٦٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد التاسع والستون .. يناير ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((هيئة تحرير المجلة)):

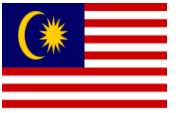
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهـر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعـــــة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهـــــد عبـــد الراضى محمد (جامعـــــة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركـات بشـر حسين (جامعـــة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعـــة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـاوي (جامعـــة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالـــم زعـــزع (جامعـــة بنهـــا)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفـــاء عبد العزيز سلطـــان (جامعـــة حلـــوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيريـــن محمد محمد غـــلاب (جامعـــة دمياط)	عضوًا (مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مـــروة عبـــد الرازق عبد العزيـــز (جامعـــة بنهـــا)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بو حفـــص بالعيـــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حســـن سيـــد شحاتـــــة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمـــد بن خالـــد الخالـــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجـــة أحمـــد بخيـــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــى	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطاييـــة	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علـــى السيـــد الشخيبـــــى	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــاوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمـــد الشيـــخ حمـــود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــة	الآداب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــان الأســـودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	
2.	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	
9.	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ . د / رجب السيد الميهى	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضى	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ . د / رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ . د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	أ.د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ.د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ.د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د/ عازةمحمدأحمدسلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	أ.د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ.د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمدحسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفسالطفل)
٨٥	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ.د / وفاء مصطفى محمد كفافي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ.د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية اليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي.. إعداد : د/ أحمد بن حميد البادري.	١٥- ٣٨
٢)	فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية .. إعداد : أ.د/ ماهر إسماعيل صبري، أ / أمينة سلوم معتق الرحيلى.	٣٩-٨٤
٣)	فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة.. إعداد : د/ سارة بنت بدر العتيبى.	٨٥-١٠٢
٤)	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard) .. اعداد : د/ رباب عبدالمقصود يوسف البلاصى.	١٠٣-١٢٠
٥)	القبول. الرفض الوالدىّ كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسى فى مرحلة الطفولة المتأخرة.. إعداد : د/نهى عبد الرحمن أبو الفتوح.	١٢١-١٦٨
٦)	أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات جامعة جدارا.. إعداد : د/نعيم علي العتوم، د/ياسر فارس خليل، د/على محمد الصمادي.	١٦٩-١٨٤
٧)	المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل .. إعداد : د/ شيخة بنت ثاري النفعي الرشيدي.	١٨٥- ٢١٢
٨)	مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر:بدائل استراتيجية مقترحة .. إعداد : د/ عدنان محمد قطيط.	٢١٣-٢٧٢
٩)	نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعات السودانية.. إعداد : د/ نصرالدين أحمد إدريس الدومه.	٢٧٣-٢٩٣
10)	*A Comparison of Self-Presentation Tactics between Visually Impaired and Sighted Students* *By: Dr. Mohammad Y. Safhi, Dr. Ahmed A. Teleb.*	295- 314

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والستون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **عشرة بحوث**: أولها بعنوان :" **فاعلية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية اليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي**" .. إعداد : د/ أحمد بن حميد البادري.

وثانيها بعنوان : " **فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية** " .. إعداد : أ.د/ ماهر إسماعيل صبري، أ / أمينة سلوم معتق الرحيلي.

وثالثها بعنوان : " **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة**" .. إعداد : د/ سارة بنت بدر العتيبي.

ورابعها بعنوان : " **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard)**".. اعداد : د/ رباب عبدالمقصود يوسف البلاصي.

وخامسها بعنوان : " **القبول . الرفض الوالدىّ كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسى فى مرحلة الطفولة المتأخرة**".. إعداد : د/نهى عبد الرحمن أبو الفتوح.

وسادسها بعنوان : " **أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات جامعة جدارا**" .. إعداد : د/نعيم علي العتوم، د/ياسر فارس خليل، د/علي محمد الصمادي.

وسابعها بعنوان : " **المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل**".. إعداد : د/ شيخة بنت ثاري النفعي الرشيدي.

وثامنها بعنوان : " **مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مقترحة** " .. إعداد : د/ عدنان محمد قطيط.

وتاسعها بعنوان : " **نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعات السودانية** ".. إعداد : د/ نصرالدين أحمد إدريس الدومه.

وعاشرها بعنوان :

" A Comparison of Self-Presentation Tactics between Visually Impaired and Sighted Students".. By: Dr. Mohammad Y. Safhi, Dr. Ahmed A. Teleb.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية اليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي

إعداد :

د/ أحمد بن حميد البادري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

كلية العلوم التطبيقية بالرستاق -سلطنة عُمان

فاعلية خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية اليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي

د/أحمد بن حميد البادري

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى قياس فعالية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي على التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العمليةٍ اليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي، وبلغ حجم مجموعة البحث(١٤٣) طالباً من طلاب الصف الثامن بمحافظة جنوب الباطنة وزعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية. لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وكما تم إعداد بطاقة ملاحظة للمهارات العملية اليدوية موزعة على سته محاور وهي (التنظيم، والتطبيق، والتميز، والكشف، والتصنيف، والفحص)، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على ضبط المتغيرات وتطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين، وتطبيق بطاقة المهارات المعملية اليدوية على المجموعة التجريبية فقط. وأشارت النتائج إلى فاعلية خريطة شكل سبعة المعرفي في التحصيل الدراسي؛ كما توصلت النتائج إلى فاعلية الخريطة في تنمية المهارات العملية اليدوية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: خريطة الشكل سبعة المعرفي -التحصيل الدراسي -المهارات العملية اليدوية.

The Effective of the Cognitive Vee-Mapping in Teaching Sciences on the Academic Achievement and the Acquisition of Manual Practical Skills by Basic Education Eighth Class Pupils

Abstract

The search aims to measure the effective use of the Cognitive Vee-mapping and its effect on the academic achievement and the acquisition of manual practical skills by Basic Education Eighth Class Pupils. The study sample included 143 Eighth class pupils from South Batinah Governorate. These were randomly divided into two groups: one control group, and one experimental.To achieve the objectives of the study, an achievement test was designed in the areas of (memorization, understanding an application) .Also; a card to observe the manual practical skills was prepared covering six themes which are (organization, application, excellence, discovery, classification, and experimentation). The reliability and the validity of the tools were tested.The results of the study prove the effective impact of the Vee-Mapping on the study achievement. The results also have shown the effective role of the Vee-Mapping in the development of the manual practical skills of the pupils.

Key words: Vee-Mapping. - Study Achievement. - Manual Practical Skills.

• **المقدمة** :

يشهد العصر الحديث تقدماً سريع في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية، وأدى هذا التطور إلى زيادة في المكونات المعرفية، وتطور في حياة المتعلمين، كما شكل العالم المعاصر منهجاً يتصف بسمات متغيرة من وقت لأخر، نظرا لتغير مفردات الحياة ومكوناتها، وأصبح العلم متسارعاً مع الزمن لتحقيق أهداف التربية العلمية، والنهوض بالمجتمعات ومواكبة التقدم العلمي في مختلف ميادين الحياة. وكان ينبغي على الدول والمؤسسات التربوية التعليمية التفكير في آليات مواجهه التقدم العلمي من خلال تفعيل المناهج العلمية وطرائق تدريسها، وما يتصل بهما من مهارات علمية أساسية بمناهج العلوم.

ونظرية " أوزوبل " للتعلم القائم على المعني والتي أطلقها عالم علم النفس المعرفي دافيد أوزوبل الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة. ويرى " أوزوبل " أن كل مادة علمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولا وعمومية موضع القمة ثم تتدرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة (بركات، ٢٠٠٩)[١].

وضع ديفيد أوزوبل نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى، والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس على مدار أكثر من عشرين عاما ولا تزال، وكانت الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم ذا المعنى والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه، وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعليم (الجهوري، ٢٠٠٨، ص١٧)، وفي هذا الإطار فإن أوزوبل يعتقد أن إدراك المفاهيم والعلاقات المرتبطة بالمادة المتعلمة من قبل المتعلم والمتصلة ببنيته المعرفية من أكثر العوامل أهمية وتأثيرا في عملية التعلم، وكما أنه يجعل التعلم ذا معنى.

وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولا إلى الأقل شمولا، ومن ثم يرى " أوزوبل " أن هناك تشابه بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة، وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة، ويفترض أوزوبل أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم (Novak & Gowin,199٠).

ويقترح أوزوبل وفقاً لنظريته استراتيجية معينة تستخدم منظم الخبرة المتقدم Advancement Experience Organizers وهو كما يرى " أوزوبل " مقدمة شاملة تمهيدية تقدم للمتعلم قبل تعلم المعرفة الجديدة وتكون على مستوى من التجريد، والعمومية، والشمول، وبعبارات مألوفة لدى المتعلم . بحيث

[١] اتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس American, Psychology Association (APA Ed[6])

تيسر احتواء المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم عن طريق الربط بين الأفكار الجديدة المراد تعلمها وبين الأفكار الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم (Novak & Gowin,1990).

ونرى أن التعلم ذو المعنى أجود وأحسن عندما يدرك المتعلم علاقات جديدة بين مجموعات مترابطة المفاهيم والافتراضات، فعندما يشعر الفرد بأن هناك علاقة تشابه أو تناقض بين مجموعة مترابطة من المفاهيم ومجموعة آخرى من المفاهيم يحدث ما يعرف بالتوفيق التكاملي. وبالتالي من خلال ما سبق يتبين لنا أهمية نظرية أوزوبل، نظرا للمبادئ الأساسية التي تؤكد عليها في التعلم ذي المعنى، وكما أنها ساهمت في ظهور العديد من الخرائط التدريسية، ومنها خريطة شكل سبعة المعرفة القائمة على فكرة التعلم ذي المعنى. فخريطة شكل سبعة المعرفة تساعد في تحصيل المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها، وتحقيق وظيفة المعرفة لدى المتعلم في ضوء نظرية أوزوبل للتعلم ذي المعنى.

- **خريطة شكل سبعة المعرفي** Vee-Mapping :

قدمت خريطة شكل سبعه المعرفة لأول مرة في عام ١٩٧٧، حيث قام جوين بتطوير خريطة الشكل (V) لتساعد الطلاب على كيفية التعلم، وهي تمثل أداة تساعد المعلم والطالب في توضيح طبيعة أهداف النشاط العلمي والمعملي في مجال العلوم. ولذا فهي قادرة على توضيح معنى المفاهيم المتضمنة في المادة الدراسية، وكما ان خريطة شكل سبعة المعرفة تمثل طريقة للاكتشاف، حيث تساعد الطلاب في فهم التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، وبالتالي يحقق الطلاب تعلم ذو معنى من خلال الربط بين الخبرات المعرفية (علميات، وأبو جلالة،٢٠٠١).

وتعد خريطة شكل سبعة المعرفة من طرائق التدريس الحديثة القائمة على نظرية أوزوبل، والتي ظهرت لمواكبة التطور المعرفي في مناهج العلوم، وكما أنها تؤكد على ايجابية المتعلم في العملية التعليمية، وهي خريطة قائمة على النظريات المعرفية والتي تؤكد أهمية البناء المعرفي للمتعلم، وكما تؤكد على التعلم ذا المعني، وهو التعلم الذي يتم فيه اندماج حقيقي للمعلومات الجديدة في البنية المعرفية السابقة، بهدف تحقيق التكامل وفهم العلاقات، وتقييم المعلومات السابقة، وتأكيد المعلومات الجديدة.

ويعتبر شكل سبعة المعرفة من طرائق تدريس العلوم التي تحاول الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وقام نوفاك وجوين (Novak & Gowin 1995,) باقتراح شكل سبعة المعرفة لتفعيل عملية تدريس العلوم، ومساعدة المتعلمين على تحقيق التكامل في البني المعرفية من خلال الربط بين الجانب النظري (التفكيري) والجانب العملي (الإجرائي)، ويطلق علية باللغة الانجليزية شكل (V)، لأن مفرداته مصاغة على نحو هذا الشكل.

وأن استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في التدريس يساعد الطلاب على التعرف على الأحداث والأشياء التي يتم ملاحظتها، وفي تحديد نوع التسجيلات، والتحويلات التي يتم القيام بها. ولذلك فاستخدام هذه الخريطة في صفوف العلوم يساعد الطلاب على التحصيل وبناء معرفتهم حول مفهوم معين، وكما

يساعدهم على المناقشة، والحوار، واقتراح الحلول المناسبة للقضايا العلمية (Roehring Luft Edwards,2001.p31). ولذلك فالطالب يتعلم عن طريق هذه الخريطة الأسلوب الأنسب للوصول للبيانات وتحليلها من خلال العمل في المجموعات التعاونية.

ونستطيع أن ننظر لخريطة شكل سبعة المعرفي (V) من جهات مختلفة وفقاً لطريقة الاستخدام والهدف المرجو تحقيقه، ولذلك تنوعت هذه التعاريف، حيث يعرفها (الجهوري،٢٠٠٨) "بأنها استراتيجية تعليمية تأخذ شكلا تخطيطا يوضح العلاقة بين عناصر الجانب المفاهيمي والجانب العملي من خلال تعليم وتعلم المادة العلمية، وبحيث يتفاعل الجانبان المفاهيمي والعملي بطريقة تكاملية". وكما يعرفها (أمبوسعيدي، والبلوشي،٢٠٠٦) على أنها "أداة تعليمية يؤدي استخدام ها إلى التعلم ذو المعنى، وتوضح علاقة التفاعل المستمر بين البناء المفاهيمي، وما يتم ملاحظته ويمثل الجانب الأيسر، وبين الجانب الإجرائي واستنباطه ويمثل الجانب الأيمن، وبحيث توجد الأحداث والأشياء في بؤرة الشكل وتسعى للإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يقع أعلى الخريطة".

وكما أن (على،٢٠٠٠) يعرف خريطة شكل سبعة المعرفي بأنها إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على طبيعة المعرفة وبنيتها، وتوضح التفاعل القائم بين البناء المفهومي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي له، وكما تؤكد على التفاعل بين ما يتم ملاحظته وما يتم إجراؤه واستنباطه من مفاهيم ومبادئ ونظريات تساعد في توجيه البحث العلمي.

ولذلك فخريطة شكل سبعه المعرفي (V) تقوم على أساس المعرفة البنائية التي ينطلق قصورها على أساسين هما (زيتون،٢٠٠٢):

- أن الفرد الواعي يبني المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية مع الآخرين.
- أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف على تنظيم العالم التجريبي، وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة.

ويتضح لنا مما سبق أهمية خريطة شكل سبعه المعرفي في الربط بين الجانبين المفهومي والإجرائي، ولذلك يشير نوفاك إلى أن استخدام خريطة شكل سبعه المعرفي يحتاج لفترة من الزمن حتى يألف الطلاب استخدام الخريطة، ولتحقيق أكبر قدر من التعلم ذي المعنى (فراج،٢٠٠١).

- **أهداف خريطة شكل سبعة المعرفي:**

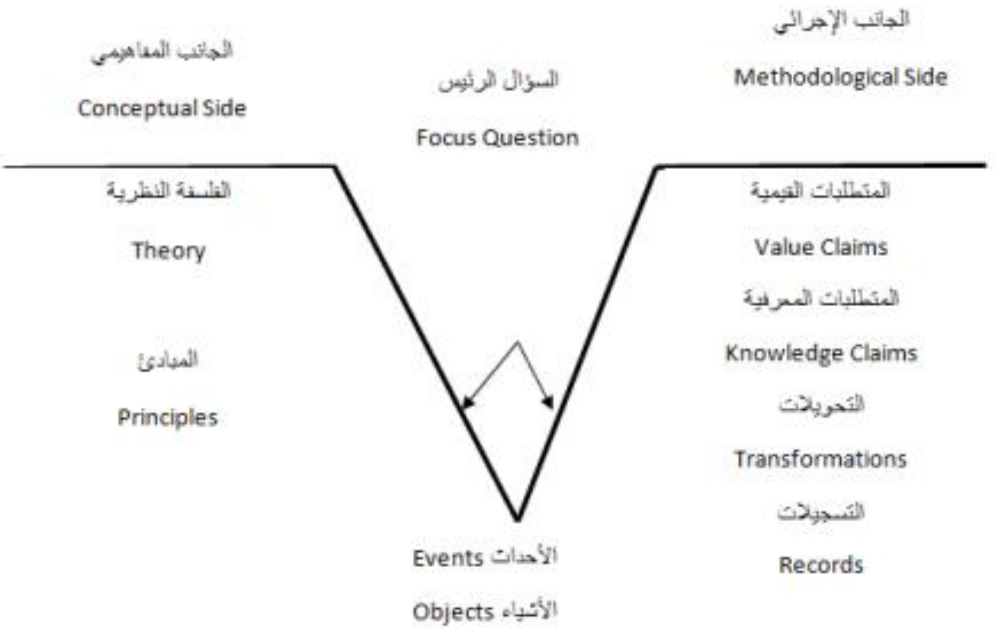
أشارت العديد من الدراسات إلى أن خريطة شكل سبعة المعرفي تحقق العديد من الأهداف للمتعلم (أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦؛ Nova & Gowin,1984) كما يلي:

- تساعد الطلبة على تعلم كيف تبني معنى، وذلك من خلال السماح للطلاب بتصور مفاهيم حول ظاهرة معينة.
- تساعد الطلبة على طرح الأسئلة، وكذلك على التخطيط وتنفيذ الأنشطة، وتفسير النتائج.
- تساعد الطلبة على إبراز دور العلم في حياة الفرد والمجتمع.

- تنمي لدى الطلبة العديد من الذكاءات، كاللغوي، والبصري المكاني، والمنطقي، والرياضي، والجسدي، والإجتماعي.
- تعمل على إكساب الطلبة العديد من عمليات العلم مثل الملاحظة، والتفسير، والاستنتاج، والتصنيف، واستخدام الأرقام، والتنبؤ، وفرض الفروض.
- تساعد الطلبة التعرف على الفهم الخطأ لدى الطلاب وتعديلة.
- تساعد الطلبة في اكتساب المهارات العملية اليدوية.

- **مكونات خريطة شكل سبعة المعرفي**:

تتكون خريطة جوين لشكل سبعة المعرفي (V) من جانبين، وهو الجانب الأيسر (مفاهيم) ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات، والجانب الأيمن الإجرائي العملي ويشتمل على التسجيلات وتحويلاتها والمتطلبات المعرفية والقيمية، ويرتبط الجانبين معا بالأحداث والأشياء التي توجد في بؤرة الشكل (V)، وكما أن يتم التفاعل بين هذين الجانبين من خلال السؤال الرئيسي الذي يقع أعلى خريطة سبعة المعرفي (زيتون،٢٠٠٢)، ولذا يضع الباحث نموذجا لمكونات خريطة سبعة المعرفي، كما بالشكل رقم (١)



شكل رقم (١) خريطة شكل سبعة المعرفي

نلاحظ من الشكل رقم (١)أن الجانب الأيمن (الإجرائي) من هذه الخريطة هو النقطة الأساسية في الخريطة، حيث يتم التقيد بإجراء التسجيلات والاستعانة بالطرق الحديثة في تسجيل التحويلات، وكما يشير الجانب المفهومي (الجانب

الأيسر) إلى تحديد النظريات والمبادئ والمفاهيم المناسبة، ويكون الجانبان متوازيين مع بعضهما في حين تربط كل منهما ببعضهما الأحداث والأشياء. وبالتالي من خلال رجوع الباحث للأدب التربوي في هذا المجال (نوفاك وجوين، ١٩٩٥؛ أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦؛ أبوجلالة،٢٠٠١)، **يحدد مكونات خريطة شكل سبعة المعرفي كما يلي:**

- **أولا: السؤال الرئيسي:**

يعتبر السؤال الرئيسي هو المكون الأساسي الذي يقود الطلاب إلى فحص الأشياء والأحداث، ومن النظريات والمبادئ والمفاهيم الضرورية لبناء المعرفة الجديدة. ولذلك ينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى الطالب في نقطة البداية وحتى النهاية منهيا بالمتطلبات المعرفية. ولكي يجيب الطلاب على السؤال الرئيسي يحتاج إلى استدعاء المعلومات من البنية المعرفية والتي ترتبط بالجانب المفهومي لخريطة شكل سبعه المعرفي، والتي تؤكد بشكل مباشر في الجانب الإجرائي.

- **ثانياً: الأحداث والأشياء:**

الأحداث هي الأفعال التي تظهر في الدراسة ويقوم الطلاب بتسجيلها، ويكونوا قادرين على تخطيطها وفهمها، وقد تكون الأحداث طبيعية كظاهرة علمية عملية أو معدة من قبل الطلاب في الدروس العملية. وأما الأشياء فهي عبارة عن مختلف الأدوات والمواد التي تسمح للحدث بالظهور.

- **ثالثاً: الجانب المفاهيمي التفكيري:**

يعتبر هذا الجانب مهم جدا، حيث يشتمل على المفاهيم الخاصة بموضوع الدرس، وحيث أن المفاهيم العلمية لا تشير إلى أحداث معينة، فإن المفاهيم تدل على مكونات محددة أخذت من مواقف وأحداث متعددة، ولذلك فالمفهوم هو أي شيء له صورة بالذهن، ويشتمل الجانب المفهومي على المبادئ والنظرية.

- **رابعاً: الجانب الإجرائي (العملي):**

ويشتمل هذا الجانب الإجرائي على ما يلي:

- **المتطلبات المعرفية:** هي إجابات للسؤال الرئيسي أو الأسئلة المطروحة، كما تفيد هذه المتطلبات في طرح أسئلة جديدة من شأنها أن تقود إلى عمليات بحث جديدة، بحيث تكون متناسقة مع جميع مكونات الخريطة.
- **المتطلبات القيمية:** وتمثل الاتجاه والشعور والعاطفة تجاه أي مفهوم، وقد يكون هذا الشعور إيجابيا أو سلبيا، ويمكن أن تقدم المتطلبات القيمية بعد أن يكون الطلاب قد اعتادوا على استخدام مكونات خريطة شكل سبعة المعرفي.
- **التسجيلات:** وهي عبارة عن جميع الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء، وهي عبارة أيضاء عن الحقائق العلمية الخام التي يتم ملاحظتها والحصول عليها.
- **التحويلات:** هي عبارة عن إعادة تنظيم وترتيب التسجيلات في شكل آخر أكثر معنى، فالتسجيلات هي بيانات خام، ويتم هنا إعادة صياغتها بشكل له معنى.

• **خطوات استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي**:

أشارت العديد من الدراسات إلى خطوات استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي لتدريس (أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦؛ Nova & Gowin,1984 ؛ أبو جلالة،٢٠٠١)، كما يلي:

- ابدأ بتقديم المفاهيم والأشياء والأحداث.
- قدم فكرة التسجيلات والأسئلة الرئيسية.
- انتقل إلى تسجيل التسجيلات.
- ثم قدم المتطلبات المعرفية.
- ثم قدم المبادئ والنظريات.
- وأخيراً قدم المتطلبات القيمية.

ويرى الباحث أن عملية التعلم في حاجة إلى مواد تعليمية تعززها لتصبح عملية تعلم ذو معنى، وذلك من خلال ترتيب وتنظيم هذه المناهج في البيئة المعرفية للمتعلم. وكما أن استخدامها كاستراتيجية في عملية التدريس يساعد المتعلمين إلى ربط معارفهم الجديدة بالمعارف السابقة، وسهولة استرجاعها. وقد أشار هنا (زيتون،١٧٠،٢٠٠٢) إلى أن بناء الخريطة لا يمكن الوصول إليه بصورة صحيحة من أول محاوله، ولكنها تصل إلى هذا المستوى بعد عدة محاولات. و كما أشار إلى أن خريطة شكل سبعة المعرفي التي يبنيها معلمي العلوم حول نشاط واحد تختلف من فرد لآخر، وذلك لأنها تعتمد على البنية المعرفية لكل منهم.

• **المهارات العملية اليدوية**:

يسهم تدريس العلوم باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفي في تنمية المهارات العملية اليدوية لدى الطلاب من خلال ممارستهم للاستكشافات بطريقة منظمة وفقاً للخريطة، وهذا ما أكدته دراسة ديميو(DeMeo, 2001) والتي هدفت إلى التعرف على أكثر الممارسات العملية فعالية في تدريس العلوم عن طريق مراجعة عدد من الدراسات السابقة في هذا المجال، وأشارت النتائج إلى أن خريطة شكل سبعة من أكثر الطرق فعالية في تنفيذ الاستكشافات العملية واكتساب المهارات العملية اليدوية، وخاصةً مهارات: قراءة الاستكشافات العملية، وكتابة التعليمات بوضوح، وتنفيذ الخطوات بدقة، وعمل الرسوم التوضيحية للتجارب، والملاحظة والقياس بدقة، وتلخيص النتائج وتفسيرها، وتوضيح الأخطاء المتكررة أثناء تنفيذ الاستكشافات العملية. ومن خلال رجوع الباحث للأدب التربوي (Ayse,2014 ؛ قطامي،٢٠١٣ ؛ أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦ ؛ أبوجلالة،القرشي٢٠٠١ ؛ علي،٢٠٠٠) حدد المهارات العملية اليدوية اللازمة لتنمية مهارات الطلاب في الجانب اليدوي من خلال تطبيق استراتيجية شكل سبعة المعرفي، كما يلي:

• (١) **المهارة في التنظيم**:

هي مهارة يكتسبها الطلاب من خلال امتلاك الطلاب المهارة في تنظيم الأدوات والأجهزة قبل إجراء التجارب والاستكشافات العملية، والتخطيط لأهم الأدوات لتنفيذ التجارب والأنشطة العملية.

- (٢) **المهارة في التطبيق**:
هي مهارة يكتسبها الطلاب التطبيق من خلال اتباع خطوات علمية مباشرة أو من خلال استقصائه بنفسه للخطوات المطلوبة للتجريب وتنفيذها بمهارة.

- (٣) **المهارة في التمييز**:
هي مهارة يكتسبها الطلاب من خلال امتلاك مهارات عالية جداً في التمييز العلمي بين مكونات التجارب والأنشطة، وبين مختلف النتائج ومقارنتها، وكما تدربهم على التمييز على دقة القياسات وأخذ القراءات المختلفة.

- (٤) **المهارة في الكشف**:
هي مهارة يكتسبها الطلاب من خلال استخدام الادوات المختلفة في الكشف عن النتائج بدقة من خلال اتباع خطوات علمية صحيحة في الكشف عن مكونات التجارب.

- (٥) **المهارة في التصنيف**:
هي مهارة يكتسبها الطلاب من خلال الدقة في مهارة التصنيف الأجهزة والأدوات والمكونات المستخدمة في التجارب والأنشطة.

- (٦) **المهارة في الفحص**:
هي مهارة يكتسبها الطلاب من خلال التدرب على الفحص الدقيق لمكونات التجارب والعينات قبل إجراء التجربة وأثنائها للوصول لحقائق علمية دقيقة.

واستفاد الباحث من هذه المهارات في تصميم بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية لدى الطلاب في ضوء تطبيق استراتيجية شكل سبعة المعرفة.

- **الدراسات السابقة**

أجرى (Ayse ,2014) دراسة هدفت إلى تقييم استخدام معلمي لخريطة شكل سبعة المعرفة من خلال مختبر البيولوجيا، وملاحظة تأثير هذه المخططات على فهم بعض الجوانب العلمية، ومن خلال المقارنة بين معلمي العلوم قبل الخدمة والمعلمين أصحاب الخبرة في تدريس العلوم، وأوضحت النتائج أن معلمي العلوم قبل الخدمة اكتسبوا فهم بدرجة قليلة حول كيفية الأستفادة من خريطة شكل سبعة المعرفة في التدريس بمختبرات العلوم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على كيفية توظيف خريطة شكل سبعة المعرفة في تدريس العلوم، وأكدت الدراسة أهمية استراتيجيات شكل سبعة المعرفة في تنمية المهارات العملية اليدوية للطلاب.

وكما أجرى (Aysegul.et al,2012) دراسة إلى معرفة أثر أستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في مختبر العلوم والتكنولوجيا بتركيا وتنمية المهارات العملية اليدوية للطلاب، وطبقت الدراسة على (٦٠) طالباً كعينة تجريبية. وتم ملاحظة التقدم في مهارات المتعلمين في التفكير والتحليل والمهارات المعملية اليدوية والعلمية، وأشارت النتائج بوجود فروق دالة أحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست العلوم داخل المختبر باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة، وأشارت الدراسة إلى تميز طلاب المجموعة التجريبية في المهارات العملية اليدوية، وأوصت الدراسة بأهمية تصميم مناهج العلوم في ضوء هذه الأستراتيجية.

وأجرى أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٦) هدفت إلى قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل(V) في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبا من طلاب الصف التاسع. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتطبيق عليهما اختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات نحو استخدام خريطة الشكل (V) على الطلاب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي الكلي، وفي المستويات المعرفة الثلاث (التذكر، والفهم، والتطبيق) ولصالح المجموعة التجريبية. وكما أشارت الدراسة إلى تكون اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام الشكل (V) في دراسة مادة العلوم. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام مخططي مناهج العلوم ومطوريها بتكامل المعلومات النظرية المقدمة في كتب العلوم مع الجوانب العملية التي تتضمنها الأنشطة والتجارب لما له من أهمية في اربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للعلوم.

وكما قام وليد عبد الكريم صوافطة (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى قياس واستقصاء أثر تدريس العلوم بإستخدام اسلوبي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية وتفوقهم نظرا لإستخدامهم خرائط المفاهيم في التدريس على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بطريقة حل المشكلات في اختبار المفاهيم العلمية.

وأجرى حسام عبدالله مقداد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية خرائط الشكل (V) في تدريس مختبرات الفيزياء لطلبة كلية العلوم على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الفيزياء، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الدراسيين بإستخدام خريطة الشكل (V) على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل والاتجاه نحو الفيزياء، وإلى أكتسابهم مهارات علمية يدوية جديدة.

وكما أجرى طلال عبدالله الزغبي(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر خرائط الشكل (V) في معمل الفيزياء لطلبة السنة الأولى في تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم وتحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتغيير اتجاهاتهم نحو العلم مقارنه بالطرق الاعتيادية المستخدمة في المعمل، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستخدام خرائط الشكل (V) ومتوسطات علامات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بإستخدام الطريقة المعملية المعتادة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية في كلأ من اختبار مهارات التفكير العلمي، واختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية، ومقياس الاتجاهات العلمية.

وأجرى عبد الحكيم نصار (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى قياس أثر إستخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة قام

الباحث بتحليل المحتوى المستهدف، وتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة فيه، وإعداد اختبار تحصيلي، وإعداد دليل المعلم ومقياس الاتجاهات العلمية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب بالمجموعة التجريبية و(٥٠) طالب بالمجموعة الضابطة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجوعة الضابطة في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات العلمية. وأوصت الدراسة بضرورة إستخدام استراتيجيات وخرائط جديدة في التدريس وتدريب المعلمين على كيفية إستخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بخرائط شكل سبعة المعرفة والمهارات العملية اليدوية، يعقب عليها الباحث كما يلي:

- أكدت بعض الدراسات على أهميةٍ خريطة شكل سبعة المعرفة والمهارات العملية اليدوية ومنها دراسة كلا من (Aysegul.et,2012 ؛ Ayse,2014 ؛ حسام عبدالله مقداد،٢٠٠٤)
- سعت معظم الدراسات إلى تطوير برامج خاصة ووحدات خاصة حول خريطةٍ شكل سبعة المعرفة وقياسها تجريبا للتأكد من فعاليتها. ومنها دراسة كلا من (Aysegul.et,2012 ؛ أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦ ؛ صواطفة،٢٠٠٥ ؛حسام عبدالله مقداد، ٢٠٠٤ ؛ طلال الزغبي،٢٠٠٤ ؛عبد الحكيم نصار،٢٠٠٣).
- تباينت الدراسات في عدد العينة المستخدمة حسب هدف الدراسة والمكان والزمان، إلا أن جميعها ركزت على أهمية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في تحسين المستويات التحصيلية والمهارات العملية اليدوية للطلاب.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مختلف مراحل الدراسة، وإعداد الأدوات، وتفسير النتائج.

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

يسهم تطوير استراتيجيات وطرق التدريس في تحسين نوعية المخرجات التعليمية وتنوع امتلاكها لمختلف المهارات، ومن تللك الطرق طريقة التدريس بإستخدام خريطة سبعة المعرفة، ومن خلال خبرة الباحث في مناهج العلوم في سلطنة عُمان لاحظ أن المناهج أصبحت تركز على الأنشطة العملية المباشرة التي لا تعطي الطالب مجال واسع من التقصي والتفكير والتجريب والبحث عن الأشياء، وإنما تركز عن ممارسات تقليدية وفق خطوات محددة مسبقا، مما يؤثر ذلك على نمو القدرات التحصيلية والبحثية لدى الطلاب، وبالتالي لا يمكن تحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل كامل، وانخفاض في المستويات المهارية اليدوية في إجراء وتنفيذ التجارب.

وفي ضوء ما سبق تتضح مشكلة البحث في أهمية الربط بين الجانبين النظري والعملي أثناء تدريس دروس العلوم، ولذا تحددت أسئلة البحث في السؤالين الآتيين:

- ما فاعلية إستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؟
- ما فاعلية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة على اكتساب المهارات العملية اليدوية لعينة من طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي (المجموعة التجريبية) من خلال دراستهم للعلوم؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن أسئلة البحث.

- **أهمية البحث**:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال الأمور الآتية:

- التركيز على تدريس العلوم من خلال طريقة عملية تعطي مجال واسع للطلاب في ممارسة مهاراتهم العملية.
- التعرف على فاعلية تدريس مادة العلوم بإستخدام خريطة سبعة المعرفة على نمو التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- التعرف على فاعلية تدريس مادة العلوم بإستخدام خريطة سبعة المعرفة على اكتساب الطلاب للمهارات العلمية اليدوية.
- توجيه المعنيين عن تطوير مناهج العلوم إلى ضرورة إستخدام طرائق تدريس جديدة، ومع التركيز على الطرائق التي تعمل على الربط بين الجوانب النظرية والعملية.
- تسهم في الدراسة في تقديم أدوات بحثية جديدة لقياس فاعلية التدريس بإستخدام خريطة سبعة المعرفة، ويمكن إستخدامها في دراسات أخرى.

- **حدود البحث**:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- الحدود الموضوعية:
  - ✓ اقتصر البحث على دراسة فاعلية إستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة على التحصيل الدراسي للطلاب.
  - ✓ اقتصر البحث على ملاحظة المهارات العملية اليدوية التي اكتسبوها الطلاب من خلال دراستهم للعلوم باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة.
  - ✓ اقتصرت التجريب على وحدة (الطاقة الحرارية) من كتاب العلوم بالصف الثامن الأساسي بسلطنة عُمان.

- الحدود الزمانية:

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

- الحدود المكانية:

اقتصر هذا البحث على طلاب الصف الثامن بإحدى مدارس محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان.

• **مصطلحات البحث**:

ورد بالبحث عدد من المصطلحات تم تعريفها كما يلي:

• **خريطة شكل سبعة المعرفي** Vee-Mapping :

يعرفها جورلي(Gurley,1992,53) على أن " بناء تخطيطي يوضح العلاقة بين الأحداث والأشياء والعناصر المفاهيمية، والإجرائية التي تؤدي إلى فهم التناسقات في الأحداث والأشياء لفرع من فروع المعرفة، وكما يعرفها أبو جلالة(١٩٩١،١٨٨) على أنها" شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين عناصر الجانبين المفاهيمي(التفكير) بما يتضمن من نظريات وقوانين ومفاهيم (الجانب الأيسر)، والإجرائي المنهجي بما يتضمن من متطلبات معرفية، ومتطلبات قيمية وتسجيلات وتحويلات (الجانب الأيمن)، بحيث يصاغ السؤال الرئيسي بين الجانبين، ويتحدد عنده موقع الأشياء والأحداث.

ولذلك يعرف الباحث خريطة شكل سبعة المعرفي على أنها: رسم تعليمي تخطيطي يؤدي أستخدمة إلى التعلم ذوي المعنى من خلال التفاعل بين الجانبين الأيسر وما يمثلة من بناء مفاهيمي في وحدة (الطاقة الحرارية) وبين الجانب الأيمن وما يمثلة من أحداث وأشياء، وتسعى الخريطة للإجابة عن السؤال الرئيسي.

• **التحصيل الدراسي** Study Achievement:

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣،٨٤) لأنه " مدى استيعاب الطلبة لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبةٍ في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة. ومن ذلك يعرف الباحث إجرائيا التحصيل الدراسي بهذه الدراسة بانة هو: نتاج من تعلمة الطالب من عملية التعلم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي الذى أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة.

• **المهارات العملية اليدوية** Manual Practical Skills

هي المهارات التي تساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم العملية للوصول إلى مستويات عليا من الإتقان واكتساب المهارات العملية في تنفيذ وأجراء التجارب المعملية، وحيث تضم المهارات العملية ما يلي: (المهارة في التنظيم، والمهارة في التطبيق، والمهارة في التمييز، والمهارة في الكشف، والمهارة في التصنيف، والمهارة في الفحص)، والتي سيتم ملاحظتها بهذه الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لأغرض هذه الدراسة (السيد، ٢٠٠٤).

• **الطريقة والإجراءات**:

تكونت مجموعة البحث من جميع الطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي المسجلين لدى المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الباطنة جنوب بالعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م في الفصل الدراسي الأول، ولذا تكونت مجموعة البحث من(١٤٣) طالب من مدرسة سحبان للتعليم الأساسي، ولقد تم توزيع مجموعة البحث على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما يوضحها الجدول (١):

جدول رقم (١) توزيع مجموعة البحث

نوع المجموعة	التجريبية	الضابطة	مجموعة البحث
الإجمالي	٧١	٧٢	١٤٣

لقد قام الباحث بإختيار المدرسة قصدياً لعدة أسباب، ومنها قرب المدرسة من مقر عمل الباحث لتحقيق سهولة المتابعة للتطبيق، ولتوافر الإمكانات العلمية والمختبرات المدرسية، وكذلك لإهمية وجود معلمين ذوي خبرة في تدريس الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال أخذ درجاتهم في مادة العلوم للعام السابق ٢٠١٣/٢٠١٤، وقام الباحث بإجراء اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان، وسيسهم حساب تكافؤ المجموعتين في تعزيز دقة نتائج الدراسة.

- **مواد البحث وأدواته**:

قام الباحث باختيار كتاب العلوم للصف الثامن، والاطلاع على محتوى هذا الكتاب المقرر على طلبة الصف الثامن من التعليم العام بسلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وقد تم اختيار الوحدة الثانية (الحرارة) والتي تضم فصلين هما (الطاقة الحرارية، واستخدام الطاقة الحرارية). وقام الباحث باختيار الفصل الثالث لاستخدامه لأغراض هذا البحث ، والمتمثل في (الطاقة الحرارية). ولذا نستعرض خطوات إعداد مواد وأدوات البحث كما يلي:

- **أولاً: تحليل محتوى الوحدة الدراسية**:

قام الباحث بتحديد الموضوعات الاستكشافات الموجودة بوحدة (الطاقة الحرارية) كما يوضحها الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) الموضوعات والاستكشافات بوحدة الطاقة الحرارية بالصف الثامن

الموضوع	الطاقة الحرارية ودرجة الحرارة	التركيب الجزئي للمادة	التوصيل والعزل الحراري	طرق انتقال الطاقة الحرارية	تأثير الحرارة على المواد
الاستكشاف	استكشاف تعرف على الطاقة الحرارية	استكشاف اكتشف الفرق	استكشاف سحن واكتشف	استكشاف التوصيل الحراري، واستكشاف الحمل الحراري، واستكشاف الإشعاع	استكشاف مفاجأة حرارية، واستكشاف: أين اختفت الطاقة الحرارية.

وقام الباحث بإعادة صياغة الموضوعات والاستكشافات المصاحبة على شكل خريطة سبعة المعرفي، من خلال تحليل تلك الموضوعات، واستخرج منها مكونات الجانب المفاهيمي (الأيسر) من مفاهيم ومبادئ ونظريات، ومكونات الجانب الإجرائي (الأيمن) من أشياء وأحداث وتسجيلات وتحويلات ومتطلبات معرفية وقيمية لكل درس من دروس الوحدة.

• **ثانياً: إعداد دليل المعلم والطالب:**

تم إعداد دليل للمعلم لتدريس وحدة (الطاقة الحرارية) بما يتناسب مع طبيعة إستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة، وللإسترشاد به لتدريس موضوعات الوحدة، وكما ضم الدليل نماذج من أنشطة الطالب المرتبطة بالوحدة والتساؤلات والإرشادات والأمثلة التي تساعد الطالب في كيفية بناء خريطة شكل سبعة المعرفة، وكما أشتمل الدليل على أوراق العمل التي يجتاج إليها الطالب في الإستجابة وفقا لخريطة شكل سبعة المعرفة، وتم عرض الدليل على المحكمين لأبداء الرأي والملاحظات، وقام الباحث بالإضافة والحذف وإجراء التعديلات المناسبة.

• **ثالثاً: إعداد الاختبار التحصيلي:**

لتحقيق أغراض هذا البحث، تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مستوى فاعلية خريطةٍ شكل سبعة المعرفة في أحداث نمو معرفة للمتعلمين، وتم توزيع الأسئلة وفقا لتصنيف بلوم للأهداف وهي التذكر، والفهم، والتطبيق.

• **صدق الاختبار:**

لحساب صدق الاختبار، أعتمد الباحث على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين، للتأكد من مدى وضوح فقراته، ومدى أرتباطها بهدف الدراسة، ووضوح وسهولة تعليمات الاختبار، وملاءمة الاختبار لمستوى الطلاب، والدقة العلمية لمفردات الاختبار، وبلغ عدد مفردات الاختبار النهائية (٢٤) مفردة.

• **ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار من خلال تطبيقة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٥) طالبا من خارج مجموعة البحث بولاية السيب، وقد هدف التطبيق إلى:

- تحديد زمن الاختبار.
- التأكد من سلامة الصياغة.
- التأكد من وضوح المعاني وتعليمات الاختبار.

وللتحقق من ثبات الاختبار، قام الباحث بحساب الأتساق الداخلي بين فقراته بإستخدام معامل الثبات كرونباخ الفا، وكانت معامل الثبات (٠.٨٧)، وهذا يدل على أن الاختبار مناسبا لتحقيق أهداف البحث، وكما تراوحت معاملت الصعوبة للاختبار(٠.٢٣ -٠.٩١)، ومعاملات التمييز بين المفردات (٠.٢٦ - ٠.٦٨). ولذلك أصبح الأحتبار في صورته النهائية مكون من (٢٤) سؤالا موزعة على موضوعات وحدة (الطاقة الحرارية) وفقا للمستويات المعرفية الثلاثة، كما يوضحها الجدول الجدول (٣):

جدول (٣) توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة

جدول مواصفات الاختبار			
		أرقام المفردات	الوزن النسبي %
المستوى المعرفي	تذكر	١،٢،٦،١٤،١٨،٤،١٢،١٥،٢٢	%٣٧.٥
	فهم	٣،٧،١٠،٥،٩،٨،٢٣،١٦،١٩،٢١	%٤١.٧
	تطبيق	١٣،٢٠،١١،٢٤،١٧	%٢٠.٨
المجموع		٢٤سؤال	%١٠٠

• **رابعاً: إعداد بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية:**

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إعداد بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية للطلاب، لقياس وملاحظة مدى التطور في مهاراتهم اليدوية بعد دراسة وحدة الطاقة الحرارية، وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٣٢) فقرة متوزعة على سته مهارات أساسية، وتم تقدير درجة أتقان المهارات وفقا لتقدير مقياس ليكرت الخماسي.

• **صدق بطاقة الملاحظة:**

لحساب صدق بطاقة الملاحظة، أعتمد الباحث على صدق المحكمين، حيث تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، للتأكد من مدى وضوح فقراتها، وارتباطها بأهداف البحث، وارتباط الفقرات بالمجالات الستة المحددة للمهارات.

• **ثبات بطاقة الملاحظة:**

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج مجموعة البحث، وبعد حساب الأتساق الداخلي بين فقرات الأداة، كان معامل الثبات (٠.٩١)، وهو مؤشر عالي على مناسبة الأداة لتحقيق أهداف البحث، وأصبحت بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية في صورتها النهائية مكونه من (٢٦) مهارة متوزعة على سته محاور، كما يوضحها جدول(٤):

جدول (٤) توزع عدد فقرات بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية

المهارات العملية اليدوية	المهارة في التنظيم	المهارة في التطبيق	المهارة في التمييز	المهارة في الكشف	المهارة في التصنيف	المهارة في الفحص	المجموع
عدد الفقرات	٤	٥	٤	٥	٤	٤	٢٦

• **خامساً: تصميم البحث ومتغيراته**

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبة التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمثلت متغيرات البحث فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** وتمثل في خريطة شكل سبعة المعرفي.
- **المتغير التابع:** وتمثل في
  - ✓ التحصيل الدراسي في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق).
  - ✓ المهارات العملية اليدوية.

• **سادساً: تطبيق البحث**

قام الباحث بالإجراءات الآتية لتطبيق تجربة البحث:

- اختيار معلم علوم لتدريس الوحدة للمجموعة التجريبية من أصحاب الخبرة في طرائق التدريس، وتم تدريبه وتوجيهه لكيفية تفعيل خريطة شكل سبعة المعرفي من خلال تدريس وحدة الطاقة الحرارية.
- تم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الوقت تحت إشراف وتوجية من الباحث.
- تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات العملية اليدوية على الطلاب أثناء ممارستهم الأستكشافات العلمية.
- تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيحة المعالجة الاحصائية للنتائج وتفسيرها.

• عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما فاعلية إستخدام خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي الذى قام بإعدادة لأغراض هذا البحث بعد الإنتهاء من دراسة وحدة (الطاقة الحرارية) مباشرة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية، ولتحديد فاعلية المعالجة (لاستخدام خريطة شكل سبعة المعرفي) استخدم الباحث اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين لمقارنة متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي وفي كل مستوى من مستويات بلوم الثلاثة، كما يوضحها جدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار ككل:

المجموعة	المستوى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	التذكر	٧.٤٨	١.٣٩	١٤١	١٠.٦٠	٠.٠٠١
الضابطة		٤.٨٣	١.٥٨		١٠.٦١	
التجريبية	الفهم	٦.٦٣	٢.١٥	١٤١	١١.٢٤	٠.٠٠١
الضابطة		٣.٣٣	١.٢٦		١١.٢٠	
التجريبية	تطبيق	٤.١٥	٠.٩٠	١٤١	١١.٩٦	٠.٠٠١
الضابطة		٢.١٦	١.٠٧		١١.٩٧	
التجريبية	الاختبار ككل	١٨.٢٦	٤.٤٤	١٤١	١١.٢٧	٠.٠٠١
الضابطة		١٠.٣٢	٣.٩١		١١.٢٦	

من خلال الجدول السابق (٥) يتضح أن متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفي أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية السائدة في مستويات بلوم المعرفية الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق)، وهذه الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات الثلاثة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(=٠.٠٥)، ولذلك يستطيع الباحث استخلاص نتيجة مفادها ان

هناك فاعلية لخريطة شكل سبعة المعرفة في تحصيل الطلبة في المستويات الثلاثة مقارنة بالطريقة التقليدية.

وكما تظهر النتائج بالجدول السابق أن متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة على اختبار التحصيل في العلوم بالصف الثامن الأساسي أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على نفس الاختبار، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٨.٢٦)، والإنحراف المعياري (٤.٤٤)، وللمجموعة الضابطة كان المتوسط الحسابي لها (١٠.٣٢)، والإنجراف المعياري (٣.٩١)؛ مما يعني ذلك أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحاسابية لدرجات الطلاب الذين درسوا العلوم (وحدة الطاقة الحرارية) باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة، والذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي، ويدل ذلك على فاعلية خريطة شكل سبعة المعرفة في التحصيل الدراسي للطلاب.

كما تم حساب حجم الأثر لمعرفة تأثير (خريكة شكل سبعة المعرفة) على التحصيل الدراسي للطلاب، وبتطبيق المعادلة الآتية لحساب قيمة إيتا (Kiess,1996,p.513).

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t^2) هي مربع قيمة (ت)، df هي درجات الحرية، (n^2) تمثل نسبة التباين، ويوضح جدول (٦) قيمة (n^2)، وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير في الاختبار التحصيلي.

جدول (٦) حجم الأثر باستخدام معادلة ايتا

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (n^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
خريطة شكل سبعة المعرفي	التحصيل الدراسي	٠.١١	٠.٨٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (n^2) تساوى (٠.١١)، وهذا يعنى ان ١١٪ من التباين الكلي في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) يرجع إلى تاثير المتغير المستقل وهو استخدام (خريطة شكل سبعة المعرفة في التدريس)، وكما ان قيمة (d) تساوى (٠.٨٩) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل حسب مقياس كوهن (Kiess,1996,p.513). ويعزى الباحث النتيجة السابقة إلى إلى أن استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة في تدريس العلوم للصف الثامن ساعدت الطلاب في الربط بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب الإجرائية المهارية ربطا ذو معنى، وكما ساعدتهم على تنظيم البنى المعرفية لديهم بشكل متسلسل ومنظم وفقا لمستوياتها المفاهيمية.

كما ان وجدت فروق لصالح المجموعة التجريبية نظراً لأن خريطة شكل سبعة المعرفة تساعد الطلاب على الإيجابية في عملية التعلم من خلال المشاركة المباشرة في ملاحظة الأحداث والأشياء، مما يساعدهم في البناء المفاهيمي بشكل

هرمي منظم في ذهن المتعلمين، وأتت هذه الفروق أيضًا نظراً لتدريب الطلاب على استدعاء المعلومات والمفاهيم العلمية من خلال خريطة شكل سبعة المعرفة؛ مما أسهم بشكل حقيقي في ارتقاء المستوى التحصيلي. وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلٍا من (أمبوسعيدي والبلوشي،٢٠٠٦) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في المستويات الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق)، ودراسة (Ayseg al, et,2012؛ طلال عبدالله الزغبي،٢٠٠٤) والتي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفة على اكتساب المهارات العملية اليدوية لعينة من طلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي (المجموعة التجريبية) من خلال دراستهم للعلوم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور بطاقة الملاحظة، والترتيب لكل مهارة، وكما تم حساب المتوسط العام لأداء الطلاب وفقا لبطاقة الملاحظة، كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة الطلاب للمهارات العلمية اليدوية وفقا لبطاقة الملاحظة

المهارات العملية اليدوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
اولاً: المهارة في التنظيم	٤.١٧	٠.٣٤٧	٣
ثانياً: المهارة في التطبيق	٤.٤٣	٠.٣٨٩	١
ثالثاً: المهارة في التمييز	٣.٨٥	٠.٧٣٤	٥
رابعاً: المهارة في الكشف	٣.٩١	٠.٢٩٨	٤
خامساً: المهارة في التصنيف	٤.٣٠	٠.٤٣٨	٢
سادساً: المهارة في الفحص	٣.٨٣	٠.٨٣٥	٦
متوسط الأداة ككل	٤.١	٣.٠٤١	

نلاحظ من الجدول (٧)، أن المتوسط العام للمهارات العملية التي اكتسبها الطلاب بعد دراستهم العلوم (وحدة لطاقة الحرارية) باستخدام خريطة شكل سبعة المعرفة هو (٤.١) على مقياس خماسي، أي بنسبة (٨٢٪)، وهذا مؤشر على اكتساب الطلاب للمهارات العملية اليدوية بشكل عالي بعد دراستهم للعلوم وفقاً لخريطة شكل سبعة المعرفة؛ ويفسر الباحث ذلك بسبب طبيعة خريطة شكل سبعة المعرفة والتي تركز بشكل أساسي على المهارات العملية اليدوية من خلال تدريب الطلاب على التخطيط وممارسة الاستقصاء والاكتشاف بأنشطة العلوم، وكما يعزى ذلك بسبب أن هذه الخريطة تعطي مجالاً واسع للطلاب لممارسة المهارات العملية اليدوية المختلفة من (تنظيم، وتطبيق، وتميز، وكشف، وتطبيق، وفحص). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Aysegul,et,2012؛ حسام عبدالله مقداد،٢٠٠٤؛ طلال عبدالله الزغبي،٢٠٠٤) والتي أكدت على وجود

تأثير لخريطة شكل سبعة المعرفي على اكتساب المهارات العملية اليدوية للطلاب.

وأشارت النتائج بالجدول السابق أيضا إلى أن مهارة (التطبيق) أتت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٣) أي ما يعادل نسبة (٨٨.٦٪) على مقياس خماسي التدريج. وهي نسبة عالية؛ وتدل على أهمية خريطة شكل سبعة المعرفي في تنمية مهارات التطبيق من خلال إجراء خطوات علمية صحيحة للربط بين الجانبين النظري والعملي. وكما أتت الفقرة (تتبع خطوات إجرائية صحيحة في التطبيق) المرتبة الأولى على هذا المحور بمتوسط حسابي (٤.٢٣) أي ما يعادل (٨٤.٦٪)؛ وهذا لطبيعة هذة الخريطة في التركيز على الخطوات وتتبعها. وأتت مهارة (التصنيف) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٣٠) أي ما يعادل نسبة (٨٦٪)، نظراً لطبيعة هذه الخريطة وتركيزها على تدريب الطلاب على مهارات التصنيف بين الأشياء والأحداث أثناء ممارستهم للمهارات العملية اليدوية. وكما أتت المهارات (التنظيم، والكشف، والتميز، والفحص) في الترتيب الثالث، والرابع، والخامس، والسادس على التوالي. وكما هنا نشير إلى أن مهارة (الفحص) جاءت في المرتبة الأخير بمتوسط حسابي (٣.٨٣) أي ما يعادل نسبة (٧٦.٦٪)؛ ويعزى الباحث ذلك إلى قلة ممارسة الطلاب لعملية الفحص اليدوي بشكل مستمر لارتفاع تكاليف الأجهزة والأدوات وزيادة عدد الطلاب في الصفوف.

وبشكل عام يستطيع الباحث القول هنا أن الطلبة اكتسبوا مهارات عملية يدوية من خلال دراستهم العلوم عن طريق خريطة شكل سبعة المعرفي بشكل جيد، وان الاستراتيجية كان لها فعالية في التأثير على اكتساب المهارات الرئيسية والفرعية. وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلا من (Ayse,2014؛ Aysegul.et,2012؛ Mike Nelson &M. Virginia Epps,2006؛ حسام عبدالله مقداد،٢٠٠٤) والتي أكدت أهمية استراتيجية شكل سبعة المعرفي في اكتساب المهارات العملية اليدوية، وبالتأكيد أهميتها في رفع الجوانب التحصيلية للطلاب.

- **التوصيات والمقترحات**:

- ضرورة اهتمام القائمين على تصميم المناهج بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص بتوظيف خريطة شكل سبعة المعرفي ضمن المناهج للتحقيق الربط ذو معنى بين الجوانب النظرية المفاهيمية والجوانب العملية الإجرائية.
- الاهتمام بتطوير دروس نموذجية في مناهج العلوم في ضوء خريطة شكل سبعة المعرفي.
- تدريب المشرفين ومعلمي العلوم على كيفية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي في التدريس وتنمية المهارات العملية للطلاب.
- توضيح أهمية خريطة شكل سبعة المعرفي في تحقيق التعلم ذو المعني من خلال مناهج العلوم بمختلف المراحل الدراسية.

- القيام بدراسات آخرى على استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي على متغيرات آخرى مثل (التفكير الناقد، وعمليات العلم، وتنمية المفاهيم العلمية، والتفكير الابداعي، والاتجاهات، والأحتفاظ بأثر التعلم، التفكير العلمي، والتفكير المنطقي).

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية** :

- أبو جلالة، صبحي حمدان محمود(١٩٩١). فعالية استخدام الشكل V في الدراسة المعملية في التحصيل وعمليات العلم على عينة من طلاب الأول الثانوي وأتجاهاتهم نجو دراسة التاريخ الطبيعي(الأحياء) بدولة قطر، رسالة دكتوراة، جامعة طنطا.
- أبو جلالة، صبحي حمدان والقرشي، عامر(٢٠٠١). فعالية استخدام خرائط المفاهيم للشكل(V) في الدراسة العملية لمادة الفيزياء في التحصيل وأكتساب عمليات العلم لدى الطلاب السنة الثالثة بكلية التربية بعبري، حولية كلية التربية، جامعة قطر، مجلد(١٧)، عدد(١٧)، ص.ص(١٧٥ -٢٢٤).
- أمبوسعيدي، عبدالله خميس والبلوشي، سليمان بن محمد (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
- أمبوسعيدي، عبدالله خميس والبلوشي، محمد علي (٢٠٠٦). قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، السنة الحادية والعشرون، العدد ٢٣.
- بركات، هشام (٢٠٠٩). نظريات التعلم، ورقة عمل غير منشورة ، كلية المعلمين ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .
- الجهوري، ناصر بن علي (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية خريطة الشكل (V) في تدريس الفيزياء لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات المعملية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية
- زيتون، كمال (٢٠٠٢). (تدريس العلوم للفهم – رؤية بنائية)، القاهرة ، عالم الكتب.
- السيد، أبو هاشم (٢٠٠٤). سيكولوجية المهارات١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص.ص(٥٠ -٥٦).
- صالح،آيات (١٩٩٩). أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V المعرفي على تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن بعض المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جمهورية مصر العربية.
- علميات، محمد و أبو جلالة ،صبحي (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، مكتبة الفلاح.

- علي، ومحمد السيد (٢٠٠٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، ص ١٤٦.
- فراج، محسن (٢٠٠١). أثر استخدام نموذج الشكل V المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - دراسات في المناهج وطرق التدريس، يناير، عدد ٦٨.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- اللقاني ،أحمد (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية – المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- نصار، عبد الحكيم محمد عبدالله (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج الشكل V المعرفي في التحصيل واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- نوفال جوزيف ، و جوين بوب : تعلم كيف تتعلم (١٩٩٥) . ط١، ترجمة : أحمد عصام الصفدي، وإبراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات، المملكة العربية السعودية .

• **ثانيًا: المراجع الأجنبية** :

- Aysegul Evren & Kaan Baki & Serkan Yilmaz.(2012). The Effect of using v-Diagrams in Science and Technology Laboratory, Social and Behaviorol Science, No(46).Faculty of Education, Science Education, Turkey.
- Ayse Savram Gencer (2014). Analyzing V Diagram Reflections to Explore pre-service Science Teachers Understanding the Nature of Science in Biology, Pamukkale University, Turkey.
- Gurley, L.D.(1992). Gowin's V linking the lecture and the Laboratory. The Science Teacher, 59 (3), pp(50-57).
- Joseph Novak, & Bob Gowin, (1990): Learning How to Learn ,. Cambridge University Press, London. pp. 9-13.
- Osbrne Jonathan; Erduran Sibel; Simon Shirley(2004)Enhancing the Quality of argumentation in School, Journal of Research in Science Teaching,Vol 41, Issue 10, p.p 994-1020.
- Roehring, G., Luft, A. and Edwards, M.(2001). Versatile V maps: An alternative to the Traditional Laboratory report, The Science Teacher, 68 (1),pp28-31.

–Kiess, H. O. (1996). Statistical concepts for the behavioral science, London, Sydney, Allyn and Bacon.

–Stephen DeMeo, (2001)Teaching Chemical Technique: A Review of the Literature, Journal of Chemical Education, Vol 78, No 3, pp 37-79.

****

البحث الثاني:

فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية

إعداد :

أ.د/ماهر إسماعيل صبري
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بنها

أ/أمينة سلوم معتق الرحيلي
ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة طيبة

"فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية"

أ . د / ماهر إسماعيل صبري أ / أمينـــة سلـــوم معتق الرحيلي

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى قياس فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. وفي ضوء الهدف الرئيس للبحث تم اختيار المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي -البعدي) لمجموعة واحدة ، ولتطبيق البحث تم اختيار إحدى المدارس الحكومية بالمدينة المنورة بطريقة عشوائية، حيث تكونت عينة المجموعة التجريبية من (٣٦) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي علمي، درست وحدة "الطاقة الحرارية" في مادة الفيزياء باستخدام المدونات الإلكترونية ؛ ولتحقيق هدف البحث تم إعداد مقياس الخيال العلمي في وحدة "الطاقة الحرارية" في مادة الفيزياء ومن ثم تطبيقه قبليًا وبعديًا على مجموعة الدراسة. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي في مقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي، وكان حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي من النوع الكبير، وأيضا لاستخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء فاعلية على تنمية الخيال العلمي. وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بعدة توصيات، ومن أهمها: حث المعلمين على إثارة خيال طلابهم العلمي؛ من خلال المناقشة وتطبيق الأنشطة، والمواد والبرامج الإثرائية، واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما فيها أدوات الجيل الثاني للويب بشكل عام، والمدونات الإلكترونية بشكل خاص بما يتوافق مع المحتوى العلمي للمناهج الدراسية المختلفة، في مختلف المراحل العمرية.

الكلمات المفتاحية: المدونات الإلكترونية -الخيال العلمي.

The Efficiency of the use of blogs in teaching physics to development the sci-fi for students at the secondary stage.

Abstract

The current research aims to measure the Efficiency of the use of blogs in teaching physics to development the sci-fi for students at the secondary stage.In light of the research main objective, the semi-experimental approach was chosen. It is based on (pre-post) design for one set. The application of research has been selected one of the public schools in Medina random manner, where the experimental group of consisted (36 students) from the second grade secondary scientific. It was studied unit "thermal energy" in physics using blogs. To achieve the aim of the research, has prepared a measure of sci-fi in the unit "thermal energy". This measure has been applied (pre-post) on the study group.The research has the following results: there

is a difference is statistically significant at the level of ($0.05 \geq \alpha$) between the mean scores of students in the experimental group in the tribal application and posttest in science fiction scale in favor of the post application. The size of the impact of the significance difference between mean scores of students in the experimental group Tribal application and posttest in science fiction scale in favor of the post application of large type. Also the use of blogs in physics education on the effectiveness of the development of science fiction. In light of these findings Find several recommendations recommended, and most important: in particular, urged teachers to stir the imagination of science students; through the discussion and implementation of activities, materials and programs, enrichment, and the use of modern technology, including the second generation of the Web in general, tools, and blogs in accordance with the scientific content of different curricula, of all ages.

Key words: Blogs - science fiction.

• المقدمة:

يعتبر الإنترنت أحد أبرز وسائل نشر المعلومات الحديثة؛ حيث تحاول الشبكة العنكبوتية ابتكار بعض الطرق والوسائل لتنظيم عرض تلك المعلومات، وتصنيفها، ونشرها ليسهل على المستفيد منها الاطلاع عليها والتفاعل معها. ونتيجة للتقدم والتطور الذي رافق تلك الطرق والوسائل؛ فقد تحول مستخدمو الإنترنت من مجرد متلقين لما يقدم عبر مواقع الويب إلى مشاركين فاعلين في تلك المواقع، منتقلين بذلك من الجيل الأول للويب (ويب ١,٠) إلى الجيل الثاني (ويب ٢,٠).

ويذكر (خليفة، ٢٠٠٩) أن الويب ٢.٠ يعد مدخلاً جديداً لتقديم خدمات الجيل الثاني للويب؛ يعتمد على دعم الاتصال بين مستخدمي الإنترنت، وتعظيم دور المستخدم في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت، والتعاون بين مختلف مستخدمي الإنترنت في بناء مجتمعات إلكترونية، ويتجلى هذا في عدد من التطبيقات التي تحقق سمات الويب ٢.٠ وخصائصه، لعل من أبرزها: المدونات (Blogs) ، والتأليف الحر(Wiki) ، و وصف المحتوى(Content Tagging)، والشبكات الاجتماعية Online (Social Networks) ، والملخص الوافي للموقع التعليمي Really (RSS) (Simple Syndication) .

ويعتبر التدوين وسيلة نشر عامة، أدت إلى ازدهار دور الشبكة العنكبوتية باعتبارها أسلوبا للتعبير والتواصل أكثر من أي وقت مضى، بالإضافة إلى كونها وسيلة لنشر الموضوعات على اختلاف مضمونها وأهدافها. ولذلك ينظر البعض إلى المدونات بوصفها أحد أساليب الشبكة الاجتماعية social network التي يمكن أن تدفع المستفيدين للانخراط والتكيف مع تقنيات إدارة المحتوى لتلبية احتياجاتهم الخاصة وبناء مجتمع افتراضي ينبض بالحيوية والنشاط (فراج، ٢٠٠٥).

وقد أكدت العديد من الدراسات على الدور الكبير للمدونات الإلكترونية في تحقيق الكثير من جوانب التعلم لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، فقد حاولت دراسة "جاريد" (jared,2008) تحديد مدى إمكانية استخدام معلمي المرحلة الثانوية للمدونات في التعليم، وأشارت نتائجها إلى أن المدونات تتيح للمعلمين التشاور وتبادل المعلومات، وأوصت بضرورة الاهتمام بتوظيف المدونات في العملية التعليمية، وأن تهتم الدراسات المستقبلية بنشر مفهوم التعلم من خلال المدونات، كما قام كل من "دودا وجاريت "(Duda & Garrett, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الاشتراك في مدونة حول الفيزياء وأهميته في الحياة التطبيقية من ناحية واتجاه الطلاب نحو علم الفيزياء وإدراكهم لأهمية هذا العلم من ناحية أخرى، وأوضحت النتائج التي تم التوصل إليها أن الطلاب الذين لم يستخدموا المدونة حدث لهم انحدار في نظرتهم الايجابية لأهمية الفيزياء في حين أن (٥٠.٧ – ٨٥.٤٪) من الطلاب الذين استخدموا المدونة أكدوا على أن المدونة حسنتٍ من خبراتهم في الفيزياء بشكل عام، وأنها جعلت المقرر أكثر متعة وتشويقا كما اتضح للمعلم أن الطلاب الذين كانوا لا يشتركون في المناقشات داخل الفصل ولا يتفاعلون معه أصبحوا أكثر اهتماما وأكثر تفاعلاً في مادة الفيزياء.

لذلك فقد أصبح من الضروري مسايرة ذلك التقدم ،وتوظيف المدونات الإلكترونية بصفة خاصة في مجال التعليم، فهي إحدى الخدمات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها، ليس فقط في التواصل بين المستفيدين، وإنما أيضًا في إطلاق العنان لما يتمتعون به من سعة في الخيال وقدرة على الابتكار، وإذا كانت أهمية الخيال وارتباطه بعمليات عقلية أخرى كحب الاستطلاع، والتفكير، و الإدراك، وكذلك الإبداع قد جعلتٍه محط اهتمام كثير من الباحثين؛ فإن هناك نوعا من الخيال أكثر ارتباطا بمنطلقات ومتطلبات العلم الحديث، وأشد صلة بالإبداع والاختراع أطلق عليه "الخيال العلمي"، فهو "ذلك النشاط العقلي الذي يهدف إلى نقل الحقيقة العلمية بأمانة وصدق وبنظرة مستقبلية، وهو يعالج الأفكار الاجتماعية والعلمية، كما يحاول أن يتصور المستقبل" (وصفي، ١٩٩٤، ص ٣٠١).

ولهذا أوصت دراسة "كزيرنيدا" و"چولي" (Czerneda , Julie, 2006) بضرورة وأهمية أن يكون الخيال العلمي جزءا مهما وضروريا في تصميم مناهج العلوم وتعليمها. وقد أدركت الدول المتقدمة دور الخيال العلمي في إعداد وتنشئة جيل من العلماء والمبدعين؛ فقامت بإدراجه في مناهج التعليم المختلفة، وافتتحت أقسام دراسية بعدد من الجامعات في تخصص أدب الخيال العلمي، وأكدت على أن دراسة الخيال العلمي جزء لا يتجزأ من استراتيجيات المستقبل (راشد ، ٢٠٠٧ ، ص ١٩).

ومن هذا التوجه تبلورت أهمية البحث الحالي، حيث يسهم الخيال العلمي بدوره في تنمية قدرة التلاميذ على فهم وإدراك المعرفة العلمية المجردة، واكتساب المعرفة الجديدة، ويعد أساسا لتنمية القدرة على حل المشكلات إبداعيا، كما ينمي سعة الأفق والمرونة التي تمكنهم من التكيف مع العالم المتغير، والتنبؤ بما سيكون عليه المستقبل (نشوان ، ١٩٩٣، ص ٤٦ ؛ و ربيع ،١٩٩٧،ص ٢٦٩ ؛

Simmons , 2004)،حيث أشارت دراسة "إيجان" (Egan,2003) أن المادة التي يتم تعلمها باستخدام الخيال العلمي يسهل تذكرها لدى المتعلم، كما أنه يسهم في تحقيق تعلم ذي معنى.

وتعد تنمية الخيال العلمي من خلال تدريس العلوم بصفة عامة، وتدريس الفيزياء بصفة خاصة أمرا مهما؛ نظرا للدور الكبير الذي يلعبه الخيال العلمي في الوصول إلى العديد من الاكتشافات العلمية المختلفة. (NASA , 2001) ، حيث أشارت الدراسات إلى فاعلية استخدام الخيال العلمي في تنمية عدة جوانب، منها دراسة (الشافعي، ٢٠٠٠) التي تناولت فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي لتدريس وحدة "كوكب الأرض جزء من عالم أكبر " في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ودراسة "سيمونز" (Simmons,2004) التي تقصت فاعلية وحدة دراسية بعنوان "غرائب الأرض" أعدت بالاعتماد على قصص الخيال العلمي، والأنشطة التعليمية البسيطة، والأسئلة مفتوحة النهاية، ودرست لتلاميذ في عمر ٩ -١٢ سنة، لتنمية مستوياتٍ عليا من التفكير لدى عينة الدراسة. كما قدمت دراسة (عطية، ٢٠٠٧) برنامجا مقترحا قائم على إسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء لتنمية الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج على عينة الدراسة. وكذلك هدفت دراسة (الحسيني ،٢٠١٠) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. أما دراسة (عاصم ، ٢٠١٢) فقد أوصت بضرورة توظيف التكنولوجيا في تنمية الخيال العلمي وذلك بالاستعانة بمصادر تعلم مختلفة عند تدريس الموضوعات العلمية.

وأضاف كل من "كزيرنيدا" و"جولي" (Czerneda, Julie, 2006) في دراستهما أن معلمي العلوم مسئولون عن استخدام الخيال العلمي في الفصل الدراسي؛ بهدف تنميته لدى التلاميذ، واتفقت معهما دراسة (إسماعيل، ٢٠١٠) حيث أوصت بضرورة البحث عن الطرق أو المداخل أو الاستراتيجيات التي ينبغي أن تساعد التلاميذ على إثراء و تنمية الخيال العلمي بعيدا عن الطرق السائدة في المدارس الحالية. وأشارت دراسة "ثورزو" و "ستانكو" (Thurzo , Stanko , 2010) إلى أن تكنولوجيا الجيل الثاني للويب ستصبح في المستقبل المحور الرئيس للتعلم والإبداع، في حين أشارت نتائج دراسة (الرحيلي، ٢٠١٤) إلى أن استخدام برنامج مقترح قائم على دمج ثلاث أدوات من أدوات الجيل الثاني في تعليم الفيزياء، كان من بينها المدونات الالكترونية، قد ساعد في إثراء الخيال العلمي لدى عينة البحث.

ولهذا سعى البحث الحالي للاستفادة من تلك الأدوات والتطبيقات؛ عن طريق استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء بهدف تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومن هذا الهدف تبلورت مشكلة البحث الحالي.

• **مشكلة البحث** :

دعت العديد من الدراسات العلمية إلى ضرورة تنمية الخيال العلمي لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية كدراسة "فراكنو" (Fraknoi , 2003) ، و دراسة سيمونز (Simmons , 2004) و دراسة (Rostauscher, 2004)، و دراسة (عطية ، ٢٠٠٧)، ودراسة (الرحيلي، ٢٠١٤). مؤيدة بذلك ما أشار إليه العالِم العربي أحمد زويل، أن ما جعل أمريكا تتقدم على العالم علميا هو استخدام الخيال العلمي في تعليم العلوم (أبو قورة؛ و سلامة ، ٢٠٠٦)، وحيث أن الوطن العربي بحاجة لقادة مؤهلين، وعلماء مبتكرين يتخيلون ويفعلون ما لم يفعله السابقون؛ استوجب ذلك سرعة الإعداد الجيد للطلاب منذ المراحل المبكرة من خلال تنمية خيالهم العلمي، وتدارك من وصل منهم إلى مراحل تعليم أعلى كالمرحلة الثانوية وتوجيهه توجيها سليما، وابتكار أساليب تدريسية جديدة كاستخدام المدونات الالكترونية لإثراء وتنمية خيالهم العلمي. لذلك رأى الباحثان ضرورة تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال المدونات الالكترونية، حيث سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

• **هدف البحث**:

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- تلبية للاتجاهات العالمية نحو الاهتمام بموضوعات الخيال العلمي، وتمشياً مع توصيات المؤتمرات العربية الداعية للاهتمام بتنمية وإثراء الخيال العلمي في الوطن العربي، حيث يأتي هذا البحث ليسهم في هذا المجال.
- لفت انتباه القائمين على التعليم للاهتمام بموضوعات الخيال العلمي وكيفية تنميته وإثرائه من خلال مناهج العلوم بصفة عامة، ومناهج الفيزياء بصفة خاصة.
- قد يفيد البحث الحالي معلمي ومعلمات الفيزياء في الاستفادة من استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طلابهم.
- مسايرة الاتجاهات العالمية والمحلية في استخدام أدوات الجيل الثاني للويب ٢.٠ بصفة عامة والمدونات الإلكترونية بصفة خاصة في تدريس الفيزياء.

• **مصطلحات البحث**:

• **المدونة الإلكترونية** (Weblog):

عرفها فراج (٢٠٠٥، ص ٢٤) بأنها: "عبارة عن صفحة عنكبوتيه تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان الكتروني (URL) دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحيث يمكن للمستفيد الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق".

كما عرفها كل من (Mason & Rennie , 2008 ,P.7) بأنها: " نوع من صفحات الويب المبسطة في الإنشاء والانتشار، وتأخذ شكل مدخلات يومية يتم نشرها بأسلوب مرتب منطقيا، دون الحاجة إلى لغات برمجة أو معلومات HTML".

ويعرف الباحثان المدونة الالكترونية إجرائيا بأنها : عبارة عن صفحة عنكبوتيه ذات عنوان إلكتروني (URL) ثابت، تظهر عليها تدوينات خاصة بموضوعات الطاقة الحرارية، مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، بهدف تنمية الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى عينة البحث.

- **الخيال العلمي** (Science fiction):

عرّف (وصفي،١٩٩٤) الخيال العلمي بأنه:" ذلك النشاط العقلي الذي يهدف إلى نقل الحقيقة العلمية بأمانة وصدق وبنظرة مستقبلية، وهو يعالج الأفكار الاجتماعية والعلمية، كما يحاول أن يتصور المستقبل الممكن". (ص ٣٠١)

ويضيف "روبين" (Robin,2006) أن الخيال العلمي يمثل قدرة الفرد على توقع ما سوف يحدث في المستقبل في ضوء التفسيرات العلمية المنظمة للظواهر الطبيعية. كما تُعرف (الشافعي،٢٠٠٧) الخيال العلمي بأنه: "نشاط عقلي يمكن للفرد عن طريقه تكوين صورة ذهنية فريدة لأشياء جديدة في مجال العلوم الطبيعية، وذلك بالاستناد إلى خبراته العلمية السابقة، وما تتيحه الإمكانات العلمية الحاضرة، والرؤية التنبؤية لمستقبل العلم". (ص ٢٥٢)

ويعرف الباحثان الخيال العلمي إجرائياً بأنه: قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي على التخيل والتنبؤ بما قد يؤديه العلم في المستقبل من تطور وتقدم في مجال الطاقة، مهما كانت هذه التنبؤات خيالية وغير واقعية، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لهذا الهدف.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **حدود الموضوع:** قياس فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية الخيال العلمي في مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي، في وحدة "الطاقة الحرارية"، للفصل الدراسي الأول.
- **حدود المكان:** طبق البحث على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني الثانوي علمي في مدارس البنات الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة؛ حيث تم اختيار مدرسة الثانوية الثانية والثلاثين لتمثل المدرسة التجريبية.
- **حدود الزمان:** طبق البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٤/٢٠١٥م.

- **الإطار النظري**

- **أولاً: المدونات الإلكترونية** (Blogs)

- **نشأة المدونات وتطورها**:

تعد المدونات إحدى التقنيات التي أفرزتها تكنولوجيا الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، فهي إحدى تطبيقاته في صورة أداة سهلة تساعد الأفراد ذوي

المعلومات الأولية في التكنولوجيا أن ينتجوا صفحات ويب تفاعلية تساعدهم في أداء مهامهم. وقد بدأ أول ظهور لها عام (١٩٩٧م) فقدمها John Berger ، وكان أول طرح لها في شكل صفحات شخصية ،ثم أخذ استخدام المدونات يتزايد حتى عام (١٩٩٩م)، مع تطورات الإنترنت ،فظهرت المدونات live journal.com التي أنشأت موقعها عام (١٩٩٩)م وبعدها استعان المدونون باستخدام البرامج المساعدة، ثم أنشئ موقع استضافة المدونات (Blogger.com) في أغسطس ١٩٩٩م (المصري،٢٠١١،ص ١٨٠).

ومع هذا الانتشار أصبحت المدونات أداة شائعة بين مختلف الفئات العمرية، ففي عام (٢٠٠٦م) أشارت التقارير ان أكثر من (٥٤ ٪) من المدونات الأمريكية هي لأفراد تحت سن (٣٠)سنة، وقد جاءت تلك الشعبية لها بين الشباب من نتيجة كونها أداة تجعلهم قادرين على الوفاء باحتياجاتهم التعليمية والتثقيفية باستخدام الكمبيوتر كوسيط اتصال مع أقرانهم عبر الشبكة (lenhart & fox,2006).

أما المدونات العربية فقد بدأت في الظهور عام (٢٠٠٤م) حتى عام (٢٠٠٥م)، حيث بلغ عدد المدونات العربية طبقا لتقرير أصدره مركز دعم واتخاذ القرار بمجلس الوزراء المصري نحو (٤٩٠) ألف مدونة حتى عام (٢٠٠٨م) تستضيفها مواقع مختلفة أبرزها www.blogger.com، www.wordpress.com، موقع مكتوب لاستضافة المدونات العربية www.maktoobblog.com (المصري،٢٠١١،ص ص ١٨٠ -١٨١).

- **ماهية المدونات الإلكترونية** :

للمدونة الإلكترونية (Weblog) عدد من التعريفات ركزت على وصفها من الناحية الفنية، فنجد فراج (٢٠٠٥، ص ٢٤) قد عرفها بأنها: "عبارة عن صفحة عنكبوتيه تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان الكتروني (URL) دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحيث يمكن للمستفيد الرجوع إلى تدوينه معينة في وقت لاحق".

كما عرفها كل من (Mason & Rennie , 2008 ,P.7) بأنها: " نوع من صفحات الويب المبسطة في الإنشاء والانتشار، وتأخذ شكل مدخلات يومية يتم نشرها بأسلوب مرتب منطقيا، دون الحاجة إلى لغات برمجة أو معلومات HTML".

بينما يعرف "نيكولت" (Nicolet, 2008, P.31) المدونات بأنها: "عبارة عن مواقع مبسطة يمكن للأفراد أو المجموعات من خلالها نشر المعلومات المختلفة، كما يمكن للآخرين التعليق على هذه المعلومات وفتح حوار ونقاش حولها، كما تحتوي على وصلات تساعد في الوصول لمعلومات أوسع وأكبر حول موضوع المدونة نفسه".

ويرى حافظ (٢٠١٠، ص ٢٢٦) أنها: "موقع الكتروني يتم تحديثه باستمرار ويشمل على مدخلات، وتدوينات، أو إسهامات مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا

بالأحدث، وتعد المدونات مصدراً من مصادر المعلومات التي يحصل عليها الفرد ويصل لها بسهولة ويتفاعل معها سلبا أو إيجابا".

ولقد انتشرت المدونات الإلكترونية وكثر استخدامها وتوظيفها في مختلف المجالات عامة وفي مجال التعليم بصفة خاصة، وقد أطلق على تلك المدونات التي تستخدم في العملية التعليمة مسمى المدونات التعليمية (Edu Blogs)، حيث يشير طلبه (٢٠٠٨، ص٢٦٧) إلى أن أكثر من (٥٠٪) من مستخدمي المدونات هم الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ -١٩) سنة، وهذه الفئة العمرية تمثل الشريحة العمرية التي يتلقى بها التلاميذ تعليمهم بمراحله المختلفة مما دعا إلى التواجد الفعلي لما يسمى بالمدونات التعليمية.

ولهذا أتت تعريفات خاصة بالمدونات التعليمية حيث عرف "أورفيك" (Oravec, 2002, P.617) المدونة التعليمية بأنها: "مصدراً للمعلومات والعناصر المتعلقة بالمقرر الدراسي، وكذلك الاعتبارات التي تكون أساساً للتفاعل داخل الفصل الدراسي".

ويرى كل من "بروانستن" و "كلين" (Browensten & Klein, 2006, P.19) أنها: "بيئة افتراضية يستطيع المتعلمون من خلالها المشاركة في مقررات محددة وعناصر علمية، من خلال إصدارات محدثة يتم ترتيبها بصورة منطقية متتالية ليظهر بها الأحدث أولا".

كما عرفها أيضاً كلا من "سيم" و"هوي" (Sim & Hew ,2010, P.152) بأنها :"مساحة على شبكة الإنترنت يمكن من خلالها عرض المقرر وما يرتبط به من أنشطة، ويستطيع الطلاب والمعلم تبادل المناقشات خلالها بنفس الكفاءة كما يحدث في الصف الدراسي".

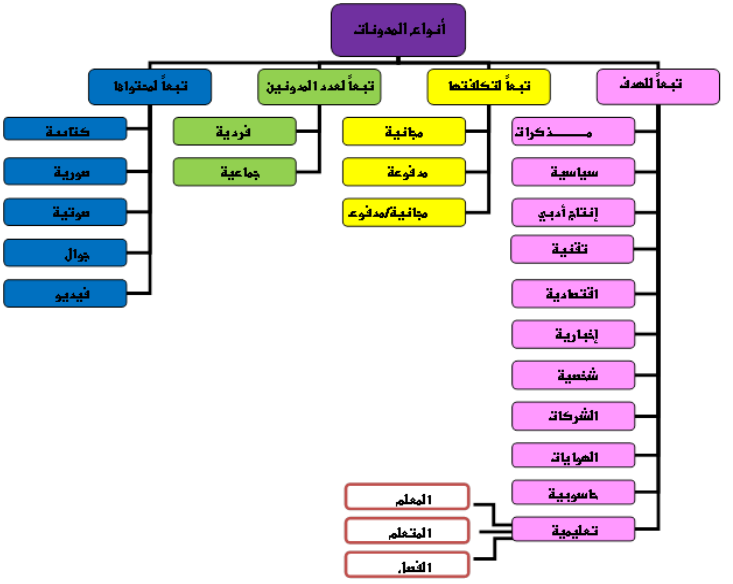
- **أنواع المدونات التعليمية الإلكترونية** :

بعد الإطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت تقسيم وتصنيف المدونات الإلكترونية ، مثل دراسة كلا من: (جمعة، ٢٠١٣، ص ص ١٢٧ -١٢٨؛ و عبد اللطيف، ٢٠١٢، ص ص ٢٧٠ -٢٧٣؛ و المدهوني،٢٠١٠، ص ص ٤١ -٤٦؛ و Bell,2009,76؛ و حامد،٢٠٠٨ ؛ و أحمد ،٢٠٠٧ ؛ و Chapman,2007؛ و Bryant ,2006 ؛ وCampbell,2005 ؛ و Efimova & Fiedler, 2004,P.2) يلاحظ أنها صنفت المدونات الإلكترونية تبعاً لعدة محاور كما في الشكل رقم (١).

- **خصائص المدونات الإلكترونية** :

تتميز المدونات الإلكترونية بعدد من الخصائص التي ساعدت على سرعة انتشارها وتداولها بين مختلف المراحل العمرية وفي مختلف المجالات والاستخدامات، ومن تلك الخصائص ما يلي: (عبد اللطيف،٢٠١٢،ص ص ٢٧٣ -٢٧٦؛ و المدهوني، ٢٠١٠، ص ص٥٠ -٥٦؛ و الخليفة، ٢٠٠٩،ص ١٠).

- **فصل المحتوى عن طريقة العرض**: وتعد هذه الخاصية هي السمة الأساسية التي ترتكز عليها المدونات، حيث أن نظم التدوين وإدارة المحتوى راسخة لا تتغير من حيث الشكل والمظهر، في حين يستطيع صاحب المدونة السماح للزوار بالتعليق على المحتوى أو عدم التعليق.



شكل (١): أنواع المدونات الإلكترونية

- **التواجد الدائم:** يقصد به إمكانية الوصول للمدونة من مختلف المستخدمين، فالمدونات بطبيعتها منفتحة، وتمكن الجميع من الوصول لمحتوياتها بما فيها محركات البحث، غير أنه يمكن لصاحب المدونة أن يتحكم في مستوى ظهور مدونته للعامة.
- **وجود القوالب الجاهزة:** لا تحتاج المدونة إلى أدوات معقدة لإنشائها، وتتوفر قوالب تصميم جاهزة للمدونات ذات واجهات رسومية بسيطة يستخدمها المدون، وتتميز بالمرونة والبساطة.
- **التواصل:** إن استخدام المدونات يتيح للمعلم الاتصال المباشر بالطلاب بشكل مستمر، مما يزيد من التواصل بينه وبينهم ،كما يسمح بنشر المعلومات والأفكار والخبرات بين ملايين البشر من مختلف البلدان.
- **دعم واجهات التطبيقات البرمجية:** حيث توفر المدونات العديد من تطبيقات البرمجة مثل: (Microsoft word)، ومنتجات (office) الأخرى؛ المستندة إلى الويب، إلى جانب العديد من لغات البرمجة: مثل جافا (PHP)، بيرل، و(ASP).
- **المرونة:** تتميز المدونات بالمرونة حيث يمكن استخدامها في الوقت والمكان المناسبين، كما يمكن بواسطتها مراجعة الموضوعات القديمة بيسر وسهولة، وتتضح مرونتها أيضا في القدرة على دمج خدماتها مع خدمات أخرى بكل سهولة، فمحتوى المدونات يمكن تصديره على شكل ملفات(XML)؛ بحيث يمكن استخدامه في مدونات تستخدم النمط نفسه في تمثيل البيانات، كما أن تصميمها مرن قابل للتغيير بكل سهولة حسب رغبة الشخص بعكس المواقع الإلكترونية .

- **سهولة إدارة المعلومات:** حيث توفر نظم التدوين مجموعة من الأدوات لإدارة المعلومات مثل: أدوات لتحرير وإدارة المحتوى بما في ذلك النسخ الاحتياطي، وآليات استعادة المحتوى، والإحصاءات، أدوات لفهرسة المحتوى تلقائياً، والبحث عن النص الكامل داخل منظومة التدوين.
- **قلة التكلفة:** تتميز المدونات بأن تكلفة استخدامها محدودة، بل إن معظمها يتم إنشاؤها على مواقع مجانية حيث لا تتطلب سوى توفر جهاز الحاسب والاتصال بالإنترنت .
- **دعم خلاصات المدونة (RSS):** حيث من خلالها يتم الإعلان عن توفر محتوى جديد، كما توفر آلية الاشتراك للمستخدمين في مواقع أخرى ذات علاقة بمحتوى المدونة.
- **الخصوصية أو الشخصية:** يتم تصميم المدونات بواسطة شخص معين، وبالتالي فهي تعكس رأي صاحبها، كما يمكن تصميمها بواسطة مجموعة من الأشخاص عن طريق المشاركة.
- **سهولة الاستخدام:** تتميز المدونة بسهولة استخدامها من قبل المعلم والطالب، وكذلك سهولة تصميمها وإعدادها وتحديثها؛ حيث لا تحتاج إلى امتلاك الفرد مهارات تقنية عالية، كما أن عملية الكتابة في المدونة سهلة وبسيطة.
- **الحرية الفكرية:** تكفل المدونة حرية الرأي لدى الأشخاص فكل يستطيع كتابة ما يريده هو لا ما يريده الآخرون.
- **وجود أعمال المدون في مكان واحد:** من مميزات المدونة أن أعمال صاحب المدونة توجد في مكان واحد، فبدلاً من أن تتفرق كتاباته وأعماله على مواقع عدة يجمعها مكان واحد.
- **خلوها من الصراع والنزاع:** غالباً ما تخلو المدونات من الصراع والنزاع بين القراء؛ وذلك لأن المدون يتحكم فيما ينشر في مدونته، فهو ينشر التعليقات التي تتوافق مع أفكاره فقط، أما التعليقات التي ينشرها أفراد مناقضين له ولأفكاره فيقوم بحذفها مباشرة.
- **الأمان:** توفر المدونات للمدون إمكانية حفظ المعلومات التي دونها، وسهولة الحصول عليها عند الحاجة إليها.
- **وسيلة جيدة لتنظيم المعلومات:** تعد المدونة وسيلة جيدة لعرض وتنظيم المعلومات بترتيب وسلاسة؛ حيث يتم تنظيم المعلومات بشكل أفضل وأوضح ونشرها بطريقة تساعد على وصولها إلى غالبية المشتركين.
- **احتوائها على عناصر الوسائط المتعددة:** تحتوي المدونات على الوسائط المتعددة مثل: الصوت، والصورة، ومقاطع الفيديو، وغيرها، وهذا يساعد المعلمين في تدريس مقرراتهم .
- **إبداع بلا حدود:** تشجع المدونة الطلاب على استخدام كافة الأدوات المتاحة للوصول بالمنتج التعليمي إلى أعلى درجات الإبداع، وهو من شأنه تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة، ومن ثم فإن التعليم ينتقل من كونه نقل المادة العلمية للطلاب بأسلوب تقليدي إلى التعلم بشكل ممتع وجذاب.

- **توظيف المدونات الإلكترونية في العملية التعليمية:**

يمكن توظيف المدونات الإلكترونية في العملية التعليمية بعدة طرق منها:

- **الإدارة الصفيّة:** يمكن استخدام المدونات كبوابة إلكترونية تساعد في تكوين مجتمع تعلمي للطلاب، كما يمكن استغلال سهولة التعامل معها لاستخدامها في توصيل متطلبات وتعليمات الدروس للطلاب، أو لإبلاغ الطلاب بملاحظات هامة، أو لتحديد مهام معينة، أو واجبات منزلية، كما يمكن استخدامها كلوحات مخصصة لأنشطة سؤال وجواب.وذكرت دراسة "فارمر وآخرون" (favmer et.al.,2008) أن المدونات عملت كمصدر فعال في التعليم العالي للمجموعات الكبيرة حين استخدمت في مقرر الاداب الحرة كمشروع لطلاب الفرقة الأولى من مرحلة البكالوريوس في برنامج الدراسات الثقافية في جامعة ملبورن باستراليا، وذكرت الدراسة أيضا أن استخدام المدونات سهل إدارة التعلم للمجموعات الكبيرة من الطلاب والاستجابة لاسهاماتهم وقراءتها والتعقيب عليها بسبب توفر البرامج وإمكانية توجيه الطلاب للتفاعل فيما بينهم كما قدم عدد كبير من الطلاب أراء ايجابية ومشجعة حول تجربة المدونات.
- **تدريب الطلاب والمعلمين على مهارات معينة:** وذلك من خلال اشتراك الطلاب في انجاز مشروع ما، فيتفاعل الطلاب مع بعضهم لإنجاز ما طلب منهم ،كما توفر المدونات الإلكترونية المساحة اللازمة لكل من الطلاب والمعلمين للتدريب على مهارات تطوير الكتابة، مع الانتباه إلى أنها توفر فرصة وجود جماهير جاهزين للاستماع إلى إنتاجياتهم، لتوفير النقد البناء لها، ويمكن للمعلم هنا أن يكتفي بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه، بينما يكتسب الطلاب الخبرات من التغذية الراجعة التي سيقدمها نظرائهم، مع إمكانية توفير الإرشاد عبر الإنترنت ، فمثلا يمكن لطلاب مرحلة عُليا مساعدة طلاب المراحل الأقل، كما يمكنهم استخدام المدونات الإلكترونية للمشاركة في أنشطة تعلميه عبر الإنترنت لنشر أفكارهم واقتراحاتهم، أو حتى نتائج تجاربهم العملية وبحوثهم المختلفة، حيث أكدت دراسة(كمال،٢٠٠٩) أن استخدام المدونات الإلكترونية كمدخل مقترح لتدريس مادة الأشغال الفنية لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية مكنت عينة البحث من الاستفادة من العينات المختلفة وانجاز العديد من التصميمات المختلفة حتى مرحلة التنفيذ إلى جانب الإلمام بالجانب النظري لمادة الأشغال الفنية، كما ذكرت الدراسة أن المدونة أتاحت للطلاب سعة الخيال والقدرة على الإبداع والابتكار وإطلاق العنان أمام أفكارهم بحرية ودون التقييد بعنصر المكان أو الزمان.
- **المناقشات:** يمكن تخصيص مدونة إلكترونية لصف ما بحيث تعطيهم الفرصة لمناقشة أمور ومواضيع من داخل أو خارج المقرر، حيث يستطيع كل طالب مشاركة الآخرين بأفكاره وآراءه، وتعطيهم الفرصة للتعليق وإبداء الرأي الآخر، كما يمكن للمعلمين إشراك مختصين بمواضيع معينة في المدونة المخصصة للصف لطرح مناقشات أو جلسات مناقشة كالمؤتمرات عبرها. وحاولت دراسة "جاريد" (jared,2008) تحديد مدى إمكانية استخدام معلمي المرحلة الثانوية للمدونات في التعليم وأشارت نتائجها إلى أن المدونات تتيح للمعلمين التشاور وتبادل المعلومات، وأوصت بضرورة الاهتمام بتوظيف المدونات في العملية التعليمية، وأن تهتم الدراسات المستقبلية بنشر مفهوم

التعلم من خلال المدونات، كما قام كل من "دودا وجاريت" (Duda & Garrett, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الاشتراك في مدونة حول الفيزياء وأهميته في الحياة التطبيقية من ناحية واتجاه الطلاب نحو علم الفيزياء وإدراكهم لأهمية هذا العلم من ناحية أخرى، وأوضحت النتائج التي تم التوصل إليها أن الطلاب الذين لم يستخدموا المدونة حدث لهم إنحدار في نظرتهم الايجابية لأهمية الفيزياء في حين أن (٥٠.٧ – ٨٥.٤٪) من الطلاب الذين استخدموا المدونة أكدوا على أن المدونة حسنت من خبراتهم في الفيزياء بشكل عام، وأنها جعلت المقرر أكثر متعة وتشويقا كما اتضح للمعلم أن الطلاب الذين كانوا لا يشتركون في المناقشات داخل الفصل ولا يتفاعلون معه أصبحوا أكثر اهتماما وأكثر تفاعلا في مادة الفيزياء.

- **ملفات إنجاز الطلاب (الحقائب الإلكترونية):** يمكن استخدام المدونات الإلكترونية بكل سهولة؛ لعرض وتنظيم إنجازات الطلاب، وحماية ملكية الطالب لها من خلال تاريخ إرسالها للمدونة، ويمكن تقييم وتطوير مهارات الطالب خلال الفصل الدراسي عندئذٍ بصورة أفضل، بالإضافة إلى أن الطالب سيبدي اهتماما أكبر بإنتاجه وبصورة مميزة؛ لأنه يعلم بأنها ستنشر عبر الإنترنت باسمه، ويمكن للمعلمين تقييم ومساعدة الطلاب على وضع خطط لتطوير مهاراتهم المختلفة، وتوثيقها كتعليقات بمدونة الطالب بحيث يمكن الرجوع لها وقت الحاجة، وقد أوضحت دراسة (المحمدي،٢٠١٤) فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني (E -Portfolio) من خلال المدونة الإلكترونية قد ساعد في اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية.
- **المكتبات العامة والأكاديمية ومكتبات الجامعات:** حيث تستخدم كوسيلة؛ لنشر معلومات عن الكتب الموجودة بها،والخدمات التي تقدمها.
- **إجراء البحوث التربوية:** يستطيع الطلاب الحصول على المعارف التي يحتاجونها؛ لإجراء بحوثهم من خلال المدونات الموثوقة الموجودة على صفحات الإنترنت .

- **فوائد استخدام المدونات الإلكترونية في العملية التعليمية:**

يحقق استخدام المدونات في العملية التعليمية العديد من الفوائد منها:

- **التفاعل:** تساعد المدونات التعليمية على إيجاد مناخ من التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة وبين الطلاب ومعلميهم من جهة أخرى كما تساهم بشكل كبير في رفع مستوى تفاعل الطلاب مع بعضهم وتبادل الأفكار فيما بينهم بيسر وسهولة. بالإضافة إلى التعرف على أفراد جدد مما يرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي مع الأخرين، وقد أظهرت دراسة دراسة (أمين، و محمد،٢٠٠٩) فاعلية المدونات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والاتجاه نحوها وذلك لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بصفة عامة بصرف النظر عن مستوى الطاقة النفسية.
- **دعم التعلم التعاوني:** تعمل المدونات على تنمية مجتمعات التعلم وتطويرها من خلال تشجيع التعلم والعمل التعاوني ويتم فيها تقديم التوجيه من قبل الأقران فيمكن لفئةٍ من الطلاب الأكبر سنا والأكثر خبرة مساعدة فئة من الطلاب الأصغر سنا في تطوير مهاراتهم المختلفة.

