

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF
EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL STUDIES

المجلد ٣- العدد ٢ – إبريل ٢٠١٨

Vol. 3 issue . 2 April 2018



ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث - العدد الثاني، أبريل ٢٠١٨

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة	جامعة آل البيت / الأردن
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها / مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور عبدالله بن خميس أمبوسعيد	جامعة السلطان قابوس / عُمان
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة / العراق
الأستاذ المشارك الدكتور محمد عبدالقادر العمري	جامعة اليرموك / الأردن
الأستاذ المشارك الدكتورة سامية رخال	جامعة حسيبة بن بو علي / الجزائر

هيئة التحرير

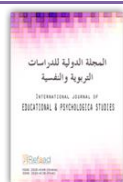
الأستاذ الدكتور خالد محمد أبو شعيرة	جامعة حائل / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري / السودان
الأستاذ المشارك الدكتور عمر حسين العمري	جامعة مؤتة / الأردن
الأستاذ المشارك الدكتور سالم علي سالم الغرابية	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور خالد محمد ناصيف	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سهير سليمان الصباح	جامعة القدس / فلسطين
الأستاذ المساعد الدكتورة فاطمة سحاب جلوي الرشيد	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن بن محمد النصيان	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور نائل محمد قرقر	جامعة القصيم / السعودية

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
١	مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية	١٩٨
٢	فاعلية برنامج تدريبي في تحسين إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الإرشاد التربوي	٢١٥
٣	مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الحالة النفسية للطلاب الجامعي (دراسة مقارنة متعددة الدول)	٢٣٥
٤	الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم	٢٦٩
٥	المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية	٢٩٢
٦	التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات	٣١٧
٧	مدى تضمين كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي	٣٣٤
٨	الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقاً لنظرية "ليكرت" من وجهة نظر المعلمات	٣٥٥
٩	استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول	٣٧٠
١٠	أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية الصحية بالأطفال التوحديين للقائمين على رعايتهم بمراكز التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات في عينة أردنية	٣٩٢
١١	أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية	٤١٤
١٢	توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين	٤٣٠
١٣	درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات	٤٨٩
١٤	رؤية استدلالية للمضامين الإبداعية في مواقف الحكمة للخليل إبراهيم عليه السلام	٥٠٥
١٥	The Effect of Personality Traits and Life Goals on Health Related Behaviour	٥٢٢
١٦	The Effect of Personality Traits and Life Goals on Health Related Behaviour	٥٥٢

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاذ للدراسات والابحاث - الاردن



International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)

ISSN 2520-4130 (Print)

 for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com info@refaad.com

<http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>

مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية

أحمد غنيم أبو الخير

جامعة القدس المفتوحة – أستاذ الإدارة التربوية المشارك
abukaeir@qou.edu

نور عادل أبو شعيرة

مدرس غير مثبت بوكالة الغوث
Nourabedo2@gmail.com

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين وعلاقته في تحسين مستوى أدائهم من وجهة نظر المشرفين بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين في مدارس المرحلة الأساسية في غرب محافظة غزة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين كان متوسطاً بوزن نسبي ٦٦,٢٩١% . وأن مستوى أداء مديري المدارس كان عالياً بوزن نسبي ٧١,١٨٧% . كما تبين وجود علاقة ارتباطية دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء العاطفي للمديرين وتحسين مستوى الأداء لديهم. وعدم وجود فروق دلالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الذكاء العاطفي للمديرين تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، أداء المديرين، المرحلة الأساسية.



المقدمة:

يتميز القرن الحادي والعشرون بالمتغيرات السريعة في جميع مناحي الحياة الفكرية والاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، نتيجة للانفجار العلمي والتكنولوجي المتزايد، وما ترتب عليه من تعقيدات للحياة الاجتماعية فأصبح الفرد يتحمل إعياء وضغوطاً نفسية تفوق طاقته، لذلك اهتم علماء التربية بالسعي الحثيث المتواصل لإعداد الفرد وتربيته وتزويده بوسائل جديدة لمواكبة

الحضارة العالمية والتكيف معها، من خلال إعداد البرامج التعليمية والتربوية التي تراعي حاجات الفرد ورغباته وقدراته وإمكاناته مع مراعاة طبيعة التطورات التي تحدث في العالم.

ووفقاً لهذا التطور المعرفي والتكنولوجي الكبير حدثت في الإدارة المدرسية تغييرات كبيرة شملت تغيير أهدافها واتساع مجالاتها، حيث تجاوز تسيير شؤون المدرسة والأعمال الروتينية، فأصبحت تجمع بين النواحي الإدارية والفنية معا وتهتم بكل ما يتصل بالأعمال الإدارية، وما يتصل بالطلاب والمعلمين والإداريين والمناهج والأنشطة التربوية والإشراف الفني. (الشريجة، ٢٠٠٦: ٦) ويرى حامد زهران أن للقيادة دور اجتماعي رئيس يقوم به القائد أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة، والقدرة على التأثير في الآخرين، وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة، فالقيادة شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد وأتباعه، كما أنها سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة، وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف، وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة (السمادون، ٢٠٠٧: ٢٤٤). ومدير المدرسة الناجح، هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، والذي يتمثل في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية (أبو الوفا و حسين، ٢٠٠٠: ٢٠٣). ولا يستطيع مدير المدرسة أن يقوم بأعماله الإدارية والفنية المكلف بها إلا إذا امتلك المهارات والكفايات اللازمة لهذه المهام، ولأجل هذا فإن التربويون معنيون بتقييم أداء مديري المدارس بهدف تطوير هذه الكفايات، وبالتالي إن العلاقة ما بين العقل (الفكر) والعاطفة ملتبس عند الكثير من الناس إلى حد كبير حيث يعتقد بأن التفكير الجيد لا يستقيم إلا بغياب العاطفة، ومن المؤكد أن العواطف القوية تلعب دوراً كبيراً في التفكير بصورة سليمة إلا أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى اتخاذ قرارات مرضية. ليتضح لنا بأن المشكلة لا تكمن في العاطفة بقدر ما تتعلق بتناسب العاطفة وملاءمتها للموقف وكيفية التعبير عنها. ويتكون الذكاء العاطفي من مجموعة من السمات الشخصية الهامة التي تحدد مصير الفرد وسلوكه، وهي تتفاوت من فرد لآخر، وتتطلب قدرات فريدة من الفرد لكي يوظفها في المواقف الحياتية والحالات الحرجة.

مفهوم الذكاء العاطفي: قدم العلماء والباحثون تعريفات متعددة للذكاء العاطفي منذ بروزه للاهتمام به، فقد عرفته (خوالدة، ٢٠٠٤: ٤٨) بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية. وعرفه (جولمان، ٢٠٠٠: ١١) "بأنه القدرة على ضبط النفس، والحماس، والمثابرة، وتحفيز النفس". أما (الاعسر والكفافي، ٢٠٠٠: ٧٣) فقد أشارا إلى أن الذكاء العاطفي بأنه ذكاء يشمل خمسة مجالات وهي: (يعرف الشخص نفسه، إدارة عواطفه، تحفيز النفس، مشاعر الآخرين، يتدبر علاقاته بالآخرين). ويبدو من خلال التعريفات السابقة أن جوانب الاتفاق تكاد تكون أكثر من جوانب الاختلاف إلا إن بعض التعريفات ركزت على أنه مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والانفعالية، وتعريفات أخرى ركزت على أنه مجموعة من القدرات. وجميع التعريفات تتفق على النتائج التي نصل إليها من خلال توفر وتنمية الذكاء العاطفي لدى الفرد، والتي تتمثل في النجاح في الحياة سواء في العمل أو المنزل، مع ضرورة فهم مشاعر وعواطف الآخرين وإدارتها بطريقة سليمة حتى تستطيع التأثير فيه، ومن الضروري أن يدبر الشخص عواطفه ويتحكم بها حتى يستطيع تحفيز نفسه والتواصل الفعال مع الآخرين، وأن يفهم عواطفه وعواطف الآخرين ويوظفها بالطريقة السليمة حتى تزيد من دافعيته ومهاراته وتطور السلوكيات الإيجابية لديه. ويمكننا أن نجمل ما سبق بالقول أن الذكاء العاطفي هو "القدرة على فرز عواطف الإنسان وأحاسيسه، وحسن استعمالها مما يؤدي إلى السعادة والارتياح والإنتاجية".

أبعاد الذكاء العاطفي: للذكاء العاطفي أبعاد متعددة ، صنفها الباحثون بطرق مختلفة، حيث أشار (جولمان، ٢٠٠٠) إلى خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي والتي يرى أنه يجب أن تتواجد في كل نشاط فردي و جماعي، وهي كما يلي:

- الوعي بالذات تعرف عواطفك وانفعالاتك: فمعرفة الفرد لعواطفه ووعي الفرد بذاته وإدراك مشاعره حال حدوثها هو أساس الثقة بالنفس، وهو الأساس الذي يبنى عليه الفرد قراراته التي يتخذها في مجمل الأمور وشئون حياته التي تتطلب اتخاذ القرارات.
 - معالجة الجوانب الوجدانية إدارة انفعالاتك ومعالجة الجوانب الوجدانية والعاطفية: وهو يعتبر البعد الثاني من الأبعاد الخمسة للذكاء العاطفي، ويهتم بكيفية معالجة وتعامل الفرد مع المشاعر التي قد تزعجه أو تؤذيه، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية.
 - القدرة على تحفيز الذات: وهي تقدم الفرد والسعي نحو دوافعه، كما يعتبر الآمل محفز ومكون للدافعية لكثير من الأفراد مما يجعلهم يتمسكون بتحقيق أحلامهم وطموحاتهم بكل عزيمة وإصرار.
 - القدرة على التعرف وفهم عواطف الآخرين ويعني التفهم ففي (Empathy) التعاطف العقلي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة للذكاء العاطفي بذات الفرد وما يدور في داخله، أهتم هذا البعد بعلاقاته بالآخرين، فهم يعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم.
 - إدارة انفعالات الآخرين علاقات (Social Skills) المهارات الاجتماعية ويعني كيفية وصدقات الفرد وحسن إدارتها والتعامل مع المجتمع بكل مهارة واقتدار، وحل المشكلات والنزاعات والقدرة على التفاوض.
- وذكر (خوالدة، ٢٠٠٤: ٣٦-٣٧) أن هناك خمس أبعاد للذكاء العاطفي، وهي:
- الوعي بالذات: وهو أساس الثقة بالنفس، فالفرد بحاجة إلى أن يعرف أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته.
 - معالجة الجوانب الانفعالية: وهو أن يعرف الفرد كيف يتعامل ويعالج المشاعر السلبية التي قد تؤثر بشكل سلبي على حياته العامة أو النفسية.
 - التعاطف العقلي أو التفهم: ويعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين سواء من تعبيراتهم أو أصواتهم أو تلميحاتهم ووجوههم.
 - الدافعية: فالطموح والتقدم والسعي ووجود الأمل كلها تعتبر مكونات أساسية في الدافعية والتي هي البعد الرابع للذكاء العاطفي، فالفرد الذي يكون لديه هدف ويحدد ويعرف خطواته نحو تحقيق هدفه ويكون لديه الحماس والمثابرة والأمل في تحقيق هدفه هو المقصود بالدافعية لدى الفرد.
 - المهارات الاجتماعية: وتعني مقدرة ومهارة الفرد على تهدئة نفسه والتغلب على حالته المزاجية السيئة، والقدرة على التزامن في المزاج مع الآخرين وحدث تفاعل بين الفرد والآخرين والذي يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفراد.
- أهمية الذكاء العاطفي:** وأظهرت الدراسات بالبرهان القاطع أن الذكاء العاطفي أكثر أهمية من الذكاء العام أو المعرفي في معظم الأدوار، وهو أكثر أهمية في أدوار القيادة. (Newman,2008:p.3) و يشير كل من (نوفل وعواد، ٢٠٠٤: ٥٦٥) إلى أن الذكاء العاطفي تكمن أهميته بالاتي:
- يمكن من خلال الذكاء الانفعالي التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة بشكل عام أكثر من الذكاء العام، بينما يكون الذكاء العام متنبئاً جيداً في النجاح في الحياة الأكاديمية للفرد، وأن الأفراد من ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر قرباً للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.
 - يسهم الذكاء العاطفي في بناء شخصية الفرد بجعلها أكثر متعة ونجاحاً في أيام حياته.

- في مواقف العمل يعد الذكاء الانفعالي أكثر أهمية من الذكاء العام، حيث للذكاء العاطفي دور مهم في دفع الأفراد نحو الوصول إلى الهدف، والأخذ بيده لتحقيق النجاح.

الذكاء العاطفي وتحسين أداء القائد: تلعب المهارات الفنية والذكاء المعرفي دورا بارزا في نجاح القائد في العمل فالذكاء العاطفي "الوجداني" يمثل أهمية قصوى أيضا في تحقيق ذلك حيث أنه يساعد المدير على بلوغ أرقى مستويات الأداء الوظيفي في كافة أوجه العمل داخل المؤسسة، وبالتالي ينبغي التأكيد على أهمية الذكاء العاطفي . كما أن الذكاء العاطفي يزود القائد بمزيد من المرونة والقابلية للتغييرات التي تحدث داخل البيئة المحيطة. كذلك المدى الذي يتمتع به الفرد من السلوك المعاكس أو المجابهة " كالعنف في محيط العمل " ينشأ من افتقار الفرد إلى الضبط الانفعالي أو التحكم بالانفعالات، والنتائج ذات العلاقة بالإجهاد تنشأ من فقر في التفاعل الاجتماعي عند الفرد في تحمل الفرد المتمسب بالإجهاد، وعليه فإن الذكاء العاطفي ينبغي أن يساعد الأفراد في إدارة انفعالاتهم الذاتية، وخلق بيئة إيجابية، وبالتالي تقليل السلوكيات العكسية والمجابهة، وهذا ويرتبط الذكاء العاطفي بشكل وثيق بالدافعية والتحفيز الذي له علاقة بالنوع الثالث من أنواع الأداء وهو السلوك التحفيزي، فالأفراد الذين يحافظوا على نظرة تفاؤلية يستطيعوا تجاوز الأثر السلبي للانهايار والإحباط والإجهاد (Law et al.,2007: p58).

الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي: أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي وأهميته في تطوير العمل في المؤسسات التعليمية والخدمية ومدى امتلاك القادة التربويين له، ومن هذه الدراسات دراسة (الشمرى، ٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) قائداً، كم تم استخدام مقياس قولمان لقياس الذكاء العاطفي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس للذكاء العاطفي في المدارس الأهلية بالرياض جاءت بدرجة منخفضة، وتبين انه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية الخاصة بالذكاء العاطفي.

وأجرت (صلاح الدين، ٢٠١٦) دراسة بغرض التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي للقادة في المنظمات والمؤسسات في القطاع الخاص في مصر وعلاقتها بمستوى أدائهم الوظيفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لعينة الدراسة كان متوسطاً، كما تبين أن مستوى الأداء الوظيفي كان متوسطاً، وتبين أيضاً وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مستوى الذكاء العاطفي للقادة ومستوى أدائهم الوظيفي.

وقام العمرات (٢٠١٤) بإجراء دراسة لقياس مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القائد لدى مديري مدارس تربية البنات وتربية وادي السير في الأردن. استخدم الباحث استبانتي الأولى لقياس مستوى الذكاء العاطفي والثانية لقياس درجة فاعلية القائد، وتكونت العينة من (١٠٢) مديرة ومدير. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة وكذلك درجة فاعلية القائد جاءت بدرجة متوسطة . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لتفاعل متغير الجنس والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة ولصالح الذكور من حملة الماجستير في المدارس الأساسية في مجال التأثير المثالي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير فاعلية القائد. ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة فاعلية القائد.

وأجرى (غيث، ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي عند طلبة الجامعة الهاشمية ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير التخصص العلمي، والنوع الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (٥٠٠ طالب) من الجامعة الهاشمية اختبروا بالطريقة المتيسرة، وطبق عليهم مقياس الذكاء العاطفي الذي بني خصيصاً في الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان مرتفعاً. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الذكاء العاطفي للذكور والإناث على المقياس. بينما كان هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات

الذكور والإناث على بعدي (الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية) لصالح الإناث. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى الذكاء العاطفي وبعدي (التنظيم الذاتي والدافعية) تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي تقدير الامتياز موازنة مع الطلبة ذوي تقدير المقبول.

وأجرى (العفان، ٢٠١١) دراسة الهدف منها التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) إدارياً موزعين ما بين مديري إدارات تربوية ومشرفين تربويين ومدراء مدارس، واستخدم الباحث مقياسين لقياس مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة عالية، وأن مستوى السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين كان عالياً، كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء العاطفي ومستوى السلوك القيادي لدى الإداريين التربويين. ولا يوجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

وقام (بظاظو، ٢٠١٠) بدراسة اثر الذكاء العاطفي في الأداء الوظيفي للمدراء في مكتب غزة الإقليمي التابع للانونروا، وأجريت الدراسة باستخدام نموذج داليل سينج للذكاء العاطفي في البيئة الإدارية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة وتفسيرها، وتم باستخدام برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات. وقد تم استخدام الاستبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة والمكونة من المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للانونروا وعددهم (٩٢ مديراً) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي بمكوناته الثلاثة حسب نموذج سينج وفاعلية الأداء المهني بأبعاده الأربعة. وتبين أيضاً أنه ليس هناك اثر لعامل الجنس والدرجة الوظيفية وعدد سنوات الخدمة على مستوى الذكاء العاطفي لدى المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للانونروا، وإنما هناك اثر لعامل العمر.

وبحثت دراسة قام بها بورباخ (Burbach, 2004) على عينة مكونة من (١٤٦) قائداً و(٦٤٩) مقيماً لأولئك القادة تأثير قدرات الذكاء العاطفي كمؤشر للنمط القيادي الأشمل، وقامت بالتحقق من المؤثرات المعدلة لنمط القيادة المعرفي، ولإدارة مفهوم الذات وتوجيهه من خلال العلاقة بين الذكاء العاطفي ونمطية القيادة بمستواها الأشمل، وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة تنبؤية بين الذكاء العاطفي، وبين أنماط القيادة عند مستوياتها الأشمل صادرة عن إدراكات القادة لأنفسهم، وإضافة النمط المعرفي تبايناً جوهرياً على العلاقة الكائنة بين الذكاء العاطفي، وبين نمط القيادة التحويلية، وبين مخرجات القيادة من وجهة نظر القادة أنفسهم، وهو ما يشير بوضوح إلى أن الاهتمام بكل ما هو خارج الذات وبالنمط المعرفي مرتبط مع القيادة التحويلية والذي يفوق أو يتجاوز الذكاء العاطفي، وإضافة توجه القائد نحو مفهوم الذات تبايناً ذا دلالة إحصائية على العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، مع استثناء القيادة المرنة مع حسابات القادة واعتباراتهم وهو ما يعني أن مفهوم الذات الداخلي مرتبط مع القيادة التحويلية أكثر من ارتباطه بالذكاء العاطفي، وأن مفهوم الذات الخارجي ذو علاقة مشتركة مع العملية الإدارية النمطية، وأن القيادة المرنة تتجاوز وتفوق الذكاء العاطفي، وتبين أيضاً أن هناك علاقة تنبؤية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي، وبين القيادة الحرة ومخرجات القيادة النابعة من إدراكات القادة أنفسهم.

وهدف دراسة ماسون (Mason, 2004) من جامعة أنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تشخيص المعارف، والمهارات، وأنماط السلوك، والاستراتيجيات ذات الصلة بالذكاء العاطفي التي أظهرتها ثلاث مديرات في مدراس حكومية عندما يقمن باتخاذ قرارات ذات صلة بثلاث قضايا معاصرة ومحددة وهي: عدم ترك الطفل وحيداً وإهماله، وتوفير مدارس آمنة وخالية من المخدرات، واتخاذ القرارات وفقاً للبيانات والمعطيات المتوفرة، وقد دعمت النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تشخيص الذكاء العاطفي لأربعة مجالات رئيسة هي: المعارف، والمهارات، وأنماط السلوك، والاستراتيجيات الفكرة القائلة بأن معامل الذكاء العاطفي يتم

اكتسابه من خلال التجربة، إذ تبين بأن مديرات المدارس الثلاث يقمن باستخدامه يوميا للتعامل مع المسؤوليات الملقاة عليهن، كما يعتمدن على هذه العناصر الأساسية وبدرجات مختلفة لتحقيق النجاحات الإدارية في المدارس التي يقمن بإدارتها.

ويبدو من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية، أن دراسات كلٍ من (الشمري، ٢٠١٦) و (العمرات، ٢٠١٤) و (العفان، ٢٠١١) قريبة جداً من موضوع الدراسة الحالية، ولكنها قد أجريت في كل من الأردن والسعودية، أما باقي الدراسات فقد تناولت موضوع الذكاء العاطفي على مجتمعات وعينات وبيئات مختلفة وغير مرتبطة بموضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، ولكنها أفادت الدراسة الحالية في الإطار النظري وفي مناقشة وتفسير النتائج الدراسة. كما تبين أن، أن هناك قدر أكبر من الاهتمام في الأدبيات العربية والأجنبية بموضوع الذكاء العاطفي، وقدر محدود جداً من الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بتحسين مستوى الأداء لمديري المدارس، وهو ما دفع الباحثين للقيام بهذه الدراسة لسد هذه الفجوة وتقصي العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئة المدرسية الفلسطينية، خاصة وأنه لا توجد دراسات سابقة تناولت الذكاء العاطفي وعلاقته بتطوير أداء مديري المدارس في غزة . لذلك فقد سعى الباحثان في دراستهما هذه إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى الأداء لدى مدراء المدارس التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين بمنطقة غرب غزة التعليمية من وجهة نظر المشرقيين التربويين، ومن ثم تقديم التوصيات اللازمة لتحسين مستوى الأداء لمديري المدارس.

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسيين التاليين:

١. ما مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين؟
٢. ما مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين؟

ويتفرع منهما الأسئلة الفرعية التالية:

- أ. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين ؟
- ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الذكاء العاطفي ومستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين تعزى لمتغير (الجنس)؟
- ت. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الذكاء العاطفي ومستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين تعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة)؟

فرضيات الدراسة:

وينبثق عن الأسئلة الفرعية الفرضيات التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرقيين.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الذكاء العاطفي ومستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير (الجنس).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الذكاء العاطفي ومستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة).

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين.
٢. الكشف عن مستوى أداء مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين.
٣. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي و تحسين أداء مديري مدارس المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين.
٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث وعلاقته بمستوى أدائهم من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة .

أهمية الدراسة:

١. يمثل هذا البحث خطوة يمكن لباحثين آخرين تطويره في التعرف على دور الذكاء العاطفي في أداء المديرين في مناطق أخرى.
٢. تساعد المديرين على معرفة مدى فعالية الذكاء العاطفي في تحسين الأداء.
٣. إن الوقوف على مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في هذه المرحلة يساعد في تلمس مواطن القوة، والضعف، والعوامل المؤثرة في تشكيل هذا المستوى. مما يساعد المعنيين من مخططي السياسات التربوية على إعادة النظر في تلك الخطط في الأبعاد البنائية، والعلاجية للوصول إلى مستوى عال من الذكاء العاطفي الذي يحقق فعالية في بيئة العمل ويحسن الأداء، ويركز على العلاقات الجيدة المتكاملة.
٤. إدراك المديرين لمستوى الذكاء العاطفي يساعدهم على تطوير ذاتهم، وتوظيف كامل قدراتهم في أدائهم، ولاسيما مع هذه الشريحة من الطلبة والمعلمين، وهي محطة لتقويم الذات تسهم في إعادة النظر في كثير من الاستراتيجيات الأدائية المستخدمة في المدرسة، واستزادة النمو المهني في هذا المجال. مما يؤدي إلى صقل شخصية المدراء المهنية ورفع كفاءتهم الأدائية وذلك عن طريق عقد الدورات التدريبية في مجال كفايات الإدارة.

حدود الدراسة

- الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- الحد المكاني:** مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث.

الحدود الموضوعي: الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس.
الحد البشري: المشرفين التربويين.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء العاطفي: ويعرف بأنه القدرة على أن تتعرف على مشاعر الآخرين وعلى مشاعرك الشخصية وذلك لتحضير أنفسنا وإدارة عواطفنا بشكل سليم وجيد في علاقاتنا مع الآخرين (جولمان، ٢٠٠٠: ٥٠).
ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه الدرجة التي يتم الحصول عليها من تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة معدة خصيصاً لمعرفة مستوى ممارسة مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث للذكاء العاطفي.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بجمع البيانات حول الظاهرة موضوع الدراسة وهي الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث ، ثم تحليل هذه البيانات للوصول إلى استنتاجات حول مستوى الذكاء العاطفي ووضع الحلول المناسبة لتنميته وتطويره وتفعيله.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين يعملون في منطقة غرب غزة التعليمية في مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

عينة الدراسة:

بسبب صغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اعتبار جميع المشرفين التربويين الذين يعملون في المدارس الأساسية بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث عينة للدراسة.

حيث تم توزيع عدد ٤٥ استبانة على المشرفين ورجع منهم عدد (٣٩) استبانة ويتوزع أفراد عينة الدراسة حسب الجدول التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة

	البيانات الشخصية	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
١	الجنس	ذكر	20	51.3
		أنثى	19	48.7
٢	عدد سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	11	28.2
		من ٥ - ١٠ سنوات	7	17.9
		أكثر من ١٠ سنوات	21	53.8
		المجموع	39	100%

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وقد قام الباحثان بتصميم أداة للدراسة وهي عبارة عن استبانة تم تصميمها بالاستعانة بالاستبيانات المماثلة، حيث تتكون هذه الاستبانة من (٣٠) فقرة موزعة على مجالين هما:
- الذكاء العاطفي ويحتوي على ١٥ فقرة .

- أداء المدرء وتحتوي على ١٥فقرة وتتكون الاستبانة من مجموعة من المحاور والفقرات، تبين درجة الموافقة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم تحديد القيم (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة. وقد تم حساب درجات الموافقة بحسب مقياس ليكرت خماسي التدرج، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)
مقياس خماسي التدرج

الدرجة	المتوسط الحسابي		الوزن النسبي	
	من	إلى	من	إلى
قليلة جداً	1.00	1.79	20.00	35.99
قليلة	1.80	2.59	36.00	51.99
متوسطة	2.60	3.39	52.00	67.99
كبيرة	3.40	4.19	68.00	83.99
كبيرة جداً	4.20	5.00	84.00	100.00

صدق أداة الدراسة:

ونعني بصدق أداة الدراسة، أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال الطرق التالية:

١. صدق المحكمين (المحتوى):

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوى الاختصاص، من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للاستبانة، ووضوح تعليمات الاستبانة، وانتماء الفقرات لأبعاد الاستبانة، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذه الدراسة، وقام المحكمون بتحكيم الاستبانة وتبين أن جميع الفقرات منتمية لمجالاتها ولموضوع الدراسة مع تعديل في دقة الصياغة والوضوح لعدد من الفقرات، وبذلك تم التأكد من صدق الاستبانة من وجهة نظر المحكمين ، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة .

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط	"Sig. قيمة "	الدالة
١	النكاء العاطفي	٠,٨٤٣	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
٢	مستوى الاداء	٠,٧٩٢	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق اتساق داخلي عالية.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال أخذ عينة استطلاعية حجمها (٣٠) استبانة لحساب معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	المحور	معامل الارتباط
١	الذكاء العاطفي	0.757
٢	الأداء	0.821
	الاستبانة ككل	0.838

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة، من خلال القوانين الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية ، الأوزان النسبية ، والانحرافات المعيارية ، ومعامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية، اختبار "T" للعينة الواحدة، اختبار T-Test لمعرفة الفروق بين عينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمعرفة الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين) وقد تم استخدام درجة ثقة (95%) في اختبار كل الفروض الإحصائية للدراسة، بما يعني أن احتمال الخطأ يساوي (5%)، وهي النسبة المناسبة لطبيعة الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الرئيس الأول الذي ينص على: " ما مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين ؟ " ولقد تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار "T" للعينة الواحدة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيبها على محور مستوى الذكاء العاطفي لمديري المدارس ودرجتها الكلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يستمتع بالتعاون مع الزملاء العمل.	3.436	1.429	68.718	3
2	يسعى باستمرار لتقديم المساعدة والنصيحة للآخرين.	3.359	1.423	67.179	6
3	يتعامل مع الآخرين بحب واحترام.	3.308	1.398	66.154	8
4	يتشاور مع من يثق في رأيهم.	3.436	1.429	68.718	3
5	يتفهم عواطف الآخرين واحتياجاتهم.	3.462	1.430	69.231	2
6	يستطيع مواجهة مشاعره السلبية.	3.308	1.301	66.154	8
7	يظهر إحساسا بالقوة والثقة.	3.231	1.459	64.615	12
8	يتحلى بالصبر عند تحقيق الأهداف.	3.154	1.348	63.077	13
9	يستطيع التعامل مع الزملاء في المواقف المختلفة.	3.538	1.374	70.769	1
10	يتفاعل بشكل إيجابي مع مشاعر المحيطين به.	3.333	1.344	66.667	7
11	يستطيع إدارة ذاته بفاعلية.	3.436	1.373	68.718	3
12	يقدم مصلحة المجموعة على مصلحته الشخصية .	3.308	1.360	66.154	8
13	لديه نظرة ثاقبة في قراءة ردود أفعال الآخرين وأحاسيسهم.	3.154	1.368	63.077	13
14	يعمل على تعميق الإحساس بالغايات والمقاصد لدى مرؤوسيه.	2.974	1.246	59.487	15
15	يبدى اهتماما حقيقيا بمشكلات العاملين معه.	3.282	1.317	65.641	11
	المحور ككل	3.315	0.873	66.291	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤:١) أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في المرحلة الأساسية في غرب محافظة غزة جاء بوزن نسبي (66.291)، وهو بدرجة (متوسطة)، من وجهة نظر المشرفين ، وقد يرجع ذلك إلى نقص التدريب الذي يتلقاه المديرين على تنمية مهارات الذكاء العاطفي لديهم ، وعدم وجود نشرات و برامج إرشادية وتثقيفية لتوضيح أهمية الذكاء العاطفي في تطوير العمل الإداري المدرسي، وماهيته وأبعاده ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (الشمري، ٢٠١٦)، ودراسة (صلاح الدين، ٢٠١٦) ودراسة (العمرات، ٢٠١٤) اللتان توصلتا إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس جاء بدرجة منخفضاً أو متوسطاً ، واختلفت مع دراسات كلٍ من (غيث، ٢٠١٤)، و(العفنان ، ٢٠١١) و (Mason,2004) التي أشارت الى أن مستوى الذكاء الانفعالي للمديرين والطلبة كان مرتفعاً.

كما تبين من الجدول السابق أن أعلى ترتيب كان للفقرة رقم (٩)، وهي (يستطيع التعامل مع الزملاء في المواقف المختلفة)، وقد جاءت بوزن نسبي (70.769)، وهي بدرجة (كبيرة).

وتبين أن أدنى ترتيب كان للفقرة رقم (١٤)، وهي (يعمل على تعميق الإحساس بالغايات والمقاصد لدى مرؤوسيه)، وقد جاءت بوزن نسبي (59.487)، وهي بدرجة (متوسطة).

نتائج السؤال الرئيس الثاني الذي ينص على: " ما مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين ؟ "

ولقد تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام اختبار "T" للعينة الواحدة، والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لفقرات مجال مستوى الأداء كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيبها على محور مستوى أداء مديري المدارس ودرجتها الكلية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يستطيع الحصول على المعلومات الكافية في عمله.	3.385	1.462	67.692	14
2	ينجز المهام والواجبات المطلوبة منه وفق ما هو مخطط في عمله.	3.436	1.429	68.718	12
3	هو دائم البحث والمثابرة للرفقي بأساليب الأداء .	3.923	1.285	78.462	1
4	يرغب بالمشاركة في القرارات الإدارية بما يخص استراتيجيات ومستقبل المدرسة.	3.769	1.385	75.385	3
5	يلتزم بمقاييس الأداء التي تحددها المدرسة والمديرية.	3.462	1.411	69.231	11
6	لديه القدرة على التميز في العمل الإداري لرفع مستوى أدائه.	3.590	1.446	71.795	7
7	يشارك في حل المشكلات التي تعترض أداء المدرسين في المدرسة.	3.615	1.388	72.308	5
8	يستخدم الموارد المتاحة بالمدرسة بكفاءة للرفقي بالأداء .	3.513	1.430	70.256	9
9	يمارس الرقابة الذاتية في أداء عمله.	3.500	1.428	70.000	10
10	يلتزم بمواعيد الحضور والانصراف داخل عمله بالمدرسة.	3.744	1.482	74.872	4
11	يحرص على المشاركة والحضور في ورش العمل لتطوير أدائه.	3.821	1.393	76.410	2
12	يمتلك القدرة على تطوير مخرجات العمل المدرسي.	3.615	1.426	72.308	5
13	لديه القدرة على طرح أفكار تسهم في حل مشكلات مجتمعه.	3.051	1.356	61.026	15
14	يطرح الأفكار الجديدة في الموضوعات الموكلة له.	3.564	1.373	71.282	8
15	يستطيع التعرف إلى إمكانيات المجتمع.	3.410	1.390	68.205	13
	المحور ككل	3.559	0.819	71.187	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤:٢) أن مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث جاء بوزن نسبي (71.187)، وهو بدرجة (كبيرة)، وهذا يدل على أن مستوى أداء المديرين في المدارس الأساسية الدنيا في منطقة غرب غزة التعليمية كان عالياً، أي أن الفعالية للمديرين كبيرة. وقد يرجع ذلك إلى التدريب المستمر والخبرة الكبيرة التي يمتلكها المديرين في وكالة الغوث إضافة إلى معايير التقييم والاختيار الدقيقة التي تطبقها وكالة الغوث عند اختيار الأفراد لمنصب المدير. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بطاطو، ٢٠١٠) واختلفت مع نتيجة دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٦) ودراسة (العمرات، ٢٠١٤) اللتان أشارتا إلى أن الفعالية ومستوى الأداء للمديرين كان متوسطاً.

وقد تبين أيضاً من الجدول السابق أن أعلى ترتيب جاء للفقرة رقم (٣)، وهي (هو دائم البحث والمثابرة للرقى بأساليب الأداء)، وقد جاءت بوزن نسبي (78.462)، وهي بدرجة (كبيرة). كما تبين أن أدنى ترتيب كان للفقرة رقم (١٣)، وهي (لديه القدرة على طرح أفكار تسهم في حل مشكلات مجتمعه)، وقد جاءت بوزن نسبي (61.026)، وهي بدرجة (متوسطة).

نتيجة السؤال الفرعي (أ) وينص على: " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين تحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين ؟ "

وللإجابة على هذا السؤال فان الباحثان قد قاما بفحصه من خلال الفرضية الآتية:
توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين تحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين .
ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية عن طريق إيجاد معامل الارتباط كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٧)
العلاقة بين الذكاء العاطفي وبين الأداء

معامل الارتباط	قيمة "Sig."	مستوى الدلالة
٠,٦٣٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠٠١

وقد تبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين الذكاء العاطفي وبين الأداء دال إحصائياً، وهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha\leq0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في غرب محافظة غزة. وهذا يؤكد صدق الفرضية. وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن الذكاء العاطفي له أهمية كبيرة في رفع مستوى الإنتاجية والأداء الوظيفي ويخلق نمطاً مستقراً من العلاقات العامة الايجابية بين المدير والموظفين، و يؤثر هذا النمط على المؤسسة بحيث تكون أكثر استقراراً، وبالتالي تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (العمرات، ٢٠١٤) التي أشارت إلى أن للذكاء العاطفي دور في فعالية القيادة، ودراسة (العفنان، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن الذكاء العاطفي مرتبط ايجابيا بالسلوك القيادي، ودراسة (بطاطو، ٢٠١٠) التي أشارت أن للذكاء العاطفي دور في زيادة فاعلية الأداء المهني للمديرين ودراسة (Burbach,2004) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة عند مستوياتها الأشمل الصادرة عن ادراكات القادة أنفسهم .
نتيجة السؤال الفرعي (ب) الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha\leq0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير (الجنس)؟

وللإجابة على هذا السؤال فإن الباحثان قد قاما بفحصه من خلال الفرضية الآتية:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير الجنس.

ولقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية عن طريق اختبار T-Test، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ودلالاتها الإحصائية على كل محور من المحاور والدرجة الكلية للإستبانة حسب متغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	قيمة Sig."	الدلالة
الذكاء العاطفي	ذكر	20	3.053	0.717	-1.989	0.054	غير دالة
	أنثى	19	3.589	0.955			
الأداء	ذكر	20	3.451	0.859	-0.847	0.402	غير دالة
	أنثى	19	3.674	0.780			

* قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (٣٧) وعند مستوى دلالة (0.05) = (٢,٠٢١)

* قيمة "T" الجدولية عند درجة حرية (37) وعند مستوى دلالة (0.01) = (٢,٧٠٤)

وقد تبين من الجدول السابق أن قيمة "T" المحسوبة أقل من قيمة "T" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، وهذا يؤكد صدق الفرضية. وقد يرجع السبب في عدم وجود الفروق لمتغير الجنس إلى درجة التشابه بين عمل المرأة وعمل الرجل في البيئة التعليمية، من حيث طبيعة العمل والياتة والمشكلات التي تحدث في العمل والأنظمة والقوانين المتبعة للتعامل معها، كما يرجع أيضاً للمهارات والكفايات العلمية والفنية التي يتلقاها الذكور والإناث على السواء أثناء إعدادهم المهني في الكليات التربوية، وإلى التنشئة الأسرية المتمثلة بالقيم والعادات والتقاليد وأساليب الرعاية والاهتمام التي يتلقاها الأبناء ذكوراً وإناثاً في البيت والتي تعمل على بناء شخصية الفرد من جميع الجوانب، ولذلك ينتقي وجود تمايز في مستوى الحساسية الانفعالية عند أفراد العينة بسبب كونهم ذكوراً أو إناثاً. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (غيث،٢٠١٤) ودراسة (العفنان، ٢٠١١) ودراسة (بظاظو،٢٠١٠)، وتختلف مع دراسة (العمرات،٢٠١٤). التي كان من نتائجها هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث.

نتيجة السؤال الفرعي (ت) الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة)؟

وللإجابة على هذا السؤال فإن الباحثان قد قاما بفحصه من خلال الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

ولقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية عن طريق اختبار One-Way ANOVA، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف ودلالاتها الإحصائية لجميع مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية حسب متغير سنوات الخدمة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	قيمة "Sig."	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	بين المجموعات	1.709	2	0.855	1.128	0.335	غير دالة
	داخل المجموعات	27.277	36	0.758			
	المجموع	28.986	38				
الأداء	بين المجموعات	2.825	2	1.412	2.246	0.120	غير دالة
	داخل المجموعات	22.637	36	0.629			
	المجموع	25.462	38				

* قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (2، 36) وعند مستوى دلالة (0.05) = (3.230)

* قيمة "F" الجدولية عند درجة حرية (2، 36) وعند مستوى دلالة (0.01) = (5.180)

وقد تبين من الجدول السابق أن قيمة "F" المحسوبة أقل من قيمة "F" الجدولية ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وهذا يؤكد صدق الفرضية. وترجع النتيجة في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع الذكاء العاطفي، ومستوى أداء المدراء في المدارس أن سنوات الخدمة ليس لها دور أساسي في نمو الذكاء العاطفي عند المدراء ولا تعتبر شرطاً أساسياً لتطور الذكاء العاطفي ، فالذكاء العاطفي يرتبط بالعديد من العوامل التي تؤثر فيه، وقد يمتلك مدير له سنوات خدمة أقل ذكاءً عاطفياً ولا يمتلكه مدير له سنوات خدمة طويلة في العمل الإداري ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من دراسة (الشمري، ٢٠١٦)، و دراسة (العفنان، ٢٠١١) ودراسة (بظاظو، ٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها انه ليس هناك اثر لمتغير عدد سنوات الخدمة على مستوى الذكاء العاطفي لدى المدراء .

○ الاستنتاجات:

○ في ضوء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات ، فقد توصلت الدراسة إلى أن:

١. مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث جاء بوزن نسبي ٦٦,٢٩١ %.
٢. مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث جاء بوزن نسبي ٧١,١٨٧ %.
٣. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء العاطفي وبين تحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في غرب محافظة غزة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين مستوى أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية في منطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين تعزى لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الخدمة).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية كما يلي:

١. عقد ندوات ومحاضرات دورية حول مفهوم الذكاء العاطفي .
٢. تحسين وتهيئة البيئة الداخلية وتطويرها باستمرار للمساهمة في رفع مستوى الذكاء العاطفي للمديرين .
٣. توزيع نشرات تثقيفية على الكوادر الإدارية التعليمية لتعميق الإحساس لديهم بالغايات والمقاصد والتحلي بالصبر لتحقيقها .
٤. تطوير أداء المدراء في المدارس التابعة لوكالة الغوث ليتمكنوا من حل مشكلات التي تواجههم .
٥. قياس مستوى الذكاء العاطفي للمتقدمين بوظائف إدارية وخاصة القيادة منها .
٦. تصميم برامج تدريبية للمدراء وذلك من أجل الوصول إلى مستوى متميز في الأداء وخلق بيئة تنافسية في هذا المجال حتى يصبح الذكاء العاطفي جزء من الثقافة التنظيمية في المدارس والمؤسسات .

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو الوفا، ج. وحسين، س.(٢٠٠٠) "اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، مصر .
٢. أبو شرخ، ه.(٢٠٠٩) "درجة فعالية إدارة مديري مدارس وكالة الغوث في ضوء التكنولوجيا الإدارية المعاصرة وسبل تطويره" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين .
٣. الأعرس، ص. ، وكفافي، ع.(٢٠٠٧) "الذكاء الوجداني"، الرياض، دار الزهراء، الطبعة الثانية.
٤. بظاظو، ع.(٢٠١٠) "أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأنروا" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .
٥. جولمن، د.(٢٠٠٠) "الذكاء العاطفي"، ترجمة ليلي الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٢٦٢، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
٦. حسين، س.، وحسين ، ط.(٢٠٠٦) "الذكاء الوجداني للقيادة التربوية" دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمان.
٧. خوالدة، م.(٢٠٠٤) "الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٨. السبادوني، س.(٢٠٠٧) "الذكاء الوجداني - أسسه - تطبيقاته - تميزه" دار الفكر، عمان، الاردن.
٩. الشريعة، م.(٢٠٠٦) "تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
١٠. الشمري، ر. (٢٠١٦) درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الاهلية بالرياض. مجلة كلية التربية. جامعة الازهر. مصر. العدد (١٦٨) الجزء الاول. ص ١٧٤-١٤٣.
١١. صلاح الدين، ص.(٢٠١٦) دور الذكاء العاطفي في التحصيل العلمي والاداء الوظيفي. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة. مصر. مج١٧ع(٣) ص ٢٦٠-٢٢٧.
١٢. العفنان، خ. (٢٠١١) الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الاداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين - الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعب. المنعقد في ١٥-١٦ اكتوبر ٢٠١١ . الاردن

١٣. العمرات، م. (٢٠١٤) "مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن" ، كلية العلوم التربوية، جامعه الطفيلة التقنية، الأردن.
 ١٤. العمرات، م. (٢٠١٠) "درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.
 ١٥. غيث، س. (٢٠١٤) " مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي" مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين.
 ١٦. المصري، ن. (٢٠١٤) " دور القيادة الذكية في التخفيف من آثار ضغوط العمل" دراسة ميدانية على المدراء العاملين في الجامعات في قطاع غزة ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قناة السويس، مصر .
 ١٧. النواجحة، ز. (٢٠١٠) " الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الثانية بمحافظة غزة" رسالة ماجستير، جامعة الأزهر ، غزة.
 ١٨. نوفل، م. ، وعواد، ف. (٢٠٠٤) "علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان.
 ١٩. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (٢٠١٦) الدليل الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. غزة . فلسطين
- ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Bar-on R.(2006) The Bar-on model of emotional social intelligence (ESI) Bsicothema , 18,13-25.
- [2] M.E Burbach, (2004) "Testing the relationship between emotional intelligence and full-range leadership as moderated by cognitive style and self-concept. Dissertation Abstracts International A65/03.P. 1020.
- [3] L.G. Mason ,(2004) "Emotional intelligence :An interview study of three female administrators decision-making processes in response to contemporary issues: Dissertation Abstracts International A 65/04, P. 1200
- [4] Newman, Martyn,(2008) "Emotional Capitalists – The New Leaders" San Francisco, Jossey- Bass AWiley Imprint 1st . Edition.
- [5] Law, Kenneth S.et el,(2007) " The Effects Of Emotional Intelligence On Job Performance And Life Satisfaction For Research And Development scientist In China" ,Springer Science.

(٢٠١٦/١٢/١٢) اخر زيارة بتاريخ :المواقع الالكترونية ثالثاً:

- [1] https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1_%D8%B9%D8%A7%D8%B7%D9%81%D9%8A
- [2] https://www.google.ps/?gws_rd=cr,ssl&ei=SClPWKypA4aUaOWDhPAL
- [3] <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/123593>

The Level of Emotional Intelligence and its Relationship to Improving the Performance of School Principals in the Basic Stage of the UNRWA In the West Gaza Educational Area

Ahmed G. Abu El Khaeir

Co-professor of Educational Administration, Al-Quds Open University
abukaeir@qou.edu

Nour A. Abu sheara

Teacher in UNRWA
Nourabedo2@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the level of emotional intelligence of managers and its relationship to improve their performance from the point of view of supervisors in the schools of the basic stage in the West Gaza Educational Zone of UNRWA. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used and the questionnaire was used as a data collection tool. The study community consists of educational supervisors in the elementary schools in the western Gaza governorate. The study found that the level of emotional intelligence of the principals of the primary schools in the West Gaza Educational Zone of UNRWA from the point of view of supervisors was average with a relative weight of 66.291%. And that the performance of school principals was high with a relative weight of 71.187%. A statistically significant correlation was found between the level of emotional intelligence of managers and the improvement of their performance. And there were no statistically significant differences in the estimates of the sample members of the study on the level of emotional intelligence of managers attributed to gender variables and the number of years of service.

Keywords: Emotional Intelligence, Performance Managers, Basic Stage

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الإرشاد التربوي

فايز عزيز محاميد

دكتورة في الإرشاد النفسي والتربوي
جامعة النجاح الوطنية - قسم علم النفس والإرشاد
mahamid@najah.edu

فاخر نبيل الخليلي

دكتورة في علم النفس الإكلينيكي
جامعة النجاح الوطنية - قسم علم النفس والإرشاد

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص أثر برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي لدى معلمي المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية، وتكونت العينة من (٩٦) معلماً ومعلمة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد التربوي، ولإغراض الدراسة الحالية، تم بناء برنامج تدريبي قائم على أسس، ومبادئ، وفنيات، وأساليب الإرشاد النفسي لتحسين اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي واحتوى (١٦) جلسة، واستخدمت الدراسة الحالية مقياس مكون من (40) فقرة لفحص اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد قبل وبعد البرنامج، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي ولصالح القياس البعدي. بناءً على هذه النتائج، يوصي الباحثان بضرورة تفعيل الخدمات الإرشادية في المدارس على نحو أفضل من خلال تشجيع المعلمين على التعاون مع المرشد التربوي، وتنفيذ المزيد من هذه البرامج التدريبية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية. (١٣٢ كلمة).

الكلمات المفتاحية: الإرشاد التربوي، الاتجاهات نحو الإرشاد، معلمو المرحلة الأساسية، البرنامج التدريبي



المقدمة:

يسعى الإرشاد النفسي والتربوي إلى تقديم خدماته المتخصصة للأفراد الذين يواجهون مشكلات تكيفية أو تطويرية أو موقفية ومن مختلف الأعمار والشرائح الاجتماعية (Nugent & Jones, 2005)، فالهدف الرئيسي لهذه المهنة هو مساعدة الأفراد، والجماعات على مواجهة ما يعترض تكيفهم وتمتعهم بالصحة النفسية، وتحقيق تكيفهم، وذلك من خلال الإهتمام بالجوانب

الشخصية، والعلاقات البينية، والاجتماعية، والثقافية، والمهنية، والصراعات خلال مراحل العمر الإنتقالية (Danzinger & Welfel, 2001).

ويرى زهران (١٩٩٨) أن كل طالب يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي ويهتم به ويشارك فيه كل العاملين في ميدان التربية والتعليم، لذا يحظى الإرشاد التربوي باهتمام خاص في معظم كتب الإرشاد النفسي التي تركز على الإرشاد في المدرسة، والإرشاد في المجال التربوي والإرشاد خلال العملية التعليمية، وعليه فإن هناك ضرورة إلى تقديم خدمات الإرشاد في المدرسة واتباع المنهج النمائي والوقائي والعلاجي مع التلاميذ، وذلك بهدف جعل التلميذ متوافقاً مع ذاته، سعيداً في مدرسته عن طريق تقديم خدمات رعاية النمو النفسي السوي، ومساعدته في التغلب على أزمات النمو، والمشكلات النفسية التي تواجهه حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها.

ووجود مرشدين تربويين في المدارس من الحاجات الضرورية، إذ يرى الزعبي (١٩٩٤) أننا نعيش في عصر القلق والضغوط النفسية، كما أن المجتمع الحالي مليء بالصراعات والضغوطات، ومشكلات المدنية التي تظهر الحاجة الملحة إلى خدمات الإرشاد النفسي في مجال الشخصية ومشكلاتها.

وبحسب عوض (٢٠٠٣) فالدور الهام الذي يقوم به المرشد التربوي داخل المؤسسة التعليمية في المحافظة على الصحة النفسية للطلبة، وبناء شخصياتهم السوية، وتخليصهم من المؤثرات الخارجية السلبية، ومحاولة إيجاد الجو الملائم للتعلم والتعليم، والإفادة من كل الفعاليات والأنشطة المنهجية واللامنهجية للمساهمة في خلق وبناء جيل قوي، وبالرغم أن الإرشاد النفسي والتربوي كمهنة معترف بها تنمو وتتطور سريعاً في الكثير من الدول النامية والمتقدمة حول العالم، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تحيط بواقع المهنة في المدارس، وهذه التحديات يمكن تصنيفها ضمن أربعة تصنيفات هي؛ تحديات داخلية، وتحديات خارجية، وتحديات متعلقة بالنظام التربوي، وتحديات شخصية (Low, 2009).

إن دور المرشد المدرسي يمكن تحديده بدقة في بعض المدارس، إلا أنه من الصعب الوقوف عليه في مدارس أخرى فيبدو غامضاً وغير محدد المعالم، فأدوار المرشد المدرسي تتنوع بتنوع النظام التربوي، وبحسب تباين خصائص المرشدين إنطلاقاً من مبدأ الفروق الفردية، فعدم وضوح أدوار المرشد يعتبر من التحديات المهمة التي تعترض نجاحه في عمله، وأوضحت العديد من الدراسات أن أدوار المرشد مختلفة ومتباينة (Bunce & Willower, 2001; Paisley & McMahon, 2001; Fox & Butler, 2007) والتي يمكن إجمال نتائجها بالأدوار التقليدية التي يمارسها المرشد كاستقبال الحالات وإحالتها، ومتابعتها، كما أن بعض الأدوار يتم الإتفاق عليها بين المرشد ومعلمي ومدرء المدارس والتي تخضع في كثير من الأحيان لصلاحيات المدير، واتجاهات المعلمين والطلبة وتصوراتهم نحو هذه المهنة، وقد يشكل ذلك ميسراً لأدوار المرشد أو قد يشكل معيقاً لها.

وبحسب لو (Low, 2009) إن اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد مسألة في غاية الأهمية، فالعديد من الحالات التي يستقبلها المرشد هي أصلاً محولة من المعلمين، وبحسب ما اشار كل من جينكينز وبولات (Jenkins & Polat, 2005) فإن الخلفيات الأكاديمية والمعتقدات الشخصية تحدد الى مدى بعيد اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد، ويضيف تشان (Chan, 2005) في دراسته أن المعلمين الذين انخرطوا في ورش عمل حول طبيعة مهنة الإرشاد النفسي والتربوي، وعملوا كموجهين لطلبتهم كانوا أكثر إيجابية وحماسة نحو الإرشاد وأدوار المرشد، وأوضحت هذه الدراسة أن المعلمين يؤمنون أن المرشد الناجح هو الذي يمتلك سمات شخصية معينة، وفي ذات السياق قام كل من بيست وجارفيش وأودي وريبينس (Best, Jarvis, Oddy, & Ribbins, 1981) بإجراء دراسة أوضحت أن المعلمين يفضلون التعاون مع المرشد عندما يكون متكيفاً من النظام التربوي والمدرسي ويألفه.

ولا يولد أي فرد مزوداً بأي إتجاه إزاء أي موضوع خارجي، وإنما تتكون الاتجاهات نتيجة إحتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة، تؤثر عليه بطريقة ما، بحيث ينتهي به الأمر إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة، أي أن الإنسان يكتسب اتجاهاته من

بيئته التي يعيش فيها خاصة الأسرة، كما أن الجماعات والثقافات التي ينتمي إليها الفرد تلعب دوراً رئيساً في تحديد اتجاهاته (موسى، ١٩٩٤).

ويرى مورجان (Morgan) أن الاتجاه يمثل نزوعاً لأن نتصرف بطريقة انفعالية ثابتة تجاه شخص ما، أو مجموعة من الأشخاص، أو تجاه شيء ما، أو مجموعة من الأشياء (الزعي، ٢٠٠١). كما عرفها بوجاردوس (Bougardous) بأنها النزعة للتصرف سواء ايجابياً أو سلبياً تجاه موضوع ما في البيئة، والتي تحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف (أحمد، ٢٠٠١)، ويرى ألبورت (Allport) أن الاتجاه النفسي يمكن تعريفه بأنه حالة إستعداد عقلي عصبي عند الفرد تنظمها خبراته السابقة بما يكفل توجيه استجاباته نحو المثيرات التي تتضمنها البيئة التي يعيش فيها (عمر، ١٩٩٢)، أما زهران (٢٠٠٠) فيرى أنها تكوين فرضي، أو متغير كامن، أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو استعداد نفسي، أو تهوي عقلي عصبي متعلم للاستجابات الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف مختلفة في البيئة التي تستثيرها هذه الإستجابة. وللإتجاه مجموعة من المكونات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، أما المكونات المعرفية فهي تشير إلى المعتقدات والآراء والأفكار التي يعتنقها الفرد حول موضوع معين، وتتضمن هذه المعتقدات بعض الأحكام التي يصدرها الفرد حول الموضوعات المختلفة، أما المكونات الانفعالية فهي ترتبط بالمكونات المعرفية، فعندما يعتنق الفرد معتقداً أو فكرةً ما فإنه يترافق مع ذلك مشاعر وانفعالات، وعليه فإن الاستجابة الانفعالية قد تكون سلبية أو إيجابية تبعاً للفكرة التي يحملها الفرد، وحيال ذلك فإن الفرد سيسلك سلوكات معينة تجاه الموضوع الذي إعتقده وبما يتناسب مع انفعالاته وعواطفه، وهذا ما يسمى بالمكونات السلوكية (موسى، ١٩٩٤؛ الشخص، ٢٠٠١).

وللاتجاهات النفسية وظائف عدة، فهي تحدد طريق السلوك، وهي تجعل الفرد يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء الموضوعات حوله، وتزوده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها، وإنشاء علاقات سوية مع الآخرين، فالاتجاهات تنظم العمليات الدافعة والانفعالية والإدراكية والمعرفية والسلوكية، وهي تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي، ويفترض كاتز (Katz) أن للاتجاهات أربعة وظائف أساسية هي: التوافق، والدفاع عن الأنا، والتعبير القيمي، والمعرفة (McKnight & Sutton, 1994).

واقع الإرشاد في فلسطين

ان التوجيه والإرشاد في فلسطين مازال حديث نسبياً، ويسعى لكي يأخذ مكانه بين الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية. وكان المركز الفلسطيني للإرشاد في مدينة القدس، أول صرح لمؤسسة وطنية غير حكومية تأسس في عام 1983 م على أيدي مجموعة من التربويين الأكاديميين لسد النقص في الخدمات التي تتعلق بالصحة النفسية، ونظراً لحاجة المجتمع الفلسطيني لخدمات الإرشاد الفردي والجمعي، والاستشارات النفسية والتربوية، وفي مجال الإرشاد الأسري والزواجي (النشاشيبي، ١٩٩٧). وبعد تأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية في الوطن، بدأ الاهتمام واضحاً في كافة مناحي الحياة، وبخاصية النواحي التعليمية بجميع جوانبها، إذ قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء قسم التوجيه والإرشاد التربوي عام 1996 م، واتبع لاحقاً للإدارة العامة للتعليم العام، لتتولى مسئولية الإشراف على عمل المرشدين التربويين وإدارة الخدمات الإرشادية في المدارس، وعقد ورش عمل متخصصة للمرشدين، وتزويدهم بكل ما يتعلق بالخدمات الإرشادية، وقد تم إنشاء أقسام للتوجيه والإرشاد التربوي في جميع مديريات التربية والتعليم تتولى الإشراف على المرشدين التربويين في المدارس، وقد إستحدثت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مؤخراً منصب مشرف مرشد، ليتولى المشرف مسئولية تقديم الاستشارة، والدعم، وتقديم التغذية الراجعة للمرشدين التربويين (العاجز، ٢٠٠١؛ محاميد، ٢٠١).

يبلغ متوسط عدد الطلبة مقابل المرشدين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية والمحافظات الجنوبية، واحد لكل (893 طالباً، أي بواقع (749) طالب لكل مرشد في مدارس المحافظات الشمالية، وما يعادل (1639) طالباً لك مرشد في مدارس المحافظات الجنوبية، وهي من المعدلات المرتفعة، حيث من المفترض أن يكون لكل مدرسة مرشد تربوي، وفي هذه الحالة ينخفض معدل عدد الطلبة لدى كل مرشد إلى (447) طالباً، أي بواقع (374) طالب لكل مرشد في المحافظات الشمالية، في مقابل (419) طالب لكل مرشد في المحافظات الجنوبية، كما تحتاج المدارس كبيرة الحجم لأكثر من مرشد تربوي (البرديني، ٢٠٠٦).

ويحمل المرشد الذي يعمل في مدراس وكالة الغوث مسمى المعلم المرشد، هو معلم يتلقى تدريباً أثناء الخدمة من خلال دورة التوجيه والإرشاد التي ينظمها معهد التربية تحت إشراف الوكالة لمدة عام دراسي كامل، يصبح بعده مؤهلاً للتعامل مع القضايا الإرشادية الخاصة بالطلبة على مستوى الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام، ومن خلال لجنة التوجيه والإرشاد التي يعتبر عضواً رئيساً فيها، ولقد بدأ قسم التوجيه والإرشاد في الوكالة بتنفيذ دورات التوجيه والإرشاد للمعلمين المرشدين منذ العام 1987 حتى الآن (أبو عزب، ٢٠١٥).

ولقد تناولت مجموعة من الدراسات اتجاهات المدرسين نحو الإرشاد التربوي، ومن تلك الدراسات؛ دراسة جبسون (Gibson, 1990) والتي هدفت الى الكشف عن آراء المدرسين حول برامج الإرشاد في المدارس الثانوية في الماضي والحاضر، وشملت العينة (١٨٠) معلماً، وتم استخدام أداة خاصة لمعرفة آراء المعلمين حول برامج التوجيه والإرشاد، وتبين من النتائج أن المدرسين واصلوا اعتقادهم أن برامج التوجيه والإرشاد تسهم إسهاماً إيجابياً في تحقيق أهداف العملية التربوية. وأجرت الأقرع (١٩٩٢) دراسة لمعرفة توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد، وذلك على عينة شملت (٥٦١) تربوياً، وتبين من النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين توقعات المعلمين تعزى للجنس والمستوى العلمي والخبرة، في حين لم يكن هنا فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات المعلمين تعزى للتخصص.

وقامت مانجروم (Mangrum, 1992) بإجراء دراسة جاءت تحت عنوان توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي، وتكونت العينة من عينة الدراسة (١٢٠) معلماً و(٤٠٠) طالباً، واستخدمت الباحث استبانة مكونة من (٦٠) فقرة لمعرفة توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي، وتبين من النتائج أن الطلبة أظهروا نتيجة جيدة لفهم دور المرشد والعملية الإرشادية بالمقارنة مع معرفة المعلمين للعملية الإرشادية وانطباعاتهم عن مصادر العملية الإرشادية، وأشارت هذه الدراسة إلى أن الاعتماد على الطلاب والمعلمين لا يوفر لنا المعلومات الكافية حول الإرشاد والمرشدين.

وجاءت دراسة هيوجي (Hughey, 1993) والتي كانت تحت تقييم برامج الإرشاد المدرسي الشاملة: تقدير إدراكات الطلاب والوالدين والمدرسين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة و(١٢٥) والداً ووالدة و(١٥٠) معلماً ومعلمة، وتم استخدام أداة خاصة لتقييم برامج التوجيه المدرسي، كانت نتائج الدراسة إيجابية ولم يظهر فروق بين الطلبة والمعلمين والآباء في تقديرهم لدور المرشد التربوي.

كما قام النصور (١٩٩٥) بإجراء دراسة هدفت الى معرفة أثر توقعات المعلمين والمديرين والطلبة حول فاعلية تقديم الخدمات الإرشادية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٨) مديراً و(١٧٢) معلماً و(٧٠١) طالباً، وبحسب النتائج تبين أن الاتجاهات نحو الإرشاد جاءت متوسطة، وأن المعلمات يحملن اتجاهات أكثر إيجابية نحو برامج التوجيه والإرشاد من المعلمين الذكور.

أما شيلان (Chilan, 2000) فقد قام بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي اتجاهات المديرين نحو المرشد التربوي ومعرفة طبيعة الصورة الذهنية عنه في إحدى مدارس بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) معلم

ومعلمة يعملون في مدراس خاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي كانت ايجابية، كما أشارت النتائج ان تقديرات المعلمين لدور المرشد التربوي تمحورت حول تقديم المساعدة للطبة الذين يواجهون مشكلات تربوية مختلفة. وقام التوبجري (٢٠٠٠) بدراسة هدفت الى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٦٩) معلماً، وأشارت النتائج أن اتجاهات المعلمين وادراكاتهم لبرنامج التوجيه والإرشاد الطلابي وعمل المرشد الطلابي تتصف بالإيجابية كما أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في اتجاهات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

وقام فيتش ونيوباي وباليستيرو ومارشال (Fitch, Newby, Ballester, & Marshall, 2001) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مفاهيم وتصورات مديري المدارس تحت التدريب حول دور المرشد المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت النتائج الى أن أداء المرشد كان متوسطاً؛ فهو متميز في أدوار معينة وليس كذلك في أدوار ومهام أخرى. كما قام جنادر (Ghandler, 2002) بإجراء دراسة بهدف التعرف إلى دور المرشد التربوي كما يدركه مديرو المدارس، وبينت نتائج الدراسة أنه لا بد من أن يتمتع المرشد التربوي بكفايات خاصة كالقدرة على حل المشكلات، والتحلي بالهدوء، والقدرة على الاتصال الجيد مع الأفراد، والقدرة على التعامل مع الأزمات، والتحلي بروح الدعابة.

وقام عوض (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المديرين نحو الإرشاد التربوي في قطاع غزة في فلسطين في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي كانت ايجابية، وأن متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة لم تؤثر في هذه الاتجاهات. وقام كلارك وأماتي (Amatea & Clark, 2004) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مفاهيم وتصورات المعلمين لإسهامات المرشد المدرسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم مفاهيم ايجابية نحو دور المرشد المدرسي وأهميته في دعم التدريس الصفّي، كما أشارت النتائج إلى أهمية وجود مجموعات إرشادية صغيرة الحجم ودورات توجيه صفّية، وخلصت الدراسة في النهاية إلى حاجة المعلم داخل الصف لجهود المرشدين والمديرين للقيام بواجبهم التعليمي على أكمل وجه.

وأجرى لويند وكوبر وهوف (Loynd, Cooper, & Hough, 2005) بدراسة للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد في سكوتلندا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة من العاملين في الحقل التربوي، وأشارت الدراسة أن معظم المعلمين كانت اتجاهاتهم إيجابية، واعتبره البعض أنه مجرد إساءة للنصيحة.

كما بحث شان (Chan, 2005) العلاقة بين تعزيز المهارات الإرشادية لدى المعلمين والكفاءة الذاتية لديهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة من المعلمين العاملين في المدرسة الحكومية في هونج كونج، واستخدمت الدراسة أداة مكونة من (١٩) فقرة لفحص أثر تزويد المعلمين بالمهارات الإرشادية والقيم الإرشادية على الكفاءة الذاتية لدى المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين اظهروا اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو امتلاك المعلم للمهارات الإرشادية، كما أشارت النتائج الى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلم والمرتبطة بفاعلية الدور الذي يمكن أن يقوم به في مساعدة الطلبة قد تحسّنت.

وقام اولوسكان (Olusakin, 2005) بإجراء دراسة هدفت الى تزويد المعلمين بالمهارات الإرشادية والكشف عن أثر ذلك على أدائهم الصفّي، وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في نيجيريا، واستخدمت الدراسة تصميم المجموعتين؛ التجريبية والضابطة لفحص أثر المعالجة، وقد تم قياس أداء افراد المجموعتين قبل وبعد التدخل. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بفهم حاجات الطلبة، وطرق تعديل السلوك المستخدمة، كما أظهرت النتائج فروقاً دالة احصائياً في تحصيل الطلبة ولصالح معلمو المجموعة التجريبية.

كما قامت عبد القادر (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى الصورة الذهنية عن المرشد التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين كما يدركها المديرون والمديرات، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور متغيرات الجنس، ومكان العمل، والعمر، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي على هذه الصورة، وتوصلت الدراسة إلى أن الصورة الذهنية للمرشد التربوي كما يدركها المديرون والمديرات كانت ايجابية بدرجة عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير مكان العمل وكان لصالح المدينة على القرية، ومتغير سنوات الخبرة، وكان لصالح أصحاب الخبرة الأكبر، بينما لم تؤثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والعمر على الصورة الذهنية عن المرشد.

كما قام العفنان (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام الثانوية والمتوسطة والابتدائية بمدينة الرياض في السعودية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون وجهات نظر أقل إيجابية نحو واقع الإرشاد الطلابي مقارنةً بالمدرء والمرشدين، وأفصح المعلمون أن أقل الممارسات التي يجيدها المرشدين كانت تتمحور حول توضيح مهام المرشد الطلابي للعاملين بالمدرسة وتبيان طبيعة عمله وضعف قدرته على مساعدة المعلمين في عملية التوجيه والإرشاد، ونقص ثقة المعلمين بأدوار المرشد.

وجاءت دراسة أبو مرق ومخامرة (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى رصد تقديرات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل في فلسطين لمدى ممارسة المرشد التربوي لمهامه في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وكشفت نتائج الدراسة أن مدى ممارسة المرشد التربوي لمهامه جاءت متوسطة، وتبين أن متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة لم تؤثر في هذه التقديرات.

وفي دراسة قام بها دويكو وديامانديدو (Doikou & Diamandidou, 2011) هدفت إلى تزويد المعلمين بمجموعة من المهارات الإرشادية والإتصالية وفحص أثر ذلك على تحصيل الطلبة وإنضباطهم الصفية، تكونت عينة الدراسة من (٤١) معلماً ومعلمة من المعلمين المنخرطين في برنامج تعليم المعلمين في اليونان، وقد استخدمت الدراسة إستبانتين لتقييم فاعلية التدخل الإرشادي، استبانة الطلبة، واستبانة المعلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن تزويد المعلمين بالمهارات الإرشادية قد حسن مهارات ادارة الصف لديهم، وطور من أساليب التعزيز التي يستخدمونها، وقّلت الى حد كبير من المشكلات الصفية، كما أصبحت إتجاهات الطلبة أكثر ايجابية نحو المعلمين والمدرسة بشكل عام.

يتضح من إستعراض الدراسات السابقة أنها قد تناولت في معظمها فحص إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، وبخاصة تلك الدراسات التي أجريت في الوطن العربي، مثل دراسة (الأقرع، ١٩٩٢؛ النسور، ١٩٩٥؛ التوجيهي، ٢٠٠٠؛ عوض، ٢٠٠٣؛ عبد القادر، ٢٠٠٧)، إذ أشارت نتائج تلك الدراسات أن إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي في معظمها متوسطة، كما تناولت بعض الدراسات الأجنبية مدى فاعلية بعض البرامج التدريبية والتوعوية في تحسين إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، ومن تلك الدراسات (Chan, 2005؛ Olusakin, 2005؛ Doikou & Diamandidou, 2011)، وتسعى الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي في تحسين إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو الإرشاد التربوي، وعليه فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في تناولتها لطبيعة الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي لدى معلمي المدارس، كما تمتاز الدراسة عن باقي الدراسات السابقة في تناولها لأثر برنامج تدريبي في تحسين الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي، والذي يعد أحد أهم ميزات الدراسة، إذ تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة في الوطن العربي والتي تهدف إلى تعزيز الإتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو الإرشاد التربوي، ويشكل المعلمون أحد أهم الركائز التي يستند إليها الإرشاد النفسي والتربوي في المدرسة، إذ يعتمد نجاح الإرشاد التربوي في المدرسة على مدى تظافر الجهود والتعاون والتواصل بين جميع أقطاب العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة إتجاهات وتصورات المعلمين أو المديرين نحو الإرشاد النفسي عبر استخدام المناهج البحثية الوصفية؛ وذلك في العديد من المجتمعات العربية، والغربية، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات حول اتجاهات المعلمين نحو المرشد، كما أن الأمر لم يعد يتوقف عند مسح ووصف الإتجاهات ومعرفة التصورات نحو الإرشاد، بل لا بد من تحسين هذه الإتجاهات والتصورات لدى المعلمين، وتعزيز الإنطباعات الإيجابية لدى المعلمين الذين يحملون اتجاهات مرغوبة نحو الإرشاد، والشريحة التي يجب أن تتغير إتجاهاتها نحو الإرشاد قبل غيرها هي شريحة المعلمين، حيث يفترض بالمعلم الكفو أن يكون داعماً في دوره التربوي والتعليمي للمرشد، مما يخدم مساعدة الطلبة في التعامل مع مشكلاتهم، وتوجيههم الوجهة السليمة إنطلاقاً من إسهامات الإرشاد النفسي وتعديل السلوك والتربية، فعملية تحسين إتجاهات المعلم نحو الخدمات الإرشادية، تعد مسألة مهمة للغاية، كما أن إيمان المعلم بالحاجة إلى الخدمات الإرشادية في المدرسة، يعزز من الأدوار التي يقوم بها المرشدون في المدارس، ويزيد ما فاعلية تلك الخدمات، ويحسن التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية والتربوية في المدرسة. وبشكل محدد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. فحص أثر برنامج تدريبي مقترح على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) نحو الإرشاد التربوي، وتقدير حجم هذا الأثر.
٢. التعرف إلى طبيعة إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) في المدارس الحكومية في فلسطين نحو الإرشاد التربوي بوجه عام.
٣. الكشف عن أثر متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) على اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي.
٤. بناء برنامج تدريبي يسعى إلى تطوير إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) نحو الإرشاد التربوي.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تجرى دراسته، إذ يعدّ تحسين إتجاهات المعلمين نحو الخدمات الإرشادية في المدارس من القضايا الضرورية التي تهتم بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ويتسق مع فلسفتها، كما أن تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، ينعكس إيجاباً على العملية التربوية والتعليمية بوجه عام، وعليه تتحدد أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

١. هناك حاجة إلى تطوير الخدمات النفسية في المدارس الحكومية الفلسطينية، خاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، كون الطلبة في هذه المرحلة يمرون بمراحل نمائية حرجية، فتحسين إتجاهات المعلمين نحو موضوعات ذات صلة بعلم النفس بوجه عام والإرشاد النفسي بوجه خاص يثري العملية التربوية.
٢. تساهم هذه الدراسة في تزويد التربويين والمهتمين في مجالات الإرشاد النفسي بمعرفة حول اتجاهات المعلم الفلسطيني نحو الإرشاد التربوي وتصوراتة نحوه وطبيعة وجهة نظره نحو أدور المرشد التربوي الأمر الذي سيرفد المكتبة العربية بمعلومات نظرية حول الإرشاد التربوي.

٣. تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديمها محتوى تدريبي لتحسين إتجاهات المعلمين نحو مبادئ واستراتيجيات ومهارات التوجيه والإرشاد، فالدراسة تسعى الى رفع مستوى الخدمات الإرشادية في المدارس الأساسية الحكومية الفلسطينية من خلال تبيان أهمية تعدد إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، الأمر الذي يزيد من تفاعل المعلمين مع المرشدين المدرسين، ويرفع من نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- ١. **المحدد البشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) في المدارس الحكومية الفلسطينية في شمال الضفة الغربية.
- ٢. **المحدد الزماني:** اجريت الدراسة الحالية في الفترة الزمنية الواقعة بين فبراير ٢٠١٥ ولغاية مايو ٢٠١٥.
- ٣. **المحدد المكاني:** اجريت الدراسة الحالية في كلية العلوم التربوية في جامعة النجاح الوطنية.
- ٤. **أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.**

مصطلحات الدراسة:

- ١. **الإرشاد التربوي:** عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته من خلال إقامة علاقة إنسانية بين فردين أحدهما متخصص، والآخر يطلب المساعدة وهو الطالب من أجل التوصل إلى بعض الحلول الملائمة لمشكلاته، والتي قد تكون شخصية أو اجتماعية، أو انفعالية، مع إعطاء المسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته وقدراته واهتماماته بهدف تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية (الخطيب، ٢٠٠٠: ٢٣).
- ٢. **الإتجاهات:** تكوين فرضي يشير إلى توجه ثابت أو تنظيم مستقر إلى حد ما لمشاعر الفرد، ومعارفه، واستعداده للقيام بأعمال معينة نحو أي موضوع من موضوعات التفكير عيانية كانت أو مجردة، ويتمثل في درجات من القبول والرفض لهذا الموضوع يمكن التعبير عنها لفظياً أو أدائياً (زين العابدين، ١٩٩٣)، وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة الحالية.
- ٣. **البرنامج التدريبي:** يعرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ص: ٧٧) على أنه نوع من أنواع التدريب يهدف الى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين، وتطوير معارفهم، ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للتدربين، ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما، ويعرّف إجرائياً على أنه عبارة عن (١٦) لقاء تدريبي مدة كل لقاء ساعة واحدة، ويتضمن كل لقاء؛ هدف، وموضوع تدريبي ضمن موضوع من موضوعات الارشاد التربوي، واجراء تدريبي لتحقيق الهدف التدريبي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على فحص أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي) عبر تصميم قياس قبلي-بعدي لمجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، وقامت الدراسة على أساس فحص أثر البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على مجموعة الدراسة التجريبية، ومقارنة نتائج القياس البعدي مع القياس القبلي لكل مجموعة من جهة ومقارنة نتائج القياس البعدي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتصميم الدراسة بالرموز هو:

G _{exp}	O _{1.1}	X	O _{2.1}
G _{con}	O _{1.2}	---	O _{2.2}

والجدول (١) يوضح منهج الدراسة.

جدول رقم (١) منهج الدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
التجريبية	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي	البرنامج التدريبي	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي
الضابطة	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي	لا يوجد برنامج	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي

عينة الدراسة:

إن الدراسة الحالية اقتصرت على المعلمين الذين التحقوا في الدورة الثالثة والأخيرة من برنامج التأهيل التربوي والذي نفذته وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والذي انعقد في الفترة ما بين الأول من فبراير ولغاية الأول من مايو ٢٠١٥، إذ تم قياس اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي قبل البدء في تنفيذ برنامج التأهيل التربوي، وتبين أن هناك (٥٩) معلماً كانت اتجاهاتهم سلبية نحو الإرشاد التربوي من أصل (٢١٥) معلماً ومعلمة مسجلين في برنامج التأهيل التربوي، وعليه فالمجموعة التجريبية تم اختيارها من بين المعلمين الملتحقين ببرامج التأهيل التربوي، أما المجموعة الضابطة فقد كانت من بين المعلمين الذين لم يلتحقوا أصلاً ببرنامج التأهيل التربوي طيلة فترة انعقاده ما بين سبتمبر ٢٠١٢ ومايو ٢٠١٥، إذ تم اختيار (٣٧) معلماً من الذي يعملون في مدارس شمال الضفة الغربية ويعلمون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) والذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي، وعليه بلغ حجم العينة الكلية (٩٦) معلماً ومعلمة، والجدول (٢) يبين الخصائص الديموغرافية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب المتغيرات المستقلة.

جدول رقم (٢) الخصائص الديموغرافية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب المتغيرات المستقلة

المجموع	المتغيرات المستقلة	العدد	النسبة المئوية	المجموع
التجريبية	الجنس	ذكر	١٨	٥٩
		أنثى	٤١	
	سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	١٧	٥٩
		٦-١٠ سنوات	٢١	
		أكثر من ١٠ سنوات	٢١	
	التخصص	علوم إنسانية	٤٠	٥٩
		علوم طبيعية	١٩	
الضابطة	الجنس	ذكر	١٢	٣٧
		أنثى	٢٥	
	سنوات الخبرة	١-٥ سنوات	٧	٣٧

			ت	
	٣٥	١٣	-٦ ١٠ سنوات ت	
	٤٦	١٧	أكثر من ١٠ سنوات ت	
٣٧	٥٩	٢٢	علوم إنسان ية	التخص ص
	٤١	١٥	علوم طبيع ية	
٩٦	المجموع			

أداة الدراسة: ملحق رقم (١)

استخدم البحث أداة عوض (٢٠٠٣) والتي صممت لقياس اتجاهات مديري المدارس الحكومية في قطاع غزة نحو الإرشاد التربوي، واحتوت الاستبانة بصورتها الأصلية على (٥٣) فقرة غطت أربعة مجالات هي؛ الإتجاه نحو أهمية الإرشاد، والإتجاه نحو المرشد التربوي، والإتجاه نحو الخدمات الإرشادية، والإتجاه نحو التعاون مع المرشد، وقد تم اعادة صياغة فقرات بما يتفق مع قياس اتجاهات المعلمين، حيث تم حذف (١٣) فقرة لا تتاسب اغراض الدراسة الحالية، وبذلك استقرت الأداة على (٤٠) فقرة، وتوزعت الفقرات على الأبعاد على النحو التالي:

- الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي: تمثله الفقرات من ١ الى ١٠.
 - الإتجاه نحو المرشد التربوي: تمثله الفقرات من ١١ الى ٢٠.
 - الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية: تمثله الفقرات من ٢١ الى ٣٠.
 - الإتجاه نحو التعاون مع المرشد: تمثله الفقرات من ٣١ الى ٤٠.
- واتبعت الأداة نظام ليكرت الخماسي في الإستجابة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، أي أن مدى الإجابة على كل فقرة يتراوح بين (١-٥)، إذ يقابل الإجابة معارض بشدة القيمة (١) ويقابل الإجابة موافق بشدة القيمة (٥)، فكما إقتربت درجة المستجيب من العلامة (٤٠)، دل ذلك على إتجاه سلبي نحو الإرشاد التربوي، وعندما تقترب درجة المستجيب من العلامة (٢٠٠)، دل ذلك على إتجاه إيجابي نحو الإرشاد التربوي.

صدق الأداة:

تم استخدام طريقة الصدق المنطقي والذي يتمثل في آراء المحكمين، وطريقة صدق البناء؛ ويُعبّر عنه بقدرة كل فقرة في الأداة على الإسهام في الدرجة الكلية ويعبّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة، وتم توزيع عدد من النسخ الأولية على بعض مدرسي جامعة النجاح الوطنية في قسمي علم النفس والإرشاد، وعلم وعلم الاجتماع والخدمة الإجتماعية ، وبلغ عدد هؤلاء المحكمين (١٣) محكماً من ذوي الخبرة والإختصاص في الإرشاد التربوي، وكان الهدف من ذلك ضمان فهم العينة لجميع الفقرات الواردة في الاستبانة وللتعرف على الصدق الظاهري، وبعد تلقي الملاحظات والاقتراحات ومناقشة بعض الأمور المتعلقة بفقرات الاستبانة تم تنقيح وتصويب فقرات الاستبانة في ضوء ذلك.

وللكشف عن صدق البناء للأداة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الحالية، إذ استخدم محك الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للتعرف على الفقرات التي ستبقى في الأداة وتلك التي يجب أن تحذف، وتم استخدام محك معامل الارتباط، والفقرة الصالحة هي التي ترتبط ببعدها وبالدرجة الكلية بقيمة اعلى من (٠,٣)، وأشارت نتائج صدق البناء الى استقرار جميع فقرات المقياس، ولم تحذف أية فقرة لإرتباط جميع الفقرات بشكل دال إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، ووقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٤-٠,٥٢)، والذي يعد مؤشراً على صدق الأداة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب معامل الإتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Chronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات لأداة ككل (٠,٩٢) وهذا المعامل جيد ومناسب وفيه بأغراض البحث العلمي، أما معاملات ثبات الأبعاد، فيوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ثبات أبعاد الأداة والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الثبات
الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	٠,٩٠
الإتجاه نحو المرشد التربوي	٠,٧٥
الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية	٠,٧٠
الإتجاه نحو التعاون مع المرشد	٠,٨٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢

البرنامج التدريبي:

أولاً: أهداف البرنامج: اهتم البرنامج التدريبي بتحقيق هدف عام وهو تحسين إتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) في المدارس الحكومية الفلسطينية في شمال فلسطين نحو الإرشاد التربوي، كما يسعى البرنامج الى تحقيق مجموعة من الأهداف الخاص وهي:

- أن يتعرّف المعلم الى مفهوم الإرشاد التربوي، ومفاهيمه، وأسس، وإخلاقياته.
- أن يعرف المعلم أسس ومبادئ الإرشاد التربوي.
- تعديل إتجاهات المعلمين فيما يتعلق بطرق تعديل السلوك المختلفة، وبخاصة تلك الطرق القائمة على العقاب، والتوبيخ، والحرمان.
- تعديل إتجاهات المعلمين فيما يتعلق بطرق إدارة الصف، وأهمية إستخدام المعززات في العملية التعليمية.

ثانياً: مدة البرنامج التدريبي: استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي الفترة الواقعة بين الأول من فبراير ٢٠١٥ ولغاية الأول من مايو ٢٠١٥، وبواقع ١٦ جلسة تدريب جمعي، إذ إستغرقت كل جلسة ساعة ونصف.

ثالثاً: طريقة تنفيذ البرنامج: تم استخدام مجموعات العمل كإستراتيجية أساسية، إذ تم من خلالها استخدام فنيات المناقشة والحوار ولعب الأدوار ونمذجة بعض السلوكات والمهارات الإرشادية خلال الجلسات، وتم اعتماد مهارات الإلقاء والمناقشة والحوار مع مجموعات العمل من قبل الباحثين، وتم استخدام العروض التقديمية (Microsoft PowerPoint) وجهاز العرض (LCD) وجهاز كمبيوتر (Laptop)، وتم توزيع محتوى مطبوع على ورق يتضمن موضوع كل لقاء على المشاركين، وتم عرض بعض الأفلام ذات العلاقة، كما تم توزيع أدلة تتضمن موضوعات عديدة في الإرشاد النفسي، وتم تكليف المعلمين بواجبات كان عليهم تنفيذها عند لقاءهم بالطلبة.

رابعاً: محتوى البرنامج التدريبي: تم الإستعانة بعدة أدلة تدريبية واختيار بعض المحتويات لتنفيذ البرنامج وهي:

١. دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم من تأليف وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠١١).

٢. الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس من تأليف الفسفس (٢٠٠٧).

٣. دليل التربويين لرعاية السلوك وتقويمه من تأليف وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٧).