زيادة التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم: تزيد المدونات من مستوى التحصيل الدراسي، والدافعية الداخلية لدى الطالب نحو التعلم، وترفع مستوى ثقته بنفسه، وتقديره لذاته. حيث تعطي المدونات للمتعلمين الدافعية للتعلم والمشاركة وخاصة المتعلمين الذين يشعرون بالخجل من المشاركة في الغرفة الصفية إذ أنها تسمح للمتعلمين بالتعبير عن أفكارهم بحرية دون الخوف من النقد. وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية المدونات الإلكترونية في زيادة التحصيل والدافعية للتعلم وغيرها من المهارات منها دراسة "جان" (jane,2008) التي اهتمت باستخدام المدونات داخل المناهج الدراسية، وقد اعتمدت الدراسة على دمج المدونات في عشرة صفوف دراسية وقامت بربط هذا الاستخدام بنظريات التعليم الاجتماعي والمدمج، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب استفادوا من المدونات حيث اتضح ذلك من خلال وجود فرق في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. وأجرى "سينقر" (Singer, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر دمج المدونات في عشرة فصول خلال خمسة فصول دراسية على مهارات الطلاب وعلى الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات النهائية لتلك الفصول الدراسية عن طريق مقارنة المستوى الدراسي لهؤلاء الطلاب قبل استخدام المدونات وبعد الاشتراك بها وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من ان الطلاب بدؤوا في استخدام المدونات كنوع من الواجب الدراسي؛ بسبب الدرجات التي خصصت للاشتراك في المدونة إلا أن الاشتراك في المدونات ساعد على تنمية تحصيلهم الدراسي وتقوية ارتباطهم ببعضهم البعض وبالمقرر الدراسي الذي يدرسونه حيث اصبحوا أكثر استمتاعا بالمقرر مقارنة باستخدام الطرق المعتادة في التعليم،كذلك أشارت دراسة "كارمن" (Carmean,2008) إلى أن استخدام المدونات ساعد على زيادة التعليم وإثرائه وثباته عند المتعلم بصورة أفضل من الطرق الأخرى في التعليم، وقد اقترح ضرورة وجود تصميم لبيئات تعليمية أكثر ديناميكية وتكاملا من خلال تلك الأدوات التي قدمها الجيل الثاني للويب للوصول بالمتعلم إلى مشاركة أفضل في التعلم.

أما دراسة "شيرسيل " (Churchill , 2009) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المدونات في التعليم الجامعي، وما يمكن أن تضيفه على البيئة التعليمية داخل الصف، وكيف يمكن أن تطور خبرات الطلاب، حيث استخدمت المدونة لمناقشة موضوعات متعلقة بمقرر (استخدام تقنيات المعلومات في التعليم) وتوصلت نتائجها إلى أن استخدام المدونة ساعد على تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وأن أكثر ما استمتع به الطلاب أثناء استخدام المدونة هو مشاهدة مشاركات الآخرين وتلقي تعليقات الغير على ما يكتبونه،كما اتفق الطلاب المشاركين في الدراسة على أن المدونة ساهمت في تيسير تعلمهم ،وتعلمهم أشياء جديدة بعد مشاهدتهم لأعمال الآخرين، وقد أبدى معظم الطلاب رغبتهم واستعدادهم لعمل مدونات في المستقبل.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة "تيكنارسلان" (Tekinarslan, 2010) التي توصلت إلى إن للمدونات تأثير ايجابي على تحصيل الطلاب في قضايا تكنولوجيا التعليم في مقرر الكمبيوتر، وأوصت باستخدام المدونات لتعزيز

الإنجاز، وأظهرت نتائج دراسة المدهوني (٢٠١٠) فاعلية المدونات التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المدونات لدى الطالبات عينه الدراسة، أما دراسة أحمد(٢٠١١) فقد توصلت إلى أن تدريس الأحياء بالمدونات التعليمية أدى إلى تنمية الدافعية للتعلم ومهارات التواصل العلمي لدى المجموعة التجريبية، كما أجرت المصري (٢٠١١) دراسة أظهرت نتائجها فاعليه المدونة التعليمية أيضا في تنمية التحصيل والاتجاه نحو ماده الكمبيوتر لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتوصلت دراسة (عبد اللطيف،٢٠١٢) إلى أن استخدام المدونات التعليمية في تدريس الجغرافيا أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي وزيادة الدافعية نحو تعلم الجغرافيا لدى طالبات المجموعة التجريبية، كذلك أكدت دراسة (جمعة،٢٠١٣) إلى ان استخدام المدونة في دراسة مفاهيم اللغة العربية كان له أثر في استثارة دافعية الطلاب لتعلم تلك المفاهيم وبالتالي ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى تكون اتجاهات ايجابية نحو استخدام المدونة في العملية التعليمية.

- **تسهيل التعلم النشط:** حيث يظل المتعلم نشط التفكير منشغلاً بالأفكار التي تتناولها المدونة وتزيد من درجة تركيز المتعلم عند الدراسة.
- **تنمية مهارات التفكير:** تتيح المدونات فرص تبادل وجهات النظر بين المتعلمين من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعليق والتأمل في الموضوعات المطروحة ومن ثم التفكير النقدي في هذه الموضوعات كما تساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم عند الكتابة والمقارنة بين أفكارهم وأفكار الأخرين، وهذا من شأنه مساعدة المتعلمين على تغيير طرق تفكيرهم من خلال تحقيق التكامل بين المعرفة القديمة والجديدة، وقد أشارت دراسة كل من الغامدي وسالم (٢٠١١) أن استخدام المدونات التعليمية كان له أثر واضح في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلاب عينة البحث وبقاء اثر التعلم لديهم لفترة أطول.
- **مصدر جيد للتعلم:** تعد المدونة مصدراً جيداً للحصول على المعلومات والمعارف حيث تسهم في الحصول على معلومات حديثة لا يمكن الحصول عليها من خلال الطرق العادية، كما أنها وسيلة جيدة وفعالة في مناقشة المفاهيم وتوسيع مجال المناقشات.
- **دعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية:** تدعم المدونات الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية تعويضا عن الانفصال المكاني بين المعلم والطلاب حيث يتمكنون من بناء صلاتهم الاجتماعية كما تسهم في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية مثل: احترام رأي الأخرين والنقد البناء والحرية في إبداء الرأي تقبل النقد، فقد قدم "براندون " (Brandon,2003) في دراسته تميزا للمدونات في تقديم الخدمة التعليمية لكونها تصمم في أقل من (١٥) دقيقة كما أنها لا تحتاج إلى مهارات تقنية في استخدامها، فهي تتيح تبادل ونشر المعلومات بين المتعلمين وبعضهم البعض أو بين المتعلمين والمعلمين بسرعة عالية بما يزيد من فاعليتها.

- **تعزيز المسئولية الفردية:** أن محاولة الطالب للبحث عن المعلومات بنفسه دون تلقيها من المعلم وكذلك كتابتها بأسلوب مميز وقراءة ما يكتبه الآخرون وتقييمه تعود الطالب على تحمل مسئولية التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه كما ترفع من درجة محاسبة الفرد لنفسه.
- **توفير التغذية الراجعة:** يوفر استخدام المدونات في التعليم فرصة لتقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من قبل المعلم. فقد هدفت دراسة الخليفة (AL-Khalifa,2008) إلى التحقق من أنواع التواصل الصفي الممكن تقديمها من خلال مقرر إلكتروني لمادة نظم التشغيل لطالبات الجامعة باستخدام المدونات، وهي (مهام الأسئلة والواجبات المنزلية – توزيع المواد التعليمية بالمقرر – التغذية الراجعة – مشاركة المعلومات – تفاعلات الطلاب بعضهم البعض وكذلك مع المعلم)، وأفادت نتائجها بأن (٨٤٪) من الطلاب أكدوا أن تقديم المدونات المصاحبة للمقرر الإلكتروني هي الأكثر فاعلية وفائدة مقارنة بالمقررات الإلكترونية الأخرى التي لا تحتوي خدمة المدونات.

- **ثانياً**: **الخيال العلمي**:
- **مفهوم الخيال العلمي**:

مصطلح الخيال العلمي (Science Fiction) خلال العقود الأخيرة، وهو مصطلح وضعه "هوغو جرنسباك" Hugo Gernsback في عام ١٩٢٩، وقد استعيض عنه شيئا فشيئا بالاختصار (S.F) لأسباب تسهيلية (فرانسيس برتلو،٢٠٠٩ ص ١٢٣). ويعتبر أدب الخيال العلمي نوع من الأدب العلمي المدروس الذي يقوم على الاكتشافات العلمية والتغيرات التكنولوجية المفترض حدوثها في المستقبل القريب أو البعيد ويعالج عادة الفضاء، والحياة على الكواكب الأخرى، ومدن المستقبل، والعالم البديل، والآليون (الروبوت) وغيرها (شريف ١٩٩٧، ص ص ٢٧. ٢٨ ؛ و راشد ، ٢٠٠٧، ص ص ٢٦. ٣٩).

ويرى البعض أن الخيال العلمي بمفهومه العلمي، يعد نشاطاً عقلياً يقوم من خلاله الفرد بتصور ما يمكن أن تصبح عليه الأدوات و الأجهزة والوسائل المستخدمة في حياة الإنسان مستقبلا، سواءً بابتكار صور جديدة لهذه الأدوات والأجهزة والوسائل، أو بإضافة تعديلات جديدة عليها (نشوان ،١٩٩٣، ص ١٧).

ويشير (وصفي،١٩٩٤، ص٣٠١) أن الخيال العلمي: "هو ذلك النشاط العقلي الذي يهدف إلى نقل الحقيقة العلمية بأمانة وصدق وبنظرة مستقبلية، وهو يعالج الأفكار الاجتماعية والعلمية، كما يحاول أن يتصور المستقبل الممكن".

ويضيف "روبين" Robin أن الخيال العلمي: "يمثل قدرة الفرد على توقع ما سوف يحدث في المستقبل في ضوء التفسيرات العلمية المنظمة للظواهر الطبيعية" (Robin, 2006, p.p.58-63).

ويرى مازن (٢٠٠٨،ص١١٤) في تعريفه للخيال العلمي بأنه: "اغتراب لخيال الشخص نحو اللاواقع و اللامعقول أحيانا بهدف ربط الحلم بالواقع و اللاممكن بالممكن و اللامعقول بالمعقول، أنه مغامرات خيالية ممزوجة داخليا

بحقيقة علمية و برؤيا تنبؤية، و يسعى للتنبؤ بمستقبل البشر و الكون ، إنه تعبير عن أحلام علمية داخلية لم تصل بعد إلى مرحلة اليقينية و المعقولية".

ويرى "جورج تيرنر" أنه حتى الآن لم يتفق على تعريف واحد للخيال العلمي، وهذا ما يؤكده غوامار(٢٠٠٩، ص١١٧) حيث يرى أن الخيال العلمي مازال بحاجة إلى مزيد من التحديد والتخصيص.

- **أهداف الخيال العلمي**:

يسعى الخيال العلمي إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها ما يلي: (قاسم، ١٩٩٣، ص٧٨؛ وصادق ،١٩٩٧،ص ٢٧٤؛ السيد، و عبد الكريم،٢٠٠٩،ص٢٦٨)

- عرض بعض الاقتراحات لحل المشكلات البشرية المختلفة التي يعجز الواقع عن تقديم حلول مرضية لها.
- تعليم الحقائق والمفاهيم العلمية بأسلوب مشوق وممتع ومثير بعيدا عن جفاء المعلومات في الكتب الدراسية.
- حث الطلاب على التأمل والتفكير بمرونة.
- تكوين اتجاه ايجابي لدى الطلاب نحو قبول التغيير وتهيئة الطلاب إلى تقبل ما سيكون عليه العالم في المستقبل.
- إثارة تخيل الطلاب لإيجاد حلول متنوعة للمشكلة الواحدة.
- مساعدة الطلاب على التجاوب مع تكنولوجيا الحاضر والمستقبل.
- تنمية القدرة على الابتكار واستبعاد الأفكار الخرافية.
- تشجيع التعاون وتبادل الخبرات مع الأخرين.
- تقديم تصور فكري وتربوي يحطم روتين الحياة والنمط التقليدي في التفكير.

- **الخصائص المميزة للخيال العلمي**:

يتميز الخيال العلمي بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيره ، منها ما يلي: (راشد،٢٠٠٧)،(عمران،٢٠٠٩)

- أنه جاد منضبط يستند على فرضيات علمية مدروسة.
- أن تكون الأحداث قابلة للتحقق.
- أن تتنبأ قصص الخيال العلمي بأحداث المستقبل الممكن.
- أن ترتبط الأحداث بالإنسان ارتباطا وثيقا وتحذره من الأخطار.

يختلف الخيال العلمي عن الفانتازيا وعلوم المستقبل، فالخيال العلمي كما سبق وذكرنا يصور فيه الكاتب أحداثا يمكن أن تتحقق في المستقبل وتؤسس على مبادئ علمية سليمة، أو تأخذ من العلم والتكنولوجيا وارتباط ذلك بالإنسان منطلقا لها في إطار درامي علمي، أما الفانتازيا فهي تجاوز لحدود الزمان والمكان دون أن يقوم هذا التجاوز على أي أسس علمية. فهي تعد خيالا جامحا لا يتوقف عند حدود، وفيها يصور الكاتب أحداثا لا يمكن أن تتحقق في المستقبل أو في أي زمن حاضر أو منصرم، كما قد تظهر في أحداثها تدخل قوى غيبية كالسحر والجن، بالإضافة إلى التفكير الخرافي في بعض الأحيان، وقصص الرعب والخوارق (قاسم ،١٩٩٣، ص ١٥٤؛ Bucher, Kathrine t. & Manning, M. lee,2001,p.p.41-45).

وتختلف علوم المستقبل عن كل من الخيال العلمي والفانتازيا في أن تلك العلوم يخطط لها تأسيسا على انجازات واقع مدروس في ضوء مناهج بحث لعلوم متداخلة، وتأسيسا على احتمالات تكاد تصل إلى اليقين بفضل تطوير ما هو ميسور من انجازات التقدم العلمي والتكنولوجي (راشد ، ٢٠٠٧، ص ١١).

ونتيجة لجهل الكثيرين بالفرق بين الخيال العلمي وتلك العلوم، فقد حذرت بعض الدراسات من الاستخدام غير المدروس للخيال العلمي، حيث أشارت دراسة (Bucher, Kathrine t. &Manning, M.lee, 2001) إلى ضرورة اختيار المعلمين لكتب الخيال العلمي الجيد في تدريس العلوم ،كما أشارت إلى معارضة بعض المعلمين لقراءة أو تدريس الخيال العلمي على اعتبار أنه غير مفيد،وقد أعزت الدراسة تلك النتيجة لعدم القدرة على التفرقة بين الخيال العلمي والفانتازيا كنوعين مختلفين، وحذرت دراسة (Allday, Jonathan,2003) من التصورات الخاطئة الناتجة عن مشاهدة العديد من أفلام الفانتازيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما أوضحت دراسة (Barnett, Michael, et al. ,2006) أن طلاب المدارس الإعدادية الذين يشاهدون أفلام الخيال العلمي "The Core " لديهم فهم خاطئ لبعض المفاهيم العلمية المرتبطة بعلم الأرض عند مقارنتهم بالطلاب الذين لم يشاهدوا مثل هذه الأفلام، كما أكدت الدراسة على ان المشاهدة الفردية لأفلام الخيال العلمي دون مصاحبتها بمناقشة وتوضيح للمصطلحات العلمية يمكن أن يؤثر سلبا على أفكار الطلاب المرتبطة بظاهرة علمية معينة.

- **الخيال العلمي ومراحل النمو**:

يرى (عبد الحميد؛ و خليفة، ٢٠٠٠،ص٤٧) أن خيال الطفل أغنى من خيال الراشد، حيث تعد الطفولة تلك الفترة التي يكون فيها الخيال أكثر ارتقاءً وتطورا.

حيث يرى قطب و سلامة أن الطفل ذو الإمكانية الإبداعية هو الذي يتميز بخيال زائد وحساسية تجاه كل ما هو جديد ولديه القدرة على الإتيان بأفكار جديدة بطلاقة، وتنمية ميوله العلمية بما يساعد على إيجاد الحلول البديلة للمشكلات التي تواجهه أثناء حياته (أبو قورة؛ سلامة ،٢٠٠٦، ص٢٣).

ويرى عبد المقصود أن تنشيط الخيال العلمي لدى الأطفال يعد أمراً ضروريا وهو بحاجة مستمرة إلى تدريب لكي ينمو عند الطفل ومن ثم لابد من تشجيعه والعمل على تنميته منذ الصغر ويتم ذلك من خلال تصميم العاب وبرامج مثيرة ومشوقة تلائم الطفل وميوله ورغباته تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة والتي من شأنها ان تعمل على تنمية الخيال العلمي لديه (٢٠٠٤،ص٢١٧).حيث اهتمت بعض الدراسات بهذه المرحلة العمرية الأولى من حياة الطفل كدراسة (الشبراوي ،٢٠٠٣)؛ و دراسة (عاصم،٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة الخيال العلمي على مرحلة ما قبل الدراسة (رياض الأطفال).

ويدعو "روبين" (Robin,2006,p.p.58-63) إلى ما يسمى بإرضاء الخيال فالخيال عبارة عن قدرة كامنة داخل الفرد لابد من تنشيطها بمزيد من

الأنشطة والممارسات في كافة المجالات الطبية والهندسية والتربوية وحتى الفنية.

ويشير (خليفة، ٢٠٠٠،ص٦٧) إلى ان هناك إشارات متعددة مفادها أن النشاط الخيالي عند الطفل يتخذ اتجاها جديدا ابتداءً من سن السادسة، نتيجة للتفتح العقلي، ويصبح تخيله في المدرسة الإبتدائية تخيلا إبداعيا، وهو النوع الذي يسهل توجيهه وتنميته في مثل هذه السن، وأنه يأخذ في الاضمحلال ابتداء من سن التاسعة أو العاشرة، إذا لم ندركه بالرعاية والتدريب.وهذا ما دفع بعض الدراسات إلى الاهتمام بتناول الخيال العلمي في المرحلة الإبتدائية كدراسة (حبيب،٢٠٠٠)؛ و دراسة (الشافعي، ٢٠٠٧)؛ و دراسة (رجب، ٢٠١٠)؛ ودراسة (الحسيني،٢٠١٠)، وامتد اهتمام بعض الدراسات الأخرى إلى المرحلة المتوسطة كدراسة (عطية، ٢٠٠٧)؛ ودراسة (حسن،٢٠١٣) ودراسة (عبد الرازق،٢٠١٤) في محاولة منها لتناول الخيال العلمي كمتغير مستقل أو تابع.

إلا أن (عطا، ١٩٩٨، ص ص ٣٩٠ -٣٩١) يرى أن قدرة المراهق على التخيل تزداد ويتجه من المحسوس إلى المجرد ويبدو ذلك واضحا في كتابة المذكرات الشخصية وفي أحلام اليقظة حيث تنشط أحلام اليقظة بشكل واضح في هذه المرحلة و يسرح المراهق بخياله إلى آفاق الخيال، وتشتد أحلام اليقظة في المراهقة وذلك لكثرة مشكلات وأماني وتطلعات المراهقين وحاجاتهم حيث يلجأون إلى تحقيقها عن طريق أحلام اليقظة ويمكنهم من ذلك نموهم العقلي حيث يسمح لهم بالهروب بعيدا في عالم الخيال، وليست تخيلات المراهق وسيلة للهروب من التوتر فقط بل ان المراهق يواجه من خلالها المشكلات والاحتياجات والأماني التي يهدف إليها فيضع الحلول الخيالية لها والتي قد يعمد إلى تحقيقها في الواقع، وفي الواقع أن أحلام اليقظة حلول غير واقعية للمشكلات و الإحباطات فلا يجب التمادي بها، ألا إذا كانت هذه الأحلام بداية لحلول واقعية فكل الاختراعات و الأماني ابتدأت بالأحلام.، فقد أظهرت دراسة (حنفي *وآخرون*،٢٠٠٨) أن استخدام المراهقين لأفلام وروايات الخيال العلمي يحقق نوعا من الاشباع لديهم.

وهو ما أشار إليه أيضاً (حنورة، ٢٠٠٣،ص٦٥) فذكر أن التخيل عملية فعالة في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط ان يستثمر استثمارا جيدا، وأن ينمى بما يرفعه من مجرد كونه نشاط عقلي هائم طليق غير مرتبط بهدف إلى أن يصبح نشاطا ايجابيا يسهم في تحقيق الارتقاء السلوكي لمن يقوم به.

يؤكد ذلك نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الخيال العلمي فقد طبقت دراسة (براك و ثورنتن، ٢٠٠٣) على عينة من خريجي جامعة العلوم التطبيقية. بينما اتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث التي ركزت في دراستها على المرحلة الثانوية كدراسة كل من (السيد،و خلف، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (السيد و عبد الكريم،٢٠٠٩).

- **أهمية الخيال العلمي في التعليم**:

للخيال العلمي أهمية كبيرة،و يكفي أن نذكر مثالاً على تلك الأهمية ما قاله اسحق عظيموف وهو يحكي عن أهمية هذا النوع من الأدب يقول: "من بين

كل (١٠٠) قارئ للخيال العلمي، (٥٠) على الأقل يهتمون بالعلم ويتابعونه، ومن بين هؤلاء الـ(٥٠) نجد (٢٥) طفلا يتابعون تخصصهم العلمي، (١٠) من بينهم يتابعون التخصص العالي، ومن بين هؤلاء العشرة ينبع عالم واحد على الأقل، إذن من بين كل (١٠٠) طفل قارئ للخيال العلمي، سيأتي إلى أمريكا عالم واحد على الأقل، وهذه نسبة كبيرة" . (عمران ، ٢٠٠٦،ص ١٢)

وقد أجمعت عدد من الدراسات والبحوث (عبد المجيد،٢٠٠٣)؛ أبو قورة؛ و سلامة،٢٠٠٧؛ Amprose,2002 ؛ Amazon,2006 ؛ راشد،٢٠٠٧؛ شريف ، ١٩٩٧، ص ١٧) على أهمية الخيال العلمي ودوره في :

- **التنبؤات الجادة بالمستقبل:** سبق التنبؤ الاكتشافات والانجازات العلمية والتكنولوجية التي تحققت خلال النصف الثاني من القرن العشرين ،الخيال العلمي منذ أواخر القرن التاسع عشر، مثل أشعة الليزر والذكاء الصناعي وصناعة الريبورت وصناعة القنبلة الذرية وبطاقات الائتمان وغزو الفضاء وزراعة الأعضاء البشرية و أطفال الأنابيب والهندسة الوراثية والعلاج الجيني والاستنساخ والنانو تكنولوجي (التقنيات المتناهية في الصغر)وغيرها.
- **المنهج العلمي:** وهو ما يسمى بالتجارب العقلية في العلم وبخاصة بعد ارتفاع تكاليف البحث العلمي وتقنياته واقتحامه لمجالات دقيقة ،كالذرة و أعماق الفضاء، حيث يفترض العلماء "تجربة خيالية" ثم يطرح التساؤل "ماذا يحدث لو؟ (what if) أي أن الخيال العلمي عبارة عن "معمل "، من خلاله يمكن التوصل لحلول لكثير من المسائل والمشكلات، فالخيال العلمي يوجه العلماء نحو أبحاثهم واكتشافاتهم.
- **نشر وتبسيط الثقافة العلمية:** أن الخيال العلمي أحد أهم وسائل نشر وتبسيط الثقافة العلمية بأسلوب مبتكر ومشوق، كما أنه ينمي أسلوب التفكير العلمي ويزيد من قدرة الفرد على إدراك واستيعاب المفاهيم العلمية، و إيجاد اتجاهات وقيم ايجابيه لدى الأفراد تجاه العلم والعلماء، مما يدفعهم لتمثل خطاهم و إتاحة الفرصة للمزيد من الاكتشافات والابتكارات.
- تنمية الإبداع ومهارة حل المشكلات، والقدرة على التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما أنه يشجع على القراءة والاطلاع، وإشباع حب الاستطلاع لديهم.

ولأهمية الخيال العلمي كهدف من أهداف التربية العلمية وتدريس العلوم، فقد أدخل في مناهج العلوم بمراحل التعليم العام وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات في كثير من الدول المتقدمة، حيث أدركت دور الخيال العلمي في إعداد وتنشئة جيل من العلماء والمبدعين، فقامت بإدراجه في مناهج التعليم المختلفة، وافتتاح أقسام دراسية بالجامعات في تخصص أدب الخيال العلمي، وأكدت على أن دراسة الخيال العلمي جزء لا يتجزأ من استراتيجيات المستقبل (راشد ،٢٠٠٧، ص ١٩، Amazon,2006). وتوصي دراسة "ثورتن" وآخرون (thomton and others,2004) على أنه لابد من القيام بمراجعة دورية وتقويم لهذه المناهج المتضمنة للخيال العلمي في ضوء التقنية التكنولوجية المتقدمة والحياة الحديثة.

كما دعو إلى ضرورة تنمية وإثراء الخيال العلمي على اعتبار أنه المحرك العقلي الذي يقود المتعلم إلى الإبداع والابتكار فهو يسهم بشكل فاعل في تحقيق أهداف تعليم العلوم في مراحل التعليم المختلفة؛ ولهذا السبب يعد القدر المناسب من الخيال العلمي في مضمون مناهج العلوم معيارا اساسيا تقاس على اساسه جودة المنهج (رجب،٢٠٠٨)، حيث أشارت دراسة(صادق،١٩٩٧) إلى فاعلية الخيال العلمي كمدخل في تدريس العلوم وأثبتت دراسة (السلطي ،٢٠٠٤) أن استخدام الخيال العلمي يمكن أن يعزز كل من التحفيز والتحصيل في العلوم، كما أنه اداة لتطوير خيال الطلاب والعمل المبدع، وله تأثيرات ايجابية في تعلم العلوم في كل من الفصل الدراسي والأماكن التعليمية غير الرسمية، وأشارت دراسة (عمران و خلف،٢٠٠٨) إلى دور الخيال العلمي في توجيه طلاب الثانوية العامة نحو التخصص العلمي، أما دراسة (حامد، ٢٠١٢) فقد اثبتت فاعلية الخيال العلمي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستطلاع العلمي لدى التلاميذ في حين أكدت دراسة (جمال حسن،٢٠١٣) مدى فاعلية الخيال العلمي في تنمية عمليات العلم الأساسية واستشراف المستقبل.

ولم تقتصر البحوث والدراسات على الخيال العلمي كمتغير مستقل بل اهتمت كذلك بدراسته كمتغير تابع ومنها دراسة (براك، وثورنتن ،٢٠٠٣) ؛ ودراسة (أيمن حبيب،٢٠٠٠)؛ ودراسة (سنية الشافعي،٢٠٠٧)؛ ودراسة (عفاف عطية،٢٠٠٧)؛ ودراسة (رجب السيد وإيمان عبد الكريم،٢٠٠٩)؛ ودراسة (الحسيني،٢٠١٠)؛ ودراسة (عاصم،٢٠١٢)؛ ودراسة (عبد الرازق،٢٠١٤)، وقد اتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات التي تناولت الخيال العلمي كمتغير تابع.

وبحث الخيال العلمي في عدد من المناهج التعليمية كدراسة (حسن،٢٠١٣) في مادة الجغرافيا ودراسة في اللغة العربية ،إلا أن البحث الحالي يتفق مع معظم الدراسات والبحوث التي تناولت الخيال العلمي في مادة العلوم بصفة عامة كدراسة (حبيب،٢٠٠٠)؛ ودراسة (عطية،٢٠٠٧)؛ ودراسة (الشافعي،٢٠٠٧)؛ ودراسة (الحسيني،٢٠١٠)؛ ودراسة (عاصم،٢٠١٢)؛ ودراسة (عبد الرازق،٢٠١٤)، وتناولت مادة الفيزياء بصفة خاصة كدراسة (Cavanaugh,Terence & cavanaaugh, Catherine,1996)حيث قام الفيزيائي الامريكي أميت جوسوأمي بجامعة اوريجون الامريكية بتدريس الفيزياء باستخدام الخيال العلمي، وقد نجح بذلك في إزالة جفاف مادة الفيزياء، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الخيال العلمي اثناء تعليم العلوم يزيد من اهتمام الطلاب بالعلوم ويمكن أن يساعد ايضا في تحسين اتجاه الطلاب نحو العلم الحقيقي، بالإضافة إلى أنه يسمح للطلاب باكتساب خبرات متنوعة في مجالات علمية عديدة لا يمكن اكتسابها بالخبرة المباشرة مثل الاشعاع، والفضاء، والاثار السلبية للحضارة الانسانية. فقد بينت الدراسات السابقة أن استخدام الخيال العلمي في تدريس العلوم الطبيعية يعد ضرورة تربوية مستقبلية، حيث تمكن الطلاب من إدراك واستيعاب وفهم المفاهيم والحقائق العلمية، كما تشكل اهمية خاصة وضرورة مهمة من ضرورات تنمية التفكير العلمي ومهارات التفكير الإبداعي، والتوجه نحو دراسة العلوم الطبيعية واشاعة المنهج العلمي في المجتمع واكسابه الرؤية المستقبلية الواعية.

ولما للخيال العلمي من أهمية فقد أصبح من الضروري ان يكون هناك اهتماما مقصودا يهدف إلى تنميته وإثرائه لدى المتعلمين بكل الطرق والوسائل التي من شأنها رفع درجة الخيال لديهم سواء من ناحية المتعلم أو المعلم حيث حاولت بعض الدراسات الاهتمام بالمعلم وتدريبه قبل وبعد الخدمة على طرق ووسائل تنمية الخيال العلمي لدى طلابه فأظهرت دراسة (سلامة،٢٠٠٣) فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة على تنمية الخيال العلمي للأطفال في تحصيلهن لأدبيات الخيال العلمي، واتجاههن نحو بعض المكتشفات العلمية المستقبلية، وأدائهن لتنفيذ برامج الخيال العلمي لأطفال الروضة، كما أوصت دراسة "كزيرندا" و"جولي" (czerneda, Julie e.,2006) بضرورة العمل على زيادة الأنشطة التي من شأنها أن تشجع المتعلمين على ممارسة الخيال العلمي، وأن معلمي العلوم مسئولون عن استخدام الخيال العلمي في الفصل الدراسي بهدف تنميته لدى المتعلمين.

ولهذا يرى"ايجان" (egan,2001,p.22) أنه ينبغي على المعلم الاهتمام بتنمية الخيال وإثارته لدى التلاميذ باستخدام استراتيجيات تعليمية تعمل على تنظيم البنية المعرفية لديهم وتعمل على اعمال الفكر والخيال في أن واحد من خلال استنباط العلاقة بين بعض الاشياء التي يعرفونها مثل الحياة والموت والحيوان والإنسان والآلة مما ينمي لديهم الخيال.

وقد اشارت نتائج دراسة خيري(٢٠٠٤)،إلى أن أداء المعلم داخل الفصل واعتماده على الطرق التقليدية المتمثلة في السبورة والكتاب المدرسي لا يسمح للمتعلمين بممارسة انشطة تعليمية قائمة على التجديد، وهذا من شأنه ان يؤدي الى ضعف مستوى المتعلمين في الخيال العلمي وينتج عن ذلك عدم وجود أثر للتفاعل بين مستوى إدراك المتعلمين لمكون التجديد، ومستواهم في الدافع المعرفي على الخيال العلمي. ويقترح كل من "اورافيدز" و "ديفيد" (oravetz; david,2005,p.p.20-22)استخدام انشطة تعليمية في العلوم تشجع التلاميذ على الممارسات التي تسهم في تنمية الخيال العلمي كطريقة لجذبهم للتعلم، ويرى الباحثان أن استخدام الخيال العلمي ومهارات اللغة في فصول العلوم يمكن أن يعمل على فهم واستيعاب تفاصيل المادة والمفاهيم المجردة التي تتضمنها بدلا من أن يتم ذلك بطرق عقيمة لا تتناسب مع متطلبات التلميذ مما يسبب نفورا من دراسة المادة وبالتالي لا يحقق الهدف من دراسة العلوم. وأظهرت دراسة رجب (٢٠١٠) عدم وجود علاقة بين التفكير الاستدلالي المنطقي لدى معلمي العلوم أثناء أدائهم التدريسي والخيال العلمي لدى التلاميذ بالرغم من وجود القدرة والاستعداد لديهم لتنمية الخيال العلمي

وقد تنوعت الطرق والوسائل التي استخدمتها الدراسات والبحوث بهدف تنمية وإثراء الخيال العلمي فقد استخدمت دراسة (حبيب،٢٠٠٠) استراتيجية مقترحة نفذت من خلال ثلاث مراحل: مرحلة رواية القصة، ومرحلة استخدام اسئلة مفتوحة النهاية، ومرحلة التطبيق الجماعي، في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم، كما أوضحت دراسة كلا من جونسون جيورجيس (Johnson;giorgis,2003 , p.p.504-505) أنه بالإمكان تنمية الخيال العلمي لدى المتعلم من خلال استخدام بعض الاسئلة التي تثير الخيال

لديه والإتيان بأكبر عدد من الافكار والإجابات التي تبدو في بعض الاحيان غير واقعية ،وذكر أنه ينبغي على المعلم عدم اهمال أو استهجان تلك الافكار والإجابات.

واستخدمت دراسة (عطية،٢٠٠٧) برنامجاً مقترحاً قائماً على اسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء لتنمية الخيال العلمي لدى عينة الدراسة، وأوضحت دراسة (الشافعي،٢٠٠٧)مدى تأثير الالعاب الإلكترونية كنوع من أنواع ألعاب الفيديو الترفيهية على تنمية الخيال العلمي لدى الأطفال عينة البحث.

وأشارت دراسة (السيد و عبدالكريم،٢٠٠٩) إلى فاعلية اختلاف استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي (قراءة ثم مناقشة مقابل مناقشة ثم قراءة) ونمط القراءة(فردي مقابل جماعي) ونمط معالجة المعلومات المعتمد على استخدام جانبي المخ (النمط الأيمن مقابل النمط الأيسر) على تنمية التخيل العلمي والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة الدراسة. كما أظهرت دراسة (الحسيني،٢٠١٠) فعالية برنامج مقترح قائم على المحاكاة الحاسوبية في تنمية الخيال العلمي لدى عينة الدراسة.

واستهدفت دراسة (عاصم،٢٠١٢) الكشف عن فعالية استخدام بعض الانشطة العلمية في تنمية الخيال العلمي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية والالعاب التعليمية وقصص الخيال العلمي في تنمية الخيال العلمي، وأشارت دراسة (عبد الرازق،٢٠١٤) إلى فاعلية الاستراتيجية الاثرائية المقترحة في تنمية الخيال العلمي لدى عينة الدراسة. كما أشارت دراسة(الرحيلي، ٢٠١٤) إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض أدوات الجيل الثاني للويب(المدونات الالكترونية، الفيس بوك، اليوتيوب) على إثراء الخيال العلمي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي العلمي.

- **منهج البحث وإجراءاته**

- **منهج البحث**:

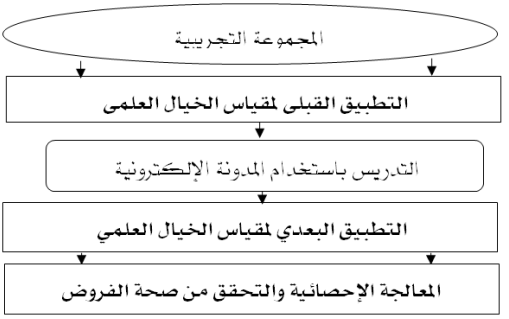
في ضوء الهدف الرئيس للبحث الحالي وهو قياس فاعلية المتغير المستقل (استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء) على المتغير التابع (الخيال العلمي)، تم اختيار المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental لإجراء هذا البحث؛ حيث أتبع المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي - البعدي) لمجموعة تجريبية واحدة، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام المدونة الإلكترونية، مع تطبيق أدوات قياس المتغير التابع قبلياً وبعدياً على مجموعة البحث، و يوضح الشكل (٢) ذلك.

- **متغيرات البحث**:

تمثلت متغيرات البحث الحالي في التالي:

- **المتغير المستقل**: وهي المعالجة التدريسية باستخدام المدونة الإلكترونية التي استخدمتها طالبات الصف الثاني الثانوي علمي لدراسة وحدة "الطاقة الحرارية" في مادة الفيزياء.

- **المتغير التابع:** وهو الخيال العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي في مادة الفيزياء.



شكل (٢): التصميم التجريبي للبحث

- **فروض البحث**:

في ضوء ما أتيح من دراسات سابقة أمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي.
- للمدونات الالكترونية قوة تأثير كبيرة في تنمية الخيال العلمي وفقا لمعامل مربع إيتا وحجم الأثر.
- لاستخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء فعالية في تنمية الخيال العلمي لدى الطالبات مجموعة البحث وفق نسبة الكسب المعدل لبليك.

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي علمي في مدارس البنات الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥هـ /١٤٣٦هـ.

- **عينة البحث**:

لتطبيق البحث الحالي؛ تم اختيار مدرسة الثانوية الثانية والثلاثين من مدارس البنات الحكومية بالمدينة المنورة بطريقة عشوائية، لتمثل المجموعة التجريبية التي تُطبق عليها الدراسة، وقد تكونت عينة المجموعة التجريبية من (٣٦) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي علمي.

- **إعداد المدونة الإلكترونية**:

تم إعداد المدونة الإلكترونية، وفقا للمراحل التالية:

- مرحلة التخطيط
- مرحلة التصميم، وتشمل: مرحلة الإعداد، ومرحلة كتابة السيناريو
- مرحلة إنشاء البرنامج
- مرحلة التقويم
- مرحلة التجريب

• ١- **مرحلة التخطيط**:

في هذه المرحلة تم تحديد، وتحليل بعض العناصر المهمة لتطبيق البحث الحالي، كالتالي:

• أ-**تحديد الهدف من إنشاء المدونة الإلكترونية**:

تم تحديد الهدف من إنشاء المدونة الإلكترونية، وهو إنشاء حساب إلكتروني يعرض المحتوى العلمي لوحدة "الطاقة الحرارية" في مادة الفيزياء لطالبات الصف الثاني الثانوي (علمي)، بهدف تنمية خيالهن العلمي حول موضوعات "الطاقة الحرارية".

وبناءً على ذلك تم تحديد العناصر الأساسية لبيئة التعلم مثل: تحديد الأهداف التعليمية، واختيار الأنشطة، والوسائط المتعددة، وكذلك اختيار وسائل التقويم.

• ب - **تحليل المتعلم**:

جُمعت بعض البيانات عن المتعلم بقصد التعرف على خصائصه، ومدى جاهزيته لدراسة الوحدة الدراسية المختارة، وتم ذلك على النحو التالي:

• ١- **تحديد خصائص الفئة المستهدفة**:

تمتد المرحلة الثانوية من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر وهى مرحلة المراهقة المتوسطة، ولها بعض السمات والخصائص التى تظهر على المتعلمين في هذه المرحلة تتصل بالقدرات الجسمية والقدرات الذهنية والقدرات العاطفية من بينها ما يلي (معتز غباشي، ٢٠٠٨):

- تزداد قدرتهم على الاستفادة من الناحية التعليمية، مع زيادة المقدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير.
- يتصفون بالفضول وحب الاستطلاع، ويكوّنون فلسفة خاصة بهم.
- تظهر عليهم علامات القلق والتوتر النفسى، ويصبحون غير قادرين على فهم وجهات نظر الكبار، ويضيق صدرهم بنصائحهم؛ ولذلك يتجهون في هذه المرحلة إلى مجموعة الأصدقاء وتقوى علاقاتهم بهم لإحساسهم بأنهم يتكلمون لغتهم، ويتفهمون مشاعرهم، وعندئذٍ يشعرون بينهم بالاستقلالية والحرية.
- يميلون إلى الحرية الذهنية، ويحتاجون إلى بعض الإرشاد في كيفية استعمالها، ويميلون إلى المعلومات الدقيقة التى يحاولون الحصول عليها من المصادر الموثوق بها، حيث تعد هذه المرحلة مرحلة يقظة عقلية.

لذلك كان من المهم مراعاة الخصائص السابقة عند بناء المدونة الإلكترونية ، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- عرض المادة العلمية في شكل أسئلة وأنشطة ومشكلات ومواقف، لا تقتصر على الاستدعاء والتذكر فقط، بل تثير قدرة الطالبة على الحل، والبحث، وتحليل المواقف، وإعمال الفكر، وتقتضي منها عرض رأيها، والدفاع عنه وتبريره، والعمل على تطبيق ما تعلمته في حل بعض المشكلات التي تُعرض عليها.

- مراعاة النمو العقلي للطالبة، عن طريق استخدام أساليب التعزيز والتشجيع والاستحسان، عند عرض أفكارها وما يدور بخيالها، بشكل يستميل اهتماماتها وقدراتها المعرفية ويستثير خيالها.
- إعداد بعض المعلومات الإثرائية، التي تستطيع الطالبة من خلالها الاطلاع وزيادة معرفتها عن بعض المعلومات.
- التنوع في تقديم الأنشطة بين أنشطة فردية، وأنشطة جماعية لتناسب حاجة الطالبة في هذه المرحلة العمرية لتقدير رأيها وجهدها في الأنشطة الفردية، وحاجتها للتعاون مع جماعة الأصدقاء من خلال الأنشطة الجماعية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات؛ حيث تم عرض المعلومات بشكل متفاوت، وكذلك التنوع في الأنشطة، وطريقة التعامل معها، وطريقة الإجابة عليها؛ لكي تناسب الفروق الفردية بينهن؛ نظرًا لاختلاف قدراتهن في فهم المعلومات المقدمة إليهن.
- مراعاة نمو الاتجاهات الوجدانية لدى الطالبات، من خلال إبراز عظمة الله سبحانه وتعالى في خلق وتنظيم الكون، ودور العلماء وبيان مجهوداتهم في اكتشاف حقائقه وأسراره.

- **٢- تحديد اللغة:**

الفئة المستهدفة تتحدث اللغة العربية؛ لذلك فقد تم مراعاة ما يلى:

- اختيار اللغة العربية عند إنشاء المدونة الإلكترونية؛ بحيث تُصبح جميع الأيقونات المعروضة أمام الطالبات بلغة يستطعن فهمها.
- اختيار مقاطع فيديو يُعرض محتواها باللغة العربية سواءً كان ذلك من خلال الأصوات الموجودة داخل مقطع الفيديو، أو من خلال نصوص الترجمة المرافقة له.
- اقتصر استخدام اللغة الانجليزية على مصطلحات المفاهيم العلمية المقررة في الوحدة الدراسية المختارة، وعند الإشارة لأسماء أفلام الخيال العلمي في أنشطة الخيال العلمي أثناء عرض الدروس، مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات من حيث مستوى اللغة لديهن، مع ترك الحرية لمن ترغب من الطالبات بالإضافة المفيدة باللغة المناسبة لها من أجل إثراء الجانب اللغوي لديهن.

- **٣- المعرفة المسبقة باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت:**

قد لا تمتلك بعض الطالبات الخبرة الكافية للتعامل مع الحاسب الآلي؛ لذلك تم مراعاة ما يلى:

- سهولة الوصول إلى موقع المدونة الإلكترونية الخاصة بالدراسة ؛ وذلك من خلال إنشاء رابط سهل الكتابة يمكن كتابته مباشرة في محرك البحث، كما تم اختيار اسم المدونة "الطاقة الحرارية" ؛ ليكون مخالفا عن بقية المدونات المتوفرة على الإنترنت المرتبط اسمها بالطاقة، بالإضافة إلى ذلك تم استخدام كلمات مفتاحية مميزة للمدونة، وذلك في الجزء الخاص بوصف المدونة من قائمة "إعدادات المدونة الإلكترونية" ؛ لكي يسهل الوصول لها بأي طريقة دون الخلط بينها وبين بقية المدونات المتوفرة على الإنترنت.

- الربط بين المدونة الإلكترونية، ومحرك البحث Google، والويكيبيديا، وذلك من خلال إضافة رابط لهما أعلى الصفحة الرئيسة للمدونة الإلكترونية؛ لتتمكن الطالبة من التنقل بين المدونة ومحركات البحث بسهولة ويسر ودون الحاجة للخروج من المدونة في كل مرة تحتاج فيها للمزيد من البحث.
- لا تحتاج المدونة الإلكترونية لمهارات خاصة ومعقدة لاستخدامها.
- سهولة الوصول إلى الإرشادات الخاصة بدليل استخدام المدونة الإلكترونية ؛ حيث خُصصت أيقونة باسم "دليل الاستخدام" في أعلى الصفحة الرئيسة للمدونة توضح ذلك.

• **ج -تحليل المصادر**:

تم حصر عدد أجهزة الحاسب الآلي المتوفرة في معمل الحاسب الآلي في المدرسة التي طبقت بها المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ عددها (٢٥) جهازا، وبالتعاون مع بعض المعلمات تم توفير العدد المتبقي من أجهزة الحاسب الآلي، كما تم توفير (٥) ملاحق حاسوبية (مودم) لتوفير السرعة في الاتصال بالإنترنت.

• **٢- مرحلة التصميم**:

في هذه المرحلة تم وضع تصور لمتطلبات البحث، واللازمة لبناء هيكل المدونة الإلكترونية وأجزاءها، وكيفية ترابطها مع بعضها البعض، ومن خلال هذه المرحلة تم وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ البحث.

وشملت مرحلة التصميم مرحلتين هما مرحلة الإعداد، ومرحلة كتابة السيناريو، كما توضح الخطوات التالية ذلك:

• **أ- مرحلة الإعداد**:

حيث تم فيها تجميع وتجهيز متطلبات التصميم من صياغة الأهداف، وإعداد المادة العلمية والأنشطة، وكل ما يلزم العرض من نصوص، وصور ثابتة ومتحركة، ولقطات فيديو، وغيرها، وقد تم ذلك بإجراء الخطوات التالية:

• **١- تحديد الأهداف**:

تم تحديد الأهداف العامة التي تسعى المدونة الإلكترونية لتحقيقها، وهي كالتالي:

مساعدة الطالبة على:

- اكتساب المعارف العلمية المرتبطة بموضوعات الطاقة الحرارية.
- تنمية الخيال العلمي لدى الطالبات في الموضوعات المتعلقة بوحدة "الطاقة الحرارية".
- تنمية الميول والاتجاهات العلمية المرتبطة بموضوعات الطاقة الحرارية.
- تقدير عظمة الخالق سبحانه في التنظيم الدقيق للكون.

ثم صيغت الأهداف العامة إلى أهداف تعليمية، كعبارات سلوكية، يسعى من خلالها المتعلمون لتحقيقها بعد دراستهم لمحتوى المدونة الإلكترونية، عند دراسة الوحدة المختارة "الطاقة الحرارية".

• **٢- تنظيم تقديم المحتوى العلمي**:

وقد راعى تنظيم المحتوى ما يلي:

- الالتزام بمحتوى وحدة "الطاقة الحرارية" من كتاب الفيزياء الفصل الدراسي الأول .
- تم عرض المادة العلمية للوحدة الدراسية بتسلسل منطقي، وفق خطة توزيع منهج الفيزياء للفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، مع تقديم وتأخير بعض الدروس بما يتناسب مع مستوى بعض أنشطة الخيال العلمي بما لايخل بالترتيب المنطقي لدروس الوحدة.

• ٣- **تحديد الوسائط التعليمية**:

وشملت جميع متطلبات إعداد وتصميم المدونة الإلكترونية من (نصوص، وصور ثابتة ومتحركة، ورسومات توضيحية، وأشكال، وفلاشات، ومقاطع فيديو)،وقد تم التنويع بين الوسائط المعروضة على الطالبة بهدف جذب انتباهها، ورفع دافعيتها نحو التعلم، وتنمية خيالها العلمي.

• ٤- **إعداد وسائل تقديم المحتوى باستخدام المدونة الإلكترونية**:

تم إنشاء حساب خاص بالوحدة الدراسية المختارة "الطاقة الحرارية" على بلوجر(Blogger)، بغرض الدراسة، وقد تطلب ذلك إنشاء بريد إلكتروني على حساب جوجل "Gmail". كما تم إنشاء بريد إلكتروني لكل طالبة من طالبات المجموعة التجريبية على حساب جوجل، ثم قامت كل طالبة بإنشاء حساب خاص لها على بلوجر.

• ٥- **تحديد طرق واستراتيجيات التعلم**:

اعتمد البحث في تطبيقه على التعلم الذاتي في حدود الزمن المحدد للدرس وهو (٤٥)دقيقة، بحيث تستطيع الطالبة الدخول على الدرس والبدء بحل الأنشطة معتمدة على نفسها، أو مستعينة بصديقاتها المتواجدات معها في نفس الوقت على الموقع، كما يمكنها الاستعانة بمحرك البحث "جوجل". واقتصر دور المعلمة على المتابعة، والتوجيه، والتعزيز، والمساعدة في حل ما يطرأ من مشكلات.

واتبعت الدراسة عددا من الاستراتيجيات؛ بهدف تنمية الخيال العلمي(راشد،٢٠٠٧،ص ص ٨٢ -٩٥)، بعد التعديل عليها لتناسب طبيعة المدونة الإلكترونية، و منها ما يلي:

- استراتيجية مشاهدة أفلام الخيال العلمي، حيث لا يتم عرض الفيلم كاملا، وإنما عرض أهم أجزاء الفيلم، والتي يظهر فيها استخدام الخيال العلمي في مدة لا تزيد عن (١٠)دقائق. وقد تم انتقاء الأفلام المناسبة لمحتوى الوحدة الدراسية المختارة والمتوفرة على قناة اليوتيوب، والتي تم تصنيفها ضمن أفلام الخيال العلمي وليس الفانتازيا؛ كما ورد ذلك في مواقع أدب الخيال العلمي. يتم بعدها مناقشة الطالبات عن فكرة الفيلم، ويترك لها المجال لتتخيل ما الذي ستغيره من أحداث الفيلم فيما لو كانت هي من ألف ذلك الفيلم، على سبيل المثال: فيلم "قاهر الزمن " للكاتب نهاد شريف، وفيلم "رحلة إلى منتصف الأرض" للكاتب "جول فرن".
- استراتيجية العصف الذهني، حيث يتم عرض مشكلة لأحد الموضوعات المرتبطة بالوحدة المختارة، وتبدأ الطالبات بكتابة الحلول المقترحة لحل هذه المشكلة للتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار الخيالية العلمية، ثم

مناقشة و نقد تلك الأفكار، ليتم بعدها اختيار أفضل هذه الحلول والتي تتميز بكونها أفكارا غير مألوفة؛ قائمة على أساس علمي، والتي جاءت نتيجة التفكير الجماعي لكل الطالبات وليست طالبة واحدة، على سبيل المثال: ما الذي يمكن فعله في حالة زيادة ثقب الأوزون، وسماحه لأشعة الشمس الضارة والخطيرة بالوصول للأرض؟.

- استراتيجية إنتاج أفكار صالحة لقصص الخيال العلمي، حيث يتم عرض إحدى الصور المعبرة، والملهمة للأفكار الخيالية، وتبدأ الطالبات في تسجيل أفكارهن الخيالية العلمية حول الصورة المعروضة، على سبيل المثال: عرض صورة لرجل نصفه مخفي، ونصفه الآخر ظاهر.
- استراتيجية استخدام أسئلة من نوع "ماذا يحدث لو؟"، حيث يتم عرض سؤال من هذا النوع حول أحد موضوعات "الطاقة الحرارية"، وتبدأ الطالبات بتصور واقتراح أفكار خيالية علمية حول الموضوع، على سبيل المثال: ماذا يحدث لو لم يكن للشمس طاقة ؟.
- استراتيجية استخدام أسلوبٍ المترابطات، حيث يطلب من الطالبة جعل المألوف غريباً، والغريب مألوفاً، على سبيل المثال: كيف يمكن تحويل المصعد الكهربائي إلى مصعد ضوئي؟.
- استراتيجية استكمال بدايات مطروحة لإحدى قصص الخيال العلمي، حيث يعرض للطالبة بداية قصة خيال علمي حول أحد موضوعات الطاقة الحرارية، ويطلب منها اكمال القصة، وكتابة نهاية لهذه القصة من وحي خيالها.

• ٦- **تحديد الأنشطة المصاحبة**:

تضمن كل درس عدداً من الأنشطة؛ كان الهدف منها الوصول إلى المعلومة العلمية تارة، وتنمية الخيال العلمي للطالبة تارة أخرى، رُوعي خلالها عدم التفريق بين أنشطة المحتوى العلمي وأنشطة تنمية الخيال العلمي؛ بهدف تعامل الطالبة مع جميع الأنشطة بنفس درجة الأهمية.

• ٧- **تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة**:

تم إنشاء صفحة خاصة على المدونة الإلكترونية للإعلان عن أكثر الطالبات تفوقا، من حيث قدرتها على تقديم أكبر قدر ممكن من الأفكار العلمية الخيالية في أنشطة الخيال العلمي، كما تستطيع الطالبة التعرف على صحة إجاباتها من خلال تعقيب معلمة المادة على تعليقاتها خلال أنشطة الدرس، وتم الحرص على عدم التعقيب السلبي على أي تعليقٍ من تعليقات الطالبات في أنشطة الخيال العلمي؛ مهما كان التعليق مضحكا أو غريبا.

• ٨- **تحديد أساليب التقويم**:

في نهاية الدرس تصوب معلمة المادة إجابات الطالبات عن عدد من الأسئلة التقويمية، التي وُضعت لقياس مدى تقدمهن واستيعابهن لما تم تقديمه من محتوى علمي، كما شمل التقويم على اسئلة تستثير خيالهن العلمي حول موضوعات الدرس.

• **ب- مرحلة كتابة السيناريو**

تم في هذه المرحلة، ترجمة الخطوط العريضة المتمثلة في الأهداف، وعناصر المادة العلمية، وأدوار الطالبات، وأشكال التفاعل وقد روعي أثناء ذلك ما يلي:.

- تحديد النصوص، ومقاطع الفيديو، وموقعها على المدونة الإلكترونية.
- تحديد عدد الأنشطة، وتسلسلها.
- تحديد الألوان، والصور، والحركة، ومدة عرض مقاطع الفيديو.
- تحديد العلاقة بين كل منشور على المدونة بما قبله وما بعده.
- تحديد كيفية الانتقال من صفحة إلى أخرى.
- المحافظة على محتويات الصفحة بدون تزاحم للنصوص والصور.
- إبراز الأجزاء المهمة من النص المعروض باستخدام الألوان، ونمط وحجم الخط.
- تحاشي الجمل الطويلة والمعقدة، والكلمات التي يصعب على الطالبات فهمها.
- الابتعاد عن السرد المطول، مع الاقتصار أثناء العرض على ما يهم الطالبة فقط وبالتالى سهولة الاستيعاب.
- توظيف الألوان، والأشكال، والرسوم التوضيحية، ولقطات الفيديو كلما أمكن ذلك.
- مراعاة مدة العرض؛ بحيث لا تكون قصيرة لا تحقق الهدف، ولا طويلة تشعر الطالبة بالملل والضجر.

• **٣- مرحلة إنشاء المدونة الإلكترونية**

تم إنشاء المدونة الإلكترونية والتي أطلق عليها اسم "الطاقة الحرارية"، على الرابط التالي (ooo144298.blogspot.com) وهناك العديد من المواقع التي تقدم هذه الخدمات؛ إلا أنه تم اختيار هذا الموقع لسهولة استخدامه، ومجانية استضافته.

• **٤- مرحلة التقويم**

تم التأكد من مراعاة المدونة الإلكترونية للمعايير التربوية والفنية في تصميمها .

• **٥- مرحلة التجريب المبدئي للمدونة الإلكترونية**

تم السماح لمجموعة من طالبات الصف الثاني ثانوي علمي بلغ عددهن(٥) طالبات من غير عينة البحث، بالدخول إلى المدونة الإلكترونية المعدة؛ وذلك للتعرف على ما يلي:

- سهولة الدخول إلى المدونة الإلكترونية.
- سهولة استخدام جميع عناصر المدونة الإلكترونية.
- وضوح دليل استخدام المدونة الإلكترونية .
- وضوح المحتوى العلمي، وخلوه من الغموض.
- تحديد المشكلات التي قد تعترض الطالبات أثناء سير الدرس.

وقد اتضح من التطبيق الاستطلاعي؛ وضوح دليل الاستخدام، وعدم وجود صعوبات عند فتح المدونة، والتنقل خلالها، كما تم التأكد من عدم وجود أية مشكلات تتعلق بكتابة ومشاركة التعليقات.

- **إعداد أداة البحث** :

في ضوء الهدف الرئيس للبحث الحالي وهو قياس فاعلية المتغير المستقل (استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء) على المتغير التابع (الخيال العلمي)، تمثلت أداة البحث في مقياس للخيال العلمي تم إعداده وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس**:

هدف المقياس إلى قياس مستوى الخيال العلمي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي العلمي المرتبط بوحدة "الطاقة الحرارية" في مادة الفيزياء.

- **تحديد أبعاد المقياس**:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الخيال العلمي؛ تم تحديد بعد واحد للمقياس، وهو القدرة على تقديم عدد من التصورات المستقبلية، والتنبؤ ببعض الأفكار الخيالية العلمية حول بعض الأجهزة والأدوات المتعلقة بموضوعات الطاقة الحرارية.

- **صياغة مفردات المقياس**:

تم بناء مقياس الخيال العلمي بعد الاطلاع على عدد من اختبارات ومقاييس الخيال العلمي، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (١٥) فقرة، تناولت كل فقرة جهاز أو أداة تعتمد على الطاقة في عملها.

- **تعليمات المقياس**:

وَضحت صفحة التعليمات للطالبات الهدف من المقياس، وبعض التعليمات عن كيفية الإجابة، والتنبيه على عدم التردد أو الخجل في كتابة ما يخطر في بالهن، والحرص على عدم ترك أي فقرة بدون إجابة، مع ذكر مثالٍ توضيحي لكيفية الإجابة على مفردات المقياس، كما تضمنت الصفحة مكانا مخصصا لكتابة البيانات الخاصة بالطالبة.

- **التجربة الاستطلاعية**:

بعد صياغة مفردات المقياس في صورتها الأولية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٣٣) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي من غير أفراد العينة الأساسية؛ وذلك بهدف:

- حساب صدق الاتساق الداخلي.
- حساب معامل الثبات للمقياس.
- تحديد الزمن المناسب لتطبيق المقياس.
- التحقق من وضوح تعليمات المقياس ومفرداته.
- تقدير درجات تصحيح المقياس.

• **ضبط المقياس**:

• **أولاً: صدق المقياس**

تم التحقق من صدق المقياس كالتالي:

• **طريقة الاتساق الداخلي**:

للتأكد من الصدق الداخلي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي من غير المشاركات في العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل ارتباط " بيرسون" باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يلى:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٣٣)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٣٥ **	٤	٠.٦٢١ **	٧	٠.٤٥١ **	١٠	٠.٦٥٩ **	١٣	٠.٤٧٥ **
٢	٠.٤٧٤ **	٥	٠.٥٣٧ **	٨	٠.٦٣٤ **	١١	٠.٦٥٤ **	١٤	٠.٧٠٥ **
٣	٠.٦٥١ **	٦	٠.٥٥٨ **	٩	٠.٤٠٣ *	١٢	٠.٤٣٦ *	١٥	٠.٥٤٥ **

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتبين من الجدول (١) ان جميع معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستويات دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥)، مما يؤكد ان جميع مفردات المقياس تتمتع بدرجة مناسبة من صدق الاتساق الداخلي.

• **صدق المقارنة الطرفية**:

استخدمت طريقة صدق المقارنة الطرفية لتحديد قدرة المقياس على التمييز بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات القدرة على التخيل العلمي؛ حيث تم ترتيب درجات طالبات العينة الاستطلاعية تنازليا، ثم تم تحديد طالبات المجموعة العليا مرتفعات الدرجات وبلغ عددهن (٨) طالبات بنسبة (٢٥٪) من العينة الاستطلاعية، وتحديد طالبات المجموعة الدنيا منخفضات الدرجات وبلغ عددهن (٨) طالبات بنسبة (٢٥٪)، وتم استخدام اختبار مان ويتنى (U.Test) للتعرف على دلالة الفروق بين طالبات المجموعتين العليا والدنيا، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين طالبات المجموعة العليا وطالبات المجموعة الدنيا في مقياس الخيال العلمي

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	"Uقيمة " Test	"Zقيمة "	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	٨	١٠٠.٠	١٢.٥٠	٠.٠٠٠	٣.٣٨	دال عند ٠.٠١
المجموعة الدنيا	٨	٣٦.٠	٤.٥٠			

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الطالبات في المجموعة العليا ودرجات الطالبات في المجموعة الدنيا في مقياس الخيال العلمي، مما يؤكد على قدرة مقياس الخيال العلمي

على التمييز بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات القدرة على التخيل العلمي، وبالتالي تمتع المقياس بدرجة كبيرة من الصدق.

- **ثانياً: ثبات المقياس** :

وللتحقق من ثبات مقياس الخيال العلمي، تم اتباع الطريقة التالية:

- **طريقة ألفا- كرونباخ**:

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ (Alpha Cronbach's) للمفردات وللدرجة الكلية للمقياس، وذلك على البيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٣) معامل الثبات ألفا - كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس الخيال العلمي (ن= ٣٣)

عدد فقرات المقياس	متوسط درجات المقياس	تباين درجات المقياس	الانحراف المعياري	معامل الثبات العام
١٥	١٩.١٢	٣٦.٨٦	٦.٠٧	٠.٨٤١

يتبين من الجدول (٣) ان قيمة معامل الثبات العام لمقياس الخيال العلمي بلغ (٠.٨٤١)، وهى قيمة مرتفعة، مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يصلح معها كأداة لجمع البيانات في البحث الحالي.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**:

استخدمت درجات العينة الاستطلاعية في حساب ثبات مقياس الخيال العلمي بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم تجزئة المقياس إلى نصفين؛ الفقرات الفردية في مقابل الفقرات الزوجية، ثم استخدم معامل ارتباط "بيرسون" في حساب الارتباط بين درجات النصف الأول ودرجات النصف الثاني من المقياس، وجرى تصحيح الطول باستخدام معادلة جتمان، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤) معامل ثبات مقياس الخيال العلمي بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٣)

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	الدلالة الإحصائية	معامل الثبات
الخيال العلمي	١٥	٠.٧١١	دال عند ٠.٠١	٠.٨٢٩

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات العام لمقياس الخيال العلمي بطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠.٨٢٩)، وهى قيمة مرتفعة ، مما يؤكد أن مقياس الخيال العلمي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات كأداة لجمع البيانات في البحث الحالي.

- **تحديد الزمن المناسب لتطبيق المقياس**:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة على المقياس في التجربة الاستطلاعية؛ حيث بلغ (٣٠) دقيقة، كما تم حساب الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة على المقياس، وقد بلغ (٦٠) دقيقة، ثم تم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس كالتالي: زمن تطبيق المقياس = (٣٠ + ٦٠) / ٢ = ٤٥ دقيقة.

ومنها حُسب الزمن اللازم للإجابة على كل مفردة من مفردات المقياس كالتالي:

زمن الإجابة على المفردة الواحدة = ٤٥ / ١٥ = ٣ دقائق.

وبذلك أصبح زمن الإجابة على المفردة الواحدة يساوي (٣) دقائق، والزمن الكلي اللازم لتطبيق المقياس يساوي (٤٥) دقيقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع الزمن الذي احتاجه تطبيق مقياس الخيال العلمي في عدد من الدراسات السابقة كدراسة (الحسيني،٢٠١٠)، ودراسة (الرحيلي،٢٠١٤).

- **التحقق من وضوح تعليمات المقياس ومفرداته**:

لم يرد أي استفسار من قبل الطالبات حول التعليمات، وصياغة الأسئلة أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية، كما لم يسجل أي استفسار عن أي مفردة من مفردات المقياس، وهذا يدل على وضوح التعليمات وجودة صياغة عبارات المقياس.

- **تصحيح المقياس**:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، وبعد أخذ رأي عدد من المحكمين ذوي الخبرة في كيفية تصحيح المقياس، اعتمد في تقدير درجات المقياس، على بعد الطلاقة (كثرة الاستجابات الخيالية العلمية). وفي ضوء ذلك، تُعطى كل إجابة خيالية، تذكرها الطالبة درجة واحدة، وبذلك تكون الدرجة الكلية لكل سؤال (٥) درجات، حيث تم الاكتفاء بتسجيل (٥) أفكار كحد أقصى لكل سؤال من أسئلة المقياس، وقد تم تحديد هذا العدد اعتماداً على نتائج التجربة الاستطلاعية؛ حيث أن أقصى عدد من الاستجابات حول أي من مفردات المقياس لم يتعد (٥) استجابات، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (٧٥) درجة، والنهاية الصغرى صفراً.

- **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، ووضوح فقراته وتعليماته، تكونت الصورة النهائية للمقياس من (١٥) فقرة، في صورة أجهزة وأدوات مرتبطة بموضوعات وحدة "الطاقة الحرارية"، ويُطلب من الطالبة الإجابة عنها بتقديم أكبر قدر ممكن من التصورات والتنبؤات المستقبلية العلمية الخيالية حول هذه الأجهزة والأدوات، بغض النظر عن غرابتها أو استحالة حدوثها، (انظر ملحق رقم ١).

- **إجراءات تطبيق البحث**:

- **التجربة الأساسية للبحث**:

- **أ-الهدف من التجربة الأساسية للبحث**:

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ولتطبيق تجربة البحث، تم اتباع ما يلي:

- **ب- إجراءات القياس القبلي**:

وتمثلت فيما يلي:

- تطبيق مقياس الخيال العلمي في مادة الفيزياء على جميع أفراد عينة البحث ، وذلك في يوم الأحد ١٤٣٦/١/٩هـ.
- تصحيح وتبويب إجابات الطالبات على مقياس الخيال العلمي القبلي.

• **ج-إجراءات التطبيق التجريبي**:

بدأ التطبيق التجريبي للدراسة في يوم الإثنين الموافق ١٤٣٦/١/١٠هـ، وانتهى في يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٦/٢/١٠هـ، وقد تم التطبيق باتباع الخطوات التالية:

- تم الالتقاء بطالبات المجموعة التجريبية، وذلك لإنشاء حسابات بريد إلكتروني خاصة بكل طالبة منهن، ومن ثم إنشاء مدوناتهن الالكترونية على بلوجر. كما تم شرح العديد من النقاط، وقدمت إرشادات عامة حول المحتوى، وطريقة العمل، واستخدام المدونة.
- تم توضيح طريقة الدخول إلى المدونة الإلكترونية، وتعليمهن كيفية كتابة التعليقات ومعاينتها قبل ارسالها، وكذلك طريقة الإرسال.
- حث الطالبات على التفاعل مع تعليقات زميلاتهن لإثراء التعلم والخيال العلمي.
- تنبيه الطالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الحوار، والمناقشة الهادفة عبر المدونة.
- خُصصت أيقونة على صفحة المدونة الإلكترونية؛ لكتابة المشكلات الطارئة أو المقترحات من وجهة نظر الطالبات، تمت مراجعتها والرد عليها يوميا من قبل معلمة المادة.
- تم نشر الدروس على المدونة بشكل يومي؛ بما يتوافق مع توزيع المنهج لمادة الفيزياء.
- قامت معلمة المادة بمراجعة دورية لتعليقات الطالبات، وتصحيحها، والتعليق عليها، لتوفير التغذية الراجعة لجميع الطالبات، والوقوف على بعض المشكلات التي تواجهن، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- تم اختيار الطالبة الأكثر تقديما للأفكار العلمية الخيالية في أنشطة الخيال العلمي في كل درس.

• **د-إجراءات القياس البعدي** :

بعد انتهاء طالبات المجموعة التجريبية من دراسة وحدة "الطاقة الحرارية" باستخدام المدونات الالكترونية، تمت الإجراءات التالية:

- تطبيق مقياس الخيال العلمي في مادة الفيزياء على جميع أفراد عينة البحث ، وذلك في يوم الخميس الموافق ١٤٣٦/٢/١١هـ.
- تصحيح إجابات الطالبات، وتبويبها، ومعالجتها إحصائياً بهدف التحقق من صحة الفروض، (انظر ملحق رقم ٢) الذي يوضح درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الخيال العلمي.

• **نتائج البحث**:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: " ما فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم صياغة الفرض التالي: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.Test)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الخيال العلمي، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

يُلاحظ من الجدول (٥) أن قيمة "ت" المحسوبة كانت (٤٢.٧١)، وهى دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الخيال العلمي، وجاء الفرق لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الخيال العلمي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
القبلى	٣٦	١٦.٣٩	٦.٠٩	٣٥	٤٢.٧١	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
البعدى	٣٦	٥٧.٠٨	٧.١٠				

- **حساب فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية:**

للتأكد من فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ تم استخدام معادلة "بليك" لحساب نسبة الكسب المعدل (Blake Gain Ratio) لاستخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك وفق المعادلة:

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث: ص= متوسط درجات التطبيق البعدي، س= متوسط درجات التطبيق القبلي، د= النهاية العظمى للاختبار، وتتراوح نسبة الكسب: (من صفر إلى ٢) ويتصف البرنامج بالفاعلية إذا لم تقل هذه النسبة عن الواحد الصحيح (الوكيل والمفتى، ١٩٩٢م، ص٣٨٦). ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) نتائج معادلة "بليك" لفاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي في تعليم الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية

المتغير التابع	التطبيق	المتوسط الحسابي	الدرجة النهائية	نسبة الكسب	الدلالة الإحصائية
الخيال العلمي	القبلى	١٦.٣٩	٧٥	١.٢٣	دالة
	البعدى	٥٧.٠٨			

يتضح من الجدول (٦) أن نسبة الكسب المعدل لاستخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي بلغت (١.٢٣)، وهي قيمة تؤكد فاعلية

استخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي في تعليم الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **حساب حجم التأثير لاستخدام المدونات الإلكترونية على الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية:**

لتحديد حجم التأثير لاستخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ تم حساب معادلة مربع إيتا Eta (Squared) والتي تدل على نسبة التباين في المتغير التابع والتي تعزى إلى المتغير المستقل، وتم حسابها وفق المعادلة:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{(t^2 + df)}$$

حيث: η^2= مربع إيتا، t^2 = مربع قيمة "ت" المحسوبة، df = درجات الحرية: (ن -١).

جدول (٧) نتائج حجم التأثير "η^2" لاستخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة "ت"	قيمة "η^2"	مقدار حجم التأثير
المدونات الالكترونية	الخيال العلمي	٣٥	٤٢.٦٣	٠.٩٨	كبير

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة مربع إيتا "η^2" بلغت (٠.٩٨)، وهي قيمة تؤكد أن استخدام المدونات الالكترونية قد أحدث تأثيرا كبيرا في تنمية الخيال العلمي في تعليم الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها:**

توصل البحث الحالي للنتائج التالية:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي في مقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي.
- حجم التأثير لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و البعدي في مقياس الخيال العلمي لصالح التطبيق البعدي من النوع الكبير.
- فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي.

وترجع النتائج السابقة إلى الأسباب التالية:

قد يرجع تفوق المجموعة التجريبية في مقياس الخيال العلمي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، لما يلي:

- طبيعة محتوى وحدة "الطاقة الحرارية" واحتوائها على موضوعات مناسبة للخيال العلمي، حيث اشتملت على معلومات شيقة ومفيدة، جذبت الطالبات نحو دراسة هذا المحتوى ، فقد أثارت تلك الموضوعات التخيلات العقلية لديهن، وعملت على بناء تصورات ذهنية لهذه التخيلات حول تلك الأشياء المجهولة بالنسبة لهن، و أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة

(الشافعي،٢٠٠٠)؛ و(عطية،٢٠٠٧) على أن علوم الكون والفضاء بصفة عامة، تعد مادة ثرية لتخيلات الطلاب، وجذب اهتماماتهم نحو التعلم والتخيل.

- استخدام المدونات الالكترونية، التي تتميز بالتفاعلية والمرونة ساعد على توفير بيئة تعلم نشطة، وفعالة، وعميقة الأثر، من خلال التأثير على الجوانب الإدراكية والمعرفية لدى الطالبات، حيث تمتلك المدونات الالكترونية قدرة كبيرة على اختراق الحواجز وتقريب المسافات، وما تضمنته من نصوص وصور ثابتة ومتحركة ومقاطع فيديو، زادت من قدرة الطالبة على التخيل العلمي وهذا ما أشارت إليه دراسة(المدهوني،٢٠١٠).
- التغلب على عامل الخجل والقلق والانطواء بين الطالبات ؛ حيث زادت ثقة الطالبات بأنفسهن، وظهر ذلك في تعليقاتهن وتفاعلهن، وهذا ما أشارت إليه دراسة (ريان، وآخرون، ٢٠١١).
- التعاون بين أفراد المجموعة التجريبية من خلال تبادل الروابط، والمناقشات حول بعض الموضوعات للتوصل إلى الإجابة الصحيحة، من خلال استخدام المدونات الالكترونية.
- إمكانية المناقشة والتعقيب التي تتميز بها المدونات الالكترونية، حيث كانت تلك المناقشات بمثابة مادة إثرائية، استنتجت من خلالها بعض الطالبات أفكارا خيالية علمية جديدة.
- تقبل معلمة المادة جميع الإجابات والتخيلات دون السخرية منها؛ ساعد في ارتفاع عدد التعليقات، وبالتالي زيادة عدد الأفكار الخيالية المطروحة .
- الاستقلال وحرية التعبيرعن الرأي التي تتميز بها المدونات الالكترونية؛ ساعدت في رفع دافعية الطالبات لكتابة كل ما يدور في أذهانهن، لعلمهن بأن تعليقاتهن ستظهر للجميع، وسيكون لها مساحتها الخاصة التي لا يمكن تجاهلها.
- إتاحة المدونات الالكترونية المجال للحوار والنقاش بين طالبتين أو أكثر، وقدرة بقية الطالبات على رؤية هذا الحوار، والمشاركة فيه؛ أتاح الفرصة لبعض الطالبات لبدء نقاش جديد حول فكرة فرعية في الدرس، من خلال طرحهن لأسئلة تستثير خيالهن العلمي، ومحاولة بقية الطالبات المشاركة في الإجابة على الأسئلة الخيالية المطروحة، زاد من قدرتهن على التخيل العلمي، حيث أصبحن قادرات على تكوين أسئلة تستثير الخيال .
- توفر محرك البحث في الإنترنت على صفحة المدونة الإلكترونية، أتاح للطالبات فرصة أكبر للاطلاع على معلومات أكثر حول الموضوعات المطروحة، وبالتالي تنوعا أكثر في الأفكار الخيالية العلمية المقدمة منهن.
- قدرة الطالبات على الإجابة على أنشطة الدرس من خلال نص أو صورة أو مقطع فيديو؛ زاد من رغبتهن في المشاركة والتفاعل والتخيل.

واتفق هذا البحث في نتائجه مع دراسة كل من (الرحيلي،٢٠١٤) التي استخدمت برنامج مقترح قائم على دمج بعض أدوات الجيل الثاني في تعليم الفيزياء، ودراسة (عاصم،٢٠١٢م) التي استخدمت الأنشطة التعليمية ؛ ودراسة (الحسيني، ٢٠١٠م) والتي استخدمت المحاكاة الحاسوبية ؛ ودراسة(الشافعي، ٢٠٠٨م) والتي استخدمت الألعاب الإلكترونية، حيث أشارت جميعها إلى فاعليتها في تنمية وإثراء الخيال العلمي، وقد أشار البحث الحالي أيضا إلى فاعلية

استخدام المدونات الالكترونية في تعليم الفيزياء في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

- **توصيات البحث**:

بناءً على نتائج البحث واستنتاجاته، أمكن التوصل إلى عدد من التوصيات، منها ما يلي:

- عقد الندوات والدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين في مجال تدريس العلوم بصفة عامة، والفيزياء بصفة خاصة؛ للتعرف على كيفية توظيف المدونات الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلم.
- الاستفادة من المدونات الالكترونية في التواصل مع الطلاب في المراحل التعليمية العليا خارج أوقات الدراسة، وعدم اكتفاء المعلمين بعرض المادة العلمية من خلالها؛ وإنما الاستفادة منها في حل مشكلات الطلاب، وتشجيعهم بهدف رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وزيادة رغبتهم في الاطلاع؛ الأمر الذي قد يساعد في تنمية وإثراء خيالهم العلمي.
- الاستفادة من المدونات الالكترونية في تشجيع الطلاب الانطوائيين، ومن يمتلكون صفات القلق والخجل داخل الفصل التقليدي؛ حيث تتيح لهم الكتابة من خلالها فرصا أكثر للتواصل مع الآخرين، والتعبير عن ذواتهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم؛ مما يساعدهم على الكتابة والتعبير عما يدور في أذهانهم من تخيلات، وأفكار علمية.
- الاستفادة من معامل الحاسب الآلي في المدارس الثانوية في تدريس مناهج العلوم بفروعها المختلفة، وعدم حصر استخدامها على تدريس منهج الحاسب الآلي فقط؛ بحيث يسمح للطلاب ومعلميهم بالدخول إلى مدوناتهم الإلكترونية، وتوظيفها ؛ بهدف تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.
- الاستفادة من التدريس باستخدام المدونات الالكترونية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في التعليم؛ من خلال عرض وتقديم أنشطة تعليمية ذات مستويات مختلفة تتفق مع قدرات ومستويات المتعلمين.
- التوظيف الجيد لمميزات وخصائص المدونات الالكترونية في تنمية بعض المهارات لدى الطلاب كمهارة التدوين والتعبير بصفة عامة، والكتابة العلمية بصفة خاصة.
- حث المعلمين على إثارة خيال طلابهم العلمي؛ من خلال المناقشة وتطبيق الأنشطة، والمواد والبرامج الإثرائية ، واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بما يتوافق مع المحتوى العلمي للمناهج الدراسية المختلفة، في مختلف المراحل العمرية.
- عدم الاقتصار على موضوعات الفضاء والطاقة في مناهج العلوم لتنمية الخيال العلمي، باعتبارها أكثر الموضوعات مناسبة لتنمية الخيال العلمي، وإنما يفضل بالإضافة إلى تلك الموضوعات؛ التوجه نحو موضوعات أخرى مناسبة كالجاذبية، وباطن الأرض، وأعماق البحار والمحيطات.
- توجيه المعلمين طلابهم نحو المواقع الإلكترونية العلمية الموثوقة بصفة عامة؛ كموقع وكالة الفضاء ناسا، والمواقع المهتمة بالخيال العلمي بصفة خاصة؛

كمدونات أدب الخيال العلمي، الأمر الذي يحتاج بالضرورة؛ إلى زيادة ثقافة المعلمين التكنولوجية بصفة عامة، والعلمية بصفة خاصة.

- **مقترحات البحث**:

استكمالا لما بدأه البحث الحالي، يُقترح إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم مواد أخرى غير الفيزياء في تنمية الخيال العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام المدونات الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم.
- فاعلية استخدام المدونات الالكترونية في تنمية الخيال العلمي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة.
- أثر استخدام المدونات الإلكترونية على ميول واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الفيزياء.
- فاعلية التدريس باستخدام الخيال العلمي على بعض المتغيرات الأخرى كالإبداع، وحب الاستطلاع .
- دراسة تقويمية لمناهج العلوم الحالية بفروعها المختلفة، لتنمية الخيال العلمي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- إبراهيم، أحمد جمعه أحمد(٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على الجيل الثاني للويب Web2 0 . في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية، ع(٣٣)، ص ص ١١٣ - ١٥٣.
- إبراهيم، جمال حسن السيد(٢٠١٣). فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريس الجغرافيا لتنمية عمليات العلم واستشراف المستقبل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** – مصر، ع(٤٧)، ص ص ١٥٧ – ٢٠٨.
- إبراهيم، عاصم محمد(٢٠١٢). "برنامج تدريبي مقترح لإثراء كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في تعليم العلوم و تعلمها لدى الطلاب المعلمين"، **مجلة التربية العلمية** ، مصر ، مج (١٥)،ع (١)، ص ص ٦٥ -١٣٤.
- أبو قورة، خليل قطب؛ و سلامة، صفات أمين(٢٠٠٦). **الخيال العلمي وإثراء الإبداع** ، الإمارات العربية المتحدة، دبي: ندوة الثقافة والعلوم.
- أحمد ، حمودة (٢٠١١). أثر تدريس الأحياء بالمدونات التعليمية على تنمية الدافعية للتعلم و مهارات التواصل العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة التربية (جامعة الأزهر)** - مصر ، ع ١٤٦، ج ٢، ص ص ٥٦٣ - ٥٩٨.
- إسماعيل، مجدي رجب(٢٠١٠). "التفكير الاستدلالي المنطقي لدى معلمي العلوم أثناء أدائه التدريسي وعلاقته بإثراء الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية " ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، مصر ، ع (١٥٥) ، ص ص ١٨٢ - ٢٢٩.
- أمين، زينب محمد؛ ومحمد، نبيل السيد(٢٠٠٩). فاعلية المدونات على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعية والاتجاه نحوها لدى طلاب الدراسات العليا ذوي المستويات المختلفة للطاقة النفسية، **أعمال المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية** - مصر ، ص ص ٣٢٨ - ٣٩١.
- البحرية، صفية سلطان سيف(٢٠٠٩). المدونات الحاسوبية العربية، **مجلة التطوير التربوي** - سلطنة عمان ، س (٨)، ع (٥١)، ص ص ١٤ - ١٥.

- بدوي، آمال محمد(١٩٩٦). " فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريب الأطفال على التفكير العلمي وإثراء قيمهم العلمية " ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس، مصر .
- برتلو، فرانسيس، ترجمة محمد، عدنان محمود(٢٠٠٩). الخيال العلمي والخيال الجديد، **الآداب العالمية**، مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، مج (٣٤)،ع (١٣٨)،ص ص١٢٣ -١٣٨.
- حافظ، سرفيناز أحمد(٢٠١٠). **إطلالة جديدة في عالم المعلومات والمكتبات**،القاهرة: دار الثقافة العربية.
- الحسيني، أحمد توفيق(٢٠١٠). "فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الحاسوبية في إثراء الخيال العلمي وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم " ، **مجلة التربية العلمية** ، مصر ، مج (١٣) ، ع (٥) ، ص ص ١٦٧ -١٩٥.
- خليفة، محمود عبد الستار(٢٠٠٩). الجيل الثاني من خدمات الويب : مدخل إلى دراسة الويب ٢.٠ والمكتبات ، **Cybrarians Journal** ، ع (١٨)، مارس.
- الخليفة، هند سليمان(٢٠٠٩). مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الالكتروني، **المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد** – السعودية، ص ص ١ - ٣٢.
- راشد، علي(٢٠٠٧). **إثراء الخيال العلمي وصناعة الإبداع لدى الأطفال** ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ربيع ، إيمان صادق(١٩٩٧). الخيال العلمي كمدخل في تدريس العلوم ، **المؤتمر العلمي الأول " التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين"** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الأول ، أبو قير ، الإسكندرية، ص ص ٢٦٣ - ٢٨٧.
- الرحيلي، أمينه سلوم (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض أدوات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في إثراء الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، مصر،ع(٥١)، ص ص ١٩٣ -٢٣٢.
- زكي، سعيد خيري(٢٠٠٤). أثر تفاعل بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوى الدافع المعرفي على الخيال العلمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية التربية ،جامعة الأزهر.
- زيتون، كمال عبد الحميد(٢٠٠٣). **التدريس نماذجه ومهاراته** ، عالم الكتب: القاهرة .
- سعيد، أيمن حبيب(٢٠٠٠). "استخدام إستراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفين"، **المؤتمر العلمي الرابع " التربية العلمية للجميع "، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية: القرية الرياضية**، ٧/٣١ -٢٠٠٠/٨/٣ م، المجلد الثاني ، ص ص ٣٦٩ – ٤١٤.
- السيد، أحمد عمران محمود؛ ومعبد، اعتماد خلف(٢٠٠٨). دور الخيال العلمي في اتجاهات المراهقين نحو التخصص في القسم العلمي بالثانوية العامة : دراسة تطبيقية، **دراسات الطفولة** - مصر ، مج (١١)، ع (٤١)، ص ص ٢٤٢ – ٢٤٣.
- الشافعي، سنية محمد(٢٠٠٧). مدى تأثير الألعاب الالكترونية على إثراء الخيال العلمي لدى الاطفال ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، مصر ، ع (٦٣) ، ص ص ٢٤٤ -٢٨١.
- الشافعي، سها عماد الدين(٢٠٠٠). فعالية استخدام قصص الخيال العلمي لتدريس العلوم في إثراء التفكير الإبتكاري ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الزقازيق،مصر.
- شريف، نهاد(١٩٩٧). **الدور الحيوي لأدب الخيال العلمي في ثقافتنا العلمية**، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

- صبري، ماهر إسماعيل(٢٠٠٨). **التدريس مبادؤه ومهاراته**، ط(١)، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- صبري، ماهر إسماعيل(٢٠١٠). **المناهج ومنظومة التعليم**، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- عبد المجيد، أحمد صادق(٢٠١١). أثر برنامج قائم على استخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web ٢.٠ في تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية و تعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** - مصر ، ع (٧٦)، مج (٢)، ص ص ٢٤٦ - ٣٣٠.
- عبدالمقصود، باسم كمال البكري(٢٠٠٩). مدخل مقترح لتدريس مادة الأشغال الفنية لطلاب كلية التربية النوعية من خلال أحدى تطبيقات الويب ٢.٠ ،**المؤتمر العلمي التاسع (تحديات التعليم في العالم العربي)** - مصر ، ص ص ٦٣ - ٨٣.
- عصام الدين، محمد عماد(٢٠٠٤). خصائص التعليم الإبداعي وأهم متطلباته، **مجلة التربية** ، قطر ، س (٣٣)، ع (١٥١) ، ص ص ١٤٠ - ١٥٢.
- عطية، عفاف عطية(٢٠٠٧). برنامج مقترح قائم على إسراع النمو المعرفي في علوم الفضاء لإثراء الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، مصر ، ع (٩) ، ص ص ٢٤٠ – ٢٦٣.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد(٢٠١٢). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **المجلة التربوية** - مصر ،ع (٣١)، ص ص ٣٥٣ – ٤٢٥.
- عمران، طالب(٢٠٠٦). الخيال العلمي والتكنولوجيا الحديثة وثقافة الطفل، **مجلة الموقف الأدبي**،مج (٣٥)،ع (٤٢١)،ص ص ١ -١٩.
- غوامار، جاك، ترجمة حسن، إياس(٢٠٠٩). في سبيل تعريف لأدب الخيال العلمي، **الآداب العالمية**: مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، مج (٣٤)،ع (١٣٨)،ص ص ١١٥ -١٢٢.
- قاسم، محمود(٢٠٠٥). العرب و أدب الخيال العلمي، **المجلة العربية العلمية للفتيان** - تونس ، مج(٩)، ع (١٧)، ص ص ٦٦ - ٧٠.
- مازن، حسام محمد(٢٠٠٨). تكنولوجيا التربية وتنمية الخيال العلمي لدى الطفل العربي في عصر الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات والقنوات الفضائية، **مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي** - مصر ، ص ص ١١٠ - ١٤٥.
- محمد، فاطمة عاصم(٢٠١٢). فعالية استخدام الأنشطة العلمية في تنمية الخيال العلمي بمرحلة رياض الأطفال ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، مصر ،ع (١٣٤) ، ص ص ١٢٣ -١٤٤.
- المدهوني، فوزية عبد الله(٢٠١٠). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- المصري، سلوى فتحي محمود(٢٠١١). فاعلية استخدام مدونة تعليمية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمادة الكمبيوتر و الاتجاه نحو المادة، **مجلة العلوم التربوية** - مصر ، مج (١٩)، ع (٤)، ص ص ١٧١ – ٢٢٨.
- معوض، هبه حنفي؛ وحسن، السيد بهنسي؛ وعمران، منى أحمد مصطفى(٢٠٠٨). هيئة التحرير. استخدام المراهقين لأفلام وروايات الخيال العلمي والإشباعات التي تحققها لهم، **دراسات الطفولة** - مصر ، مج (١١)، ع (٣٩)، ص ص ١٥٣ -١٥٤.
- المليجي، رفعت؛ والمراغي، السيد؛ والخولي، عبادة؛ وعبد الحكيم، منى(٢٠١٠). المدونات الإلكترونية : إحدى مستحدثات تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية بأسيوط** - مصر ، مج (٢٦)، ع (١)، ص ص ٥٧٤ - ٥٨٣.
- المليجي، عبد المنعم(١٩٩٩). **النمو النفسي** ، ط (٤)، القاهرة: مكتبة مصر.

- الميهي، رجب السيد عبد الحميد؛ ونويجي، إيمان عبد الكريم(٢٠٠٩). أثر اختلاف استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي ونمط قراءتها على تنمية التخيل العلمي والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أنماط معالجة المعلومات المختلفة ، **دراسات تربوية و اجتماعية** - مصر ، مج (١٥)، ع (٣)، ص ص ٢٦٥ - ٣١٢.
- نشوان، يعقوب(١٩٩٤). الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية : دراسة ميدانية، **مجلة عالم الكتب** - السعودية ، مج (١٥)، ع (٣)، ص ص ٣٣٥ -٣٥١.
- وصفي، رءوف(١٩٩٤). **"دور الخيال العلمي في التمهيد للمستقبل "** ، بحث مقدم في ندوة ثقافة الطفل، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- الوكيل، حلمى أحمد؛ المفتى، محمد أمين (١٩٩٢م). المناهج (مفهومها – أسسها – عناصرها – تنظيماتها) ، القاهرة : دار الكتاب الجامعي.

- **المراجع الأجنبية**:

- Alex , D. (2007) . **The Effects Of Wiki- And Blog- Technologies On The Students' Performance When Learning The Preterite And Imperfect Aspects In Spanish** . Ed . Doctoral Dissertation . West Virginia University , West Virginia ,United States . Retrieved From Dissertation & Theses : Full Text . (Publication No. Aat3298545).
- Bell, A.(2009). Exploring Web2.0 Second Generation Interactive Tools Blogs, Wikis, Networking**, Virtual Worlds, And More**. Katy Crossing Press.
- Browensten, E. & Klein, R (2006) Blogs: Applications In Science Education, **Journal Of Collage Science Teaching** ,Vol.35(6), Proquest Education Journal,P. P.18-22 .
- Bryant ,T .(2006)."Social Software In Academia" .**Educause Quarterly**. No.(2),P.P.61-64.
- Czerneda , Julie. (2006). Science Fiction & Scientific Literacy , **Science Teacher** ,Vol.73 , No.2 , PP.38-42.
- Duda,g. & garret,k.(2008). Blogging in the physics classroom: a research-based approach to shaping students' attitudes toward physics. **American journal of physics** ,no.(76),p.p.1054-1065.
- Efimova & Fiedler, (2004).Moving to a distributed model of learning and facilitation: The catalytic role of personal and collaborative Webpublishing technologies, **E-Learn, Washington D.C.,** Nov, P.P 2-98.
- Egan , K. (2003) , "Memory, Imagination and Learning " , **Eric Database** (EJ.Eric No.463245).
- Fraknoi , A. (2003) , "Teaching Astronomy with Science Fiction : A Resource Guide " , **The Astronomy Education Review** , 2(1) , PP.112-119.
- Jared, b.(2008). A community of bloggers:a case study of secondary school English class blogs, ph.d. capella university, aat 3310718.

- Khalifa & Lam,(2002).Web-based Learning effects on learning process and outcome. **IEEE Transactions on Educational**, 45(4).
- Kilgore , D. (1995) : "Beyond Earth : Popular Science , Science Fiction and the cultural Construction of an America Future in Space " , **DAI** , Vol.55 , No.7 , P.315A .
- Mason Robin & Rennie Frank, (2008). E-Learning And Social Networking Handbook , **Resources For Higher Education** , Routledge Publishing , Newyork, U.S.A.P.7.
- Nicolet, T. (2008) Social Networking As An Instructional Tool . UNC TLT Conference, Proceedings – **TLT Pedagogy Track**, March 12-14, 2008, Raleigh, North Carolin.P.31.
- Oravec ,J .(2002) .Book Marking The World : Weblog Applications In Education**, Journal Of Adolescents And Adult Literacy**, Vol.45 (7). P.P.616-621.
- Oravetz & David,(2005).**Science and Science Fiction Science**, v28,n6, P.P.20-22.
- Reber, A.(1995). Dictionary of psychology. London, **Penguin Books**, p. 359
- Robin , D. (2006) . Science And The Imagination in The Age of Reason, **Journal of Medical Humanities**, United Kingdom , Scotland , Vol.27, PP.58-63.
- Ryan, R., (2007). The effects of web-based social networks on student achievement and perception of collaboration at the middle school level. **Unpublished ph.d. thesis**. College of education at touro university , California.
- Sim. J , W.S. & Hew, K.F (2010) The Use Of Weblogs In Higher Education Setting : Areview Of Impirical Research, **Educational Research Review**, Vol.5, P.P.151-163.
- Wodzicki , katrin – Schwamm lein (2012). Actually , I wanted to learn study related knowledge exchange on social new working sites**, internet and higher education**, (15) 1, 9-14. (ej 9477869).

• المراجع الإلكترونية:

- حامد ،كنان كمال ، (٢٠٠٨). المدونات .متاح على: أخر زيارة بتاريخ(٢٠١٣/٦/٢).
http://syrialibrarian.arabblogs.com/archive/2008/12/742097.html
- الساموني،سناء،(٢٠١٠). المدونات ،مميزات، عيوب، خصائص، استخدامات، متاح على الرابط: أخر زيارة بتاريخ (٢١ /٩ / ٢٠١٣)
http://sanaaelsamony.wordpress.com/2010/05/03/hello-world/
- أحمد، حسين، (٢٠٠٧). أنواع المدونات الرقمية متاح على: استرجع بتاريخ (٢٠١٣/٩/٢١).
http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2007/08/15/100096.html
- شاهن، أحمد، (٢٠١٣) . اعتبارات إنشاء المحتوى الخاص بشبكات التواصل الاجتماعي، مدونة تهتم بالتصميم التعليمي وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني، متاح على: استرجع بتاريخ (٢٠١٤/١/٢٢).
http://www.id4arab.com/2013/06/blog-post_25.html?m=1

- فراج ،عبد الرحمن، (٢٠٠٥). "المدونات الالكترونية"، مجلة المعلوماتية ،العدد (١٤) ، مركز المصادر التربوية بوزارة التربية والتعليم السعودية .متاح على الموقع التالي: أخر زيارة بتاريخ (20/06/2013)
http://informatics.gov.sa/articles.php?artid=496
- Amy, Y. Chou. (2009).Information System Characteristics and Social network software [online]. Retrieved from: 10/2/2014
www.swdsi.org/swdsi2009/Papers/9K02.pdf
–Chapman, B.(2007). "Do You Wiki? Exploring The Use Of Web 2.0 Technologies". Retrieved from: (20/06/2013)
Http:// www.Chapmanalliance.Com/Events/
–Simmons , L. (2004) , "Space Oddities" , Pittsburg Teachers Institute , Science Centers Involving Physics hands-on Investigation , Retrieved From:20/3/2014
http://www.chatham.edu/PTI.
–NASA (2001) , Science Fiction or Tomorrow's Technology, explores .com. , Retrieved From:10/12/2013
http://www.NASA
–Kloos . M. (2006) . Communities Of Practice (2) : How Blogs , Wikis And Social Bookmarking Offer Facilities That Support Learning In Practice In Communities Of Practice . Ma .Thesis , University Of Amsterdam. Retrieved From:25/4/2014
http://mediapublicationsdb.wordpress.com/2009/thesis-comm-unities-of-prac-tice-2-0/ .
–Thurzo , A. , Stanko , P. , Urbanova , W. , Lysy , J. , Suchancova , B. , Makovnic , M. & Javorka , V. (2010) . The WEB 2.0 Induced Paradigm Shift In The E-Learning And The Role Of Crowd Sourcing In Dental Education . Bratisl Lek Listy , (3) . P.168-175. Retrieved From:12/12/2013
www.bmj.sk/2010/11103-14.pdf
–Rostauscher , R. (2004) , "The Facts About Science Fiction : Investigation How much Science Fiction is Really Fiction " Retrieved From:14/11/2013
http://www.chatham.edu/PTI

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة

إعداد :

د/ سارة بنت بدر العتيبي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

"فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة"

د/ سارة بنت بدر العتيبي

• **مستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة لمهارات البحث الإجرائي ، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لهن، والكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهن. استخدم البحث الحالي المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة متمثلة في معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة ، وهن طالبات المستوى الثامن في قسم المناهج وطرائق التدريس برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ). وعددهن ٣٩طالبةٍ معلمة. ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة برنامجاً تدريبيا مقترحاً ، واختبارا تحصيليا لقياس معرفة الطالبات المعلمات بمهارات البحث الإجرائي وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات المعلمات في مهارات البحث الإجرائي. وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي و البعدي للجانب المعرفي و المهارى لمهارات البحث الإجرائي ، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. وقد أوصت الباحثة بضرورة إقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية ، وأن يجعل كمشروع للتخرج في تلك الكليات. وتشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث الإجرائية للمساهمة في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات البحث، مهارات البحث الإجرائي، معلمة الصف، المعلم قبل الخدمة

A Suggested Training Program of Developing Skills of Action Research among Pre-service Primary Class Female Teachers

Abestract :

This research aims at measuring action research skills among pre-service primary class female teachers, making a training program to develop their action research skills, and measuring effectiveness of the program in developing their action research skills. This research used a quasi-experimental approach based on having one experimental group of pre-service female teachers; they are students of the eighth level of Methodology Department, program of Primary Classes female teachers, in Princess Nora Bent Abdul Rahman University, academic year 1435-1436H. They are 39 female teacher students. To achieve the aims of this research, the female researcher put a suggested training program, achievement test to measure degree of research skills among these female students, and a card to measure their performance in skills of action research. Results showed that there are statistically significant differences at level of $\alpha \leq 0.05$ between averages of individuals of the study in the pre and post measurement of knowledge and skills dimensions of action research

skills. This refers to the effectiveness of the suggested program in developing skills of action research among pre-service female class teachers of the primary stage. The researcher suggested the necessity of a course of action research to be taught in Faculties of education, and that it can be a graduation project in these faculties, and to encourage teachers to do action researches to solve field problems.
Key words:training program, research skills, action research skills, class female teacher, pre-service teacher

• **مقدمة**:

أصبحت برامج وأنشطةٍ التنمية المهنية ضرورة ملحة ليعيد المعلم تأهيل نفسه من جديد وخصوصا مع التغيرات العصرية ، والنظر إلى مجتمع المعرفة وإدارة المعرفة باعتبارهما متغيرات تحكم أداء المعلم في العصر الحديث ، ومن ثم توجد ضرورة ليعيد المعلم بناء نفسه بعد فشل مؤسسات إعداد المعلم في تهيئته للممارسة الإجرائية العلمية في مجتمع المعرفة. ويعد البحث الإجرائي إحدى أدوات المعلم التي يمكن من خلالها إعادة التفكير في ممارساته وإعادة ترتيب أولوياته ، وتقييم أدائه ليستطيع وفق أسس علمية أن يواجه المشكلات التي تواجهه في إدارة المواقف التعليمة.

فعملية إعداد المعلم أهم الموضوعات التي شغلت – وما زالت تشغل – المتخصصين في دول العالم بوجه عام ، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص ، فنوعيه التعليم تتوقف على نوعية المعلم الذي على كتفيه يقوم القسط الأكبر من عملية التعليم ، وتتوقف نوعية المعلم على نوعية التعليم الذي يحصل عليه ، ومن ثم يمكن القول اتساقا مع هذا المنطق إن نوعية الحياة في مجتمع ما تتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذي يحصل عليه المعلم في هذا المجتمع(سالم و اليحيى، ٢٠٠٦: ٥٢).

لذا شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم بها(عبد السلام، ٢٠٠٧: ٤١٧ ؛ العصيمي ، ٢٠٠٦: ٣٨٦ ؛ عزب، ٢٠٠٦: ٤٥٣)، فالحاجة ماسة وضرورية لإعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة لما تفرضه هذه التحديات، وتمكنه من القيام بأدواره المختلفة ، فلا يقتصر إعداده على الجوانب النظرية، بل لابد من أن يتمتع بالأدوار الإجرائية الفعلية التي تحسن من ممارساته ومهاراته(العبيدي، ٢٠١٠: ٢٣).

ويعد العمل البحثي من أهم أدوار المعلم الحديثة، فالمعلم الجيد هو معلم باحث في القضايا والمشكلات التي تواجهه، ويؤمن بقدرة طلبته على التقدم وإحراز النجاح، لا يقبل الفشل، فهو حريص على معرفة الطرائق والوسائل اللازمة للتصدي لتلك المشكلات ومعالجتها، ومن هنا ينطلق البحث الإجرائي "كأسلوب أو منهج للتطوير والتحسين التربوي والتجريب المتصل بالممارسات المدرسية، والموجه نحو تحسينها"(القاعود وبخيت،٢٠١٢: ١٤٨٨)

لقد كانت بداية ظهور مصطلح البحث الإجرائي في الولايات المتحدة في فترة الأربعينات على يد كورت لوين Kurt Lewin ، حيث يُعد الرائد في مجال البحث الإجرائي، وأول من استخدم مصطلح البحث الإجرائي في المجالات الاجتماعية. وقد بدأ أيضا في أماكن أخرى لكن عمل Lewin كان بمثابة انطلاقة. فقد كان البحث الإجرائي دراجا في الولايات المتحدة، لكنه تباطأ بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية والصناعية. وفي السبعينات ظهر البحث الإجرائي في المملكة المتحدة، ويشير فلدمان Feldman إلى ظهوره في المجال التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لما يسمى حركةٍ المعلم الباحث Teacher as Researcherالتي ترى أن المعلم يجب أن يكون باحثا، وترى أن المعلم الممارس داخل الصف هو الشخص الأهم في تعريف المشكلات التعليمية وإيجاد الحلول لها(مكنيف، ٢٠٠١: ١٠؛Pardhan, 2002)، ولقد جاءت حركة البحث الإجرائي لتجاوز فجوة من فجوات البحث التربوي التقليدي، والمتعلقة بعمومية نتائج البحث. أن مراجعة معظم تقارير الأبحاث التربوية التقليدية تكشف عن أن نتائجها تمتاز بالعمومية، ونادرا ما تحدد للمعلم إجراءات واضحة يمكن له توظيفها لتطوير أدائه (هارون، ٢٠٠٥).

عُرف البحث الإجرائي بتعريفات عديدة، حيث عُرف بأنه البحث الذي يقوم به المعلمون لتطوير أنفسهم أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التربوية، حيث يقومون بتحديد المشكلة التي هم بصدد إيجاد حل لها، ثم يقومون بتنفيذ إجراءات يعتقدون أنها مناسبة لحل هذه المشكلة، وبعدها يتأملون فيما يقومون به من جهد فيما إذا كان ناجحا في حلِ المشكلة، فإذا لم يكن كذلك يقومون بالمحاولة مرة أخرى، كما عُرف أيضا بأنه الطريقة العملية لنظر المعلم إلى عمله وفحص ما إذا كان هذا العمل هو كما يحب أن يكون(مكنيف،٢٠٠١: ١٠) وعُرف بأنه بحث عملي -تطبيقي يكون فيه الباحث (المعلم) ممارسا، ويحاول استخدام البحث كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء (الدريج، ٢٠٠٦: ٩٢). كما عُرف البحث الإجرائي بأنه" عملية يفحص فيها المشاركون ممارساتهم التعليمية بطريقة منظمة ودقيقة، وذلك باستخدام طرائق البحث" (Ferrance, 2000).

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن البحث الإجرائي يقوم على التفكر والتأمل الذاتي الذي يلي أو يرافق الممارسة المهنية، ويهدف إلى تحسينها والتوصل إلى معارف وخبرات جديدة، كما أنه موجه لاتخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، إن ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية أنه يستخدم عملية جمع البيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة، بينما البحث التقليدي تكون عمليات جمع البيانات وفحصها معقدة (بخيت والقاعود، ٢٠١٢: ١٤٩٠، ضحاوي،٢٠٠٦: ١٠). وتظهر أهمية البحث الإجرائي في أنه يشجع المعلم على التفكر في ممارساتهم المهنية، والوعي بها، كما أنه يسمح في إقامة العلاقة الجيدة بين المعلم وطلابه، مما يسهم في تحقيق فهم أفضل للطلاب. ويمكن أن يتم البحث الإجرائي بصوره فردية أو بتعاون المعلم مع مجموعة من زملائه، أو تكون دراسة شاملة على

مستوى المدرسة كلها حول قضية ما، ويمكن أن تتعاون المدرسة مع مدارس أخرى في قضية تهم المنطقة كلها (Ferranee, 2000).

وقد تناولت دراسات عدة أثر البحث الإجرائي، فقد هدفت دراسة (المزيني والمزروع ،٢٠١٢)إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة ، وقد اثبت البرنامج فاعليته في تنمية مهارات البحث الإجرائي. وقد أوصت الدراسة بتشجيع البحوث الإجرائية التشاركية سواء في الجامعات مثل طلاب وطالبات الدراسات العليا في الميدان لمواجهة مشكلات التربية العلمية في المملكة العربية السعودية. كما هدفت دراسة (بخيت و القاعود ،٢٠١٢)إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة من معلمي الدراسات الإجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية ، وتم في هذه الدراسة تطوير اختبار يكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي ، وتم في ضوئه بناء البرنامج ، وقد كان للبرنامج اثر كبير في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى عينة الدراسة ، وقد أوصت الدراسة بدعوة الجهات المعنية ممثلة بوزارة التربية والتعليم والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي. وهدفت دراسة (العبيدي،٢٠١٠)إلى دراسة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي ، وتكونت عينة الدراسة من (١١١)معلما من معلمي اللغة العربية في مدينة الدمام وكان من نتائج الدراسة أنه لا يوجد أي معلم سبق له حضور دورة تدريبيةٍ عن ممارسات البحث الإجرائي كما أنه لا يوجد معلم سبق له أن نفذ بحثا إجرائيا ، كما تبين أن جميع معلمي اللغة العربية يواجهون مشكلات حقيقية في تعليم اللغة للتلاميذ ، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها غرس مفهوم التنمية المهنية المستدامة في نفوس معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وأثناءها. وفي دراسة طولية قام بها (Gills and others, 2010) بتوضيح آثار العمل بالبحوث الإجرائية ، ومدى فاعليتها في عدد من المدارس كيف تم تغيير وجهات نظر بعض المعلمين ومبادراتهم في تطوير ممارساتهم التعليمية ، وقد شارك في هذه الدراسة عدد كبير من المعلمين بشكل تطوعي ، من أجل التأثير في تحسين ممارسات بقية زملائهم. وقد قام فازيو (Fazio, 2010) بعمل تعاوني منهجي من خلال البحث الإجرائي شارك فيه عدد من المعلمين واتضح في نهاية الدراسة مدى تحسن أفكارهم وممارساتهم حول طبيعة العلوم ، والتقدم العلمي ، حيث تم وصف وتحليل تجارب هؤلاء المعلمين والاستفادة منها.

كما توصلت دراسة جودنوف (Goodnough, 2008) إلى أن تطبيق المعلمين للبحث الإجرائي أسهم في تحول المعلمين إلى مجتمع الممارسين، وهو أحد توجهات تطوير إعداد المعلم، وكذلك أسهم في تغيير موقف المعلمين حول أسلوب الاستقصاء ، وتطور مفاهيمهم حوله . وهدفت دراسة (نصر ، ٢٠٠٨)إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات بحث العمل (Action Research) التشاركي المرتبط بتعليم الرياضيات لدى الطلاب المعلمين بالفرقة

الرابعة(رياضيات) وتحقيق بعض جوانب تأهيل معلم الرياضيات المبتدئ ، ومن نتائج البحث اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة ببحث العمل التشاركي(٨٣٪ مقابل ١٦.٦ ٪) ، إنتاج بحث عمل تشاركي مرتبط بتعليم وتعلم الرياضيات(٧١٪ مقابل ١٦٪) ، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بنشر ثقافة بحوث العمل التشاركية بين طلاب كلية التربية في التخصصات المختلفة وأيضا بين العاملين بالتربية والتعليم، و إدراج فكرة بحث العمل التشاركي كمشروع تخرج لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية أسوة بكليات أخرى تُمارس الفكرة ذاتها. وهدفت دراسة مؤسسة (WikiEducator, 2008) إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعة مادهيا (Madhya) على إجراء البحث الإجرائي، وتطويرهم كباحثين، وقد نظم هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين، وتوضح المستويات مراكز التدريب والغرف الصفية ، أما المراحل فتوضح خطوات إجراء البحث الإجرائي مثل :تحديد المشكلة الصفية ، والتخطيط للعمل ، والتنفيذ وتسجيل البيانات .وقدأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج استطاع تطوير المهارات المطلوبة لإجراء البحث الإجرائي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلي إلى باحثين. أما دراسة أتاي:(Atay, 2006) فقد هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية من خلال برنامج تدريبي قدّمَ للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها في تركيا ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلما منهم (٦) أثناء الخدمة (٥) منهم إناث وذكر واحد ، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة وتراوحت خبرتهم ما بين ٤ -٥ سنوات ، أما معلمو ما قبل الخدمة فكان عددهم (٦) منهم (٤) إناث وذكران اثنان، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة، وكانوا في السنة الرابعة في الجامعة، واختيروا على أساس أنهم تقدموا بطلب الحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تغير في تصورات المعلمين حول البحث الإجرائي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجرائي ، كما كان تأثير البرنامج إيجابيًا على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجرائي ، حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون البيانات، وكيف يُقيِّمون ممارساتهم في ضوء النظريات.

ومن خلال العرض السابق يتضح أهمية تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على امتلاك مهارات البحث الإجرائي ، وتطبيقه لتحسين ممارساته التربوية باعتبارها أحد أدوار المعلم والتي يجب أن تكون أحد ممارساته التربوية وسبيله لحل المشكلات المدرسية.

وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يتمتع به معلم الصفوف الأولية في أي نظام تربوي ، حيث تعتبر الصفوف الثلاثة الأولى الركيزة للتعليم والقاعدة الرئيسة له للانطلاق إلى المراحل التعليمية الأخرى ، ففي هذه الصفوف ينمو ضمير الطفل وتتشكل شخصيته ، وتتفتح قابلياته ، وتتسع مداركه وتنمو مواهبه(عبيد ، ١٩٨٦: ٦٥). وما يغرس في نفسه من قيم واتجاهات ، وما يُحصله من تجارب وخبرات ، تكون انطلاقة مسيرته في رحاب التربية والتعليم ، لذا فمعلم الصفوف الأولية هو المتخصص الأول الذي يقوم على أمر هذه الإمكانات والاستعدادات ، ليمضي بها التفتح والازدهار ، ومن ثم يرسم الدعائم الأولى ، ويتيح لها الاستقرار ، ويسهم في بناء الصرح النفسي لأجيال المستقبل. فمعلمو

المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية يشيدون فوق أساسه ويرتفعون بالبناء على دعائمه التي أرساها ، ومن هنا فأعمالهم كلها مرهونة بعمله طالما كان البناء رهنا بأساسه (عبد الله، ١٤٢٨هـ: ٤٩).

وبناء عليه، فإن استخدام البحث الإجرائي سيعطي معلم الصفوف الأولية الفرصة للمشاركة في النقاش مع الزملاء من المعلمين وخاصة أصحاب الخبرة منه وفي الكشف عن جميع جوانب القصور والضعف التي يمكن أن تحد من تعليم طلاب الصفوف الأولية بالشكل السليم، لذا فتدريب معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، وتعريفهن مهارات البحث الإجرائي تُعد من أهم المهارات التي يمكن أن تسهم في تسهيل ودعم تعليم طالبات الصفوف الأولية.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم ، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية إلا أن تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربويا ، كما يبدو أن ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة محليا وعربيا، وانطلاقا مما سبق، استشعرت الباحثة الحاجة للدراسة الحالية التي تستهدف بناء برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

حيث تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مكونات برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على درجة امتلاك معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة لمهارات البحث الإجرائي،
- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لهن،
- الكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهن.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، إذ إنَّها تتناول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، وانطلاقا من أهمية البحوث الإجرائية ليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية من خلال تنفيذه للبحوث الإجرائية والتي يجب إعداده وتدريبه ليكون مواكبا للمستجدات والمتغيرات العالمية وتتجلى أهمية البحث في أنه:

- يأتي استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بتغير دور المعلم من معلم ناقل للمعرفة إلى معلم باحث يستطيع حل ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها أثناء العملية التعليمية.
- قد يفيد البحث الحالي في توجيه نظر المسؤولين عن برامج إعداد وتدريب المعلم إلى أهمية البحث الإجرائي كأسلوب لإعداد المعلم.
- قد يسهم هذا البحث في تدعيم الشراكة بين كلية التربية ووزارة التربية والتعليم مما قد يساعد على تضييق الفجوة بينهما في ممارسة العديد من المفاهيم التربوية.
- قد يُسهم في توسيع نطاق الخبرات الميدانية للطالبة المعلمة، وتطوير ممارساتها أثناء فترة التدريب الميداني مما قد يساعد كثيرا في تأهليها لعملها المستقبلي.
- يقدم هذا البحث " اختباراً تحصيلياً لتحديد معرفة معلمات الصفوف الأولية بمهارات البحث الإجرائي، و" بطاقة ملاحظة لمهارات البحث الإجرائي.
- يقترح برنامجا علميا لتدريب معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة على مهارات البحث الإجرائي.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية:**قياس مدى معرفة المعلمات بمهارات البحث الإجرائي عن طريق اختبار تحصيلي، وقياس مدى اكتسابها للمهارات عن طريق بطاقة ملاحظة لمهارات البحث الإجرائي والأداتين من إعداد الباحثة.
- **الحدود البشرية:** معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، وهن طالبات المستوى الثامن في قسم المناهج وطرق التدريس برنامج معلمة الصفوف الأولية وعددهن ٣٩طالبة معلمة.
- **الحدود الزمنية:**تولت الباحثة بنفسها تطبيق البرنامج والتدريب الشخصي لعينة البحث في الفصل الدراسي الأوللعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

- **مصطلحات البحث**:

- **فاعلية**: Effectiveness

تعرف الفاعلية " بمدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في المتغيرات التابعة" (السعيد، ١٩٩٧: ١٧).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة وكما تقاس الفاعلية.

- **البرنامج**:program

يعرف كمب في (الجاسر، ١٩٩٩: ١١)البرنامج التدريبي بأنه" الخطة التي يجب عند تصميمها أن توفر فيها العناصر الرئيسة التالية : الأهداف العامة ،

وخصائص المعلمين والأهداف السلوكية ، ومحتوى المادة الدراسية ، والقياس القبلي ، ونشاطات التعليم والمصادر التعليمية المساندة ، و التقويم".

ويعرف البرنامج إجرائيا في البحث الحالي بأنه مخطط مصمم يتكون من مجموعة الأهداف والمحتوى والأساليب التدريسية والأنشطة والوسائل التعليمية والأدوات التقويمية التي تقدم لمعلمات الصفوف الأولية بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهن.

- **البحث الإجرائي**:action researsh

يعرف جونسون (Johnson, 2008: 28) البحث الإجرائي بأنه " دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصفِ من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل."

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه البحث الذي يقوم به الطالبات المعلمات اللاتي يتم إعدادهن لتدريس الصفوف الابتدائية الأولية بهدف تطوير ممارساتهم التربوية وحل المشكلات التعليمية التي تواجه طلابهن بناء على إعادة التفكير والتأمل في ممارساتهم التعليمية والوصول لفهم أعمق لها لتحقيق هدف البحث.

- **مهارات البحث الإجرائي**:action research skills

تُعرف إجرائيا بأنها قدرة معلمات الصفوف الأولية على ممارسة التفكر والإجراء والتخطيط والملاحظة بهدف تحديد مشكلة البحث وصياغتها ، تكوين معرفة كافية حول الموضوع ، إعداد خطة تنفيذ الإجراءات ، تنفيذ الإجراءات وجمع البيانات وتحليلها ، كتابة تقرير البحث.

- **معلمة الصفوف الأولية قبل الخدمة**:Pre-service Primary Class Female Teachers

هن المعلمات من جميع التخصصات اللاتي يقمن بتدريس الصفوف : الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية (النصار، ٢٠٠٢)

وتعرف إجرائياً " هن الطالبات المعلمات اللاتي يتم إعدادهن لتدريس الصفوف : الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية"

- **إجراءات البحث**:
- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة متمثلة في معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة في قسم المناهج بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

- **فروض البحث**:

في ضوء أدبيات البحث ودراساته السابقة افترض الباحث الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي.

• **مجتمع وعينة البحث**:

تمثل مجتمع البحث جميع طالبات المستوى الثامن في قسم المناهج في برنامج معلمة الصفوف الأولية في كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ ، وبلغ عددهن (٧٠) طالبة.

أما عينة البحث : فهي عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من طالبات المستوى الثامن وبلغ عددهن (٣٩) طالبة.

• **أدوات البحث** :

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

• **بناء البرنامج التدريبي المقترح**:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج التدريبي.
- اختيار المحتوى التدريبي المناسب لتحقيق أهداف البرنامج.
- اختيار استراتيجيات وأساليب التدريب المناسبة.
- تحديد الإجراءات والوسائل والأنشطة التدريبية المصاحبة للبرنامج.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.
- عرض البرنامج المقترح بمكوناته على مجموعة من المحكمين المتخصصين لمراجعته وضبطه وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم وملاحظاتهم.

• **اختبار تحصيلي لقياس معرفة الطالبات المعلمات بمهارات البحث الإجرائي (من إعداد الباحثة)**.

الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة بمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وتكون من ٢٤ فقرة.

• **صدق محتوى الاختبار**

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ٨ محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الاختبار من حيث وضوح الصياغة اللغوية والمناسبة والأهمية، واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديل أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المتفق عليها من المحكمين، وكانت تغييرات في الصياغة، وعليه فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (٢٤) فقرة.

• **ثبات الاختبار**:

تم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية شملت (٣٠) طالبة معلمة وذلك لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات الاختبار α= ٠.٧٤ وهي درجة مقبولة من الثبات .

- **قائمة مراجعة لمعايير كتابة تقرير البحث الإجرائي (من إعداد الباحثة).**
- **صدق البطاقة:**

للتأكد من صدق البطاقة تم عرضها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ٨ محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة محاور البطاقة من حيث وضوح الصياغة اللغوية والمناسبة والأهمية ، واقتراح ما يرونه مناسبا من تعديل أو إضافة أو حذفٍ وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اعتماد محاور البطاقة وقد شملت ٧٢ محورا فرعيا.

- **ثبات بطاقة:**

تم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (٣٠) طالبة معلمة وذلك لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α)ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ثبات المقياس α= ٠.٨١ وهي درجة عالية من الثبات.

• عرض النتائج و مناقشتها:

- **أولاً: إجابة السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول للبحث على " ما مكونات برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات البحث من خلال توضيح إجراءات بناء البرنامج التدريبي المقترح.

- **ثانياً: إجابة السؤال الثاني:**

ينص السؤال الثاني للبحث على "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟ " وللإجابة على هذا السؤال تم اعتماد الفروض التالية:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي α ≤ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي و البعدي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة بعد التأكد من تحقق شروط تطبيق الاختبار وذلك لحساب الفرق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في اختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي والجدول التالي يوضح هذه النتائج

جدول (١) نتائج اختبار(ت)للفروق بين المتوسطات المرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث في الجانب المعرفي

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
قبلي	٣٩	٩.١٣	٢.٤١	٣٨	٩.٢٣	٠.٠٠٠١
بعدى	٣٩	١٤.٠٥	٢.٥٩			

يتضح من الجدول (١) أن قيمة ت المحسوبة للجانب المعرفي بلغت ٩.٢٣ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في اختبار الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد البرنامج ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي. وعلى ذلك يتم قبول الفرض

ولقياس فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي تم حساب حجم الأثر باستخدام قيمة مربع ايتا(η^2) من المعادلة:

η^2 = ت٢ / ت٢ + درجات الحرية.وبلغت قيمة (η^2) ٠.٦٩ مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

- حصول المعلمات من خلال البرنامج التدريبي على المعلومات الكافية حول مهارات البحث الإجرائي والمامهن بطبيعة هذا النوع من البحوث، التي يمكن أن تطبقها المعلمة على أي مشكلة تواجها في الميدان.
- اعتماد البرنامج التدريبي على قيام كل مجموعة بعدد من الأنشطة، واختيار مشكلة واقعية ومحاولة بحث عن حل لها، ونقد عدد من الأبحاثالإجرائية، كل ذلك أسهم في معرفة مهارات البحث الإجرائي.
- تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمات قبل الخدمة أثناء التدريب على البرنامج مكنهن من الحصول على معلومات منتظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهن المعرفي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (المزيني والمزروع، ٢٠١٢)، ودراسة (بخيت والقاعود ،٢٠١٢) والتي أكدت فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البحث الإجرائي لدي عينة البحث.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي و البعدي للجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة بعد التأكد من تحقق شروط تطبيق الاختبار وذلك لحساب الفرق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في بطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي والجدول التالي يوضح هذه النتائج

يتضح من الجدول (٢) أن قيم ت المحسوبة للجانب المهارى بجميع أبعاده دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠٠١ ، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات عينة البحث في بطاقة الجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد البرنامج ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي. وعلى ذلك يتم قبول الفرض

جدول (٢) نتائج اختبارات للفروق بين المتوسطات المرتبطة لدرجات الطالبات في بطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهاري المرتبط بمهارات البحث الإجرائي

جوانب بطاقة الملاحظة	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
العنوان	قبلي	٣٩	١.٦	١.١٢	٣٨	٢٧.٩٦	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٧.٧	٠.٤٦			
الملخص	قبلي	٣٩	٠.٠	٠	٣٨	١٩٨.٧٣	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١١.٠٩	٠.٥٤			
المقدمة	قبلي	٣٩	٢.٦٢	٢.٩٨	٣٨	١٢.٧٠	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١٠.٩٠	٢.٠١			
مشكلة البحث	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٨٢.٧٨	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١٠.٣٥	٠.٥٧			
أهداف البحث	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٣٢.٣٨	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٦.٩٤	١.١٥			
أسئلة البحث	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٣٥.٥١	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١٠.٤٨	١.٥٨			
مصطلحات البحث	قبلي	٣٩	٠.٢٨	٠.٤٥	٣٨	١٦.٦٦	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٧.٢٣	٢.٢٥			
الإطار النظري والدراسات السابقة	قبلي	٣٩	٤.٠٧	١.٧٤	٣٨	١٥.٢٦	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٩.٥٨	٠.٩٩			
الطريقة(المنهجية)	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٣٥.٣٢	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١٥.١٩	٢.٣٢			
النتائج	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٢٧.٠٩	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٨.٣٧	١.٦٦			
تفسير ومناقشة النتائج والتوصيات	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٢٤.٥٩	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١١.٠٣	٢.٤٢			
المراجع	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	١٣.٨٦	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٤.٩٠	١.٩٠			
الملاحق	قبلي	٣٩	٠	٠.٠	٣٨	٢٩.٩٨	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	٧.٥٨	١.٣٦			
البطاقة ككل	قبلي	٣٩	٧.٥٨	١.٧٨	٣٨	٤٥.٦٢	٠.٠٠٠١
	بعدي	٣٩	١٢١.٣٧	١٣.٢٠			

ويمكن تفسير ذلك إلى:

- طبيعة البحث الإجرائي حيث أن المعلمة تختار مشكلة من الميدان تعاني منها، وبالتالي فهي تشعر بها بشكل كبير، وهذا ينسجم مع ما أشارإليه (Russell, 2002) في دراسته التي أشارتإلى تشجيع المعلمين الذين تدربوا على مهارات البحث الإجرائي لزملائهم لممارسته فهو طريق للتطوير المهني.
- ارتباط البرنامج بواقع المعلمات قبل الخدمة (الطالبات المعلمات المطبق عليهن البرنامج قد سبق لها الخروج للميدان في ستة فصول دراسية بواقع يوم أو يومين أو أربعة في الأسبوع) نتيجة شعورهن بوجود الكثير من المشكلات في الميدان التربوي، وينسجم ذلكٍ مع دراسة (المزيني، ٢٠١٠).
- كون البحث الإجرائي أسلوبا جديدا على المعلمات قبل الخدمة وشعورهن بجدواه وحداثته، ويشير(Russell، ٢٠٠٢) إلى ذلك من خلال ذكر تعليقات

المعلمين المشاركين في أن البحث الإجرائي ساعدهم أن يكونوا اكثر وعياً بممارستهم المهنية.

- طبق البحث على المعلمات قبل الخدمة واللاتي يفتقرن في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي وبالتالي أحدث البرنامج نقله نوعية لهن، وهذا ما ينسجم مع دراسة (المزيني والمزروع ،٢٠١٢)، ودراسة (بخيت والقاعود ،٢٠١٢) والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين والمعلمات.

ولقياس فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك من المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبليك} = \frac{\text{ص- س}}{\text{د — س}} + \frac{\text{ص — س}}{\text{د}}$$

حيث :
ص : متوسط الدرجات في البطاقة البعدي.
س : متوسط الدرجات في البطاقة القبلي. د : الدرجة النهائية للبطاقة.
وقد بلغت نسبة الكسب المعدل للبطاقة ككل ١.٦٥ أي أكبر من ١.٢ مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المهارى المرتبط بمهارات البحث الإجرائي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (المزيني والمزروع ،٢٠١٢)، ودراسة (بخيت والقاعود ،٢٠١٢) والتي أكدت فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بمهارات البحث الإجرائي لدي عينة البحث.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشة تلك النتائج فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية:

- إقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية ، وأن يجعل كمشروع للتخرج في تلك الكليات.
- دعوة وزارة التعليم إلى عمل دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على مهارات البحث الإجرائي.
- دعوة وزارة التعليم إلى الاستفادة من هذا البرنامج وتطبيقه على المعلمين والمعلمات في التعليم العام.
- تشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث الإجرائية للمساهمة في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان.

- **المراجع**

- **أولاً: المراجع باللغة العربية**

- الأحمد، نضال شعبان.(٢٠٠٤). أثر التدريب المكثف لمعلمات العلوم الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي على تنمية مهارات التفكير العليا لديهن واستخدامها في التخطيط للتدريس في المرحلة المتوسطة، **رسالة التربية وعلم النفس**، العدد الخامس والعشرون، ص٢٧ -٧٦.

- بارسون، ريتشارد؛ و بروان، كامبيرل.(٢٠٠٥). **المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي**.ترجمة على الحسناوي وهاشل الغافري. العين، دار الكتاب الجامعي.
- بخيت، محمد والقاعود، إبراهيم. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والإسلامية(٤))**،م٢٤، ص١٤٧٨ -١٥١٨.
- بوسعيد، رشيد.(٢٠١٢). **الوحدة المركزية لتكوين الأطر في المملكة المغربية**، وزارة التربية الوطنية.
- حيدر، عبداللطيف.(٢٠٠٤) **البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها**، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.
- الدريج، محمد.(٢٠٠٦). البحث التدخلي تحسين للممارسات التربوية للمعلمين، **مجلة علوم التربية**، العدد ٣٢، المغرب، ص ٩١ -١٠٦.
- زكري، عبدالله.(١٤٢٨). واقع تطبيق أساليب الأشراف التربوي من قبل مشرفي الصفوف الأولية في تعليم محافظة صبيا، **رسالة ماجستير**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- السيد، أحمد جابر.(٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد السابع والسبعون، يناير، ص ١٥ -٥٧.
- العبيدي، خالد.(٢٠١٠) واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٠٨، مصر، ص ٢٢ -٥٥.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام.(٢٠٠٧). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، ط٢، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عبيد، نجيب.(١٩٨٦). أساسيات التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى،**رسالة المعلم**، مج ٢٧، ع٣، ص٦١ -٦٩.
- عزب، محمد علي.(٢٠٠٦). الإعداد المهني والأكاديمي للطالب المعلم برنامج كلية معلمي التعليم الثانوي بجامعة شمال اريزونا، اللقاء السنوي الثالث عشر"إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** ٢٢ -٢٣محرم ١٤٢٧هـ٢١ -٢٠٠٦/٢٢م، جامعة الملك سعود، مبنى المؤتمرات، ٤٥٣ -٤٦٥.
- العصيمي، خالد محمد.(٢٠٠٦). المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، اللقاء السنوي الثالث عشر"إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** ٢٢ -٢٣محرم ١٤٢٧هـ٢١ -٢٠٠٦/٢٢م، جامعة الملك سعود، مبنى المؤتمرات، ٤٥٣ -٤٦٥.
- عودة، رحمة و شرير، رندة.(٢٠٠٤). البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة، بحث مقدم إلى **المؤتمر التربوي الأول " التربية في فلسطين وتغيرات العصر"** المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من ٢٣ -٢٤/ ١١/٢٠٠٤م.
- متولي، علاء الدين سعد.(٢٠٠٤). تطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمي السادس عشر : تكوين المعلم،(٢١ -٢٢) يوليو، دار الضيافة -جامعة عين شمس، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، المجلد الأول، ص ٣٩١ -٤٦٠.
- مركز إبداع المعلم.(٢٠٠٤). **البحث الإجرائي - دليل للمعلمين والمعلمات**، الصندوق الألماني لدعم المؤسسات الأهلية الفلسطينية.

- المزروع، هيا محمد.(٢٠٠٥). استراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٩٦، السنة ٢٦، ص ١٣ -٦٧.
- مكنيف، جين.(٢٠٠١). **البحث الإجرائي من أجل التطوير المهني**، ترجمة نادر وهبة، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- هارون، رمزي.(٢٠٠٥). مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كبديل مقترح، **المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم(التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي)**، مصر، مج ٢، ص ٥٩١ -٦١٩.
- النصار، صالح.(٢٠٠٢). **اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، إصدار رقم ١٩٠.

- **ثانياً :المراجع باللغة الاجنبية**:

- Atay,D.(2006). **Teacher Professional Development:Partnerships in Research**. Marmara University. Turkey,Retrieved feb, 8, 2014 from https://tesl-ej.org/~teslejor/ej38/a8.html
- Christenson,M.; Ruslan,S.; Shirley, B.; Julia; Jennifer, D.; Georgene, R.; Marilyn, J. ;(2002).The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. **Teaching & Teacher Education**. 18(3): 259-273.
- Fazio, Xavier (2010) Development of a Community of Science Teachers: Participation in a Collaborative Action Research Project. Feldman, Allan (2007) Teachers, Responsibility and Action Research. **Educational Action Research**, 5 (2); 239-252.
- Gilles, Carol and others (2010) Sustaining Teachers' Growth and Renewal through Action Research, Induction Programs, and Collaboration. **Teacher Education Quarterly**, 37(l); 91-108.
- Goodnough, K. (2008). Moving Science Off the "Back Burner": Meaning Making within an Action Research community of Practice. **Journal of Science Teacher Education**, 19, 15-39.
- Johnson, A. (2008). **Short Guide to Action Research**. 3rdedn. New York: Pearson Education, Inc,
- Keating, J; Diaz-G.R; Baldwin, M & Thousand, J. A .(1998).Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs. **Journal of Teacher Education**,49,(5).391.
- Kongask. T; Ngamint. T; Ladda S; Piyawan. S; Sompong. P &Samruan C.(1999). An Application of Principles of Action Research in Developing Teacher's Potentiality According to the National Education. KhonKaen University, **Research in Higher Education Journal**, p1-16.

- Russell, T. .(2002). **Introducing Pre-service Teachers to Teacher Research**. Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans. Retrieved feb8, 2014 from http://educ. queensu. ca/~ar/aera2000/
- WikiEducator. (2008). **Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research**. This Projcct is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa. Retrieved Janyary, 20, 2009 from http://www.wikieducator.org/Action_Rese arch.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)

إعداد :

د/ رباب عبدالمقصود يوسف البلاصي
أستاذ مساعد بقسم تقنيات التعليم
كلية التربية جامعة حائل

"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)"

د/ رباب عبد المقصود يوسف البلاصي

• **مستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد والذي تم تدشينه من بداية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس اتجاه لاستطلاع الرأي يتكون من (٣٢) عبارة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وطبق على عينة مكونة من(٨٢) عضو هيئة تدريس ببعض كليات الجامعة، تم اختيارهم بالعينة المتاحة، وتم حساب المتوسط والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل عبارة، وتوصلت الباحثة إلي نتائج تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو نظام إدارة التعلم – بلاك بورد، رغم عدم تفعيل استخدامه بشكل كافٍ، وأظهرت عينة البحث مدي احتياجاهم للمزيد من التدريب على استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد بين أعضاء هيئة التدريس في النوع سواء ذكر أو أنثى، وكذلك في طبيعة عملهم في الكليات سواء النظرية أو العملية.

الكلمات المفتاحية: بلاك بورد، اتجاهات، نظام إدارة التعلم، أعضاء هيئة التدريس.

Trends faculty members at the University of Hail towards the use of learning management system – Blackboard

Abstract:

The current research aimed to identify the trends of teaching at the University of Hail staff members about the use of the learning management system - Blackboard, which was launched from the beginning of the first semester of the academic year 1435/1436 AH, and use descriptive analytical method, was applied gauge the direction of the survey consists of (32) the phrase according to the Likert scale Quintet, and applied to a sample of (82) by teaching some university faculties body, were selected sample available, was calculating the average and standard deviation and relative importance of each phrase, and reached a researcher on the results indicate the presence of positive trends have faculty members at the University of Hail to the learning management system - Blackboard, despite the lack of activation used enough, and showed a sample search bezel Ahtjahm for more training in the use of learning management system - Blackboard, it has also been reached no differences in attitudes towards the use of learning management system - Blackboard between faculty members in kind, whether male or female, as well as in the nature of their work in the colleges, whether theoretical or practical .

Key words:Blackboard –Trends – (Learning Management System) LMs – faculty members

• **المقدمة**:

تسعى المؤسسات التعليمية كافة إلى تطبيق أنظمة التعلم الإلكتروني الحديثة والاستعانة بها في تحقيق مخرجات إيجابية لعملية التعليم والتعلم، وفي ضوء حرص المؤسسات التعليمية الجامعية على الإسهام في بناء مجتمع المعرفة، وتقديم تعلم إلكتروني مدمج يستجيب لمتطلبات واحتياجات سوق العمل، وفق استراتيجية ناجحة تزيد من كفاءة وإنتاجية خريجي المؤسسات التعليمية بشكل ذو جودة عالية، واستجابة لتحقيق هذا الهدف كان يجب الاستعانة بأنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني متطورة ومتميزة وذو فاعلية في حدوث تعلم أفضل.

وفي ظل الوضع السابق ومن أجل النهوض بقطاع التعليم العالي الذي يمثل قمة الهرم التربوي وأحد خلايا المجتمع الهامة التي تؤثر فيه وتتأثر به سلبا أو إيجابا، أصبح من واجب المجتمعات أن تطور أنظمتها التعليمية وأن تبتعد عن القوالب الجامدة التقليدية وأن تفكر بأنماط جديدة وصيغ مبتكرة وأساليب حديثة تنسجم وحاجات عملية التنمية بحيث يمكن من خلالها النهوض بقطاع التعليم العالي وحل المشكلات والقضايا التي يعاني منها، ويشكل التعليم الإلكتروني أحد الأنظمة التعليمية الحديثة التي تستجيب لحاجات التنمية في المجتمع.(صيام، ٢٠١٣، ١٩٢)[1]

ومع تطور التعلم الإلكتروني أصبحت أنظمة إدارة التعلم (LMS) وسيلة يعتمد عليها بكثرة في التدريس والتدريب سواء في التعليم الجامعي أو سواه، واستخدمت معظم الجامعات حول العالم أنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني.(حسين،٢٠١١ ،٢١٥)

وتعد برمجيات أنظمة إدارة التعلم (Learning Management System) LMsوإدارة المحتوي LCMS (Learning Content Management System) الخاصة بمجال التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية وتدريب المتعلمين عليها عنصرا محفزا لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، فقد تم تصميم هذه الأنظمة لمساعدة المعلمين على استخدام شبكة الإنترنت في التدريس والتواصل مع المتعلمين بطريقة سهلة دون الحاجة إلى معرفة عميقة بأساليب البر مجة.(عبدالمجيد وآخرون،٢،٢٠١٣)؛ (زين الدين، ٢٠١٠، ١٥)

ويوضح (بدوي، ٢٠١٠، ٣٧٧) أن نظام Blackboard من أحد البر مجيات مغلقة المصدر(التجارية) وأحد أنظمة إدارة التعلم في مجال التعليم الإلكتروني، وقد صمم على أسس تعليمية لتساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ومن الممكن استخدامه بشكل شخصي على مستوي الفرد كما يمكن أن يخدم جامعة لأعداد كبيرة من الطلاب، وهو نظام يقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة مع تقديم دعم لصيغ ملفات Word وملفات Pdf للنشر

[1] اتبعت الباحثة في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

الإلكتروني، كما يقدم نظاماً فعالا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم.

وانطلاقا مما سبق ينبغي على أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التعليمية الجامعية أن يستخدموا المستحدثات التكنولوجية ليبقوا على إطلاع دائم بأحدث المستجدات التكنولوجية المستخدمة في العملية التعليمية برمتها، ولينقلوا ما تعلموه إلى المتعلمين بشكل أكثر فاعلية.

كما أوصت دراسة (الزوايدي، ٢٠١٤، ١٦٧) بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والأساتذة الجامعيين غير المتخصصين لكيفية استخدام استراتيجيات التدريس عبر نظام إدارة التعلم Blackboard.

وأشارت نتائج دراسة (الجراح، ٢٠٠٩، ١٢٩٣) بضرورة تبني برمجية بلاك بورد أو تطوير برمجية مشابهة محليا تساعد في إدارة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي في الأردن من أجل تطوير الكفايات التعليمية لدي طلبتها، والتقدم خطوة للأمام نحو توفير تعلم إلكتروني يتم عن بعد للراغبين من أفراد المجتمع.

هذا وتشير معظم الدراسات أن ٩٠٪ من الجامعات الأمريكية تقدم برامجها عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.(Jones, et al,2005)

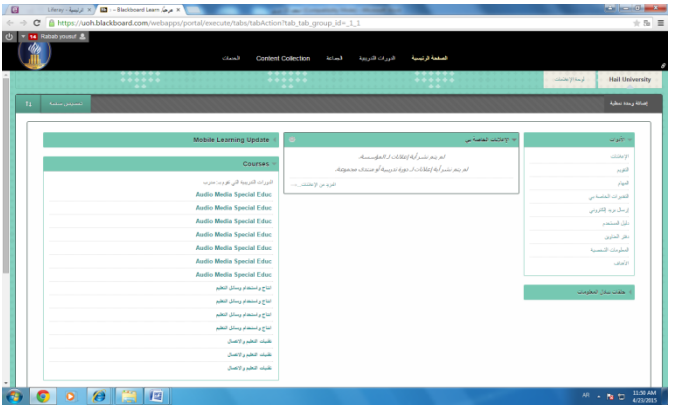
- **نظام إدارة التعلم - بلاك بورد** "Blackboard":

هو بيئة إلكترونية بديلة لبيئة التعلم التقليدية تقوم على بناء الأساليب التفاعلية التزامنية واللاتزامنية بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم من خلال الإنترنت، وذلك لمعالجة جوانب القصور في بيئات التعلم التقليدية وتوظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة لإثراء العملية التعليمية. (عياد، ٢٠٠٨، ١٨٨)

ويعد نظام بلاك بورد لإدارة التعلم الإلكتروني منظومة برمجية متكاملة مسئولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية. وهو من إنتاج مؤسسة Blackboard للخدمات التعليمية على الخط المباشر بواشنطن، وهو نظام فعالا لحفظ واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلي تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم. (بدوي، ٢٠١٠، ٣٩٢)، والشكل (١) يوضح نظام Blackboard المستخدم في جامعة حائل.

حيث قامت وزارة التعليم العالي بشراء الرخصة الدائمة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) وسوف تقوم الجامعة السعودية الإلكترونية بتقديمها للجامعات بشكل مجاني، وتقديم خدمات الدعم الفني والمساندة ومتابعة عمليات الاستضافة والتشغيل والصيانة وتدريب مسئولي الجامعات على النظام، وتعتبر جامعة حائل من أوائل الجامعات المنفذة لهذا المشروع الوطني، حيث تم منح جامعة حائل رخصة استخدام لعدد (٥٠٠٠٠) مستخدم[٢].

[٢] دليل المستخدم لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد، عمادة تقنية المعلومات والتعليم الالكتروني، جامعة حائل..



شكل (١) نظام إدارة التعلم. بلاك بورد (Blackboard) المستخدم في جامعة حائل

- **مميزات نظام إدارة التعلم – بلاك بورد:**

ويشير كلا من (الجراح ، ٢٠١١، ١٢٩٤)؛ (Tekinarslan, 2009) إلى أن برمجية نظام إدارة التعلم بلاك بورد تمتاز بميزات متعددة منها:

- سهولة التعامل مع البرمجية: تسمح برمجية بلاك بورد للمستخدم التواصل والتفاعل مع المحتوي الدراسي عن طريق الربط مع الإنترنت في أي وقت ومن أي مكان، حيث يستطيع الطالب مراجعة المادة الدراسية، والمحاضرات، والواجبات وأية مساعدات سمعية وبصرية أخري، كما يستطيع القيام بإرسال واجباته وما يطلب منه من مشاريع إلى مدرسه بأسرع وقت حالما يفرغ من إنجازها.
- توفير تغذية راجعة مستمرة وفورية: توفر البرمجية تغذية راجعة فورية عن نتائج الاختبارات وعن استفسارات الطلاب سواء من المعلمين أو المتعلمين من زملائهم عن طريق لوحة المناقشة، أو البريد الإلكتروني وغيرها، كما تقدم تغذية راجعة حول ما يتعلق ببرنامج الطالب واستفساراته.
- تحسين وتسهيل عملية الاتصال: تمتاز البرمجية بخصائص متعددة تسمح للطلاب بالتواصل مع مدرسيهم ومع زملائهم من خلال عدة خيارات توفرها البرمجية كالإعلانات، المناقشات، الفصول الافتراضية، و البريد الإلكتروني، وغيرها.
- التتبع : برمجية بلاك بورد تعمل على تتبع استخدام الطلاب لهذه البرمجية وتقوم بإيداع النتائج في ملف إحصائي خلال فترة التعليم، حيث يستطيع المدرس الحصول على معلومات إحصائية عن جميع طلابه أو عن مجموعة جزئية منهم، ويمكن له تتبع الواجبات الفردية، وتاريخ ووقت طبع واستلام الواجبات.
- بناء المهارات: هناك مهارات إضافية عديدة تقدمها برمجية بلاك بورد للطالب لمساعدته على تأدية واجباته بكفاءة مثل تنظيم وإدارة الوقت.

إضافة إلى ذلك يعد نظام إدارة التعلم – بلاك بورد فعالا للطلاب والمعلمين مقارنة بما كان متاح من قبل في الجامعة والمتمثل في صفحة شخصية لكل عضو هيئة التدريس على موقع الجامعة، وهذا غير كافي لعمل كل ما يريده

المعلم، حيث انه كان مقتصراً على مساحة صغيرة جداً، تكفي فقط لوضع المحاضرات بصيغة pdf والإعلانات والآن وبعد تفعيل نظام إدارة التعلم – بلاك بورد في جامعة حائل أصبح الأمر يوفر على المعلم الوقت والجهد ووجود أكثر من بديل للتفاعل بينه وبين المتعلمين بأشكال متعددة ومختلفة، وهذا من شأنه الرفع من كفاءة مخرجات العملية التعليمية.

ويؤكد وجو والكيلهان (Ojo, Olakulehin,2006) إلى أن برمجية نظام إدارة التعلم بلاك بورد تراعي مبادئ التعلم الفعال كما يلي:

- التشجيع الدائم والمستمر على التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين.
- تشجيع المتعلمين على التعاون مع بعضهم البعض من خلال الواجبات المصممة والمجدولة زمنيا.
- يشجع استخدام بلاك بورد على التعلم النشط الفعال من خلال تقديم أنشطة فردية للمتعلمين أو جماعية.
- يسهل إمداد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية والمستمرة.
- تساعد البر مجية على الالتزام بانجاز التكليفات والأنشطة في وقتها المحدد.
- تساعد على تنمية مواهب متعددة لدي المتعلم من خلال السماح له باختيار مشروعه العملي ومناقشة زملائه في موضوعه.

- **أنواع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني**:

تشتمل أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني على نوعين، حددتهم دراسة (زعزع ؛ إبراهيم، ، ٢٠١٢) في نوعين هما:

- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر: وهي الأنظمة التي يتم استخدامها مجاناً ولا يحق لأي جهة بيعها، كما أنها تخضع للتطوير والتعديل من كثيرا من المهتمين ومن أمثلة هذه الأنظمة ما يلي (moodle – ILIAS)
- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر أو التجارية: وهي الأنظمة التي تملكها شركة ربحية وتقوم بتطويرها ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص ومن أمثلة هذه الأنظمة ما يلي (Blackboard– WebCT) ويعد نظام بلاك بورد من أشهرها.

- **وظائف أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني**:

من الضروري لمصممي التعليم الإلكتروني معرفة وظائف أنظمة إدارة التعلم والتي تناولتها العديد من الدراسات منها دراسة كلا من:(حسين، ٢٠١١)؛ (السويد؛ سعفان، ٢٠١١ ،١٥) منها تسجيل وإعداد جداول المتعلمين في المقررات والمباشرة على الإنترنت وغير المباشرة، حفظ ملفات بيانات المتعلمين وطرح المقررات الإلكترونية، متابعة تقدم المتعلم في المقرر، وضع أسئلة الامتحانات وإداراتها.

- **نظام إدارة التعلم – بلاك بورد وتنمية الاتجاهات**:

تعرف الاتجاهات بشكل عام بأنها استعداد وجداني مكتسب نحو موضوع ما، ولها دور كبير في تحديد سلوك الإنسان، وقد تكون الاتجاهات إيجابية، أو سلبية، أو محايدة، ومما لا شك فيه أن الخبرة والتجارب السابقة تلعب دورا كبير في

تكوين اتجاه الفرد. وفي البحث الحالي يمكن الاستفادة من التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برمجية بلاك بورد في تطوير العملية التعليمية ومن أهمها التطوير في طرق التدريس، وعلى رأسهم المساعدة في العملية التعليمية.

ومن باب حرص الجامعات السعودية على مواكبة التطور في مجال أنظمة إدارة التعلم؛ استخدمت معظم الجامعات نظام إدارة التعلم سواء مفتوحة المصدر أو مغلقة، وجامعة حائل لم تغب عن التطور على إضافة كل ما هو جديد ومفيد للعملية التعليمية فقامت بتدشين نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard) بداية من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وتعد تجربة جامعة حائل في تبني هذه البرمجية في العملية التعليمية لا زالت جديدة تستحق الدراسة والبحث فيها، لذا جاء هذا البحث لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام إدارة التعلم "بلاك بورد"

وتشير نتائج دراسة بلوك(Pollock,m.,2009.4) أن استخدام بيئة التعلم الإلكتروني يؤثر إيجابيا على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس.

- **مشكلة البحث**:

من منطلق قيام جامعة حائل بتدشين مشاريع متعددة تختص بتبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامجها ومقرراتها الدراسية، ويعد توجهها نحو أنظمة التعلم الإلكتروني، واستخدام برمجيات للمساعدة في إدارة عملية التعلم، كبرمجية "بلاك بورد" تجربة جديدة لم يتعد عمرها عام واحد، وأخذت الجامعة على عاتقها تنفيذ تلك البرمجية والسعي الجاد على إنجاحها، كما أنفقت مبالغ طائلة على تلك المشاريع، وهذا العمل يتطلب تضافر جميع الجهود في الجامعة من اجل تفعيله وإنجاحه، لذا فان متابعة هذا العمل يعد إجراء مهما للتعرف على استفادة أعضاء هيئة التدريس من تفعيل تلك البرامج والاستفادة منها في جميع جوانب العملية التعليمية، كما أن معرفه اتجاهاتهم نحو البرمجية ربما يعطي مؤشر نحو الفائدة منها أو عدمها وبالتالي قد يساعد المسئولين في الجامعة على اتخاذ قرار بتطوير البرمجية أو استبدالها ببرمجية أخري أو الإبقاء عليها كما هي، ورغم الإمكانيات التقنية التي تتيحها الجامعة لأعضاء هيئة التدريس لتفعيل نظام إدارة التعلم . بلاك بورد إلا انه لوحظ عدم تفعيله بشكل كافي من قبل أعضاء هيئة التدريس لذلك جاء البحث للتعرف على اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل على استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard) وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

"ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)"؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية؟
- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وفقا للنوع (ذكر – أنثي) نحو استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard) ؟

- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وفقاً لطبيعة عملهم (الكليات العلمية – الكليات النظرية) نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)؟

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو نظام إدارة التعلم (Blackboard).

- **أهمية البحث**:

يمكن أن يسهم البحث الحالي فيما يلي:

- مواكبة الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم ومحاولة تفعيلها والاستفادة منها في العملية التعليمية.
- نشر ثقافة استخدام نظام إدارة التعلم (Blackboard) لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الوقوف على أبرز الصعوبات التي تحول أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لتطبيق نظام إدارة التعلم (Blackboard) في تدريس مقرراتهم.
- قد يساعد في تطوير عملية التعليم من خلال تطبيق بيئات التعلم الافتراضية.

- **مصطلحات البحث**:

- **الاتجاه**: Trend

يعرّفه نيتكو (Nitko, 2001, 450) بأنه" شعور إيجابي أو سلبي نحو موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين"، وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه درجة استجابات القبول أو الرفض لدى أعضاء هيئة التدريس لعبارات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard).

- **نظام إدارة التعلم**: Learning Management System LMS

يعرفه (السلوم ،٢٠١١: ١١١) هو نظام إلكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع والإبلاغ عن سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية، والطلاب أو المتدربين وتوفير إمكانية التعلم والتدريب التعاوني وإتاحة المشاركة والتواصل بين المستخدمين والأستاذ أو المدرب وإدارة كامل العملية التعليمية إلكترونيا.

ويعرف نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard) إجرائيا بأنه: نظام لإدارة التعلم إلكترونيا على الإنترنت مصمم لمساعدة المعلمين والمتعلمين على التفاعل بإشكال متنوعة، بالإضافة إلي النشاطات المكملة للتدريس داخل القاعة الدراسية، ويوجد به إمكانيات متعددة يستطيع استخدامها المعلم مثل: تقديم المحتوي الدراسي، إجراء الاختبارات، المنتديات، والنقاش...الخ.

- **الدراسات السابقة**:

تعد الدراسات في هذا الموضوع جديدة نسبياً وقليلة إلي حد ما، وأن تفعيل واعتماد نظام إدارة التعلم – بلاك بورد أو غيره من نظم إدارة التعلم الإلكترونية في الجامعة في غاية الأهمية، حيث انه يزيد من التفاعل بين أطراف العملية

التعليمية ويؤثر بالتبعية على جودة مخرجات العملية التعليمية، وسوف نستعرض الدراسات السابقة كما يلي:

أظهرت دراسة (حسين ،٢٠١١) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم جسور، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس لاستطلاع الرأي، وطبق على عينة مكونة من(٩٠) عضو هيئة تدريس ببعض الجامعات، وتوصل إلي نتائج تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية لدي أعضاء هيئة التدريس نحو نظام إدارة التعلم – جسور، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو استخدام نظام جسور بين أعضاء هيئة التدريس بين نوعيات الكليات الإنسانية والعلمية.

وأشارت دراسة (السلوم ،٢٠١١) التي استهدفت قياس اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بالجامعة نحو التعليم الإلكتروني المستخدم وعلى نظام جسور بوجه خاص، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض في مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وتم استخدام المسح الميداني والاستقصائي للتعرف على هذه الاتجاهات، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي ورغبة لدي طلاب الجامعة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني وضرورة أن يوضع التعليم الإلكتروني كأحد المواد الإجبارية.

وفي دراسة (الجراح ،٢٠١١) التي هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم، وبلغ عدد عينة الدراسة (٣٦٥) طالبا وطالبة، وتم استخدام استبانة تكونت من (٤٠) فقرة لقياس اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود اتجاهات إيجابية لدي أفراد الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم.

وهدفت دراسة شو وآخرين (Shu,et al,2006) إلي تعرف اتجاهات طلاب ومعلمي المدارس الثانوية في تايوان نحو تبني التعلم الإلكتروني في عملية التعليم، وتمثلت عينة الدراسة في (١٨٦) من الطلاب، و(٣٠) من المعلمين، واشتملت أداة الدراسة على أسئلة مفتوحة الإجابة كي يعبر المستجيب عن اتجاهاته نحو التعلم الإلكتروني، و(٢٠) عبارة تخص الموضوع، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود اتجاهات إيجابية عالية لدى أفراد عينة الدراسة نحو التعلم الإلكتروني، خاصة استخدام الإنترنت كناقل للمواد الدراسية، والأنشطة التعليمية الأخرى.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على قياس الاتجاهات نحو نظام إدارة التعلم البعض ركز على عينة الطلاب والأخر على المعلمين منها من اتبع في بحثه نظام جسور والأخرى على بلاك بورد وتوصلت الدراسات السابقة إلي نتائج مفادها أن نظم إدارة التعلم بلاك بورد تساعد في تسهيل عملية التعلم، وتعمل على زيادة المشاركة الصفية وبالتالي زيادة التحصيل، وتسهل عملية التدريس وتساعد على توفير فرص تعليمية عن بعد

للراغبين. وأشارت نتائج غالبية الدراسات السابقة إلى أن استخدام برمجيات مساعدة في إدارة العملية التعليمية كبرمجية بلاك بورد ساعدت في تكوين اتجاهات إيجابية لدي المتعلمين نحو التعلم. ونظرا لحداثة استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد في جامعة حائل كبداية في التوجه نحو التعلم الإلكتروني، كي يتم عن بعد في المستقبل، كما هو موجود في غالبية الجامعات العالمية، فقد جاء هذا البحث للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

يتناول هذا الجزء عرضاً لمنهج البحث الذي تم إتباعه، وكذلك تحديد مجموعة البحث، ووصف خصائص أفراد مجموعة البحث ، ثم عرضا لكيفية بناء أداة البحث، والتأكد من صدقها وثباتها والكيفية التي طبقت بها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

- **أولاً**: **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي على:

- **المنهج الوصفي**: وذلك في الإطار النظري لهذا البحث يشتمل على النظريات والأدبيات المعتمدة على المصادر العربية والأجنبية المتوافرة في هذا المجال.
- **المنهج شبه التجريبي**: وذلك لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard).
- **التصميم التجريبي للبحث**: التزم البحث الحالي بالتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي – البعدي.

- **ثانياً**: **حدود البحث**:

- تكونت عينة البحث من (٨٢) عضو هيئة تدريس ممن هم على رأس العمل بجامعة حائل من كليات التربية، الآداب والفنون، العلوم، والطب والحاسبات والمعلومات.
- اقتصر تطبيق البحث الحالي على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ -١٤٣٦هـ.

- **ثالثاً**: **أداة البحث**:

هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد أداة البحث على شكل استبانة، اشتملت على جزئيين، هما:

الجزء الأول: وتم فيه وضع الهدف من البحث، وكيفية الاستجابة على عبارات الاستبانة.

الجزء الثاني: اشتمل على عبارات أداة البحث التي صممت لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم - بلاك بورد (Blackboard)، وتكون من (٣٢) عبارة، (١٧) عبارة إيجابية وتتمثل في العبارات التالية(٢٩، ٢٨، ٢٤،٢٢،٢١،١٨،١٧،١٦،١٣،١٢،٩،٨،٥،٤،٣،١،٢٧)، و(١٥) عبارة سلبية تتمثل في العبارات التالية (٢٦،٢٥،٢٣،٢٠،١٩،١٥،١٤،١١،١٠،٧،٦،٢،٣٢،٣١،٣٠)،

وتم استخدام مقياس خماسي مدرج من (لا أوافق بشدة=١، أوافق بشدة=٥)؛ والدرجة المرتفعة في تقدير أفراد مجموعة البحث على كل عبارة من عبارات الاستبانة تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة الواحدة ما بين ٣.٥ -٥ ، ودرجة اتجاهات إيجابية متوسطة ما بين ٢ – ٣.٤٩، ودرجة اتجاهات إيجابية ضعيفة إذا أقل من ٢.٠٠.

- **خطوات إعداد أداة البحث**:

مرت عملية إعداد أداة البحث بالخطوات التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات والمقالات وأوراق العمل البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية مثل دراسة كل من (زعزع، إبراهيم، ٢٠١٢)؛ (مزروع ، ٢٠١١)؛ (الجراح ، ٢٠١١)؛ (حسين ، ٢٠١١)؛ ; Liang, 2009) (Tekinarsland,2009) وذلك للاستفادة في تصميم أداة البحث الحالي وبناء فقراته.
- الاستفادة من آراء السادة المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس في تطوير وتعديل صياغة بعض العبارات، ووصلت الاستبانة في صورتها النهائية إلي (٣٢) عبارة هدفت إلي قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو نظام إدارة التعلم - بلاك بورد.

- **صدق أداة البحث** (**الاستبانة**):

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث قامت الباحثة بأخذ آراء مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات، بلغ عددهم (7) محكمين من كلية التربية وكلية الهندسة، من أجل معرفة آرائهم حول عبارات الاستبانة، من حيث ملائمتها الهدف من البحث ومدى وضوحها، ودقة صياغة عباراتها، وقد استفادت الباحثة من ملاحظات المحكمين، من أجل إخراج الاستبانة في شكلها النهائي القابل للتطبيق.

- **ثبات أداة البحث** (**الاستبانة**):

لحساب ثبات الأداة قامت الباحثة باستخدام طريقة تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه على ٢٢ عضو هيئة تدريس من كليات مختلفة، تم اختيارهم عشوائيا من خارج عينة البحث، بفاصل زمني مقداره ثلاث أسابيع، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بين التطبيق الأول والثاني (٠.٨٢) وهي قيمة مقبولة تم اعتمادها.

- **رابعاً**: **نتائج البحث ومناقشتها**:

هدف البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد (Blackboard)؟

وللتحقق من ذلك تم توزيع مقياس الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم . بلاك بورد على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل والذي بلغ عددهم (٨٢) عضو، والجدول التالي يوضح توزيعهم وفقاً لنوعية الكلية التي تم

تطبيق الاستبانة فيها من حيث العدد في كل كلية والنسبة المئوية للتطبيق كما يتضح من الجدول (١):

جدول(١) يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وفقا لنوعية الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
التربية	٢٩	٣٥.٨%
الآداب والفنون	١٧	٢٠.٧%
العلوم	١٦	١٩.٥%
الطب	١٠	١٢.٢%
العلوم وهندسة الحاسب	١٠	١٢.٢%
الإجمالي	٨٢	١٠٠ %

ويتضح من جدول (١) أن أكثر المشاركين من الكليات النظرية، ثم الكليات العملية، وجدول (٢) يوضح توزيع عينة البحث وفقا للنوع:

جدول(٢) يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وفقا للنوع الكلية

النوع	ذكور	إناث
العدد	٤٠	٤٢
النسبة المئوية	٤٨,٨	٥١,٢

<u>وللإجابة عن السؤال الأول</u> تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات أداة البحث، ثم حساب المتوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري الكلي للفقرات وجدول (٣) يوضح تلك النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لفقرات أداة البحث لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام إدارة التعلم بلاك بورد (n=82)

رقم البند	العبـــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
١	يمثل نظام إدارة التعلم – بلاك بورد بيئة غنية ومتكاملة وملائمة لتطبيق التعليم الإلكتروني.	4.44	1.04	88.8
٢	يعد معرفة أي معلومات عن نظام إدارة التعلم – بلاك بورد غير مفيد.	4.05	0.82	81
٣	من السهل التعامل مع نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	3.88	0.92	77.6
٤	يوجد حاجة ماسه لعقد دورات تدريبية عن نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	4.74	0.6	94.9
٥	نظام إدارة التعلم – بلاك بورد بوضعه الحالي يلبي جميع احتياجاتي التي أتطلع إليها.	4.46	0.72	89.3
٦	يعد نظام إدارة التعلم – بلاك بورد نظام معقد.	3.82	0.97	76.3
٧	أفضل أن أدرس جميع مقرراتي باستخدام الطرق التقليدية.	3.87	0.91	77.3
٨	أشعر أن استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد في التعليم أمر مجزي.	4.33	0.88	86.6
٩	يجب أن يتمكن عضو هيئة التدريس من جميع تطبيقات نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	4.74	0.58	94.9
١٠	أتمني أن يستبدل نظام إدارة التعلم – بلاك بورد بنظام أخر أكثر فاعلية.	3.94	0.88	78.8
١١	أرغب أن اعمل في جامعة لا يطبق فيها نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	4.05	0.75	81

١٢	اشعر بالمتعة عندما ادرس مقرراتي باستخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	4.23	0.82	84.6
١٣	جامعتي تشجعني على استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد.	4.12	0.76	82.4
١٤	يمثل التدريس من خلال نظام إدارة التعلم – بلاك بورد عبئ إضافي على.	3.98	0.83	79.5
١٥	يساعدني استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد، على تحقيق أهداف مقرراتي فقط.	3.9	0.9	78
١٦	أري أن التفاعل والمشاركة في نظام إدارة التعلم – بلاك بورد أكثر بيني وبين المتعلمين.	3.91	0.96	78.3
١٧	التعلم من خلال نظام إدارة التعلم – بلاك بورد ممتع وفعال.	3.85	1	77.1
١٨	يشجعني استخدام نظام إدارة التعلم – بلاك بورد على اكتساب الكثير من المهارات الإلكترونية.	4.09	0.82	81.7
١٩	بناء الاختبارات في نظام إدارة التعلم – بلاك بورد تستغرق الكثير من الوقت والجهد.	3.79	0.99	75.9
٢٠	تصحيح أنشطة وتكليفات المتعلمين المقدمة من خلال نظام إدارة التعلم – بلاك بورد عملية مرهقة.	3.87	0.91	77.3
٢١	يوفر نظام إدارة التعلم – بلاك بورد العديد من المميزات لعضو هيئة التدريس.	4.2	0.84	83.9
٢٢	يعتبر التعليم الإلكتروني ضرورة تفرضها التطورات التقنية المتلاحقة في عصرنا الحالي.	4.21	0.83	84.1
٢٣	أشعر بالضيق لحث جامعتي أعضاء هيئة التدريس على التعامل بشكل إلكتروني.	3.96	0.91	79.3
٢٤	أري أن يتم تفعيل بلاك بورد في جميع كليات الجامعة ولجميع المقررات.	4.17	0.87	83.4
٢٥	يوفر التعليم التقليدي بيئة ممتعة للتدريس بالجامعة عن نظام إدارة التعلم– بلاك بورد.	3.91	0.95	78.3
٢٦	يحقق التعلم بالشكل المعتاد نتائج أفضل من برمجية نظام إدارة التعلم بلاك بورد	4.02	0.85	80.5
٢٧	أسارع للتسجيل في الدورات التدريبية عن نظام إدارة التعلم– بلاك بورد.	4.22	0.85	84.4
٢٨	أرغب في التدريب على إعداد الاختبارات والتقييم في نظام بلاك بورد.	4.24	0.84	84.9
٢٩	أرغب في إنشاء موقع خاص بي مثل نظام بلاك بورد.	3.85	0.79	77.1
٣٠	التدريس عبر نظام بلاك بورد موضة تربوية وسرعان ما تنتهي.	3.89	0.85	77.8
٣١	التدريس عبر نظام بلاك بورد يضعف الترابط الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين.	3.89	0.87	77.8
٣٢	التدريس بالطريقة المعتادة يسهم في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها نظام البلاك بورد.	4.15	0.82	82.9
	الدرجة الكلية	130.7	14	81.7

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب T.test لمعرفة دلالة الفرق بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وفقا للنوع، وجدول (٤) يوضح النتائج:

جدول (٤) الفرق بين الاتجاهات تبعاً للنوع (ذكر/أنثى)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت قيمة	الدلالة الإحصائية
ذكر	٤٠	١٢٩.٢	١٣.٨	٣٩	١.٠٣	غير دالة عند (٠.٠٥)
أنثى	٤٢	١٣٢.٤	١٣.٧	٤١		

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق بين متوسط علامات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاهات نحو نظام إدارة التعلم بلاك بورد يعزي للنوع، حيث كان متوسط علامات أعضاء هيئة التدريس الذكور على المقياس (129.2) ومتوسط علامات أعضاء هيئة التدريس الإناث (132.4) بفرق (3.2) للذكور، كما جاءت قيمة "ت" مساوية (١.٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند (٠.٠٥).

وللإجابة عن السؤال الثالث تم حساب T.test لمعرفة دالة الفرق بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وفقا لطبيعة عملهم، وجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥) الفرق بين الاتجاهات تبعاً لطبيعة عمل عضو هيئة التدريس (كلية عملية/كلية نظرية)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت قيمة	الدلالة الإحصائية
كلية عملية(العلوم ، الطب ، الحاسبات والمعلومات)	٤٦	١٢٨.٩	١٢.٦	٣٩	١.٣٢	غير دالة عند (٠.٠٥)
كلية نظرية(التربية ، الآداب والفنون)	٣٦	١٣٣.١	١٤.٣	٤١		

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فرق بين متوسط علامات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاهات نحو نظام إدارة التعلم بلاك بورد يعزي لطبيعة عمله، حيث كان متوسط علامات أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية على المقياس (128.9) ومتوسط علامات أعضاء هيئة التدريس بالكليات النظرية (133.1) بفرق (٤.٢) للكليات العملية، وبحساب قيمة "ت" فجاءت مساوية (1.32)هي قيمة غير دالة إحصائيا عند (٠,٥).

- **تفسير النتائج والتعقيب عليها**:

من خلال نتائج تطبيق المقياس يتضح وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد، وأنه لايوجد فرق في الاتجاهات تعود إلى نوع عضو هيئة التدريس أو طبيعة عمله.

مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام إدارة التعلم – بلاك بورد لديهم وعي كاف بأهمية التعلم الإلكتروني، وأهمية استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التدريس، مما يبشر بوجود نواة للتطوير بين أعضاء هيئة التدريس في مجال أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة كلاً من (حسين ،٢٠١١)؛ Shu, Gwo,D.2006 (Pollock, 2009) (Renee,2009)؛ في وجود اتجاهات إيجابية لدي أعضاء هيئة التدريس نحو أنظمة إدارة التعلم، وبرغم اختلاف نظام إدارة التعلم المتبعة في البحث الحالي وهو برمجية بلاك بورد إلا أن هذا يدل على أن استخدام المستحدثات التكنولوجية الجديدة وعلى رأسهم أنظمة إدارة التعلم مهم جدا لأعضاء هيئة التدريس، وأيضا اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة في عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بين نوعيات الكليات سواء العملية أو النظرية وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم يتشوقون إلي تطبيق كل ما هو جديد ومن شأنه التأثير بشكل إيجابي على العملية التعليمية وحدوث نتائج إيجابية فعالة في عملية التعلم، وأنهم على استعداد دائم لتطوير أنفسهم وتلقي ما هو جديد من دورات من شأنها الرفع بمستوي أدائهم وهذا تم ملاحظته بالفعل من خلال تسجيل الدورات التدريبية المتاحة على موقع جامعة حائل أن اغلب أعضاء هيئة التدريس يترقبون ويسارعون التسجيل في الدورات الخاصة بالتكنولوجيا وأنظمة إدارة التعلم بشكل كبير جدا وحريصين على الاستفادة، وهذا يعد مؤشر إيجابي ينعكس على مخرجات العملية التعليمية.

- **التوصيات والبحوث المقترحة**:

- عقد المزيد من الدورات التدريبية الكافية لأعضاء هيئة التدريس وبصفة خاصة الذين يعملون في تخصصات بعيدة عن التكنولوجيا بالجامعة على نظام إدارة التعلم (Blackboard)
- العمل على تفعيل نظام إدارة التعلم (Blackboard) في جميع أقسام وكليات الجامعة.
- إجراء المزيد من التحسينات على نظام إدارة التعلم (Blackboard) حتي تلبي كافة متطلبات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسات حول اتجاهات الطلاب نحو نظام إدارة التعلم (Blackboard) ومقارنته بالنظم التقليدية.

- **المراجع**:

- **أولا: المراجع العربية**:

- بدوي، م، م، ع (٢٠١٠). "فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى و تعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي و اتجاهاتهم نحوه"التربية (جامعة الأزهر) - مصر ع ١٤٤، ج ٢، ٣٧٣ - ٤١٦.
- الجراح، ع، ع (٢٠١١). "اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم ".دراسات - العلوم التربوية - الأردن ، مج ٣٨ ، ١٢٩٣ - ١٣٠٤.
- حسين، ه، ب (٢٠١١). "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (جسور)"، مجلة القراءة والمعرفة. مصر، ع ١١١ ، ٢١٢ - ٢٣٥.
- زعزع، م، س؛ إبراهيم،ع ، م (٢٠١٢)."نظام إدارة التعلم الالكتروني البلاك بورد Blackboard"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم الالكتروني في الوطن العربي، " التعليم الالكتروني في العالم العربي: تحديات وآفاق التنمية"، القاهرة من ٩ -١١ يوليو.

- الزوايدي، ح، أ، ذ (٢٠١٤). توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي وفق إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات وأثرها على مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم بنظام إدارة التعلم BLACKBOARD. عالم التربية - مصر، ع١٥، ج٤٦ ، ١٢٩ - ١٧٣.
- زين الدين، م، م (٢٠١٠). "تجربة جامعة الملك عبد العزيز في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني و إمكانية الاستفادة منها في التعليم الجامعي المصري".مجلة كلية التربية ببورسعيد - مصر مج ٤، ع ٨ ، ص - ص: ١١ - ٥٦.
- السلوم، ع، ب، إ (٢٠١١)."الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد (Blackboard)". دراسات المعلومات. العدد الحادي عشر.مايو.
- السويد، م، ب، ع ؛ سعفان، س، ع (٢٠١١). أثر العلاقة بين نوع نظام إدارة التعلم ووعي أعضاء هيئة التدريس على اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني واستخدامهم له في التدريس: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في كليتي الطب والمجتمع ببريدة جامعة القصيم، تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث - مصر، ١ - ٣٦.
- صيام، م،ح (٢٠١٣). تطبيقات التعلم و التدريب الإلكتروني الافتراضي في الجامعات الإلكترونية الافتراضية نموذج الجامعة الافتراضية السورية في التعلم و التدريب الإلكتروني: تجربة الواقع و آفاق التطوير .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، مج ١١، ع ٤ .
- عبد المجيد، أ ؛ وآخرون(٢٠١٣)."استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني (Blackboard) في تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد لتنمية التواصل الالكتروني وإنتاج المواد التعليمية الرقمية".المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٢) العدد(١١) - تشرين ثاني.
- عياد، س، ع، م، أ(٢٠٠٨). "توظيف بيئات التعلم الافتراضية في بناء المقررات الإلكترونية بنظام البلاك بورد في التعليم الجامعي "، التربية (جامعة الأزهر) - مصر ع ١٣٨، ج ١، ص -ص: ١٧٩ - ٢٣٣.
- مزروع، ي، س، أ، م (٢٠١١). "دراسة كمية لأثر تفعيل نظام إدارة التعليم الإلكتروني (البلاك بورد) على أداء طلاب المستوى الداعم لمقرر اقتصاد ٢ كدراسة حالة ".دراسات المعلومات ع ١٢، ص -ص: ١٥٩ - ١٩٠.

- **ثانيا: المراجع الأجنبية**:

- Jones, J, S, G; et al, (2005). 3-dimensional online learning environments: examining attitudes toward information technology between students in internet-based 3-dimensional and face-to-face classroom instruction,educational media international, Vol.42, no.3, September, pp.219-236.
- Liang,J, Tsai,C.(2009).The information commitments toward web information among medical students in Taiwan.Educational Technology&Society,12(1),162-172.
- Nitko, J. (2001). Educational Assessment of Students (3ed Ed.).Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall/Merrill Education.

- Ojo,D , Olakulehin,F (2006). Attitudes and Perceptions of Students to open and distance learning in Nigeria. International Review of Research in Open and Distance Learning.7(1),1-10.
- Pollock,W, M (2009). The impact of on-line traning on college faculty attitudes and knowledge of students with disabilities, phd, faculty of old dominion university.
- Renee, N.Jefferson I,L, W(009).Effects of virtual education on academic culture:Perceived advantages and disadvantages, us-china education review,issn 1548-6613,usa,mar,volume6,no.3(serial no.52)pp 61-69.
- Shu,H,S,M; Gwo,D (2006). Surveying instruction and learner perceptions of e- learning. Journal of Educationl Technology, 53(5),262-275.
- Tekinarslan,E(2009).Turkish university Students' perceptions of the World Wide Web as a learning tool: An investigation based on gender, socio-economic background, and Web experience.The International Review Research in Open Distance Learning, 10(2),1-19.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

القبول-الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة

إعداد :

د/ نهى عبد الرحمن أبو الفتوح

مدرس الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان

" القبول- الرفض الوالديّ كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة"

د/ نهى عبد الرحمن أبو الفتوح

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك الأبناء للقبول - الرفض من قبل (الأب والأم) وشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة. والتعرف على علاقة بعض المتغيرات الديموجرافية مثل: نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم بكل من القبول -الرفض الوالدي المدرك، والشعور بالأمن النفسي. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٣) طفلا وطفلة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الإبتدائية تراوحت أعمارهم بين ٩ -١٢ سنة. وقد استخدمت الباحثة استبيان القبول -الرفض الوالدي للأطفال، ومقياس الشعور بالأمن النفسي للأطفال. توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض من قبل (الأب والأم) وشعورهم بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للقبول من قبل (الأب والأم) وشعورهم بعدم الأمن النفسي. ووجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل لصالح الذكور. ووجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض من قبل الأم تعزى إلى مستوى تعليم الأم لصالح مجموعة الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم مقارنة بالأمهات مرتفعات التعليم. كما ظهرت فروق دالة إحصائيا في إدراك الرفض من قبل الأم لصالح مجموعة الأطفال ذوى الأمهات متوسطات التعليم مقارنة بالأمهات مرتفعات التعليم. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى أي من نوع الطفل ومستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب أو التفاعل الثنائي أو الثلاثي بينها. يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الشعور بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول -الرفض الوالدي المدرك.

الكلمات المفتاحية: القبول -الرفض الوالدي – الأمن النفسي – الطفولة المتأخرة.

Parental Acceptance-Rejection as Perceived by Children and its Relation to their Psychological Security in the Late Childhood

Abstract

The research aims at exploring the relation between children's perception of parental acceptance-rejection by (the father & mother) and their feeling with psychological security in the late childhood. In addition, the research aims at identifying the relation between some demographic variables such as: child gender, the educational level of the parents with both of perceived parental acceptance-rejection and psychological security. The sample of the study consisted of (533) boys/girls students at the fourth, fifth and sixth grades of the primary stage aged between 9-12 years.The researcher used a parental acceptance-rejection questionnaire and a scale for psychological security. The results revealed that: (a) There is a statistically significant positive correlation between children's perception of

rejection by (the father & mother) and their feeling with psychological insecurity. (b) There is a statistically significant negative correlation between children's perception of acceptance by (the father & mother) and their feeling with psychological insecurity. (c) There are statistically significant differences among the study groups in regards to their perception of the father's acceptance which may be due to child gender in favor of the girls. (d) There are statistically significant differences among the study groups in regards to their perception of the father's rejection due to child gender in favor of the boys. (e) There are statistically significant differences among the study groups in regards to their perception of the mother's rejection due to the mother's educational level in favor of the group of children whose mothers with a low educational level compared to the mothers with a high educational level. (f) There are statistically significant differences in regards to perception of the mother's rejection in favor of the group of children whose mothers were with a moderate educational level compared to those with a higher educational level. (G) There are statistically insignificant differences among the study groups in regards to psychological security, due to child gender and the educational level of both parents and a bilateral or triple interaction between them. Students' scores in the psychological security variable could be predicted by determination of their scores of the perceived parental acceptance-rejection variable.

Key words: Parental Acceptance-Rejection - Psychological Security - Late Childhood

• المقدمة:

الأسرة هي الحلقة الأولى، وهى تمثل الوحدة الاجتماعية الأساسية التي يولد فيها الطفل، ويشب عن الطوق، ويرسى أساس شخصيته عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، ومن خلال ما يتعرض له من أساليب معاملة والدية، ومواقف وعلاقات اجتماعية مع الوالدين والإخوة.

وتعد الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة الطفل وتنشئته الاجتماعية من أهم العوامل الأسرية الحاكمة للتكوين النفسي للطفل وتوافقه وصحته النفسية. وتتباين هذه الأساليب من حيث نوعيتها وآثارها في تنشئة الأبناء، فمنها أساليب سوية محبذة ومرغوبة كالتسامح والاتساق والاهتمام والتقبل واللين والرحمة، وأساليب أخرى لا سوية مثل التسلط والتشدد والتذبذب والتدليل والحماية الزائدة والتفرقة والإهمال والنبذ والقسوة. (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٨، ص ٤٤٤)

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية الدور الوالدي في تشكيل السلامة النفسية أو المرض النفسي للطفل، وأوضحوا أن نوعية العلاقة مع الأشخاص ذوى الأهمية النفسية لديه هي التي تحدد خصائصه النفسية، وذلك وفقا لما

يدركه من أمن نفسى واهتمام واحترام وضوابط من الوالدين. (عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ص ٦١٣)

والتنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الوالدان والارتقاء النفسي الاجتماعي للأبناء لا يتحققان إلا في وجود علاقة خاصة قوية بين الطفل ووالديه، فعندما يدرك الأبناء قبول الوالدين لهم يكون ذلك سببا في تنمية شخصية موجبة لدى هؤلاء الأبناء، وعلى العكس من ذلك فإن إدراك الأبناء لرفض الوالدين لهم يكون سببا في إظهار صفات سلبية في الشخصية، فإذا كان القبول الوالدي يمثل الطرف الإيجابي لما يشعر به الطفل بأن والديه يحبانه ويتقبلانه، فإن الرفض الوالدي يمثل الطرف السالب لما يشعر به الطفل بأن والديه لا يحبانه أو يكرهانه. (عمرو فكرى، ٢٠٠٥، ص ٣)

إن الرعاية الوالدية التي يتلقاها الأبناء في سنى عمرهم المبكرة لها أهمية جوهرية في تمتعهم بالصحة النفسية واستقرارهم النفسي، ويشكل المناخ النفسي الذى يعيش فيه الأبناء في الأسرة عاملا مؤثرا في تشكيل شخصياتهم، والتأثير على أمنهم النفسي، ونموهم السليم وإعدادهم نفسيا بما يمكنهم من الحياة المستقرة في المستقبل.

ويعتبر الأمن النفسي من الحاجات المهمة والضرورية التي لابد من إشباعها لدى الأبناء، وإذا لم تشبع الحاجة إلى الأمن لدى الأبناء فإنهم يشعرون بالقلق والتهديد والعجز، وتبرز أهمية الشعور بالأمن النفسي في عالم غير آمن يتسم بالحروب والكوارث، وعدم الاستقرار السياسي، والأزمات الاقتصادية، والبطالة، وعدم إمكانية التنبؤ بالمستقبل.

- **مشكلة البحث**

في منتصف القرن العشرين أَكّد كارل روجرز في نظريته على الدور المركزي الذى يَلعبُه القبول في الصحة العقلية (Rogers, 1951, 1961) وصك مصطلح "الاعتبار الإيجابي غير المشروط" Unconditional Positive Regard بوصفه مكوّن حيوي في التربية والإرشاد. وأشار إلى حاجة الطفل إلى التقبل بدون شرط من قبل عائلته والآخرين، وحاجة العميل إلى التقبل من قبل المرشد. وذكر أن هناك اضطرابات نفسية تنحدر جذورها إلى الرفض. وجاء رونالد رونر Rohner في نظريته القبول . الرفض وسار على خطيه، وأضاف دليلَ تجريبي على وجود علاقة بين القبول . الرفض الوالدي والتوافق النفسي للأطفال. (Dwairy, 2011, p. 535)

وتعد نظرية القبول -الرفض الوالدي نظرية في التنشئة الاجتماعية تُركّز على أبعاد الدفء والرفض الوالدي، ونتائجها على النمو المعرفي والانفعالي للأطفال، والأداء الوظيفي لشخصية الراشدين في الثقافات المختلفة. فالآباء الذين يتسمون بالدفء يميلون إلى إظهار الحب الجسدي واللفظي تجاه أطفالهم؛ ومن ثم يشعرونهم بأنهم محبوبين ومقبولين. وفى المقابل الآباء الذين يتسمون بالرفض يميلون إلى إظهار الكراهية والاستياء تجاه أطفالهم، ويشعرونهم بأنهم مكروهين وغير مرغوبين. (Kazarian, Moghnie, & Martin, 2010, p. 72)

وقد بينت الدراسات التي فحصت العلاقة بين القبول -الرفض الوالدي والتوافق النفسي لدى الأطفال والبالغين أن الأطفال المرفوضين بغض النظر عن النوع، والثقافة، والعرق، والمستوى الاجتماعي أظهروا استعدادات شخصية سلبية، وسوء توافق نفسى مقارنة بالمقبولين، فهم يتسمون بالعدوان والعدائية، والعدوان السلبى، والاعتماد غير الناضج أو الاستقلال الدفاعي، والتقدير السلبى للذات، والتبلد الانفعالي، ونقص الكفاية الذاتية، وعدم الثبات الانفعالي، والنظرة السلبية للعالم (Rohner & Khaleque, 2002, p. 4; Rohner & Britner, 2002, p. 19-20)

ويعتبر إريكسون Erikson أن الشعور بالأمن النفسي هو حجر الزاوية في الشخصية السوية، وينشأ الأمن النفسي من إشباع حاجات الطفل الأساسية من حب ورعاية وغيرها من أشكال الرعاية الوالدية التي تخلق لدى الطفل إحساسا بالأمن والثقة في الذات فيدرك نفسه على أنه يستحق الرعاية والتقدير، ويرى العالم على أنه مكان آمن مستقر، ويرى الآخرين على أنهم يمكن الوثوق بهم، ويضع هذا الإحساس بالأمن النفسي قاعدة لنجاح الفرد وإنجازاته، وقدرته على تحمل الإحباطات. (في: محمد عوده الريماوى، ٢٠٠٣، ص ٧١)

وأكدت انستازى Anastasi على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاس ذلك على شخصية الأبناء حتى سن متقدمة، فاتجاهات الأمن والطمأنينة قد تستمر مع الطفل عند مواجهة مواقف إحباط شديدة، كما أن اتجاهات عدم الثقة والخوف قد تستمر مع الطفل حتى عند مواجهة مواقف يشعر فيها بالأمن والارتياح، وهذا يرجع إلى تأثير الوالدين في تكوين شخصية الأبناء. (في: ميساء مهندس، ٢٠٠٦، ص ١٦)

ويأتي الاهتمام بدراسة القبول -الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء من أن هناك اتفاق بين علماء النفس على أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تكتسب من مواقف يدرك فيها الطفل عدم تقبل والديه أو رفضهما له بمعنى أن إدراك الطفل لعلاقة والديه تعتمد على التفسير الذى يقوم به لمواقفهما معه، وعلى ضوء هذا التفسير يشعر بالخبرة السارة أو المؤلمة.

إن طريقة إدراك الأبناء لسلوك الآباء هو العامل الحاسم الذى يرتبط بتوافقهم ويؤثر في سلوكهم وسمات شخصيتهم، ويعتبر وصف سلوك الوالدين كما يراه الأبناء من أنسب الأساليب عند دراسة معاملة الآباء والأمهات للأبناء، ومن ثم تنبه الباحثون إلى أهمية أن يكون الأبناء مصدر بياناتهم عن تفاعلهم مع والديهم، وأصبحوا يسألون الأبناء عن هذه العلاقة، وذلك لأن العبرة ليست بأسلوب الآباء وتصرفاتهم في حد ذاتها، وإنما بالطريقة التي يتلقى بها الأبناء هذه التصرفات وإدراكاتهم لها، وما يترتب على ذلك من تفاعلات. (أحمد على، ٢٠٠٢، ص ٥ -٦)

هذا وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ -١٢سنة) Late Childhood مرحلة شبه منسية نظرا لزيادة الاهتمام بسابقاتها ولاحقاتها من مراحل النمو رغم أنها من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي، ويطلق عليها البعض قبيل

المراهقة، والتغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيداً لمرحلة المراهقة. (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص ٢٧٤)

وبناء عليه جاءت مشكلة البحث الحالي عن القبول -الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة في ضوء عدد من المتغيرات الديموجرافية مثل نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم.

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأب وشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأم وشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة؟
- هل توجد فروق دالة في إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب والتفاعل الثنائي بينهما؟
- هل توجد فروق دالة في إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأم تعزى إلى نوع الطفل، ومستوى تعليم الأم والتفاعل الثنائي بينهما؟
- هل توجد فروق دالة في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى نوع الطفل، ومستوى تعليم الأم، ومستوى تعليم الأب والتفاعل بينها؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول -الرفض من قبل(الأب والأم)؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن العلاقة بين إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأب وشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- الكشف عن العلاقة بين إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأم وشعورهم بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- التعرف على العلاقة بين كل من نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب، وإدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأب في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- التعرف على العلاقة بين كل من نوع الطفل، ومستوى تعليم الأم، وإدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأم في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- التعرف على العلاقة بين كل من نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم والشعور بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- التحقق من إمكانية التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الشعور بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول . الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء.

- **أهمية البحث**:

- **الأهمية النظرية** :

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الجانب الذى يتصدى لدراسته حيث تسعى الباحثة لدراسة العلاقة بين القبول . الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء

وشعورهم بالأمن النفسي في إطار نظرية القبول -الرفض الوالدي لرونالد رونر Rohner وهى نظرية في التنشئة الاجتماعية تُركز على أبعاد الدفء والرفض الوالدي، ونتائجها على النمو المعرفي والانفعالي للأطفال، والأداء الوظيفي لشخصية الراشدين في الثقافات المختلفة.

يهتم البحث الحالي بإدراك الأبناء أنفسهم للقبول -الرفض الوالدي نظراً لأن طريقة إدراك الأبناء لسلوك الآباء هو العامل الحاسم الذى يرتبط بتوافقهم ويؤثر في سلوكهم وسمات شخصيتهم، ويعتبر وصف سلوك الوالدين كما يراه الأبناء من أنسب الأساليب عند دراسة معاملة الآباء والأمهات للأبناء.

يركز البحث على واحدة من أهم الحاجات الإنسانية، والتي تحتل المرتبة الثانية في هرم ماسلو للحاجات بعد الحاجات الفسيولوجية مباشرة ألا وهى الحاجة إلى الأمن في ظل عالم غير آمن يتسم بالحروب والكوارث، وعدم الاستقرار السياسي، والأزمات الاقتصادية، والبطالة، وعدم إمكانية التنبؤ بالمستقبل.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تستهدفها وهى مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ -١٢سنة) وهى مرحلة شبه منسية نظرا لزيادة الاهتمام بسابقاتها ولاحقاتها من مراحل النمو رغم أنها من أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي، ويطلق عليها البعض قبيل المراهقة، والتغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيداً لمرحلة المراهقة.

- **الأهمية التطبيقية**:

يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج الوقائية والإرشادية الأسرية التي تساعد الوالدين في التعرف على الأساليب الصحيحة في تنشئة أطفالهم، والتي تحقق لهم الصحة النفسية والتوافق، والابتعاد عن الأساليب الخاطئة التي تخلق أفرادا مضطربين نفسيا.

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض مشاعر عدم الأمن لدى الحالات التي تحتاج عناية خاصة من خلال الأخصائيين النفسيين بالمدارس.

- **مصطلحات البحث**:

تبنت الباحثة تعريف ممدوحة سلامة (١٩٨٦، ص ٣ -٤) التي قامت بترجمة وتقنين استبيان القبول -الرفض الوالدي للأطفال لرونالد ب. رونر Rohner المستخدم في الدراسة الحالية:

- **القبول الوالدي** Parental Acceptance

يمثل مقياس **الدفء -المحبة** Warmth/Affection طرف القبول، ويشمل أشكال السلوك الوالدي التي يدركها الطفل على أن والديه يمنحانه الدفء والحب والعطف بلا قيد أو شرط كالثناء على الطفل، والاستحسان لسلوكه، والفخر به، والاستمتاع بصحبته، والتسرية والتخفيف عنه في الأزمات، وتقبيله ومداعبته، وتطييب خاطره.

• **الرفض الوالدي** Parental Rejection

بينما تمثل الثلاثة مقاييس الأخرى طرف الرفض وهى:

العدوان -العداء Hostility/Agression ويقصد به السلوك الوالدي الذى يفسره الطفل على أنه تعبير عن غضب والديه واستيائهما منه أو شعورهما بخيبة الأمل فيه. ويتمثل السلوك الذى يعكس عدوانية الوالدين تجاه الطفل في الضرب، والسباب، والكلام الجارح، والسخرية والتهكم، والتقليل من شأن الطفل.

اللامبالاة -الإهمال Indifference/Neglect ويقصد به السلوك الوالدي الذى يفسره الطفل على أن والديه غير مهتمين به، وغير عابئين بشؤونه وأنشطته والأمور التي يراها ذات أهمية بالنسبة له.

الرفض غير المحدد Undifferentiated Rejection يقصد به السلوك الوالدي الذى يراه الطفل على أنه رفض له دون أن ينم هذا السلوك بوضوح عن عدوان تجاهه أو إهمال ولا مبالاة بشؤونه.

• **الأمن النفسي** Psychological Security

تبنت الباحثة تعريف أماني عبد المقصود (١٩٩٩، ص ٦) معدة مقياس الشعور بالأمن النفسي للأطفال المستخدم في الدراسة الحالية وتعرفه بأنه "شعور الطفل بالتقبل والحب من قبل الآخرين مع قلة شعوره بالخطر والقلق والاضطراب."

ويعرف إجرائياً بأنه "الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الشعور بعدم الأمن النفسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي."

• **الإطار النظري**:

• **القبول-الرفض الوالدي** Parental Acceptance-Rejection

يمثل بعد الدفء الأبوي وفقا لنظرية القبول -الرفض الوالدي (PARTheory) نوعية الرابطة العاطفية بين الوالدين وأبنائهم، والسلوكيات الجسدية واللفظية والرمزية التي يستخدمانها للتعبير عن هذه المشاعر كالتقبيل والعناق والابتسام أو التعبير اللفظي عن المودة كالثناء والمديح. ويطلق على هذا الطرف" القبول الوالدي" Parental Acceptance الذى يشير إلى الحب والدفء والعناية الذى يستشعره الأطفال من آبائهم ومقدمي الرعاية الآخرين. بينما يطلق على الطرف الآخر للبعد " الرفض الوالدي " Parental Rejection الذى يشير إلى الغياب الملحوظ لهذه المشاعر والسلوكيات، ويكون مصحوبا بوجود تشكيلة من السلوكيات الجسدية والخبرات النفسية المؤلمة التي تجعل الطفل يشعر بأنه غير مرغوب من الوالدين.

بينت البحوث عبر الثقافية على مدى عقود أن الرفض الأبوي يُمْكن أَنْ يعبر عنه بواحد أو أكثر من السلوكيات الآتية: (١) سلوك ينم عن العدائية والعدوان (٢) سلوك ينم عن اللامبالاة والإهمال (٣) سلوك ينم عن الرفض غير المحدد. ويُشير الرفض غير المحدد إلى اعتقادات الأبناء بأن آبائهم لا يهتمون بهم أو لا يحبونهم رغم عدم وجود مؤشرات سلوكية على أن الآباء مهملين أو غير حنونين أو عدوانيين تجاههم. Dash & Patra, 2014, p. 1-2; Dural & ;

Yalcin, 2014, p. 222) (Ahmed, Rohner, Khaleque, & Gielen, 2010, p. 4

• **نظرية القبول-الرفض الوالدي** Parental Acceptance-Rejection Theory

في منتصف القرن العشرين أكد كارل روجرز في نظريته على الدور المركزي الذى يَلعبُه القبول في الصحة العقلية (Rogers, 1951; 1961) وصك مصطلح "الاعتبار الإيجابي غير المشروط" Unconditional Positive Regard بوصفه مكوّن حيوي في التربية والإرشاد. وأشار إلى حاجة الطفل إلى التقبل بدون شرط من قبل عائلته والآخرين، وحاجة العميل إلى التقبل من قبل المرشد. وذكر أن هناك اضطرابات نفسية تنحدر جذورها إلى الرفض. وجاء رونالد رونر Rohner في نظريته القبول -الرفض وسار على خطيه، وأضاف دليلَ تجريبي على وجود علاقة بين القبول -الرفض الوالدي والتوافق النفسي للأطفال. (Dwairy, 2011, p. 535)

وتعد نظرية القبول -الرفض الوالدي نظرية في التنشئة الاجتماعية تُركّز على أبعاد الدفء والرفض الوالدي، ونتائجها على النمو المعرفي والانفعالي للأطفال، والأداء الوظيفي لشخصية الراشدين في الثقافات المختلفة. فالآباء الذين يتسمون بالدفء يميلون إلى إظهار الحب الجسدي واللفظي تجاه أطفالهم؛ ومن ثم يشعرونهم بأنهم محبوبين ومقبولين. وفى المقابل الآباء الذين يتسمون بالرفض يميلون إلى إظهار الكراهية والاستياء تجاه أطفالهم ويشعرونهم بأنهم مكروهين وغير مرغوبين.

وينبثق عن نظرية القبول -الرفض الوالدي نظرية فرعية تسمى Personality Subtheory تركز على تحديد وتوقع نتائج القبول -الرفض الوالدي المدرك على الاستعدادات السلوكية والشخصية للأطفال، والأداء الوظيفي للشخصية في الرشد. (Kazarian et al., 2010, p. 72)

وتستند النظرية إلى فرضية مفاداها أن الأطفال حول العالم لديهم حاجة انفعالية للاستجابة الإيجابية من قبل الوالدين وذوى الأهمية الانفعالية بغض النظر عن الثقافة والعرق والمكانة الاجتماعية. وتتضمن الحاجة للاستجابة الإيجابية الرغبة والدعم والعناية. وتُصبح هذه الحاجة أكثر تعقيداً وتمايزاً في الرشد لتشمل الحاجة للاعتبار الإيجابي من الآخرين الذين يرتبط بهم بشكل عاطفي. والأشخاص الذين يستطيعون إشباع هذه الحاجة يعتبرون أباء نموذجيين لأطفالهم، ولا تقتصر هذه الحاجة على علاقات الارتباط الأبوي فحسب بل تشمل الآخرين ذوى الأهمية الانفعالية للمراهقين والراشدين . (Yalcin, 2014, p. 222) (Ahmed et al., 2010, p. 5; Dural)

إذا لم يشبع الأطفال حاجتهم للاستجابة الإيجابية بشكل مُرض؛ فإنهم معرضون للاستجابة انفعاليا وسلوكيا بشكل قلق وغير آمن. وعندما يدرك الأطفال الرفض من قبل والديهم، ويشعرون بعدم الحب والإهمال في تفاعلاتهم

مع والديهم؛ فإنهم يميلون لتكوين تمثيلاتٍ عقلية عن أنفسهم بأنهم مكروهين وغير كفء. وقد يؤدى الرفض الوالدي المدرك إلى تنمية استعدادات معرفية وانفعالية لا توافقية تتضمن تقدير الذات السلبى، والتبلد الانفعالي، وعدم الثبات الانفعالي. (Ogretir & Ulutas, 2009, p. 13)

إن المشاعر المؤلمة التي ترتبط بالرفض المدرك تجعل الأطفال ينظرون إلى العالم نظرة سلبية، ومن ثم فإن الأشخاص المرفوضين يدركون العالم والعلاقات الشخصية والوجود الإنساني ذاته بوصفه عدائي، وغير موثوق، وغير آمن. وتعد النظرة السلبية للعالم، والتقدير السلبى للذات، ونقص الكفاية الذاتية، واستعدادات الشخصية الأخرى عناصر مهمة في الإدراك الاجتماعي أو التمثيلات العقلية للأشخاص المرفوضين. فالتمثيلات العقلية للفرد تؤثر على مفهومه للحقيقة، وتشكل الطرق التي يدرك بها ويُفسّر، ويستجيب للخبرات الجديدة بما في ذلك العلاقات مع الآخرين. وتؤثر التمثيلات العقلية على الكيفية التي يخزن ويتذكر بها الأفراد خبراتهم، وبمجرد أن تتشكل التمثيلات العقلية للذات من الآخرين ذوى الأهمية، فإنها تحدد إرادتهم أو تجنبهم لمواقف محددة وأنواع معينة من الناس.