٤. The Professional Counselor's Desk Reference من تأليف ماريني وستينكي (Marini & Stebnicki, 2009).

٥. رسالة للمعلم "المعلم كنموذج فعال للطلاب" من تأليف المركز الفلسطيني للإرشاد (٢٠٠٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للإستجابات، ولمجالات الأداة على القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للمقارنة بين متوسطي القياسين، والجدولين (٤) و(٥) يوضحان النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة للإتجاهات نحو الإرشاد التربوي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٤٧	٣,١٠	٠,٣٩	٣,٠٤	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي
٠,٤٥	٢,٧٦	٠,٣٣	٢,٦٦	الإتجاه نحو المرشد التربوي
٠,٣٤	٢,٧٤	٠,٣١	٢,٦١	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
٠,٣٥	٣,٠٣	٠,٢٢	٣,٠٧	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
٠,٢٢	٢,٩١	٠,٢٢	٢,٨٤	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات القبلية لدى المجالات والدرجة الكلية، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية لمجموعتي الدراسة فالجدول (٥) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

جدول رقم (٥) نتائج اختبار (Independent Samples T-Test) لفحص دلالة الفروقات بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة لإتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي عند الدرجة الكلية ومجالات الأداة

الدرجات الحرة	قيمة ت	مستوى الدلالة	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي
٩٤	٠,٥٩١-	٠,٥٥٦	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي
٩٤	١,٢٨٩-	٠,٢٠١	الإتجاه نحو المرشد التربوي
٩٤	١,٩٧٦-	٠,٠٥١	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
٩٤	٠,٥٩٠	٠,٥٥٧	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
٩٤	١,٦٤٩-	٠,١٠٣	الدرجة الكلية

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروقات بين القياسين القبليين للمجموعتين التجريبية والضابطة لإتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي عند الدرجة الكلية ومجالات الأداة لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يشير الى كون المجموعتين متجانستين في القياس القبلي أي أن المجموعتين متكافئتين حول السمة المراد تحسينها، فإتجاهات أفراد المجموعتين نحو الإرشاد التربوي كانت متوسطة قبل تطبيق البرنامج، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الإتجاهات نحو الإرشاد ما بين (3.10 - 2.61).

ب. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي القياسين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للإستجابات، ولمجالات الأداة على القياسين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطي القياسين البعدين في ضوء تحييد أثر القياسين القبليين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدولين (٦) و(٧) يوضحان النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة لإتجاهات نحو الإرشاد التربوي

الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي		٣,٩٩	٠,٢٩	٣,٢٥	٠,٤٣
الإتجاه نحو المرشد التربوي		٣,٥٣	٠,٢٧	٢,٩٦	٠,٢٨
الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية		٣,٣٨	٠,٢١	٢,٤٧	٠,٣٠
الإتجاه نحو التعاون مع المرشد		٣,٩٥	٠,٢١	٣,١٩	٠,٣٨
الدرجة الكلية		٣,٦٩	٠,٢٥	٢,٩٧	٠,٤٢

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسات البعدية لدى المجالات والدرجة الكلية، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات البعدية لمجموعتي الدراسة فالجدول (٧) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

الجدول (٧) نتائج اختبار تحليل التَّباين المصاحب (ANCOVA) لاستجابات المعلمين للمجموعتين التجريبية والضابطة في ضوء تحييد القياسات القبليّة

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي	المجموعة	١٢,٤٤٤	١	١٢,٤٤٤	**٩٩,٢٣١	٠,٠٠٠
	القياس القبلي	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١٠	٠,٩١٩
	الخطأ	١١,٦٥٣	٩٣	٠,١٢٥		
	الكلّي المعدل	٢٤,١٦٠	٩٥			
الإتجاه نحو المرشد التربوي	المجموعة	٧,٤٨٣	١	٧,٤٨٣	**١٠١,٨٦٥	٠,٠٠٠
	القياس القبلي	٠,٢٦٨	١	٠,٢٦٨	٣,٦٤٦	٠,٠٥٩
	الخطأ	٦,٨٣٢	٩٣	٠,٠٧٣		
	الكلّي المعدل	١٤,٣٤٠	٩٥			
الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية	المجموعة	١٧,٦١١	١	١٧,٦١١	**٢٨٨,٨٩٧	٠,٠٠٠
	القياس القبلي	٠,٠٦٤	١	٠,٠٦٤	١,٠٥١	٠,٣٠٨
	الخطأ	٥,٦٦٩	٩٣	٠,٠٦١		
	الكلّي المعدل	٢٤,٥٢١	٩٥			
الإتجاه نحو التعاون مع المرشد	المجموعة	١٣,٠٦٦	١	١٣,٠٦٦	**١٥٨,٧٨٨	٠,٠٠٠
	القياس القبلي	٠,٠٢٩	١	٠,٠٢٩	٠,٣٥٦	٠,٥٢٢

		٠,٠٨٢	٩٣	٧,٦٥٣	الخطأ	
			٩٥	٢٠,٧٢١	الكلّي المعدل	
٠,٠٠٠	**١٨٢,٩٦٣	١٠,٩٥٩	١	١٠,٩٥٩	المجموعة	الدرجة الكلية
٠,٤١٧	٠,٦٦٦	٠,٠٤٠	١	٠,٠٤٠	القياس القبلي	
		٠,٠٦٠	٩٣	٥,٥٧١	الخطأ	
			٩٥	١٧,١١٦	الكلّي المعدل	

****دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).**

بحسب النتائج الواردة في الجدولين أعلاه، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات الاتجاهات نحو أهمية الإرشاد التربوي في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الإستجابات على القياس القبلي، إذ بلغت قيمة (ف المحسوبة = ٩٩,٢٣١)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣,٩٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٢٩)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٤٣)، وبلغ حجم الأثر (٠,٧١)، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات الاتجاهات نحو المرشد التربوي في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الإستجابات على القياس القبلي، إذ بلغت قيمة (ف المحسوبة = ١٠١,٨٦٥)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣,٥٣) وبانحراف معياري قدره (٠,٢٧)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٢٨)، وبلغ حجم الأثر (٠,٧٢)، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات الاتجاهات نحو الخدمات الإرشادية في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الإستجابات على القياس القبلي، إذ بلغت قيمة (ف المحسوبة = ٢٨٨,٨٩٧)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣,٣٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٢١)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٣٠)، وبلغ حجم الأثر (٠,٨٧)، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات الاتجاهات نحو التعاون مع المرشد في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الإستجابات على القياس القبلي، إذ بلغت قيمة (ف المحسوبة = ١٥٨,٧٨٨)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣,٩٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٢١)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,١٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٣٨)، وبلغ حجم الأثر (٠,٧٨)، وأخيراً كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.01$) بين متوسطات الدرجة الكلية في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد عزل أثر الإستجابات على القياس القبلي، إذ بلغت قيمة (ف المحسوبة = ١٨٢,٩٦٣)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣,٦٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٢٥)، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٤٢)، وبلغ حجم الأثر (٠,٧٢).

ت. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة في اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للإستجابات، ولمجالات الأداة على القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample t-test) للمقارنة بين القياسين، والجدولين (٨) و(٩) يبيّنان هذه النتائج.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لإتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي

الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي
القياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي	القياس البعدي	
٠,٢٩	٣,٩٩	٠,٣٩	٣,٠٤	الإتجاه نحو أهمية الإرشاد التربوي
٠,٢٧	٣,٥٣	٠,٣٣	٢,٦٦	الإتجاه نحو المرشد التربوي
٠,٢١	٣,٣٨	٠,٣١	٢,٦١	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
٠,٢١	٣,٩٥	٠,٢٢	٣,٠٧	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
٠,٢٥	٣,٦٩	٠,٢٢	٢,٨٤	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات القياسات القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى المجالات والدرجة الكلية، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلي والقبلي للمجموعة التجريبية فالجدول (٩) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

جدول رقم (٩) نتائج اختبار (Paired Sample t-test) لفحص دلالة الفروقات بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لإتجاهات

المعلمين نحو الإرشاد التربوي عند الدرجة الكلية ومجالات الأداة

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي
٠,٠٠٠	٥٨	**١٤,٩٠٨	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
٠,٠٠٠	٥٨	**١٧,٥٢٩	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
٠,٠٠٠	٥٨	**١٥,٧٩٠	الإتجاه نحو الخدمات الإرشادية
٠,٠٠٠	٥٨	**٢٧,٣١٦	الإتجاه نحو التعاون مع المرشد
٠,٠٠٠	٥٨	**١٨,٠٦٣	الدرجة الكلية

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01).

يتضح من نتائج الجدول السابق أن الفروقات بين القياسين القبلي والبعدي لإتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي عند الدرجة الكلية ومجالات الأداة في المجموعة التجريبية كانت ذات دلالة إحصائية، ولصالح القياس البعدي وعند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)، والذي يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء المهارات والفنيات المختلفة التي تضمنها البرنامج التدريبي، كما أن الطريقة التي قدم بها البرنامج، والتي اعتمدت على الحوار والمناقشة والتفاعل، أسهمت بشكل كبير في هذا التغير الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك في ضوء النقص الواضح وعدم تبلور مفهوم الارشاد التربوي واهدافه ودواره لدى المعلمين قبل التدريب، فالخبرة التي اتاحت لهم أثناء البرنامج التدريبي، والتي مكنتهم من الاطلاع على نماذج مختلفة من البرامج الارشادية المدرسية، والبدائل المقبولة تربوياً للعقاب، وجدوال التعزيز وطرق استخدامها، وفنيات تعديل السلوك المختلفة، والحاجات الارشادية لدى الطلبة وسبل مساعدتهم على تحقيقها، ونماذج متعددة من المشكلات المدرسية وطرق التعامل معها، كل ذلك أسهم بهذا التعديل الإيجابي في إتجاهات المعلمين نحو الارشاد التربوي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دويكو وديامانديدو (Doikou & Diamandidou, 2011)، ودراسة شان (Chan, 2005)، ودراسة اولوسكان (Olusakin, 2005).

ث. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه: هل هناك فروق على القياس البعدي في إتجاهات المرشدين نحو الإرشاد التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، التخصص)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار MANOVA لفحص أثر متغيرات الدراسة مجتمعةً على اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي لدى الدرجة الكلية وابعاد الأداة وذلك على القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والجدول (١٠) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروقات في مجالات الإتجاهات نحو الإرشاد التربوي للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الخبرة، التخصص)

المتغير المستقل	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.981	0.435	0.783
الخبرة	0.908	0.751	0.701
التخصص	0.804	1.039	0.416

بحسب النتائج الظاهرة في جدول رقم (١٠) يتبين أن متغيرات الدراسة (الجنس، والخبرة، والتخصص) لم تؤثر في المتغيرات التابعة (الدرجة الكلية وابعاد الأداة)، فعند متغير الجنس بلغت قيمة الإحصائي ويلكس لامدا (٠,٩٨١)، وعند متغير الخبرة بلغت (٠,٩٠٨)، وعند متغير التخصص بلغت (٠,٨٠٤)، وكانت جميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند $\alpha = ٠,٠٥$ ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النتيجة السابقة والتي أشارت الى التغير الحادث في إتجاهات المعلمين نحو الارشاد التربوي بشكل واضح، فمن الواضح أن افراد العينة بغض النظر عن متغيراتهم الديموغرافية قد تغيت اتجاهاتهم ايجابياً نحو الإرشاد التربوي، واصبحوا أكثر أكثر وعياً بمدى الحاجة الى الخدمات الإرشادية في مدارسهم، من جهة أخرى فإن المعلمين يواجهون نفس التحديات، والمشكلات النفسية، والاجتماعية، والتربوية والتعليمية عند تعاملهم مع الطلبة والتي يحتاجهم لمن يساعدهم على ايجاد حلول لها، واكسابهم مهات للتعامل الفاعل مع تلك القضايا، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسات (التوجيهي، ٢٠٠٠؛ عوض، ٢٠٠٣؛ عبد القادر، ٢٠٠٧؛ أبو مرق ومخامرة، ٢٠٠٩).

توصيات الدراسة:

- على ضوء نتائج الدراسة، يمكن الإشارة إلى التوصيات الآتية:
١. تفعيل الخدمات الإرشادية في المدارس على نحو أفضل من خلال تحسين إتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي وأهمية وضرورة دور المرشد في المدرسة.
 ٢. تطبيق المزيد من البرامج التدريبية التي من شأنها تحسين اتجاهات ومهارات المعلمين في مجال الإرشاد التربوي وذلك لدى معلمي المدارس المرحلة الأساسية العليا والمدارس الثانوية.
 ٣. إجراء مثل هذا النوع من الدراسات بحيث يتم استهداف المدراء والطلبة والأهالي.
 ٤. تنفيذ مثل هذا النوع من الدراسات والعمل على تطوير التصاميم التجريبية بحيث يتم استخدام التصاميم التجريبية المتقدمة كتصميم اختبار قبلي بعدي لمجموعتين متكافئتين أو تصميم سلومون الرباعي أو القياسات المتكررة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو عزب، وائل. (٢٠١٥). التوجيه والأرشاد في مدارس وكالة الغوث، مجلة التوجيه والارشاد: دائرة التربية والتعليم، ١(٨)، ١٢٣-١٤٦.

٢. أبو مرق، جمال ومخامرة، كمال،تقديرات مديري المدارس الحكومية بمديرية تربية جنوب الخليل لمدى ممارسة المرشد التربوي لمهامه ، المركز القومي للبحوث، غزة، ٢٠٠٩.

٣. أحمد، سهير كامل، علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق، مركز الأسكندرية للكتاب، الأسكندرية ٢٠٠١.

٤. الأقرع، عائشة عبد القادر، " توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى" (رسالة ماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٢.
٥. البرديني، أحمد. (٢٠٠٦). واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٦. التويجري، محمد بن عبد المحسن " اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية"، مجلة الإرشاد النفسي، ٢٠٠٠، ٣٤ (١٢)، ٧-٣٤.
٧. حامد، الخطيب، محمد جواد، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، مطبعة المقداد، غزة، ٢٠٠٠.
٨. دليل التربويين لرعاية السلوك، وزارة التربية والتعليم السعودية، الرياض، ٢٠٠٧.
٩. دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم السعودية، الرياض، ٢٠١١.
١٠. رسالة للمعلم "المعلم كنموذج فعال للطلاب"، المركز الفلسطيني للإرشاد، القدس، ٢٠٠٩.
١١. رسالة للمعلم "صعوبات التعلم"، المركز الفلسطيني للإرشاد، القدس، ٢٠٠٦.
١٢. الزعبي، أحمد محمد، الإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، دار الحكمة اليمانية، صنعاء، ١٩٩٤.
١٣. الزعبي، أحمد محمد، أسس علم النفس الاجتماعي، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.
١٤. زهران، حامد عبد السلام، التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثالثة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨.
١٥. زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٠.
١٦. زين العابدين، علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، الطبعة الثانية، مطابع زمزم، القاهرة، ١٩٩٣.
١٧. السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٦.
١٨. شحاتة، حسن والنجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣.
١٩. الشخص، عبد العزيز السيد، علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١.
٢٠. عبد القادر، رسمية، الصورة الذهنية عن المرشد التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين كما يدركها المديرون والمديرات فيها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٠٠٧، ٢١ (٣)، ١٢٢-١٤٥.
٢١. العاجز، علي. (٢٠٠١). الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظة غزة: واقع، مشكلات، وحلول، مجلة الجامعة الإسلامية، ٩ (٢)، ١٩٢-٢١٠.
٢٢. العفنان، علي عبد الله، واقع الإرشاد الطلابي من وجهة نظر المعلمين والمرشدين والمديرين بمدارس التعليم العام بمدينة بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية، والعربية، والإنسانية، ٢٠٠٧، ٥ (٩)، ٧٨-١٠٧.
٢٣. عمر، ماهر محمود، سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٢.
٢٤. عوض، أحمد محمد، إتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظة غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٣.
٢٥. الفسفوس، عدنان أحمد، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة، دار المعرفة، عمان، ٢٠٠٧.
٢٦. محاميد، فايز. (٢٠١٥). فاعلية الخدمات الإشرافية المقدمة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (٣)، ٣٤٥-٣٧٢.
٢٧. موسى، عبد الله عبد الحي، المدخل إلى علم النفس، مكتبة الخافجي، القاهرة، ١٩٩٤.
٢٨. النصور، احمد محمد محمود، أثر توقعات المعلمين والمديرين والطلبة لدور المرشد على فعاليته في تقديم الخدمات الإرشادية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] E. Amatea , & M. Clark , Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role, *Professional School Counseling*, 2005, 9 (1), 16-27.
- [2] Best, RE, Jarvis, CB, Oddy, DM, & Robbins, PM., Teacher attitudes to the school counsellor: a reappraisal, *British Journal of Guidance and Counselling*, 1981, 9 (2), 159-172.
- [3] C. A. Bunce , & Willower, D. J., Counsellor subcultures in schools, *Journal of Educational Administration*, 2001, 39(2), 472-487.
- [4] D. W. Chan ,Conceptions of counselling among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 2005, 27 (2), 311-322.
- [5] D. Chan , Counseling Values and their Relationship with Self Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong, *Counseling Psychology Quarterly*,2005, 18 (3), 183-192.
- [6] M. P. Chilan, The role and performance of the high school guidance counselor as perceived by senior students, teachers, and administrators in a suburban school , New York, Willey, 2000.
- [7] P. R.Danzinger , & E. R. Welfel, The impact of managed care on mental health counselors: A survey of perceptions, practices and compliance with ethical standards, *Journal of Mental Health Counseling*, 2001, 12(23), 176- 190.
- [8] M. Doikou, & K.Diamandidou , Enhancing Teachers' Counseling Skills: Student Teachers' View on A teacher's Education Program. *European Journal of Teacher Education*, 2011 34, (1), 61-79.
- [9] T. Fitch, E. Newby , V.Ballesterio , & J.Marshall , Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 2001, 41 (2), 89-99.
- [10] C. L.Fox, & I.Butler , If you do not want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*,2007, 35 (1), 97-114.
- [11] W.Ghandler, Secondary Principal's Perception of the Counselor Role, Doctoral Dissertation, University of Virginia, U.S.A, 2002.
- [12] R. L.Gibson, Teachers' opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now. *The School Counselor*,1990, 2(12), 248-255.
- [13] Hughey, KF, Gysbers, NC, & Starr, M., Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of students, parents, and teachers. *The School Counselor*,1993, 8(31), 31-35.
- [14] P. Jenkins , & F.Polat , The Children Act 2004 and implications for counselling in schools in England and Wales. *Pastoral Care in Education*, 2006, 24 (2), 7-14.
- [15] P. K.Low, Considering the challenges of counselling practice in schools, *International Journal for the Advancement of Counselling*,2009, 31 (2), 71-79.
- [16] C.Loynd , M.Cooper , & M.Hough, Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2005, 33 (2), 199-211.
- [17] D.Mangrum , Preservice Teacher Training, Willey, Washington, 1992.
- [18] R.Marini, & M.Stebnicki , The Professional Counselor's Desk Reference, Springer, New York, 2009.
- [19] J. McKnight, & M.Sutton, Social Psychology, Prentice Hall, Toronto, 1994.
- [20] F.A. Nugent , Jones, K.D., Introduction to the Profession of Counselling (4th ed.), Merrill Prentice hall, New Jersy, 2005.
- [21] A.Olusakin, The Therapeutic Effect of Counseling among Nigerian Secondary School Teachers. *Counseling and Psychotherapy Research*, 5, (4),2005, 281-285.
- [22] P. O.Paisley, & McMahon, G., Professional School Counseling, California, Springer, 2001.
- [23] The Effectiveness of a Training Program in Improving Teachers of Basis stage Attitudes' toward Educational Counseling

The Effectiveness of a Training Program in Improving Teachers of Basis Stage Attitudes' Toward Educational Counseling

Fayez Azez Mahamid

PhD in Psychological counseling
Psychology and Counseling Dept -An-Najah National University
mahamid@najah.edu

Fakher Nabeel Khalili

PhD in Clinical psychology Abstract
Psychology and Counseling Dept -An-Najah National University

Abstract

The aim of this study is to evaluate the effectiveness of a training program in improving teachers' attitudes toward educational counseling among teachers at public schools in north of west bank, the sample of this study consisted of (96) male and female teachers, they were distributed into two group; experimental and control groups, for the purposes of this study, a training program consisted of (16) session was constructed, the research also used a scale includes (40) items to measure teachers' attitudes before and after program. Results of study indicated the effectiveness of the training program in improving teachers' attitudes toward educational counseling. Based on the results, the researchers recommend improve counseling services at schools by encouraging teachers to cooperate with counselors and applying more training programs for other categories of teachers.(131 words).

Key words: Educational Counseling, Attitudes toward Counseling, teachers of lower primary stages, training program

ملحق (١)
مقياس اتجاهات المعلمين نحو الإرشاد التربوي

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١.	أعتقد بأن المدارس بحاجة ماسة للإرشاد التربوي					
٢.	وجود مرشد تربوي في المدرسة من الحاجات الضرورية					
٣.	تتطلب مشكلات الطلبة مرشدين تربويين لمساعدتهم في التغلب عليها					
٤.	يعتبر الإرشاد التربوي جزءاً مهماً من العملية التربوية					
٥.	تفيد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة في حياتهم اليومية					
٦.	يمكن تطبيق خدمات الإرشاد التربوي في المدارس					
٧.	تزداد أهمية الإرشاد التربوي في ضوء تطور الحياة					
٨.	يسهم الإرشاد التربوي في تقدم المسيرة التعليمية					
٩.	يحتاج الإرشاد التربوي إلى دعم الجهات ذات العلاقة					
١٠.	يمكنني إقناع الآخرين بأهمية الإرشاد التربوي					
١١.	أعتقد بأن المرشد التربوي شخص معد أكاديمياً ومهنياً					
١٢.	لدى المرشد التربوي القدرة على مساعدة الطلبة المشكلين					
١٣.	يتفهم المرشد التربوي مشاكل الطلبة أكثر من غيره					
١٤.	يهتم المرشد التربوي بجميع الطلبة بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي					
١٥.	يقيم المرشد التربوي علاقات جيدة مع جميع العاملين في المدرسة					
١٦.	للمرشد التربوي الحق في أن يسأل الطلبة المسترشدين عن أسرارهم الخاصة					
١٧.	يجب على الوزارة توفير جميع التسهيلات المادية والمعنوية للمرشد التربوي					
١٨.	يستحق المرشد التربوي التقدير والاحترام					
١٩.	يختلف عمل المرشد التربوي عن عمل زملاؤه المعلمين					
٢٠.	يجب أن يحافظ المرشد التربوي على أسرار الطلبة المسترشدين					
٢١.	توسع خدمات الإرشاد التربوي يسهم في تطور العملية التعليمية					
٢٢.	تقي خدمات الإرشاد التربوي الطلبة من الوقوع في المشكلات					
٢٣.	تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم					
٢٤.	تسهم خدمات الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلبة التعليمية					
٢٥.	تسهم خدمات الإرشاد التربوي في معالجة مشكلات الطلبة المسترشدين النفسية والاجتماعية					
٢٦.	تتطلب خدمات الإرشاد التربوي أساليب خاصة ومقنعة يستخدمها المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين					
٢٧.	تساعد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة على التكيف مع أنظمة وقوانين المدرسة					
٢٨.	تنمي خدمات الإرشاد التربوي مواهب وهوايات الطلبة					
٢٩.	تفيد خدمات الإرشاد التربوي الطلبة في اختيار مهنة المستقبل					
٣٠.	اشترك الطلبة في البرنامج الإرشادي يساعدهم على تحقيق ذواتهم					
٣١.	أشعر بالارتياح لتعاوني مع المرشد التربوي					
٣٢.	لا أجد حرجاً في الحديث مع المرشد التربوي عن مشكلات الطلبة					
٣٣.	أقوم بتحويل الطلبة المشكلين للمرشد التربوي					
٣٤.	أحث المدرسين على التعاون مع المرشد التربوي					
٣٥.	اتابع مع المرشد التربوي بعض حالات الطلبة المشكلين					
٣٦.	أوفر للمرشد التربوي جميع متطلبات الإرشاد التربوي المعنوية والمادية التي تستطيع تقديمها					
٣٧.	أساعد المرشد التربوي في جمع المعلومات عن الطلبة					
٣٨.	انسق مع المرشد التربوي في إقامة الندوات الإرشادية في المدرسة					
٣٩.	التعاون مع المرشد التربوي ضروري للمساعدة في حل مشكلات الطلبة					
٤٠.	التعاون مع المرشد التربوي يقوي العلاقات الاجتماعية بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية					

مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الحالة النفسية للطلاب الجامعي (دراسة مقارنة متعددة الدول)

كلير الحلو^١، طوني جريج^٢، جوزف قرقماز^٣، وإليان يوسف^٤

^١الجامعة اللبنانية - مديرة كلية التربية II - لبنان، drclairehk@gmail.com

^٢أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية - كلية التربية II - لبنان، drtony.jreige@gmail.com

^٣طالب ماستر في الجامعة اللبنانية - كلية التربية - لبنان، joezcell@yahoo.com

^٤طالبة دكتوراه في جامعة سترابورغ - فرنسا، eliane_youssef@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بكثرة على الحالة النفسية للطلاب الجامعي العربي. بالتالي، أعدّ الباحثون استبياناً حول هذه المسألة، تواصلوا مع عدد من الجامعات في الدول العربية لتوسيع مجال العينة. بناءً على النتائج الأولية، إستندوا على نتائج كل من البلدان التالية: الجمهورية اللبنانية، المملكة العربية السعودية، المملكة الأردنية الهاشمية، ودولة فلسطين. وبالتالي تكوّن مجتمع البحث من الشباب الجامعي في هذه البلدان، الذي تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ سنة. وتكوّنت عينة عشوائية من ٦٦٨ فرداً.

أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين الخصائص البيئية للشباب الجامعي العربي وفق البلد بالنسبة للإشباع المحققة عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. كذلك، تبين أنّ استخدام هذه المواقع يعزّز الإحساس بالحضور الاجتماعي. كما ظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين المعدّل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والإدمان السيبراني، والغيرة والإحباط. أمّا بعض ممارسات الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي كالحجب، والخداع، والكذب، والشتيمة والتشهير فتدفع إلى شعور الشباب الجامعي العربي بالإحباط.

الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الاجتماعي، الإدمان السيبراني، الحضور الاجتماعي، الإحباط



المقدمة:

تغزو مواقع التواصل الاجتماعي، أكثر من أي وقت مضى، حياتنا اليومية، وحتى حياتنا الحميمة والخاصة. وأضحى العالم بأسره عبارة عن شبكة عنكبوتية رقمية. صحيح أنّ مواقع التواصل الاجتماعي تسهّل الإتصال بالآخرين، لكنّها بالمقابل، تنتزعنا من

الحياة الواقعية لترميننا في غياهب الحياة الافتراضية. فقد ضحينا بالمحادثة وجهاً لوجه وباللاقات الانسانية مقابل مجرد الإتصال بشخص بعيد. وبالتالي، "تصبح التأثيرات غير المرغوبة للتكنولوجيا مدمرة لدرجة تهدد بإلغاء فوائدها" (اللبان، ٢٠٠٠، ص. ٢٤) بالفعل، لم تعد مواقع التواصل الاجتماعي (كالفيسبوك، التويتر، الإنستغرام واليوتيوب وغيرها) مجرد مواقع على الانترنت، بل باتت جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية والاجتماعية للعديد من الأفراد، وباتت تحقق مختلف الإشباعات لمستخدميها.

إضافةً إلى ذلك، يبدو أن انتشار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أصبح يرتبط بالغيرة والإحباط. وقد خلصت كراسنوا وزملاؤها (Krasnova et al., 2013) إلى اتهام أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً في العالم، ونعني الفيسبوك، بجعل مستخدميه تعساء وغيورين. ويمكننا أن نعزو ذلك لكون الابتعاد عن الحياة الاجتماعية للإنعزال ضمن إطارٍ افتراضي، يمكنه تشتيت إدراكهم وتلويث احكامهم، معبداً بالتالي، الطريق نحو الغيرة والإحباط النفسي.

بالمقابل، نلاحظ الإقبال اليومي المتزايد على مختلف أنواع مواقع التواصل الاجتماعي، إذ تساعد العديد من الناس على الشعور بحضورهم الاجتماعي وعلى تحقيق إشباعات قد لا يتمكنون من تحقيقها على أرض الواقع. بالفعل، لقد أحدثت هذه المواقع تغييراً كبيراً في حياة الأفراد، وشكلت عالماً افتراضياً فتح المجال لهم لإبداء آرائهم ومواقفهم في القضايا والموضوعات التي تهمهم وبكل حرية (حسن، ٢٠٠٩، ٤٧٨ - ٤٧٩).

مشكلة الدراسة:

يلاحظ العديد من الأساتذة والمسؤولين في الجامعة، إنكباب الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يحول إهتمامهم عن الجهد والمثابرة نحو التسلية والترفيه. يصل بعضهم الى الإفراط والتثبت في سلوك قد يصبح طقساً يؤدونه يومياً لإشباع حاجة لديهم. ساعين وراء تخفيف توتر الحاجة، يقعون في منزلقات سلبية تؤثر على حالتهم النفسية. صحيح أن مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي قد يجدون سهولة في الإتصال مع آخرين أينما كانوا على وجه الأرض، ويمتلكون القدرة على معرفة المستجدات كافة، ويصلون بسرعة إلى المعلومات التي ييغونها، إلا أننا لاحظنا، كباحثين وأساتذة جامعيين مراقبين لسلوكيات طلابنا، التأثير السلبي لهذه المواقع والمنصات الاجتماعية على البعض منهم. لا بل يؤجج الغيرة في نفوسهم. وكما لا يبقى الأمر في مجال التكهات والشك، قررنا، كمجموعة من الباحثين في الجامعة اللبنانية - كلية التربية، القيام بدراسة على عينة من الطلاب الجامعيين في لبنان ودول عربية أخرى بهدف دراسة دوافع الطلاب الجامعيين لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والآثار النفسية المترتبة عن هذا الأمر. إنطلاقاً مما ورد نطرح التساؤلات التالية:

- ما هي التأثيرات النفسية لإستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على هؤلاء الطلاب؟
- ما الذي يدفع الطلاب الجامعيين في مختلف البلدان العربية إلى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي؟
- هل تختلف للإشباعات المحققة من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من بلدٍ إلى آخر؟

فروض الدراسة:

- كإجابة على تساؤلات الإشكالية التي طرحناها أعلاه، نتقدم بالفروض التالية:
- يوجد علاقة ذات دلالة يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين المعدل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والشعور بالغيرة عند الشباب الجامعي العربي.
- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين معدل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والإدمان السيبراني عند الشباب الجامعي العربي.

- تؤدي ممارسات الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي إلى شعور الشباب الجامعي العربي بالإحباط.
- يعزز استخدام مواقع التواصل الاجتماعي إحساس الشباب الجامعي العربي بالحضور الاجتماعي.
- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الجغرافية للشباب الجامعي العربي (البلد) بالنسبة للإشباع المحققة عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

أهداف الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة تسعى الدراسة الحالية للتعرف إلى ما يلي:
- العلاقة ما بين معدل استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي والتأثيرات النفسية.
- دوافع هؤلاء الشباب لاستخدام هذه المواقع.
- أهم الموضوعات التي يحرص الشباب الجامعي على مناقشتها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية.
- أشكال المشاركة، مثل: إبداء الرأي، التعليق...
- أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداماً بين الشباب الجامعي.
- الإشباع المحققة من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- بيان إمكانية اختلاف كل ما سبق ذكره وفق البلد الذي يعيش فيه هؤلاء الشباب.
- مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج دراسات عربية وعالمية أخرى تهتم ببحث أسباب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ودوافع هذا الاستخدام وتأثيراته النفسية على الشباب الجامعي.

أهمية الدراسة:

رغم وجود العديد من الدراسات المتعلقة بتأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، فضلاً عن الآثار النفسية التي قد تنتج عن الإدمان على هذه المواقع، إلا أننا لم نجد الكثير من الدراسات العربية تتناول الآثار النفسية والاجتماعية الايجابية والسلبية لمواقع الشبكات الاجتماعية على مستخدميها، وذلك باعتبارها من أهم الظواهر الإعلامية الحديثة المتعلقة بالانترنت. وبالتالي، تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تتناول ظاهرة هامة من ظواهر العصر الحديث ألا وهي استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.
- تشمل الدراسة الراهنة عدة دول عربية (لبنان، المملكة الأردنية الهاشمية، المملكة العربية السعودية وفلسطين) مما يعطيها القدرة على التعميم.
- تبحث في الدوافع وراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والإشباع المتأثية عن هذا الأمر.
- تعمل على تحليل نتائج ومعطيات عينة من الشباب الجامعيين باعتبارهم العنصر الأنشط في المجتمعات ولهم الدور الأهم في الإنتاج والتطور.

حدود الدراسة:

- إقتصرت الدراسة الحالية على فئة الشباب الجامعيين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ سنة من كل من لبنان، المملكة الأردنية الهاشمية، المملكة العربية السعودية وفلسطين كونه تمّ التواصل مع العديد من عمداء ومديري جامعات في الوطن العربي، لكننا لم نلق التجاوب المطلوب إلا من بعضهم فقط.
- ترتبط نتائج هذه الدراسة بمتغيرات متغيرات الأداة التي قمنا بإعدادها.
- ترتبط النتائج، وإمكانية تعميمها، بمدى مصداقية أفراد العينة الإجابة عن الفقرات.

- يمكن تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة الحالية.

مصطلحات البحث:

- **مواقع التواصل الإجتماعي:** هي خدمة تواصل إجتماعي (Social Networking Service) تتيح للمستخدمين إنشاء ملفات شخصية لهم وتنظيمها ، كما تسمح لهم بالتواصل مع الآخرين (Reitz, 2012, 3).
- **الإدمان السيبراني:** يُعرف أيضاً بإدمان الإنترنت. أول من وضع هذا المصطلح هو إيفان غولديبرغ (Ivan K. Goldberg) في العام ١٩٩٥ (Beato, 2010). يستخدم الشخص المدمن الإنترنت بشكلٍ مفرط ويومي، مما قد يؤثر على حياته اليومية ويجعل من الإنترنت عالماً أهم من عمله وعائلته، وأصدقائه. مما يؤثر سلباً عليه ويخلق عنده نوعاً من التوتر والقلق. وتعرّف كيمبرلي يونغ (Young, 2004, 405) إدمان الإنترنت بأنه استخدام شبكة الإنترنت أكثر من ٤٠ ساعة أسبوعياً. بالنسبة إلينا إرتكنا إلى إقرار الأفراد أنفسهم بأنهم مدمنون على الإنترنت إضافةً إلى تحديد استخدام الإنترنت أكثر من ٣ ساعات يومياً.
- **الحضور الإجتماعي عبر وسائل التواصل الإجتماعي:** هو درجة إدراك شخصٍ ما على أنه حقيقي في محادثة عبر الإنترنت (Prell, 2012, 57). وفي هذا السياق، يهتمنا كيفية تفاعل المستطلعين مع الآخرين عبر مواقع التواصل الإجتماعي.
- **الإحباط:** يمكن تعريف الإحباط مع العيسوي (٢٠١١) على أنه مجموعة من المشاعر المؤلمة الناتجة عن وجود عائق ما يحول دون إشباع الفرد لحاجاته أو حل مشكلاته. وما يعيننا في الدراسة الحالية هو إشباع الحاجات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

• نظرية الاستخدامات والإشباعات (Uses and gratifications approach)

ظهرت نظرية الاستخدامات والإشباعات بناءً على مبدأ التعرض الانتقائي، وهو مفهوم شائع في علم الاتصالات. والتعرض الانتقائي هو ميل الإنسان إلى تعريض نفسه اختياريًا لمصدر معلومات يتوافق مع ميوله، رغباته وتفكيره، فيتجنب شعورياً أو لا شعورياً مواقع الإعلام التي لا تتفق معها (العبد، ١٩٩٩).

ويروي وست وترنر (West & Turner, 2010) رحلة نظرية الاستخدامات والإشباعات، التي بدأت مع عالمة الاجتماع "هيرتا هرتزوج" (Herta Herzog) في العام ١٩٤٤ حول الإشباعات المتحققة من الاستماع إلى المسلسلات الصباحية، مروراً بأفكار ماسلو (Maslow) التي عرضها عبر هرم الحاجات، وصولاً إلى كاتز (Katz) الذي استطاع، مع آخرين، تحويل مسار أهداف بحوث الإعلام من معرفة تأثيراتها الإقناعية إلى كيفية نظر الجمهور إليها. فشرحوا الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية باعتبار أن الجمهور ناشط، ويستخدم مواقع الاتصال بطريقة موجهة هدفها إشباع احتياجاته، وبناءً عليه فإنه يختار الوسيلة الفضلى والمضمون الأكثر ملاءمةً لذلك (Katz, Blumler and Gurevitch, 1974).

١. عناصر نظرية الاستخدامات والإشباعات:

- **الجمهور الناشط (Active Audience)** الذي يتعرّض لهذه المواقع وفقاً لحاجاته ورغباته (Denis, 1987).
 - **الأصول الاجتماعية والنفسية** لاستخدامات مواقع الإعلام.
 - **حاجات ودوافع** تعرض الجمهور لمواقع الإعلام.
- وقد أشار مكاوي والسيد (٢٠١٠) إلى أن الكثير من الباحثين قد اهتموا بدراسة دوافع استخدام الأفراد لمواقع الإعلام وشبكة الإنترنت، وكذلك بالإشباعات التي يحصلون عليها، وخلصوا إلى ما يلي:
- تنقسم الدوافع إلى قسمين رئيسيين:

أولاً: الدوافع النفعية المعرفية: (Instrumental Motive) وهدفها اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات من خلال نشرات الأخبار والبرامج التعليمية والثقافية .

ثانياً: الدوافع الطقوسية: (Ritualized Motive) وهي سلوكيات يغلبها التكرار والعادة. هدفها إضاعة الوقت والتسلية، والاسترخاء، والصداقة، والألفة مع الوسيلة، والهروب من المشكلات، من خلال البرامج الترفيهية، مثل المسلسلات، والأفلام، والمنوعات، وبرامج الترفيه المختلفة.

أضف أن "واينر" (Weiner, 1972) قد قسم الإشباعات كما يلي:

أولاً: إشباعات المحتوى، وتحتوي على نوعين من الإشباعات:

إشباعات المحتوى ، وتنتج عن التعرض لمحتوى مواقع الإعلام وينتج عنها نوعان من الإشباعات هما :

أ- إشباعات توجيهية: (Orientational Gratifications) وتتضمن الحصول على المعلومات وتأكيد الذات، وترتبط بكثافة التعرض والاهتمام والاعتماد على مواقع الإعلام.

ب- إشباعات اجتماعية: (Social Gratifications) حيث يتم استخدام مواقع الإعلام لتحقيق إتصال بين الأفراد وأصدقائهم وأقربائهم.

ثانياً: إشباعات عملية الاتصال: (Process Gratifications) وتنقسم إلى نوعين:

أ- إشباعات شبه توجيهية: (Para Orientational) عبر المواضيع المسلية والترفيهية التي تخفف التوتر.

ب- إشباعات شبه اجتماعية: (Para Social) حيث يتم التماهي بشخصيات الاعلام والمواقع الإعلامية. وتقوى هذه الإشباعات مع ضعف علاقات الفرد الاجتماعية، وزيادة إحساسه بالعزلة.

بناءً على ما تقدم، نعتبر أن نظرية الاستخدامات والإشباعات تتلائم مع الدراسة الحالية؛ حيث يختار الشباب الجامعي مواقع التواصل الاجتماعي التي تُشبع احتياجاته، فينكب على استخدامها باهتمام وشغف محققاً، بالتالي، وضعية صفة الجمهور النشط.

• نظرية الحضور الاجتماعي (Social Presence Theory)

أطلق كل من "شورت"، و"ويليامز" و"كريستي" (Short, J., Williams, E., & Christie, 1976) نظرية الحضور الاجتماعي التي تقوم على فكرة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد أثناء تواصلهم في ما بينهم، وحيث يرتبط هذا التفاعل بدرجة الحضور الاجتماعي لهؤلاء الأفراد، الذي، بدوره، يعتمد على التواصل المباشر مع الآخرين وتفاعلهم الوجودي- الجسدي مع بعضهم البعض.

ومع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي ومواقعه المتعددة، رأى "سالناس" وزملاؤه (Sallnas et al., 2000) أن هذه النظرية تصنف مواقع التواصل المختلفة، نسبة الى معيار واحد من الحضور الاجتماعي. تقاس درجة الحضور الاجتماعي بدرجة وعي الشخص الآخر بالتفاعل الافتراضي الغير ثابت والغير واقعي من وراء الشاشة وخلف الجدار. وقد تناولت هذه النظرية قوة التأثير في الاتصال المباشر من خلال اللغة المستخدمة اللفظية وغير اللفظية، كالإشارات والإنفعالات والصوت وغيرها.... الأمر الذي لا يتوفر بنفس المستوى في الإتصال عبر الإنترنت.

بالتالي، يمكننا أن نعرف الحضور الاجتماعي على أنه قدرة المشاركين في مجتمع التواصل عبر الإنترنت، على تقديم أنفسهم اجتماعياً وعاطفياً، كأشخاص حقيقيين وصادقين في آرائهم وأنفعالاتهم عبر وسيلة الاتصال المستخدمة.

كما تبرز أهمية هذه النظرية في ضوء انتشار وسائل التواصل الحديثة عبر الشبكة العنكبوتية، حيث ركزت الدراسات على مدى تأثير هذه المواقع على العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد نظراً لقلة الحضور الاجتماعي والتواصل المباشر وجهاً لوجه عند استخدامها.

أما عناصر هذه النظرية، فهي ثلاث (حسن، ٢٠٠٩): المدخلات، العمليات التفاعلية والمخرجات.

- من المدخلات، نذكر: الدوافع، ثقة الفرد بنفسه، سمات الشخصية، السمات المجتمعية (إستخدام الكمبيوتر) متغيرات الوسيلة (إمكانية استخدام النص والصوت والصورة والحركة، التسجيل بالإسم الحقيقي أو بإسم مستعار)، متغيرات الرسالة (جاذبية وفائدة الرسالة وطابعها النفسي والإجتماعي).
- أما العمليات التفاعلية، فتشمل دخول الأفراد في عمليات تواصل إجتماعية تفاعلية سواء من فرد لفرد، أو من مجموعة لمجموعة أو من فرد لمجموعة من خلال الرسائل النصية، والرسائل الفورية، والبريد الإلكتروني، والمنديات، والدرشة عبر مواقع التواصل الإجتماعي.
- بينما تشمل المخرجات الحوار والتفاعل.

بالتالي، تستفيد الدراسة الحالية من نظرية الحضور الإجتماعي في معرفة دوافع ومبررات استخدام مواقع التواصل الإجتماعي، وفي تفسير النتائج وتحديد مستوى تأثير معرفة المستخدم بأصدقاءه من خارج هذه المواقع، ومدى تفاعله معهم إيجاباً كان أو سلباً.

• نظريات الغيرة والإحباط

تتعدد النظريات التي تبحث في موضوع الغيرة، كما وتختلف تحليلات الباحثين حوا هذا الموضوع. وقد أدى هذا الشيء إلى عدة نتائج مثيرة للإهتمام. غير أن هذا الاختلاف يجعل من الصعب، أيضاً، تلخيص الأفكار النظرية الرئيسة في هذا المجال، خاصة أن الباحثين يستخدمون مصطلحات مختلفة، وغالباً ما لا تضع نتائجها في إطار أي نظرية أخرى.

رغم محور معظم دراسات الغيرة عند البالغين على تلك الموجودة في العلاقات العاطفية، فقد رأى العديد من الباحثين أن نفس العملية التي تُنتج مشاعر غيرة في العلاقات العاطفية، تؤدي أيضاً إلى الغيرة في أنواع أخرى من العلاقات مثل الصداقات أو بين الأشقاء (DeSteno et al., 2006; Harris, 2003). وقد أظهرت أبحاث هارت وكارينغتون Hart & Carrington (2002) أن الغيرة عند الراشدين ماثلة لتلك الموجودة عند أطفال لا يتجاوز سنهم ست أشهر، مما يعزز فرضية كون أساس الغيرة يعتمد على تاريخ التفاعلات الثنائية مع مقدمي الرعاية التي تولّد توقعات الرضع بالتفرد. ومع نضوج قدراته الاجتماعية والمعرفية يتمكن الرضع من تقييم ما إذا كان التبادل بين مقدم الرعاية وطفل آخر يمثل انتهاكاً لهذه التوقعات.

أما تهديد تمثيل الذات (Self representation) فيلعب دوراً مهماً في الغيرة، حيث أن وجود منافس يمكن أن يهدد بشكل خاص لأنه يتحدى بعض جوانب التعريف الذاتي للشخص والهوية الذاتية أو تقدير الذات (Harris & Darby, 2010, p. 51).

أضف إلى ما سبق أن الباحثين وجدوا علاقة طردية بين الإصابة بالإحباط ودرجة إنفعال الغيرة لدى الأفراد، مما حدا ببعضهم إلى اعتبار الغيرة بمثابة "إحباط في صورة أخرى" (الخالدي وعبد العزيز، ٢٠١٠، ١٣٥). بالتالي تصبح الغيرة ذلك الشعور المؤلم الناتج عن فشل الفرد في الوصول إلى شيء يرغب به.

أما الإحباط، فهو الحالة التي تواجه الفرد عندما يعترضه عائق وتكون خبراته غير كافية أو غير قادرة على إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه. وقد يحدث الإحباط نتيجة عوامل عديدة، منها خارجية (البيئة، الوضع الاقتصادية-الإجتماعي)، وأخرى داخلية (عيوب جسدية وصراعات نفسية يمكن أن تحول دون إشباع الفرد لدوافعه ورغباته).

وهكذا، فإن فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته قد يؤدي إلى حالة من التوتر النفسي يُطلق عليها "الإحباط" (العيسوي، ٢٠١١، المليجي، ٢٠٠٠). ويضيف الختاتنة (٢٠١٢) بأن الإحباط هو تلك العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقّع حدوث هذا العائق في المستقبل.

من أشهر النظريات حول الإحباط نورد ما يلي:

• نظرية الإحباط - العدوان والإزاحة (frustration-aggression-displacement theory)

- تلك التي طالعنا بها مجموعة يال (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears) عام ١٩٣٩ التي انصبَّ اهتمامها على الجوانب الاجتماعية للسلوك الاجتماعي. وتقوك هذه النظرية على النقاط التالية:
- الإحباط يؤدي إلى عدوان مباشر ضد منبع الإحباط: حيث أنَّ إدراك الفرد لما سيجلبه له هذا الفعل من ألم العقاب يجعله يمتنع عن القيام به.
 - تغيير موضوع العدوان أو الإزاحة: حيث يتم توجيه الإنفعالات أو الإستجابات إلى مثيرات أخرى غير المثيرات الأساس، وينبع ذلك من عجز الفرد في الوصول إلى مصدر الإحباط، أو كونه غير قادر على الإعتداء عليه.
 - تغيير شكل العدوان: فالمجتمع تفرض غالباً على الفرد تغيير شكل العدوان وإكسابه طابعاً مقبولاً إلى حد ما.
 - العدوانية الذاتية: حيث يحوّل الفرد عدوانيته تجاه نفسه.

• نظرية روزنزفايغ (Rosenzweig)

- عرّف روزنزفايغ (Rosenzweig, ١٩٣٨) الإحباط بأنه حالة التوتر والضغط ناتجة عن منع إشباع الدوافع. وقد ميّز بين نوعين من الإحباط هما الإحباط الأولي والإحباط الثانوي.
- يتميّز الإحباط الأولي بالتوتر وعدم الرضا الذاتي، نتيجة لعدم وجود حالة نهائية تلبي أية احتياجات نشطة، وبالتالي يصبح موازياً للحرمان. من ناحية أخرى، يتشكل الإحباط الثانوي عقبات أو صعوبات تحول دون إشباع الحاجة الملحة.
- ويشير روزنزفايغ ، على وجه الخصوص، إلى النوع الثاني عند تعريف الإحباط، طالما أنه في كل مرة يواجه فيها الجسم عقبة أو صعوبة، لا يمكن التغلب عليها بطريقة تؤدي إلى إشباع أية حاجة حيوية (Rosenzweig, 1976).
- كذلك، يشير زهران (١٩٨٨) إلى وجود مصادر عديدة تسبّب الإحباط وفق نظرية روزنزفايغ، نذكر منها:
- أسباب مادية: التي تحول دون الإشباع ، مثل الكوارث الطبيعية كالبراكين أو الزلازل أو الفيضانات.
 - أسباب اجتماعية: مثل الحد من الحرية أو الضغوط الاجتماعية والقوانين التي تحول بين الإنسان وأهدافه.
 - أسباب اقتصادية: حيث أنّ الفقر يشكل أهم العوامل المحبطة، لأنه يحول دون تحقيق الفرد لرغباته التي تحتاج إلى المال.
 - العيوب الذاتية: مثل الإعاقة أو البدانة التي قد تمنعه من تحقيق دوافعه، عدم القدرة على التفوّق أو الإنجاز، الخجل الذي يمنعه من الاختلاط بالآخرين.
- بالتالي، تستفيد الدراسة الحالية من نظريات الإحباط لفهم أسباب اختيار المستطلعين لبعض التعابير التي تدلّ على الغيرة والإنزعاج والإحباط من ممارسات الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتحليل النتائج على ضوءها.
- ### الدراسات السابقة:

دراسات عديدة تمّ القيام بها في العالم العربي والغربي نذكر منها:

• دراسة الفاضل (٢٠١٣)

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التوصل لمعرفة الأبعاد الاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من قبل عينة من ٣٨٤ طالباً وطالبة في جامعة الملك سعود، إضافةً إلى تحديد الإشباع التي يحققها استخدام هذه الشبكات. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً لدى الشباب هو التويتر، ثمّ الفيسبوك، يليه اليوتيوب والسكايب. أمّا مدة استخدامهم لهذه المواقع فقد تراوحت ما بين ساعتين وأربع ساعات يومياً. أمّا أهمّ الدوافع فكانت التسلية والترفيه، حب الاستطلاع، والتعارف والتواصل مع الآخرين، تعبئة أوقات الفراغ، تبادل المعلومات، ومشاركة الآخرين آرائهم وأفكارهم، ومتابعة آخر الأخبار والمستجدات.

• دراسة علاونة (٢٠١٢)

هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز الأردنيين للمشاركة في فعاليات الحراك الجماهيري، حيث ضمت العينة ٢٩٦ فرداً من النقابيين . وكان من أبرز النتائج أن ٧٤,٧% يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، حيث أن ٥٠,٦% يستخدمون الفيسبوك بينما ٢٧,١% يستخدمون التويتر، و ٢٢,٣% يستخدمون اليوتيوب. كما أوضحت النتائج أن النقابيين الذين يمضون أقل من ٣ ساعات يومياً في استخدام مواقع التواصل بلغت نسبتهم ٤٧,٥%، وما نسبته ٣٨,٩% يستخدمونها ما بين ٣ و ٥ ساعات يومياً. كما أن ٢٤,٣% منهم يستخدمونها لأنها تتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية، بينما يلجأ إليها ٢٨,٥% للتواصل مع الأصدقاء.

• دراسة عابد (٢٠١٢)

التي هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى جمهور طلاب الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالباً جامعياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام البريد الإلكتروني حل في المرتبة الأولى بنسبة ٨٨,٨%، وجاء الفيسبوك في المرتبة بنسبة ٧٩,٨%. كما تبين أن ٤٠,٤% من هؤلاء الطلاب يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي مدة تتراوح ما بين الساعة الى اقل من ٣ ساعات.

• دراسة المنصور (٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة للمواقع الإجتماعية والمواقع الإلكترونية العربية، وقد خلصت إلى أنه "لم يعد بإمكان متصفح الإنترنت الاستغناء عنها، لما توفره من أخبار وتغطية شاملة وعاجلة ومعلومات ومعارف مفيدة ومتنوعة، ومحادثة (دردشة) مع الأهل والأصدقاء وزملاء الدراسة والعمل وتبادل الملفات والصور ومقاطع الفيديو، إضافة إلى أنها مجالاً مفتوحاً لتبادل الآراء والتعليقات على الآراء والردود على تلك التعليقات، وخلق صداقات افتراضية جديدة واستراحة وثقافة وترفيه " (ص ١٩٥ - ١٩٦).

• دراسة الأحمري (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي، وتحديد الدوافع وراء ذلك. وقد ضمت الدراسة عينة من ٣٤٥ طالباً جامعياً سعودياً. ومن أهم نتائج الدراسة أن مدة استخدامهم لهذه المواقع قد تراوحت ما بين ثلاث وأربع ساعات يومياً. يستخدم حوالي ٥٢% منهم الفيسبوك بينما حوالي ٣٣% يستخدمون التويتر. أما أهم الدوافع فقد كانت: سهولة التواصل مع الأصدقاء، تبادل الأفكار والآراء ، والتعرف على أشخاص جدد، الإطلاع على المستجدات، والمشاركة في القضايا الدينية والاجتماعية.

• دراسة جرار (٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في آثار استخدام الفيسبوك على العلاقات الأسرية والتفاعل مع المجتمع الحقيقي عند الشباب الأردني. وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٤ شاباً (ذكور وإناث) تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ و ٢٤ عاماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٤,٤% يملكون حساباً على الفيسبوك، ٥٦% منهم ذكور و ٤٤% إناث. كما أن ٧٣,٨% منهم يتفقدون حساباتهم يومياً. كما أشار ٥٧,٤% أن اشتراكهم على الفيسبوك قلص الوقت الذي يقضونه مع أسرهم، غير أن ٤٥,٦% صرحوا بأن الفيسبوك أثر إيجابياً على حياتهم، بينما لم يستطع ١٤,٢% من نفي هذا الأمر أو تأكيده.

• دراسة المصري (٢٠١١)

هدفت دراسته إلى التعرف على الآثار السلبية والإيجابية الناتجة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى الطلاب الجامعيين الفلسطينيين. وقد شملت العينة ٥٠ طالباً جامعياً. وقد توصلت الدراسة إلى أن ٣٠% يستخدمون مواقع التواصل

الاجتماعي أقل من ساعة يومياً، يليها ٢٢% يستخدمونها من ساعة إلى ساعتين، بينما ٢٦% يستغرقون أكثر من ٣ ساعات على هذه المواقع. كما تبين أن أبرز سلبات هذه المواقع، وفق ٦٠% من المستطلعين، تكمن في تغذية الأزمات السياسية وزيادة الاحتقان وتعميق الخلافات. كما رأى ٥٨% أنها تمثل بيئة خصبة لأصحاب الشخصيات المتطفلة والمغرورين. كذلك اعتبر ٤٨% أنها تؤدي إلى الإدمان عليها. في المقابل، أكد ٨٢% أن مواقع التواصل الاجتماعي تعرّفهم على مواضيع عديدة تساعدهم في الحوارات والمناقشات.

وكشفت أيضاً هذه الدراسة أن أهم المواضيع التي يفضل المستطلعون المشاركة فيها هي السياسة والاعلامية بنسبة ٥٦%، ثم الثقافية والاجتماعية بنسبة ٥٤% لكل منهما، يليها الدينية بنسبة ٥٢%، ثم المقاطع الفنية المأخوذة من المسرحيات والأفلام والأغاني بنسبة ٣٨% لكل منها.

• دراسة منصور (٢٠١١)

قامت الباحثة باختيار عينة من ٢٥٠ طالباً مصرياً يدرسون في جامعة قناة السويس وهم من مستخدمي الإنترنت، وقد حلّ الفيسبوك في المرتبة الأولى بنسبة ٢٤% بين المواقع الاجتماعية استخداماً لدى الشباب الجامعي، يليه موقع تويتر بنسبة ٢٢%. أما أهم أسباب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي فقد تمثلت في التواصل مع الآخرين وتشكيل مجموعات من الأصدقاء في المرتبة الأولى عند ٢٧,٤%.

• دراسة خضر (٢٠٠٩)

قامت الباحثة باختيار عينة من ٦٨ طالباً من الشباب الجامعي المصري، حيث كان هدف البحث هو التعرف على دوافع استخدام الشباب لموقع الفيسبوك والأنشطة التي يمارسونها في هذا الموقع. وكشف الدراسة أن ٦٩,٩% يبحثون عن التسلية والترفيه من خلال استخدام للفيسبوك، كما أن ٦٧,٧% يعمدون إلى مشاهدة ألبومات صور أصدقائهم.

• دراسة عثمان (٢٠٠٩)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٢٠٠ طالبة من جامعة الملك سعود و ٢٠٠ أخريات من جامعة القاهرة، وكان هدف هذه الدراسة تحديد العوامل المؤثرة لاستخدام الإنترنت على الفتاة السعودية والمصرية، كما كشفت عن الإشباع التي تحققها من خلال استخدامها مواقع التواصل الاجتماعي. وتوصلت الباحثة إلى أن ١٢,٥% من السعوديات يعتبرن أن استخدامهنّ للإنترنت يساعدهنّ على إزالة الشعور بالقلق والتوتر.

• دراسة الحمصي (٢٠١٠)

أجريت هذه الدراسة على ١٥٠ طالباً ((ذكور=١١٤، إناث=٣٦)) في جامعة دمشق، وهدفت الدراسة إلى البحث في ظاهرة الإدمان على الإنترنت وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي ومعرفة الفروق في الإدمان على الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ما بين الإدمان على الإنترنت ومهارات التواصل الاجتماعي، فاستخدام الإنترنت يجعل الفرد يخصص وقتاً أقل للنشاطات الأخرى. كذلك تبين أن الإناث يتعلقن باستخدام الإنترنت أكثر من الذكور.

• دراسة العتيبي عام (٢٠٠٨)

أجريت هذه الدراسة على طلاب وطالبات في ثلاث جامعات سعودية هي (جامعة الملك سعود- جامعة الملك فيصل - جامعة الملك عبدالعزيز)، حيث هدف إلى التعرف على دوافع استخدام الفيسبوك والإشباع المتحققه من استخدامه، وقد توصل الباحث إلى أن ٧٧% من المفحوصين يستخدمون الفيسبوك. أما الهدف الأساس وراء استخدام الفيسبوك كان الفضول. أما من بين الدراسات الأجنبية، فنذكر:

• دراسة المنايص (Al-Menayes) (٢٠١٥)

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في دوافع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على عينة من ١٣٢٧ طالباً جامعياً أمريكياً. وقد استندت الدراسة على نظرية الاستخدامات والإشباع. وكشف تحليل البيانات أن جميع المجيبين تقريباً يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي، أما دوافعهم للقيام بذلك فكانت الترفيه، والبحث عن المعلومات. وقد ارتبطت هذه الدوافع بشكل إيجابي بخبرة المستخدم، والوقت الذي يقضيه، ومستوى الرضا عن وسائل التواصل الاجتماعي.

• دراسة اليوتيوب (٢٠١٤)

كما أجرت اليوتيوب YouTube دراسة شملت الجمهور في المملكة العربية السعودية من خلال مراجعة الملفات الشخصية لمستخدمي هذا الموقع. خاصة أن "سلوك المستهلكين في المملكة العربية السعودية يتميز بتغيرات مستمرة". من أبرز النتائج:

- ٦٦% من المستخدمين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٣٤ عاماً،
- ٨٣% يستخدمون الإنترنت بصفة يومية ويزيد احتمال حضورهم الأحداث المباشرة بواقع ٢,٩ ضعف من لا يستخدمون اليوتيوب.
- ٨٤% من المستخدمين يستعينون ب اليوتيوب في متابعة مستجدات الأحداث، بينما يستفيد منه ٨٤% من المستخدمين في الترفيه مقابل ٦١% يستخدمونه في التفاعل الاجتماعي والمشاركة. (دو غايتانو، ٢٠١٤).

• دراسة غوغل (٢٠١٥)

كذلك، كتب الحمادي (٢٠١٥) أن شركة غوغل (Google) صرّحت بأن السعوديين هم الأكثر استخداماً لليوتيوب حول العالم بالنسبة لعدد السكان، وقد أظهرت الإحصائيات أنه يتم تسجيل ١٠٠ مليون مشاهدة لليوتيوب يومياً من السعودية، وأن شركة المبادرات الوطنية (N2V) قد أجرت دراسة وجدت فيها أن اليوتيوب يقوم بتعويض الشباب السعودي عن بعض ما يفقده من الترفيه.

• دراسة فانسون (Vansoon) (٢٠١٠)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ١٦٠٠ شاب بريطاني يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي، وقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام هذه الشبكات، وتوصل الباحث إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي قد غيرت نمط حياة أكثر من نصف أفراد العينة فأصبحوا يقضون وقتاً أطول على شبكة الإنترنت مما يقضونه مع أصدقائهم الحقيقيين أو مع أفراد أسرهم. وقد كشفت الدراسة أيضاً أن نصف مستخدمي الإنترنت في بريطانيا هم أعضاء في أحد مواقع التواصل الاجتماعي، مقارنة بـ ٢٧% فقط في فرنسا، و ٣٣% في اليابان، و ٤٠% في الولايات المتحدة.

• دراسة كاربنسكي (Karbiniski) (٢٠١٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الفيسبوك على التحصيل الدراسي لدى ٢١٩ من طلاب الجامعات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ما بين الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفّح الفيسبوك وتدني درجاته في الإمتحانات. كما بيّنت النتائج أن ٧٩% من المستطلعين قد رأوا أن إدمانهم على تصفّح الفيسبوك أثر سلباً على تحصيلهم العلمي.

منهج الدراسة:

تصنّف الدراسة الحالية في خانة المنهج الوصفي الإرباطي، كونها تعتمد على الوصف والتحليل والتفسير، وتقوم على دراسة العلاقة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الحالة النفسية للشباب الجامعي العربي. وقد استخدمنا أسلوب المسح الاجتماعي بفضل قدرته على تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد استبيان لدراسة العلاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والحالة النفسية للمستخدمين من فئة الشباب، وذلك استناداً إلى الأدبيات والأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع التي أشرنا إليها في سياق "الدراسات السابقة". يتألف الاستبيان من ٣٥ فقرة تقيس الأبعاد التالية:

- البعد المتعلق بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة: ٥ فقرات
- البعد المتعلق بالحضور الاجتماعي: ١٠ فقرات
- البعد المتعلق بالإشباع المحققة عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ويقسم إلى:
 - الدوافع: ٦ فقرات
 - مواضيع الاهتمامات: ٤ فقرات
- الآثار النفسية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ويقسم إلى:
 - الإحباط: ٥ فقرات
 - الغيرة: ٤ فقرات
 - الإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: فقرة واحدة

بالنسبة لصدق الاستبيان، فقد عرضناه على ستة أساتذة جامعيين أخصائيين في علم النفس العيادي والاجتماعي والإعلام، وذلك للوقوف على رأيهم في ما خص صياغة كل فقرة من الفقرات، ووضوحها وصلاحياتها وقدرتها على قياس متغيرات دراستنا. وقد اتفقوا جميعهم على مناسبة مضمون الأسئلة ونوعيتها لما نبتغيه من خلالها. فنكون بالتالي، قد تحققنا من الصدق الظاهري (صدق المحتوى) لأداتنا.

بالنسبة للثبات، لجأنا إلى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث قمنا بتطبيق المقياس مرتين، بفارق زمني مدته ثلاث أسابيع، على عينة عشوائية مكونة من ٤٠ شخصاً، من نفس مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينة. وقد استخدمنا معادلة معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) التي أظهرت معامل ارتباط مرتفع (٠,٨٤٢). أما في ما يتعلق بثبات الأداة الداخلي، فقد تمّ اختباره من خلال استخدام معامل ألفا (α) كرونباخ، حيث بلغت قيمته ٠,٨١١.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمّ التواصل مع عمداء ومدراء جامعات في عدة بلدان عربية من أجل تمرير الاستمارة في كلياتهم. وبالتالي، تمّ جمع البيانات عن طريق الاتصال بأفراد مجتمع البحث سواء مباشرة أو عبر البريد الإلكتروني، حيث طُلب منهم الإجابة على أسئلة الإستمارة.

بعد ورود الإجابات، إحتفظنا بما جاءنا من الجمهوريّة اللبنانيّة (٣١٢)، المملكة العربية السعودية (١٤١)، المملكة الأردنيّة الهاشميّة (١٢٦) ودولة فلسطين (٨٩)، لدالتها الإحصائية عند المقارنة في ما بين الدول، وأعرضنا عمّا وردنا من كل من جمهوريّة مصر العربيّة (٣)، الجزائر (٣)، العراق (٢)، تونس (١)، والمغرب (١)، نظراً لانقضاء القيمة الإحصائية بسبب قلة عدد الإستجابات (الجدول رقم ١).

بالتالي، تكوّن مجتمع البحث من الشباب العربي الجامعي الذي تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٤ سنة. وقد تكوّنت العينة العشوائية من ٦٦٨ فرداً من كل من لبنان، المملكة العربية السعودية، المملكة الأردنيّة الهاشميّة وفلسطين، يملكون حسابات ناشطة على مواقع التواصل الاجتماعي مشكلين، بالتالي، أساس عينة بحثنا الراهن.

جدول رقم ١ : عدد الإستجابات تبعاً للبلد

البلد	العدد	النسبة المئوية	التكرار	ملاحظات
لبنان	312	46.02	312	مقبول إحصائياً
السعودية	141	20.80	453	مقبول إحصائياً
الاردن	126	18.58	579	مقبول إحصائياً
فلسطين	89	13.13	668	مقبول إحصائياً
الجزائر	3	0.44	671	غير مقبول إحصائياً
مصر	3	0.44	674	غير مقبول إحصائياً
العراق	2	0.29	676	غير مقبول إحصائياً
المغرب	1	0.15	677	غير مقبول إحصائياً
تونس	1	0.15	678	غير مقبول إحصائياً
المجموع	678	100.00	678	

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 20)، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية الوصفية من خلال استخدام:

- التكرارات البسيطة والنسب المئوية،
- المتوسطات الحسابية،
- اختبار مربع كاي (Chi Square Test)،
- معامل ارتباط الرتب لسبيرمان
- معامل ارتباط بيرسون،
- معامل ألفا (α) كرونباخ

النتائج:

خصائص أفراد العينة

يبين الجدول رقم (٢) خصائص العينة الدراسة الراهنة بناءً على متغير البلد. يشكّل اللبنانيون (ع = ٣١٢) ٤٦,٧%، والسعوديون (ع = ١٤١) ٢١,١%، والأردنيون (ع = ١٢٦) ٢١,٢١%، كما يشكّل الفلسطينيون (ع = ٨٩) ١٣,٣% من نسبة أفراد العينة.

بالنسبة إلى الجنس، نلاحظ أنّ الإناث (ع = ٣٧٦) يشكّلن ٥٦,٣% من عدد أفراد المستطلعين بينما يشكّل الذكور (ع = ٢٩٢) ٤٣,٧%. كما يتوزّع الذكور والإناث وفقاً للبلد على الشكل التالي: لبنان (إناث: ع = ٢٦٣ (٨٤,٣%)، ذكور: ع = ٤٩ (١٥,٧%)، فلسطين (إناث: ع = ٢٤ (٢٧,٠%)، ذكور: ع = ٦٥ (٧٣,٠%)، السعودية (إناث: ع = ٣٦ (٢٥,٥%)، ذكور: ع = ١٤١ (٧٤,٥%) والأردن (إناث: ع = ٥٣ (٤٢,١%)، ذكور: ع = ٧٣ (٥٧,٩%).

جدول رقم (٢): تحليل مقارن (Crosstab) يبين توزيع المستطلعين وفقاً للجنس والبلد

		البلد				Total
		الاردن	السعودية	فلسطين	لبنان	
الجنس	Count	53	36	24	263	376
	الجنس % within	14.1%	9.6%	6.4%	69.9%	100.0%
	البلد % within	42.1%	25.5%	27.0%	84.3%	56.3%
	Count	73	105	65	49	292
	الجنس % within	25.0%	36.0%	22.3%	16.8%	100.0%
	البلد % within	57.9%	74.5%	73.0%	15.7%	43.7%
Total	Count	126	141	89	312	668
	الجنس % within	18.9%	21.1%	13.3%	46.7%	100.0%
	البلد % within	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

يُبيّن من خلال الجدول رقم (٣) نسبة توزيع المستطلعين وفقاً للعمر، ونلاحظ بالتالي أنّ الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ و ٢١ سنة (ع = ٤٦٥، ٦٩,٦%) يشكّلون النسبة الأكبر، تليها الفئة العمرية ما بين ٢٢ و ٢٥ سنة (ع= ١٥٢، ٢٢,٨%)، في حين أنّ الأفراد الأكبر من ٢٥ سنة يشكّلون نسبة قليلة من مجموع أفراد العيّنة (ع= ٥١، ٧,٦%). كما نلاحظ عدم وجود أي المستطلعين السعوديين يتجاوز عمر الخامسة والعشرين، بينما ٩٥,٧% منهم يقع ضمن الفئة العمرية ما بين ٢٢ و ٢٥ سنة، غير أنّ ذلك لا يُفسّر سوى أنّه محض صدفة.

جدول رقم (٣): تحليل مقارن (Crosstab) يبيّن توزيع المستطلعين وفقاً للعمر والبلد

		البلد				Total
		الاردن	السعودية	فلسطين	لبنان	
العمر	Count	42	135	41	247	465
	العمر % within 18-21	9.0%	29.0%	8.8%	53.1%	100.0%
	البلد % within	.	95.7%	46.1%	79.2%	69.6%
	Count	81	6	20	45	152
	العمر % within 22-25	53.3%	3.9%	13.2%	29.6%	100.0%
	البلد % within	64.3%	4.3%	22.5%	14.4%	22.8%
	Count	3	0	28	20	51
	العمر % within فوق وما 2٥	5.9%	0.0%	54.9%	39.2%	100.0%
	البلد % within	2.4%	0.0%	31.5%	6.4%	7.6%
Total	Count	126	141	89	312	668
	العمر % within	18.9%	21.1%	13.3%	46.7%	100.0%
	البلد % within	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

نستخلص من خلال الجدول رقم (٤) أنّ موقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً هو الفيسبوك (ع = ٤٥١، ٦٧,٥%)، في حين يحلّ اليوتيوب (ع = ١١٨، ١٧,٧%) في المرتبة الثانية، بينما يأتي الإنستغرام (ع = ٥٥، ٨,٢%) ثالثاً، أمّا التويتر (ع = ٤٤، ٦,٦%) فقد حلّ أخيراً.

ولكن هذه التراتبية تتغير وفقاً للبلد، ففي لبنان يشكّل الفيسبوك (٦٩,٩%) من مواقع أو مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً، يليه الإنستغرام (١٤,٤%)، ثم يأتي اليوتيوب (١١,٥%) ثالثاً، أما الترتيب الأخير فهو من نصيب التويتر (٤,٢%).

أما في فلسطين، ترتفع نسبة استخدام الفيسبوك إلى حوالي ٨٥,٤% وتحتل المرتبة الأولى، تليها نسبة استخدام التويتر (٩,٠%)، في حين يحتل ثالثاً استخدام الإنستغرام (٤,٥%) ورابعاً اليوتيوب بنسبة ١,١%.

بالنسبة إلى السعودية، يحتل اليوتيوب (٥١,١%) المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، يليه في المرتبة الثانية الفيسبوك (٤١,٨%)، ثم يحتل ثالثاً وأخيراً استخدام التويتر (٧,١%) كونه لا يوجد أي من الأفراد المستطلعين في البحث الراهن قد صرح بأنه يستخدم الإنستغرام أكثر من أي موقع تواصل آخر.

أما بالنسبة إلى الأردن، يحتل الفيسبوك (٧٧,٨%) من مواقع أو مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً، يليه التويتر (١٠,٣%)، ثم يأتي اليوتيوب (٧,١%) ثالثاً، أما الترتيب الأخير فهو من نصيب الإنستغرام (٤,٨%).

جدول رقم (٤): تحليل مقارنة (Crosstab) يبين توزيع مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخداماً وفقاً للبلد

		البلد				Total
		الأردن	السعودية	فلسطين	لبنان	
الأكثر استخداماً	Count	6	0	4	45	55
	% within إنستغرام	10.9%	0.0%	7.3%	81.8%	100.0%
	% within البلد	4.8%	0.0%	4.5%	14.4%	8.2%
الأكثر استخداماً	Count	13	10	8	13	44
	% within تويتر	29.5%	22.7%	18.2%	29.5%	100.0%
	% within البلد	10.3%	7.1%	9.0%	4.2%	6.6%
الأكثر استخداماً	Count	98	59	76	218	451
	% within فائسبوك	21.7%	13.1%	16.9%	48.3%	100.0%
	% within البلد	77.8%	41.8%	85.4%	69.9%	67.5%
الأكثر استخداماً	Count	9	72	1	36	118
	% within يوتيوب	7.6%	61.0%	0.8%	30.5%	100.0%
	% within البلد	7.1%	51.1%	1.1%	11.5%	17.7%
Total	Count	126	141	89	312	668
	% within الأكثر استخداماً	18.9%	21.1%	13.3%	46.7%	100.0%
	% within البلد	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

الإشباعات عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٥) أن أكثر ما يدفع الشباب الجامعي العربي إلى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي هو التواصل والمشاركة مع الاصدقاء (٣٣,٥٢%)، ثم يأتي في المرتبة الثانية إبداء الرأي بنسبة ٣٠,٨%، بينما تحتل ثالثة الحاجة

للترفيه عن النفس (١٣,٠%)، تليها الرغبة بمعرفة مستجدات الاصدقاء (٩,٣%)، أما هدف التعارف فقد حلّ خامساً بنسبة ٨,٢% فيما كان الهدف الأقل أهميةً بالنسبة للمستطلعين هو المشاركة بالألعاب (٥,١%).

غير أنّ هذا الترتيب لا يمكن تعميمه على الدول الأربع بشكلٍ متساوٍ، حيث أنّ التواصل والمشاركة مع الاصدقاء يُعتبر الأهمّ بنسبة ٣٧,٦% و ٣٦,٥% على التوالي في السعودية والأردن لكنّه يأتي في الدرجة الثانية بالنسبة للشباب اللبناني بنسبة ٣٥,٦% وثالثاً بالنسبة للشباب الفلسطيني (١٥,٧%). أما بالنسبة إلى إبداء الرأي فقد احتلّ الدرجة الأولى من الأهمية في فلسطين (٤٧,٢%) ولبنان (٣٦,٩%) بينما جاء في الدرجة الثالثة في كل من السعودية (١٨,٤%) والأردن (١٨,٣%)، حيث سجّلت الحاجة للترفيه عن النفس الدرجة الثالثة، على التوالي أيضاً نسبيتي ٢١,٣% و ١٩,٠%، لكنّها تُعتبر أكثر أهميةً بالنسبة للشباب اللبناني حيث جاءت في المركز الثاني بنسبة ٩,٣%، أما الفلسطينيون فقد أعطوها الدرجة الأخيرة على سَلَم الدوافع لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة ٤,٥%. في ما خصّ معرفة مستجدات الاصدقاء فقد احتلّت المرتبة الثانية عند الفلسطينيين (٢٠,٢%)، بينما جاءت في المرتبة الخامسة عند كلٍّ من الأردنيين (٨,٧%)، واللبنانيين (٧,٧%) والسعوديين (٦,٤%). وقد شكّل التعارف الهدف الرابع من حيث الأفضليّة عند كل من السعوديين (٩,٩%) واللبنانيين (٨,٣%)، غير أنّه جاء خامساً عند الفلسطينيين (٥,٦%)، وفي المنزلة الأخيرة بالنسبة للأردنيين (٧,٩%). وبالنسبة للمشاركة بالألعاب، فقد صنّفها الأردنيون (٩,٥%) والفلسطينيون (٦,٧%) رابعاً، بينما وضعها السعوديون في الدرجة الخامسة (٦,٤%) واللبنانيون (٢,٢%) في الدرجة الأخيرة.

جدول رقم (٥): تحليل مقارن (Crosstab) يبيّن دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وفقاً للبلد

	البلد				Total
	الأردن	السعودية	فلسطين	لبنان	
Count	23	26	42	115	206
within %أسباب_الإستخدام إبداء الرأي	11.2%	12.6%	20.4%	55.8%	100.0%
within %البلد	18.3%	18.4%	47.2%	36.9%	30.8%
Count	24	30	4	29	87
within %أسباب_الإستخدام الترفيه عن النفس	27.6%	34.5%	4.6%	33.3%	100.0%
within %البلد	19.0%	21.3%	4.5%	9.3%	13.0%
Count	10	14	5	26	55
within %أسباب_الإستخدام التعارف	18.2%	25.5%	9.1%	47.3%	100.0%
within %البلد	7.9%	9.9%	5.6%	8.3%	8.2%
Count	46	53	14	111	224
within %أسباب_الإستخدام التواصل و المشاركة مع الاصدقاء	20.5%	23.7%	6.2%	49.6%	100.0%
within %البلد	36.5%	37.6%	15.7%	35.6%	33.5%
Count	12	9	6	7	34
within %أسباب_الإستخدام المشاركة بالألعاب	35.3%	26.5%	17.6%	20.6%	100.0%
within %البلد	9.5%	6.4%	6.7%	2.2%	5.1%
Count	11	9	18	24	62
within %أسباب_الإستخدام معرفة مستجدات الاصدقاء	17.7%	14.5%	29.0%	38.7%	100.0%
within %البلد	8.7%	6.4%	20.2%	7.7%	9.3%
Count	126	141	89	312	668
within %أسباب_الإستخدام	18.9%	21.1%	13.3%	46.7%	100.0%
within %البلد	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total					

وحيث أنّ قيمة Asymp. Sig. (2-sided) أقل من ($\alpha = 0,01$)، نستطيع القول بوجود تأثير متبادل بين متغيري البلد والدوافع، وبالتالي تختلف أفضلية الدوافع وراء استخدام مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف البلدان (جدول رقم ٦). ترتفع دوافع إبداء الرأي لدى الفلسطينيين واللبنانيين، يجدون فرصة للتعبير عن آرائهم بحرية وإشباع رغبتهم في عرض معتقداتهم، محاولين إشباع رغبة الظهور والتأثير على المستطلعين. إن إشباع الرغبة بطريقة سريعة، دون تكلفة ودون رقابة، يعتبر مثيراً إيجابياً لتكرار المحاولة فتصبح سلوكاً معتاداً. يتساوى تقريباً السعودية، الاردن ولبنان على إشباع دافع التواصل و المشاركة مع الاصدقاء يعتبرونها ميزة تكنولوجية قدمها تطور العصر وهي تتوافق مع الفرضية حول الحضور الاجتماعي.

جدول رقم (٦): إختبار كاي المربع بالنسبة للعلاقة ما بين دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والبلدان

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79.567 ^a	15	.000
Likelihood Ratio	80.646	15	.000
N of Valid Cases	668		

a. 1 cells (4.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.53

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٧) أن أكثر المواضيع التي يتابعها الشباب الجامعي العربي عبر مواقع التواصل الاجتماعي هي بالترتيب التنازلي كالتالي: المواضيع الاجتماعية (٧٠,٤%)، المواضيع السياسية (١٨,٣%) المواضيع الثقافية (٧,٥%) والمواضيع الدينية (٣,٩%).

تصدر المواضيع الاجتماعية الدوافع والحاجات لدى جميع أفراد العينة الراهنة. عند التعمّق أكثر بالنتائج وفقاً لكل بلد على حدة، نلاحظ تفاوت النسب المئوية رغم التقارب بالأفضليات. بالفعل، يتبيّن أنّ تحلّت علماً أنها تشكّل حوالي ٨٩,٧% من المواضيع التي يتابعها الشباب الجامعي اللبناني، بينما تنخفض هذه النسبة إلى ٥٩,٥% عند الشباب الأردني، و ٥٧,٣% عند الشباب الفلسطيني، و ٤٥,٤% عند الشباب السعودي. أمّا بالنسبة إلى المواضيع السياسية، فقد حصدت المركز الثاني في كل من السعودية (٤١,١%)، وفلسطين (٢٨,١%) ولبنان (٧,٤%)، بينما حلّت بالمركز الثالث في الأردن (١٢,٧%). إن الإشباعات التي تحرك الشباب الجامعي تكثر في الدردشة والتعارف والتسلية، والرغبة في الظهور التي تتبلور في الإهتمام بالمواضيع السياسية، التي تجسد ثورتهم على الوضع الاجتماعي المفروض عليهم. يريدون ان يحيكوا واقعهم ولو كانوا على خطأ.

في ما خصّ المواضيع الثقافية، فقد احتلت المركز الثاني في الأردن (٢٣,٠%)، والثالث في فلسطين (٧,٩%) ولبنان(١,٦%) رغم الفروقات بالنسب المئوية، والرابع في السعودية (٦,٤%). فالإشباعات الثقافية يحصلون عليها في المدارس والجامعات.

أمّا المواضيع الدينية، فقد جاءت في آخر سلّم المواضيع التي يشارك فيها المستطلعون الفلسطينيون (٦,٧%)، والأردنيون (٤,٨%)، واللبنانيون (١,٣%) بينما جاءت ثالث أكثر موضوع يشارك فيه السعوديون (٧,١%). إن هذه الإهتمامات تأخذ حيزاً أوفر عند الفئة الأكبر سنناً.

جدول رقم (٧): أكثر المواضيع متابعه عبر مواقع التواصل الاجتماعي وفقاً للبلد

	البلد				Total
	الاردن	السعودية	فلسطين	لبنان	

المواضيع	اجتماعية	Count	75	64	51	280	470
		% within المواضيع	16.0%	13.6%	10.9%	59.6%	100.0%
		% within البلد	59.5%	45.4%	57.3%	89.7%	70.4%
		Count	29	9	7	5	50
	ثقافية	% within المواضيع	58.0%	18.0%	14.0%	10.0%	100.0%
		% within البلد	23.0%	6.4%	7.9%	1.6%	7.5%
	دينية	Count	6	10	6	4	26
		% within المواضيع	23.1%	38.5%	23.1%	15.4%	100.0%
		% within البلد	4.8%	7.1%	6.7%	1.3%	3.9%
		Count	16	58	25	23	122
	سياسية	% within المواضيع	13.1%	47.5%	20.5%	18.9%	100.0%
		% within البلد	12.7%	41.1%	28.1%	7.4%	18.3%
Total		Count	126	141	89	312	668
		% within المواضيع	18.9%	21.1%	13.3%	46.7%	100.0%
		% within البلد	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

وحيث أنَّ قيمة Asymp. Sig. (2-sided) أقل من ($\alpha = 0.01$)، نستطيع القول بوجود تأثير متبادل بين متغيري البلد والمواضيع، وبالتالي تختلف أفضلية المواضيع التي يتابعها مستخدمو مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف البلدان (جدول رقم ٨).

وبالتالي يمكننا تأكيد فرضيتنا التالية: توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الجغرافية للشباب الجامعي العربي (البلد) بالنسبة للإشباع المحققة عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (٨): إختبار كاي المربع بالنسبة للعلاقة ما بين المواضيع والبلدان

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	167.453 ^a	9	.000
Likelihood Ratio	156.185	9	.000
N of Valid Cases	668		

a. 2 cells (12.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.46.

الحضور الاجتماعي:

يتَّضح من قراءة الجدول (٩) أدناه أنَّ النسبة الأكبر (٣٩,٢%) لعدد الأصدقاء يتراوح ما بين ١٠١ و ٥٠٠، ثمَّ يليها العدد ما بين ٥٠١ و ١٠٠٠ صديق بنسبة ٣٢,٥%، وتتدَنَّى هذه النسبة عند مَن لديهم أكثر من ١٠٠٠ صديق إلى ١٦,٨% وعند مَن لديهم أقل من ١٠٠ صديق إلى ١١,٥%.

في المقابل، نلاحظ أيضاً أنَّ النسبة الأكبر من المستطلعين (٤٢,٨%) يعرفون أقلَّ من نصف عدد الأصدقاء (Friends) على مواقع التواصل الاجتماعي.

كذلك، تظهر النتائج أنّ حوالي ٧١,٩% من المستطلعين يتفقّون مواقع التواصل الاجتماعي أكثر من ست مرّات في اليوم الواحد (٥٣,٣% ما بين ٦ و ١٠ مرات، ١٨,٦% أكثر من ١٠ مرات).

إضافةً إلى ذلك، ٨٢,٢% من المستطلعين سبق لهم أن قابلوا أقل من ٥% من الأصدقاء الموجودين على صفحاتهم الخاصة، بينما فقط ٧,٥% قد قابلوا أكثر من ١٠% من هؤلاء الأصدقاء.

أمّا بالنسبة للفقرة التي تتصّ على التالي: "إذا مضى عدة أيام و لم اشارك في الدردشات، اشعر بأنني سأصبح منسياً وغير موجود"، أظهرت النتائج أنّ حوالي ٥٤,٧% من المستطلعين قد أقرّوا بذلك (نوعاً ما= ٤٩,٦% ، صحيح= ٥,١%) في حين نفى ذلك حوالي ٤٥,٤%. فإذا كان نصف المستطلعين يعزّون وجودهم وكيانهم الى مدى نشاطهم على وسائل التواصل الاجتماعي، يجدر بنا إحاطة الموضوع بالتوعية، على خطورة الولوج في هذا العالم الافتراضي، الذي يفتقر الى الصدق والموضوعية ويحتمل غالباً بعض المبالغة.

فيما صرّح حوالي ٦٩,٠% من المستطلعين (نوعاً ما= ٢٢,٣% ، صحيح= ٤٦,٧%) أنهم يجدون سهولة في التحدث مع رفاقهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من وجها لوجه، في حين نفى ذلك حوالي ٣١,٠%. هذه نسبة عالية للطلاب الذين يفضلون بناء علاقات إجتماعية عبر الإنترنت، يتحاشون بذلك المواجهة، ينحرمون بالتالي من إختبار وممارسة جرأتهم والسيطرة على الحياء والخجل. نخشى ان يصبح هذا التكيف إضطراباً يعيق إنتاجهم ومستقبلهم.