وطبقا لنظرية القبول -الرفض الوالدي فإن الطريقة التي يفكر بها الأشخاص بشأن أنفسهم وعالمهم تحدد الطريقة التي يعيشون بها حياتهم؛ فالأشخاص المرفوضين لديهم ميل لإدراك العداوة دون أن يكون لها وجود فعلى، ورؤية الرفض المتعمّد في الأفعال غير المقصودة من الآخرين أو خفض قيمة إحساسهم الشخصي نتيجة معلومات مغلوطة. بالإضافة إلى أنهم يدركون ويفسرون الخبرات والمواقف والعلاقات بطريقة تتسق مع تمثيلاتهم العقلية المشوّهة. مثل هذا النوع من الانتباه الانتقائي (الإدراك السلبى المتحيز، ومعالجة البيانات المعرفية المشوه أو المحرف) يدفع الأشخاص المرفوضين على مدى المراحل النمائية بشكل نوعى مختلف عن أولئك المقبولين .(Dash & Patra, 2014, p. 2 Ahmed et al., *(2010, p. 7;*

وقد بينت الدراسات التي فحصت العلاقة بين القبول -الرفض الوالدي والتوافق النفسي لدى الأطفال والبالغين أن الأطفال المرفوضين بغض النظر عن النوع، والثقافة، والعرق، والمستوى الاجتماعي أظهروا استعدادات شخصية سلبية، وسوء توافق نفسى مقارنة بالمقبولين، فهم يتسمون بالعدوان والعدائية، والعدوان السلبى، والاعتماد غير الناضج أو الاستقلال الدفاعي، والتقدير السلبى للذات، والتبلد الانفعالي، ونقص الكفاية الذاتية، وعدم الثبات الانفعالي، والنظرة السلبية للعالم. وعلى نحو مشابه أظهرت الدراسات عبر الثقافية التي أجريت حول العالم -ما يقرب من ١٠١ دولة - وكذلك الدراسات داخل الثقافة الواحدة وجود ارتباط دال بين الرفض الوالدي ومشاكل الصحة النفسية مثل القلق، وعدم الأمن، والاكتئاب، واضطراب الشخصية الحدي، وإساءة استخدام المخدرات والكحوليات، واضطراب السلوك، والجناح. Demetriou & Christodoulides, 2011, Ansari & Qureshi, 2013, p. 553)

p. 83-84; Kazarian et al., 2010, p. 72; (Rohner & Khaleque, 2002, p. 4; Rohner & Britner, 2002, p.19-20;

• **الأمن النفسي**:

تعرف كيرنز واسبلمر وجنتزلر وغرابيل (Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001, p. 69) الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه مقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوى الأهمية الانفعالية في حياته خاصة الوالدين مستجيبين لحاجاته ومتواجدين معه جسميا ونفسيا لرعايته وحمايته ومساندته وقت الأزمات.

ويعرف (عبد المنعم الحفني، ١٩٧٨، ص ٢٧١) الأمن النفسي في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه حاجة سيكولوجية جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، والأمن الانفعالي أهم حاجات الأمن وينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع البقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الآخرين ذوى الأهمية الانفعالية في حياته.

ترى هورنى Horny أن العصاب ينتج عن علاقات داخلية مضطربة خلال فترة الطفولة أكثر من كونه يرجع إلى دوافع غريزية خاصة أن الوالدين ربما يسلكان بطرق مرضية كالتسلط، والحماية الزائدة، والتدليل، والإهانة، والقسوة، والتذبذب، والتفرقة في المعاملة، والعقاب، والإهمال.

وترجع هذه الأخطاء إلى أن المحيطين بالطفل منهمكين في عصابهم، ويحاولون أن يكونوا قادرين على حب الطفل واعتباره الشخص الوحيد الذى ينفرد بحبهم أي أن اتجاهاتهم نحوه قائمة على استجاباتهم العصابية، والنتيجة أن الطفل لا ينمو فيه الشعور بالانتماء بل ينمو فيه شعور عميق بعدم الأمن لذلك استخدمت مصطلح القلق الأساسي Basic Anxiety فهو لا يستطيع أن يحب أو يكره، يثق أو لا يثق في الآخرين أو يعبر عن أمنياته ولكنه مضطر لاختراع طرق للتعامل بأقل حد ممكن من إحداث قلق له.

ويتم هذا من وجهة نظر هورنى بالمبالغة في واحد من المكونات الثلاثة الجوهرية للقلق الأساسي وهى: العجز أو العدوان أو العزلة. وينتج عن الحل العصابى للتخلص من العجز رغبات مفرطة للحماية والرضوخ للآخرين أو التحرك نحو الناس. أما التوجه العدواني فيقود إلى رغبات صريحة للتسلط والسيادة والتحرك ضد الناس، والحل الانعزالي يؤدى لتجنب الآخرين أو التحرك بعيدا عن الناس.(في: محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٢٠٠ - ٢٠١)

ويعتبر إريكسون Erikson أن الشعور بالأمن النفسي هو حجر الزاوية في الشخصية السوية، وينشأ الأمن النفسي من إشباع حاجات الطفل الأساسية من حب ورعاية وغيرها من أشكال الرعاية الوالدية التي تخلق لدى الطفل إحساسا بالأمن والثقة في الذات فيدرك نفسه على أنه يستحق الرعاية والتقدير، ويرى العالم على أنه مكان آمن مستقر، ويرى الآخرين على أنهم يمكن الوثوق بهم،

ويضع هذا الإحساس بالأمن النفسي قاعدة لنجاح الفرد وإنجازاته، وقدرته على تحمل الإحباطات.

ويذكر إريكسون أن الفرد يمر أثناء دورة حياته بثمان مراحل كل منها يتمركز حول اهتمامات انفعالية متميزة، وتتبلور هذه الاهتمامات على شكل أزمة ثنائية يمكن أن تحل بطريقة صحية أو سلبية. وأول المراحل التي يشير إليها إريكسون "مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة" ويواجه الطفل هذه الأزمة وهو محايد بمعنى أن لديه القابلية لكليهما وما يمر به من خبرات هو الذى يحسم هذه الأزمة لصالح أحدهما، فإذا كانت الخبرات إيجابية تتكون لدى الطفل مشاعر الثقة والتي تتميز بالإحساس بالثقة بالعالم وإدراك المحيطين بوصفهم ودودون يمنحونه الحب والرعاية، ومن ثم يشعر بالأمن. أما إذا كانت الخبرات التي يتعرض لها الطفل سلبية فتتكون لديه مشاعر عدم الثقة والتي تتصف بالقلق والخوف من الحاضر والمستقبل. (في: محمد عوده الريماوى، ٢٠٠٣، ص ٧١)

ويرى بولبى Bowlby في كتابه قاعدة أمن أن التواجد البدني والعاطفي للوالدين في حياة الطفل، وإشباع حاجاته الأساسية، وتقديم الحب والرعاية والحماية وفرض ضوابط معقولة عليه يجعل الطفل يكون رابطة تعلق آمن، ويتولد لديه شعور بالثقة في ذاته يتيح له استكشاف البيئة من حوله، ويصبح الوالدين وخاصة الأم قاعدة أمن يعود إليها بعد كل عملية استكشاف، ومصدرا للاطمئنان والراحة في مواقف التوتر.

ويفسر بولبى الشعور بالأمن النفسي معرفياً بأن كل موقف نتعرض له في حياتنا يمكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج العاملة الداخلية Internal Working Models أو التصورات المعرفية، وهذه النماذج تشكل صيغة Schema نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة وتحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرين. (as cited in Waters & Cummings, 2000, p. 169-170)

وتعمل هذه النماذج كقواعد للسلوك وتنظيم الذات والعلاقات والانفعالات، فإذا كانت هذه التصورات المعرفية إيجابية فإنها تجعل نظرة الطفل لذاته والآخرين والمستقبل إيجابية، فالطفل الذى يدرك حب الوالدين وتقديرهما له يكون تصورا عن ذاته أنه ذو قيمة ويستحق الثقة والرعاية، ويكون تصورا إيجابيا عن الآخرين أنهم يحبونه ويقدرونه، ويمكن الوثوق بهم، وعن المستقبل فيشعر بالتفاؤل. أما إدراك الطفل لعدم حب الوالدين وإهمالهما له يجعله يكون تصورا سلبيا عن ذاته والآخرين والمستقبل؛ فيدرك ذاته على أنه غير محبوب وليس له قيمة ولا يستحق الرعاية. ويتوجس من الآخرين ويشعر بالتهديد، ويدرك أنهم لا يحبونه ولا يمكن الوثوق بهم، وتمتد هذه النظرة إلى المستقبل فيشعر بالتشاؤم. (عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ص ص ٦١٦ -٦١٧)

ورتب ماسلو Maslow الحاجات الإنسانية على شكل تدرج هرمى بحيث تحتل قمة الهرم أقل الحاجات الإنسانية أهمية وقوة، في حين تحتل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم لأنها ضرورية لبقاء الإنسان تليها حاجات الأمن، ويرى ماسلو أن اكثر حاجات الأمن أهمية وقوة هو الأمن النفسي، وذلك لأنه

من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو السوى والتوافق والصحة النفسية للفرد. (في: حلمى المليجى، ٢٠٠٠، ص ١٤٢)

وقد وصف ماسلو الشخص غير الآمن بأنه يدرك العالم على أنه غابة، ويدرك الآخرين بوصفهم أشرار وأنانيين، ويشعر بأنه مرفوض ومكروه من الآخرين، ويشعر بالعزلة والقلق، ويغلب عليه التشاؤم والحزن والتوتر والصراع، واضطراب تقدير الذات، ويميل إلى أن يكون عصابي ومتمركز حول الذات وأناني.

وانعدام الأمن ليس سمة غريزية ولكن نتاج للتأثيرات البيئية وهو قابل للتغيير، فسلوكيات الوالدين تجاه الطفل في الطفولة تؤثر في مشاعر الأمن في المراهقة. وعدم تواجد الآباء العاطفي لتقديم الدعم المطلوب للطفل في لحظاتٍ التهديد والخطر يؤدى إلى شعوره بعدم الأمن، والأبوة غير الداعمة تلعب دورا رئيسيا في تنمية مشاعر عدم الأمن لدى المراهقين.

(Raina & Bhan, 2013, p. 52; Alegre, 2008, p.13)

- **الدراسات السابقة**:

- **أولاً: دراسات تناولت القبول-الرفض الوالدي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية**.

هدفت دراسة (فائقة بدر، ٢٠٠١) إلى التعرف على العلاقة بين إدراك القبول - الرفض الوالدي والسلوك العدواني، تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) تلميذة بالمرحلة الابتدائية بجدة تراوحت أعمارهن بين ٨ -١٢ سنة طبق عليهن استبيان القبول -الرفض الوالدي (ممدوحة سلامة، ١٩٨٦)، ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، ومقياسٍ مفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك البنات للرفض الوالدي من قبل الأب والأم والسلوك العدواني لديهن، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك البنات للقبول الوالدي من قبل الأب والأم والسلوك العدواني لديهن.

هدفت دراسة(أحمد على، ٢٠٠٢) إلى التعرف على القبول -الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالقلق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، تكونت عينة الدراسة من (٦٨١) طالبا من طلاب الجامعة تراوحت أعمارهم بين ١٨ -٢٣ سنة طبق عليهم استبيان القبول -الرفض الوالدي للكبار (ممدوحة سلامة، ١٩٨٦)، ومقياس القلق (غريب عبد الفتاح، ١٩٩٥). وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين القبول الوالدي (الدفء -المحبة) والقلق، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الرفض الوالدي (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) والقلق. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في إدراك العدوان -العداء، والرفض غير المحدد من قبل الأب لصالح الذكور.

هدفت دراسة (عمرو فكرى، ٢٠٠٥) إلى الكشف عن العلاقة بين القبول - الرفض الوالدي ومخاوف الأبناء، والكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراك القبول -الرفض الوالدي. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) تلميذا طبق عليهم مقياس المخاوف الشائعة، ومقياس القبول -الرفض الوالدي. وأظهرت النتائج

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القبول -الرفض الوالدي من قبل (الأب والأم) ومخاوف الأبناء، وعدم وجود اختلاف في إدراك القبول -الرفض الوالدي باختلاف مستوى تعليم كل من الأب والأم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إدراك القبول -الرفض من قبل الآباء، ووجود فروق دالة في إدراك القبول -الرفض من قبل الأمهات لصالح الإناث.

هدفت دراسة (بعلى مصطفى، ٢٠٠٧) إلى التعرف على الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) طالبا وطالبة بالصف الثاني الثانوي بمدينة المسيلة بالجزائر طبق عليهم استبيان القبول -الرفض الوالدي (جابر نصر،١٩٩٩)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية (الدسوقى،١٩٩٨). وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض من الأب والشعور بالوحدة النفسية، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض من الأم والشعور بالوحدة النفسية للذكور في حين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين إدراك الإناث للرفض من الأم والشعور بالوحدة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأبناء للرفض من قبل (الأب والأم) تعزى للنوع لصالح الإناث.

هدفت دراسة (محمد الراجى ،٢٠١١) إلى فحص العلاقة بين المعاملة الوالدية والفشل الدراسي والسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بالمغرب، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي طبق عليهم مقياس القبول -الرفض الوالدي، ومقياس السلوك العدواني (من وجهة نظر المعلمين)، ودرجات الفصل الدراسي الأول. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى السلوك العدواني وإدراك الرفض الوالدي حيث جاء إدراك الأطفال لمظاهر الرفض الوالدي أكثر من إدراكهم لمظاهر القبول. ووجود فارق دال إحصائيا في إدراك القبول -الرفض الوالدي بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي أي كلما ارتفع مستوى إدراك الرفض الوالدي كلما انخفض مستوى التحصيل الدراسي والعكس.

هدفت دراسة حسين ومناف (Hussain & Munaf, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين القبول -الرفض الوالدي المدرك في الطفولة والتوافق النفسي في الرشد. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٦ طالبا من جامعتي كراتشي وباكستان طبق عليهم استبيان القبول -الرفض الوالدي واستبيان تقدير الشخصية (Rohner,2005). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي المقبولين والمرفوضين من قبل آبائهم في مرحلة الطفولة في سوء التوافق النفسي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (العداء والعدوان، الاعتمادية، التقدير السلبى للذات، التبلد الانفعالي، نقص الكفاية الذاتية، عدم الثبات الانفعالي، النظرة السلبية للعالم).

هدفت دراسة آرزين وحسن ورياض (Arzeen, Hassan, & Riaz, 2012) إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين المتعاطفين وغير المتعاطفين وجدانيا في إدراكهم للقبول -الرفض الوالدي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طالبا تراوحت أعمارهم بين ١٣ -١٧ سنة تم تصنيفهم على مقياس التقمص العاطفي

إلى مجموعتي المتعاطفين وجدانياً وغير المتعاطفين وجدانياً طبق عليهم استبيان القبول -الرفض الوالدي (Haque,1981). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين المتعاطفين وغير المتعاطفين وجدانيا في جميع أبعاد القبول -الرفض الوالدي حيث أن المتعاطفين وجدانيا أدركوا آبائهم وأمهاتهم على نحو أكثر دفئا وأقل عدوانا وأقل إهمالا وأقل رفضا مقارنة بنظرائهم غير المتعاطفين وجدانيا، بينما المراهقين غير المتعاطفين وجدانيا أدركوا آبائهم على نحو أكثر رفضا وأقل اكتراثا برعايتهم مقارنة بأمهاتهم. والمراهقين المرفوضين يميلون إلى السلوك على نحو أقل تعاطفا من المراهقين المقبولين ويعزى ذلك إلى أن انسحاب العاطفة يؤدى إلى نتائج سلبية بالنسبة للنمو الانفعالي وسمات الشخصية والسلوك الوظيفي.

هدفت دراسة ناز وكوثر (Naz & Kausar,2013) إلى فحص تأثير الرفض الوالدي على سوء توافق الشخصية والأعراض الاكتئابية لدى المراهقات في باكستان. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مراهقة تراوحت أعمارهن بين ١٣ - ١٨ سنة طبق عليهن استبيان القبول -الرفض الوالدي (Rohner,2005)، واستبيان تقدير الشخصية (Rohner,2005)، ومقياس الاكتئاب (Radloff,1977). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرفض الوالدي وسوء توافق الشخصية والأعراض الاكتئابين لدى المراهقات. وإمكانية التنبؤ بالأعراض الاكتئابية لدى المراهقات من خلال الرفض الوالدي وسوء توافق الشخصية.

• **ثانياً: دراسات تناولت الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية.**

هدفت دراسة (عماد مخيمر ،٢٠٠٣) إلى فحص العلاقة بين إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وكل من القلق واليأس. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم بين ٩ -١٢ سنة طبق عليهم مقياس الأمن النفسي (Kerns,1996)، ومقياس القلق الصريح للأطفال (فيولا الببلاوى،١٩٩٥)، ومقياس اليأس للأطفال (محمد عبد الرحمن،١٩٩١). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأمن النفسي من الأب والأم وكل من القلق واليأس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدراك الأمن النفسي من الأب والأم.

هدفت دراسة (ميساء مهندس، ٢٠٠٦) إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. تكونت عينة الدراسة من (٤١١) طالبة بالمرحلة المتوسطة بجدة طبق عليهن مقياس أساليب المعاملة الوالدية (النفيعى،١٩٨٨)، ومقياس الطمأنينة النفسية (الدليم،١٩٩٣)، ومقياس القلق (جمل الليل،٢٠٠٥). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي معاملة الأب (العقاب - سحب الحب) والشعور بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أسلوب الأب (الإرشاد والتوجيه) والشعور بعدم الأمن النفسي. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي معاملة الأم (العقاب، سحب الحب) والشعور بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية

سالبة دالة إحصائياً بين أسلوب الأم (الإرشاد والتوجيه) والشعور بعدم الأمن النفسي.

أجرت (مروة البرى، ومحمود أبو النيل ،٢٠٠٧) دراسة عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الجانحون وغير الجانحين والأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) من نزلاء مؤسسة الأحداث بالجيزة ممن ينتمون لأسر متصدعة نتيجة الطلاق أو هجر أحد الوالدين. و(٣٥) تلميذا بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين ٩ -١٢سنة طبق عليهم استبيان القبول -الرفض الوالدي (ممدوحة سلامة)، ومقياس الأمن النفسي (عماد مخيمر). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين القبول الوالدي كما يدركه الجانحون وغير الجانحين وإدراكهم للأمن النفسي، ووجود علاقة سالبة بين الرفض الوالدي كما يدركه الجانحون وغير الجانحين وإدراكهم للأمن النفسي.

وأجرت (مى بوقرى ،٢٠٠٩) دراسة عن العلاقة بين إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي وكل من الطمأنينة النفسية والاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٢) تلميذة بالصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهن بين (١١ -١٢) سنة طبق عليهن مقياس الطمأنينة النفسية (الدليم، ١٩٩٣)، ومقياس إساءة معاملة الطفل البدنية (إسماعيل، ١٩٩٦)، ومقياس الاكتئاب (إسماعيل والنفيعى، ٢٠٠٠). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إساءة المعاملة والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية.

وقامت (سامية ابريعم ،٢٠١١) بدراسة عن العلاقة بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب وشعورهم بالأمن النفسي لدى طلابِ المرحلة الثانوية بمدينة تبسة بالجزائر. تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبا بالصف الثاني الثانوي طبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية (أماني عبد المقصود)، ومقياس الأمن النفسي (زينب شقير). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب (التفرقة، التحكم والسيطرة، التذبذب) وشعورهم بالأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إدراك الأبناء لأسلوب المعاملة السوية للأب وشعورهم بالأمن النفسي.

هدفت دراسة رينا وبهان (Raina & Bhan, 2013) إلى التعرف على مشاعر الأمن -عدم الأمن لدى المراهقين في علاقتها بالنوع والنظام الأسرى (النووي، والممتد) والترتيب الميلادي (الأول، الأوسط، الأخير). تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) مراهقا طبق عليهم مقياس الأمن -عدم الأمن لماسلو. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى للنوع لصالح الإناث مما يشير إلى أن الإناث أكثر شعورا بعدم الأمن من المراهقين الذكور.

هدفت دراسة بهتكرج وبهتكرج (Bhattacharjee & Bhattacharjee, 2014) إلى التعرف على العلاقة بين مشاعر الأمن -عدم الأمن والاكتئاب لدى المراهقين ذوى الأمهات العاملات وغير العاملات. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مراهقا طبق عليهم مقياس الأمن -عدم الأمن لماسلو، ومقياس بيك للاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن

والاكتئاب تعزى لعمل الأم لصالح المراهقين ذوى الأمهات العاملات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن والاكتئاب تعزى للنوع.

هدفت دراسة أنجم وأجاز (Anjum & Aijaz, 2014) إلى التعرف على مشاعر الأمن -عدم الأمن لدى المراهقين في علاقتها بالنوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) مراهقا طبق عليهم مقياس الأمن -عدم الأمن (Shah,2010). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى إلى النوع لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذوى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض.

وهدفت دراسة(أميرة حسان وشريف محمد، ٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين إدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي للأبناء. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) أم عاملات وغير عاملات لديهن أبناء (٦ -١٢) سنة بشبين الكوم والبتانون وبركة السبع. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي للأبناء، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المستوى التعليمي للأم وإدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين المستوى التعليمي للأم والأمن النفسي للأبناء، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي للأب وكل من إدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي للأبناء.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- أظهرت الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرفض الوالدي (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) وبعض المتغيرات النفسية مثل السلوك العدواني، والقلق، والمخاوف، والفشل الدراسي، وسوء التوافق النفسي، وعدم التعاطف الوجداني، وسوء توافق الشخصية، والأعراض الاكتئابية مثل(فائقة بدر،٢٠٠١)، أحمد على ،٢٠٠٢)، و(عمرو فكرى، ٢٠٠٥)، ومحمد الراجى (٢٠١١)، (وحسين ومناف Hussain &) (Munaf, 2012، وآرزين وآخرون (Arzeen et al., 2012)، وناز وكوثر (Naş & Kausar, 2013). بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين القبول الوالدي (الدفء -المحبة) والمتغيرات النفسية السابق ذكرها.
- اهتمت الدراسات بتحديد علاقة نوع الطفل بإدراك القبول -الرفض الوالدي لكل من الأب والأم فمثلا أوضحت نتائج (أحمد على ،٢٠٠٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في إدراك العدوان -العداء، والرفض غير المحدد للأب لصالح الذكور. في حين توصل (عمرو فكرى ٢٠٠٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إدراك القبول -الرفض للآباء، ووجود فروق دالة إحصائيا في إدراك القبول -الرفض للأمهات لصالح الإناث. أما (بعلى مصطفى، ٢٠٠٧) فقد توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأبناء للرفض من (الأب والأم) تعزى إلى النوع لصالح الإناث.

- أكدت نتائج الدراسات على الآثار السلبية لإدراك الأبناء للرفض الوالدي على النمو الانفعالي وسمات الشخصية والسلوك الوظيفي مثل دراسة آرزين وآخرون (Arzeen et al., 2012) ودراسة حسين ومنافٍ (Hussain & Munaf, 2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المقبولين والمرفوضين من قبل آبائهم في مرحلة الطفولة في سوء التوافق النفسي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (العداء -العدوان، الاعتمادية، تقدير الذات السلبى، التبلد الانفعالي، الكفاية الذاتية السلبية، عدم الاتزان الانفعالي، النظرة السلبية للعالم). ودراسة ناز وكوثر (Naz & Kausar, 2013) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالأعراض الاكتئابيه للمراهقات من خلال الرفض الوالدي.
- اهتمت الدراسات بتحديد علاقة المستوى التعليمي للوالدين وإدراك القبول -الرفض الوالدي فمثلا أوضحت دراسة (عمرو فكرى، ٢٠٠٥) عدم وجود اختلاف في إدراك القبول -الرفض الوالدي باختلاف مستوى تعليم كل من الأب والأم. بينما أظهرت دراسة (أميرة حسان وشريف محمد ،٢٠١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي للأم وإدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية.
- أظهرت نتائج الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية السلبية (العقاب - سحب الحب) والشعور بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية (الإرشاد والتوجيه) والشعور بعدم الأمن النفسي مثل (ميساء مهندس ،٢٠٠٦).
- اهتمت الدراسات بتحديد علاقة نوع الطفل والشعور بالأمن النفسي فمثلاً اتفقت نتائج (Anjum & Aijaz, 2014 ; Raina & Bhan, 2013 ;) على وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى للنوع لصالح الإناث أي أن الإناث أكثر شعورا بعدم الأمن من المراهقين الذكور، بينما أظهرت نتائج (عماد مخيمر، ٢٠٠٣)، (Bhattacharjee & Bhattacharjee, 2014) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الشعور بالأمن النفسي.
- اهتمت الدراسات بتحديد علاقة المستوى التعليمي للوالدين وشعور الأبناء بالأمن النفسي فمثلا أوضحت دراسة (أميرة حسان وشريف محمد، ٢٠١٤) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي للوالدين والشعور بالأمن النفسي للأبناء، بينما أظهرت دراسة (Anjum & Aijaz, 2014) وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذوى المستوى المنخفض.

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ فالمنهج الارتباطي يسعى إلى جمع بيانات حول الحالة الراهنة بهدف تحديد ما إذا كانت ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة من خلال استخدام معامل الارتباط كمقياس لدرجة هذه العلاقة.

• **عينة البحث**:

تكونت عينة الدراسة من (٥٣٣) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية (من الصف الرابع وحتى الصف السادس الابتدائي) بواقع (٢٩٥) ذكور، (٢٣٨) إناث تراوحت أعمارهم بين ٩ -١٢ سنة بمتوسط قدره (١٠.٥٧) سنة، وانحراف معياري (١.٠٦٤). وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بمحافظة الجيزة في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥. واستخدمت الباحثة استمارة بيانات عامة من إعدادها تتضمن بيانات مختلفة مثل سن الطفل، والنوع، والصف الدراسي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، وتواجد الطفل مع والديه، والظروف الأسرية (طلاق - وفاة - سفر) بهدف اختيار العينة وضبطها وفقا للشروط التي تفي بفروض الدراسة وهى على النحو التالي:

- أن تضم أطفالاً من الجنسين ذكورا وإناثا.
- أن تضم أطفالاً لآباء وأمهات من مستويات تعليمية متباينة.
- ألا تضم أطفالا لأبوين منفصلين سواء بالطلاق أو الوفاة أو السفر.

جدول (١) مواصفات عينة البحث

النوع	الصف الدراسي			المجموع
	الرابع	الخامس	السادس	
ذكور	110	94	91	295
إناث	72	70	96	238
المجموع	182	164	187	533

• **أدوات البحث**:

• **أولاً: استبيان القبول-الرفض الوالدي للأطفال**

أعد الاستبيان رونالد رونر (Rohner,1984)، وقامت بترجمته وتقنينه ممدوحة سلامة (١٩٨٦).

• **وصف الاستبيان**

استبيان القبول -الرفض الوالدي هو أداة للتقرير الذاتي تهدف إلى القياس الكمي لمدى ما يدركه الأطفال من قبول أو رفض من قبل والديهما. ويتألف الاستبيان في صورتيه (للأب والأم) من (٦٠) فقرة موزعة على (٤) مقاييس فرعية هي:

- الدفء -المحبة المدرك (٢٠) فقرة.
- العدوان -العداء المدرك (١٥) فقرة.
- اللامبالاة -الإهمال المدرك (١٥) فقرة.
- الرفض المدرك غير المحدد (١٠) فقرات.

ويمثل مقياس (الدفء -المحبة) طرف القبول أما الثلاثة مقاييس الأخرى (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) تمثل طرف الرفض، ويتم تصحيح فقرات الاستبيان كالآتي: دائما=٤، أحيانا=٣، نادرا=٢، أبدا=١ باستثناء الفقرات (٧ -١٤ -٢١ -٢٨ -٣٥ -٤٢ -٤٩) بمقياس اللامبالاة -الإهمال تصحح في الاتجاه العكسي.

• **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية**:
تم حساب معاملات صدق وثبات استبيان القبول -الرفض الوالدي على عينة قوامها (٢٥٧) طفلا (١٣٧) ذكور، (١٢٠) إناث تراوحت أعمارهم بين (٩ - ١٢) سنة بمتوسط قدره (١٠.٧٨) سنة، وانحراف معياري (١.٠٧١).

• **أولا: صدق المقياس**
تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق البنائي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع المقياس الفرعي الذى تنتمى إليه، وتراوحت معاملات ارتباط درجات مفردات مقياس الدفء - المحبة بمجموعها الكلى بين ٠.٠٣٤ -٠.٦١، ومقياس العدوان -العداء بين ٠.٣٦ - ٠.٦٧، ومقياس اللامبالاة -الإهمال بين ٠.٣٨ - ٠.٦٣، ومقياس الرفض غير المحدد بين ٠.٣٥ - ٠.٦٢ وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

• **ثانيا: ثبات المقياس**
تم حساب الثبات لكل مقياس فرعى وللاستبيان ككل باستخدام التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان -براون، وجوتمان، ومعامل ألفا كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان -براون وجوتمان على الترتيب (٠.٧٢، ٠.٨١، ٠.٧٦، ٠.٥٧، ٠.٨٣)، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ على الترتيب (٠.٨٤، ٠.٨٧، ٠.٧٩، ٠.٦٤، ٠.٧٣) وهى معاملات مرتفعة تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• **ثانياً: مقياس الشعور بالأمن النفسي للأطفال (أماني عبد المقصود، ١٩٩٩)**
• **وصف المقياس**
يتألف المقياس في صورته النهائية من (٣٢) فقرة موزعة على أربعة عوامل هي:
- الشعور بالخوف (٨) فقرات.
- افتقاد المهارات الاجتماعية (٨) فقرات.
- الشعور بنقص الرعاية الأسرية (٨) فقرات.
- الشعور بالوحدة والعزلة (٨) فقرات.

يجيب الطفل عن كل عبارة إما بنعم أو لا ويعطى درجتين إذا كان اختياره (نعم)، ودرجة واحدة إذا كان اختياره (لا) وذلك بالنسبة للعبارات السلبية والعكس صحيح بالنسبة للعبارات الموجبة أرقام (٧،٩،١٥،٢٦) بحيث يتراوح مدى الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بين ٣٢ -٦٤ درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الشعور بعدم الأمن النفسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي.

• **التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية** :
تم حساب معاملات صدق وثبات مقياس الأمن النفسي على عينة قوامها (٢٥٧) طفلا (١٣٧) ذكور، (١٢٠) إناث تراوحت أعمارهم بين (٩ -١٢) سنة بمتوسط قدره (١٠.٧٨) سنة، وانحراف معياري (١.٠٧١).

• **أولاً: الاتساق الداخلي**
تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق البنائي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى

تنتمى إليه، والدرجة الكلية للمقياس، كما حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد فرعى والمجموع الكلى للمقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع.

• **ثانياً: ثبات المقياس**

تم حساب الثبات لكل بعد فرعى وللمقياس ككل باستخدام التجزئة النصفية بمعادلتي سبيرمان -براون، وجوتمان، وكذلك معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان -براون وجوتمان على الترتيب (٠.٧٣، ٠.٥٤، ٠.٥٥، ٠.٥٨، ٠.٨٧)، بينما كانت قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ على الترتيب (٠.٦٦، ٠.٥٠، ٠.٥٣، ٠.٦٠، ٠.٨٣) وهى معاملات مقبولة تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

• **فروض البحث ومناقشتها** :

على ضوء أدبيات البحث افترض الباحث الفروض التالية

قبل عرض نتائج البحث ومناقشتها يجدر التنويه إلى أمرين هامين هما: الأول أن القبول المدرك يمثل مجموع درجات الطفل على مقياس (الدف - المحبة)، بينما الرفض المدرك يمثل مجموع درجات الطفل على المقاييس الثلاثة الأخرى (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد). والثاني أن الدرجة المرتفعة على مقياس الشعور بالأمن النفسي تشير إلى ارتفاع مستوى الشعور بعدم الأمن النفسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى مرتفع من الشعور بالأمن النفسي.

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأبناء على إدراك القبول -الرفض من قبل الأب ودرجاتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المقياسين كما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجات على إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأب ودرجاتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي

القبول -الرفض / الأمن النفسي	العدوان- العداء	اللامبالاة- الإهمال	الرفض غير المحدد	الرفض المدرك "مجموع الأبعاد السابقة"	القبول المدرك
الشعور بالخوف	.411**	.413**	.372**	.454**	-.339**
افتقاد المهارات الاجتماعية	.334**	.346**	.249**	.358**	-.217**
الشعور بنقص الرعاية الأسرية	.390**	.449**	.320**	.444**	-.383**
الشعور بالوحدة والعزلة	.343**	.325**	.283**	.364**	-.185**
المقياس ككل	.474**	.489**	.394**	.519**	-.357**

❖❖ مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للعدوان - العداء من قبل الأب وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط على الترتيب (٠.٤١١، ٠.٣٣٤، ٠.٣٩٠، ٠.٣٤٣، ٠.٤٧٤) وهى جميعا دالة عند مستوى٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للعدوان - العداء من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للعدوان -العداء من قبل الأب زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للامبالاة - الإهمال من قبل الأب وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٤١٣، ٠.٣٤٦، ٠.٤٤٩، ٠.٣٢٥، ٠.٤٨٩) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للامبالاة -الإهمال من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للامبالاة -الإهمال من قبل الأب زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأب وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٣٧٢، ٠.٢٤٩، ٠.٣٢٠، ٠.٢٨٣، ٠.٣٩٤) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأب زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٤٥٤، ٠.٣٥٨، ٠.٤٤٤، ٠.٣٦٤، ٠.٥١٩) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للرفض من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للرفض من قبل الأب زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للقبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (-٠.٣٣٩، -٠.٢١٧، -٠.٣٨٣، -٠.١٨٥، -٠.٣٥٧) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين

إدراك الأبناء للقبول من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للقبول من قبل الأب تناقص شعورهم بعدم الأمن النفسي.

- **مناقشة نتيجة الفرض الأول**:

تحقق الفرض الأول فقد ظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للرفض (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي. كما ظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للقبول (الدف -المحبة) من قبل الأب وشعورهم بعدم الأمن النفسي الذى يتمثل في الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (ميساء مهندس ، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية السلبية والشعور بعدم الأمن النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والشعور بعدم الأمن النفسي.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرفض الوالدي (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) وبعض المتغيرات النفسية السلبية مثل السلوك العدواني، والقلق، والمخاوف، والفشل الدراسي، وسوء التوافق النفسي، وعدم التعاطف الوجداني، وسوء توافق الشخصية، والأعراض الاكتئابيه مثل (فائقة بدر ،٢٠٠١)، و(أحمد على ،٢٠٠٢)، و(عمرو فكرى ،٢٠٠٥)، و(محمد الراجي ،٢٠١١)، وحسين ومناف (Hussain & Munaf,2012)، وآرزين وآخرون (Arzeen et al., 2012)، وناز وكوثر (Nas & Kausar, 2013).

يرى سوليفان (Sullivan,1953) أن المشاكل النفسية تنجم عن العلاقات مع الآخرين وخاصة علاقة الطفل بوالديه، والأطفال المرفوضين من آبائهم يُطوّرون قلقا حادّا، ويكبرون وهم يشعرون بالتهديد في أي علاقة حميمة. لذلك يستجيبون إزاء الآخرين أما بسلوك حماية الذات الجامد (العُصاب) أو بالانسحاب كلية من الموقف الاجتماعي (الذُهان). ويشير سوليفان إلى أن الأطفال يُطوّرون "نظام ذاتي" فهم يتعلمون بشكل دينامي من خلال تقييم الآخرين لتجنب التهديدات التي تهدد أمنهم. (as cited in Riaz, 1991, p. 74)

إن المشاعر المؤلمة التي ترتبط بالرفض المدرك تجعل الأطفال ينظرون إلى العالم نظرة سلبية، ومن ثم فإن الأشخاص المرفوضين يدركون العالم والعلاقات الشخصية والوجود الإنساني ذاته بوصفه عدائي، وغير موثوق، وغير آمن. وتعد النظرة السلبية للعالم، وتقدير الذات السلبى، ونقص الكفاية الذاتية عناصر مهمة في الإدراك الاجتماعي أو التمثيلات العقلية للأشخاص المرفوضين. فالتمثيلات العقلية للفرد تؤثر على مفهومه للحقيقة، وتشكل الطرق التي يدرك بها ويفسر ويستجيب للخبرات الجديدة بما في ذلك العلاقات مع الآخرين. وتؤثر التمثيلات العقلية على الكيفية التي يخزن ويتذكر بها الأفراد خبراتهم، وبمجرد أن تتشكل التمثيلات العقلية للذات من الآخرين ذوى الأهمية،

فإنها تحدد إرادتهم أو تجنبهم لمواقف محددة وأنواع معينة من الناس. (Dash & Ahmed et al., 2010, p. 7;)(Patra, 2014, p. 2

ويفسر بولبى Bowlby الشعور بالأمن النفسي معرفياً بأن كل موقف نتعرض له في حياتنا يمكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج العاملة أو التصورات المعرفية، وهذه النماذج تشكل صيغة Schema نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة، وتحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرين. (as cited in Waters & Cummings, 2000, p. 169-170)

وتعمل هذه النماذج كقواعد للسلوك وتنظيم الذات والعلاقات والانفعالات، فإذا كانت هذه التصورات المعرفية إيجابية فإنها تجعل نظرة الطفل لذاته والآخرين والمستقبل إيجابية؛ فالطفل الذى يدرك حب الوالدين وتقديرهما له يكون تصورا عن ذاته أنه ذو قيمة ويستحق الثقة والرعاية، ويكون تصورا إيجابيا عن الآخرين أنهم يحبونه ويقدرونه، ويمكن الوثوق بهم، وعن المستقبل فيشعر بالتفاؤل. أما إدراك الطفل لعدم حب الوالدين وإهمالهما له يجعله يكون تصورا سلبيا عن ذاته والآخرين والمستقبل؛ فيدرك ذاته على أنه غير محبوب وليس له قيمة ولا يستحق الرعاية. ويتوجس من الآخرين ويشعر بالتهديد، ويدرك أنهم لا يحبونه ولا يمكن الوثوق بهم، وتمتد هذه النظرة إلى المستقبل فيشعر بالتشاؤم.(عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ص ٦١٦ -٦١٧)

وتشير نتائج كيم ورونر (Kim & Rohner, 2002, 2003; Rohner, 2004) إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى العائلات الدافئة والمحبة يشعرون بالارتياح تجاه أنفسهم (تقدير الذات الإيجابي)، ويشعرون بالكفاءة (الكفاية الذاتية الإيجابية)، ولديهم القدرة على تكوين علاقات حميمة موثوقة بحرية وبشكل غير دفاعي (القابلية للاستجابة الانفعالية) وينظرون إلى العالم والبشر على نحو حسن وإيجابي بالمقارنة بالأطفال الذين ينتمون إلى العائلات الرافضة غير المحبة.

وقد ميزت أنزورث وبولبى (Ainsworth & Bowlby,1991) بين نوعين من التعلق هما: الآمن والقلق ويبدو أن السبب الأساسي للتعلق الآمن مقابل التعلق غير الآمن هو سلوك الوالد نحو الطفل، فإذا كان مقدمو الرعاية حسّاسون ومتجاوبون بثبات إزاء حاجات أطفالهم، فإن أطفالهم على الأرجح يرتبطون بهم بشكل آمن. والأطفال الذين يرتبطون بشكل آمن يكون لديهم أصدقاء مقرّبون، ويكونون أكثر كفاءة اجتماعيا، وأكثر قبولا من جماعة الأقران، وأكثر تعاطفا مع الآخرين، وقادرين على قراءة الدلائل الانفعالية. (as cited in Demetriou & Christodoulides, 2011, p. 83) بينما الأطفال الذين ينخرطون في علاقات التعلق غير الآمن، فإنهم يكونون صورة عن أنفسهم بوصفهم لا يستحقّون الرعاية، ويميلون لأن يكونوا منعزلين أو لديهم سلوك عدواني مع الأطفال أو البالغين الآخرين كنوع من التعطش للدفاع عن الذات. (Sierra, 2012, p. 2)

الفرض الثاني : توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأبناء على إدراك القبول -الرفض من قبل الأم ودرجاتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على المقياسين كما هو موضح في الجدول رقم (٣)

جدول (3) معاملات الارتباط بين الدرجات على إدراك الأبناء للقبول -الرفض من قبل الأم ودرجاتهم على مقياس الشعور بالأمن النفسي

القبول -الرفض / الأمن النفسي	العدوان- العداء	اللامبالاة- الإهمال	الرفض غير المحدد	الرفض المدرك "مجموع الأبعاد السابقة"	القبول المدرك
الشعور بالخوف	.342**	.355**	.284**	.388**	-.327**
افتقاد المهارات الاجتماعية	.333**	.312**	.267**	.359**	-.200**
الشعور بنقص الرعاية الأسرية	.293**	.365**	.256**	.362**	-.330**
الشعور بالوحدة والعزلة	.336**	.257**	.287**	.343**	-.169**
المقياس ككل	.418**	.411**	.351**	.465**	-.328**

❖❖ مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للعدوان - العداء من قبل الأم وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٣٤٢، ٠.٣٣٣، ٠.٢٩٣، ٠.٣٣٦، ٠.٤١٨) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للعدوان -العداء من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للعدوان -العداء من قبل الأم زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للامبالاة - الإهمال من قبل الأم وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٣٥٥، ٠.٣١٢، ٠.٣٦٥، ٠.٢٥٧، ٠.٤١١) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للامبالاة -الإهمال من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للامبالاة -الإهمال من قبل الأم زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأم وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على

الترتيب (٠.٢٨٤، ٠.٢٦٧، ٠.٢٥٦، ٠.٢٨٧، ٠.٣٥١) وهى جميعاً دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للرفض غير المحدد من قبل الأم زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (٠.٣٨٨، ٠.٣٥٩، ٠.٣٦٢، ٠.٣٤٣، ٠.٤٦٥) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين إدراك الأبناء للرفض من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للرفض من قبل الأم زاد شعورهم بعدم الأمن النفسي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للقبول (الدفء -المحبة) من قبل الأم وبين كل من الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة، والشعور بعدم الأمن النفسي ككل حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على الترتيب (-٠.٣٢٧، -٠.٢٠٠، -٠.٣٣٠، -٠.١٦٩، -٠.٣٢٨) وهى جميعا دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين إدراك الأبناء للقبول من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي أي كلما زاد إدراك الأبناء للقبول من قبل الأم تناقص شعورهم بعدم الأمن النفسي.

- **مناقشة نتيجة الفرض الثاني**:

تحقق الفرض الثاني فقد ظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إدراك الأبناء للرفض(العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي. كما ظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للقبول (الدف -المحبة) من قبل الأم وشعورهم بعدم الأمن النفسي الذى يتمثل في الشعور بالخوف، وافتقاد المهارات الاجتماعية، والشعور بنقص الرعاية الأسرية، والشعور بالوحدة والعزلة.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج (Ansari & Qureshi, 2013 ;Demetriou & Christodoulides, 2011; Kazarian et al., 2010 ; Rohner & Khaleque, 2002; Rohner & Britner, 2002) التي أشارت إلى أن الأطفال المرفوضين أظهروا استعدادات شخصية سلبية وسوء توافق نفسى مقارنة بالمقبولين فهم يتسمون بالعدوان والعدائية والعدوان السلبى، والاعتماد غير الناضج أو الاستقلال الدفاعي، وتقدير الذات السلبى، والتبلد الانفعالي، والكفاية الذاتية السلبية، وعدم الثبات الانفعالي، والنظرة السلبية للعالم.

تشير وينيكوت (Winnicott, 1976) إلى أن شعور الطفل بالأمن يرتبط بتوافر الأمومة الجيدة الكافية، والتي تعنى أن الأم ذاتها تشعر بالأمن النفسي والثقة، وتمنح الطفل شعورا بالأمن والثقة والقيمة من خلال الاستجابة لحاجاته الفسيولوجية والنفسية، وأهمها تقبل الطفل والاعتراف به والتعاطف معه

وتفهم مشاعره، والاستماع إليه، وتشجيعه على الإنجاز، ومساعدته على تكوين تصور واقعى لذاته والعالم المحيط به.(في: عماد مخيمر، ٢٠٠٣، ص ٦١٨)

وتؤكد أنزورث (Ainsworth,1978) أن الأطفال الذين لديهم أمهات متوفرات وداعمات يطورون تصورات معرفية بوصفهم ذوى قيمة ويستحقون الرعاية ومحبوبين (الأمن). بينما الأطفال الذين لديهم أمهات غير متوفرات وغير مستجيبات يطورون تصورات معرفية بأنهم عديمي القيمة، ويقللون من أهمية أمهاتهم كمصادر للراحة والمودة (عدم الأمن). إن التعلق الآمن يمنح الطفل شعورا بالثقة والمبادأة، فوجود الأم يمثل القاعدة التي تمنحه الأمان، وهو يبحث عن الأم في فترات الإجهاد والمرض أو الضيق ويشعر بالراحة في وجودها. (as cited in Barrig Jo, 2008, p. 3)

ويؤكد كندى وكندى (Kennedy & Kennedy, 2004, p. 249) أن الأطفال الذين لديهم تاريخ من التعلق الآمن يطورون على الأرجح تصورات داخلية عن الآخرين بوصفهم داعمين وإيجابيين، وينظرون إلي أنفسهم على أنهم كفء وجديرون بالاحترام. والأطفال ذوى التعلق الآمن يتعلقون بشكل إيجابي أكثر بكل من الأقران والبالغين، وينخرطون في اللعب المركب، ويتلقون تقديرات سوسيومترية أعلى بالمقارنة بالأطفال ذوى التعلق غير الآمن. ويظهرون تعبيرا انفعاليا أكثر مرونة وملائمة وانضباطا، كما أنهم أكثر انتباها ومشاركة في الصف، ويحصلون على درجات أعلى. وأيضا المراهقين ذوى التعلق الآمن يعبرون عن علاقات شخصية مرضية وأكثر ثقة في الآخرين. ولديهم صورة إيجابية مستدمجة عن ذواتهم، ويتكيفون بشكل أفضل مع المواقف الضاغطة.

إن الدفء والمحبة بين الطفل ووالديه ومدى قبولهما له مهم في تنمية الأمن النفسي والطمأنينة والتفاؤل والثقة بالنفس والتوافق مع البيئة، فالفرد الذى نشأ في مناخ متشبع بالدفء والمحبة تكون لديه خصائص لا يتمتع بها الفرد الذى نشأ في مناخ متشبع بالرفض. فالدفء والمحبة تمنح الفرد حرية المغامرة لكى يتعلم ويتقبل نفسه والآخرين، ويثق بنفسه والآخرين. وهذه العوامل تدفعه إلى الاستقرار النفسي والعقلي، وتميزه بالإقدام والمبادأة. في حين أن الأطفال الذين لا يحصلون على حب وعطف أبوي كافيين لا يشعرون بالأمن، كما أنهم أقل ثقة بأنفسهم، وأقل اندماجا في المجتمع، وأكثر قلقا وتوترا عن أقرانهم المقبولين. كما يؤدى الرفض الوالدي إلى إصابة الأطفال بمشكلات انفعالية، ويمكن التنبؤ بمدى الخوف لديهم وعدم التوافق النفسي، كما تنقصهم التلقائية والإقدام والمثابرة لعدم ثقتهم بأنفسهم، وعدم قدرتهم على مواجهة الضغوط. (حنان خوج، ٢٠١٤، ص ١٤ -١٥)

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول -الرفض من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل، ومستوى تعليم الأب والتفاعل الثنائي بينهما.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي (٢×٣) للتحقق من تأثير المتغيرات المستقلة (نوع الطفل×مستوى تعليم الأب) على المتغير التابع (القبول -الرفض المدرك للأب) كما هو موضح في جدول رقم (٤)

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) (نوع الطفل×مستوى تعليم الأب) على متغير القبول - الرفض المدرك للأب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبول	النوع	538.893	1	538.893	5.480	.05	.010
	مستوى تعليم الأب	456.067	2	228.033	2.319	غير دال	-
	النوع×مستوى تعليم الأب	13.951	2	6.975	.071	غير دال	-
	الخطأ	51825.253	527	98.340			
	كلى	53268.709	532				
الرفض	النوع	4344.373	1	4344.373	10.699	.01	.020
	مستوى تعليم الأب	2506.904	2	1253.452	3.087	غير دال	-
	النوع×مستوى تعليم الأب	234.146	2	117.073	.288	غير دال	-
	الخطأ	213988.386	527	406.050			
	كلى	221614.173	532				

يتضح من جدول (٤) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء - المحبة) من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل حيث بلغت قيمة ف (٥.٤٨٠) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ وكانت الفروق لصالح الإناث حيث بلغ متوسطها (٦٤.٦٦٨)، بينما بلغ متوسط الذكور (٦١.٩٧٩).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب تعزى إلى مستوى تعليم الأب (دون المتوسط -متوسط -جامعي) حيث بلغت قيمة ف (٢.٣١٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب حيث بلغت قيمة ف (٠.٠٧١) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل حيث بلغت قيمة ف (١٠.٦٩٩) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ وكانت الفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسطها (٨٢.٣٠٥)، بينما بلغ متوسط الإناث (٧٦.١٩٣).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب تعزى إلى مستوى تعليم الأب (دون المتوسط -متوسط -جامعي) حيث بلغت قيمة ف (٣.٠٨٧) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من

قبل الأب تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب حيث بلغت قيمة ف (٠.٢٨٨) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.

- **مناقشة نتيجة الفرض الثالث**:

تحقق الفرض الثالث جزئياً فقد ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب تعزى إلى مستوى تعليم الأب أو التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب.

كذلك ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب تعزى إلى نوع الطفل لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض من قبل الأب تعزى إلى مستوى تعليم الأب أو التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب.

مما سبق يتضح أن الإناث أكثر إدراكاً للقبول (الدفء -المحبة) من قبل الأب بالمقارنة بالذكور مما يشير إلى أن أساليب معاملة الآباء وردود فعلهم تتأثر بكون الأبناء ذكور أم إناث، فالآباء على الأرجح أكثر تسامحا ورفقا مع الإناث بالمقارنة بالذكور، وعلى العكس كان الذكور أكثر إدراكا للرفض (العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأب بالمقارنة بالإناث أي أن الآباء على الأرجح أكثر تسلطا وضبطا مع الأبناء الذكور بالمقارنة بالإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أحمد على (٢٠٠٢) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين الجنسين في إدراك (العدوان -العداء، والرفض غير المحدد) من قبل الأب لصالح الذكور. ودراسة حسين ومناف (Hussain & Munaf, 2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إدراك الرفض الوالدي في بعد (العدوان -العداء) لصالح الذكور. ودراسة حسين وألفى وزشان ونديم (Hussain, Alivi, Zeeshan, & Nadeem, 2013) التي أظهرت أن الذكور أكثر ميلا لإدراك الرفض من قبل الآباء في الطفولة مقارنة بالإناث. ودراسة ديمترى وشريستودوولديس (Demetriou & Christodoulides, 2006) التي أجريت على الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ -١٢) وأظهرت أن الذكور أكثر ميلا لإدراك العدوان -العداء من مقدمي الرعاية مقارنة بالإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع (بعلى مصطفى، ٢٠٠٧) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك الأبناء للرفض من قبل الأب تعزى إلى النوع لصالح الإناث. أما(عمرو فكرى، ٢٠٠٥) فقد توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إدراك الرفض للآباء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور في مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ -١٢) ينخرطون في أنشطة اللعب المنظم القوى الذى يتطلب مهارة وتعبير عضلي

عنيف، بينما تميل الإناث إلى اللعب الهادئ الذى يحتاج تنظيم في الحركات. (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص ٢٧٧) فالذكور بطبيعتهم يتسمون بالنشاط الزائد والعدوانية على عكس الإناث لذلك فإنهم يشعرون بتسلط آبائهم الذين يحاولون فرض سيطرتهم عليهم كمحاولة للحد من عدوانهم ونشاطهم الزائد منعا لانخراطهم في أنواع معينة من السلوك اللاسوي. وربما يدركون آبائهم بوصفهم عدوانيين وعدائيين تجاههم، يوبخونهم في أغلب الأحيان، ويعبرون عن غضبهم من سلوكهم.

وفى هذا الصدد يشير(علي الهنداوي ورافع الزغول ونائل البكور، ٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث على مقياس التنشئة الوالدية التسلطية لصالح الذكور أي أن إدراك الذكور لأساليب التنشئة الوالدية التسلطية التي يمارسها الآباء عليهم أعلى من إدراك الإناث لتلك الأساليب.

وأشارت نتائج سربرنج ورودلم –فنمرك وبالمرز (Sorbring, Rodholm-funnemark, & Palmerus, 2003; Sorbring,2005) إلى أن الذكور أكثر عرضة للعقاب البدني من آبائهم لضبط وتعديل سلوكهم في حالات التجاوز مقارنة بالإناث، وقد اتفق كل من الذكور والإناث المشاركين في الدراسة في الإدلاء بأن الآباء يعاملون الذكور على نحو أكثر شدة وصرامة من الإناث. وكذلك دراسة شينج ولى (Chyung & Lee, 2008) التي توصلت إلى نتائج مماثلة وخلصت إلى توصيات للوالدين وبصفة خاصة الآباء بتوخي الحذر في تعاملهم مع الأطفال وذلك بتقليل الرفض وتحقيق حد أقصى من القبول لكى ينشأ الأبناء أصحاء نفسيا.

ولعل الآباء يعاملون الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة برفق ولين أكثر من الذكور نظرا لأنهن أكثر رقة وهدوءا، وربما أكثر طاعة وانضباطا من الذكور الذين يرتكبون مخالفات، ويتسببون في مشكلات سلوكية أكثر الأمر الذى ينعكس في إدراك الإناث للقبول (الدفء –المحبة) من قبل الآباء مقارنة بالذكور.

وينبغي التنويه في هذا الصدد إلى دور الثقافة في بلورة الاتجاهات نحو أساليب المعاملة الوالدية إذ ربما يعتقد بعض الآباء أنه لابد من تربية الذكور بصرامة وخشونة ليصبحوا رجالا أقوياء، ولا يمانعون من استخدام العقاب البدني والعدوان اللفظي لتأديبهم وتعديل سلوكهم الأمر الذى ينعكس في إدراك الذكور للرفض (العدوان –العداء، اللامبالاة –الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الآباء مقارنة بالإناث.

إن العبرة ليست بالسلوك الفعلي للأب، وإنما بالطريقة التي يدرك بها الابن هذا السلوك فقد يشعر الطفل برفض والده له رغم أن والده يحبه حبا حقيقيا، ولكن قد يكون اعتقاد الأب أن على الآباء عدم إظهار عواطفهم لأبنائهم وتدليلهم، وأن التربية الصارمة ضرورية لنمو الطفل أخلاقيا، ومن منظور الطفل قد يدرك أنه غير جدير بالحب، وإدراكه هذا قد يؤدى إلى مظاهر سلبية في التفاعل.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول -الرفض من قبل الأم تعزى إلى نوع الطفل، ومستوى تعليم الأم والتفاعل الثنائي بينهما.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي (٢×٣) للتحقق من تأثير المتغيرات المستقلة (نوع الطفل×مستوى تعليم الأم) على المتغير التابع (القبول -الرفض المدرك للأم) كما هو موضح في جدول رقم (٥)

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) (نوع الطفل×مستوى تعليم الأم)على متغير القبول - الرفض المدرك للأم

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القبول	النوع	185.581	1	185.581	2.069	غير دال	-
	مستوى تعليم الأم	416.249	2	208.124	2.320	غير دال	-
	النوع×مستوى تعليم الأم	413.090	2	206.545	2.303	غير دال	-
	الخطأ	47270.663	527	89.698			
	كلى	48487.925	532				
الرفض	النوع	227.322	1	227.322	.699	غير دال	-
	مستوى تعليم الأم	6119.652	2	3059.826	9.412	.01	.035
	النوع×مستوى تعليم الأم	1863.001	2	931.500	2.865	غير دال	-
	الخطأ	171004.089	526	325.103			
	كلى	180039.669	531				

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأم تعزى إلى نوع الطفل حيث بلغت قيمة ف (٢.٠٦٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأم تعزى إلى مستوى تعليم الأم (دون المتوسط - متوسط -جامعي) حيث بلغت قيمة ف (٢.٣٢٠) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء -المحبة) من قبل الأم تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم حيث بلغت قيمة ف (٢.٣٠٣) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم تعزى إلى نوع الطفل حيث بلغت قيمة ف (٠.٦٩٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة -الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم

تعزى إلى مستوى تعليم الأم (دون المتوسط - متوسط - جامعي) حيث بلغت قيمة ف (٩.٤١٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ وللتعرف على اتجاه الفروق بين مستويات تعليم الأم في متغير الرفض المدرك تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة وفيما يلى جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة واتجاه الفروق طبقا لشيفيه.

جدول (٦) اتجاه الفروق بين مستويات تعليم الأم في متغير إدراك الأبناء للرفض من قبل الأم طبقاً لمعادلة شيفيه للمقارنات المتعددة

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	المجموعة (ب)	متوسط الفرق	الخطأ المعيارى	مستوى الدلالة
منخفض	91	86.51	19.95	متوسط	4.6622	2.20284	–
				مرتفع	9.9176*	2.30458	.01
متوسط	255	81.85	17.77	منخفض	-4.6622	2.20284	–
				مرتفع	5.2554*	1.73737	.05
مرتفع	187	76.59	17.61	منخفض	-9.9176-*	2.30458	.01
				متوسط	-5.2554-*	1.73737	.05

- يتضح من جدول (٦) لنتائج اختبار شيفيه بين المجموعات الثلاث وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم والأمهات مرتفعات التعليم في إدراك الرفض من قبل الأم حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٩.٩١٧٦) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ وكان الفرق لصالح مجموعة الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم حيث بلغ متوسطها (٨٦.٥١)، بينما كان متوسط مجموعة الأطفال ذوي الأمهات مرتفعات التعليم (٧٦.٥٩) مما يشير إلى أن الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم أكثر إدراكا للرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة - الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم بالمقارنة بالأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم.
- وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الأطفال ذوى الأمهات متوسطات التعليم والأمهات مرتفعات التعليم في إدراك الرفض من قبل الأم حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٥.٢٥٥٤) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ وكان الفرق لصالح مجموعة الأطفال ذوى الأمهات متوسطات التعليم حيث بلغ متوسطها (٨١.٨٥)، بينما كان متوسط مجموعة الأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم (٧٦.٥٩) مما يشير إلى أن الأطفال ذوى الأمهات متوسطات التعليم أكثر إدراكا للرفض (مجموع العدوان -العداء، اللامبالاة - الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم بالمقارنة بالأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم والأمهات متوسطات التعليم في إدراك الرفض من قبل الأم حيث بلغ متوسط الفرق بينهما (٤.٦٦٢٢) وهى قيمة غير دالة إحصائيا مما يشير إلى التقارب في إدراك الرفض من قبل الأم بين مجموعتي الأطفال ذوى الأمهات منخفضات ومتوسطات التعليم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان. العداء، اللامبالاة . الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل

الأم تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم حيث بلغت قيمة ف (٢.٨٦٥) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.

- **مناقشة نتيجة الفرض الرابع** :

لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك القبول (الدفء . المحبة) من قبل الأم تعزى إلى أي من نوع الطفل ومستوى تعليم الأم والتفاعل الثنائي بينهما مما يشير إلى أن نوع الطفل ومستوى تعليم الأم والتفاعل بينهما ليست عوامل مؤثرة في إدراك الطفل للقبول (الدفء . المحبة) من قبل الأم.

ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان . العداء، اللامبالاة . الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم تعزى إلى نوع الطفل مما يشير إلى أن نوع الطفل ليس عاملا مؤثرا في إدراك الطفل للرفض من قبل الأم.

في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان - العداء، اللامبالاة - الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم تعزى إلى مستوى تعليم الأم لصالح الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم مما يشير إلى أن الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم أكثر إدراكاً للرفض من قبل الأم مقارنة بالأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم. وأيضا الأطفال ذوى الأمهات متوسطات التعليم كانوا أكثر إدراكا للرفض من قبل الأم مقارنة بالأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم. بينما لم يظهر فرق دال بين مجموعتي الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم ومتوسطات التعليم في إدراك الرفض من قبل الأم.

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الرابع بصورة جزئية في إدراك الرفض من قبل الأم نتيجة لمستوى تعليم الأم المنخفض، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج فرح مالك (Malik,2010) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال ذوى الأمهات مرتفعات التعليم، والأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم على مقياس إساءة معاملة الطفل لصالح الأطفال ذوى الأمهات منخفضات التعليم مما يؤكد أن المستوى التعليمي للأم يلعب دورا مهما في تحديد اتجاهاتها الأمومية نحو أبنائها.

ويذكر (أحمد بكير،٢٠١٣، ص ٢٠) أن الوالدين الأقل تعليماً أكثر ميلاً لاستخدام أساليب القسوة والإهمال، وأقل ميلا لاستخدام أساليب الشرح والتفسير مع الأبناء. ويشير إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية تتطلب فهما مدروسا لإمكانات وحاجات الطفل، ووعيا بأدوار الأبوة والأمومة، لذا يعد المستوى التعليمي للوالدين عاملا مهما خاصة في عصرنا الحاضر حيث التراكم المعرفي والانفتاح العالمي.

ويؤكد (بعلى مصطفى، ٢٠٠٧) أن المستوى التعليمي من أقوى المؤثرات المحددة لكفاءات الوالدين المعرفية ومهاراتهما السلوكية والتي لها دورها الكبير في اتجاهاتهما نحو تربية الأبناء، كما يعتبر العامل الأقوى تأثيرا في الممارسات الوالدية لتربية الأبناء فكلما كان مرتفعا يكون الوالدان أكثر ميلا للتسامح

والمرونة مع الأبناء، وكلما كان منخفضاً تكون السيطرة لأساليب التشدد والرفض والإهمال.

ويذكر (زكريا الشربيني ويسرية صادق، ٢٠٠٠، ص ٩٨) أن أمهات الطبقة العليا الأفضل تعليما يملن إلى معاملة أطفالهن بطريقة أكثر دفئا وأكثر تفهما وقبولا، كما أنهن أقل تدخلا في شئون الصغار، أما أمهات الطبقة الدنيا ذوات التعليم المنخفض يملن إلى معاملة أطفالهن بالعنف والعقاب الشديدين.

ويؤكد (نزيه الجندي ،٢٠١٠) أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط ارتباطا موجبا باتجاهات السواء في معاملة الأبناء، فالتعليم من شأنه أن يزيد من وعى الوالدين وإدراكهم للحاجات النمائية للطفل، وخطورة الأساليب غير السوية وأثرها في تنمية شخصية الطفل.

وهذا ما أكدته دراسة(أميرة حسان وشريف محمد، ٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي للأم وإدراك الأمهات لأساليب المعاملة الوالدية فكلما زاد المستوى التعليمي للأم كلما كانت أكثر إدراكا للأثر السلبى الذى تحدثه الأساليب غير السوية في الأبناء نفسيا وجسميا مما يدفعها إلى معاملة أبنائها معاملة أكثر سواء.

نخلص من نتائج الدراسات السابقة إلى أن الأمهات منخفضات التعليم أكثر ميلا لاستخدام العنف والعقاب البدني والإساءة الجسدية والإهمال مع أطفالهن مقارنة بالأمهات مرتفعات التعليم نظرا لعدم إلمامهن بالمعلومات والمعارف حول الأساليب التربوية السليمة للأبناء، فيقعن في كثير من الأخطاء كأن يلجأن إلى العقاب البدني والتهديد والتخويف اعتقادا منهن بأنه الوسيلة المثلى للتربية وتقويم السلوك المعوج، فضلا عن أن الأمهات بحكم تواضع مستواهن التعليمي والثقافي غير قادرات على تلبية حاجات الأبناء ومطالب نموهم، ومتابعة تقدمهم الدراسي أو استيعاب مشكلاتهم والتصدي لها وعلاجها الأمر الذى يشعرهم بالنقص والحرمان وعدم الأمن. الأمر الذى ينعكس على الأطفال في إدراكهم للرفض (العدوان. العداء، اللامبالاة. الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل أمهاتهم منخفضات التعليم.

وأخيراً لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في إدراك الرفض (مجموع العدوان. العداء، اللامبالاة. الإهمال، الرفض غير المحدد) من قبل الأم تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم.

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة إحصائياً في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى نوع الطفل، مستوى تعليم الأم، مستوى تعليم الأب والتفاعل بينها.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الثلاثي (٢×٣×٣) للتحقق من تأثير المتغيرات المستقلة (نوع الطفل×مستوى تعليم الأم×مستوى تعليم الأب) على المتغير التابع (الأمن النفسي) كما هو موضح في جدول رقم (٧)

يتضح من جدول (٧):

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٣×٣) (نوع الطفل× مستوى تعليم الأم × مستوى تعليم الأب) على متغير الأمن النفسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
النوع	3.979	1	3.979	.126	غير دال	–
مستوى تعليم الأم	112.958	2	56.479	1.784	غير دال	–
تابع جدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٣×٣) (نوع الطفل× مستوى تعليم الأم × مستوى تعليم الأب) على متغير الأمن النفسي						
مستوى تعليم الأب	148.433	2	74.217	2.344	غير دال	–
النوع×مستوى تعليم الأم	29.834	2	14.917	.471	غير دال	–
النوع×مستوى تعليم الأب	37.275	2	18.638	.589	غير دال	–
تعليم الأم×تعليم الأب	260.355	4	65.089	2.055	غير دال	–
النوع×تعليم الأم×تعليم الأب	53.229	3	17.743	.560	غير دال	–
الخطأ	16339.761	516	31.666			
كلي	17174.612	532				

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى نوع الطفل حيث بلغت قيمة ف (٠.١٢٦) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى مستوى تعليم الأم (دون المتوسط -متوسط -جامعي) حيث بلغت قيمة ف (١.٧٨٤) وهى قيمة غير دالةٍ إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى مستوى تعليم الأب (دون المتوسط -متوسط -جامعي) حيث بلغت قيمة ف (٢.٣٤٤) وهى قيمة غير دالةٍ إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم حيث بلغت قيمة ف (٠.٤٧١) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب حيث بلغت قيمة ف (٠.٥٨٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى التفاعل الثنائي بين مستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب حيث بلغت قيمة ف (٢.٠٥٥) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الأمن النفسي تعزى إلى التفاعل الثلاثي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب حيث بلغت قيمة ف (٠.٥٦٠) وهى قيمة غير دالة إحصائيا.

• **مناقشة نتيجة الفرض الخامس**:

تحقق الفرض الخامس فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى النوع وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أماني عبد المقصود (١٩٩٩)، و(عماد مخيمر، ٢٠٠٣)، وشاكر جاسم وعفراء خليل (٢٠٠٩) (Bhattacharjee & Bhattacharjee, 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الشعور بالأمن النفسي. في حين تختلف مع نتائج (Raina & Bhan, 2013; Anjum & Aijaz, 2014) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى للنوع لصالح الإناث أي أن المراهقات أكثر شعورا بعدم الأمن النفسي من المراهقين الذكور. بينما أشارت (سامية أبريعم ،٢٠١١)، و(منار مصطفى وأحمد الشريفين، ٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة في الأمن النفسي تعزى للنوع لصالح الذكور.

والملاحظ أن الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل (أماني عبد المقصود، ١٩٩٩)، و(عماد مخيمر، ٢٠٠٣) لم تظهر فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الشعور بالأمن النفسي وهو ما يتفق مع نتيجة البحث الحالي والذى أجرى على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية الذين تراوحت أعمارهم بين ٩ -١٢ سنة. بينما الدراسات التي أجريت على عينات من المراهقين أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في الشعور بالأمن النفسي إما لصالح الإناث أو لصالح الذكور ولعل ذلك مرجعه إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة وفترة انتقالية مؤقتة يعتريها تغيرات سريعة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا، فالمراهق في حاجة ماسة للشعور بالأمن النفسي في تلك المرحلة التي تعد المرحلة الانتقالية إلى الاعتماد على النفس، والتي يرغب فيها المراهق في الاستقلال عن أسرته التي تمده بالسند الروحي والتوجيهي.

كذلك لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى كل من مستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب مما يشير إلى أن مستوى تعليم الوالدين ليس عاملا مؤثرا في شعور الأبناء بالأمن النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (أميرة حسان وشريف محمد، ٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى التعليمي للوالدين والأمن النفسي للأبناء. في حين تختلف مع (Anjum & Aijaz, 2014) اللذان توصلا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر عدم الأمن تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذوى المستوى المنخفض.

يتضح مما سبق أن الشعور بالأمن النفسي لا يرتبط بجنس الطفل ولا بمستوى تعليم الوالدين بقدر ما يرتبط بطريقة إدراك الفرد لطبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ولطبيعة التفاعلات والعلاقات التي يمر بها خلال هذه البيئة، فإن أدرك الفرد بيئته الاجتماعية على أنها مهددة ومخيفة يقل لديه مستوى الشعور بالأمن، وفى المقابل إن أدرك البيئة بطريقة إيجابية وآمنة زاد إحساسه بالأمن النفسي. (منار مصطفى، أحمد الشريفين، ٢٠١٣، ص ١٤٣)

إن وجود الوالدين بجانب الطفل ورعايتهما له وقضاء وقت مناسب معه، ومساندتهما له وقت الحاجة، وشعوره بتقبلهما له ومنحه الحب والدفء،

والاستجابة لحاجاته المادية والمعنوية، والتعاطف معه وتفهم مشاعره، وتشجيعه على الإنجاز، وتقدير جهوده ونجاحاته، وإعطائه فرصة للاستقلالية، وفرض ضوابط معقولة ومتسقة عليه كل هذا من شأنه أن يجعل الطفل يشعر بالثقة والكفاية، ويساعده على تكوين تصور واقعى عن ذاته والآخرين والعالم من حوله، ويضع أساساً للتوجه الإيجابي للعلاقات مع الآخرين. في حين أن رفض الطفل بكل أشكاله من العدوان والعداء تجاه الطفل والإساءة البدنية والنفسية له، والسباب والكلام الجارح، والتهكم والسخرية من الطفل، والتقليل من شأنه، ومقارنته بالآخرين أو تجاهل الطفل وإهماله وعدم الاكتراث بحاجاته ومشاعره وأنشطته التي يراها مهمة بالنسبة له أو حتى الرفض غير المحدد للطفل كل هذا من شأنه أن يجعل الطفل يكون نماذج معرفية سلبية عن ذاته والآخرين والعالم فيكون تصوراً عن ذاته بأنه غير مرغوبٍ وليس له قيمة ولا يستحق الرعاية، ويفقد الثقة في العالم، ويطور مشاعراً من عدم الثقة في الآخرين، ويشعر بالوحدة والعزلة.

كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى أي من التفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم، والتفاعل الثنائي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأب، والتفاعل الثنائي بين مستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب، وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة لم يثبت وجود هذا التفاعل. كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة في الشعور بالأمن النفسي تعزى إلى التفاعل الثلاثي بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب.

يتضح أن النتائج بمثابة الحلقة المتكاملة التي أكدت دون شك غياب التفاعل بين نوع الطفل ومستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب في التأثير على الشعور بالأمن النفسي. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة لا نجد ما يؤيد أو يدحض هذه النتائج، ومن ثم تعرض الباحثة هذه النتائج بموضوعية انتظارا لورود نتائج مستقبلية تؤيد أو تدحض هذه النتائج.

الفرض السادس: يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الشعور بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول -الرفض الوالدي المدرك

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطى المتعدد، وذلك لكل من درجات الآباء والأمهات:

تحققت الباحثة من توافر شروط الانحدار الخطى:

- التخلص من القيم الشاذة (التي تبعد عن المتوسط بمقدار ثلاثة أضعاف قيمة الانحراف المعياري)، والتي تمثلت في حالتين بالنسبة للآباء، وثلاثة حالات بالنسبة للأمهات.
- التحقق من أن الأخطاء تتبع التوزيع الطبيعي.

ثم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال المتزامن.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين بالنسبة للآباء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	4682.744	2	2341.372	103.913	0.01
البواقي	11896.943	528	22.532		
الكلي	16579.687	530			

يتضح من جدول (٨) تحقق الفرض الذى ينص على أنه يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الشعور بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول -الرفض الوالدي المدرك للآباء، حيث بلغت قيمة ف (١٠٣.٩١٣)، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد بالنسبة للآباء

البعـــــد	الارتباط البسيط R	الأوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط Rالمتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد R2
الرفض المدرك	.527	.478	.131	10.320	34.236	.531	.282
القبول المدرك	-.371	-.082	-.046	-1.768			

يتضح من نتائج جدول (٩) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (٠.٥٣١) بينما بلغ معامل التحديد (٠.٢٨٢) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الرفض -القبول) تفسر حوالى ٢٨٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على متغير الأمن النفسي، بينما تشير قيم بيتا" الأوزان الانحدارية" إلى أن الرفض المدرك يعد عاملا منبئا أقوى من القبول، حيث بلغت قيمة بيتا (٠.٤٧٨) للرفض المدرك، وهو ما يعنى أن تغيرا بمقدار انحراف معياري واحد في متغير درجة الرفض المدرك ينتج عنه تغيرا في متغير درجة الأمن النفسي بمقدار (٠.٤٧٨) من الانحراف المعياري، الأمر الذى يشير إلى أن الرفض المدرك أقوى من القبول في عملية التنبؤ، وتؤكد ذلك قيمة ت لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت (١٠.٣٢٠) للرفض المدرك، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية، بينما بلغت (-١.٧٦٨) للقبول المدرك، وهى قيمة غير دالة إحصائيا.

من الجدول (٩) يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط

ص= ب١ س١ +ب٢س٢+ أ

حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (الأمن النفسي).
و(س١) هي قيمة المتغير المستقل الأول وهو (الرفض المدرك)
و(ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (٠.١٣١)
و(س٢) هي قيمة المتغير المستقل الثاني وهو (القبول المدرك)
و(ب٢) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني ويبلغ (-٠.٠٤٦)
وقيمة (أ) = وهى ثابت الانحدار وتساوى (٣٤.٢٣٦)

لتصبح المعادلة ما يلى :

درجة الأمن النفسي المتنبأ به (ص) =٠.١٣١ (الدرجة الكلية للرفض المدرك) + (-٠.٠٤٦ الدرجة الكلية للقبول المدرك + ٣٤.٢٣٦

وللتأكد من إمكانية التنبؤ بدرجات الأطفال على مقياس الأمن النفسي بمعلومية الدرجة الكلية لكل من الرفض والقبول المدرك تم تطبيق المثال التالي:

جدول (١٠) يعرض مثال توضيحي على عملية الانحدار

المثال	الرفض المدرك	القبول المدرك	الدرجة الكلية للأمن النفسى (ص)
درجات أحد الأطفال	97	52	45

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجة أحد الأطفال كما في الجدول (١٠):

درجة الأمن النفسي(ص)=٠.١٣١ (الدرجة الكلية للرفض المدرك) + (-٠.٠٤٦ الدرجة الكلية للقبول المدرك + ٣٤.٢٣٦

إذن ص = ٤٩.٣

نلاحظ تقارب درجة المتنبأ بها للأمن النفسي (٤٩.٣) مع الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطفل(٤٥).

جدول (١١) نتائج تحليل التباين بالنسبة للأمهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	4283.421	2	2141.711	90.890	0.01
البواقى	12394.568	526	23.564		
الكلى	16677.989	528			

يتضح من جدول (١١) تحقق الفرض الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الشعور بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على متغير القبول -الرفض الوالدي المدرك للأمهات، حيث بلغت قيمة ف(٩٠.٨٩٠)، وهى قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد بالنسبة للأمهات

البعد	الارتباط البسيط r	الأوزان الانحدارية Beta	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
الرفض المدرك	.497	.429	.133	9.462	35.723	.507	.257
القبول المدرك	-.361	-.121	-.073	-2.664			

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ (٠.٥٠٧) بينما بلغ معامل التحديد(٠.٢٥٧) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الرفض -القبول) تفسر حوالى ٢٦٪ من التباين الكلى لأداء أفراد عينة البحث على متغير الأمن النفسي، بينما تشير قيم بيتا" الأوزان الانحدارية" إلى أن الرفض المدرك يعد عاملا منبئا أقوى من القبول المدرك، حيث بلغت قيمة بيتا (٠.٤٢٩) للرفض

المدرك، وهو ما يعنى أن تغيراً بمقدار انحراف معياري واحد في متغير درجة الرفض المدرك ينتج عنه تغيرا في متغير درجة الأمن النفسي بمقدار (٠.٤٢٩) من الانحراف المعياري، الأمر الذى يشير إلى أن الرفض المدرك أقوى من القبول المدرك في عملية التنبؤ، وتؤكد ذلك قيمة ت لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته (٩.٤٦٢) للرفض المدرك، وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ مما تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقةٍ حقيقية، بينما بلغت (- ٢.٦٦٤) للقبول المدرك، وهى قيمة دالة إحصائيا أيضا.

بتحليل نتائج تحليل الانحدار نخلص إلى:

- أنه يمكن التنبؤ بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على القبول -الرفض سواء للآباء أو الأمهات.
- الرفض الوالدي أقوى في التنبؤ بالأمن النفسي من القبول سواء في حالة الآباء أو الأمهات.
- أن الرفض المدرك من قبل الآباء أقوى من الرفض المدرك من قبل الأمهات في تأثيره على الأمن النفسي للأبناء.
- أن تأثير القبول المدرك في حالة الأمهات أقوى منه في حالة الآباء.

• **مناقشة نتيجة الفرض السادس**:

يمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالأمن النفسي بمعلومية الدرجة على القبول - الرفض الوالدي من خلال نظرية القبول -الرفض الوالديّ Parental Acceptance-Rejection Theory وتستند هذه النظرية إلى فرضية مفاداها أن الأطفال حول العالم لديهم حاجة انفعالية للاستجابة الإيجابية من قبل الوالدين وذوى الأهمية الانفعالية بغض النظر عن الثقافة والعرق والمكانة الاجتماعية، وتتضمن الحاجة للاستجابة الإيجابية الرغبة والدعم والعناية. (Ahmed et al., 2010, p. 5; Dural & Yalcin, 2014, p. 222) وإذا لم يشبع الأطفال حاجتهم للاستجابة الإيجابية بشكل مُرض؛ فإنهم معرضون للاستجابة انفعاليا وسلوكيا بشكل قلق وغير آمن. وعندما يدرك الأطفال الرفض من قبل والديهم، ويشعرون بعدم الحب والإهمال في تفاعلاتهم مع والديهم؛ فإنهم يميلون لتكوين تمثيلات عقلية عن أنفسهم بأنهم مكروهين وغير كفء. وقد يؤدى الرفض الوالدي المدرك إلى تنمية استعدادات معرفية وانفعالية لا توافقية تتضمن تقدير الذات السلبى، والتبلد الانفعالي، وعدم الثبات الانفعالي. (Ogretir & Ulutas, 2009, p.13)

ويرى بولبى (Bowlby, 1973) أن حساسية الآباء واستجاباتهم تدفع الأطفال لتشكيل تصورات عقلية (نماذج عاملة داخلية) Internal Working Models عن الوالد بوصفه جدير بالثقة، وعن الذات بوصفها تستحق الحب. ومن ثم فإن النتيجة الحتمية للنماذج العاملة الداخلية وفقا لبولبى أن الرفض الوالدي المستمر يجعل الطفل متردد وعدواني وعدائي نحو الآخرين بسبب الرفض. كما يشعر بأنه غير جدير بالحب وبالتالي ينخفض تقدير الطفل لذاته وتنتابه مشاعر اكتئابية، ونظرة سلبية للعالم من حوله. أي أن الخبرات السلبية مثل الرفض الوالدي تخلق تصورات عقلية مشوهة تؤثر لاحقا على طريقة تفسيره للمواقف وسلوك الآخرين. والتصورات العقلية حول الآخرين والذات والعالم

تعزز بعضها البعض في حلقة مفرغة. (as cited in Sentse, Lindenberg, Omvlee, Ormel, & Veensstra, 2010, p. 120)

وطبقا لنظرية القبول -الرفض الوالدي فإن الطريقة التي يفكر بها الأشخاص بشأن أنفسهم وعالمهم تحدد الطريقة التي يعيشون بها حياتهم؛ فالأشخاص المرفوضين لديهم ميل لإدراك العداوة دون أن يكون لها وجود فعلى، ورؤية الرفض المتعمّد في الأفعال غير المقصودة من الآخرين أو خفض قيمة إحساسهم الشخصي نتيجة معلومات مغلوطة. بالإضافة إلى أنهم يدركون ويفسرون الخبرات والمواقف والعلاقات بطريقة تتسق مع تمثيلاتهم العقلية المشوّهة. مثل هذا النوع من الانتباه الانتقائي(الإدراك السلبى المتحيز، ومعالجة البيانات المعرفية المشوه أو المحرف) يدفع الأشخاص المرفوضين على مدى المراحل النمائية بشكل نوعى مختلف عن أولئك المقبولين.(Ahmed et al., 2010, p. 7; Dash & Patra, 2014, p. 2)

أما فيما يتعلق بأن الرفض الوالدي أقوى في التنبؤ بالأمن النفسي من القبول فإن هذه النتيجة تتسق مع نتائج (محمد الراجي ،٢٠١١) التي أظهرت أن إدراك الأطفال لمظاهر الرفض الوالدي كانت أكثر من إدراكهم لمظاهر القبول. ويمكن أن يعزى ذلك إلى إن المشاعر المؤلمة التي ترتبط بالرفض المدرك تجعل الأطفال ينظرون إلى العالم نظرة سلبية، ومن ثم فإن الأشخاص المرفوضين يدركون العالم والعلاقات الشخصية والوجود الإنساني ذاته بوصفه عدائي، وغير موثوق، وغير آمن.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات انعكاسات الرفض الوالدي على شخصية الأبناء مثل دراسة حسين ومناف (Hussain & Munaf, 2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المقبولين والمرفوضين من قبل آبائهم في مرحلة الطفولة في سوء التوافق النفسي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (العداء -العدوان، الاعتمادية، التقدير السلبى للذات، التبلد الانفعالي، الكفاية الذاتية السلبية، عدم الثبات الانفعالي، النظرة السلبية للعالم). ودراسة آرزين وآخرون (Arzeen et al., 2012) التي أظهرت أن المراهقين المرفوضين يميلون إلى السلوك على نحو أقل تعاطفا من المراهقين المقبولين، ويعزى ذلك إلى أن انسحاب العاطفة يؤدى إلى نتائج سلبية بالنسبة للنمو الانفعالي وسمات الشخصية والسلوك الوظيفي إذ أن المتعاطفين وجدانيا أدركوا آبائهم وأمهاتهم على نحو أكثر دفئا وأقل عدوانا وأقل إهمالا وأقل رفضا مقارنة بنظرائهم غير المتعاطفين وجدانيا، بينما غير المتعاطفين وجدانيا أدركوا آبائهم على نحو أكثر رفضا وأقل اكتراثا برعايتهم مقارنة بأمهاتهم. ودراسة ناز وكوثر (Naz & Kausar, 2013) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الرفض الوالدي وسوء توافق الشخصية والأعراض الاكتئابية، وإمكانية التنبؤ بالأعراض الاكتئابية للمراهقات من خلال الرفض الوالدي.

ويشير بعلى مصطفى (٢٠٠٧، ص ٤٣) إلى أن الطفل المنبوذ في طفولته يثور في مراهقته ويميل إلى المشاجرة والمعاداة والخصومة، ويحاول جذب انتباه الآخرين،

وهو يعبر بذلك كله عن تكيف اجتماعي مريض يرجع إلى مغالاة الوالدين في نقده وضربه وعقابه وإهماله وحرمانه من العطف والحب.

ويزودنا البحث الحالي بدليل مفاداه أن الرفض المدرك من قبل الآباء أقوى من الرفض المدرك من قبل الأمهات في تأثيره على الأمن النفسي للأبناء، وهو ما يحتاج إلى مزيد من البحوث المستقبلية لتأييد أو دحض هذا الدليل. وبصفة عامة يمكن القول أن للأب دورا محوريا في النمو الخلقي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ونمو الدور الجنسي والمهارات الاجتماعية لدى الطفل. ورغم أهمية دور الأب في الخصائص الإيجابية للشخصية وأهمها الأمن النفسي والشعور بالثقة إلا أن دور الأب لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين.

- **التوصيات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصى الباحثة بما يلى:

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية عن البيئتين الأسرية والمدرسية بهدف معرفة الأسباب التى تكمن وراء الشعور بعدم الأمن النفسى لدى الأطفال.
- إعداد برامج إرشادية لخفض مشاعر عدم الأمن لدى الحالات التى تحتاج عناية خاصة، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية من خلال أنشطة متنوعة فى المدارس تسهم فى إشباع حاجتهم إلى التقبل والتقدير والانتماء، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاتهم ونحو الآخرين.
- إنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد الأسرى لتوعية الوالدين بأساليب المعاملة السوية لأبنائهم التى تشعرهم بالحب والتقبل، وتجنب الأساليب غير السوية كالقسوة والتسلط والنبذ والعقاب والتفرقة فى المعاملة والرفض والإهمال التى تؤدى إلى الاضطراب النفسى للأبناء.
- بث برامج إعلامية موجهة للوالدين لتوعيتهم بأن الرعاية التى يتلقاها الأبناء فى سنى حياتهم المبكرة لها أهمية قصوى لنموهم السوى وتمتعهم بالصحة النفسية وتوافقهم النفسى والاجتماعى، فالعلاقة التى تتسم بالدفء والحب تسهم فى ترسيخ شعور الأبناء بالأمن النفسى، بينما العلاقة التى تتسم بالرفض تشعرهم بعدم الأمن والوحدة والعزلة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بالأساليب التربوية السليمة لمعاملة التلاميذ واستخدام أساليب التعزيز المختلفة وتجنب العقاب البدنى والتقريع والتهكم والسخرية لما لها من آثار سلبية فى شعور الطفل بعدم الأمن وتكوين مفهوم سلبى عن ذاته.

- **بحوث مقترحة** :

- إجراء دراسات تتناول متغيرى البحث (القبول -الرفض الوالدىّ، والأمن النفسى) على شرائح عمرية متباينة ومقارنة النتائج.
- فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الأسرى فى تعديل أساليب المعاملة الوالدية وأثره على الأمن النفسى للأطفال المرفوضين.
- إجراء دراسات عن القبول -الرفض الوالدىّ ونتائجه على النمو المعرفى والانفعالى للأطفال والأداء الوظيفى لشخصية الراشدين.

- فاعلية برنامج إرشادى فى دعم الأمن النفسى للأطفال المعرضين للخطر (الأيتام – الجانحين – الأطفال الذين تعرضوا لخبرة طلاق الوالدين).

• المراجـــع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد على الكبير (٢٠٠٢). القبول/ الرفض الوالدى كما يدركه الأبناء وعلاقته بالقلق فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج.٢، ع.١١٤، المكتبة الالكترونية www.gulfkids.com
- أحمد عيسى بكير (٢٠١٣). الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك الإيجابى لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الوسطى. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر -غزة.
- أمانى عبد المقصود (١٩٩٩). الشعور بالأمن النفسى وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. المؤتمر الدولى السادس لمركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٦٩١ -٧٦٠.
- أمانى عبد المقصود (١٩٩٩). مقياس الشعور بالأمن النفسى للأطفال (دليل المقياس). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أميرة حسان، شريف محمد (٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالأمن النفسى للأبناء. مجلة الزراعة، جامعة الأسكندرية، ٥٩(١)، ٤٧ -٧٠.
- بعلى مصطفى (٢٠٠٧). الرفض الوالدىّ كما يدركه الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- حامد زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، (ط٦)، القاهرة : عالم الكتب.
- حلمى المليجى (٢٠٠٠). علم النفس الإكلينيكى، بيروت : دار النهضة العربية.
- حنان خوج (٢٠١٤). الإسهام النسبى للقبول -الرفض الوالدى فى التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(٨). ١ -٢٠.
- زكريا الشربينى، يسرية صادق (٢٠٠٠). تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربى.
- سامية أبريعم (٢٠١١). أساليب معاملة الأب كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالأمن النفسى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية فى مدينة تبسة. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥(٧)، ١٧٨٥ -١٨١٦.
- سامية أبريعم (٢٠١١). الأمن النفسى لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة). دراسات نفسية وتربوية، جامعة العربى بن مهيدى، الجزائر، ع.(٦)، ٢٥٠ -٢٧٩.
- شاكر جاسم وعفراء خليل (٢٠٠٩). الأمن النفسى وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النفسية، جامعة بغداد، ع.(١٥)، ١ - ٣٦.
- عبد المطلب القريطى (١٩٩٨). فى الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- عبد المنعم الحفنى (١٩٧٨). موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، القاهرة : مكتبة مدبولى.
- على الهنداوى، رافع الزغول، نائل البكور (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين فى أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمى. رسالة التربية وعلم النفس، ع.(١٤)، ٦٧ -١٠٤.

- عماد مخيمر (٢٠٠٣). إدراك الأطفال للأمن النفسى من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس. دراسات نفسية، ١٣(٤)، ٦١٣ -٦٧٧.
- عمرو فكرى سالم (٢٠٠٥). القبول / الرفض الوالدى وعلاقته بمخاوف الأبناء، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- فائقة محمد بدر (٢٠٠١). أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدوانى لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣(٢)، ٣٨ -٥٩.
- محمد الراجى (٢٠١١). المعاملة الوالدية والفشل الدراسى وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدوانى لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائى. رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالى، المغرب.
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). نظريات الشخصية، القاهرة : دار قباء.
- محمد عوده الريماوى (٢٠٠٣). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، عمان : دار المسيرة.
- مروة البرى، محمود أبو النيل (٢٠٠٧). العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والأمن النفسى كما يدركها الأبناء الجانحون وغير الجانحين فى مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلد أعمال المؤتمر الإقليمى لعلم النفس ١٨ -٢٠ نوفمبر، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. Retrieved from eref.uqu.edu.sa/files/Thesis/ind5991.pdf
- ممدوحة سلامة (١٩٨٦). استبيان القبول -الرفض الوالدى للأطفال (كراسة التعليمات). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- منار سعيد مصطفى، أحمد عبد الله الشريفين (٢٠١٣). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسى والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين فى جامعة اليرموك. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، ٩(٢)، ١٤١ -١٦٢.
- مى كامل بوقرى (٢٠٠٩). إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدى والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية (١١ -١٢) بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ميساء بنت يوسف مهندس (٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسى والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- نزيه الجندى (٢٠١٠). التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان فى الأسرة العمانية - دراسة ميدانية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٣)، ٥٧ -٨٩.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Ahmed, R. A., Rohner, R. P., Khaleque, A., & Gielen, U.P. (2010). Parental Acceptance and Rejection: Theory, Measures, and Research in the Arab World. (Eric Document Reproduction Service No. ED514028).
- Alegre, A. (2008). Parental Behaviors and Late Adolescents' Adjustment: The Role of Emotional Security and Emotional Intelligence. Dissertation PhD, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Anjum, S. & Aijaz, A. (2014). A Study of Security-Insecurity Feelings among Adolescents in Relation to Gender and Socio-Economic Status. Indian Journal of Psychological Science, 5(1), 13-18.

- Ansari, B. & Qureshi, S.S. (2013). Parental Acceptance and Rejection in Relation with Self-esteem in Adolescents. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(11), 552-557.
- Arzeen, S., Hassan, B. & Riaz, M.N. (2012). Perception of Parental Acceptance and Rejection in Emotionally Empathic and Non-Empathic Adolescents. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 60-69.
- Barrig Jo, P.S. (2008). Maternal Sensitivity as a Mediator of Maternal History of Care and Children's Emotion Regulation and Attachment at 2 1\2 Years of Age. PhD Dissertation, Faculty of the Graduate College, University of Vermont.
- Bhattacharjee, A. & Bhattacharjee, S. (2014). Security-Insecurity feeling and Depression among Adolescents of Working and Non-working Women. *International Journal of Science and Research*, 3(8), 1789-1792.
- Chyung, Y.J. & Lee, J. (2008). Intimate Partner Acceptance, Remembered Parental Acceptance in Childhood, and Psychological Adjustment among Korean College Students in Ongoing Intimate Relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 77-86.
- Dash, M. & Patra, M. (2014). Perceived Maternal Neglect and Adjustment Problems of High School Students. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 1-6.
- Demetriou, L. & Christodoulides, P. (2006). Parental Acceptance-Rejection in the Cypriot Family: A Social-Psychological Research on the PART/PARQ. *The Cyprus Journal of Science and Technology*, 5(2), 84-98.
- Demetriou, L. & Christodoulides, P. (2011). Personality and Psychological Adjustment of Greek-Cypriot Youth in the Context of the Parental Acceptance-Rejection Theory. *The Cyprus Review*, 23(1), 81-96.
- Dural & Yalcin (2014). Investigation of Relationship between Parental Acceptance and Psychological Adjustment among University Students. The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27, 221-232.
- Dwairy, M. (2011). Perceived Family and School Rejection and Adolescents' Psychological States. *Scientific Research*, 2(6), 535-541.

- Hussain, S. & Munaf, S. (2012). Gender Differences in Perceived Childhood Father Rejection and Psychological Adjustment in Adulthood. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(1), 100-114.
- Hussain, S. & Munaf, S. (2012). Perceived Father Acceptance-Rejection in Childhood and Psychological Adjustment in Adulthood. *International Journal of Business and Social Science*, 3(1), 149-156.
- Hussain, S., Alivi, T., Zeeshan, A. & Nadeem, S. (2013). Perceived Childhood Parental Acceptance-Rejection among Adults. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(4), 269-271.
- Kazarian, S.S., Moghnie, L. & Martin, R.A. (2010). Perceived Parental Warmth and Rejection in Childhood as Predictors of Humor Styles and Subjective Happiness. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 71-93.
- Kennedy, J.H. & Kennedy, C.E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kerns, K.A., Aspelmeier, J.E., Gentzler, A.L., & Grabill, C.M. (2001). Parent-child Attachment and Monitoring in Middle Childhood. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 69-81.
- Kim, K. & Rohner, R.P. (2002). Parental Warmth, Control, and Involvement in Schooling Predicting Academic Achievement among Korean American Adolescents. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(2), 127-140.
- Kim, S. & Rohner, R.P. (2003). Perceived parental Acceptance and Emotional Empathy among University Students in Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 723-735.
- Malik, F. (2010). Determinants of Child Abuse in Pakistain Families: Parental Acceptance-Rejection and Demogrphic Variables. *International Journal of Business and Social Science*, 1(1), 67-80.
- Nas, F. & Kausar, R. (2013). Parental Rejection, Personality Maladjustment and Depressive Symptoms in Female Adolescents in Pakistan. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(1), 56-65.
- Ogretir, A.D. & Ulutas, I. (2009). The Study of the Effects of the Mother Support Education Program on the Parental Acceptance and Rejection Levels of the Turkish Mothers. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(1), 12-18.
- Raina, S. & Bhan, K.S. (2013). A Study of Security-Insecurity Feelings among Adolescents in relation to Sex, Family System and Ordinal Position. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(1), 51-60.

- Riaz, M.N. (1991). Parental Relationship and Psychological Development of the Child. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 6(3-4), 73-89.
- Rohner, R.P. & Britner, P.A. (2002). Worldwide Mental Health Correlates of Parental Acceptance-Rejection: Review of Cross-Cultural and Intercultural Evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47.
- Rohner, R.P. & Khaleque, A. (2002). Parental Acceptance-Rejection and Life Span Development: A Universalist Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture,* 6(1), http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055.
- Rohner, R.P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830-840.
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J. & Veensstra, R. (2010). Rejection and Acceptance across Contexts: Parents and Peers as Risks and Buffers for Early Adolescent Psychopathology. The Trails Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 38, 119-130.
- Sierra, P.G. (2012). Attachment and Preschool Teacher: An Opportunity to Develop a Secure Base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Sorbring, E. (2005). Girls' and Boys' Views of Conflicts with Parents. Sweden: Kompendiet, Goteborg.
- Sorbring, E., Rodholm-Funnemark, M., Palmerus, K. (2003). Boys' and girls' Perception of Parental Discipline in Transgression Situation. *Infant and Child Development*, 12(1), 53-69.
- Waters, E. & Cummings, E.M. (2000). A Secure Base from which to Explore Close Relationships. *Child Development*, 71(1), 164-172.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات جامعة جدارا

إعداد :

د/نعيم علي العتوم
أستاذ مساعد
قسم التربية الخاصة
جامعة جدارا -الاردن

د/ياسر فارس خليل
أستاذ مساعد
قسم التربية الخاصة
جامعة جدارا -الاردن

د/علي محمد الصمادي
أستاذ مشارك
قسم التربية الخاصة
جامعة جدارا -الاردن

" أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات جامعة جدارا "

د/ نعيم علي العتوم د/ ياسر فارس خليل د/ علي محمد الصمادي

• **مستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى معرفة اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلابٍ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وبلغت العينة (٤٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم قصديا، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عشوائيا، لتحقيق أهداف البحث تم إعداد اختبار تحصيلي في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لأثر التعلم التعاوني في تحسين تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق تعزى للجنس.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التحصيل، صعوبات التعلم.