بالمقابل، لا يعتقد حوالي ٥٧,٨% من المستطلعين أنّ حياتهم أفضل على وسائل التواصل الاجتماعي أكثر مما هي في الواقع بينما كان الإيجاب بنسبة ٤٢,٢% (أحياناً= ٣٢,٨٥%، دائماً= ٩,٤%).

كما نلاحظ أيضاً أنّ ١٧,٢% فقط قد صرّحوا بأنهم لم يلتقطوا قط صوراً لهم بغية نشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بينما ٥٣,٧% يقومون بهذا العمل من حينٍ إلى آخر بينما ٢٩% أكّدوا أنّهم غالباً ما يلتقطون الصور كي ينشروها.

وقد أوضح حوالي ٧١,١% (دائماً= ٣٩,٢%، أحياناً= ٣١,٩%) من أفراد العيّنة أنّهم يعبرّون عن فرحهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي وذلك كلما كانوا فرحين، بينما نفى ذلك حوالي ٢٨,٩% منهم. قد تؤدي هذه الظاهرة الى نتائج غير لذي البعض، الذين يقارنون واقعهم بأوضاع رفاقهم، فيشعرون بالأسى واللوعة.

أمّا بالنسبة لكيفيّة المشاركة، تظهر النتائج أنّ حوالي ١٤,٤% فقط يصفون أنفسهم بمجرد متصفحين للتحديثات والاعخبار، بينما أكثر من نصف المستطلعين (٥٢,٤%) يقومون بالنقر على أيقونة (Like) أو مشاركة بوستات (Share) أو تغريدات (Retweet) أصدقائهم على مواقع التواصل الاجتماعي. في حين أنّ حوالي ٣٢,٥% يشاركون أحياناً في بعض المناقشات والتعليقات، بالرغم من أنّ حوالي ٠,٧% فقط يعتبرون أنفسهم ناشطين من حيث التعليقات عبر هذه المواقع.

وبالتالي يمكننا تأكيد فرضيتنا التالية: يعزّز استخدام مواقع التواصل الاجتماعي إحساس الشباب الجامعي العربي بالحضور الاجتماعي.

جدول رقم (٩): أجوبة المستطلعين بالنسبة لل فقرات التي تدلّ على الحضور الاجتماعي

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
عدد الأصدقاء	أقلّ من 100	77	11.5	11.5
	أكثر من 1000	112	16.8	28.3
	من 101 الى 500	262	39.2	67.5
	من 501 الى 1000	217	32.5	100.0
	Total	668	100.0	
نسبة المعارف	أقلّ من 50%	286	42.8	42.8
	أكثر من 75%	136%	20.4	63.2

بين 50% و 75%	246	36.8	36.8	100.0
Total	668	100.0	100.0	
معدل الزيارات اليومية	1-5مرات	188	28.1	28.1
	6-10مرات	356	53.3	81.4
	أكثر من 10 مرات	124	18.6	100.0
Total	668	100.0	100.0	
مقابلة الاصدقاء	أقل من 2%	309	46.3	46.3
	أكثر من 10 %	50	7.5	53.7
	بين 5% و 10%	69	10.3	64.1
	بين 2% و 5%	240	35.9	100.0
Total	668	100.0	100.0	
الشعور النسيان	صحيح	34	5.1	5.1
	غير صحيح	303	45.4	50.4
	نوعاً ما	331	49.6	100.0
Total	668	100.0	100.0	
سهولة التحدث	صحيح	312	46.7	46.7
	غير صحيح	207	31.0	77.7
	نوعاً ما	149	22.3	100.0
Total	668	100.0	100.0	
الحياة أفضل	أحياناً	219	32.8	32.8
	مطلقاً	386	57.8	90.6
	دائماً	63	9.4	100.0
Total	668	100.0	100.0	
إنقاط الصور	أحيان	359	53.7	53.7
	دائماً	194	29.0	82.8
	مطلقاً	115	17.2	100.0
Total	668	100.0	100.0	
التعبير عن الفرح	أحياناً	213	31.9	31.9
	دائماً	262	39.2	71.1
	مطلقاً	193	28.9	100.0
Total	668	100.0	100.0	
كيفية المشاركة	أكتفي ب like أو share أو retweet	350	52.4	52.4
	أشارك أحياناً في بعض المناقشات و التعليقات	217	32.5	84.9
	أنا لا اشارك في المناقشات، ومجرد متصفح للتحديثات والاخبار	96	14.4	99.3
	ناشط من حيث التعليقات	5	.7	100.0
Total	668	100.0	100.0	

الإدمان السيبراني

جواباً على الفقرة "أجد نفسي مدمناً على مواقع التواصل الاجتماعي" نلاحظ أنَّ حوالي ١٤,٨% من المستطلعين (ع=٩٩) أكدوا هذا الأمر، بينما نفاه ٤١,٥% منهم (ع=٢٧٧). غير أنَّ العدد الأكبر (ع=٢٩٢، ٤٣,٧%) إعتبر نفسه نوعاً ما مدمناً. وبالتالي، فإنَّ نسبة المدمنين على مواقع التواصل الاجتماعي هي فعلياً ٨٥,٥% (ع=٣٩١). (الجدول رقم ١٠)

جدول رقم (١٠) : العدد والنسب المئوية لإعتقاد المستطلعين أنهم مدمنون على مواقع التواصل الإجتماعي

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
صحيح	99	14.8	14.8	14.8
Valid صحيح غير	277	41.5	41.5	56.3
ما نوعاً	292	43.7	43.7	100.0
Total	668	100.0	100.0	

الجدول رقم (١١) يبيّن العلاقة بين المعدّل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الإجتماعي وتصريح المستطلعين بأنهم على مدمنون على مواقع التواصل الإجتماعي. ونلاحظ ما يلي:

- أكّد هذا الأمر فقط حوالي ٢٩,٣% (صحيح = ٧,٣%, نوعاً ما = ٢٢,٠%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الإجتماعي بمعدّل يومي أقل من ساعة ، بينما ٧٠,٧% نفوا ذلك.
- أكّد هذا الأمر حوالي ٥٦,٠% (صحيح = ١٥,٢%, نوعاً ما = ٤٠,٨%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الإجتماعي بمعدّل يومي ما بين ساعة وثلاث ساعات ، بينما ٤٤,٠% نفوا ذلك.
- أكّد هذا الأمر حوالي ٦٧,١% (صحيح = ١٥,٥%, نوعاً ما = ٥١,٦%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الإجتماعي بمعدّل يومي يتعدّى ثلاث ساعات ، بينما حوالي ٣٢,٩% نفوا ذلك.

جدول رقم (١١) : العلاقة بين المعدّل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الإجتماعي والرأي حول الإدمان عليها

		الإدمان			Total
		صحيح	غير صحيح	نوعاً ما	
المعدل_اليومي	Count	3	29	9	41
	% within المعدّل_اليومي	7.3%	70.7%	22.0%	100.0%
	% within الإدمان	3.0%	10.5%	3.1%	6.1%
	Count	39	83	130	252
	% within المعدّل_اليومي	15.5%	32.9%	51.6%	100.0%
	% within الإدمان	39.4%	30.0%	44.5%	37.7%
	Count	57	165	153	375
	% within المعدّل_اليومي	15.2%	44.0%	40.8%	100.0%
	% within الإدمان	57.6%	59.6%	52.4%	56.1%
	Count	99	277	292	668
	% within المعدّل_اليومي	14.8%	41.5%	43.7%	100.0%
	% within الإدمان	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

وحيث أنّ قيمة (Asymp. Sig. (2-sided) أقل من (α = ٠,٠١)، نستطيع القول بوجود تأثير متبادل بين متغيري الإدمان والمعدّل اليومي، وبالتالي ترتبط النظرة إلى الإدمان السيبراني بالوقت الذي يمضيه الأفراد على مواقع التواصل الإجتماعي (جدول رقم ١٢). إذا كان كل هذا الوقت يهدر امام الشاشة المغرية، فهو على حساب إهتمام الشباب بواجباتهم تجاه انفسهم. ينحل النشاط، وصبح الفرد عرضة للإحباط وتتلاشى العزيمة للسعي والمثابرة لتحقيق الإستقرار والإنتاجية.

وبالتالي يمكننا تأكيد فرضيتنا التالية: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين معدّل استخدام مواقع التواصل الإجتماعي والإدمان السيبراني عند الشباب الجامعي العربي.

جدول رقم (١٢): إختبار كاي المربع بالنسبة للعلاقة ما بين معدل استخدام مواقع

التواصل الإجتماعي والشعور بالإدمان عليها

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.882 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	23.899	4	.000
N of Valid Cases	668		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.08.

الغيرة

ثلاث فقرات تناولت الغيرة بشكل مباشر (استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُوْجِج الغيرة والحسد لدى الافراد) أو غير مباشر (يبالغ معظم الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي في عرض صورهم، أرى ذلك مزعجاً و مملاً - أعتبر أنه من الكبرياء التباهي بنشر صور وأخبار نجاحات الفرد على الصفحة الشخصية).

يلخّص الجدول رقم (١٣) الأعداد والنسب المئويّة لمختلف أنماط الأجوبة، وبالتالي نلاحظ أنّ الذين يعتبرون أنّ استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُوْجِج الغيرة يشكّلون ما نسبته حوالي ٧٠,٠% (نعم=٣١,١%، أحياناً= ٣٨,٩%) بينما فقط ٢٩,٩% نفوا ذلك.

بالنسبة للفقرة التي تشير إلى مبالغة معظم الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي في عرض صورهم نلاحظ أنّ حوالي ٧٧,٥% (نعم=٢٦,٦%، أحياناً= ٥٠,٩%) من المستطلعين يؤكّدون هذه الفكرة بينما ٢٢,٥% منهم نفوا هذه الفكرة.

أمّا بالنسبة للفقرة التي تقول أنه من الكبرياء والغطرسة، التباهي بنشر صور وأخبار نجاحات الفرد على صفحته الشخصية، نلاحظ أيضاً أنّ ٧٧,٥% (نعم=٣٦,٥%، أحياناً= ٤١,٠%) يؤيّدون هذه الفكرة بينما ٢٢,٥% لم يؤيّدوها.

كما نلاحظ أنّ ٦٦,٢% (نعم= ٢٢,٨%، أحياناً= ٤٣,٤%) يتمنون لو كانوا مكان أصدقائهم عندما يشاهدون صور نشاطاتهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي ويقرأون التعليقات عليها، بينما نفى ذلك ٣٣,٨% منهم.

جدول رقم (١٣): أجوبة المستطلعين بالنسبة للفقرات التي تدلّ على الغيرة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يُوْجِج الغيرة	نعم	208	31.1	31.1
	احيانا	260	38.9	70.1
	كلا	200	29.9	100.0
	Total	668	100.0	100.0
يبالغ معظم المشاركين في عرض صورهم	نعم	178	26.6	26.6
	احيانا	340	50.9	77.5
	كلا	150	22.5	100.0
	Total	668	100.0	100.0
كبرياء هو التباهي بنشر صور وأخبار نجاحات الفرد على صفحته الشخصية	نعم	244	36.5	36.5
	احيانا	274	41.0	77.5
	كلا	150	22.5	100.0
	Total	668	100.0	100.0
عندما تشاهد صور نشاطات اصدقائك	احيانا	290	43.4	43.4
	كلا	226	33.8	77.2

والتعليقات، هل تتمنى ان تكون مكانهم ؟	نعم	152	22.8	22.8	100.0
	Total	668	100.0	100.0	

أما الجدول رقم (١٤)، فيبين معامل الارتباط بين مختلف متغيرات الفقرات المذكورة أعلاه وفقاً لمعادلة سبيرمان. وقد دلّت النتائج على التالي:

- يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (٠,٠١) بين تأجج الغيرة والإعتقاد بمبالغة الآخرين (ر = ٠,٤٦٧).
- يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (٠,٠١) بين تأجج الغيرة والإعتقاد بكبرياء الآخرين (ر = ٠,٧٧٠).
- يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (٠,٠١) بين الإعتقاد بكبرياء الآخرين والإعتقاد بمبالغتهم (ر = ٠,٤٣١).

جدول رقم (١٤): معامل ارتباط سبيرمان بين مختلف المتغيرات التي تدلّ على الغيرة

		الآخرين_كبرياء	الآخرين_مبالغة	الغيرة_تأجيج
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.000	.431**	.770**
	Sig. (1-tailed)	.	.000	.000
	N	668	668	668
	Correlation Coefficient	.431**	1.000	.467**
	Sig. (1-tailed)	.000	.	.000
	N	668	668	668
	Correlation Coefficient	.770**	.467**	1.000
	Sig. (1-tailed)	.000	.000	.
	N	668	668	668

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

يبين الجدول رقم (١٥) العلاقة بين المعدّل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتصريح المستطلعين حول إذا ما كانت هذه الأخيرة تأجج الغيرة. ونلاحظ ما يلي:

- أكّد هذا الأمر حوالي ٦٨,٣% (نعم=٢٦,٨%، أحياناً= ٤١,٥%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بمعدّل يومي أقل من ساعة ، بينما فقط ٣١,٧% نفوا ذلك.
- أكّد هذا الأمر حوالي ٧٣,٤% (نعم=٤٠,٩%، أحياناً= ٣٦,٥%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بمعدّل يومي ما بين ساعة وثلاث ساعات ، بينما فقط ٢٢,٦% نفوا ذلك.
- أكّد هذا الأمر حوالي ٦٥,٤% (نعم=٢٥,١%، أحياناً= ٤٠,٣%) من الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بمعدّل يومي يتعدّى ثلاث ساعات ، بينما فقط حوالي٣٤,٧% نفوا ذلك.

رغم أنّ حوالي ٧٠,٠% (نعم=٣١,١%، أحياناً= ٣٨,٩%) يعتبرون أنّ استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يؤجج الغيرة، إلا أننا نلاحظ أيضاً أنّ حوالي ٦,١% فقط يستخدمون هذه المواقع بمعدّل يومي أقل من ساعة، بينما حوالي ٣٧,٧% يستخدمونها بمعدّل يومي ما بين ساعة وثلاث ساعات، و ٥٦,١% يستخدمونها بمعدّل يومي يتعدّى ثلاث ساعات. وبالتالي، نستنتج أنّ حوالي ٩٣,٨%، أي الغالبية المطلقة، تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي بمعدّل يتعدّى الساعة يومياً.

جدول رقم (١٥) : العلاقة بين المعدل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والرأي حول الغيرة

		تأجيح_الغيرة			Total
		نعم	احيانا	كلا	
المعدل_اليومي	Count	11	17	13	41
	% within	26.8%	41.5%	31.7%	100.0%
	أقل من ساعة				
	% within	5.3%	6.5%	6.5%	6.1%
	Count	94	151	130	375
	% within	25.1%	40.3%	34.7%	100.0%
	أكثر من ثلاث ساعات				
	% within	45.2%	58.1%	65.0%	56.1%
	Count	103	92	57	252
	% within	40.9%	36.5%	22.6%	100.0%
	من ساعة الى ثلاث ساعات				
	% within	49.5%	35.4%	28.5%	37.7%
	Count	208	260	200	668
	% within	31.1%	38.9%	29.9%	100.0%
	Total				
	% within	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

وحيث أنّ قيمة (Asymp. Sig. (2-sided) أقل من ($\alpha = 0.01$)، نستطيع القول بوجود تأثير متبادل بين متغيري الغيرة والمعدل اليومي (جدول رقم ١٦). وبالتالي يمكننا تأكيد فرضيتنا التالية: يوجد علاقة ذات دلالة يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين المعدل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والشعور بالغيرة عند الشباب الجامعي العربي.

جدول رقم (١٦): إختبار كاي المربع بالنسبة للعلاقة ما بين معدل استخدام مواقع التواصل

الإجتماعي وتأجيح الغيرة

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.325 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	20.252	4	.000
N of Valid Cases	668		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.28.

الإحباط

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (١٧) أنَّ حوالي ٧٩,٣% (دائماً= ٣٤,٦%، أحياناً= ٤٤,٨%) من المستطلعين يتأثرون سلباً عندما تكون ردود فعل الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي تجاههم سلبية، بينما نفى ذلك حوالي ٢٠,٦% منهم.

كما تظهر النتائج، أيضاً، أنَّ حوالي ٨٢,٠% (دائماً= ٢٨,٧%، أحياناً= ٥٣,٣%) يربطون حزنهم أو استياءهم بسوء حظهم عندما يشاهدون أصدقاءهم فرحين من خلال الصور التي يعرضونها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، في حين أنَّ ١٨,٠% فقط لم تنطبق عليهم هذه الفقرة.

إضافةً إلى ذلك، نلاحظ أيضاً أنَّ حوالي ٦٨,٠% قد تعرَّضوا أقله مرَّةً واحدة للإساءة عبر مواقع التواصل الاجتماعي. وبالتالي يمكننا تأكيد فرضيتنا التالية: تؤدِّي ممارسات الأصدقاء على مواقع التواصل الاجتماعي إلى شعور الشباب الجامعي العربي بالإحباط.

جدول رقم (١٧): أجوبة المستطلعين بالنسبة لل فقرات التي تدل على الإحباط

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
التأثر سلباً	أحياناً	299	44.8	44.8
	دائماً	231	34.6	79.3
	مطلقاً	138	20.6	100.0
	Total	668	100.0	
سوء الحظ	أحياناً	356	53.3	53.3
	مطلقاً	120	18.0	71.3
	دائماً	192	28.7	100.0
	Total	668	100.0	
الشعور	الأسى والحزن	45	6.7	6.7
	الرغبة بمشاركتهم	357	53.4	60.2
	الفرح لانهم فرحين	128	19.2	79.3
	لامبالاة	138	20.7	100.0
	Total	668	100.0	
التعرض للإساءة	كلا	254	38.0	38.0
	نعم	414	62.0	100.0
	Total	668	100.0	

يتبيّن من خلال الجدول رقم (١٨) أنَّ ٣٧,٢% من المستطلعين قد تعرَّضوا للحجب (Block) من قبل الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بينما تعرَّض ٢٠,٨% للخداع، في حين كانت الشتيمة من نصيب ١٦,٧% منهم. وقد حلّ الكذب رابعاً (١٤,٠%) بالنسبة لأنواع الإساءات، أمّا التشهير فقد كانت نسبته ١١,٤% من الإساءات.

جدول رقم (١٨): أنواع الإساءات التي تعرَّض لها المستطلعون

نوع الإساءة	حجب (Block)	١٥٤	37.2	37.2	37.2
	خداع	٨٦	20.8	20.8	58.0
	كذب	٥٨	14.0	14.0	72.0
	شتيمة	٦٩	16.7	16.7	88.6
	تشهير	٤٧	11.4	11.4	100.0
	Total	414	100.0	100.0	

مناقشة النتائج

أهم بيانات العينة

تمت الدراسة بناءً على عينة مكونة من ٦٦٨ طالباً جامعياً عربياً من كل من الجمهورية اللبنانية (٣١٢)، المملكة العربية السعودية (١٤١)، المملكة الأردنية الهاشمية (١٢٦) ودولة فلسطين (٨٩)، حيث أن الإناث يشكلن ٥٦,٣% والذكور يشكلون ٤٣,٧%، تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ و ٢٥ سنة (قلة قليلة يزيد عمرها عن ٢٥ سنة). بشكل عام، أظهرت نتائج إجابات المستطلعين، أفراد عينة الدراسة الراهنة، أن الأغلبية الساحقة (٦٧,٥%) تفضل استخدام الفيسبوك كمنصة تواصل مع الآخرين وذلك على حساب اليوتيوب (١٧,٧%) والإنستغرام (٨,٢%) والتويتر (٦,٦%). وقد تجانست هذه النتائج مع نتائج دراسة علاونة (٢٠١٢) بشكل عام، وبالنسبة للأردن بشكل خاص رغم تفاوت نسب المستخدمين إلا أن الترتيب بقي نفسه. من جهة أخرى، تقاربت جداً نتائج دراستنا (٨٥,٤%) مع نتائج دراسة عابد (٢٠١٢) في ما خص نسبة استخدام الفيسبوك (٨٨,٨%) في فلسطين. كما نذكر، في السياق ذاته، دراسة منصور (٢٠١١) التي أظهرت أيضاً زيادة الفيسبوك عند مستخدمي الإنترنت من قبل الطلبة الجامعيين المصريين. أما بالنسبة للدراسات السعودية، فقد أكدت نتائج دراستنا ما دونه الحمادي (٢٠١٥) في ما خص اليوتيوب، ومع نتائج دراسة الأحمري (٢٠١١) في ما خص ترتيب الفيسبوك الذي يليه التويتر من حيث الاستخدام، واختلفت مع نتائج دراسة الفاضل (٢٠١٣) التي وجدت تقوفاً للتويتر على الفيسبوك من حيث الاستخدام.

إشباع الطلاب الجامعيين عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

اختلفت دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وفق البلد، وقد يكون مرد ذلك إلى اختلاف الثقافات وتنوع الإهتمامات الاجتماعية، وقد نتاج دراستنا مع تلك التي حصل عليها المنصور (٢٠١٢) وفانسون (٢٠١٠) بالنسبة للتواصل مع الاصدقاء، ومع كل من المنايص (٢٠١٥) والفاضل (٢٠١٢) وخضر (٢٠٠٩) في ما خص التسلية والترفيه، ومع الفاضل بالنسبة للتعرف. كذلك، تتجانس النتائج مع ما حصده دراسة المصري (٢٠١١) حيث تقوq الإهتمام بالمواضيع الاجتماعية والسياسية على تلك الدينية.

الحضور الاجتماعي في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الجمهور العربي ناشط جداً عبر مواقع التواصل الاجتماعي حيث يتفاعل بشكل كبير مع الآخرين من خلال الإشارات والرموز التي تعبّر عن إنفعالاته، ومن خلال الكتابة والتعليقات على صفحات أصدقائه، مما يتوافق مع طروحات حسن (٢٠٠٩) و"سالناس" وزملاؤه (Sallnas et al., 2000). وبالتالي، نستطيع القول بأن هذه النتائج تثبت صحة وفاعلية نظرية الحضور الاجتماعي على مستوى العالم الافتراضي بشكل عام وعلى مستوى مواقع أو وسائل التواصل الاجتماعي بشكل خاص.

الإدماي السيرياني على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

أظهرت نتائج إجابات المستطلعين أن الأغلبية الساحقة (٨٥,٥%) اعتبرت نفسها مدمنة على مواقع التواصل الاجتماعي، وارتبط هذا الإقرار بشكل مباشر مع ارتفاع عدد الساعات التي يقضيها الفرد متصفحاً هذه المواقع. كما وتتلاقى هذه النتائج مع دراسات عديدة من بينها نذكر دراسة المصري (٢٠١١) وكاربينسكي (Karbiniski, 2010) وفانسون (Vansoon, 2010).

الغيرة والمعدل اليومي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود غيرة واضحة عند ٧٠,٠% من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، عداك عن الإجابات الأخرى والتي تدلّ على الغيرة بشكل غير مباشر وقد أظهرت الإختبارات الإحصائية إرتباط الغيرة بمعدل ساعات الإستخدام اليومي للإنترنت لتصفّح هذه المواقع. وبالتالي، تتلاقى هذه النتائج مع نتائج كراسنوا وزملاؤها (Krasnova et al., 2013)، التي وجدت أن عدم التجاوب والمشاركة على الصور من قبل الأصدقاء يترجم: بعدم الاهتمام، بالغيرة والإحباط وقد تصل الى الغضب. هذا ما حدا بأحد المستخدمين الغاضبين الى إقفال صفحته على الفيسبوك، ولكنه اعاد فتحها بعد بضعة أسابيع لأنه لم يقو على مقاومة إشباع رغبته في المتابعة.

الإحباط بسبب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي

نستنتج من خلال نتائج أجوبة المستطلعين علامات إحباط حيث تتأثر الغالبية (٧٩,٣%) سلباً بالردود السلبية أو إنتقادات الآخرين لهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، مما يتلاءم مع استنتاجات كراسنوا وزملاؤها (Krasnova et al., 2013)، وكذلك تلتقي مع أسباب الإحباط (زهران، ١٩٨٨).

التوصيات:

في نهاية هذا البحث، نشير إلى أنّ مواقع التواصل الاجتماعي، على الرغم من أهميتها على الصعيد النفسي حيث تساعد مستخدميها على إشباع حاجاتهم ودوافعهم، وعلى الصعيد الاجتماعي حيث تسهّل عمليّة التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم مما يعزّز الإحساس بالحضور الاجتماعي، تؤمن الشهرة، تحرك الرأي العام وتنتشر الأفكار السياسية. إلّا أنّها، تؤدّي بهم إلى الإدمان السيبراني، فتريد من عزلتهم الاجتماعية وتخفّف من تواصلهم المباشر مع الآخرين فيقعون ضحية معلومات مغلوطة تؤدي بهم غالباً إلى الإحباط والشعور بالغيرة والحسد .

من هذا المنطلق يتقدّم الباحثون بالتوصيات التالية:

أولاً: التأكيد على ضرورة التريّص لظاهرة الإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي التي تسلب القدرة على إشباع الإحتياجات الأخرى الضرورية للصحة النفسية للفرد.

ثانياً: التشديد على الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتثقيف الجمهور حول هذه الآثار الضارة، وللتوعية على خطورة الولوج والإنغماس بعالم إفتراضي يفتقر الى الصدق والموضوعية مما يسمح للناس باتخاذ قرارات واعية بشأن سلوكهم عبر الإنترنت . ثالثاً: القيام بحملات إعلانية وتربوية لتوعية الطلاب والشباب على كيفية استخدام موقع الفايسبوك وتحصينهم من الإنزلاق بمخاطر الكذب والخداع.

أخيراً: وضع منظومة أخلاقية ترتقب وتراعي أثر الإفراط في استخدام الحرية في إبداء الرأي، التي قد تطيح بالأخلاق وتشعل الغرائز والحروب. فالحرية في إبداء الرأي في المواضيع الاجتماعية يجب أن تتحلّى بالحكمة والإتزان.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أشرف، حسن. (٢٠٠٩، فبراير)، أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالإنترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، المؤتمر العلمي الأول، الأسرة والإعلام وتحديات العصر، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.
٢. جرار ، ليلي. (٢٠١١). المشاركة بموقع الفيس بوك وعلاقته باتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو العلاقات الأسرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان.

٣. الحمادي، عبد العزيز. (١٢ أغسطس، ٢٠١٥). لماذا تحتل السعودية المركز الأول عالميًا في مشاهدة اليوتيوب؟

<http://3ziz.net/blog/2015/08/12/%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%A7-%D8%AA%D8%AD%D8%AA%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%83%D8%B2-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84-%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85>

○ (تمّ تصفّحه بتاريخ ١٣/١٠/٢٠١٧).

٤. الحمصي، رولا. (٢٠١٠). إدمان الإنترنت وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

٥. الختاتنة، سامي. (٢٠١٢). مقدمة في الصحة النفسية، الأردن: دار الحامد للنشر

٦. الخالدي، أديب. عبد العزيز، مفتاح. (٢٠١٠). علم النفس العصبي، الأردن: دار وائل للنشر

٧. خضر، نيرمين. (١٥-١٧ فبراير ٢٠٠٩). الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري مواقع الشبكات الاجتماعية، المؤتمر العلمي الأول للأسرة والإعلام وتحديات العصر، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٨. دو غايتانو، ألفونسو (٢٠١٤). دراسة جديدة بشأن YouTube في المملكة العربية السعودية.

<https://arabia.googleblog.com/2014/04/youtube.html> تمّ تصفّحه بتاريخ ١٣/١٠/٢٠١٧.

٩. زمر، زينب. بغدادي، خيره (٢٠٠٥). العلاقة العاطفية بين الجنسين باستخدام الوسائل الإلكترونية بين المجتمع الافتراضي والمجتمع الحقيقي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري.

١٠. زهران، حامد. (١٩٨٨). الصحة النفسية، مصر: دار المعارف

١١. عابد، زهير. (٢٠١٢). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعبئة الرأي العام الفلسطيني نحو التغيير الاجتماعي والسياسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٦ (٦)، نابلس، فلسطين.

١٢. العبد، عاطف. (القاهرة، ١٩٩٩). مدخل إلى الاتصال والرأي العام، الأسس والنظرية العلمية. دار الفكر العربي

١٣. عثمان، عزه. (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة على استخدامات الفتيات في السعودية ومصر للإنترنت دراسة مقارنة، المؤتمر الدولي الأول لتقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي، في الفترة من ١٥ - ١٧ مارس، قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

١٤. العصيمي، عبد المحسن. (٢٠٠٤). الآثار الاجتماعية للإنترنت، الرياض: دار قرطبة.

١٥. علاونة، حاتم. (٢٠١٢). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين في المشاركة في الحراك الجماهيري. مؤتمر الإعلام الجديد: التحديات النظرية والتطبيقية، في الفترة ما بين ٢ - ٤ ديسمبر ٢٠١٢، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، الرياض.

١٦. علي بن سعيد الأحمر (٢٠١١)، أغراض استخدام الشباب الجامعي لمواقع التواصل الاجتماعي، دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامي، رسالة ماجستير، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٧. العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠١١). علم النفس الطبي الوقائي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي

١٨. الفاضل، سلوى. (٢٠١٣). أبعاد استخدام الشباب السعود لشبكات التواصل الاجتماعي، دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة تكميلية للماجستير، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
١٩. اللبان، شريف. (٢٠٠٠). تكنولوجيا الإتصال : المخاطر والتحديات والتأثيرات الاجتماعية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية
٢٠. المصري ، نعيم. (٢٠١٠). استخدامات الطلبة الجامعيين لمواقع التواصل الاجتماعي وأثره على وسائل الإعلام الأخرى، دراسة قدمت لمؤتمر الاعلام والتحولات المجتمعية كلية الاعلام بجامعة اليرموك - اربد الأردن - أكتوبر ٢٠١١.
٢١. مكاي، حسن. السيد، ليلي. (٢٠١٠). الاتصال ونظريات المعاصرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٢٢. المليجي، حلمي. (٢٠٠٠). علم النفس الإكلينيكي، بيروت: دار النهضة العربية
٢٣. منال منصور (٢٠١١، يناير - يونيو) التأثيرات المترتبة على استخدام الشباب الجامعي لموقع الفيس بوك. المجلة المصرية لبحوث الاعلام. جامعة القاهرة: كلية الإعلام. العدد السابع والثلاثون، ص 175-228.
٢٤. المنصور، محمد (٢٠١٢) تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية "العربية أنموذجاً. رسالة ماجستير، (الأكاديمية العربية بالدنمارك : كلية الآداب والتربية).
https://www.google.com.lb/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwicjYnO_tDVAhVDXBQKHem8BdgQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Focw.up.edu.ps%2F%25D9%2583%25D9%2584%25D9%258A%25D8%25A9%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25A5%25D8%25B9%25D9%2584%25D8%25A7%25D9%2585%2520%25D9%2588%25D8%25AA%25D9%2583%25D9%2586%25D9%2588%25D9%2584%25D9%2588%25D8%25AC%25D9%258A%25D8%25A7%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D9%2585%25D8%25B9%25D9%2584%25D9%2588%25D9%2585%25D8%25A7%25D8%25AA%2F%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25A7%25D8%25B9%25D9%2584%25D8%25A7%25D9%2585%2520%25D9%2588%25D8%25A7%25D9%2584%25D8%25A7%25D8%25AA%25D8%25B5%25D8%25A7%25D9%2584%2F%25201305.%25D9%2585%25D8%25AF%25D8%25AE%25D9%2584%2520%25D8%25A5%25D8%25B9%25D9%2584%25D8%25A7%25D9%2585%2520%25D8%25A7%25D9%2584%25D9%2583%25D8%25AA%25D8%25B1%25D9%2588%25D9%2586%25D9%258A%2520%25D8%25A3.%25D8%25A5%25D9%258A%25D8%25A7%25D8%25B3%2520%25D9%2581%25D8%25A7%25D8%25B1%25D8%25B3%2Fmasterdegreelettermohammadalmansour02022012.doc&usg=AFQjCNFuuYo1sVUHesTvRfpGB1w6g7jZOW

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Al-Menayes, J. (2015). Motivations for Using Social Media: An Exploratory Factor Analysis. International Journal of Psychological Studies. 7(1).
<http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n1p43>
- [2] Denis, M.(1987). Mass communication theory: An Introduction, 2^{ed} Edition. London: Sage Publication.
- [3] DeSteno, D., Valdesolo, P., & Bartlett, M. (2006). Jealousy and the threatened self: getting to the heart of the green eyed monster. Journal of Personality and Social Psychology, 91(4), 626-641.

- [4] Dollard, J. Doob, L. Miller, N. Mowrer, O. Sears, R. (1939). Frustration and Aggression. New Haven, CT, US: Yale University Press. OCLC 256003
- [5] Rosenzweig, S. (1938), VI. A general outline of frustration. *Journal of Personality*, 7, 151–160.
- [6] S. Rosenzweig, S. (1976). Aggressive behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration (P-F) Study, *Journal of Clinical Psychology*, 32(4), pp.885-891.
- [7] Harris, C. Darby, S. (2010). Jealousy in adulthood. In S. Hart and M. Legerstee (Ed), *Handbook of Jealousy: Theory, Research, and Multidisciplinary Approaches*. USA: Wiley-Blackwell Publishing. ISBN: 978-1-405-18579-0
- [8] Harris, C. R. (2003). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence and morbid jealousy. *Personality and Social Psychology Review*, 7, 102–128.
- [9] Hart, S., & Carrington, H. (2002). Jealousy in 6-month-old infants. *Infancy*, 3, 395–402. DOI: 10.1207/S15327078IN0303_6
- [10] Karbiniski, A. (2010). Facebook and the technology revolution. N,Y: Spectrum Publications
- [11] Katz, Elihu, K. Blumler, J. Gurevitch, M. (Winter, 1973–1974). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*. 37(4): 509-23.
- [12] Meyer, K. (September, 2003). Face-to-face versus threaded Discussions: the role of time and Higher-order thinking. *JALN*, 7(3), 55 – 65.
- [13] Prell, C. (2012), *Social Network Analysis: History Theory and Methodology*, London: Sage Publications Ltd. ISBN-13: 978-1412947152
- [14] Krasnova, H., Wenninger, H., Widjaja, T., & Buxmann, P. (2013, February). Envy on Facebook: A hidden threat to users' life satisfaction? Paper presented at the 11th International Proceedings Wirtschaftsinformatik, Leipzig, Germany.
- [15] Sallnas, E. L., Rasmus-Grohn, K., & Sjostrom, C. (2000). [Supporting presence in collaborative environments](#) by haptic force feedback. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(4), 461–476.
- [16] Short, J. A., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley.
- [17] Vansoon, M. (2010). Facebook and the invasion of technological communities, New York.
- [18] Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Rand McNally.
- [19] West, R. Turner, L. (2010). Uses and Gratifications Theory. In *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*. Boston: McGraw-Hill. 392-409.
- [20] Beato, G. (2010). Internet addiction: What once was a parody may soon be diagnostic. <http://reason.org/news/show/internet-addiction-diagnosis>
- [21] Young, K. (December, 2004). *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415. DOI: 10.1177/0002764204270278

Social Media and their Impact on the Psychological State of the University Student (Comparative Study of Multiple Countries)

Claire Helou¹, Tony Greg², Joseph Kerkmaz³, and Eliane Youssef⁴

¹Lebanese University - Director of Faculty of Education II - Lebanon, drclairehk@gmail.com

²Lebanese University - Faculty of Education II - Lebanon, drtony.jreige@gmail.com

³Lebanese University - Faculty of Education - Lebanon, joezcell@yahoo.com

⁴PhD student at the University of Straburg - France, eliane_youssef@hotmail.com

Abstract:

The aim of this study was to investigate the impact of social networking sites on the psychological state of the Arab university student. Therefore, the researchers prepared a questionnaire on this subject, and continued with a number of universities in the Arab countries. Based on the preliminary results, they took into consideration the results of the following countries: Lebanon, Saudi Arabia, the Hashemite Kingdom of Jordan and the State of Palestine. The research community was, therefore, a university youth in these countries, aged between 18 and 24 years and a random sample of 668 individuals.

The results showed that there were statistically significant differences between the geographical characteristics of the Arab university youth according to the country in relation to the satisfaction achieved using social networking sites. The use of these sites also enhances the sense of social presence. There was also a statistically significant relationship between the daily use of social networking sites with cyber addiction, jealousy and frustration. Some of the practices of the friends on social networking sites such as blocking, deception, lying, insulting and defaming lead Arab university youth to frustration.

Keywords: social networking sites, cyber addiction, social presence, frustration

الملاحق

لائحة إسمية بالمحكمين

الدكتور محمد بسام سكرية	علم نفس تربوي
الدكتور لانا معربس	علوم تربوية
الدكتورة جومانا العقيقي	علم نفس عيادي
الدكتورة فاديا حطيط	علم نفس إجتماعي
الدكتور ميلاد سعد	تكنولوجيا التربية
الدكتور ميشال اللفة	إعلام واتصالات

الإستمارة

يقوم باحثون من الجامعة اللبنانية/ لبنان بإجراء دراسة بعنوان "مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الحالة النفسية للطالب الجامعي" وهي دراسة مقارنة متعدّدة عبر دوليّة. لذلك نتمنّى عليكم الإجابة بكل شفافية عن جميع فقرات الاستمارة، مع الإشارة أنّ الأسماء غير مطلوبة وذلك بغية تحقيق أعلى درجة من السريّة والموضوعية. كما أنّ الاستجابات التي سوف تقدمونها ستعامل أيضاً بسرية تامة وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

١. البلد
٢. الجنس
٣. العمر
٤. معدل ساعات استخدام الانترنت في اليوم الواحد
٥. ما هي وسيلة التواصل الاجتماعي التي تستعملها أكثر من غيرها
٦. كم مشترك (صديق) لديك في صفحاتك الخاصة على وسائل التواصل الاجتماعي ؟
- a. أنثي
- b. ذكر
- a. ١٨-٢١
- b. ٢٢-٢٥
- c. ٢٥ وما فوق
- a. أقل من ساعة
- b. أكثر من ثلاث ساعات
- c. من ساعة الى ثلاث ساعات
- a. إنستغرام
- b. تويتر
- c. فايسبوك
- d. يوتيوب

a. أقل من ١٠٠

b. أكثر من ١٠٠٠

c. من ١٠١ الى ٥٠٠

d. من ٥٠١ الى ١٠٠٠

٧. ما هي نسبة الاصدقاء على صفحتك الذين تربطك بهم معرفة سابقة؟

a. أقل من ٥٠%

b. أكثر من ٧٥%

c. بين ٥٠% و ٧٥%

٨. من بين الاصدقاء الذي كونتهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي دون معرفة سابقة، ما هي نسبة الذين قابلتهم وجها لوجه في ما بعد؟

a. أقل من ٢%

b. أكثر من ١٠%

c. بين ٥% و ١٠%

d. بين ٢% و ٥%

٩. هل تعرضت للاساءة من قبل احد هؤلاء الاصدقاء عبر هذه الوسائل؟

a. كلا

b. نعم

١٠. اذا كان الجواب نعم، ما هو نوع الاساءة

a. حجب (Block)

b. خداع

c. كذب

d. شتيمة

e. تشهير

١١. ما هو معدل اليومي للزيارات التي تقوم بها على صفحتك على وسائل التواصل الاجتماعي؟

a. ١-٥ مرات

b. ٦-١٠ مرات

c. أكثر من ١٠ مرات

ما هو أكثر الأسباب التي تحثك على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي؟

نعم	كلا

١٢. ابداء الرأي

١٣. الترفيه عن النفس

١٤. التعارف

١٥. التواصل و المشاركة مع الاصدقاء

١٦. المشاركة بالالعاب

١٧. معرفة مستجدات الاصدقاء

ما المواضيع التي تشارك بها عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟

نعم	كلا

١٨. اجتماعية

١٩. ثقافية

٢٠. دينية

٢١. سياسية

٢٢. برأيك، هل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بكثرة يؤجج الغيرة والحسد لدى الافراد؟

a. نعم

b. احيانا

c. كلا

٢٣. كيف لك ان تصف مشاركتك في المناقشات عبر وسائل التواصل الاجتماعي؟

a. أكتفي ب like أو share أو retweet

b. أشارك احياناً في بعض المناقشات و التعليقات

c. أنا لا اشارك في المناقشات، ومجرد متصفح للتحديثات والاعبار

d. ناشط من حيث التعليقات

٢٤. اذا مضى عدة أيام و لم اشارك في الدردشات، اشعر بأني سأصبح منسيا و غير موجود.

a. صحيح

b. غير صحيح

c. نوعاً ما

٢٥. اجد سهولة في التحدث مع رفاقي عبر وسائل التواصل الاجتماعي اكثر من وجهها لوجه

a. صحيح

b. غير صحيح

c. نوعاً ما

٢٦. هل تتأثر سلباً عندما تكون ردود فعل الآخرين سلبية تجاهي؟

a. احياناً

b. دائماً

c. مطلقاً

٢٧. عندما تشاهد صور اصدقائك فرحين و انت حزين و مستاء، هل تربط ذلك بحظك السيء؟

a. احياناً

b. دائماً

c. مطلقاً

٢٨. عندما تشاهد صور نشاطات اصدقائك و التعليقات تتمنى ان تكون مكانهم ؟

a. نعم

b. احيانا

c. كلا

٢٩. اسعى غالباً اثناء تواجدي مع الاصدقاء لالتقاط صور جميلة كي اضعها على وسائل التواصل الاجتماعي

a. احيانا

b. مطلقاً

c. دائماً

٣٠. عندما اكون فرحاً، ارجب بالتعبير عن هذا الفرح عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

a. احيانا

b. دائماً

c. مطلقاً

٣١. تعتبر من الكبرياء التباهي بنشر صور وأخبار نجاحات الفرد على الصفحة الشخصية

a. نعم

b. احيانا

c. كلا

٣٢. يبالغ معظم المشاركين في عرض صورهم، ارى ذلك مزعج و ممل

a. نعم

b. احيانا

c. كلا

٣٣. هل تعتقد ان حياتك افضل على وسائل التواصل الاجتماعي اكثر مما هي في الواقع؟

a. احيانا

b. مطلقاً

c. دائماً

٣٤. اذا كنت وحيداً في المنزل ورأيت اصدقاءك ناشطين على وسائل التواصل الاجتماعي، كيف يمكن أن تشعر؟

a. الاسى والحزن

b. الرغبة بمشاركتهم

c. الفرح لانهم فرحين

d. لامبالاة

٣٥. اجد نفسي مدمناً على وسائل التواصل الاجتماعي

a. صحيح

b. غير صحيح

c. نوعاً ما

الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم

عليه محمد إسماعيل شرف

أستاذ الإدارة التربوية المشارك - كلية التربية - جامعة القصيم

Dr.alyia@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم، وتحديد المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢١) مديرا في بعض الإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية، واستخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وقد توصلت الدراسة إلى شدة ارتفاع احتياج مديري المدارس الابتدائية للتدريب على المهارات الذاتية، والمهارات الفنية ، والمهارات الإنسانية ، والمهارات الادارية ، والمهارات التنظيمية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى المؤهل العلمي- الخبرة - عدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة ، كما تتباين الأسباب التي تحول دون عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس، وقد عرضت الدراسة لبعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، مدراء المدارس، الفكر الإداري



المقدمة:

شهدت الإدارة التربوية تغيرات وتطورات جمة في الآونة الأخيرة نتيجة طبيعية لما أفرزته تقنية المعلومات والاتصال مما يفرض على وزارة التربية والتعليم والقائمين على عمليات تدريب مديري المدارس مواكبة تطلعات الفكر الإداري المعاصر . إن التغير المستمر والتطور المتسارع في التقنيات الجديدة أو في المجالات التي تهتم بها التربية؛ يفرض على المديرين التربويين متابعه التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمعات ومنها المجتمع الذي تخدمه المدرسة، وعليه يجب أن يواكب نظام تدريب مديري المدارس هذه التغيرات ليكون مرناً ومتكيفاً مع التغيرات السريعة وملبياً لحاجات مدير المدرسة التي تقابل هذه الاتجاهات الجديدة (النابت، ١٤٣٥، ٧٩) حيث تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم عناصر العملية التدريبية لمديري المدارس، والتي يُنظر إليها كأساس للتدريب الناجح الفعال وتحقيق الأهداف الأساسية للعملية التدريبية، وبخاصة في ظل التحولات الحديثة بالعلوم التربوية والإدارية والتوجه إلى تحقيق متطلبات العصر والفكر الإداري .

والدور القيادي عرضة للتغيير والتطوير نتيجة للتطورات التي تطرأ على التعليم مما يجعله في حاجة إلى المزيد من التدريب لمن يشغلون هذا الدور القيادي بشرط أن يتم ذلك بناء على أسس ومفاهيم قيادية حديثة لصقل كفاءة مديري المدارس والحصول على أدوات جديدة تساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة (الحري، ١٦٦، ٢٠٠٤).

وتمثل القيادة التربوية مطلباً و ضرورة ملحة خاصة في ضوء المتغيرات و المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية، و انطلاقاً من الدور الفاعل لمدير المدرسة في تجويد العملية التعليمية كان من الضروري أن ينال مجال القيادة التربوية أهمية بالغة يتطلع من خلالها في صنع قادة الفكر و بناء الحاضر والتأسيس العلمي والمهني لمجال القيادة التربوية" ويتجلى ذلك في الحاجة الملحة والدائمة للتدريب الذي يعتمد على اكتساب مدير المدرسة للمعارف والمهارات اللازمة في فترات قصيرة نسبياً بهدف تطوير وتنمية القدرات القيادية والارتفاع بمستوى الكفاءة القيادية الذاتية والفنية والإدارية أثناء الخدمة "(الحري، ٢٠٠٤، ١٦٥) ويساهم في تأسيس الفكر القيادي المتجدد لخلق مجتمع المعرفة و قيادة التجديد و الإصلاح التربوي بما يتوافق والفكر الإداري المعاصر.

ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرء المدارس الأساس في توجيه البرامج التدريبية ، وصياغة أهدافها لتحقيق العائد المرجو على صعيد تحسين الأداء النوعي لمديري المدارس بما يتوافق مع الفكر الإداري المعاصر ، وعليه كانت الدراسة الحالية. و تحتل أهمية التدريب في المؤسسات التربوية موقعا محوريا حيث تمثل العمود الفقري واحدى أهم وسائل تنمية وتطوير الأفراد للقيام بأعمالهم على أكمل وجه، كما أنه من أفضل الوسائل للإعداد والتأهيل للقيام بالأدوار الجديدة، وإثراء وتجديد معارف ومهارات مديري المدارس، وتبرز أهمية الحاجة لتدريب مديري المدارس إلى :- كثرة التعامل مع شرائح متعددة ومختلفة فمنها الطالب الذى هو محور العملية التربوية بكاملها والذي يتميز بالتغير السريع في خصائصه واتجاهاته مما يستدعى قيادة واعية مرنة تفهم هذا التغير وتسايره، وهو يتعامل مع المعلمين وعالمهم المتنوع في الشخصية والقدرات.

- التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والمصطلحات المتجددة في مختلف المجالات.

- التعامل مع المجتمع المحلى ومتغيراته ومتطلباته .

- التعامل مع اللوائح والتشريعات والتعليمات التي يمكن أن تحد من قدراته وإبداعه (الغنزي، ٢٠١٠، ١٣٨)

ويهدف التدريب إلى تنمية قدرات مديري المدارس وتطويرها عن طريق اكساب معلومات وخبرات جديدة.

وتتمية وصقل المعلومات والخبرات الموجودة بالفعل بطرق حديثة وأكثر فعالية وإنتاجية، وتطوير سلوكيات مديري المدارس وتحريها من عادات العمل الروتينية، وبلورة اتجاهاتهم الفكرية بما يتوافق مع الفكر الإداري المعاصر (أبو ناصر، ٢٠٠٨، ١٧٦) .

ويشكل تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس خطوة مهمة في عملية التخطيط للتدريب لأنه يسهم في ترشيد صناعة القرارات التدريبية، ويساعد الرؤساء والمشرفين على معرفة مستوى أداء العاملين وتحديد الفجوة الأدائية ومعالجتها بطريقة علمية؛ لذا فالتدريب يعمل على رفع مستوى الكفاءة للفرد ومساعدته على معالجة القصور في أدائه وتزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل، كما أن نجاح مدير المدرسة الفعال يتطلب إتقانه لمجموعة من المهارات الأساسية التي تمثل أدوات التمكن من عمله ويتحدد من خلالها مدى قدرته على توظيفها عمليا أثناء قيادته للمدرسة وطرق تفاعله مع الآخرين ودفعهم للعمل لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية وتمثل تلك المهارات في:

١. المهارات الذاتية

وتشمل الصفات الجسمية والأخلاقية والانفعالية والعقلية للفرد حيث تعنى القدرة على ضبط النفس والتوجه الذاتي لتأثير هذه الخصائص منفردة أو مجتمعة على سلوك الفرد وتصرفاته، كما يكون لمظاهرها المختلفة وقع على الآخرين، وتؤثر في استجاباتهم (العمامرة، ٩٧، ٢٠١٢) ولذا فتعد المرونة والقدرة على التوجيه الذاتي وبعد النظر من أهم المهارات الذاتية لقائد المدرسة لشحذ عزائم التابعين وبث روح النشاط والحيوية في كافة جوانب المدرسة.

٢. المهارات الفنية

وتعنى فهم الأنظمة والإجراءات واللوائح والقوانين والإلمام بأعمال التابعين وتقويم أدائهم الوظيفي وكذلك القدرة على استخدام المعلومات وتحليلها وإدراك ومعرفة الطرق والوسائل المتاحة والكفيلة بإنجاز الأعمال (دهيش والشلاش ورضوان، ٢٠١٦، ٧٩) وترتبط المهارات الفنية بمهام مدير المدرسة ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية وإشرافية وذلك بما يساعد على الوفاء بمتطلبات عمله والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم حيث يقيم المواقف ويدرك أبعادها المختلفة، ثم يقدم الآراء والمقترحات اللازمة، وتحتاج هذه المهارات الفنية إلى أن يلم مدير المدرسة بأصول علم الإدارة و أساليبه الفنية التي تمكنه من رسم السياسة العامة، والتخطيط للعمليات والأنشطة الإدارية والتربوية (النابت، ١٤٣٥، ٥٢) ويمكن صقل هذه المهارة من خلال البحث والدراسة والتدريب.

٣. المهارات الإنسانية

تعنى المهارات الإنسانية للقائد التربوي بفن التعامل مع الآخرين وحسن تنسيق جهودهم، وخلق روح التعاون الجماعي فيما بينهم، والفهم الجيد للمرؤوسين حتى يتمكن من دفعهم للقيام بالأعمال المراد انجازها، فالعلاقات الإنسانية تهتم بالحوافز المادية والمعنوية لما لها من أثر طيب على الدفع للتقدم والإنجاز (الحري، ٢٠٠٤، ٦٥ - ٦٦) وذلك من خلال الترغيب والاستمالة وبناء جسور من الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المدرسة .

٤. المهارات الإدارية

ويقصد بها الأساليب والطرق الفنية لممارسة مدير المدرسة مهام وظيفته، ومعالجة المواقف المتعلقة بشتى جوانب العمل لتخطيط العملية التعليمية، ووضع نظام للاتصال التربوي، وتفويض السلطة، وتوزيع الواجبات والمسؤوليات (خليل، ٢٠٠٩، ٧٨) والإشراف والمتابعة لكافة أنشطة المدرسة حيث تحرص المجتمعات المتقدمة على اكساب مديري المدارس مجموعة من المهارات والكفايات التنفيذية في ضوء الفكر الإداري المعاصر لإدارة التغيير في المدرسة ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

• إدارة الوقت

ويعنى كيفية تحقيق الاستثمار الأمثل أو الأكثر فعالية للوقت وليس تغييره أو تعديله أو تطويره، وعليه فإن إدارة الوقت تتركز حول إنجاز الأعمال بشكل منسق وفعال وتحقيق الأهداف بأفضل الوسائل وأقل التكاليف، وهذا ما يتطلب استثمارا جيدا وفعالا لكل الطاقات والإمكانات المتاحة للمنظمة، ويأتي الوقت ضمن هذه الإمكانيات بل في مقدمتها (الفرح، ٢٠١٠، ٥٦٠) حيث أن إدارة الوقت في ذات السياق تعنى إدارة الذات وإدارة شؤون الوظيفة بشكل متكامل بما يكفل تحقيق النتائج المرجوة في الوقت المحدد .

• إدارة الخلافات

تعتبر إدارة الخلافات والمشاكل أحد العمليات التي تعمل على حل الصراعات والمشكلات الناجمة عنها بالأسلوب الذى يحقق منعة لكل من الأطراف المتصارعة، وذلك بغرض زيادة معدلات الانسجام بين أطراف الصراع المدرسي، ولكن لن تتم إدارة الخلافات والصراعات المدرسية إلا من خلال توفير البدائل والمطالب التي تساعد على إدارة الخلافات والصراع وتحويلها إلى قوة دافعة لتحقيق مستوى جيد من الجودة في الأداء الأكاديمي والسلوكي داخل البيئة المدرسية. ("أبو الوفاء وحسين، ٢٠٠٨، ٢١٦)

• إدارة الاجتماعات

تمثل إدارة الاجتماعات مجالا مهما لزيادة الكفاءة والفعالية الإدارية من حيث التخطيط لها وتحديد الهدف منها، وأهميتها، والوقت المحدد لها، والأفراد المعنيين بالاجتماع، والموضوعات التي سيتم مناقشتها (أحمد، ٢٠١٨، ٢٢٠)

• إدارة التغيير

تمثل الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية للتحويل من واقع معين إلى واقع أفضل وبأقل ضرر ممكن على الأفراد والمدرسة وبأقصر وقت وأقل جهد ، كما تعد عملية تعديل أو تبديل، أو إلغاء أو إضافة مخطط لها في بعض أهداف المدرسة وسياساتها، أو قيم واتجاهات الأفراد، وفي أساليب وطرق العمل ووسائله ، ويستجيب لها المدراء بأشكال وطرق مختلفة لزيادة فاعلية أداء العاملين بالمدرسة وتحقيق كفاءتها (الحري، ٢٠١١، ٦٦) حيث أن إدارة التغيير عملية منهجية تمكن المدراء الفاعلين من التعامل الإيجابي مع محركات التغيير المعاصر لتنمية وتطوير مدارسهم بما يتوافق مع أهدافها وإمكاناتها .

• إدارة المخاطر والأزمات

وتعنى كيفية التغلب والسيطرة على المخاطر والأزمات بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة، وتجنب سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها وذلك يستلزم وضع آليات جديدة في نظم التخطيط والتنبؤ وأشكال التنظيم وأساليب الاتصال والتوجيه وأدوات الرقابة وصنع القرار التي تمكن من تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاية مما يساعد على مواجهة المخاطر بالمدخل الصحيح (حمادات، ٢٠٠٧، ٤٧)

• إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

ويقصد بها القدرة على استيعاب التكنولوجيا الإدارية الجديدة وقبولها واستخدامها في مواضعها الصحيحة وذلك من خلال استخدام البيانات والمعلومات ومعالجتها وحفظها وتجديدها واسترجاعها وتوظيفها في اتخاذ القرارات في الوقت المناسب(الحربى ٢٠٠٤، ١٦٠)

• الإدارة بالتفويض

تعد الإدارة بالتفويض أحد أهم أدوات إدارة الوقت في المنظمات المختلفة، ولا غنى للقائد الفعال ولاسيما في المدارس من اللجوء إلى تفويض جزء من سلطاته أو بعض المهام إلى أحد معاونيه، ويعطيه سلطة اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ المهام الموكلة إليه بعيدا عن أية ضغوط أو قيود تحد من نشاطه الفكري وقدرته على الابتكار كما يعتبر التفويض من ناحية أخرى وسيلة للتنمية الإدارية في العمل، لأنه يساعد المرؤوس على تنمية إحساسه بالمسؤولية وتدريبه عليها وتعويده على القيادة وزيادة رضائه عن عمله (أحمد، ٢٠١٨، ٢٣٤ - ٢٣٥) وعليه فتعد إدارة التفويض أحد الطرق لتسهيل سير العمل من خلال التحديد الواضح للمسؤوليات والاختصاصات المطلوب انجازها .

• الاتصال الإداري

يمثل الاتصال الإداري الشرايين التي تربط بين أجهزة وأنشطة وأعضاء المدرسة والتي من خلالها تتبادل الرؤى ووجهات النظر بين القائد والعاملين بالمدرسة وبين العاملين وبعضهم البعض (دهيش وآخرون، ٢٠١٦، ١٣٠) ويهدف إلى إحداث التفاعل بين الإدارة المدرسية وأعضائها وتنسيق العمل بينهم بما يخدم المدرسة وأهدافها وبشكل يجعل القادة قرييين من مرؤوسيهم والعكس صحيح حيث يصبحون أكثر قدرة على حل مشاكلهم وتقوية روح التعاون بينهم، فعملية الاتصال الإداري عملية أساسية وحيوية في المؤسسات التربوية حيث أن أنشطة الإدارة من تخطيط وتنظيم واتخاذ قرار وتنسيق وإشراف ومتابعة ورقابة لا تتأتى إلا عن طريق الاتصالات الإدارية الجيدة التي تتم في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة (العتيبي وهجو، ٢٠١١، ١٢٢ - ١٢٣) كما أن الاتصال الإداري يمثل أداة هامة لمدير المدرسة حيث يمكنه من التعرف على نتائج العمل وقياسها وتحديد ما تم تنفيذه بالفعل مطابقا لما خطط له سلفا أم لا .

• اتخاذ القرار

يقوم مدير المدرسة باتخاذ قدر كبير من القرارات اليومية ما بين قرارات إجرائية و قرارات استراتيجية فهي من الأمور الأساسية في عمله، وهذه القرارات لها علاقة مباشرة في نجاح المدرسة وأداء رسالتها، وعملية اتخاذ القرار عملية معقدة يقوم بها المدير وتتطلب منه جميع البيانات و التأمل و التحليل الدقيق واختيار البديل المناسب (النايت، ١٤٣٥، ٦٣)

• التخطيط الجيد

يمثل التخطيط تحليل للأوضاع التعليمية والتربوية داخل المدرسة وتقييم للهيكل التعليمي القائم، ودراسة مدى تناسق أعضائه ومدى الارتباط بين هذه الأعضاء والأجهزة واحتياجات المجتمع التعليمية (مصطفى، ٢٠١٠، ٧٣) ولذا فيعد الوعي بمفهوم التخطيط وأهدافه ومهاراته وتقنياته الحديثة من الاحتياجات الهامة لمديري المدارس والتي تساعدهم على إنجاز العمل وتطويره وفق أسس منظمة لتحقيق أهداف الخطة المدرسية، والقدرة على تحديد الاحتياجات المستقبلية للمدرسة (شبير، ٢٠٠٨، ٢٢٢) بشكل يتوافق مع وضع المدرسة وإمكاناتها والظروف المحيطة .

٥. المهارات التنظيمية

حيث تتضمن الكفاءة والقدرة على تنظيم العمل الإداري وتحديد المسؤوليات وتنسيق الجهود بين العاملين ، وتحديد أولويات العمل، وطبيعة سير العلاقات ، ورفع الروح المعنوية للعاملين ، ومعرفة متى تفوض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين ، حيث تعطي صورة واضحة لقدرة مدير المدرسة على رؤية التنظيم المدرسي بشكل متكامل وفهم واضح للترابط بين أجزائه وأثر كل جزء منه على الآخر (النايت، ١٤٣٥، ٥٥) وكذلك معالجة القضايا التي يواجهها فهي ترتبط بالجانب التطبيقي في الإدارة وما تستند عليه من أصول ومفاهيم وحقائق علمية.

وتمثل فلسفة الفكر الإداري المعاصر اتجاهات وتطورات جديدة مواكبة ومسايرة لتلك التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والتي ظهرت في شكل أفكار ونماذج فكرية تعبر عن الاتجاهات الإدارية الحديثة، وظهور نمط حياة جديدة ترتكز بالأساس على المعلومات والمعارف، فأصبحت بذلك المجتمعات بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ذات صبغة جديدة من حيث العلاقات التي تربط بين أفرادها وكياناتها الاجتماعية، والاستخدام الكثيف للمعلومات والمعارف وانتشارها الواسع بفضل تطور تقنياتها ووسائل نقلها المتمثلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال الذي عزز من تطور الفكر الإداري من خلال بروز نماذج وتصورات فكرية وعملية حول النشاط الإداري وبشكل سريع ومكثف الأمر الذي جعل الفكر الإداري حالياً سريع التجدد والتطور . (عبدالله، ٢٠١٧، www.siironline.org)

والفكر الإداري المعاصر ما هو إلا انعكاس للتعليم المستمر المتجدد فالتطوير الإداري أو التغيير هو أكسير الحياة للعملية الإدارية، ويقوم على تجديد المعلومات وسير العمل الإداري بطريقة إيجابية ومعالجة القضايا الإدارية بأسلوب منظم لبلوغ الأهداف المحددة، ويقوم على تكوين قاعدة للمعلومات، وإعطاء مرونة بدوائر أوسع تكون ذات نظرة شمولية لتحسين أداء الأفراد وتطوير مهاراتهم، وتحسين منهجية العمل، فالتطوير والتغيير عبارة عن جهد متواصل طويل المدى ومخطط حينما يواجه القادة مواقف غير مرغوب فيها، ويرغبون في تغييرها. (العتوي، ٢٠٠٩، ٥٤)

ويتضمن الفكر الإداري المعاصر على العمليات الإدارية ووظائفها والممارسات التي يقوم بها القائد في إدارته للمؤسسة التربوي وتشمل إدارة الخلافات أو الصراع التنظيمي وإدارة الوقت والإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات والمخاطر، وإدارة التغيير، وإدارة تكنولوجيا المعلومات وغيرها من العمليات الإدارية كالاتصال واتخاذ القرار ووظائف الإدارة المدرسية كالتخطيط والتنظيم والرقابة والتقييم والمتابعة والتنسيق والتوجيه والتوظيف بحيث يتم توظيفها في إدارة المدرسة وتحقيق أهدافها بصورة جيدة .

ومن أهم معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ندرة وجود نظام ومصادر بيانات كافية ، ونقص معرفة العاملين بكيفية إجراء التحليلات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، بالإضافة إلى مقاومة التغيير خوفاً من كشف الضعف والقصور، وكذلك قلة وجود معاهد متخصصة لإعداد خبراء في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس للحد من ممارستها من قبل أشخاص غير متخصصين، وأخيراً ضعف توفر الوقت والموارد اللازمة (الطراونة، ٢٠١١، ٢٣- ٢٤) .

ولما كانت الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ذات أهداف ونتائج تتباين في مجملها عن أهداف الدراسة الحالية فإن دراسة (شبير ٢٠٠٨) قد هدفت إلى البحث في الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي في (ج . م . ع) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكان الاستبيان أداة الدراسة وتم تطبيقه على عينة من مديري المدارس وبلغ عددهم (١٩٤) مديراً، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية للاحتياجات التدريبية لصالح الإنانث، وكذلك لصالح البيئة الحضرية، ولصالح التعليم الخاص، وقدمت الدراسة رؤية للإيفاء بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وجاءت دراسة (القباطي ٢٠١١ م) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ووكلائهم، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات: الجنس -المؤهل العلمي- الوظيفة) واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطبقت استبانة على (105) مديراً، ووكيلاً يمثلون مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :
هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات (التخطيط -التنظيم - الإشراف - العلاقات الإنسانية - الاتصال - اتخاذ القرار - علاقة المدرسة بالمجتمع - التقويم) وبدرجة فوق المتوسط، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة، أما دراسة (الصاعدي ٢٠١٢) فقد هدفت لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة لتفعيل أسلوب إدارة التغيير، وبلغت عينة الدراسة (٤٤٣) معلماً ومديراً ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يدركون الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية للبنين لتفعيل أسلوب إدارة التغيير ، وجاءت مرتبة حسب درجة الحاجة للتدريب عليها ووفقاً للأبعاد على النحو التالي: الاحتياجات التدريبية وفقاً للبعد الإدراكي، الاحتياجات التدريبية وفقاً للبعد الإنساني الاحتياجات التدريبية وفقاً للبعد الفني، الاحتياجات التدريبية وفقاً للبعد الإداري وأوصت الدراسة بأنه على القائمين على التدريب في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية في ضوء الاحتياجات التدريبية الواردة في الدراسة، كما هدفت دراسة (النابت ١٤٣٥ هـ) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس بمحافظة بقاء بمجال تنمية المهارات الذاتية والإدارية والفنية والإنسانية و التصورية الإدراكية في ضوء مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من وجهة نظرهم والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجات تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس التي قد تُعزى للخبرة الإدارية، والدورات التدريبية، والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (٧٠) مديراً ، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس كانت بدرجة كبيرة جداً، وجاءت على الترتيب التالي مجال " المهارات الذاتية " بالترتبة الأولى ثم مجال " المهارات الإنسانية "، ثم تبعها مجال "المهارات الإدراكية التصورية " ثم تبعها مجال المهارات الإدارية ثم أخيراً مجال المهارات الفنية ، وقد اقترحت الدراسة بعض التوصيات ،كما أشارت دراسة (الزهراني ٢٠١٤) إلى التعرف على درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات في مكة المكرمة من وجهة نظرهن ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكان الاستبيان أداة الدراسة وتم تطبيقه على عينة من قائدات المدارس بلغ عددهم (٦٨) قائدة ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية في المجالات (التربوية، والإدارية ، والفنية) لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن كانت بدرجة عالية، ووضعت الدراسة بعض التوصيات، ودراسة Ng, (2016, Szeto &) التي هدفت إلى تحديد تصور القادة المعيّنين حديثاً في المدارس الثانوية في هونغ كونغ، بشأن دورهم كمدرّاء جدد، واحتياجاتهم وتوقعاتهم بشأن برنامج تنميه مدرّاء المدارس و تحسين محتويات البرامج الإنمائية القائمة لتلبية احتياجاتهم، وطبقت الدراسة على ٣٢ مديراً من المعيّنين الجدد، وأظهرت النتائج أن المدرّاء المعيّنين حديثاً يتوقع أن يكونوا مزودين بالمهارات الإدارية لإدارة الموارد البشرية، و تمكين القيادة الوسطي والارتقاء بمستوى ذوى الأداء الضعيف؛ واستخدام الأسلوب العملي للإدارة المالية؛ والإلمام بالمهارات اللازمة للتعامل مع المسائل القانونية المتعلقة بإدارة المدارس وتعزيز التواصل بين العاملين، وقد أجرى

محمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في المجتمع المصري واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبيان على (١٨٠) مديرا للمدارس الثانوية في أربع محافظات وتوصلت الدراسة إلى الانقذاد للعديد من الاحتياجات التدريبية لمدرء المدارس الثانوية والتي تتمثل في (المهام الفنية والإدارية- تخطيط البرامج - التقويم والمتابعة- تدعيم العلاقات الإنسانية والاتصال) مما ينعكس سلبا على جودة الأداء ويعوق النمو المهني ، وانتهت الدراسة باقتراح بعض التوصيات، وأخيرا جاءت دراسة (٢٠١٧ Ng, Ashley) والتي هدفت إلى إعداد مديري المدارس في ماليزيا لضمان جودة الأداء في المدارس ، وأجريت مقابلة مع عينة طبقية لمديري ثمان مدارس ثانوية وابتدائية لتحديد كيفية اختيارهم وإعدادهم لأدوارهم القيادية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ضرورة الحاجة إلى صقل معايير اختيار مدرء المدارس والتركيز على معايير ضمان الجودة لتحسين تعلم الطلاب في المدارس.

ويتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بالكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس من وجهات نظر المدرء والوكلاء في المراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) وكذلك تصور المدرء المعينين حديثا عن توقعاتهم بشأن برنامج تنميته القيادات المدرسية في بعض الدول العربية والأجنبية وطرق اختيارهم وإعدادهم لأدوارهم القيادية، وجاءت نتائج الدراسات متبانية، وقد اجمعت الدراسات على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وفق رغبات مديري المدارس أنفسهم، هذا وقد ساعد استعراض الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على مفهوم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وأهم هذه الاحتياجات بالإضافة إلى أهم المعوقات التي تحد من تحديد تلك الاحتياجات، وتلتقى الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، بينما تتميز الدراسة الحالية في تناولها للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر وما يتناوله من اتجاهات إدارية حديثة في (ج. م ع.).

مشكلة الدراسة:

يمثل إخفاق بعض مديري المدارس في مواجهة بعض العمليات الإدارية نوعا من القلق الذي يورق القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم وذلك بسبب المشكلات التي تعيق سير العملية التربوية التعليمية حيث إن بعض مديري المدارس ليسوا بالمستوى المطلوب من حيث الكفاءة والقدرة على مزولة الأعمال الإدارية والفنية، والقيام بالأعمال الموكلة إليهم في ضوء الفكر الإداري المعاصر والاتجاهات الحديثة في الإدارة وهذا ما أكدته دراسة (أبو الوفا وحسين وأنوار، ٢٠١٣، ٢٢٦-٢٢٧) من ضرورة مساية الفكر الإداري المعاصر الذي يفرض ضرورة العمل على تطوير الإدارة المدرسية و دعم وتنمية قدرات ومهارات مديري المدارس وفقاً للتوجهات الجديدة لتمكنهم من مواجهة المتغيرات المحلية والعالمية، ولذلك تعد الدورات التدريبية أحد أساليب رفع كفاءة الأداء والتي تهدف إلى تطوير كفاءة مديري المدارس وأدائهم العلمي والثقافي والمهني والتربوي من خلال تعريفهم بأحدث اتجاهات جوانب العمل الإداري في الإدارة المدرسية وقد أشارت نتائج دراسة (محمد، ٢٠١٦) إلى ضرورة وشدة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من وجهة نظرهم خاصة مع التقدم التكنولوجي حيث إن البرامج التدريبية المقدمة غير كافية لإعداد مدير واع ومدرء لمهام القيادة الإدارية ومجالاتها ونظرياتها ومشكلاتها للارتقاء بمستوى تحسين الأداء ، بالإضافة إلى اعتمادها على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية دون استخدام ورش عمل أو أسلوب طرح المشكلات والعمل على حلها، وأسلوب تمثيل الأدوار.

وقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية (استبيان) على عينة من (31) مدير لبعض المدارس بمحافظة الدقهلية وكانت أبرز نتائجها على النحو التالي: ندرة البرامج التدريبية لمديري المدارس قبل وأثناء الخدمة، ضعف البرامج التدريبية التي 'تقدم، كما تتميز

بالتقليدية ولا تساير الأساليب الإدارية الحديثة ، وقد أكدت العينة على عدم حضورها دورات تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس في العمليات الإدارية بشكل متكامل.

ومن هنا تبلورت فكرة الدراسة التي تسعى إلى تزويد القائمين على تحديد البرامج التدريبية بأهم الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس من مهارات وأدوات إدارية فعالة تساهم في منحهم القدرة على تحقيق المهام المطلوبة منهم في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، وعليه يتحدد السؤال الرئيس للدراسة في:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم ؟ وينتزع منه الأسئلة التالية:

١. ما فلسفة الفكر الإداري المعاصر لرفع كفاءة مديري المدارس؟
٢. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس من وجهة نظرهم ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى (المؤهل العلمي - الخبرة - عدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة)؟
٤. ما المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟
٥. ما المقترحات التي تساهم في تلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس الابتدائية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى :

- التعرف على دور الفكر الإداري المعاصر في رفع كفاءة مديري المدارس.
- تحديد الاحتياجات التدريبية التي تساهم في رفع كفاءة مديري المدارس من وجهة نظرهم.
- تحديد المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر .
- تحديد أهم المقترحات التي تساهم في تلبية الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة مديري المدارس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها ستتناول أحد أهم المفاهيم الإدارية الحديثة والمهمة وهو مفهوم الفكر الإداري المعاصر والذي يرتبط بشكل كبير في رفع كفاءة مديري المدارس إداريا من خلال تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لهم، كما قد تساهم هذه الدراسة في المستقبل في فتح الطريق أمام المزيد من الأبحاث والدراسات في مجال رفع كفاءة أداء مدراء المدارس، حيث تلبي الدراسة الحالية توصيات العديد من المؤتمرات العلمية التي تؤكد على ضرورة التوجه نحو رفع كفاءة أداء مديري المدارس وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية في ظل التنافسية وضمان الجودة والاعتماد .

وأخيرا قد تساهم نتائج هذه الدراسة ومقترحاتها في مساعدة متخذي القرار والقائمين على إعداد برامج التدريب في وزارة التربية والتعليم بشكل عام على التجديد والتطوير في برامج التدريب ولا سيما في ضوء الفكر الإداري المعاصر للارتقاء بمستوى الأداء والكفاءة في العمل الإداري، والعمل على تنمية الموهوبين من القيادات، وزيادة وعيهم بالتعرف على أهم البرامج التدريبية التي تساعدهم على تحسين أدائهم بما يتوافق مع الاتجاهات الإدارية الحديثة ،وتسخير الموارد المتاحة لهم، وبالتالي تحقيق الجودة التي تسعى إليها العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمحافظة الدقهلية ، وذلك في ضوء الفكر الإداري المعاصر .

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة على مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية

الحدود البشرية:

مدراء مدارس التعليم العام الابتدائي بمحافظة الدقهلية.

الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة بالفصل الدراسي الأول ٢٠١٦ م / ٢٠١٧ م

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة، والمعلومات المراد الحصول عليها من مديري المدارس، ومن خلال الأسئلة التي تسعى الدراسة الحالية الإجابة عنها، تم استخدام المنهج الوصفي بهدف جمع البيانات وتحليلها، فهو منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، كما لا يقتصر هذا المنهج على جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية:

تعرفها (الزهراني، ٢٠١٤، ٣٨) بأنها جميع التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد بواسطة التدريب والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته واتجاهاته، ومستوى أدائه، والتي تجعله قادراً على أداء مهامه الوظيفية بأعلى درجات الكفاءة والفعالية. كما يعرفها (القباطي، ٢٠١١، ٣٩٥) بأنها مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في مهارات مديري المدارس لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم، و اتخاذ القرارات الإدارية على الوجه الأكمل. وتعرف اجرائياً بأنها معلومات ومهارات و اتجاهات وقدرات تُراد تنميتها وصقلها لدى مديري المدارس ليتم توظيفها في إدارة المدرسة ومواجهة أي تغيرات متوقعة فنية وتنظيمية أو إدارية وتكنولوجية أو إنسانية لرفع كفاءة الأداء .

الفكر الإداري المعاصر:

وتعرفه (محمد، ١٩٧، ٢٠١٣) بأنه مفاهيم وممارسات واتجاهات إدارية حديثة لإدارة التعليم الجامعي بكفاءة وفاعلية كإدارة الجودة الشاملة، وإدارة التغيير وإدارة المعرفة وإدارة إعادة الهندسة . ويُعرف اجرائياً بأنه المفاهيم والممارسات والاتجاهات الإدارية الحديثة في إدارة التعليم العام لمواكبة ومسايرة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية بكفاءة وفاعلية كإدارة الجودة الشاملة ، وإدارة الصراع ، وإدارة التغيير ، والتخطيط ، وإدارة الأزمات ، والإدارة الإلكترونية .

الإطار الميداني للدراسة:

- تم تطبيق استبانة تتكون من محورين : الأول يتناول الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، والثاني يتناول المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر، و تم استخدام ليكرت خماسي (موافق بشدة ، موافق ، لا أدرى ، غير موافق ، غير موافق بشدة)

صدق الاستبيان :

بعد إعداد الصورة الأولية للاستبيان تم عرضه علي مجموعة من المحكمين ممثلة في الأساتذة المتخصصين في المجال التربوي للحكم علي مدي تمثيل العبارات لمحاور الاستبيان ووضوحها وملاءمتها لأهداف الاستبيان، وبعد إجراء بعض التعديلات تبعا لملاحظات السادة المحكمين والتي تناولت إعادة صياغة وحذف بعض العبارات أو إضافة بعض العبارات . قامت الباحثة بتطبيق عدد (١٦٠) استمارة والتي تمثل أكثر من ١٠% من المجتمع الأصلي لقادة المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الدقهلية، وكان عدد الاستمارات الصالحة التي تم الإجابة علي جميع أسئلتها بدقة (١٢١) استمارة وكان الفاقد من العدد الكلي (٣٩) استمارة كان تصنيفها على النحو التالي:

- استمارات لم ترد للباحثة وعددها (٢٢)
- استمارات غير كاملة الإجابة وعددها (١٧)

ثبات الأداة:

بلغ معامل الثبات الفا كرونباخ (.٩٧٤) للاستبانة ككل وهي نسبة ثبات مرتفعة يتم الاعتماد عليها في ثبات الاستبانة، وكان معامل الثبات بين نصفي الاختبار (٠.٧٨٨) وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون وصل إلى (٠. ٨٨٢) . مما يؤكد توفر درجة عالية من الثبات للاستبانة .

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS)،حيث تم استخدام المعالجات والأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة

أولاً: وصف العينة:

عينة عشوائية تمثل ١٠ % من المجتمع الأصلي والذي يبلغ عدد قادة المدارس في المرحلة الابتدائية (١٢٢٧) قائدا (وزارة التربية والتعليم بمصر ٢٠١٧) في بعض الإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية (شرق المنصورة – المطرية – أجا – شربين – منية النصر – بنى عبيد) وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٢١) قائدا كما يتضح من الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة على الإدارات التعليمية

الإدارات التعليمية		شرق المنصورة		المطرية		أجا		شربين		منية النصر		بنى عبيد	
	ت		%		%		%		%		%		%
	٢٨		%٢٣	٧	%٦	٣٣	%٢٧	٣٠	%٢٥	١٤	%١٢	٩	%٧

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أنه تم التطبيق على ست إدارات بمحافظة الدقهلية و تمثل مناطق مختلفة بين الريف والحضر ، والحجم في عدد المدارس .

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة تبعا للمؤهل

المؤهل العلمي		دبلوم متوسط		بكالوريوس - ليسانس		دراسات عليا	
	ت		%	ت	%	ت	%
	٢٠		١٧ %	٧٩	٦٥ %	٢٢	١٨ %

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن نسبة العينة من ذوى المؤهل دبلوم متوسط بلغت ١٧%، وذوى مؤهل بكالوريوس - ليسانس بلغت ٦٥ %، وذوى مؤهل دراسات عليا بلغت ١٨%.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة تبعا لسنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		أقل من ٥ سنوات		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات		١٠ سنوات فأكثر	
	ت		%	ت	%	ت	%
	٥٠		٤١ %	٤٨	٤٠ %	٢٣	١٩ %

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن نسبة العينة ممن خبرتهم أقل من ٥ سنوات بلغت ٤١%، ومن تراوحت خبرتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات بلغت ٤٠ %، ومن كانت خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر بلغت ١٩%.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة تبعا لعدد الدورات التدريبية قبل الخدمة

عدد سنوات الخبرة		دورة واحدة		دورتان		ثلاثة دورات فأكثر	
	ت		%	ت	%	ت	%
	٦١		٥١ %	٣٨	٣١ %	٢٢	١٨ %

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن نسبة العينة ممن حصلوا على دورة واحدة قبل الخدمة بلغت ٥١%، ومن حصلوا على دورتين بلغوا ٣١ %، ومن حصلوا على ثلاث دورات فأكثر بلغوا ١٨%.

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة تبعا لعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة

عدد سنوات الخبرة		دورة واحدة		دورتان		ثلاثة دورات فأكثر	
	ت		%	ت	%	ت	%
	٢٠		١٧ %	٢٨	٢٣ %	٧٣	٦٠ %

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن نسبة العينة ممن حصلوا على دورة واحدة أثناء الخدمة بلغت ١٧%، ومن حصلوا على دورتين بلغوا ٢٣%، ومن حصلوا على ثلاث دورات فأكثر بلغوا ٦٠%.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

تم عرض وترتيب النتائج الخاصة بالسؤال الثاني والرابع وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وسوف يتم الإجابة عن الأسئلة بترتيب ما جاءت في الإطار النظري.

أولاً السؤال الأول: ما فلسفة الفكر الإداري المعاصر لرفع كفاءة مديري المدارس؟ وتم الإجابة عليه في الإطار النظري.

ثانياً الإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات الاستبيان، كما تم حساب المتوسط العام للمحور، وقد تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً بناءً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الذاتية

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أولاً: الاحتياجات للمهارات الذاتية
٥	١,٠٧٣٦٦	٤,٠٧٤٤	- القدرة على تحفيز العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.
٢	١,٠٣٥٢٦	٤,١٤٠٥	- التمكن من استخدام أساليب البحث العلمي
١٠	١,٠٠٣٨٥	٣,٩٧٥٢	- القدرة على ضبط النفس في المواقف الطارئة.
٩	٠,٩٥٧٤٣	٤,٠٠٠	- تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية.
٣	١,٠١٣٧٥	٤,١٤٨٨	- التمسك بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة - عدم استغلال الوظيفة - العدل ...)
٦	٠,٩١٥٥٨	٤,٠٥٧٩	- القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في جميع الأعمال المدرسية
٤	١,١٣٤٢٤	٤,١١٥٧	- القدرة على تنمية ذاتي مهنيًا
٧	١,٠٩٤٩٤	٤,٠٣٣١	- التوجيه والتأثير في العاملين بما يساهم في إنجاز العمل بطريقة إيجابية
١١	١,١٩٣٠١	٣,٩٥٨٧	- تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب.
٨	١,٠٩١٦٠	٤,٠٠٨٣	- القدرة على إعداد التقارير والمراسلات المدرسية بطريقة إلكترونية
١	١,٠٨٠١٩	٤,١٥٧٠	- تنمية القدرة على المرونة وتقبل آراء العاملين.
	٩,٤٢٩٠٢	٤٤,٦٦٩٤	المتوسط للمحور

- يتضح من جدول (٦) أن درجة الاحتياجات التدريبية للمهارات الذاتية لمديري المدارس الابتدائية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام (٤٤,٦٧) وانحراف معياري (٩,٤٣) لكونها أحد المداخل لتحفيز العاملين والتأثير في استجاباتهم بشكل كبير وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (النايت ١٤٣٥)، وقد جاء ترتيب العبارات كالتالي (تنمية القدرة على المرونة وتقبل آراء العاملين - التمكن من استخدام أساليب البحث العلمي - التمسك بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة - عدم استغلال الوظيفة - العدل ...) - القدرة على تنمية ذاتي مهنيًا - القدرة على تحفيز العاملين لتحقيق أهداف المدرسة - القدرة على

توظيف تكنولوجيا المعلومات في جميع الأعمال المدرسية - التوجيه والتأثير في العاملين بما يساهم في انجاز العمل بطريقة ايجابية - القدرة على إعداد التقارير والمراسلات المدرسية بطريقة الكترونية - تطبيق الاتجاهات الحديثة في الادارة المدرسية - القدرة على ضبط النفس في المواقف الطارئة - تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب).

وجاء جدول رقم (٧) ليوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الفنية كما يلي :

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الفنية

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثانياً: الاحتياجات للمهارات الفنية
2	94890.	4.2397	- التطبيق العملي للمستجدات الحديثة في ميدان الادارة التربوية
8	1.07623	4.0083	- تطبيق أساليب اشرافية حديثة
1	89934.	4.2562	- استخدام أساليب التنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة
5	1.08521	4.1488	- استخدام أساليب متنوعة لتقويم أداء العاملين بالمدرسة
6	1.05333	4.1240	- توفير البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم
3	1.06393	4.2066	- تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة
9	1.17750	3.8843	- تطبيق أساليب التقويم الذاتي للمدرسة
7	1.02932	4.1240	- توظيف مهارات التخطيط في وضع برامج العمل المدرسي
4	1.02972	4.1983	- تمكين العاملين المتميزين للعمل القيادي من خلال المشاركة في المعلومات - تحليل المشكلات - وضع القرارات -الترحيب بالابتكارات
	7.56562	37.1901	المتوسط للمحور

- يتضح من جدول (٧) درجة الاحتياجات التدريبية للمهارات الفنية لمديري المدارس الابتدائية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام (٣٧,١٩) وبانحراف معياري (٧,٥٧) حيث تتضح أهمية وعى أفراد العينة بالمهام الفنية والمهنية لتوجيه العملية التعليمية التربوية وقد جاء ترتيب العبارات كالتالي (استخدام أساليب التنمية المهنية- التطبيق العملي للمستجدات الحديثة في ميدان الادارة التربوية - تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة - تمكين العاملين المتميزين للعمل القيادي - استخدام أساليب متنوعة لتقويم أداء العاملين - توفير البيئة المدرسية الجاذبة للتعلم - توظيف مهارات التخطيط - تطبيق أساليب اشرافية حديثة - تطبيق أساليب التقويم الذاتي للمدرسة) والتي تتفق مع دراسة (النايت ١٤٣٥) حيث كشفت عن أهمية الاحتياجات التدريبية بمجال المهارات الفنية لتلبية متطلبات تطوير مديري المدارس المتعلقة بتطوير أساليب تقويم الأداء والإلمام بالمستجدات والمداخل الحديثة بالإدارة التربوية وتحفيز العاملين على الابداع.