The impact of cooperative learning in the performance of students with learning disabilities in mathematics

Abstract

The Search aims to Identify the Effect of Using Cooperative Learning Strategy on Math Achievement of Students with Learning Difficulties. Participants were 40 Students assigned to Experimental and Control groups randomly . To achieve the objectives of the study, an achievement test was designed in the areas of (memorization, The understanding an application),reliability and the validity of the tool was tested.Results revealed statistically significant differences in the effect of the cooperative learning on the improved learning of students with Math learning difficulties with differences being in favor of the experimental group and no similar differences were found attributable to gender.

Key Words: Cooperative Learning ،The Performance، Learning Disabilities.

• **مقدمة** :

تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات الأكثر انتشارا بين طلاب المدارس التي حظيت باهتمام متزايد من الجهات الحكومية والمؤسسات التربوية بالبحث عن حلول لمشكلاتهم الأكاديمية ، بالإضافة إلى الصعوبات التي تفرضها طرق التدريس التقليدية في الحد من قدراتهم على التحصيل في الغرفة الصفية خاصة الصعوبات التي يواجهونها في الرياضيات، وإذا أخذنا في الاعتبار الدراسة التي أجراها لابوينت ، ميد ، استو (Lapoint , Meed , Astew , 1992) لمعرفة مستوى تحصيل الطلاب العاديين في الرياضيات ، والتي اشتركت فيها عشرون دولة من ضمنها الأردن ، والتي أشارت نتائجها إلى أن الاردن جاء في المرتبة السابعة عشرة من حيث التحصيل في مادة الرياضيات، وهذا مؤشر على ضعف

تحصيل الطلاب عموما في الرياضيات مقارنة بأمثالهم بالدول الأخرى ، ولذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم وبعض المهتمين التربويين بعقد الندوات والمؤتمرات ، وكان منها المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في الأردن آنذاك من أجل مراجعة شاملة للنظام التعليمي في الأردن، وأوصى إلى ضرورة الاهتمام بالرياضيات وتنمية قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية وأساليب البرهان والتركيز على التطبيقات العملية في تدريس الرياضيات وضرورة استخدام الأساليب الحديثة ، ومن هذه الأساليب : أسلوب التعلم التعاوني ، هذا إضافة إلى التقييم الذي أجرته وزارة التربية والتعليم في القراءة والكتابة والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى ، وكانت النتائج سلبية مما استدعى وضع خطة علاجية تهدف إلى تغيير المناهج للصفوف الثلاثة الأولى [1](وزارة التربية والتعليم الأردنية ،٢٠١٣).

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

تعتبر الصعوبات الأكاديمية من المشكلات الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين طلاب صعوبات التعلمٍ وخاصةٍ صعوبات تعلم الرياضيات ، لأن تنمية المهارات الرياضية تعد أمرا ضروريا ومكملا لجوانب النمو المختلفة ، والضعفٍ فيها يزيد المشكلات الموجودة لديهم، وتشكل صعوبات تعلم الرياضيات تحديا أمام المعلمين والآباء وهذا ما دفع التربويين إلى الاهتمام وتجريب استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة آملين التغلب على مظاهر القصور في التحصيل لِدى الطِلاب ذوي صعوبات التعلم ، لأنهم بحاجة إلى المساعدة ليكونوا أكثر وعيا وإدراكا لجوانب القصور الموجودة لديهم والتغلب على مشكلاتهم في الرياضيات ومجاراة اقرانهم، ولذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين البحثيين التاليين :

السؤال الأول: هل يوجد أثر لاستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ؟"

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تعزى للجنس ؟"

- **هدف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

- **أهمية البحث**:

يواجه الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم قصورا في المهارات الأكاديمية ، تترتب عليه آثار سلبية في طبيعة تكيفهم في المدرسة ومجاراة أقرانهم في التحصيل الأكاديمي ، ولذا تكمن أهمية البحث الحالي في إلقاء الضوء على أهمية التعلم التعاوني في مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في

---

[1] اتبعت الباحثة في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

التغلب على بعض المشكلات التي يواجهونها في مادة الرياضيات ، وذلك لمساعدة التربويين في إعداد الخطط والبرامج التربوية الملائمة لتحسين قدراتهم على التحصيل، كما أنها استراتيجية سهلة التطبيق من قبل المعلمين، ولكافة المقررات المدرسية وتضع حلا لمشكلة هامة يعاني منها غالبية الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس ، كما تكتسب أهميتها من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وكوسيلة علاجية لزيادة تحصيلهم في الرياضيات، كما أنها ستسهم في توفير اساس نظري لدراسات تجريبية لاحقة .

- **محددات البحث**:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالمحددات التالية :

- مجموعة البحث القصدية المكونة من الطلاب الصف الرابع الأساسي في مدينة جرش من الإناث والذكور في مدرستي جرش الأساسية للبنات و جرش الأساسية للبنين والذين يعانون من صعوبات التعلم .
- يقتصر البحث الحالي على وحدتين من مبحث الرياضيات للصف الرابع (قسمة الأعداد)، (الكسور)
- تتحدد نتائج هذا البحث بمدى صدق وثبات أداة البحث المستخدمة فيها.

- **منهج البحث**:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، والتزمت بالتصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- **أدبيات البحث**:

تعد استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة التي أولاها التربويون اهتماما متزايدا في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأنها تجعل المتعلم محورا لعملية التعليم ، وتسهم بفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية في إطار اجتماعي ، وتهيئ الفرص للطلاب ذوي الصعوبات التعلمية للتفاعل مع الطلاب العاديين ، مما يؤدي إلى تنمية العمل بروح الفريق الواحد بين الطلاب متفاوتي القدرات (خفاف ، ٢٠١٣).

كما ويجعل التلاميذ محور العملية التعليمية وينمي المسؤولية الفردية والجماعية لديهم ، وينمي روح التعاون الجماعي ، ويعطي المعلم فرصة للتعرف على حاجاتهم ، والاستجابة لها ، وتبادل الأفكار فيما بينهم واحترام آراء الآخرين ، وتقبل وجهات نظرهم ، وتنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وتدريبهم على حل المشكلات ، والإسهام في حلها ، وزيادة مقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة ، وتنمية مهارة التعبير عن المشاعر ووجهات النظر لديهم ، ومهارات القيادة والتواصل مع الآخرين ، وتغيير الروتين لخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف ، وتقوية روابط الصداقة والعلاقات الشخصية بين الطلبة ، ونمو الود والاحترام بينهم ، مما يؤدي إلى ربط الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة الآخرين وجذب انتباههم ، وإيجاد مناخ صفي مريح وآمن يشعر طلاب صعوبات التعلم بالحرية، ويسمح لهم بالتعبير عما فهموه خلال الحصة الصفية دون خوفٍ أو تردد مما يشجعهم على إبداء الرغبة

بالمشاركة بالعمل والتعاون وحب تقديم مساعدة أقرانهم ،(جونسون ، جونسون هولبك ، ٢٠٠٨) .

وتوضح (خفاف ، ٢٠١٣) بعض من استراتيجيات التعلم التعاوني:

- التعلم معاً : وتؤكد هذه الاستراتيجية على ضرورة تشجيع الطلاب على العمل بروح الفريق قبل البدء بالتعلم التعاوني والعمل معاً في مجموعات غير متجانسة مكونة من(٤ -٥) أعضاء على أوراق عمل، حيث يقوم أعضاء المجموعة بتسليم ورقة واحدة ، ويتسلمون مكافآت بناءً على عمل المجموعة ونتاجاتها ككل .
- عمل التلاميذ في فرق : يتم في هذه الاستراتيجية توزيع الطلبة على فرق يضم كل منها (٤ -٥) أعضاء غير متجانسي التحصيل ، ويقدم المعلم المادة ويعمل الطلبة معاً من خلال أوراق العمل على فهم الواجب التعليمي ، وتقدم أسئلة فردية يجيب عنها كل عضو في الفريق على نحو فردي ، وتكون الأسئلة ذات علاقة بما تم تعلمه، ويحصل كل تلميذ على درجتين، ويكون الفريق الذي يحصل على أعلى علامة هو الفريق الفائز .
- استراتيجية التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة : يتم تقسيم الطلاب إلى فرق لدراسة المادة التي تمت تجزئتها بحيث يعطى كل عضو القسم الخاص به ويلتقي الأعضاء الآخرون لدراسة ذلك القسم معاً كخبراء ثم يعود كل عضو إلى مجموعته ليقوم بشرح الجزء المخصص له لأعضاء الفريق الآخرين.
- العاب ومسابقاتٍ الفرق: ويتكون كل فريق من (٣) أعضاء يدرسون الوحدة التعليمية معاً، ثم يقسم الطلاب إلى مجموعات يتفاوت في التحصيل (متفوقو ، ومتوسطو ، ومنخفضو) التحصيل ، ويتسابقون معاً في الوحدة الدراسية التي سبق لهم أن تعلموها ، ويعود الفائز إلى مجموعته بالعلامة التي حصل عليها، ويسمح له الانتقال من فريق إلى آخر، ويعطى الطالب منخفض التحصيل فرصة للنجاح مثل الطالب المتفوق.
- الاستقصاء التعاوني: وتمثل الحصول على المعلومات من مصادر متعددة ، يشارك الطلبة في جمعها بشكل جماعي ويكلف كل فرد في المجموعة بإتمام مهمه معينه ويوجه المعلم الطلبة إلى مصادر متنوعة ويقدم لهم أنشطة هادفة، ثم يحلل الطلاب المعلومات، ويعرضونها على المجموعات الأخرى في الصف ويتم التقويم من خلال الطلاب أنفسهم وبإشراف المعلم .

وقد أشار جونسون ، جونسون وهولبك (٢٠٠٨) إلى عناصر التعلم التعاوني وتتضمن :

- الاعتماد المتبادل الايجابي : ويتم عندما يدرك أعضاء المجموعة بأنهم مرتبطون مع بعضهم وأن نجاح أفراد المجموعة هو نجاح المجموعة كلها وأن فشله يعني فشل المجموعة كذلك فهو يعني أن الجهد الذي يبذله أحد أعضاء المجموعة يفيد كل الأعضاء ويوجد التزاماً بنجاح الأفراد الآخرين في المجموعة وليس نجاح الفرد نفسه فقط .
- تحمل المسؤولية الفردية: وتعني مسؤولية المجموعة تجاه تحقيق أهدافها ومسؤولية كل عضو فيها نحو القيام بالعمل المطلوب منه ويتم ذلك عندما

يقيم أداء كل عضو في المجموعة بشكل فردي وتعود النتائج على المجموعة ككل .

- التفاعل وجهاً لوجه ويتطلب التعلم التعاوني قيام الطلاب بعمل حقيقي معا ويشتركون في تقديم الدعم والمساندة والتشجيع والثناء على الجهود التي يبذلها كل عضو في المجموعة وذلك بشرح المفاهيم شفويا ومناقشتها وربط التعلم الحالي بالتعلم الماضي حيث تحصل المساعدة ويزداد الشعور بالمسؤولية أمام الرفاق ويزداد التحمل والتكيف الاجتماعيان .
- تعليم الزملاء المهارات التعاونية المطلوبة: يتعين على الطلاب أن يتعلموا المادة الأكاديمية والمهارات التعاونية المطلوبة كمهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة والعمل بفعالية لنجاح المجموعة .
- يقوم أعضاء المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومحافظتهم على علاقات عمل فاعله بينهم وتحليل التصرفات المناسبة التي تصدر عن أعضاء المجموعة لاتخاذ القرار بشأن استمرارها أو تعديلها.

ويتمثل دور المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني بالانتقال مباشرة إلى التعلم التعاوني بعد التدريس المباشر للدرس وتجهيز النشاطات والمواد ومراقبة تقدم الطلاب في المجموعات التعليمية وتقديم توجيهاته وتحديد الوقت لتوزيع المواد الدراسية ومراجعة الواجبات مع الطلبة والمرور بين المجموعات للتأكد من انجاز الطلاب للمهمة الرياضية وإظهار المهارات التعاونية المطلوبة (البغدادي وأبوالهدى، وكامل،٢٠٠٥) .

ويشير بينتز وفلاين (Flynn , 2013، Penitz , 2000) إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات يهيئ بيئة تعليمية يكون الطالب فيها محور العملية التعليمية ، ويساعد المعلم على تحديد نقاط الضعف والقوة في الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ويوصي باستخدامها كوسيلة لتحسين التحصيل من خلال قيام الطلاب ذوي التحصيل المرتفع للمجموعة التعاونية بمساعدة الطلاب ذوي الصعوبات الأكاديمية .

ويعتقد ستيلي (Steele , 2002) أن دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين بتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في حصص الرياضيات يضمن للطلاب ذوي صعوبات التعلم مستويات مناسبة من التدريس ويزيد احتمالية نجاحهم .

ويواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في تعلم الرياضيات تتمثل في عجز الطفل عن التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية الأربعة والقوانين الرياضية على نحو مناسب أو بالترتيب المنطقي لخطوات الحل، إضافة إلى مشكلات في تعلم المهارات والمفاهيم الرياضية والكراهية في تعلم هذه المادة وتدني تحصيلهم (Lerner , 2000) ، ويشير (Mercer , 1997) إلى أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وتتضمن :

- صعوبة نسخ الأشكال الهندسية
- صعوبة قراءة الأرقام المكونة من أكثر من منزلة
- صعوبة التمييز بين الأعداد الموجبة والسالبة

- صعوبة حل المسائل الرياضية البسيطة شفهياً
- صعوبة التمييز بين الإشارات الحسابية (x) (÷) (-) (+) .
- صعوبة كتابة الأرقام إذا أمليت عليهم
- صعوبة حل المسائل القصصية
- صعوبة إدراك المفاهيم قبل وبعد

وقد يعود تدني تحصيل الطلباب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات إلى ضعف التشابه بين خصائص المتعلمين والممارسات التعليمية والاستراتيجيات المستخدمة لديهم .

ويذكر البطاينةٍ وآخرون (٢٠٠٩) أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يواجهون اضطرابا في عمليات التجهيز المعرفي والتي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه ، والاحتفاظ أثناء القيام بالعمليات الرياضية أو تجاهل بعض الخطوات الرياضية ، وصعوبة في التمييز بين الأرقام مثل (٢، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٩ ، ٩١) أو صعوبة في فهم الرموز الحسابية واستخدامها ، وصعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات لحل المسائل الرياضية التي قد ترجع إلى :

- الخلط بين الآحاد والعشرات والمئات
- صعوبة في التجهيز السمعي
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية شفهياً
- صعوبة العد داخل سلسلة من الأعداد مثل (٣،٧،١١،١٥،.....)
- صعوبات في الذاكرة والاحتفاظ بالحقائق الرياضية
- نسيان خطوات الحل في المسائل المتعددة الخطوات
- صعوبة في إدراك العلاقة بين الأرقام والأشكال
- صعوبة كتابة الأرقام على صورة صحيحة .

- **الدراسات السابقة**:

لقد اهتمت الدراسات الحديثة بالتعلم التعاوني وطرق تطبيقه لما له من أثر إيجابي على طلاب صعوبات التعلم من الناحية الأكاديمية، ولدى مراجعة الدراسات ذات الصلة بالموضوع لاحظ الباحثون قلة الدراسات العربية ذات العلاقة وفيما يلي عرض لهذه الدراسات .

أجرى لازاروس (Lazarus , 2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بطريقة تعليم الأقران على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وبلغت العينة (١٦٠) طالبا وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أفضل من طريقة تعليم الأقران ، والتي أدت إلى زيادة تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للشخصية والبيئة المدرسية .

وأقام جيتندرا وآخرون (Jitendra , etal , 2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس في مجموعات صغيرة مقارنة بالطريقة التقليدية في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، وتكونت العينة من (١٣٦) طالبا وأشارت النتائج أن التدريس في مجموعات صغيرة أدى إلى تحسن أداء الطلاب في حل المسائل الرياضية وزيادة تحصيلهم بصورة أفضل من الطريقة التقليدية .

وأجرى (الزعبي ،٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وتكونت العينة من (٣٠) تلميذا ممن يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية و ضابطه وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى فيفيان (Vivian , 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية تدخل المعلمين على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وبلغت العينة (١٥) طالبا وطالبة ، وأشارت النتائج إلى زيادة قدرة الطلاب على اكتساب المهارات الأساسية في الرياضيات وزيادة تحصيلهم ، كما وجدت فروق تعزى للجنس ولصالح الطلاب الأصغر سنا كما تحسنت المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

وقد أجرى شهاب (shihab , 2011) دراسة هدفت إلى معرفة اثر استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، وبلغت العينة (٥٠) طالبا وطالبة في الصف العاشر وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق تعزى للجنس .

وأجرى أوز (OZ , 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني المدعم بالكمبيوتر لتنمية التحصيل في الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم ، وتكون أفراد الدراسة من طفل ووالديه ، وأشارت النتائج أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى زيادة تحصيل الطفل الذي يعاني صعوبات التعلم في الرياضيات.

وهدفت دراسة (عبيدات ، ٢٠٠٣) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم وأشارت النتائج إلى زيادة تحصيلهم في الرياضيات وتحسّن تفاعلاتهم الاجتماعية ولا توجد فروق تعزى للجنس .

وأجرى كونتز وماكلوفلين وهاوارد (Kuntz , Mclaughlin , & Howard , 2001) دراسة هدفت إلى مقارنة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني مقابل الطريقة التقليدية الفردية على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وبلغت العينة (٨) طلاب من ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاوني أفضل من التعليم الفردي في تدريس الرياضيات .

وأقام جونسون ، جونسون ، ستان .(Johnson, Johnson , & Stanne ,2000) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبلغت العينة (٦١) طالبا وطالبة وأشارت

النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطريقة التعاونية في التحصيل العام للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

- **الطريقة والإجراءات** :

- **مجموعة البحث**:

تكونت مجموعة البحث من (٤٠) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم وتم اختيارهم بالطريقةٍ القصدية وقسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي ذكورا وإناثا .

- **أداة البحث**:

لتحقيق هدف البحث الرئيس وهو معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تم استخدام:

- **اختبار تحصيل الرياضيات**:

قام الباحثون بإعداد اختبار لقياس تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من الصف الرابع الأساسي في وحدتين من مبحث الرياضيات وهما (قسمة الأعداد، الكسور) بواقع خمسة وعشرين فقرة لكل واحدة منها علامة واحدة حيث كانت الإجابة اختيار من متعدد .

- **صدق الاختبار**:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه عدد من المحكمين من المعلمين ذوي الخبرة وأعضاء من هيئة التدريس في الرياضيات، وتم تعديل بعض الفقرات حسب توصياتهم في جامعتي اليرموك وجدارا .

- **ثبات الاختبار** :

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب صعوبات التعلم مؤلفة من ٢٠ طالبا وطالبة بالتساوي من خارج مجموعة البحث (مجموعة استطلاعية ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة نفسها واستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون الاختبار وبلغت قيمته (٠,٨٥).

- **الإجراءات** :

- قام الباحثون بالحصول على موافقة مديرية تربية جرش ، على إجراء البحث الحالي في مدارسها.
- الالتقاء بمعلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس المعنية ومعلمي ومعلمات الرياضيات وتوضيح الهدف من البحث في مدرستي جرش الأساسية للبنين و جرش الأساسية للبنات لهم قبل البدء بتطبيق الدراسة ، و تعريف المعلمين بالتعلم التعاوني وفوائده الأكاديمية المتوقعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٤ .
- قام الباحثون بتدريب الطلاب في المجموعة التجريبية والمعلمين على استراتيجية التعلم التعاوني قبل البدء بتنفيذ البحث رسميا حيث استمرت مدة التدريب أسبوعين و استخدمت فيها موضوعات من كتاب الرياضيات

للفصل الدراسي الأول من الصف الرابع الأساسي وباستخدام استراتيجية عمل التلاميذ في فرق بإتباع الخطوات التالية:

- ✓ في بداية الحصة تم شرح الدرس بطريقة التعليم المباشر للطلاب .
- ✓ تم توزيع الطلاب إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة تحصيلياً تتكون كلا منها من خمسة أعضاء اربعة عاديين وواحد ذوي صعوبات تعليمية .
- ✓ تم توزيع الأدوار التالية (المنسق ، القارئ ، الملخص ، المقيم ، المسجل) على الطلاب وإعلامهم بتناوب الأدوار فيما بينهم .
- ✓ تم إعلام الطلاب النجباء في المجموعات التعاونية بأن عليهم القيام بمساعدة زملائهم لفهم المادةٍ العلمية لان النجاح للمجموعة كلها .
- ✓ تم توجيه الطلاب للعمل معاً لفهم المادة العلمية .
- ✓ تمت مراقبة الطلاب أثناء تعليم المادة لبعضهم بعضاً ، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يشاركون في عملية التعلم .
- ✓ تم توزيع مجموعة من الأسئلة على الطلاب تتضمن أسئلة يستطيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم تحقيق النجاح فيها .
- ✓ قام الباحثون بمكافأة المجموعة التي تنهي الحل، وتقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعات التي لا تستطيع إتمام الواجب .
- ✓ توجيه الطلاب في نهاية الحصة إلى الرجوع إلى الكتاب المقرر والإجابة عن الأسئلة التقويمية الموجودة في نهاية الدرس .
- ✓ قام الباحثون بمراقبة الطلاب أثناء قيامهم بحل الواجب والتدخل عند الضرورة .
- ✓ تم جمع العلامتين التي حصل عليهما كل طالب في المجموعات التعاونية واستخراج الفرق بينها وأضيف إلى علامة المجموعة الآخرين في المجموعة.

- ◀◀ تم تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني للمجموعة التجريبية لمدة شهرين من الفصل الدراسي (٢٠١٤_٢٠١٥) وتشجيعهم على التعاون والمساعدة وتعزيزهم .
- ◀◀ أما المجموعة الضابطة فقد اتبع المعلم الأسلوب المعتاد.

- **متغيرات البحث**:

حاولت البحث الحالي استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وتضمن البحث المتغيرات الآتية :

- ◀◀ المتغيرات المستقلة :
  طريقة التدريس (تعاونية ، تقليدية)
- ◀◀ المتغيرات التابعة :
  تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات على الاختبار المعد لأغراض هذا البحث، الجنس : ذكور وإناث .

- **تحليل النتائج** :

- **تكافؤ المجموعات**:

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب القبلي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير المجموعة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة القبلي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير المجموعة

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	4.75	1.618
ضابطة	20	4.90	1.586
Total	40	4.83	1.583

يبين الجدول (١) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم القبلي في الرياضيات بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٢).

جدول (٢) تحليل التباين الأحادي لأثر المجموعة على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم القبلي في الرياضيات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.225	1	.225	.088	.769
داخل المجوعات	97.550	38	2.567		
الكلي	97.775	39			

يتبين من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى للمجموعة مما يشير إلى تكافؤ المجموعات.

السؤال الأول: هل يوجد أثر لاستراتيجية التعلم التعاوني ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير الطريقة (تعاوني، تقليدي)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير الطريقة (تعاوني، تقليدي)

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعاوني (تجريبية)	20	12.70	1.455
تقليدي (ضابطة)	20	10.75	1.943
Total	40	11.73	1.961

يبين الجدول (٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بسبب اختلاف فئات متغير الطريقة (تعاوني، تقليدي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (٤).

جدول (٤) تحليل التباين الأحادي لأثر الطريقة على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	38.025	1	38.025	12.907	.001
داخل المجوعات	111.950	38	2.946		
الكلي	149.975	39			

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى للطريقة وجاءت الفروق لصالح طريقة التعلم التعاوني.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مجموعة التعلم التعاوني تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مجموعة التعلم التعاوني حسب متغير الجنس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب الجنس

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	10	12.10	1.101
أنثى	10	13.30	1.567
Total	20	12.70	1.455

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى للجنس.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	7.200	1	7.200	3.927	.063
داخل المجوعات	33.000	18	1.833		
الكلي	40.200	19			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى للجنس.

• **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات تعزى للطريقة (تعاوني، تقليدي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير الطريقة(تعاوني، تقليدي) وتبين وجود تباينا ظاهريا في التحصيل،ولبيان دلالة الفروق الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) حيث بلغت قيمة ف (١٢,٩٠٧) ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التعلم التعاوني التي عملت على تحسين تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Lazarus , 2014) و (Jitendra , etal , 2013) و(الزعبي،٢٠١٣) و (shihab , 2011)و (OZ , 2008) و(عبيدات ، ٢٠٠٣) و (Kuntz) Mclaughlin , & Howard , 2001) و Johnson, Johnson , & Stanne ,2000)) و قد يعود سبب فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، إلى أن الطلاب يحبذون طريقة التدريس التي تبعد عنهم الملل و ينجذبون إليها مما يزيد من يقظتهم العقلية و انتباههم ،و انعكس ذلك إيجابا على تحصيلهم ، إضافة إلى أن طريقة التعلم التعاوني تزيد من دافعية الطلاب للتعلم و تتيح فرصا لممارسة والتدريب على المهارات والمفاهيم الرياضية، ولأن نجاح المجموعة التعاونية يتوقف على نجاح جميع أفرادها في انجاز الواجب المعطى إليهم و يزيد من إحساس كل فرد في المجموعة لمسؤوليته اتجاه نفسه و اقرأنه في المجموعة ، مما يدفع الطلاب الأكثر قدرة في المجموعة لمساعدة أقرانهم من خلال التعاون للتأكد من الإجابة الصحيحة ضمن المجموعة و استيعاب تدخلات المعلم المتقطعة مما يحسن من تحصيلهم في الرياضيات ، إضافة إلى التقويم المستمر من أعضاء المجموعة يتيح لطلاب صعوبات التعلم فرصة التعرف على أخطائهم و العمل على تصحيحها أول بأول .

وللإجابة على السؤال الثاني الذي نص : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في مجموعة التعلم التعاوني تعزى للجنس؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات حسب متغير الجنس كما استخدم تحليل التباين الأحادي وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل بين المجموعة الضابطة والتجريبية تعزى للجنس وقد بلغت قيمة ف (٩٢٧,٣) .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (عبيدات ، ٢٠٠٣ ، shihab، 2011) ويفسر الباحثان ذلك بعدم وجود فروق تعزى للجنس لأثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ويمكن أن تعود إلى التقارب في التحصيل بين أفراد المجموعة ذكورا

وإناث ولتشابه استعدادات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية إضافة إلى بذل جهود مكثفه ومضاعفه من قبل معلمي ومعلمات الطلبة في الرياضيات وحسن تعاونهم في تنفيذ التدريس للمجموعة التجريبية وكما يدل على عدم تأثر استراتيجية التعلم التعاوني بجنس المتعلمين .

ومما تقدم من نتائج البحث الحالي بان استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تحسين تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، وعلى تأثرها بجنس المتعلمين وهذا مما يساعد المعلمين على استخدامها بسهولة للتقليل من المشكلات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين .

- **التوصيات** :

بناء على ما تحقق من نتائج في البحث الحالي والتي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ، وأدت إلى زيادة التحصيل في الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم وعليه يوصي الباحثين بما يلي :

- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المواد المختلفة مثل العلوم.

كما يقترح الباحثون القيام بالأبحاث التالية:

- دراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- مقارنة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في أسلوب متعدد الحواس في تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- البغدادي ، محمد ، ابو الهدى ، حسام الدين ، كامل ، آمال (٢٠٠٥) التعلم التعاوني ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عبيدات ،يحيى (٢٠٠٣) اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربي.
- الزعبي ، سودان حمد مخلص (٢٠١٣) فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، المجلة التربوية : مج . ٢٧ ، ع . ١٠٨ ، ج.١ ، ص.١٥ -١٦ ، دولة الكويت .
- البطاينه ، اسامه ، الرشدان ، مالك ، السبايله ، عبد الكريم ، الخطاطبة ، عبد المجيد (٢٠٠٩) صعوبات التعلم النظرية والممارسة . دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٣ ، عمان .
- خفاف ، ايمان (٢٠١٣) التعلم التعاوني ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان .
- جونسون ، ديفيد ، جونسون ، روجر ، هولبك ، اديث (٢٠٠٨) التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، ط١ ، الدمام ، السعودية .

- **المراجع الأجنبية**:

- Flynn , C (2013) Cooperative learning in secondary math classes , The Evergreen State College , Master degree .
- Jitendra, Asha K.; Rodriguez, Michael ; Kanive, Rebecca; Huang, Ju-Ping; Church, Chris; Corroy, Kelly A.; Zaslofsky, Anne (2013) .

Impact of Small-Group Tutoring Interventions on the Mathematical Problem Solving and Achievement of Third-Grade Students With Mathematics Difficulties , Learning Disability Quarterly , v36 n1 p(21-35) .

- Johnson, D., Johnson , R, & Stanne , M.(2000). "Cooperative learning method : A Meta-analysis Unpublished report". University of Minnesota .
- Kelechi.U Lazarus (2014)." Effect of peer tutoring and cooperative learning instructional strategies on mathematics achievement of student with learning disabilities in OYO state Nigeria" . African journal for psychological and social sciences issues : Vol 17, NO1.
- Kitchens, Vivian D. (2012) Effects of an Intervention on Math Achievement for Students with Learning Disabilities , Pro Quest LLC, Ph.D. Dissertation, Walden University . 119 pages , ERIC Number: (ED551157) .
- Kuntz , J., Mclaughlin , T., Howard , V, (2001)."A comparison of cooperative learning and small group individualized instructions for math in a self contained classroom for elementary with disabilities" . Educational Research Quarterly , 24, 41-16.
- Lerner , J . (2000). Learning Disabilities Theories , Diagnosis and teaching strategies . (8 the Ed), Houghton Mifflin Company Boston, New York .
- Mercer ,C. (1997) . "Student with learning disabilities" : (5 Ed) , New Jersey : Prentice-Hall,Inc .
- Oz.A (2008). Computer-supported collaborative learning between children and parents :A home-based early intervention study to improve the mathematical skills of young children at risk for learning disabilities. Indiana University, proquest , UMI Dissertation , 3331268, p 182.
- Panitz, T.(2000) . Using cooperative learning 100% of the time in mathmatics classes establishes a student-centered interactive learning environment.Eric.(448063).
- Shihab , I (2011). "The effect of using cooperative learning on Jordanian student with learning disabilities' performance in mathematics" . European Journal of social sciences : V 25. N 2.P (251-259).
- Steele,M.(2002) . Stratigies for helping students who have learning disabilities in mathmematics . Mathematics teaching in the middle school , 8,(140-144).

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل

إعداد :

د/شيخة بنت ثاري النفعي الرشيدي
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية جامعة حائل

" المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل "

د/ شيخة بنت ثاري النفعي الرشيدي

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث الحالي التعرف على المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل ، والفروق بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات (نوع الكلية . سنوات الخبرة . نوع الجنسية). وتكونت عينة البحث من ٥٦ عضوا من الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل ، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة رئيسة لجمع المعلومات هدف التعرف على أهم المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي وتوصل البحث للنتائج منها : أن درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية لدى الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل كبيرة جدا. أن درجة المتطلبات الأكاديمية لدى الهيئة التدريسية في جامعة حائل يتمثل في المتطلبات الشخصية والإدارية والتنظيمية والمجتمعية.يوجد فرق دال إحصائيا في تقدير الهيئة التدريسية النسائية لدرجة المتطلبات الأكاديمية في جامعة حائل يعزى لمتغيري التخصص والجنسية وسنوات الخبرة. و في ضوء نتائج البحث ؛ أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها :وضع تصور محدد لمفهوم المتطلبات الأكاديمية تتفق عليه الجامعات السعودية ، إضافة وتعديل وتنقيح وتطوير بعض اللوائح والقوانين الحالية في الجامعات السعودية فيما يخدم مفاهيم وقيم درجة المتطلبات الأكاديمية وقيادة المرأة للمراكز الإدارية في الجامعات سعيا لممارستها في البيئة الأكاديمية والإدارية .

الكلمات المفتاحية: المتطلبات الأكاديمية ، التمكين النسائي ، المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي ، التمكين النسائي و الوظائف القيادية ، التمكين النسائي و الوظائف القيادية في جامعة حائل.

the Academic Requirements Associated With the Empowerment of Women's Leadership in Hail University

Abstract

The present research aimed to determine the academic requirements associated with the empowerment of women's leadership in Hail University. In addition, the research aimed to find out the differences among female faculty members in Hail University for the academic requirements associated with the empowerment of women's leadership in Hail University according to the variable of specialization, experience years and nationality. The sample of consists of (56) female faculty members at Hail University. The questionnaire was a tool for data gathering, data were treatment statically using means, standard divisions and independent samples "t" test and one way ANOVA. The findings of the study revealed that the degree of significance of the academic requirements of female faculty members at Hail University is much importance; the degree of

the academic requirements of female faculty members at Hail University is the personal, administrative, organizational and societal requirements and there is a statistically significant difference among estimation of female faculty members in the total degree of academic requirements significance attributing to the variable of specialization, nationality and experience years.In light of the search results; the researcher recommended a many recommendations, including: Saudi Universities must agree to install a specific conceptualize of the concept of academic requirements and developing the present regulations and laws in Saudi universities to serve the subject of academic requirements and women's leadership for administrative positions at universities.

Key words:the academic requirements , the empowerment of women, the academic requirements associated with the empowerment of women ,the empowerment of women's leadership , the empowerment of women's leadership in Hail University

• المقدمة :

تعد التنمية هي الهدف الذي تتطلع إليه كافة المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء ، وبات مؤكدا أن النهوض بأوضاع وطننا العربي ، يبدأ بإصلاح أوضاع المرأة والنهوض بها. وليس كافيا أن تحصل المرأة على حقوقها في نصوص الدساتير والقوانين الصادرة ، بل الأهم ترجمةٍ هذه الحقوق إلى أفعالٍ وبرامج عمل قابلة للقياس وتأمين مشاركتها سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا (السوسوة، ٢٠٠٥).

فالمرأة أصبحت تشكل نصف المجتمع ، وأمست تقوم بأدوار قيادية عديدة بجانب دورها الأساسي كأم ، فعملت في مختلف الوظائف الإدارية والتعليمية ، فقد تكون مديرة أو قائدة أو كليهما ، فالقيادة إحدى مكونات الإدارة وتتضح أثناء ممارسة العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف تنظيمية محددة ، والتي تعمل على إحداث التغيير الذي يساهم في رفع مستوى الأداء الإداري (المرسي وإدريس ، ٢٠٠١ ، ٥٥٢).

فلابد للمرأة العربية اليوم أن تثق أكثر من أي وقت مضى بأن حقها في الاعتراف بإنجازها وأهمية الدور الذي تقوم به تستطيع أن تنتزعه من خلال ثقتها بنفسها وممارستها لكافة حقوقها دون انتظار الإذن أو الخوف من ردة الفعل، فالتحلي بالحسم في الانطلاق والعزم على امتلاك مقومات الاستمرار والتصميم على بلوغ الهدف الواضح كلها أمور تجعل من الصعب على أي أحد مهما كان الوقوف أمامها باعتراض أو ازدراء(خليف، ٢٠١٣، ٨٢).

ولذا تهدف مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق التنمية المستدامة وتطوير المجتمع والنهوض به إلى أفضل المستويات العلمية والاقتصادية والسياسية والإجتماعية ...الخ. فتعد مؤسسات التعليم العالي أساس النهضة باعتباره ركنا أساسيا من أركان بناء الدولة العصرية الحديثة

ولن يتحقق ذلك إلا من خلال ضمان جودة التعليم والإدارة والمشاركة المجتمعية، والعمل على ضمان مشاركة المرأة الفاعلة في قضايا المجتمع ، وهو أمر يأتي من منطلق الترابط الوثيق بين تنمية المرأة والنجاح في تحقيق التنمية البشرية باعتبار أن التنمية البشرية (رجلا أو امرأة) هي إحدى الدعائم الرئيسية للتنمية الشاملة.

ومن أبرز مظاهر الاهتمام بالجودة، عمدت حكومة خادم الحرمين الشريفين حفظه الله إلى إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في المملكة العربية السعودية بهدف إعداد معايير للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، من أجل ضمان جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم العالي ومواكبتها للمعايير العالمية. وقد تضمنت هذه المعايير القيادة الأكاديمية الفاعلة كونها أحد المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على جودة الأداء المؤسسي (أبو خضير، ١٤٣٣هـ، ٨٨). وهذا يتطلب المشاركة القيادية النسائية في مؤسسات التعليم العالي، وتعتبر تمكين المرأة السعودية من المناصب القيادية في مؤسسات التعليم العالي أحد الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة المنشودة.

واحتلت المرأة السعودية مكانة محورية في خطط تنمية الموارد البشرية، الأمر الذي يمكن أن نلمس آثاره ونتائجه في التطور الذي تشهده المملكة في مختلف الأصعدة، حيث استهدفت جهود الدولة تحقيق معدلات عالية من فرص التعليم العام والعالي والمهني لإعداد الكوادر الوطنية من العناصر النسائية، الأمر الذي أدى إلى التوسع الكبير في التوظيف النسائي في مجالات عدة من ضمنها المجال التعليمي (الشدي ، ١٤٣٠هـ، ٢).

وقد أثبتت المرأة السعودية عن جدارة تفوقها في مجالات التنمية المختلفة، مما جعلها تتبوأ المناصب القيادية كنائب للوزير وعضو في مجلس الشورى والمراكز المرموقة في ميادين الطب والهندسة والمحاماة والتدريس في الجامعات. وهذا ما أكدنه مسئولات وأكاديميات لجريدة الرياض بأن "المرأة السعودية أثبتت كفاءتها وتنتظر المزيد لتوسيع دائرة نجاحاتها" (جريدة الرياض، ٢٠٠٩). فالقيادة النسائية في مؤسسات التعليم العالي تضطلع شأنها شأن القيادات في المؤسسات الأخرى بمسؤوليات عديدة وبالتالي يُستلزم عليهن بعض المتطلبات الأكاديمية المصاحبة لتوليهن الوظائف القيادية ، ولهذا ظهر هذا البحث للتعرف على أهم المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل.

وعقدت العديد من المؤتمرات منها مؤتمر حقوق المرأة في العالم العربي من الأقوال إلى الأفعال (٢٠٠٥) تم التوصل إلى عدد من التوصيات الهامة التي تعالج التحديات التنموية للمرأة العربية من اهمها ما يأتي: تبادل الخبرات بين سيدات الأعمال في مختلف البلدان العربية، والاهتمام بقضايا الجندر، واعتبار مؤشرات الجندر في الدراسات الخاصة بالمرأة. وأوصت بعض الدراسات العربية كدراسةٍ (الدبعي ، ٢٠٠٥) بأهمية تواجد المرأة في عضوية مؤسسات المجتمع المدني انطلاقا من الدور الذي تقوم به هذه المؤسسات ودورها في التغيير. كما أوصت بعض الدراسات المحلية كدراسة (أبو خضير، ١٤٣٣هـ) التي أوصت بإجراء دراسة

لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية النسائية بصفة دورية ، لمواكبة الاحتياجات التدريبية الفعلية لتلك القيادات بصفة مستمرة.

ونتيجة للجهود التي تبذلها حكومة خادم الحرمين الشريفين لدعم قضايا المرأة وتمكينها فإن شغل المرأة لوظائف قيادية ومشاركتها المجتمعية مازالت في حاجة إلى التدعيم والبحث ، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث.

- **مشكلة البحث**:

المرأة جنس يتكامل مع الرجل ولا يتميز إلا بكونه له خصوصيةٍ في إبداع الحياة ورعايتها. ولكن هذه الخصوصية تعطي عالم المرأة تمايزا لا يمكن تجاهله. فليس من صالِح المجتمعِ الإنساني أن يعزلها ويحرمها المشاركة في اتخاذ القرارِ فتكون دائما ظلا وتابعا دون مراعاة لحاجاتها وخصوصياتها ، مما ينعكس سلبا على حاضر المجتمع ومستقبله. فلا توجد هناك أسرة تكون المرأة مسحوقة فيها ويكون الأبناء أسوياء. والمجتمع الذي يميز بين الجنسين ، ليجعل للذكر اليد العليا وللأنثى التبعية، يحكم على نفسه بالقصور والتشوّه.(أبو أصبع ،٢٠٠٤)

فالاعتراف بدور المرأة في عالمنا العربي ما زال يواجه كثيراً من العثرات والنزلات في وطننا العربي ويحتاج إلى مزيد من التعليم الهادف ، والتربية الواعية والإعلام المستنير الذي يؤسس رؤية إيجابية جديدة تنزل المرأة المنزلة اللائقة ، وتعطيها فرصة إثبات ذاتها وتأكيد دورها بما يتناسب مع الفهم السوي لديننا الإسلامي النبيل، ويتماشى مع قيمنا الثابتة (باجمال، ٢٠٠٥).

ويؤكد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز حفظه الله على أهمية المرأة ودورها في تقلد المناصب القيادية (١٤٣١هـ) قائلا : "عند الحديث عن التنمية الشاملة التي تشهدها البلاد ، لا يمكن إغفال او تجاهل دور المرأة السعودية ومشاركتها في عملية التنمية. إن الدور الفعال والمثمر للمرأة كان ولا يزال نتيجة للاستثمار الكبير في مجال التعليم الموجه لجميع المواطنين رجالا ونساءً. ونتيجة لذلك حققت المرأة السعودية أعلى الدرجات في المجال التعليمي. وقد أثبتت المرأة السعودية قدرتها على تحمل المسؤوليات بنجاح كبير ، سواء من خلال واجبها كأم أو شغلها للمناصب" (وزارة التعليم العالي ، ٢٠١٠).

وكما هو معروف أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يفصل بين الجنسين في البحث والعمل، مما يحتم على المرأة السعودية في الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة حائل بشكل خاص تقلد مناصب قيادية أكاديمية لتسيير الشئون الأكاديمية والإدارية. وأكدت على ذلك دراسة (العتيبي، ٢٠٠٦) بأن فرصة المرأة السعودية في توليها للمناصب القيادية تتزايد يوما بعد يوم نتيجة حرص الدولة على سعودة المناصب القيادية ، وعدم منافسة الرجل لها لانفصال الجنسين في العمل، وبالتالي فإن طبيعة المناصب التي تتقلدها القيادات النسائية في جامعة حائل تتطلب التعرف على أهم المتطلبات الأكاديمية التي يجب أن يمتلكنها ليتمكن من المشاركة في اتخاذ القرار بما يتناسب مع مشاركتها في وظيفة التعليم أو العمل في المستوى الإداري.

ومما سبق تمثلت مشكلة البحث الحالي في ندرة تمكين المرأة في جامعة حائل من المناصب القيادية.و للتصدي لهذه المشكلة يتطلب الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية المصاحبة لتولي المرأة الوظائف القيادية في جامعة حائل من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية الشخصية المصاحبة للتمكين النسائي الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية المجتمعية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية الإدارية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟
- ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية التنظيمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهةٍ نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات (نوع الكلية - سنوات الخبرة - نوع الجنسية)؟

- **أهداف البحث** :

يكمن هدف البحث الرئيس : تحديد أهم المتطلبات الأكاديمية المصاحبة لتولي المرأة الوظائف القيادية في جامعة حائل من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل.

ويتفرع من الهدف الرئيسي الأهداف الآتية :

- التعرف على المتطلبات الأكاديمية الشخصية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل.
- التعرف على المتطلبات الأكاديمية المجتمعية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل.
- التعرف على المتطلبات الأكاديمية الإدارية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل.
- التعرف على المتطلبات الأكاديمية التنظيمية للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل.
- الكشف على الفروق بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات (نوع الكلية - سنوات الخبرة - نوع الجنسية).

- **أهمية البحث**:

يستمد البحث الحالي أهميته والحاجة إليه من أهمية الدور الذي تضطلع به المرأة في القيادة الإدارية باعتبار أنها نصف المجتمع ، وأن الاهتمام بدور المرأة في التنمية باعتبارها نصف الموارد البشرية ، هو أحسن وسيلة لحسن اتخاذ القرارات التنموية الصحيحة.

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي ينبثق من خلال ما يأتي:

- تنسجم مع التوجهات الحديثة لطرح قضايا المرأة ، وأهمية إشراكها في عملية التنمية وضرورة مشاركتها في كافة مجالات الحياة.
- يسهم البحث في تحديد المتطلبات التي يجب أن تمتلكها القيادات النسائية في جامعة حائل.
- يفيد نتائج البحث القيادات النسائية في جامعة حائل في التعرف على أهم المتطلبات التي ينبغي أن يمتلكنهن والتي تساعدهن في تطوير أدائهن.
- يكشف نتائج البحث لمتخذي القرار في وزارة التعليم العالي السعودية جملة من المؤشرات التي تحدد المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل كأنموذج ، والتي من خلالها تضع رؤية االستراتيجية واضحة لتدريبهن ويكن نموذجا يحتذى به ، بما يجعلهن قادرات على تحقيق الجودة والتنمية المستدامة.

- **حدود البحث** :

تحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل.
- **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على جامعة حائل.
- **الحدود الزمانية:** طبق البحث في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل.

- **مصطلحات البحث**:

- **المتطلبات الأكاديمية** : the academic requirements

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها المقومات الأساسية التي يجب ان تتوفر في القيادية في جامعة حائل حتى تمكنها من أن تقود دفة الأمر بالشكل المرجو منها والوصول إلى الأهداف المرسومة وتتمثل هذه المقومات في المقومات الشخصية والمجتمعية والإدارية والتنظيمية.

- **التمكين النسائي للوظائف القيادية** : the empowerment of women's leadership

تحدد مفهوم المرأة المستهدفة للتمكين النسائي للوظائف القيادية إجرائياً بأنها المرأة الحاصلة على درجة الدكتوراه وتشغل الوظائف الآتية في جامعة حائل (قسم الطالبات): مشرفة عامة على أقسام الطالبات ، وكيلة كلية ، وكيلة عمادة ، مشرفة على وكالة كلية ، مشرفة على وكالة عمادة ، مشرفة قسم.

- **الإطار النظري**:

- **القيادة**:

إن القيادة تترادف والتواصل ، فالقيادة تتطلب وجود شخصين على الأقل تجمعهما روابط محددة فالفرد الوحيد لا يستطيع أن يقود فكل الرئيسات والمديرات يعتبرن قائدات لأنهن لا يستطعن عمل أي شئ إلا من خلال فريق العمل، والفريق لا بد أن يكون محفزا معنويا وواثقا من نفسه لأداء مهامه.

وبالتالي فإن القيادة صفة من صفات التواصل، فالطريقة التي يقود بها الفرد مرتبطة ارتباطا وثيقا بطريقة تواصله مع الآخرين (أفخمي وآخرون ، ٢٠٠٢، ١٤). فالقيادية تحتاج إلى الذكاء والسلوك الوجداني ومزيد من المهارات مثل الشجاعة والصدق والأمانة ، وقدرة خلاقة من الذكاء لإدراك ما يدور حولها ، فالقيادة الناجحة تبنى على هذه المواهب الشخصية التي حباها الله لها ، وتطور من هذه المهارات حتى تستطيع صقلها ، وبالتالي تكون لديها الموهبة الإلهية والخبرة التي تكتسبها نتيجة التجارب التي قامت بها ، والمعرفة من خلال العلم والتعلم.

سمات وصفات القيادية الناجحة هناك عدد من السمات التي يجب أن تتحلى بها القيادية الناجحة من أهمها ما يأتي (مشروع بناء القدرات المؤسسية ، ٢٠٠٤ ، ٦٩):

- قوة الشخصية
- القدرة على العمل الجماعي
- أن تكون قدوة حسنة يحتذى بها
- تحمل المسئولية والمخاطر
- الرغبة في انجاز الأعمال
- امتلاك الخبرات في مجالات متعددة
- القدرة على التفاوض والنقاش
- القدرة على اتخاذ القرار
- القدرة على الابتكار
- القدرة على تطوير ذاتها .

- **القيادة وإمكانيات المرأة** :

من المتطلبات الأولية لكي تتبوأ المرأة المناصب القيادية ومواقع صنع القرار هو التدريب والتعليم على المهارات اللازمة لشغل المناصب القيادية ، لذا يجب تدريب المرأة المستهدفة على مبادئ القيادة الآتية: (Ellen، 1993).

- تدعيم روح الفريق والعمل المشترك
- التدريب على المسئوليات الوظيفية
- التدريب على اتخاذ القرار
- التدريب على تحمل المسئولية
- التدريب على التأثير في الآخرين
- التدريب على أساليب الاتصال وفن التعامل مع المرؤوسين

إضافة إلى إكسابهن السمات الشخصية المرتبطة بقوة الشخصية والتفاعل الاجتماعي والتخطيط السليم ومهارات التعاون ، والتفاوض ، وقوة التحمل ، والموضوعية ، والطموح والقدرة على التصرف وقت الأزمات،(Ellen ،1993).

- **المهارات المطلوبة لتمكين القيادات الأكاديمية**:

حددت غالبية المنظمات مجموعة من المهارات التي يجب أن تمتلكها القيادات الأكاديمية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة ، وتضمنت هذه المهارات في أربع مجموعات هي: (Marquardt , et.al. ,2009 , 9)

- **المهارات المعرفية:** وتتضمن هذه المجموعة مهارة التفكير والتخطيط الاستراتيجي ومهارة الإبداع، ومهارة التحليل.
- **مهارة العلاقات** : وتتضمن هذه المجموعة مهارة التأثير في الآخرين، ومهارة إثارة الحماس والاتصال ، والتعاون ، بناء العلاقات.
- **مهارة إدارة الذات:** وتتضمن هذه المجموعة مهارة بناء الثقة ومهارة التكيف ومهارة التعامل مع الانفعالات الذاتية.
- **المهارات التنفيذية:** وتتضمن مهارة تخطيط وإدارة البرامج ، ومهارة الإنجاز.

- **كيف تحقق المرأة نجاحاتها؟**

لكي تتمكن المرأة من تحقيق نتائج إيجابية في المجال الإداري لا بد أن تنظر إلى قدراتها الذاتية والى متطلبات الوظيفة التي تقوم بها، وذلك يتطلب أن تكون واثقة من قدراتها ، جريئة وذكية لتتمكن من مواجهة الكثير من مواقف التوتر والصراعات الوظيفية التي تتحدى معارفها ومهاراتها (هيجان ، ١٩٩٩، ٦٠٩).

المرأة الإدارية بحاجة إلى أن تنظم مسؤولياتها وواجباتها الوظيفية و الأسرية وأن تحدد لكل منها الوقت والجهد المناسب لأدائها ، فإن تقسيم تلك المهام وتوزيعها على ساعات اليوم سيمكن المرأة من القيام بوظيفتها بكفاءة ، وسيقلل ذلك من توترها وقلقها ويحد من تغيبها عن الوظيفة .فقدرة المرأةٍ الإدارية على تدريب ذاتها على تنظيم واجباتها ومسئولياتها ، سينعكس إيجابيا على أسلوب تفكيرها حيث سيكون أدائها منظما ودقيقا.

- **الجهود المبذولة لتولي المرأة الوظائف القيادية في المملكة العربية السعودية** :

أظهرت إحصاءات قامت بها شركة" ماستر كارد "الائتمانية أن معدل المناصب الإدارية التي تشغلها المرأة السعودية ارتفع إلى % 39.3 في عام ٢٠٠٩م من % 29.3 عام ٢٠٠٨ ، ليعطي دلالة على أن 2009 هو عام متميز للمرأة السعودية في رحلة بحثها عن مناصب قيادية في المملكةوكانت المرأة السعودية قد شاركت للمرة الأولى في تشكيل حكومي هذا العام بعد أن تم تعيين نورة الفايز في منصب نائبة وزير التربية والتعليم ، وهو المنصب الإداري الجديد في التربية والتعليم، وهو المنصب الإداري الجديد والوحيد المؤنث هذا العام (شبكة سعوديون الإخبارية 2009) كما هو مشار إليه في (الرقب، ٢٠٠٩، ٥٧).

انطلاقاً من حرص الحكومة على سعودة الوظائف القيادية منذ خطة التنمية فقد وجدت المرأة السعودية نفسها تتقلد الكثير من المناصب القيادية وتتحمل العديد من الأعباء والمسؤوليات. وتناولت (جريدة الرياض، ٢٠٠٩) أبرز القرارات الداعمة للمرأة السعودية خلال عام وهي:

- وضع حجر الأساس لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ٢٠٠٨/١٠/٢٩م.
- تعين نورة بنت عبدالله الفايز نائبة لوزير التربية والتعليم لشؤون البنات ٢٠٠٩/٢/١٤م.
- إجراءات زيادة فرص عمل المرأة الصادرة في ٢٠٠٩/٢/٢٤م.
- التوجيه بزيادة الطاقة الاستيعابية للتدريب التقني والمهني.
- تأنيث الوظائف في القطاع التعليمي الخاص بالمرأة.

- توسيع البرامج الصحية النسائية وتكثيفها كماً ونوعاً.
- ايجاد برامج التوظيف الالكترونية التي تيسر عمل المرأة عن بعد.
- الإسراع في جعل رياض الأطفال جزءا لا يتجزأ من مسار التعليم وقصره على العناصر النسائية.

• **معوقات عمل المرأة**:

ما زالت المرأة تعاني من النظرة الدونية والتهميش وحرمانها من الوصول إلى مراكز القيادة ذلك ليس بسبب نقص أو تكوين بيولوجي ، بل بسبب حرمانها من الموارد التي يمكن أن توفر لها حراكا مهنيا لتكون في أعلى المستويات القيادية (مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ٢٠١٤، ٦).

من أهم التحديات التي تواجه عمل المرأة هو التوازن بين الحياة الشخصية والعائلية والعمل لإثبات الذات ، كما أن غموض المهام والمسئوليات الوظيفية نتيجة غياب توصيف دقيق لبعض الوظائف يقيد المرأة بالأعمال الروتينية ويجعل أدائها محدود نتيجة للخوف من الوقوع في أخطاء وظيفية ويحد من قدراتها في اتخاذ القرارات الإدارية. وأكددت على ذلك العديد من الدراسات البحثية التي توصلت إلى أن المرأة في الإدارة تقوم بأعمال روتينية كتابية مثل الرد على البريد ، كتابة التقارير أكثر من اتخاذ قرارات حاسمة مما يؤدي إلى ضعف الجوانب الإدارية التي تؤثر سلبيا على الأداء الإداري . ويتفق ذلك من نتائج بعض الدراسات البحثية حيث توصل الباحث ديمنج إلى أن % 94 من مشاكل الجودة في الإدارة تعود إلى ضعف الإدارة وعدم كفاءة العمليات الإدارية (كعكي ، ٢٠٠١، ٦٧١). كما أشارت دراسة (العتيبي ، ٢٠٠٦) أن عدد النساء السعوديات اللاتي وصلن إلى مراكز قيادية في الإدارة العليا قليل جدا، وأرجعت السبب في ذلك إلى ضعف القوة الجسمانية للمرأة ، واتصافها بالعاطفة في اتخاذ القرار، والقيود التي تواجهها في المجتمع كالعادات والتقاليد والأعراف السائدة، بالإضافة إلى عدم حصولها على الدورات التدريبية التي تؤهلها للقيادة الإدارية.

• **الدراسات السابقة** :

على الرغم من الاهتمام بقضايا المرأة على المستوى العالمي والعربي والمحلي ، إلا أن الدراسات العربية والأجنبية ما زالت محدودة ، وتركز على جوانب معينه ، كالتحديات التي تواجهها المرأة في الوصول إلى المناصب القيادية ، في حين تندر الدراسات التي تناولت المتطلبات الأكاديمية ، ومن أهم الدراسات التي تم العثور عليها ، ولها علاقة بالقيادة النسائية ما يأتي:

دراسة (مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، ٢٠١٤) التي هدفت من خلال دراسته الاستطلاعية لمعرفة هل المرأة تصلح للمناصب القيادية؟ حيث طبق الاستطلاع على عينة عشوائية من مختلف القطاعات في جمهورية مصر. وكشفت النتائج أن (٧٦٪) من المبحوثين أقروا بأن المرأة تصلح لتولي المناصب القيادية بشكل عام ، ونسبة (٢٤٪) يروا أن المرأة لا تصلح لتولي المناصب القيادية بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الصفات لا يمكن التنازل عنها في المرأة الراغبة في تولي منصب قيادي ، حيث أكد المبحوثين أن

أهم هذه الصفات هي امتلاكها للمهارات القيادية (مثل الكاريزما وقوة الشخصية) ، خبرة في العمل السياسي خطط ورؤية مستقبلية واضحة ، حصولها علي درجات علمية متقدمة ، العمل بضمير، مهارات في الإدارة وأخيرا مهارات في الإدارة.

كما هدفت دراسة (أبو خضير، ١٤٣٣هـ) إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، والتعرف على درجة اسهام الحلقات التطبيقية المقدمة في معهد الإدارة العامة في تزويد القيادات الأكاديمية بالمعارف والمهارات التي تمكنها من مواجهة تحديات الدور القيادي بكفاءة وفاعلية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) قيادية من القيادات الأكاديمية النسائية المشاركة في الحلقات التطبيقية. وكشفت نتائج الدراسة أن التحديات التنظيمية تحتل المرتبة الأولى يليها التحديات المادية والتقنية ، ثم تحديات نقص التمكين ، ثم التحديات الثقافية ، وأخيرا التحديات الذاتية. كما أوضحت النتائج أن الحلقات التنظيمية أسهمت فيأس في تزويد القيادات الأكاديمية النسائية المشاركة بالمعارف والمهارات الضرورية لممارسة الدور القيادي بدرجة كبيرة ، إضافة إلى دورها في الاسهام في تمكين القيادات الأكاديمية من مواجهة تحديات الدور القيادي بفعالية.

في حين هدفت دراسة مادسن (Madsen،2010) إلى معرفة الأساليب التي استخدمتها المرأة الصينية العاملة في مؤسسات التعليم العالي في تطوير معارفها ومهاراتها. وكشفت نتائج الدراسة ان تطوير المهارات القيادية للمرأة الصينيةٍ العاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب الاهتمام بثلاثة أسس هي: أولا تطوير برنامج لتطوير المهارات القيادية للمرأة في مؤسسات التعليم العالي، ثانيا: تطوير برامج أكاديمية في كليات الجامعات تستهدف إعداد الطالبات وتأهيلهن في مجال القيادة الأكاديمية ، وثالثا قيام الجامعات بإبراز قيادات اكاديمية نسائية ناجحة بحيث يكن نموذج قدوة.

في حين أجرت **(الشدي، ١٤٣٠هـ)** دراستها التي هدفت إلى التعرف على أسباب نشأة الصراع التنظيمي وأنواع الصراعات التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قياداتها النسائية، بالإضافة إلى التعرف على أبرز استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي و على تصور القيادات النسائية لنتائج الصراع (سلبي أم إيجابي) . كما هدفت إلى معرفة أثر الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة ، نوع العمل على استجابات القيادات النسائية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي . وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) قائدة .وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها أن من أبرز أسباب نشأة الصراع التنظيمي من وجهة نظر قياداتها الاتكالية في انجاز بعض الأعمال بين الموظفات، وقلة استخدام نظام المكافآت والحوافز، ومن أبرز الأسباب الشخصية التي تؤدي إلى نشوء الصراع التنظيمي تعدد الأدوار وتعارضها ، والتكتلات الغير رسمية بين الموظفات. كما أن تصور القيادات النسائية في جامعةٍ الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للآثار الناتجة عن الصراع التنظيمي جاء سلبيا. بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد

العينة تجاه أسباب الصراع ، و أنواع الصراع وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتصورهم للآثار الناتجة عن الصراع التنظيمي وفقا لمؤهلاتهم العلمية وسنوات الخبرة ونوع عملهم.

واستقصت دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٩) المتطلبات اللازمة لدعم المرأة لشغل المناصب القيادية بالمجتمع. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اربع متطلبات لدعم المرأة لشغل المناصب القيادية في المجتمع تتمثل في المتطلبات الاجتماعية مثل: تغيير الموروثات الثقافية، تطوير المناهج التعليمية الخاصة بالمرأة، التقدير المجتمعي لدور المرأة، والمتطلبات السياسية مثل: اختيار القيادات على أساس الكفاءة والخبرة، تدعيم التشريعات لدور المرأة، المساواة في الحقوق والواجبات بين الرجل والمرأة، والمتطلبات الشخصية مثل: تنمية مهارات المرأة، زيادة وعي المرأة بدورها القيادي، تدعيم مشاركتها بالعمل التطوعي، والمتطلبات الثقافية مثل: تضمين المناهج التعليمية نماذج لدور المرأة، إقامة ندوات ومؤتمرات، تعزيز ثقافة العمل القيادي للمرأة.

وهدفت دراسة أونونيو (**Ononiwu**، 2001)، إلى تحديد العوامل التي تؤثِّر في وصول المرأة إلى المراكز الإدارية العليا في جامعة متشغن، وإلى تقصي التقدم الذي حققته المرأة للوصول إلى الموقع الإداري المتقدم منذ بداية الثمانينات. وتوصلت إلى أن النساء الإداريات يدركن أن وصولهن مكسب كبير، ويعتقدن أيضا أنه يجب إيجاد نسبة متوازنة بين الرجل والمرأة، كما انه يجب التخلص من الأنماط الجنسية الاجتماعية، والتي لها دور كبير في الحد من وصول المرأة إلى المواقع القيادية.

وتساءلت دراسة (أبو حمدان، ٢٠٠٠) عن الأسباب التي تعيق وصول المرأة إلى المناصب القيادية في وزارة التربية والتعليم في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تمت مراجعة الدستور الأردني ونظام الخدمة المدنية وقانون العمل، والقوانين التربوية المعمول بها، حيث أشارت جميعها إلى التأكيد على المساواة وعدم التمييز بين الجنسين في الحقوق لتولي المناصب القيادية في القطاع العام . كما تم تطوير استبانة لهذا الغرض مكونة من (٣٣) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٦) فردا من كلا الجنسين في المناصب القيادية في مركز وزارة التربية والتعليم وفي جميع مديرياتها في المحافظات. وأظهرت النتائج وجود العدالة والمساواة وعدم التمييز بين الجنسين في التسلسل الإداري الوظيفي في وزارة التربية والتعليم ومن حيث توفير التدريب اللازم لكلا الجنسين والمتعمق بطبيعة أعمالهم الوظيفية .كما أشارت النتائج إلى وجود تمييز في الترقية بين الذكور والإناث في تقلد المناصب القيادية العليا لصالح الذكور، وإلى عدم الوضوح لشروط الترقية لدى أفراد عينة الدراسة من الجنسي. وأشارت النتائج إلى وجود التباين بين آراء الذكور والإناث من حيث تفهم القيادات في المناصب العليا لاحتياجات المرأة. حيث رأى الذكور وجود تفهم لاحتياجات المرأة بينما رأت الإناث عدم وجود تفهم لاحتياجات المرأة من قبل تلك القيادات .كما أشارت النتائج إلى أن الذكور يرون أن المرأة أنسب مكانا للعمل في المناصب التنفيذية عنها في المناصب القيادية. على خلاف الإناث اللواتي رأين أن المرأة قادرة على العمل في المنصب التنفيذي والإداري على حد سواء. وقد خلصت

الدراسة إلى الاستنتاج بوجود اتجاهات سلبية من قبل الذكور نحو قيادة المرأة في وزارة التربية والتعليم.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

لا توجد دراسات تناولت المتطلبات الأكاديمية المصاحبة لتولي المرأة الوظائف القيادية سوى دراسة واحدة فقط ، فمعظم الدراسات السابقة ركزت على التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية كدراسة (أبو خضير ١٤٣٣هـ) ، والأسباب التي تعيق وصول المرأة إلى المناصب القيادية كدراسة (أبو حمدان ٢٠٠٠) ، وأسباب نشأة الصراع التنظيمي وأنواعها (الشدي، ١٤٣٠هـ) ، والأساليب التي استخدمتها المرأة الصينية العاملة في مؤسسات التعليم العالي في تطوير معارفها ومهاراتها كدراسة (Madsen،2010)، وتحديد العوامل التي تؤثّر في وصول المرأة إلى المراكز الإدارية العليا في جامعة متشجن كدراسة (**Ononiwu** 2001).

أما الدراسة التي تناولت المتطلبات الأكاديمية فهي دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٩) التي أوضحت أن هناك مجموعة من المتطلبات لدعم وشغل المرأة المناصب القيادية تمثلت في المتطلبات الاجتماعية ، والمتطلبات السياسية ، والمتطلبات الشخصية ، والمتطلبات الثقافية.

تتشابه هذه الدراسة مع دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٩) في تناولها للمتطلبات الأكاديمية ، في حين تختلف معها في تناولها لمتطلبات أكاديمية أخرى هي المتطلبات الأكاديمية الشخصية ، والمتطلبات الأكاديمية المجتمعية ، والمتطلبات الأكاديمية الإدارية ،والمتطلبات الأكاديمية التنظيمية.

- **إجراءات البحث ومنهجيته** :

- **منهج البحث**:

تعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة أهداف وأسئلة البحث الحالية من حيث جمع البيانات حول موضوع المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل وتفسيرها، وبالتالي الوصول إلى نتائج محدده وتوصيات عملية إجرائية ممكنة التطبيق ومقترحات مهمة يمكن الاستفادة منها .

- **مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث من أعضاء الهيئة التدريسية النسائية في جامعة حائل في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥ -١٤٣٦هـ وقد بلغ عددهن(٤٩٧) عضوا.

- **عينة البحث** :

تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة العشوائية الطبقية بحسب متغيرات البحث لتمثيل المتغيرات المختلفة، حيث بلغ عدد إفراد العينة ٥٦عضوا ؛حيث يمثل ١١٪ من المجتمع الأصلي.

• **وصف عينة البحث**:

جدول(١): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الكلية

نوع الكلية	العدد
الكليات الصحية	١٨
الكليات العلمية	١١
الكليات الإنسانى	٢٧
المجموع	٥٦

جدول(٢):توزيع افراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة القيادية	العدد
أقل من (٢)سنة	٢١
من (٢) إلى (٥) سنوات	٢٨
أكثر من (٥) سنوات	٧
المجموع	٥٦

جدول(٣):توزيع افراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنسية

نوع الجنسية	العدد
سعودية	١٩
غير سعودية	٣٧
المجموع	٥٦

• **أداة البحث**:

لإعداد أداة تتناسب مع أهداف هذه البحث ، تم الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث ذات العلاقة المتطلبات الأكاديمية المصاحبة لتولي المرأة الوظائف القيادية بالجامعة ،وبعد الإطلاع المتعمق إلى هذه الدراسات قامت الباحثة ببناء استبانه ، وقد تكونت هذه الاستبانة من الجزء الأول : يتكون من مجموعة من الأسئلة العامة المتعلقة بالكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس علمية أو إنسانية أو طبية ، وسنوات خبرته العلمية ، والجنسية (سعودي ،غير سعودي) ، في حين تكون الجزء الثاني من هذه الاستبانة عدة محاور تمثلت في أربعة محاور المحور الأول : المحور الأول: المتطلبات الأكاديمية الشخصية المحور الثاني:المتطلبات الأكاديمية المجتمعية المحور الثالث: المتطلبات الأكاديمية الإدارية المحور الرابع: المتطلبات الأكاديمية التنظيمية .

وكانت الإجابة على الاستبيان في البدائل الآتية: (أوافق بدرجة عالية – أوافق بدرجة منخفضة – غير متأكد – لا أوافق – لا أوافق أبدا) .

وبهذا الشكل تكون الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث بعد التأكد من صلاحيتها صدقها وثباتها مكونة من أربعة محاور رئيسية وعدد فقراتها ٣٣ فقرة موزعة بالجدول الآتي.

• **تصحيح الاستبانة وتفسير النتائج في ضوءها** :

وعلى ضوء ما سبق استخدمت الباحثة مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد استجابات أفراد عينة البحث ، بحيث يتم إعطاء الدرجات على النحو التالي:

- الدرجة (٥) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة موافقة "عالية جدا".
- الدرجة (٤) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة موافقة "عالية".
- الدرجة (٣) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة موافقة "متوسطة".
- الدرجة (٢) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة موافقة "منخفضة".
- الدرجة (١) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة لا أوافق .

وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة توافر كل مجال أو كل عبارة. حيث تم تحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (٥) وأدنى قيمة (١) ثم قسمة الناتج على (٥) مستويات فكان ناتج القسمة (٠.٨٠) وهي طول الفئة، وعليه تم تفسير النتائج وفق المعيار التالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابات (من ٤.٢ فأكثر) فإن درجة الموافقة كبيرة جدا.
- إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابات (من ٣.٤ إلى أقل من ٤.٢) فإن درجة الموافقة كبيرة.
- إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابات (من ٢.٦ إلى أقل من ٣.٤) فإن درجة الموافقة متوسطة.
- إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابات (من ١.٨ إلى أقل من ٢.٦) فإن درجة الموافقة على قليلة.
- إذا كان المتوسط الحسابي للاستجابات (أقل من ١.٨) فإن درجة الموافقة قليلة جدا.

- **صدق وثبات الأداة** :

للتأكد من صدق الأداة وثباتها وأنها كفيلة لقياس ما وضعت لقياسه فقد قام الباحث بالإجراءات التالية:

- **أولا: الصدق**

تم إيجاد الصدق لهذه الاستبانة على النحو التالي :

- **الصدق**:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين ، لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة وشمولية فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها وسلامة صياغتها، واقتراح إضافة أو تعديل أو حذف بعض البنود التي يرون لها أهمية في ذلك .

جدول (٤) ثبات الاستبيان باستخدام الفا كرونباخ

المجال	معامل ثبات كل مجال
الأول	٠,٩٠
الثاني	٠,٨٩
الثالث	٠,٨٩
الرابع	٠,٩٠
الثبات الكلي للاستبيان	٠,٨٩

• **ثبات الاستبانة** :

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبيان كما هو موضح بالجدول (٤) .

نلاحظ من الجدول (٤) أن الاستبيان يتمتع بثبات عالي بشكل كلي وكذلك في جميع محاوره ومجالاته حيث بلغ ثبات الاستبيان ككل ٠,٨٩ وهذا ثبات مرتفع للاستبيان .

وبهذا الشكل تكون الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث بعد التأكد من صلاحيتها صدقها وثباتها مكونة من أربعة محاور رئيسية وعدد فقراتها ٣٣ فقرة موزعة بالجدول الآتي:

جدول (٥) توزيع فقرات الاستبيان على المحاور

المجال	عدد الفقرات
الأول	٦ فقرة
الثاني	٩ فقرة
الثالث	٩ فقرة
الرابع	٩ فقرة
الإجمالي	٣٣ فقرة

• **المعالجة الإحصائية**:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- تحليل التباين الأحادي.
- اختبار ت لعينيتين مستقلتين .
- معامل الفا كرونباخ لإيجاد الثبات .

• **نتائج البحث ومناقشتها**:

الإجابة على السؤال الرئيسي الذي نص على: **ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل ؟**

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتطلبات الأكاديمية من وجهة نظر عينة البحث

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجالات حسب المتوسط الحسابي	درجة المتطلبات
المتطلبات الأكاديمية الشخصية	٤,٥٧	٠,٣٧٨	١	كبيرة جدا
المتطلبات الأكاديمية المجتمعية	٣,٨٤	٠,٨٩	٤	كبيرة
المتطلبات الأكاديمية الإدارية	٤,٤٨	٠,٤٢	٢	كبيرة جدا
المتطلبات الأكاديمية التنظيمية	٤,١٨	٠,٥١	٣	كبيرة
الكلي	٤,٢٧	٠,٥٣٣		كبيرة جدا

من الجدول (٦) نلاحظ أن درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل عينة البحث للاستبيان ككل بلغت متوسط ٤,٢٧ بدرجة كبيرة جدا ، أي أن المتطلبات الأكاديمية تمثل حاجة ملحة وهامة بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر عينة البحث ، وملاحظة أي المتطلبات أكثر أهمية نجد أن المتطلبات الأكاديمية الشخصية حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.٥٧ بدرجة كبيرة جدا ، ويليها المتطلبات الأكاديمية الإدارية حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٤٨ بدرجة كبيرة جدا ،ويليها المتطلبات الأكاديمية التنظيمية التي حصلت على متوسط حسابي ٤,١٨، بدرجة كبيرة ، ويأتي في المرتبة الأخيرة المتطلبات الأكاديمية المجتمعية حيث حصلت على متوسط حسابي ٣,٨٤ بدرجة كبيرة.

السؤال الأول : ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية الشخصية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبيان التي تمثل المتطلبات الأكاديمية الشخصية والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتطلبات الأكاديمية الشخصية من وجهة نظر عينة البحث

م	المتطلبات الأكاديمية الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي	درجة التوفر
١	التنمية الذاتية وتطوير المهارات الشخصية.	٤,٨٤	٠,٤١٧	٢	كبيرة جدا
٢	الثقة بالنفس وقوة الشخصية.	٤,٧١	٠,٤٥٦	٤	كبيرة جدا
٣	التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة	٤,٥٤	٠,٥٠٣	٦	كبيرة جدا
٤	الزيارات وتبادل الخبرات الإدارية والأكاديمية	٣,٦١	١,١٢٣	٥	كبيرة
٥	التكيف مع متطلبات الوظيفة القيادية سفرا أو حضور اجتماعا	٤,٨٩	٠,٣١٢	١	كبيرة جدا
٦	التوفيق بين الأسرة ومتطلبات الوظيفة القيادية	٤,٨٢	٠,٣٨٦	٣	كبيرة جدا

نلاحظ من الجدول (٧)أن أهم المتطلبات الأكاديمية الشخصية من وجهة أعضاء هيئة التدريس كانت كالتالي حصلت الفقرة الخامسة (التكيف مع متطلبات الوظيفة القيادية سفرا أو حضور اجتماعا)على الترتيب الأول بمتوسط حسابي ٤,٨٩ بدرجة كبيرة جدا ، ويليها الفقرة الأولى بالمحور (التنمية الذاتية وتطوير المهارات الشخصية.) حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٤,٨٤ بدرجة كبيرة جدا، وحصلت الفقرة الرابعة (الزيارات وتبادل الخبرات الإدارية و الأكاديمية)على أقل متوسط حسابي ٣,٦١ بدرجة كبيرة ، مما يدل ذلك على أهمية كل المتطلبات الأكاديمية الشخصية من وجهة نظر أفراد عينة البحث وبالذات المتطلبات الخاصة بالتكيف مع الوظيفة القيادية مثل

السفر وحضور الاجتماعات لان مثل هذه المتطلبات وبالذات في المجتمعات العربية والإسلامية تمثل عائق أمام قيادة المرأة للمناصب والمراكز القيادية في الجامعة .

الإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية المجتمعية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبيان التي تمثل المتطلبات الأكاديمية المجتمعية والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتطلبات الأكاديمية المجتمعية من وجهة نظر عينة البحث

م	المتطلبات الأكاديمية المجتمعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي	درجة المتطلبات
١	تغيير النظرة الاجتماعية في مدى قدرة المرأة على تولي المناصب القيادية	٣,٣٠	١,٠٢٥	٨	متوسطة
٢	الدعم الأسري للمرأة في تولى وظيفة قيادية.	٤,٠٤	٠,٧٨٥	٤	كبيرة
٣	الدعم المجتمعي للمرأة في تولى وظيفة قيادية.	٣,١٤	١,٢٨٥	٩	متوسطة
٤	التوعية المجتمعية بأن الثوابت الشرعية لا تتعارض مع تولي المرأة للوظيفة القيادية	٣,٥٧	١,٢٤٨	٦	كبيرة
٥	خلق بيئة اجتماعية مناسبة تساعد المرأة على التغلب على ضغوط العمل .	٤,٥٩	٠,٤٩٦	١	كبيرة جدا
٦	التوعية بأهمية تولي المرأة لمناصب قيادية عليا انطلاقا من كونها شريكا أساسيا في التنمية	٤,٢٥	٠,٧٢٠	٣	كبيرة جدا
٧	رفع مستوى الوعي بأن الأعراف والعادات لا تتعارض مع قيام المرأة في دورها المجتمعي	٤,٢٧	٠,٧٥١	٢	كبيرة جدا
٨	تغيير الثقافة المجتمعية السائدة التي تواجه المرأة في التعامل مع الزملاء الذكور	٤,٠٠	١,٤٢٧	٥	كبيرة
٩	مساهمة الإعلام في توعية المجتمع بالأثر السلبي على إقصاء المرأة عن تولى المناصب القيادية	٣,٣٦	١,١٥١	٧	متوسطة

نلاحظ من الجدول (٨) أن أهم المتطلبات الأكاديمية المجتمعية التي أخذت على درجة كبيرة جدا هي الفقرات ٥، ٦، ٧ من وجهة أعضاء هيئة التدريس كانت كالتالي حصلت الفقرة الخامسة (خلق بيئة اجتماعية مناسبة تساعد المرأة على التغلب على ضغوط العمل) (التوعية بأهمية تولي المرأة لمناصب قيادية عليا انطلاقا من كونها شريكا أساسيا في التنمية)، (رفع مستوى الوعي بان الأعراف والعادات لا تتعارض مع قيام المرأة في دورها المجتمعي) مما يدل

ذلك على أهمية كل المتطلبات الأكاديمية المجتمعية من وجهة نظر أفراد عينة البحث وبالذات المتطلبات الخاصة بتوفير بيئة عمل تساعد المرأة في القيام بدورها القيادي وكذلك المتطلبات التي تتعلق في المجتمعات العربية والإسلامية والعادات والتقاليد والأعراف تمثل عائق أمام قيادة المرأة للمناصب والمراكز القيادية في الجامعة ، وبقية فقرات المحور معظمها أخذت درجات متدنية وترتيب ضعيف مقارنة ببقية فقرات المحور حيث حصلت على درجة متوسط وبالذات الفقرات ١، ٣، (تغيير النظرة الاجتماعية في مدى قدرة المرأة على تولي المناصب القيادية) فتغيير النظرة أصبحت ليست ذات أهمية فالمرأة أصبحت عضو فاعل في المجتمع وفي معظم مؤسسات الدولة وفي الجامعات فالنظرة تغيرت عند معظم الشرائح نحو قيادة المرأة فحصلت الفقرة على درجة متوسطة، والفقرة الثالثة (الدعم المجتمعي للمرأة في تولى وظيفة قيادية.) حصلت على درجة متوسطة وترتيب الأخير من بين فقرات المحور من وجهة نظر العينة لأنه لا يوجد دعم من المجتمع المحيط لتولي المرأة مناصب قيادية في الجامعة .

السؤال الثالث :ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية الإدارية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبيان التي تمثل المتطلبات الأكاديمية الإدارية والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتطلبات الأكاديمية الإدارية من وجهة نظر عينة البحث

م	المتطلبات الأكاديمية الإدارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي	درجة المتطلبات
١	توضيح المهام والأدوار والمسؤوليات للقيادات النسائية في الجامعة بشكل دقيق	٣,٧٩	٠,٩٠٩	٩	كبيرة
٢	تبني الخطط والآليات التي تساهم في إعداد وتأهيل المرأة للوظائف القيادية	٤,٠٧	٠,٥٣٥	٨	كبيرة جدا
٣	الدعم الإداري للمرأة للتعاطي مع الضغوط التي تواجهها أثناء ممارسة الدور القيادي في الجامعة.	٤,٧٧	٠,٤٢٦	٣	كبيرة جدا
٤	توفير البرامج الإدارية التدريبية اللازمة لتأهيل المرأة للأدوار القيادية .	٤,٨٢	٠,٣٨٦	٢	كبيرة جدا
٥	توفير الموارد المادية والمالية اللازمة للقيادات النسائية في الجامعة في إدارتهن.	٤,٧٥	٠,٤٣٧	٤	كبيرة جدا
٦	تشجيع التطوير الإداري للقيادات النسائية في الجامعة	٤,٣٩	٠,٤٩٣	٦	كبيرة جدا
٧	تمثيل المرأة بشكل كافي في اللجان الإدارية	٤,٦٣	٠,٦٢٠	٥	كبيرة جدا
٨	منح المرأة الصلاحيات الإدارية التي تتناسب مع مهام عملها	٤,٨٩	٠,٣١٢	١	كبيرة جدا
٩	توفير فرص التدريب للمرأة على المهارات الإدارية.	٤,٢٣	٠,٤٢٦	٧	كبيرة جدا

نلاحظ من الجدول (٩) أن معظم المتطلبات الأكاديمية الإدارية التي أخذت على درجة كبيرة جدا من وجهة أعضاء هيئة التدريس ما عدا الفقرة الأولى أخذت الترتيب الأخير كانت مما يدل ذلك على أهمية كل المتطلبات الأكاديمية الإدارية من وجهة نظر أفراد عينة البحث ، ويأتي أهمية المتطلبات الإدارية من أهمية الإدارة نفسها واللوائح والأنظمة التي تظم العمل الإداري والقيادي فالمتطلبات الإدارية من أهم المتطلبات لتحقيق جودة العمل وتفعيل دور قيادة المرأة، أم بالنسبة للفقرة الأولى(توضيح المهام والأدوار والمسؤوليات للقيادات النسائية في الجامعة بشكل دقيق) فهناك غياب كبير لتوضيح المهام والأدوار الإدارية والمسئوليات التي تقوم بها المرأة أثناء قيادتها للمراكز الإدارية .

السؤال الرابع : ما درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية التنظيمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة حائل؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبيان التي تمثل المتطلبات الأكاديمية التنظيمية والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المتطلبات الأكاديمية التنظيمية من وجهة نظر عينة البحث

م	المتطلبات الأكاديمية التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي	درجة المتطلبات
١	تعديل اللوائح والأنظمة التي تساهم في تولي المرأة للوظائف القيادية في الجامعات.	٤,١٤	٠,٨٨٣	٦	كبير
٢	تغيير الثقافة التنظيمية السائدة بعدم كفاءة المرأة في الدور القيادي.	٤,٠٧	٠,٥٣٥	٧	كبير
٣	تحديد دور المرأة القيادي في اللوائح والأنظمة في الجامعات	٤,٨٢	٠,٣٨٦	١	كبير جدا
٤	منح صلاحيات واضحة ومحددة للمرأة في المناصب القيادية في الجامعة	٤,٢٩	٠,٤٥٦	٤	كبير جدا
٥	إقرار لوائح وأنظمة صارمة تحمي المرأة من التحرش يحد من رغبتها بالوصول إلى الأدوار القيادية.	٢,٨٠	٠,٩٨٠	٩	متوسط
٦	تمثيل المرأة بدرجة كافية في اللجان والمجالس الإدارية والأكاديمية.	٤,٧٧	٠,٤٢٦	٢	كبير جدا
٧	إقرار نظام ينص على تعيين المرأة مناصفة مع الرجال في الوظائف القيادية الجامعية	٣,٩٦	٠,٧٨٥	٨	كبير
٨	تسهيل وصول المرأة في الوظائف القيادية إلى المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.	٤,٥٩	٠,٦٨٢	٣	كبير جدا
٩	اختيار المرأة في الوظائف القيادية على أساس الكفاءة والتأهيل	٤,١٦	٠,٣٧١	٥	كبير

نلاحظ من الجدول (١٠) أن معظم المتطلبات الأكاديمية التنظيمية أخذت على درجة وكبيرة جدا كبيرة جدا مما يدل ذلك على أهمية كل المتطلبات الأكاديمية التنظيمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث ، بينما الفقرة (٥) حيث كانت الفقرة الخامسة التي نصت على (أقرار لوائح وأنظمة صارمة تحمي المرأة من التحرش يحد من رغبتها بالوصول إلى الأدوار القيادية)حصلت على متوسط من وجهة أعضاء هيئة التدريس مقارنة ببقية فقرات المحور حيث حصلت على درجة متوسط ، حيث يدل هذا أن المتطلبات التنظيمية المتعلقة باللوائح من أهمية الإدارة نفسها واللوائح والأنظمة التي تنظم العمل الإداري والقيادي فالمتطلبات التنظيمية من أهم المتطلبات لتحقيق جودة العمل وتفعيل دور قيادة المرأة، ولكن دخول لوائح خاصة بالتحرش ليست ذات أهمية في مجتمعات محافظة وبالذات عندما يكون العمل غير مختلط فالعينة رأت أن هذه الفقرة لا تستحق درجة كبيرة من بين المتطلبات التنظيمية ، لان التحرش غير موجود وأن وجد فهو في أماكن خارج العمل .

الإجابة على السؤال الخامس (نوع الكلية): الذي نص على :
هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات(نوع الكلية) ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث تبعا لمتغير التخصص طبي أنساني علمي ، وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل تخصص والجداول الآتية توضح ذلك :

جدول(١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العينة وفق التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبي	١٨	٤,٨٠٩٤	٠,١٣٦٦٥
علمي	١١	٤,٤٧٣٥	٠,٧١٧٥
أنساني	٢٧	٣,٨١٩٤	٠,٣٩٦٢٨.

جدول(١٢) تحليل التباين الأحادي بين الفروق بين المتوسطات الحسابية للنوع الكلية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	١١,١٧٣	٢	٥,٥٨٧	٦٦,٥٠٨	٠,٠٠٠	دالة
داخل المجموعات	٤,٤٥٢	٥٣	٠,٠٨٤			
المجموع الكلي	١٥,٦٢٥	٥٥				

من الجدول (١٢) يلاحظ أن قيمة ف بلغت (٦٦,٥٠٨) وكان مستوى الدلالة قد بلغ (٠,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تختلف من حيث درجة أهمية المتطلبات

الأكاديمية وفقا لنوع الكلية أي أنه يختلف وجهة النظر باختلاف نوع الكلية فكل كلية لأعضائها رؤية مختلفة لدرجة المتطلبات الأكاديمية، ولمعرفة لصالح كانت الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول الآتي :

جدول (١٣) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في متغير التخصص

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	طبي	علمي	أنساني
طبي	٤,٨٠٩٤		*	
علمي	٤,٤٧٣٥			
أنساني	٣,٨١٩٤			*

❖دالة عند مستوى معنوي ٠,٠٥

نلاحظ من الجدول أعلاه أن الفروق كانت لصالح كل من الإنساني ، والتخصص الطبي ، على التخصص العلمي ولا يوجد فروق بين التخصصيين الطبي والإنساني في وجهة نظرهم للمتطلبات الأكاديمية ، وهذا يدل أنه يختلف التخصص العلمي عنهم في نظرتهم للمتطلبات الأكاديمية .

الإجابة على السؤال الخامس (نوع الجنسية): الذي نص على :
هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي للوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات الجنسية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عينة البحث تبعا لمتغير نوع الجنسية (سعودي ، غير سعودي) ، وكذلك تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل درجة والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٤) اختبار T-test لدلالة الفروق بين متوسط العينة في درجة الحرية الأكاديمية تبعا لمتغير الدرجة العلمية

المجال	نوع الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الكلي	سعودي	١٩	٤,٧٩٦٨	٠,١٤٣٧٦	٥٤	٧,٦٢٢	٠,٠٠٠	دال
	غير سعودي	٣٧	٣,٩٩٣٦	٠,٤٤٥٨١				

من الجدول (١٤) يلاحظ أن قيمة ت بلغت (٧,٦٢٢) وكان مستوى الدلالة قد بلغ (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، مما يدل أن هناك فرق دالة إحصائيا بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تختلف من حيث درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنسية ، ولو لاحظنا في المتوسطات الحسابية نجد أن الحاملين الجنسية السعودية متوسطهم الحسابي بلغ (٤,٧٩٦٨)، وهو أكبر من متوسط الحاملين الجنسية غير السعودية الذي بلغ (٣,٩٩٣٦)،أي أن نظرة عضو هيئة التدريس السعودي للمتطلبات كانت مرتفعة ويرى أن المتطلبات الأكاديمية ضرورية ومهمة لتمكين المرأة من قيادة الجامعة، وهذا شيء طبيعي لان الجنسيات الأخرى تمارس عندهم المرأة القيادة

بشكل طبيعي، فالقيود الموجودة على المرأة في المجتمع السعودي تختلف عنه في مجتمع أخر.

الإجابة على السؤال الخامس (سنوات الخبرة): الذي نص على :
هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل وفقا لبعض المتغيرات (سنوات الخبرة)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتطلبات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عينة البحث تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات كل فئة لسنوات الخبرة والجداول الآتية توضح ذلك :

جدول(١٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العينة وفق متغير سنوات الخبرة للكل:

التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
أقل من (٢)سنوات	٢١	٤,٧٧٢٥	٠,١٥٦٧٣
من(٢) إلى (٥) سنوات	٢٨	٤,١٣٢٩	٠,٢٩١١٧
أكثر من (٥) سنوات	٧	٣,٢٧٩٨	٠,١٥٩٦٦

جدول (١٦) تحليل التباين الأحادي يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية متغير سنوات الخبرة في الاستبيان ككل:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	١٢,٦٩٢	٢	٦,٣٤٦	١١٤,٦٥٤	٠,٠٠٠	دالة
داخل المجموعات	٢,٩٣٣	٥٣	٠,٠٥٥			
المجموع الكلي	١٥,٦٢٥	٥٥				

من الجدول (١٦) يلاحظ أن قيمة ف بلغت (١١٤,٦٥٤) وكان مستوى الدلالة قد بلغ (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل أن وجهة نظرة أعضاء هيئة التدريس تختلف باختلاف الخبرة من حيث درجة المتطلبات الأكاديمية ، أي أن للخبرة دور مهم في تحديد درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية ،مما أدى إلى اختلاف وجهة نظر الهيئة التدريسية باختلاف خبرتهم ، فسنوات الخبرة لها رؤية مختلفة لدرجة المتطلبات الأكاديمية ، ولمعرفة لصالح كانت الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول الآتي :

جدول (١٧) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في متغير الخبرة

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابى	أقل من (٢)سنوات	أقل من (٢)سنوات	أكثر من (٥) سنوات
أقل من (٢)سنوات	٤,٧٧٢٥		*	*
من(٢) إلى (٥) سنوات	٤,١٣٢٩			*
أكثر من (٥) سنوات	٣,٢٧٩٨			

❖دالة عند مستوى معنوي ٠,٠٥

نلاحظ من الجدول أعلاه أن الفروق كانت لصالح كل من كانت خبرتهم أقل من (٢) سنوات و من(٢) إلى (٥) سنوات ، على أولئك الذين خبرتهم أكثر من (٥) سنوات في وجهة نظرهم للمتطلبات الأكاديمية ، أي أنه يختلف وجهة النظر باختلاف سنوات خبرة العضو لدرجة أهمية المتطلبات الأكاديمية ، وتعزى الباحثة وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات النظر تبعاً لسنوات الخبرة إلى أن الذين خبرتهم أقل من (٢)سنوات لديهم دوافع للعمل والقيادة أكثر من تلك التي خبرتهم من(٢) إلى (٥) سنوات و أكثر من (٥) سنوات.

- **نتائج البحث** :

- أن درجة أهمية المتطلبات الأكاديمية لدى الهيئة التدريسية في جامعة حائل كبيرة جدا.
- أن درجة المتطلبات الأكاديمية لدى الهيئة التدريسية في جامعة حائل يتمثل في المتطلبات الشخصية والإدارية والتنظيمية والمجتمعية.
- يوجد فرق دال إحصائياً في تقدير الهيئة التدريسية درجة المتطلبات الأكاديمية في جامعة حائل يعزى لمتغيري التخصص والجنسية وسنوات الخبرة.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث؛ توصي الباحثة بالآتي:

- وضع تصور محدد لمفهوم المتطلبات الأكاديمية تتفق عليه الجامعات السعودية.
- إضافة وتعديل وتنقيح وتطوير بعض اللوائح والقوانين الحالية في الجامعات السعودية فيما يخدم مفاهيم وقيم درجة المتطلبات الأكاديمية وقيادة المرأة للمراكز الإدارية في الجامعات سعياً لممارستها في البيئة الأكاديمية والإدارية.
- العمل على توعية الهيئة التدريسية بمفهوم المتطلبات الأكاديمية وممارستها داخل البيئة الجامعية .
- تكريس مفاهيم المتطلبات الأكاديمية في ظل الممارسات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة للمتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في الجامعات السعودية
- إجراء دراسة لمدى توفر المتطلبات الأكاديمية في الجامعات السعودية.
- إجراء دراسة مقارنة لدرجة توفر المتطلبات الأكاديمية بين الجامعات السعودية والجامعات الخليجية.

- **المراجع**:
- **أولاً: المراجع العربية**:

- أبو أصبع، بلقيس (٢٠٠٤): تخصيص حصص للنساء (الكوتا) المفهوم التجارب والإشكاليات، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الديمقراطي الثاني والثالث النساء والسياسة رؤى دينية إشكاليات وحلول، تنظيم منتدى الشقائق العربي لحقوق الإنسان. صنعاء ، اليمن.
- أبو حمدان، تغريد توفيق (٢٠٠٠): النوع الاجتماعي والتربية :المناصب القيادية في وزارة التربية والتعليم في الاردن - دراسة ميدانية، ط١، الملتقى الإنساني لحقوق المرأة عمان، الأردن.
- أبو خضير، إيمان بنت سعود (١٤٣٣هـ): التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع(٧)، ٨٧ -١٢٤.
- أبو زيد، صافينار محمد (٢٠٠٩): متطلبات تدعيم المرأة لشغل المناصب القيادية بالمجتمع، دراسة مطبقة بأمانة المرأة بالحزب الوطني الديمقراطي بمحافظة القاهرة، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر، مج(٢)، ع (٢٧).
- أفخمي، مهاناز، وآن إيسبرنج، وهالة فازيري (٢٠٠٢): القيادة إلى اتخاذ القرارات: دليل تعلم النساء على القيادة، ترجمة أسمى خضر، التضامن النسائي للتعلم من أجل الحقوق والتنمية والسلام، الأردن.
- باجمال، عبدالقادر (٢٠٠٥): كلمة رئيس وزراء دولة اليمن في مؤتمر حقوق المرأة في العالم العربي من الأقوال إلى الأفعال ٣ -٥ ديسمبر، صنعاء.
- الباشا، أمل (٢٠٠٤): لمحة حول مبدأي المساواة وعدم التمييز بين الجنسين في التشريعات والمواثيق الدولية. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الديمقراطي الثاني والثالث النساء والسياسة رؤى دينية إشكاليات وحلول، تنظيم منتدى الشقائق العربي لحقوق الإنسان، صنعاء، اليمن.
- الدبعي، ألفت محمد (٢٠٠٥م): المرأة والمجتمع المدني في اليمن دراسة ميدانية لمشاركة المرأة في مؤسسات المجتمع المدني في مدينة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.
- جريدة الرياض، (٢٠٠٩): أبرز القرارات الداعمة للمرأة خلال عام، ٨ مارس، عدد (١٤٨٦٧)، السعودية.
- سلطان، نادية (٢٠٠٩): تقرير المرأة العربية يحدد عوامل تمكين المرأة في المناصب القيادية، الإصدار الأول لتقرير المرأة العربية والقيادة بعنوان مفهوم المرأة العربية في العالم العربي، مؤسسة دبي للمرأة، دبي.
- السوسوة، أمة العليم (٢٠٠٥): كلمة وزيرة حقوق الإنسان في مؤتمر حقوق المرأة في العالم العربي من الأقوال إلى الأفعال ٣ -٥ ديسمبر، صنعاء.
- خليف، جميلة شحادة (٢٠١٣): دور القيادة التنظيمية في عمليات التغيير والتطوير ودور المرأة العربية فيها، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات الندوة الإقليمية حول المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرار بالبلدان العربية، الكويت، ١٠ -١١ مارس.

- الشدي، أمل بنت محمد (١٤٣٠هـ): إدارة الصراع التنظيمي لدى القيادات النسائية في مؤسسات التعليم العالي بمدينة الرياض، دراسة تطبيقية على جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية الرياض.
- هيجان، عبد الرحمن بن أحمد (١٩٩٩): إعادة هندسة الإدارة المطلب الحتمي للقيادة الجديدة، مجلة الإدارة العامة، مج(٣٩) ، ع(٣).
- العتيبي، هناء جزاء (٢٠٠٦): سمات القيادة الإدارية للمرأة السعودية العاملة في القطاع الخاص بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- كعكي، سهام محمد (٢٠٠١): واقع المرأة العربية في الإدارة وسبل النهوض بها. المؤتمر العربي الثاني في إدارة القيادة الإبداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية، المنظمة العربية للتربية والتعليم، القاهرة.
- المرسى، جمال الدين، وثابت إدريس (٢٠٠١): السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الاسكندرية.
- مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية (٢٠١٤): نظرة المجتمع لتولي المرأة المناصب القيادية، تاريخ دخول الموقع السبت ١٧ -٠١ -٢٠١٥م.
http://www.ibnkhalduncenter.org/docs/Woman%20Final_842014.pdf
- مشروع بناء القدرات المؤسسية لاتحاد نساء اليمن (٢٠٠٤): القيادة، الدورة التدريبية الثالثة في مجال قضايا النوع الاجتماعي والقيادة، ٥ -٨ يوينو، إشراف منظمة كير العالمية، صنعاء، اليمن.
- منظمة العمل الدولية (٢٠١١): تمكين المرأة اجتماعياً واقتصادياً والمساواة بين الجنسين، جوهانسبرج، جنوب افريقيا.
- مؤتمر حقوق المرأة في العالم العربي من الأقوال إلى الأفعال ٣ -٥ ديسمبر. (٢٠٠٥)، صنعاء.
- نصار، هبة (٢٠٠٦): التمكين الاقتصادي للمرأة طريق للتقليل من الفقر، المؤتمر السادس للمجلس القومي للمرأة بعنوان دمج المرأة في خطط خفض معدلات الفقر ودعم مشاركتها في التنمية، القاهرة.
- وزارة التعليم العالي، (٢٠١٠): المرأة في التعليم العالي السعودي مبادرات وإنجازات. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية**:

–Ellen, F., et al. (1993). Social Work Macro Fraction Longman. N. Y, 129-135.

–Madsen, Susan R. (2010). Chinese Women Administrators in Higher Education: Developing Leadership throughout life, Academic Leadership: The On line Journal, V.(8), No.(2).

–Marquardt, Michael J. (2009), Action Learning for Developing Leaders and Organizations: Principles Strategies and Cases, Washington DC, American Psychological Association.

–Ononiwu, Sister M. (2001). A Study of Selected Women Administrators and Their Perceptions of the Challenges Encountered in Achieving High Level Positions in Higher Education. Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.