وجاء جدول رقم (٨) ليوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الإنسانية كما يلي:

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الإنسانية

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثالثاً: الاحتياجات للمهارات الإنسانية
5	1.16905	3.9091	- التمكن من مهارات التواصل الفعال مع العاملين
3	1.03652	3.9752	- تنمية سلوكيات وأخلاقيات العمل
4	1.19434	3.9174	- تكوين علاقات انسانية ايجابية مع العاملين بالمدرسة
2	1.20003	4.0992	- تنمية روح الفريق في العمل
6	1.17750	3.8843	- تكوين علاقات انسانية فعالة مع أولياء الامور
7	1.05130	3.8099	- التفاعل الايجابي مع المجتمع المحيط (المشاركة المجتمعية)
8	1.06839	3.7769	- التمثيل الجيد للمدرسة في اللقاءات والاجتماعات البيئية
1	1.04235	4.1157	- استخدام أساليب الرقابة والمحاسبية المناسبة التي تخلق حالة من الثقة بين المدير والعاملين بالمدرسة
	7.67693	31.4876	- المتوسط للمحور

يتضح من جدول (٨) درجة الاحتياجات التدريبية للمهارات الإنسانية لمديري المدارس الابتدائية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام (٣١,٤٩) وبانحراف معياري (٧,٦٨) حيث أن تدعيم العلاقات الإنسانية والاتصالات الجيدة إنما هي بمثابة احتياج تدريبي هام لما تحققة من تفاعل إيجابي وارتفاع الروح المعنوية لكافة العاملين والشعور بالرضا الوظيفي مما يدفع الجميع للقيام بالأعمال المراد انجازها بصورة متقنة، وقد جاء ترتيب العبارات كالتالي (الإلمام بأساليب الرقابة والمحاسبية المناسبة التي تخلق حالة من الثقة - تنمية روح الفريق في العمل - تنمية سلوكيات وأخلاقيات العمل - تكوين علاقات إنسانية ايجابية مع العاملين بالمدرسة - التمكن من مهارات التواصل الفعال - تكوين علاقات انسانية فعالة مع أولياء الأمور - التفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط - التمثيل الجيد للمدرسة في اللقاءات والاجتماعات) وقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة (محمد ٢٠١٦) و (شبير ٢٠٠٨) التي تبين أهمية الدور الفعال للاحتياجات التدريبية للمهارات الإنسانية في توثيق العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وتوفير مناخ إيجابي يدعم العمل الجماعي.

وجاء جدول رقم (٩) ليوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمهارات الإدارية كما يلي:

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات الإدارية

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رابعا : الاحتياجات للمهارات الإدارية
10	1.07032	3.9339	- التمكن من فنيات إدارة الوقت أثناء العمل وترشيده
8	.94854	4.0165	- تطبيق أساليب إدارة الصراع التنظيمي (الخلافات بين العاملين) بالمدرسة
1	.84101	4.2893	- استخدام طرق إدارة التغيير (اتباع أساليب جديدة في العمل)
3	.99607	4.2562	- التمكن من إدارة الأزمات بمهارة
6	.97729	4.1405	- تطبيق الخطوات العلمية لصناعة القرارات الإدارية
2	.81074	4.2893	- استخدام التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية
7	1.03599	4.0413	- تفعيل عمليات الاتصال الإداري داخل المدرسة
9	1.08369	3.9752	- تطبيق فنون إدارة الاجتماعات بطريقة علمية منظمة
5	.89450	4.1570	- التمكن من متطلبات الإدارة الالكترونية (الاستخدام - بناء قاعدة معلومات - حفظ المعلومات وتبويبها - استرجاعها - تأمين المعلومات)
4	.95764	4.2397	- استخدام آليات فاعلة للاستفادة من نتائج تقويم العمل الإداري
	7.53719	41.3388	المتوسط للمحور

يتضح من جدول (٩) أن درجة الاحتياجات التدريبية للمهارات الادارية لمديري المدارس الابتدائية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام (٤١,٣٤) وبانحراف معياري (٧,٥٤) وهنا تظهر ضرورة بناء قاعدة بيانات تحدد احتياجات مديري المدارس الابتدائية و من ثم بناء خطط للتدريب لمديري المدارس وفق احتياجاتهم ، كما تفسر هذه النتائج طرق تعين مديري المدارس وفقا للأقدمية بل يجب تعيين مدرء المدارس بعد إعدادهم الإعداد المناسب في تخصص الإدارة التربوية سواء بالدبلومات التربوية أو البرامج التدريبية التأهيلية من أجل توفير مدرء متميزين ملمين بمهام ومسؤوليات واجباتهم الفنية والإدارية والتي تتمثل وفقا لترتيب أفراد العينة في (استخدام طرق إدارة التغيير - استخدام التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية - إدارة الأزمات - استخدام آليات فاعلة للاستفادة من نتائج تقويم العمل الإداري - التمكن من متطلبات الادارة الالكترونية - تطبيق الخطوات العلمية لصناعة القرارات - تفعيل عمليات الاتصال الإداري - تطبيق أساليب إدارة الصراع التنظيمي - تطبيق فنون إدارة الاجتماعات) وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (الزهراني ٢٠١٤) التي كشفت أن درجة الاحتياجات التدريبية في المجال الإداري لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة

المكرمة من وجهة نظرهن كانت بدرجة عالية.

وجاء جدول رقم (١٠) ليوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمهارات التنظيمية كما يلي:

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاحتياجات التنظيمية

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	خامسا : الاحتياجات للمهارات التنظيمية
3	1.00666	4.1074	- التمكن من تطبيق أدوار التنظيم الإداري للمدرسة (المسئوليات - طبيعة العلاقات - تنسيق الجهود (...)
4	1.10527	4.0579	- الاستثمار الأمثل للموارد المالية والمادية بالمدرسة
5	1.08730	4.0331	- تفويض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين.
2	1.07680	4.1240	- اشراك العاملين في عملية صنع القرار المدرسي واتخاذ
1	.95462	4.1736	- الالمام بأنواع السلطة والهياكل التنظيمية
	4.56458	20.4959	- المتوسط للمحور

يتضح من جدول (١٠) أن درجة الاحتياجات التدريبية للمهارات التنظيمية لمديري المدارس الابتدائية كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط العام (٢٠,٥٠) وبانحراف معياري (٤,٥٦) وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (شبير ٢٠٠٨) التي أكدت على أهمية المهارات التنظيمية لمدير المدرسة لتحقيق التنسيق والتنظيم وتحديد المسئوليات بكفاءة كما تساعد على رؤية التنظيم المدرسي بشكل متكامل وتحديد أولويات العمل، وقد تصدر ترتيب أفراد العينة للمهارات التنظيمية الالمام بأنواع السلطة والهياكل التنظيمية، ثم اشراك العاملين في عملية صنع واتخاذ القرار المدرسي، ثم **التمكن من تطبيق** أدوار التنظيم الإداري للمدرسة ،ثم الاستثمار الأمثل للموارد المالية والمادية بالمدرسة ،وأخيرا تفويض بعض الصلاحيات للعاملين المتميزين .

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى (المؤهل العلمي- الخبرة – عدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة)؟

وتم الإجابة عن السؤال الثالث بحساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات أفراد عينة الدراسة 1- تبعا لمتغير المؤهل العلمي للتحقق من وجود دلالات إحصائية

جدول رقم (١١) يوضح تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	١٢٩,٣١٠ ١٠٥٣٩,٤٦٧ ١٠٦٦٨,٧٧٧	٦٤,٦٥٥ ٨٩,٣١٨	.٧٢٤	٠,٤٨٧ غير دالة
المهارات الفنية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٢٥,٩٨٠ ٦٨٤٢,٦٤٨ ٦٨٦٨,٦٢٨	١٢,٩٩٠ ٥٧,٩٨٩	.٢٢٤	.٨٠٠ غير دالة
المهارات الانسانية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	١٠٦,٠٩٦ ٦٩٦٦,١٣٥ ٧٠٧٢,٢٣١	٢٣,٠٤٣ ٥٩,٠٣٥	.٨٩٩	.٤١٠ غير دالة
المهارات الادارية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٤٨,٧٨٦ ٦٧٦٨,٣٢٢ ٦٨١٧,١٠٧	٢٤,٣٩٣ ٥٧,٣٥٩	.٤٢٥	.٦٥٥ غير دالة

المهارات التنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٣٢٣٩٧ ٢٤٦٧٨٥١ ٢٥٠٠,٢٤٨	١٦,١٩٩ ٢٠,٩١٤	٠.٧٧٥	٠.٤٦٣ غير دالة
المعوقات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٤٦,٨٩٨ ٣١٠٥,١٠٢ ٣١٥٢,٠٠٠	٢٣,٤٤٩ ٢٦,٣١٤	٠.٨٩١	٠.٤١٣ غير دالة

يتضح من الجدول السابق رقم(١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية وفقا للمؤهل العلمي(دبلوم متوسط- ليسانس أو بكالوريوس- دراسات عليا) فجميعها غير دال لأنها أكبر من ٠.٥ مما يعنى تجانس أفراد العينة ،وزيادة وعيهم بالاحتياجات التدريبية بغض النظر عن اختلاف مؤهلاتهم العلمية بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية التي تتوافق واحتياجاتهم مما أدى إلى زيادة رغبتهم في الترقى والاستزادة العلمية للتميز وتجويد العمل وهو ما يتوافق مع دراسة(الزهراني ٢٠١٤)، ويختلف مع نتائج دراسة (النابت،١٤٣٥) التي أظهرت فروقا ذات دلالة احصائية لصالح اصحاب مؤهل دراسات عليا: ٢- تبعا لمتغير سنوات الخبرة للتحقق من وجود دلالات إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يوضحه الجدول التالي رقم(١٢):

جدول رقم (١٢) يوضح تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٤٤٦,٩٠١ ١٠٢٢١,٨٧٦ ١٠٦٦٨,٧٧٧	٢٢٣,٤٥٠ ٨٦,٦٢٦	٢,٥٧٩	٠,٠٨٠ غير دالة
المهارات الفنية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	١٥٨,٣٣٩ ٦٧١٠,٢٨٩ ٦٨٦٨,٦٢٨	٧٩,١٧٠ ٥٦,٨٦٧	١,٣٩٢	٠,٢٥٣ غير دالة
المهارات الانسانية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٥٠,٥٤١ ٧٠٢١,٦٩١ ٧٠٧٢,٢٣١	٢٥,٢٧٠ ٥٩,٥٠٦	٠,٤٢٥	٠,٦٥٥ غير دالة
المهارات الادارية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	١٤٢,٦١٠ ٦٦٧٤,٤٩٧ ٦٨١٧,١٠٧	٧١,٣٠٥ ٥٦,٥٦٤	١,٢٦١	٠,٢٨٧ غير دالة
المهارات التنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٣٥,١٧٧ ٢٤٦٥,٠٧١ ٢٥٠٠,٢٤٨	١٧,٥٨٨ ٢٠,٨٩٠	٠,٨٤٢	٠,٤٣٣ غير دالة
المعوقات	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٢ ١١٨ ١٢٠	٣٨,٧٧٠ ٣١١٣,٢٣٠ ٣١٥٢,٠٠٠	١٩,٣٨٥ ٢٦,٣٨٣	٠,٧٣٥	٠,٤٨٢ غير دالة

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية وفقا لطبيعة الخبرة (أقل من خمس سنوات - من ٥ إلى أقل ١٠ - من ١٠ سنوات فأكثر) فجميعها غير دال لأنها أكبر من ٠.٥ مما يعنى تجانس أفراد العينة ، وأن درجة احتياجاتهم التدريبية واحدة على الرغم من اختلاف خبراتهم وهو ما يتوافق مع دراسة (الزهراني

٠١٤)، ويختلف مع دراسة (النابت ١٤٣٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المدرء الذين تتراوح خبرتهم من خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ويعزى ذلك إلى أن المرور بالخبرة لأكثر من خمس سنوات الأولى يهيء لظهور الاحتياجات التدريبية بشكل أكبر .

٣- تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية قبل الخدمة للتحقق من وجود دلالات إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يوضحه الجدول التالي رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)

يوضح تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الدورات التدريبية قبل الخدمة

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات	٢	٢٨٣,٥٤٦	١٤١,٧٧٣	١,٦١١	٠,٢٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	١٠٣٨٥,٢٣١	٨٨,٠١٠		
	المجموع الكلى	١٢٠	١٠٦٦٨,٧٧٧			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٢	٢٠٥,١٥٨	١٠٢,٥٧٩	١,٨١٧	٠,١٦٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٦٦٦٣,٤٧٠	٥٦,٤٧٠		
	المجموع الكلى	١٢٠	٦٨٦٨,٦٢٨			
المهارات الانسانية	بين المجموعات	٢	١٣٢,٣٣٣	٢٥,٢٧٠	١,١٢٥	٠,٣٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٦٩٣٩,٨٩٩	٥٩,٥٠٦		
	المجموع الكلى	١٢٠	٧٠٧٢,٢٣١			
المهارات الادارية	بين المجموعات	٢	١٢٢,١٠٦	٦١,٠٥٣	١,٠٧٦	٠,٣٤٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٦٦٩٥,٠٠١	٥٦,٧٣٧		
	المجموع الكلى	١٢٠	٦٨١٧,١٠٧			
المهارات التنظيمية	بين المجموعات	٢	٢٤,٤٢٧	١٢,٢١٤	٠,٥٨٢	٠,٥٦٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٢٤٧٥,٨٢١	٢٠,٩٨٢		
	المجموع الكلى	١٢٠	٢٥٠٠,٢٤٨			
المعوقات	بين المجموعات	٢	١٢,٥٦٩	٦,٢٨٤	٠,٢٣٦	٠,٧٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٣١٣٩,٤٣١	٢٦,٦٠٥		
	المجموع الكلى	١٢٠	٣١٥٢,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية وفقا للدورات التدريبية قبل الخدمة (دورة واحدة - دورتان - ثلاث دورات فأكثر) فجميعها غير دال لأنها أكبر من ٠.٠٥ مما يعنى تجانس أفراد العينة وأن درجة احتياجاتهم التدريبية واحدة على الرغم من اختلاف عدد الدورات التي تم الحصول عليها قبل الخدمة كمدير مدرسة (دورات تأهيلية) وهو ما يتوافق مع دراسة (الزهرانى٢٠١٤) .

٤ - تبعا لمتغير عدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة للتحقق من وجود دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يوضحه الجدول التالي رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

يوضح تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الدورات التدريبية أثناء الخدمة

البيان	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات	٢	١٨٩,٩٣٢	٩٤,٩٦٦	١,٠٦٩	٠,٣٤٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	١٠٤٧٨,٨٤٥	٨٨,٨٠٤		
	المجموع الكلي	١٢٠	١٠٦٦٨,٧٧٧			
المهارات الفنية	بين المجموعات	٢	٣٣,٥٣٥	١٦,٧٦٧	٠,٢٨٩	٠,٧٤٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٦٨٣٥,٠٩٣	٥٧,٩٢٥		
	المجموع الكلي	١٢٠	٦٨٦٨,٦٢٨			
المهارات الانسانية	بين المجموعات	٢	٧٠٨	٣٥٤	٠,٠٠٦	٠,٩٩٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٧٠٧١,٥٢٤	٥٩,٩٢٨		
	المجموع الكلي	١٢٠	٧٠٧٢,٢٣١			
المهارات الادارية	بين المجموعات	٢	٩٩,٦٣٣	٤٩,٨١٧	٠,٨٧٥	٠,٤٢٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٦٧١٧,٤٧٤	٥٦,٩٢٨		
	المجموع الكلي	١٢٠	٦٨١٧,١٠٧			
المهارات التنظيمية	بين المجموعات	٢	١١,٦٩٦	٥,٨٤٨	٠,٢٧٧	٠,٧٥٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٢٤٨٨,٥٥٢	٢١,٠٨٩		
	المجموع الكلي	١٢٠	٢٥٠٠,٢٤٨			
المعوقات	بين المجموعات	٢	٢٦,٦٢١	١٣,٣١١	٠,٥٠٣	٠,٦٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨	٣١٢٥,٣٧٩	٢٦,٤٨٦		
	المجموع الكلي	١٢٠	٣١٥٢,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية وفقا للدورات التدريبية أثناء الخدمة (دورة واحدة - دورتان - ثلاث دورات فأكثر) فجميعها غير دال لأنها أكبر من ٠.٠٥ مما يعني تجانس أفراد العينة وأن درجة احتياجاتهم التدريبية واحدة على الرغم من اختلاف عدد الدورات التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة كمدبر مدرسة وهو ما يتوافق مع دراسة (الزهراني ٢٠١٤) .

وللإجابة عن السؤال الرابع : ما المعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر ؟

فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ويوضحه جدول رقم (١٥) التالي:

جدول (١٥)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعوقات التي تحول دون عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس

المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعوقات
7	1.01314	3.9174	- نقص الوعي بالفكر الإداري المعاصر لدى القائمين على البرامج التدريبية بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس
3	.73528	4.2893	- نقص التواصل مع قادة المدارس لمعرفة احتياجاتهم التدريبية
9	1.09545	3.8182	- قلة الخبراء المتخصصين في مجال التدريب الإداري
5	.96595	4.0165	- نقص الموارد المالية المخصصة للبرامج التدريبية
8	1.03019	3.8264	- قصور برامج التدريب الحالية وافتقارها إلى التخطيط الجيد
6	.97411	4.0331	- نقص دعم الجهات العليا باتخاذ القرارات والخطوات الاجرائية لتلبية الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس .
2	.79322	4.4215	- نقص التواصل بين كليات التربية ومديري المدارس للإطلاع على أساليب الفكر الإداري المعاصر وكيفية تطبيقه
4	1.00406	4.2231	- قصور البرامج التدريبية عن مواكبة المستجدات العلمية والمهنية.
1	.50000	4.7273	- كثرة أعباء مديري المدارس وصعوبة تفرغهم أثناء البرنامج التدريبي

يتضح من جدول (١٥) أن المعوقات التي تحول عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس كانت مرتفعة و تتباين الأسباب التي تحول عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس حيث جاءت في المرتبة الأولى كثرة أعباء مديري المدارس وصعوبة تفرغهم أثناء البرنامج التدريبي، ثم نقص التواصل بين كليات التربية و مديري المدارس للإطلاع على أساليب الفكر الإداري المعاصر وكيفية تطبيقه، ثم نقص التواصل مع مديري المدارس لمعرفة احتياجاتهم التدريبية، ثم قصور البرامج التدريبية عن مواكبة المستجدات العلمية والمهنية، ثم نقص الموارد المالية المخصصة للبرامج التدريبية ، نقص دعم الجهات العليا باتخاذ القرارات والخطوات الإجرائية لتلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، ثم نقص الوعي بالفكر الإداري المعاصر لدى القائمين على البرامج التدريبية بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، ثم قصور برامج التدريب الحالية وافتقارها إلى التخطيط الجيد ، وأخيرا قلة الخبراء المتخصصين في مجال التدريب الإداري.

خلاصة النتائج:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يتضح ما يلي:
- شدة ارتفاع احتياج مديري المدارس الابتدائية (عينة الدراسة) للتدريب على المهارات الذاتية، والمهارات الفنية ، والمهارات الانسانية ، والمهارات الادارية ، والمهارات التنظيمية ، ومما لاشك فيه أن هذا الاحتياج له تأثيره السلبي على جودة الأداء ويعيق النمو المهني لمدير المدرسة كموجه ومرشد تربوي وإداري فاعل داخل مدرسته .
 - ابرز الاحتياجات التدريبية بمجال المهارات الذاتية هي "تنمية القدرة على المرونة وتقبل آراء العاملين والتمكن من استخدام أساليب البحث العلمي " وبمجال المهارات الفنية " استخدام أساليب التنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة ، والتطبيق العملي للمستجدات الحديثة في ميدان الادارة التربوية " وبمجال المهارات الإنسانية " استخدام أساليب الرقابة والمحاسبية المناسبة التي تخلق حالة من الثقة بين المدير والعاملين بالمدرسة، وتنمية روح الفريق في العمل "، وبمجال المهارات الإدارية " استخدام طرق إدارة التغيير (إتباع أساليب جديدة في العمل)، واستخدام التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية "

، وبمجال المهارات التنظيمية " الإلمام بأنواع السلطة والهياكل التنظيمية، وإشراك العاملين في عملية صنع القرار المدرسي واتخاذها".

- ارتفاع درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية حيث بلغ المتوسط العام (٣٧. ٢٧) وانحراف معياري (٥,١٣) وفيما يتعلق بترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية فقد جاء مجال " المهارات الذاتية " بالرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها (٤,٦٧) وانحراف معياري (٩,٤٣) وجاء مجال المهارات الادارية بالرتبة الثانية حيث بلغ متوسطها (٤١,٣٤) وانحراف معياري (٩٧,٥٤) وجاء مجال المهارات الفنية بالرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطها (٣٧,١٩) وانحراف معياري (٧,٥٧) وجاء مجال المهارات الإنسانية بالرتبة الرابعة حيث بلغ متوسطها (٣١,٤٩) وانحراف معياري (٧,٦٨) وجاء مجال المهارات التنظيمية بالرتبة الخامسة حيث بلغ متوسطها (٢٠,٥٠) وانحراف معياري (٤,٥٧) .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري المدارس في احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى (المؤهل العلمي- الخبرة - عدد الدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة) ويرجع ذلك إلى تجانس أفراد العينة.
- تتباين الأسباب التي تحول عقد البرامج التدريبية لمديري المدارس الابتدائية ويرجع ذلك إلى أنها تسير بطريقة عشوائية غير مخطط لها، وقد تقدمها جهات مختلفة لا يتم التنسيق فيما بينها بالإضافة إلى أنها لا تحدد المشكلات والاحتياجات الحقيقية لمديري المدارس وفق الفكر الإداري المعاصر حتى يمكن الاستفادة منها .

توصيات الدراسة:

١. زيادة الاهتمام بعقد البرامج التدريبية لمديري المدارس على مجالات العمل المدرسي جميعها.

آلية التنفيذ:

- أ- التخطيط الحيد للبرامج التدريبية بما يتوافق مع الاحتياجات الحقيقية لمديري المدارس في ضوء الاحتياجات التدريبية التي أسفرت عنها الدراسة ، بالإضافة إلى التنسيق بين الجهات المختصة بتقديم البرامج التدريبية أو تحديد جهة واحدة للقيام بتلك المهمة .
- ب- استخدام الأساليب الحديثة في تحديد الاحتياجات التدريبية مثل أساليب تحليل بيئة المنظمة سوات SWOT وأسلوب تحليل الوثائق وتحليل مشاكل مديري المدارس .
- ج- أن يعمل قطاع التدريب والتأهيل بوزارة التربية والتعليم على إنشاء موقع على الإنترنت لتزويد مديري المدارس بكل ما يستجد من معلومات ومعارف ومهارات حول مهام مدير المدرسة.
- د- الأخذ بمبدأ التدريب المستمر .

٢. نشر الوعي بالفكر الإداري المعاصر لدى القائمين على البرامج التدريبية بالاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

آلية التنفيذ:

- تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين وفروعها بالمحافظات ووضع خطط استراتيجية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس وتقييم أدائهم الوظيفي بشكل دوري، ووضع برامج تدريبية وفق احتياجاتهم، والقيام ببحوث حول المعوقات التي تحول قيام مديري المدارس بمهامهم الإدارية، وتقديم الحلول لها بما يتناسب مع الواقع والإمكانيات المتاحة.
 ٣. دعم التواصل بين كليات التربية ومدراء المدارس للاطلاع على أساليب الفكر الإداري المعاصر وكيفية تطبيقه.
- آلية التنفيذ:

أ- التنسيق مع كليات التربية في الجامعات المصرية المختلفة لإعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس مواكبة المستجدات العلمية والمهنية.

ب - إصدار مجلة تربوية متخصصة في مجال الإدارة المدرسية تزود مدراء المدارس بالمعارف والتطورات الحديثة في مجالات العمل المدرسي التي تكشف عنها الدراسات التربوية.

٤. الاهتمام بإعداد مدراء الغد بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها لأداء عملهم المستقبلي في جميع مراحل حياتهم المهنية.

آلية التنفيذ:

أ- ضرورة إنشاء قسم خاص بالإدارة المدرسية والإدارة التربوية في كليات التربية في الجامعات لتخريج كوادر متخصصة في القيادة التربوية والإدارة المدرسية.

ب- اختيار الكفاءات من العاملين بميدان التربية والتعليم والعمل على اعدادهم كقيادات مستقبلية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو الوفا، جمال محمد؛ حسين. سلامة عبد العظيم (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية والصفية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة. ص ٢١٦.
٢. أبو الوفا، جمال محمد؛ حسين. سلامة عبد العظيم؛ فتح الله، أنوار فتح الله (٢٠١٣). تقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر باستخدام نموذج كريك باتريك. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ٢٤، (٩٢).
٣. أبو ناصر، فتحى محمد (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداري مدارس التعليم الالكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن. مجلة جامعة الملك فيصل للعلوم الانسانية والادارية. ٩. (٢). المملكة العربية السعودية. (١٧٦)
٤. أحمد، عباس بله محمد (٢٠١٨) مبادئ الادارة المدرسية (وظائفها، مجالاتها، مهاراتها، تطبيقاتها). السعودية : دار المتنبي. ص ٢٢٠- ٢٣٥.
٥. دهيش، خالد بن عبدالله والشلاش. عبد الرحمن بن سليمان ورضوان. سامى عبد السميع (٢٠١٦). الادارة والتخطيط التربوي أسس نظرية وتطبيقات علمية . ط ٤ . السعودية : دار الرشد . ص ٧٩ - ١٣١.
٦. الحربى، قاسم بن عائل (٢٠٠٤). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. السعودية: دار الرشد. ص ١٦٥- ١٦٦.
٧. الحريري، رافدة (٢٠١١). إدارة التغيير في المؤسسات التربوية. الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع. ص ٦٦.
٨. حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٧). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية . الأردن : دار الحامد. ص ٤٧ - ٥١.
٩. خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩) الادارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر . القاهرة :دار الفجر. ص ٧٨.
١٠. الزهراني ، لطيفة بنت أحمد محمد (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن ،رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى .
١١. شبير، مريم قاسم (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسى. مجلة التربية - مصر. ١١. (٢٢).
١٢. الصاعدى ،فالح زيد مبريك (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية الحكومية بالمدينة المنورة لتفعيل أسلوب إدارة التغيير، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة طيبة .

١٣. الطراونة، تحسين أحمد (٢٠١١). تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة ، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب (على الصعيدين النظري والعملي) في الأجهزة الأمنية ، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا.تم استرجاعها بتاريخ ٢٤/٩/٢٠١٧ من <http://repository.nauss.edu.sa/bitstream/handle> .

١٤. عبدالله، قلش . اتجاهات حديثة في الفكر الإداري. تم استرجاعها في ٣٠/٩ / ٢٠١٧ .من [http://www.siironline.org/alabwab/edare-%20eqtesad\(27\)/903](http://www.siironline.org/alabwab/edare-%20eqtesad(27)/903).

١٥. العطوى. مسعد بن عيد (٢٠٠٩) .بناء الفكر الإداري. السعودية :مكتبة الالوكة .ص ٥٤.

١٦. العميرة، محمد حسن (٢٠١٢) . مبادئ الادارة المدرسية . ط٤ .الأردن: دار المسيرة .ص ٩٧

١٧. العنزى، عبدالله زامل (٢٠١٠) الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، مصر ٢٠٠ (٨١) .

١٨. الفرخ، وجيه سالم (٢٠١٠) قضايا في الادارة التربوية والمدرسية والصفية .الأردن : الوراق للنشر والتوزيع. ص ٥٦٠ .

١٩. القباطي، عثمان سعيد (٢٠١١) . الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، مجلة جامعة دمشق . 27 .

٢٠. - محمد ، أمانى عثمان (٢٠١٦) الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي في المجتمع المصري- دراسة ميدانية ، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان : توجهات استراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل- مصر، (١) ، القاهرة .

٢١. محمد، فاطمة عبد المنعم (٢٠١٣) تطوير الادارة الجامعية في الوطن العربي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية -جامعة عين شمس، ٤٥ .

٢٢. مصطفى، يوسف عبد المعطى (٢٠١٠) الادارة التربوية معالم جديدة لعالم جديد . ط٣ . القاهرة :دار الفكر العربى . ص٧٣

٢٣. النائب، نادر سعيد (١٤٣٥) . الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم بمحافظة بقاء . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة أم القرى .

٢٤. وزارة التربية والتعليم بمصر، دليل المدارس المصرية تم استرجاعها في ٢/١١ / ٢٠١٦ من:

http://search.emis.gov.eg/search/search_schgov.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Ng, Ashley Yoon-Mooi (2017) School Leadership Preparation in Malaysia: Aims, Content and Impact, *Educational Management Administration & Leadership*, v45 n6 p1002-1019 Nov 2017, from <https://eric.ed.gov/?q=training+needs+of+school+leadership>
- [2] Ng, Shun-wing; Szeto, Sing-ying Elson.(2016). Preparing School Leaders: The Professional Development Needs of Newly Appointed Principals *Educational Management Administration & Leadership*, v44 n4 p540-557 Jul2016, ,from <https://eric.ed.gov/?q=Preparing+School+Leaders>

Training Needs to Raise the Efficiency of School Principals in Light of Contemporary Administrative Thought from their Point of View

Alyia Mohammed Ismail Sharaf

Co-Professor of Educational Administration - Faculty of Education - Qassim University
Dr.alyia@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the training needs necessary to raise the efficiency of primary school principals from their point of view ,and identify the obstacles that prevent the holding of training programs necessary to raise the efficiency of school principals in the light of contemporary administrative thought, The study sample consisted of (121) principals in some educational departments in Dakahlia governorate, The researcher used a questionnaire to collect data, and the study was based on the descriptive approach, The study found that the need for primary school principals to train in self-skills, technical skills, human skills, managerial skills, organizational skills, There are no statistically significant differences between school principals in their training needs due to the scientific qualification - experience - the number of training courses before and during the service, The reasons for the holding of training programs for school principals vary, and some recommendations are presented.

Keywords: training needs, school principals, management thought

المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية

يحيى عبدالخالق يوسف

كلية التربية والآداب جامعة تبوك - أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك
yahyaali1438@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس منطقة تبوك التعليمية، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (٦٠) ستين مفردة موزعة على أربعة محاور تتمثل في صعوبات المرتبطة ب: وعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وممارسات الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة كبيرة في المحاور الأربعة، وتراوحت متوسطات المفردات بين درجات (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة)، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء العينة تعزو لمتغير طبيعة العمل (معلم - مشرف تربوي)، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع (معلم مدارس بنين - معلمة مدارس بنات)، ومتغير المرحلة التعليمية (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية).

الكلمات المفتاحية: التقويم الواقعي، تعليم وتعلم التربية الإسلامية.



المقدمة:

تزداد أهمية دور معلم التربية الإسلامية في ظل المتغيرات الاجتماعية والثقافية، وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات، وغيرها من الظواهر المعاصرة في الحياة الإنسانية، التي أدت إلى ضعف في منظومة القيم، وظهور سلوكيات لا تتفق وروح الدين وقيم المجتمع، بالإضافة إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن الطلاب لا يقبلون على دراستها بصورة تتفق مع أهدافها، كما لا تؤثر في ضبط سلوكهم بالشكل المطلوب اجتماعياً وفق ما تعلموه، ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى المعلم، إذ يعزى إليه عدم تحمل أمانة تدريسها، وترجمة محتواها إلى مواقف تطبيقية تؤثر في تعديل سلوك الطلاب (عيسى، ٢٠١١: ٣٣٦).

وتتنوع مقررات التربية الإسلامية (العلوم الشرعية)، وتهدف في مجملها إلى توجيه السلوك، وتنمية مكارم الأخلاق، مع تهذيب الروح، والتوازن في الحفاظ على الروح والبدن، وقد نصت الأهداف العامة لمقررات التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية كما أشار الناجم (٢٠١٣: ٥٢) علي ما يلي:

- تحقيق النمو الشامل المتكامل للطلاب وفق أحكام الشريعة السمحة والسنة النبوية والشريعة.

- التدريب علي إقامة الشعائر الدينية عامة والمحافظة علي إقامة الصلاة في أوقاتها خاصة.
- فهم المعلومات واكتساب المهارات العملية التي تعينه في حياته المستقبلية.
- تنمية مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار بإتباع أسس التفكير العلمي السليم.
- تنمية الرغبة في اكتساب العلم النافع للفرد ولمجتمعه.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو مواصلة دراسة مواد العلوم الشرعية في المراحل الأعلى.
- تعظيم حسن توظيف نعم الله فيما يعود بالنفع علي الفرد ومجتمعه.
- تنمية وعي الطالب بواجباته تجاه الآخرين، وحقوقه في ضوء منهاج الشريعة السمحة والسنة النبوية المطهرة.
- تعويد الطالب علي التمسك بتعاليم كتاب الله وسنة نبيه والعمل بمقتضاها.
- تنمية وعي الطالب بطرق التعامل مع المستجدات العصرية بما يتوافق مع منهاج الشريعة.

ويوضح السلمي (٢٠١١: ٣) أنه على الرغم من أن مادة التربية الإسلامية تختلف عن غيرها من المواد الدراسية، في كونها إرشاداً، وهداية إلى الله، مصدرها الأساسي القرآن والسنة النبوية الشريفة، إلا إنها في ذات الوقت لا تتعارض مع مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة، فهي تدعو إلى المرونة، ولا تمنع من استخدام المستجدات الحديثة سواء في التدريس أو التقييم بما لا يتعارض مع تحقيق أهدافها الأساسية.

ويعد التقييم من أهم معايير أداء المعلم، جزء لا يتجزأ من عمليتي التعليم والتعلم، كما أنه مدخل لتطوير منظومة التعليم، يوجه أداء المعلم والطالب نحو العمل على تنمية المستويات العقلية العليا، ومراعاة جوانب التعلم الثلاثة المعرفية والمهارة والوجدانية، كل هذا يستدعي مراجعة مدى إتقان المعلم لمهارات التقييم بمفهومه الحديث، مع تنوع أدوات التقييم في مقابل الاختصار فقط على الاختبارات (محمود، وبخيت، ٢٠١١).

كما أشار (Maxwell, 2012: 687) إلي أن التقييم من العناصر الرئيسة في المناهج الدراسية، ومجال رئيسي من مجالات التدريس، كما أن التقييم مكون ضروري للاستقصاء حول كيفية تعلم الطلاب، وكيفية تحقيقهم للمعايير المحددة لقياس الإنجاز، مع تحديد مستوياتهم بدقة، كما أن التعزيز يلعب دوراً مهماً في تعزيز الطلاب من خلال تفسير تقدمهم وإنجازهم، بالإضافة إلي منحهم الوثائق التي تؤكد تقدمهم في المستويات التعليمية، بل يعد التقييم صورة جلية حول نظام التعليم في الدولة، خاصة عند بناء القدرات التنافسية.

وأكدت نتائج الدراسات والبحوث ووقائع المؤتمرات العربية أن التقييم بصورته الحالية في المواد الدراسية المختلفة لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، على الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة منها التقييم الحقيقي، حيث يقتصر التقييم الحالي على تقييم التحصيل باستخدام الاختبارات الشفوية والتحريرية، وهذه الامتحانات بصورها المختلفة تتعرض لانتقادات كثيرة من أهمها (حسين، ٢٠٠٥: ٥):

- التركيز على الحفظ، وإهمال الجوانب التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي.
- أصبحت الامتحانات، بمرور الوقت، غاية في ذاتها.
- الاختبارات ليست محكاً عادلاً لتقييم الطالب، فقد يقع الطالب تحت تأثير عوامل المرض والبيئة، كما أن الدرجة التي يحصل عليها لا تكشف عن قدراته ومهاراته، مما ينتج عنه ضرر عند توظيف نتائجها في إصدار أحكام.
- ضعف كفاءة الاختبارات المقدمة للطلاب من ناحية الصدق والثبات والتمييز.
- النتائج الاجتماعية المترتبة على رسوب الطلاب وفشلهم في اجتياز الاختبارات، والتي قد تؤدي إلى سوء علاقتهم بالآخرين أو تسربهم الدراسي، أو تمردهم اجتماعياً.

- الآثار النفسية للاختبارات علي الطلاب، كالإرهاق، والتوتر، والقلق، والتي قد تمتد إلى أسرهم بصورة مستمرة.
- ضعف قيمة الاختبارات التشخيصية، فدرجة الطالب تجميعية يصعب تفسيرها.
- لا يستفاد من نتائج الاختبارات لتقديم خطط علاجية لذوي الصعوبات، أو برامج إثرائية للمتميزين.

ولقد دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلي التقويم الحقيقي، والذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب، مع إمكانية تكوين صورة متكاملة عن الطالب في ضوء مجموعة من البدائل، والتقويم الحقيقي هو تقويم فعلي للأداء الذي يكشف بصورة واقعية عما إذا كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف حياتية، وقادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة، ويركز على توفير التغذية الراجعة للطلاب ودعمهم بالفرص التي تساعد في مراجعتهم وتقييم أدائهم، مع التركيز على مهام أصيلة تتسم بالواقعية والمصادقية (حسين، ٢٠٠٥: ١٠).

وأوضح علام (٢٠٠٤) وجود إشكاليات في الأدبيات التربوية حول مفهوم التقويم الحقيقي Authentic Assessment، حيث تتنوع المصطلحات منها: التقويم الحقيقي، والتقويم الواقعي، والتقويم الأصيل وكلها مترادفات وترجمة لذات المصطلح باللغة الإنجليزية، كما توجد إشكالية بين مفهوم التقويم الحقيقي ومفهومي التقويم البديل Alternative Assessment وتقويم الأداء Performance Assessment، وهناك من يرى أن هذه المفاهيم مترادفة، في حين يفرق آخرون بينها، حيث إن التقويم البديل نمط لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التي تتطلب من المستجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة، وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، وحقائب الإنجاز، والمقابلات، والأوراق البحثية، وصحائف الطلاب، والعروض العملية والشفوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والمشروعات، في حين أن التقويم الحقيقي يتطلب من الطالب أداء مهمة حقيقية ذات صلة بحياته الشخصية الاجتماعية.

ويوضح مون وآخرون Moon (2005: 120) أن التقويم الأصيل يعد تقويماً متمركزاً علي الأداء Authentic assessments, often called performance-based assessments، من خلال المهام والتكليفات المرتبطة بالعالم الواقعي، بالإضافة إلي السيناريوهات التعليمية المتمركزة علي المشكلات scenario- based problem solving، وذلك في مقابل المهام التقليدية المتمركزة علي اختبارات الورقة والقلم في النظم التقليدية للتقويم، في حين يركز التقويم الأصيل على المهام التعاونية، والعروض، ومهام التواصل الشفهي والكتابي، والمشروعات التعليمية والبحثية، والمناقشات والمحاكاة، والنمذجة، والمشكلات مفتوحة النهاية، ولتحقيق ذلك يتطلب من المعلم والطلاب المهام التالية:

- التركيز في اختيار عناصر المحتوى العلمي علي الأفكار والمفاهيم والمهارات الرئيسة، والتي تتسم بالديناميكية، وتدعم المناقشة والحوار، مع تقليل الحقائق التفصيلية، وتركها للاستدلالات التي يقوم بها الطلاب أثناء عمليات التعليم والتعلم.
- صياغة الأسئلة والمشكلات التي تدعم عمليات بناء المعنى والمعرفة، وتشجع مشاركة جميع الطلاب داخل الصف، مع إمكانية معالجتها داخل الصف أو المدرسة.
- التركيز في المعالجات على تقييم العمليات وصولاً للمخرجات التعليمية في مقابل التركيز علي الحلول الصحيحة في أنماط التقويم التقليدي.
- توظيف أساليب وأدوات التقويم في تشخيص ما يعرفه الطالب حول الموضوع المستهدف، للبدء منه والبناء عليه وفق مسارات تفكير الطالب وأنماط تعلمه.
- التفاوض بين الطالب والمعلم بهدف تحديد معايير التقويم، مع ضرورة التركيز علي الاستيعاب وبناء المعرفة بمستوياتها المختلفة في المحتوى التعليمي، مع ربط معايير التقويم بالمعالجات، ضرورة تنوع المعالجات مع تنوع أساليب وأدوات التقويم.

ويقيس التقويم الحقيقي أداء الطالب في مواقف أصيلة قريبة من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات، وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج المدرسة، كما أن التقويم الحقيقي يهيئ الطالب للحياة، لأنه يتطلب إنجاز مهام لها معنى، ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية، وللتقويم الحقيقي عدة مصطلحات منها التقويم البديل Alternative Assessment، التقويم الأدائي Performance Based Assessment، والتقييم بملفات التعلم Portfolio Assessment، وهي كلها مصطلحات عديدة تشير إلى أساليب تقويم حديثة ومتداخلة في المعنى (سالم، ٢٠٠٦: ١٠٢).

وعلى الرغم من تنوع وتعدد المصطلحات باللغتين العربية والإنجليزية، إلا أن التقويم الحقيقي ينطلق من واقعية المهام والتكليفات المقدمة للطالب، وتحليل محتوى استجاباته، لتحديد نواحي الضعف والقوة، كما أن التقويم الحقيقي يتطلب توظيف أدوات مختلفة ترتبط بأدوات التقويم البديل، ومن هنا فإن التقويم الحقيقي والتقييم البديل مصطلحان متكاملان بصورة إجرائية، كما نود الإشارة إلى أن مصطلح Assessment باللغة الإنجليزية درج ترجمته باللغة العربية إجرائياً في البحوث بمعنى تقويم لشموليتها.

وحول أهداف توظيف التقويم الحقيقي في عمليات التعليم والتعلم، حدد لاجوي (1995: 22-23) أن التقويم الحقيقي بمثابة إطار عام لتطوير المنظومة التعليمية، منطلقاً من شخصية الطالب واحتياجاته، والواقع وخصائصه، ويعمل التقويم الحقيقي على: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة، والتركيز على العمليات ونواتج التعلم، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، وجمع البيانات حول تحقيق نواتج التعلم، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لتقويم جوانب الشخصية.

وحدد كل من محمود وبخيت (٢٠١١: ١٤١) أهمية التقويم الحقيقي في كونه يعكس الواقع الفعلي للطالب عند تطبيقه للمعرفة وتوظيفها في مواقف حقيقية، أو محاكاة الواقع داخل الصف، ويعتمد التقويم الحقيقي على مجموعة مبادئ أساسية كما يلي:

- التقويم الحقيقي إجراء يرافق عمليتي التعليم والتعلم ويربطهما، بقصد تحقيق كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته العلمية.
- يشمل نواتج التعلم التي حققها الطالب في المجالات المختلفة.
- يعتبر تحصيل المعارف مدخلات، أما المخرجات فتتمثل في قدرات الطالب.
- العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي غايات يجب رعايتها عند الطلبة، والتأكد من اكتسابهم لها خلال أنشطة تقييمية تستدعي حل المشكلات وبلورة أحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
- التقويم الحقيقي يقتضي أن تكون المهام واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية، وتستدعي توظيف المعارف والمهارات للتوصل للحلول المناسبة.
- إنجازات الطلاب مادة التقويم الحقيقي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك تنوع أساليب وأدوات التقويم، ولا تحتل فيها الاختبارات سوى جزء ضيق يمارسها الطلاب دون قلق.
- تنوع أنشطة التقويم يضمن مراعاة الفروق الفردية، مع دعم الطلاب لتحقيق مستوى الإنجاز.
- التقويم الحقيقي عملية إنتاجية تفاوضية تهيئ للطالب فرصة التقويم الذاتي وفق محكات الأداء.
- يتبنى التقويم الحقيقي التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتعلم.
- التقويم الحقيقي محكي المرجع يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب.
- يستخدم أدوات بديلة مثل: المناقشة والحوار والمقابلة، والبحوث، والأسئلة مفتوحة النهاية، والمشروعات، والاختبارات بأنواعها، والبحوث المكتبية، والتكليفات المنزلية، واختبارات المهارات المقالية، وملف الإنجاز، وبطاقات الملاحظة باستخدام جدول التقدير، وتوظيف التقويم الذاتي، مع استخدام أدوات قياس الجانب الوجداني.

وحول أوجه الاختلاف بين التقييم الحقيقي والتقييم التقليدي حدد ماير (1992: 38) Mayer مجموعة من الممارسات التي تميز التقييم الحقيقي من أهمها أن أساليب التقييم التقليدية تعتمد في مرجعيتها على نمط استجابة الطلاب من ناحية الصواب والخطأ، في حين أن التقييم الحقيقي يعتمد على تحليل محتوى استجابات الطلاب، كما يتم تمييز القدرات والسمات الكامنة باستخدام الشكل الكمي في ظل التقييم التقليدي، في حين يعتمد التقييم الحقيقي على اختبار السلوك المرتبط من خلال مواقف حياتية. ويتضح مما سبق، أن التقييم الحقيقي يمثل مدخلاً لتطوير أداء المعلم على وجه العموم، ومعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص، حيث إن توظيف التقييم الحقيقي يتطلب من المعلم التدريس الحقيقي، والانتقال من ثقافة الصف القائم على عمليات التذكر والاسترجاع والمهام التنافسية والاختبارات ذات الفرصة الواحدة والمقارنات بين الأقران، إلى الصف القائم على المهام التعاونية، وربط المادة العلمية بالمواقف الحياتية والمشكلات ذات الصلة ببيئة الطالب، وتنويع المهام، وتنويع استراتيجيات وأدوات التقييم، ومقارنة الطالب بذاته لدراسة مدى تحسن أدائه.

ويتطلب تطبيق التقييم الحقيقي من المعلمين العديد من المهارات تتمثل في تخطيط المواقف التعليمية التي تستثير خبرات الطلاب، وتصميم مواقف تعليمية حقيقية ترتبط بواقعهم تكتشف قدراتهم ومهاراتهم بدرجة تتسم بالصدق، مع تصميم الأنشطة التي تحث الطلاب على تأمل الذات وتشخيص نواحي الضعف والقوة، وبناء أدوات لمراجعة استجابات الطلاب في ضوء محتواها وارتباطها بالتصورات الخاطئة لديهم، كما يتطلب التقييم الحقيقي بناء ملف إنجاز الطلاب وتضمينه أنشطة تعليمية توضح مدى تطور نموهم، ومتابعة تطويره، وضرورة تنويع أدوات التقييم لمراعاة جوانب شخصية الطالب (Bateson, 1994: 236-327). ولقد تنوعت الدراسات حول تقييم واقع تطبيق التقييم الحقيقي لاستقراء آليات تطبيقه ومخرجاته، وتحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تنفيذه في الميدان العملي، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة الجلال (٢٠٠١: ٢٨١) هدفت معرفة أساليب وأدوات التقييم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. تألفت عينة الدراسة من (١٤٩) من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية تم استطلاع آرائهم باستخدام استبانة اشتملت (٣٣) فقرة موزعة على ستة مجالات. وأظهرت النتائج تركيز معلمي التربية الإسلامية على الاختبارات فقط في التقييم، والتركيز على الجوانب المعرفية دون جوانب التعلم الأخرى.

ودراسة عفيف (٢٠٠٩: ب) هدفت دراسة معوقات تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها بمكة المكرمة، وتم تطبيق استبانة على عدد (٣٠) مشرفاً، (٩٠) معلماً في التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج أن من أهم المعوقات عدم إلمام المعلم بالاتجاهات الحديثة في التقييم، والقصور في بناء مناهج التربية الإسلامية وعدم تضمينها أنشطة واقعية لتوظيفها في تقييم أداء الطلاب بصورة واقعية.

ودراسة أبو شعيرة، وشتيوه، وغباري (٢٠١٠: ٧٥٣) هدفت الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقييم الحقيقي على طلاب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في المحافظة الزرقاء، وتم بناء استبانة مكونة من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة محاور ترتبط بمصادر صعوبات تطبيق التقييم الحقيقي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً، ومديراً، ومعلماً تم اختيارهم بطريقة الطبقيّة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر معوقات تطبيق إستراتيجية التقييم الحقيقي تمثلت في الإمكانات المادية يليها معوقات التنمية المهنية والتدريب، ثم معوقات مرتبطة بالمعلم ذاته، يليها معوقات ارتبطت بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وأوصت الدراسة بإعداد دليل إرشادي في التقييم الحقيقي يوضح فلسفته وأهدافه واستراتيجياته وأدواته وإجراءات تطبيقه.

ودراسة أبو حثرة (٢٠١٠) هدفت تحليل واقع التقويم المستخدم في مقررات التلاوة للقرآن الكريم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، وتم تطبيق استبانة على عدد (٤٠) من المشرفين، وأظهرت النتائج وجود العديد من الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم باستراتيجياته وأدبياته الحديثة، منها مستوى وعي المعلم، وزيادة نصابه، وكثافة الفصل، قناعة المعلم ودافعيته، وغيرها.

ودراسة الشرعة (٢٠١١: ٢٩١) هدفت الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم في مديرية تربية مآدبا من وجهة نظر مديري المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتكونت عينة الدراسة من ٩٨ مدير ومديرة مدرسة، وأظهرت النتائج عن تقدير مديري المدارس لعملية توظيف التقويم الحقيقي بدرجة كبيرة بصفة عامة. ودراسة عيسى (٢٠١١: ٣٣٣) هدفت تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، وتضمنت قائمة المعايير المهنية خمسة مجالات مهنية، ارتبطت المجال الخامس باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي. واعتمدت الدراسة على ملاحظة أداء عينة عددها (٣٠) من معلمي التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في تنوع أدوات التقويم الحقيقي لقياس الجوانب المعرفية والمهارة والوجدانية، وقصور أداء المعلمين في توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي مع الاقتصاد على أنماط الاختبارات التحريرية، وندرة أنشطة تقويم المستويات العليا للتفكير، والقصور في متابعة التكاليف المنزلية.

وأجرى عفانة (٢٠١١: ض) دراسة هدفت تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم ودراسة واقع توظيفها من قبل معلمي اللغة العربية. واعتمدت الدراسة على استطلاع رأي عينة عددها (٨٤) من معلمي اللغة العربية ومشرفيها التربويين، وملاحظة أداء (٦٠) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أدوات التقويم الحقيقي حصل على درجة أقل من المتوسط، وتباينت في ترتيبها، حيث أتت أدوات التقويم الكتابي في الترتيب الأول، يليها أدوات الأداء القائم على الملاحظة، يليها أدوات التقويم الذاتي، يليها أدوات التقويم القائم على الأداء، ويليهما تقويم الأقران، ثم تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، وأتت أدوات المقابلة وملف الإنجاز والتأمل الذاتي في الترتيب الأخيرة بدرجة ضعيفة جدا في الاستخدام.

ودراسة المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥، ٣١٧) هدفت الكشف عن المعوقات التي تمنع استخدام أساليب التقويم الحقيقي في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر كل من الطالبات وعضوات هيئة التدريس، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (٥٦) من أعضاء هيئة التدريس، (٢٦٣) من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم استخدام مقياس المعوقات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تنوع المعوقات بين معوقات ترتبط بالطالبات، ومعوقات ترتبط بأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات ترتبط بالأنظمة. وعلى الجانب الآخر تعددت الدراسات المرتبطة بدراسة أثر التقويم الحقيقي كمتغير مستقل انطلاقاً من كون التقويم الحقيقي مدخل لتطوير الأداء للطالب والمعلم، ومن أهمها دراسة لطف الله (٢٠٠٦: ٦٢٥)، ودراسة محمود وبخيت (٢٠١١: ١٦٣)، ودراسة حجازي والفرحاتي (٢٠٠٦: ٧١٠)، ودراسة السلمي (٢٠١١: ٣)، ودراسة (عبدالهادي، ٢٠١٢، ي)، ودراسة كل من البشير، وبرهم (٢٠١٢: ٢٤٢)، ودراسة مومني (٢٠١٧: ٣٠) وتوصلت معظمها إلى فعالية توظيف التقويم الحقيقي في تنمية أداء الطالب أو المعلم، مع ضرورة تنمية مهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي في عمليات التدريس والتعليم.

وانطلاقاً مما سبق من أدبيات ودراسات تؤكد أهمية توظيف التقويم الحقيقي في عمليات تعليم وتعلم التربية الإسلامية، باعتباره ضرورة تدعم تنمية أداء كل من المعلم والطالب، وينعكس ذلك على المخرجات التعليمية وتحقيق غايات التربية الإسلامية، بالإضافة إلى توجه المملكة العربية السعودية إلى الأخذ باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي كبديل للتقويم التقليدي، تأتي الدراسة الحالية تستهدف تحديد صعوبات تنفيذ التقويم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية في التعليم العام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من أهمية التقويم الحقيقي، ولتحول الدور الرئيسي للمعلم من ناقل للمعرفة إلى منظم لعمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى اهتمام العديد من المؤسسات ضرورة إعداد وتدريب المعلم على برامج التقويم الحقيقي، بما يمكنه من استخدامها في تقويم أداء الطلاب ومتابعة مستويات نموهم (علام، ٢٠٠٤)، كما دعت العديد من الدراسات إلى تقصي واقع معلمي التربية الإسلامية في تطبيق التقويم الحقيقي، حيث أظهرت نتائجها قصور أداء المعلمين في تطبيق استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي بصورة تمكن من تحقيق أهدافه والنهوض بالعملية التعليمية التعلمية.

وبملاحظة العديد من حصص التربية الإسلامية في (١٢) مدرسة بمدينة تبوك التابعة لمنطقة تبوك التعليمية بشمال المملكة العربية السعودية خلال برنامج التربية الميدانية بالبيكالوريوس والدبلوم العام، تبين قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في تطبيق التقويم الحقيقي داخل المدرسة، وبمناقشة عينة عددها (٤٢) من معلمي التربية الإسلامية، (٢٦) من المشرفين التربويين لمادة التربية الإسلامية في جلسات مناقشة مفتوحة خلال دبلوم الإرشاد والتوجيه، تبين أن ذلك يرجع إلي العديد من الصعوبات تتباين في مجالاتها ومستوياتها وأسبابها، ومن بينها ما يلي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم الحقيقي.
- عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم جدوى التقويم الحقيقي وأهميته، وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
- أشار معظم المشرفين التربويين إلى شكوك حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم، نتيجة حدوث تحيز من قبل المعلمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام تعليمية.
- يستنفد هذا النوع من التقييم وقتاً أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم الحقيقي مقارنة بالتقويم التقليدي.
- تنوع أساليب وأدوات التقويم ، من وجهة نظر المعلمين، قد يتطلب وقتاً أطول في التخطيط والإعداد.
- صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك.

لذا تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في تنفيذ التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية. وتتباين درجة القصور بين مراحل التعليم (ابتدائي - متوسط - ثانوي). ولمواجهة المشكلة تم صياغة الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما معيقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية-متوسطة- ثانوية)؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير النوع (معلم- معلمة)؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير طبيعة العينة (معلم - مشرف تربوي)؟

أهمية الدراسة:

ينطلق البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم والتعلم. حيث يطرح التقييم الحقيقي العديد من البدائل لتقييم أداء الطلاب بما يضمن شمولية التقييم واستمرارية، وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة. والدراسة الحالية قد تسهم فيما يلي:

- دراسة وتشخيص معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية وتحديد مبرراتها.
- تنفيذ مخططي مناهج التربية الإسلامية في بناء رؤى وتصورات لمواجهة معيقات تطبيق التقييم الحقيقي وتضمين أنشطة تدعم تطبيقه من قبل المعلمين والطلاب.

أهداف الدراسة:

- تحديد قائمة معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية.
- قياس الفروق في آراء عينة البحث حول معيقات تطبيق التقييم الحقيقي في ضوء متغيرات طبيعة العينة والمرحلة التعليمية.
- بناء قائمة من التوصيات تدعم إمكانية تطبيق التقييم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية بالمرحلة التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

المصطلحات العلمية:

التقييم الحقيقي:

يعرفه لطف الله (٢٠٠٦: ٦٠٣) بذلك التقييم الذي يجعل الطالب ينغمس في مهمات ونشاطات وتكليفات مختلفة ذات معنى له وقريبة من مهامه ومسئوليته في الواقع الفعلي، ويتضمن مجموعة من العمليات التفاعلية بين الطالب ومعلمه، وعلى المعلم توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطلاب، ويعرفه (Zilvinskis, 2015: 7) بكونه صيغة حديثة في تقييم أداء الطلاب، تعتمد علي أداء الطالب لمهام حقيقية، مع التركيز علي بناء معني المفاهيم والمهارات ذات الضرورة للطلاب. ويعرف التقييم الحقيقي authentic assessment إجرائيا في الدراسة الحالية بكونه "التقييم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية. فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليس اختبارات. يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية. وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها.

المعيقات:

يعرفها كل من المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥: ٣٢٩) بالعقبات والصعوبات في المجالات الإدارية والأكاديمية، والبيئية، والفنية، والتي يواجهها الطلاب والطالبات، وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، ويمكن قياسها وفق أدوات جمع البيانات المناسبة، ويعرفها عفيف (٢٠٠٩: ١١) بكونها "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير على تحقيق أهداف تعليم التربية الإسلامية، والتقليل من فاعليتها وكفاءتها".

وتعرف المعوقات الإجرائية بمجموعة العوامل والمتغيرات التي تعوق معلمي التربية الإسلامية عند توظيف أساليب وأدوات التقييم الحقيقي في المعالجات والعمليات التدريسية، مما ينعكس بالعزوف عن توظيف تلك الأساليب والأدوات، وتتحدد هذه المعوقات في مجالات أربعة: المعوقات المرتبطة بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقييم الحقيقي، والمعيقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية، والمعيقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئةها التعليمية والإشراف التربوي، والمعيقات المرتبطة بممارسات الطلاب.

التربية الإسلامية: تعرف إجرائيا بأنها المواد التي تختص بتعليم العلوم الشرعية، والمتمثلة في القرآن الكريم والحديث الشريف والتفسير والحديث والتوحيد والفقه وما يرتبط بها من علوم.

الخلفية النظرية:

مفهوم التقويم الحقيقي وأسس وخصائصه

يعد التقويم الأصيل أسلوباً علمياً يعطي الطلاب من خلال مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية، ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية، فما يتم تقييمه هو الأداء الفعلي والواقعي المرتبط بحياة الطالب الواقعية، وليس مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن واقعهم، وهذا التقويم يطلق عليه التقويم الأصيل أو التقويم البديل، لأنه يستخدم كبديل عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية بالورقة والقلم، ويعد هذا النمط من التقويم مجموعة من الأساليب لتقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والطاقات العقلية للطالب، ومن أهمها ملاحظة أداء الطالب، والتعليق على إنتاجه، ومتابعة تطوير إنجازاته، كما يدعم تحسين مستويات الطلاب بصورة متكاملة ومستمرة من خلال أنشطة وتدريبات تتسم بالواقعية (الناجم، ٢٠١٣).

وتعود جذور التقويم الأصيل كما أشار كل من فيو ودال (Vu, Dall, 2014: 779)، إلى عام ١٩٦٢م، حين أصدر هيدجر Heidegger أفكاره حول عمليات التعليم والتعلم، خاصة في إشارته إلى ضرورة الارتباط بالعالم الحقيقي في قوله being-in-the-world، والتي أشارت إلى أهمية أن يقوم التعليم على عمل إنجاز الطالب لمخرجات تعليمية ترتبط بحياته وواقعه بما تتضمن مشكلات، وقدم تعريفاً للتقويم بكونه عمليات تقوم على مهام واقعية real-to-life، أو اكتساب قيم حقيقية real-life value، وأن الهدف من التقويم الحقيقي هو تطوير عمليات التعليم والتعلم.

ويعرفه كل من المحمدي، ونصار، وأبا حسين (٢٠١٥: ٣٢٩) بنمط من التقويم كبديل عن التقويم التقليدي يتطلب من الطلاب إنجازات مركبة ذات دلالة تعليمية، مع توظيف خبراتهم ومعارفهم السابقة، وتعليمهم الحالي، ومهاراتهم المكتسبة في حل مشكلات واقعية وأصيلة ترتبط بحياة الطلاب الواقعية.

ويهدف التقويم الحقيقي كما أشار أديامي (Adeyemi, 2015: 127) إلى تقويم قدرات ومهارات الطلاب في سياق العالم الحقيقي الذي يعيشونه، وفي هذا النمط من التقويم يتعلم الطلاب كيف يطبقون تلك المهارات والقدرات في مهام ومشروعات حقيقية/أصيلة، وتتحدد مهام المعلم في بناء المهام والمشروعات التعليمية ذات الصلة بواقع الطالب، واختيار أساليب المعالجة داخل وخارج الصف، ويتوقف ذلك بالضرورة على الاختبارات التعليمية وعناصرها (المفاهيم الرئيسة والفرعية، والمهارات الذهنية والأدائية، والاستدلالات/التعميمات)، حيث يجب اختيار خبرات حقيقية، وذات معنى، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الحقيقي، كما تتسم بإمكانية توظيفها في بناء المعرفة لدى الطالب عند معالجتها وتوظيفها.

وأشارت دراسة بويد (Boyd, 2004) إلى أن التقويم الحقيقي ينطلق من العمليات التحليلية والتفصيلية في التقويم والتي تسمى بالمستويات الجزئية micro-levels assessment، في حين ينطلق التقويم التقليدي من المستويات الكلية للتقويم micro-levels assessment، حيث يركز التقويم الحقيقي على العمليات التي يقوم بها الطالب، في حين يركز التقويم التقليدي على الحلول والنتائج، وتتسم الأولى بكونها عملية متزامنة ومطورة لعمليات التعليم والتعلم، كما أشارت دراسة العصيمي (٢٠١٥، ١١) إلى أن التقويم الحقيقي ينتقل بالممارسات التدريسية من ممارسات النظرية السلوكية، إلى ممارسات النظرية البنائية، كما ينتقل بالطالب من الدور السلبي إلى الدور الفاعل في الموقف التعليمي الواقعي، وتنتقل من المناهج الجامدة إلى المناهج المتمركزة على البحث والاستقصاء والترابطات مع العالم الحقيقي، ومن الاختبارات التي تقيس مستويات سطحية في المعرفة إلى إنجاز مستويات التعلم العميق، ومن الاختبارات التي تقيس مخرجات نهائية، إلى أساليب تطوير عمليات التعليم والتعلم داخل الموقف التعليمي.

وأوضح (Svinicki, 2005: 23-24) أن التقويم الحقيقي يعد مرحلة تطويرية في نظام التعليم، حيث ينتقل من التدريبات الروتينية، واختبارات الورقة والقلم إلى الأنشطة والتدريب المرتبطة بحياة الطالب، لمخاطبة عقله وحواسه، واستثارة دافعيته للتعلم،

كما يعد التقويم الحقيقي جزءاً لا يتجزأ من التعلم الحقيقي/ الواقعي/ الأصيل، والذي يتمركز علي إيجابية الطالب، وتتمركز خبراته التعليمية حول بيئة الطالب الحقيقية، ويتسم التقويم الحقيقي بمجموعة من السمات كما يلي:

- واقعية التقويم realistic، وتشير إلي أن الخبرات التعليمية والمهارات المستهدفة يجب أن تركز علي العالم الحقيقي للطالب real world.
- يتطلب التقويم الحقيقي إصدار الأحكام والإنتاج judgment and innovation، وتشير إلي دور المعلم والطالب في إعادة صياغة الأنشطة والمشكلات والتدريبات داخل المحتوى العلمي بما يسهم في تطوير عمليات التعلم والتعليم، حيث يجب أن تتسم تلك الأنشطة والتدريبات والمشكلات بمسارات متعددة للحل، وفرضيات متنوعة قابلة للتجريب، كما تتيح فرصة الاختيار والتحقق لإصدار حكم بالصحة أو الخطأ.
- التقويم الحقيقي يوجه الطلاب لمعالجة الموضوع عن طريق العمل والنشاط، ليتعلم بنفس طريقة العالم أو الباحث عند تعامله مع المشكلات والظواهر، والتي من خلالها يستطيع التوصل إلي المعرفة المفاهيمية والإجرائية المرتبطة بالدرس، ويصبح التعلم أكثر معنى.
- التعليم يرتبط بمواقف تعليمية تحاكي الواقع أو تتشابه معه بصورة كبيرة، كما تتضمن المفاهيم والمهارات المراد تميمتها لدى الطالب بصورة أصيلة.
- يتطلب التقويم الحقيقي مواجهة/ معالجة الطالب لبعض المشكلات المركبة، والتي تتطوي علي العديد من المهارات خاصة في مستويات التفكير العليا.
- التقويم الحقيقي يسمح بالتغذية الراجعة، والفرص المتنوعة والمتعددة لإعادة تقييم أداء الطالب وتحسينه.
- يتكون التقويم الحقيقي من مجموعة من العناصر كما في الجدول التالي:

جدول ١

يوضح عناصر ومهام التقويم الحقيقي

العناصر	المهام
بناء المعرفة Construction of knowledge	- تنظيم الطلاب والمعلمين للخبرات التعليمية. - التخطيط للتدريس علي مستوى المهارات العليا في التفكير. - توظيف الأدوات المتباعدة من أدوات التقويم.
تحقيق الانضباط Disciplined inquiry	- تحديد المحتوى المحوري في المادة الدراسية. - تحديد العمليات والمهارات الرئيسة في المخرجات التعليمية - توظيف أدوات التواصل الكتابي لبناء الفهم العميق
القيم خارج المدرسة Value beyond the school	- الترابط بين المدرسة والمنزل والبيئة خلال مشكلات تعليمية حقيقية. - مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية داخل وخارج المدرسة في التقويم.

ويرتبط بالتقويم الحقيقي العديد من المهام التعليمية والمختلفة عن المهارم الروتينية، هذه المهام يقع العبء الأكبر فيها على المعلم، ويوضح (Moon, et.al, 2005: 120) بعضاً منها فيما يلي:

- بناء مجتمعات تعلم تشاركية، تلتزم بمجموعة من المبادئ أهمها تقدير مستويات الآخرين، وتبادل الأفكار، واحترام الآخرين، والإنصات بود واهتمام، وأن يكون بناء وإنتاج المعرفة هدفها الرئيس.
- بناء مهارات العمل في مجتمعات التعلم خاصة ما يرتبط بتوزيع الأدوار، ومهارات التفكير الفردي والجمعي، ومهارات التفكير الإنتاجي، مع ضرورة الالتزام بقيم تحمل المسؤولية عن تعلمه وتعلم مجموعته.
- تخطيط معالجات تضمن إنجاز جميع الطلاب للمستويات والمخرجات المستهدفة وفق معايير محددة وواضحة، مع مراعاة القياسات الفردية والذاتية لكل طالب علي حدة.

- استيعاب المعلم أن التعلم هو عملية اكتشاف وبناء المعنى من خلال المعلومات والخبرات التعليمية المتاحة.
- تشجيع الطلاب علي عمليات بناء المعرفة من خلال مواقف حقيقية أو توظيف التمثيلات والمحاكاة لتلك المواقف بمشاركة الطلاب.
- ضرورة التفاعل مع الطلاب للربط بين الخبرات السابقة واللاحقة من جانب، وبين مستويات المعرفة المفاهيمية والإجرائية من جانب آخر، وبين مجالات المعرفة، من خلال مواقف حقيقية ترتبط بالمحتوى العلمي.
- التكامل بين المعالجات التدريسية والتقويم بما يدعم تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أدوات التقويم الأصيل

يرتبط التقويم الحقيقي بمفردات منها التدريس الحقيقي والإنجاز الحقيقي، وتتطلق كما أشار بكار (٢٠٠٠: ١٠٥) من مجموعة مبادئ أهمها: تنمية وقياس المهارات العليا للتفكير، وعمق المعرفة، والارتباط بالعالم الحقيقي، والمحادثات للمناقشة وقياس مسارات تفكير الطلاب، والتأييد الاجتماعي لإنجاز الطلاب، وطرح الأسئلة للتقويم البنائي، مع تنوع أدوات التقويم الحقيقي، وارتباط التقويم بالتدريس كجزء أصيل في الموقف التعليمي.

وأشارت العديد من الأدبيات والدراسات إلي تنوع أدوات التقويم الحقيقي، منها، ودراسة (Fox, 2006: 55)، ودراسة العتيبي (٢٠٠٧)، ودراسة (Doerr, 2008: 24) ودراسة النمراوي (٢٠١١، ١٥٥٦)، ودراسة (الناجم، ٢٠١٣، ٦٣-٦٤)، ودراسة البلادي (٢٠١٥: ٣٦٤) إلي العديد من أدوات التقويم الحقيقي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول ٢: توصيف أساليب التقويم الحقيقي

التوصيف	أساليب التقويم الحقيقي
وترتبط بتقديم دلائل مشاركة الطالب في الموقف التعليمي وتحمل مسئولية تعلمه من خلال المشاركة والمناقشة وتقديم بعض العروض والمخططات والرسوم والخرائط التوضيحية	أساليب تقويم العمليات التعليمية التي يقوم بها الطالب في المواقف التعليمية
ويرتبط بقياس المهارات الأدائية والاجتماعية من خلال مشاركة الطالب في مواقف تعليمية حقيقية، ويمكن للمعلم بناء واستخدام جدول الشواهد والبراهين (مقاييس التقدير) لكل مهارة مستهدفة.	أساليب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة
وترتبط باستخدام الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية الكتابية والشفهية، بالإضافة إلي الاختبارات العملية لقياس مستويات الطالب في محتوى علمي محدد وفق معايير ومواصفات واضحة وعلمية.	أساليب تقويم المخرجات النهائية
وترتبط بمجموعة من المهام الحقيقية/ الواقعية يقوم بها الطالب بصورة فردية أو تشاركية منها المشروعات التعليمية أو البحثية لبناء مهارات الاستقصاء العلمي وحل المشكلات ومهارات التفكير الإبتاعي والناقد.	أساليب تقويم وتطوير أداء الطالب
وترتبط هذه الأساليب بتقديم صورة تشخيصية محددة عن الطالب ومنها: ملف الإنجاز (البورتفوليو)، والسجل القصصي، وسجلات التقويم الذاتي.	أساليب بناء بروفيل عن الطالب
وترتبط بدعم الطالب في المواقف التعليمية من خلال المهام والاختبارات الدورية القصيرة، والتي تتوازي مع التغذية الراجعة للطالب، وتوجيهه في مسارات التفكير ومسار التعلم المناسبين.	أساليب التقويم بغرض التعزيز والدعم

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الجزء وصفا لمنهجية البحث ومجتمعها وعينتها، وخطوات إعداد أداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ المعالجة الإحصائية للبيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، مع التعبير عنها كفيلاً أو كميأ. وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتم مناقشة جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منها، وذلك بهدف وصف وتحليل واقع التقويم الأصيل بغية تحديد معيقاته.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية، وتكونت عينة الدراسة عشوائياً من مدارس منطقة تبوك التعليمية، تضمنت (٣٣) مدرسة (٤مدرسة ابتدائية، ١١ مدرسة متوسطة، ٨ مدارس ثانوية)، وتم التطبيق على جميع معلمي ومشرفي التربية الإسلامية بالمدارس المحددة، وتبين عينة الدراسة وفقاً لمجموعة من المتغيرات يمكن وصفها كما يلي:

جدول ٣

وصف عينة البحث وفقاً لمتغيرات الدراسة

طبيعة العينة		البيئة المدرسية		النوع		نوع المدارس		المرحلة الابتدائية	
معلم	٧٧	حضر	٨٢	ذكر	٦٠	حكومية	٨٨	ابتدائية	٤٦
مشرف تربوي	٣٢	ضواحي	٢٧	أنثى	٤٩	أهلية	٢١	متوسطة	٣٨
إجمالي	١٠٩	إجمالي	١٠٩	إجمالي	١٠٩	إجمالي	١٠٩	ثانوية	٢٥
								إجمالي	١٠٩

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات في مجال التقويم الحقيقي والدراسات التحليلية، تم تصميم الاستبانة للكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية بمنطقة تبوك التعليمية، واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية (٦٤) مفردة: منها (٢٧) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي، (١٦) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية، (١٢) مفردة في مجال المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، (٩) مفردات في مجال المعوقات المرتبطة بممارسات الطلاب، وطلب من عينة الدراسة الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً)، وتم إعطاء أعلى تدرج بالموافقة خمس درجات، وأدنى تدرج بالموافقة درجة واحدة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك، بلغ عددهم (١٤) محكماً، وقد أجمعوا على صلاحية الأداة للتطبيق من ناحية ارتباطها بالهدف المخطط مسبقاً، مع ضرورة إجراء بعض التعديلات، حيث اتفق معظم المحكمين على حذف ثلاث فقرات نظراً لتكرارها في المجال الأول بالجزء المرتبط بوعي المعلمين بأدوات التقويم الحقيقي ليصبح (٢٤) مفردة بدلاً من (٢٧)، وحذف مفردة في المجال الثاني ليصبح (١٥) مفردة بدلاً من (١٦) مفردة، مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية وتبسيطها مراعاة لتنوع عينة البحث، واستقرت الأداة في صورتها النهائية على (٦٠) مفردة.

ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، بالتطبيق مرة واحدة لصعوبة التطبيق مرتين، حيث تم التطبيق على عينة داخل (١١) مدرسة شملت (٤) مدارس بمدينة تبوك، (٧) مدارس بالمحافظات، ضمت (٤٧) من المعلمين والمشرفين التربويين، وبإجراء المعالجات الإحصائية تبين أن معامل الثبات للمحور الأول بلغ (٠,٨٨) وللمحور الثاني بلغ (٠,٨٣) وللمحور الثالث بلغ (٠,٧٨) وللمحور الرابع بلغ (٠,٧١) وأن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ (٠,٩١) وتعد هذه القيمة مقبولة في البحوث العلمية لإمكانية التطبيق الميداني.

التطبيق الميداني

تم تطبيق أداة البحث على العينة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، ومن الضروري توضيح أن العينة المحددة في الدراسة هي العينة الفعلية التي استوفت شروط التطبيق من ناحية إكمال البيانات وفق متغيرات البحث، وإكمال جميع مفردات الأداة دون ترك لبعضها.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات على SPSS وتجهيزها وفق المتغيرات، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد درجة وجود الصعوبات من وجهة نظر عينة البحث في كل مفردة وكل محور، حيث تم استخدام الوسط الحسابي لتحديد الوزن النسبي لكل مفردة والمحور علي حدة وفق التصنيف المتصل التالي:

- مستوى وجود المفردة كبير جداً، وتعني كميّاً: $\geq 4,2$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $\geq 0,05$
 - مستوى وجود المفردة كبير، وتعني كميّاً: $\geq 3,4$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 4,2$
 - مستوى وجود المفردة متوسط، وتعني كميّاً: $\geq 2,6$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 3,4$
 - مستوى وجود المفردة ضعيف، وتعني كميّاً: $\geq 1,8$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 2,6$
 - مستوى وجود المفردة ضعيف جداً، وتعني كميّاً: $\geq 1,0$ الوسط الحسابي (الوزن النسبي) $> 1,8$
- كما تم حساب قيمة (ت) للمجموعتين المستقلتين، وحساب تحليل التباين الأحادي (النسبة الفائية) لدراسة دلالة الفروق التي تعزي للمتغيرات البحثية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما معيقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟ للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل للمفردات داخل كل محور على حدة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المحور الأول للاستبانة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة كما في جدول ٤:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الأول "معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي"

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	إعداد أدوات التقويم الحقيقي تتطلب العديد من المهارات الأكاديمية والتربوية مقابل الاختبارات في استراتيجيات التقويم التقليدية.	٣,٦٠	١,٣٤	كبير
٢	قصور أداء المعلم في صياغة المخرجات التعليمية لطلابه في مقابل تركيزه على اكتساب المعارف والمفاهيم والحقائق.	٣,٦٧	١,٢٨	كبير
٣	صعوبة التركيز على جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية عند تقويم أداء الطلبة في مقررات التربية الإسلامية.	٤,١٣	١,٠٤	كبير
٤	ارتباط عمليات توظيف التقويم الحقيقي ببناء أدوات قياس لمستويات التفكير العليا والقدرات العقلية.	٣,٤٨	١,٢٥	كبير
٥	توظيف المواقف الحياتية في معالجة وتقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بصورة مستمرة عملية تتطلب إعادة النظر في المحتوى العلمي، وعدد الوحدات والموضوعات الدراسية.	٣,٤٠	١,٢٦	كبير

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٦	صعوبة توظيف العروض التوضيحية والتقديم والمحاكاة والمناظرة.	٣,٣٤	١,١٧	متوسطة
٧	صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء كتابياً.	٣,١٧	١,٢٦	متوسط
٨	صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء شفهيًا.	٣,١٦	١,٢٧	متوسط
٩	صعوبة توظيف استراتيجيات الملاحظة المباشرة	٣,٨٣	١,٠٩	كبير
١٠	صعوبة توظيف استراتيجيات تحليل السلوك الملاحظ	٤,١٢	١,٠٨	كبير
١١	صعوبة توظيف استراتيجية مراجعة نتائج الأعمال وتأمل الذات	٤,٢٥	١,٠١	كبير جداً
١٢	صعوبة استخدام ملف الإنجاز الأكاديمي	٣,٨١	١,٤٠	كبير
١٣	صعوبة توظيف قوائم الرصد أو الشطب	٣,٦٦	١,٣١	كبير
١٤	صعوبة استخدام سلم التقدير اللفظي والكتابي	٣,٨٠	١,٢١	كبير
١٥	صعوبة توظيف سجل وصف سير التعلم	٣,٧٣	١,١٤	كبير
١٦	صعوبة استخدام السجل القصصي لكل طالب على حده	٤,١٥	٠,٧٨	كبير
١٧	صعوبة تقويم الأقران بين الطلاب	٤,١٨	٠,٨٣	كبير
١٨	أنشطة التأمل التعاوني داخل المجموعات غير المتجانسة والمتجانسة	٤,٣٤	٠,٧٢	كبير جداً
١٩	صعوبة توظيف المقابلات الشخصية بصفة دورية	٤,١٠	١,٠١	كبير
٢٠	صعوبة استخدام المشروعات التعليمية داخل الصف	٣,٩٠	١,١٣	كبير
٢١	صعوبة تصميم المشروعات البحثية	٣,٩٥	١,١٧	كبير
٢٢	صعوبة استخدام الاختبارات العملية	٣,٤٦	١,١٢	كبير
٢٣	صعوبة استخدام اختبارات المواقف وحل المشكلات	٣,٨٦	١,١٧	كبير
٢٤	اختبارات مقننة في التفكير الناقد والتفكير الإبداعي	٣,٩٧	١,١٦	كبير
الوزن النسبي للمجال الأول = ٣,٨٠ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٤ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المجال الأول: الصعوبات المرتبطة بوعي المعلم على المستوي المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي كان قدره (٣,٨٠)، ويعنى كبر مستوى المعيقات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتبين التباين في مستوى الصعوبة لكل مفردة، حيث أنت بعض المفردات بدرجة كبيرة كما في: (أنشطة التأمل التعاوني داخل المجموعات غير المتجانسة والمتجانسة، توظيف استراتيجية مراجعة نتائج الأعمال وتأمل الذات)، مما يعني صعوبة أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهاتين المفردتين، في حين أنت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى صعوبة كبير انحصرت بين قيم (٤-٣,٢)، كما أنت بعض المفردات في المجال الأول بدرجة صعوبة متوسطة كما في: (توظيف العروض التوضيحية والتقديم والمحاكاة والمناظرة ، صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء كتابياً، صعوبة توظيف استراتيجيات تقويم الأداء شفهيًا)، والملاحظ ارتباط هذه المفردات بممارسات تدريسية يقوم بها معلمو التربية الإسلامية، وبالتالي وعي المعلمين بها علي المستوى المعرفي، ولكن ربما تكمن الصعوبة في هذه المفردات في درجة اتقان توظيف ما يرتبط بها من ممارسات.

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة كما في جدول ٥:

جدول ٥: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الثاني " معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف"

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٥	توظيف التقويم الحقيقي يتطلب تخطيط التدريس على مستوى الوحدات الدراسية ثم الدروس.	٤,٠٣	١,٠١	كبير
٢٦	توظيف أدوات التقويم الحقيقي يتطلب التنظيم الصفّي التعاوني في مجموعات متجانسة وغير متجانسة.	٣,٨٧	١,٠٠	كبير
٢٧	استخدام أدوات التقويم الحقيقي قليلاً في الحصة يقلل من فرص تحقيق أهداف الدرس بسبب قصر زمن التدريس.	٤,٤٠	٠,٨٧	كبير جداً
٢٨	توظيف أساليب بديلة للاختبارات عملية تتطلب تصميم أدوات بصورة مسبقة وتدريب الطلاب عليها، وتحتاج مزيداً من الوقت.	٣,٥٨	١,٢٠	كبير
٢٩	صياغة أنشطة تقويمية بصورة شفهيّة لقياس أداء الطلاب بصورة تجميعية يؤثر بصورة سلبية على إدارة الفصل.	٣,٦٥	١,١٥	كبير
٣٠	دعم الطلاب بمشروعات تعليمية تستثير خبراتهم السابقة واستدعاء المتطلبات القبلية يصعب ربطها بأنشطة عرض المحتوى العلمي للدرس الحالي.	٣,٥٣	١,٢٧	كبير
٣١	توظيف ملف إنجاز الطالب يعتمد على متابعة المعلم لعمليات تصميمه وتطويره بصفة مستمرة لكل طالب على حدة.	٣,٨٣	١,٠٧	كبير
٣٢	تقويم الأقران عملية غير موضوعية لأنها تعتمد على صياغة واستخدام الطالب لأدوات التقويم، وهي عملية تتطلب التدريب على العديد من المهارات.	٤,٠٩	١,٠٨	كبير
٣٣	تنظيم خبرات مقررات التربية الإسلامية وفق مجموعة من الحقائق والمفاهيم يقلل فرصة توظيف أدوات التقويم الحقيقي منها: الاختبارات العملية واختبارات المواقف والمشكلات الحياتية، والمشروعات التعليمية.	٣,٦٦	١,٢٣	كبير
٣٤	صعوبة توظيف نتائج أدوات التقويم في إصدار أحكام على الطلاب وتحديد مستواه بالنسبة لأقرانه.	٣,٨٢	١,١٤	كبير
٣٥	صعوبة تحليل نتائج الاختبارات بصورة كمية وكيفية تحديد الأخطاء الشائعة لدى الطلاب، وتحليل التصورات البديلة في مفاهيم مجالات التربية الإسلامية.	٣,٤٢	١,٢٠	كبير
٣٦	ربط مهام وأنشطة تقويم الطلاب بالواقع يصعب تحقيقه في مقررات التربية الإسلامية	٢,٣٨	١,١٩	ضعيف
٣٧	صعوبة استخدام أدوات التقويم الحقيقي بصورة تقلل من حدة الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف.	٣,٧٢	١,١١	كبير
٣٨	صعوبة توظيف أساليب التقويم الحقيقي في كشف وصل الطلاب المتقوين والموهوبين داخل حصص التربية الإسلامية	٣,٨٧	١,٠٣	كبير
٣٩	متابعة أنشطة التقويم الحقيقي عملية غاية في الصعوبة داخل حصص مقررات التربية الإسلامية.	٤,٢٨	٠,٨٦	كبير جداً
الوزن النسبي للمجال الثاني = ٣,٧٤ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٥ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعوقات المرتبطة بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف كان قدره (٣,٨١)، ويعنى كبر مستوى توافر المعوقات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتبين التباين في مستوى الصعوبة لكل مفردة، حيث أتت بعض المفردات بدرجة كبيرة كما في: (استخدام أدوات التقويم الحقيقي قليلاً في الحصة يقلل من فرص تحقيق أهداف الدرس بسبب قصر زمن التدريس، ومتابعة أنشطة التقويم الحقيقي عملية غاية في الصعوبة داخل حصص مقررات التربية الإسلامية.)، مما يعني صعوبة أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهاتين المفردتين، ويتضح من صياغة المفردة الأولى أن مبررات مستوى الصعوبة تعزي إلي متغير زمن التدريس، وربما يرتبط بها كم الخبرات التعليمية داخل المحتوى العلمي المتاح بمقررات التربية الإسلامية، وهذا ما تشير إليه المفردة الثانية، والتي توضح طبيعة مقررات التربية الإسلامية وارتباطها بصعوبة تطبيق أدوات التقويم الحقيقي، في حين أتت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى صعوبة كبير انحصرت بين قيم (٣,٤-٤,٢)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة ضعيفة (ربط مهام وأنشطة تقويم الطلاب بالواقع يصعب تحقيقه في مقررات التربية الإسلامية)، والملاحظ أن هذه المفردة تعني قناعة المعلمين بإمكانية وضرورة تطبيق التقويم الحقيقي في مقررات التربية الإسلامية، للترابطات القائمة بين عنصر الخبرات التعليمية المقدمة في هذه المادة وواقع

الطالب، ومشكلاته الحقيقية، وعلي النقيض لا يتحقق ذلك فعليا داخل حصص التربية الإسلامية، مما يشير إلي أن طبيعة الخبرات التعليمية في مقررات التربية الإسلامية لا تعد من المتغيرات المؤثرة علي زيادة مستوى الصعوبة في توظيف أساليب وأدوات التقويم الحقيقي، وأن المتغيرات المؤثرة قد ترتبط بالمعلم ذاته، وأن الصعوبات قد ترتبط بالقلق الحقيقي من الانتقال من ثقافة التدريس والتقويم التقليدي إلي ثقافة التدريس والتقويم الحقيقي أو الأصل.