–Ronnie Eisenberg K. (1997). Organis Yourself. Judy Piatku, U.K, Limited, 5-8.

****

البحث الثامن:

مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مقترحة

إعداد :

د/ عدنان محمد قطيط

باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي

قسم الإدارة التربوية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

"مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مقترحة"

د/ عدنان محمد قطيط

• **مستخلص**:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أشكال الفساد الإداري وأسبابه بالتعليم قبل الجامعي وأضراره على جوانب التنمية المجتمعية، واستكشاف بعض المنهجيات والأساليب المعاصرة لمكافحته والحد من ممارساته السلوكية والتنظيمية. ويعتمد البحث في معالجته على المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأسلوب التحليل الاستراتيجي، بما يتضمنه من بعدي التشخيص والتقويم لاستخلاص عناصر القوة وجوانب الضعف، بالإضافة إلى الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة، في إطار تفاعلها وصولاً لخيارات استراتيجية ترتكز عليها صياغة البدائل الممكنة. ومن خلال رصد وتحليل الواقع مقارنة بمعايير ومؤشرات الفكر الإداري والتربوي المعاصر، يمكن طرح ثلاثة بدائل استراتيجية (وقائية وعلاجية ومكافحة شاملة) بما تتضمنه من آليات وتدابير للحد من الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر.

الكلمات المفتاحية: الفساد الإداري، مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مصر.

Combating administrative corruption at the institutions of pre-university education in Egypt: proposed strategic alternatives

Abstract

This research aims to identify the forms and causes of administrative corruption in pre-university education, besides its damaging aspects on community development. It also aims to explore some of contemporary methodologies and techniques of anti-corruption in the education sector, that can help to offer some of the proposed mechanisms for anti-corruption.The research depends on the descriptive method, besides making use of strategic analysis technique that includes two dimensions of diagnosis and evaluation, to identify strengths, weaknesses, opportunities ant threats (SWOT) in the light of their interaction to reach strategic options that can lead to possible strategic alternatives. Through monitoring and analysis of the real status quo compared to the standards and indicators of contemporary administrative and educational thought, the research ends with three proposed alternatives (preventive, curative and comprehensive anti-corruption) that include various mechanisms and procedures to reduce administrative corruption in the pre-university education in Egypt.

Key Words: Administrative corruption, pre-university education, Egypt.

• **مقدمة**:

هناك إدراك متزايد على مستوى كافة الدول والمجتمعات بضرورة مكافحة الفساد بشتى أشكاله وصوره وأنماطه، بما يمثله من تهديد مباشر وغير مباشر

على البعد المجتمعي والتنموي، حيث يؤدي إلى تدهور أوضاع المجتمع من النواحي الإدارية والاقتصادية والسياسية، كأحد أوجه انتهاك القانون، والخروج عن القيم والقواعد الأخلاقية السليمة؛ بما يفرض صياغة رؤى وبرامج واستراتيجيات شاملة، مع تعزيز قيم الشفافية والنزاهة على مستوى مختلف القطاعات الحكومية بشكل عام، وقطاع التعليم بشكل خاص؛ حيث أن الفساد لايؤثر فقط على جودة الخدمات التعليمية وكفاءتها، لكنه يؤثر أيضًا على العدالة في الحصول على تلك الخدمات دون تمييز.

وترتبط ظاهرة الفساد بالمنظومة العامة في المجتمع، وتتعلق بصورة خاصة بسلوك ووعي الأفراد داخل أو خارج الدوائر الحكومية والخاصة مرورا بالمؤسسات التشريعية والقضائية بالإضافة إلى مؤسسات الثقافة والإعلام.[١] والفساد الإداري نوع من السلوك الذي ينحرف عن مستوى السلوك السائد، كما أنه انحراف عن قواعد العمل المعتمدة في الجهاز الإداري.[٢]

ومن الملاحظ أنه لم يكن هناك اهتماماً كبيراً بدراسة تلك الظاهرة قبل عقد مضى، لكن تنامى ذلك الاهتمام لتزايد المعاهدات الدولية المتعلقة بمكافحة الفساد، مع إجراء العديد من الدراسات التي قام بها البنك الدولي World Bank (WB)، والمعهد الدولي للتخطيط باليونسكو International Institute for Educational Planning (IIEP)، ومنظمة الشفافية الدولية Transparency International (TI)، وما توصلت إليه العديد من الدراسات للتركيز على ثلاث مجالات محورية للحد من الفساد ومكافحته في قطاع التعليم، اشتملت على تطوير معايير وإجراءات تنظيمية شفافة، وبناء القدرات الإدارية، وإصلاح النظم المالية.[٣]

ولخطورة ظاهرة الفساد على مستوى المجتمع الدولي وتأثر العديد من البلدان بأضراره، ونتيجة لزيادة الطلب على نشاطات مكافحة الفساد في إطار اتفاقية الأمم المتحدة وغيرها من القواعد والمعايير الدولية، تزايد التركيز على مجالات استراتيجية لتدخل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مجال مكافحة الفساد، تتضمن : زيادة قدرة الدول والمؤسسات، وتعزيز القدرة الرقابية للمجتمع المدني، وتحسين مستوى الوعي والمعرفة بوسائل مكافحة الفساد.[٤]

وفي إطار الجهود الدولية والمؤسسات الفاعلة في هذا المجال، تقوم منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) بجهود بارزة، من مسوح ودراسات وإصدارات متنوعة تختص بالفساد بأنواعه ومكافحته.[٥] وتجري مؤسسة النزاهة العالمية Global Integrity كمؤسسة مستقلة لا تهدف للربح دراسات و تقارير تختص بالنزاهة وجهود مكافحة الفساد والإدارة الرشيدة على مستوى العالم.[٦] ويقوم البنك الدولي World Bank بدور متميز أيضًا من خلال إعداد تقارير مسحية، وتنظيم ندوات ومؤتمرات للتوعية.[٧]

ومن أهم الجهات الداعمة لجهود مكافحة الفساد على مستوى العالم منظمة الشفافية الدولية **Transparency International (TI)** التي أنشئت عام ١٩٩٣ بهدف مكافحة كل أشكال الفساد من خلال تعزيز الشفافية، نتيجة للإيمان بأن الفساد ينتهك حقوق الإنسان ويهدد جهود التنمية الاقتصادية

والاجتماعية، كما يقوض قيم المجتمع ويعوق تفاعله على نسق أخلاقي متكامل. [٨] ومن خلا تقريرها حول مؤشر مدركات الفساد للعام ٢٠١١ ، اشتمل ذلك المؤشر على١٨٣ بلدا من بينها ٢٠ دولة عربية، وبحسب هذا المؤشر الذي يتراوح ما بين صفر (الفساد الأقوى) و ١٠ الأقل فسادا، احتلت نيوزيلاندا المرتبة الأولى مع حصولها على ٩.٥ نقاط، أما الدول العربية فقد احتلت بغالبيتها القسم الأدنى مع علامات تقل عن ٤. [٩]

ومن الجدير بالذكر والملاحظة أن الهيئات والمنظمات المتميزة في مكافحة الفساد تتمتع بالعديد من السمات المؤسسية منها: [١٠]

- التعاون والتنسيق مع كافة الجهات ذات الصلة حكومية وغير حكومية.
- تتسم بدرجة عالية من التخصص والخبرة والاستقلالية.
- تتسم بالوضوح في تقييم التقدم والنجاحات، والاخفاقات.

ويفضل أن يكون للهيئات المختصة بمكافحة الفساد مجلس يتكون من عدد من الأعضاء ذوي الخبرة كمعيار لمصداقية الهيئة واستقلالها وفاعليتها. [١١] وتتمتع تلك الهيئات بصلاحيات واسعة النطاق، و تعمل على إعداد التقارير والدراسات ومشاريع القوانين والأنظمة في مجال مكافحة الفساد في إطار مهمات وقائية واستقصائية وتثقيفية. [١٢]

ويمكن تقسيم الفساد إلى فساد الحاجة Corruption of Need، وفساد الجشع Corruption of Greed، كما يأخذ الفساد أشكالا عديدة ومتنوعة مثل الرشوة، والمحسوبية، والابتزاز، والإكراه، والاختلاس، والتواطؤ، علاوة على المحاباة أو التمييز وما يتضمنه ذلك من تهاون في تطبيق معايير الكفاءة واستبدال المعايير الموضوعية بمعايير شخصية. [١٣]

ويعتبر الفساد وغياب الشفافية والنزاهة ظاهرة متعددة الأوجه ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية، كما يرتبط الفساد بعدد من المفاهيم مثل "الشفافية" والتي يقصد بها توافر المعلومات التي تتعلق بالسياسات والنظم والقوانين والقرارات واللوائح لكافة المواطنين، بالإضافة إلى "المساءلة"، ويقصد بها مسئولية الأفراد عما يقترفون من أعمال ووجوب مساءلتهم عن أدائهم الوظيفي وما يصدر عنهم من سلوكيات وتصرفات، و "النزاهة"، وتشير إلى الجوانب الأخلاقية والقيم المرتبطة بقيام الموظف بأداء مهامه مثل الأمانة والصدق والعناية والإتقان والحفاظ على المال العام وصونه. [١٤]

وفيما يتعلق بمدى الشفافية في توافر المعلومات، "فإن من مظاهر التخلف الإداري في الوطن العربي بشكل عام ، نقص المعلومات والإحصائيات وإن وجدت فهي متقادمة أو غير دقيقة، مع عدم توافر قواعد المهنة الإدارية مثل توصيف الوظائف وتصنيفها ووضع الهياكل التنظيمية وإجراءات وقواعد العمل في الكثير من المؤسسات، بالإضافة إلى البيروقراطية والروتين وعدم تفويض السلطة والصلاحيات الإدارية. [١٥]

وتشير إحدى الدراسات إلى أن الفساد المرتبط بالتعليم يمثل ظاهرة معقدة لتفاعل العديد من العوامل في إطار السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي، كما تنامت تلك الظاهرة في العديد من الدول بمستويات مختلفة

من الولايات المتحدة إلى روسيا، ومن الهند إلى إيطاليا، ومن نيجيريا إلى جورجيا كأمثلة متنوعة؛ ولكن يكون مستوى تلك الظاهرة أعلى في النظم التعليمية الواقعة تحت ضغوطات اقتصادية، مع ضعف اليات ضمان الجودة والمتابعة والإشراف على المؤسسات التعليمية.(١٦)

وبناءً على تزايد الإدراك بخطورة الفساد المتزايد في قطاع التعليم، صدر التقرير الأخير لمنظمة الشفافية الدولية لعام ٢٠١٣عن الفساد في التعليم والذي يشير إلى أن الفساد وضعف الحوكمة من المعوقات السائدة تجاه الحق في التعليم وتحقيق الأهداف التنموية العالمية؛ حيث إن الفساد لا يشوّه فحسب إتاحة الحصول على التعليم، بل هو يؤثر أيضا على جودته.(١٧)

- **مشكلة البحث**:

يمثل الفساد الإداري أحد أخطر المعوقات التي تواجه أي مجتمع في سبيل توجهه نحو التنمية الشاملة، ونتيجة لذلك تزايدت المؤتمرات والندوات التي تسعى لمناقشة أوجه مكافحة وعلاج هذه القضية، ومن هذه الفعاليات جاء منتدى " تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية"، حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن الجهاز الإداري في مصر يعاني من مشاكل تراكمت نتيجة الظروف المختلفة التي مرت بها البلاد على مدى زمني طويل، فإلى جانب تضخم العمالة في الجهاز الإداري للدولة، فإن الهياكل التنظيمية قد أصابها تضخم كبير من حيث العدد والتقسيمات التنظيمية الرئيسية والفرعية، مما أدى إلى وجود العديد من مظاهر الازدواجية والتضارب في الاختصاصات والمهام، ومن هذا المنطلق فإن البدء في تنفيذ برنامج شامل للإصلاح الإداري وتحقيق الشفافية والنزاهة ومحاربة الفساد أصبح أمرا حتميا لا مناص منه.(١٨)

ولقد أصبحت مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة في المؤسسات العامة موضع الاهتمام والتركيز في برامج الإصلاح والتحديث الإداري، كما أصبح القضاء على الفساد شرط لا غنى عنه للحد من الفقر، وتحسين مستويات المعيشة، وخلق ظروف أفضل للناس.(١٩) ومن ثم يشير أحد التقارير للجنة الشفافية والنزاهة بوزارة التنمية الإدارية المصرية أن الفساد عدو التنمية ومعيقها لسببين هما إضعاف فاعلية الخطط التنموية بتغيير توجهاتها الاستراتيجية ، و إضعاف كفاءة الموارد بتبديدها.(٢٠)

وتعد مواجهة ظاهرة الفساد في التعليم أحد أهم آليات إصلاح النظام التعليمي، خاصة بعد أن أصبح الفساد بجميع أشكاله عائقا حقيقيًا أمام إصلاح التعليم وتطويره؛ لما أصبح يمتلكه من قوة مقاومة حقيقية لديها القدرة على إفساد أي خطط لإصلاح النظام التعليمي، ولا يرتبط ذلك فقط بحجم الهدر الذي يصيب الموارد المتاحة من الدولة أو المجتمع لقطاع التعليم، ولكن أيضًا باتساع جبهة المستفيدين من مظاهر الفساد، والتي يتولد عنها تعدد أشكال الفساد داخل هذا القطاع، وانهيار المنظومة الأخلاقية، فضلا عن آثارها على الطلاب.(٢١)

ويرجع ظهور الفساد في جزء كبير إلى إغفال تطبيق قواعد الحوكمة، فهو دليل على غياب التوازن وضعف القدرة على تطبيق القوانين التي تضمن تحقيق

الشفافية والمحاسبة، كما ينتشر الفساد بصورة أكبر عندما يتاح للمسئولين الحكوميين وغير الحكوميين سلطات واسعة بدون رقابة أو محاسبة.(٢٢)

وفي السياق التعليمي، يرى البعض أن مجرد تحقيق مكاسب مادية غير شرعية بغض النظر عن الأثر السلبي على التعليم من العاملين في المؤسسة التعليمية يجب أن يدخل في إطار الفساد في النظام التعليمي، كما تفرق بعض التوجهات بين الفساد الأصغر والفساد الكبير الذي يقع في حدود مجال الموظفين الحكوميين ذوي المناصب العليا والسياسيين الذين يصنعون القرارات التي تتضمن عقودا أو مشاريع كبرى (مثل قرارات طباعة الكتب، أو اختيار المؤلفين أو دور النشر التي تصل تكاليفها في المدارس المصرية إلى أكثر من مليار جنيه)، كما يمكن لجميع مجالات التخطيط والإدارة أن تتأثر بظاهرة الفساد، بالإضافة إلى بعض المجالات الأخرى مثل بناء المدارس والتوظيف والترقيات وتعيين المعلمين وتوريد التجهيزات والكتب المدرسية والامتحانات والشهادات والأنشطة التي تمارس خارج المدرسة وغيرها.(٢٣)

وفي هذا الإطار، تشير إحدى الدراسات إلى أنه في ظل غياب نظام فاعل للمحاسبية والمساءلة الأخلاقية سادت السلوكيات الفاسدة والأخلاقيات السيئة حتى أصبحت أسلوب حياة، فطغت مظاهر التسيب والفساد وضياع التمييز بين الخطأ والصواب وتعددت صور الخلل والفوضى، فأنظمة المحاسبية تتسم بالممارسات التقليدية والنظرة الجزئية التي تركز على جوانب الضعف دون المتابعة المستمرة والتقويم الشامل لمختلف عناصر العمل التربوي.(٢٤)

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:
كيف يمكن مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر؟

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية؟

- ما الأطر الفكرية لمكافحة الفساد الإداري في قطاع التعليم قبل الجامعي من منظور الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟
- ما ملامح الوضع الراهن لمكافحة الفساد الإداري بالتعليم قبل الجامعي في مصر؟
- ما البدائل الاستراتيجية المقترحة لمكافحة الفساد الإداري بالتعليم قبل الجامعي في مصر؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق بعض الأهداف المحددة التي تشمل ما يلي:

- استكشاف الأطر الفكرية لمكافحة الفساد الإداري في قطاع التعليم في ضوء المنهجيات الإدارية المعاصرة.
- الوقوف على ملامح الوضع الراهن لمكافحة الفساد الإداري بالتعليم في مصر.
- صياغة بدائل استراتيجية مقترحة لمكافحة الفساد الإداري في قطاع التعليم المصري.

• **أهمية البحث**:

تكمن أهمية هذا البحث في الدواعي والمبررات التي تفرض نفسها بشكل متزايد في الوقت المعاصر لموضوع الحد من الفساد الإداري ومكافحته في قطاع التعليم، وذلك من خلال التعرف على المنهجيات والاليات والتقنيات المعززة لمكافحته، والمبادرات الدولية المتميزة في هذا المجال، و سبل استفادة المؤسسات التعليمية من البدائل الاستراتيجية المقترحة لمكافحة الفساد.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية في إمكانية استفادة القيادات التعليمية في التعرف على بعض أهم الوسائل والآليات التي يمكن من خلالها مكافحة الفساد أو الحد منه في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى توفير ملامح لبعض مسارات العمل المستقبلي لإصلاح التعليم قبل الجامعي إداريا وتنظيميا يمكن أن تقوم به السلطات المختصة بتخطيط التعليم وإدارة سياساته.

• **مصطلحات البحث**:

• **الفساد الإداري** Administrative corruption

يتحدد الفساد الإداري على أنه استغلال الوظيفة العامة والمصادر العامة لتحقيق منافع شخصية أو جماعية بشكل مناف للشرع والأنظمة الرسمية، سواء كان هذا الاستغلال بدافع شخصي من الموظف ذاته أو نتيجة للضغوط التي يمارسها عليه أفراد من خارج الجهاز الحكومي، سواء كان هذا السلوك فردي أم جماعي.[٢٥]

كما اتفقت منظمة الشفافية الدولية Transparency International في تعريفها للفساد، وفق مسرد المصطلحات الذي أعدته المنظمة عن الفساد، مع تعريف منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي OECD والبنك الدولي World Bank على أن الفساد يمثل إساءة استخدام السلطة من أجل منفعة شخصية، كما يمكن تقسيمه إلى فساد كبير grand ، وفساد صغير petty وفق حجم الحالة والقطاع المتأثر بها.[٢٦]

كما يتم تعريف الفساد أيضاً بأنه إساءة استغلال السلطة المرتبطة بمنصب معين، بهدف تحقيق مصالح شخصية على حساب المصالح العامة، مثل إصدار قرارات لمصالح شخصية،[٢٧] أو أنه عدم الالتزام المتعمد بمبدأ تنحية المصالح الشخصية جانباً في اتخاذ القرارات الإدارية".[٢٨] وهناك تعريف آخر يضيف إلى ما سبق صفة الانتظام بحيث يصبح الفساد هو "الاستخدام المنتظم للمنصب الحكومي في تحقيق مكاسب شخصية ينتج عنها تقليل جودة الخدمات العامة".[٢٩]

ويعرف الفساد في التعليم بأنه الاستخدام المنظومي للوظيفة الحكومية من أجل الحصول على مكاسب شخصية، بما يخل بتحقيق الجودة والعدالة في التعليم.[٣٠] ومن ثم يظهر تأثيره السلبي على المجالات المجتمعية الأخرى، حيث تؤثر المخرجات الرديئة على جودة أداء ومستوى خدمات كافة المؤسسات.

ومن منظور التنمية المجتمعية، فإن معظم صور الفساد في مجال التعليم تقع ضمن فئة سوء السلوك المهني Professional Misconduct وهو سلوك ينطوي

علي كسر وخرق للمعايير المهنية، وهو ما يشكل اهتزازاً كبيراً للمنظومة المهنية والأخلاقية الحاكمة لكافة مؤسسات المجتمع الأخرى.[٣١]

وفي ضوء التعريفاتٍ السابقة، يمكن تحديد الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي إجرائيا في هذا البحث على أنه سوء استعمال السلطة الإداريةٍ والموارد التعليمية العامة لتحقيق منافع شخصية بطريقة تشكل خرقا وانتهاكا للقانون ولمعايير السلوك التربوي الأخلاقي والوظيفي السليم.

- **الدراسات السابقة**:

- **أولاً: الدراسات العربية**:

هدفت دراسة السالم (٢٠٠٩) فهدفت إلى التعرف على مفهوم الفساد الإداري وصوره وآثاره وأهمية الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد وتحليل لتلك الاستراتيجية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن دعم الجامعات ومؤسسات البحث العلمي يسهم بشكل أفضل في رفع مستوى الوعي الثقافي لدى المتخصصين والمواطنين على حد سواء.[٣٢]

وأجرى السبيعي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وفق مدخل المسح الاجتماعي، كما تم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات وتم تطبيقها على عينة من العاملين في الأجهزة المعنية بمكافحة الفساد الإداري في القطاعات الحكومية بمدينة الرياض. وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف مستوى التزام القطاعات الحكومية بتطبيق الشفافية.[٣٣]

كما أجرى السليم (٢٠١١) دراسة في إطار مشروع "قياس جهود مكافحة الفساد وبناء الطلب على أنظمة النزاهة الوطنية في مصر والعالم العربي" الذي طورته منظمة الشفافية الدولية. وكان لبنان من الدِول المؤسسة للمشروع منذ أكتوبر ٢٠٠٧. وهدفت الدراسة إلى التعرف على اليات وجدوى إنشاء هيئة مكافحة الفساد، وارتكزت الدراسة على مزيج بين البحث المكتبي والبحث الميداني، حيث تم إجراء مقابلات مع ذوي الخبرة للاطلاع على آرائهم فيما خص جدوى إنشاء هيئة وطنية لمكافحة الفساد.[٣٤]

في حين أجرت حرب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي ، حيث طبقت اسبانة على عينة مكونة من (٤١٠) موظفا من الإداريين والأكاديميين في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وتمثلت أهم نتائج الدراسة وجود التزام بممارسة الشفافية الإدارية بدرجة مقبولة لدى الإداريين والأكاديميين في الجامعات الفلسطينية.[٣٥]

أما دراسة الغنام (٢٠١١) فهدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية الأساليب الحديثة في مكافحة الفساد الإداري في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات حيث تم

تطبيقها على عينة مكونة من (١١٠) من أعضاء مجلس الشورى في المملكة العربية السعودية. وكشفت نتائج الدراسة على أن أكثر الأساليب فعالية في مكافحة الفساد الإداري في المملكة هو فرض عقوبات رادعة على الأنماط المسيئة والمؤدية إلى الفساد الإداري كاستغلال السلطة.[٣٦]

كما هدفت دراسة (حماد، ٢٠١٠) إلى الوقوف على الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع ووضع اليات لمكافحة الفساد المالي والإداري، واعتمدت الدراسة في تناولها على المنهج الوصفي، حيث توصلت في أهم نتائجها إلى طرح تصور يرتكز على ثلاثة أبعاد لتعزيز ثقافة الحوكمة ومكافحة الفساد، تضمنت نظم رقابة ومتابعة ومساءلة فعالة، توازن بين السلطة والمسئولية، ونظام قانوني وأخلاقي قوي.[٣٧] وهدفت دراسةِ (إسماعيل، ٢٠١٢) إلى تحليل واقع الفساد الإداري في مصر وأسبابه ومظاهره واثاره على التنمية، مع وضع بدائل وتوصيات محددة لمكافحة الفساد، واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة مع إجراء بعض المقابلات الشخصية المقننة مع عدد من الأكاديميين والباحثين، حيث توصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى ثلاثة بدائل مع التركيز على بديل تطبيق دولة القانون للحد من الفساد ومكافحته.[٣٨]

وفي سياق التعليم، هدفت دراسة (حمادات، ٢٠١٣) إلى الوقوف على مظاهر الفساد الأكاديمي وأسبابه وسبل علاجه كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كليات الشمال التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية، و تكونت عينة الدراسة من (٨٣) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن العوامل الاقتصادية جاءت في المرتبة الأولى، كما وأظهرت النتائج أن إساءة استعمال السلطة، جاءت في المرتبة الأولى من بين مظاهر الفساد في الوسط الأكاديمي.[٣٩] وهدفت دراسة (شبلي، و محسن، ٢٠١٣) إلى الكشف عن أسباب الفساد غير المباشر في التعليم واقتراح بعض الطرائق لمكافحته، واعتمدت الدراسة على منهج الاستطلاع المستند إلى اراء عينة من القيادات الإدارية والتدريسية في جامعة البصرة وهيئة التعليم التقني، مع الاستفادة من تقارير هيئة النزاهة العراقية، وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى أن الفساد غير المباشر هو الأهم والأخطر في قطاع التعليم.[٤٠]

وفي سياق البيئة المصرية، هدفت **دراسة (الخواجة، ٢٠١٢)** إلى تحليل مضمون بعض الصحف الاقليمية الصادرة بمحافظة الغربية في كشف مظاهر الفساد الإداري وأشكاله في الإدارة المحلية، واعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون مع الاستعانة بأداة المقابلة المعمقة لعينة من القيادات الشعبية والتنفيذية في الإدارة المحلية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن ظاهرة الفساد الاداري لا تحدث نتيجة لعامل واحد بعينه وانما هي نتيجة مجموعة من الظروف والعوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تتفاعل في إحداثها وانتشارها.[٤١]

- **ثانيا : الدراسات الأجنبية**:

قام تاناكا (Tanaka،2001) بدراسة هدفت إلى رصد أبعاد وأنواع الفساد في قطاع مشروعات تطوير التعليم من خلال تحليل الأدبيات المتاحة ذات العلاقة، وطرحت الدراسة إستراتيجية لمكافحة الفساد في مشروعات تطوير التعليم تستند إلى تشخيص جوانب الفساد وتهتم بأبعاد الوقاية والحماية أكثر من

الردع والعقاب، بالإضافة إلى أفضلية المداخل غير الرسمية عن المداخل الحكومية الرسمية بهدف تطوير القيم والمعايير قبل تطوير التشريعات واللوائح الرسمية.(٤٢)

كما قام كل من (وايت والينWaite and Allen،2005) بدراسة هدفت إلى استكشاف ملامح الفساد وإساءة السلطة في إدارة التعليم العام والجامعي، وأشارت الدراسة إلى صعوبة الحصول على البيانات الدقيقة المتعلقة بواقع الفساد، حيث تناول الباحث بعض الدول مثل المكسيك والصين والولايات المتحدة من خلال التركيز على العلاقة بين الفساد والنواحي البيروقراطية والتنظيم الهرمي للسلطة. وتوصلت الدراسة في أهم نتائجها إلى صعوبة التحسين من الداخل للنظم الإدارية التي تتسم بالفساد، ولكن هناك حاجة إلى بعض الإصلاحات الجذرية لتلك النظم لتعزيز قيم الشفافية والمحاسبية والعدالة.(٤٣)

في حين قام (رومانتسيفا Rumyantseva،2005) بدراسة هدفت إلى استكشاف وتحليل ظاهرة الفساد في قطاع التعليم في الدول النامية والتي تشتمل على حالات مثل الرشوة وسوء نظم القبول. وصنفت الدراسة الفساد وفق بعدين رئيسيين هما الفساد المرتبط بالجوانب التعليمية والفساد المرتبط بالجوانب الإدارية داخل مؤسسات التعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة الفساد تتسم بالتعقيد وتعدد الصور بما يستلزم المزيد من البحث والاستقصاء حول تلك الظاهرة.(٤٤) وأجرت (بواسونPoisson، 2010) دراسة هدفت إلى استكشاف ملامح الفساد في قطاع التعليم، وتناولت الدراسة اثار الفساد وكلفته البشرية والمادية والمعنوية على قطاع التعليم. واستخلصت الدراسة ثلاثة محاور تمثل ما يمكن أن يطلق عليه مثلث مكافحة الفساد يرتكز على: الشفافية في المعايير والإجراءات، وبناء القدرات البشرية، والمشاركة العامة وتطوير العمليات المالية.(٤٥)

وهدفت دراسة (Apaydin; Balci, 2011) إلى تحديد صور الفساد وأسبابه واستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر المعلمين بالمدارس الثانوية في تركيا، حيث اعتمدت على أسلوب المجموعة البؤرية focus group technique لمجموعة من المعلمين من عدة مناطق وذوي أعمار وخلفيات متعددة. وكان من أهم النتائج أن أكثر صور الفساد شيوعا تلك المرتبطة بقبول الهدايا والتوظيف والترقيات القائمة على الواسطة والمحسوبية favoritism.(٤٦) كما أجرى كل من ألن ونوريس (Alan and Norris،2012) دراسة هدفت إلى استكشاف الملامح التنظيمية والمؤسسية المؤسسات الحكومية والخاصة المرتبطة بمكافحة الفساد مع التركيز على تلك المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الحجم. Anti-corruption Agencies (ACA) وأهم المعوقات التي تواجهها في أداء عملها وتؤثر على كفاءتها وفاعليتها في مكافحة الفساد. وتوصلت الدراسة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية ترتبط بنجاح وفعالية المؤسسات في هذا النطاق وتشمل: القيادة والإدارة – الموارد – الإستراتيجية.(٤٧)

أما دراسة (جيجريJaegere،2012) فهدفت إلى استكشاف عوامل نجاح وفشل مؤسسات مكافحة الفساد، حيث تشير الدراسة إلى تزايد عدد تلك المؤسسات

سواء كانت حكومية أو غير حكومية مجتمع مدني وتختلف في درجة استقلاليتها المالية والإدارية ونظم عملها. وتوصلت الدراسة إلى إطار من ١٢ مبدأ لتحقيق كفاءة وفعالية تلك المؤسسات تتضمن درجة الاستقلالية، نمط تعيين القيادات والخبراء بتلك المؤسسات، ومدى شفافية ومصداقية التقارير التي تقوم بنشرها، والكفاية الدعم الشعبي والحكومي لعملها.[٤٨] وهدفت دراسة (ÖZDEMİR, 2013) إلى تحليل العلاقة بين الفساد التنظيمي ومقاومة ذلك الفساد والإبلاغ عنه whistleblowing بالمدارس، واشتملت عينة الدراسة على ١٩٣ معلم من المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا، حيث تم تطبيق مقاييس الفساد التنظيمي ثم تحليل الارتباط وتحليل الانحدار، وكشفت أهم النتائج عن أن استخدام إسلوب الابلاغ عن حالات الفساد مثل أحد الاستراتيجيات الهامة لمكافحة الفساد في قطاع التعليم.[٤٩]

ومن خلال رصد وتحليل الدراسات السابقة، يتضح أولاً ندرة الدراسات المتعلقة بالفساد الإداري في التعليم بالوطن العربي والمجتمع المصري، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الشفافية في إتاحة البيانات والمعلومات الوافية عن هذه القضية، ومدى اتساعها ومؤشرات انتشارها. كما يمكن ملاحظة أن غالبية الدراسات العربية قد ركزت على تناول الفساد الإداري من منظور أسبابه وآثاره أو أضراره على المجتمع والتنمية، بينما ركزت العديد من الدراسات الأجنبية على استكشاف بعض المنهجيات والمداخل الحديثة والمقومات المؤسسية الداعمة لمكافحة الفساد، مثل توافر القدرات القيادية ووجود استراتيجية، وتوافر الموارد والقدرات البشرية، مع تعزيز قيم الشفافية والنزاهة والعدالة.

- **منهج البحث**:

يعتمد البحث في معالجته على المنهج الوصفي حيث " يتضمن هذا المنهج جمع البيانات لاختبار فروض أو الإجابة على أسئلة متعلقة بالوضع الراهن لموضوع الدراسة "[٥٠]، والبحث وفق المنهج الوصفي يعد بمثابة استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها، وتحديدٍ العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى".[٥١] كما يتم الاستعانة أيضاً بأسلوب التحليل الاستراتيجي كأحد الأساليب المنهجية التي تساعد في صياغة الخيارات والبدائل الاستراتيجية، "حيث يرتكز هذا الأسلوب على بعدين هما: الوصف والتشخيص Descriptive لتحديد عوامل ومتغيرات البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة على الظاهرة، والبعد التقويمي Evaluative لدمج ومزاوجة تلك العوامل من أجل استخلاص الخيارات والبدائل الاستراتيجية الملائمة"؛[٥٢] بما يساعد أسلوب التحليل الاستراتيجي في تنظيم الرؤى والتصورات عن البدائل الاستراتيجية، وبما يعزز كفاءة وملاءمة تلك البدائل،[٥٣] وذلك في إطار تخطيط الخيارات الاستراتيجية Option Planning الملائمة لصنع واتخاذ القرارات الصحيحة.[٥٤]

وعلى ضوء ما سبق، يسير البحث في نطاق ما يلي:

- الإطار النظري وتحليل الأدبيات (الأبعاد النظرية للفساد الإداري ومنهجيات ومقومات مكافحته).

- تحليل ملامح الوضع الراهن لمكافحة الفساد الإداري بالتعليم قبل الجامعي في مصر.
- طرح بدائل استراتيجية مقترحة لمكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر.

• أولاً: الفساد الإداري: تحرير المفهوم وتحرّي الأضرار:

• تعريف الفساد الإداري وأشكاله:

هناك اختلافات عديدة بين المدارس الفكرية في تعريف الفساد، ويرجع ذلك إلي اختلاف الخلفية الخاصة بهذه المدارس ما بين قانونية أو اجتماعية أو سياسية، ولقد تعددت التعريفات الرامية لتحديد مفهوم الفساد نظرا لتعدد الأشكال والمظاهر التي يتخذها؛ لذلك ليس هناك إجماع على تعريف شامل يطال كافة أبعاد الفساد، ويحظى بموافقة كافة الباحثين.

و في هذا الإطار، يشير الفساد بصفة عامة إلى سوء استخدام السلطة الممنوحة للموظفين العموميين لتحقيق مصالح خاصة، وبذلك يشكل الفساد بمعناه الواسع انحرافا عن القواعد القانونية والأخلاقية، وكذلك مقتضيات الثقافة المؤسسية السوية.[٥٥] كما يمكن تعريفه بأنه "عدم الالتزام المتعمد بمبدأ تنحية المصالح الشخصية جانبا في اتخاذ القرارات الإدارية".[٥٦] و من ثم يعبر الفساد بصورة عامة إلى إساءة استعمال السلطة أو الوظيفة العامة للكسب الخاص، ويحدث عندما يقوم موظف بقبول أو طلب رشوة لتسهيل عقد أو إجراء طرح لمناقصة عامة.[٥٧] ويمكن تعريف الفساد الإداري أيضا بأنه حالة لتجاوز القانون وكسر للمشروعية وعدم احترام القيم الثابتة وتغليب الصالح الخاص على الصالح العام.[٥٨]

وفي إطار السعي لتعريف الفساد، تشير إحدى الدراسات إلى الفساد التنظيمي على أنه أي سلوك غير قانوني أو شرعي يتضمن استغلال السلطة الوظيفية لتحقيق منفعة ذاتية لفرد أو جماعة أو منظمة، كما أن الفساد في مجال التعليم يشير إلى مجموعة التصرفات أو الأفعال غير القويمة التي تقوم بها الأطراف المشاركة في العملية التعليمية بهدف تحقيق مصالحها الخاصة.[٥٩]

وفي هذا السياق يتعلق الفساد الإداري بمظاهر الانحرافات الإدارية والوظيفية أو التنظيمية والتي تصدر عن الموظف العام أثناء تأديته لمهام وظيفته، ومن هذه المظاهر عدم احترام أوقات ومواعيد العمل في الحضور والانصراف، أو الامتناع عن أداء العمل أو التراخي فيه، وإفشاء أسرار الوظيفة، والخروج عن العمل الجماعي[٦٠] وهناك مجموعة من السلوكيات التي تعبر عن ظاهرة الفساد وهي:[٦١]

- الرشوة (Bribery):أي الحصول على أموال أو أية منافع أخرى من أجل تنفيذ عمل مخالف لأصول المهنة.
- المحسوبية (Nepotism):أي تنفيذ أعمال لصالح فرد أو جهة ينتمي لها الشخص مثل عائلة أو منطقة دون أن يكونوا مستحقين لها.
- المحاباة (Favoritism): أي تفضيل جهة على أخرى في الخدمة بغير حق للحصول على مصالح معينة.

- نهب المال العام: (Looting of public money) أي الحصول على أموال الدولة والتصرف بها من غير وجه حق بشكل سري تحت مسميات مختلفة.
- الابتزاز (Blackmailing): أي الحصول على أموال من طرف معين في المجتمع مقابل تنفيذ مصالح مرتبطة بوظيفة الشخص المتصف بالفساد

وفي السياق التعليمي، هناك الفساد المباشر وهو الذي يرتبط مباشرة بأسبابه وغالبا ما تكون نتائجه على المدى القريب، أما الفساد غير المباشر فهو الذي لا ترتبط نتائجه مباشرة بأسبابه، ويظهر تأثيره السلبي على المدى البعيد على المجتمع وخطط التنمية، حيث تؤثر المخرجات الرديئة على جودة كافة المؤسسات المجتمعية.(٦٢)

ومن الجدير بالذكر، أنه عند تناول الفساد في قطاع التعليم، لابد من التمييز بين الفساد العشوائي haphazard غير المتكرر والفساد المنهجي المتكررsystematic ، كما أن مجالات التخطيط والإدارة تتأثر بظاهرة الفساد، مثل التوظيف والترقيات و الحوافز وتعيين المعلمين وتوريد التجهيزات؛ غير أن فرص ممارسة الفساد في هذه المجالات ليست متساوية، ولا تحدث بنفس درجة التكرار، كما يختلف تأثيرها على أداء النظام التعليمي، سواء كان هذا التأثير متعلقا بالتكاليف المادية أو الإنسانية، وبالآثار الضارة على القيم الأخلاقية.(٦٣)

وتشير بعض الدراسات إلى بعض المجالات الرئيسية التي يمارس فيها الفساد في التعليم، مع رصد جوانب عديدة متعلقة بظاهرة الفساد كما يشير الجدول التالي (٦٤)

جدول رقم (١) مجالات وممارسات الفساد في قطاع التعليم

مجالات التخطيط والإدارة	أبرز ممارسات الفساد في القطاع التعليمي	العوامل التعليمية الأكثر تأثرًا
بناء المدارس	المناقصات العامة، الاختلاس والتلاعب في المقاولات أثناء التنفيذ	هدر الموارد المتاحة ومستوى الجودة
التوظيف والترقية وتعيين المعلمين	المحسوبية، محاباة الأقارب والرشاوى	الجودة والكفاءة
تصرفات المعلمين	المعلم الغائب أو غير المتواجد الرشاوى (للقبول بالمدارس أو تقييم التلاميذ) الدروس الخصوصية	هدر الموارد الجودة العدالة الأخلاقيات
توريد وتوزيع التجهيزات والطعام والكتب	المناقصات العامة، الاختلاس تجاوز المعايير	العدالة رداءة التجهيزات
توزيع البدلات الخاصة (المكافآت والإعانات المالية	المحسوبية، محاباة الأقارب والرشاوى، وتجاوز المعايير	هدر الموارد العدالة
تيسير إمكانات غش الطلاب الامتحانات والشهادات	بيع المعلومات، المحسوبية محاباة الأقارب، والرشاوى التزوير العلمي	العدالة الأخلاقيات

كما تستعرض إحدى الدراسات أشكال و مظاهر الفساد في التعليم، حيث يتضمن نوعين أحدهما يرتبط بالجوانب الإدارية، والثاني يرتبط بالجوانب التعليمية، والذي ينقسم بدوره إلى فساد في تقديم الخدمات وفساد أكاديمي، بما يؤثر على مجمل العناصر التعليمية من طلاب وهيئة تعليمية وإدارة.(٦٥) وفيما يتعلق بظاهرة الدروس الخصوصية، فإنها تختلف في طبيعتها من دولة إلى

أخرى وفق السياق المجتمعي العام، إلا أنها تشكل نوعاً من الفساد في التعليم في العديد من الدول، ويوضح الجدول التالي مستوى ومعدل تلك الظاهرة في بعض البلدان. (٦٦)

جدول رقم (٢) معدل الدروس الخصوصية في بعض الدول

Country الدولة	scope المدى او المجال
Brazil البرازيل	في ريو دي جانيرو، وصلت النسبة إلى ٥٠%
Egypt مصر	65%في المدارس الابتدائية في الحضر، و ٥٣% في اريف
Japanاليابان	٢٤% في المدارس الابتدائية، ٦٠% في المدارس الثانوية، ٤% يتلقون دروس خصوصية في المنازل، ٧٠% تقريبا يتلقون دروس خصوصية بانتهاء المرحلة الإعدادية
Malaysia ماليزيا	٨٣% من الطلاب يتلقون دروس خصوصية خلال مراحل التعليم قبل الجامعي
Morocco المغرب	٥٣% من معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية يعطون دروس خصوصية بعد انتهاء التدريس الرسمي
Zimbabwe زيمبابوي	٦١% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتلقون دروس خصوصية، وتتراوح النسبة بين المناطق ما بين ٣٦% و ٧٤%

من خلال الجدول السابق يتضح أن ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد أشكال الفساد في قطاع التعليم قبل الجامعي تعاني منها العديد من الدول بدرجات مختلفة وفي سياق متمايز بين الدول التي يتوافر فيها نظام تعليمي متطور وتلك الدول النامية التي تقع فيها نظم التعليم تحت ضغوط كبيرة وما تعانيه من العديد من أوجه الضعف والقصور؛ ومن ثم تحتاج تلك الظاهرة إلى سبل واقعية لمكافحتها ترتكز في أحد جوانبها على المنظومة القيمية والأخلاقية، كما ترتكز في جانب اخر على توفير الموارد المالية ورفع مستوى الرواتب والحوافز للمعلمين.

- **أسباب الفساد الإداري وأضراره**:

يمثل الفساد الإداري أحد مظاهر ونتائج التعثر فى صنع وتنفيذ وتقييم السياسات العامة، ويعد فى ذات الوقت أحد أسباب تعطيل برامج التنمية الإصلاحية، ومن ثم يمثل الفساد الإدارى عرض ومرض معاً، فهو عرض لتعثر عمليات صنع السياسات العامة وبرامج التخطيط القطاعى، كما أنه مرض يحول دون تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة على أسس من النزاهة الشفافية والمحاسبة والمساءلة والمشاركة. (٦٧)

وتشير إحدى الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقافة والمناخ التنظيمي السائد بالمؤسسات التعليمية وحدوث بعض أنواع من الفساد، حيث أنه عندما يكون هناك تسامح مع حالات الفساد، عندها يميل بعض الأفراد للاستفادة من هذا المناخ الذي يتسم بالتسيب وضعف تطبيق القانون.(٦٨) كما أن الفساد كسلوك يهدد المصلحة العامة ويعيق عملية التنمية لتبديد الموارد والامكانات، بما يفرض تعزيز الشفافية في الاجراءات والأنظمة والقوانين وأساليب العمل.(٦٩) ويفهم من ذلك بوضوح مدى التأثير السلبي للفساد على التطور الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، حيث يزيد من التكلفة، ويقلل من كفاءة وجودة الخدمات.

والفساد ظاهرة متنوعة وشائكة تضم غالباً أفراداً من القطاعين العام والخاص يتعاطون عملاً غير قانوني وغير أخلاقي يقلل من الفرص الاقتصادية، ويسيء إلى مؤسسات الدولة الاجتماعية والسياسية، كما يعتبر من أعراض الضعف في الأنظمة السياسية والاجتماعية والثقافية في أي بلد.(٧٠)

وفي سياق الفساد في التعليم قبل الجامعي، يشير أحد التقارير عن الشفافية والمحاسبية والنزاهة في التعليم الابتدائي بجنوب أفريقيا إلى أن الفساد والإدارة السيئة وقواعد الحوكمة الضعيفة تمثل أسبابا أساسِية للفقر وعدم القدرة على التغلب عليه وتخطيه، حيث يكون هناك ضعف في اليات الشفافية والمحاسبية فيما يتعلق بخدمات قطاعي التعليم والصحة المقدمة للفقراء.(٧١) كما يوجه ذات التقرير السابق إلى أهمية وجود ما يطلق عليه "خريطة الحوكمة لتقدير المخاطر" The Governance Risk Map التي يمكن أن تساعد في وصف المعاملات والعلاقات بين الأطراف التعليمية الفاعلة، والتي يحتمل أن تشارك في ممارسات تعليمية تتسم بالفساد، كما تساعد تلك الخريطة في توضيح مكامن الخطر لممارسات الفساد وعوامل الفشل في النظام التعليمي، وأيضاً تلك المبادرات الناجحة في الحد من الفساد أو القضاء عليه.(٧٢)

ومن الآثار والأخطار التي تنتج عن الفساد الاداري ما يلي:(٧٣)

- إحداث خلل في القيم الاجتماعية.
- فقدان الثقة في الجهاز الإداري للدولة.
- عرقلة التنمية الاقتصادية.
- إهدار القوانين واللوائح في إطار أعراف جديدة وتنظيم غير رسمي.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن الفساد يلحق ضرراً بالغاً بمختلف نواحي حياة المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك اثاره على التنمية الاقتصادية في المجتمع ، والتكلفة الكبيرة التي تنتج عنه بسبب هدر المال العام، فضلاً عن أنه يحول دون قيام بيئة تنافسية حرة تعد شرطا أساسيًا للتنمية المستدامة، أما على المستوى الاجتماعي فالفساد يؤدي إلى إضعاف منظومة القيم الأخلاقية وانتشار الإحباط كرد فعل لعدم تكافؤ الفرص .

ويستلزم ذلك تكاتف الجهود وإنشاء هيئات وصياغة رؤى وبناء خطط من خلال الاستفادة من الخبرات والمبادرات الناجحة وتبني أفضل الممارسات في هذا المجال. ويستلزم ذلك الوقوف على بعض الأساليب والمنهجيات المعاصرة في مكافحة الفساد وتعزيز الشفافية والنزاهة.

- **ج- منهجيات مكافحة الفساد في قطاع التعليم**:

إن الرؤية في تحقيق إصلاح حقيقي للتعليم تشترط تغيير نمط إدارة النظام التعليمي والقوانين واللوائح المنظمة له، وكذلك أنماط تمويله، باتجاه التحول عن المركزية الشديدة والمفرطة والتعقيدات واللوائح البيروقراطية، وإعمال مبادئ الشفافية والمحاسبة ومعايير الجودة. كما يحتاج إصلاح التعليم المستند إلى مكافحة الفساد وتوفير بيئة تعليمية تتسم بالنزاهة إلى تكاتف كافة الأطراف الفاعلة وجميع ذوي العلاقة والمستفيدين من جودة الخدمات التعليمية.

ولقد أشار أحد التقارير (مكافحة الفساد في قطاع التعليم: الوسائل والأدوات والممارسات النوعية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي) إلى العديد من الوسائل والاليات التي يمكن من خلالها تعزيز مكافحة الفساد في قطاع التعليم وتتضمن أهمها بشكل عام ما يلي: (٧٤)

- التشريع تطوير Legislation
- قواعد وقوانين للنزاهة تبني Rule of law/integrity
- التجريم والعقوبات Sanctions
- تطبيق مدونات السلوك Codes of conduct
- تطوير نظم مالية أفضل Better financial systems
- توظيف تقنية المعلومات في العمليات الإدارية Better IT for administration
- المحاسبية والشفافية تعزيزTransparency and accountability

وفي سياق ما يلي يمكن استكشاف بعض منهجيات مكافحة الفساد في قطاع التعليم:

- **تقييم نزاهة نظم التعليم** Assessing the integrity of education systems

لقد بدأ مشروع (INTES) أو تقييم نزاهة النظام التعليمي، والخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كمشروع بحثي متعدد الجوانب يهدف إلى تقييم النزاهة في نظام التعليم على مستوى الدولة، ويركز المشروع على أسباب الفساد في قطاع التعليم، بدلاً من التركيز على الأعراض والمردود، وعلى الآليات المطبقة للكشف عن الفساد ومنعه. كما أن مشروع INTES يتعرف على أوجه الخلل أو الفجوة بين توقعات المستفيدين من الخدمة، والنتائج الفعلية في أربعة مجالات: قدرة الوصول، الجودة، الإدارة، منع الفساد/درئه، من أجل التعرف على المجالات التي تكون فرصة ارتكاب الفساد فيها أعلى. وطبقاً لمنهجية INTES البحثية، فإن تعزيز نزاهة نظام التعليم تعني التعرف ثم استهداف حالات التباين بين توقعات أصحاب الشأن ومخرجات نظام التعليم ، بما يمكن أن يوفر رؤى سليمة حول كيفية عمل قطاع التعليم من منظور النزاهة. (٧٥)

- **منهجية تعقّب النفقات العامة**:

يعتبر استطلاع تعقب النفقات العامة public expenditure tracking survey (PETS) هو أداة تم إعدادها من أجل تدعيم علاقات المساءلة في إعداد الميزانيات وتقديم الخدمات، من خلال تحسين جودة المعلومات المتوفرة عن النفقات العامة وأداء مقدمي الخدمة، وتعتمد تلك المنهجية البحثية من التعرف على آليات تخصيص الموارد وعلى قياس تدفق الموارد الواردة والصادرة بين مختلف المستويات الهيراركية أو التنظيمية من الحكومة المركزية إلى المستفيدين على المستوى المحلي مثل الإدارات والمدارس، ثم يتم مقارنة مخصصات الموارد بمخصصات الميزانية لتقييم حجم الهدر. (٧٦)

ومن خلال تحليل الاختلافات بين المخصصات الرسمية والفعلية على مختلف المستويات الإدارية، يمكن التعرف على جوانب القصور في نظم تقديم الخدمات من خلال المراقبة والرصد، وعلى مدار السنوات الخمس عشرة الأخيرة، تم تنفيذ مشروعات PETS في نحو ٥٠ دولة، على مستوى قطاعي، في التعليم

والصحة بشكل خاص، كما تشتمل تلك المنهجية على دراسة تشخيصية من أجل وضع معايير مرجعية لأداء تقديم الخدمات وبناء مؤشرات المساواة والكفاءة، وتنفيذ الإصلاحات.[٧٧]

- **إنشاء الشبكات الطلابية لمكافحة الفساد**:

ينظر إلى الشبكة الطلابية لمكافحة الفساد كتحالف غير رسمي للطلبة والشباب للقيام ببحوث حول جوانب مختلفة للفساد في التعليم، والهدف بعيد المدى هو دعم وجود بيئة تعليم شفاف وخال من الفساد من خلال رفع وعي الطلبة حول نطاق الممارسات الفاسدة. وتركز توجهات الشبكة الطلابية لمكافحة الفساد على إستراتيجية الضغط الجماهيري، ونشر نتائج الأبحاث من خلال أجهزة الإعلام الوطنية، كما يتم تطوير دليل حول منهجية البحث والمراقبة في قضايا مثل الغش، والرشوة، ورسوم الطلبة، والتدريس الخصوصي، وأحد النماذج الناجحة في هذا المجال شبكة التعليم الشفاف وجهودها في تطوير وتطبيق مدونات سلوكية وبناء شراكات مع المؤسسات الحكومية.[٧٨]

- **إنشاء مرصد لدعم النزاهة** : [٧٩]

تعتمد تلك المنهجية أو المبادرة على جوانب الرصد والمتابعة والتقييم للكشف عن حالات الفساد من أجل تعزيز النزاهة في كافة القطاعات مثل التعليم، ومن أهم أهداف مرصد النزاهة :

- كشف وقائع الفساد بغية منع تجددها في المستقبل
- نشر الوعى بين المواطنين بضرورة دعم النزاهة ومناهضة الفساد
- المشاركة في حملات دعم النزاعة ومناهضة الفساد
- تقديم المساعدة للمنظمات غير الحكومية والباحثين
- تشكيل رأى عام مساند للنزاهة والشفافية .

- **منهجية الابلاغ أو الإخبار عن الفساد** Whistleblowing

إن منهجية الإخبار عن الفساد تمثل أحد أهم الأدوات للوقاية من الفساد أو التنبؤ بوقوع حالات للفساد، لحماية القواعد والإجراءات السليمة للعمل بالمؤسسات، وتوصي منظمة الشفافية الدولية بدعم تلك المنهجية، وحماية الأشخاص الذين يبلغون عن حالات الفساد، حيث أن الغاية النهائية من ذلك هي حماية الصالح العام. كما أن كاشف الفساد (المبلغ عن الأعمال غير القانونية) هو شخص يكشف سوء السلوك أو النشاط غير القانوني الذي يقع في المؤسسة. ويمكن أن يتضمن ذلك الاحتيال وانتهاك قانون أو قاعدة أو تشريع، بما يشكل تهديد مباشر على الصالح العام، وانتهاكات الصحة والسلامة، وقد يقدم كاشفو الفساد معلوماتهم لأشخاص آخرين داخل المؤسسة أو للمراقبين وهيئات إنفاذ القانون أو الإعلام.[٨٠]

- **مؤشر مدركات الفساد** Corruption Perceptions Index (CPI)

كان لمنظمة الشفافية الدولية الفضل في إصدار هذا المؤشر، على الرغم من أنه مؤشر مركب يستقي بياناته المتعلقة بالفساد من خلال استقصاءات متخصصة تقوم بها مؤسسات ذات كفاءة واستقلالية، وتزداد مصداقية المؤشر طرديا مع عدد مصادر البيانات والمعلومات ذات الموثوقية، كما يهدف لتحقيق

نتائج على مستوى الوظيفة العامة بما يتضمنه الفساد الصغير والكبير وما ينطوي عليه من مظاهر كالرشوة والعمولة commission والسيطرة على المواقع الإدارية بناء على المحسوبية favoritism والاختلاس والسرقة theft, fraud.[٨١]

وعلى الرغم من أن عملية قياس وتتبع الفساد تتسم بالصعوبة الكبيرة، إلا أن مؤشرات قياس الفساد تميل إلى رصد وتتبع العديد من المتغيرات التي يمكن من خلالها التوصل إلى صورة متكاملة وقياس يميل للدقة والموضوعية.[٨٢] ويركز مؤشر مدركات الفساد على صور الفساد الصغير petty corruption مثل الرشوة من أجل توفير الخدمات، كما يركز على معدل التكرار وحجم الفساد في القطاع الحكومي، وبالإضافة إلى هذا المؤشر، هناك مؤشر اخر شائع يتبع البنك الدولي، وهو مؤشر الرقابة على الفساد World Bank's Corruption Control Index (CCI).[٨٣]

وفي هذا السياق، تشير إحدى الدراسات إلى أن هناك ضعف في تناول ورصد مشكلات الفساد في قطاع التعليم، كما تلفت النظر إلى الارتباط القوي بين الفساد واحتكار الخدمات وقدرة المسئولين على إخفاء المعلومات ونقص المساءلة والمحاسبية، وتوصي بتطبيق المعادلة التالية في مجال التعليم، حيث يعاني هذا القطاع من نقص جوانب التنافسية بين مقدمي الخدمات:

Corruption (C) = M (Monopoly Power) + D (Discretion by officials) - A (Accountability).

حيث تشير (C) إلى الفساد، (M) احتكار الخدمة، (D) القدرة على إخفاء المعلومات، (A) المحاسبية.[٨٤]

ومن خلال ما سبق استعراضه من منهجيات متعددة لمكافحة الفساد بشكل عام والفساد الإداري والتنظيمي في القطاع التعليمي على وجه الخصوص، يمكن استنتاج أهم التدابير لمكافحة الفساد، حيث يمكن أن تكون فردية أو قد تكون جماعية، كما يمكن أن تكون تدابير وقائية سابقة كالارتقاء بالوظيفة العامة وأخلاقياتها واختيار القيادات النزيهة، أو تدابير مرفقة ولاحقة وذلك من خلال اعتماد التشريعات والقوانين الصارمة وتركيز الأجهزة الإدارية على الفساد بالكشف عنه ومواجهته ونشر قيم النزاهة والمصداقية والإيمان بسيادة القانون والقيم الأخلاقية وهى الرادع الذي يحمي المجتمعات من أخطار واثار الفساد.

- **متطلبات مكافحة الفساد الإداري:**

هناك العديد من المبادئ الأساسية للإدارة والحكومة الرشيدة وفق رؤية البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة UNDP والتي يجب تطبيقها على جميع أوجه الأنشطة الحكومية للمساعدة في مكافحة ظاهرة الفساد، وتشمل أهم تلك المبادئ الشفافية Transparency، الإنصاف والعدالة Equity، النزاهة Integrity، المساءلة Accountability والمشاركة Participation.[٨٥]

ومن الأهمية بمكان تحديد القيم الرئيسية التي ترتكز عليها المرافق العامة أو المؤسسات الحكومية، فمقاييس السلوك والأخلاق إنما تؤسس على هذه القيم

التي تحدد متطلبات المحاسبة على مستوى النتائج، ولقد لوحظ أن قيمة عدم التحيز هي القيمة الرئيسية الأكثر شيوعا في المؤسسات الأوربية لأنها تدعم العدالة والمساواة أمام القانون. (٨٦) كما تشير إحدى الدراسات إلى أهمية تعزيز التربية ضد الفساد، حيث كان من التجارب الناجحة في تيمور الشرقية East Timor إنشاء لجنة ضد الفساد the Anti-Corruption Commission (CAC) عام ٢٠٠٩ تكون معنية بقضية الفساد ومكافحته في قطاع التعليم. (٨٧)

وفي هذا الإطار، قام معهد التخطيط الدولي التابع لمنظمة اليونسكو بدراسة شاملة عن متطلبات مكافحة الفساد في التعليم من خلال استعراض العديد من التجارب والمبادرات الدولية في هذا المجال، حيث اشتملت أهم تلك الخبرات على خبرة هونج كونج في تحسين جوانب الشفافية والمحاسبية في التعليم، مع إنشاء اللجنة المستقلة لمكافحة الفساد في قطاع التعليم، والاهتمام بمدونات السلوك الوظيفي للمعلمين بجنوب أفريقيا، وقانون الحق في إتاحة المعلومات في التعليم بالهند، وكفاءة وشفافية برنامج التغذية المدرسية في شيلي، والشراكة من أجل مجتمع تعليمي شفاف في أوكرانيا، وبرنامج جودة المدارس وتربية المواطنة في المكسيك. (٨٨)

وفي سياق ما يلي، يمكن استكشاف أهم المتطلبات والمقومات الأساسية لمكافحة الفساد في قطاع التعليم، بما يلقي الضوء على ما يجب تعزيزه من قيم وتوجهات للحد من الفساد ومكافحته لخلق بيئة تعليمية نزيهة.

- **الشفافية والمساءلة عن النتائج** Transparency& Accountability

الشفافية والمساءلة مفهومان مترابطان كل منهما يعزز من وجود الآخر؛ لذا فإن غياب عامل الشفافية لا يساعد على وجود المساءلة، وما لم يمكن هناك مساءلة فلن يكون بالتأكيد للشفافية أية قيمة، وتعتبر الشفافية والمساءلة ركنا أساسيا ومهما في إطار النهج الديمقراطي الهادف إلى المكاشفة والمحاسبة والمصارحة، وبينما تمثل المساءلة تعبير عن التزام المؤسسات بتقديم حساب عن طبيعة ممارستها للواجبات المنوطة بها بهدف رفع الكفاءة والفعالية لهذه المنظمات، فإن فالشفافية تعنى كشف الأهداف والدوافع والموارد، أي توفير المعلومات الدقيقة وإتاحة الفرص للجميع للاطلاع على هذه المعلومات لمحاصرة الفساد الإداري والمالي. (٨٩)

وتعتبر الإدارة بالشفافية أحد أهم متطلبات مكافحة الفساد بمختلف أشكاله بما يعزز من تطوير الأجهزة الادارية ومواكبة التغيرات والمستجدات؛ فالفساد الاداري يمثل أحد التهديدات تجاه تحقيق التنمية والعدالة والانصاف. (٩٠) كما تعد المحاسبة عن الموارد البشرية من أهم أدوات تطوير إدارة البشر على كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية، حيث أنها تعني كافة العمليات الحسابية الملموسة وغير الملموسة التي تقوم بها المؤسسات من أجل تقييم رأس مالها البشري والفكري من خلال الاعتماد على نظم المعلومات الإدارية. (٩١)

ويساعد تطبيق معايير الشفافية والمساءلة في مكافحة الفساد الإداري بأشكاله المختلفة، مع تبسيط الإجراءات، وسرعة الإنجاز وتعزيز مفهوم الثقة والولاء بين أفراد التنظيم، كما تعزز الشفافية الرقابة الإدارية وتزيد من

كفاءتها وفعاليتها من خلال دقتها ووضوحها للإجراءات والممارسات الإدارية المعمول بها. [٩٢] كما تبين إحدى الدراسات أنه للتوافق والتكيف مع عصر المعلومات ومجتمع المعرفة، أصبح لزاما الاعتماد على المعلومات التي تتسم بالشفافية سواء من مصادر داخل المؤسسة أو خارجها، بما يؤدي إلى صنع واتخاذ قرارات رشيدة ينتج عنها إجراءات إدارية وتنظيمية تتسم بالكفاءة والفعالية. [٩٣]

وفي هذا السياق، تشير دراسة قامت بها منظمة الشفافية الدولية عن الشفافية والمحاسبية بالتعليم الابتدائي في الكاميرون إلى العلاقة الطردية بين نظم المحاسبية الفاعلة والحد من ممارسات الفساد بقطاع التعليم، حيث بينت نتائج استطلاع الرأي على المعلمين والموجهين إلى أن معظم ممارسات الفساد بين وزارة التعليم وسلطات ومسئولي المناطق يشوبها الفساد، مع ضعف التجهيزات والبنية التحتية بالمدارس. [٩٤] كما تؤصل إحدى الدراسات لجذور المساءلة والمحاسبية في النظام التعليمي بكاليفورنيا في الولايات المتحدة، حيث أنها تعود إلى ظهور حركة المعايير والمحاسبية في التعليم خلال عقدي الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي، بما أدى إلى التحول من التركيز على العمليات إلى التركيز على رصد وتتبع النتائج التعليمية وأداء المدارس. [٩٥]

- **الحوكمة المؤسسية للنظم والإجراءات**: System governance

لقد تزايد الاهتمام من جانب الباحثين في العلوم الاجتماعية بموضوع الحوكمة والتي ترتكز على عدة قواعد منها قاعدة المساءلة، وهي تمكين المواطنين وذوي العلاقة من الأفراد والمنظمات من مراقبة العمل، وقاعدة المشاركة، أي إتاحة الفرصة للمشاركة في صنع السياسات ووضع قواعد للعمل. [٩٦]

ويعتبر مفهوم الحوكمة Governance من المفاهيم التي أثارت جدلاً واسعاً وتباينا واضحا سواء حول ترجمتها إلى العربية، أو تعريفها على نحو دقيق؛ حيث تم طرح هذا المفهوم لأول مرة في نهاية الثمانينات من خلال تقارير البنك الدولي لعام ١٩٨٩ حول التنمية الاقتصادية ومحاربة الفساد في أفريقيا ، وعلى الرغم من تعدد المداخل التي اعتمدها الباحثون في مقاربة هذا المفهوم، إلا أن ما جمع بينها هو السعي الحثيث لفهم كيف يُمكن أن تُدار المؤسسات وتنظم على نحو صحيح، و من ثم يشير مفهوم "الحوكمة" إلى الممارسة العامة للسلطة في إطار نظام من الرقابة والمساءلة control and accountability. [٩٧]

وتعبر الحوكمة عن مستوى الأداء الجيد للجهاز الحكومي بمفهومه الواسع (أي الإدارات والهيئات والأجهزة والوزارات وغير ذلك من الجهات الحكومية التي تقوم باتخاذ قرارات، أو تنفيذ سياسات، أو الإشراف على تطبيق القوانين والتشريعات والرقابة على تنفيذها) [٩٨] كما تيسر الحوكمة اتخاذ قرارات تتسم بالعقلانية والاستنارة والشفافية، وتؤدي إلى تحقيق الكفاءة والفعالية على المستوى التنظيمي. و تشكل حوكمة الجامعات دافعا هامدا لإحداث التغيير ومواجهة التحديات، إذ أن كيفية إدارة المؤسسات هي من بين العوامل الأكثر حسما في تحقيق أهدافها. وتمثل حوكمة المؤسسات عنصرا حيوي ا من شأنها أن تسمح للقائمين على تلك المؤسسات بتصميم وتنفيذ ورصد وتقييم كفاءة وفاعلية الأداء. [٩٩]

وفي إطار علاقة الحوكمة بالحد من الفساد الإداري ومكافحته، يمكن أن تفهم الحوكمة بوجه عام على أنها تنطوي على توزيع السلطة والمهام بين الوحدات داخل كيان أكبر، وأساليب التواصل والرقابة فيما بينها، وسير العلاقات بين الكيان والبيئة المحيطة. كما يقصد بالحوكمة المؤسسية للنظام التعليمي بأنها الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة النظام التعليمي، وإدارة موارده ، ومتابعة تنفيذ توجهاته العامة، وتطوير لوائحه، من خلال الارتكاز على القوانين، والمعايير والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين جميع الأطراف ذوي العلاقة في إطار نظام أخلاقي وعلمي وإداري رشيد.[١٠٠]

• **تعزيز النزاهة و العدالة التنظيمية** Integrity & organizational justice

تؤكد إحدى الدراسات على وجود علاقة ارتباط وتأثير عكسية للعدالة التنظيمية والفساد الإداري، ولذا يمكن توظيف العدالة التنظيمية كأساس للحد من الفساد الإداري، حيث أنه في حالة شعور العاملين بعدم العدالة يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء وانخفاض الرضا الوظيفي وتدني سلوكيات المواطنة التنظيمية وانخفاض الالتزام التنظيمي؛ بما يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء وزيادة الفساد الإداري، فالعدالة التنظيمية مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه العاملون من نزاهة وموضوعية الإجراءات والمخرجات داخل المنظمة، كما تتنوع العدالة التنظيمية بين عدالة توزيعية واجرائية وتفاعلية.[١٠١]

وفي السياق التعليمي، هناك اهتمام متزايد بقيم النزاهة كأحد الأسس في مكافحة الفساد الإداري والأكاديمي المرتبط ببعض المشكلات مثل الغش cheating، والنصب fraud، وسوء الإنفاق المالي، و الانتحال أو النصب plagiarism، كما أكد على ذلك العديد من الإسهامات والمبادرات التي قام بها المركز الدولي للنزاهة الأكاديمية International center for academic integrity (CAI)[١٠٢]

• **تبني منحى اللامركزية والمشاركة**: Decentralization& Participation

تتحدد اللامركزية في التعليم على أنها نقل سلطة اتخاذ القرار من المستويات المركزية الأعلى إلى المستويات التنظيمية الأدنى، حيث أن الأفراد في المستويات الأدنى من التنظيم يكونون أكثر دراية بمشكلاتهم، ولذلك يجب إعطائهم سلطة أكبر فيما يخص عملهم.[١٠٣] ويدعم التوجه نحو اللامركزية الوفاء بمتطلبات المحاسبية عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب أمام الآباء والمجتمع المحلي.[١٠٤] ومن أهم الآثار الإيجابية لتطبيق سياسة اللامركزية في إدارة المدارس، تحسين الكفاية والفعالية والمرونة بما تسهم فيه من تفعيل استجابة المدرسة لظروفها المحلية ومن ثم تعليم أكثر فعالية، كما تسهم في تفعيل المحاسبية عن الأداء المدرسي.[١٠٥]

وتشير إحدى الدراسات إلى أن تطبيق اللامركزية في مجال التعليم تمثل آلية لدعم المرونة والاستجابة للتغيرات والتطويرات المحيطة، والحساسية تجاه احتياجات الأطراف المعنية وأصحاب المصالح، ومن ثم يمثل ذلك دافعا كبيرا لإجراء مبادرات ابتكارية يمكن من خلالها توفير خدمات جديدة تفي باحتياجات البيئة المحيطة بالمدارس[١٠٦]

ومن الجدير بالملاحظة أنه يمكن توظيف نظم المعلومات الجغرافية في مسح الاحتياجات التعليمية، حيث يمثل "التخطيط المصغر والمسح المدرسي مدخل حديث لتوفير إطار تحليلي تنبؤي سليم يركز على المستوى المحلى الصغير، والمساعدة في تقدير الاحتياجات المستقبلية من الخدمات والامكانات والموارد للوفاء بها، وبما يعالج أي معوقات أو قصور في التخطيط المركزي من خلال فهم جوانب الواقع اللصيق والسياق الفعلي المحيط المرتبط بأصحاب العلاقة والمستفيدين، وبما يلائم معادلة العرض والطلب". (١٠٧) ومن ثم فإن استثمار نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط نحو لامركزية النظم التعليمية يساعد في تعزيز العدالة والإنصاف في توزيع الخدمات التعليمية ورصد المناطق الجغرافية التي تحتاج لدعم تلك الخدمات، بما يعزز الشعور بالرضا وتقليل مستوى الإحباط الاجتماعي.

وفي إطار الدور الذي يمكن أن تلعبه الشراكة والمشاركة المجتمعية، سيريلانكا، فمن خلال الإصلاحات التي تمت في النظام التعليمي لتعزيز المشاركة المجتمعية في سيريلانكا، تم تشكيل لجان لتطوير التعليم يشارك فيها أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، يمكنها تلقي تبرعات مالية وعينية لتوفير التمويل الداعم للأنشطة التعليمية، مع وجود رقابة على أوجه الصرف والإنفاق. (١٠٨)

• **الرقابة ومتابعة الأداء**: Control& Monitoring

تأتى أهمية تفعيل دور اليات الرقابة على كافة المستويات الرسمية وغير الرسمية أو الشعبية من دورها في دعم النزاهة ومناهضة الفساد، ذلك لأن مواجهة الفساد يصعب أن تنهض بها أجهزة الرقابة الرسمية وحدها، إنما هي جهود متضافرة بين مؤسسات المجتمع المدني و مؤسسات الدولة، فالسبب الرئيسي من وجود الرقابة هو التأكد من أن النتائج المحققة تتطابق وتتوافق مع الخطط التي تم وضعها، وأي انحرافات عن هذه النتائج المخططة يتم كشفها لاتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة بالشكل الذي يضمن عودة الأنشطة وفق ما هو مخطط لتحقيق الأهداف. (١٠٩)

وهناك فرقاً واضحاً بين المتابعة والرقابة، حيث تعني المتابعة ملاحقة التنفيذ وتحديد درجة النجاح أو الفشل خطوة بخطوة، أما الرقابة فتركز على تحليل النتائج النهائية وتقدير مدى مطابقتها للأهداف الموضوعة؛ وبينما تهدف المتابعة إلى الكشف عن الانحرافات قبل حدوثها والعمل على تلافيها، فإن الرقابة تعمل على تحديد ما تم فعلا من أخطاء واتخاذ الإجراءات التصحيحية بشأنها. (١١٠)

ومن ثم فإن وضع نظام فعال للرقابة والمتابعة يجعل عملية الفساد المالي والإداري صعبة جدا، كما يساعد في وضع اليات متطورة لاكتشاف الفساد قبل اتساعه من خلال إطار قانوني وأخلاقي ملزم لكافة الأطراف المرتبطة بعملية الرقابة، كما تحقق الحوكمة في إطار الرقابة الفعالة الانضباط المالي والاداري والسلوكي وتخفض من مخاطر الفساد، كما تؤدي الى توزيع وتخصيص أمثل للموارد وتعزيز الإطار التنظيمي والرقابي. (١١١)

• **اعتماد الحكومة الإلكترونية** E- government

تتحدد الحكومة الالكترونية وفق تعريف البنك الدولي بأنها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحسين جوانب الكفاءة والفعالية والشفافية والمحاسبية للأجهزة الحكومية، كما تساعد على شفافية عمليات صنع القرار من خلال إتاحة المعلومات عن الإنفاق والميزانيات ومبررات أو تفسير النتائج والأداء.(١١٢)

ولقد تزايدت الأهمية في السنوات الأخيرة نحو تطبيق الإدارة الالكترونية من أجل تطوير العمل في المنظمات و مكافحة الفساد الإداري، ويرجع هذا الاهتمام الى ما ينجم عن الإدارة الالكترونية من آثار إيجابية على الحد من الفساد الإداري (الفساد التنظيمي، الفساد السلوكي، الفساد المالي والفساد الجنائي)؛ حيث تتصف الإدارة الالكترونية بالسرعة والوضوح عبر تجاوز حواجز الإدارة البيروقراطية وتلافى كثير من عقباتها ومعوقاتها الإدارية، والمرونة في تقديم كثير من الخدمات لم تكن متاحة، والرقابة المباشرة عبر متابعة كل المواقع الإدارية وأجهزتها التي يتعامل معها الجمهور.(١١٣) كما تعود مبررات ظهور الحكومة الإلكترونية إلى الصعوبات والمعوقات في التعامل مع الجهات الحكومية، فضلا عن رغبة الحكومات في استغلال ثورة الإنترنت والمعلومات والاتصالات في الآونة الأخيرة، حيث أن اعتماد الحكومة الإلكترونية يؤدي إلى تقليل عدد الخطوات في الروتين المطلوب لتنفيذ الأعمال وإنجازها.(١١٤)

ويقتضي تطبيق الحكومة أو الإدارة الالكترونية طرح مفاهيم جديدة في الوظيفة العامة تقوم على عدم التقيد بالزمان والمكان الوظيفي، حيث وجود شبكة لتبادل الوثائق والمعلومات وإنجاز المعاملات، مع التقيد بمعايير التواجد الحكمي لا الحقيقي بمقر العمل.(١١٥) كما تمثل تكنولوجيا المعلومات والاتصال أداة مؤثرة لمحاربة الفساد من خلال تعزيز الشفافية والمحاسبية للإدارة الحكومية، حيث تعتمد الحكومة الإلكترونية على أتمتة العمليات الإدارية، بما يقلل فرص الفساد الناتج عن تدخل العنصر البشري في توفير البيانات أو تقديم الخدمات.(١١٦)

• **تعزيز الأخلاقيات الإدارية والوظيفية** Job Ethics

لا يكفي توافر الإمكانات المادية والتقنية لإحداث التقدم الاجتماعي والاقتصادي، وإنما يعتمد هذا التقدم على مدى توافر الإمكانات البشرية الملتزمة بالأخلاقيات والسلوكيات الوظيفية؛ فالأخلاق كمعايير سلوك شاملة ومشتركة بين جميع الناس يتم تعلمها في مراحل مبكرة، بينما الأخلاقيات كمعايير سلوك تختص بمجال وإطار وفئة محددة يتم اكتسابها في مراحل عمرية لاحقة عند الانضمام لجماعة معينة أو مهنة محددة.

إن تأسيس ورعاية قواعد الأخلاق والنزاهة تدعم محاربة الفساد بمختلف أشكاله، فنزاهة النظام الإداري أصبحت قاعدة أساسية وعاملا مشتركا للبناء والتقدم، ويمكن تعريف أخلاقيات الوظيفة العامة بأنها مجموعة المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على السلوك باعتباره صحيحا أو خاطئا، كما أنها تعبر عن السلوك المثالي الواجب على الموظف الحكومي أن يسلكه.(١١٧) كما تتصل

أخلاقيات العمل الحكومي بالتوفيق بين السلطة والمسئولية في الإدارة، إذ أن مفهوم الأخلاقيات جزء من المفهوم الواسع للمسئولية وأحد الضوابط التي تحول دون التعسف أو إساءة استعمال السلطة البيروقراطية، فالأخلاقيات عبارة عن مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي يتعارف عليها أفراد مجتمع ما حول ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمورهم.[١١٨]

وتعد أخلاقيات العمل الإداري الموضوع الأكثر أهمية الذي تواجهه مؤسسات المجتمع في الوقت المعاصر؛ فمع التقدِم التكنولوجي وانتقال المجتمعات إلى عصر المعرفة، يتطلب الأمر وضع فلسفة واليات عمل للمؤسسات ضمن إطار أخلاقي واجتماعي ينعكس إيجابيا على مختلف فئات المجتمع، كما تمثل أخلاقيات الإدارة خطوطا توجيهية للمديرين في صنع القرار، وتزداد أهميتها بالتناسب مع اثار القرار ونتائجه.[١١٩] وبناءً على ذلك، تزايد تناول مفهوم ودور الأخلاقيات الإدارية وعلاقتها بالحد من ممارسات الفساد في إطار تعزيز الأداء المؤسسي.[١٢٠]

واستخلاصاً لما سبق عرضه من منهجيات ومتطلبات لمكافحة الفساد الإداري بشكل عام وفي المؤسسات التعليمية بشكل خاص كأحد القطاعات الحكومية التي تواجه معدلا متزايدا من ممارسات الفساد الإداري سواء التنظيمي أو السلوكي، يتضح أن هناك العديد من المقومات التي تناولتها الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة، حيث يمكن ملاحظة أن أهم تلك المقومات تضمنت ما يلي:

- تطبيق مفهوم الشفافية الإدارية كأحد أهم الأساليب في مكافحة الفساد الإداري، وتسهيل وفهم وتبسيط الإجراءات والمصداقية في التطبيق.
- العمل على تقوية الرقابة والمحاسبة الإدارية لمعالجة الانحرافات في إطار من العدالة والمساواة، وهذا لا يتسنى إلا بوجود هياكل تنظيمية توضع فيها القواعد والتعليمات وتوصف فيها الوظائف وتحدد مستلزمات الوظيفة وأخلاقياتها، وقيادات تتصف بالنزاهة والأمانة والانتماء والولاء للمنظمة والصالح العام.
- تطوير الأدوات الإدارية بما يتمشى وعصر المعلومات ومجتمع المعرفة من خلال برامج تدريبية نحو تطبيق أساليب الحكومة الالكترونية وتوفير ظروف موضوعية للتحول نحو أتمتة الإجراءات والمعاملات الحكومية بالقطاع التعليمي، بما يقلل فرص تدخل العنصر البشري ويقلل من الفساد السلوكي والتنظيمي.
- العمل على تحسين الأداء في الأجهزة الحكومية ومحاولة التركيز على رفع الإنتاجية وتعزيز عملية التحول نحو اللامركزية في قطاع التعليم من أجل المشاركة في صنع القرارات القائمة على شفافية المعلومات تجاه كافة الأطراف وأصحاب المصالح.

- **ثانياً: واقع مكافحة الفساد بالتعليم قبل الجامعي في مصر:**

يشير أحد التقارير إلى تفشي الفساد في مختلف دول العالم على اختلاف أنظمتها بحيث عجزت القوانين والتشريعات وهيئات الرقابة والمحاسبة عن ضبط هذه الظاهرة مع خطورة الآثار المترتبة على تفشي هذه الظاهرة على الصعيد الفردي والاجتماعي وعلى صعيد الدولة في شتى الحقول وعلى جميع الصعد الفكرية والاقتصادية والسياسية.[١٢١] وفي سياق ما يلي يمكن رصد وتحليل واقع

جهود مكافحة الفساد في مصر، والتحديات والصعوبات التي تقلل من الأثر الإيجابي لتلك الجهود على مستوى الأجهزة الحكومية ومنها مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بما يساعد في تحديد الفجوة بين الإطار المعياري الذي يطرح العديد من المنهجيات والمقومات والمتطلبات التي يجب مراعاتها، وواقع الوضع الراهن وحدوده بعناصر قوته وجوانب ضعفه.

- **جهود وهيئات مكافحة الفساد**:

يقوم النظام الرقابي للجهاز الإداري الحالي في مصر على ثلاثة أعمدة رئيسية تمثل الرقابة الإدارية، وتتمثل هذه الأعمدة في الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، والهيئة العامة للرقابة الإدارية، والجهاز المركزي للمحاسبات، ويمكن توضيح أدوارها في السياق التالي:

◄◄ الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة:

أنشئ الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة كهيئة مستقلة بالقانون رقم ١١٨ لسنة ١٩٦٤ وتحدد لهذا الجهاز هدفا رئيسيا هو تطوير مستوى الخدمة المدنية، ورفع الكفاية الإنتاجية وتحقيق العدالة في معاملة العاملين والتأكد من مدى تحقيق الأجهزة التنفيذية لمسئولياتها في ميدان الإنتاج والخدمات، مع تطوير مستوى الخدمة.

◄◄ الجهاز المركزي للمحاسبات :

صدر قانون الجهاز المركزي للمحاسبات رقم ١٤٤ لسنة ١٩٨٨ والمتضمن أنه هيئة مستقلة ذات شخصية اعتبارية عامة تتبع رئيس الجمهورية وتهدف أساسا إلى تحقيق الرقابة على أموال الدولة والأشخاص الاعتبارية الأخرى كما تعاون مجلس الشعب في القيام بمهامه في هذه الرقابة. [١٢٢] ويختص الجهاز بفحص ومراجعة القرارات الصادرة من الجهات الخاضعة لرقابته في شأن المخالفات المالية التي تقع بها، وذلك للتأكد من أن الاجراءات المناسبة قد تم اتخاذها بالنسبة لتلك المخالفات، و محاسبة المسئولين عن ارتكابها. [١٢٣]

◄◄ هيئة الرقابة الإدارية :

أنشئت هذه الهيئة عام ١٩٦٤ كجهاز مستقل يتبع رئيس مجلس الوزراء، وهى جهاز يختص بمكافحة كافة صور الفساد المالي والإداري من خلال حماية المال العام والتصدي لانحراف الموظف العام ، بالإضافة إلى متابعة مدى التزام الجهات الحكومية بتنفيذ القوانين واللوائح المنظمة لكافة أنشطة قطاعات وأجهزة الدولة في مصر. وتقوم هيئة الرقابة الإدارية بمكافحة الفساد الإداري من خلال ممارستها لاختصاصاتها - طبقا لقانون إنشائها - وتحقيقها للرقابة الوقائية أو المانعة ، وضبط الجرائم التي تمس المال العام أو الوظيفة العامة، حيث تصنف الفساد الإداري، لجانبين اثنين : هما جرائم العدوان على المال العام مثل الاختلاس، والتربح، والإضرار سواءً كان عمدا أوعن إهمال، والغش في عقود التوريد ؛ بالإضافة إلى جرائم الاتجار بالوظيفة العامة وتشمل: الرشوة، واستغلال النفوذ. [١٢٤]

وإدراكاً من الحكومة المصرية بأهمية التعاون مع الهيئات الدولية في مجال مكافحة الفساد، انضمت مصر لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد في ٢٠٠٤.

كما كان من التوجهات الهادفة للحد من الفساد الإداري ومكافحته في مختلف القطاعات بالدولة، صدور قرار وزير الدولة للتنمية الإدارية رقم ٨٦لسنة ٢٠٠٧ م بتشكيل وتحديد اختصاصات لجنة الشفافية والنزاهة، حيث تختص بدراسة سبل و اقتراح آليات وتعزيز دعم الشفافية والمحاسبة ومكافحة الفساد بوحدات الجهاز الإداري للدولة والقطاعات الحكومية والعامة، وذلك بالتنسيق والتعاون الكامل مع الأجهزة المعنية، ومتابعة التزامات مصر الدولية في هذه المجالات، كما تختص اللجنة باقتراح استراتيجية قومية لمكافحة الفساد بجميع صوره وأشكاله.[١٢٦]

وفي إطار الجهود الرسمية لمكافحة الفساد، تم انشاء اللجنة الوطنية التنسيقية لمكافحة الفساد وفق قرار رئيس مجلس الوزراء في مصر رقم ٢٨٩٠ لسنة ٢٠١٠[١٢٧] و تهدف هذه اللجنة إلى حماية النزاهة، وتعزيز مبدأ الشفافية، ومكافحة الفساد المالي والإداري بشتى صوره ومظاهره وأساليبه ، ولها في سبيل تحقيق ذلك عدة اختصاصات منها: التحري عن أوجه الفساد المالي والإداري في عقود الأشغال العامة وعقود التشغيل والصيانة وغيرها من العقود، ومراجعة أساليب العمل وإجراءاته في الجهات المشمولة باختصاصات اللجنة بهدف تحديد نقاط الضعف التي يمكن أن تؤدي إلى الفساد.[١٢٨]

وفي سياق تطوير الرؤى حول مكافحة الفساد، تضمنت خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية لوزارة التخطيط المصرية للعام المالي ١٤ -٢٠١٥ العديد من المرتكزات التي يمكن أن تساعد في الحد من الفساد الإداري مثل وجود جهاز إداري يتميز بالكفاءة والفعالية، مع وجود نظام رقابي واضح وشفاف يتم تطبيقه بإنصاف، والتوجه نحو تطبيق اللامركزية وفق المادة رقم ١٧٨ من الدستور المصري المتعلقة بدعم اللامركزية الادارية والمالية والاقتصادية. كما أكدت الخطة على أن يكون التعليم بجودة عالية متاحا للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل ومستدام.[١٢٩] كما أصدرت وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري مدونة السلوك الوظيفي للعاملين بالدولة، حيث تعتمد تلك المدونة على خمسة مبادئ تتضمن: احترام القانون، الحيادية، النزاهة، الاجتهاد، والكفاءة والفعالية؛ وفي مجال النزاهة كأحد المجالات الرئيسية للمدونة يحظر استغلال المناصب الرسمية والمواقع الوظيفية بصورة غير سليمة تؤدي إلى التربح وجني المنافع الشخصية.[١٣٠]

وفي هذا الإطار، يشير أحد التقارير إلى أن الشفافية تتطلب توفير المعلومات الدقيقة من أجل توسيع دائرة المشاركة والرقابة والمحاسبة ومحاصرة الفساد من جهة، والمساعدة على اتخاذ القرارات الصالحة في السياسة العامة من جهة أخرى، ومن ثم فهناك ضرورة لنشر كافة التقارير السنوية التي تعدها الجهات الرقابية، مثل الجهاز المركزي للمحاسبات والرقابة الإدارية، وتعديل القوانين المنظمة لها بحيث تسمح بنشر بعض التقارير المتعلقة بحالات الفساد الإداري.[١٣١]

وفي السياق التعليمي، وما يتعلق بالتقييم المؤسسي الذي يساعد بدرجة ما في كشف جوانب القصور، "فإن الركيزة الأساسية لنجاح إصلاح التعليم، تتمثل في

الانتقال من الوصول الفعال إلى التعليم، إلى التعليم الجيد للجميع. وتوخيًا لهذه الغاية، تم تصميم معايير الاعتماد، بناء على المعايير المصرية لجودة التعليم، وتم وضع كادر جديد للمدرسين في عام ٢٠٠٧ ، أعقبه إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وبموجب قانون صدر عام ٢٠٠٦ ، تم إنشاء "الهيئة القومية لضمان جودة واعتماد التعليم" لتقييم العملية التعليمية، والقدرة المؤسسية للمدارس من أجل الاعتماد، ودعم إلتقييم الشامل للنظام التعليمي، فضلا عن عملية المراقبة والمتابعة.[١٣٢] فضلا عن ذلك، أشار مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار إلى أن من أهم محاور الرؤية المستقبلية للتعليم في مصر هو الحوكمة والإصلاح الإداري، حيث يعتبر الإصلاح الإداري من أهم مقومات تحقيق الرؤية المستقبلية لمصر في ٢٠٣٠، ويمكن تحقيقه عن طريق دعم اللامركزية والتوسع فيها ومحاربة الفساد.[١٣٣]

- **ملامح الفساد الإداري بالقطاع الحكومي**:

على الرغم من وجود العديد من الأجهزة الرقابية المختصة بمكافحة الفساد الإداري، بالإضافة إلى وجود تشريعات وقوانين محكمة الدقة والصياغة، إلا أنه ووفق الرؤية التي أعدتها وزارة التخطيط للإصلاح الإداري في مصر، تم استعراض العديد من تحديات الوضع الراهن، والتي اشتملت على غياب الشفافية والمساءلة وانتشار الفساد، مع تفاوتات كبيرة في دخول العاملين بين الجهات الحكومية المختلفة، مع سوء استغلال الوظيفة العامة وانتشار الفساد والواسطة والمحسوبية.[١٣٤]

وإذا تم التطرق إلى بعض **المؤشرات الدالة** على وضع مصر بشكل عام، فوفق بعض التقارير الدولية التي يمكن استخلاص ملامح الوضع الراهن فيما يتعلق بالتنمية البشرية، فإن مصر في الترتيب (١١٢) بما يعبر عن المستوى المتوسط للتنمية البشرية، والانفاق على التعليم (٣,٨) من الناتج المحلي الاجمالي.[١٣٥] وقد حصلت مصر على (٣,٢) وفق مؤشرات مدركات الفساد CPI لعام ٢٠١٢[١٣٦] كما أنه من الملاحظ أن هناك تشغيل مفرط في الجهاز الإداري للدولة، مع ضعف الانتاجية ومستويات الأجور، ولا يوجد صلة بين نظام التعليم وعدم توافق مخرجاته وسوق العمل، بما يؤدي إلى أزمات اقتصادية خطيرة، ومثل هذه الأمور جعلت مصر تأتي في المركز قبل الأخير من بين ١٤٤ دولة في تقرير التنافسية العالمي ١٢/ ٢٠١٣ الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي.[١٣٧]

وفي إطار التعرف على الواقع من خلال تحليل المؤشرات، قام مركز معلومات مجلس الوزراء بدراسة لقياس مؤشر إدراك الفساد الإداري على مستوى المحليات (يوليو ٢٠٠٧)، وهدفت تلك الدراسة إلى تحديد مدى شعور المواطن بانتشار الفساد في المحافظات، وتوصلت الدراسة إلى أن قيمة المؤشر العام لإدراك الفساد الإداري على مستوى الدولة تبلغ٦٦نقطة، بما يمثل إدراكا متزايدا بوجود صور عديدة من الفساد الإداري.[١٣٨]

ومن الملاحظ أنه ليس لدى مصر قانون محدد لمكافحة الفساد، ولكن قانون العقوبات المصري يجرّم الرشوة الإيجابية و السلبية و محاولة الفساد و إساءة استخدام المنصب و استَخدام الموارد العامة لتحقيق مكاسب خاصة و الابتزاز.[١٣٩]

وهناك بعض أنواع العجز لدى الأجهزة الرقابية عن أداء الدور الفعال للرقابة في مصر، حيث أنها تتبع السلطة التنفيذية بطريقة أو بأخرى وهو ما جعل هذه الأجهزة عاجزة عن أداء الدور الفعال مع استفحال الفساد في مصر إبان الفترة السابقة.[١٤٠]

أما فيما يخص **الأسباب**، فتشير إحدى الدراسات إلى تنوع أسباب الفساد الإداري، بين: أسباب قيمية ثقافية مجتمعية، ترتبط بغياب الوازع الداخلي المبنى على أسس دينية وأسباب قانونية، ترتبط بعدم إنفاذ القانون على أرض الواقع وأسباب إدارية، ترتبط بالهياكل التنظيمية، و ضعف المتابعة والرقابة الداخلية والخارجية والمراجعة المستقلة، وبيئة العمل، واقتصادية، ترتبط بالتمييز في المرتبات والحوافز.[١٤١] كما أن النمط التقليدي لأداء الدولة لم يعد يفي بالطموحات ولا مواجهة التحديات الجديدة التي تفرضها المتغيرات العالمية، وأصبحت تقنيات الإدارة التقليدية غير صالحة للعصر الحالي وعاجزة عن مواكبة المستجدات، ويدفع هذا نحو أهمية تنمية إطار فكري إداري جديد يتصف بالتكامل والتوازن والديناميكية.[١٤٢]

ويسمح ضعف الحوكمة وعدم الشفافية بتفشي الفساد، ومن ثم فالبحث المتعمق لمعرفة أين وكيف يقع الفساد وما هي التعاملات التي تسمح بالرشوة، يمكن أن يساعد المصلحين على توجيه جهودهم نحو مراقبة تلك التعاملات لمكافحة الفساد، ومن خلال مسح لمجموعة مكونة من ١٨٠٠ مواطن مصري ممثلة للمجتمع المصري لقياس مدركاتهم حول الفساد، بينت النتائج أن إدراك المصريين للشفافية والفساد يرتبط حسب تفهمهم للأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في البلاد.[١٤٣] كما كان من النتائج الميدانية لإحدى الدراسات أن تطبيق اللامركزية للحد من الفقر في الواقع المصري يواجه عدد من المعوقات أهمها التعقيد والإسهاب التشريعي وعدم كفاية المخصصات المالية وزيادة الفساد وتجميد الممارسات الوظيفية والإحجام عن تغيير أسلوب العمل.[١٤٤]

ومن الجدير بالملاحظة أن إجمالي عدد الموظفين بالجهاز الإداري وفقاً للدرجات الوظيفية (٥٩٢٣٧٦٦) بما يبين حجم تضخم الجهاز الإداري في مصر، كما أن عدد التشريعات وفق البوابة القانونية لبوابة الحكومة المصرية يونيو ٢٠١٤ قد وصل إلى (٥٤٥٨٥) قوانين وقرارات جمهورية ووزارية ومحافظين، بما يبين مدى الحاجة للإصلاح التشريعي وتنقية القوانين في مصر.[١٤٥]

بينما فيما يتعلق **بالمظاهر والآثار**، فتشير دراسة إلى التزايد المستمر في مظاهر الفساد الإداري، ويؤكد ذلك ما تنشره هيئة النيابة الإدارية في تقريرها عن إحصائية عدد القضايا التي تم التبليغ عنها رسميا للهيئة والذى يتضمن عدد الانحرافات أو المخالفات الإدارية وفقا لنوعياتها المختلفة (مخالفات تنظيمية – مخالفات سلوكية – مخالفات مالية – جرائم جنائية)، حيث تحتل المخالفات الإدارية والتنظيمية ٢٥٪ تقريبا، وأقلها شيوعا المخالفات السلوكية بنسبة ٢٪ من إجمالي المخالفات الإدارية، وقد يرجع ذلك إلى تقادم التشريعات وتباعدها عن الظروف الموضوعية.[١٤٦]

كما توضح إحدى الدراسات أن ظاهرة الفساد الإداري برزت في الآونة الأخيرة نتيجة التغيرات التي يمر بها المجتمع المصري، مما انعكس على اختلال البناء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومن ثم ظهرت أشكال عديدة من الفساد كظاهرة الفساد الإداري واختراقها لجوانب النسيج الاجتماعي والاداري للمجتمع المصري.[١٤٧] وتكشف نتائج تلك الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل لحدوث ظاهرة الفساد الإداري يأتي في مقدمتها ضعف الأجور والمرتباتِ للعاملين بالدولة، وبطء الإجراءات الادارية وتعقدها، بما أدى لبعض الاثار السلبية للفساد الاداري أهمها تفشي السلبية واللامبالاة، وضعف الشعور بالانتماء والولاء وإعاقة عملية التنمية وتبديد الموارد المتاحة للدولة.[١٤٨]

- **ملامح الفساد الإداري بالتعليم قبل الجامعي**:

تعاني مرحلة التعليم قبل الجامعي من مشاكل كثيرة ووجود بعض أشكال الفساد في الأبعاد التعليمية المختلفة لها مثل (البرامج التعليمية، المدرسين ، إدارة المدرسة، الإدارات التعليمية، وزارة التربية والتعليم) ، مع غياب المتابعة والمساءلة، و إهدار الجهود والموارد في جزئيات متشعبة وخلق مسارات تعليمية بديلة، بالإضافة إلى طرح الوزارة للمناقصات (المشتريات – الأبنية – المناهج) والمحسوبية في الحصول على هذه المناقصات .[١٤٩]

وعلى الرغم من الزيادات الملموسة في موازنات التعليم، إلا أنها لا تلبي متطلبات النهضة التعليمية الشاملة المطلوب تحقيقها، ومن اللافت أنه رغم محدودية هذه الأموال، إلا أن هناك ما يشير إلى عدم الكفاءة في الإنفاق، مع وجود هدر في التكلفة الاقتصادية لإنشاء المدارس يصل إلى ٣٠٪ من قيمة التكاليف، بالإضافة إلى ضعف كفاءة الإنفاق التعليمي على المستويات المحلية، ويظهر ذلك في ضعف كفاءة الهيئة الإدارية بالمديريات التعليمية، كما أنه لابد من إعادة النظر في إجراءات طبع الكتب المدرسية وما يصاحبها من ممارسات غير سليمة ينجم عنها إهدار أكثر من مليار جنيه في العام الواحد.[١٥٠]

وفي سياق استكشاف ملامح الفساد ومعوقات مكافحته في مجال التعليم، نظم التحالف المصري للشفافية "أمل" ومنتدى الإصلاح العربي بمكتبة الإسكندرية مؤتمرًا حول "الشفافية ومحاربة الفساد في قطاع التعليم" في فبراير ٢٠٠٧، بالتعاون مع المجلس القومي لحقوق الإنسان وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP، وذلك على اعتبار أن قطاع التعليم يشكل قطاعًا أساسيًّا بالنسبة لحياة الملايين من المصريين،[١٥١] حيث تم الإشارة إلى أنه رغم تضاعف الموارد التي خصصتها الدولة للإنفاق على التعليم عدة مرات خلال السنوات العشر الأخيرة، إلا أن هناك العديد من الظواهر السلبية التي أصابت قطاع التعليم بمختلف مراحله، وهو ما يقف عقبه في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة منه، كما أن ظاهرة الفساد في التعليم تعد أحد أهم أسباب الهدر والفاقد في الموارد، بما يؤدي إلى انخفاض جودة الخدمات التعليمية، وارتفاع تكلفتها.[١٥٢]

ومن خلال دراسة ميدانية تناولت إدراك الطلاب لأسباب الفساد في التعليم، ترى نسبة ٧٩,٨٪ من عينة الطلاب في تلك الدراسة أن الجمود والروتين والبيروقراطية في مقدمة أهم أسباب فساد التعليم في مصر، ويليها نسبة ٧٥,٨٪

ترى أن السبب يعود إلى انخفاض أجور ورواتب العاملين، ونسبة ٧٣,٧٪ تراه يعود إلى عدم وجود رادع قوي ضد الفاسدين، بينما نسبة ٧٠,٢٪ ترى السبب هو عدم الجدية في تطبيق القانون، ونسبة ٦٥,٢٪ ترى أن عدم الثقة في عدالة النظام التعليمي يعتبر أحد أسباب الفساد.[١٥٣] وتظهر تلك النتائج ما تحدثه ممارسات الفساد في قطاع التعليم من تأثير سلبي مباشر على مستوى تحقيق العدالة في الحصول على الخدمة التعليمية، ومدى ثقة الجمهور في نظم التعليم.

وفيما يتعلق ببعض صور الفساد التي يمكن أن تنتج من خلال مبادرات الشراكة مع القطاع الخاص في مجال التعليم، فتشير إحدى الدراسات إلى أنه على الرغم من أن شراكة القطاعين العام والخاص تحوى فوائد كبيرة بوصفها أداة تقديم البنية الأساسية، لكن عندما تتم بشكل غير صحيح يمكن أن يولد مشاكل كبيرة، حيث لا يتعرض التنظيم التشريعي لكافة صور شراكة القطاع الخاص، كما أن هناك غياب رؤية محددة لشراكة القطاع الخاص في قطاع التعليم.[١٥٤] كما تبين نتائج دراسة ميدانية أخرى على المدارس الحكومية بمحافظة الدقهلية، انخفاض مستوى الأداء بالمدارس عموما وعدم التزام المدرسين والمديرين بالأداءات المتوقعة منهم، مع عدم انتظام العملية التعليمية.[١٥٥]

كما تشير الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي، في إطار تحليلها لمؤشرات السياق الاجتماعي والاقتصادي والساسي للتعليم قبل الجامعي في مصر، إلى بعض جوانب القصور التي يمكن أن تندرج تحت الاثار الناجمة عن الترهل والفساد الاداري، حيث تعانى دواوين عموم الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية الترهل الشديد في العمالة، وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة بشكل مثير للانتباه، إضافة لتضارب المسئوليات والاختصاصات والسلطات الحادث على جميع المستويات الإدارية وعلى المستويين المركزي واللامركزي، مع غياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم قائم على النتائج، رغم أن هناك العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقويم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق.[١٥٦] كما أن هناك غياب للمحاسبية والشفافية في النظام التعليمي، مع ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية، وقصور في الانضباط والانتظام في المدارس.[١٥٧]

وعند التوقف على مستويات الفساد، فهناك الفساد الكبير الذي يقع في حدود نفوذ وسلطة الموظفين الحكوميين ذوي المناصب العليا والسياسيين الذين يصنعون القرارات التي تتضمن عقوداً أو مشاريع كبرى، كما أنه إذا طبقنا هذا على قطاع التعليم فسنجد أن مثل هذا النوع من الفساد يرتبط على سبيل المثال بقرارات طباعة الكتب، أو اختيار المؤلفين أو دور النشر لإعداد وطباعة الكتب المدرسية، والتي تصل تكاليفها في المدارس المصرية إلى أكثر من مليار جنيه، أو ما يخص عمليات إمداد المؤسسات التعليمية بالتجهيزات والمعدات التعليمية، وكذلك الأمور التي ترتبط بإدارة المنح الأجنبية، أما الفساد الأصغر من حيث الحجم فتأثيره محدود على إدارة النظام التعليمي وبالذات التصرف في موارده المالية،[١٥٨]

وتشير إحدى الدراسات إلى وجود قصور في أداء الأجهزة الرقابية على الأداء التعليمي للتأكد من مدى مطابقتها لمعايير الأداء ومدى تحقيقها للأهداف المخططة، والكشف عن الانحرافات ليسهل تصحيحها، بما يتطلب الأخذ بمنهجية متكاملة للمساءلة التعليمية؛ كما أن هناك ألوان من التحايل ومظاهر للانحرافات التي أصبحت تصيب مؤسسات التعليم وتترجم ما أصاب المجتمع من تحلل الالتزام بالضوابط الأخلاقية والاجتماعية تؤكدها الشواهد وترصدها الدراسات. (١٥٩) ومن ثم فهناك ضرورة للتنسيق بين الجهات المنوط بها عمليات تقويم أداء الموارد البشرية بالتعليم قبل الجامعي، بحيث تعمل من خلال استراتيجية موحدة تشمل أدوار وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس، والأكاديمية المهنية للمعلم، والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة بالتعاون مع وزارة الدولة للتنمية الإدارية. (١٦٠) كما توجه دراسة أخرى النظر إلى أهمية تقويم المشروعات التعليمية من خلال معايير (الملاءمة والفعالية والكفاءة والقيمة المضافة والأثر والاستمرارية والدقة والواقعية) كأسس لعملية التقويم. (١٦١)

ووفق النتائج الميدانية لإحدى الدراسات، تشير آراء عينة الدراسة إلى أن القصور الإداري يرجع في معظمه إلى القصور المادي بالدرجة الأولى، سواء من حيث العجز في الأجهزة، أو عجز الميزانية نفسها عن الوفاء بالالتزامات المخصصة لها، أو من حيث قصور اللوائح المالية التي تقرر أوجه الصرف وحيثياته وأولوياته، كما أن هناك تسيب في أداء بعض المعلمين في المدارس. (١٦٢) كما أن هناك ضعف في كفاية وفعالية النظام المالي العام لنظام التعليم قبل الجامعي، وعجز التمويل الحكومي المخصص عن الوفاء بمتطلبات تحقيق أهداف الخطط الرامية إلي التحسين والتطوير. (١٦٣) وبالإضافة إلى ذلك، فلقد تزايدت ظاهرة الدروس الخصوصية كإحدى المشكلات المؤرقة والمشوهة للتعليم المصري رغم كل المحاولات التي بذلت لمحاصرتها والتقليل من اثارها، لكنها تفاقمت وبات على الأسرة المصرية أن تدرج الدروس الخصوصية ضمن بنود إنفاقها طوال العام، لكن يمكن لتطبيق سياسة المحاسبية التعليمية أن تساعد على تقليل تلك الظاهرة. (١٦٤)

وفي ظل الاهتمام المجتمعي بقضية التعليم والعمل على تطويره، أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية السعي لتطبيق الشفافية بهدف التطوير ومواجهة الفساد الاداري، حيث تنبع أهمية الشفافية في العملية التعليمية من خلال ربط مخرجاتها باحتياجات سوق العمل وإيجاد الثقة والتمكين لجميع القائمين على السياسات التعليمية، كما أن فقدان الشفافية يؤدي الى فشل السياسات الخاصة بالإصلاح التربوي. (١٦٥)

ومن خلال الرصد السابق لواقع جهود مكافحة الفساد، والمعوقات وجوانب القصور التي تعرقل مكافحته سواء على مستوى الجهاز الحكومي في مصر أو على مستوى التعليم قبل الجامعي، يمكن استخلاص أن هناك بعض الفرص التي يمكن استثمارها مثل التوجه الرسمي لإعداد استراتيجية وطنية لمكافحته، ووجود لجنة عليا للنزاهة والشفافية، مع وجود العديد من الأجهزة الرقابية، بالإضافة إلى تزايد الإدراك العام بخطورة قضية الفساد وأضرارها خاصة على

المؤسسات التعليمية. لكن على جانب آخر فهناك العديد من المعوقات التي تواجه التطبيق الشامل لمكافحة الفساد والحد منه مثل ضعف جوانب الشفافية والمشاركة المجتمعية في التعليم، مع قصور أساليب الرقابة والمتابعة والمساءلة، بالإضافة إلى اختلال منظومة قيم النزاهة والولاء المؤسسي والالتزام التنظيمي. وفي سياق ما يلي، يمكن رصد أبرز المتغيرات المؤثرة على مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وما يمكن أن تفرزه من تحديات وتهديدات تحول دون الارتقاء بجودة التعليم وعدالة إتاحته وتعزيز نزاهته، بما يؤثر في المجمل على مقومات مكافحة الفساد الإداري ومنهجيات الحد من أضراره.

- **المتغيرات المؤثرة على التعليم قبل الجامعي في مصر (تحليل PEST)**

هناك العديد من التغيرات التي تؤثر على أداء النظام التعليمي، ومستوى جودته وترتيبه التنافسي بين دول العالم، كما تؤثر تلك العوامل على مجمل عناصر ومنظومة التعليم في مصر، والقيم المؤسسية السائدة بين العناصر البشرية، وعلى درجة ولائهم التنظيمي وانتمائهم المؤسسي، بما يؤثر في مجمله على قيم وأخلاقيات العدالة والنزاهة والشفافية، والتي هي بدورها مرتكزات مكافحة الفساد في المؤسسات التعليمية. ويمكن تناول أهم تلك المتغيرات المؤثرة على التعليم قبل الجامعي في مصر، بما يساعد في رصد العوامل الفاعلة في البيئة الخارجية للتعليم، والمؤثرة على نجاح وفعالية جهود مكافحة الفساد.

- **المتغيرات السياسية**:

لقد شهدت مصر منذ ٢٥ يناير ٢٠١١ تحديات مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية – كما تواجه فيه موقفا تتصاعد فيه الاحتجاجات، والتحول الديمقراطي بأشكاله الجديدة أكثر ارتباطا بالأفراد واتجاهاتهم وعلى المؤسسات التربوية تجديد فكرها لتصبح بيئة مواتية لممارستها مما يتطلب تغيرات في العلاقة بين الإفراد داخل المؤسسات التعليمية وإعادة تنظيم المحتوى الفكري للمبادئ الجديدة للتحول الديمقراطي وإعادة النظر في تكافؤ الفرص التعليمية والمجانية والإلزامية والتوجه إلى اللامركزية والمشاركة.[١٦٦]

وهناك تحولات حاسمة في النظام السياسي المصري، إذ لابد من إعادة النظر في كيفية مواكبة هذه الأوضاع، كما أن ثورة يناير ٢٠١١ أتاحت الفرصة لدخول مصر في مرحلة تحول ديمقراطي يتم فيها إعادة صياغة النسق الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، حيث تمثل التنمية البشرية التحدي الأكبر أمام النظام السياسي في ظل ما تعانيه فئات المجتمع المصري من مشكلات حادة على أصعدة مختلفة.[١٦٧]

وفي إطار المتغيرات السياسية، لم يكن هناك اهتمام بالعديد من المفاهيم المعبرة عن حقوق الانسان مثل مفهوم الكرامة الانسانية والعدل الاجتماعي والمساواة والمواطنة.[١٦٨] كما أن الواقع التعليمي الحالي هو نتاج لسياسات ليس لديها رؤية لمنظومة كلية متكاملة تستوعب المستجدات العالمية وثقافة الشعب وطموحاته.[١٦٩]

إن أي محاولة لإصلاح نظام التعليم لن تحقق أي مردود ذو قيمة مجتمعية وحضارية ما لم يحدث إصلاح سياسي يتناغم مع الإصلاح التعليمي، بما يؤدي

إلى تحديد سياسة تعليمية قومية في الإطار الديمقراطي السليم.[١٧٠] كما لا يستقيم إصلاح وتطوير منظومة التعليم بالانفصال عن المنظومة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، باعتبار أن مخرجات التعليم ليست نتاج للوسط التعليمي فقط بل تدخل في عملية التغيير المجتمعي الشامل، وهذا يؤكد أن التغيير الجذري لنظام التعليم لإخراجه من أزمته ليس إلا جزء مندمجا في عملية إصلاح شاملة.[١٧١]

وفي سياق التوجهات الإصلاحية، وعلى الرغم من التوجهات السياسية نحو تطبيق اللامركزية في مصر، إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي تحول دون إتمام ذلك مثل المركزية الشديدة والبيروقراطية وازدواجية السلطات والمهام، والتطوير الجزئي الذي لا يمس الجوهر والنقص العام في كفاءة الكوادر البشرية والتمويل والإسهامات الأهلية.[١٧٢]

وبتحليل ما سبق، يتضح أن التعليم وجميع مؤسساته لن تستطيع أن تكون بمعزل عن تأثير السياق السياسي العام وما يحدث به من تغيرات، حيث يعتبر التعليم أحد المؤسسات المسئولة عن التنشئة الاجتماعية والسياسية، ومن ثم فإذا ما توافرت مقومات الديمقراطية والحرية، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى إصلاح مجتمعي وثقافي يواجه اختلال منظومة القيم والأخلاقيات على مختلف الأصعدة وفي جميع المؤسسات، تعليمية ومجتمعية.

• **المتغيرات الاقتصادية**:

لقد شهد المجتمع المصري قبل ثورة يناير العديد من أوجه الفساد التي أدت إلى تدهور أوضاعه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وكان هاك أيضا انتشار للفساد الإداري كالرشوة وسوء استخدام موارد الدولة واستغلال النفوذ مما أدى إلى إهدار المال العام.[١٧٣] كما تفرض المرحلة التاريخية التي يمر بها المجتمع المصري، وما يشهده من تغيرات وتحديات ضرورة خضوع كافة مؤسسات الدولة وخاصة قطاع التعليم بكافة مستوياته ومراحله للمراجعة، حيث أنه المحور الأساسي للتنمية والنهوض الحضاري.[١٧٤]

ومن المتغيرات الاقتصادية المؤثرة على المجتمع المصري انخفاض دخل الأفراد، مما أدى إلى انخفاض مستوى المعيشة، كما كان هناك خضوع لتعليمات الهيئات المالية الدولية بما يضر بمصلحة الشعب.[١٧٥] فالسياسات الاقتصادية التي اتبعت في مصر قبل يناير ٢٠١١ أدت إلى حدوث تأثيرات سلبية كبيرة على المجتمع المصري، مثل تعمق التفاوت في توزيع الدخل، كما ترتب على سيطرة القطاع الخاص مع إهمال الحكومة لدورها اختلالات هيكلية في المجتمع واتساع نطاق الفقر وارتفاع معدلات البطالة.[١٧٦] كما تعانى مصر من تفاقم المديونية الخارجية وتزايد أعباء خدمة الدين والتي تمثل ضغوطا كبيرة تقف حائلا أمام عجلة التنمية.[١٧٧]

ويترتب على الأزمات الاقتصادية اهتزاز ثقة المجتمعات في مؤسساتها العامة، وهذا يؤثر سلبا على الهوية والانتماء والمواطنة لدى الأفراد، وربما يؤدي في أحد جوانبه إلى انتشار سلوكيات غير مرغوب فيها مثل انتشار العنف في المدارس على سبيل المثال، ومن ناحية أخرى لم تعد مجانية التعليم أمرا واقعيا في كافة

مراحله لاسيما بالنسبة للفقراء كما أن التعليم المتاح لهم من نوعية منخفضة، بالإضافة إلى عبء تحمل نفقات الدروس الخصوصية.[١٧٨] ويستنتج من ذلك أن المتغيرات الاقتصادية لها تأثير كبير على التعليم وأبعاد إتاحته وجودته لجميع المستويات الاجتماعية، كما أن المشكلات الاقتصادية قد تسبب أنواع عديدة من السلوكيات السلبية.

• **المتغيرات الاجتماعية والثقافية**:

تمثل المتغيرات الاجتماعية والثقافية أكثر العوامل المؤثرة على المؤسسات التعليمية وبخاصة المدارس، وذلك للارتباط الوثيق بين هذه التغيرات وقطاع التعليم، حيث تفرز تلك التغيرات كثيرا من القيم الإيجابية والسلبية على حد سواء.

وتتأثر الإدارة التعليمية، بصفة عامة، بالبيئة الاجتماعية والسياسية التي تعمل في إطارها، حيث إن القيم والتقاليد والثقافة التي تسود مجتمع ما في فترة بعينها، هي التي تحدد طبيعة عمل الإدارة التعليمية في تلك الفترة، والنمط الذي تسير عليه؛ ومن هنا نشأ الاختلاف بين الأنماط الإدارية التي تتبناها المجتمعات، وشاع التنوع في خطط التطبيق التي تنتهجها، ووسائل تحقيق ما تسعى إليه من أهداف، والذي ينعكس في النهاية، على الجانب التنظيمي في الإدارة متمثلا في الأخذ بالنمط المركزي أو النمط اللامركزي أو النمط التشاركي.[١٧٩]

ومن المتغيرات الاجتماعية زيادة الطلب على التعليم والزيادة السكانية المستمرة، بما يؤدي إلى مشكلة نقص المباني المدرسية وتقليل فرص الإتاحة وارتفاع الكثافة، وضعف ثقة الأسرة في المدرسة، ويؤدي ذلك بدوره تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية كظاهرة مرضية مزمنة في التعليم المصري.[١٨٠] ولخطورة ظاهرة الدروس الخصوصية على السياق الاجتماعي العام، يشير أحد التقارير إلى " تفشي ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بصورة متزايدة تصل إلى حد الوباء بعد أن انعدمت أهمية المدرسة لدى الطلاب، وانتقلت الوظيفة التعليمية من المدرسة إلى المنزل أو مراكز الدروس الخصوصية، فأصبحت هذه الظاهرة ثقافة مجتمعية سيئة ".[١٨١]

كما أن المتتبع للتطورات الاجتماعية والسياسية التي تشهدها مصر يقف أمام تغيرات وسلوكيات ظهرت ولها اثارها المدمرة على مفهوم الانتماء والهوية، بما جعل موضوع المواطنة قضية وجود مقابل ضياع الثوابت التاريخية.[١٨٢] كما أن الحاجة للأخلاق وتدعيمها في عصر العولمة الثقافية مسئولية المؤسسات المجتمعية والتربوية للحفاظ على الأمن الاجتماعي، ومن ثم يجب معالجة الخلل الراهن في منظومة القيم الأخلاقية والتحول نحو منظومة من القيم الإيجابية الدافعة للتقدم، ويرتكز ذلك على تنمية العنصر البشري.[١٨٣]

وفي سياق العوامل الاجتماعية المؤثرة على التعليم، فإن من أخطر التحديات التي تواجهها مصر هو ارتفاع معدلات البطالة لأسباب عديدة أهمها عدم مناسبة استراتيجية التعليم الحالية لمتطلبات سوق العمل.[١٨٤] وبالرغم من الجهود المبذولة للحد من مشكلة البطالة، إلا أن سبل مواجهتها قد باءت بالفشل لأنها

ركزت على حلها بشكل جزئي ومؤقت دون وضعها في إطار شامل، ومعرفة ما يترتب عليها من اثار طويلة الأجل على المجتمع.(١٨٥)

وفى الواقع فإن المجتمع المصري يعرض أمام الآباء والتلاميذ مؤسسات تعليمية ترتبط بشكل دقيق بفئات اجتماعية متباينة، والعامل الحاسم في اختيار هذه المؤسسة أو تلك هو القدرة المالية، ولا شك أن جودة الخدمة التعليمية المقدمة داخل المدرسة ترتبط مباشرة بهذه القيمة المالية التي تشترطها للالتحاق ببرامجها التعليمية.(١٨٦) ويتبين من ذلك تأثير آليات السوق على قطاعات التعليم، حيث أصبحت ظاهرة التفاوت الاجتماعي أكثر تعقيدا من ذي قبل، بما أدى إلى التباين في فرص التعليم بين المؤسسة الحكومية ومؤسسات التعليم الخاص.

ومن خلال رصد العوامل والمتغيرات الاجتماعية، يمكن ملاحظة أن المجتمع المصري بشكل عام يعاني من انتشار بعض القيم السلبية مثل المحسوبية، واختلال منظومة أخلاقيات العمل، ومن ثم زايدت تأثيرات تلك القيم والممارسات الاجتماعية على المؤسسات التعليمية، بما يفرض البحث عن آليات وأساليب جديدة تساعد على التعامل مع أي اختلالات ناجمة عن التغيرات الاجتماعية المعاصرة.

• **المتغيرات التكنولوجية**:

من أبرز التغيرات التي لها انعكاساتها المتعددة والخطيرة حالياً ومستقبلاً على التربية، تلك التغيرات المعرفية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة، والتي أفرزت عديدا من الظواهر، من أهمها ثورة المعلوماتية، ويلقي هذا الأمر بتحديات كثيرة على النظم التعليمية، منها ضرورة توطين تكنولوجيا المعلومات واستخدامها، وضرورة تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع تلك التحديات المعرفية والتكنولوجية.(١٨٧)

وفي هذا الإطار، هناك تطور متسارع وملحوظ خاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات التي وفرت فرصا متعددة في تطوير نظم الاحصاء وبناء مؤشرات قياس الأداء المؤسسي، بما يفرض ضرورة توافر الإحصاءات لبناء مؤشرات دقيقة. وعلى الرغم من ذلك، تبين دراسة عن المتطلبات الإحصائية والمعلوماتية لتعزيز الحوكمة الرشيدة، أن نظام الإحصاء والمعلومات في مصر يعانى العديد من أوجه القصور، سواءً فيما يتعلق بجودة وشمول منتجاته وخدماته أو كفاية مكوناته أو سلامة الإطار المؤسسي والتشريعي الذى يعمل من خلاله؛ ونظرا للأهمية المتزايدة لعناصر الشفافية والإتاحة وحرية تداول الإحصاءات والمعلومات كأحد مرتكزات تفعيل الحوكمة الرشيدة في مصر، يكون هناك حاجة ماسة إلى تصميم استراتيجية قومية للإحصاء والمعلومات،(١٨٨)

وعلى الرغم من الجهود المبذولة للنهوض بالنظام القومي للإحصاء والمعلومات في مصر وتطويره، إلا أنه يعانى من مجموعة من نقاط الضعف وأوجه القصور، أدت إلى عدم القدرة على تحقيق الاستفادة المثلى من النظام في دعم صانع ومتخذ القرار لدعم مسيرة وجهود التنمية، وتتمثل أهم نقاط ضعف في انخفاض جودة الإحصاءات والمعلومات، بالإضافة إلى ضعف الإفصاح والإتاحة

للإحصاءات والمعلومات. [١٨٩] ومن ثم فإن جودة تنظيم تسجيل البيانات والمعلومات تمهيدا لإتاحتها أو الافصاح عنها هو من الجوانب التي يجب أن يهتم بها التشريع المنتظر، ذلك لأن مصر وان كانت قد شهدت خلال العقد الماضي ثورة في مجال الإتاحة المعلوماتية، إلا أن ذلك أدى إلى تضارب البيانات المنشورة والإحصاءات الوطنية. [١٩٠]

وفيما يبين ضعف استيعاب المتغير التكنولوجي واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير الأداء المؤسسي العام للتعليم المصري، تشير إحدى الدراسات إلى أن "هناك انفصال فيما بين ما هو وسيط (مستوى الإدارة الوسطى)، ونجاحته في المديريات التعليمية بالمحافظات، وبين ما هو تنفيذي (مستوى الإدارة التنفيذية) بالمدارس، حيث لا يتوافر فهما ولغة مشتركة فيما بين القيادات بتلك المستويات، مما يترتب على ذلك كله من تفاوت في نوعية ومستوى أسلوب التفكير". [١٩١]

وفي سياق مجمل التغيرات المؤثرة على المجتمع، أصبح ضرورياً إدراك أن حزمة المتغيرات التي يواجهها التعليم في عالمنا المعاصر آخذة في التضخم، وفي منطقتنا فإن حجم وسرعة المتغيرات والمعطيات المستجدة والآخذة في التفاعل يؤطرها مجتمع العولمة بما يعمق من أهمية استيعاب الخريطة الجديدة، وهو ما لا تستجيب له نظم التعليم الراهنة. [١٩٢]

ومن خلال تحليل التغيرات السابقة، يتضح وجود تداخل كبير فيما بينها للعلاقات العضوية القائمة على التأثير والتأثر، حيث أن الفصل بينها هو لمجرد بيان تأثيراتها على قضية البحث المتعلقة بمكافحة الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية، بما يساعد على تحليل التداعيات والانعكاسات الأساسية لهذه التغيرات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية وثقافية، أو تكنولوجية والتي تتكامل فيما بينها لتفرز تحديات تواجهها المؤسسات التعليمية. ووفق رصد واقع مكافحة الفساد في مصر على مستوى القطاع الحكومي بما يشمله من المؤسسات التعليمية، يتبين أنها قضية مصيرية، بما يفرض التفكير ملياً في استراتيجيات فاعلة للحد منه ومحاصرته في النسب المتعارف عليها دولياً في إطار المعطيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

- **ثالثاً : بدائل استراتيجية مقترحة لمكافحة الفساد الإداري:**

في ضوء الاهتمام المتزايد بالاعتماد على التوجهات الاستراتيجية، ظهرت الحاجة لأسلوب التحليل الاستراتيجي الذي يساعد على تحليل أبعاد ومتغيرات البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد الموقف أو الوضع الاستراتيجي والتنافسي للمؤسسات، بالإضافة إلى استكشاف الخيارات والبدائل الاستراتيجية المتاحة التي تدعم تحقيق الأهداف والغايات المخطط لها. كما يمثل التحليل الاستراتيجي نقطة البداية في صياغة أي استراتيجيات ممكنة التحقق والتطبيق، وذلك بهدف الفهم الشامل لبيئة المؤسسات التي تعمل في إطارها وتتأثر بمتغيراتها.

وتشير الأدبيات الإدارية إلى عدة أهداف لهذا الأسلوب يتمثل أهمها فيما يلي: [١٩٣]

- فهم القوى والعوامل والمتغيرات البيئية المؤثرة على تحقيق المؤسسات لأهدافها، وتحديد سبل التعامل الملائم مع هذه المتغيرات لاستيعابها والتكيف الإيجابي مع إفرازاتها.
- التحديد الدقيق للفرص المواتية والتهديدات المحتملة في البيئة الخارجية، بالإضافة إلى المعرفة الموضوعية بنواحي القوة وجوانب الضعف في البيئة الداخلية للمؤسسات، ومن ثم تعظيم نواحي القوة والفرص، ومعالجة جوانب الضعف وتقليل التهديدات.
- تحديد الخيارات والبدائل الاستراتيجية المتاحة أمام المؤسسات لتحقيق أهدافها والوصول إلى الوضع المرغوب، بما يفي باحتياجات المستفيدين وذوي العلاقة.

وفي سياق ما يلي، يمكن استعراض أهم الخطوات المحورية لمنهجية التحليل الاستراتيجي، وصولاً لصياغة بدائل استراتيجية ترتكز على استيعاب الخيارات المتاحة.

- **تحليل الفجوات** Gap Analysis :

تمثل الفجوة تلك الفروق الناجمة عن المقارنة بين الأداء في الوضع الراهن والأداء المرغوب أو المستهدف، أو بين السياسات الحالية والاستراتيجيات الجديدة، والغرض من ذلك هو ترتيب الأولويات على أساس الموارد المتاحة والقدرات التنظيمية القائمة. وفيما يتعلق بموضوع البحث، فإن الفجوات تمثل تلك المسافة الفاصلة بين واقع ممارسات وجهود مكافحة الفساد بالمؤسسات التعليمية، وذلك المستوى المنشود من توافر القدرات والمقومات والمنهجيات المتعلقة بمواجهته والحد من أضراره والتي يمكن تطبيقها لدعم تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها ورسالتها.

ويرتكز تحليل الفجوات على ما هو مستهدف تحقيقه، والوقوف على مدى التحقق في الوضع الراهن، ومعايرة الأداء الفعلي مع الأداء النموذجي في تحديد مواطن الضعف وجوانب القصور، ومن ثم جعلها مستهدفة من عمليات التطوير أو إعادة النظر في التوجهات الاستراتيجية وترجمتها إلى آليات إجرائية كفيلة بحصار الممارسات والسلوكيات الفاسدة.

ومن خلال رصد وتحليل الأبعاد والمتغيرات البيئية المؤثرة على قدرات المؤسسات التعليمية ومقوماتها المؤسسية لمكافحة الفساد الإداري، والتي تم تناولها ومعالجتها في سياق المحور السابق لهذا البحث، يتضح أن هناك العديد من الفجوات التي تحتاج إلى قدر من التركيز لمحاولة علاجها، ويمكن استخلاص أن تلك الفجوات ترتكز في جوهرها على ضعف أو قصور عدة مقومات إدارية وتنظيمية، يمكن إيضاحها من خلال الجدول (٣):

ومن منطلق المنظور الاستراتيجي، هناك مساران أساسيان يمكن الاعتماد عليهما لمعالجة تلك الفجوات، وفق ما يلي:

- **المسار التبادلي**: Transactional pathway

يتسم هذا المسار بنمط رد الفعل تجاه التغيرات المؤثرة على أداء المؤسسات التعليمية، مع الاعتماد على الإصلاح الجزئي لمعالجة الفجوات، حيث يلتزم هذا

المسار بسن اللوائح والتشريعات الإدارية العقابية تجاه ممارسات الفساد الإداري، وتوفير بعض أشكال الأطر المؤسسية للرقابة والمتابعة والمحاسبية، مع التركيز على اليات الردع والعقاب تجاه ممارسات الفساد دون الأخذ بالمكافحة الشاملة.

جدول رقم (٣)الفجوات المؤثرة على مقومات مكافحة الفساد الإداري بالتعليم

محور المقارنة	الوضع الراهن	الوضع المستهدف
١- التخطيط والإصلاح الإداري	- الاعتماد على الآنية أو المرحلية - قائم على رد الفعل. - جزئي وتشريعات ولوائح متقادمة	- استشراف المستقبل وتوقعه . - قائم على المبادرة. - شامل وتشريعات متوافقة مع المستجدات
٢- النزاهة والمحاسبية	- ضعف قيم النزاهة وشيوع قيم سلبية كاللامبالاة والانتفاع الذاتي - تسيب في تطبيق القوانين واللوائح الإدارية والتنظيمية. - أساليب تقليدية للمساءلة والمحاسبية	- شيوع قيم النزاهة والإيجابية في العمل نحو الحفاظ على الصالح العام. - تطبيق حازم وعادل للوائح الإدارية. - تبني مداخل حديثة في المحاسبية القائمة على الأداء والنتائج.
٣- الشفافية والمشاركة	- ضعف الإفصاح عن المعلومات - قصور قواعد البيانات - مشاركة مجتمعية ضعيفة	- إتاحة المعلومات للمستفيدين - وجود قواعد بيانات شاملة - مشاركة مجتمعية فاعلة وإيجابية
٤- المتابعة والرقابة	بيروقراطية - هرمية - مركزية قائمة على التفتيش	توجيهية ترتكز على النصح والإرشاد والاستشارات- تعزيز الرقابة الذاتية
٥- المناخ التنظيمي واجراءات العمل	يتسم بالجمود - ضعف الرضا الوظيفي - صراع تنظيمي غير صحي- اجراءات وأساليب عمل تقليدية	إيجابي - مستوى عال من الرضا الوظيفي - تطبيق أسلوب الحكومة الالكترونية في إجراءات العمل
٦- جودة الخدمة التعليمية	- تدني تطبيق معايير ومؤشرات الجودة - ضعف الثقة المجتمعية في جودة الخدمات التعليمية. - انتشار ظواهر سلبية كالغش والدروس الخصوصية.	- وفق مستوى المعايير المستهدفة. - ثقة مجتمعية عالية في جودة الخدمات. - معالجة شاملة للظواهر السلبية المؤثرة على جودة التعليم.

- **المسار التحويلي**: Transformational pathway

يرتكز هذا المسار على غلق الفجوات من خلال الحد من المعوقات المسببة لها، ومعالجة جوانب الضعف المؤثرة على القدرات المؤسسية لمكافحة الفساد، مع تعظيم جوانب القوة وعوامل الدعم للحد من اثاره وعلاج أضراره، ويتسم هذا المسار ببعد المبادرة لقيادة التطوير المؤسسي الشامل لاستثمار جميع الفرص المتاحة في البيئة الخارجية، مع الاهتمام بالإصلاح المنظومي والمنهجي وفق رؤية شاملة لمتغيرات وأبعاد النظام التعليمي ككل ومنظوماته الفرعية، في إطار الثقة المجتمعية والدعم الشعبي لمواجهة كافة صور الفساد بالقطاع التعليمي، وفق مبدأ منطقي أن الكل رابح ومستفيد من مكافحة كافة أنواع الفساد win-win principle

- **استكشاف الخيارات الاستراتيجية**:

يرتكز أسلوب التحليل الاستراتيجي في أحد خطواته المحورية على إحداث مطابقة بين القدرات الداخلية للمنظمة (عناصر القوة والضعف) وبين متغيرات البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) بما يؤدي إلى استغلال نواحي القوة لاقتناص الفرص والحد من أثر التهديدات، وتعتمد هذه الخطوة على بناء

جدول التحليل المزدوج، وهو ما يطلق عليه أيضاً "مصفوفة أو بروفيل SWOT"، ومن خلال تلك المصفوفة، يمكن استخلاص أربعة أنواع من الخيارات الاستراتيجية والتي تتنوع وفق الامكانات والموارد المتاحة والوضع المستهدف أو القضايا التي يراد علاجها، ويوضح الشكل التالي تلك الخيارات: (١٩٤)

شكل رقم (١) الخيارات الاستراتيجية وفق مصفوفة التحليل المزدوج

	عناصر القوة S متغيرات داخلية إيجابية يمكن تعزيزها	عناصر الضعف W متغيرات داخلية سلبية يمكن علاجها
الفرص O متغيرات خارجية إيجابية يجب استثمارها	**SO** **Maxi – Maxi Strategy** تعظيم جوانب القوة لاقتناص الفرص (التوجه الاستراتيجي الريادي)	**WO** **Mini – Maxi Strategy** معالجة جوانب الضعف لاقتناص الفرص (التوجه الاستراتيجي الدفاعي)
التهديدات T متغيرات خارجية سلبية يجب تلافيها	**ST** **Maxi – Mini Strategy** تعظيم جوانب القوة للحد من التهديدات (التوجه الاستراتيجي التكيفي)	**WT** **Mini – Mini Strategy** معالجة جوانب الضعف للحد من التهديدات (التوجه الاستراتيجي للمحافظة على البقاء)

بالنظر إلى الشكل السابق، يتضح أنه وفق المحور الأفقي تنقسم المتغيرات إلى فرص وتهديدات تتعدى حدود سيطرة المؤسسات، حيث أنها إفرازات بيئتها الخارجية، كما أن هناك عناصر القوة والضعف التي يمكن السيطرة عليها لأنها تمثل العوامل المؤثرة في البيئة الداخلية. وعلى جانب آخر ووفق المحور الرأسي تنقسم المتغيرات إلى فرص وعناصر قوة مرغوبة أو مستهدفة، وتهديدات وعناصر ضعف سلبية أو غير مرغوبة.

كما يمكن ملاحظة وجود أربعة أنواع من الخيارات التي يمكن أن تنتج عن التحليل المزدوج لنواحي القوة والضعف والفرص والتهديدات، والتي تنطوي على العديد من الإجراءات الفرعية لتشكل في مجملها جوهر وفلسفة البدائل الاستراتيجية، حيث تشمل تلك الخيارات والبدائل ما يلي:

- تعظيم جوانب القوة لاقتناص الفرص.
- معالجة جوانب الضعف لاقتناص الفرص.
- تعظيم جوانب القوة للحد من التهديدات.
- معالجة جوانب الضعف للحد من التهديدات.

• **بناء مصفوفة التحليل المزدوج** Dual SWOT Matrix

في ضوء الأبعاد المزدوجة لمصفوفة التحليل الاستراتيجي، واستخلاصاً لتحليل ملامح الواقع وسمات الوضع الراهن لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر وجهود مكافحة الفساد، يمكن تحديد أهم عناصر القوة والضعف بالبيئة الداخلية، والتي تؤثر على مقومات مكافحة الفساد وتعزيز الشفافية والنزاهة، بالإضافة إلى الوقوف على أفضل الفرص المتاحة وأكثر التهديدات تأثيراً على وضع المؤسسات التعليمية، ويوضح الجدول التالي التفاعل بين عناصر البيئة الداخلية والخارجية لتحديد الخيارات الاستراتيجية المتاحة لمكافحة الفساد بالمؤسسات التعليمية.

جدول رقم (٤)مصفوفة التحليل المزدوج لعناصر البيئة الداخلية والخارجية

البيئة الداخلية / البيئة الخارجية	عناصر القوة Strengths (S)	عناصر الضعف Weaknesses (W)
	١- إعداد استراتيجية لتطوير التعليم (٢٠١٤ -٢٠٣٠) ٢- إنشاء وحدات للجودة والإحصاء والمعلومات بالمؤسسات التعليمية. ٣- إصدار قانون الكادر الخاص للقيادات والمعلمين، وتطوير معايير اختيارهم وترقيتهم. ٤- السعي للارتقاء بالأداء المهني والوظيفي للمعلمين والقيادات التعليمية من خلال الأكاديمية المهنية للمعلمين. ٥- تشكيل مجالس الأمناء كصيغة للمشاركة المجتمعية وتعزيز الرقابة الشعبية. ٦- تطبيق مشروع الحكومة الإلكترونية في العديد من الخدمات المقدمة للمواطنين.	١- قصور نظم التوجيه المالي والإداري، مع تعدد جهات المتابعة والرقابة على الأداء التعليمي. ٢-تضارب الإحصاءات وضعف مؤشرات الأداء بما يعوق المساءلة والمحاسبية. ٣-غياب المنظور الشامل للإصلاح الإداري للمؤسسات التعليمية. ٤- ضعف ملاءمة الأجور وتدني تحفيز الأداء المهني والوظيفي المتميز. ٥- ضعف الوعي بالحقوق والواجبات الوظيفية، مع عدم وجود مدونة سلوك مهني ووظيفي. ٦- تنامي ظاهرة الدروس الخصوصية مع تدني مستوى جودة الخدمات التعليمية. ضعف الاستفادة من جهود المنظمات غير الحكومية NGOs في مجال مكافحة الفساد بالتعليم. قصور تقويم مشروعات إصلاح التعليم، ومتابعة الصيانة والتجهيزات.
الفرص Opportunities (O)	استراتيجية القوة والفرص (S/O)	استراتيجية الضعف والفرص(W/O)
١- التوجه نحو إعداد استراتيجية وطنية لمكافحة الفساد، مع وجود لجنة وطنية للشفافية والنزاهة. ٢- التوجه القومي لتطبيق اللامركزية واعطاء المؤسسات التعليمية مزيداً من السلطات. ٣- وجود العديد من الجهات الرقابية، مع تجريم عقابي شديد في القانون الإداري والجنائي ضد الفساد ٤- التحول الديموقراطي وصدور دستور جديد يشدد على الحق في التعليم ومكافحة الفساد بجميع أشكاله. ٥- التوجه الرسمي نحو الإصلاح الإداري الشامل للجهاز الحكومي ومنه قطاع التعليم. ٦- انشاء هيئة للاعتماد وضمان جودة التعليم، بما يعزز تقويم وتحسين الأداء التعليمي. ٧- دعم العديد من	١- الاستفادة من الخطة الاستراتيجية القومية وتوجهاتها لدعم تبني منحى اللامركزية، وتحسين مستوى جودة التعليم. (S1 x O2 x O6) ٢- توظيف دور وحدات الجودة والمعلومات والإحصاء، والتنسيق مع هيئة ضمان الجودة في تطبيق مؤشرات لتقييم الأداء التعليمي. (S2 x O6) ٤استثمار قانون الكادر الخاص ومعايير اختيار وترقية المعلمين والقيادات في توجيه الإصلاح الإداري المستهدف للجهاز الحكومي على المستوى التعليمي. (S3 x O1 x O5) ٥- توظيف دور مجلس الأمناء في الرقابة الشعبية على الأداء التعليمي، بما يسر استثمار التوجه الرسمي نحو اللامركزية، مع الإصلاح الإداري الشامل. (S5 x O2 x O5) ٦- توظيف مشروع الحكومة	١- تقليل مقاومة العاملين نحو الإصلاح الإداري والتطوير المؤسسي من خلال دعم التوجه نحو اللامركزية. (W3 x O2) ٢- تطوير نظم التوجيه المالي والإداري وفق الأساليب الحديثة في الإدارة، مع الاستفادة من هيئة الجودة والاعتماد والتنسيق مع لجنة الشفافية والنزاهة. (W1 x O1 x O6) ٣- تنمية الوعي بالسلوكيات المخلة بالواجبات الوظيفية وتبني مدونات سلوك وظيفي وأخلاقي من خلال استثمار دور مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية، والتوجه الرسمي نحو الإصلاح الإداري الشامل. W5) x W7 x O5) ٤- تحسين جودة الخدمات التعليمية بما يقلل من ظاهرة الدروس الخصوصية، والاستفادة من دور هيئة الجودة في هذا الشأن، مع استثمار التوجه الدستوري لتعزيز الحق في التعليم والعدالة الاجتماعية (W6 x O4 x O6) ٥- تبني مدخل إدارة البرامج والمشروعات التعليمية لتطوير أساليب متابعتها وتقييم جدواها، والاستفادة من

المنظمات الدولية والإقليمية إصلاح وتحسين جودة التعليم المصري.	الإلكترونية في الإصلاح الإداري الشامل، والتنسيق مع الجهات الرقابية المختصة بقطاع التعليم. (S6 x O3 x O5) ٧- الاستفادة من القيم والمبادئ المتضمنة في الدستور المصري الجديد في صياغة أطر التوجهات الاستراتيجية لإصلاح العليم. (S1 x O4) ٨- استثمار التوجه نحو إعداد استراتيجية قومية لمكافحة الفساد ووجود لجنة للشفافية والنزاهة في دعم تطبيق البرامج والمشروعات ذات الصلة والمدرجة في استراتيجية تطوير التعليم. (S1 x O1) ٩- استثمار تعاون بعض المنظمات الدولية في تنفيذ برنامج الحكومة الالكترونية و دعم مبادرات إصلاح وتحسين جودة التعليم (S2 x S6 x O6 x O7)	المنظمات الدولية الداعمة لمشروعات تحسين التعليم، في إطار التنسيق مع الجهات الرقابية المتخصصة في هذا المجال. (W8 x O3 x O7) ٦- تطوير قواعد البيانات والإحصاءات بما يوفر مؤشرات تقويم الأداء التعليمي بجميع منظوماته، من خلال استثمار دور هيئة الجودة والاعتماد، والمنظمات الدولية المتخصصة في الاعتماد، بما يساعد التوجه الرسمي نحو الإصلاح الشامل. (W2 x O6 x O7) ٧- تبني مداخل حديثة في عمليات المتابعة والمحاسبية التعليمية، مع تطوير اللوائح الإدارية المتقادمة في إطار التوجه نحو الإصلاح الإداري، مع التوافق مع مبادئ الدستور المصري الجديد، وتوجهات صياغة استراتيجية وطنية لمكافحة الفساد. (W1 x W2 x O1 x O4 x O5)
التهديدات Threats (T)	استراتيجية القوة / التهديدات(S/T)	استراتيجية الضعف / التهديدات (W/T)
١- الضغوط الاقتصادية المتزايدة وتزايد الفجوة بين الدخول والمتطلبات المعيشية. ٢- اختلال منظومة القيم وأخلاقيات العمل والنزاهة في المجتمع المصري. ٣- عدم ملاءمة قانون الخدمة المدنية والوظيفة العامة للمستجدات المجتمعية والتربوية. ٤- بطء الإصلاح التشريعي للقوانين الإدارية المنظمة للعمل الحكومي مثل مجال التعليم. ٥- ضعف الإنفاق الحكومي على التعليم، مع عدم تنوع مصادر تمويل التعليم. ٦- تدني الثقة في جودة الخدمات التعليمية، مع ضعف المشاركة المجتمعية.	١- تبني التنفيذ الجاد لبرامج الخطة الاستراتيجية للإصلاح المؤسسي للتعليم من أجل استعادة الثقة في جودة الخدمات التعليمية وتعزيز المشاركة المجتمعية. (S1 x T4 x T6) ٢- التوظيف الجيد لوحدات الجودة والإحصاء والمعلومات لتوفير مؤشرات تخدم إصلاح القوانين واللوائح المنظمة للتعليم، وتحسين مستوى الثقة المجتمعية. (S2 x T4 x T6) ٣- استثمار قانون الكادر الخاص وتطوير معايير اختيار المعلمين والقيادات في توجيه تطوير قانون الوظيفة العامة وفق المستجدات المجتمعية، وتجسير الفجوة بين الدخل ومتطلبات المعيشة. (S3 x T1 x T3) ٤- الاستفادة من مجالس الأمناء في رفع الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية، وإيجاد	١- تقليل مقاومة العاملين نحو الإصلاح الإداري الشامل من خلال معالجة اختلال منظومة قيم وأخلاقيات العمل، مع إصلاح قانون الخدمة المدنية. (W3 x T2 x T3) ٢- تطوير نظم التوجيه المالي والإداري وفق الأساليب الحديثة في الإدارة، بما يستوعب الضغوط الاقتصادية المسببة لفجوة الدخول. (W1 x T1) ٣تنمية الوعي بالسلوكيات المخلة بالواجبات الوظيفية وتبني مدونات سلوك وظيفي وأخلاقي تعالج اختلال منظومة القيم وأخلاقيات العمل والنزاهة.(W5 x T2) ٤- تحسين جودة الخدمات التعليمية بما يعالج تدني الثقة المجتمعية في جودة التعليم، وبطء إصلاح التشريعات والقوانين المنظمة للعمل لتعزيز الحق في التعليم والعدالة الاجتماعية (W2 x W6 x T6) ٥- تبني مدخل إدارة البرامج والمشروعات التعليمية لتطوير أساليب متابعتها وتقييم جدواها، وبما يقلل من

	مصادر أخرى لتمويل التعليم تعالج ضعف الإنفاق الحكومي، مع تعزيز الرقابة الشعبية تجاه أخلاقيات العمل وقيم الشفافية والنزاهة. (S5 x T2 x T5 x T6) ٥- استثمار التطور التكنولوجي وصيغة الحكومة الالكترونية في تحسين جودة الخدمات التعليمية وتطوير اللوائح المنظمة في إطار قيم الشفافية والنزاهة. (S6 x T2 x T6)	الهدر التعليمي ومراعاة ضعف الإنفاق الحكومي على التعليم.(W8 x T5) ٦- تطوير قواعد البيانات والإحصاءات بما يوفر مؤشرات للمحاسبية وتقويم الأداء التعليمي بجميع منظوماته، بما يعزز الثقة في جودة التعليم. (W1 x W2 x T6) ٧- استثمار جهود المنظمات غير الحكومية في إيجاد مصادر إضافية لتمويل التعليم، وتعزيز المشاركة المجتمعية والأهلية. (W7 x T5 x T6)

- **صياغة البدائل الاستراتيجية المقترحة لمكافحة الفساد الإداري**:

في ضوء الخيارات الاستراتيجية السابقة، وارتكازاً على تفاعلها، يمكن استخلاص ثلاث بدائل تتسم بالشمول والواقعية، مع إمكانية تبنيها لمكافحة الفساد الإداري بمؤسسات العليم قبل الجامعي وفق قيم الشفافية والنزاهة وأخلاقيات المهنة والوظيفة العامة، حيث يقصد بالبديل الاستراتيجي التعبير عن إطار منهجي لتدابير وإجراءات وممارسات محددة تسعى لتحقيق أهداف مخططة ومقصودة، كما أن كل بديل يعبر عن توجه مستقبلي ممكن تحقيقه.

وهناك عدة مسارات وتوجهات لتدابير مكافحة الفساد في القطاع الحكومي بشكل عام ومؤسسات التعليم قبل الجامعي على وجه الخصوص (مديريات، إدارات تعليمية ومدارس) وسواء كانت تلك التدابير وقائية سابقة كتعزيز الولاء والانتماء الوطني والارتقاء بالوظيفة العامة وأخلاقياتها واختيار القيادات النزيهة وتحسين ظروف وبيئات العمل، أو تدابير قانونية مرفقة ولاحقة، وذلك من خلال اعتماد التشريعات والقوانين الصارمة وتركيز الأجهزة الإدارية على الفساد بالكشف عنه ومواجهته علنا في مؤسسات الدولة، أو قد تكون محاربة الفساد والقضاء عليه بداية من قيم النزاهة والمصداقية والإيمان بسيادة القانون والقيم الدينية والأخلاقية وهى الرادع الذي يحمي المجتمعات من أخطار الفساد وأضراره.

وعلى ضوء استكشاف المنهجيات الإدارية والتنظيمية المعاصرة، ومقومات ومتطلبات مكافحة الفساد الإداري في سياق المحور الأول للبحث والذي تناول الإطار المعياري، ثم رصد وتحليل الواقع وملامح الوضع الراهن لجهود مكافحة الفساد وأهم المعوقات وجوانب الضعف والقصور التي تعرقل سبل المكافحة الشاملة، وفي إطار منهجية البحث ومصفوفة التحليل المزدوج لاستكشاف الخيارات الاستراتيجية الممكنة، يمكن طرح ثلاث بدائل لمكافحة الفساد الإداري بالمؤسسات التعليمية.

وتنبثق هذه البدائل من تلك الخيارات الاستراتيجية التي اعتمدت على مزاوجة الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة مع نواحي الضعف وعناصر القوة، كما تستند بدائل مكافحة الفساد بشكل منطقي على بعدي الوقاية والعلاج وفق اجراءات قبلية مسبقة وبعدية لاحقة، بالإضافة إلى تلك الإجراءات

الضرورية للردع ومنع الفساد أو تجفيف مِنابعه. وفي سياق ما يلي، يمكن استعراض تلك البدائل، وما تتضمنه من اليات وتدابير إجرائية يمكن تبنيها وتطبيقها بشكل مرحلي وفي إطار كلي للإصلاح التعليمي.

• **بديل المكافحة الوقائية** : Preventive anti-corruption Alternative

يستند هذا المسار على فلسفة النموذج الإصلاحي الذي يرتكز على حماية المجتمع من ظواهر الفساد وإشاعة ثقافة النزاهة وتعزيز الإدارة الرشيدة و تقليل الفرص المتاحة لممارسة الفساد من خلال زيادة فاعلية وتعاون مؤسسات المجتمع (التشريعية والتنفيذية والقضائية والدينية والإعلامية والرقابية ومنظمات المجتمع المدني) مع المؤسسات التعليمية، كما يرتكز هذا البديل على الخيارين الاستراتيجيين (ST-WO) القائمين على تعظيم عناصر القوة لتلافي التهديدات المحتملة أو المتوقعة، بالإضافة إلى معالجة جوانب القصور ونواحي الضعف بما يساعد على استثمار الفرص المتاحة. ويتضمن هذا البديل العديد من التدابير والإجراءات المحددة التي تنسجم مع مجمل استراتيجيات الإصلاح الإداري وهيكلة السياسات التعليمية وتحديث الأطر التنظيمية، ويتضمن ذلك ما يلي:

- تبسيط وترشيد الإجراءات الإدارية وإجراء التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية بشكل دوري وذلك لعلاج فجوات الأداء وتحسين الخدمات التعليمية، مع تطوير أدلة إرشادية للمؤسسات الحكومية بنظم الخدمة المدنية واللوائح والتشريعات في مجال مكافحة الفساد، وأهمية النزاهة والشفافية.
- تعزيز وتنمية الثقافة العامة والشفافية والنزاهة والمسؤولية، مع تطبيق لائحة السلوك الوظيفي وترسيخ أدبيات الوظيفة العامة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، مع إعداد ونشر دليل مرجعي شامل عن " الحقوق والواجبات" يتم تعميمه على كافة المستويات الوظيفية.
- تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تفعيل مجالس الأمناء والمعلمين، وذلك لتعزيز أبعاد الرقابة والشفافية والمساءلة وتحسين الخدمات التعليمية المقدمة في ضوء برامج الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم من أجل استعادة الثقة في جودة الخدمات التعليمية وتعزيز المشاركة المجتمعية.
- تغيير نمط إدارة النظام التعليمي والقوانين واللوائح المنظمة له، وكذلك أنماط تمويله، باتجاه التحول عن المركزية الشديدة والمفرطة والتعقيدات واللوائح البيروقراطية، إلى صيغة من اللامركزية تتوافق مع الواقع المصري وتتسق مع تاريخه وثقافته.
- استثمار التطور التكنولوجي وصيغة الحكومة الالكترونية في تحسين جودة الخدمات التعليمية وتطوير اللوائح المنظمة في إطار قيم الشفافية والنزاهة، مع ضرورة تقليل مقاومة العاملين نحو الإصلاح الإداري والتطوير المؤسسي.
- تعزيز منظومة القيم والأخلاقيات بالمؤسسات التعليمية، مع استثمار قانون الكادر الخاص وتطوير معايير اختيار المعلمين والقيادات في توجيه تطوير قانون الوظيفة العامة وفق المستجدات المجتمعية، وتجسير الفجوة بين الدخل ومتطلبات المعيشة.

- تبني مدخل إدارة البرامج والمشروعات التعليمية لتطوير أساليب متابعتها وتقييم جدواها، والاستفادة من المنظمات الدولية الداعمة لمشروعات تحسين التعليم، مع تطوير قواعد البيانات والإحصاءات بما يوفر مؤشرات تقويم الأداء التعليمي بجميع منظوماته، من خلال استثمار دور هيئة الجودة والاعتماد، بما يساعد التوجه نحو الإصلاح.
- تطوير ادوات تشخيصية لقياس الفساد، وإجراء استطلاعات لقياس الفساد في قطاع التعليم قبل الجامعي، مع نشر ثقافة Whistle blowing (الإخبار عن الفساد)، مع تطوير نظم التوجيه المالي والإداري في ضوء الاستفادة من هيئة الجودة والاعتماد والتنسيق مع اللجنة الوطنية للشفافية والنزاهة في هذا الشأن.
- تضمين المناهج الدراسية لكافة المراحل بمواد تتعلق بحقوق وواجبات المواطن، مع تنمية مبادئ الثقافة القانونية لدى الطلاب من خلال تطوير مقرر للتربية المدنية والمواطنة في التعليم العام لتنمية الوعي بالحقوق والواجبات ومفاهيم اللوائح والتشريعات والقوانين في وقت مبكر.
- تفعيل الدور الرقابي لنقابة المعلمين في رصد الفساد السلوكي والتنظيمي ومكافحته في إطار وقائي تعاوني مع مختلف الجهات الرقابية، بالإضافة إلى حماية حقوق المعلمين تجاه أي ممارسات للفساد تؤثر على تلك الحقوق.
- الاستفادة من إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم في تنظيم دورات وبرامج تدريبية لتنمية وعي المعلمين والقيادات التعليمية بالقوانين واللوائح الإدارية المنظمة للتعليم قبل الجامعي، والممارسات التي يمكن أن تمثل انحرافا وفسادا إداريا يعاقب عليه القانون.
- التنفيذ الجاد لتوصيات الدراسات المتعددة عن ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد أشكال الفساد التعليمي الذي يسبب خلل المنظومة التعليمية والقيم والأخلاقيات المجتمعية، مع استثمار التوجه الدستوري لتعزيز الحق في التعليم والعدالة الاجتماعية.
- التركيز على تعزيز الدور الاستشاري لقيادات مديريات وإدارات التعليم تجاه المدارس وهيئة العاملين بها، بما يدعم الرقابة المسبقة وليست اللاحقة، والفهم المشترك لأهداف السياسات التعليمية وخطط التطوير.
- تحقيق العدالة والإنصاف في توزيع وتقديم الخدمات التعليمية والتجهيزات والموارد بين مناطق ومحافظات الدولة، بما يعزز الشعور بالمساواة ويقلل من الإحباط الذي يمكن أن ينتج عنه بعض صور الفساد والتحايل، ويمكن توظيف أساليب ومنهجيات المسح والتخطيط المصغر ونظم المعلومات الجغرافية في هذا المجال.

- **بديل المكافحة العلاجية**: Curative anti-corruption Alternative

تستند فلسفة هذا المسار على تطوير التشريعات وإصدار اللوائح التي تشدد على مواجهة الفساد وتحديد العقوبات الرادعة لمختلف أنواعه وأنشطته، وبناء منظومة قانونية قادرة على تحقيق إجراءات ردع فاعلة، مع تعزيز التدابير القضائية والادارية (جزائية وعقابية وتأديبية) تجاه ممارسات الفساد الإداري بالتعليم، وتذليل المعوقات والصعوبات التي تعاني منها أجهزة المتابعة والإشراف والرقابة والتوجيه المالي والإداري، كما يرتكز هذا البديل بشكل أساسي على

الخيار الاستراتيجي (WT) المتعلق بالجوانب العلاجية لنواحي الضعف وجوانب القصور لتلافي التهديدات المحتملة، مع علاج الفجوات وسد الثغرات القانونية والتشريعية وملاحقة ممارسات الفسادِ وفرض العقوبات المناسبة كإجراء عقابي وعلاجي. وينطلق هذا المسار من عدة اليات وإجراءات تتضمن ما يلي:

- تطوير التدابير القانونية اللازمة لتعزيز سيادة القانون وتفعيل قدرات الهيئات المتخصصة بتنفيذ إجراءات مكافحة الفساد على كافة المستويات الحكومية ومنها المؤسسات التعليمية.
- تطوير التشريعات التعليمية المتقادمة، وعلاج بعض التضارب الذي تتسم به، مع تطوير الجانب الإعلامي ومبادرات التوعية بكافة اللوائح والقرارات التي تصدر عن الحكومة ووزارة التربية والتعليم، حتى تصل بشكل سليم دون تأويلات وتفسيرات مختلفة على مستوى القياداتٍ والمؤسسات التعليمية.
- كشف حالات الفساد وإعلانها للرأي العام، عملا بمبدأ الشفافية، مع تطوير نظم التوجيه المالي والإداري وفق الأساليب الحديثة في الإدارة، بما يراعي ضغوط العمل ويستوعب الضغوط الاقتصادية المسببة لفجوة الدخول لدى العاملين بالقطاع التعليمي.
- تشديد التجريم لممارسات الفساد بمختلف أشكاله ومظاهره التي تشمل: اختلاس الممتلكات أو تبديدها أو تسريب البيانات وبيع المعلومات، وإساءة استغلال الوظائف، والرشوة والإثراء غير المشروعة، مع تنمية الوعي بالسلوكيات المخلة بالواجبات الوظيفية وتبني مدونات سلوك وظيفي وأخلاقي تعالج اختلال القيم وأخلاقيات العمل.
- تطبيق اللوائح و القوانين المتعلقة بكافة الجوانب الإدارية والتنظيمية والتعليمية بحزم من خلال نظام رقابي مستقل مهمته الإشراف والمتابعة المستمرة لكافة المؤسسات التعليمية، وتغيير بعض العقوبات الإدارية إلى نوع من العقوبات الجنائية لتحقيق الردع.
- تعزيز منهج المحاسبة و خضوع الذين يتولون المناصب العامة والقيادية للمساءلة القانونية والإدارية والأخلاقية إزاء قراراتهم وأعمالهم ، مع ضرورة تطوير هياكل تنظيمية تتناسب وتتلاءم فيها السلطة الممنوحة مع المسئولية المتوقعة لمنع التجاوزات والانحرافات.
- العمل على تقوية جوانب المحاسبة الإدارية لمعالجةِ الانحرافات ومعاقبة المنحرفين حتى يكون رادعا للآخرين ويكون حافزا للمواطنين بما يعزز ايمانهم بالعدالة والمساوة في تلقي كافة الخدمات الحكومية والتعليمية.
- تعزيز إجراءات الضبط والرقابة الداخلية في جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي خاصة المديريات والإدارات التعليمية لتعزيز قدرة الإدارة على السيطرة والحد من مخاطر التواطؤ والغش مع تفعيل التعاون بين الجهات الرقابية الحالية في تبادل البيانات عن مكافحة الفساد.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة والملائمة لتطوير البنية التشريعية والقانونية للتخفيف من مقاومة التغييرات المتوقعة نتيجة تطبيق سياسات وبرامج مكافحة الفساد، بالإضافة إلى ضرورة إصدار القوانين والتشريعات الآتية لضمان المزيد من الشفافية وتفعيل المساءلة والمحاسبة:

- ✓ قانون الإفصاح وتداول المعلومات التربوية
- ✓ قانون مكافحة الجرائم المعلوماتية والبيانات التعليمية.
- ✓ قانون الوظائف المدنية لقطاع التعليم.
- ✓ قانون تضارب المصالح في مجال الخدمات التعليمية.

- توفير الدعم الفني والاستشاري الدائم والمستمر للمؤسسات التعليمية والمديريات والإدارات التعليمية والقيادات العليا والتنفيذية فيما يتعلق بتطوير الاستراتيجيات والسياسات وخطط العمل المتعلقة بمكافحة الفساد وتعزيز بيئة تعليمية تتسم بالنزاهة.
- إجراء تقييم للمخاطر وتحليل الثغرات (تقييم القدرات) للمؤسسات الحكومية في مجال مكافحة الفساد من خلال الاستفادة من منهجية " خريطة مخاطر الفساد" بقطاع التعليم corruption risk map والتي تم تطبيقها في بعض الدول من خلال دعم منظمة الشفافية الدولية.
- تطوير نظام التوجيه المالي والإداري بالتعليم قبل الجامعي، واستقطاب الكفاءات القانونية للعمل في هذا القطاع، مع تمكينهم من الرصد والتحري عن الممارسات الفاسدة بالمؤسسات التعليمية، مع تطوير قواعد البيانات والإحصاءات بما يوفر مؤشرات للمحاسبية وتقويم الأداء التعليمي بجميع منظوماته.
- التقويم الشامل والمستمر لبرامج ومشروعات تحسين وإصلاح التعليم قبل الجامعي، والتي يتم تنفيذها من خلال منح تقدمها مؤسسات دولية كالبنك الدولي ومنظمة اليونيسف، وهيئة المعونة الأمريكية، مع تقديم تقارير تتسم بالشفافية والنزاهة عن الجوانب المالية والميزانية، وأثر ومدى جدوى استدامة البرنامج أو المشروع.

- **بديل المكافحة الشاملة**: Comprehensive anti-corruption Alternative

يستند هذا البديل على تصميم الأنظمة الشاملة لمكافحة الفساد الإداري في إطار تكاملي، ووضع خطط إجرائية تستفيد من مشاركة جميع الجهات المعنية في إطار (جبهة واحدة) على ضوء أهداف واضحة تضمن تعزيز أنظمة الشفافية والمساءلة ورفع كفاءة الأداء، وذلك من خلال وضع التدابير الوقائية والعلاجية في سياق متواز، مع تعزيز أطر الحوكمة و الإدارة الرشيدة التي تتمتع بالشفافية والنزاهة والكفاءة. كما يرتكز هذا البديل على الخيار الاستراتيجي القائم على مزاوجة الفرص وعناصر القوة (SO)، بما يحقق بعد الريادة واستباق التحولات وتوقع التغيرات ورصد الاحتمالات وفق مؤشرات سليمة لمستوى وأشكال وممارسات الفساد الإداري وجغرافية شيوعه، وحصاره في نطاق المعدل المجتمعي الآمن. ويتضمن هذا البديل العديد من الاليات والإجراءات والتدابير أهمها ما يلي:

- استثمار التوجه نحو إعداد استراتيجية قومية لمكافحة الفساد ووجود لجنة للشفافية والنزاهة في دعم تطبيق البرامج والمشروعات ذات الصلة والمدرجة في استراتيجية تطوير التعليم، خاصة تلك المتعلقة بالإصلاح الإداري للتعليم.
- إعداد الدراسات الإحصائية حول قضايا الفساد والإجراءات المضادة له ومتابعتها، وإشراك مختلف مؤسسات المجتمع المدني لمناقشة استراتيجيات

العمل، والتأكيد على التبني الجاد لنتائج الدراسات والمؤشرات الإحصائية الدالة على خريطة الفساد.

- تعزيز أسس النزاهة في المؤسسات التعليمية وأوجه المحاسبة العادلة، حيث ترتبط النزاهة بمنظومة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل، كما أن الشفافية تتعلق بوضوح الأنظمة، وعلنية الإجراءات والأهداف في عمل المؤسسات.
- إعداد تقرير سنوي عن حالة النزاهة والشفافية في القطاع التعليمي يقوم على مراجعة مؤشرات الفساد الدولية والوطنية في مجال الخدمات التعليمية، ومدي التقدم في محاربة الفساد أو القصور في علاجه.
- الإفصاح العام للمواطنين عن أداء وممارساتٍ المؤسسات التعليمية، في ضوء مفهوم المواطنة التي ينبغي أن تكون أساسا للعلاقة بين المؤسسات العامة والجمهور وبين السلطة والمواطن، مع توظيف دور وحدات الجودة والمعلومات والإحصاء، والتنسيق مع هيئة ضمان الجودة في تطبيق مؤشرات لتقييم الأداء التعليمي.
- الإصلاح والتطوير المؤسسي من خلال إحداث تغييرات شاملة في آليات عمل المؤسسات التعليمية التي تتعلق بتحديد الإجراءات والآليات والمدد الزمنية اللازمة لتقديم الخدمة ، وإفساح المجال أمام الجمهور لتقديم الشكاوى بحق المخالفين.
- تفعيل أخلاقيات الوظيفة العامة وفق تطوير نظام فعال لخدمة المواطنين "CRM "Citizen Relation Management، لتلقي شكاواهم، مع توفير آلية لمتابعتها، واعتماد مدونات سلوك codes of conduct ومواثيق شرف أو أخلاقيات عمل job ethics تتوافق مع دور المؤسسات التعليمية ، تحدد للعاملين فيها مجموعة من السلوكيات والقيم التي ينبغي مراعاتها في أعمالهم وعلاقتهم بالمستفيدين من الخدمة.
- نشر مفهوم المسؤولية الاجتماعية social responsibility وتأصيله كعامل محوري في أداء المؤسسات التعليمية، حيث تعدى مفهوم المسئولية مرحلة الإلزام ليصبح التزاما عن قناعة، والتزام أخلاقي بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- تعزيز التربية ضد الفساد Anti-corruption education من خلال تطوير برامج تربوية متكاملة ترتكز على مصفوفة المدى والتتابع scale and sequence تتضمن وحدات تربوية بنائية لمستويات تعليمية تكاملية لتحقيق أهداف التربية ضد الفساد.
- تيسير تشكيل تجمعات وروابط تعليمية مهنية في مجال التوعية بمكافحة الفساد، مع تطوير دليل حول منهجية البحث والمراقبة في مواضيع مثل الغش، والرشوة، وبناء شراكات قوية مع الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني.
- تنمية الوعي الحقوقي والاستشارات القانونية أو العيادات القانونية من خلال مقرر للتربية المدنية والمواطنة يوفر للطلاب والمعلمين معارف مبكرة عن الحقوق والواجبات المدنية للمواطنين، بما يعزز قيم المسئولية والمشاركة والنزاهة.

- تعظيم الاستفادة من الإحصاءات والمعلومات لتفعيل مفاهيم الحوكمة الرشيدة في السياسة التعليمية المستندة على الأدلة والبراهين والقرائن Evidence-based policy-making مع دعم اللامركزية المالية والتخطيطية من خلال تضمين احتياجات المحليات وفق تنوع مشكلاتها.
- توظيف المداخل الإدارية الحديثة المتعلقة بترشيد الإنفاق العليمي وتنويع مصادر التمويل، مثل نظم التمويل المرتكز على الأداء performance based budgeting (PBB) ، والتكاليف التعليمية القائمة على الأنشطة Activity based costing (ABC)، بما يقلل من جوانب الهدر التربوي في الموارد والإمكانات.

- **خاتمة**:

تظل قضية الفساد في القطاع الحكومي بشكل عام، والفساد الإداري في التعليم على وجه الخصوص، قضية بحثية شائكة ومتعددة الأبعاد، تحتاج المزيد من الدراسات المؤسسية بينية التخصصات، interdisciplinary institutional studies تسهم فيها العلوم الاجتماعية والإنسانية من خلال تناول خريطة الفساد وجغرافية شيوعه ومعالجته في ضوء اختلال منظومة القيم في المجتمع المصري، بالإضافة إلى إجراء تشريح سيسيولوجي وسيكولوجي psychological, sociological anatomy لمجمل التغيرات التي أدت إلى معدل متزايد لتلك الظاهرة، تجنبا للمفاهيم النمطية والأحكام المقولبة عن ارتباط الفساد بأحزمة الفقر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للإنسان، كما تدل الخبرات التاريخية والتجارب المجتمعية أنه لا يمكن تحسين جودة التعليم وتعزيز عدالته وإنصافه إلا من خلال إصلاح إداري وهيكلي شامل يساعد على مكافحة الفساد أو الحد من ممارساته، في إطار رؤية سياسية واضحة وإرادة مجتمعية قوية تستنهض العزيمة، مستفيدة من الرصيد التاريخي والحضاري لعبور المحن والأزمات.

- **مراجع البحث**:

- [1] حسام الدين الصيفى ، مشكلة الفساد الإدارى والسياسى وسبل الوقاية منه من المنظور الاسلامى، **المجلة العربية للدراسات الإدارية والإقتصادية** - المركز العربي للدراسات والبحوث - السعودية،ع ١، يناير ٢٠١٣ . ص ٥٠.
- [2] نجم عبود نجم، أخلاقيات الإدارة في عالم متغير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٦، ص٢١٧.
- [3] Muriel Poisson, Corruption and education, **Education Policy Series**, The International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, France, UNESCO 2010, P.3
- [4] لمزيد من التفاصيل يرجى الرجوع إلى ما يلي:
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مدخل إلى موضوع "الفساد والتنمية"، مكافحة الفساد من أجل الحد من الفقر تحقيق أهداف الإنمائية للألفية وتعزيز التنمية المستدامة www.undp.org
- Transparency International, Global Corruption Report 2004, www.trartsparency.org (accessed 16 April 2014).
- World Bank,The Cost of Corruption'2004, http://go.worldbank.org/LJA29GHA8
- [5] http://www.oecd.org (accessed 5 May 2014).

- [6] http://www.globalintegrity.org (accessed 22 March 2014).
- [7] http://info.worldbank.org (accessed 5 April 2014).
- [8] Transparency International, The Anti-Corruption Plain Language Guide, 2009.
- [٩] المنظمة العربية لمكافحة الفساد، الشفافية، العدد ٨ كانون الثاني ٢٠١٣
- [١٠] لمزيد من التفاصيل يرجى الرجوع إلي:
- Alan Doig, David Norris."Improving anti-corruption agencies as organizations"، Journal of Financial Crime, Vol. 19 Iss: 3, 2012,pp. 255 – 273
- De Sousa, L. 'Anticorruption Agencies: Between Empowerment and Irrelevance'. **Crime Law and Social Change**, vol. 53,2010..
- [١١] منظمة الشفافية الدولية، والمركز اللبناني للدراسات، مكافحة الفساد مطلب أساسي للتنمية الإنسانية في الوطن العربي، نظام النزاهة العربي في مواجهة الفساد: كتاب المرجعية،٢٠٠٥، ١٩٢ - ١٩٥
- [١٢] الجمعية اللبنانية لتعزيز الشفافية، ورقة بحثية حول مدى جدوى إنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد في لبنان: دراسة في المهام والعضوية والهيكلية والاستقلالية، أيار ٢٠١١.
- [١٣] حسام بدراوي، محسن يوسف، الشفافية ومحاربة الفساد في قطاع التعليم المصري، مكتبة الإسكندرية، ٢٠١٠، ص ص ١٣، ١٤
- [١٤] جمهورية مصر العربية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، لجنة الشفافية والنزاهة، التقرير الثاني "أولويات العمل وآلياته"، أغسطس ، ٢٠٠٨، ص ٥
- [١٥] عبدالعزيز مصطفى أبو نبعة، نظرية عربية في الإدارة من أجل تنمية مستدامة، **مؤتمر منظمات متميزة فى بيئة متجددة** ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، الأردن ٢٠١١، ص ٤٤٤
- [16] Kai Ren, "Fighting against Academic Corruption: A Critique of Recent Policy Developments in China", **Higher Education Policy**, 2012, 25, PP.20,21
- [17] http://www.transparency.org/whatwedo/pub/global_corruption_report_education
- [١٨] منى حسن عبدالرحمن عبدالهادي، " دور الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة في تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية"، منتدى المائدة المستديرة - الخدمة المدنية (نحو آفاق جديدة في تقوية النزاهة والشفافية والمساءلة الإدارية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية - تركيا (٢٠٠٩)، ص ص ٧، ٨
- [٦٩] منظمة برلمانيون عرب ضد الفساد، تقرير حالة الفساد في مصر، فرع جمهورية مصر العربية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٨
- [٢٠] جمهورية مصر العربية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، لجنة الشفافية والنزاهة، **مرجع سابق**، ص ٦
- [٢١] حسام بدراوي، محسن يوسف (محررون) ، **مرجع سابق**، ص١١
- [٢٢] جمهورية مصر العربية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، لجنة الشفافية والنزاهة، **مرجع سابق**، ص ٦
- [٢٣] منظمة برلمانيون عرب ضد الفساد، تقرير حالة الفساد في مصر، فرع جمهورية مصر العربية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص ٣٢، ٣٣
- [٢٤] سهير علي الجيار، " المحاسبية الأخلاقية في المؤسسات التربوية : الواقع و المعلوم"، التربية -مصر ، مج ١٥، ع ٣٨، (٢٠١٢)، ص ١٤
- [٢٥] علي السيد الشخيبي واخرون، معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، ٢٠١٢، ص ١٥
- [٢٦] لمزيد من التفاصيل عن مصطلح الفساد، يمكن الرجوع إلى:

- Transparency International, The Anti-Corruption Plain Language Guide, 2009, p.14
- OECD: Corruption - Glossary of International Criminal Standards.
- Available at: www.oecd.org/document/ (accessed 16 February 2014).
- World Bank: Helping Countries Combat Corruption.
- Available at:www.worldbank.org/publicsector/anticorrupt/corruptn/

- [٢٧] عبد الرحمن أحمد هيجان: الفساد وأثره في الجهاز الحكومي، **المؤتمر العربي الدولي لمكافحة الفساد**، الجزء الثاني، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م، ص٥٤٤.
- [٢٨] عاصم الأعرجي، عامر الأعرجي، الفساد الإداري وعلاقته بالغش خلال سني الدراسة : منظور ميداني، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد٤، العدد٤،جامعة اليرموك، الأردن، ديسمبر٢٠٠٣، ص١١١.
- [29] Susan Rose-Ackerman, Corruption, **The Encyclopedia of public Choice**, part 1, 2003, P. 71
- [٣٠] مسلم علاوي شبلي؛ عبد الرضا ناصر محسن، " الفساد غير المباشر في التعليم العالي : (الأسباب والنتائج) دراسة استطلاعية لاراء عينة من التدريسيين"، **وقائع المؤتمر العلمي السابع - مظاهر الفساد وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية وسبل معالجتها في العراق** - كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة البصرة - العراق (٢٠١٣)، ص ص ١٠٧، ١٠٨.
- [٣١] حسام بدراوي، محسن يوسف، **مرجع سابق**.
- [٣٢] عبد الله بن عبد الكريم السالم، إستراتيجية الحد من الفساد الإداري : حالة دراسية عن المملكة العربية السعودية، **ندوة إدارة المال العام: التخصيص والاستخدام**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، ماليزيا، ٢٠٠٩.
- [٣٣] فارس بن علوش السبيعي، دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠١٠.
- [٣٤] عطا الله السليم، مدى جدوى إنشاء الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد في لبنان: دراسة في المهام والعضوية والهيكلية والاستقلالية، الجمعية اللبنانية لتعزيز الشفافية، ٢٠١١.
- [٣٥] نعيمة محمد حرب، واقع الشفافية الإدارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية،٢٠١١.
- [٣٦] فهد بن محمد الغنام، مدى فاعلية الأساليب الحديثة في مكافحة الفساد الإداري (من وجهة نظر أعضاء مجلس الشورى)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،٢٠١١.
- [٣٧] طارق عبدالعال حماد، " دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري : ورقة عمل"، **الفكر المحاسبي**، مصر ، مج ١٤، عدد خاص (٢٠١٠)، ص ص ٢ - ٨٣ .
- [٣٨] أحمد الدسوقي محمد إسماعيل، " تحليل السياسات العامة المصرية لمكافحة الفساد الإداري : الواقع - الإشكاليات – البدائل" **مجلة مصر المعاصرة**، مصر ، مج ١٠٤، ع ٥٠٦، (٢٠١٢)، ص ص ١١٧ - ٢١٤ .
- [٣٩] محمد حسن حمادات، مظاهر الفساد الأكاديمي، وأسبابه، وسبل علاجه كما يدركها أعضاء هيئة لتدريس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الأردن، المجلد ١٤ العدد ٤ ديسمبر ٢٠١٣
- [٤٠] مسلم علاوي شبلي؛ عبد الرضا ناصر محسن، **مرجع سابق**، ص ص ٩٩ - ١٢٠.
- [٤١] محمد ياسر الخواجة، "ظاهرة الفساد الاداري كما تعكسه الصحافة الاقليمية: تحليل مضمون لبعض الصحف الاقليمية بمحافظة الغربية"، **مجلة كلية الاداب، جامعة طنطا**، ع ٢٥، ٢٠١٢، ص ٦٥

- [42] Tanaka ،Shinichiro, "Corruption in education sector development: A suggestion for anticipatory strategy"، **The International Journal of Educational Management**،15 (4/5), 2001
- [43] Duncan Waite ; David Allen, "Corruption and Abuse of Power in Educational Administration"، **The Urban Review,** 35(4), 2003
- [44] Nataliya L. Rumyantseva, "Taxonomy of Corruption in Higher Education", **PEABODY JOURNAL OF EDUCATION**، 80(1), 2005, 81–92
- [45] Muriel Poisson Corruption and education, The International Institute for Educational Planning (IIEP) Paris، UNESCO,2010.
- [46] Cigdem Apaydin; Ali Balci, "Organizational corruption in secondary schools: a focus group study", **Education**; Summer 2011; 131, 4
- [47] Alan Doig, David Norris, "Improving anti-corruption agencies as organizations"، **Journal of Financial Crime**، Vol. 19 Iss: 3,2012, pp. 255 – 273
- [48] Samuel De Jaegere، PRINCIPLES FOR ANTICORRUPTION AGENCIES: A GAME CHANGER، **Jindal Journal of Public Policy**، Vol. 1، Issue 1(2012)
- [49] Murat ÖZDEMİR "THE RELATIONSHIP OF ORGANIZATIONALCORRUPTIONWITH ORGANIZATIONAL DISSENT AND WHISTLEBLOWING IN TURKISH SCHOOLS", **Çukurova University Faculty of Education Journal**, Vol, 42(2013)
- [50] L.R Gay, Educational Research : Competencies For Analysis and Application, 4th Edition, (New York : Macmillan Publishing Company, 1992) p p. 217,218.
- [٥١] عزيز حنا داود وآخرون، مناهج البحث في العلوم السلوكية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩١، ص١٤١.
- [52] Milorad M. Novicevic & Others, "Dual perspective SWOT: a synthesis of marketing intelligence and planning", Marketing Intelligence And Planning, Vol. 22, No. 1 , 2004, PP. 85-87.
- [53] Mats Lindgren, Hans Bandhold, Scenario Planning: The Link Between Future and Strategy (New York: Palgrave Macmillan, 2003), PP 24 – 25.
- [54] Steven Ten Have, Key Management Models (London: Prentice Hall, 2003) P. 174.
- [55] Transparency International (TI) 'Anti-corruption education and corruption in the education sector', 2010,Available online at:http://www.transparency.org/global_ priorities/education
- [56] UNESCO (2007) UN Anti-Corruption Tool Kit 2nd Edition.
- Available online at: http://opentraining.unesco-ci.org/cgi-bin/page.
- [٥٧] محمد صادق إسماعيل، الفساد الإداري في العالم العربي: مفهومه وأبعاده المختلفة، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٤، ص ١٦.

- [٥٨] صلاح الدين فوزي محمد، " الفساد الإداري و آليات مكافحته"، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية – كلية الحقوق جامعة المنصورة – مصر، ع ٥٠، (٢٠١١)، ص ٣٣
- [59] Murat ÖZDEMİR, **Op.cit**, p. 75
- [٦٠] محمد حسن حمادات، **مرجع سابق**، ص٥٥٠
- [٦١] مقداد احمد الجليلي، وحيد محمود رمو، "أخلاقيات مهنة المحاسبة والمراجعة ودورها في استراتيجيات الحد من الفساد الإداري"، **تنمية الرافدين**، العدد ١٠٦ مجلد ٣٤ لسنة ٢٠١٢ ، ص ١١٤
- [٦٢] مسلم علاوي شبلي؛ عبد الرضا ناصر محسن، **مرجع سابق**، ص ص ١٠٧، ١٠٨.
- [63] Shinichiro Tanaka " Corruption in education sector development: A suggestion for anticipatory strategy" ،**The International Journal of Educational Management**،15(4/5, p. 289
- [64] See:
- Nataliya L. Rumyantseva, **Op.cit,** pp. 81–92.
- Jacques Hallak and Muriel Poisson, "Ethics and corruption in education: an overview", **Journal of Education for International Development**, 2005, 1(1), p. 9 .
- [65] Nataliya L. Rumyantseva **Op.cit,**, pp. 81–92.
- [66] Jacques Hallak and Muriel Poisson **Op.cit,** p. 11
- [٦٧] أحمد دسوقى محمد إسماعيل، "تحليل السياسات العامة المصرية لمكافحة الفساد الإدارى: الواقع – الإشكاليات – البدائل"، **مصر المعاصرة**، ص١١٧
- [68] Cigdem Apaydin; Ali Balci, **Op.cit,** p. 826
- [٦٩] نور طارق الحيالي، "دور الأستاذ الجامعي في إشاعة ثقافة النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد"، وقائع المؤتمر العلمي السابع (**مظاهر الفساد وإنعكاساتها الإقتصادية والإجتماعية وسبل معالجتها في العراق**) كلية الإدارة والإقتصاد بجامعة البصرة، العراق (٢٠١٣)، ص ٣٣٣
- [٧٠] محمد بن براك الفوزان : المفاهيم والأبعاد في الإستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد، ط١، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١٢، ص ٣٣.
- [71] Helle Døssing, et.al, Mapping Transparency, Accountability and Integrity in Primary Education in South Africa, Transparency International, 2011, p.10
- [72] Helle Døssing, et.al, **Op.cit**, p.4
- [٧٣] السيد رجب السيد عيد، " المهارات الإدارية في القيادة و أثارها في مكافحة الفساد"، ورشة عمل (تنمية المهارات القانونية والإدارية للقيادة وآثارها في مكافحة الفساد) – المنظمة العربية للتنمية الإدارية – الإمارات (٢٠١١)، ص ٨
- [74] Phil Matsheza, et.al, Fighting Corruption in the Education Sector: Methods, Tools and Good Practices, United Nations Development Program(UNDP), 2011, pp.43.44
- [٧٥] ميهايلو ميلوفانوفيتش، فهم النزاهة ومحاربة الفساد: ماذا نفعل؟ تقرير الفساد العالمي: التعليم ، تحرير: غاريث سويني، واخرون، ترجمة عمرو خيري، سامي الكيلاني، منظمة الشفافية الدولية، ٢٠١٣،.
- [76] Margaret Koziol and Courtney Tolmie, Using Public Expenditure Tracking Surveys to Monitor Projects and Small-Scale Programs A Guidebook (Washington، DC: World Bank، 2010) available a t:http://siteresources.worldbank.org/ EXTHDOFFICE/ Resources/

- [77] Muriel Poisson, "Corruption and education", **Education Policy Series**, The International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, France, UNESCO 2010, P.5
- [78] Addressing Corruption in Education: A Toolkit for Youth, 2012 available at htp://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Transparency (accessed 14 April 2014).
- [٧٩] أحمد الصاوي وآخرون، عيون النزاهة: دليل النشطاء من أجل تعزيز الشفافية والنزاهة، القاهرة، المكتب العربي للقانون، د.ن، ص ص ٢٣، ٢٤
- [80] See: - David Banisar, " Whistleblowing: International Standards and Developments" in Sandoval, I. (editor), Corruption and Transparency: Debating the Frontiers between State, Market and Society, World Bank, Institute for Social Research, UNAM, Washington, D.C. 2011, p.7
- www.transparency.org (accessed 14 April 2014).
- http://transparency.ie/sites/default/files/TIWhistleblowing.pdf (accessed 2 April 2014).
- [٨١] على مجيد الحمادى، "مؤشرات مدركات الفساد ومنهجيته في العراق"، وقائع المؤتمر العلمي السابع - **مظاهر الفساد وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية وسبل معالجتها في العراق**، كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة البصرة - العراق (٢٠١٣)، ص ص ٣١٨، ٣١٩.
- [82] UN (2008) A Users' Guide To Measuring Corruption. United Nations Development Programme, UNDP Oslo Governance Centre, Oslo, Norway.
- Available online at: http://www.undp.org/oslocentre (accessed 9 April 2014).
- [83] Åke Grönlund, et.al, Cecilia Strand(ed) Increasing transparency and fighting corruption through ICT: empowering people and communities, SPIDER - The Swedish Program for ICT in Developing Regions, 2010, p.
- [84] Jacques Hallak and Muriel Poisson, **Op.cit**, P.13
- [85] United Nations Development Program, Governance for sustainable human development, (undp.org.fi/undpgov.htm)
- [٨٦] منظمة الشفافية الدولية، والمركز اللبناني للدراسات، مكافحة الفساد مطلب أساسي للتنمية الإنسانية في الوطن العربي، نظام النزاهة العربي في مواجهة الفساد: كتاب المرجعية ،٢٠٠٥، ١٩٢ - ١٩٥
- [87] Jean Berlie, "Anticorruption in East Timor: implications for development and education", **Asian Education and Development Studies**, Vol. 1 No. 3, 2012, pp. 252,253.
- [88] Jacques Hallak and Muriel Poisson, Governance in Education: Transparency and Accountability, The International Institute for Educational Planning (IIEP) Paris, France, UNESCO 2006
- [٨٩] جمال عبد العال، الحق فى المساءلة والشفافية، **التنمية الإدارية**، العدد ١٤١ أكتوبر ٢٠١٣ ، ص ص ٢١، ٢٢
- [٩٠] نادية عبدالجواد الجرواني، "تصور تخطيطي مقترح لتفعيل تطبيق الشفافية في المؤسسات التعليمية"، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**، مصر ، ع ٣٣، ج ١، (٢٠١٢)، ص ١٧٠.

- [٩١] زرزار العياشي ؛ غياد كريمة، "أهمية محاسبة الموارد البشرية كمنهج لقياس قيمة خدمات المورد البشرية"، **المجلة العربية للدراسات الإدارية والإقتصادية**، المركز العربي للدراسات والبحوث، السعودية،ع ٥، (٢٠١٣)، ص ص ٩، ١٠.
- [٩٢] عصمت سليم القزالة، الحكمانية في الأداء الوظيفي، الأردن، عمان، دار جليس الزمان،٢٠١١، ص ٢٤
- [93] Carol Simon," Corporate information transparency: The synthesis of internal and external information streams", **Journal of Management Development**, Vol. 25 No. 10, 2006, p. 1029
- [94] Léonard Ambassa, et.al, Mapping Transparency, Accountability and Integrity in Primary Education in Cameroon, Transparency International, 2011, p.8
- [95] Janet S. Hansen, Education data in California: availability and transparency", A paper prepared for the "Getting Down to Facts" Project The RAND Corporation, November 2006, p.3
- [٩٦] محسن الخضيري، حوكمة الشركات، القاهرة: مجموعة النيل العربية.، ٢٠٠٥ ، ص ٨٣
- [٩٧] علي السيد الشخيبي وآخرون، **مرجع سابق**، ص ١٢٠ -١٢٢
- [٩٨] طارق نوير، تعزيز القدرات الإحصائية والحوكمة الرشيدة "حالة مصر"، **المؤتمر الاحصائي العربي الأول**، المعهد العربي للتدريب والبحوث الاحصائية بالتعاون مع دائرة الاحصاءات العامة، عمان الاردن ١٢ - ١٣ نوفمبر ٢٠٠٧، ص٣٢
- [٩٩] معتز خورشيد ، محسن يوسف ، حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، مكتبة الإسكندرية، ٢٠١٣، ص٣٦
- [100] Lange B, Alexidau N, " New forms of European union governance in the education sector", **European Educational Research Journal**, vol.6, no.4, 2007, p. 124.
- [١٠١] محمد حسين منهل، "انعكاسات العدالة التنظيمية في مواجهة الفساد الإداري : دراسة استطلاعية لعينة من العاملين في بلديات البصرة والنجف الأشرف"، وقائع المؤتمر العلمي السابع (**مظاهر الفساد وإنعكاساتها الإقتصادية والإجتماعية وسبل معالجتها في العراق**) كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة البصرة - العراق (٢٠١٣)، ص ص ٢٥٣ - ٢٧٨.
- [102] Tricia Bertram Gallant; Patrick Drinan, "Toward a Model of Academic Integrity Institutionalization: Informing Practice in Postsecondary Education", **The Canadian Journal of Higher Education**; 2008; 38, 2; p.26
- ([103]) Esther Sui-Chu Ho, Educational Decentralization in three Asian Societies: Japan, Korea and Hong Kong, **Journal Of Educational Administration**, Vol.44, No.6, 2006, p.590.
- (104) Jere R Behrman and others, "Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Effective Schooling in Asian Developing Countries", **Economics and Research Department (ERD), working paper** No. 22, (Manila: Asian development Bank (ADB), 2002), p.19.
- ([105]) Roger D.Goddard and Others, "A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Student and Parent in Urban Elementary Schools", **The Elementary School Journal**, Vol.102, No.1, 2001, p.5.
- [106] Esther Sui-Chu Ho, **Op.cit,** PP. 591,592.

- [107] School mapping and micro-planning http://www.iiep. unesco. org/capacitydevelopment/training/courses-at-iiep/short-term-courses/school-mapping-and-micro-planning.html (accessed 5 April 2014).
- [108] Sharmila Gamlath, "Freeing" free education in Sri Lanka", **Asian Education and Development Studies,** Vol. 2 No. 1, 2013, pp. 34-52
- [١٠٩] محمد عيسى الفاعوري، الإدارة بالرقابة، الأردن عمان، دار كنوز المعرفة للنشر، ٢٠٠٨، ص ١٧
- [١١٠] زاهر عبدالرحيم عاطف، الرقابة على الأعمال الإدارية، الأردن، عمان، دار الراية للنشر، ٢٠٠٩، ص ١١٢.
- [١١١] طارق عبدالعال حماد، "دور الجامعات في نشر ثقافة الحوكمة في المجتمع ووضع آليات لمكافحة الفساد المالي والإداري : ورقة عمل"، **الفكر المحاسبي**، مصر ، مج ١٤، عدد خاص (٢٠١٠)، ص ص ٦٠، ٦١ .
- [112] World Bank (2010a) Introduction to e-Government, The World Bank e-Government Practice Group.
- http://web.worldbank.org/wbsite/external/topics/(accessed14March 2014).
- [١١٣] السيد أحمد فتحى حسيب، "نموذج مقترح للإدارة الإلكترونية وتقييم أثرها على الفساد الإدارى بالبوابات الالكترونية المصرية (دراسة ميدانية)"، **مجلة البحوث المالية والتجارية** (كلية التجارة ، جلمعة بورسعيد) ع٢ ٢٠١٢، ص٣٥٠
- [١١٤] مقداد احمد الجليلي، وحيد محمود رمو، "أخلاقيات مهنة المحاسبة والمراجعة ودورها في استراتيجيات الحد من الفساد الإداري"، **تنمية الرافدين**، العدد ١٠٦ مجلد ٣٤ لسنة ٢٠١٢ ، ص ١١٩
- [١١٥] صفاء فتوح جمعة، مسئولية الموظف العام في إطار تطبيق نظام الإدارة الالكترونية، القاهرة، دار الفكر والقانون، ٢٠١٤، ص ٦٨
- [116] See:
- Åke Grönlund, et.al, Cecilia Strand(ed) Increasing transparency and fighting corruption through ICT: empowering people and communities, SPIDER - The Swedish Program for ICT in Developing Regions, 2010, p.24
- Mahmood Rumel, 'Can information and communication technology help reduce corruption? How so and why not: Two case studies from South Asia', **Perspectives on Global Development and Technology**,2004, 3(3), p. 347
- [١١٧] شعبان عبده أبو العز المحلاوي، اقتصاديات الأخلاق في مجال الوظائف العامة، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠١٢، ص ١٥
- [١١٨] محمد عيسى الفاعوري، **مرجع سابق**، ص ١٥٢
- [١١٩] السيد فتحي الويشي، الأساليب القيادية للموارد البشرية: الأخلاق الإدارية واستراتيجيات التغيير، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٣، ص ١٣٧
- [120] See:
- Jon M. Werner, " Human Resource Management Ethics", **Personnel Psychology**; Vol. 60, No.4; Winter 2007
- Scott W. Geiger, Ethics Content In Strategic Management Textbooks: A Longitudinal Examination, **American Journal of Business Education**;V. 3, No.10; Oct 2010, p.39

- Harry J. Van Buren III & Michelle Greenwood, " Ethics and HRM Education", **Journal of Academic Ethics** (2013) 11, pp.6,7
- (١٢١) جامعة الدول العربية، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، التقرير الصادر عن الندوة العلمية حول تفشي ظاهرة الفساد الإداري ووسائل مكافحتها، بيروت ٥ – ٢٠١١/٩/٦، ص ٤
- (122) http://www.asa.gov.eg/page.aspx?id=1&lang=0 (accessed 18 April 2014).
- (١٢٣) محمد محمود عبدالمجيد، "الجهاز المركزي للمحاسبات : نظرة مستقبلية"، **الفكر المحاسبي**، مصر ، مج ١٥، عدد خاص (٢٠١١)، ص ص ٣٨ – ٤٧ .
- (124) http://www.aca.gov.eg/index.html (accessed 11 April 2014).
- (١٢٥) قرار رقم ٣٠٧ بشأن انضمام حكومة جمهورية مصر العربية لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد
- (١٢٦) جمهورية مصر العربية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، لجنة الشفافية والنزاهة، **مرجع سابق**، ص ٨
- (١٢٧) مجلس الوزراء المصري، قرار رئيس مجلس الوزراء في مصر بإنشاء اللجنة الوطنية التنسيقية لمكافحة الفساد، قرار رقم ٢٨٩٠ لسنة ٢٠١٠
- (128) http://www.ncccc.gov.egx (accessed 4 April 2014).
- (١٢٩) وزارة التخطيط، خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للعام المالى ٢٠١٥/٢٠١٤، ص ص ٢٠، ٢١
- (١٣٠) وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، مدونة السلوك الوظيفي للعاملين بالجهاز الإداري للدولة بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص ٧
- (١٣١) مركز المشروعات الدولية الخاصة (CIPE) سلسلة أوراق سياسات تعزيز الشفافة ومكافحة الفساد : حرية المعلومات والشفافية في مصر، ٢٠١٠ ، ص٢٦
- (١٣٢) البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ، ومعهد التخطيط القومي، تقرير التنمية البشرية شباب مصر: بناة مستقبلنا٢٠١٠، ص ٤٤
- (١٣٣) محمد إبراهيم منصور، الرؤية المستقبلية لمصر ٢٠٣٠(ملخص تنفيذي للإطار العام) ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مركز الدراسات المستقبلية، القاهرة، ٢٠٠٦.
- (١٣٤) وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، رؤية للإصلاح الإداري في مصر، يوليو ٢٠١٤، ص٩
- (١٣٥) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر، ٢٠١٤، ص ١٥٩
- (١٣٦) منظمة الشفافية الدولية، مؤشر مدركات الفساد ٢٠١٤ . http://www transparency.org/news/pressrelease/corruption_perceptions_index_2014
- (١٣٧) محمد سليمان قوره، " في تقرير التنافسية العالمي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ : مصر في المركز قبل الأخير لقياس كفاءة سوق العمل : سوق العمل في مصر الى أين يتجه؟"، **الإدارة**، مصر ، مج ٥١، ع ١، (٢٠١٤)، ص ص ٢٨ – ٢٩.
- (١٣٨) جمهورية مصر العربية، وزارة الدولة للتنمية الإدارية، لجنة الشفافية والنزاهة، **مرجع سابق**، ص ٢٦
- (١٣٩) اللجنة الوطنية التنسيقية لمكافحة الفساد، التقرير السنوي لعام ٢٠١٣، ص ٩
- (١٤٠) مبروك عبدالمنعم مبروك، "تفعيل الدور الرقابي للأجهزة الرقابية في مصر"، **التنمية الإدارية**، العدد ٦ – ١٣ يوليو ٢٠١٢ ، ص ص ٥٨، ٥٩
- (١٤١) أحمد دسوقى، محمد إسماعيل، "تحليل السياسات العامة المصرية لمكافحة الفساد الإدارى الواقع – الإشكاليات – البدائل"، **مصر المعاصرة**، ص ١٦٥

- [١٤٢] صفوت النحاس، تطوير أداء المنظمات الحكومية و متطلبات تغيير فلسفة الجهاز الإداري للدولة، **المؤتمر السنوي العام التاسع (الابداع والتجديد في الادارة : الادارة الرشيدة وتحديات الألفية الثالثة)** - المنظمة العربية للتنمية الإدارية - مصر (٢٠٠٨)، ص ص ٢٠٠
- [١٤٣] مركز المشروعات الدولية الخاصة، مدركات المواطنين المصريين حول الشفافية والفساد، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٧
- [١٤٤] قوت القلوب محمد فريد النجار، اللامركزية كأحد الآليات للحد من الفقر، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**، مصر ، ع ٣١، ج ١٤، ٢٠١١، ص ٦٥٥
- [١٤٥] وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، رؤية للإصلاح الإداري في مصر، يوليو ٢٠١٤، ص ص ١٠، ١١
- [١٤٦] عادل محمد عبد الرحمن، " الفساد الإداري دراسة ميدانية بالتطبيق على محافظة أسيوط"، **مجلة مصر المعاصرة** ، ج ١٠٣، ع ٥٠٢ ،٢٠١١ ، ص ص ٣٥٢، ٣٥٣
- [١٤٧] محمد ياسر الخواجة، **مرجع سابق**، ص ٢
- [١٤٨] محمد ياسر الخواجة، **مرجع سابق**، ص ٦٥
- [١٤٩] أحمد الصاوي واخرون، عيون النزاهة: دليل النشطاء من أجل تعزيز الشفافية والنزاهة، القاهرة، المكتب العربي للقانون، د. ن
- [١٥٠] محمد ابراهيم أبو خليل، "فاعلية الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر وسبل ترشيده"، **مجلة كلية التربية بالاسكندرية**، مصر ، مج ٢٠، ع ٣، (٢٠١٠)، ص ص ٧١، ٧٢.
- [١٥١] حسام بدراوي، محسن يوسف (محررون) ، **مرجع سابق**، ص ص ١٩، ٢٠
- [١٥٢] حسام بدراوي، محسن يوسف (محررون) ، **مرجع سابق**
- [١٥٣] حسام بدراوي، محسن يوسف ، **مرجع سابق**، ص٢٠.
- [١٥٤] منال أحمد حسين، "الشراكة بين القطاعين العام والخاص ومعوقات تطبيقها فى التعليم المصرى"، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، العدد٧٩، الجزء الأول، مايو ٢٠١٢، ص٢٤٨
- [١٥٥] عبدالحكيم أحمد نجم، "العلاقة بين القيادة التحويلية والاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الدقهلية"، **المجلة العربية للدراسات التجارية**، مج٣٥، ع٢، ٢٠١١، ص١١
- [١٥٦] وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ ، ص ص ٦٦، ٦٧
- [١٥٧] وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ ، ص ٧٢
- [١٥٨] حسام بدراوي، محسن يوسف (محررون) ، **مرجع سابق**، ص ص ٢٢، ٢٣
- [١٥٩] وائل وفيق رضوان، المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر ،ع ١٠٣، ٢٠١٠، ص ص ١٣١، ١٣٢
- [١٦٠] آيه مصطفى ماهر، "تقويم ممارسات إدارة الموارد البشرية في التعليم قبل الجامعي في مصر"، **مجلة النهضة**، مصر ، مج ١٣، ع ٤، (٢٠١٢)، ص ٥٩.
- [١٦١] منار منصور أحمد؛ واخرون، " دراسة تقويمية لبعض مشروعات تطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر ، ع ٧٧، ج ١، (٢٠١١)، ص٢٣٧
- [١٦٢] سعيد جميل سليمان واخرون الصعوبات التي تواجه المدارس الابتدائية في مصر في التحول إلى الإدارة الذاتية (دراسة ميدانية)، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٣، ص ٢٦٥
- [١٦٣] فوزي رزق شحاتة، تنمية النظام المالي المدرسي لتحقيق أهداف المدرسة الفعالة: رؤى مستقبلية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٢، ص ١٢
- [١٦٤] جورجيت دميان جورج، "تطبيق المحاسبية التعليمية: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر ،ع ٧٥، (٢٠١١)، ص ٣٦٤ .