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الثالث:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة كما في جدول ٦:

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الثالث " معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي "

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٤٠	زيادة العبء (التدريسي والإشرافي والإداري) على معلمي التربية الإسلامية باعتبارها مادة محورية.	٤,٢٠	٠,٩٤	كبير جداً
٤١	القصور في دعم المعلمين والطلاب بالأدوات والوسائل والمعامل المتطلبة لتحقيق وتفعيل التقويم الحقيقي.	٤,١٩	٠,٩١	كبير
٤٢	صعوبة الحصول علي فرص تواصل معلمي التربية الإسلامية خلال الزيارات وورش العمل والندوات المتمركزة علي تقويم الأداء التدريسي.	٤,٠٩	١,٠٣	كبير
٤٣	ندرة فرص التنمية المهنية المقدمة والمرتبطة بتفعيل أساليب وأدوات التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية.	٤,١٣	٠,٩٩	كبير
٤٤	صعوبة التواصل مع ولي الأمر للمشاركة في تقييم ومتابعة الأبناء في أنشطة وأساليب التقويم الحقيقي.	٤,٠١	١,٠٢	كبير
٤٥	التركيز على المواد الأساسية وندرة التركيز على المواد النوعية والأنشطة التربوية يقلل فرص تطبيق التقويم الحقيقي في مقررات التربية الإسلامية	٤,١٤	٠,٩٦	كبير
٤٦	توجه المدرسة نحو الأخذ بفكرة الاختبارات الموضوعية في جميع اختبارات المدرسة يقلل فرص توظيف أساليب التقويم الحقيقي في الحصة	٤,٠٢	١,٠٩	كبير
٤٧	تطوير ملف إنجاز الطلاب بالأنشطة التعليمية المدرسية داخل المكتبة وقاعة الوسائط المتعددة يتطلب وقتاً وتعاوناً بين المدرسة والأسرة.	٣,٩٨	١,٠٨	كبير
٤٨	القصور في توفير دليل إرشادي لمعلمي التربية الإسلامية في تنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.	٣,٩٥	١,١٤	كبير
٤٩	قصور آليات الإشراف التربوي في دعم معلم التربية الإسلامية لتنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي.	٣,٢٨	١,٥٠	متوسط
٥٠	ندرة التواصل بين إدارة المدرسة والإشراف التربوي ومعلمي التربية الإسلامية لوضع خطط تحسين أداء المعلمين في ضوء التقويم الحقيقي.	٣,٩٧	١,١٦	كبير
٥١	صعوبة متابعة المشرف التربوي لمعلمي التربية الإسلامية بصورة دورية لدعمه في تطبيق التقويم الحقيقي من خلال نماذج ودروس تطبيقية.	٣,٨٦	١,٢١	كبير
الوزن النسبي للمجال الثالث = ٤,٠١ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٦ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي كان قدره (٣,٨١)، ويعني كبر مستوى توافر هذه المعوقات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتضح التباين في مستوى توافر معيقات كل مفردة، حيث أتت بدرجة كبيرة جداً مفردة: (زيادة العبء التدريسي والإشرافي والإداري على معلمي التربية الإسلامية باعتبارها مادة محورية) مما يعني توافر معيقات أداء معلمي التربية الإسلامية للممارسات التدريسية المرتبطة بهذه المفردات، وهذه المعوقات يكاد يتفق عليها معظم معلمي عينة الدراسة، وهي من المعوقات الأساسية والتي قد ترتبط بمعيقات أخرى

منها التناقض بين المهام التدريسية والإدارية والإشرافية للمعلم، وبالضرورة تنعكس على القصور في إدائه التدريسي، في حين أتت معظم المفردات في المجال الأول بمستوى كبير انحصرت بين قيم (٤,٢-٣,٤)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة ضعيفة (قصور آليات الإشراف التربوي في دعم معلم التربية الإسلامية لتنفيذ استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي)، والملاحظ أن هذه المفردة تعني ضرورة أن ترتبط الممارسات الإشرافية للمشرفين التربوية بعمليات توظيف التقويم الأصيل، مما يدعم استمرارية معلمي التربية الإسلامية في استخدامه، والملاحظ أن مبرر مستوى توافرها بدرجة متوسطة قد يعزي إلي أنها ترتبط بالمشرفين التربويين بصورة مباشرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في المجال الرابع: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول ٧:

جدول ٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأوزان النسبية لفقرات المجال الرابع

المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع " المعينات المرتبطة بالطالب "

م	المفردات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٥٢	عزوف الطلاب عن التواصل شفهيًا خلال العروض التقديمية أو المناقشات أو المناظرات العلمية أو مناقشة نتائج العمل.	٣,٨٦	١,١٧	كبير
٥٣	صعوبة التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتقويم التعاونية داخل الصف وخارجه.	٣,٢٥	١,٢٦	متوسط
٥٤	القصور في مواظبة الطلاب في أنشطة بناء وتطوير ملف الانجاز.	٤,١٣	١,٠٥	كبير
٥٥	انهماك الطلاب في معظم وقتهم للاستئثار من أجل إنهاء الاختبارات التحصيلية المقررة.	٤,١٢	١,٠١	كبير
٥٦	إهمال الطلاب للأنشطة التعليمية والبحثية والتكليفات المنزلية	٣,٩٥	١,١٠	كبير
٥٧	صعوبة تنفيذ الطلاب لاستراتيجية التقويم الحقيقي خاصة ما يرتبط بتقويم الأقران والتأمل والتقويم الذاتي.	٤,٠٧	١,٠٣	كبير
٥٨	ضعف الدافعية لدى الطلاب فيما يخص تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية غير المألوفة/ الروتينية.	٣,٩٩	١,١٨	كبير
٥٩	عزوف الطلاب عن المشاركة في أنشطة تقويم الجوانب الوجدانية/ الاجتماعية.	٤,٠٩	١,٠٨	كبير
٦٠	صعوبة إنجاز التدريبات والتطبيقات الموجودة بالكتب الدراسية لمواد التربية الإسلامية بما يتفق مع التقويم الحقيقي.	٣,٦٠	١,٣٦	كبير
الوزن النسبي للمجال الرابع = ٣,٨٩ بمستوى كبير				

يتبين من جدول ٧ أن المتوسط الحسابي لآراء العينة حول المعينات المرتبطة بالطالب في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف كان قدره (٣,٨٩)، ويعنى كبر مستوى توافر هذه المعينات في هذا المجال، وباستقراء المفردات يتضح التباين في مستوى توافر معينات كل مفردة، حيث أتت معظم المفردات في المجال الرابع بمستوى كبير انحصرت بين قيم (٤,٢-٣,٤)، كما أتت مفردة واحدة في المجال الأول بدرجة صعوبة متوسطة (صعوبة التعاون بين الطلاب في أنشطة التعليم والتقويم التعاونية داخل الصف وخارجه)، والملاحظ أن هذه المفردة تعد مطلباً رئيساً لتنفيذ معظم أساليب التقويم الحقيقي داخل الصف، وبالتالي تعد من المعينات المؤثرة في قصور ممارسات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي في عمليات وأنشطة التعليم والتعلم.

أما فيما يتعلق بمقارنة المجالات الأربعة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة والأداة مجمعة كما في جدول ٨:

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات للمجالات الأربعة والأداة مجمعة

م	المحاور	وسط حسابي	المستوى	الرتبة
١	معينات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي	٣,٨٠	كبير	٣
٢	معينات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	٣,٧٤	كبير	٤
٣	معينات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	٤,٠١	كبير	١

م	المحاور	وسط حسابي	المستوى	الرتبة
٤	معيقات ترتبط بالطالب	٣,٨٩	كبير	٢
الأداة ككل = ٣,٨٦ بمستوى كبير				

يلاحظ من جدول ٨ أن المتوسط الحسابي للأداة ككل أتى بدرجة كبيرة، وأنت المتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة كل على حدة بدرجة كبيرة، حيث أتى المجال الثالث في المرتبة الأولى من حيث مستوى المعوقات، يليه المجال الرابع، ثم المجال الأول، وأتى المجال الرابع في الترتيب الرابع والأخير .

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة الدراسة لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية- متوسطة- ثانوية) ؟، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا لمتغير المرحلة الابتدائية كما في جدول ٧، وحساب تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر متغير المرحلة التعليمية كما في جداول ٩ :

جدول ٩: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا لمتغير المرحلة الابتدائية

م	المجالات	المرحلة الابتدائية ن=٤٦		المرحلة المتوسطة ن=٣٨		المرحلة الثانوية ن=٢٥	
		وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	٩١,٨٩	٩,٧٤	٩١,٣٥٣	٩,٣٣	٩١,٣٦	٩,٩٢
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	٥٧,٣٥	٤,٣٦	٥٦,٧٦	٥,٠٣	٥٧,٣٦	٤,٣١
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	٤٩,٢٦	٤,٢٥	٤٥,٨٢	٥,٥٩	٤٨,٦٤	٣,٩٩
٤	معيقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	٣٥,٠٢	٤,١١	٣٥,٠٠	٤,٥٩	٣٦,٣٢	٢,٩٧
الأداة ككل		٢٣٣,٥٢	١٤,٤١	٢٢٩,١١	١٧,٠٨	٢٣٣,٦٨	١١,٩٦

يتضح من جدول ٩ وجود فروق طفيفة بين متوسطات الدرجات بين مجموعات الدراسة، ولدراسة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما في جدول ١٠ التالي:

جدول ١٠: تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة التعليمية

م	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	(df)درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) (F)	الدلالة ٠,٠١
١	معيقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	بين المجموعات	٥,٣٥٦	٢	٢,٦٧٨	٠,٠٢٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٩٨٦١,٦٩٠	١٠٦	٩٣,٠٣٥		
		المجموع الكلي	٩٨٦٧,٠٤٦	١٠٨			
٢	معيقات ترتبط بمهارات معلمي الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	بين المجموعات	٨,٥٨٨	٢	٤,٢٩٤	٠,٢٠٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٢٤١,٠٦٣	١٠٦	٢١,١٤٢		
		المجموع الكلي	٢٢٤٩,٦٥١	١٠٨			
٣	معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	بين المجموعات	٢٦٣,٩١٧	٢	١٣١,٩٥٨	٥,٩٤١	دالة
		داخل المجموعات	٢٣٥٤,٣٤٠	١٠٦	٢٢,٢١١		
		المجموع الكلي	٢٦١٨,٢٥٧	١٠٨			
٤	معيقات ترتبط بالطالب	بين المجموعات	٣٢,٩٧٦	٢	١٦,٤٨٨	١,٠٠٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١٧٣٢,٤١٨	١٠٦	١٦,٣٤٤		
		المجموع الكلي	١٧٦٥,٣٩٤	١٠٨			

م	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	(df) درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) (F)	الدلالة ٠,٠١
٥	الإجمالي	بين المجموعات	٤٩٥,٤٦٦	٢	٢٤٧,٧٣٣	١,١١٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٣٥٧٤,٤٩٧	١٠٦	٢٢٢,٤٠١		
		المجموع الكلي	٢٤٠٦٩,٩٦٣	١٠٨			

يتضح من جدول ١٠، ومن استقراء قيم (ف) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) وجود أثر يعزى لمتغير المرحلة للأداة ككل وفي المجالات(الأول والثاني، والرابع)، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤ ٠,٠٥) في المجال الثالث، وباستقراء جدول ٩ للمتوسطات الحسابية والانحرافات، يتضح أن دلالة الفروق أتت لصالح المرحلة الابتدائية، حيث أتت بمتوسطات حسابية أعلى من عینتي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، مما يعني كبر مستوى المعیقات لتوظيف التقويم الحقيقي بين معلمي التربية الإسلامية، وبمراجعة المجال الثالث يتضح ارتباط مفرداته بممارسات الإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، وربما يرتبط بذلك بالواقع الفعلي للممارسات التعليمية والتعلمية داخل المدارس الابتدائية، وارتباط معظم ممارسات الإدارة المدرسية والإشراف التربوي بالجوانب الإدارية والإشرافية، والمهام الروتينية، ومواجهة المشكلات السلوكية، والقصور في تفعيل المبادرات داخل التخصصات العلمية، كما يتضح من خلال الزيارات الميدانية القصور في التوازن بين أداء المهام الوظيفية الإدارية والإشرافية والتعليمية لدى مدرء المدارس والمشرفين التربويين، وبصفة عامة عند الإجابة عن هذا السؤال يتضح عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة، وكبر مستوى تواجد المعیقات المرتبطة بتوظيف التقويم الحقيقي بين فئات معلمي التربية الإسلامية في المراحل التعليمية الثلاث.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لصعوبات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغير النوع(معلم في مدارس بنين- معلمة في مدارس بنات) ؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، قيمة(ت) لدراسة أثر متغير المرحلة التعليمية كما في جداول ١١ كما يلي:

جدول ١١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة التي تعزو لمتغير النوع (معلم في مدارس بنين = ٦٠، ومعلمة في مدارس بنات= ٤٩)

رقم المحور	المحاور	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
١	صعوبات ترتبط بوعي المعلم على المستوي المعرفي بالتقويم الحقيقي	معلم	٩٢,٨٥	٩,٠٩	٠,١٤٥	١٠٧
		معلمة	٩٠,١٦	٩,٩٨		
٢	صعوبات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	معلم	٥٦,٦٥	٤,٩٦	٠,٢١٠	١٠٧
		معلمة	٥٧,٧٥	٤,٠٠		
٣	صعوبات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	معلم	٤٧,٦٣	٥,٢٢	٠,٥٠٨	١٠٧
		معلمة	٤٨,٢٧	٤,٥٦		
٤	صعوبات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	معلم	٣٤,٨٢	٤,١٠	٠,١٥٨	١٠٧
		معلمة	٣٥,٩٢	٣,٩٣		
٥	إجمالي درجات الأداة	معلم	٢٣١,٩٥	١٥,٤٣	٠,٩٥٨	١٠٧
		معلمة	٢٣٢,١٠	١٤,٤٥		

يتضح من جدول ١١ عدم وجود فروق ذات لالة إحصائية (≤ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة تعزى لمتغير النوع (معلمي مدارس بنين ومعلمات مدارس بنات) في إجمالي درجات الأداة، وفي مجالاتها كل على حده، ويعني ذلك توافر

المعوقات بمستوى كبير ومتقارب في قيمة المتوسطات بين عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس سواء للبنين (أو البنات)، وربما يعزي ذلك إلي مجموعة من المبررات والتي قد تتناقض في مجملها وفقا للتباين في استجابة المعلمين والمشرفين ومناقشتهم أثناء تطبيق أداة الدراسة، حيث إن أراء المشرفين التربويين في المعلمين دائما تتسم بمعايير وتوقعات عالية تتسم بعدم المعيارية و عدم إمكانية قياسها (هذا وفقا لمناقشات المعلمين)، في حين يري المشرفين التربويين قصوراً في مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية على المستوى المعرفي والمهاري فيما يخص تطبيق التقويم الحقيقي، كما أن استجابات المشرفين التربويين عادة ترتبط بممارستهم في تقييم وتطوير أداء معلمي التربية الإسلامية، هذه الممارسات الإشرافية والتطويرية خالية عادة من أية ممارسات ترتبط بتوظيف التقويم الحقيقي (وفقاً لمناقشات المشرفين التربويين)، وبالتالي فإن أحكامهم والمرتبطة بالاستجابة علي مفردات أداة الدراسة قد تعتمد بدرجة ما علي ممارستهم في تقييم أداء المعلمين.

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تقديرات عينة البحث لصعوبات تطبيق التقويم الحقيقي تعزي لمتغير طبيعة وظيفة العينة (معلم-مشرف تربوي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، وكانت النتائج كما في جدول ١٢ كما يلي:

جدول ١٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة التي تعزو لمتغير طبيعة الوظيفة (معلم = ٧٧، ومشرف تربوي = ٣٢)

م	المحاور	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
١	معوقات ترتبط بوعي المعلم على المستوى المعرفي بالتقويم الحقيقي	معلم	٨٨,١٨	٧,٨٨	٧,٠٦٨	١٠٧
		مشرف	٩٩,٩٧	٨,٠٥		
٢	معوقات ترتبط بمهارات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف	معلم	٥٦,٣٩	٤,٥٤	٢,٧٦٨	١٠٧
		مشرف	٥٨,٩٧	٤,١٣		
٣	معوقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي	معلم	٤٦,٨٣	٤,٩٤	٣,٧٨٧	١٠٧
		مشرف	٥٠,٥٣	٣,٨١		
٤	معوقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب	معلم	٣٥,١٧	٤,١١	٠,٥٧١	١٠٧
		مشرف	٣٥,٦٦	٣,٩٢		
٥	إجمالي درجات الأداة	معلم	٢٢٦,٥٧	١٢,٠٨	٧,١٥٠	١٠٧
		مشرف	٢٤٥,١٢	١٢,٩٤		

يتضح من جدول ١٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة تعزي لمتغير طبيعة الوظيفة (المعلم - المشرف التربوي)، وذلك لصالح متوسطات درجات مجموعة المشرفين التربويين في الأداة بصفة عامة، وفي مجالاتها كل علي حدة، فيما عدا المجال الرابع (معوقات ترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب)، حيث انفتحت عينة البحث في مدارس البنين والبنات بدرجة كبيرة على المعوقات المرتبطة بالطلاب والطالبات.

مناقشة النتائج:

تبين من خلال الإجابة عن السؤال الأول (ما معوقات تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة البحث؟)، وجود العديد من المعوقات تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية بدرجة كبيرة، كما بينت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تواجه تنفيذ التقويم الحقيقي في برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية ترتبط بدرجة كبيرة بوعي المعلم معرفيا بالتقويم الحقيقي، وضعف مهاراته في التنفيذ داخل الصف، بالإضافة إلى المعوقات التي ظهرت بدرجة كبيرة وترتبط بالإدارة

المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي، والمعيقات التي ظهرت بدرجة كبيرة وترتبط بالممارسات التعليمية للطلاب، ويعزو ذلك إلى ضعف مستوى وعي معلمي التربية الإسلامية في تقويم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، والوجدانية) بصورة تكاملية ومستمرة، وقصور معرفتهم باستراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقي وكيفية توظيفها في تقويم الطلاب بحصص التربية الإسلامية، ووجود بعض التصورات الخاطئة حول زمن التدريس، والوقت المتاح داخل الحصة، وضعف مهارات إدارة الصف مع الأنشطة التقييمية المختلفة، مع عدم تنظيم الخبرات التعليمية داخل مقررات التربية الإسلامية بصورة تمكن من تطبيق التقويم الحقيقي، مع زيادة العبء الدراسي على معلمي التربية الإسلامية، مع ندرة دعمهم بالإمكانات والأدوات اللازمة لتطبيق التقويم الحقيقي، كما يعزى ذلك إلى عزوف الطلاب عن الأنشطة التقييمية المرتبطة بالتقويم الحقيقي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالرزاق (٢٠١٤: ١١٦)، ودراسة الشرعة (٢٠١١: ٢٩١) في قصور أداء معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقويم الحقيقي نتيجة العديد من المعيقات، مع ضرورة تقدير الإدارة المدرسية والإشراف التربوي لأهمية التقويم الحقيقي، ودعم المعلمين في آليات توظيفه بصورة دقيقة داخل قاعات الدراسة، كما أشارت إلى ضرورة إلمام المعلم بمفاهيم ومهارات توظيف التطبيق الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Xu, et.al, 2013: 435) والتي أكدت أن نجاح المعلم في عمليات التدريس يرتبط برؤية واضحة حول التقويم، بالإضافة إلى التمكن من أدوات إعداد التقويم الحقيقي، كما أشارت إلى الخلط بين أدوات التقويم التقليدي المرتبطة بالاختبارات المقالية والموضوعية بالورقة والقلم، والتي تركز على النتائج النهائية، وبين أساليب وأدوات التقويم الحقيقي التي توجه المعلم نحو تطوير عمليات التدريس والتعليم، وتؤكد إدماج الطالب في الموقف التعليمي.

كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية-متوسطة-ثانوية)؟)، ومن خلال اختبار تحليل التباين الأحادي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (٠,٠٥ ≤) وجود أثر يعزى لمتغير المرحلة للأداة ككل وفي المجالات (الأول والثاني، والرابع)، في حين يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≤) في المجال الثالث (معيقات ترتبط بالإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التربوي)، كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغير النوع (معلم مدارس بنين - معلمة مدارس بنات)؟)، ومن خلال اختبار (ت) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع بصفة عامة وكل مجال علي حدة، كما تبين من خلال الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين تقديرات عينة البحث لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي تعزى لمتغير طبيعة العينة (معلم - مشرف تربوي)؟

ومن خلال نتائج البحث أمكن استقراء مجموعة من الاستنتاجات مرتبطة بمعيقات تنفيذ التقويم الحقيقي خلال برامج تعليم وتعلم التربية الإسلامية، أهمها قصور البنية المعرفية المرتبطة باستراتيجيات تطبيق التقويم الحقيقي مع وجود العديد من التصورات الخاطئة لدى المعلمين، حيث إن معظمهم يربط بين القصور في تطبيق التقويم الحقيقي وزمن الحصة، وتنظيم الخبرات التعليمية، على الرغم أن مهارات المعلم في تخطيط التدريس قد تمكنه من مواجهة هذه المعيقات، كما تم استقراء بعض المعيقات التي ترتبط بدعم الإدارة المدرسية للمعلمين، وتناقض دور المشرف التربوي بين الجوانب الإدارية ومهامه في تطوير أداء المعلم، بالإضافة إلى ممارسات الطلاب المرتبطة بالجانب المعرفي في مقابل إهمال الجوانب المعرفية والوجدانية نظير التصور الخاطئ القائل بأن الإنجاز الأكاديمي يرتبط فقط بالجانب المعرفي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت وجود بعض المعوقات في تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم التربية الإسلامية، فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة بناء دورات تدريبية حول مفهوم التقويم الحقيقي واستراتيجياته وأدواته لمعلمي التربية الإسلامية، ووجود نماذج في تخطيط أنشطة التقويم الحقيقي وتنفيذه داخل الصف.
- ضرورة تركيز الإشراف التربوي على الجانب المهني للمعلم، وتوظيف أدوات التقويم الحقيقي مع معلم التربية الإسلامية بما يمكنه من تنفيذها مع الطلاب.
- توعية الإدارة المدرسية والطلاب وأولياء أمورهم بأهمية التقويم الحقيقي وأدواته، وأهمية التكامل في تقويم جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

المراجع :

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو حنزة، عبدالله ناصر (٢٠١٠): واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٢. أبو شعيرة، خالد، وأشيوه، فوزي، وغباري، ثائر (٢٠١٠) معوقات استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح الوطنية للأبحاث (علوم إنسانية)، ٢٤ (٣)، ٧٥٣-٧٩٧.
٣. البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢) استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية: البحرين، ١٣ (١)، ٢٤١-٢٧٠.
٤. بكار، نادية أحمد (٢٠٠٠). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية جامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي، السنة الحادية والعشرون، عدد (٧٥)، ٩٥-١٥٣.
٥. البلادي، حمدي بن هنيدي (٢٠١٥). معوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسبوط: مصر، ٣١ (٣)، ٣٥٨-٣٧٦.
٦. الجلال، ماجد (٢٠٠١): أساليب التقويم وأدواته الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود في العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٣ (٢)، ٢٨١-٣١٣.
٧. السلمي، شريفة زيد مزيد (٢٠١١): أثر التقويم باستخدام ملف الانجاز في تحصيل تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه بمدينة الليث التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٨. الشرعة، ممدوح منيزل (٢٠١١) درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٦ (١)، (٢٩١).
٩. حجازي، رضا السيد، والفرحاتي، السيد محمود (٢٠٠٦) فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٦-٢٧ نوفمبر)، ٧١٠-٧٧٥.

١٠. حسين، محمد حسين سعيد (٢٠٠٥) تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية" في الفترة من (٢٩-٣٠ يناير)، ١-٢٧.
١١. سالم، أحمد محمد، ومصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر، ٨٥-١٣٢.
١٢. عبدالرزاق، وفاء محمود نصار (٢٠١٤). دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، ٦(٢٠)، ١١٥-١٩٩.
١٣. عبدالهادي، سمر عيسى عبدالمعطي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفايات التقويم الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية: المملكة الأردنية الهاشمية.
١٤. العتيبي، وضحي حباب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات: الرياض.
١٥. العصيمي، خالد بن حمود بن محمد (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة بنها**: مصر، ٢٦(١٠٣)، ١-١٠٥.
١٦. عفانة، محمد عطية احمد (٢٠١١): واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٧. عفيف، صالح احمد صالح (٢٠٠٩) معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٨. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤): **التقويم التربوي البديل**. دار الفكر التربوي: القاهرة.
١٩. عيسى، محمد أحمد (٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، ٧٦(٢)، ٣٣٢-٣٨٠.
٢٠. لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٦) أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده. المؤتمر العلمي العاشر بعنوان "التربية العلمية وتحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٥٩٥-٦٤٠.
٢١. المحمدي، عفاف سالم، ونصار، وفاء محمود، وأبا حسين، وداد بنت عبدالرحمن (٢٠١٥) معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي المهام الأدائية والأنشطة في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**: القاهرة، ٣٩(٣)، ٣١٥-٣٩٥.
٢٢. محمود، أشرف راشد، وبخيت، مؤنس محمد (٢٠١١): أثر استخدام التقويم الأصيل (البورتفوليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. المؤتمر العلمي

الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" دار الضيافة عين شمس (٢٥-٢٦ يوليو) ٢٠٠٦، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول: ١٣٧-١٧٩.

٢٣. مومني، محمد أحمد (٢٠١٧). مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين، ٤١، ٢٩-٤٢.

٢٤. النمراوي، زياد محمد (٢٠١١). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات العلوم التربوية: المملكة الأردنية الهاشمية، ٣٨، ١٥٥١-١٥٦٦.

٢٥. الناجم، محمد بن عبدالعزيز بن عبدالمحسن (٢٠١٣). أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات و الاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة، ٣٧(٢)، ٩٢-٩٩.

٢٦. العتيبي، وضحي حباب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات: الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] B. Adeyemi, (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary Schools in Osun State, Nigeria. Ife Psychologia, Ife Centre for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125-132.
- [2] D. Bateson, (1994). Psychometric and Philosophic Problems in "Authentic" Assessment: Performance Tasks and Portfolios. Alberta Journal of Educational Research, 40 (2), 233-245.
- [3] P. Boyd, (2004). Focused anecdotal records assessment: a tool for standards-based, authentic assessment. The Reading Teacher, 58(3), 230-239.
- [4] A. Doerr, (2008). Authentic Assessment for restorative outcomes. Reclaiming Children and Youth, 17(2), 24-28.
- [5] W. Fox, (2006). The Influences of Teacher Knowledge and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education. International Journal of Technology and Design Education, 16, 53-77.
- [6] S. Lajoie, (1995). A framework for authentic assessment in mathematics. In T.A. Romberg, Reform in school mathematics and authentic assessment (pp.19-37). Albany, New York: State University of New York Press.
- [7] T. Maxwell, (2012). Assessment in higher education in the professions: action research as an authentic assessment task. Teaching in Higher Education, 17(6), 686-696.
- [8] J. Mayer, (1992): what's difference between " authentic assessment and performance assessment? Educational Leadership, 49(6), 38-41.
- [9] T. Moon, C. Brighton, C. Callahan, A. Robinson, (2005). Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom., XVI(2-3), 119-133.
- [10] Svinicki, M. (2005). Authentic Assessment: Testing in Reality. New Directions for Teaching and Learning, 100, 22-30.
- [11] T. VU, G. Dall, (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization. Educational Philosophy and Theory, 46(7), 778-791.
- [12] Q. Xu, K. Heller, L. Hsu, and B. Aryal (2013). Authentic Assessment of Students' Problem Solving. AIP Conference Proceedings, American Institute of Physics, 15(13), 434-437.
- [13] J. Zilvinskis, (2015). Using Authentic Assessment to Reinforce Student Learning in High-Impact Practices. Assessment Update, 27(6), 7-10.

Obstacles of Implementing the Authentic Assessment in Learning of Islamic Education on the Schools in the Educational Tabuk Region

Yahya Abdel Khalq yousif

Associated Professor - Tabuk University - K.S.A
yahyaali1438@yahoo.com

Abstract:

The purpose of this study was to determine the Obstacles of Implementing the Authentic Assessment in Learning of Islamic Education on the schools in the Educational Tabuk Region. To achieve this aim, a 60-item questionnaire was administered. The study samples were randomly selected and consisted (109) of Islamic education teachers, and supervisors. The results revealed that the level of Obstacles of Implementing the Authentic Assessment was high. The results indicated that there was statistically significant in the level of Obstacles among the sample Due to the variable Position (teachers- supervisors). Based on the findings of the study, the researcher recommends that preparing program in implementing the authentic assessment in Learning of Islamic Education for the teachers, principals, supervisors, parents and students.

Keywords: Authentic Assessment, Learning of Islamic Education

التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات

ريم أحمد صالح الغامدي

مشرفة تربوية - وزارة التعليم - مكتب تعليم بلجرشي - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٤١٤٦) معلمة، وعينت منها من (٣٤٥) معلمة من معلمات مدارس منطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨، تم اختيارهن بطريقة العينة الطبقية العشوائية، واستخدمت استبانة مكونة من (٥٠) فقرة وموزعة على خمسة مجالات كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وتوصي الباحثة بعدد من التوصيات منها: ضرورة تشجيع مديرات المدارس للمحافظة على التميز التنظيمي لديهن من أجل تحسين جودة المنتج التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التميز التنظيمي، قائدات المدارس، منطقة الباحة

المقدمة:

تعمل المؤسسات التعليمية بصورة دائمة على تحقيق النجاح والمحافظة عليه ، وهذا يجعلها تسعى باستمرار إلى تطوير وتحسين وتعديل استراتيجياتها، ومنتجاتها، واستخدام أدوات ووسائل متجددة. لذا تسعى إدارات التعليم الحديثة إلى الاستفادة من المعارف والعلوم التي يستحدثها ويطورها العلماء والباحثون ودوائر المعرفة باستمرار، وهذه الجهود تؤدي إلى إتاحة الفرص الجديدة، وتحقيق التقدم والتطور المستمر.

وفي عصر العولمة والانفتاح الذي يُميّز عالم اليوم، أصبح التميز التنظيمي موضع الاهتمام والنقاش الواسع؛ وذلك لأن عصر المعرفة والمعلومات لم يعد يعترف بعمالة نمطية تحكمها الموصفات الوظيفية التقليدية التي كانت سائدة في الهرم البيروقراطي القديم، وإنما تعتمد على العناصر التي تتسم بالتميز وتعدد المعارف وتنوعها كرؤساء ومروّسين، حيث إن تحقيق المنظمة لتمييز الأداء يتطلب من أعضائها الابتعاد عن كل ما هو نمطي وروتيني في الأداء والسلوك لدى معظم المنظمات وذلك بتبنيها لنظم حيوية وفاعلية (Darling, Walker & Shelton, 2002,12).

والتوجه نحو تحقيق التميز والجودة في المؤسسات التربوية أصبح أمراً لا بد منه في تحقيق أعلى مستويات الجودة، إذ يعد استجابة للتغيرات الثقافية والسياسية والاجتماعية والتقنية التي فرضتها العولمة والتنافس الدولي.

وتعتبر الموارد والكفاءات البشرية العنصر المهم للوصول إلى تحقيق الأهداف والغايات المرجوة للمؤسسات، فأهميتها تكمن في دورها المؤثر في رفع كفاءة المؤسسة وفعاليتها في أداء مهامها وأنشطتها (حسن، ٢٠١٠، ٢). وهذا الأمر يتطلب وجود قيادات ذات كفاءة ورؤية إستراتيجية نحو المستقبل للمساهمة في إحداث تطور شامل في المجال المعرفي والثقافي والبحثي والمجتمعي، وتعزيز ثقافة التميز، والتركيز على وضع الاستراتيجيات وتحديث الهياكل التنظيمية وتغيير النظم التقليدية وتطوير وإدارة الكفاءات الموجودة، أو البحث عنها واستقطابها واستثمارها (الهادي، ٢٠١٣، ٤).

وترى الباحثة أن تميز المدرسة والنهج الذي تسير عليه يعتبر العامل المهم في نجاح المدرسة أو فشلها، وإن لقائدة المدرسة دوراً حاسماً ومهماً في التأثير في سلوك منسوبات المدرسة، وفي توفير بيئة وجو تعليمي فعال، يسهم في تحسين تحصيل الطالبات العلمي، وتحقيق ما تطمح المدرسة في الوصول إليه من تميز وإبداع.

إن الإستثمار الفعال للكفاءات يجعل المؤسسات قادرة على التنافس وتحقيق التميز، ويتجسد هذا الإستثمار في أفضل صورة في إدارة الكفاءات حيث إن الكفاءة في هذا العصر هي مورد ورأس مال بشري عالي القيمة، الأمر الذي جعل إدارة الكفاءات وحسن اختيار الموظفين واكتشاف مواهبهم وتمييزها يأتي في مقدمة أولويات المؤسسة، وتأتي التجارب اليابانية والألمانية والكورية والصينية والماليزية والعديد من التجارب الأخرى لتؤكد على ذلك (الحميدي والطيب، ٢٠١١، ٣).

وللتميز التنظيمي دورٌ بالغ الأهمية في تحقيق استمرارية ونجاح وتميز المؤسسات، وتحقيق فوائد عالية، وجذب العملاء وتعزيز ولائهم من خلال فهم وإدراك واسع لمفهوم عملياتها الداخلية (الإبداعية، والتشغيلية، والتفاعل الاجتماعي) في إطار الجودة، وإسهام العاملين في إنتاج حلول للمشكلات التي تواجه شركاتهم (الكساسبة، ٢٠١١، ٣٦)، وأشار الضلاعين (٢٠١٠، ٧١) إلى أن التميز التنظيمي يجعل المؤسسات قادرة على المساهمة بشكل استراتيجي عبر التفوق في أدائها وحل مشكلاتها، ثم تحقيق أهدافها بصورة فعالة تميزها عن باقي المؤسسات. وإن امتلاك إدارة التميز وتفعيلها هو الطريق لبقاء المؤسسات واستمرارها في عالم اليوم القائم على الحركة السريعة والتغيير الدائم (السلمي، ٢٠٠٢، ٢٢).

إن القدرة على تحقيق التميز في المدارس ولدى العاملين فيها بطريقة بناءة هي من السمات المهمة التي يجب أن يتميز بها القائد التربوي؛ فالقيادة الناجحة هي التي تكون قادرة على التعامل مع مختلف أطراف العملية التعليمية التعليمية؛ فالمعلمات والطالبات والإدارة هم أطراف هذه العملية في المدارس، وأن القائدة هي محور هذه الأطراف والتي يجب أن ينصب جهدها في السعي نحو التميز في الأداء.

وقد ظهر العديد من النماذج الدولية والعربية للأداء المتميز كالنموذج الأوروبي، والنموذج الياباني، والنموذج الأمريكي، وهي نماذج تسعى إلى تحسين الأداء في كل جانب من جوانب العمل وذلك لرفع مستوى الأداء التنظيمي العام، حيث يعد مدخل التميز إحدى المداخل الإدارية الحديثة التي تسعى لتحسين كفاءة المدارس وزيادة قدرتها على مواجهة التغيرات المحيطة بها، من خلال تلبية متطلبات المستفيدين منها، وتحسين جودة الخدمة المقدمة لهم (داود، ٢٠٠٢، ١٣).

وبناءً على ما تقدم من أهمية دور القائدات في تحقيق التميز التنظيمي في المدارس، فإن قائدات المدارس يناط بهن مسؤوليات قيادية مع منسوبات المدرسة، وتنوع في الاستراتيجيات والأساليب بهدف تحقيق التميز والجودة في العمليات والمخرجات. ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد أجريت عدة دراسات في التميز التنظيمي؛ كدراسة حنان الغامدي (٢٠١٧) التي هدفت تحديد درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة التميز بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات، والمعلمات، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (٤٧٦) فرداً منها (١٣٢) مديرة، و(٣٤٤) معلمة. وقد تم بناء استبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد

بينت نتائج الدراسة أن درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة التميز بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05 \leq$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات إدارة التميز تعزى للمسمى الوظيفي لصالح المديرات، ولمتغير الخبرة لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر. كما تبين وجود فروق في تقدير توفر المتطلبات بمجال التميز الإداري والثقافة المؤسسية، والموارد البشرية وتنميتها مهنيًا تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، وأيضًا تبين وجود فروق تُعزى للدورات التدريبية في مجال التميز والجودة لصالح الحاصلات على دورة تدريبية فأكثر.

ودراسة الثبتي (٢٠١٦) التي هدفت تعرف مستوى التميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث شملت عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وعددهم (٣١٧) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن مستوى التميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف جاء بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول مستوى التميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف تعزى إلى اختلاف "سنوات الخبرة". بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات معلمي المدارس الثانوية حول مستوى تميز المورد البشرية كأحد أبعاد التميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي. وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي (بكالوريوس).

ودراسة الشوا (٢٠١٦) التي هدفت التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة لإدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز، EFQM من وجهة نظر المعلمين وسبل تطويرها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع المعلومات وتكون مجتمع الدراسة من (٢٠٣٧) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في مديريات غرب وشرق وشمال غزة، وعينتها من (٤٧٦) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة لإدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز (EFQM) من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، ووجود فروق تعزى لمتغير الجنس على مجالي القيادة والعمليات الإدارية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة.

وهدف دراسة السالم (٢٠١٥) إلى تشخيص واقع التميز التنظيمي لوظائف إدارة الموارد البشرية في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً الإستبانة أداةً للدراسة، بينما تكون مجتمع الدراسة من مديري إدارات التعليم في المملكة وعددهم (١٦) مديراً، ومساعد مديري إدارات التعليم في مناطق المملكة وعددهم (٨٠) مساعداً، ومديري إدارات العموم وعددهم (٢٨٨) مديراً، ومديري إدارات شؤون الموظفين وعددهم (١٦) مديراً. وأظهرت النتائج أن استخدام معايير التميز التنظيمي يتم بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة ال كريم والبدوي (٢٠١٥) وضع تصور مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت على معايير ومؤشرات التميز بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الإستبانة أداةً للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من المديرين والمعلمين بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة عسير. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في المملكة العربية السعودية، تكون من العناصر الآتية: الأهداف، والأسس والمرتكات، والمقومات التي تسهم في نجاح تطبيق معايير ومؤشرات التميز في المملكة العربية السعودية.

ودراسة فاتن عامر (٢٠١٥) التي هدفت تعرف درجة فاعلية إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الحكومية الأساسية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بالأنماط القيادية من وجهات نظر المديرين أنفسهم. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة. تم تطبيقها على عينة قوامها (٢٦٠) مديراً ومديرة من مديري المدارس الأساسية في شمال الضفة الغربية البالغ عددهم (٩٣٢) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الأساسية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم كانت كبيرة جداً.

وهدف دراسة الزائدي (٢٠١٤) تعرف درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ودرجة إسهام الجائزة في تحسين الأداء لمديري المدارس في محافظة الطائف من وجهة نظرهم، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة في جمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (٣٦٨) مديراً ومديرة، وأظهرت النتائج أن درجة تحقق معايير جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في مدارس التعليم العام كبيرة ، وأن درجة إسهام الجائزة في تحسين أداء مديري المدارس الإداري كانت كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والجنس، والخبرة .

أما دراسة ناصف وهاشم (٢٠١٠) فقد هدفت الكشف عن متطلبات تحقيق التميز التنظيمي بالمدارس في ضوء جوائز التميز الدولية، والتعرف على واقع التميز التنظيمي بالمدارس المصرية. الدولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الإستعانة بأراء مجموعة من الخبراء والمتخصصين التربويين في الوصول إلى رؤية مقترحة للمدرسة المصرية المتميزة ، حيث توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: وضع رؤية مقترحة لتحقيق التميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية ، وأشتملت على ركيزتين أساسيتين هما: بنية تنظيمية مقترحة للمدارس المصرية المتميزة، وجائزة تمنح للمدارس المتميزة.

وأجرى العاجز وشلدان (٢٠٠٩) دراسة هدفت تعرف دور القيادة المدرسية في تنمية التميز لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠٣) من المعلمين والعاملين في مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها؛ أن القيادة المدرسية تعمل على تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين وتشجعهم على العمل بروح الفريق الواحد، وأن القيادة المدرسية تشجع المعلمين على إثراء المقررات الدراسية بأنشطة ومفاهيم وحقائق متميزة، وإن القيادة المدرسية تفقر إلى النواحي المالية التي تسهم في تنظيم الرحلات العلمية والترفيهية وتنظيم المسابقات للارتقاء بالتميز الإداري لدى المعلمين؛ بالإضافة إلى مشكلة الحصار التي تحد من حركة المعلمين للتواصل مع الخبرات العلمية الخارجية.

ودراسة فوك، سيدهو (FOOK, Sidhu, 2009) التي هدفت الكشف عن الخصائص القيادية لمدير المدرسة المتميز في ماليزيا، واستخدم الباحثان المقابلة والملاحظة الرسمية وغير الرسمية وتحليل الوثائق المدرسية، والمحادثات العفوية، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من (٨٧) معلم و(١١٠٥) طالبا، وأظهرت الدراسة أن نجاح المدرسة يحتاج إلى شراكة كاملة ومشاركات من جميع الأطراف المعنية، بالإضافة إلى الرؤية الواضحة، والتمكين المناسب تعتبر من مميزات القيادة الجيدة وأظهرت النتائج أن من مميزات القائد المتميز التشاركية، والديمقراطية، والتعاونية ، ومنح الآخرين مسؤولية القيادة.

أما دراسة الرشيدة (٢٠٠٧) فقد هدفت تعرف درجة معرفة القادة التربويين في إقليم الجنوب بمفهوم الأداء المؤسسي المتميز. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) من مديري التربية والمديرين الفنيين والإداريين ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين و(١٨١) من مديري ومديرات المدارس في إقليم الجنوب، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والإستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن درجة معرفة القادة التربويين في إقليم الجنوب بمفهوم الأداء المؤسسي المتميز كانت بدرجة عالية، كذلك توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة القادة التربويين في إقليم الجنوب بمفهوم

الأداء المؤسسي المتميز والتي تعزى لإختلاف متغير الجنس، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة القادة التربويين في إقليم الجنوب بمفهوم الأداء المؤسسي المتميز والتي تعزى لاختلاف متغيرات (المؤهل العلمي والخبرة التربوية، وموقع العمل) ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية أن محورها الرئيسي التميز التنظيمي ودرجة ممارسته، والعوامل المؤثرة فيه، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة الشوا (٢٠١٦)، ودراسة السالم (٢٠١٥) والزائدي (٢٠١٤)، والرشايدة (٢٠٠٧). كما تشابهت مع عدد من الدراسات في اعتمادها المعلمين والمعلمات كمجتمع للدراسة وعينتها مثل دراسة الثبتي (٢٠١٦) والشوا (٢٠١٦).

واعتمدت معظم الدراسات السابقة التي تم استعراضها في هذه الدراسة الإستبانة لجمع البيانات والمعلومات مثل دراسة الشوا (٢٠١٦) ودراسة الزائدي (٢٠١٤) واعتمدت هذه الدراسة الإستبانة كأداة لجمع البيانات، واختلفت مع عدد من الدراسات من حيث المنهج ؛ حيث استخدمت بعضها المنهج الوصفي الإرتباطي، وكذلك من حيث أداة الدراسة بعضها اعتمد المقابلات، والملاحظة مثل دراسة (FOOK, Sidhu, 2009)، وبعضها اعتمد دراسة الوثائق والسجلات مثل دراسة ناصف وهاشم (٢٠١٠). واختلفت مع دراسة الغامدي (٢٠١٧) والتي هدفت تعرف درجة توفر متطلبات التميز الإداري في مدارس الباحة، في حين الدراسة الحالية هدفت تعرف درجة الممارسة للتميز الإداري.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلة الدراسة وفروضها، وبناء أداة الدراسة، وتحليل وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة:

أوصت بعض الدراسات بأهمية دراسة التميز التنظيمي وضرورة التوسع فيه كدراسة الثبتي (٢٠١٦) والسالم (٢٠١٥) والرشايدة (٢٠٠٧)، وفي السياق ذاته أوصت دراسة النويقة (٢٠١٤) بالبحث عن أساليب وفرص جديدة لتحقيق التميز التنظيمي للمؤسسات التعليمية لما لذلك من أهمية في تحقيق أهدافها الإستراتيجية، لهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات .

أسئلة الدراسة وأهدافها:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، كما تسعى الدراسة تحديداً للإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما مكونات التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة؟
٢. ما درجة ممارسة قائدات مدارس منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة التميز التنظيمي لقائدات مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية ، المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن :

- تثرى هذه الدراسة الجانب العلمي والنظري لدى الباحثة مما سينعكس على أدائها الوظيفي والمهني.
- تكون الدراسة مرجعاً لطلبة الدراسات العليا والباحثين المهتمين بهذا الجانب

- تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد إدارة تعليم الباحة بتغذية راجعة عن مستوى التميز التنظيمي في مدارس تعليم الباحة
- تزويد مصممي البرامج والدورات التدريبية في مراكز التدريب وإدارات التعليم بتغذية راجعة لتضمين إدارة التميز التنظيمي في برامجهم التدريبية.

مصطلحات الدراسة:

التميز التنظيمي:عرفه مكروجر(McGregor,1994) " كل فعل أو نشاط لكل شخص يعزز ويقوي الإنجاز داخل المؤسسة، ويتضمن العديد من قوى العمل التي تشكل هيكل المؤسسة" وهو التعريف الذي تبنته الباحثة في هذه الدراسة. وعرفه بينار وحيرارد (Pinar & Girard, 2008) بأنه" استثمار المؤسسات الفرص الحاسمة التي يسبقها التخطيط الاستراتيجي الفعال، والالتزام بإدراك رؤية مشتركة يسودها وضوح الهدف وكفاية المصادر والحرص على الأداء".

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي : اقتصرت على موضوع التميز التنظيمي لدى قائدات لمدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.

الحد المكاني : اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام للبنات بمنطقة الباحة التعليمية.

الحد الزمني : طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧هـ / ١٤٣٨هـ

الحد البشري : اقتصرت الدراسة على معلمات المدارس بمنطقة الباحة .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، والذي يعرف بأنه" أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي، لوصف ظاهرة معينة،وتصويرها كمياً،عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة،عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة(ملحم، ٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم العام بالمدارس الحكومية للبنات بالمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمنطقة الباحة والبالغ عددهن (٤١٦٤) معلمة حسب إحصائيات إدارة التعليم بالباحة (إدارة تعليم الباحة، ١٤٣٧ هـ)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) معلمة، وبنسبة (٨,٥%) تقريباً من حجم المجتمع الكلي، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على كافة أفراد عينة الدراسة، وأُسترد منها (٣٤٥) استبانة بنسبة إسترداد بلغت(٩٨%)، وبفاقد (٧) استبانات، وبذلك يكون عدد الإستبانات المدخلة للتحليل (٣٤٥) استبانة مستوفية الشروط. والجدول (١) يبين الوصف الإحصائي لأفراد العينة وفق البيانات الأولية:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	الابتدائية	١٩٦	%٥٦,٨
	المتوسطة	٦٧	%١٩,٤
	الثانوية	٨٢	%٢٣,٨
	المجموع	٣٤٥	%١٠٠

المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٣١٨	%٩٢,٢
	دراسات عليا	٢٧	%٧,٨
	المجموع	٣٤٥	%١٠٠
الدورات التدريبية	اقل من ٥ دورات	٧٣	%٢١,٢
	٥ دورات فأكثر	٢٧٢	%٧٨,٨
	المجموع	٣٤٥	%١٠٠

أداة الدراسة:

- تم استخدام استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وذلك ضمن الخطوات الآتية
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: دراسة الثبيني (٢٠١٦)، ودراسة السالم (٢٠١٥)، وناصف وهاشم (٢٠١٠)، والإفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
 - تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من الأجزاء الآتية:
 - **الجزء الأول:** تناول البيانات والمعلومات العامة عن المستجيب وتشمل (المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية).
 - **والجزء الثاني:** تناول المجالات والفقرات المتعلقة بالتميز التنظيمي، وقد تكون في صورته الاولى من خمسة مجالات و(٤٦) فقرة، وتم ترتيبها حسب تدرج ليكرت الخماسي(كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدًا).

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاداة بالطرق الاتية :

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس والتربية والقياس والتقويم ،للتأكد من مدى ملائمة مفردات الاستبانة للغرض الذي وضعت من اجله، وهو تعرف "درجة ممارسة قائدات مدارس منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات" وطلب منهم إبداء مريئياتهم في أداة الدراسة من حيث؛ عدد الفقرات، وانتمائها للمجالات التي وضعت فيها، ومناسبة الصياغة، وأي حذف أو تعديل أو إضافة، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إضافة أربعة فقرات، وكذلك إعادة صياغة بعض الفقرات وقد أصبحت الأداة بصورتها النهائية، وبعد إجراءات الصدق والثبات مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات .

صدق البناء الداخلي لاداة الدراسة:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة كما في الجدول الآتي:

جدول(٢) معاملات الارتباط للفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه الفقرة

القيادة الإبداعية		الجودة وتطبيقاتها		توظيف التقنيات		إدارة الموارد البشرية		بيئة العمل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.885 ^{***}	١٤	٠.905 ^{***}	٢٣	٠.833 ^{***}	٣٣	٠.764 ^{***}	٤٢	٠.943 ^{***}
٢	٠.786 ^{***}	١٥	٠.921 ^{***}	٢٤	٠.805 ^{***}	٣٤	٠.855 ^{***}	٤٣	٠.915 ^{***}
٣	٠.773 ^{***}	١٦	٠.739 ^{***}	٢٥	٠.732 ^{***}	٣٥	٠.818 ^{***}	٤٤	٠.896 ^{***}
٤	٠.718 ^{***}	١٧	٠.934 ^{***}	٢٦	٠.769 ^{***}	٣٦	٠.904 ^{***}	٤٥	٠.854 ^{***}
٥	٠.735 ^{***}	١٨	٠.802 ^{***}	٢٧	٠.757 ^{***}	٣٧	٠.882 ^{***}	٤٦	٠.791 ^{***}
٦	٠.886 ^{***}	١٩	٠.696 ^{***}	٢٨	٠.792 ^{***}	٣٨	٠.450 ^{***}	٤٧	٠.937 ^{***}
٧	٠.737 ^{***}	٢٠	٠.780 ^{***}	٢٩	٠.757 ^{***}	٣٩	٠.818 ^{***}	٤٨	٠.894 ^{***}
٨	٠.919 ^{***}	٢١	٠.764 ^{***}	٣٠	٠.843 ^{***}	٤٠	٠.750 ^{***}	٤٩	٠.903 ^{***}
٩	٠.831 ^{***}	٢٢	٠.741 ^{***}	٣١	٠.875 ^{***}	٤١	٠.568 ^{***}	٥٠	٠.905 ^{***}
١٠	٠.861 ^{***}			٣٢	٠.847 ^{***}				
١١	٠.793 ^{***}								
١٢	٠.786 ^{***}								
١٣	٠.900 ^{***}								

**** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

ينتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا الفقرة (٣٨) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

• كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٣) الآتي:

جدول(٣) مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة

المجالات	القيادة الإبداعية	الجودة وتطبيقاتها	توظيف التكنولوجيا	إدارة الموارد البشرية	بيئة العمل	الدرجة الكلية
القيادة الإبداعية	---	0.896**	0.909**	0.901**	0.955**	0.898**
الجودة وتطبيقاتها	--	--	0.735**	0.874**	0.693**	0.829**
توظيف التقنيات	--	-	-	0.832**	0.833**	0.873**
إدارة الموارد البشرية	---	-	-	-	0.741**	٠.794**
بيئة العمل	--	-	-	-	-	٠.709**

**** مستوى الدلالة ٠,٠١**

ينتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).
ثبات أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (ثبات الإعادة) من خلال تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وإعادة التطبيق على نفس العينة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين كما في الجدول (٤) الآتي:

جدول(٤) معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات ألفا كرونباخ
١	القيادة الإبداعية	١٣	**٠,٩٢٢	٠,٩٥٧
٢	الجودة وتطبيقاتها	٩	**٠,٨٦٨	٠,٩٢٨
٣	توظيف التقنيات	١٠	**٠,٨٣٦	٠,٩٣٣
٤	إدارة الموارد البشرية	٩	**٠,٨٠٦	٠,٩١٠
٥	بيئة العمل	٩	**٠,٩٧٤	٠,٩٦٨
	الدرجة الكلية	٥٠	**٠,٨٩٣	٠,٩٨٢

**** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

ينتضح من النتائج الموضحة في الجدول (٤) أن قيمة معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٩٨٢) وهي قيمة موجبة ومرتفعة، كما يلاحظ أن معامل ارتباط الإعادة بلغ(٠,٨٩٣) وهي قيمة مرتفعة. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات أداة الدراسة وصلاحياتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.
متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات الديموغرافية وتشمل :

المرحلة التعليمية: وله ثلاث مستويات : ابتدائي ، متوسط ، وثانوي.

المؤهل العلمي: وله فئتان: بكالوريوس فأقل، دراسات عليا.

الدورات التدريبية: ولها مستويان: (أقل من ٥ دورات ، ٥ دورات فأكثر).
المتغير التابع : مستوى التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة
إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية :

- جمع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- بناء أداة الدراسة .
- التحقق من صدق الأداة وثباتها ووضعها في صورتها النهائية .
- تجميع البيانات وإدخالها في الحاسوب لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة .
- كتابة تقرير الدراسة، وما يتضمنه من تفسير لنتائجها.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب والمعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب تقنين أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي .

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول
- اختبار (ت) t. Test للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير الدورات التدريبية.
- اختبار مان وتني Mann Whitney Test للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي.
- تحليل التباين الأحادي One Way A Nova واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير

المرحلة التعليمية

مقياس البحث:

تم تحديد درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الموافقة، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الاداه من (١ : ٥)، وتم حساب المدى (٥ - ١ = ٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة، أي (٤ / ٥ = ٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين ادناه

م	الفترة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	١,٨٠ - ١,٠٠	١,٧٩ - ١,٠٠	قليلة جدًا
٢	٢,٦٠ - ١,٨٠	٢,٥٩ - ١,٨٠	قليلة
٣	٣,٤٠ - ٢,٦٠	٣,٣٩ - ٢,٦٠	متوسطة
٤	٤,٢٠ - ٣,٤٠	٤,١٩ - ٣,٤٠	كبيرة
٥	٥,٠٠ - ٤,٢٠	٥,٠٠ - ٤,٢٠	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتائج السؤال الأول : ما مكونات التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تناولت الباحثة خمسة مكونات هي :

القيادة الابداعية : القيادة لها تأثير مباشر على التميز ، وذلك من خلال تنمية قدرة الأفراد، وتشجيعها لهم بالتوجه نحو الإبداع والتميز ، حيث يتناول هذا المكون الدور الذي تقوم به قائدات المدارس في تحديد الأهداف والتوقعات ومعايير الأداء، ودور قائدات

المدارس في بلورة رؤية المدرسة المستقبلية ورسالتها. وإن القيادة المتميزة هي التي تستطيع رؤية المشكلات التي تواجه العمل والعمل على معالجة نواحي النقص والقصور وصولاً إلى تحقيق التميز.

توظيف التقنيات: أحد عناصر التوجه نحو التميز التنظيمي في المدارس هو التجديد والإبداع التكنولوجي، وتحديدًا فإن توظيف تكنولوجيا المعلومات عملت وبشكل جذري على تغيير أسس المنافسة في المؤسسات، وبما أن دور تكنولوجيا المعلومات في تحقيق أهداف منظمات الأعمال استمر بالتزايد، فقد برزت الحاجة الى توظيف التقنيات في عمليات التعلم والتعليم وزيادة فاعليتها والتخلص من الانماط التعليمية التقليدية.

الجودة وتطبيقاتها: فالجودة هي نظام إداري يركز على مجموعة من القيم ويعتمد على توظيف البيانات، والمعلومات الخاصة بالعاملين هدف استثمار مؤهلاتهم وقدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي قصد تحقيق التحسن والتميز المستمر للمؤسسة.

ادارة الموارد البشرية: ويتناول هذا المكون قدرة قائدات المدارس على تخطيط أنشطة متميزة لإدارة شؤون العاملين في المدرسة وتمييزها ورفع كفاءتها، وتفعيل الاتصال والتواصل بين اطراف هذا المكون، وتحفيز العاملين ومكافأة إنجازاتهم. وتنظيم السجلات للعاملين وتقويض الصلاحيات وإتاحة الفرصة العادلة لجميع العاملين لتنمية مهاراتهم الشخصية والمهنية.

بيئة العمل: ويقصد بها جو العمل وما يسوده من الاحترام المتبادل بين المدرسين والإداريين والتلاميذ وسيادة روح التعاون والتآزر واستعداد كل طرف لمساعدة الأطراف الأخرى، مما يخلق شعوراً لدى المتعلمين بالاطمئنان والرضا عن جودة فضائهم المدرسي. فالمدرسة ليست فقط فضاء مجهزاً بالوسائل والتجهيزات لاكتساب المعارف والمهارات وإنما هي كذلك وسط للعلاقات الإنسانية النبيلة تؤثر في بناء شخصية المتعلم لتكسبه قيم الاحترام والتسامح والتعاون والتكافل.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني والذي نصه: ما درجة ممارسة قائدات المدارس بمنطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة، كما في الجدول(٤) الآتي:

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التميز التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢	توظيف التقنيات	3.80	1.02	١	كبيرة
٣	الجودة وتطبيقاتها	3.54	0.82	٢	كبيرة
١	القيادة الإبداعية	3.52	0.88	٣	كبيرة
٤	إدارة الموارد البشرية	3.43	1.25	٤	كبيرة
٥	بيئة العمل	3.41	1.28	٥	كبيرة
	الكلية	3.54	٠.73	-	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول(٤) إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات مدارس منطقة الباحة للتميز التنظيمي على الدرجة الكلية بلغ(٣,٥٤) وبانحراف معياري بلغ(٠,٧٣)، وبدرجة تقدير كبيرة ، كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (٣,٨٠ – ٣,٤١) كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية متباينة حيث تراوحت بين (٠,٨٢ – ١,٢٨)، وهذا يشير إلى تباين استجابات أفراد عينة الدراسة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى ما يمتلكه قائدات المدارس من كفايات ومهارات حققت لديهن التميز التنظيمي من خلال الخبرات المربية والتراكمية لديهن، نتيجة ما تعرضن له من دورات تدريبية وتطويرية أثناء الخدمة، ونتيجة علاقاتهن المميزة في بيئة

العمل مع منسوبات المدارس، ووجود بيئة مدرسة داعمة للعملية التعليمية وما يتوفر فيها من تسهيلات تقنية وتربوية، والتزام المدارس بتطبيق معايير إدارة الجودة والتي تسعى تحسين المنتج والمخرج الطلابي، ووجود رؤية ورسالة واضحة لدى قادة المدارس في تحقيق التميز التنظيمي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشوا (٢٠١٦)، ودراسة الزائدي (٢٠١٤) والرشايدة (2007) وتختلف مع نتائج دراسة فاتن عامر (٢٠١٥) والتي جاءت بدرجة كبيرة جداً، ودراسة النبتي (٢٠١٦) ، ودراسة السالم (٢٠١٥) والتي جاءت بدرجة متوسطة. وجاء مجال توظيف التقنيات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٥)، وهذا ربما يعود إلى وعي قائدات المدارس بأن للتكنولوجيا تأثيراً كبيراً في هيكل المدرسة وسبل تحقيقها لأهدافها. وإن استثمار نتائج التطور التكنولوجي في حقول الابتكار والتجديد في مستويات التكنولوجيا الحديثة يلعب دوراً بارزاً في السلوك التنظيمي للمدرسة وفي تحقيق الأداء المطلوب. كما أن مستوى ونوعية الوسائل والأساليب التكنولوجية الحديثة في الإدارة من حيث أتمتة العمل، وإدخال التقنيات الحديثة وأنظمة المعلومات الإدارية ووسائل الاتصال الحديثة يؤثر في تحقيق المدرسة لأهدافها. إضافة إلى أن قابلية التعاملات من حيث الاستجابة لمقتضيات التطور التكنولوجي يسهم في تطوير كفاءة الأداء، فضلاً عن آثارها في معنويات الأفراد وتفاعلهم في جماعات العمل، وفي تغير محتوى الوظيفة، وتبديل قنوات الاتصال، وأساليب اتخاذ القرار ونطاق الإشراف وغيرها، كما أن توظيف التقنيات يؤدي إلى جودة وسرعة تنفيذ أعمال المدرسة والخدمات المقدمة للعاملات مما يساهم في تحقيق التميز التنظيمي.

تلاه مجال الجودة وتطبيقاتها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١) وانحراف معياري بلغ (٠,٥٨)، وبدرجة تقدير كبيرة، وهذا ربما يعود إلى وعي قائدات المدارس بأن الجودة وإدارتها تعد إستراتيجية تنظيمية تقتضي الالتزام بالتحسين المستمر لتحقيق رضا العاملات وال طالبات من خلال تطوير الإجراءات للعناية بمخرجات ذات جودة عالية، وأن هدفها النهائي هو تحسين فعالية المدرسة وتطوير إمكانيات الأفراد العاملين بها من خلال ما تملكه من خصائص وما تحققه من أبعاد الجودة وخاصة الأداء العالي المستوى. وقد يعود إلى إدراك قائدات المدارس أن تطبيق إدارة الجودة يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية للعاملات، ويساعد على زيادة القدرة التنافسية، وتقديم مستوى متميز من الخدمة للعملاء، ويساعد على تخفيض تكاليف تقديم الخدمات.

وجاء في المرتبة الثالثة مجال القيادة الإبداعية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠) وانحراف معياري بلغ (0.59) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعود هذا إلى تقدير أفراد عينة الدراسة لامتلاك قائدات المدارس لعدد من مهارات القيادة الإبداعية؛ كتوفر خطط إستراتيجية ذات قدرات عالية تجمع في ثناياها نقاط القوة والضعف، والفرص والتحديات المحتملة، وقدرتها في السيطرة على المشكلات التي تواجه العمل ووضع الحلول اللازمة لعلاجها، ودورها في تنمية وتدريب ورعاية الأفراد ومواكبة المتغيرات والمستجدات.

وجاء في المرتبة الرابعة مجال إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وانحراف معياري بلغ (0.56)، وبدرجة تقدير كبيرة، وهذا ربما يعود إلى وعي قائدات المدارس لدور الموارد البشرية في المدرسة في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة، وإن أهميتها تكمن في دورها المؤثر في رفع كفاءة إدارة المدرسة، وفعاليتها في أداء مهامها وأنشطتها بوصفه محصلة نهائية لكفاءة وفعالية المدرسة ذاتها ومدى قدرتها على التميز والمنافسة داخلياً وخارجياً، وإن هذه الجوانب لن تتحقق إلا إذا أحسن إستقطاب واختيار الكفاءات المتميزة والمؤهلة والمدرّبة، و ثم التخطيط لها بعناية والاهتمام بها والمحافظة عليها، وتطويرها ووضع نظام عادل للمكافآت والحوافز، وتبني الموضوعية في قرارات الترقية وفق اعتبارات ومعايير عادلة تكون واضحة للجميع وعلى درجة من الشفافية. وفي المرتبة الأخيرة مجال بيئة العمل بمتوسط حسابي بلغ (3.41) وانحراف معياري بلغ (0.56)، وبدرجة تقدير كبيرة، وهذا ربما يعود إلى دور قائدات المدارس في توفير مناخاً تنظيمياً مناسباً يساعدها في تحقيق الأداء بكفاءة، ويعزز من القدرة التنافسية بين العاملات من خلال ابتكار الأفكار المتجددة والإبداعية وتنفيذها، فضلاً عن تحسينها وتحديثها باستمرار من أجل

تقديم أفضل استراتيجيات التدريس للطالبات، وقد يعود لدور قائدات المدارس في توفير هيكل تنظيمياً مرناً وديمقراطية الإدارة، وفرص العمل الجماعي، والمسؤولية الجماعية، وضوح المسؤوليات والصلاحيات وضوح السياسات الإدارية، والاهتمام بحوافز العمل المادية والحوافز المعنوية مع توفير الفرص لتحسين المهارات وإكساب العاملات مهارات جديدة وتطويرها من أجل تقدمهم المهني.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة التميز التنظيمي لقائدات مدارس منطقة الباحة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية، المؤهل العملي)؟ للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة تم ما يلي:

١. الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للكشف عن الدلالة الإحصائية تبعاً لفئات متغير المرحلة التعليمية كما في الجدول (٥).

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لفئات متغير المرحلة التعليمية

الكلية(٣٤٥)		الثانوية(٨٢)		المتوسطة(٦٧)		الابتدائية(١٩٦)		الفئات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
0.88	3.52	0.96	3.34	0.82	3.73	0.85	3.51	القيادة الإبداعية
0.82	3.54	0.98	3.44	0.68	3.57	0.79	3.57	الجودة وتطبيقاتها
1.02	3.80	1.14	3.64	0.92	3.87	1.00	3.85	توظيف التقنيات
1.25	3.43	1.36	3.21	1.18	3.35	1.22	3.55	إدارة الموارد البشرية
1.28	3.41	1.29	3.22	1.13	3.65	1.32	3.41	بيئة العمل
0.73	3.54	0.85	3.37	0.62	3.65	0.70	3.58	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات التميز التنظيمي ، وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (٦)

جدول (٦) : تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة الإبداعية	بين المجموعات	5.563	2	2.781	3.639	0.027
	داخل المجموعات	261.370	342	0.764		
الجودة وتطبيقاتها	بين المجموعات	1.010	2	0.505	.749	0.474
	داخل المجموعات	230.513	342	0.674		
توظيف التقنيات	بين المجموعات	2.950	2	1.475	1.397	0.249
	داخل المجموعات	361.061	342	1.056		
إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	7.021	2	3.510	2.232	0.109
	داخل المجموعات	537.984	342	1.573		
بيئة العمل	بين المجموعات	6.779	2	3.389	2.065	0.128
	داخل المجموعات	561.288	342	1.641		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.306	2	1.653	3.114	0.046
	داخل المجموعات	181.553	342	0.531		

تشير النتائج في الجدول(٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha = 0.05$ في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي على جميع المجالات والدرجة الكلية للمجالات- ماعدا - مجال القيادة الإبداعية حيث بلغت قيمة ف لمجال القيادة الإبداعية(٣,٦٣٩)، ومستوى الدلالة(٠,٠٢٧)،وعلى الدرج الكلية للمجالات حيث بلغت قيمة ف (٣,١١٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٤٦)، وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بالنسبة للمجال تم استخدام اختبار (شيفيه Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول (٧) الآتي:

الجدول (٧) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمجال القيادة الإبداعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	الفئات	ابتدائية	متوسطة	ثانوية
القيادة الإبداعية	ابتدائية (٣,٥١)	-	-	-
	متوسط (٣,٧٣)	-	-	٠,٠٢٧*
	ثانوية (٣,٣٤)	-	-	-
الدرجة الكلية	ابتدائية (٣,٥٨)	-	-	-
	متوسط (٣,٦٥)	-	-	٠,٠٣٧
	ثانوية (٣,٣٧)	-	-	-

*دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

أظهرت النتائج في الجدول(٧) فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجال القيادة الإبداعية بين فئة المرحلة المتوسطة، وفئة المرحلة الثانوية، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٢٧) وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة المتوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٧٣)، في حين كان متوسط المرحلة الثانوية (٣,٣٤)، كما اظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمجالات بين فئة المرحلة المتوسطة، وفئة المرحلة الثانوية، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٣٧) وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة المتوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ(٣,٦٥)، في حين كان متوسط المرحلة الثانوية (٣,٣٧) وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن قادة المدارس في المرحلة المتوسطة يكونون أكثر أثراً وفائدةً في المرحلة المتوسطة من المراحل الأخرى تبعاً لطبيعة هذه المرحلة وخصائص الطلاب فيها، وحاجتهم إلى توظيف التقنيات، وبيئة جاذبة تبعد عنهم الملل وتحبب اليهم الجو المدرسي، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات نمائية جسمية وعقلية وتتطلب قيادات تتفهم طبيعة هذه المرحلة وأليات التعامل معها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي(٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الابتدائية.

٢. الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، والتي تعزى إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية فقد تم استخدام إختبار(ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول(٨).

جدول(٨) نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	اقل من ٥ دورات		٥ دورات فأكثر		اختبار ليفين		اختبار ت	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة الإبداعية	3.48	0.94	3.52	0.86	2.199	0.139	0.392	0.695
الجودة وتطبيقاتها	3.46	0.85	3.55	0.81	0.167	0.683	0.847	0.398
توظيف التقنيات	3.84	1.17	3.80	0.99	4.637	0.062	0.269	0.768

0.407	0.830	0.079	3.112	1.24	3.40	1.31	3.55	إدارة الموارد البشرية
0.147	1.453	0.114	6.093	1.24	3.46	1.45	3.20	بيئة العمل
0.681	0.411	0.102	2.689	0.71	3.55	0.81	3.51	الدرجة الكلية

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha=0.05$ ، في درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وعلى جميع مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجالات وربما يعزى هذا إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف عدد الدورات التدريبية على ممارسات قائدات المدارس للتميز التنظيمي في المجالات التي تناولتها الدراسة من خلال القيادة الإبداعية في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وتوظيف التقنيات في الأعمال الإدارية والعلمية التعليمية ، والسعي لإيجاد بيئة عمل مريحة وجذابة، واهتمامها بالموارد البشرية من حيث التدريب والتأهيل والنمو المهني والتحفيز. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح دورة فاكثر .

٣. الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للتميز التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، والتي تعزى إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (Mann- "U" Whitney) مان - وتتي لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول (٩) التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول(٩) نتائج اختبار مان وتني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	بكالوريوس (٣١٨)		دراسات عليا(٢٩)		قيمة U	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		
القيادة الإبداعية	٣,٥٢	١٧٢,٧٨	٣,٥٠	١٧٥,٦٥	٤٢٢٢,٠	٠,٨٦٦
الجودة وتطبيقاتها	٣,٥٣	١٧١,٣٣	٣,٦٨	١٩٢,٦١	٣٧٦٤,٠٠	٠,٢٨٦
توظيف التقنيات	٣,٧٨	١٦٩,٥٣	٤,١٤	٢١٣,٨٧	٣١٩٠,٠٠	٠,٠٢٦
إدارة الموارد البشرية	٣,٣٨	١٦٨,١٢	٤,٠٧	٢٣٠,٥٢	٢٧٤٠,٠٠	٠,٠٢
بيئة العمل	٣,٣٩	١٧٠,٦١	٣,٦٨	٢٠١,١٥	٣٥٣٣,٠٠	٠,١٢٥
الدرجة الكلية	٣,٥٢	١٦٨,٨٦	٣,٨٠	٢٢١,٧٦	٢٩٧٦,٠٠	٠,٠٠٨

تشير النتائج في الجدول (٩) ان قيمة (u) غير دالة احصائيا على مجالات القيادة الابداعية ، والجودة وتطبيقاتها، وبيئة العمل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات توظيف التقنيات، وإدارة الموارد البشرية، والدرجة الكلية لصالح فئة الدراسات العليا، وربما يعزى ذلك إلى ان فئة الدراسات العليا هم اكثر ادراكا بحكم دراستهم وتعاملهم مع التقنيات التعليمية في مجال البحث، والمساقات التعليمية التي يدرسونها، وربما تخصصات البعض منهم تكنولوجيا التعليم ، أو القيادة، لذلك جاءت تقديرهم لهذه المجالات أعلى من فئة البكالوريوس. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الثبتي (٢٠١٦) والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح البكالوريوس، ودراسة الرشيدة (2007) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الدراسات العليا، وتختلف مع نتائج دراسة الشوا (٢٠١٦) ودراسة الزاندي (٢٠١٤) التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- تشجيع قائدات المدارس لتحقيق مزيد من التميز التنظيمي في مدارسهن لتحسين نوعية التعليم والمنتج .
- ضرورة التفاعل الايجابي مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وإشراكهم في برامج التميز في المدرسة والتعرف على توقعاتهم من المدرسة للعمل على إشباع الممكن منها من خلال خطط المدرسة التطويرية.
- وضع برنامج شامل لنشر ثقافة التميز وتعزيزها داخل المدرسة يشارك فيه منسوبات المدرسة والإشراف التربوي وأولياء الأمور والطلبة.
- ضرورة وضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم في المدارس، وتوعية منسوبات المدرسة بالجودة وأهدافها وإجراءات تطبيقها في المدرسة.
- إشراك منسوبات المدرسة المتميزات وممن لديهن صفات قيادية في البرامج المدرسية، والإفادة من الحيوية والنشاط الموجود لديهن.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. آل كريم، مفرح، والبدوي، أمل (٢٠١٥). تصور مقترح لتطبيق معايير ومؤشرات التميز في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات جوائز التميز المحلية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (١)، ٢٨٣ - ٣٦٧.
 ٢. الثبيتي، خالد محمد مستور (٢٠١٦). إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز.
 ٣. داوود، عبد العزيز احمد (٢٠٠٢). إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعميم". الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
 ٤. السالم، ماجدة (٢٠١٥م). التميز التنظيمي لوظائف الموارد البشرية في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية : نموذج مقترح . (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز
 ٥. السلمي، علي (٢٠٠٢). إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. القاهرة : دار غريب- للطباعة والنشر والتوزيع .
 ٦. الشوا، غفت ياسر (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز، EFQM من وجهة نظر المعلمين وسبل تطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
 ٧. صالح، إدريس سلطان (٢٠١١). المعايير التربوية. تم الاسترجاع من الرابط: <http://kenanaonline.com/users/dredrees>
- بتاريخ ١٢ / ١٠ / ٢٠١٦**
٨. الرشيدة، نايل (٢٠٠٧م). مفهوم الأداء المؤسسي المتميز لدى القادة التربويين في إقليم الجنوب وبناء نموذج تقييمي . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان .
 ٩. الزائدي، طارق (٢٠١٤). مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم للتميز في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس بمحافظة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
 ١٠. حسن، عبدالمحسن (٢٠١٠). ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها في تحقيق التميز المؤسسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.
 ١١. جلس، سالم عبدالله (٢٠٠٤) تحليل الاتجاهات للمناهج. (ط١).
 ١٢. الحميدي، محمد؛ والطيب، الهادي، الخوجلي (٢٠١١). إدارة المواهب والاستثمار في التدريب في القرن الحادي والعشرون. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لمؤسسات التدريب. أبوظبي: الإمارات العربية المتحدة. أكتوبر.
 ١٣. الجعبري، تغريد عيد (2009). دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعميم العالي في

١٤. الضفة الغربية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الخليل، فلسطين.
١٥. الضلاعين، علي (٢٠١٠). أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي: دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية. دراسات العلوم الإدارية، ١ (٣٧)، ٦٤-٩٢.
١٦. العاجز، فؤاد علي، وشلدان، فايز كمال (2009). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين من 28-26 تموز (يوليو)، عمان - الأردن.
١٧. الغامدي، حنان لافي(٢٠١٧). درجة توفر تطبيق ادارة التميز بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديرات والمعلمات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الباحة، السعودية.
١٨. الكساسبة، وصفي (٢٠١١). تحسين فاعلية الأداء المؤسسي من خلال تكنولوجيا المعلومات. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية.
١٩. ملحم، سامي(٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر.
٢٠. عامر، فانتن ربحي (٢٠١٥). درجة فاعلية إدارة التميز المؤسسي لمديري المدارس الحكومية الأساسية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقتها بالأنماط القيادية من وجهات نظر المديرين أنفسهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح ، نابلس
٢١. ناصف، ميرفت، وهاشم، نهله (٢٠١٠م). رؤية مقترحة لتحقيق التميز بالمدارس المصرية في ضوء جوائز التميز الدولية . دراسات تربوية واجتماعية، ١٦ (٣) ، ١١١-١٣٢.
٢٢. النويقة، عطا الله بشير (٢٠١٤). أثر تمكين فرق العمل في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الطائف- دراسة تطبيقية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ٣ (١٠)، ٤٢٦-٤٥٢.
٢٣. الهادي، شرف إبراهيم (٢٠١٣). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١١، ٢٤٣-٣٠٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Fook, C& Sidhu, G. (2009). Leadership characteristics of an Excellent Principal in Malaysia. International Education Studies, 2 (4), p:106
- [2] Darling, J. and Walker, W. Shelton, C (2002). Foundations of corporate excellence: Corporate leadership values, strategies, and skills. The Finnish Journal of Business Economics, winter, 46-63
- [3] McGregor, B.(1994). The Excellence agenda, Public Service Status Review, Public Administration, 54 (3),p; 297.
- [4] Pinar, M., Girard, T. (2008).Investigating the impact of organizational excellence and leadership on business performance: An exploratory study of Turkish firms. The SAM Advanced Management Journal, 73 (1), p; 29.

Organizational Excellence among the Female Schools Leaders of Al -baha Governorate from Teacher's Point of View

Ream Ahmed Al-Ghamdi

Educational Supervisor - Ministry of Education - Beljarshi Education Office - KSA

Abstract:

This study aimed to identifying the degree of organizational excellence among the female Schools Leaders of Al-baha governorate from teacher's point of view. The researcher used descriptive approach. The study population consisted of (4146) teachers. The study sample consisted of (345) female teachers from Al baha schools for the academic year 1437/1438, they were selected in random stratified. A questionnaire consisting of (50) items ,distributed to five domains was used to collect the data .The results showed that the degree of organizational excellence among the female school leaders is high with mean of (3.54), and there were significant differences in the level of significance($\alpha = 0.05$) in the degree of responses of the study sample due to the variable of the educational level in favor intermediate level, also there were significant differences due to the variable of qualification in favor of graduate studies ,While there is statistically significant no differences due to the variable of training courses. The researcher recommends a number of recommendations, including: the need to encourage female school leaders to preserve organizational excellence in order to improve the quality of the educational product.

Keywords: organizational excellence, female school leaders, Al -baha governorate

مدى تضمين كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي

هدى بنت سعد بن سلطان الكثيري

محاضرة بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود
huda-saad@hotmail.com

عبد المحسن بن سيف بن ابراهيم السيف

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك - كلية التربية - جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكونات الاقتصاد المعرفي التي يفترض أن يتضمنها كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى مراعاة محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط لمكونات الاقتصاد المعرفي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان أداة الدراسة (استمارة تحليل محتوى) وتم استخدامها في تحليل محتوى الكتاب في ضوء (مكونات الاقتصاد المعرفي) بعد التأكد من صدقها وثباتها، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وعولجت البيانات الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية إضافة إلى معادلة هولستي. وكان من أهم نتائج الدراسة بأن بلغ عدد مكونات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط (٢٢) مكون، وقد توزعت هذه المكونات على ثلاثة مجالات رئيسية وهي: مجال النمو المعرفي والعقلي، مجال التقنية والاتصال، المجال الاجتماعي والوطني. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان عددًا من التوصيات كان من أبرزها أن يراعي مؤلفو الكتب الدراسية تضمين مكونات الاقتصاد المعرفي في محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وبخاصة تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات، وإكسابهم أخلاقيات الباحث الإسلامي والعناية بتوظيف التقنية بكافة أشكالها في مضمون كتاب الفقه، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي عن طريق استخدامها، مع الإشارة إلى المواقع الإلكترونية الموثوقة.

الكلمات المفتاحية: مكونات، الاقتصاد المعرفي، مقرر الفقه، الصف الأول المتوسط.

المقدمة:

يحتل التعليم أهمية كبيرة في خدمة المجتمع وتطوره، وذلك من خلال إسهام التعليم في كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها، كما يسهم في الارتقاء بالمجتمع لمواكبة العصر.

ونحن في عصر يتميز بالثورة العلمية والتكنولوجية، عصر الفضاء والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة، عصر الاقتصاد المعرفي وثورة العلم الذي يتزايد كل يوم (الصابي وقارة ودبور، ٢٠١٠). فالتعليم هو مفتاح العبور لدخول عصر المعرفة، والتوجهات المستقبلية للتعليم على المستوى العالمي والعربي والمحلي تتجه لتطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي. فقد جاء في المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي العربي في العام ٢٠٠٣ أن مجتمع المعرفة يمثل رهاناً حضارياً وتحدياً كبيراً في الألفية الثالثة التي بدأت بالعولمة، وأن الانخراط الإيجابي في هذا المجتمع يبدأ بالمؤسسات التربوية والتعليمية، من مراحلها الأساسية الدنيا (الهاشمي، العزاوي، ٢٠١٠).

إن مجتمع المعرفة والاقتصاديات المبنية على المعرفة مرحلة نوعية في تاريخ البشرية تجعل من المعرفة مورداً لا ينضب تسعى المجتمعات والدول لاكتسابه (عبدالسلام، ٢٠٠٨). فقد أشار كل من ألفن وهايدي توفلر في كتابهما "الثروة واقتصاد المعرفة" والذي قامت جامعة الملك سعود بترجمته إلى أن صنع الثروة في عصرنا الحاضر يعتمد بالدرجة الأولى على اقتصاد المعرفة بعد أن غابت شمس العصر الصناعي. فعصرنا الحاضر هو عصر قوة العقل ومرونة العمل (كبة، ٢٠٠٨). بالإضافة إلى أن فهم كيفية خلق المعرفة وكيفية نشرها من خلال الجماهير ضروري ليس فقط لفهم النمو وإنما "أيضاً" لفهم الظواهر المتنوعة مثل العولمة والتحول الهيكلي والتحضر (Dasgupta, 2010).

وقد جاء تقرير "التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣" حول مجتمع المعرفة، وتقرير "المعرفة العربي حول بناء اقتصاد المعرفة نحو تواصل معرفي منتج ٢٠٠٩" ليركزا على الأوضاع الصعبة التي تعيق تطور مجتمع المعرفة في مختلف الأقطار العربية بشكل عام. وسلطا الضوء في هذا السياق على الوضعية الحرجة التي تعيشها العديد من الجامعات. كما ركزا على مختلف الظروف التي تعيق تطور البحث العلمي في الأقطار العربية (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٣، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٩). كما أشار تقرير البنك الدولي عن التعليم (٢٠٠٨) إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية (تقرير البنك الدولي لعام ٢٠٠٨، موقع جامعة أم القرى). وإدراكاً من حكومة المملكة العربية السعودية لأهمية التحول نحو اقتصاد المعرفة في التنمية الشاملة والمستدامة، فقد حددت الخطة الخمسية الثامنة ١٤٢٥-١٤٣٠ هـ في فصلها التاسع عشر مبدأ "التعليم لاقتصاد المعرفة" وخصصت ميزانية تبلغ ٢٧٦ مليار ريال للقطاع التعليمي لتطويره وفق هذا المبدأ (القرني، ٢٠٠٩).

وقد جاء مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم الذي بدأ تنفيذه عام ١٤٢٩ هـ ليحدث نقلة نوعية في الارتقاء بالتعليم بالمملكة العربية السعودية ويوفر مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة. فالأدوار التقليدية التي يؤديها كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية لم تعد تتناسب وتحديات عصر العولمة ومتطلباته. فالأدوار الجديدة تركز على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية. فهو فرد نشط وفعال ومشارك ومبدع، وجعل المعلم مشرفاً وموجهاً لذلك. فإن تطبيق الاقتصاد المعرفي يتطلب إجراء تعديلات جوهرية في محتوى المناهج التربوية وطرق وأساليب تدريسها وأدوار المعلمين وإعدادهم، وتوفير التجهيزات المدرسية المناسبة ودعم وتشجيع البحث العلمي (الحايك، الصغير، ٢٠٠٨).

وأسلوب تحليل المحتوى هو من يكشف عن مواطن الضعف والقوة في المنهاج، ويحدد كيفية التطوير والتحسين، مع توفير المعلومة والخبرة الأحدث والأنسب، وبالتالي إثراء المحتوى بكل ما هو جديد (الخوالدة، وعيد، ٢٠٠٧). ولذلك أجريت العديد من الدراسات التحليلية في ضوء الاقتصاد المعرفي، منها دراسة (حمادنة، ٢٠١٠) ودراسة (الجاوي، ٢٠٠٩) ودراسة (القراله، ٢٠٠٩). ولو تتبعنا أصل نشأة اقتصاد المعرفة نجد أن جذوره عميقة في كتاب الله الكريم بحيث نجد في قوله تعالى في سورة الزمر: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ (٩)). تركيز على جانب المعرفة أو الإدراك (الشمري، الليثي، ٢٠٠٨). فالمعرفة ترتبط ارتباطاً عضوياً بالتعليم والتعلم، وفي ذلك حث الإسلام الناس على التعلم، فكان أول ما نزل من القرآن

الكريم على الرسول محمد "عليه الصلاة والسلام" الآية التي تحت على العلم والقراءة كوسيلة من أهم وسائل المعرفة. قال تعالى في سورة العلق: (أَفَرَأَى بِإِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) أَفَرَأَى وِرْثَكَ الْأَكْثَرُ (٣) قَيْطَةً، ٢٠١١).