- (١٦٥) نادية عبدالجواد الجرواني، " تصور تخطيطي مقترح لتفعيل تطبيق الشفافية في المؤسسات التعليمية"، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** - مصر ، ع ٣٣، ج ١، (٢٠١٢)، ص ١٧١.
- (١٦٦) سلوى محمد محمد سليم، اتجاهات الحراك الاجتماعي والمهني للمعلمين في سياق التحول الديمقراطى بمصر، في فؤاد أحمد حلمي، اتجاهات الحراك الاجتماعي والمهني للمعلمين ومدي اتساقها مع متطلبات التحول الديمقراطي في مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٣، ص ٨٩
- (١٦٧) إيمان شادي، "النظام السياسي الجديد .. وتحديات التنمية البشرية : الفرص والمعوقات"، **مجلة النهضة**، المركز الدولي للدراسات المستقبلية والاستراتيجية مصر، مج ١٤، ع ١، (٢٠١٣)، ص ص ١٨٣، ١٨٤.
- (١٦٨) سلامة محمد صابر العطار، " الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة"، **مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر: تحديات الواقع واليات المستقبل**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٣ -١٤ يوليو ٢٠١١، مجلة العلوم التربوية ص ص ٢٤٥، ٢٤٦.
- (١٦٩) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وثيقة المستويات المعيارية لسياسة التعليم قبل الجامعي، ٢٠١١، ص ٣
- (١٧٠) عفاف محمد جايل، دور النظم السياسية في صياغة السياسة التعليمية في مصر : دراسة تحليلية. **المجلة التربوية** -مصر ،ع ٣٤، (٢٠١٣)، ص ٤٠٥
- (١٧١) محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٨، ص ٨٩
- (١٧٢) ناصر محمد عامر، الإدارة من الموقع: استراتيجية حديثة لإعادة هيكلة المدارس: توجهات مصر ودروس نيوزيلندا، **مجلة التربية**، السنة الثامنة، العدد ١٥، مايو ٢٠٠٥، ص ٥٠.
- (١٧٣) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ثورة الشعب المصري ملهمة شعوب العالم، سلسلة تقارير معلوماتية، مجلس الوزراء، السنة الخامسة، ع٥٠، فبراير ٢٠١١، ص ص ٢، ٣
- (١٧٤) أميرة محمود الشرقاوي، إصلاح التعليم الجامعي لمواجهة تحديات مجتمع ما بعد ثورة ٢٥ يناير : رؤية مقترحة. دراسات تربويه ونفسية : **مجلة كلية التربية بالزقازيق** - مصر، ع ٧٩، (٢٠١٣)، ص ٤٦٤.
- (١٧٥) محمد صبري الحوت، المتطلبات التربوية لمجتمع ما بعد ٢٥ يناير: دعوة للاستشراف، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد ٧٢، يوليو ٢٠١١، ص ص ٧، ٨.
- (١٧٦) محمد عيد حسونة؛ جهاد صبحي القطيط، رؤية إستراتيجية لمعالجة مشاكل الإقتصاد المصري وتنميته بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١. **مجلة مصر المعاصرة** - مصر ، مج ١٠٤، ع ٥٠٩، (٢٠١٣)، ص ٨
- (١٧٧) عبير فرحات علي، انعكاسات برنامج الإصلاح الاقتصادي على مديونية مصر الخارجية، **المجلة المصرية للتنمية والتخطيط**، المجلد ١٤، العدد الأول، يونيو ٢٠٠٦، ص ٥.
- (١٧٨) ناهد عدلي شاذلي، الأزمات الاقتصادية وتعليم الفقراء، **مجلة التربية والتنمية**، السنة الحادية عشر، العدد ٢٩، ديسمبر ٢٠٠٣، ص ٢٨٢.
- (١٧٩) سعيد جميل سليمان، واخرون، الصعوبات التي تواجه المدارس الابتدائية في مصر في التحول إلى الإدارة الذاتية (دراسة ميدانية)، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٣، ص ٤٧.
- (١٨٠) فاروق جعفر عبدالحكيم مرزوق، ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر. **دراسات تربويه ونفسية** : مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع ٧٨، (٢٠١٣)، ص ١٠٩.
- (١٨١) جمهورية مصر العربية، مجلس الشورى، رؤية لجنة التعليم والبحث العلمي والشباب حول شهادة الثانوية العامة وسياسة القبول في الجامعات، دورة الانعقاد العادي الثامنة والعشرون، ٢٠٠٨، ص ص ٣ – ٤.

- [١٨٢] أشرف محمد طه؛ صلاح عبدالله محمد، دور الجامعة في تنمية وعي الطلبة بمفهوم المواطنة في ضوء ثورة ٢٥ يناير. **مستقبل التربية العربية** -مصر ، مج ٢٠، ع ٨٢، (٢٠١٣)، ص ٢٨٧
- [١٨٣] الحسين حامد محمد حسين، المتطلبات الأخلاقية للشباب المصري بعد ثورة يناير ٢٠١١ م : رؤية تربوية. **المجلة التربوية** -مصر ،ع ٣٤، (٢٠١٣)، ص ص ٢٧٤، ٢٧٥
- [١٨٤] سيد محمدين، التحديات الاقتصادية و الاجتماعية التي تواجه مصر بعد الثورة : نذر الخطر .. و علامات التفاؤل. إدارة الاعمال – **مجلة المدير الناجح**، مصر، ع ١٤٣، (٢٠١٣)، ص ٨
- [١٨٥] منسي السيد الجمل، بطالة الشباب و النتائج المترتبة عليها في مصر بعد ثورة ٢٥ يناير : دراسة في الجغرافيا الاجتماعية. **مجلة كلية التربية** (القسم الأدبي) جامعة عين شمس – مصر ، مج ١٩، ع ١، (٢٠١٣)، ص١٤٨
- [١٨٦] كمال نجيب، حق المواطن المصري في التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، في الحق في التعليم: رؤى وتوجهات (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي، ٢٠٠٨) ص ٢١.
- [١٨٧] فتحي درويش عشيبة، على عبد الرؤوف نصار، " دور المدرسة الثانوية العامة في إعداد الطلاب لمجتمع المعلوماتية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد ٤٥، سبتمبر ٢٠٠٣، ص٢٧٦.
- [١٨٨] طارق نوير، **مرجع سابق**، ص٣٥٦.
- [١٨٩] طارق نوير، **مرجع سابق**، ص ص ٣٤٥، ٣٤٦
- [١٩٠] عمرو عبدالله، "مؤشرات الإدارة الرشيدة : مكافحة الفساد و التمثيل و المساءلة"، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العربي الثاني " **الإدارية الرشيدة خيار للإصلاح الإداري و المالي** " و المنعقدة في القاهرة - جمهورية مصر العربية ، في مايو ٢٠٠٨، ص ١٩٩
- [١٩١] همام بدراوي زيدان، أسلوب تفكير القيادات ومعضلة الإدارة التعليمية، **مجلة التربية**، السنة الثامنة، العدد السابع عشر، ديسمبر ٢٠٠٥، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ١٤.
- [١٩٢] محسن خضر، مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧)،، ص ص ٩٢، ٩٣
- (١٩٣) لمزيد من التفاصيل عن أهداف ومراحل التحليل الاستراتيجي، يمكن الرجوع لما يلي:
- Kim Warren, Competitive Strategy Dynamics (New York: John Willey & Sons, 2002) PP. 19, 20.
- Steven Ten Have, Key Management Models (London: Prentice Hall, 2003) P. 174.
- Mats Lindgren, Hans Bandhold, Scenario Planning: The Link Between Future and Strategy (New York: Palgrave Macmillan, 2003), PP 24 – 25.

- [١٩٤] لمزيد من التفاصيل عن مصفوفة التحليل الاستراتيجي الرباعي، يمكن الرجوع إلى:
- Radha Balamuralikrishna, John C. Dugger, SWOT Analysis: A Management Tool for Initiating New Programs in Vocational Schools. http://www.andreabiacalani.it/swot.htm
- Milorad M. Novicevic & Others, "Dual perspective SWOT: a synthesis of marketing intelligence and planning", Op.Cit., PP. 89

****

البحث التاسع:

نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعات السودانية

إعداد :

د/ نصرالدين أحمد إدريس الدومه

قسم علم النفس

كلية الآداب جامعة افريقيا العالمية

"نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعات السودانية"

د/ نصرالدين أحمد إدريس الدومه

• **مستخلص**:

يهدف هذا البحث الى معرفة السمة المميزة العامة لنوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين. معرفة ما إذا كان درجة الفروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزي لمتغير.معرفه ما إذا كان هنالك فروق إحصائية لنوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزى لمتغير العمر.معرفة الفروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزى لمتغير الدرجة العلمية.حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي،وقد بلغت العينة (٥٠) من هيئة التدريس وتوزعت علي (٢٥) من الذكور و(٢٥) من الإناث وقد استخدم الباحث مقياس نوعية الحياة الذي أعده فريش وعربة منتصر كمال الدين (٢٠٠١).وقد توصل الباحث للنتائج الاتية: تتسم نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بالايجابية.لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزي لمتغير النوع.لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزي لمتغير العمر. لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزي لمتغير الدرجة العلمية وفي الختام قدم الباحث توصيات منها : توفير الحاجات الاساسية التي تعمل علي تحسين نوعية الحياة لنوعية الحياة بصورة افضل لدى اعضاء هئية التدريس بالجامعات السودانية.تحسين البئية الفيزيقة لما لها من دورعلي تهئية الفرد من الناحية النفسية والذهنية والتفاعل الاجتماعي.العمل علي زيادة المرتبات بالنسبة للاساتذة ذلك من اجل التعزيز.

الكلمات المفتاحية:نوعية الحياة ، نوعية الحياة لأعضاء هيئة التدريس ، نوعية الحياة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية.

The Quality of Life of Members of the Sudanese Universities

Abstract:

This research deals with the quality of life of members of the Sudanese Universities. Researcher used a descriptive method for the study, the samples of the study are(50) tcahers , was divided in (25) males and (25) females, the researcher used to measure the quality of life which established by Fresh and stroller Montaser and translated by Kamal al-Din who submitted for Phd degree in (2001). Reseacher have been proved the followings:The general characteristic and distinctive for the quality of life of members of Sudanese Universities are positive. No statistically significant differences in the quality of life of members of the of Sudanese Universities to the variant type. No statistically significant differences in the quality of life of members of the of Sudanese Universities due to the variable age. No statistically significant differences in the quality of life of members of the faculty at the of Sudanese Universities due to the variable degree.

Key words:the quality of life, the quality of life of members, the quality of life of members of the sudanese universities.

• **المقدمة** :

تعد نوعية الحياة مساحه للدراسة التي اجتزيت الاهتمام في العقد الماضين غير أنها اصبحت في القرن العشرين معرفة مقننه طورت مناهج وطرق للبحث لصيقة بها حيث أصبح مبحث نوعية الحياة من المباحث التي تلقى اهتمام علوم إنسانيه عديدة ، لذلك تعتبر درسه نوعية الحياة في المواضع ذات الأهمية في مختلف حياة الإفراد.

كما جعلت منها قاسماً مشتركا بين مجموعة من التخصصات أبزها علم النفس وعلم الاجتماع و السياسة ودراسات البيئة .

لا تعتمد نوعية حياة الشخص على الصحة الجيدة، والعافية البدنية الجيدة فقط، بل على مجموعة متنوعة من الظروف الأخرى. ومن هذه الظروف استقرار وتوافق الأسرة، ورفاهية الأطفال، والحرية في الاستمتاع بالأنشطة المختلفة والتي تتضمن أوقات الفراغ، أو التعليم، أو الأنشطة الاجتماعية.

ووفقا لأبحاث مشروع دراسات صحة المرأة - WSP التابع للهيئة الدولية لصحة الأسرة الذي أجرى أبحاثا في ١٠ دول ، فمن الممكن لتنظيم الأسرة أن يؤثر على جميع أوجه نوعية الحياة. ولكن الدرجة التي يمكن فيها لتنظيم الأسرة أن يكون له أي اثر غالبا ما تتأثر بالمعتقدات والممارسات التي تعرف أدوار النوع، والمبادئ الدينية التي يمكن أن تعوق استخدام وسائل تنظيم الأسرة، والظروف الاقتصادية والسياسية.

ونجد مع بداية القرن الجديد تزداد الأبحاث والنقاشات حول سبل تحسين الحياة البشرية والحفاظ على صحة الفرد ونوعية أدائه. فعلى رغم الثورة التكنولوجية الهائلة التي اتسم بها هذا القرن وما تعانيه من توفير للجهد البشري وللوقت، فإن سمة هذا العصر هي ضيق الوقت والسباق مع الزمن. فضغط العمل والرغبة في الاتصال مع العالم الخارجي وتنويع الأنشطة والهوايات خلق إحساسا لدى الفرد بأن الوقت سلعة مهمة لا يمكن تعويضها أو شراؤها، والحل يكمن بالتقليل من ساعات النوم كونها ساعات ميتة

ومن خلال ما تقدم نبعة فكرة هذا البحث ومشكلة المتمثلة في نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعات السودانية تسعي مشكلة البحث في الإجابة علي التساؤلات الآتية: -

- ما السمة العامة المميزة لنوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية؟
- هل توجد فروق في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزي لمتغير النوع (ذكور – اناث)؟
- هل توجد فروق في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزى لمتغير العمر؟
- هل توجد فروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات النيلين تعزى لمتغير الدرجة العلمية ؟

من خلال ماتقدم فان البحث الحالي يهدف لتحقيق الاهداف الاتية:

- معرفة السمة المميزة العامة لنوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين .
- معرفة ما إذا كان درجة الفروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزي لمتغير
- معرفه ما إذا كان هنالك فروق إحصائية لنوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزى لمتغير العمر
- معرفة الفروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

• مصطلحات البحث:

• نوعية الحياة:

اصطلاحا: النوع هو طبية أو خصائص. أي كيان يجعله فريدا. والحياة هي الحالة العلمية لان يكون الكائن حيا للقيام بالوظائف المختلفة التي ترطبت بالحياة أو التكيف (جابر عبدا لحميد، ١٩٩٤)

إجرائيا: هي الدرجات االكلية التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس نوعية الحياة بما تعكسه مضامين درجاته

• نوعية الحياة المفاهيم والنظريات:

مدخل نظري: يعد مفهوم نوعية الحياة حديث والدراسات التي تناولته تكاد نادرة وهذا المفهوم يعد مساحة الدراسة التي أحرزت كمية من الاهتمام على مدى العقدين الماضيين وخاصة في مجالات الصحة ودراسات الحالات والخدمات الاجتماعية وغيرها بما أن الدراسة حول هذا الموضوع نادرة فان وجدت فقابليتها فقد أجريت على المرضى وبالتالي ندره في الاهتمام بدراسة نوعية الحياة في علاقتها بسلوك السوي لذا تكمن اهمية التطرق إلى هذا المفهوم .

• مفهوم نوعية الحياة:

لغه: النوع هو طبيعة وخصائص إحساس، أي كيان يجعله فريد والحياة هي الحالة الفعلية لان يكون الكائن حيا للقيام بالوظائف المختلفة التي ترتبط بالحياة أو التكيف مع البيئة. (جابر عبد لحميد، ١٩٩٣م)

اصطلاحا: إن هذا المفهوم قد استخدم للتعبير عن عدة مواضيع فهو يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية ونجد أن العلماء لم يستطيعوا الوصول إلى تعريف محدد إلى مفهوم نوعية الحياة ويرون في ذالك باستثناء هذا المفهوم علي العديد من المتغيرات السيكولوجية الذاتية التي يصعب قياسها بدقة .

وذكر الكسندر المذكور في هناء الجوهري ١٩٩٤م أن نوعية الحياة يقصد بها التجاوز عن توفير ضروريات الحياة فيجب أن تتوفر أساليب الراحة فهي تطور نفوس الأفراد بما هو أنساني اى أن نوعية الحياة يجب أن تتجاوز عن الحاجات الضرورية إلي الحاجات الكمالية التي تشعر الإنسان بالسعادة في الحياة .

أما دالكي وروك ١٩٧٢م المذكور في هدى خليفة ٢٠٠٤م فيعرفان نوعية الحياة بأنها سهي الإحساس الذي يشعر به الفرد عن جودة حياته ومعيشته

ويترتب على ذلك إحساسه بالرضاء عن الحياة وإحساسه بالسعادة أو بالشقاء والإحساس بالسعادة سببها رضاء الفرد عن حياته والعيشة التي يحياها

• **مفاهيم الحياة**:

هنالك تداخل في مفهوم نوعية الحياة وبعض المفاهيم الأخرى مثل : أسلوب الحياة ، معنى الحياة ، الرضاء عن الحياة .

• **أسلوب الحياة** :

يرى وليوم ليندر المذكور في مصطفي حسين (٢٠٠٤م) أن أسلوب الحياة هو النسب أو المنظومة التي تشير إلى نمط الحياة المميز للفرد ويشمل الأنماط التي تنمو وتنشا من خلال الحياة في المجتمع.

وهنالك من يرى أن أسلوب الحياة يعد احد المكونات الأساسية التي يعتمد عليها في بناء مؤشرات نوعية الحياة التي يستند عليها في تفسير وإدراك الناس للحياة ومدى رضاءهم أو سخطهم بما تحققه الحياة لهم من اشباعات وما تسببه من احباطات .

• **الرضاء عن الحياة** :

يرى شين وجون سون المذكوران في هدى خلفيه ٢٠٠٤م أن الرضاء عن الحياة هو تقدير عام لنوعية حياة شخص حسب المعايير التي انتقاها لنفسه ويتفق معه في ذلك احمد عبد الخالق ٢٠٠٨م وعلي الديب ١٩٨٨م .

وتناول ابن القيم هذا العامل النفسي كأحد المتغيرات النفسية التي تشكل أهمية بالغة في حياة الفرد إذا رضيت نفسه بما حدث لها ويحدد بن القيم بأنة رجوع النفس إلي ربها قال تعالي:(يأيها النفس المطمئنة ارجعي إلي ربك راضية مرضية (الفجر ٢٧"٢٨)

كما تناول الآثار المترتبة علي الإحساس بالرضا حيث اعتبره ليس نهاية المطاف أنما هو دافع لمزيد من الأعمال التي من شانها أن تحقق استمرارية الإحساس.(نبيه إسماعيل ،٢٠٠١) ارتباط نوعية الحياة ببعض المتغيرات النفسية:

• **القيم**:

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم التي تحتل الصدارة بنسبه في نوعية الحياة وقد عرفها جون لي المذكور في شعبان السيسي ٢٠٠٢م بأنها مجموعة من الأحكام التي يصدرها الأفراد متضمنة اختبارات وتفصيلات لها ويعتقد أن القيم معتقد فردي خاص جدا بشكل من أشكال السلوك أو هدف من أهداف الحياة وهي معايير متعددة الأوجه توجه سلوكنا بطرق مختلفة لذا فأن هذا المفهوم له دور هام في حياة الأفراد ويؤكد روكيش أن عدد القيم التي يحتفظ بها الفرد قليل نسبيا وانه بالإمكان إرجاع نشأة القيم إلى الثقافة والمجتمع والتقاليد والأعراف الشخصية .روكيش(١٩٧٣)

ويتفق عدد من المختصين في علم النفس منهم حسن ألجبالي (٢٠٠٣م) ومعتز عبد الله(١٩٩٧م) على أهمية القيم كمؤشر نفسي دال على تقديم الفرد لقيمة الحياة في جوانبها المختلفة .

• **الاتجاهات**:

الاتجاه هو عبارة عن استعداد أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشياء أو أشخاص ا وموضوعات أو مواقف في البيئة التي تستثير هزة الاستجابة. حامد زهران(٢٠٠٣م)

وأشارت زينب شقير أن نوعية الحياة تعتمد علي مفهوم الإتجاهات التي تؤثر علي سلوك الشخص فهي لاتعمل منعزلة بل تتدخل تدخلا فعالا في الاستمرار في الحياة وتعطي للحياة معني وهدف .

• **الصحة النفسية** :

تعتمد نوعية الحياة علي مفهوم الصحة النفسية التي تعني قدرة الفرد علي التوافق مع نفسة ومع الآخرين أي يشعر بالرضا التام عن سلوكياته اللفظية والعملية المباشرة وغير المباشرة وقدرة علي التكيف والعيش بسلام مع المجتمع الذي يعيش فيه وعملية التوافق قد تكون علي المستوي البيولوجي اوالنفسي اوالاجتماعي . حسن منسي (٢٠٠١م)

ولقد تحققت الشخصية السوية التي تتسم بالصحة النفسية في أكمل صورها في شخصية الرسول (ص) الذي يتوازن فيه الجانب الروحي والمادي فكان يعيش حياته البشرية كما يشبع حاجاته الروحية بالإخلاص في عبادة الله في خشوع تام لايلهية عن عبادة أي غرض دنيوي. محمد نجاتي (٢٠٠٠م)

• **الإطار الشخصي** :

يشير هذا إلي الجانب الذاتي من التوافق ويتضمن المعيار الرئيسي للتوافق الجيد للإشباع الكافي لحاجات الفرد وتوافر حالة من التوازن الداخلي لدية .

• **الإدراك**:

هنالك المتغيرات المؤثرة على نوعية حياة الإنسان يرجع ذلك أساساً لكون نوعية الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة بالنسبة للإنسان هي مايدركه منها حتى تقيم الفرد لمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل و العمل والتعليم ويمثل هذا احد مستوياته انعكاس مباشر للادرك هذا الفرد للجودة الحياة في جودة هذه المتغيرات على هذا المستوى والذي يتوقف على مدى أهميته في تأثيره على الإنسان . العارف بالله القندور(١٩٩٩م)

• **علاقة مفهوم الذات بنوعية الحياة** :

يعتبر مفهوم الذات مفهوم أساسي في نوعية الحياة حيث أن مفهوم الذات هو جوهر الشخصية وهو حجر الزايه فيها فهو المنظم للسلوك ومحور لجميع تصرفات الفرد لذا نجده يؤثر في مقدرة الفرد على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها وما يحيط به من ظرف وخبرات مختلفة (صالح أبوجادو٢٠٠٤م)

• **أبعاد نوعية**:

يتضمن مفهوم نوعية الحياة العديد من الأبعاد من أهمها

• **أولا :الذات** :

يتضمن هذا البعد الصحة ، اعتبار الذات، المستوي المعيشي ، التدين.

- **الصحة:** عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها حلة من الرفاهية والسعادة والكفاية الجسمية والنفسية والاجتماعية التامة وليس مجرد غياب المرض اوالهجر اوالضعفمحمد عبدا لله (٢٠٠٤م).
- **اعتبار الذات :** هو تقيم الشخص لنفسه في حدود طريقه إدراكه لأراء الآخرين (محمد غيث،د.ت).
- **مستوي المعيشة:تشير إلى** الظروف الفعلية التي يعيشها الإنسان و الظروف التي يطلع إليها الناس ولكنهم لم يحققوها بعد(محمد غيث .د،ت).
- **التدين:**هو تصور اعتقادي ينبثق عنة نظام اومنهج بحكم كل نشاط الإنسان في الحياة الدنيا (علي مدكور،١٩٩٧م).

• **ثانيا: الإنجاز الشخصي:**

الانجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه ونشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوي محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد . رجاء ابوعلام(٢٠٠٤م).

ويشمل هذا البعد : العمل ،،الإبداع،المواطنة،العمل الطوعي.

- **العمل:** انه بذل الجهد الواعي لتحقيق مقاصد الشرع من الإنسان فوق هذه الأرض و العمل المنشود هو كل عمل من الصالحات والصالحات يشمل كل ما يصلح بة الدين والدنيا يوسف القرضاوي(١٩٩٣م).
- **الابدع :**هو القدرة على تطبيق أفكار أصيلة لحل المشكلات وتطوير نظريات أشكال فنية وأدبيه وفلسفيه وعمليه جديدة(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي ،١٩٨٩م)
- **العمل الطوعي:**يعد العمل الطوعي من مميزات الحياة الاجتماعية ويقصد به التعاون والمساعدة في كل أوجه النفع للنهوض بالحياة الروحية للمستوي الذي إلى يودي إلي تقليل الألم ومشاكل الغير والمشاركة الوجدانية لذا كان لهذا المبدأ نصيب وافر في القران الكريم . حسين يسن، (١٩٩٥م).

• **ثالثا:العلاقات :وتشمل:**

- **الصداقة :**الصديق هو من يصدقك في مودته وتصدقه في مودتك ولمكانة الصداقة في الإسلام قرنها القران الكريم بالقرابة الوكيدة . على محمود (٢٠٠٥م).
- **الجيرة:** هي جماعة أولية غير رسمية توجد داخل منطقة محددة
- **المجتمع:**هو العدد الكلي من الأفراد سواء من البشراو الكائنات الآخرى في منطقة جغرافية معينة . جابر عبد الحميد،علاء الدين كفافي (١٩٩٣م).

لقد فطر الله الإنسان علي الاجتماع فليس بوسع الإنسان أن يعيش وحدة وليس هناك ظاهرة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن يكون لها صله بإفرادِ المجتمع الذي يعيش فيه والمجتمع يتكون من أربعة عناصر هى الأفراد و ما ينشا من صلات بين أفراد الجماعة و النظام والعقيدة وهي أعظم العناصر المكونة للمجتمع لأنها تتحكم فيه وتوجهه الوجهة التي ترضاها . علي مدكور (١٩٥٦م).

• **الأطر النظرية لدراسة نوعية الحياة** :

من خلال التعاريف المختلفة لنوعية الحياة نجد انه قد تباينت الأطر النظرية لدراسات نوعية الحياة وذلك لتباين النظريات التي نتجت عنها والتي يمكن تصنيفها إلي عدد من المناحي هي :

• **أولا: المنحى النفسي**

علم النفس لديه السبق في فهم وتحديد المتغيرات التي تؤثر في نوعية الحياة بالنسبة للإنسان ويرجع ذلك لان نوعية الحياة تعبر عن الإدراك الذاتي للحياةٍ من خلال ذلك يمكن أن نتطرق إلي هذا المفهوم من خلال هذا المنحي وفقا للعديد من النظريات النفسية

• **أ-نظرية التحليل النفسي ونوعية الحياة**:

فرويد هو الأب الشرعي للتحليل النفسي فهو يرى أن الشخصية تتكون من ثلاثة أنظمة هي ألهو والانا والانا الأعلى

فألهو هو الذات اللاعقلانية والتي لاتقيم وزناً لمعايير المجتمع وتتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية وهي تقوم على مبدأ اللذة الفورية

أما الأنا فهي الضابط الوسيط بين ألهو برقباتة غير العقلانية والانا الأعلى وقيوده وتعمل على كبح جماح ألهو حيث تقف بالمرصاد لأفعال ألهو حتى لأتخرج إلى عالم الواقع . فوزي جبل (٢٠٠١م)

أما الأنا الأعلى فهي منظومة اجتماعية تسعى لطبع الشخصية أخلاقيا وفق النمط الثقافي السائد في البيئة والمجتمع وتنبثق من الإنا وتستمر مع الحياة فهي تتجه نحو المثالية فتتجاوز الواقع فتحكم عليه حكما قيميا (صواب ، خطا) في نسق من السلوك السليم ويمثل دور الأنا العليا في الكف لكل رغبات ألهو كالجنس والعدوان صالح الدهراوي وناظم العبيد (١٩٩٩م)

• **ب- النظرية السلوكية**:

اهتمامها الرئيسي هو السلوك وهي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهى بمثابة استجابات لمثيرات محددة وموجودة في البيئة وتركز على كيفية تعلم السلوك وتعديله.

هذه النظرية ترى أن الإنسان عبارة عن اله يتصرف من خلال قوانين وأساليب وذلك في استجابته للقوة الخارجية وهذا يشيرالى أن الشخصية هي سمات مكتسبة متعلمة والتعلم تغيير في احتمال حدوث الاستجابة وهذا التغيير يتم عن طريق الاشتراط الإجرائي وعن طريق التعزيز أي الثواب والعقاب .محمد ربيع (٢٠٠٦م)

وفقاً لهذه النظرية يرى الباحث أن الوصول إلى نوعية الحياة المرغوبة مرتبط بالبيئة المحيطة لأنها ترى أن البيئة الطبيعية والاجتماعية أهم من احتياجات الفرد حيث تحكم العالم المحيط في الفرد والإفراد الآخرين .

• **ج- نظرية ماسلو للحاجات** :

أن لب موضوع نوعية الحياة يكمن في دراسة ماسلو العام للحاجات الإنسانية التي وضعها على شكل هرمي وتتمثل في الأتي :

الحاجات الفسيولوجية . الحاجة للأمن . الحاجة للانتماء . الحاجة لتحقيق الذات . الحاجة لتقدير الذات . الحاجة المعرفية

وذكر ماسلو في تحليله للحاجاتٍ أن المستوى الأول هو مستوى الحاجات الأساسية الأزمة لبقاء الشخص حيا وفي المستوى الثاني تأتي الحاجة للأمن وهذه الحاجة تعنِي بعد إشباعه للحاجات الفسيولوجية بدرجة معقولة يتطلع في التأكد راغبا بان هذه الحاجات سوف تجد لها إشباعا فيما بعد ومن هنا كانت جهود الإفراد من اجل ضمان الأمن في كل جوانب الحياة كالأمن الاقتصادي والغذائي

أما فيما يتعلق بحاجات الانتماء وتحقيق الذات لها خاصية تميزها مقارنةً بالحاجات السابقة حيث توجد حدود مثلي لإشباع كل منها بحيث إذا تجاوز الشخص انقلب الإشباع إلى تخمة ضارة إما الحاجة إلى تقدير الذات فهي تعني نجاح الفرد في أن يصبح على الصورة التي يبتغيها لنفسه. العارف بالله الغندور (١٩٩٩م)

• **ثالثاً:المنحنى الاجتماعي**:

يتم تناول نوعية الحياة من المنحنى الاجتماعي من خلال عدد من المؤشرات الاجتماعية والتي هي عبارة عن مقاييس كمية تهدف الى تقدير وتقييم ورفاهية المجتمع كما أنها تعتمد علي رصد الجوانب ذات الأهمية في المجتمع وفي سبيل ذلك تعتمد على رصد الجوانب الكمية للظواهر كماهى في الواقع مثل مستوي الدخل ،الحالة الاجتماعية ،نوع الخدمات المتاحة ومستواها ، مستوي السكن ،عدد الإفراد نوع طبيعة العمل المستوي الصحي والرفاهية ، الاستهلاك ،المواصلات .

ومن خلال هزا المنظور فان نوعية الحياة لدي الفرد تتحدد من خلال الارتقاء بالمستوي الاقتصادي والوفرة السلعية وتوفير الخدمات بشتى أنواعها .ناهد صالح(١٩٩٠).

ويركز علماء الاجتماع عند دراسة نوعية الحياة علي المؤشرات الموضوعية وهي المؤشرات القابلة للقياس الكمى تتعلق بالمتغيرات المؤسسة لنوعيه الحياة مثل: معدل الوفيات ، المواليد ،ضحايا الأمراض لمختلفة ، مستوى القبول في المرحل التعليمية المختلفة .وتتعاظم أهمية المنظور الاجتماعي في فهم نوعية الحياة.

أضافه إلي أهميته في تطوير المؤشرات الاجتماعية التي ترصد أي تغيرات تقع في الحياة من الجانب الاجتماعي حيث يؤثر تباين المجتمعات تأثيرا عالي علي فهم نوعية حياه المجتمع . نجوى خليل (١٩٩١م) .

• **ثالثا: المنحنى البيئي** :

اهتمت علوم البيئة بدراسة نوعية الحياة ويشير أصحاب المنظور البيئي إلي نوعيه البيئة المحدد لخط الأساسي لحجم الجهد المطلوب من الفرد لتحقيق مستوى أفضل للتعايش مع هذه البيئة .

ولعل أهم مايتسم به هذا المنظورو تركيزه في معالجة المفهوم علي الارتباط المتبادل بين الإنسان والبيئة ويعتبر خصائص البيئة هي المدخلات و نوعية حياة الإنسان في تغير بشكل دائري . نجوى خليل(١٩٩١م) .

• **رابعا: المنحني الإسلامي**:

تعتقد وجهة النظر الاسلاميه أن جوهر الإنسان يكمن في عمق ألفطره وثراءها في إمكانيات الإنسان الكامنة وطاقته المتاصله التي تجسد الطبيعة الانسانيه وتعطى للإنسان معني لوجودها وهدفا لحياته.

ولجوهر الإنسان خصائص مهمة تكشف الكثير عن مكوناته من هذه الخصائص :

• **أولا :التكامل الوظيفي بين قوى الذات**:

يمكن تميز ثلاثة قوى في بنية الإنسان النفسية وهذه القوى تشكل الجوهرالانسانى وتعطى الطابع العام للفطرة وهى :

◄◄ قوى الروح :

يرى بن القيم المذكور في عبد المجيد منصور وآخرون،٢٠٠٢ أن الروح جسم نوراني متحرك من العالم المعنوي مخالف بطبيعة هذا الجسم المحسوس (المادي) ساري فيه سريان الماء في الوردٍ لايقبل التبديل والتفريغ يفيد الجسم المحسوس الحياة وتوابعها مادام صالحا لقبول الفيض وعدم حدوث مايمنع السريان وإلا حدث الموت وهذه القوي قد سما الإنسان بها فوق مستوي الخصائص الحيوانية وتوجهه به إلي القيم والمعارف والتي من أهمها معرفة الله تعالي كما أن الروح تعطي للإنسان القوة والقدرة علي مواجهة صعوبات الحياة .قال تعالي :(فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين) .(الحجر،٢٩)

◄◄ قوي العقل:

العقل هو الوسيلة التي يستعملها الإنسان في خدمة الفطرة ليرفعها إلي مستوي المسؤولية والتكيف إذا وظيفة العقل تتصل بكل مطلب من مطالب التكيف والتكيف يختص بمنهج الله تعالي .قال تعالي :(اتامرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وانتم تتلون كتاب الله افلاتعقلون).(البقرة،٤٤)

◄◄ قابليات الفطرة :

الفطرة بقابليتها هي استعداد خلق الله تعالي في النوع الإنساني يهيئه للقيام بوظائفه الحياتية التي تتحقق في دوافع التناسل وتعمير الأرض وتتكون من الروح والعقل فتعطي لجوهر الإنسان الاستعدادات الايجابية المرنة والطاقة للنهوض والبناء .عبد العلي الجسماني(٢٠٠٠م) .

• **ثانيا:الازدواجية السوية في سلوك الإنسان** :

السلوك لا يمكن أن يكون ماديا خالصاً أو روحياً خالصاً فهذا ضد مبدءا التكامل الوظيفي لعمل قوي الذات وتناقضها مع مبداء التوازن ولذلك نجد أن السلوك الإنساني يتصف بازدواجية هي التي تحقق له التكليف مرتكزا علي تحقيق التوازن الذي هو الجوهر المحقق لنوعية الحياة الجيدة التي ينشدها الفرد .(حمدي الفرماوى ،٢٠٠١م).

• **ثالثا: المنحني الإسلامي**:

أشار القران الكريم إلي هذه قال تعالي :(فأقِم وَجهَكَ لِلدّين حَنِفًا فِطرتَ اللهِ التي فطرا لناس عليها لاتبديل لخلق الله ذلك الدين الله ذلك الدين القيم ولكن اكثرالناس لايعلمون).الروم،٣٠).

هنالك العديد من العوامل التي تساعد علي بعث نزعه التدين في الإنسان ومن أهم هذه العوامل مايحيط بة في بعض الحالات من أخطار تهدد حياته وتسد امامة جميع سبل النجاة والتخلص من هذه الضغوط والتوترات لايجد امامة إلا الالتجاء إلي الله الذي يعد التوازن إلي النفس .قال تعالي:(قل من ينجيك من ظلمات البر والبحرتدعونة تضرعاً خفية لين أنجانا من هذه لنكونن من الشاكرين)الأنعام:٦٣)

أذا السبيل لجودة الحياة يتمثل في ثلاث امور هي :

• **هدي النفس**:

وذلك من اجل الإشباع المتوازن لحاجاته المادية والروحية قال تعالي : (ماجعل الله لرجل قلبين في جوفه) (الأحزاب ٤)ويشير القران إلي أن من يملك ألقدره علي الخير كبح جماع نفسه يستطيع السيطرة عليها وان يوجها إلي فعل الخير وينهاها عن فعل الشر فهو في الاخره من الفائزين قال تعالي :

(وما من خاف مقام ربه ونهي النفسي عن الهوى فن ألجنه هي المأوى) (النازعات ،٤١،٤٠)

• **تمسك الإنسان بالكينونة وتعميق الوجود**:

تمسك الإنسان بجوهرة ومكونات الثراء فيه يجعله يسعي إلى تنميه وتوظيف مواهبه واماكاناتة الذاتية هذا هو سبيل الكينونة وهذا هو الحال الذي يتطابق مع الإنسان كانسان إما إذا كانت حياة الإنسان قائمة علي أساس ماديات الحياة (مال،جاه ،سلطة)فأنة في هذه الحالة مملوك أكثر من مالكا معني ذلك أن السبيل إلي جودة الحياة يمكن في تمسك الإنسان بكينونته وليس بما مايملكة بداخله ويمكن أن يتضح من خلال مسلكين هامين هما :

◄◄ **البعد عن شهوة التملك** : الدافع إلي التملك جعله الله تعالي دافعاً أساسيا في حياة الناس وجهل المال زينة حياة الإنسان قال تعالي :(المال والبنون زينه الحياة الدنيا)الكهف٤٦. معروف رزقي(١٩٩٣م)

وشهوة التملك يصاحبها الاعتداء علي حقوق الغير واغتصاب ماليس للإنسان حق فيه أما جوده الحياة الحقيقية مع فقد شهوة التملك وتمسك

الإنسان بما يستطيع انجازه والتفوق فيه واثبات وجودة وبهذا يقي الإنسان نفسه من القلق والخوف . حمدي الفرماوى(٢٠٠٠م).

- **البعد عن الأثرة إلي الإيثار:** الإيثار عطاء بلا توقع اوجزاء عكس الاثره التي تعني التمركز حول المنفعة الذاتية والإيثار إشباع حد التعاطف إلي الحد الذي يستشعر فيه الإنسان المؤثر حاجة اخية الإنسان فيمد يد العون إلية فإرادة العطاء جزء من إرادة الوجود وفي تحقيقها تحقيق لمعني وجود الإنسان وكينونته .عبدا لمجيد وآخرون(٢٠٠٢م)

- **استشراف الإنسان أفق الحرية الأرحب**:

إرادة الحياة قوي خفية في الإنسان تجعله يخاف الموت ويسلك وفق ما يحافظ علي ذاته فيحافظ علي حياته .أنة خوف فقد الهوية ونزعة الإنسان في الحفاظ علي هويته قد تشبع بسلوكيات غير سوية مثل شراهة التملك والقلق المرتبط بتوقع الموت والقلق المرتبط بالإنجاب ويؤدي ذلك وامثالة إلي ضغوط الحياة التي تعوق جودتها لكن الإنسان يجب أن يدرك الأسباب وراء تصرفاته وافعالة فإذا كانت الأمانة تستوجب طاعة الإنسان لخالقه بالحرية فإذا كانت الطاعة لازمة التكليف فان الحرية لله تعالي هنا يتحرر من عبادة العباد إلي عبادة رب العباد التي فيها الأمن والسكينة قال تعالي :(وفي السماء رزقهم وما توعدون).

- **الدراسات السابقة**:

- **أولا: الدراسات العربية**:

دراسة وفاق صابر ومحمد الفاتح (٢٠١٣م) بعنوات: نوعية الحياة لدى هيئة التدريس بجامعة النيلين

يتناول هذا البحث نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة ،وقد بلغت العينة (٥٠) من هيئة التدريس، وتوزعت علي (٢٥) من الذكور و(٢٥) من الإناث وقد استخدم الباحث مقياس نوعية الحياة الذي أعده فريش وعربة منتصر كمال الدين لرسالة دكتورة (٢٠٠١م).

وقد توصل الباحث للنتائج الاتية:

- تتسم السمة العامة والمميزة لنوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين بالايجابية.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزي لمتغير النوع.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزي لمتغير العمر.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة النيلين تعزي لمتغير الدرجة العلمية

دراسة مجدي الدسوقي(١٩٨٨) القاهرة عنوان أبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدي عينة من الراشدين .

هدفت الدراسة : إلي معرفة علاقة أبعاد الرضا عن الحياة ببعض المتغيرات النفسية لدي عينة من الراشدين ولتحقيق ذلك يتم اختبار (٢٠٠ طالب)من الدراسات العليا واستخدم الباحث مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للاسره (إعداد عبد السلام م عبدا لغفار إبراهيم قشقوش (١٩٧٨م)ومقياس الرضا عن الحياة إعداد الباحث ومقياس الشعور بالوحدة إعداد راسيل(١٩٩٦م) واختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين (إعداد عادل عبدا لله ١٩٩١م)كأدوات لجمع البيانات التي حلت بواسطة برنامجSPSS وكانت أهم النتائج مايلي :

- توجد فروق داله احصائية في الرضا عن الحياة لدي هيئة التدريس بجامعة النيلين كلية الآداب تبعا لمتغير النوع (ذكور – اناث)
- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي المستوي الاجتماعي و الاقتصادي المنخفض والمرتفع في اتجاه المرتفع
- وجود ارتباط سلبي دال بين الرضا عن الحياة والشعور بالوحدة
- وجود علاقة موجبة ودالة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات

اما دراسة هارون توفيق الرشيدي(١٩٩٥م) القاهرة بعنوان الدراسة إلقياس معني الحياة والتحكم الذاتي لدي عينة من طلاب الجامعة ولتحقيق ذلك ثم اختيار عينة من طلاب الفرقة النهائية بكلية التربية بكفر الشيخ بلغ حجمها(١١٠) طالب وطالبة استخدم الباحث مقياس التحكم الذاتي من إعداد رديم وكون دوز ١٩٨١م ترجمة عبد الوهاب كامل ١٩٨٨م ومقياس معني الحياة إعداد كراميه ومهلك (١٩٦٦م) ترجمة الباحث وبعد التحليل الإحصائي كانت النتائج كما يلي : -

- أن الطلاب مرتفعي معني الحياة يتفوقون في التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معني الحياة
- يمكن التنبؤ بمعني الحياة من متغيرات التحكم الذاتي

وهنالك دراسة حسن عبد الطيف ١٩٩٦م في الكويت بعنوان الرضا عن الحياة الجامعية لدي طلاب جامعة الكويت هدفت الدراسة إلى إعداد صيغة عربية لمقياس رضا الطلاب عن الحياة الجامعية ومدي رضا الطلاب عن عدد من جوانب الحياة الجامعية كا لأساتذة ،الوالدين ،النفس ،الطلاب الآخرين ،المواد الدراسية ،الحالة المادية ،ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار عينة من طلاب جامعة الكويت بلغ حجمها (٤٢٨) طالب منها (١٦٤) ذكور و(٢٦٤) إناث وبعد التحليل الإحصائي أشارت إلي الأتي :

- بلغت نسبة الثبات باستخدام معادلة الفاكرومباخ ٠.٠٨٥ بالنسبة للذكور ٠.٠٩٣والاناث ٠.٩٦
- بينت نتائج لدراسة أن الإناث اعلي من الذكور في مستوي الرضا عن الحياة الجامعية في جميع أبعادة

اما الدراسات المحلية فهنالك دراسة منتصر كمال الدين محمد (٢٠٠١) بعنوان :نوعية الحياة وعلاقتها بالتوافق الانفعالي والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة الإمام المهدي .

هـدفت الدراسـة الى معرفـة نوعيـة الحيـاة وعلاقتهـا بـالتوافق الانفعـالي والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة الإمام المهدي .

النتائج:

- ايجابية نوعية الحياة لدي طلاب الجامعة
- وجود فروق دالة إحصائيا في نوعية الحياة ة تعزي إلى لمتغير النوع
- وجـود علاقـة ارتباطيـه بـين نوعيـة الحيـاة والمسـتوي الدراسـي لـدي طـلاب الجامعة
- وجـود علاقـة ارتباطيـه بـين نوعيـة الحيـاة والتوفيـق الانفعـالي والتحصـيل الدراسي .

- **ثانيا: الدراسات الأجنبية**

دراسة :مهيج اتش وافاني (د،ت) أوهايو أمريكا

عنوان الدراسة : نوعية الحياة المتعلقة بالصحة لدي الشباب البدين

هدفت الدراسة : إلي التعرف إلي نوعية الحياة المتعلقة بالصحة وعلاقتها بالاكتئاب للزنوج الأمريكان الذين يجدون دعما اجتماعيا .وللتحقيق ذلك اختار الباحث عينة بلغ قوامها(١٦٦) شاب بدين ٧٠٪ منهم إناث وبعد التحليل الإحصائي أظهرت النتائج الآتية: -

- نوعية الحياة المتعلقة بالصحة النفسية ضعيفة لدي الشباب البدينين ١١٪ منهم تقريبا ظهرت عليهم أعراض اكتئاب سريريه
- كما كشفت تحليلات الانحدار الآنية بان الأعراض الاكتئابية كانت نتيجة لمعاملة الزملاء وزيادة الوزن والنواحي الاجتماعية والاقتصادية

دراسة هينز وآخرون ١٩٩٩م:

عنوان الدراسة : الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدي المراهقين

هدفت الدراسة : إلي التعرف علي نوعية الحياة لدي المراهقين .ولتحقيق ذلك اجري الباحث الدراسة علي عينة بلغ قوامها(٢٩٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياس وصف الذات والرضاء عن الحياة كأدوات للدراسة.

وبعد التحليل الإحصائي أشارت نتائج الدراسة إلي الأتي : -

- وجود اختلافات جوهرية في أسس الرفاهية لدي المراهقين
- وجود ارتباط بين تقدير الذات والرضا العام عن الحياة لدي المراهقين .

- **فروض البحث**:

على ضوء أدبيات البحث افترض الباحث الفروض التالية

- تتسم نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بالايجابية.
- توجد فروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزى لمتغير النوع (ذكور – اناث).
- توجد فروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزى لمتغير العمر.

◄◄ توجد فروق في نوعية الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

• **منهج البحث وإجراءاته**:

اتبع الباحث المنهج الوصفي وذلك لما يقوم به هذا المنهج من وصف دقيق للظاهرة موضوع البحث كما يساعد في معرفة التنبؤ بمستقبل الظاهرة وإخضاعها للدراسات .

يمثل مجتمع البحث (400) من هيئة التدريس بالجامعات السودانية ويمكن وصفة من خلال النقاط التالية: -

جدول رقم (١) توصيف عينة البحث تبعا العمر وبعض المتغيرات الاخرى:

متغير التوصيف	تدرج المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمر	٢٥--------٣٥ سنة	١٣٠	%٣٣
	٣٦--------٤٥ سنة	١٢٠	%٣٢
	٤٦سنه-----فما فوق	١٥٠	%٣٥
النوع	ذكور	٢٠٠	%٥٠
	إناث	٢٠٠	%٥٠
الدرجة العلمية	مساعد تدريس	١٠٠	%٢٥
	محاضر	١٠٠	%٢٥
	استاذ مساعد	١٠٠	%٢٥
	استاذ مشارك	١٠٠	%٢٥

• **بناء مقياس نوعية الحياة**:

استخدم الباحث مقياس نوعية الحياة الذي وضعة فريش وترجمة منتصر كمال الدين موسي وبلغت عدد فقراته (٥٧) يجاب عن كل بند منها باحد ثلاث استجابات هي (دائما،احيانا ،نادرا) وفي جميع بنود مقياس نوعية الحياة كانت استجابة المفحوص تقدر من ١-٣ الاجابات درجاتها ٣-٢-١ويعكس التصحيح بالنسبة للبنود السالبة.

لوصف الصدق وثبات المقياس قام البحثان باجراء دراسة استطلاعية قوامها ٣٠ استاذ من كلية الاداب جامعة النيلين ومن ثم قام بحساب الصدق والثبات وللتاكد من صلاحية هذه الفقرات لعينة البحث تم عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٣) من اساتذة علم النفس لأبدا أرائهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس وعلاقتها بالسمة التي يقيسها المقياس ومدي مناسبة اسلوبها للمجتمع المستهدف اضافة الي تعديل مايرونة مناسبا وبعد اطلاعهم علية أكدوا جميعهم أنة مناسب ويمكن أن يقيس هذه الظاهرة ولقد قاموا بتعديل بعض الفقرات ولم يتم إضافة إي فقرة بل تم حذف بعض الفقرات حتى أصبح المقياس (٤٥) عبارة.

واشار بعض المحكمين لاعادة صياغة المقياس بالغة ليناسب عينة البحث استخرج للمقياس خصائصة السيكومترية من صدق وثبات باستخراج قيم معامل ارتباط بيرسون .

يلاحظ من الجدول (٢) إن جميع الفقرات موجبه الارتباط وداله احصائياً وان جميع الفقرات تتمتع بصدق دخلي قوي عدا الفقرات (١٢ ، ٢٥ ، ٢٦) وهي فقرات سالبه الارتباط والفقرات (٤ ، ١٧ ، ١٨ ،٢٠، ٤٠) وهي فقرات صفرية الارتباط والفقرات (١ ، ٢٨ ، ٤٥) وهي فقرات ضعيفة الارتباط لذلك رأي الباحث أن تحذف هذه الفقرات من المقياس حتى لا تؤثر علي الثبات ويصبح المقياس الكلي (٣٤) بنداً بدلا من (٤٥) بند .

جدول رقم (٢) الاتساق الداخلي مقياس نوعية الحياة

الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠.١١	١٣	٠.١٩	٢٥	-٠.١٤	٣٧	٠.٢٦
٢	٠.٢٥	١٤	٠.٣٢	٢٦	-٠.٠٩	٣٨	٠.٢٦
٣	٠.٢٥	١٥	٠.٣٨	٢٧	٠.٢١	٣٩	٠.٣٧
٤	٠.٠٠	١٦	٠.٣١	٢٨	٠.١١	٤٠	٠.٠٣
٥	٠.٤٩	١٧	٠.٠٠	٢٩	٠.٤٢	٤١	٠.١٥
٦	٠.٢٠	١٨	٠.٠٠	٣٠	٠.٣٤	٤٢	٠.٣٠
٧	٠.٢٠	١٩	٠.٤٤	٣١	٠.٢٦	٤٣	٠.٢٤
٨	٠.٩٥	٢٠	٠.٠٠	٣٢	٠.٢٤	٤٤	٠.٤٥
٩	٠.٤١	٢١	٠.١٨	٣٣	٠.٢٠	٤٥	٠.١٢
١٠	٠.٢٠	٢٢	٠.٣٩	٣٤	٠.٣٨		
١١	٠.٣٤	٢٣	٠.٢٣	٣٥	٠.٤٧		
١٢	-٠.١٩	٢٤	٠.٣٩	٣٦	٠.٢٧		
الثبات				الصدق			
٠.٨١٠				٠.٩٠			

- **نتائج البحث** :
- (**النتيجة الأولى**)

جدول رقم (٣) اختبار(ت) لمجتمع واحد لمعرفة :السمة العامة والميزة لنوعية الحياة

المتغير	حجم العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
نوعية الحياة	٤٠٠	٦٨	٧٩.٨٤	٦.٩٠٢	١٢.١٣	٣٩٩	٠.٠٠٠	تتميز السمة بالارتفاع

يلاحظ من الجدول (٣) أعلاه إن الوسط الفرضي بلغ (٦٨) والوسط الحسابي بلغ (٧٩.٨٤) بانحراف معياري بلغ (٦.٩٠) وقيمة (ت) بلغت (١٢.١٣) وكانت القيمة الاحتمالية لها (٠.٠١) وهي قيمة اقل من المعنوية (٠.٠٥) وهي قيه دالة إحصائيا عند مستوي الدلالة.

- **مناقشة نتائج الفرض**:

جاءت هذه الفرضية مطابقة لتوقعات الباحث مما يؤكد إن نوعية الحياة لدي الأساتذة ايجابية وهذا يدل علي تحقيق الفرضية ونجد أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسة وفاق صابر والفاتح وذلك بان نوعية الحياة لدى اساتذة النيلين تتسم بالايجابية ودراسة هارون الرشيد (١٩٩٥) التي أثبتت أن معني الحياة لدي الطلاب الذين يتفون في التحكم الذاتي .كما اتفقت أيضا مع دراسة

منتصر كمال الدين (٢٠٠١)التي أقرت ايجابية نوعية الحياة لدي هيئة التدريس بالجامعة .

ويري الباحث أن سبب ارتفاع نسبة نوعية الحياة لدي أعضاء هيئة التدريس تدل علي وعيهم التام بمنافز الحياة لذلك يسعون جاهدين لتحسين نوعية الحياة التي تخصهم ،وأيضا تكيفهم مع البيئة التي من حولهم بكل ما يحيط بها من ضغوط يجعل ذلك تعذيذا نحو نوعية حياة ايجابية

وكذلك وعيهم التعليمي الذي يتميزون بة وإدراكهم لدواتهم وتقيمهم للحياة بما يمكن أن يعكسه من معني السعادة والرضا .

- (**النتيجة الثانية**)

جدول (٤) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في نوعية الحياة .

المتغير	مجموعة المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
نوعية الحياة	ذكور	٢٠٠	٧٨.٦٠	٨.٠١٥	١.٢٨	٣٩٨	٠.٢٠٧	لاتوجد فروق في متغير النوع
	إناث	٢٠٠	٨١.٠٨	٥.٤٦١				

يلاحظ من الجدول(٤) أعلاه إن الوسط الحسابي للذكور بلغ (٧٨.٦٠) بانحراف معياري بلغ (٨.٠١) بينما الوسط الحسابي للإناث (٨١.٠٨) بانحراف معياري بلغ (٥.٤٦) وقيمة (ت) بلغت (١.٢٨) وكانت القيمة الاحتمالية لها (٠.٢٠٧) وهي قيمة اكبر من المعنوية (٠.٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- **مناقشة نتائج الفرضية**:-

جاءت هذه الفرضية كما توقعه الباحث مما يؤكد علي تحقيق الفرضية هذه الدراسة اختلفت مع دراسة منتصر كمال الدين (٢٠٠١)التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث .

ويري الباحث إن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث يدل علي أن نظرة كل من أعضاء هيئة التدريس سواء كانوا ذكور اواناث لنوعية الحياة واحدة وهذا يرجع لتواجدهم في أماكن قد تكون غير مختلفة عن بعض مثل المكاتب ،وكذلك النضج والوعي الفكري الممتاز الذي لايحمل الفكرة العصبية في التميز بينهم وكذلك إدراكهم للحياة من خلال الفرضية الأولي للسمة المرتفعة ومن خلال ما ذكر يؤكد ليس هنالك فروق بين الذكور والإناث في نوعية الحياة.

- (**النتيجة الثالثة**)

جدول رقم (٥) اختبار (انوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في متغير العمر.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
نوعية الحياة	بين المربعان	٣٤.٣٢	٧.١٦٣	٢	٠.٣٥١	٠.٧٦	لاتوجد فروق في متغير العمر
	داخل المربعات	٢٣٠٠.٣٩	٤٨.٩٤٥	٣٩٧			
	المجموع	٢٣٣٤.٧٢٠		٣٩٩			

يلاحظ من الجدول (٥) اعلاة أن قيمة (ف) بلغت (٠.٣٥١) والقيمة الاحتمالية لها بلغت (٠.٧٠٦) وهي قيمة اكبر من المعنوية (٠.٠٥) وهي قيمة غير دالة احصائيا.

هذه الفرضية جاءت علي حسب ما توقعه الباحثان وأكدت عدم وجود فروق احصائيه في متغير العمر وهذا يؤكد تحقيق الفرضية .

ويري الباحث إن عدم وجود الفروق في متغير العمر يعود إلي أن البيئة الجامعية تفرض عليهم التواجد مع بعضهم البعض مما يؤدي إلي تلاقح الأفكار وأيضا إن عامل العمر بين الأساتذة ليست بالشئ الأساسي والمؤثر في كيفية معرفة نوعية الحياة الأفضل بالنسبة لهم لان الأساتذة المتقدمين في العمر والأقل منهم عمرا لديهم مايكفي في اختيار نوعية الحياة الايجابية.

- (**النتيجة الرابعة**)

جدول رقم (٦) يوضح اختبار (انوفا) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الدرجة العلمية .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الاحتمالية	النتيجة
نوعية الحياة	بين المربعات	١٩.٩٥	٣	٦.٦٥	٠.١٣٢	٠.٩٤٠	لا توجد فروق تعزي لمتغير الدرجة العلمية
	داخل المربعات	٢٣١٤.٧٦	٤٦	٥٠.٣٢			
	المجموع	٢٣٣٤.٧	٤٩				

يلاحظ من الجدول (٦) إن قيمة (ف) بلغت (٠.١٣٢) والقيمة الاحتمالية لها بلغت (٠.٩٤٠) وهي قيمة اكبر من المعنوية (٠.٠٥) وهي قيمة غير دالة احصائيا.

هذه الفرضية جاءت ليس كما توقعه الباحثان حيث أكدت علي عدم وجود فروق تعزي لمتغير الدرجة العلمية .

ويري الباحث ان عدم وجود الفروق يرجع إلي أن نوعية الحياة ليس هي مقياس بالدرجة العلمية ؛إن الشخص الذي لدية درجة علمية اكبر هو الذي لدية نوعية حياة أفضل .ليس كذلك وإنما مقياسها ما يسير علية نظام الشخص في حياته.إضافة إلي ذلك أن كل من المحاضر والأستاذ المساعد والأستاذ المشارك وغيرهم يتواجدون في نفس الجامعة ويدرسون في نفس القاعات.

ويمكن عرض النتائج التي توصل اليها الباحث من خلال هذة الدراسة في الاتي:

- تتسم السمة العامة لدي اعضاء هيئة التدريس بالارتفاع.
- لاتوجد فروق في نوعية الحياة لدي اعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير النوع.
- لاتوجد فروق في نوعية الحياة لدي اعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير الدرجة العلمية.
- لاتوجد فروق في نوعية الحياة لدي اعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير العمر.

- **التوصيات** :

على ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي: -

- توفير الحاجات الاساسية التي تعمل علي تحسين نوعية الحياة لنوعية الحياة بصورة افضل لدى اعضاء هئية التدريس بالجامعات السودانية.
- تحسين البئية الفيزيقة لما لها من دورعلي تهئية الفرد من الناحية النفسية والذهنية والتفاعل الاجتماعي
- العمل علي زيادة المرتبات بالنسبة للاساتذة ذلك من اجل التعزيز.

- **قائمة المراجع**:

- **المراجع باللغة العربية** :

- احمد محمد عبد الخالق:٢٠٠٢م: أسس علم النفس، الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- بدر محمد الأنصاري : ٢٠٠٦م المرجع في الاضطرابات الشخصية ، دار الكاتب الحديث ، د ط القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر وعلا الدين كفافي : ١٩٩٣م :معجم علم النفس
- والطب النفسي،دار النهضة العربية ،الجزء الأول ،القاهرة .
- ـــــــــــ ١٩٨٩ : معجم علم النفس والطب النفسي ،دار النهضة العربية ،الجزء الثاني
- حامد عبد السلام زهران :٢٠٠٣م علم النفس الاجتماعي ،عالم الكتب ،الطبعة الأولي القاهرة .
- حسن منسي : ٢٠٠١م الصحة النفسية ،دار الكندي ،د ط ،الأردن .
- حسين إبراهيم الحاج حسن : ١٩٩٥م الروابط الاجتماعية في الإسلام ،دارا لمرتضي ،الطبعة الأولي ،بيروت .
- حمدي علي الفرماوي : ٢٠٠١م : ركائز البناء النفسي (دراسة تحليلية تفسيرية وتوجيهية في السلوك الإنساني ،ابتراك للنشر ،الطبعة الأولي القاهرة
- رجاء محمود أبو علام : ٢٠٠٤م :التعلم اسسة وتطبيقاته ،دار المسيرة ،الطبعة الأولي ،الأردن.
- رشاد علي عبد العزيز : ١٩٩٩م :علم نفس الدعوة بين النظرية و التطبيق ،المكتب العلمي ،الطبعة الأولي ،مصر .
- شعبان علي السيسي :٢٠٠٢م :(أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق)، المكتب الجامعي الحديث ،د ط ،مصر .
- صالح الداهري وناظم ألعبيدي :١٩٩٩م :الشخصية والصحة النفسية ،دار كندي ومؤسسة حمادة للنشر ،طبعة أولي ،الأردن .
- صالح حسن احمد الداهري :٢٠٠٥م :علم النفس الإرشادي (نظرياته واساليبة الحديثة) ، دار وائل للنشر ،الطبعة الأولي ،بغداد .
- صالح محمد علي أبو جادو :٢٠٠٤م : سيكو لوجيه التنشئة الاجتماعية ،دار الميسرة ، الطبعة الرابعة ، الأردن .
- عبد الحميد الشاذلي: ٢٠٠١م : التوافق النفسي للمسنين ،المكتبة الجامعية ، د ط ،القاهرة .
- عبد العلي الجسماني : ٢٠٠٠م القران وعلم النفس الشخصية المسلمة حسب المنهج ألقراني الدار العربية للعلوم ، لبنان ،الطبعة الأولي ،علم النفس .
- علي احمد مدكور :١٩٩٧م :نظريات ومناهج التربية ،دار المنهل ،د ط ،القاهرة .
- علي عبد الحليم محمود ::٢٠٠٥م :التربية الإسلامية في البيت ،دار التوزيع والنشر الإسلامية ، الطبعة الأولي ، القاهرة .
- محمد غيث :د ت:قاموس علم الاجتماع ،دار المعرفة الجامعية ،د ط ،القاهرة .
- محمد عثمان نجاتي : ٢٠٠٠م : الحديث النبوي وعلم النفس ،دار الشروق ، الطبعة الرابعة ، القاهرة .

- مصطفي محمود حوا مدة : ١٩٩٤م :أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة ،دار الكندي الطبعة الولي ،الأردن .

• **ثالثا: الرسائل الجامعية**:

- منتصر كمال الدين :٢٠٠١: نوعية الحياة وعلاقتها بالتوافق الانفعالي والتحصيل الدراسي لدي طلاب جامعة الإمام المهدي .
- هدي عاصم محمد خليفة : ٢٠٠٤ : نوعية الحياة وعلاقتها بالضغوط لدي المرأة العاملة ،كلية الآداب ،جامعة عين شمس ،رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة . .ن
- هناء محمد الجوهري : ١٩٩٤م : المتغيرات الاجتماعية و الثقافية المؤثرة علي نوعية الحياة في المجتمع المصري (دراسة ميدانية علي عينة من الأسر في مدينة القاهرة) ، كلية الآداب ،جامعة القاهرة ،رسالة دكتورة غير منشورة .

• **رابعا: الدوريات**:

- علي الديب : ١٩٨٨م :العلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة لدي المسنين وبين استمرارهم في العمل ،مجلة علم النفس ،العدد السادس ، ص ٤٥ -٥٩ .،القاهرة .
- ناهد صالح :١٩٩٠م : مؤشرات نوعية الحياة نظرة عامة علي المفهوم والمدخل ،المجلة الاجتماعية القومية المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،مجلد ٢٧ ،العدد الثاني ، ص ٣٥ -٨١ ،القاهرة .
- نحوي خليل : ١٩٩١م : مؤشرات نوعية الحياة بين مدخل العلم الواحد وتكامل العلوم ، المجلة الاجتماعية القومية ،المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،المجلد ٢٥ ،العدد الثاني ،ص ٨٥ -١٠٢، القاهرة .

****

Research : 10

A Comparison of Self-Presentation Tactics between Visually Impaired and Sighted Students

By:

Mohammad Y. Safhi, Ed. D.
Department of Special Education, College of Education King Khalid University, Saudi Aribia

Ahmed A. Teleb, Ph. D.
Department of Psychology, The New Valley Faculty of Education, Assiut University, Egypt, and The Department of Special Education, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia

A Comparison of Self-Presentation Tactics between Visually Impaired and Sighted Students

Mohammad Y. Safhi, Ed. D. **Ahmed A. Teleb, Ph. D.**

ABSTRACT

The present study aimed to: (1) adapt an Arabic version of the Self Presentation Tactics (SPT) scale, (2) investigate the differences between visually impaired and sighted students in regards to SPT, and (3) explore the gender and degree of disability differences in visually impaired individual scores. In the first study data was collected from two groups of sighted students in the Asir region of Saudi Arabia in order to check the first aim. The first group consisted of 114 students (61 males and 53 females) in middle school, their ages were (15.95 ± 1.14) years old, the second group, consisted of 153 students (93 males and 60 females) from secondary school, their ages were (17.25 ± 0.85) years old. In the second study data was collected from two groups to check the second and third aims. The first group consisted of 85 (46 males and 39 females) visually impaired students; their ages were (17.15 ± 1.12) years old. The second group consisted of 95 (50 males and 45 females) sighted students; their ages were (16.88 ±1.13) years old. The current study used the SPT scale to check the aims. Confirmatory Factor Analysis (CFA) and item-total correlations was used to check the psychometric properties of the Arabic version of SPT scale. ANOVA was run to explore the differences in SPT between visually impaired and sighted students and to investigate the effect of gender and degree of disability differences on SPT in visually impaired students. Results indicated that: (1) The Arabic version of the SPT scale had good psychometric properties, (2) sighted students had significantly higher scores than visually impaired students in defensive self-presentation tactics (DSPT), and (3) visually impaired males scored significantly higher in assertive self-presentation tactics (ASPT).

Keywords: Self-Presntation Tactics, Visually Impaired Students, and Sighted Students.

1. INTRODUCTION

The researchers started using term "Self-Presentation" in the last century. For example, Goffman (1959) used the term "self-presentation" which consisted of verbal and nonverbal strategies of self-presentation. Self-presentation can be described as behaviors that are designed to convey an image about the self of a person to other people. Self-presentation is "the primary means by which communicators manage others' impressions of the self"' (Shaw & Edwards, 1997, p. 55). Also, Leary (1993) showed that self-presentation is a kind of impression management, which in fact is management of others' impressions of a social unit such as people or organizations. Therefore, individuals can change their

behaviors when they notice that they are being watched by others. For example, when two people meet for the first time, each one tries to present himself by a particular type of verbal and nonverbal tactic of self-presentation. However, these tactics are not used in every situation (Jones & Pittman, 1982).

Self-presentation tactics are defined as "behaviors used to manage impressions to achieve foreseeable short-term interpersonal objectives or goals, while strategic behaviors are directed toward the construction of long-term identities" (Lee et al., 1999, p. 702). Watson (2000) mentioned that self-presentation tactics vary depending on the role that people play. Therefore, individuals with these tactics play different roles in different situations to present themselves.

Previous studies related to psychology presented different categories of self-presentation tactics. For example, Arkin (1985) proposed two styles of self-presentation which are known as the protective style and acquisitive style. Also, Jones and Pittman (1982) offered five tactics of self-presentation which include ingratiation, intimidation, supplication, self-promotion and exemplification. Subsequently, Leary (1996) introduced several self-presentation tactics such as self-descriptions, attitude statements, nonverbal behaviors, social associations, conformity and compliance, aggression and risk-taking. These tactics were involved in a direct and subtle self-presentation which aimed at conveying impressions of an individual to others. Lately, several additional tactics were incorporated by (Lee, et al, 1999) called the Self-Presentation Tactics (SPT) Scale. These tactics scale were designed to measure two separate groups of tactics among people in daily life: assertive tactics and defensive tactics. Assertive tactics are designed to create a particular image, and these tactics include ingratiation, intimidation, supplication, entitlement, enhance-ment, blasting, and exemplification. However, defensive tactics are designed to restore an existing image that has been damaged, and these tactics include excuses, justifications, disclaimers, self-handicapping, and apologies (see Table 1).

Table 1. Definitions of the Self-Presentation Tactics Scale (Lee, S., et al, 1999).

Tactic	Definition
Assertive Tactics	
Blasting	**Involves verbally abusing others to make one look better by comparison.**
Enhancement	**The individual exaggerates something he/she has done.**
Entitlement	**The individual claims credit for doing something he/she has not done.**
Exemplification	**The individual promotes him/herself by trying to appear morally worthy.**
Ingratiation	**Actions performed to get others to like the actor so that the actor can gain some advantage from them.**
Supplication	**An actor projects himself or herself as weak and displays dependence to solicit help from a target person.**
Intimidation	**Involves threatening others to get others to behave in a certain way.**
Defensive Tactics	
Apologies	**a confession of responsibility for any harm done to others or negative events and expressions of remorse and guilt.**
Disclaimers	**The individual expresses to offer explanations before predicaments occur.**
Excuses	**Involves denying that one is responsible for negative occurrences.**
Justifications	**Involve accepting responsibility for one's behavior, while giving explanations for it.**
Self-handicapping	**involves feelings of anxiety or distress that are not always prominent in psychopaths.**

There have been few studies on how students with visual impairments interact with their sighted peers because having different groups of students with visual impairments such as totally blind students, students with low vision, and visually impaired individuals with other disabilities are relatively hard to come by. Previous studies in visual impairments have proved that visually impaired students lack social skills (Davidow, 1974; Doll, 1953; Hatlen, 2000, 2003; Huebner, 1986; Sacks, Kekelis, & Gaylord-Ross, 1997; Sacks & Silberman, 2000; Schindele, 1974; Stockley & Brooks, 1995; Tuttle, 1987; Van Hasselt, Hersen, & Kazdin, 1985; Wagner, 2004). These studies indicated that the social development of visually impaired

students is typically slower than their sighted peers because social learning depends on visual impersonation. All students must engage in appropriate social interactions to ensure appropriate social, emotional, cognitive and academic development. Furthermore, social skills are more difficult for a student with a visual impairment than for their peers who are sighted (Sacks & Wolffe, 2006).

Some characteristics in the social behaviors of students with visual impairments will be listed in the sentences below ; for example, when students with visual impairments suffer significant loss of vision, they cannot successfully interface with their relatives, peers, and individuals in their surroundings. Also, they need eye contact, varieties in facial expressions, and body languages. As a result, their sighted peers cannot realize their feelings (Tso, 1997).

Chen and Dote-Kwan (1999) and Fazzi (2002) mentioned that it is regular for family members, educators, and adults to compare visually impaired students to their peers of sighted students especially when they are in comprehensive environments. Similarly, individuals with visual impairments compare themselves to their sighted classmates to develop realistic expectations for themselves. Therefore, both sighted students and visually impaired students benefit from opportunities to learn, play, and bond in their homes, schools and communities. However, the impact of visual problems on an individual's development relies on the severity, type of loss, age at which the condition appears and general functioning level of the child. Despite many studies that mentioned self-presentation in different fields with different ages (Sandal et al., 2014 ; Zach and Netz, 2014 ; Hassan et al., 2014; Chen et al., 2012 ; Stoeber & Roche, 2014 ; Zackariasson, 2014 ; Levin et al., 2013 ; Banerjee, Bennett, & Luke, 2012; Sun & Wu 2012; Hewitt et al., 2011; and Aloise-Young, 1993) there has been a failure to deal with this issue in the field of special education in general (except some studies in autism such as Scheeren et al., 2010) and in the visual impairments field in particular.

Therefore, researchers in this study do not find any studies mentioning self-presentation tactics with visual impairments. Consequently, they tried to show how students with visual impairments present themselves to others. The purposes of this study were to compare how visually impaired and sighted students are using self-presentation tactics. Therefore, the study was designed to investigate the following questions:

Are there differences between visually impaired and sighted students in using self-presentation tactics?

Are there differences between males and females with visual impairments in using self- presentation tactics?

Are there differences between totally blind students and students with low vision in using self-presentation tactics?

The current study contains of two parts to answer the previous questions. The first part (study 1) focused on adapting the SPT scale to the Arabic language. The second part (study 2) focused on investigating the differences in relation to the SPT between visually impaired and sighted students and to explore the role of gender and degree of disability in visually impaired individuals' scores on SPT.

2. MATERIALS AND METHODS

2.1. Study1

This study aimed to adapt the Arabic version of the Self-Presentation Tactics (SPT) scale to ensure of validity and reliability of the SPT scale and to make it of use for future Arabic native speaker studies.

2.1.1. Method

2.1.1.1. Participants

Data was collected from 267 sighted students (154 males [57.68%] and 113 females [42.32%]) from middle and secondary schools in the Asir region in Saudi Arabia, their ages ranged between 14.71 and 19.82 years old (M = 16.7 and S.D. = 1.17). The middle school students consisted of 114 (61 males [53.51%] and 53 females [46.49%]) individuals, their mean ages were 15.95 years old and the standard deviation was 1.14. The

secondary school students consisted of 153 (93 males [60.78%] and 60 females [39.22%]) individuals, their mean ages were 17.25 years old and the standard deviation was 0.85. A total of the 267 participants were asked to complete the Arabic version of SPT scale.

2.1.1.2. Measures

The study used the Self-Presentation Tactics (SPT) scale, that was developed by Lee et al. (1999). It consists of 63 items measuring 12 different self-presentation tactics. As described in the introduction, the 63 items distributed among the 5 items for each of the 11 subscales and 8 items for "ingratiation". The items are rated on a 9-point Likert-type scale, ranging from 1 (very infrequently) to 9 (very frequently). Lee et al. (1999) conducted four studies. Their results indicated that: (1) The SPT scale is reliable and provides encouraging evidence for the scale's validity. (2) Cronbach's alpha indicated good internal reliability for the items measuring each of the 12 tactics that made up the SPT scale and a high value of alpha for the complete scale. (3) The test-retest correlations revealed that the scale was highly reliable over time. (4) Several indices; such as the over all χ^2 differences test, goodness-of-fit index (GFI) and comparative fit index (CFI), indicated that two factors were an acceptable model fitting the obtained data. (5) Confirmatory Factor Analyses (CFA) indicated that a two-factor solution, corresponding to defensive and assertive tactics, provided a better fit to the data than a one-factor solution, although apologies failed to load on either factor. In addition, Lewis and Neighbors (2005) reported internal consistencies of the subscales ranging from 0.56 for self-handicapping to 0.84 for intimidation.

In this study, the researchers chose the SPT scale (by Lee et al., 1999) because it is the first measure of a person's reported tendency to use specific self-presentation tactics. However, the researchers made changes in the alternative choices for the items, so in the Arabic Version of SPT scale, the items are rated on a 3-point Likert-type scale; ranging from 1

(very infrequently) to 3 (very frequently). The researchers of the current study made this change due to the alternative choices to be sure of the validity and reliability of SPT scale, which can be used in future studies with visually impaired students to make the choices easier for them.

2.1.1.3. Procedures

The study required translation of the SPT scale (by Lee et al., 1999) into the Arabic languge. Secondly, three professors who are fluent in English from the Department of English in King Kalid University (KKU) were asked to check the translation equivalence of the scale. Thirdly, three professors from the Department of Psychology in KKU were asked to revise the scale into Arabic. Next, the researchers modified the suitable changes to reach the final version of the scale. Thereafter, the researchers distributed the SPT scale to participants to respond. Then responses of the participants were analyzed using: (CFA) and Exploratory Factor Analysis (EFA), internal consistency, split-half coefficients, and Cronbach's alpha coefficient in order to assess the consistency of the psychometric characteristics of the SPT scale.

2.1.2. Results

CFA with a maximum likelihood method was carried out using LISREL8.54. First, the researchers examined the fit criteria statistic: a χ^2 statistic, GFI (Cziráky, 2004). The fit criteria data for the two-factor solution is shown in Table 2. All of the defensive tactics loaded on factor1 and all of the assertive tactics loaded on factor2. While χ^2 for the two-factor was significant, χ^2 (54) = 299.89, $p<0.001$, the values of RMR, GFI and CFI indicate a relatively good model fit. Path coefficients between the latent variables and observed variables were statistically significant ($p<0.05$) for all subscales. The 2 latent variables were also significantly correlated each other, $r = 0.66$, $p<0.001$.

In order to determine the factor structure of the SPT, EFA was employed for the sample. Factor loadings of the subscales were between (0.43-0.65) for Excuse, (0.33-0.61) for

Justification, (0.42-0.62) for Disclaimer, (0.36-0.51) for Self-handicapping, (0.36-0.55) for Apology, (0.32-0.59) for Ingratiation, (0.34-0.47) for Intimidation, (0.33-0.64) for Supplication, (0.32-0.61) for Entitlement (0.35-0.69) for Enhancement, (0.36-0.68) for Blasting, and (0.33-0.67) for Exemplification. Twelve factors with Eigenvalues greater than 1 emerged from analyses of the SPT. Eigenvalues for the first factor were 5.224 (33.54%), and for the second factor 3.342 (21.25%). Therefore, the researchers ensure that SPT scale is characterized by constructive validity and consistency.

Table 2. Results of factor loadings and fitting indices of SPT

Measures	**Factor loading**	
	Factor 1	**Factor 2**
Excuse	**0.657**	**----**
Justification	**0.736**	**----**
Disclaimer	**0.606**	**----**
Self-handicapping	**0.626**	**----**
Apology	**0.307**	**----**
Ingratiation	**----**	**0.771**
Intimidation	**----**	**0.762**
Supplication	**----**	**0.749**
Entitlement	**----**	**0.543**
Enhancement	**----**	**0.775**
Blasting	**----**	**0.709**
Exemplification	**----**	**0.513**
	Goodness-of-fit indices	
χ^2	**299.89***	
Df	**54**	
RMR	**0.13**	
GFI	**0.89**	
CFI	**0.90**	

RMR = Root Mean Square Residual; GFI = goodness-of-fit index; CFI = comparative fit index. All factor loadings are significantat p<0.05. *p<0.001.

In order to examine the psychometric characteristics of SPT scale, item-total correlations were calculated for all subscales, they ranged between (0.426-0.674) for Excuse, (0.539-0.683)

for Justification, (0.495-0.611) for Disclaimer, (0.512-0.671) for Self-handicapping, (0.487-0.742) for Apology, (0.389-0.646) for Ingratiation, (0.484-0.770) for Intimidation, (0.430-0.680) for Supplication, (0.399-0.565) for Entitlement, (0.473-0.657) for Enhancement, (0.272-0.784) for Blasting, and (0.506-0.645) for Exemplification (see Table 3). Also, factor-total correlation was 0.868 for Defensive Self-Presentation Tactics (DSPT), 0.947 for Assertive Self-Presentation Tactics (ASPT), and ranged from 0.377 to 0.765 for subscales. In addition, the overall scale, Cronbach's alpha coefficient was 0.901, 0.722 for DSPT, 0.845 for ASPT, and ranged from 0.387 to 0.694 for suscales. Moreover, the split-half coefficient, for the overall scale, was 0.860, 0.698 for DSPT, 0.887 for ASPT, and ranged from 0.458 to 0.638 for subscales (see Table 3).

Table 3. Factor-total correlations, Cronbach's alpha and Split-half coefficients for SPT

Measures	Factor-total correlations	Cronbach's alpha coefficients	Split-half coefficients
DSPT	**0.868****	**0.722****	**0.698****
Excuse	**0.652****	**0.387****	**0.605****
Justification	**0.747****	**0.558****	**0.470****
Disclaimer	**0.602****	**0.452****	**0.463****
Self-handicapping	**0.630****	**0.564****	**0.574****
Apology	**0.377****	**0.613****	**0.515****
ASPT	**0.947****	**0.845****	**0.887****
Ingratiation	**0.763****	**0.580****	**0.592****
Intimidation	**0.736****	**0.694****	**0.600****
Supplication	**0.733****	**0.455****	**0.539****
Entitlement	**0.547****	**0.431****	**0.458****
Enhancement	**0.765****	**0.505****	**0.544****
Blasting	**0.686****	**0.556****	**0.638****
Exemplification	**0.543****	**0.509****	**0.534****
TSPT	-----	**0.901****	**0.860****

TSPT = total of DSPT and ASPT scores; DSPT = defensive self-presentation tactics; ASPT = assertive self-presentation tactics. **p<0.01

2.1.3. Discussion

The findings of current study indicated that the Arabic version of the SPT scale had an internal consistency. In order to demonstrate the validity of the Arabic version of the SPT scale, the construct validity was assessed by performing EFA and CFA. Cronbach's alpha and the split-half method were used to check the reliability of the scale. The results reconfirmed the factor structure of the Arabic version of the SPT scale. Furthermore, the results demonstrated that the Arabic version of the SPT scale had good validity and reliability indicators.

2.2. Study 2

This study aimed to: (1) investigate the differences between visually impaired and sighted students on each of the SPT subscales and (2) explore gender and degree of disability differences in visually impaired student scores on each of the SPT subscales.

2.2.1. Method

2.2.1.1. Participants:

Participants of this study consisted of two groups. The first group, consisted of 85 (46 males [54.12%] and 39 females [45.88%]) visually impaired students, their ages ranged between 12.76 and 19.76 years old (M = 17.15 and S.D. = 1.12). Moreover, the participants of visually impaired students were 46 totally blind and 39 with low vision. The second group, consisted of 95 (50 males [52.62%] and 45 females [47.37%]) sighted students, their ages ranged between 14.71 and 19.82 years old (M = 16.88 and S.D. = 1.13). The participants of both groups were selected from middle and secondary schools in the Asir region of Saudi Arabia. All 180 participants were asked to fill in the Arabic version of the SPT scale. In the first group, the interviews of students were individual conducted and the students' teachers helped them to fill in the scale, while, in the second group, the interviews of students were in groups of no more than 10.

2.2.1.2. Measures:

Participants were administered the Arabic version of the SPT scale that had been previously generated in study1. To measure individual proclivity for using self-presentation tactics, participants were asked to describe their use of each tactic on a Likert-type scale ranging from 1 = (very infrequently) to 3 = (very frequently).

2.2.1.3. Procedures:

The instructions for this study were mentioned in study1. The participants were asked to respond to the Arabic version of the SPT scale. Then, their responses were analyzed by ANOVA to investigate the differences between visually impaired and sighted students and to explore the differences in visually impaired students in SPT according to gender and degree of disability.

2.2.2. Results:

In order to investigate the differences in the scores on each scale of the 12 tactics between visually impaired students and sighted students, using the 12 SPT subscales as dependent variables, one-way multivariate analysis of variance (MANOVA) indicated that sighted students had significantly higher scores on Justification, $F(1,178) = 6.56$, $p<0.05$, Disclaimer, $F(1,178) = 7.70$, $p<0.01$, Self-handicapping, $F(1,178) = 9.70$, $p<0.01$, Apology, $F(1,178) = 4.96$, $p<0.05$, Supplication, $F(1,178) = 9.38$, $p<0.01$. Visually impaired students had only a significantly higher score regarding Enhancement, $F(1,178) = 4.11$, $p<0.01$. There were no significant differences in the scores concerning Excuse, Ingratiation, Intimidation, Entitlement, Blasting, and Exemplification ($ps>0.05$) (see Table 4).

To examine the differences between visually impaired students and sighted students in using DSPT and ASPT subscales, the scores of these subscales were used as dependent variables in a one-way MANOVA. The main effect indicated that there were no significant differences in scores on ASPT ($p>0.05$). However, sighted students reported significantly higher scores on DSPT, $F(1,178) = 15$, $p<0.01$.

Table 4. Means and standard deviations for the SPT scale of visually impaired and sighted students

Scales	Visually impaired (n=85)		Sighted (n=95)		F(1,178)
	M	S.D.	M	S.D.	
DSPT	9.37	1.33	10.10	1.22	15.00**
Excuse	9.38	2.21	9.86	1.77	2.70
Justification	9.11	2.16	9.90	1.98	6.56*
Disclaimer	8.94	1.85	9.72	1.89	7.70**
Self-handicapping	8.12	1.85	9.00	1.94	9.70**
Apology	11.29	2.37	12.04	2.14	4.96*
ASPT	9.67	1.49	9.76	1.35	0.19
Ingratiation	15.53	3.01	15.53	2.88	0.00
Intimidation	7.29	2.03	7.31	2.01	0.01
Supplication	7,94	1.88	8.79	1.83	9.38**
Entitlement	9.56	2.10	9.51	1.66	0.03
Enhancement	9.52	2.00	8.92	1.98	4.11*
Blasting	7.42	1.69	7.97	2.20	3.42
Exemplification	10.44	2.07	10.34	1.86	0.11

DSPT = defensive self-presentation tactics; ASPT = assertive self-presentation tactics. *p<0.05; **p<0.01

MANOVA analysis was run to explore the differences in the scores on each scale of the 12 tactics according to gender, degree of disability and interaction between them, using the 12 SPT scales as dependent variables.

First, to investigate the role of gender in scores on the SPT among visual impairments the MANOVA analysis was run. The results indicated that males had significantly higher scores on Excuse, $F(1,81) = 4.60$, $p<0.05$, Intimidation, $F(1,81) = 17.96$, $p<0.01$, Supplication, $F(1,81) = 9.41$, $p<0.05$, and Blasting, $F(1,81) = 13.05$, $p<0.01$. However, females had significantly higher scores on Apology, $F(1,81) = 8.31$, $p<0.01$. There were no significant differences in the scores related to Justification, Disclaimer, Self-Handicapping, Ingratiation, Entitlement, Enhancement, and Exemplification. Moreover, the main effect indicated that there were no significant gender differences in score on DSPT subscale ($p>0.05$). However, males had

significantly higher scores on ASPT subscale, F(1,81) = 4.77, p<0.05 (see table 5).

Table 5. Means and standard deviations for the SPT scale of visually impaired students

Scale	Gender					Degree of disability					Gender*Degree of disability
	Males (n=46) Females (n=39)					TB (n=46) LV (n=39)					
	M	S.D.	M	S.D.	F(1.81)	M	S.D.	M	S.D.	F(1.81)	F(1.81)
DSPT	9.34	1.35	9.36	1.33	0.01	9.30	1.11	9.45	1.57	0.32	0.18
Excuse	9.85	2.50	8.82	1.65	4.60*	9.50	2.19	9.23	2.24	0.29	0.03
Justification	9.02	2.26	9.21	2.05	0.22	8.87	2.18	9.39	2.12	1.39	1.16
Disclaimer	9.12	1.88	8.75	1.82	0.82	8.85	2.01	9.05	1.65	0.25	0.01
Self-handicapping	8.28	1.83	7.92	1.87	0.75	8.00	1.55	8.26	2.16	0.42	0.04
Apology	10.63	2.38	12.08	2.13	8.31**	11.26	2.24	11.33	2.55	0.02	0.00
ASPT	9.99	1.61	9.30	1.24	4.77*	9.84	1.04	9.48	1.88	1.30	0.07
Ingratiation	15.76	3.18	15.26	2.83	0.71	15.65	2.36	15.39	3.67	0.23	1.03
Intimidation	8.07	2.19	6.39	1.37	17.96**	7.78	1.89	6.72	2.06	7.09**	0.10
Supplication	8.50	1.77	7.28	1.81	9.41**	7.74	1.78	8.18	1.99	1.42	0.40
Entitlement	9.83	2.10	9.23	2.08	1.67	9.74	2.02	9.33	2.21	0.77	0.01
Enhancement	9.72	2.13	9.28	1.84	1.08	9.72	1.85	9.28	2.16	1.08	0.39
Blasting	8.00	1.76	6.74	1.33	13.05**	7.76	1.65	7.03	1.68	4.15*	3.67
Exemplification	10.04	2.05	10.90	2.02	3.24	10.46	1.94	10.41	2.25	0.05	2.04

DSPT = defensive self-presentation tactics; ASPT = assertive self-presentation tactics; TB = totally blind; LV = low vision. *p<0.05; **p<0.01

Second, to investigate the degree of disability in scores on SPT and the role it played; the results of MANOVA analysis indicated that totally blind students had significantly higher scores on intimidation, F(1,81) = 7.09, p<0.01 and blasting, F(1,81) = 4.15, p<0.05 than students with low vision. However, the differences between them were not significant in scores on the10 subscales, DSPT and ASPT subscales (ps>0.05) (see table 5).

As shown in table 4, the results of the MANOVA analysis indicated that there isn't a negative effect on the interaction between gender and degree of disability in scores in relation to all 12 subscales, DSPT and ASPT subscales(ps>0.05).

2.2.3. Discussion

Differences between Visually Impairmed and Sighted Students

The results of this study reported that sighted students used more DSPT than visually impaired students did (specially in justification, disclaimer, self-handicapping, and apology), but there were no differences in degree of disabilites regarding the use of ASPT. Nevertheless, sighted students used more "supplication" than visually impaired students did. On the other hand, visually impaired students were higher in "enhancement". This differences can be interpreted in light of the deficit that is caused by visual impairment and its implications for visually impaired student behaviors (Truan & Trent, 1997).

Gender Differences between Visually Impairmed Students

The results showed that males with visual impairements generally used more ASPT (specially in intimidation, supplication, and blasting) than females with visual impairements did, but there were no gender differences on the use of DSPT (except in using excuse which had a significant difference for males). These tendencies are reflected by the significantly higher scores of males on the ASPT subscale and the lack of gender differences on the DSPT subscale (Lee et al. 1999 and Sadler et al. 2010).

The results also indicated that there was no impact on the degree of disability in relation to the ASPT and DSPT (except in using intimidation and blasting which had significant differences for totally blind students). Finally, there was no effect of interaction between gender and degree of disablitiy on all SPT subscales.

3. CONCLUSION

This study focused on: (1) Adapting an Arabic version of the SPT scale (by Lee et al., 1999) for future Arabic studies. This objective was accomplished; the scale has proven to be an effective instrument for measuring SPT in Arabic native speakers. (2) Exploring the differences between sighted and

visually impaired students in the SPT. The results showed that there were significant differences betweeen them in some subscales of the SPT. (3) Investigating the effect of gender and degree of disability differences in SPT among visually impaired students. The results indicated that the gender and degree of disability had an effect on some subscales of SPT.

4. RECOMMENDATIONS

This study recommended that: (1)future research should consider larger samples that are tested more carefully than the base SPT according to different demographic variables in Arabic studies. (2) Future research should consider studying the SPT among numerous groups of individiuals with special needs (e.g., hearing impairments, physical and learning disabilities). (3) The field needs to study the relationships between SPT and other psyhological variables among normal and individiuals with special needs.

5. ACKNOWLEDGMENT

The researchers in this study are greatly indebted to: (1) The teachers in the middle and secondary schools for their assistence in applying the SPT scale. (2) The students who participated in the study.

REFERENCES

- Aloise-Young, P. A. (1993). The development of self-presentation: self-promotion in 6 to 10-year old children. Social Cognition, 11, (2), 201 - 222.
- Arkin. R. M. (1981). Self-presentational styles. In J. T. Tedeschi (Ed.), Impression management theory and social psychological research (pp. 311-333). New York: Academic Press.
- Banerjee, R.; Bennett, M. and Luke, N. (2012). Children's Reasoning about Self-Presentation Following Rule Violations: The Role of Self-Focused Attention, Child Development, 83 (5), 1805–1821.
- Chen, C.; Hewitt, P. L.; Flett, G. L.; Cassels, T. G.; Birch, S. & Blasber, J. S. (2012). Insecure attachment, perfectionistic self-presentation, and social disconnection in adolescents. Personality and Individual Differences, 52 (8), 936-941.
- Chen, D. & Dote-Kwan, J. (1999). Conveying High Expectations. In K. E. Wolfe (Ed.) Skills for success: A career education handbook for

children and adolescents with visual impairments. (2nd ed., pp. 47-76). New York: AFB Press.
- Cziráky, D. (2004). LISREL 8.54: A programme for structural equation modelling with latent variables. Journal of Applied Econometrics, 19, 135-141.
- Davidow, M. E. (1974). A guide for social competency: Course of study for the visually handicapped. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Doll, E. A. (1953). Measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale. Minneapolis, MN: Educational Publishers.
- Fazzi, D. (2002). Social focus: Developing social skills and promoting positive interaction. In Pogrund, R, & Fazzi, D. (Eds.), Early focus: Working with young children who are blind or visually impaired and their families (2nd ed., pp. 188–218). New York: American Foundation for the Blind.
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. New York: Doubleday
- Hassan, S.; Flett, G.; Ganguli, R. and Hewitt, P. (2014). Perfectionistic self-presentation and suicide in a young woman with major depression and psychotic features, Case reports in psychiatry, 2014, 901-981.
- Hatlen, P. (2000). Soziale fertigkeiten [Social skills]. Blind-sehbehindert, 112(2), 84–87.
- Hewitt, P. L.; Blasberg, J. S.; Flett, G. L.; Besser, A.; Sherry, S. B.; Caelian, C.; Papsdorf, M.; Cassels, T, G. & Birch, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form. Psychological Assessment. 23, 125-142.
- Huebner, K. M. (1986). Social skills. In G. T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Therapy and practice (pp. 341–362). New York: American Foundation for the Blind.
- Jones, E. E. & Pittman, T S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives of the self, (pp. 231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leary, M. R. (1993). The interplay of private self-processes and interpersonal factors in self-presentation. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self, 4, (pp. 127-155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leary, M. R. (1996). Self-Presentation – Impression Management and Interpersonal Behaviour. Boulder, CO: Westview.

- Lee, S.; Quigley, B. M.; Nesler, M. S.; Corbett, A. B. & Tedeschi, J. T. (1999). Development of a self-presentation tactics scale. Personality and Individual Differences, 26, 701-722.
- Levin, R.; Bachner-Melman, R.; Edelman, S.; Ebstein, R.; Heresco-Levy, U. and Lichtenberg, P. (2013). Hypnotizability is associated with a protective but not acquisitive self-presentation style, The International journal of clinical and experimental hypnosis, 61 (2), 183-192.
- Lewis, M. A. & Neighbors, C. (2005). Self-determination and the use of self-presentation strategies. The Journal of Social Psychology, 145, 469-489.
- Sacks, S. Z.; Kekelis, L. S. & Gaylord-Ross, R. J. (Eds.). (1997). The development of social skills by blind and visually impaired students. New York: AFB Press.
- Sacks, S. Z. & Silberman, R. K. (2000). Social skills. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), Foundations of education (2nd ed.), 2, pp. 616–652). New York: American Foundation for the Blind.
- Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (Eds.). (2006). Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice. New York: AFB Press.
- Sadler, M. E; Hunger, J.M.; & Miller, C. J. (2010). Personality and impression-management: Mapping the Multidimensional Personality Questionnaire onto 12 self-presentation tactics. Personality and Individual Differences, 48(5), 623–628.
- Sandal, G.; Vijver, F.; Hege H. Bye, H., David L. Sam, D.; Amponsah, B.; Cakar, N.; Franke, G.; Ismail, R.; Kjellsen, K.; Kosic, A.; Leontieva, A.; Mortazavi, S. & Sun, C. (2014). Intended Self-Presentation Tactics in Job Interviews A 10-Country Study, Journal of Cross-Cultural Psychology, 45 (6), 939-958.
- Scheeren, A.; Begeer, S.; Banerjee, R.; Terwogt , M. and Koot, H. (2010).Self-presentation in children and adolescents with high functioning autism spectrum disorder in hypothetical and real life situations, Autism, 14 (5), 457-473.
- Schindele, R. (1974). The social adjustment of visually handicapped children in different educational settings. American Foundation for the Blind Research Bulletin, 28, 125-144.
- Shaw, C. M. & Edwards, R. (1997). Self-concepts and self-presentations of males and females: Similarities and differences. Communication Reports, 10 (1), 55-62.
- Stockley, J. & Brooks, B. (1995). Perception and adjustment: Self and social. British Journal of Visual Impairment, 13, 15–18.
- Stoeber, J. & Roche, D. (2014), Affect Intensity Contributes to Perfectionistic Self-presentation in Adolescents Beyond

Perfectionism, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 32 (2), 164–180.
- Sun, T. & Wu, G. (2012). Traits, Predictors, and Consequences of Facebook Self-Presentation, Social Science Computer Review, 30 (4), 419–433.
- Truan, M. B. & Trent, S. D. (1997). Impact of adolescents' adjustment to progressive vision loss on Braille reading skills: Case studies. Journal of Visual Impairment & Blindness, 91 (2), 301-308.
- Tso, M. S. (1997). The characteristics of visually impaired children with multiple disabilities. Retrieved (2014, December 9) From: http://www.ebenezerenhs.edu.hk/web_doc/visually_impaired_children_with_multip_disabilities.htm.
- Tuttle, D. (1987). The role of the special education teacher-counselor in meeting students' self-esteem needs. Journal of Visual Impairment & Blindness, 81, 156–161.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., & Kazdin, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually handicapped adolescents. Behavior Research and Therapy, 23, 53–63.
- Wagner. E. (2004). Development and implementation of a curriculum to develop social competence for students with visual impairments in Germany. Journal of Visual Impairment & Blindness, 98 (11), 703-710.
- Watson, J. G. (2000). William Faulkner: Self-presentation and performance. Austin: University of Texas Press.
- Zach, S. and Netz, Y. (2014). Self-Presentation Concerns and Physical Activity In Three-generation Families, Social Behavior and Personality, 42 (2), 259–267.
- Zackariasson, M. (2014). Being Yourself Identity and Self-presentation among Youths in Christian Youth Organizations, Young, 22 (2), 153–170.

❋❋❋❋❋