وبما أن مادة الفقه تقوم بدور كبير في تربية النشء، وتكسبه الدقة والنظام والأمانة والخلق الرفيع والمنهجية والوعي السليم والتفكير في كل ما يعمل أو يريد عمله قبل الإقدام عليه (النحلاوي، ١٩٧٩). فهي الترجمة الحقيقية للأحكام الشرعية والعملية للدين الإسلامي، لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تتناول مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط.

مشكلة الدراسة:

تأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الملحة بضرورة تطوير مقررات العلوم الشرعية بشكل عام ومقرر الفقه بشكل خاص لمواكبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواكبة التقدم التكنولوجي والشبكة العالمية الإنترنت في سرعة الحصول على المعرفة والمعلومات، والتركيز على الإبداع والتفكير، واستخدام وسائل متنوعة ومشوقة للتعليم. وذلك لأن المعارف في مناهج وكتب العلوم الشرعية تُعد أم العلوم وموجهها بشكل عام، لذا من المفترض فيها بعد هذا الرصيد من التجارب والتاريخ والمخزون الثقافي أن تقوم بدورها الحضاري والتموي في تنمية وتقويم شخصية إسلامية تمتلك المعرفة بأنواعها المختلفة وأشكالها المتعددة (القراله، ٢٠٠٩).

وقد أشارت إلى ذلك أهداف وثيقة العلوم الشرعية التابعة لوزارة التربية والتعليم فنصت على ضرورة إكساب المتعلمين مهارات التفكير السليم والتعلم الذاتي والبحث العلمي، وإلى أهمية المرحلة المتوسطة في كونها المرحلة العمرية المهمة والتي يكون فيها النمو العقلي والعمرى مناسباً لإكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي المناسب لسنهم، وهو ما يؤكد الهدف الثلاثون من الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧، ص ٩٦).

ومن خلال شعور الباحثين بأهمية التغيير المجتمعي لبلوغ مجتمعات المعرفة والاقتصاديات المرتبطة بالمعرفة، كما أشارت بذلك دراسة (القراله، ٢٠٠٩) ودراسة (القرني، ٢٠٠٩). ومن خلال عملهما في مجال التدريس والإشراف، واطلاعهما على مقررات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بشكل عام ومقرر الفقه بشكل خاص لاحظا أنها قلما يتم ربطها بما ينمي الإبداع والتفكير العلمي والبحث عن المعرفة. كما أشارت بذلك دراسة (السيف، ١٤٢٤) ودراسة (الجنبدل، ١٤٣١).

لذلك يرى الباحثان من الأهمية بمكان القيام ببحث لاستقصاء مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط.

حيث إن مشكلة الدراسة تتلخص في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
أسئلة الدراسة:

تطرح الدراسة سؤالاً رئيساً: ما مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما مكونات الاقتصاد المعرفي الواجب تضمينها في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة

العربية السعودية من خلال وجهة نظر الخبراء؟

٢. ما درجة تضمين محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول متوسط (بفصليه الأول والثاني) في المملكة العربية

السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مكونات الاقتصاد المعرفي الواجب تضمينها في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال وجهة نظر الخبراء.
٢. التعرف على مدى تضمين محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط (بفصليه الأول والثاني) بالمملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الدروس المتضمنة في محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ. أما عينة الدراسة فهي المجتمع نفسه، أي جميع الدروس المتضمنة في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات البالغ عددها (٢٠) درساً، موزعة على فصلين دراسيين. ويستثنى من ذلك مقدمة الكتاب والفهارس.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى، الذي هو عبارة عن: "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف، ٢٠١٠، ص ١٧٧).

أدوات الدراسة:

بطاقة تحليل محتوى، وقد عرفها العساف بأنها: "الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر" (العساف، ٢٠١٠، ص ١٧٧).

واعتمد الباحثان في تصميم بطاقة تحليل المحتوى واشتقاق مادتها على عدد من المصادر المتمثلة في الآتي: مراجعة الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمعرفة ومكونات الاقتصاد المعرفي والاطلاع على مجموعة من أدوات التحليل المستخدمة في تحليل الكتب بشكل عام في ضوء الاقتصاد المعرفي، وكتب العلوم الشرعية بشكل خاص والاستفادة من آراء المحكمين والمختصين التربويين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستعرض الدراسة ثلاثة محاور هامة في الإطار النظري ألا وهي: مفهوم الاقتصاد المعرفي، أهمية التحول إلى الاقتصاد المعرفي، بناء المنهج المدرسي في ظل الاقتصاد المعرفي.

في مفهوم الاقتصاد المعرفي أشار كلاً من الهاشمي والعزاوي (٢٠١٠، ٢٧): بأنه أطلقت تسميات كثيرة لتدل على اقتصاد المعرفة مثل: اقتصاد المعلومات، واقتصاد الإنترنت، والاقتصاد الرقمي، والاقتصاد الإلكتروني، وغيرها من المسميات. ويعود السبب في تعدد المسميات إلى حداثة حقل اقتصاد المعرفة كتخصص وبالتالي فإن مفاهيمه الأساسية ومبادئه وتقنياته لا تزال في مرحلة التبلور. وأبرز هذه التعريفات بأنه هو الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الاستفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال، وتوظيف البحث العلمي.

إن اقتصاد المعرفة يعتبر الركيزة الأساسية لمجتمع المعرفة، وتعود أهميته للأمور التالية:

- أن المعرفة العلمية، والمعرفة العملية بالذات والتي يتضمنها اقتصاد المعرفة تعتبر هي الأساس المهم حالياً لتوليد الثروة وزيادتها وتراكمها.

- الإسهام في تحسين الأداء، ورفع الإنتاجية، وتخفيض كلف الإنتاج، وتحسين نوعيته من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة.
 - إسهام مضامين اقتصاد المعرفة، ومعطياته، وتقنياته المتقدمة في زيادة الإنتاج والدخل القومي. وإنتاج المشروعات، والدخول أو العوائد التي تحققها، والإسهام في توليد دخول للأفراد الذي ترتبط نشاطاتهم بها سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر.
 - الإسهام في توليد فرص عمل بالذات في المجالات التي يتم فيها استخدام التقنيات المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة.
 - إسهام مضامين اقتصاد المعرفة ومعطياته وتقنياته في إحداث التجديد والتحديث والتطور للنشاطات الاقتصادية، وبما يسهم في توسعها ونموها بدرجة كبيرة، وبشكل متسارع ومتزايد.
 - إسهام مضامين اقتصاد المعرفة ومعطياته وتقنياته في توفير الأساس المهم والضروري للتحفيز على التوسع في الاستثمار، وبالذات في المعرفة العلمية والعملية، من أجل تكوين رأسمال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد إنتاج معرفي، وزيادته.
 - إسهام مضامين اقتصاد المعرفة ومعطياته وتقنياته في تحقيق تغيرات هيكلية واضحة وملموسة في الاقتصاد.
 - أن المعرفة العلمية والعملية بالذات أصبحت مورد اقتصادي هام وعنصر أساسي من عناصر الإنتاج، وبذلك يسهم اقتصاد المعرفة لا في إضافة مورد وعنصر إنتاجي مهم فحسب، بل وإلى التخفيف من قيد الموارد وبالذات الطبيعية منها. ونتيجة لما سبق أصبحت مضامين اقتصاد المعرفة، ومعطياته، وتقنياته المتقدمة، والمجالات التي تولد هذه التقنيات وتستخدمها هي المجالات القائدة لعملية تطور الاقتصاد ونموه (خلف، ٢٠٠٧، ص ٢٢).
- وقد تناولت بعض الدراسات أهمية التحول إلى الاقتصاد المعرفي، مثل دراسة (الحسان، ٢٠١٠) والتي كانت عبارة عن نموذج تطوري مقترح لتوجهات بحوث التربية العلمية في كلية التربية في ضوء منظومة مجتمع الاقتصاد المعرفي. وكذلك دراسة (القرني، ٢٠٠٩) والتي بحث فيها عن متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة. وجاءت دراسات أخرى لتتناول أهمية التحول إلى الاقتصاد المعرفي في الأردن، مثل دراسة (مراد، ٢٠٠٨) والتي بحث فيها عن تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي، وكذلك دراسة (موسى، ٢٠٠٦) عن مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين. وبحثت دراسات أخرى عن أهمية إصلاح التعليم لمواكبة عصر الاقتصاد المعرفي، كما في دراسة (Yunus, 2001)، وكذلك دراسة (Larue, 2000) والتي بحثت عن إيجاد وجهة نظر موحدة عن العمل والحياة والتعلم في عصر الاقتصاد المعرفي. واتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كونها امتداد للدراسات التي اهتمت بالاقتصاد المعرفي في مجال التعليم.
- أما ما يتعلق ببناء المنهج المدرسي في ظل الاقتصاد المعرفي فقد أشار الهاشمي والعزاوي (٢٠١٠، ١٦٤) بأنه يتطلب من أجل الانتقال إلى الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة؛ تطوير المجتمع المحلي بتحقيق مستويات عالية من المعرفة، والكفاءة، والمهارة التكنولوجية، والحاسوبية. وهذا يتطلب تغيير دور المعلم والمتعلم وتطوير طرق وأساليب التعليم، والبيئة الصفية وتجهيزاتها والمناهج والكتب. فلكل نظام تربوي فلسفة ينبثق عنها، ولكل فلسفة تربوية غايات تسعى لتحقيقها. لذلك تناولت العديد من الدراسات تحليل وتقويم الكتب الدراسية في ضوء الاقتصاد المعرفي، مثل دراسة (حمادنة، ٢٠١٠) والتي بحثت عن درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية لمبادئ الاقتصاد المعرفي لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن وتطوير وحدة تعليمية في ضوء تلك المبادئ. وكذلك دراسة (الجياوي، ٢٠٠٩) والتي تناولت درجة تمثيل كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي لمعايير الجودة في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن. وأيضاً دراسة (القرال، ٢٠٠٩) والتي كانت بعنوان: مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية. وأخيراً دراسة (الخطيب، الزعبي، ٢٠٠٩) والتي كانت

عبارة عن دراسة تقييمية لمناهج الرياضيات المطورة وفق الاقتصاد المعرفي والمقرر تدريسها لطلبة صفوف المرحلة الأساسية الرابع، والثامن، والعاشر في الأردن. وانقثت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية كونها تناولت تحليل وتقييم الكتب الدراسية في ضوء الاقتصاد المعرفي. وقد تميزت هذه الدراسة بتحليل مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط من خلال تطبيق استبانة تحليل المحتوى، والاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدبيات الدراسة وبناء الاستبانة المستخدمة.

أهمية الدراسة:

١. تتناول موضوعاً تهتم به الساحات التربوية والتعليمية والاقتصادية في العالم والوطن العربي والمجتمع المحلي، وهو منظومة اقتصاد ومجتمع المعرفة.
٢. تعد الدراسات التقييمية والتحليلية استجابة حقيقية لتلبية متطلبات التطوير التربوي لتقديم التغذية الراجعة لصانع القرار ولجنة التأليف؛ خاصة في الوقت الذي تقوم فيه وزارة التربية والتعليم بتطوير الكتب والمناهج.
٣. تقديم قائمة بمكونات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي توفرها في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط بصفة خاصة، ومقررات العلوم الشرعية بصفة عامة، بحيث يمكن الاستفادة منها في مجال تأليف الكتب.
٤. التمهيد لبحوث أخرى تتعلق بالاقتصاد المعرفي وخاصة في مجال العلوم الشرعية.

حدود الدراسة:

تحليل جميع محتويات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط طالبات (كتاب الطالبة وكتاب النشاط) الفصل الدراسي الأول والثاني، وهو من الكتب التي طورتها الوزارة لعام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ. وذلك في ضوء مكونات الاقتصاد المعرفي، ويستثنى من ذلك مقدمة الكتاب والفهارس. وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ. وتجدر الإشارة هنا بأنه تم متابعة طبعات الكتاب اللاحقة حتى عام ١٤٣٨ هـ حيث لم يتغير مضمون الكتاب.

مصطلحات الدراسة:

• الاقتصاد المعرفي:

الاقتصاد في اللغة: مأخوذ من "قصد الطريق قصداً بمعنى استقام، والاقتصاد علم يبحث في الظواهر الخاصة بالإنتاج والتوزيع" (مجمع اللغة العربية، ١٤٠٥، ص ٧٦٦).

ويقصد بالاقتصاد المعرفي: الاقتصاد الذي يدور حول الحصول المعرفة، والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة. من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري ك رأس للمال، وتوظيف البحث العلمي (الشمري، الليثي، ٢٠٠٨).

ويعرف الاقتصاد المعرفي إجرائياً في هذا البحث: بأنه تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار والتعلم المستمر واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها، وتمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية، وتعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير، وتنمية القدرات العقلية والإبداعية دعماً للتفوق والتميز، وتنمية القدرة على الفهم والتفكير والتحليل والاستنباط والربط، وتعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات العقلانية.

• مكونات الاقتصاد المعرفي:

يقصد بمكونات الاقتصاد المعرفي: الأمور الحداثية التي تركز على استثمار الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي، بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة. من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة

واستخدام العقل البشري رأساً للمال وتوظيف البحث العلمي، لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابةً وانسجاماً مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي (القراله، ٢٠٠٩).

وتعرّف مكونات الاقتصاد المعرفي إجرائياً في هذا البحث: هي وحدات التحليل التي استخدمها الباحثان في تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط (طالبات) في ضوء الاقتصاد المعرفي.

• تحليل المحتوى:

عرفه Kaplan بأنه: التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام الفئات، صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون (طعيمه، ١٩٨٧، ص ٢١).

ويعرف الباحثان تحليل المحتوى إجرائياً في هذا البحث: بأنه جميع ما يتضمنه مقرر الفقه للصف الأول المتوسط من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقيم واتجاهات وأنشطة والتي يتم تحليلها في ضوء مكونات الاقتصاد المعرفي.

• كتاب الفقه:

الفقه في اللغة: هو "الفهم والفتنة والعلم، وغلب في علم الشريعة وفي علم أصول الدين وفي القانون" (مجمع اللغة العربية، ١٤٠٥، ص ٧٢٤).

الفقه في الاصطلاح: هو "العلم بالأحكام الشرعية الفرعية العملية من أدلتها التفصيلية" (الأشقر، ٢٠٠٥، ص ٢٧١). ويعرف الباحثان كتب الفقه إجرائياً: جميع المعارف والمهارات العقلية والحركية المتضمنة في نصوص وفقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بفصليه الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية، والذي تم إخضاعه لعملية التحليل في ضوء مكونات الاقتصاد المعرفي.

• المرحلة المتوسطة:

المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربية الناشئ تربيةً إسلاميةً شاملةً لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمرُّ به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦، ص ٨٢).

إجراءات الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الدروس المتضمنة في محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ. أما عينة الدراسة فهي المجتمع نفسه، أي جميع الدروس المتضمنة في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات البالغ عددها (٢٠) درساً، موزعة على فصلين دراسيين. ويستثنى من ذلك مقدمة الكتاب والفهارس. الفصل الدراسي الأول (١١) وحدة، والفصل الدراسي الثاني (٩) وحدات. وقد بلغ عدد صفحات الكتاب المشمول بالتحليل (٢٩٦) صفحة. وقد استثنى من التحليل مقدمة الكتاب والفهارس لأنها لا تدخل ضمن الموضوعات الفعلية المقرر تدريسها. وانطلاقاً من أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها، أعدَّ الباحثان استمارة تحليل كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في ضوء مكونات الاقتصاد المعرفي. من خلال مراجعة أدب المجال والبحوث السابقة، وتحديد مكونات الاقتصاد المعرفي التي يفترض أن يتضمنها كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتصميم أداة الدراسة وفق ما سبق.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (spss) وقد استخدم الباحثان الأساليب التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.

- معادلة Holisti: لقياس ثبات وصدق التحليل.

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي باستخدام أسلوب (تحليل المحتوى) والذي يكون التحليل فيه "تحليل كمي وكيفي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض محدودة خاصة بهذا المضمون" (طعيمه، ١٩٨٧، ٦٩). فاتباع الباحثان هذا المنهج بهدف تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مكونات الاقتصاد المعرفي والتي ينبغي تضمينها في الكتاب. وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بما يلي:

١. بناء الإطار النظري لمحاوَر الدراسة الرئيسية بمراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، والتي أجريت في مجال الاقتصاد المعرفي.
٢. تصميم أداة الدراسة وفق ما سبق.
٣. عرض أداة الدراسة (معايير التحليل) على عينة من المحكمين والذين يمثلون:
 - عينة من أساتذة مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعددهم (٦).
 - عينة من أساتذة مناهج وطرق تدريس بشكل عام، وعددهم (٥).
 - عينة من معلمات العلوم الشرعية وعددهم (٣).
 - عينة من أساتذة في مجال التربية وعددهم (١).
٤. إعداد الأداة بصورتها النهائية في ضوء نتائج التحكيم.
٥. تحليل كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في ضوء الأداة.
٦. التأكد من ثبات التحليل عن طريق تحديد معامل الاتفاق فيما بين التحليل الأول للباحثين والتحليل الثاني الذي قاما به بعد أسبوعين من التحليل الأول.
٧. التأكد من صدق أداة التحليل عن طريق تحديد معامل الاتفاق بين تحليل الباحثين لوحدين دراسيتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية، وبين تحليل الباحثين المساعدتين لذات الوحدتين.
٨. رصد نتائج التحليل، ثم معالجتها إحصائيًا.
٩. مناقشة النتائج، وتقديم التوصيات.

إجراءات التحليل:

تمت عملية تحليل محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط وفقًا للإجراءات التالية:

- أ- **تحديد وحدات التحليل:** تحدد وحدة التحليل في هذه الدراسة في وحدة الفقرة الواردة في محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط، والتي تمثل "وحدة صغيرة ذات معنى، وتحتل مساحة معينة من الصفحة" (طعيمه، ١٩٨٧، ٣٢٤). والتي يمكن أن يطبق عليها فئات التحليل، وذلك لأنها الأنسب لهذه الدراسة الحالية.
- ب- **تحديد فئات التحليل:** تحدد فئات التحليل في هذه الدراسة في مكونات الاقتصاد المعرفي الواردة بأداة التحليل وعددها (٢٢) مكون.

ج- ضوابط التحليل:

لقد التزم الباحثان بالضوابط التالية:

١. أن تتم عملية التحليل وفق ما جاء في التعريف الإجرائي لمكونات الاقتصاد المعرفي.

٢. تحليل كل الموضوعات التي شملها كتاب الفقه (كتاب الطالبة وكتاب النشاط) المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط، ويستبعد من التحليل مقدمة الكتاب وفهارسه.

٣. تخصيص بطاقة تحليل لتسجيل رقم الفقرة أمام مكونات الاقتصاد المعرفي، وذلك لمراعاة الدقة وسلامة رصد نتائج التحليل.

د- قواعد التحليل:

قام الباحثان بعملية تحليل محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط وفق القواعد التالية:

١. قراءة كل موضوع قراءة جيدة، وتنظيمه إلى فقرات، وترقيم الفقرات بشكل تسلسلي لتسهيل تحديد مكونات الاقتصاد المعرفي التي اشتمل عليها الموضوع.

٢. استخراج ما تحويه كل فقرة من مكونات الاقتصاد المعرفي والتي سبق إعدادها، وفقاً للتعريف الإجرائي الذي وضعه الباحثان في الفصل الأول باتخاذ تعريفاً لفئات التحليل.

٣. تفرغ نتائج التحليل في جداول معدة لهذا الغرض، وقد تم ذلك بإعطاء تكرار لكل مكون من مكونات الاقتصاد المعرفي عند ظهورها في المحتوى المحلل.

خطوات التحليل:

١. اتخذ الباحثان الفقرة الواردة في محتوى الكتاب وحدة التحليل.
٢. قراءة كل فقرة بنأى ودقة، وتحديد مكونات الاقتصاد المعرفي التي تتضمنها.
٣. تسجيل رقم الفقرة أمام مكونات الاقتصاد المعرفي في بطاقة تحليل المحتوى الخاصة بكل درس.
٤. رصد عدد الفقرات المخصصة لكل مكون فرعي من مكونات الاقتصاد المعرفي، ثم مجموع الفقرات التي تتضمنها مكونات الاقتصاد المعرفي الرئيسة، وتسجيلها في بطاقة تحليل المحتوى الخاصة بكل درس.
٥. تفرغ بطاقات تحليل محتوى كل درس في استمارة مستقلة، وفق مكونات الاقتصاد المعرفي الرئيسة والفرعية. وقد قام الباحثان بجمع بيانات التحليل للفصل الدراسي الأول وعدد وحداته (١١ وحدة) والفصل الدراسي الثاني وعدد وحداته (٩ وحدات) ببساطة تفرغ واحد. حيث تبدأ وحدات الفصل الدراسي الأول من (١١ إلى ١) وتبدأ بعد ذلك وحدات الفصل الدراسي الثاني من (١٢ إلى ٢٠).

جداول التحليل:

قام الباحثان بتصميم جداول لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب الفقه الذي شمله التحليل، وفقاً لاحتوائه على المجالات التالية: مجال النمو المعرفي والعقلي، مجال التقنية والاتصال، المجال الاجتماعي والوطني.

تطبيق الأداة:

- **عملية التحليل الأولى:** قام الباحثان بعملية التحليل الأولى لكتاب الفقه للصف الأول المتوسط ابتداء من ٢٨-٣-١٤٣٤هـ وحتى ٢٤-٤-١٤٣٤هـ. رصد خلالها كل مجال من مجالات الاقتصاد المعرفي التي وردت في الكتاب، ووضعت علامة تكرارية لكل مهارة.
- **عملية التحليل الثانية:** قام بها الباحثان للتأكد من ثبات التحليل، وذلك بعد أسبوعين من التحليل الأول ابتداء من ١١-٥-١٤٣٤هـ وحتى ٢٩-٥-١٤٣٤هـ. بنفس طريقة التحليل الأول.

صدق التحليل:

قام الباحثان باختيار وحدتين دراسيتين من كتاب الفقه للصف الأول المتوسط بطريقة عشوائية، وذلك للتأكد من صدق التحليل قبل البدء بالتحليل الموسّع للعينة الكبيرة كما ذكر (طعيمه، ١٩٨٧). واختار الباحثان محلّتين مساعدتين، الأولى (معلمة علوم شرعية حاصلة على درجة الماجستير تخصص مناهج العلوم الشرعية) والأخرى (حاصلة على درجة الماجستير تخصص مناهج العلوم الشرعية) لتقوموا بتحليل الوحدتين الدراسيتين. بعدما تم الاتفاق معهما على طريقة التحليل وقواعده، وتعريفهن بأهداف الدراسة وأسئلتها للتأكد من صدق أداة التحليل ووفق ضوابطه. ولتسجل كل منهما تحليلها بالجداول المعدة لها. واستُخدمت نتائج هذا الجدول لحساب معامل الصدق بين التحليل الأول للباحثين وتحليل المحللتين المساعدتين من خلال معادلة هولستي. وقد تتبين أن معاملات الاتفاق بين تحليل الباحثين وتحليل المحللتين المساعدتين حول مكونات الاقتصاد المعرفي تراوحت ما بين (٠,٠٠) إلى (١,٠٠) بينما بلغ الاتفاق العام لفقرات مكونات الاقتصاد المعرفي (٠,٨٢). وهي نسبة عالية ومقبولة في هذا النوع من الدراسات (أبو علام، ٢٠٠٦، ٤٧٢). مما يسمح باستخدام أداة الدراسة في التحليل، والإجابة عن أسئلة الدراسة وصولاً إلى تحقيق أهدافها.

ثبات التحليل:

وللتأكد من إعطاء تحليل الباحثين الثاني نتائج التحليل الأول ذاتها أو قريباً منها تمّ تطبيق معامل الثبات حساب معادلة هولستي.

وقد أثبتت نتيجة معامل الثبات بين تحليلي الباحثان الأول والثاني أن معاملات الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني للباحثين حول مكونات الاقتصاد المعرفي تراوحت ما بين (٠,٧١) إلى (١,٠٠) بينما بلغ الثبات العام لفقرات مكونات الاقتصاد المعرفي (٠,٩٨). وهو عال ويطمئن إلى ثبات التحليل، باعتبار أن هذا المعامل مقبول في مثل هذا النوع من الدراسات (طعيمه، ١٩٨٧، ٢٣٨).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة على السؤال الأول للدراسة:

ما مكونات الاقتصاد المعرفي الواجب تضمناها في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال وجهة نظر الخبراء؟

من خلال الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات السابقة والأبحاث والمواقع الإلكترونية المتعلقة بموضوع الدراسة تمكن الباحثان من إعداد قائمة من المكونات التي يفترض أن يتضمنها كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، وتم عرضها بعد ذلك على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومعلمات العلوم الشرعية، لمعرفة مدى مناسبتها لتحليل محتوى كتاب الفقه.

جدول (١) قائمة نهائية بمكونات الاقتصاد المعرفي التي يفترض تضمينها في محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط

قائمة مكونات الاقتصاد المعرفي		
مكونات الاقتصاد المعرفي	١	طرح موضوعات وأفكار تحث على التعلم المستمر
	٢	إكساب الطالبات مهارات التعلم الذاتي
	٣	توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطالبات داخل المدرسة وخارجها
	٤	التأكيد على أهمية مواكبة متغيرات العصر في حدود الشريعة الإسلامية
	٥	إظهار صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان
	٦	حث الطالبات على استخدام مصادر المعرفة المختلفة
	٧	تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات
	٨	تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات
	٩	تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات
	١٠	تنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطالبات
مكونات التقنية	١	تشجيع الطالبات على البحث من خلال استخدام التقنية
	٢	إرشاد الطالبات إلى المواقع الإلكترونية المتخصصة في الفقه

	٣	حث الطالبات على إتقان المهارات الحاسوبية وتوظيفها في عملية التعلم
	٤	توظيف التقنية في خدمة الإسلام والدفاع عنه
	٥	تنمية مهارات الحوار والاتصال مع المسلمين وغيرهم
	٦	تنمية القدرة على تلخيص الأفكار المسموعة والمعروضة
	١	تعزيز الانتماء للأمة الإسلامية والتفاعل مع قضاياها ومشكلاتها
المجال الاجتماعي والوطني	٢	تشجيع الطالبات على الاقتداء بسيرة النبي عليه الصلاة والسلام
	٣	تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم والعلماء
	٤	الاهتمام بممارسة الأنشطة الجماعية
	٥	تزويد الطالبات بأخلاقيات الباحث الإسلامي
	٦	التأكيد على المشاركة الفاعلة في خدمة الوطن والمجتمع

إجابة السؤال الثاني:

ما درجة تضمين محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة توزيع فقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط على كل مكونات الاقتصاد المعرفي من خلال بطاقة تحليل المحتوى، وسوف يتم في البداية عرض النتائج الخاصة بكيفية توزيع فقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط على مكونات الاقتصاد المعرفي بوجه عام، ثم يتم تناول النتائج الخاصة بكيفية توزيع فقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية للاقتصاد المعرفي والمندرجة تحت كل مجال رئيس على حدة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: توزيع فقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط على المجالات الرئيسية للاقتصاد المعرفي: حرص الباحثان في هذا الجزء على توضيح توزيع فقرات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط على المجالات الرئيسية للاقتصاد المعرفي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) يبين توزيع مكونات الاقتصاد المعرفي في كتاب الفقه للصف الأول متوسط

مجالات الاقتصاد المعرفي	التكرار المتفق عليه	النسبة المئوية
مجال النمو المعرفي والعقلي	1262	59.03
مجال التقنية والاتصال	208	9.73
المجال الاجتماعي والوطني	668	31.24
المجموع الكلي	2138	100.00

يتضح من الجدول (٢) أن عدد الفقرات التي يحويها كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط والتي تتضمن مكونات الاقتصاد المعرفي (٢١٣٨) فقرة.

ويلاحظ أيضاً أنه من الممكن ترتيب المجالات الرئيسية للاقتصاد المعرفي المندرجة في وحدات كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط ترتيباً تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر (حسب مجموع عدد الفقرات التي احتوت هذه المجالات) كما يلي:

١. جاء "مجال النمو المعرفي والعقلي" بوجه عام بالترتيب الأول من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المجال. إذ بلغ مجموع عدد هذه الفقرات (١٢٦٢) فقرة، بنسبة (٥٩,٠٣%) من مجموع عدد الفقرات المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط. ويعزو الباحثان ارتفاع هذه النسبة إلى أنه انعكاس طبيعي لوجهة نظر القائمين على تطوير المناهج وهي التركيز على الجانب المعرفي بشكل أكبر.

٢. جاء "المجال الاجتماعي والوطني" بوجه عام بالترتيب الثاني من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المجال. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٦٦٨) فقرة، بنسبة (٣١,٢٤%) من مجموع عدد الفقرات المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط. وهذا مؤشر على إدراك القائمين على تطوير المناهج لأهمية البعد الاجتماعي والوطني وتضمينه في محتوى الكتاب. إلا إن المأمول أن ترتفع هذه النسبة.

٣. جاء "مجال التقنية والاتصال" بوجه عام بالترتيب الثالث من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المجال. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٢٠٨) فقرة، بنسبة (٩,٧٣) من مجموع عدد الفقرات المتضمنة في كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط. ويعزو الباحثان انخفاض هذه النسبة إلى ضعف فكرة توظيف التقنية الحديثة في خدمة مقررات العلوم الشرعية. وهذا يعني ضعف توفر مكون من مكونات الاقتصاد المعرفي، وهو تضمين التقنية بكافة أشكالها في المقرر، مع أنها وسيلة ناجحة لترسيخ القيم الإسلامية في نفوس الطالبات.

ثانياً: توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت كل مجال رئيس للاقتصاد المعرفي: حرص الباحثان في هذا الجزء على توضيح توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت كل مجال من المجالات الثلاث الرئيسة للاقتصاد المعرفي السابق الإشارة إليها، وذلك على النحو التالي:

١. توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "مجال النمو المعرفي والعقلي": سبقت الإشارة عند الإجابة على التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة أن هذا المجال "مجال النمو المعرفي والعقلي" يندرج تحته (١٠) مكونات فرعية للاقتصاد المعرفي. وقد قام الباحثان بتوزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على هذه المكونات الفرعية، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) يبين توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "مجال النمو المعرفي والعقلي"

م	فقرات مكونات الاقتصاد المعرفي	التكرار المنقذ عليه	النسبة المئوية
١	طرح موضوعات وأفكار تحت على التعلم المستمر	6	0.48
٢	إكساب الطالبات مهارات التعلم الذاتي	112	8.87
٣	توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطالبات داخل المدرسة وخارجها	83	6.58
٤	التأكيد على أهمية مواكبة متغيرات العصر في حدود الشريعة الإسلامية	73	5.78
٥	إظهار صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان	52	4.12
٦	حث الطالبات على استخدام مصادر المعرفة المختلفة	82	6.50
٧	تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات	131	10.38
٨	تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات	424	33.60
٩	تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات	171	13.55
١٠	تنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطالبات	128	10.14
	المجموع الكلي	1262	100.00

يتبين من الجدول (٣) أن النسب المئوية لمجال النمو المعرفي والعقلي تراوحت ما بين (٠,٤٨) إلى (٣٣,٦٠). ونلاحظ أنه من الممكن ترتيب "مكونات مجال النمو المعرفي والعقلي" في دروس الفقه المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط ترتيبًا تنازليًا من الأكبر إلى الأصغر (حسب عدد الفقرات التي احتوت على هذا المجال) كما يلي:

١. جاء المكون رقم (٨) والخاص بـ "تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات" في الترتيب الأول من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٤٢٤) فقرة بنسبة (٣٣,٦٠%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يدل على الاهتمام بإكساب الطالبات مهارات التفكير الناقد التي تسهم في تعميق فهم الطالبات للحقائق الشرعية. وهذا يتفق مع أبرز مكونات الاقتصاد المعرفي وهي اكتساب كفايات التفكير العلمي والناقد كما أشار بذلك (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠). ويعزو الباحثان ارتفاع نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في الكتاب إلى ارتباطها بطبيعة مادة الفقه التي تقوم على بيان الحكم الفقهي وتوضيحه.

٢. جاء المكون رقم (٩) والخاص بـ "تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات" في الترتيب الثاني من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١٧١) فقرة بنسبة (١٣,٥٥%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني ضرورة الاهتمام أكثر بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث أنها من أهم مكونات الاقتصاد المعرفي، وهي تنمية القدرات العقلية والإبداعية دعماً للتفوق والتميز كما أشار بذلك (عامر، ٢٠٠٧).

٣. جاء المكون رقم (٧) والخاص بـ "تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات" في الترتيب الثالث من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١٣١) فقرة بنسبة (١٠,٣٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني ضعف اهتمام محتوى الكتاب بتنمية مهارات البحث والاستقصاء. فغالبًا ما يتم تقديم المعلومات لطالبات دون الطلب منهن القيام ببحث واستقصاء لتلك المعلومات؛ مع أن أهم مكونات الاقتصاد المعرفي هو تنمية القدرة على البحث والاكتشاف، والتخلص من سلبية تلقي المعلومات إلى إيجابية المشاركة والبحث والتجريب. كما أشار بذلك كل من (عامر، ٢٠٠٧) و (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠). وتختلف نتيجة الدراسة هنا عن دراسة (القراله، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى ارتفاع نسبة فقرات تزويد المتعلمين بمهارات البحث والاستقصاء. ويرى الباحثان أن مقرر الفقه يختلف عن بقية مقررات العلوم الشرعية من حيث أهمية تنمية القدرة على البحث بشكل أوسع، وغرس بذور القدرة على الاجتهاد لدى الطالبات على اعتبار تغير الفقه.

٤. جاء المكون رقم (١٠) والخاص بـ "تنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطالبات" في الترتيب الرابع من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١٢٨) فقرة بنسبة (١٠,١٤%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (الجنبدل، ١٤٣١) التي أشارت إلى أن تنمية القدرة على حل المشكلات الفقهية تحقق بنسبة ضئيلة.

٥. جاء المكون رقم (٢) والخاص بـ "إكساب الطالبات مهارات التعلم الذاتي" في الترتيب الخامس من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١١٢) فقرة بنسبة (٨,٨٧%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا

يعني عدم توافرها في الكتاب بشكل كاف، بالرغم من أن من أهم مكونات الاقتصاد المعرفي تنمية مهارات التعلم الذاتي، وطرق التوصل إلى المعلومات بأشكالها، ومن مصادرها المختلفة. كما أشار بذلك (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠).

٦. جاء المكون رقم (٣) والخاص بـ "توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطالبات داخل المدرسة وخارجها" في الترتيب السادس من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٨٣) فقرة بنسبة (٦,٥٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. إلا أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثان قد لاحظا بأن غالبية تلك الأنشطة موجّهة للطلاب دون الطالبات. فضلاً عن أن لغة الكتاب بالكامل تخاطب الطالب بصيغة المذكر وليس الطالبة بصيغة المؤنث.

٧. جاء المكون رقم (٦) والخاص بـ "حث الطالبات على استخدام مصادر المعرفة المختلفة" في الترتيب السابع من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٨٢) فقرة بنسبة (٦,٥٠%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني عدم توافرها في الكتاب بشكل كاف، بالرغم من أهمية تنمية القدرة على استخدام مصادر المعرفة المختلفة، فهي من مكونات الاقتصاد المعرفي الأساسية.

٨. جاء المكون رقم (٤) والخاص بـ "التأكيد على أهمية مواكبة متغيرات العصر في حدود الشريعة الإسلامية" في الترتيب الثامن من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٧٣) فقرة بنسبة (٥,٧٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني عدم توافرها في الكتاب بشكل كاف. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (القراله، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن كتب التربية الإسلامية تستوعب الحداثة في عرضها للموضوعات المختلفة.

٩. جاء المكون رقم (٥) والخاص بـ "إظهار صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان" في الترتيب التاسع من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٥٢) فقرة بنسبة (٤,١٢%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وتجدر الإشارة هنا أن الباحثان لاحظا في الدرس الأول في الفصل الأول من خلال الحديث عن فائدة الفقه، أنه لم ترد الإشارة إلى أن من فوائد الفقه الإسلامي هي مراعاة تغير الزمان والمكان وتطورات العصر التي قد تؤدي إلى تبدل بعض الفتاوى الفقهية نتيجة لذلك.

١٠. جاء المكون رقم (١) والخاص بـ "طرح موضوعات وأفكار تحث على التعلم المستمر" في الترتيب العاشر من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع عدد الفقرات (٦) فقرات بنسبة (٠,٤٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مجال النمو المعرفي والعقلي بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط، والبالغ عددها (١٢٦٢) فقرة. وهذا يعني عدم توافرها في الكتاب بشكل كاف، مع أن أهم ركائز الاقتصاد المعرفي تنمية القدرة على التعلم المستمر واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها، كما أشار إلى ذلك (عامر، ٢٠٠٧). ومن المعلوم أن تراثنا الإسلامي مليء بالأقوال المأثورة التي تدعو إلى استمرارية التعلم. لذلك يرى الباحثان أن إدخال هذه الأقوال في المحتوى يوصل الرسالة إلى الطالبة بأهمية استمرارية التعلم.

٢. توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "مجال التقنية والاتصال":

سبقَت الإشارة عند الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة أن هذا المجال الرئيس "مجال التقنية والاتصال" يندرج تحته عدد (٦) مكونات فرعية للاقتصاد المعرفي. وقد قام الباحثان بتوزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على هذه المكونات الفرعية، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤) يبين توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "مجال التقنية والاتصال":

م	فقرات مكونات الاقتصاد المعرفي	التكرار المتفق عليه	النسبة المئوية
١	تشجيع الطالبات على البحث من خلال استخدام التقنية	7	3.37
٢	إرشاد الطالبات إلى المواقع الإلكترونية المتخصصة في الفقه	1	0.48
٣	حث الطالبات على إتقان المهارات الحاسوبية وتوظيفها في عملية التعلم	0	0.00
٤	توظيف التقنية في خدمة الإسلام والدفاع عنه	0	0.00
٥	تنمية مهارات الحوار والاتصال مع المسلمين وغيرهم	116	55.77
٦	تنمية القدرة على تلخيص الأفكار المسموعة والمعرضة	84	40.38
	المجموع الكلي	208	100.00

يتبين من الجدول (٤) أن النسب المئوية لمجال التقنية والاتصال تراوحت ما بين (صفر) إلى (٥٥,٧٧).

ونلاحظ أنه من الممكن ترتيب "مكونات مجال التقنية والاتصال" في دروس الفقه المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط ترتيباً تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر (حسب عدد الفقرات التي احتوت على هذه المكونات) كما يلي:

١. جاء المكون رقم (٥) والخاص بـ "تنمية مهارات الحوار والاتصال مع المسلمين وغيرهم" في الترتيب الأول من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١١٦) فقرة بنسبة (٥٥,٧٧%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. فالمعرفة تأخذ مصداقية أكبر بالتواصل مع الآخرين لنشر ثقافة مجتمع التعلم فكرياً وتطبيقاً، كما أشار إلى ذلك (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠). ويشير الباحثان إلى أن غالبية الفقرات في الكتاب تتناول الحوار بين المسلمين فقط.

٢. جاء المكون رقم (٦) والخاص بـ "تنمية القدرة على تلخيص الأفكار المسموعة والمعرضة" في الترتيب الثاني من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٨٤) فقرة بنسبة (٤٠,٣٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. ومثال ورود ذلك ما جاء في الكتاب الفصل الثاني (ص ٧٥): أشارك في الحوار مع معلمي حول الحكمة من مشروعية صلاة الجمعة، وأكتب خلاصة ذلك.

٣. جاء المكون رقم (١) والخاص بـ "تشجيع الطالبات على البحث من خلال استخدام التقنية" في الترتيب الثالث من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٧) فقرات بنسبة (٣,٣٧%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني عدم توافره في الكتاب بشكل كافٍ. مع أن من أهم مكونات الاقتصاد المعرفي التعلم عن طريق الحاسوب وشبكة الانترنت، كما أشار إلى ذلك (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠). ويعزو الباحثان انخفاض النسبة هنا إلى عدم إدراك أهمية إشراك التقنية بفاعلية في محتوى الفقه.

٤. جاء المكون رقم (٢) والخاص بـ "إرشاد الطالبات إلى المواقع الإلكترونية المتخصصة في الفقه" في الترتيب الرابع من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (فقرة واحدة) بنسبة (٠,٤٨%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني عدم توافره في الكتاب أبداً إلا في فقرة واحدة. وردت في كتاب النشاط الفصل الثاني (ص٣٦): ارجع إلى أحد كتب خطب الجمعة أو أحد مواقع الإنترنت، واختر خطبة تتاسبك، وقم بإلقائها على زملائك. ثم تمت الإشارة إلى الموقع في هامش الصفحة: موقع المنبر على العنوان (www.almenbar.com). وتتفق نتيجة الدراسة هنا مع دراسة (الجنبدل، ١٤٣١) التي أشارت إلى عدم وجود فقرات تدل على البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع. وكذلك تتفق مع دراسة (القراله، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن كتب التربية الإسلامية المطورة لا ترشد المتعلم إلى المواقع الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها بالشكل المناسب والكافي.

٥. لم توجد أي فقرة من فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط تحتوي على المكون رقم (٣) والخاص بـ "حث الطالبات على اتقان المهارات الحاسوبية وتوظيفها في عملية التعلم" وبالتالي كانت نسبتها (٠,٠٠%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني عدم توافر هذا المكون في الكتاب بشكل مطلق. فلا يوجد أي تفعيل لدور التقنيات الحديثة وتوظيفها في عملية التعلم. مع أن من أهم مكونات الاقتصاد المعرفي اكتساب مهارات استخدام الحاسوب. كما أشار إلى ذلك (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١٠).

٦. لم توجد أي فقرة من فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط تحتوي على المكون رقم (٤) والخاص بـ "توظيف التقنية في خدمة الإسلام والدفاع عنه" وبالتالي كانت نسبتها (٠,٠٠%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات مجال التقنية والاتصال بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٢٠٨) فقرة. وهذا يعني عدم توافر هذا المكون في الكتاب بشكل مطلق. ويرى الباحثان أنه من الضروري جداً تضمين الكتاب بعض الفقرات التي تغرس في الطالبات قيمة خدمة الإسلام والدفاع عنه عن طريق استخدام التقنية.

٣. توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "المجال الاجتماعي والوطني":
سبقت الإشارة عند الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة أن هذا المجال الرئيس "المجال الاجتماعي والوطني" يندرج تحته عدد (٦) مكونات فرعية للاقتصاد المعرفي. وقد قام الباحثان بتوزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على هذه المكونات الفرعية، وذلك على النحو التالي:

جدول (٥) يبين توزيع فقرات كتاب الفقه للصف الأول المتوسط على المكونات الفرعية المندرجة تحت "المجال الاجتماعي والوطني":

م	فقرات مكونات الاقتصاد المعرفي	التكرار المتفق عليه	النسبة المئوية
١	تعزيز الانتماء للأمة الإسلامية والتفاعل مع قضاياها ومشكلاتها	27	4.04
٢	تشجيع الطالبات على الاقتداء بسيرة النبي عليه الصلاة والسلام	183	27.40
٣	تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم والعلماء	77	11.53
٤	الاهتمام بممارسة الأنشطة الجماعية	285	42.66
٥	تزويد الطالبات بأخلاقيات الباحث الإسلامي	6	0.90

٦	التأكيد على المشاركة الفاعلة في خدمة الوطن والمجتمع	90	13.47
المجموع الكلي		668	100.00

يتبين من الجدول (٥) أن النسب المئوية للمجال الاجتماعي والوطني تراوحت ما بين (٠,٩) إلى (٤٢,٦٦).

ونلاحظ أنه من الممكن ترتيب "مكونات المجال الاجتماعي والوطني" في دروس الفقه المقررة على طالبات الصف الأول المتوسط ترتيباً تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر (حسب عدد الفقرات التي احتوت على هذه المكونات) كما يلي:

١. جاء المكون رقم (٤) والخاص بـ "الاهتمام بممارسة الأنشطة الجماعية" في الترتيب الأول من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٢٨٥) فقرة بنسبة (٤٢,٦٦%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. ويعزو الباحثان ارتفاع هذه النسبة إلى طبيعة مادة الفقه التي تحتوي على الكثير من الأنشطة والمسائل الفقهية التي تتطلب العمل الجماعي.

٢. جاء المكون رقم (٢) والخاص بـ "تشجيع الطالبات على الاقتداء بسيرة النبي عليه الصلاة والسلام" في الترتيب الثاني من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (١٨٣) فقرة بنسبة (٢٧,٤٠%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. ومثال ورود ذلك في الكتاب ما جاء في الفصل الثاني (ص ٨٥): السنة أن تصلى صلاة العيدين في المصلى؛ لفعل النبي عليه الصلاة والسلام، ولو صليت في المسجد فلا بأس.

٣. جاء المكون رقم (٦) والخاص بـ "التأكيد على المشاركة الفاعلة في خدمة الوطن والمجتمع" في الترتيب الثالث من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٩٠) فقرة بنسبة (١٣,٤٧%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب. ومثال ورود ذلك في كتاب النشاط الفصل الأول (ص ٣٥): بالتعاون مع زملائي: أقوم باختيار شريط أو مطوية عن منزلة الصلاة وفضلها والحث عليها، ثم نهديها لمن يبتغى بها.

٤. جاء المكون رقم (٣) والخاص بـ "تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم والعلماء" في الترتيب الرابع من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٧٧) فقرة بنسبة (١١,٥٣%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون في جوانب مختلفة من الكتاب.

٥. جاء المكون رقم (١) والخاص بـ "تعزيز الانتماء للأمة الإسلامية والتفاعل مع قضاياها ومشكلاتها" في الترتيب الخامس من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٢٧) فقرة بنسبة (٤,٠٤%) من مجموع عدد الفقرات التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون بنسبة ضئيلة في محتوى الكتاب. ويرى الباحثان أنه من المهم تعزيز الانتماء للأمة الإسلامية من خلال مثلاً ذكر أسماء بعض هذه الدول وربطها بمضمون الكتاب.

٦. جاء المكون رقم (٥) والخاص بـ "تزويد الطالبات بأخلاقيات الباحث الإسلامي" في الترتيب السادس من حيث عدد الفقرات التي احتوت على هذا المكون. إذ بلغ مجموع هذه الفقرات (٦) فقرات بنسبة (٠,٩٠%) من مجموع عدد الفقرات

التي احتوت على مكونات المجال الاجتماعي والوطني بوجه عام في كتاب الفقه للصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٦٦٨) فقرة. وهذا يعني توافر هذا المكون بنسبة ضئيلة في محتوى الكتاب. ويعزو الباحثان انخفاض هذه النسبة إلى أنه لم يتم الوضع في الحسبان إكساب الطالبات أخلاقيات الباحث الإسلامي، والتي منها الموضوعية والأمانة وتبليغ العلم والأخذ من العلماء النثقات.

جدول (٦) يبين تكرارات ونسبة تضمين كل مجال من مجالات الاقتصاد المعرفي في كتاب الفقه للصف الأول متوسط

المجال	م	فقرات مكونات الاقتصاد المعرفي	التكرار المتفق عليه	النسبة المئوية
مجال النمو المعرفي والعقلي	١	طرح موضوعات وأفكار تحث على التعلم المستمر	6	0.28
	٢	إكساب الطالبات مهارات التعلم الذاتي	112	5.24
	٣	توظيف المعرفة وتطبيقها في حياة الطالبات داخل المدرسة وخارجها	83	3.88
	٤	التأكيد على أهمية مواكبة متغيرات العصر في حدود الشريعة الإسلامية	73	3.41
	٥	إظهار صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان	52	2.43
	٦	حث الطالبات على استخدام مصادر المعرفة المختلفة	82	3.84
	٧	تنمية مهارات البحث والاستقصاء لدى الطالبات	131	6.13
	٨	تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات	424	19.83
	٩	تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات	171	8.00
	١٠	تنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطالبات	128	5.99
مجال التقنية والاتصال	١١	تشجيع الطالبات على البحث من خلال استخدام التقنية	7	0.33
	١٢	إرشاد الطالبات إلى المواقع الإلكترونية المتخصصة في الفقه	1	0.05
	١٣	حث الطالبات على إتقان المهارات الحاسوبية وتوظيفها في عملية التعلم	0	0.00
	١٤	توظيف التقنية في خدمة الإسلام والدفاع عنه	0	0.00
	١٥	تنمية مهارات الحوار والاتصال مع المسلمين وغيرهم	116	5.43
	١٦	تنمية القدرة على تلخيص الأفكار المسموعة والمعرضة	84	3.93
المجال الاجتماعي والوطني	١٧	تعزيز الانتماء للأمة الإسلامية والتفاعل مع قضاياها ومشكلاتها	27	1.26
	١٨	تشجيع الطالبات على الاقتداء بسيرة النبي عليه الصلاة والسلام	183	8.56
	١٩	تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم والعلماء	77	3.60
	٢٠	الاهتمام بممارسة الأنشطة الجماعية	285	13.33
	٢١	تزويد الطالبات بأخلاقيات الباحث الإسلامي	6	0.28
	٢٢	التأكيد على المشاركة الفاعلة في خدمة الوطن والمجتمع	90	4.21
المجموع الكلي			2138	100.00

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت هنا نتائج الدراسة الحالية يُوصى بما يلي:

١. أن يراعي مؤلفو الكتب الدراسية تضمين مكونات الاقتصاد المعرفي في محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وبخاصة المكونات التي لم يتضمنها محتوى الكتاب "حث الطالبات على اتقان المهارات الحاسوبية وتوظيفها في عملية التعلم" و "توظيف التقنية في خدمة الإسلام والدفاع عنه".
٢. إقامة ورش تدريبية لمعلمات العلوم الشرعية عن تنمية مهارات البحث والاستقصاء والتعلم المستمر، خاصة عن طريق استخدام التقنية، والرجوع إلى المواقع الإلكترونية الموثوقة.
٣. العناية بتوظيف التقنية بكافة أشكالها في مضمون كتاب الفقه، وذلك لترسيخ القيم المتضمنة في المقرر في نفوس الطالبات وشعورهم بارتباط المحتوى بالواقع عندما يتم ربطه بالتقنية التي هي قريبة منهم.
٤. ربط محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط بواقع الحياة ومستجدات العصر وكيفية مسايرته وفق حدود الشريعة الإسلامية.
٥. العناية بمكونات الاقتصاد المعرفي في مقررات العلوم الشرعية بما يتناسب مع المرحلة الدراسية والعمرية للطالبات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.
٢. الأشقر، عمر (٢٠٠٥). نحو ثقافة إسلامية أصيلة. عمان: دار النفائس.
٣. أبو علام، رجاء محمود (١٤١٤). علم النفس التربوي. الكويت: دار القلم.
٤. توفلر، ألفن وهايدي، توفلر (٢٠٠٧). الثروة واقتصاد المعرفة (ترجمة محمد كبة). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
٥. الجندل، أمل عبد الله (١٤٣١). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٦. الجياوي، نضال فضل (٢٠٠٩). درجة تمثيل كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي لمعايير الجودة في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
٧. حمادنة، محمد محمود ساري (٢٠١٠). درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية لمبادئ الاقتصاد المعرفي لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن وتطوير وحدة تعليمية في ضوء تلك المبادئ. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
٨. الحايك، صادق والصغير، علي (٢٠٠٨). وجهة نظر طلبة التربية الرياضية في أدوارهم المستقبلية الجديدة كما تطرحها المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة. كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
٩. الحصان، أماني محمد (٢٠١٠). أنموذج تطوري مقترح لتوجهات بحوث التربية العلمية في كلية التربية في ضوء منظومة مجتمع الاقتصاد المعرفي. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.
١٠. خلف، فليح حسن (٢٠٠٧). اقتصاد المعرفة. الأردن: عالم الكتب الحديث.
١١. الخطيب، محمود والزعبي، علي (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لمناهج الرياضيات المطورة وفق الاقتصاد المعرفي والمقرر تدريسها لطلبة صفوف المرحلة الأساسية الرابع، والثامن، والعاشر في الأردن. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد الثالث والثلاثون.
١٢. الخوالدة، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل (٢٠٠٧). تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها. الأردن: دار وائل.
١٣. السيف، عبد المحسن بن سيف (١٤٢٤). تحليل محتوى الحديث والثقافة الإسلامية لطلاب الصف الثالث الثانوي في ضوء أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. ندوة المناهج - الأسس والمنطلقات - كلية التربية، جامعة الملك سعود.
١٤. الشمري، هاشم والليثي، ناديا (٢٠٠٨). الاقتصاد المعرفي. عمان: دار الصفاء.
١٥. الصافي، عبد الحكيم وقاره، سليم (٢٠١٠). تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي. عمان: دار الثقافة.
١٦. طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر.

١٧. عامر، ممدوح عبدالهادي (٢٠٠٧). فاعلية الوسائل المتعددة باستخدام الحاسب الآلي في تدريس بعض الأنشطة المقترحة في الاقتصاد المعرفي للطلاب/المعلمين بكليات التربية. كلية التربية جامعة حلوان.
١٨. عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٨). المناهج الدراسية وإعداد الإنسان العربي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات عصر العولمة. كلية التربية النوعية بالمنصورة، المؤتمر السنوي الثالث: مصر.
١٩. العساف، صالح حمد (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
٢٠. قبيطة، نهلة عبد القادر إبراهيم (٢٠١١). دور الجامعات الفلسطينية في بناء مجتمع المعرفة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
٢١. القراله، باسل مبارك زعل (٢٠٠٩). مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية-دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية
٢٢. القرني، علي بن حسن يعن الله (٢٠٠٩). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
٢٣. مجمع اللغة العربية (١٤٠٥). المعجم الوسيط (الجزء الثاني). الطبعة الثالثة.
٢٤. مراد، عودة سليمان (٢٠٠٨). تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي. جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.
٢٥. موسى، سليمان ذياب (٢٠٠٦). مبررات التحول نحو الاقتصاد المعرفي في التعليم بالأردن وأهدافه ومشكلاته من وجهة نظر الخبراء التربويين. الجامعة الأردنية.
٢٦. النحلاوي، عبد الرحمن (١٩٧٩). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. دمشق: دار الفكر.
٢٧. الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (٢٠١٠). المنهج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار الميسرة.
٢٨. وزارة التربية والتعليم (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
٢٩. وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي (١٤٢٧). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Dasgupta, Kunal (March 2010) . LEARNING AND GROWTH IN A KNOWLEDGE ECONOMY. OF PRINCETON UNIVERSITY.
- [2] Yunus, Aida Suraya Muhammad (2001), Education Reforms in Malaysia, Eric Agcession No. Ed 464406.
- [3] Larue, Bruce Mallory (2000). Toward a unified view of working, living, and learning in the knowledge economy. Implication of the new learning imperative for higher Education organization and knowledge workers dissertation, abstracts international.A60-09, p 3246.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

١. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٩). تقرير " المعرفة العربي حول بناء اقتصاد المعرفة نحو تواصل معرفي منتج ". تم استرجاعه بتاريخ ١٢-٣-١٤٣٣هـ. على هذا الرابط:
http://www.uniceg.org/ar/index.php?option=com_content&view=article&id=178:2009&catid=2:2009-05-21-09-23-02&Itemid=16
٢. تقرير البنك الدولي لعام (٢٠٠٨). جامعة أم القرى. من أجل مستقبل أفضل للجيل القادم تحولات تربوية ملحة نحو اقتصاد المعرفة (٢٠٠٩). بقلم محمد الجهني. تم استرجاعه بتاريخ ١٧-٣-١٤٣٣هـ
على هذا الرابط: <http://uqu.edu.sa/page/ar/5463>

The Extent of Inclusion the Book of Jurisprudence for the Students of the First Grade Intermediate in Saudi Arabia for the Components of the Knowledge Economy

Huda Saad ALkatheri

Lecturer of Curriculum and instruction - College of education - King Saud University
huda-saad@hotmail.com

Abdalmohsen Saif AL-Saif

Associate professor of Curriculum and instruction -College of education - King Saud University

Abstract:

This study aimed at: recognizing components of knowledge economy that should be included in the Jurisprudence course for girls in the first year intermediate in Saudi Arabia and knowing to what extent the course took into account these components. To achieve the aims of the study, the researchers developed the study tool; components of knowledge economy. They used this tool to analyze content of the book after testing validity of the tool. They used the descriptive analytical approach. Statistical data was treated using repetitions, percentages, and Holsti's equation. The most important results of the study are: Number of components knowledge economy that should be included in the Jurisprudence course for girls in the first year intermediate in Saudi Arabia is 22. These components were distributed on three main domains: knowledge and mental development, technology and communication, and the social, national domain. In the light of these results the researchers offered a number of recommendations. The most important ones are: Curriculum developers should take into account including components of knowledge economy in the Jurisprudence course for girls in the first year intermediate in Saudi Arabia, especially research and inquiry skills, and ethics of Islamic research. Using technology (in all its forms) in the Jurisprudence course and teaching them the skills of self-learning using these technologies with reference to trusted web sites.

Keywords: components, knowledge economy, the Jurisprudence course, the first year intermediate

الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقاً لنظرية "ليكرت" من وجهة نظر المعلمات

عزيزة خبتي أحمد الغامدي

إدارة تعليم جدة - قائدة مدرسة

umraneem.rs@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) معلمة، طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن قائدات المدارس تمارس الأنماط السلوكية للقيادة بدرجات متفاوتة؛ حيث يمارسن نمطي التشاركي الديمقراطي، والاستشاري الديمقراطي بدرجة كبيرة، ويمارسن نمطي الاستبدادي الخير والاستبدادي التسلسلي بدرجة قليلة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) على محور الأنماط القيادية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على مجال النمط الاستبدادي الخير لصالح المرحلة الثانوية، ولمتغير الدورات التدريبية على نمطي الاستشاري والتشاركي الديمقراطي لصالح دورات فأكثر، ولمتغير سنوات الخبرة على كل من النمط الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي ولصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر، وعلى مجال النمط الاستبدادي الحر لصالح أقل من ١٠ سنوات وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة المحافظة على الدرجة العالية لممارسة الأنماط القيادية التشاركية والاستشارية الديمقراطية، وتعزيز القيادات المدرسية.

كلمات مفتاحية: قائدات المدارس، الأنماط القيادية، منطقة الباحة.



المقدمة:

تعتبر القيادة أداة للتغيير والتطوير في جميع المؤسسات، وهي التي تعمل على تحقيق الأهداف من خلال إدخال التحسينات الضرورية في التنظيم الإداري أو سلوك العاملين، أو الوسائل والأساليب القيادية، أو فيها مجتمعة مما يؤثر على مسيرة المؤسسة سلباً أو إيجاباً.

وتتكون القيادة من عنصرين رئيسيين هما العنصر التنظيمي، والعنصر البشري، فعنصر التنظيم يتكون من الهياكل والوظائف التي يمكن تغييرها وإعادة تشكيلها بحيث تصبح أكثر كفاءة وفعالية وأكثر ملاءمة للظروف البيئية المتطورة. أما العنصر البشري فلا بد من توفر المناخ التنظيمي المناسب له ليتمكن من أداء عمله بكل كفاءة وفعالية (عبد الباقي، ٢٠٠٠، ٣٣٨).

ويرى كنعان (٥،٢٠٠٩) أن القيادة أصبحت معياراً يحدد في ضوءه نجاح أي تنظيم إداري، وارتبط مفهوم الإنتاجية في العمل بسلوك القائد، وبطبيعة العلاقة بينه وبين مرؤوسيه من خلال ما عرف بالأنماط القيادية، فقادة المؤسسات لا يسلكون نمطاً واحداً في القيادة وإنما يسلك كل منهم نمطاً قد يكون مختلفاً عن الآخر، لأنهم مختلفون في تعاملهم الشخصي والمهني وفي إجراءاتهم، وفي وسائلهم الإدارية والقيادية، وذلك لاختلاف فلسفاتهم التربوية، واختلاف إعدادهم. ويعد النمط القيادي أحد العوامل الرئيسية التي تساهم في تشكيل طابع العلاقات داخل الجماعة لذا فإنه يكتسب أهميته من دوره في توجيه العلاقات داخل الجماعة نحو بلوغ الأهداف الرئيسية التي تسعى الجماعة إلى تحقيقها. والنمط القيادي المتبع في المدرسة يحدد نمط المناخ التنظيمي السائد فيها والذي يشكل بدوره عوامل أخرى مثل الرضا الوظيفي لدى الأفراد داخل المدرسة (الصليبي، والسعود، ٢٠١٠، ٤٨٨).

وتختلف تقسيمات الأنماط القيادية التي ذكرها علماء الإدارة وعلماء الاجتماع، وأكثر التقسيمات شيوعاً وشمولاً الذي يقسمها إلى ثلاثة أنماط هي:

- **النمط الاتقراطي:** ويعرف بالقيادة الاستبدادية، وهي تعني حكم الفرد الواحد، أي خضوع العاملين في المؤسسة لأوامره وأرائه، ويتميز بانفصال القائد عن الجماعة، ويركز الاهتمام على الإنتاج ويهمل العاملين، ويتولى القائد هنا جميع عمليات الإدارة ابتداءً من التخطيط وانتهاءً بالمتابعة والتقييم، ويتميز القائد الاتقراطي بالطموح ويكرس معظم وقته للعمل، وهو حازم ومتلزم، وينفذ أعماله بكفاءة (العمامرة، ٢٠٠٧، ٦٤).
- **النمط الديمقراطي:** المبدأ الأساسي لهذا النمط هو احترام شخصيات الأفراد انطلاقاً من فكرة أساسية هي أن تعدد العقول السوية أقر على تقييم الأفكار الصائبة من العقل الواحد، ولا تكون مهمة الإدارة في ضوء هذا المفهوم حصر على القيادي، وهي قيادة إنسانية وجماعية تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم، كنموذج في تحقيق ذواتهم، ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار من الولاء والاخلاص (الأسطل، ٢٠٠٩، ١٠٩).
- **النمط الترسلّي:** يستند هذا النمط إلى القيادة إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالإسلوب الذي يعتقدونه مناسباً وصحيحاً، فالقيادي المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منهم، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره لعدم رغبته في تقييد حريتهم في التصرف، أو فرض أسلوب معين عليهم (المغربي، ٢٠٠٦، ١٧١). ويعتبر هذا النمط من أسوأ الأنماط القيادية من حيث ناتج العمل فتحقيق أهداف المدرسة مسألة متروكة للحظ فقط، ويجد المعلمون أنفسهم عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من جانب القيادة (ابو جبل، ٢٠٠٤، ٤٥).

وترى الباحثة أن تطبيق القيادة الديمقراطية في المؤسسات التربوية في ظل الثورة العلمية والانتشار المعلوماتي في جميع العلم، والسرعة الهائلة في التقدم يجعل هذا المبدأ هو الأكثر جدوى لبناء الإنسان الصالح الذي يتحمل المسؤولية، ويحقق الأهداف المرجوة في جو تسوده العلاقات الإنسانية.

وأشار ليكرت (Likert, 1961, 183) إلى أن الإدارة، وعلى رأسها قائد المدرسة هي التي تقرر إلى حد كبير المناخ داخل المدرسة. إذ أن الإدارة هي التي تختار تصميم المؤسسة ونمط الإدارة، والفلسفة العملية التي تقوم عليها، وهذه هي المحركات الأساسية لنجاح المؤسسة. ولا يخفى أن القائد هو صاحب القرار في اتخاذ هذه الخيارات. وقد صنف ليكرت الأنماط القيادية إلى أربعة أنماط هي

• نظام (١) النمط الاستبدادي التسلسلي: يصنف المدير في هذا النمط على أنه اتوقراطي تسلطي مستبد ، لا يثق بالمرؤوسين ، ويصنع القرارات لوحده، والاتصالات هرمية من الأعلى إلى الأسفل ، ولا يقدم أي تغذية راجعة للعاملين ، ودافعية العاملين تأتي من خلال الخوف، والحوافز في هذا النمط نادرة.

• نظام (٢) النمط الاستبدادي الخير. وفي هذا النمط الإداري، فإن المدير يثق قليلاً بالمرؤوسين، ومعظم القرارات تصنع في القمة، وقليل منها في القاعدة . ويستخدم الخوف والتهديد كدافع للعمل، ولكن بصورة أقل من نظام(١).

• نظام (٣) النمط الاستشاري الديمقراطي : وفي هذا النمط القيادي فإن القائد يثق بالعاملين بدرجة كبيرة، ولكنها ليست مطلقة، والأهداف والسياسات العامة تصنع في القمة، أما الأهداف الفرعية والتفصيلية فتصنع في القاعدة، والاتصالات تجري بشكل تصاعدي أكثر منها بشكل تنازلي، ويحاول القائد أن يستخدم أفكار مرؤوسيه بطريقة بناءة، كما أنه يستخدم الحوافز الإيجابية غالباً، والحوافز السلبية العقاب نادراً.

• نظام(٤) النمط التشاركي الديمقراطي: وفي هذا النمط القيادي فإن القائد التشاركي الديمقراطي يثق بالمرؤوسين ثقة كاملة، وتتخذ القرارات عند المستويات الأدنى في هذا النمط الإداري والحصول على الأفكار والآراء تكون من المرؤوسين، أي أن الاتصالات تسير عمودية وأفقية وبالتجاهات كافة، كما أن القائد يفعل الحوافز الإيجابية، وبخاصة المعنوية منها بشكل كبير.

ويلاحظ أن أكثر الأنماط الإدارية نجاحاً يكمن في النمط الإداري التشاركي الديمقراطي نظام (٤) الذي يقوم على مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات، ويبقى على اتصال فعال، وبيئة تنظيمية دافئة، تسهم في إشباع حاجات المرؤوسين، وتحقيق أهدافهم، من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية. وعلاوة على القيادة الفاعلة، فإن المدارس تعتمد في تحقيق أهدافها على المعلمين؛ مما دعاها إلى بذل الجهد والوقت، وإنفاق المال لاختيار أفضل الأفراد كفاية، والقيام بتوفير فرص التدريب المناسبة والحوافز المادية والمعنوية التي تسهم كثيراً في سد احتياجاتهم المختلفة(السعود، ٢٥٠، ٢٠٠٩) .

وقد أجريت عدة دراسات عربية وأجنبية حول الموضوع مثل دراسة الشهراني (٢٠١٦) التي هدفت تعرف النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس وعلاقته بمستوى العلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين، وتم تطبيق الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغت (٤٠٥) معلماً، باستخدام الاستبانة والمنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي، ويليه النمط التسلسلي ثم النمط الترسلّي.

ودراسة كومالو (Khumalo, 2015) التي هدفت التحقق من آثار ممارسة القيادة وفقاً لنظرية ليكرت (نظام ١- نظام ٤) في عينة من المدارس الابتدائية في شمال أفريقيا. ومن أشكال الأدوات المستخدمة في الدراسة المقابلات نصف المهيكلة المراقبة ، ومسح الوثائق وغيرها. وقد خلصت الدراسة إلى أنه نتيجة لتوزيع القيادة في هذا النظام فإن المؤسسة التعليمية تكون فاعلة ومنجّية. ودراسة ابوالا (Abwalla, 2014) التي هدفت تعرف اثر أساليب القيادة على أداء المعلمين بإقليم جامبيلا بأثيوبيا، وقد طبقت هذه الدراسة في عشرة مدارس ثانوية عامة في منطقة إقليم جامبيلا بأثيوبيا ، شملت عينة بسيطة من (١٩٠) شخصاً بينهم (١٧٠) معلماً، واستخدمت فيها الاستبانة والمقابلة كأدوات رئيسية لجمع البيانات، وقد كشفت النتائج أن أسلوب القيادة الديمقراطي هو أكثر الأساليب ممارسة وله تأثير هام على عملية صنع القرار والتواصل وتقويض الصلاحيات، علماً بأن أداء المعلمين كان دون المتوقع في تلك المدارس، وعليه فقد أوصت الدراسة بالتنوع في استخدام الأسلوب الديمقراطي والأوتوقراطي من أجل الوصول إلى أداء أفضل للمعلمين.

ودراسة الشهراني (٢٠١٣) التي هدفت التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس بمحافظة بيشة وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس بمراحلها الثلاث الذي بلغ عدد أفرادها (٥٠٠٢) وقد طبقت الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٤٢٥) معلماً، وتوصلت الدراسة

إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة بيشة هو النمط الديمقراطي، وأن المعلمين في المراحل التعليمية الثلاث يتمتعون بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي .

وهدف دراسة الصليبي، والسعود (٢٠١٠) تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة ومعلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٥) مديراً ومديرة و (١٢٦٠) معلماً ومعلمة، وتم استخدام أداتين في الدراسة: الأولى مقياس الأنماط القيادية، والأداة الثانية مقياس الرضا الوظيفي، وتوصلت النتائج إلى أن النمط القيادي المشارك الداعم قد جاء في المرتبة الأولى، يليه النمط البائع المدرب. كذلك أظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن العمل لدى المعلمين كان عالياً.

اما دراسة السعود (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تعرف أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) معلماً ومعلمة، واستخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة. فهم يمارسون نمطي: الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة ويمارسون نمط الاستبدادي الخير بدرجة متوسطة، ويمارسون نمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة. وهدفت دراسة الحمدان والفضلي (٢٠٠٧) تعرف النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت وفقاً للنظرية الموقفية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية الممارسة جاءت مرتبة على النحو الآتي: نمط المشاركة، الإبلاغ، التفويض، الإقناع، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع الخبرة، المرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

اما دراسة الحراشة (٢٠٠٦) فقد هدفت تعرف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية في الأردن، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات والمعلومات حول الدراسة، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة وأظهرت النتائج أن جميع الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس جاءت بدرجة متوسطة، إلا أن أكثر الأنماط شيوعاً كان النمط الديمقراطي، وإن مستوى الرضا الوظيفي جاء متوسطاً، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وإن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي.

ودراسة بيراولدهام (Bare-oldham,2000) التي هدفت تعرف أثر الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في ولاية كنتاكي على الرضا الوظيفي للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (519) معلماً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة في جمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين نمط القيادة المدرسية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة، وجدت أن الدراسة الحالية تشابهت مع عدد من الدراسات السابقة من حيث المنهج وهو المنهج الوصفي المسحي. ومن حيث المتغيرات فقد ركزت معظم الدراسات السابقة على متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، والدورات التدريبية ومن حيث أدوات الدراسة فقد استخدمت جميع الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

كما اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة ومنطقة التطبيق وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، واختيار منهج الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة. وبناء أداة البحث المستخدمة وهي الاستبانة وتحديد مجالاتها وتطويرها.

مشكلة الدراسة:

من خلال تتبع الباحثة للدراسات السابقة التي تطرقت للقيادة التربوية وجدت أن هناك تباين في تقدير أهمية استخدام النمط القيادي كما أشارت له دراسة الشهراني (٢٠١٦) ودراسة الشهراني (٢٠١٣)، ودراسة السعود (٢٠٠٩) ودراسة الحراحشة (٢٠٠٦)، وتؤكد بعض الدراسات أن ارتباط المعلمين بمهنتهم بدأ يضعف ويعود ذلك إلى عوامل متعددة، وربما كان منها ما يرتبط بالنمط القيادي لمدير المدرسة، وقد بنى الباحثون ملاحظاتهم هذه من خلال خبراتهم الشخصية، واستماعهم لشكاوى عدد كبير من المعلمين في المهنة، وكذلك شكاوى أولياء أمور الطلاب من أبنائهم في التحصيل الدراسي، وشكاوى المسؤولين عن المؤسسات التربوية من ضعف انتماء المعلمين إلى مهنتهم، بالإضافة إلى اهتزاز صورة المعلم ومكانته في الأوساط الاجتماعية، ويعزز هذا الإحساس ظاهرة عقد كثير من المؤتمرات والندوات التربوية في البلاد العربية، بهدف بحث جوانب هذا الموضوع (العياصرة، 2003)

جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة الميدانية امتداداً للدراسات الميدانية المحلية التي تناولت الأنماط القيادية، وتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على النمط القيادي السائد في مدارس منطقة الباحة وفق نظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة تحديداً إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س١/ ما الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمات؟
س٢/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف الأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تنثري هذه الدراسة المكتبة العربية بمعلومات إضافية حول الأنماط القيادية تقيد الباحثين وطلبة العلم، كذلك من المؤمل أن يستفاد من المقياس الذي أعدته الباحثة لقياس الأنماط القيادية، وأن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد الإدارة التعليمية بتغذية راجعة حول الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت. ومساعدة القيادات التربوية في وزارة التعليم في التعرف على الأنماط القيادية الشائعة في مدارس الوزارة، ثم وضع الخطط التدريبية اللازمة لرفع مستوى كفاءة قائدات المدارس.

مصطلحات الدراسة:

نظرية ليكرت: نظرية تبحث في القيادة وضعها رنيس ليكرت، وصنف فيه الأنماط القيادية إلى أربعة أنماط هي: النمط التشاركي الديمقراطي، والنمط الإستشاري الديمقراطي، والنمط الاستبدادي الحر، والنمط الاستبدادي التسلسلي (لهلوب، والصريرة، ٢٠١٢، ٦٤)

النمط القيادي: هو "الأسلوب الذي ينتهجه القائد للتأثير في سلوك الجماعة والعاملين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة" (ستراك والشناق، ٢٠٠٤، ٢٨)

القيادة: هي "علاقة تأثير بين القائد وأتباعه وتهدف هذه العلاقة إلى إحداث تغيرات حقيقية تعكس الأهداف التي يريد تحقيقها كل من الرئيس والأتباع" (أبو النصر، ٢٠٠٩، ٤٤).

وفي مجال العمل المدرسي تعرف الأنماط القيادية: بأنها" مجموعة الأساليب والممارسات التي يستخدمها مدير المدرسة في تعامله مع معلميه، (الصليبي، والسعود ،٢٠١٠، ٤٩٠).

وتعرف الباحثة النمط القيادي إجرائيا: بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على موضوع الأنماط القيادية لقائدات المدارس وفقا لنظرية ليكرت.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على جميع معلمات المدارس الحكومية في منطقة الباحة في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على المدارس الحكومية للبنات في منطقة الباحة.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية .

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم العام في جميع المراحل التعليمية في منطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ ، والبالغ عددهن (٤١٦٤) معلمة وفق إحصاءات قاعدة بيانات شؤون المعلمات بإدارة التعليم بمنطقة الباحة لعام ١٤٣٨هـ-١٤٣٩ هـ (إدارة تعليم الباحة، ١٤٣٨هـ)، والجدول(١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكتب التعليم والمرحلة التعليمية.

جدول(١): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المكتب والمرحلة التعليمية

النسبة المئوية	المجموع	المراحل التعليمية			مكاتب التعليم
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	
		العدد	العدد	العدد	
٣٣%	١٤٢٦	٣٢٢	٣٨٤	٧٢٠	الوسط
٢٢%	١٠٠١	٢١٦	٢٢٧	٥٥٨	بلجرشي
١٧%	٦٩٥	١٢٤	١٠٨	٢٧٦	المنندق
١٤%	٥٠٣	٢٤٣	١٤٧	٢٤٤	القرى
١٤%	٣٠٨	١٦١	١٦٥	٣٦٩	العقيق
١٠٠%	٤١٦٤	٩٦٦	١٠٣١	٢١٦٧	المجموع
--	١٠٠%	٢٣,٢%	٢٤,٨%	٥٢,٠%	النسبة المئوية

عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة معادلات كل من روبرت ماسون، وهيربرت اركن، وستيفن شامبسون(Sekaran & Bougie, 2010) في تحديد حجم العينة، فكان عدد أفرادها (٣٥٢) معلمة، بنسبة (٨,٥%) من المجتمع الأصلي، وقد تم توزيع الاستبانات على كافة أفراد عينة الدراسة، وقد استرد منها (297) استبانة بنسبة استرداد بلغت (٨٤,٤%) ، وقد استبعد منها (١٠) استبانات لنقص بياناتها، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي تم تحليلها (٢٨٧) ،الجدول (٢) الآتي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	الابتدائية	١٥٠	%٥٢,٢
	المتوسطة	٧١	%٢٤,٧
	الثانوية	٦٦	%٢٣,١
	المجموع	٢٨٧	%١٠٠
الدورات التدريبية	أقل من ٣ دورات	٥٨	%٢٠,٢
	٣ دورات فأكثر	٢٢٩	%٧٩,٨
	المجموع	٢٨٧	%١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٢٠	%٤١,٨
	١٠ سنوات فأكثر	١٦٧	%٥٨,٢
	المجموع	٢٨٧	%١٠٠

أداة الدراسة :

بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ومنها: دراسة الشهراني (٢٠١٦). ودراسة السعود (٢٠٠٩)، ودراسة الشهراني(٢٠١٣)، ودراسة الحراحشة(٢٠٠٦)، قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة لجمع البيانات، وهي عبارة عن استبانة في صورتها الأولية اشتملت على جزئين: الأول تناول المتغيرات الديموغرافية (المرحلة التعليمية، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة)، والجزء الثاني تناول الفقرات المتعلقة بالأنماط القيادية لقائدات المدارس، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة، وتم تدريج الأداة تدريباً خماسياً حسب مقياس ليكرت وعلى النحو الآتي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والتربية، وعلم النفس في الجامعات السعودية والعربية، وعددهم(٢١) محكماً، وتم الأخذ بأرائهم وملاحظاتهم. حيث تم حذف(٣) فقرات ، وهي الفقرة رقم(١٣) من مجال النمط التشاركي،والفقرتان(٢٢، و٢٩) من مجال النمط الاستبدادي الخير، وتعديل الصياغة في بعضها. لتصبح أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد إجراء الصدق والثبات عليها مكونة من (٣٧)

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم توزيع الأداة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الأساسية حيث تم تطبيق الأداة لمرتين على نفس العينة بفاصل زمني مقداره أسبوعين، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test- Re- test)، ومن ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون)(ثبات الإعادة)، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا) للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي كما في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣) : معاملات ثبات أداة الدراسة

م	المجالات	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	النمط الاستشاري الديمقراطي	١٠	**0.779	0.927
٢	النمط التشاركي	٩	**0.858	0.863
٣	النمط الاستبدادي الخير	٨	**0.835	0.913
٤	النمط الاستبدادي التسلطي	١٠	**0.847	0.932
	الكل للمحور	٣٧	**0.862	0.974

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير النتائج في الجدول (٣) أعلاه إلى أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حيث بلغ معامل الثبات الكلي بطريقة ألفا -كرونباخ (٠,٩٧٤) وثبات الإعادة (٠,٨٦٢)، وهي قيمة أعلى من الحد المقبول لمعامل الثبات بالدراسات المسحية وهو (٠,٧٠)، وهي قيم مقبولة لإجراء الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية

أولاً: المتغيرات الديموغرافية وتشمل :

- متغير المرحلة التعليمية : وله ثلاثة مستويات : (الابتدائية ، المتوسطة ، والثانوية) .
- متغير الدورات التدريبية : وله مستويان : (أقل من (3 دورات، (3 دورات فأكثر).
- متغير سنوات الخبرة : وله مستويان : (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) .

المتغير التابع: الأنماط القيادية لدى قائدات المدارس بمنطقة الباحة.

إجراءات تنفيذ الدراسة :

تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة وفق الإجراءات الآتية :

- جمع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- بناء أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- الحصول على خطابات تطبيق الأداة
- تجميع البيانات وإدخالها في الحاسوب لتحليل البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- وفي النهاية كتابة تقرير الدراسة الحالية، وما يتضمنه من تفسير لنتائجها. ومن ثم تقديم التوجيهات والمقترحات البحثية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً للرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتحديداً تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
 ٢. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت والتي تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية. واختبار شيفيه للمقارنات البعدية
 ٣. اختبار (ت) Independent Sample T-Test لاختبار الفروق في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت والتي تُعزى إلى متغيرات (الدورات التدريبية. وسنوات الخبرة).
- وللحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة تم حساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على فقرات الاستبانة على النحو الآتي:
- طول الفئة = المدى / عدد الفئات.
 - المدى = الفرق بين أكبر وأصغر بديل / عدد بدائل الاستجابة.
 - المدى = $(1-0) = 1$ / $4 = 0.25$.

- وبالتالي يكون مقياس الحكم على الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت على النحو الآتي:
- عندما يكون المتوسط الحسابي من (١,٠٠) إلى أقل من (١,٨٠) تكون الاستجابة بدرجة قليلة جداً لمحور الأنماط القيادية، وبدرجة ضعيفة جداً لمحور الرضا الوظيفي.

- عندما يكون المتوسط الحسابي من (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠) تكون الاستجابة بدرجة قليلة
- عندما يكون المتوسط الحسابي من (٢,٦٠) إلى أقل من (٣,٤٠) تكون الاستجابة بدرجة متوسطة
- عندما يكون المتوسط الحسابي من (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠) تكون الاستجابة بدرجة كبيرة عندما يكون المتوسط الحسابي من (٤,٢٠) إلى (٥,٠٠) تكون الاستجابة بدرجة كبيرة جداً

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت من وجهة نظر المعلمات.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة والدرجة الكلية للمجالات كما في الجدول(٤) الآتي:

جدول(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة مرتبة تنازلياً حسب

المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	النمط التشاركي الديمقراطي	4.02	0.92	١	كبيرة
١	النمط الاستشاري الديمقراطي	3.90	0.89	٢	كبيرة
٣	النمط الاستبدادي الخير	2.21	0.70	٣	قليلة
٤	النمط الاستبدادي التسلطي	2.21	0.49	٤	قليلة
الدرجة الكلية للمجالات		3.14	0.37	-	متوسطة

يلاحظ من جدول (٤) أنَّ قائدات المدارس في منطقة الباحة يمارسن الأنماط القيادية الأربعة من وجهة نظر المعلمات بدرجة متفاوتة، وأن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة النمط التشاركي الديمقراطي وبمتوسط حسابي(٤,٠٢) وبدرجة كبيرة، يليه النمط الإستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي(٣,٩٠) وبدرجة تقدير كبيرة، يليه النمط الاستبدادي الخير بمتوسط حسابي (٢,٢١)، وبدرجة تقدير قليلة، وفي المرتبة الأخيرة مجال النمط الاستبدادي التسلطي بمتوسط حسابي (٢,١٢) وبدرجة تقدير قليلة، وجاءت درجة الممارسة لجميع الأنماط بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١٤) ، وجاءت جميع الانحرافات المعيارية للمجالات أقل من واحد صحيح مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة الى أن قائدات المدارس يمارسن الأنماط القيادية التشاركية الديمقراطية، والاستشارية الديمقراطية بدرجة تقدير كبيرة، وهذه النتيجة تعكس الاتجاهات الحديثة في القيادة التروية، وربما يعود ذلك الى الخلفية الدينية والثقافية لقائدات المدارس وما يحملنّ من إرث حضاري وثقافي والذي يقوم على مبدأ الشورى في الإدارة، واحترام وجهات نظر الآخرين، وتقدير مشاركتهم في العمل، وتقدير جهود العاملين، وقد تعود إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهود في تطوير ممارسات قائدات المدارس من خلال الدورات التدريبية في أثناء الخدمة على أنماط القيادة الحديثة، وعلى الممارسات الإيجابية، ومهارات الاتصال والتواصل، ودورها في تحسين أداء المدرسة والعاملين فيها، وقد يعود إلى التحاق قائدات المدارس ببرامج الدراسات العليا من دبلوم وماجستير وانعكاس الدراسة على أدائهن.

في حين جاءت ممارسة قائدات المدارس للنمط الاستبدادي الخير، والنمط الاستبدادي التسلطي بدرجة قليلة وبمتوسط حسابي (٢,٢١، ٢,١٢) على التوالي ، مما يشير إلى نفور قائدات المدارس من ممارسة هاذين النمطين، لما يحملان من اتجاهات سلبية نحو العمل، وتمركز للسلطة بيد قائدة المدرسة، ونظرة سلبية للعاملين، وعدم ثقة بالعاملين، واستخدام للعقاب، وتصيد للأخطاء وهي أنماط لا تتماشى وروح العصر، والانفتاح الثقافي، والتطور العلمي والتكنولوجي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة السعود (٢٠٠٩) والتي أظهرت أنَّ النمط الشائع هو النمط التشاركي الديمقراطي، وإن درجة الممارسة للأنماط الأربعة جاءت متوسطة.

وقد جاءت مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً وعلى النحو الآتي:

في المرتبة الأولى مجال النمط التشاركي الديمقراطي بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري ((٩٢,٠) ودرجة ممارسة لهذا النمط بدرجة كبيرة. وهذا يعود إلى اتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على ممارسة قائدات المدارس لهذا النمط القيادي بدرجة موافقة، حيث حصل على متوسط حسابي (٤,٠٢ من ٥)، وقد يعود ذلك إلى توفر الثقة المطلقة بمرءوسيه، وهناك تبادل مستمر للمعلومات، وقد تعود هذه النتيجة إلى التفاعل الودي بين القائدة والمعلمات، ومشاركة فاعلة في القرارات المتصلة بأدوار المعلمات، ولديهن معرفة تامة ومتميزة بمشاكل وهموم العاملات، وكذلك تحديد مشترك للأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، وقد يعود إلى المناخ الإيجابي الذي يسود جو العمل والاطمئنان لدى المرؤوسات بإنصاف وعدالة القائدة في التقييم والحوافز، ونمو الضبط الذاتي لدى المرؤوسات نتيجة الثقة المتبادلة .

في المرتبة الثانية مجال النمط الاستشاري الديمقراطي بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (٠,٨٩) ودرجة ممارسة لهذا النمط كبيرة .وقد يعود ذلك إلى تقدير أفراد عينة الدراسة إلى أن ممارسة قائدات المدارس تتسم بالثقة في قدرات المعلمات، ووجود علاقات إيجابية تتسم بالود والأحترام المتبادل ، ومشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالعمل، ووجود نظام اتصال وتواصل فعال بين القائدات والمعلمات من خلال الاجتماعات ، وتبادل الزيارات في المناسبات الاجتماعية ،وتوظيف قائدات المدارس لأفكار المعلمات وآرائهن في تطوير العمل المدرسي وتحسينه.

وجاء في المرتبة قبل الأخيرة مجال النمط الاستبدادي الخير، بمتوسط حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري ((٠,٦٦) ودرجة ممارسة لهذا النمط قليلة. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن هذا النمط من القيادية يحاول التقليل من السلوك العدواني من خلال إقناع المرؤوسين بصحة التعليمات، وسلامة الإجراءات، والتقليل من التهديدات، كما أن هذا النمط يعتمد على أسلوب المساومة الضمنية مع المرؤوسين، أي أن المرؤوس إذا نفذ الأوامر الصادرة بالطريقة المحددة يمكن إثباته على ذلك، وإذا لم ينفذها تعرض للمساءلة والعقاب، كما أن القائد يعتمد على أساليبه الخاصة في التعرف على النشاط المضاد لقراراته وأوامره، ويعمل على استيعابهم أو تقليل مقاومتهم إلى أدنى حد ممكن، وهناك ثقة محدودة بالمرؤوسين، وهذا النمط أصبح مرفوض لدى القائدات، وهو ليس السلوك القيادي السائد لدى المديرات ولكن يمكن أحياناً اللجوء إليه في بعض الممارسات الإدارية.

يليه مجال النمط الاستبدادي التسلطي، بمتوسط حسابي (٢,١٢) وانحراف معياري (٠,٧٠) ودرجة ممارسة لهذا النمط قليلة. وهذه النتيجة منطقية لأن هذا النمط من أسوأ الأنماط القيادية، والقائد في هذا النمط ليس لديه أي ثقة بالمرؤوسين، أو معرفة بمشاكل وهموم المرؤوسين، ولا يعطي أي مشاركة للمرؤوسين في اتخاذ القرار، ومن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة أن قائدات المدارس في منطقة الباحة لا يمارسن هذا النمط إلا في حالات نادرة لإدراك القائدات أن هذا النمط يخلق جو من التوتر في العلاقات المدرسية ، ويقلل من الإنتاج ويزيد في الخصومة ، ويقود الى التحيز وعدم الثقة ويزيد من المشكلات الإدارية بين القائدة والمعلمات في المدرسة لذا جاءت درجة ممارسته قليلة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقاً لنظرية ليكرت تبعا لمتغيرات (المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين واختبار (ت) كما في الجداول

الآتية :

أولاً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٥):

الجدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

الفئات المجالات	النمط الاستشاري الديمقراطي		النمط الاستشاري الديمقراطي		النمط الاستبدادي الخير		النمط الاستبدادي المتسلط	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
المرحلة الابتدائية	0.88	4.02	0.87	4.14	0.65	2.12	0.63	2.14
المرحلة المتوسطة	0.80	3.81	0.94	3.91	0.71	2.27	0.55	2.16
المرحلة الثانوية	0.98	3.72	0.99	3.87	0.78	2.37	0.80	2.02
الدرجة الكلية	0.89	3.90	0.92	4.02	0.70	2.21	0.49	2.12

يتبين من الجدول(٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات المحور تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (٦) الآتي :

جدول(٦) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على محور الانماط القيادية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمط الاستشاري الديمقراطي	بين المجموعات	4.920	2	2.460	3.110	0.056
	داخل المجموعات	224.668	284	.791		
	الكلي	229.588	286			
النمط التشاركي الديمقراطي	بين المجموعات	4.516	2	2.258	2.666	0.071
	داخل المجموعات	240.535	284	.847		
	الكلي	245.051	286			
النمط الاستبدادي الخير	بين المجموعات	3.160	2	1.580	3.224	0.041
	داخل المجموعات	139.159	284	0.490		
	الكلي	142.319	286			
النمط الاستبدادي المتسلط	بين المجموعات	.743	2	0.371	1.556	0.213
	داخل المجموعات	67.780	284	0.239		
	الكلي	68.523	286			

تشير النتائج في الجدول(٦) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وعلى جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال النمط الاستبدادي الخير حيث بلغت قيمة ف(٣,٢٢٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٤١) وللتعرف على اتجاه دلالة الفروق بالنسبة للمجال تم استخدام اختبار (شيفيه Scheffe) للمقارنات البعدية، كما في الجدول(٧) الآتي:

جدول(٧) المقارنات البعدية لمجال النمط الاستبدادي الخير

الفئات	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
المرحلة الابتدائية(٢,١٢)	-	-	٠,٠٤٩*
المرحلة المتوسطة(٢,٢٧)	-	-	-
المرحلة الثانوية(٢,٣٧)	-	-	-

يتبين من الجدول(٧)، أعلاه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجال النمط الاستبدادي الخير بين فئة المرحلة الابتدائية، وفئة المرحلة الثانوية، حيث كان مستوى الدلالة (٠,٠٤٩) وكانت الفروق لصالح فئة المرحلة الثانوية، وبمتوسط حسابي

بلغ(٢,٣٧)، في حين كان متوسط المرحلة المتوسطة (٢,١٢). وقد يعود هذا إلى أن قائدات المدارس في هذا النمط لديهن ثقة محدودة بالمعلمات، ويستخدمن التهديد كدوافع للعمل، وأن قائدات المدارس يستخدمن هذا النمط مع بعض المعلمات نتيجة لانخفاض الروح المعنوية والدافعية نحو العمل، وتذمر بعض المعلمات من التدريس في المرحلة الثانوية خاصة حديثات التعيين . وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الفضلي والحمدان (٢٠٠٧) ، والتي أشارت الى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة.

ثانياً: الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الدورات التدريبية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة، والتي تُعزى إلى اختلاف متغير الدورات التدريبية تم التأكد من تساوي التباين بين أفراد العينة على المجالات والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول أدناه وقد أشارت نتائج اختبار تباين التجانس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$ في المجالات والمجموع الكلي، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة ويسمح باستخدام اختبار (ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول(٨) الآتي:

جدول(٨) اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات محور لأنماط القيادة لمتغيرات الدورات التدريبية

المجالات	أقل من ٥ دورات (ن = ٥٨)		٥ دورات فأكثر (ن=٢٢٩)		اختبار ليفين لتساوي التباين		اختبار ت	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط الاستشاري الديمقراطي	3.61	0.91	3.97	0.88	0.124	0.725	2.745	0.006
النمط التشاركي الديمقراطي	3.78	0.94	4.08	0.91	0.014	0.905	2.198	0.029
النمط الاستبدادي الخير	2.29	0.69	2.19	0.70	0.034	0.854	0.905	0.366
النمط الاستبدادي الخير	2.22	0.58	2.09	0.46	3.212	0.74	1.757	0.080

تشير النتائج في الجدول (٨) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير الدورات التدريبية على مجالي النمط الاستشاري الديمقراطي، والنمط التشاركي الديمقراطي، وقد جاءت الفروق لصالح فئة (٥) دورات فأكثر، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية في اطلاع قائدات المدارس على نماذج قيادية جديدة مثل القيادة التحويلية، والقيادة التشاركية، والقيادة بالحب، وقيادة التغير وغيرها من الأنماط القيادية الإيجابية التي تعتمد على التشاركية والتعاون في تنفيذ المهام القيادية في المدرسة، والتي تساهم ممارستها في إيجاد مناخ مدرسي داعم وإيجابي ، إضافة إلى أن الدورات التدريبية تنقل التجارب العالمية والمحلية في مجال الأنماط القيادية، وتعمل على تبادل الخبرات والتجارب بين المتدربين أنفسهم، وتزود المتدربين بإطار نظري لنظريات القيادة والأنماط القيادية الايجابية تلك المعرفة التي تسهم في تكوين إطار مرجعي لقادة المدارس في ممارساتهم القيادية.

وقد تفردت هذه الدراسة باختيارها متغير الدورات التدريبية حيث لم تجد الباحثة أية دراسة من الدراسات السابقة المتعلقة بالأنماط القيادية، قد تناول متغير المرحلة الدورات التدريبية.

ثالثاً: الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير سنوات الخبرة :

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات، والتي تُعزى إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة، تم التأكد من تجانس التباين بين أفراد العينة على المجالات كما في الجدول(٩) أدناه ، وقد أشارت نتائج اختبار تباين التجانس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في المجالات والمجموع الكلي، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة ويسمح باستخدام اختبار (ت) t.test للمقارنة بين متوسطين مستقلين كما يبين الجدول (٩)

جدول(٩) اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات محور الانماط القيادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	اقل من ١٠ سنوات(ن= ١٢٠)		١٠ سنوات فأكثر (ن= ١٦٧)		اختبار تجانس التباين		اختبار ت	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
النمط الاستشاري الديمقراطي	3.76	0.93	3.99	0.85	1.506	0.221	2.150	*0.032
النمط التشاركي الديمقراطي	3.86	1.01	4.14	0.84	5.358	0.021	2.528	*0.012
النمط الاستبدادي الخير	2.33	0.76	2.13	0.64	1.896	0.170	2.472	*0.014
النمط الاستبدادي المتسلط	2.12	0.51	2.11	0.47	0.723	0.396	0.092	0.927

*دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

تشير النتائج في الجدول (٩) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات تبعا لمتغير سنوات الخبرة على مجالات النمط الاستشاري الديمقراطي، ومجال النمط التشاركي الديمقراطي، ، وقد جاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (١٠) سنوات فأكثر، وربما يعود ذلك إلى إدراك المعلمات أفراد عينة الدراسة الى أن اصحاب الخبرة الأطول أقدر على تحديد نمط السلوك القيادي الممارس من قبل قائدات المدارس وأن قائدات المدارس لديهن وعي بضرورة ممارسة أنماط سلوكية قيادية تراعي خبرات المعلمات وقدراتهن، والعمل على مراعاة متطلبات القيادة التشاركية من حيث تفويض الصلاحيات لذوي الخبرة الأطول، والتعامل مع المعلمات حسب الفروق الفردية، وخبراتهم وقدراتهم من خلال حسن التعامل معهم، واستخدام الأساليب الديمقراطية معهم. وعلى مجال النمط الاستبدادي الحر لصالح فئة أقل من ١٠ سنوات. وقد يعزى ذلك إلى أن هذا النمط مخادع لإصحاب الخبرة الأقل؛ حيث يتظاهر القائد بإشراك العاملين في القرارات، والأخذ برأيهم ولكن الحقيقة غير ذلك فهو يستشيرهم ولكن لا يأخذ بأفكارهم ، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الحراحشه (٢٠٠٦) التي أشارت الى عدم وجود فروق تعزي لسنوات الخبرة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فان الباحثة توصي بما يلي:
- ضرورة المحافظة على الدرجة العالية لممارسة الأنماط القيادية التشاركية والاستشارية الديمقراطية وتعزيز القيادات المدرسية.
 - تعزيز التوجه الديموقراطي في ادارة قائدة المدرسة من خلال تفعيل دور المعلمات في المشاركة في اتخاذ القرار، والابتعاد عن المركزية.
 - تعزيز قائدات المدارس لممارستهن للانماط القيادية الإيجابية في مدارسهن.
 - إعداد برامج تدريبية أثناء الخدمة تأخذ صفة الاستمرارية لتنمية الاتجاهات القيادية الحديثة لدى قائدات المدارس .
 - إيلاء متخذي القرار في وزارة التعليم وإدارات التعليم الاهتمام بالأنماط القيادية عند اختيارهم لقادة المدارس الجدد من خلال المقابلات ومعايير الاختيار .
 - اجراء دراسة عن الأنماط القيادية وربطها بمتغيرات أخرى كالالتزام التنظيمي، أو الرضا الوظيفي للمعلمات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو النصر، مدحت (٢٠٠٩). **قادة المستقبل - القيادة المتميزة الجديدة**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٢. الاسطل، اميمة عبد الخالق (٢٠٠٩). **فاعلية ادارة الوقت وعلاقتها بالانمط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظرهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.
٣. بازرع، محمود صادق (1996) **بحوث التسويق: للتخطيط والرقابة واتخاذ القرارات التسويقية**، الرياض: مكتبة العبيكان.
٤. أبو جبل، مطيع (٢٠٠٤). **أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم الاساسي لأساسي العليا الحكومية في محافظة غزة وانعكاساتها على أداء المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر. غزة.
٥. الحراحشه، محمد (٢٠٠٦). **العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة**. **مجلة العلوم التربوية النفسية**، ٧(١)، ١٤ - ٣٥.
٦. الحمدان، جاسم، والفضلي، خلود (2007). **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام**. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية كلية التربية، جامعة الكويت** (20) ١ - ٣٢.
٧. السعود، راتب سلامة (٢٠٠٩). **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية رنسس ليكرت (نظام ١- نظام ٤) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم**. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٣)، ٢٤٩ - ٢٦٢.
٨. سترك، رياض، والشناق، كمال (٢٠٠٤) **تقويم أداء مديريات التربية والتعليم في الأردن مهامها الإدارية والفنية - دراسات في الإدارة الاستراتيجية**. عمان: دار وائل للنشر.
٩. الشهراني، خالد عايض (٢٠١٦). **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة بيشة وعلاقته بمستوى العلاقات الإنسانية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الباحة.
١٠. الصليبي، محمود، والسعود، راتب سلامة (٢٠١٠). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلاشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم**. **مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان** ٣٧(٢)، ٤٨٨ - ٥٠٣.
١١. العمارة، محمد حسن (٢٠٠٧). **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة.
١٢. العياصرة، علي أحمد (٢٠٠٣). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن**. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربية. الأردن.
١٣. عياصرة، علي احمد (٢٠٠٦). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. عمان: دار الحامد.
١٤. عبد الباقي، صلاح الدين (٢٠٠٠)، **السلوك التنظيمي في المنظمات**، الإسكندرية: الدار الجامعية.
١٥. كنعان، نواف سالم (٢٠٠٩). **القيادة الإدارية**. (ط٦)، عمان: دار الثقافة للنشر.
١٦. المغربي، عبد الحميد (٢٠٠٦). **الإدارة والأصول العلمية والتوجهات المستقبلية**. جامعة المنصور: كلية التجارة.
١٧. لهلوب، ناريمان، والصريرة، ماجدة (٢٠١٢). **مهارات القيادة التربوية الحديثة**. عمان: المكتبة الوطنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] J. Abwalla. (2014). The Principal Leadership Style and teachers Performance in General Secondary Schools of Gambella regional state. Department of educational Planning and Management, Jimma University.
- [2] Bare-Oldham, K(2000). An Examination of The Perceived leadership styles of Kentucky Public School Principals as Determinations Of Teachers Job Satisfaction, Dissertation Abstracts International, 107, West Virginia University
- [3] S. Khumalo, (2015). The Implications of System 4 Approach on School Leadership Practices. International Education Studies. 8, (7), 38- 43.
- [4] R. Likert, (1961). New Pattern of Management, New York: McGraw- Hill Book Company, P.183.
- [5] U. Sekaran & R. Bougie, (2010). Research methods for business: A skill-building approach (5th ed.). Haddington: John Wiley & Sons.

The Leadership Style of Al- baha Region School Leaders According to the Likert Theory from Teacher's Point of View

Aziza Khabti Ahmad AL-Ghamdie

Jeddah Education Administration - School Leaders
umraneem.rs@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the leadership styles of the school leaders in Al-baha Region according to the Likert theory from their point of view. The researcher used the descriptive approach. The sample consisted of (287) female teachers, Results of the study showed that school leaders practice leadership styles in different degrees. The degree was high for consultative democratic and participative democratic styles, and low for the benevolent authoritative, and authoritative exploitative style. Also the result showed that there were differences statistically significant at the level of ($\alpha \leq 0.05$) on the leadership styles due to the variable of the educational level on the domain of benevolent authoritative in favor of the secondary level, and the variable of the training courses on the domains of consultative and participatory democratic for (5) courses, Also statistically differences due to the variable of experience on the domains of consultative democratic and participative democratic in favor of the 10 years and above. Also statistically differences on the domains of benevolent authoritative styles in favor of the less 10 years, The study recommended many recommendation including: The need to maintain the high degree of practice of participatory leadership patterns, and democratic ,and strengthen school leadership.

Keywords: School Leaders, Leadership Styles, al-baha Region

استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول

امتنان عبد الرحمن الشهبان

المملكة العربية السعودية – معلمة للمرحلة المتوسطة

Emtenan.1977@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ، وتألّفت عينة الدراسة من (٤٠) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بواقع (٢٠) معلم و(٢٠) معلمة في العام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٨هـ)، أعدت الباحثة استبانة صممت حسب (مقياس ليكرت الخماسي)، وأسفرت النتائج عن واقع ما يمارسه المعلم من استراتيجيات لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وعن حاجة المعلمين إلى نموذج عملي لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري، وأن معظم أفراد العينة بحاجة إلى تعديل لمفهوم الوسطية والأمن الفكري، ووجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم الوسطية لدى طلابهم وتعزيز الأمن الفكري لديهم ومعظم المعلمين الذين يهتمون بالأمن الفكري ليس لديهم استراتيجيات محددة لدعمه بل يستخدمون استراتيجيات ذاتية لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري و يفضلون وجود استراتيجية واضحة المعالم لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري يبدعون تحت مظلتها.

الكلمات المفتاحية: الوسطية، الأمن الفكري.



المقدمة:

المفهوم الشامل للأمن هو مطلب كل أمة، فالأمن الفكري على وجه الخصوص يحفظ الهوية ويقي العقول من الجنوح والغزو الفكري، وفي ظل الانفتاح على الآخر حرصت المملكة على أن تبني سدا منيعا أمام أي اختراق ثقافي أو فكري ينال من الثوابت المستمدة من ديننا الحنيف، ولعل أهم العوامل التي تستطيع تعزيز هذا الأمن ودعم مبدأ الوسطية الإسلامية هو المعلم. ويُعد المعلم من أهم الركائز التي يُعتمد عليها في بناء شخصية الطلاب وتقويم سلوكياتهم، وتعديل أفكارهم واتجاهاتهم، والأداة الناجحة والمثلى لتقويم مسار وتصحيح المفاهيم، لذا أضحت دوره في تعزيز الأمن الفكري والتصدي للانحرافات الفكرية التي

قد يتعرض لها الطلاب ضرورة ملحة ومطلب حيوي في ظل الظروف الراهنة والتحديات المتلاحقة في عصر العولمة. (السليمان، ١٤٢٧، ص ٨)

وقد أكد (الغامدي، ١٤٢٣) و(السلمان، ١٤٢٧) و(الثويني، ١٤٣٤) على أن للمعلم دوراً فاعلاً في العملية التعليمية، فهو المسؤول عن غرس القيم والمفاهيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب، حيث يدخل الطالب المدرسة وفي عقله مجموعة من التجارب الاجتماعية السابقة، وبما أن الطالب يتأثر بشخصية معلمه ويحاول تقمصها وتقليد سلوكه فعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة لطلابه يمثل مجتمعه ويحقق أمنيته، ويعمل على تحسين عقولهم ووقايتهم من الانحرافات الفكرية والتعرف على مظاهر الانحراف لديهم ومعالجتها وإبراز العلاقة الوثيقة بين حب الوطن والانتماء إليه وبين الأمن الفكري المنشود. وترى الباحثة أن هذه العلاقة الوثيقة ناتجة عن طبيعة أدوات التربية وميادينها؛ فالعقل والفكر هما أداتا التربية، كما أن الشخصية والهوية هما ميدانها.

وانطلاقاً مما سبق فقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالأمن الفكري ووثقت علاقته بالتربية حرصاً على المجتمع، وضماناً لتثنيته تنشئة آمنة فكرياً واجتماعياً وسياسياً ومن قبلها دينياً؛ حيث قامت بتدشين العديد من البرامج التي تُعَلِّي من شأن الأمن الفكري، قوامها في ذلك المعلم مثل برنامج " فطن " الذي يهدف إلى وقاية أبنائنا من الانحرافات الفكرية والسلوكية، التي تتمثل في العديد من المشكلات كالانتماءات المشبوهة لجماعات متطرفة، أو تبني الأفكار الضالة التي لا تستند إلى علم أو حقيقة. (<http://dwadmiedu.gov.sa/portal/articles/show/80>)

مشكلة البحث:

يُعد الإرهاب من أبرز الظواهر المهددة للإنسانية في عصرنا، وعزى كثير من الباحثين هذا الإرهاب إلى الانحراف الفكري؛ لذلك فإن العلاقة العكسية قائمة بينه وبين توفير بيئة حافزة لنمو الأمن الفكري، فقضية الأمن الفكري صارت جزءاً من نسق تكويننا الواقعي بحكم المتغيرات التي نعيشها مما جعل بنية التكوين الإنساني تقوم على مشاركة العديد من المكونات التي تصنع الشخصية ومن ضمن تلك الشراكات المهمة شراكة المعلم الذي يُعد العنصر التعليمي الملاصق للطلاب طوال اليوم الدراسي، يتأثر به ويقتدي بسلوكياته، لذلك كان احتكاكه المباشر أو غير المباشر بطلابه فرصة لحماية عقولهم وتحسين أفكارهم من كل انحراف. والمطلع على الأحداث العالمية، يجد إن الصراع الدائر بين الدول هو صراع فكري بالمرتبة الأولى، وللحفاظ على أمن الدول من هذه الصراعات لابد للمؤسسات التربوية عامة والمدرسة خاصة مشاركة المجتمع في تحسين الطلاب من الانحرافات الفكرية والجماعات المتطرفة، وإذا كان اختلال الأمن الفكري لدى الطلاب يمثل مشكلة كبيرة وخطراً جسيماً يهدد الأمم، ويقضي على مستقبل الأجيال. فقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (القحطاني، ٢٠١٠) ودراسة (المالكي، ٢٠١٣) على أن للمعلم دور كبير في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري وفي تحسين الطلاب فكرياً وسلوكياً ضد هذه الانحرافات. ومن هنا نستطيع بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم الأمن الفكري؟
٢. ما ملامح دعم المعلم للوسطية لدى الطلاب؟
٣. ما أبرز التحديات التي تواجه المعلم في سبيل دعم الأمن الفكري في نفوس طلابه؟
٤. ما الاستراتيجية المقترحة لدعم المعلم للوسطية وتعزيز الأمن الفكري؟

أهداف البحث:

١. توضيح مفهوم الأمن الفكري.
٢. إبراز ملامح دعم المعلم للوسطية لدى الطلاب.
٣. تحديد التحديات التي تواجه المعلم في سبيل دعم الأمن الفكري في نفوس طلابه.
٤. اقتراح استراتيجية لدعم المعلم للوسطية وتعزيز الأمن الفكري.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

١. تستمد أهمية هذه الدراسة من حاجة المملكة العربية السعودية الماسة للأمن الفكري خاصة في هذا العصر.
٢. تكشف الدراسة عن واقع ممارسة المعلمين لاستراتيجيات دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري.
٣. تقترح الدراسة نموذجاً عملياً للوسطية وتعزيز الأمن الفكري.
٤. تنفيذ الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم والقطاعات الأمنية في وضع استراتيجيات لبرامج وقائية في مجال تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

مصطلحات البحث:

الوسطية:

يعرفها الزحيلي (٢٠٠٩، ص ١٩) أنها " الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق، وهذا يعني أن الإسلام دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه مغالاة في الدين، ولا تطرف ولا شذوذ في الاعتقاد، ولا استكبار ولا خنوع ولا ذل ولا استسلام ولا خضوع وعبودية لغير الله تعالى، ولا تشدد أو إحراج، ولا تهاون، ولا تقصير، ولا تساهل أو تقريط في حق من حقوق الله تعالى، ولا حقوق الناس، وهو معنى الصلاح والاستقامة".

وتعرفها الباحثة أنها " التزام التوسط بين الغلو والتنتع، وبين التقريط والتقصير، فالاعتدال والوسطية وسط بين طرفين هما: الإفراط والتقريط.

الأمن الفكري:

يعرفه الشريفي (١٤٣٠، ص ٧) بأنه " تهيئة المناخ وتوفير الظروف من أجل الإحساس بالطمأنينة والثقة على مجموعة من المفاهيم والتصورات والمبادئ والعقائد التي يؤمن بها الإنسان والتي مصدرها الوحي الإلهي أو التصورات البشرية المنضبطة بالوحي الإلهي".

ويعرفه المجذوب (١٤٠٨، ص ٥٠) بأنه "حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان أو ينزل بها أذى، لأن ذلك من شأنه إذا حدث أن يقضي على ما لدى الناس من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار ويهدد حياة المجتمع".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه توفير مناخ من الانضباط والسلامة والحماية الفكرية لدى الطالب وتحصينه من المؤثرات السلبية التي تهدد عقيدته وتصوراته ومبادئه وثقافته وقيمه وتراثه على المستويين الفردي والمجمعي، باتباع استراتيجية ذات خطوات محددة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على بيان واقع استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري.

الحدود الزمانية: طبقت أداة هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٧ هـ.

الحدود المكانية: طبقت أداة هذه الدراسة في منطقة الرياض.

ال خلفية النظرية والدراسات السابقة:

مقدمة:

في تاريخ كل أمة مؤثر عظيم، يأخذ بيديها إلى الشموخ والارتقاء، ودائماً ما يعمل أعداؤها على هدم هذا المؤثر بكل سبيل، والمؤثر في أمتنا العريقة هو الأمن الفكري، الذي ينبغي أن نعلمه أبناءنا منذ نعومة أظفارهم. وقد عملت المملكة العربية السعودية على تعزيز الأمن الفكري، وصيانة فكر أبناء المجتمع وحمايته من مختلف الانحرافات، مُنطلقة في ذلك من عقيدتها الإسلامية وثوابتها الشرعية الداعية للمحافظة على الضرورات الخمس، والتي جاء الدين بحفظها " الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال ". (البقي، ٢٠١٠، ص ٢٥)

ويعد المعلم أحد أهم العناصر الرئيسية في منظومة التربية المدرسية؛ حيث يؤدي دوراً مهماً في تربية الأجيال كما يؤدي دوراً مهماً في إنجاح برامج التربية الأمنية من خلال تعزيز التواصل بين الطالب ومجتمعه وبين الطالب وبيئته من خلال ما يقدمه من أسس العقيدة وثوابت الدين أثناء شرحه للمقررات الدراسية ؛ حيث يقع على كاهله نشر الثقافة العامة السوية، وإعطاء نموذج يحتذى به للسلوك العلمي وأنواع التفكير السليمة بين طلابه، كما يسأل بشكل مباشر عن تحصين طلابه ووقايتهم من الانحرافات بأنواعها فكرية كانت أو اجتماعية أو سياسية أو غيرها، بالإضافة إلى دوره في تقويم ما قد ينشأ لدى بعضهم من أفكار غير سوية بوسائله واستراتيجياته التربوية. لذلك أولته المملكة اهتماماً خاصاً في مراحلها المختلفة سواء في مرحلة إعداد كطالب معلم أو قبل الخدمة أو أثناءها.

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى التعرف على واقع استخدام المعلم لاستراتيجيات تساعده على دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري في تحقيق الأمن الفكري لطلابه ولذلك فإن من المهم التعرف على مفهوم الأمن الفكري وأهميته ومتغيراته ومراحلها ومتطلبات تحقيقه.

مفهوم الأمن الفكري:

يعتبر الأمن الفكري مفهوماً حديثاً وإن استقرت معالمه في شريعتنا الإسلامية؛ حيث يدل على حفظ الدين والعقل وقد تعددت الاتجاهات في تعريف الأمن الفكري، فالبعض ينظر إليه من جهة التحصين فيعرفه بأنه " التحصين الفكري اللازم ضد أية تيارات فكرية منحرفة، أو اتجاهات منجرفة، أو مفاهيم مغلوطة، والتي قد تؤدي إلى الفرقة والتنازع والتشتت " (الأشقر، ٢٠١٠، ص ١٨)، ويعرفه (الحيدر، ١٤٢٣هـ) بأنه "تأمين خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ، مما قد يشكل خطراً على نظام المجتمع وأمنه، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية".

والحيدر يعرفه بنظرة مجتمعية كما عرفه الأمين العام لرابطة العالم الإسلامي بأنه هو أن "يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتها آمين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية". (التركي، ١٤٢٢هـ، ص ٥٧).

بينما يراه (الجدوب، ١٤٠٨هـ) بنظرة شمولية جامعة بين الأمرين بأنه "حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان أو ينزل بها أذى لأن ذلك من شأنه إذا حدث أن يقضي على ما لدى الناس من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار ويهدد حياة المجتمع".

وتعرف الباحثة الأمن الفكري إجرائياً بأنه: شعور الفرد بالاطمئنان والأمان وعدم الخوف عندما يعبر عن آرائه الفكرية دون تقييد أو قهر، وقبول الرأي والرأي الآخر دون عنق، واحترام فكر الآخرين، والمرونة الفكرية وعدم الجمود، والإحساس بأن فكر الإنسان وآرائه مصنوعة ومحمية من أي اعتداء عليها في إطار القيم الإسلامية.

ويرى (الدعجة، ٢٠١٣) أن الأمن الفكري يحتاج إلى تنشئة اجتماعية ودينية وثقافية وسياسية توحد الرؤى والتطلعات لدى النشء والشباب، بهدف الحد ومن ثم القضاء على هذه الظاهرة التي تناقض القيم والأفكار والمصالح بين أبناء المجتمع الواحد والأمة الواحدة، بحيث يحفظ للهوية الفكرية والثقافية وحدتها وتماسكها وحمايتها من الانحراف والغزو الثقافي والفكري، بالتالي يصبح اللون

الفكري معتدل وسطي كلون علم الدولة منسجمة ألوانه متناسقة وإن كانت مختلفة، يُجمع عليها الصغير والكبير، الغني والفقير، من مختلف الألوان والمناصب والأصول في الوطن كرمز واحد معتدل وسطي متسامح يُظهر صورة الإسلام الصحيحة في إطار من الوحدة والتنوع الفكري المعتدل.

وقد أكد (الثويني، ١٤٣٤)، و(الحوشان، ١٤٢٥) على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في هذا الشأن لأن أي نوع من الانحراف في فكره قد يؤثر على طلابه الذي يعتبرونه القدوة والمثل الأعلى.

أهمية الأمن الفكري:

يتميز الأمن الفكري بتحقيقه تلاحماً ووحدة نفسية وفكرية بين أبناء المجتمع في الأهداف والغايات، وتقديمه وقاية من كل فكر دخيل لا سيما في المجتمع السعودي الذي يتمسك بعقيدته الإسلامية ومسلماتها، ولذلك كان تهديده أمراً خطيراً ينتهي إلى خلل في منظومة الأمن الشامل، وتتعدد أهمية الأمن الفكري بشكل عام لأنه يتدخل في كل نواحي الحياة. وتذكر الباحثة هنا بعض النقاط التي تندرج تحتها نقاط متشعبة وتدفع صاحبها إلى جعل الأمن الفكري سلوكاً حياً لا مجرد شعارات منها:

١. تحقيق التلاحم فكراً ومنهجاً وغاية.
٢. حماية الطفولة من آفات العصر وسلبياته. (الجحني، ١٤٢١، ص ١٦٣)
٣. تقليل معدلات الجريمة والتطرف. (اللوحيق، ١٤٢٥، ص ٦)
٤. حماية الفكر من الغزو والاستعمار الثقافي الذي يستهدف الإساءة إلى العقائد والمبادئ.
٥. الإسهام في تنمية الاقتصاد وحفظ ثروات المجتمع وخيراته.

متغيرات الأمن الفكري:

تتعدد متغيرات الأمن الفكري بتعدد المؤثرات التي يتأثر بها سواء كان هذا الجانب دينياً أو سياسياً أو اجتماعياً، وهذه المتغيرات أحياناً تختلف اختلافاً تاماً، وأحياناً تتداخل وتشترك بروابط واضحة وجميعها تتأثر بالأمن الفكري ومن أهم متغيرات الأمن الفكري ما يلي:

الوسطية:

ويرتبط هذا المتغير بالشرعية الإسلامية التي اهتمت بالتربية والإصلاح، ومن ثم بينت الأفعال المحرمة وبينت العقوبات المترتبة عليها، فالإسلام يبدأ بالتربية التي هي أساس بناء الشخصية وسياجها وقاعدتها الصلبة. (الجحني، ١٤٢١، ص ١٦)

الانحراف الفكري:

الانحراف الفكري يعد من المتغيرات التي تحتاج إلى التعديل وتحولها إلى التقويم والاستقامة، ويمكن التمييز بين نوعين من الانحراف الفكري في المجتمعات المسلمة الأول: الانحراف الفكري النابع من الغلو والانحراف عن وسطية الإسلام وعن الاعتدال في أمور الدين والدنيا، وهذا الانحراف تطرف وبعد عن الوسطية والاعتدال داخل الفكر والمنهج الإسلامي نفسه، وذلك باستخدام التفسيرات والتأويلات الخاطئة والمتشددة لمفاهيم وقيم وأحكام مؤصلة في العقيدة والشرعية الإسلامية.

والثاني الانحراف الفكري إلى خارج العقيدة والشرعية الإسلامية وذلك باستخدام مفاهيم وأفكار وعقائد وقيم قد تصطدم مع الثوابت في الدين الإسلامي، ويتمثل هذا النوع في الفكر المادي الشيوعي وجوهره الكفر بالله وإنكار وجوده ويقوم على كبت الحريات الأساسية وتغييب دور الفرد بدعوى المساواة، وكذلك في الفكر العلماني الذي يقوم على تحييد الدين في الحكم والاقتصاد والسياسة، ويحتاج النوعان إلى توفر أمن فكري شامل ليكون حصناً ضد الانحرافات وصداً لكل ما يصيب أفراد المجتمع من الانحراف عن الوسطية وتعاليم الدين الحنيف. (الأشقر، ٢٠١٠، ص ١٤)

التكفير:

التكفير هو الحكم على هيئة من الهيئات أو شخصية من الشخصيات بالخروج من الدين وتعود جذوره في التاريخ الإسلامي إلى الفتنة الكبرى، وما حدث منذ مقتل الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه. (عبيدات، ١٤١٧، ص ٢٥) ومن أشهر الفرق التي قامت على مبدأ التكفير، فرقة الخوارج، التي ما لبثت أن تفرقت شيعاً، كل يكفر الآخر. (السامرائي، ١٤٢٨، ص ٣٦)

وبعد التكفير مشكلة اجتماعية تعترض فكر الطلاب حيث يتناولها مروجوها عبر الإعلام المشبوه وشبكة الإنترنت ويتطلب ذلك تحصين أبنائنا وتثقيفهم فكرياً ضد هذا الفكر الضال.

الولاء والبراء:

الولاء والبراء جزء من عقيدة المسلمين، ولكنه ولاء للدين وبراء من الكفر، وعقيدة الولاء والبراء لا تحل حراماً ولا تحرم حلالاً، ولا تبرر العلاقات والعزلة عن الآخر فمن له عهد أو ذمة مع المسلمين، لا ييخس له حق ولا تسقط له عصمة في دمه أو ماله. ويتناول طلابنا موضوع الولاء والبراء في مناهجهم الدراسية ولذلك يستغل دعاة الضلال والتشويه هذا المتغير لترويج أفكارهم الضالة ويقع على عاتق التربويين مسؤولية كبيرة في توضيح هذا المفهوم. (الأشقر، ٢٠١٠، ص ١٩)

الجهاد:

يعد متغيراً مهماً من متغيرات الأمن الفكري، وهو ليس مسألة يأخذها الأفراد بأيديهم دون جماعة المسلمين، فهي مسألة عظيمة، لها ضوابطها الشرعية التي لم يلتزم بها المنحرفون فكرياً وأتباعهم فعلياً تهيئة النشء إلى الفهم الصحيح لفريضة الجهاد فهماً واقعياً خالياً من الشوائب ووفق ضوابط شرعية محددة.

فالإخلال بأمن الأمة الفكري يكون بأيدي الأعداء المباشرين وقد يكون ذلك الإخلال بأيدي بعض أبناء الأمة ولا يكون وضوح قيامه بهذا العدوان على الأمة واضحاً وضوح العدوان المادي. (اللوحيق، ١٤٢٥، ص ٦١)

أنواع الأمن الفكري:

أولاً: الأمن الفكري الوقائي:

يتحقق الأمن الفكري الوقائي من خلال وسائل متعددة منها إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه وترسيخ الانتماء لدى الشباب، ومعرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها، وإتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد والاهتمام بالتربية.

ثانياً: الأمن الفكري العلاجي:

ويتحقق بوسائل متعددة منها دعوة المخطئ إلى الرجوع عن خطئه وتجنب الأساليب غير المجدية ووجوب الأخذ على أيديهم ومنعهم من الإخلال بالأمن الفكري للمجتمع ولو أدى ذلك إلى إجبارهم على عدم مخالطة الآخرين لاتقاء شرهم والنهي عن مجالسة أهل الانحراف الفكري الذين يريدون خرق سفينة المجتمع وإغراق أهلها بخوضهم في آيات الله وتجربتهم على الفتيا بغير علم وضرورة التفريق بين الانحراف الفكري الذي لم يترتب عليه فعل وبين ما أخل بفعله بالأمن في مجتمعه. (نور، ١٤٢٨، ص ٦٢: ٦٨)

مقومات الأمن الفكري:

يتحقق الأمن الفكري بتعاون دائم بين مؤسسات المجتمع جميعها؛ ولأنه يقوم وفق مجموعة من المقومات تتضافر لتحقيق أمن فكري مميز يتم من خلاله تحصين عقول أفراد المجتمع من الوقوع كضحايا في شباك الفئة الضالة وأهم هذه المقومات الأسرة المسلمة والمؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام والإنترنت والمؤسسات الاجتماعية والمؤسسات الأمنية. (حمدان، وعبد الله، ١٤٣٠، ص ٣٧)

المعلم وسبل دعم الأمن الفكري في نفوس طلابه:

ترى الباحثة أن دور المعلم يتعدى مجرد كونه ناقلاً للمعرفة إلى ركيزة للدفاع عن عقول الطلاب مقابل التحديات الفكرية التي غزت وتغزو العالم في هذا العصر من خلال المواقع الإعلامية المشبوهة ومواقع التواصل الاجتماعي التي مهدت الطريق للجماعات المتطرفة لاستغلال عقول الطلاب التي مازالت قاصرة عن فهم نتائج الالتحاق بهذه الجماعات المنحرفة. وقد ذكر كل من (الحسين، ٢٠٠٩) و (خليل، ٢٠١٢) دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابه، ولخصتها الباحثة على النحو التالي:

١. أن يكون المعلم القدوة الحسنة لطلابه في التصرف والسلوك.
 ٢. تأكيد مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين
 ٣. استخدام العقل المفكر بطريقة صحيحة قادرة على التمييز بين الصواب والخطأ.
 ٤. الاهتمام بالتربية الاجتماعية.
 ٥. تعليم الطلبة مواقع المعلومات الصحيحة والمفيدة.
 ٦. أن يساعد في تصميم الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تعزز الأمن الفكري.
 ٧. أن ينمي شعور الطلبة بالروح الوطنية.
 ٨. أن يساعد الطلبة على الانضمام للنوادي الثقافية والفكرية والمكتبات الموثوقة.
- وحدد (السليمان، ٢٠٠٦) و (الشهراني، ٢٠٠٦) مجموعة من الخطوات التطبيقية التربوية التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية للوصول إلى درجة كافية من الرضا والانضباط الفكري والسلوكي داخل البيئة المدرسية لخصتها الباحثة على النحو التالي:

١. مقابلة المعلم ومعرفة ما يحمله من أفكار.
٢. العمل على تعزيز روح المواطنة لدى المعلم.
٣. إقامة ورش عمل للمعلمين حول تعزيز الأمن الفكري.
٤. حث المعلمين على رعاية مواهب الطلاب وتنميتها.
٥. تهيئة المناخ والبيئة التعليمية الصالحة التي تساعد المعلم على نشر الأمن والطمأنينة.
٦. مطالبة المعلم بتوضيح الفكر الوسطي المعتدل حسب فتاوى كبار العلماء المخول لهم.
٧. دعم مصادر التعلم في المدرسة بالبحوث والكتب والدراسات التي تعزز الأمن الفكري وتحارب مظاهر الانحراف.
٨. تكثيف الزيارات الصفية للمعلمين.

ومهما اختلفت أدوار المعلم فإن قيمته ستظل مرهونة بطبيعة العلاقة بينه وبين طلابه، فقد تكون العلاقة سلطوية الطابع بحيث لا يسمح لطلابه أن يناقشوه ويعاملهم باستخفاف وازدراء لعقولهم، وفكرهم، وإرادتهم وحريتهم مما يزعزع أمنهم النفسي وتفكيرهم الحر الذي يؤدي إلى أمنهم الفكري. (زاهر، ٢٠٠١، ص ١٠)

وقد تكون العلاقة رائدة بين المعلم وطلابه بحيث يسمح لهم بالحوار والمناقشة والنقد البناء، ويدعم الاتجاهات الإيجابية نحو القيم التي تؤكد مفاهيم الديمقراطية والمشاركة الفعالة والتسامح والتميز والإبداع، وهذه أهم مبادئ تحقيق الأمن الفكري. (الحسين، ٢٠٠٩، ص ١٨٦)

استراتيجية دعم المعلم للوسطية وتعزيز الأمن الفكري:

تقوم فكرة التصور على مراحل تعتبر كل مرحلة مقدمات قبلية للمرحلة التالية لها ولا تستقيم بدونها وهذه المراحل هي:

أ) مرحلة ما قبل الدعم (pre-support)

ويندرج تحت هذه المرحلة:

- حصر الانحرافات الطلابية بالتعاون مع المرشد الطلابي.

- تعزيز ثقافة الأمن الفكري لدى المعلم.
- تحديد المؤتمرات والندوات المستهدفة خلال العام الدراسي.

ب) مرحلة الدعم التفاعلي (interactive support)

ويندرج تحت هذه المرحلة:

- الأسوة الحسنة من خلال دعم سلوكيات المعلم للمفهوم.
- معالجة الأفكار المنحرفة بالحوار البناء داخل الصف.
- تعميق منهج الوسطية بالبعد عن الغلو والتطرف.
- الإعلاء من قيمة الحوار والاستماع للآراء.
- إتاحة الفرصة الدائمة للطلاب لإبداء الرأي.
- تعزيز الهوية الإسلامية من خلال أمثلة المقرر.
- تعزيز التفكير الإيجابي.
- تحفيز الطلاب للبحث عن مفهوم الأمن الفكري.
- مناقشة القضايا المجتمعية المعاصرة كأمثلة لمفردات المقرر.

ت) مرحلة الدعم الارتباطي (correlative support)

- المسابقات الفصلية المتعلقة بربط المقرر بالسلوك الأمثل.
 - ربط المقررات بتكنولوجيا المعلومات والإنترنت الآمن.
 - ربط الأمن الفكري بملف إنجاز الطالب.
 - ربط الأمن الفكري بالحياة الفصلية.
 - ربط الأمن الفكري بالحياة المدرسية.
 - ربط المنهج بالمؤتمرات والندوات التثقيفية في هذا المجال ومناقشتها معهم في إطار المقررات الدراسية.
- والشكل التالي يوضح مراحل وخطوات استراتيجية دعم المعلم للوسطية وتعزيز الأمن الفكري:



الدراسات السابقة والتعليق عليها:

تعددت الدراسات التي تناولت الأمن الفكري وتعزيزه ، لدى الطلاب وحاولت كل دراسة أن تعزو دعم الأمن الفكري وتعزيز الوسطية لعامل بشري أو معنوي أو لكليهما .ومن أبرز هذه الدراسات :دراسة (المالكي،٢٠١٣م) بعنوان " أساليب الإشراف التربوي اللازمة لتنمية مفاهيم الأمن الفكري في تدريس التربية الإسلامية لدى معلمي المرحلة الثانوية " حيث يرى أن بعض أساليب الإشراف التربوي في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية تنمي مفاهيم الأمن الفكري لدى معلمي المرحلة محاولا التعرف على أساليب الإشراف التربوي التي تحقق تنمية هذه المفاهيم، والتعرف على المعوقات التي تواجه الإشراف التربوي في مجال تحقيق الأمن الفكري مستخدما المنهج الوصفي المسحي، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة وفقاً لمتغير العمل الحالي لصالح فئة المعلم ثم المشرف التربوي، وقد أوصى الباحث بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين والمشرفين وتدريبهم على تعزيز مفاهيم الأمن الفكري.

ويؤكد (القحطاني، ٢٠١٠م) في دراسته "دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية" على أهمية دور المعلم في تكوين ثقافة الامن الفكري.

وأكدت دراسة (بن خريف،٢٠٠٦م) عن "دور وكلاء الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب". أن مفهوم الأمن الفكري واضح لدى (٥٤%) فقط من أفراد العينة، وأن ما نسبته (٩٧%) من أفراد العينة أكد على أهمية برامج النشاط في تعزيز الأمن الفكري مثل عمل مسابقات ثقافية وبحوث حول مخاطر التشدد والغلو والعلمانية، وأن أهم مؤثرات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية هي تأثير الزملاء والأقران على الطالب، يليها تأثير وسائل الإعلام والإنترنت.

ويستنتج (السليمان،٢٠٠٦م) من خلال دراسته " دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب" أن معظم المديرين يرون أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، ويرون أن الحاجة إلى تعزيز الأمن الفكري للطلاب كبيرة ، وأن هناك إلمام بين مديري المدارس بالأساليب والإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري ولكن بدرجات تتراوح ما بين متوسطة وكبيرة جداً ، وأن (٤٩%) من أفراد عينة الدراسة يطبقون الإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في المدارس التي يعملون فيها ، وأن (٢١,٥%) فقط من أفراد عينة الدراسة تلقوا تدريباً على مهارات أو إجراءات عمل مدير المدرسة في تعزيز الأمن الفكري

أما دراسة (فلمبان ،٢٠٠٦) بعنوان "دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري" فجاءت نتائجها مؤكدة أن تربية الشباب بالحوار تحقق تربيتهم على العقيدة الصحيحة، وأنها تحقق استقامتهم على الصراط المستقيم، ولزوم المنهج القويم الذي يطهر نفوسهم من النزعات والميول والأهواء، والشهوات والشبهات الفاسدة والظنون السيئة، ويزكيها بالأعمال الصالحة والأخلاق الفاضلة والآداب الحسنة، فيتحقق لهم الأمن الفكري والسلوكي وينجون من الإرهاب الفكري والجسدي.

ويتوصل (المالكي،٢٠٠٦م) في أطروحته بعنوان "تحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الارهاب" إلى أن للمسجد دوراً مهماً في تحقيق الأمن الفكري، وأن المؤسسات التعليمية تمارس دورها بشكل متوسط.

ويوضح (الزبيد، والخالدة،٢٠٠٥م) في دراسته "دور معلمي "التربية الإسلامية" ومعلمي "التربية الاجتماعية والوطنية" في التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن"

إلى أن أعلى دور للمعلمين في تربية الطلبة تربية وطنية على المجالات مجتمعة، كان المجال الوطني يليه المجال الاجتماعي ثم المجال السياسي ، كما أظهرت الدراسة قصوراً في بعض أدوار المعلمين والمعلمات في التربية الوطنية لطلبتهم من خلال حصول العديد من الفقرات التي تمثل أدوار للمعلمين والمعلمات في التربية الوطنية على متوسط حسابيا أقل من المستوى المقبول تربوياً، من مثل: تعمق وعي الطالب بحلول المشكلات التي يعاني منها المجتمع الأردني، وتنمية روح المساواة لدى الطلبة وتنمية روح تقبل النقد والنقد الذاتي لدى الطلبة.

ويرى (الحيدر، ٢٠٠٢م) في دراسته بعنوان " الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية " أن الأمن الفكري يعد ضرورة من الضرورات في الحياة الأمنية المستقرة على مستوى الفرد والمجتمع، وأن المؤسسات التعليمية تتولى دوراً كبيراً في مراجعة وصياغة الفكر الأصيل للأمة وتنقيته من الشوائب ومن الاتجاهات الدخيلة والمنحرفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة في دراستها الحالية من حيث الاطلاع على أدبيات هذه البحوث وإطارها النظري وكيفية تناولها للموضوعات ومجتمعاتها البحثية، وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعضها في بعض المحاور واختلفت في بعضها وتفردت بتناول محاور جديدة، واستطاعت أن تلخص محاور الاتفاق والاختلاف على النحو التالي:

تباينت المؤثرات التي تناولتها الدراسات في دعم الأمن الفكري؛ فمنها ما تناول دور المشرف التربوي كدراسة (المالكي، ٢٠١٣)، ومنها ما أشار إلى دور معلم التربية الوطنية كدراسة (القحطاني، ٢٠١٠)، ومنها من تناول دور المسجد والمؤسسات التعليمية بوجه عام كدراسة (المالكي، ٢٠٠٦)، ومنها من تناول دور الإدارات المدرسية كدراسة (السليمان، ٢٠٠٦م)، ومنها من تناول وكلاء الإدارات المدرسية كدراسة (بن خريف، ٢٠٠٦م)، ومنها من تناول دور الحوار في الوقاية من الإرهاب الفكري كدراسة (فلمبان، ٢٠٠٦)، ومنها من تناول دور معلمي التربية الإسلامية كدراسة (الزيود، والخوالدة، ٢٠٠٥)، ومنها من تناول المؤثرات الفكرية كدراسة (الحيدر، ٢٠٠٢) وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول أهمية الأمن الفكري ومتغيراته، وتختلف معها في عدم الاكتفاء بمجرد وصف الدور والأهمية بل تتعدى ذلك إلى وضع تصور لمراحل وخطوات استراتيجية لدعم المعلم للوسطية وتعزيز الأمن الفكري.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة الظواهر والمواقف والعلاقات كما هي موجودة، والحصول على وصف دقيق لها يساعد على التعرف عليها وتفسير المشكلات التي تتضمنها.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع البحث الحالي جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمنطقة الرياض.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة البحث الحالي من (٤٠) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض بواقع (٢٠) معلماً، و(٢٠) معلمة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة أداة رئيسة وهي استبانة من إعداد الباحثة تكونت من (٢١) فقرة وقد تكون سلم الإجابة على كل فقرة من خمس استجابات (حسب مقياس ليكرت الخماسي).

أساليب البحث الإحصائية:

استخدمت الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ومن أجل معالجة البيانات تم استخدام المعالجات الإحصائية المتعددة مثل التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في التعامل مع متغيرات الدراسة بالإضافة معادلة ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبيان، واختبار (T)، وتحليل المتغيرات المستقلة، والتحليل الوصفي لتحديد المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل والنوع والخبرة والعمر:

تتضح معالم عينة الدراسة من حيث متغيرات المؤهل العلمي والنوع والعمر وسنوات الخبرة من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة المئوية (%)	التكرار	المؤهل العلمي
٢٥,٠	١٠	دبلوم
٢٥,٠	١٠	بكالوريوس تربوي
١٠,٠	١٠	بكالوريوس غير تربوي
١٥,٠	٦	ماجستير
٢٥,٠	٤	دكتوراه
١٠٠,٠	٤٠	المجموع العام

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع

النسبة المئوية (%)	التكرار	النوع
٥٠,٠	٢٠	ذكر
٥٠,٠	٢٠	أنثى
١٠٠,٠	٤٠	المجموع العام

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي

النسبة المئوية (%)	التكرار	سنوات الخبرة في العمل الحالي
٤٥,٠	١٨	أقل من 7 سنوات
٣٥,٠	١٤	من 8 – 15 سنة
٢٠,٠	٨	أكثر من 30 سنة
١٠٠,٠	٤٠	المجموع العام

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر

النسبة المئوية (%)	التكرار	العمر (المرحلة العمرية)
٣٠,٠	١٢	أقل من 30 عام
٣٥,٠	١٤	من 31 – 40 عام
٢٥,٠	١٠	من 41 – 50 عام
١٠,٠	٤	أكثر من 50 عام

النتائج الإحصائية وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بمتغيرات المؤهل العلمي والنوع والعمر وعدد سنوات الخبرة

من خلال تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي المجالات	دبلوم العدد=9	بكالوريوس تربوي العدد=9	بكالوريوس غير تربوي العدد=7	ماجستير العدد=7	دكتوراه العدد=8
إدراك المعلم لمفهوم الوسطية والأمن الفكري	٢,٨٣٣٣	٢,٦٥٢٨	٣,٠٧١٤	٢,٧٣٢١	٢,٨٤٣٨
واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري	٣,٤٣٠٦	٣,٥٢٧٨	٣,٤٦٤٣	٣,٤٢٨٦	٣,٤٠٦٣
معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري	٣,٣١١١	٣,٠٤٤٤	٣,٥٥٧١	٣,٥٧١٤	٣,٦٥٠٠
الدرجة الكلية	٣,١٧٤٦	٣,٠٧٩٤	٣,٣١٢٩	٣,١٩٧٣	٣,٢٥٠٠

جدول رقم (٦) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
إدراك المعلم لمفهوم الوسطية والأمن الفكري	بين المجموعات	٤	٧٥٤٠	١٨٩٠	٤٣٨٠	٧٨٠٠
	داخل المجموعات	٣٥	١٥,٠٥٧	٤٣٠٠		
	المجموع	٣٩	١٥,٨١١			
واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	٤	٠٧٧٠	٠١٩٠	٠٨٧٠	٩٨٦٠
	داخل المجموعات	٣٥	٧,٧٥٧	٢٢٢٠		
	المجموع	٣٩	٧,٨٣٤			
معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري	بين المجموعات	٤	١,٩٣٣	٤٨٣٠	٩٨٠٠	٤٣١٠
	داخل المجموعات	٣٥	١٧,٢٦٣	٤٩٣٠		
	المجموع	٣٩	١٩,١٩٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤	٢٤٦٠	٠٦١٠	٣٦٠٠	٨٣٥٠
	داخل المجموعات	٣٥	٥,٩٦٤	١٧٠٠		
	المجموع	٣٩	٦,٢٠٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن قيم مستوى الدلالة على المجالات الثلاثة كانت أكبر من (0.05) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير المؤهل العلمي على أفراد العينة وعلى هذه المجالات.

ومن أجل فحص تأثير متغير النوع على أفراد العينة تم استخدام اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول رقم (٧) تبين نتائج اختبار (T) على أفراد العينة تبعا لمتغير النوع.

جدول رقم (٧) يوضح نتائج اختبار (T) على أفراد العينة تبعا لمتغير النوع

الجنس	المجالات	ذكر		أنثى		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري	٢,٨٩٣٨	٦٧٢٨٧.	٢,٧٤٣٨	٦٠٦٢٧.	٧٤١.	٨٩٠.
	واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري	٣,٤٦٢٥	٥١٧٩٣.	٣,٤٤٣٨	٣٧٩٣١.	١٣١.	١٢٤.
	معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري	٣,٢٧٠٠	٦٨٤٤٩.	٣,٥١٠٠	٧١٥١٧.	١,٠٨	٨١.
	الدرجة الكلية	٣,٢٠٠٠	٤٠٧٤٧.	٣,١٩٢٩	٤٠٠٩٤.	٠٥.	٨٩.

(T) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (٢,٠٢١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن قيم (T) المحسوبة للمجالات الثلاثة كانت على التوالي (١,٣١)، (١,٠٨)، (٠,٥) وهذه القيم أصغر من القيمة الجدولية (٢,٠٢١) في المجال الأول، وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير النوع. بينما كانت قيم T المحسوبة للمجال إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري كانت النسبة (7.41) وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢١) وبذلك يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لاستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول تبعا لمتغير النوع.

ومن أجل فحص تأثير متغير سنوات الخبرة على أفراد العينة تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الوقت الحالي

المجالات	سنوات الخبرة		
	أقل من 7 سنوات	من 8-15 سنة	أكثر من 15 سنة
	العدد=18	العدد=14	العدد=8
إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري	٢,٧٦٣٩	٢,٩١٩٦	٢,٧٦٥٦
واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري	٣,٣٤٠٣	٣,٥٠٨٩	٣,٦٠٩٤
معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري	٣,١٦٦٧	٣,٥٢٨٦	٣,٦٥٠٠
الدرجة الكلية	٣,٠٧٩٤	٣,٢٨٩١	٣,٢٩٧٦

جدول رقم (٩) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	ف المحسوبة	متوسط الانحراف	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	مصدر التباين	سنوات الخبرة المجالات
٧٧٢.	٢٦٠.	١١٠.	٢١٩.	٢	بين المجموعات	إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري
		٤٢١.	١٥,٥٩٢	٣٧	داخل المجموعات	
			١٥,٨١١	٣٩	المجموع	
٣٢٠.	١,١٧٦	٢٣٤.	٤٦٨.	٢	بين المجموعات	واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري
		١٩٩.	٧,٣٦٦	٣٧	داخل المجموعات	
			٧,٨٣٤	٣٩	المجموع	
١٧٨.	١,٨٠٦	٨٥٤.	١,٧٠٧	٢	بين المجموعات	معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري
		٤٧٣.	١٧,٤٨٩	٣٧	داخل المجموعات	
			١٩,١٩٦	٣٩	المجموع	
٢٥٠.	١,٤٤١	٢٢٤.	٤٤٩.	٢	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		١٥٦.	٥,٧٦١	٣٧	داخل المجموعات	
			٦,٢٠٩	٣٩	المجموع	

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن قيم مستوى الدلالة على المجالات الثلاثة كانت أكبر من (0.05) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05 ≤ α) تبعا لمتغير المؤهل العلمي على أفراد العينة وعلى هذه المجالات. ومن أجل فحص تأثير متغير العمر على أفراد العينة تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA حيث يوضح الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية بينما يوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار تحليل.

جدول رقم (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تبعا لمتغير العمر

أكثر من 50 عام العدد=7	من 41-50 عام العدد=6	من 31-40 عام العدد=15	أقل من 30 عام العدد=12	العمر المجالات
٢,٥٦٢٥	٢,٩٤٦٤	٢,٩٧٥٠	٢,١٧٧١	إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري
٣,٢٧٠٨	٣,٢٥٠٠	٣,٤٥٠٠	٣,٦٦٦٧	واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري
٣,٤٣٣٣	٣,٣٧١٤	٣,٤٥٣٣	٣,٣٠٠٠	معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري
٣,٠٣٩٧	٣,١٦٣٣	٣,٢٦٩٨	٣,٢٠٢٤	الدرجة الكلية

جدول رقم (١١) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لأفراد العينة تبعا لمتغير العمر

المجالات	العمر	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري		بين المجموعات	٣	١,١١٥	٣٧٢.	٩١١.	٤٤٦.
		داخل المجموعات	٣٦	١٤,٦٩٦	٤٠٨.		
		المجموع	٣٩	١٥,٨١١			
واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري		بين المجموعات	٣	١,٠٣٦	٣٤٥.	١,٨٢٨	١٦٠.
		داخل المجموعات	٣٦	٦,٧٩٨	١٨٩.		
		المجموع	٣٩	٧,٨٣٤			
معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري		بين المجموعات	٣	١٧١.	٥٥٧.	١٠٨.	٩٥٥.
		داخل المجموعات	٣٦	١٩,٠٢٥	٥٢٨.		
		المجموع	٣٩	١٩,١٩٦			
الدرجة الكلية		بين المجموعات	٣	٢٣٦.	٠٧٩.	٤٧٥.	٧٠٢.
		داخل المجموعات	٣٦	٥,٩٧٣	١٦٦.		
		المجموع	٣٩	٦,٢٠٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن قيم مستوى الدلالة على المجالات الثلاثة كانت اكبر من (0.05) وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تبعا لمتغير العمر على أفراد العينة وعلى هذه المجالات.

ثانياً: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ودرجة الاهمية لفقرات الاستبانة.

جدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ودرجة الاهمية لفقرات الاستبانة

الرقم بالاستبانة	إدراك المعلم لمفهومي الوسطية والأمن الفكري	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	%	درجة الاهمية
1	أحتاج إلى فهم جيد لمفهوم الأمن الفكري	1.85	0.92	37.00	قليلة جدا
2	الأمن الفكري يرتبط بالدين	2.63	1.50	52.50	قليلة
3	أشعر بالمسؤولية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابي	2.70	1.47	54.00	قليلة
4	أعي أهمية دعم الوسطية لدى طلابي	2.78	1.42	55.50	قليلة
5	اختلال الأمن الفكري مرتبط باختلال الفكر	2.78	1.53	55.50	قليلة
6	أربط المنهج بالواقع الذي يعيشه طلابي	2.80	1.45	56.00	قليلة
7	أدرك مقومات الأمن الفكري	2.85	1.49	57.00	قليلة
8	الأمن الفكري غير قناعات الطلاب	2.85	1.49	57.00	قليلة
9	أعلي من شأن الحوار مع طلابي	2.88	1.49	57.50	قليلة
10	أعرف متغيرات الأمن الفكري	2.88	1.51	57.50	قليلة
11	أعرف ما يعنيه مفهوم الأمن الفكري	2.88	1.42	57.50	قليلة
12	ضعف ثقافة الأمن الفكري لدى الإدارات المدرسية نفسها	2.93	1.49	58.50	قليلة
13	أدرك متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى طلابي	2.93	1.44	58.50	قليلة
14	أستخدم استراتيجيات ذاتية لدعم الوسطية	3.00	1.71	60.00	متوسطة
15	أستخدم استراتيجيات ذاتية لتعزيز الأمن الفكري	3.00	1.71	60.00	متوسطة
16	استراتيجيات العمل الجماعي تعزز الأمن الفكري لدى الطلاب	3.28	1.52	65.50	متوسطة
17	الأنشطة غير الصفية لا تساعد على دعم الأمن الفكري	3.28	1.47	65.50	متوسطة
18	لا توجد برامج للمعلمين تلقي الضوء على استراتيجيات دعم الأمن الفكري	3.48	1.36	69.50	متوسطة
19	عدم تخصيص مناسبات تلقي الضوء على أهمية الأمن الفكري	3.60	1.39	72.00	كبيرة
20	لا توجد برامج للمعلمين تلقي الضوء على مفهوم الأمن الفكري	3.68	1.33	73.50	كبيرة
21	لا توجد استراتيجيات واضحة لتعزيز الأمن الفكري	5.00	0.00	100.00	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	3.05	1.39	60.95	متوسطة

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أن درجة الفقرات (١، ٣، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) قليلة، مما يدل على عدم فهم لمفهومي الأمن الفكري والوسطية، كما يدل على الاحتياجات الملحة لتقديم ثقافة الأمن الفكري والوسطية للمعلمين.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لإدراك المعلم لمفهوم الوسطية والأمن الفكري غير مرضية حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (56.38) من أفراد العينة.

وجاءت الاستجابة للفقرة رقم (15)، غير مرضية بالمرة، مما يدل على عدم فهم أفراد العينة لواقع اسهامهم في دعم الوسطية وتعزيزهم للأمن الفكري، كما جاءت الاستجابات لل فقرات (١١، ٩، ١٠) (متوسطة) على الفقرات (١٣، ١٤) وكانت درجة الرضا أيضا (كبيرة جدا) على الفقرة رقم (16) مما يدل على فطنة افراد العينة لاحتياجاتهم.

كما جاءت درجة واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري فلقد كانت درجة الرضا أيضاً (متوسطة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الكلية إلى (٦١,٢٥).

متوسطة على الفقرات (١٨، ١٩) بينما كانت درجة الرضا (كبيرة) على الفقرات (١٧، ٢٠)

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمعوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري فلقد كانت درجة الرضا أيضاً (متوسطة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (67.80).

وحصلت درجة الرضا على المجال (إدراك المعلم لمفهوم الوسطية والأمن الفكري) على أهمية (قليلة) وكانت النسبة المئوية للاستجابة (56.38)، وكانت درجة الرضا (متوسطة) على المجالات (معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري، واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على التوالي (67.80، 69.06).

أما بالنسبة للدرجة الكلية لاستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول فلقد كانت درجة الرضا (متوسطة) حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (64.41).

ولعل أهم ما تبين عنه هذه الاستبانة أن درجة الأهمية كانت (قليلة جدا) على الفقرة رقم (١٥) مما يدل على انه من الضروري إيجاد المفهوم الجيد للأمن الفكري ، كما أن درجة الرضا (القليلة) على الفقرات (٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) يشير إلى وجوب وجود وعي حول أهمية الأمن الفكري وارتباطه بالفكر والدين وبالواقع ، وضرورة امتلاك مقوماته ومعرفة متغيراته وتكوين ثقافته لدى المعلم قبل المتعلم، أما درجة الاهمية (المتوسطة) على الفقرات (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) فيدل على وجوب تعزيز استراتيجيات الأمن الفكري بشكل اكبر من خلال العمل الجماعي ، وكانت درجة الأهمية (الكبيرة) على الفقرات رقم (٢١، ١٧) دالة على وجود برامج للمعلمين تلقي الضوء على مفهوم الأمن الفكري وتخصيص مناسبات توضحها وذلك لا يتعارض مع ما سبق فوجود البرامج التثقيفية لا يعني بالضرورة وجود الثقافة، بينما كانت درجة الأهمية (الكبيرة جدا) على الفقرة رقم (١٦) التي تنص على انه لا يوجد استراتيجيات واضحة لتعزيز الأمن الفكري.

النتائج والتوصيات:

أولاً: نتائج الدراسة:

من خلال العرض السابق استطاعت الباحثة أن تخرج بعدد من النتائج كان من أهمها ما يلي:

١. واقع ما يمارسه المعلم من استراتيجيات لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي.
٢. حاجة المعلمين إلى انموذج عملي لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري.
٣. معظم أفراد العينة بحاجة إلى تعديل لمفهوم الوسطية والأمن الفكري.
٤. وجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية دعم الوسطية لدى طلابهم.
٥. وجود مشكلة في وعي المعلمين لأهمية تعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم.

٦. معظم المعلمين الذين يهتمون بالأمن الفكري ليس لديهم استراتيجيات محددة لدعمه بل يستخدمون استراتيجيات ذاتية لدعم الوساطة وتعزيز الأمن الفكري.
٧. معظم أفراد العينة يفضلون وجود استراتيجية واضحة المعالم لدعم الوساطة وتعزيز الأمن الفكري بيدعون تحت مظلتها.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة إعداد برامج تثقيفية للمعلمين تلقي الضوء على مفهوم واستراتيجيات دعم الوساطة وتعزيز الأمن الفكري.
٢. دعم الوساطة وتعزيز الأمن الفكري من خلال مهام وأنشطة جميع المواد الدراسية.
٣. دعم الوساطة وتعزيز الأمن الفكري من خلال الأنشطة غير الصفية داخل المدارس والمنافسات التربوية والعلمية خارجها.
٤. دعم المعلم بكتيب تثقيفي يشتمل على أبرز جوانب الوساطة والأمن الفكري.
٥. الاستفادة من مخطط الاستراتيجية المقترحة وتعميمها.

المراجع:

١. الأشقر، منصور. (٢٠١٠م). دور الأنشطة غير الصفية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢. البقمي، ناصر. (١٤٣٠هـ). أثر التحول الى مجتمع معلوماتي على الامن الفكري، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (مفاهيم وتحديات)، جامعة الملك سعود.
٣. التركي، عبد الله بن عبد المحسن. (١٤٢٣هـ). الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية، مطابع رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة.
٤. الثويني، محمد عبد العزيز. (١٤٣٤هـ). دور المعلم الجامعي في تحقيق الامن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة، كلية المجتمع، جامعة القصيم.
٥. الجحني، علي فايز. (١٤٢١هـ). " الإرهاب : الفهم المفروض للإرهاب المرفوض":جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية :الرياض.
٦. الحسين، احمد. (٢٠٠٩م). دور مناهج المواد الاجتماعية ومعلميها في المرحلة المتوسطة والثانوية في تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية، المؤتمر الاول للأمن الفكري، جامعة الملك سعود: الرياض.
٧. حمدان، سعيد ناصر، وعبد الله، سيد جاب الله. (١٤٣٠هـ). دور المؤسسات الاجتماعية في تحقيق الأمن الفكري رؤية نظرية ودراسة تحليلية" بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول في كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود بالرياض.
٨. الحوشان، بركة بن زامل. (١٤٢٥هـ). تعامل المؤسسات الأمنية السعودية مع الإرهاب، المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
٩. الحيدر، حيدر عبدالرحمن. (١٤٢٣هـ). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، رسالة دكتوراه، مصر.
١٠. الخريف، سعود. (١٤٢٧هـ). "دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب": جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
١١. خليل، امام حسنين. (٢٠٠١م). الجرائم الإرهابية في التشريعات المقارنة، مركز الخليج للدراسات الاستراتيجية، مصر.

١٢. الدعجة، حسن عبد الله. (٢٠١٣م). نظرية الأمن الفكري، بحث مقدم إلى الملتقى العلمي نحو استراتيجية للأمن الفكري والثقافي في العالم الإسلامي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
١٣. زاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٠م). جامعتنا العربية في مطلع الالفية الثالثة "تحديات وخيارات" سلسلة غير دورية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
١٤. الزحيلي، وهبة مصطفى. (٢٠٠٩م). مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، العدد ٥٣٢، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية.
١٥. الزيود، محمد، والخوالدة، ناصر. (٢٠٠٥م). دور معلمي " التربية الإسلامية " ومعلمي " التربية الاجتماعية والوطنية " في التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن، مجلة المنارة، (مج ١٣، ع ٤).
١٦. السامرائي، عثمان عبد الرازق السامرائي. (١٤٢٨هـ). "التكفير في القرآن والسنة قديماً وحديثاً": مركز الملك فيصل للبحوث الإسلامية: الرياض.
١٧. السلطان، ابراهيم سلمان. (١٤٢٧هـ). دور الادارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف.
١٨. الشريفين، عماد عبدالله. (١٤٣٠هـ). التنشئة الاسرية ودورها في الامن الفكري رؤية إسلامية، المؤتمر الوطني الأول للمن الفكري (مفاهيم وتحديات)، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٩. الشهراني، سعد. (٢٠٠٦م). مؤسسات الامن الوطني في المملكة العربية السعودية، مؤتمر المؤمية.
٢٠. عبيدات، ذوقان وآخرون. (١٤٠٨هـ). البحث العلمي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
٢١. الغامدي، أحمد علي. (١٤٠٨هـ). الظاهرة الإجرائية بين الشريعة الإسلامية والفكر الوضعي، دار النهضة، القاهرة.
٢٢. فلمبان، هلال حسين. (٢٠٠٦م). دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
٢٣. القحطاني، محمد بن علي. (٢٠١٠م). دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، جامعة نايف الأمنية.
٢٤. اللويحق، عبد الرحمن بن معلا. (١٤٢٥هـ). "الأمن الفكري ماهيته وضوابطه"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
٢٥. المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (١٤٢٦هـ). بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري، أطروحة دكتوراة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
٢٦. نور، امل محمد. (١٤٢٨هـ). مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة.

A Teacher's Strategy in Supporting the Principle of Moderation and Strengthening the Intellectual Security Between Reality and Hope

Emtenan Alshahwan

Teacher of intermediate stage – KSA
Emtenan.1977@gmail.com

Abstract:

The study aimed to find out the effectiveness of a teacher's strategy in supporting the principle of moderation and strengthening the intellectual security between reality and hope.

Descriptive method has been used to achieve the study goal where the sample was 40 high school teachers from Riyadh, (20) male and (20) female, in the academic year of (1437/1438 H). The research did a (5 point Likert scale) questionnaire where the results showed the reality of the teacher's strategies to support The principle of moderation and strengthening the intellectual security does not fit with the challenges facing the Muslim community, the need of a practical model to support the principle of moderation and strengthening the intellectual security, and most of the research sample need to modify the concept of moderation and strengthening the intellectual security where they need awareness in it, and most of the teachers who are interested in moderation and strengthening the intellectual security do not have specific strategies to support it. They prefer to find a strategy that they can be creative under its umbrella.

Keywords: The Moderation, Intellectual Security.

الملاحق

الصورة النهائية للاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم معلم /معلمة المرحلة الثانوية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول ". وهي تضع بين أيديكم هذه الاستبانة راجية تقديم المساعدة وذلك بالإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، لما لذلك من أثر كبير في الحصول على نتائج إيجابية، علماً بأن كل ما يرد في إجاباتكم سيكون موضع احترام وسوف يعامل بسرية ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

شاكراً لكم حسن تعاونكم،

الباحثة

أولاً: البيانات الشخصية

يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية وذلك بوضع خط تحت الإجابة المناسبة:

أ) المؤهل العلمي:

١. دبلوم	٢. بكالوريوس تربوي	٣. بكالوريوس غير تربوي
٤. ماجستير	٥. كتورة	

ب) الجنس:

١. ذكر	٢. أنثى

ج) سنوات الخبرة في العمل الحالي:

١. أقل من ٧ سنوات	٢. من (٨ - ١٥) سنة	٣. أكثر من ١٥ سنة

د) العمر (المرحلة العمرية):

١. أقل من ٣٠ عام	٢. من (٣١ - ٤٠) عام	٣. من (٤١ - ٥٠) عام	٤. أكبر من ٥٠ عام

ثانياً: يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية وذلك بوضع علامة في خانة الإجابة المناسبة:

م	العبارة	أوافق دائماً	أوافق غالباً	أوافق أحياناً	أوافق نادراً	لا أوافق
المحور الأول: إدراك المعلم لمفهومى الوسطية والأمن الفكري						
١	أعرف ما يعنيه مفهوم الأمن الفكري					
٢	أعي أهمية دعم الوسطية لدى طلابي					
٣	أدرك متطلبات تعزيز الأمن الفكري لدى طلابي					
٤	أعرف متغيرات الأمن الفكري					
٥	أدرك مقومات الأمن الفكري					
٦	الأمن الفكري غير قناعات الطلاب					
٧	الأمن الفكري يرتبط بالدين					
٨	اختلال الأمن الفكري مرتبط باختلال الفكر					
المحور الثاني: واقع اسهام المعلم في دعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري						
٩	أربط المنهج بالواقع الذي يعيشه طلابي					
١٠	أعلي من شأن الحوار مع طلابي					
١١	أشعر بالمسؤولية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابي					
١٢	استراتيجيات العمل الجماعي تعزز الأمن الفكري لدى الطلاب					
١٣	أستخدم استراتيجيات ذاتية لدعم الوسطية					
١٤	أستخدم استراتيجيات ذاتية لتعزيز الأمن الفكري					
١٥	أحتاج إلى فهم جيد لمفهوم الأمن الفكري					
١٦	لا توجد استراتيجيات واضحة لتعزيز الأمن الفكري					
المحور الثالث: معوقات تعزيز المعلم للأمن الفكري						
١٧	لا توجد برامج للمعلمين تلقي الضوء على مفهوم الأمن الفكري					
١٨	الأنشطة غير الصفية لا تساعد على دعم الأمن الفكري					
١٩	لا توجد برامج للمعلمين تلقي الضوء على استراتيجيات دعم الأمن الفكري					
٢٠	ضعف ثقافة الأمن الفكري لدى الإدارات المدرسية					
٢١	عدم تخصيص مناسبات تلقي الضوء على أهمية الأمن الفكري					

أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية الصحية بالأطفال التوحيدين للقائمين على رعايتهم بمراكز التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات في عينة اردنية

أحمد الحايك

قسم العلوم التربوية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة عجلون الوطنية، الأردن
drahmedhayek60@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة، إلى تقييم أثر برنامج تدريبي، لتنمية مهارات العناية الصحية ، لأخصائيي التربية الخاصة العاملين في مراكز التوحد، في محافظة البلقاء. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أثر البرنامج، ومتغير التحصيل العلمي. وبناء على ذلك تم إعداد مقياس للكشف عن أداء أخصائيي التربية الخاصة القائمين على رعاية الأطفال التوحيدين. وتكون من (٥٣) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد رئيسية، هي (الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والصحة البيئية، والصحة الغذائية، والسلوك التكيفي). حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (١٦) فرد، وجميع أفراد العينة من الإناث، حيث تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، إحداهن ضابطة والأخرى تجريبية، حيث تكونت كل مجموعة من (٨) أفراد. ولتحليل النتائج، تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) لاختبار الفروق بين العينات المستقلة، وتحليل التباين الثنائي (2-WAY ANOVA). حيث أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات العناية الصحية للأبعاد الخمسة، يعزى لأثر البرنامج، حيث اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلا من غنيم وآخرين (Ghoneim, et al; 2004) ودراسة شيخو الإسلام وآخرين (Sheikholeslam et al; 2004) ودراسة فولكس وهينيكين (Falks&Henequen; 2008)، واللهبي (٢٠٠٩). بينما أظهرت نتائج الدراسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات العناية الصحية ، يعزى للتحصيل العلمي.

الكلمات المفتاحية: العناية الصحية، الأطفال التوحيدين.



المقدمة:

يعاني أخصائيي التوحد في مراكز التوحد، من قلة المعرفة في الأسس والمبادئ الرئيسية، الخاصة بالعناية الصحية للأطفال التوحيدين، مما يزيد من معاناتهم، في تقديم العناية الصحية اللازمة، لهذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة بكل جدارة واقتدار (وزارة الصحة الأردنية، ٢٠٠٦).

حيث يعاني الأطفال التوحدين من مشكلات صحية متعددة، مما يتطلب منا زيادة العناية بهم وتوفير كافة أشكال الرعاية لهم، وبالتالي إعدادهم لحياة اجتماعية وتعليمية ناجحة، حيث أنهم بحاجة إلى رعاية صحية دائمة ومستمرة، لذلك كان لا بد من التدخل الإرشادي والعلاجي، لمواجهة المشكلات التي تترتب على الإعاقة (Karvat, Golan, Kimchi, Tali, 2012).

إذ تعتبر الرعاية الصحية الأولية قطاعاً لتقديم الخدمات الصحية، ونموذج لسياسة مجموعة من المبادئ من أجل تطوير الخدمة، واستراتيجية للتغيير الاجتماعي، وبشكل خاص، التعبئة الاجتماعية لمعالجة القيود السياسية والاقتصادية أمام تطور الصحة، حيث أن ذوي الحاجات الخاصة بحاجة ماسة إلى عناية صحية فائقة، ومتابعة مستمرة من قبل فريق طبي متخصص، يتمتع بخبرة جيدة في هذا المجال (David, Legge, 2017).

ويرى شطوري (٢٠١٧) أن لكل فرد من الأفراد المعاقين حقاً في الرعاية الصحية والتعليمية والتأهيلية في جميع مراحل نموه، كما أن له الحق في الحياة والتمتع بكافة الحقوق المادية والاجتماعية والقانونية، وأن تجاهل هذه الحقوق أو إغفالها يؤدي إلى دفع المجتمع ثمناً باهظاً عندما تزداد أحوال هذه الفئة تدهوراً، فيتحولون إلى طاقات غير مستثمرة، ويصبحون عائقاً على ذويهم ومجتمعاتهم.

ومن الجدير ذكره، أن مفاهيم التثقيف الصحي قد تطورت في السنوات الأخيرة، فأصبحت علماً من علوم المعرفة، يستخدم النظريات السلوكية، والتربوية، ومبادئ الإعلام، للارتقاء بالمستوى الصحي للفرد، والمجتمع (Heuiahn & kim, 2004).

وبما أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، هم جزء من نسيج هذا المجتمع، وهم بحاجة إلى رعاية صحية خاصة ودائمة، ونخص بالذكر منهم هنا، فئة الأطفال التوحدين، وجب علينا مساعدتهم ورعايتهم، تمهيداً لعودتهم مرة أخرى للتفاعل مع أقرانهم العاديين، والانصهار في المجتمع، وحمايتهم من الأخطار، والحوادث، والأمراض التي قد يتعرضون إليها، خصوصاً أن هؤلاء الأطفال، لديهم الكثير من المشاكل الصحية التي تحتاج للرعاية المستمرة، حيث أشارت العديد من الدراسات، إلى أن الطفل التوحدي يكون منعزلاً، ولا يهتم بمظهره العام، ولا يراعي السلوكيات والعادات الصحية السليمة، لذلك لا بد من العلاج السلوكي والطبي للطفل في إطار الأسرة والبيئة المحيطة والمجتمع، لمساعدته في التغلب على تلك المشكلات التي قد تعيق اندماجه وانخراطه ضمن الإطار الاجتماعي للطفل (منصور، ٢٠١٨).

ونظراً لأهمية دور الأخصائيين في مراكز التوحد، كان لا بد من النهوض بمهارات الرعاية الصحية الأولية من المنظور المعرفي، والوجداني، للحد من قصورهم لتلك المهارات، حيث يشتمل البرنامج على مهارات في العناية الصحية (الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والصحة الغذائية، والصحة البيئية، والسلوك التكيفي). فالصحة الجسمية هي حالة الإنسان الخالية من الأمراض، كما تعني الراحة البدنية والعقلية والاجتماعية (عبدالله، ٢٠٠٧).

إذ تعتبر النظافة الشخصية والعامة من الضروريات الأساسية في حياة الإنسان، خاصة فيما يتعلق بالعناية بنظافة الجسد، واللباس والسكن، والطعام، والشراب. وقد شدد الدين الإسلامي الحنيف على أهمية النظافة، حيث اعتبر النظافة من الإيمان، والالتزام بالصلاة، تجعل المسلم يتوضأ خمس مرات في اليوم (وزارة الصحة، ٢٠٠٦).

وقد أشارت وزارة الصحة الأردنية (٢٠٠٦) أن تعزيز الصحة هو في الأساس مسؤولية الأفراد والمجتمع، وليست المؤسسات الصحية فحسب، ولن تتحقق الصحة إلا عندما يتمكن الأفراد من خلق وتعزيز ظروف معيشية صحية، من خلال إتباع أنماط الحياة الصحية، لتمكينهم من التمتع بنعمة الصحة والمحافظة عليها، إذ يعد تعزيز الصحة، نقطة التماس الأولى بين الأفراد والمجتمع من جهة، وبين الخدمات الصحية من جهة أخرى، للوصول إلى هدف الصحة للجميع، لإيصال المعلومة الصحية السليمة إليهم، وإشراكهم في تحديد المشكلة الصحية والمبادرة في حلها.

لذلك لابد من أن يكون هناك معلومات تهم الإخصائيين في مراكز التربية الخاصة، حول أهم المشكلات الصحية، التي قد يعاني منها الأفراد ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام، والأطفال التوحيديون بشكل خاص. ومن ثم وضع الحلول العملية التي تتضمن معلومات ومهارات تمكن المشرفين (المعلمين والإداريين والآباء والأمهات) على هذه الفئة من الأفراد (الأطفال التوحيديون) للاستفادة منها ، لتعزيز الرعاية الصحية لديهم ، ولمعرفة أهم الأمراض التي يمكن أن تصيب هؤلاء الأطفال، وكيفية الوقاية منها، حيث يعاني الأطفال التوحيديون من العديد من المشاكل الصحية، إذ أشار كلاً من كامينسكا وكوزي لسكا ومازور وكورزون وزاجا (Kaminska, Czaja, Mazur & Korzon, 2002 Kozielska) أن أطفال التوحد يعانون من مشاكل في الجهاز الهضمي مثل الإمساك وألم البطن ومشاكل في الأمعاء ، لذلك لا بد من أن يكون دوراً فاعلاً لمراكز التربية الخاصة والأسرة في تعزيز سلامة الطفل النفسية، والجسمية ، والغذائية، وتنمية المهارات الاجتماعية لديه ، من أجل ممارسة عادات صحية سليمة، ومقبولة اجتماعياً . فالعناية الصحية تتميز بالشمولية، بمعنى أنها خدمات وقائية وعلاجية وتطويرية وتأهيلية، وتتناول البعد الجسدي، والبعد النفسي، والبعد البيئي، والبعد الاجتماعي والتكيفي، والبعد الغذائي لذلك لابد من التعرف إلى المشاكل الصحية الموجودة بالفعل، ثم وضع الخطط والبرامج الثقافية التي تهدف إلى الارتقاء بصحة طفل التوحد، ونشر الوعي الثقافي والصحي بين أفراد المجتمع بمختلف فئاته. فالتثقيف الصحي ليس مجرد معلومات يتم حشوها في الرؤوس وإنما عملية تفاعلية لتصبح في النهاية سلوكاً، لذلك لا بد من الإلمام ببعض الأمور الطبية التي قد تساعد على حماية الطفل وإنقاذ حياته خصوصاً وأن هذه الفئة من الأطفال يحتاجون لرعاية خاصة، وقدّر كبير من المهارة والإخلاص والمعرفة والصب.

فالتثقيف صحي ضرورياً وفي غاية الأهمية، لما له من أثر إيجابي على صحة الأطفال ، وتحسين ممارساتهم وسلوكياتهم بطريقة مقبولة، يتقبلها المجتمع، ويحميهم من العديد من الأمراض والأخطار التي قد يتعرضون لها، إذ يتم التثقيف الصحي من خلال الندوات والمحاضرات والملصقات والأفلام والقدوة الحسنة، فالتثقيف الصحي لا يعتبر ضرورة اجتماعية فحسب بل واجب إنساني لا بد من الإلمام به والاضطلاع عليه (الكيلاني ، 2013)

وتعني العناية الصحية مجموعة من الخدمات الصحية والتشخيصية والعلاجية وتشمل (علاج المرض، والتثقيف الصحي، والتشخيص المبكر للأمراض، ورعاية الأمومة والطفولة، والتطعيم ضد الأمراض. أي الرعاية الصحية الشاملة لأفراد المجتمع من الناحيتين الوقائية والعلاجية (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٧) .

كما عرف قطيشات والبياري وأباطة ونزال (٢٠١١) العناية الصحية على أنها مجموعة الخدمات والإجراءات الطبية والوقائية التي تقدم لأفراد المجتمع، بهدف رفع المستوى الصحي للمجتمع، والحيلولة دون حدوث المرض وانتشاره، كإهتمام بصحة البيئة، وسلامة المياه والغذاء، وتصريف الفضلات، وتقديم المطاعيم ضد الأمراض المعدية، والكشف المبكر عن المرض وتقديم العلاج، وذلك من أجل حفظ صحة الفرد وتحسينها ،ليتمتع بكامل قدراته الجسدية والعقلية والاجتماعية.

وتعرف العناية الصحية بأنها نظرة شاملة للصحة تتجاوز في مداها النموذج الطبي الضيق. وأن الكثير من الجذور العميقة للأسقام والأمراض، تقع خارج نطاق القطاع الصحي وسيطرته عليه، ويجب التصدي له بانتهاج أسلوب يركز على المجتمع بأسره & (Heuiahn Kim, 2004).

وتتضمن الصحة الجسمية كذلك (صحة الفم والأسنان)، حيث يعاني الأطفال التوحيديين من مشاكل الأسنان أكثر من الأطفال العاديين، ويحتاج أطفال التوحد إلى العناية بأسنانهم. ففي دراسة فاهلفيك وهيرستروم (Fahlvik and Herrstrom, 2001) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٨) طفلاً توحيدياً، أشارت النتائج إلى أن (٧٠%) من الأطفال التوحيديين، ممن خضعوا للفحص، كانوا يعانون من تسوس في الأسنان، والتهاب في اللثة. حيث تبين أن أسباب تسوس الأسنان لديهم، كان نتيجة عدم نظافة الفم، وقلة الإهتمام والعناية بالأسنان.

كما أشار جيفرثان وآخرين (Jeevarrthan, et al, 2007) أن أسباب الإصابة بأمراض الأسنان، هو عدم استعمال فرشاة الأسنان بشكل مستمر بعد تناول الطعام، والإكثار من تناول السكاكر والحلويات .

كما تتضمن الصحة الجسمية (الأمراض الجلدية) مثل (مرض الجرب) حيث يعرف على أنه مرض جلدي، يسبب حكة جلدية شديدة، في كل أجزاء الجسم، وتسببها نوع من الطفيليات، تسمى (-sarcoptes scabiei) وتحدث العدوى نتيجة للتعرض المباشر لبعض الحيوانات (كالقطط، والكلاب، والأرانب)، والتلامس المباشر للجلد المصاب، واستعمال المناشف، والأدوات الشخصية، وأغطية الفراش، ظهور حكة شديدة جدا في الجلد، تزداد حدتها في ساعات الليل. تظهر الحكة لدى الأطفال والكهول بشكل أكثر حدة، وقد يعاني الأطفال من آثار جانبية حادة تظهر على سطح الجلد والملابس لشخص مصاب (Heinz, Klaus, Albrecht, Detlef, 2010). (ومرض الثقل)

وهو عبارة عن مرض جلدي، سببه حشرة صغيرة يبلغ طولها حوالي ٢,٥ ملمتر. وتتصف بعدة خصائص منها (تلتصق بيوضها على الشعر قرب فروة الرأس والعنق وتتغذى على دم الإنسان) (Robert & William, 2015).

كما تتضمن الصحة الجسمية (الإسعافات الأولية)، إذ تعد الإسعافات الأولية من الركائز الأساسية، سواء كانت على مستوى الفرد، أو العائلة، أو المجتمع. فالمعرفة بإجراءات الإسعافات الأولية، ضرورية للحفاظ على صحة الفرد والمجتمع، والوقاية من المضاعفات، التي قد تنتج من الإصابات والحوادث (عبد المالك، ٢٠١١).

أما البعد الثاني فهو الصحة النفسية، وتعرف على أنها عبارة عن حالة عقلية، انفعالية، سلوكية، ايجابية، دائمة نسبيا، تبدو في مستوى عالي من التكيف الاجتماعي، حين يتفاعل الفرد مع محيطه الداخلي (ذاته)، ومحيطه الخارجي (الاجتماعي والفيزيقي الطبيعي)، مع شعوره بالسعادة والكفاية، وليست خلوه من المرض النفسي (عبدالله، ٢٠٠٧).

إذ يتصف الأطفال التوحدين، بأنهم مضطربين سلوكيا وانفعاليا، مما يجعلهم عاجزين في إقامة علاقات اجتماعية مع الأفراد المحيطين بهم، ويميل بعضهم إلى الانسحابية والعزلة، ويمارسون سلوكيات شاذة غير مقبولة من قبل الآخرين (يحيى، ٢٠١٠).

أما البعد الثالث فهو الصحة الغذائية، حيث يعاني الأطفال التوحدين، من الحساسية لبعض المواد الغذائية، بسبب احتوائها للكازين أو الجلوتين (الجلوتين هو بروتين القمح، والكازين هو بروتين اللبن)، حيث تؤدي هذه الحساسية الزائدة إلى استجابة مناعية زائدة، فيهاجم الجسد خلاياه، معتبرا إياها خلايا غريبة (غاندي، ٢٠١٦).

أما البعد الرابع فهو الصحة البيئية، إذ أكدت منظمة الصحة العالمية أن (٢٤%) من الأمراض التي تصيب العالم، سببها التعرض لعوامل وظروف بيئته، وأظهر التقرير الصادر عنها أن (٣٣%) أو واحدا من كل ثلاث من الأمراض التي تصيب الأطفال، في عمر اقل من خمس سنوات، تنتج عن العوامل والظروف البيئية. وهو ما يظهر أن حوالي أربعة ملايين طفل، يموتون كل عام، من جراء الآثار السيئة لتلك الظروف والعوامل، وخصوصا في الدول الفقيرة والنامية، حيث تلعب الظروف البيئية دوراً مهماً في مستويات الصحة، وفي معدلات الأمراض. كما أنها تؤثر تأثيراً بالغاً في متوسط العمر، وفي أسباب الوفيات بين أفراد الجنس البشري. ولذا نجد أن مجال الصحة البيئية (Health Environmental)، يعنى بالبحث في النظريات والممارسات المتعلقة بتقدير العوامل البيئية التي يمكن أن تؤثر سلباً على صحة الأجيال الحالية والمستقبلية، مع التركيز على كيفية التحكم فيها، ومحاولة تصحيح اختلالاتها التي تظهر على شكل ملوثات وتسممات بيئية (كهولمز، ٢٠١٦).

أما البعد الخامس فهو السلوك التكيفي، ويعرف بقدرة الفرد على امتلاك سلوكاً استقلالياً، يقلل من اعتماده على الآخرين، ويعكس سلوك المسؤولية الاجتماعية (حنفي، ٢٠٠٣). فالتدريب على مهارات السلوك التكيفي، يساعد في حل المشكلات التعليمية،

والاجتماعية، ويساهم في تنمية مفهوم الذات، ويخفض من الاضطرابات السلوكية، وتحقيق قدر من الاستقلال الذاتي(2002 Kasari).

عناصر العناية الصحية:

تشمل العناية الصحية العناصر الآتية :

١. نشر الوعي الصحي، والسلوكيات الصحية بشأن المشاكل الصحية وطرق الوقاية منها ومكافحتها.
٢. الاهتمام بالصحة البيئية مثل (توفير المياه النقية).
٣. الاهتمام بالصحة الغذائية، وإشاعة مبادئ التغذية السليمة في المجتمع.
٤. تحصين الأطفال وتطعيمهم، ضد أمراض الطفولة المعدية.
٥. وقاية المجتمع من الأمراض السارية والمعدية، ومكافحتها.
٦. التشخيص المبكر، والعلاج المبكر للأمراض.
٧. التعاون مع القطاعات غير العاملة في مجال الصحة ، وأن تعمل بنجاح مع قطاع الرعاية الصحية الأولية، لمساعدة المرضى المصابين باضطرابات صحية، ونفسية، في الحصول على المبادرات التربوية، التي تتمحور حول تقديم الدعم لهم، من خلال مساعدتهم على بناء قدراتهم،
٨. وتدريبهم على كل ما يحتاجون اليه، من مهارات، وخبرات، ومعارف، وتنمية القدرة على التكيف مع واجباتهم المدرسية، والاجتماعية، والوظيفية المطلوبة لشفائهم، واندماجهم في مجتمعهم.
٩. الاهتمام بصحة الفم والأسنان.
١٠. الاهتمام بالصحة النفسية.
١١. نشر الوعي الصحي والسلوكيات الصحية.
١٢. إخضاع العاملين في مراكز التربية الخاصة، للتدريب الملائم في الرعاية الصحية الأولية.
١٣. توفير الماء الصحي النقي، والتصريف الصحي للفضلات.
١٤. العناية بالفرد في نطاق الأسرة(خضير، ٢٠٠١).

الخدمات الصحية التي تقدم لأطفال التوحد:

- يشير (قطيشات وآخرين، ٢٠١١) أن الأطفال التوحديين يحتاجون إلى رعاية شاملة تتكون مما يأتي :-
١. الخدمات الصحية الأولية وتشمل:
 - أ- الكشف المبكر عن الإعاقات.
 - ب- تقوية صحة الطفل، جسميا ونفسيا واجتماعيا.
 - ت- علاج الأمراض التي قد يتعرض إليها الطفل التوحد، بالعقاقير المناسبة، لمنع حدوث المضاعفات.
 - ث- المتابعة والإشراف الصحي بشكل مستمر.
 ٢. الرعاية الطبية - ويقصد بها العلاج النوعي، وتشتمل على الآتي:
 - أ- العلاج بالأدوية والجراحة.
 - ب- العلاج الطبيعي
 ٣. الرعاية النفسية - يحتاج الطفل التوحد للرعاية النفسية، لمساعدته على التكيف مع البيئة المحيطة به.
 ٤. الرعاية الاجتماعية- ويقصد بها حل المشكلات الاجتماعية، التي تواجه الطفل التوحد.

الدراسات السابقة:

لا يوجد دراسات سابقة، مشابهة في مجال البرامج التدريبية، حول العناية الصحية، للقائمين على رعاية الأطفال التوحيدين، وذلك على حد علم الباحث.

في دراسة قام فيها غنيم وآخرين (Ghoneim, et al; 2004) هدفت إلى تحسين الحالة الغذائية للأطفال التوحيدين، من سن (٢-٥) أعوام، بمراكز الرعاية النهارية، في مدينة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية. حيث تكون حجم العينة من (٩٧٤) طفلاً، وقد شملت الدراسة تقديم برنامج تثقيفي غذائي للوالدين، وللعاملين معهم، وقد أظهرت تلك الدراسة تحسناً ملحوظاً في الوضع الغذائي لأولئك الأطفال، بسبب زيادة وعي الوالدين والعاملين معهم، بعد تطبيق البرنامج التدريبي، الذي قدمه الباحث للمجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج كان له أثر على المجموعة التجريبية، التي خضعت للبرنامج التدريبي.

وفي دراسة قام بها شيخو الإسلام وآخرين (Sheikholeslam et al; 2004) على عينة مكونة من (٦٠) فرداً، من أمهات أطفال التوحد، والمشرفات القائمات على رعايتهم، في المناطق الريفية في إيران، والتي استغرقت ثلاث سنوات، عن طريق تقديم برامج للتثقيف الصحي والغذائي لهم، وتتبع نمو الأطفال ورصد النمو، لوحظ انخفاض في معدل الإصابة بسوء التغذية، بدرجة ملحوظة، في جميع المناطق التي تمت فيها برامج التثقيف الغذائي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي لم تتعرض لهذا البرنامج، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، في تنمية الوعي الغذائي، لأمهات ومشرفات أطفال التوحد.

وقام اجوي وآخرين (Igwe et al; 2010) بدراسة بهدف تقييم معرفة الممرضات العاملات في المجال النفسي مع الأطفال في ولاية ابنوي في نيجيريا، حول الطفل المتوحد، والعوامل المؤثرة في معرفتهن.

وقد اشتملت العينة على (٨٠) ممرضة، حيث أن (٤٠) منهن يتعاملن مع الأطفال التوحيدين في العيادات النفسية، وقد تم اختيارهن عشوائياً من المراكز الصحية المنتشرة في الولاية، حيث تم طبق الباحثون عليهن استبياناً، حيث كشفت النتائج أن هناك ارتباطاً بين الخبرة والنتائج، وأن الخبرة في العمل مع الأطفال التوحيدين كان لها أثر على النتائج. وبشكل عام أظهرت النتائج قصوراً في معرفة العاملين الصحيين عن الطفل التوحيدي في عينة الدراسة. لذا هم بحاجة إلى تثقيف صحي لرعايتهم والتعامل معهم، والتأكيد على أهمية تضمين معرفة عن الطفل المتوحد في مناهج دراستهم، لتسهيل التشخيص المبكر والتعامل مع هذه الفئة. وأجرى الموسى (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقييم الحالة الغذائية للأطفال المصابين بالتوحد في مدينة الرياض، حيث أجريت الدراسة على (١٠٠) طفل مصاب بالتوحد من عمر (٤-١٣) سنة، واشتملت الدراسة على المقاييس الجسمية، والبيانات الغذائية، التي تحتوي على المتناول اليومي من الطاقة والعناصر الغذائية، حيث أظهرت نتائج التقييم الغذائي للأطفال المتبعين للحمية، أن (٢٥%) لم يحصلوا على كفايتهم من الطاقة، وارتفاع استهلاك البروتين، وانخفاض استهلاك الدهون لدى (٥٠%)، وكان هناك ارتفاع عام في استهلاك الفيتامينات الذائبة في الماء، وأوصت الدراسة بتدريب القائمين على رعاية أطفال التوحد، على الطرق الصحيحة لرعاية أطفال التوحد، وتطبيق الحمية المناسبة للطفل تشرف عليها وزارة الصحة، وكذلك وضع برامج للتوعية والإرشاد الغذائي لأمهات أطفال التوحد، لرفع مستوى ثقافتهن الغذائية.

وأجرى فولكس وهينيكين (Faulks & Henequen; 2008) دراسة في فرنسا هدفت إلى توعية المهتمين والعاملين مع ذوي الحاجات الخاصة، في كيفية المحافظة على صحة الفم والأسنان، وطرق الوقاية من الأمراض التي تصيب أسنان ذوي الاحتياجات الخاصة (الأطفال التوحيدين)، المقيمين في هذه المراكز، حيث قام الباحثان بتطبيق برنامج تدريبي، على ثلاثة مراكز فرنسية لذوي الحاجات الخاصة، حيث تكونت العينة من (٥٠) فرداً. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، قدرة البرنامج على تغيير سلوكيات، واتجاهات، ومهارات العاملين، وتبين أن نسبة تنظيف الأسنان بشكل عام، قد ارتفعت من (٣٦-٦٠%)، وهذا دليل على نجاح البرنامج. ويؤكد الباحثان على أهمية تدريب وتنمية مهارات العاملين في مراكز التربية الخاصة بشكل مستمر.

وأجرت اللهبي (٢٠٠٩) دراسة بعنوان فاعلية برنامج إرشادي، لتنمية الوعي الغذائي، لأمهات ومشرفات أطفال التوحد بجهة، في المملكة العربية السعودية. استخدمت فيها المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة البحث من مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (٢٩) أم و (٢٩) مشرفة، اختيرت من كل من مركز البنات للتوحد، ومركز الأمل المنشود، ومركز جدة للتوحد. حيث هدفت دراستها، إلى التعرف على المشكلات الغذائية، التي تواجه الأمهات والمشرفات في تغذية أطفال التوحد، وإيجاد حلول بسيطة للمشكلات الغذائية، التي تواجه أمهات ومشرفات أطفال التوحد، وذلك من خلال برنامج إرشادي للمشرفات والأمهات، لمدة سنة كاملة، حيث أظهرت نتائج الدراسة، ظهور أثر للبرنامج، وبشكل دال إحصائياً، حيث أدى ذلك إلى رفع مستوى الوعي الغذائي لدى الأمهات والمشرفات، من المنخفض إلى المتوسط .

وباستعراض الدراسات السابقة، يتبين لنا مدى أهمية وفاعلية البرامج التدريبية، في حماية الأطفال التوحيين من الأمراض، وتحسين الوضع الغذائي، والصحي لهم، من خلال تنمية مهارات العاملين معهم أو المشرفين عليهم، أو أولياء أمورهم، وتثقيفهم وإرشادهم.

وتتبع هذه الدراسة، من واقع الحال الذي يعيشه الأطفال التوحيين، في مراكز التربية الخاصة، الناتج عن قلة الرعاية الصحية المقدمة لهم، وافتقار أخصائي التوحد، لمهارات الرعاية الصحية الأولية اللازمة لهم، وقلة الدراسات في العالم العربي والأجنبي حول هذا الموضوع حسب علم الباحث.

مشكلة الدراسة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري، ذي العلاقة بموضوع العناية الصحية للأطفال التوحيين، لوحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع على أهميته، لما له من أثر كبير في تنمية مهارات العناية الصحية ، لأخصائي التوحد القائمين على الإشراف على الأطفال التوحيين، وتحسين الرعاية الصحية المقدمة لتلك الفئة من الأطفال، وقد برزت مشكلة الدراسة، من خلال ملاحظة العاملين أثناء الزيارات الميدانية لبعض مراكز التربية الخاصة، المختصة بالتوحد. إذ تبين أن هناك قصوراً واضحاً وممارسات خاطئة في مجال تقديم الرعاية الصحية اللازمة لفئة الأطفال التوحيين.

ورغم أن الرعاية الصحية من الركائز الأساسية للخدمات الصحية في المملكة الأردنية الهاشمية، لما تمثله من أهمية في الحفاظ على صحة المواطن، إلا أن هناك قصوراً واضحاً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لأخصائي التربية الخاصة القائمين على رعاية الأطفال التوحيين، في مجال الرعاية الصحية الأولية، من حيث أنها دورات تقليدية نظرية، فالرعاية الصحية إحدى مجالات الرعاية الاجتماعية التي توليها المجتمعات اهتماماً كبيراً، حيث تتبلور أهمية مساعدة الطفل التوحي بشكل إيجابي لتهيئة أفضل الظروف الممكنة للخدمات العلاجية (المليجي، ٢٠٠٦) .

حيث أشارت وزارة الصحة الأردنية (٢٠٠٦) إلى أن العاملين في مراكز التربية الخاصة مع الأطفال التوحيين، يعانون من قلة المعرفة في المبادئ العامة للرعاية الصحية الأولية للأطفال التوحيين، وهم بحاجة للتدريب، للارتقاء بهم إلى تلك المعرفة حول الرعاية الصحية الأولية.

ويمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية الصحية للقائمين على رعاية الأطفال التوحيين بمراكز التوحد في محافظة البلقاء؟ وتنبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ١ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس مهارات العناية الصحية تعزى للبرنامج التدريبي المقترح؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس مهارات العناية الصحية تعزى للتحصيل العلمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- تقييم أثر برنامج تدريبي، لتنمية مهارات العناية الصحية ، للقائمين على رعاية الأطفال التوحيديين في الأردن.
- التعرف على العلاقة بين أثر البرنامج التدريبي ومتغير التحصيل العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

١. تسهم هذه الدراسة، في زيادة وعي أفراد المجتمع، بتركيز اهتمامهم نحو الأطفال التوحيديين، وتعميق المفاهيم والاتجاهات الإيجابية نحوهم.
٢. يؤمل من هذه الدراسة أن يكون لها أهمية علمية ومعرفية في ميدان التربية الخاصة، وذلك من خلال لفت النظر نحو المشكلات الصحية التي يعاني منها الأطفال التوحيديين، وضرورة تقديم الرعاية الصحية اللازمة لهم ، وإدخال مساقات دراسية متخصصة في الرعاية الصحية الأولية للأطفال التوحيديين، لطلبة التربية الخاصة في كليات المجتمع والجامعات.
٣. تكمن أهمية هذه الدراسة، في التعرف على حجم المشكلة لدى أخصائيي التربية الخاصة حول مهارات العناية الصحية اللازمة للأطفال التوحيديين ، للتعامل معها والتخطيط لحلها مستقبلاً.
٤. تكمن أهمية هذه الدراسة، في إعادة تأهيل القائمين على رعاية الأطفال التوحيديين، لمساعدتهم في القيام بواجبهم نحو هذه الفئة من الأطفال بنجاح واقتدار .
٥. تساعد هذه الدراسة، في تعزيز النمو المهني للعاملين في مراكز التوحد، من خلال تطوير مهارات العناية الصحية لديهم.

محددات الدراسة:

- اقتصر تطبيق الدراسة على أخصائيات التربية الخاصة القائمات على رعاية الأطفال التوحيديين، في مراكز التوحد، في محافظة البلقاء، حيث اختيرت عينة الدراسة من الإناث، وذلك لعدم وجود العدد الكافي من الذكور في تلك المراكز التي تم تطبيق الدراسة فيها، والتي تمثلت في كل من (المركز الاجتماعي للمعوقين)، (ومركز الأميرة عالية بنت الحسين للتربية الخاصة).
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء صدق وثبات الأدوات المستخدمة فيها، فضلاً عن موضوعية عينة الدراسة في الإجابة عنها، وعلى مدى ضبط منهجية عواملها الخارجية والداخلية، من حيث المعاينة وظروف تطبيق المقياس، ومدى تطبيق نتائج الدراسة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: يعرف إجرائياً في هذا البحث، على أنه عبارة عن عدد من الجلسات، تتخللها المحاضرات، والتدريبات، والأنشطة، يستخدم فيها عدد من الإستراتيجيات التعليمية المختلفة، مثل النقاش، والحوار الجماعي، والفيديو، وعرض الشرائح، والمجسمات التوضيحية للتطبيق العملي عليها، بهدف تنمية مهارات العناية الصحية لأخصائيات التربية الخاصة في مراكز التوحد ، والمؤسسات التي تعنى بأطفال التوحد. ويتكون البرنامج من خمسة أبعاد، وهي(الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والصحة الغذائية، والصحة البيئية، والسلوك التكيفي) متضمناً سلسلة من التدريبات والتطبيقات العملية، وبواقع(١٥) جلسة تدريبية.

مفهوم التربية الخاصة: تعرف مفاهيميا على أنها فرع من فروع التربية تهتم بتعليم ذوي الحاجات الخاصة بطريقة تعالج من خلالها الفروق الفردية بين الطلبة وتلبي حاجاتهم وذلك من خلال استخدام مجموعة من البرامج والأساليب التربوية المتخصصة، بغرض مساعدتهم في تحسين قدراتهم، وتحقيق على مستوى من الاكتفاء الذاتي، ومساعدتهم في التكيف قدر المستطاع(الخطيب،٢٠١٣).

مراكز التوحد: تعرف إجرائيا بالمؤسسات التي تحتوي على الأطفال المصابين باضطراب التوحد، والتي وقع الاختيار عليها لتطبيق الدراسة فيها، والواقعة في محافظة البلقاء .

العناية الصحية: تعرف إجرائيا على أنها عبارة عن مجموعة من الخدمات الصحية، التي يجب على القائمين على رعاية الأطفال التوحديين لهم، وتتضمن رعايتهم جسميا، ونفسيا، وغذائيا، وبيئيا، وتحسين السلوك التكيفي والاجتماعي لديهم.

مهارات العناية الصحية : تعرف إجرائيا في هذا البحث، على أنها عبارة عن مجموعة من المعارف والأساليب والطرق، التي يجب على القائمين على رعاية أطفال التوحد إدراكها وفهمها، والتي قد تُسهم في تحسين الوضع الصحي لأطفال التوحد،من النواحي الجسمية، والنفسية، والبيئية، والغذائية، والتكيف الاجتماعي.

الأطفال التوحديون: يعرفون إجرائيا في هذا البحث، على أنهم عبارة عن مجموعة من الأطفال، تم تشخيصهم على أنهم توحديين، من قبل بعض المراكز المتخصصة في التنمية الاجتماعية، وذلك بعد إجراء الاختبارات التشخيصية لهم، اضافة إلى تشخيص المراكز الصحية والطبية المتخصصة في وزارة الصحة الأردنية ، والمتحقين بمراكز التوحد(الفئة المستهدفة في هذه الدراسة).

القائمين على رعاية الأطفال التوحديين: يعرفون إجرائيا بأنهم عبارة عن مجموعة من الأشخاص(الإناث) يقومون بالإشراف على الأطفال التوحديين في مراكز التوحد(عينة الدراسة).

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لقياس أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات العناية الصحية بالأطفال التوحديين من قبل القائمين على رعايتهم بمراكز التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات في عينة اردنية.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القائمين على رعاية الأطفال التوحديين في محافظة البلقاء، للعام الدراسي(٢٠١٧-٢٠١٨)، وبالبالغ عددهم حوالي(١٠٠) فرداً، والجدول(١) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب عدد المراكز والعاملين فيها.

الجدول(١) توزيع أفراد الدراسة

المراكز	عدد المراكز	عدد العاملات
البلقاء	١٠	١٠٠
المجموع	١٠	١٠٠

يبين الجدول(١) عدد مراكز التربية الخاصة التي تحتوي على أطفال توحديين في محافظتي البلقاء ، والبالغة(١٠) مراكز، وعددهم(١٠٠) فرد، وتم الحصول على هذه الإحصائية من خلال زيارة هذه المراكز أو الاتصال تلفونيا ببعضها. وذلك لعدم توفر إحصائية رسمية بعدد العاملين لدى المجلس أو وزارة التنمية الاجتماعية.

عينة الدراسة:

لصعوبة تغطية جميع القائمين على رعاية الأطفال التوحديين على مستوى المملكة، تم اختيار أفراد الدراسة من أخصائيات قائمات على الإشراف على الأطفال التوحديين في مراكز التوحد في محافظتي البلقاء ، حيث اختيرت هذه المراكز بالطريقة القصدية بهدف مراعاة شمولية تمثيل العينة(القصدية المتيسرة) حيث وقع الاختيار على المركز الاجتماعي للمعوقين ، ومركز الاميرة عالية بنت الحسين للتربية الخاصة ، وقد بلغ عدد القائمين على رعاية الأطفال التوحديين في هذه المراكز (٢٠) عاملا، اختير منهم (١٦)

فردا بالتساوي بين المؤسستين. واستخدم التعيين العشوائي لتوزيع الأخصائيات في هذه المؤسسات بواسطة الأرقام الفردية والزوجية، حيث تم اختيار الأعداد الفردية بحيث يمثل أصحابها المجموعة الضابطة، ويمثل أصحاب الأعداد الزوجية المجموعة التجريبية، حيث كانت الضابطة تتكون من (٨) أفراد جميعهم من الإناث، في حين كان أفراد العينة التجريبية (٨) أفراد أيضا جميعهم من الإناث، اختيرت العينة جميعها من الإناث وذلك لعدم توفر عينة كافية من الذكور في هذه المراكز مما جعل العينة تقتصر على الإناث دون الذكور.

الجدول(٢) يبين توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، تبعاً لمتغير التحصيل العلمي

التحصيل	الضابطة	التجريبية
دبلوم	٣	٢
بكالوريوس فأعلى	٥	٦
المجموع	٨	٨

وقد قام الباحث بضبط بعض المتغيرات التي تسهم في تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتنفيذ الدراسة، منها:

اختبار التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات العناية الصحية:

قبل البدء بتنفيذ الدراسة، ويهدف التأكد من تكافؤ أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، من حيث امتلاكهم لمهارات العناية الصحية ، قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات العناية الصحية للقائمين على رعاية الأطفال التوحديين على المجموعتين التجريبية والضابطة(التطبيق القبلي)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس القبلي، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة "Independent Samples t-Test" ، وكانت النتائج كما في الجدول(٣).

الجدول(٣): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص تباين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصحة الجسمية	الضابطة	٨	٣,٣٦	٠,٣٣	١,٤٦٧	٢٨	٠,١٥٣
	التجريبية	٨	٣,٢١	٠,٢١			
الصحة النفسية	الضابطة	٨	٣,٣٥	٠,٢٩	٠,٦٠٩	٢٨	٠,٥٤٧
	التجريبية	٨	٣,٢٨	٠,٣٧			
الصحة البيئية	الضابطة	٨	٣,٣٢	٠,٤٦	٠,١٤٨-	٢٨	٠,٨٨٤
	التجريبية	٨	٣,٣٤	٠,٣٧			
السلوك التكيفي	الضابطة	٨	٣,٢٧	٠,٣٧	٠,٨٨٥-	٢٨	٠,٣٨٤
	التجريبية	٨	٣,٣٨	٠,٣٢			
الصحة الغذائية	الضابطة	٨	٣,١٧	٠,٧٧	٠,١٦٠	٢٨	٠,٨٧٤
	التجريبية	٨	٣,١٣	٠,٥٢			
المقياس الكلي	الضابطة	٨	٣,٣١	٠,٢٩	٠,٤٨٤	٢٨	٠,٦٣٢
	التجريبية	٨	٣,٢٧	٠,١٧			

تشير النتائج في الجدول(٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات العناية الصحية القبلي، حيث يلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة للمقياس الكلي وأبعاده الخمسة، غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذه النتيجة تعني أن هناك تكافؤ بين أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، من حيث امتلاكهم لمهارات العناية الصحية قبل البدء بتطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة:

تم إعداد أدوات الدراسة من خلال مقابلة مدراء المراكز والقائمين على رعاية الأطفال التوحيدين ، حيث بني البرنامج بناء على الحاجات التي يرى أخصائي التوحد بأنهم بحاجة إليها، حيث وجه إليهم السؤال الآتي: بحكم عملك مع الأطفال التوحيدين، ما هي مهارات العناية الصحية الواجب توفرها للقائمين على رعاية الأطفال التوحيدين ، والتي تشعر بأنك بحاجة لمعرفةها؟ وتم إعداد أدوات الدراسة أيضا من خلال الرجوع للأدب النظري في مجال تدريب العاملين في التربية الخاصة بشكل عام، والتوحد بشكل خاص، مثل مؤلف عبد القادر (٢٠٠١)، ومؤلف يحيى (٢٠٠٦)، ومؤلف وزارة الصحة (٢٠٠٦)، ومؤلف عبدالمالك (٢٠١١)، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة التي تضمنت مقاييس للكشف عن مهارات الرعاية الصحية للعاملين مع أطفال التوحد مثل دراسة اللهبي (٢٠٠٩)، ودراسة غنيم وآخرين (Ghoneim et al; 2004) كما تم الاستفادة من المختصين في التربية الخاصة، والمجال الطبي، ومن خبرة الباحث وطبيعة عمله في هذا المجال.

توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الخمسة:

جاءت فقرات مقياس الكشف عن مهارات الرعاية الصحية الأولية موزعة في الأبعاد الخمسة كما يأتي:

١. البعد الأول: الصحة الجسمية وتقيسه (١٩) فقرة وهي (١-١٩).
٢. البعد الثاني: الصحة النفسية وتقيسه (٩) فقرات وهي (٢٠-٢٨).
٣. البعد الثالث: الصحة البيئية وتقيسه (٦) فقرات وهي (٢٩-٣٤).
٤. البعد الرابع: السلوك التكيفي وتقيسه (١٢) فقرة وهي (٣٥-٤٦).
٥. البعد الخامس: الصحة الغذائية وتقيسه (٧) فقرات وهي (٤٧-٥٣).

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة في الجامعات الأردنية، والأطباء والممرضين المختصين في الحقل الطبي، وأخصائيي التغذية. حيث طلب منهم تحديد قدرة المقياس على الكشف عن مهارات الرعاية الصحية الأولية للعاملين مع الأطفال التوحيدين في مراكز التربية الخاصة، ومدى شمولية فقرات كل بعد من الأبعاد (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية)، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك ذكر أية ملاحظات أخرى، وحذف الفقرات غير المناسبة، واقتراح فقرات يرونها ضرورية. وقد تم الأخذ بأراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية. وقد تمثلت أراء المحكمين في حذف (٣) فقرات وهي (١٩، ٢٠، ٢١) وإعادة الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس وهي (٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٤، ١٥، ١٧، ١٦، ١٤، ٢٧، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٦) حيث أصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٥٣) فقرة.

وللتعرف على صدق البناء لمقياس مهارات العناية الصحية ، قام الباحث بتطبيق مقياس الكشف عن مهارات العناية الصحية ، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عاملا مع الأطفال التوحيدين، من خارج عينة الدراسة، ثم تم استخراج مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس الكلي وباقي الأبعاد، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (٤).

الجدول (٤): مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس الكلي وباقي الأبعاد

أبعاد المقياس	بعد الصحة الجسمية	بعد الصحة النفسية	بعد الصحة البيئية	بعد السلوك التكيفي	بعد الصحة الغذائية	المقياس الكلي
بعد الصحة الجسمية	-	*٠,٤٧٦	*٠,٤٩٠	**٠,٦٣٩	*٠,٤٨٦	**٠,٧٩٧
بعد الصحة النفسية	-	-	**٠,٦٨٩	**٠,٦٥٩	**٠,٦٤٦	**٠,٨٣٠
بعد الصحة البيئية	-	-	-	**٠,٧٠٤	*٠,٤٧٤	**٠,٦٩٨

بعد السلوك التكيفي	-	-	-	-	٠,٠٥٢٩**	٠,٩٠٧**
بعد الصحة الغذائية	-	-	-	-	-	٠,٧١٢**

* دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

يلاحظ من الجدول(٤) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت ما بين(٠,٤٧٤) و (٠,٧٠٤) وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١) و(٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود اتساق بين أبعاد المقياس في قياس مهارات الرعاية الصحية الأولية، وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والمقياس الكلي فقد تراوحت هذه القيم ما بين(٠,٦٩٨) و(٠,٩٠٧) وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)، مما يشير إلى أن أبعاد المقياس مناسبة لقياس مهارات الرعاية الصحية الأولية. كما تم التعرف على صدق بناء المقياس، من خلال إظهار الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة ، باحتساب حساب معامل ارتباط بيرسون(Pearson) بين الفقرات، والبعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول(٥).

الجدول(٥): قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وبين البعد الواردة فيه

بعد الصحة الجسمية		بعد الصحة النفسية		بعد الصحة البيئية		بعد السلوك التكيفي		بعد الصحة الغذائية	
معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	رقم الفقرة
٠,٤٢١(*)	٢٠	٠,٨٣٢(**)	٢٩	٠,٤٠٧(*)	٣٥	٠,٧١٥(**)	٤٧	٠,٤٦٦(**)	١
٠,٤٣٨(**)	٢١	٠,٥٩٢(**)	٣٠	٠,٣٧٢(*)	٣٦	٠,٥٣٧(**)	٤٨	٠,٥٧٠(**)	٢
٠,٤١١(*)	٢٢	٠,٧٦٨(**)	٣١	٠,٦٣١(**)	٣٧	٠,٣٧٧(*)	٤٩	٠,٤٣٥(**)	٣
٠,٤٩٥(**)	٢٣	٠,٥٧٥(**)	٣٢	٠,٥١٤(**)	٣٨	٠,٦٠٠(**)	٥٠	٠,٥٥٧(**)	٤
٠,٥٢٠(**)	٢٤	٠,٦٠٦(**)	٣٣	٠,٧٢٢(**)	٣٩	٠,٥٦١(**)	٥١	٠,٦٥٧(**)	٥
٠,٥٦٤(**)	٢٥	٠,٥٨٨(**)	٣٤	٠,٤٩١(**)	٤٠	٠,٨٠٤(**)	٥٢	٠,٥١٧(**)	٦
٠,٥٢٦(**)	٢٦	٠,٦٦٦(**)			٤١	٠,٧٢٥(**)	٥٣	٠,٦٧٢(**)	٧
٠,٥٠٠(**)	٢٧	٠,٣٨٠(*)			٤٢	٠,٦٧٢(**)			٨
٠,٦١٦(**)	٢٨	٠,٥٧٥(**)			٤٣	٠,٦٩٨(**)			٩
٠,٣٨٥(*)					٤٤	٠,٧٤٤(**)			١٠
٠,٥١٣(**)					٤٥	٠,٤٤٥(**)			١١
٠,٤٩٤(**)					٤٦	٠,٦٦١(**)			١٢
٠,٣٧٥(*)									١٣
٠,٥٦٦(**)									١٤
٠,٥١١(**)									١٥
٠,٥٦٤(**)									١٦
٠,٨٢٢(**)									١٧
٠,٥١٧(**)									١٨
٠,٥٦٥(**)									١٩

* دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١).

تشير معاملات الارتباط الواردة في الجدول(٥)، إلى أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الصحة الجسمية وبين البعد الكلي، تراوحت ما بين(٠,٣٧٥) و(٠,٨٢٢)، وبدلالة إحصائيا تتراوح بين (٠,٠٥) و(٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس بعد الصحة الجسمية. كما تشير معاملات الارتباط في الجدول نفسه، إلى أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الصحة النفسية وبين البعد الكلي، تراوحت ما بين(٠,٣٨٠) و(٠,٨٣٢)، وبدلالة إحصائيا تتراوح بين(٠,٠٥) و(٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة

هذه الفقرات على قياس بعد الصحة النفسية. أما قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الصحة البيئية وبين البعد الكلي، فقد تراوحت ما بين (٠,٣٧٢) و(٠,٧٢٢) وبذلالة إحصائية تتراوح بين (٠,٠٥) و(٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس بعد الصحة البيئية. وبالنسبة لقيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد السلوك التكيفي وبين البعد الكلي، فقد تراوحت ما بين (٠,٣٧٧) و(٠,٨٠٤) وبذلالة إحصائية تتراوح بين (٠,٠٥) و(٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس بعد السلوك التكيفي. في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الصحة الغذائية وبين البعد الكلي، ما بين (٠,٤٣٥) و(٠,٦٧٢) وبذلالة إحصائية (٠,٠١)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس بعد الصحة الغذائية.

ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس للكشف عن مهارات العناية الصحية للفائمين على رعاية الأطفال التوحديين ، على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) فرداً، من خارج عينة الدراسة (المركز الأردني التخصصي للتوحد، ومركز الكندي، ومركز هناء الكردي للتربية الخاصة)، وتم حساب ثبات المقياس، بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول(٦) يوضح معامل الثبات لمقياس الكشف عن مهارات العناية الصحية بأبعاده الخمسة.

الجدول(٦): معاملات الثبات لمقياس الكشف عن مهارات العناية الصحية بأبعاده الخمسة

أبعاد المقياس	معاملات الثبات
الصحة الجسمية	٠,٨٦٢
الصحة النفسية	٠,٨١٣
الصحة البيئية	٠,٨٣٨
السلوك التكيفي	٠,٨٦١
الصحة الغذائية	٠,٨٧٢
المقياس الكلي	٠,٨٨٥

ويظهر الجدول(٦) أن معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وقد تم تصميم الاستجابة على المقياس وفق التدرج الخماسي حسب نموذج ليكرت (Liker Type) كما يلي:

- دائماً ولها (٥) درجات.
- غالباً ولها (٤) درجات - أحياناً ولها (٣) درجات.
- نادر ولها (درجتان).
- أبداً ولها (درجة واحدة) فقط.

طريقة التصحيح:

فيما يتعلق بتصحيح المقياس، فإن الباحث سجل العلامات، بحيث يحصل المفحوص على علامته، بجمع علامة كل فقرة في المقياس، ففي البند الذي يسجل فيه المفحوص دائماً تكون علامته (٥)، وغالباً (٤)، وأحياناً (٣)، ونادراً (٢) وأبداً (١)، ثم تجمع العلامات كلها، ومن المجموع الكلي يتم مقارنته بالحد الأعلى والذي يحسب بضرب (٥) في عدد فقرات المقياس (٥٣) ويكون الجواب (٢٦٥) والعلامة الدنيا (١) مضروباً في عدد الفقرات (٥٣) ويساوي (٥٣) ومنه نستنتج امتلاك العامل للمهارة .

صدق البرنامج :

وبعد أن صمم الباحث مقياس الدراسة، تم بناء البرنامج التدريبي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث قام بتحديد عناصر العناية الصحية التي سوف يتم التدريب عليها بناء على المهارات الواردة في المقياس المستخدم، وذلك لشموليته، وأهمية عناصره. وتم تحديد الأنشطة التي سوف يتم استخدامها في التدريب على عناصر العناية الصحية المقدمة للأطفال التوحديين، حيث روعي فيها التدرج في تقديم الأنشطة من السهلة والبسيطة إلى المركبة والمعقدة، كما روعي فيها التدرج في تقديم كل جلسة.، بعد ذلك تم عرض التصور المقترح للبرنامج على الخبراء المحكمين من أصحاب الاختصاص في هذا المجال، حيث أخذ الباحث كل الملاحظات التي أشار إليها المحكمين بعين الاعتبار، في جلسات البرنامج.

الأساس النظري للبرنامج :

اعتمد الباحث في بناء البرنامج التدريبي للعاملين في مراكز التوحد على نموذج كمب (Kemp, 1990) والذي يتضمن مراعاة الآتي:

- احترام العاملين وإتاحة المجال لإبداء الرأي ،وتقديم النقد البناء في جو من الديمقراطية.
- توجيه الأسئلة ومناقشة الأفكار المؤيدة والمعارضة والحوار البناء .
- التنوع في استعمال أساليب التدريب، ومراعاة الفروق الفردية.
- ايجابية المتدرب ونشاطه والتركيز على دوره أثناء التدريب.
- تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر .
- بناء جو تعاوني.
- إيجاد آليات التخطيط المشترك.
- التعرف على احتياجات المتدربين وميولهم.
- صياغة أهداف التعلم بناء على الاحتياجات والاهتمامات التي تم تحديدها مسبقاً.
- اختيار الأساليب والأنشطة المناسبة للتعلم.

وهناك أسس أخرى تم مراعاتها عند وضع البرنامج وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولاً: الأسس العامة:

وتشتمل على ما يأتي :

١. أن السلوك الإنساني متعلم.
٢. أن السلوك الإنساني مرن قابل للتغيير والتعديل.

ثانياً: الأسس النفسية :

وتشتمل على ما يأتي :

١. مراعاة الفروق الفردية بين العاملين في مراكز التربية الخاصة مع الأطفال التوحيديين.
٢. مراعاة خصائص العاملين في مركز التربية الخاصة مع الأطفال التوحيديين .
٣. مراعاة المؤهلات العلمية لكل عاملة.

ثالثاً: الأسس التربوية:

وتشتمل على:

١. مناسبة البرنامج لقدرات العاملين.
٢. توضيح فقرات البرنامج بحيث لا تكون غامضة حتى ينجح العاملين في تنفيذ البرنامج.
٣. توفير الوقت الكافي والمناسب للعاملين عند تنفيذ البرنامج حتى ينجح البرنامج في تحقيق أهدافه
٤. تنمية إحساس العاملين مع الأطفال التوحيديين بأهمية البرنامج.
٥. التنوع في تقديم أنشطة البرنامج .
٦. استخدام وسائل تعليمية متنوعة لإبعاد العاملين عن الملل.

رابعاً: الأسس الاجتماعية:

وتشتمل على:

١. توفير البيئة المناسبة لتقديم البرنامج.
٢. توفير الأدوات اللازمة لإنجاح البرنامج.
٣. التنوع في الأنشطة المستخدمة في البرنامج

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة تم ما يأتي :

- إعداد أدوات الدراسة وتتمثل في (مقياس مهارات العناية الصحية، والبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات العناية الصحية) والقيام بإجراءات التأكد من صدق وثبات الأدوات.
- توزيع أفراد الدراسة عشوائياً تبعاً للخضوع للبرنامج التدريبي، في تنمية مهارات العناية الصحية في مجموعتين: مجموعة تجريبية تخضع للبرنامج التدريبي المقترح من إعداد الباحث، ومجموعة ضابطة لا تخضع للبرنامج التدريبي.
- القيام بالتطبيق القبلي لمقياس مهارات العناية الصحية، على القائمين على رعاية الأطفال التوحيديين في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم إعادة تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات العناية الصحية، على القائمين على رعاية الأطفال التوحيديين في المجموعتين الضابطة والتجريبية (التطبيق البعدي).
- تم جمع الاستبانات، وتفرغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام "الرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) .

متغيرات الدراسة:

اشتملت متغيرات الدراسة على المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي المقترح. والمتغيرات الوسيطة وهي التحصيل العلمي، ولها مستويان (دبلوم، من ٢-٤ سنوات، بكالوريوس فأكثر) . والمتغير التابع وهو تنمية مهارات العناية الصحية (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية) لدى القائمين على رعاية الأطفال التوحيديين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وبهدف الكشف عن دلالة الفروق في درجات العاملين في المجموعة التجريبية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العاملين في المجموعتين على التطبيق البعدي لمقياس مهارات العناية الصحية ، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة "Independent Samples t-Test"، واختبار تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "وينص هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس مهارات العناية الصحية للقائمين على رعاية الأطفال التوحيديين، في مراكز التوحد تعزى للبرنامج التدريبي المقترح؟"

للإجابة عن هذا السؤال، وبهدف الكشف عن دلالة الفروق في درجات العاملين مع الأطفال التوحيديين في المجموعة التجريبية (التي خضعت للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح) والضابطة (التي لم تخضع للبرنامج التدريبي المقترح)، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات العاملين في المجموعتين، على التطبيق البعدي لمقياس مهارات

الرعاية الصحية الأولية، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة "Independent Samples t-Test"، وكانت النتائج كما في الجدول(٧).

الجدول(٧): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات العاملين في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات العناية الصحية البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصحة الجسمية	الضابطة	8	3.78	0.43	-3.951	28	*0.000
	التجريبية	8	4.44	0.48			
الصحة النفسية	الضابطة	8	3.65	0.66	-4.918	28	*0.000
	التجريبية	8	4.62	0.39			
الصحة البيئية	الضابطة	8	3.80	0.65	-3.685	28	*0.001
	التجريبية	8	4.59	0.52			
السلوك التكيفي	الضابطة	8	3.87	0.32	-4.340	28	*0.000
	التجريبية	8	4.45	0.41			
الصحة الغذائية	الضابطة	8	3.41	0.29	-3.226	28	*0.003
	التجريبية	8	4.07	0.73			
المقياس الكلي	الضابطة	8	3.73	0.34	-5.072	28	*0.000
	التجريبية	8	4.44	0.42			

* دالة إحصائياً

تظهر النتائج في الجدول(٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات العاملين في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على مقياس مهارات العناية الصحية، وأبعاده الخمسة (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية)، حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة لها ما بين (3.226) و(5.072)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس مهارات العناية الصحية، للقائمين على رعاية الأطفال التوحيديين في مراكز التوحد، تعزى للبرنامج التدريبي المقترح، حيث كانت الدلالة لصالح المجموعة التجريبية (التي خضعت للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح)، إذ حصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة (التي لم تخضع للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح). وبالنسبة لبقية أبعاد المقياس (الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية)، لدى العاملين ممن خضعوا للبرنامج التدريبي، وذلك مقارنة بالمجموعة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي المقترح. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تعرض له العاملين المشاركين في البرنامج من خبرات وأنشطة أثرت عليهم، وبسبب دقة أسلوب البرنامج في عملية التطبيق، والإلتزام بالأسلوب العلمي الموضوعي في إعداد البرنامج التدريبي، حيث اشتمل البرنامج التدريبي على مجموعة من الأنشطة الأدائية المصممة لتتلاءم وقدرات العاملين. وعمل البرنامج أيضاً على توفير فرص واسعة للنجاح والانجاز للعاملين المشاركين، فضلاً عن تعريفهم بأهمية أبعاد هذه المهارات، وما يفسر هذه النتيجة أيضاً، الجدية التي تمتع بها العاملون في تلك المراكز، والتي تمت بالمتابعة المستمرة من قبل الباحث، وتقديم التغذية الراجعة أثناء عملية التطبيق، مما أدى إلى جعل العاملين في المراكز يألّفون البرنامج التدريبي، ويتقنون أبعاده بشكل دقيق. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي تم بناؤه في ضوء الحاجات الحقيقية للأطفال التوحيديين، في مجالات الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والصحة البيئية، والتكيف الاجتماعي، والصحة الغذائية. وبالنسبة لبقية أبعاد المقياس الكلي، فإن خضوع العاملين في تلك المراكز للبرنامج التدريبي المقترح قد لبي حاجات حقيقية يحتاج إليها الميدان في مجال العناية الصحية للأطفال

التوحيدين، تنقصر إليها البرامج التدريبية الاعتيادية، التي غالبا ما يتم إعدادها بصورة غير منظمة أو علمية، فهي غالبا لا تقوم على مسح الحاجات الحقيقية للأطفال التوحيدين في مراكز التوحد، وكذلك الحاجات التدريبية الحقيقية للعاملين، بل تأتي تكراراً لما اكتسبه العاملون خلال دراستهم في تخصص التربية الخاصة، بحيث لا تشتمل على أي جديد. وهذا ما تلافاه الباحث عند إعدادهِ للبرنامج التدريبي المقترح.

ثانياً: **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:** وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس مهارات العناية الصحية ، للقائمين على رعاية الأطفال التوحيدين في مراكز التوحد تعزى للتحصيل العلمي ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات العاملين مع الأطفال التوحيدين، في المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات العناية الصحية البعدي، وذلك تبعاً لمتغير التحصيل العلمي(دبلوم، بكالوريوس فأكثر)، وكانت النتائج كما في الجدول(٨).

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) لدرجات العاملين على مقياس مهارات الرعاية الصحية الأولية البعدي، تبعاً لمتغيري المجموعة والمؤهل العلمي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الصحة الجسمية	المجموعة	٢,٦٠٩	١	٢,٦٠٩	١١,٩٤٢	٠,٠٠٢
	المؤهل العلمي	٠,١٢٣	١	٠,١٢٣	٠,٥٦١	٠,٤٦١
	المجموعةXالمؤهل	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٦٠
	الخطأ	٥,٦٧٩	٢٦	٠,٢١٨		
	الكل	٩,٠٣٦	٢٩			
الصحة النفسية	المجموعة	٦,٠٩٦	١	٦,٠٩٦	٢٠,١١٠	٠,٠٠٠
	المؤهل العلمي	٠,٢٤٧	١	٠,٢٤٧	٠,٨١٥	٠,٣٧٥
	المجموعةXالمؤهل	٠,٠٣٩	١	٠,٠٣٩	٠,١٢٧	٠,٧٢٤
	الخطأ	٧,٨٨٢	٢٦	٠,٣٠٣		
	الكل	١٥,٢٦٧	٢٩			
الصحة البيئية	المجموعة	٣,٦٥٣	١	٣,٦٥٣	١٠,٥٤٦	٠,٠٠٣
	المؤهل العلمي	٠,٥٨٦	١	٠,٥٨٦	١,٦٩٣	٠,٢٠٥
	المجموعةXالمؤهل	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٦٠
	الخطأ	٩,٠٠٧	٢٦	٠,٣٤٦		
	الكل	١٤,٢٦٢	٢٩			
السلوك التكيفي	المجموعة	١,٧٦٥	١	١,٧٦٥	١٢,٧٨٥	٠,٠٠١
	المؤهل العلمي	٠,٠٢٦	١	٠,٠٢٦	٠,١٨٨	٠,٦٦٨
	المجموعةXالمؤهل	٠,١٣٦	١	٠,١٣٦	٠,٩٨٥	٠,٣٣٠
	الخطأ	٣,٥٩٠	٢٦	٠,١٣٨		
	الكل	٦,٢٥٩	٢٩			
الصحة الغذائية	المجموعة	١,٩٥٦	١	١,٩٥٦	٦,٢١٦	٠,٠١٩
	المؤهل العلمي	٠,٠٥٨	١	٠,٠٥٨	٠,١٨٥	٠,٦٧١
	المجموعةXالمؤهل	٠,٥٢٨	١	٠,٥٢٨	١,٦٧٩	٠,٢٠٦
	الخطأ	٨,١٨٢	٢٦	٠,٣١٥		
	الكل	١١,٩٨٦	٢٩			

٠,٠٠٠	١٩,٠٦١	٢,٨٧٣	١	٢,٨٧٣	المجموعة	المقياس الكلي
٠,٣٥١	٠,٩٠٢	٠,١٣٦	١	٠,١٣٦	المؤهل العلمي	
٠,٦٩٨	٠,١٥٤	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	المجموعةXالمؤهل	
		٠,١٥١	٢٦	٣,٩٢٠	الخطأ	
			٢٩	٧,٨٠٧	الكلي	

تشير نتائج التفاعل في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس البعدي بين متوسطات درجات العاملين في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في كل بعد من الأبعاد الخمسة (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية) والمقياس الكلي البعدي، وذلك تبعاً لمؤهلهم العلمي (دبلوم، بكالوريوس فأعلى)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة للتفاعل بين المجموعة والمؤهل العلمي على المقياس الكلي وأبعاده الخمسة ما بين (٠,٠٠٣) و(٠,٩٨٥)، وهذه القيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بمعنى أن خضوع العاملين مع الأطفال التوحيدين "من حملة مؤهل دبلوم، ومؤهل بكالوريوس فأعلى" للبرنامج التدريبي المقترح، قد أدى إلى تنمية مهارات العناية الصحية لديهم بدرجة مقاربة في مجالات (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الصحة البيئية، السلوك التكيفي، والصحة الغذائية) وفي مهارات العناية الصحية بشكل عام. وبالنسبة يمكن القول أن البرنامج التدريبي المقترح، مناسب لتنمية مهارات الرعاية الصحية الأولية لدى العاملين مع الأطفال التوحيدين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية، بعمل دورات تدريبية، لتطوير أداء العاملين مع الأطفال التوحيدين في مراكز التربية الخاصة، من خلال التدريب المستمر، وإفساح المجال لهم لتحمل مسؤولياتهم كاملة في سبيل رعاية الأطفال التوحيدين رعاية سليمة وشاملة، لكل أبعاد العناية الصحية، العلاجية منها والوقائية.
- إعطاء الدور الوقائي الأهمية الكبرى للتثقيف الصحي، فالوقاية خير من العلاج.
- زيادة التركيز على مجمل القيم التقنية، المرتبطة بالعناية الصحية للأطفال التوحيدين، في مساقات التربية الخاصة، في كل من الجامعات، والكليات الجامعية المتوسطة .
- عمل دراسات جديدة حول العناية الصحية للأطفال التوحيدين بابعاد ومتغيرات جديدة، تختلف عن الدراسة الحالية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. ابو الفتوح، شريفة. (٢٠٠٦). التغذية الصحية والجسم السليم، القاهرة، اطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
٢. إريك ب. اكهولم، إريك (٢٠١٦) الصحة للجميع – الإنسان وأمراض البيئة، ط١، ترجمة محمد عبد اللطيف ابراهيم، مكتبة الغريب ، القاهرة.
٣. حسن، ناصر (٢٠٠١). صحة البيئة. المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية، ط١.
٤. حنفي، سيدة (٢٠٠٣). إكساب الأطفال المتخلفين عقلياً مهارات الحياة اليومية من خلال برامج العمل الجماعي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية. العدد(٩)، مجلد(٣)، القاهرة.
٥. الخطيب، جمال . (٢٠١٣). أسس التربية الخاصة، ط١، مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع، الدمام.
٦. داوود، صالح وقادري، عبد الرحمن. (٢٠٠٢) . المرجع في الأمراض الجلدية. مركز تعريب العلوم الصحية، الكويت.
٧. شطري، صلاح . (٢٠١٧). ورقة بحثية عن رعاية وتأهيل المعاقين في ظل التشريعات والقوانين المصرية.
٨. عبد المالك، سوزان. (٢٠١١). أساسيات الإسعافات الأولية. ط١، دار الفكر، عمان .

٩. عبدالله، عادل. (٢٠٠٧). مدخل إلى الصحة النفسية. دار الفكر، عمان، الأردن.
 ١٠. غاندي. (٢٠١٦). الغذاء والتغذية. زينب منعم، دار المؤلف.
 ١١. قطيشات، تالا والنياري، نهلة وأباطة، إبراهيم ونزال، شذى (٢٠١١). مبادئ في الصحة والسلامة العامة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 ١٢. الكيلاني، نجيب. (٢٠١٣). التنقيف الصحي للطلاب وأفراد المجتمع، ط١، دار الصحة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
 ١٣. اللهيبي، نادية. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات ومشرفات أطفال التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
 ١٤. المليجي، ابراهيم. (٢٠٠٦). الرعاية الطبية والتأهيلية من منظور الخدمة الاجتماعية، القاهرة
 ١٥. منصور، حمدي. (٢٠١٨). العلاج الأسري من منظور الخدمة الاجتماعية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
 ١٦. منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٨). الرعاية الصحية الأولية.
 ١٧. الموسى، لجين بنت عبد العزيز. (٢٠٠٨). تقييم الحالة الغذائية للأطفال المصابين بالتوحد في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.
 ١٨. وزارة الصحة الأردنية. (٢٠٠٦). دليل نمط الحياة الصحية. مطبعة وزارة الصحة، عمان، الأردن.
 ١٩. يحيى، خوله. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة، عمان، الأردن
- ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- [1] Davide, Legg2, (2017). Health system and health funding policies: from PHC to stratified health systems
- [2] L. Heinz, M. Klaus, Z. Albrecht, B.Detlef, (2010). Color Atlas of Pharmacology, New York.
- [3] Heuiahn, Y; and Kim, M. (2004). Health Care Needs Of Elderly In A Rura Community In Korea, Public Health Nursing Journal, 21(2), 53-161. , M.(2002). " Use of secretin in the treatment of childhood autism ; Med Sci Monit. Jan; 8(1):RA6-22. assay , pp. 405 - 414.-
- [4] behavioral phenotyping of 4 mouse strains using a novel wheel runningClinical Cases in Infections of the Skine . A. William, Eng. (2015) - Robert.
- [5] C. Fahlvik- Planefeldt, and M, P. Herrstr, (2001). "Dental care of Autistic children within the non-specialized Public Dental Service ; "Swed Dent Journal, 25(3), 8-113.
- [6] D. Faulks, and M. Henequen, (2008). Evaluation of a long-Term Oral Health Program by Careers of Children and Adults with Intellectual Disabilities. Spice Care Dentist, 16(10), 199-208.
- [7] E. H. Ghoneim; M. H. A.Hassan , and E. K. Amine, (2004). An intervention programmed for improving the nutritional status of children aged 2-5 years in Alexandria"; Eastern Mediterranean Health Journal, 10(6), 828-43 .
- [8] M. N. Igwe , M. O. Baker , A. O Agomoh; G.m Onyeama; K.O. Okonkwo, (2010). Factors Influencing Knowledge about childhood autism amongfinal year undergraduate medical nursing and psychologystudents of University of Nigereia,Enugu State, Negeria Italian Journal of pediatrics, 44(36),144- 176.
- [9] Jeevarrthan, J; Deepti, A; Muthu , M; S; Rathna Prabhu, V. and Chamundeeswari, G. S. (2007)." Effect of fluoride varnish on Streptococcus mutants counts in plaque of caries-free children using dentist S M strip mutants test : Randomized controlled triple blend study. Indian soc pended prev Dent, 25(4), 157- 164.
- [10] Kaminska , B; Czaja , M; Kozielska , E; Mazur ,E. and KorzonKarvat, Golan; Kimchi, Tali,(2012), Systematic autistic-like.
- [11] Kasari, C. (2002). Assessing Change in Early Intervention Programs.
- [12] Sheikholeslam, R.; Kimi agar, M; Siasi, F; Abdollahi, Z; Jazayeri, A;Keyqobadi, (2004) K; Ghaffarpoor, M; Noroozi, F; Kalantari, N; Minaei, m.; Eslami, F. Hormzdyar "Multidisciplinary intervention Islamic republic of Iran; Eastern Mediterranean Health Journal, 10(6), 844-52.

The Effectiveness of A Training Program on the Development of the Health Care Skills of Autistic Children for the Caregivers in the Autism Centers and their Relation to Some Variables in A Jordanian Sample

Ahmad AL Hayek

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Humanities and Educational Sciences,
Ajloun National University, Jordan
drahmedhayek60@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to measure the effectiveness of a training program in improving the health care skills for workers in autism centers with autistic children, in AL Balqa. In addition to that, the study aimed to recognize the relation between the effectiveness of the program and the variable of qualification.

The researcher built a scale to measure the health care skills for workers with autistic children which consisted of (53) items divided into five main domains (physical health, psychological, ecological, nutritional health, and adaptive behavior).

The scale was applied on a sample study consisted of (16) female workers in special education centers who were divided evenly into two control group and experimental group, each group consisted of (8) members. To analyze the results, the researcher used (T-test) to detect the differences between the two group and (2-way ANOVA).

The results showed that there were significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the experimental and control groups for the experimental group, refers to the training program on the health care skills scale. The results of the study agrees with (Ghoneim, et al; 2004), (Sheikholeslam, et al; 2004), (Falks & Henequen, 2008) and (Al Lahibi, 2009). On other hand, the study showed that there were no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the experimental and control groups on the health care skills scale refers to the worker qualification.

Keywords: The health care, Autistic Children.

الملحق(١): الصورة النهائية للمقياس

مقياس للكشف عن مهارات العناية الصحية للمقائمين على رعاية الأطفال التوحيديين في مراكز التوحد في محافظة البلقاء .

ت	الفقرة	الخيارات				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
البعد الأول الصحة الجسمية						
١-	أدرب الطفل على الاهتمام بنظافة جسده وأن يستحم ويسرّح شعره					
٢-	أتعامل مع الطفل بمهارة عالية عندما يتعرض للشر دقة (الاختناق) أثناء الطعام .					
٣-	أُعلّم الطفل أن يضع منديلاً على فمه عندما يعطس					
٤-	أدرك بان الأطفال بحاجة لرعاية صحية خاصة					
٥-	أتعامل بقدرة فائقة مع حالات النزيف التي يتعرض لها الأطفال التوحيديين.					
٦-	أُتصرف بمسؤولية عندما اكتشف أن أحد الأطفال التوحيديين مصاب بمرض جلدي معدي.					
٧-	أدربّ الطفل كيف يحافظ على صحة أسنانه					
٨-	أمتلك المعرفة الجيدة في تقديم الإسعافات الأولية للطفل التوحيدي إذا سقط على الأرض وتعرض للكسر .					
٩-	أشعر بأنني أمتلك المعرفة الكافية التي تساعدني في تقديم الرعاية الصحية اللازمة للأطفال التوحيديين.					
١٠-	أعرف جيداً مكونات حقيبة الإسعافات الأولية.					
١١-	أستطيع القيام بتدليك القلب عند توقفه عن العمل.					
١٢-	أُعلّم الطفل أن يحافظ على النظافة العامة مثل نظافة المأكولات ومياه الشرب وغرفة الصف.					
١٣-	أستطيع تقديم الإسعافات الأولية للطفل التوحيدي إذا تعرض للتسمم.					
١٤-	استطيع القيام بعملية التنفّس الاصطناعي عند توقف التنفّس عند الطفل .					
١٥-	استطيع القيام بالإسعافات الأولية للطفل التوحيدي إذا أغمي عليه.					
١٦-	أُعلّم الطفل العادات الصحية السليمة مثل غسل اليدين بعد استخدام الحمام، ونظافة القدمين، ونظافة الأذنين والعينين.					
١٧-	أعرف القواعد الأساسية للإسعافات الأولية.					
١٨-	أعرف أسباب الحروق ودرجاتها وكيفية إسعافها .					
١٩-	أتابع بشكل مستمر صحة الطفل ومدى التقدم الذي يظهره.					
البعد الثاني الصحة النفسية						
٢٠-	أتعامل مع الطفل بهدوء عندما يهيج ويغضب.					
٢١-	أساعد الطفل على التخلص من الانسحابية والعزلة.					
٢٢-	أعرف أسباب الاكتئاب وكيفية علاجه.					
٢٣-	لدي المعرفة الكافية في التعامل ومعالجة بعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى الأطفال التوحيديين .					
٢٤-	أعرف أسباب الصرع وأنواعه والخطوات اللازم إتباعها عندما يتعرض الطفل لنوبة الصرع .					
٢٥-	لدي القدرة الكافية في علاج الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، بالموسيقى واللعب والرسم					

ت	الفقرة	الخيارات				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	والسيكودراما.					
٢٦-	أعرف أهم علامات الصحة النفسية ومظاهرها.					
٢٧-	أمتلك الصبر وسعة الصدر عندما يبدي الطفل التوحدي سلوكاً شاذاً .					
٢٨-	أعطي الطفل الأدوية المهدئة بناءً على وصفة الطبيب النفسي.					
البعد الثالث الصحة البيئية						
٢٩-	أعلم الطفل كيفية مراعاة قواعد السلامة المرورية وتجنب الحوادث					
٣٠-	أوضح للطفل أن يبتعد عن الملوثات البيئية ما أمكن ذلك.					
٣١-	أعرف جيداً المواصفات الصحية للغرفة الصفية للأطفال					
٣٢-	أعلم الطفل أن لا يضع يده على المدفأة وهي مشتعلة					
٣٣-	أعلم الطفل الابتعاد عن المواد الكيماوية وعدم لمسها أو شربها.					
٣٤-	أطلب من الطفل أن يبتعد عن الأماكن التي تُهدد سلامته.					
البعد الرابع السلوك التكيفي						
٣٥-	أعلم الطفل على المهارات الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية.					
٣٦-	أحرص على تدريب الطفل على أداء التحية .					
٣٧-	أعلم الطفل المحافظة على ممتلكات أقرانه.					
٣٨-	أدرب الطفل على المهارات الاجتماعية من خلال الطرق المختلفة					
٣٩-	أعرف أهم مظاهر السلوك اللاتكفي .					
٤٠-	أدرب الطفل على كيفية التعبير عن ذاته.					
٤١-	أستطيع اختيار فنية تعديل السلوك المناسبة للتخلص من السلوك غير المرغوب لدى الطفل.					
٤٢-	أعلم جيداً أن الأطفال لديهم حساسية شديدة للضوء ولدي القدرة على علاج هذه الظاهرة.					
٤٣-	أطلب من الطفل أن يشارك الآخرين في الأنشطة.					
٤٤-	أحرص على علاقتي الدافئة مع الطفل.					
٤٥-	أعلم جيداً أن الأطفال لديهم حساسية شديدة للصوت ولدي القدرة على علاج هذه الظاهرة.					
٤٦-	أدرب الطفل على تكوين علاقات و صداقات مع الآخرين					
البعد الخامس الصحة الغذائية						
٤٧-	أحرص في الحمية الغذائية على وجبات خالية من الكازين والجلوتين					
٤٨-	أعرف أهم الأطعمة الخالية من الكازين والجلوتين					
٤٩-	أعرف الانتكاسات التي قد يتعرض لها الطفل عند البدء بعملية الحمية الغذائية					
٥٠-	تستمر الحمية الغذائية إلى الأبد.					
٥١-	أعرف البدائل الغذائية للحليب و مشتقاته والقمح ومشتقاته.					
٥٢-	أستطيع التعرف بسهولة على المواد الغذائية التي تؤدي إلى اضطرابات سلوكية لدى الأطفال.					
٥٣-	أعلم بأن الإخلال بالحمية الغذائية سوف يؤدي إلى ظهور انتكاسات تزول خلال ساعات قليلة .					

أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية محمد رافع سعيد النعيمات

معلم حاسوب - لواء البادية الشمالية الغربية - وزارة التربية والتعليم - المملكة الأردنية الهاشمية
Mohammad.alnaimat@live.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية، وفقا لمتغيرات الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية، وتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. ولتحقيق غرض الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة كويك بيسك من كتاب الحاسوب المقرر للصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في الأردن، وتكون بصورته النهائية من ستة أسئلة تراعي المعرفة الجزئية للطلاب. ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار (T-test). وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي علامات مجموعتي الذكور والإناث على اختبار التحصيل، تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي علامات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي، تعزى لطريقة التدريس ولصالح التدريس وفقًا للوحدة المحوسبة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات علامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل، تعزى لأثر التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.
- ويوصي الباحث بما يلي: ضرورة حث المعلمين والمعلمات على التركيز على موضوع حوسبة الوحدة الدراسية وإعطائها الوقت الكافي ضمن خططهم السنوية، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب الطالب المهارات اللازمة في كل وحدة دراسية، عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تدريب المشرفين على استخدام البرامج، الضرورية لحوسبة المنهاج.
- الكلمات المفتاحية:** كويك بيسك، كتاب الحاسوب، المدارس الحكومية.

المقدمة:

لقد أصبح الحاسوب وتطبيقاته جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات العصرية حيث أخذت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المبنية حول الحاسوب تغزو كل مرفق من مرافق الحياة، فاستطاعت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تغير أوجه الحياة المختلفة في زمن قياسي، ثم ولدت شبكة الإنترنت من رحم هذه التقنية فأحدثت طوفانا معلوماتي (cai, 2010).

إن من أهم الخصائص المميزة لعصرنا هذا ليس التطورات العلمية والتقنية المدهشة فحسب، بل تعداه إلى تسارع في معدل ذلك التطور، ومدى التأثير في حياتنا، ومن هنا لا يستطيع الشخص تجاهل تأثير التطورات العلمية والتقنية وخصوصاً تلك المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات في جميع نواحي الحياة. حيث وظف الحاسوب في مجالات العمل والتخصصات جميعها، وبسبب ذلك أصبح من الضروري استخدامه، وتعلم استعمال برامجه المتنوعة في المجالات جميعها ومن ضمنها التعليم، فنظامنا التربوي؛ نظام متطور يواكب التطورات التي يواجهها العالم في مجال استخدام الحاسوب حيث تم تحديث هذا النظام التربوي وتعزيزه بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتكون عنصراً أساسياً في هذا النظام لتحسينه وتطويره وتوجيهه كي ينسجم مع التوجهات الجديدة وما تتطلبه من إعداد جيل يساهم في بناء الاقتصاد والمجتمع المستقبلي (الدليل، ٢٠٠٥).

أصبح استخدام الحاسوب اهم سمة من سمات العصر الحاضر؛ نظراً للاستحقاقات التي أفرزتها أنماط الحياة المدنية، ويتطلب هذا الأمر إحداث بعض التغيرات ومعايشتها في مجتمعاتنا التي من شأنها بناء ثقافات وسياسات شاملة ومتكاملة، تكفل التخلص من النمط التقليدي في الحياة اليومية والعملية وترسخ المنهجية العلمية التحليلية والتجريبية أسلوباً لحل المشكلات المختلفة. إذ إن التقدم العلمي والتكنولوجي يرتبط بالحاسوب وثقافته ارتباطاً وثيقاً وذلك يتطلب من جميع مؤسساتنا الرسمية والشعبية أن تتكاتف، وتواصل الجهود الحثيثة؛ لمواجهة مثل هذا التحدي المتعاظم بما تتطلبه المرحلة القادمة من تأهيل أبناء هذه الأمة تأهيلاً تكنولوجياً يجعلهم قادرين على التعايش والعطاء والمنافسة (صبح والعجلوني، ٢٠٠٣)

تعد تقنيات التعليم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل. ولعل أبرز التحديات التي يواجهها العالم هذا اليوم والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة، تجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بتقنيات التعليم والاتصال ومستجداتها من أجل تحقيق أهدافه وفق المنظومة التعليمية. ويعد الحاسوب من أبرز المستجدات التي أنتجت التقنية الحديثة في القرن العشرين. فظهور الحاسوب فرض كثيراً من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعملية، حتى أصبحت بصمة الحاسوب واضحة المعالم في جميع الميادين، لتشكل أداة قوية لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها (الشهران، ٢٠٠٠)

وقد هيا ظهور جيل الحواسيب الشخصية مرونة عالية في الاستخدام والتوظيف في مجالات الحياة كافة، وبخاصة في التعليم والتعلم. وفي الوقت الذي لا يزال الجدل فيه قائماً بين العاملين في التربية والتعليم في كافة أقطار الوطن العربي حول فاعلية استخدام التقنيات التربوية بأشكالها التقليدية، حيث يقوم الجدل والنقاش في الدول المتقدمة حول أفضل السبل؛ لاستعماله وتوظيفه في سياق نظام تربوي تعليمي جديد يؤدي فيه الحاسوب الدور الرئيس في جميع المواد الدراسية، وعلى مستوى المراحل التعليمية جميعها (cai, 2010).

إن استخدام الحاسوب بوصفه عاملاً مساعداً على التعليم يهيئ الفرصة المناسبة؛ كي يتعلم الطالب وفق خصائصه وبيئة التعلم. وتقوم هذه الطريقة على مبدأ التعلم الذاتي والتكيف مع المستوى التعليمي للمتعلم، مما يمكنه من السير في التعلم حسب سرعة استيعابه، وتصحيح أخطائه دون خجل من زملائه، كما تتاح له إعادة استعراض المادة التعليمية المبرمجة مرات عديدة دون الشعور بالحرج أو الملل، فضلاً عن أنها تأخذ بمبدأ التعزيز والتشجيع، الذي يقابل الاستجابة الصحيحة للطالب، مما يزيد من دافعيته للتعلم. هذا بالإضافة إلى الربط بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق المادي المحسوس، وتجسيد المفاهيم مثل: تصور

الأبعاد الثلاثية، والمستويات في الفضاء، بما توفره من ألوان، وصور متحركة، ونماذج محاكاة، ومؤثرات صوتية، وهذه عوامل تترك أثراً في التعلم أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة (الفار، ١٩٩٥)

وتقوم فكرة التعليم بمساعدة الحاسوب على أن يلعب الحاسوب دور شريك الطالب والمعلم، مما يعني تقديم الحاسوب دروساً تعليمية مفردة أو جماعية إلى الطلبة مباشرة، وهناك يحدث التفاعل بين الطلبة والبرامج التعليمية، بعمل دروس محوسبة حيث أن المتعلم- في هذا النوع من البرامج- يواجه السهولة والمرونة في التعامل مع الدروس، عندها يتوافر تدريب حقيقي للمتعلم دون أن يتعرض للمشاكل، أو لتكاليف مالية باهظة، حيث يقوم المتعلم بدراسة بعض الدروس نظرياً من الحاسوب (الفار، ٢٠٠٠).

وجاء في الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمناهج الحاسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن، ضرورة استخدام الطالب الحاسوب لتطوير مهارات التفكير الناقد ومهارات صنع القرار في المواقف الحياتية وتطبيق المهارات بفعالية ودقة من خلال توظيف حل المشكلات لتوليد المعرفة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠١٥).

وانطلاقاً من أهمية الحاسوب في العملية التربوية ودورها في تطوير وتسهيل ونمذجة عملية التعلم وتفعيل دور التقنيات الحديثة، حرصت على حوسبة وحدة (Quick Basic) من مادة الحاسوب للصف الثاني الثانوي لطلبة المدارس الأردنية لمواكبة ركب التكنولوجيا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث من خلال عمله في الميدان التربوي ومن خلال ملاحظات معلمي مادة الحاسوب للمرحلة الثانوية، أن هناك ضعفاً عند طلبة الصف الثاني ثانوي في التحصيل الدراسي، وأن أهداف تدريس الحاسوب لم تتحقق بدرجة عالية، خاصة في المرحلة الثانوية، لأن كثرة المواضيع وتنوعها في مادة الحاسوب يتطلب جهداً كبيراً من المتعلم في الفهم وتنمية روح الإبداع، بسبب كثرة انتشار الطرق والأساليب التقليدية الاعتيادية في تدريس مادة الحاسوب للطلبة، وقلة التعلم عن طريق الحاسوب.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس العديد من الموضوعات التعليمية مثل دراسة العبادي والشبول (2006)، ودراسة الشناق وبني دومي (2006)، ودراسة برقاي (2014).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات، وما تراكم لدى الباحث من مشاهدات وخبرات في الميدان التربوي فإن الباحث يحاول الكشف عن فاعلية استخدام أسلوب القصة المحوسبة في التعليم، وأثرها في مستوى التحصيل لطلاب المرحلة الأساسية في مادة العلوم.

أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية

تحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس السؤال الفرعي الآتي:

هل يختلف تحصيل الطلبة في وحدة كويك بيسك باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي علامات مجموعتي الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي علامات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي تعزى لطريقة التدريس (الوحدة المحوسبة، طريقة التدريس الاعتيادية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات علامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية وهي

- التعرف على أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية.
- التعرف على مهارة معلمي الحاسوب في تدريس الوحدة المحوسبة (كويك بيسك) لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

أهمية الدراسة:

- في إطار سعي وزارة التربية والتعليم للحصول على ما يعرف بالجودة والاعتماد، يسלט الضوء على تعزيز وتطوير المناهج الدراسية في الوزارة بما يخدم الطلبة وينعكس إيجابياً على المجتمع.
 - تحفيز الإبداع لدى الطلبة والمدرسين وذلك من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
 - توظيف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعمليات التعلم والتعليم.
 - إعداد المواد الدراسية بطريقة تعليمية مشوقة باستخدام الوسائط المتعددة والصور والحركات.
 - تطوير التنمية الفكرية لدى الطلبة والمعلمين وذلك بتطوير المناهج وحوسبتها وتحسين طرق وأساليب التدريس.
 - منح الطالب المتعة أثناء الدراسة وذلك لما يتمتع به النظام الجديد من سهولة في طرح الموضوع.
- وتبرز أهمية الدراسة في مساعدة معلمي ومعلمات الحاسوب على تفعيل مهارات حوسبة المواد الدراسية والحاسوب بصورة عامة، ويعتقد الباحث في أنها قد تسهم في لفت نظر المسؤولين عن رسم السياسة التعليمية للجامعات والكليات التربوية، التي تعمل على إعداد المعلمين والمعلمات، إلى ضرورة التركيز على موضوع حوسبة المناهج واستخدام التكنولوجيا أثناء تأهيلهم، مما يعود بالفائدة الكبيرة على الطلبة بشكل رئيسي وعلى المجتمع، بحيث تزودهم بقدرة أكبر على فهم المواد الدراسية.

التعريفات الإجرائية:

التحصيل الدراسي: هو قدرة التلاميذ على معرفة وفهم وحدة (كويك بيسك) باستخدام برنامج حاسوبي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

التعليم المحوسب: هو نوع من التعلم الذاتي يقوم على أساس تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً ويتم تصميمها على الحاسوب في شكل برنامج حاسوبي، ومرتببة ترتيباً منطقياً ومتدرجة في الصعوبة، وتقدم للمتعلم في خطوات متتابعة كل منها يسمى إطار يحوي على قدر قليل من المادة العلمية يستطيع المتعلم تعلمها بسهولة، وينتهي كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الإجابة عليه بطريقة محددة، وعندما تكون إجابته صحيحة يتلقى تعزيزاً فورياً من جهاز الحاسوب يسمح له بالسير في البرنامج حسب قدراته الخاصة وبسرعته الذاتية معتمداً على نفسه .

البرمجية: هي برنامج معد من قبل الباحث، تم تصميمه وإنتاجه على الحاسوب لتعليم مهارات وحدة كويك بيسك، وذلك من خلال عرض نماذج للمهارات، ومعلومات ذات صلة بها، وعرض مجموعة من التدريبات التي تساعد في تعلم المهارات، بالإضافة إلى

التطرق للأخطاء الشائعة وكيفية تصحيحها. وهذا البرنامج مدعم بالوسائط المتعددة (النصوص، الصور الثابتة والمتحركة، ومقاطع الفيديو، والرسوم ثلاثية الأبعاد، والصوت).

الطريقة الاعتيادية في التدريس: مجموعة إجراءات يتعرض لها المتعلم داخل الغرفة الصفية، وتعتمد على التلقين باستخدام الوسائل المعتادة كاللوح والطباشير والورق والأقلام، ويكون الدور الأساسي فيها للمعلم وتكون مشاركة المتعلم فيها محدودة.

كويك بيسك: هي لغة برمجة تسمح بالاتصال المباشر بين المستخدم والحاسوب، أثناء إعداد البرنامج واستخدامه، صممت لتكون وسيلة تعليمية لذا فهي لغة تفاعلية، تعتبر من اللغات عالية المستوى، كما أنها تستخدم في عدة مجالات منها (المجالات التجارية، والعلمية.....ألخ).

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية، ولهذا يتوقف تصميم نتائج هذه الدراسة على مدى تمثيل العينة لمجتمعها.

الاختبار التحصيلي الذي طبقة الباحث في نهاية التجربة كان من إعداده، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على مدى صدق وثبات هذا الاختبار.

المادة الدراسية التي قام الباحث بإجراء تجربته عليها هي وحدة كويك بيسك من كتاب الحاسوب للصف الثاني ثانوي الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م في مدارس البادية الشمالية الغربية.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث عدد من الدراسات لها علاقة بدراسته، مرتبة بحسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث مبتدأً بالدراسات العربية تليها الدراسات الأجنبية.

الدراسات العربية:

أجرى المناعي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى التعرف بأنماط برمجيات الحاسوب التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية، وتحديد المعايير التي يجب توافرها في برمجيات الحاسوب التعليمية جيدة التصميم والإنتاج، وتقديم نموذج مقترح لتصميم برمجية تعليمية جيدة، أثبتت النتائج مدى فاعلية استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم، وقدمت الدراسة تصميمًا مقترحًا لإنتاج برمجية تعليمية جيدة تجمع بين التعليم بمساعدة الحاسوب، واستخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في إدارة العملية التعليمية.

وأجرى الكرش (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، حيث استخدم الباحث لغة البيسك المرئي لبناء الوحدة المقدمة للمجموعة التجريبية، والمحتوى المعتاد للمجموعة الضابطة، وقد دلت النتائج على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات البرهان الرياضي ونمو التحصيل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرت عجينة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج مقترح لتدريس حساب المثلثات باستخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة. وقد تم إعداد برنامج محوسب لوحدة الدوال المثلثية من مقرر الصف العاشر في مادة الرياضيات، وكانت عينة الدراسة من المدارس الثانوية للبنات، حيث تم اختيار فصلين وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة ويبلغ عدد طالباتها (٤٤) طالبة، والثانية تجريبية وعدد طالباتها (٤٠) طالبة. وتم تدريس الوحدة الدراسية من خلال البرنامج للمجموعة التجريبية داخل مختبر الحاسوب الخاص بالمدرسة، درست الوحدة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: فاعلية البرنامج المحوسب لتدريس وحدة حساب المثلثات في مادة الرياضيات لطلاب الصف العاشر، حيث جاءت نسبة الكسب

المعدل لبلاك = ١,٢ وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الباحثة بالاهتمام باستخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة.

وأجرت هندية (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تدريس العلوم البيولوجية من خلال مدخل المعرفة المنظمة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالبة وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات كالتالي، المجموعة الضابطة: وتتكون من فصل واحد (٣٣) طالبة يدرس الوحدة المختارة بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية الأولى: وتتكون من فصل واحد (٣٣) طالبة يدرس باستخدام برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة من خلال المدخل التقليدي (عرض المعلومات في صورة موضوعات كما ورد في الكتاب المدرسي)، والمجموعة التجريبية الثانية: وتتكون من فصل واحد (٣٣) طالبة يدرس باستخدام برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة من خلال مدخل المعرفة المنظمة (عرض المعلومات في صورة مفاهيم مترابطة وهي خرائط المفاهيم)، وظهرت النتائج تفوقت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مدخل المعرفة المنظمة على المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل التقليدي، تفوقت المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة وذلك في الدرجة الكلية لاختبار التفكير العلمي، وتفوقت المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية وذلك في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.

وأجرت خالد (٢٠٠٢). دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي بالحاسوب في تدريس الهندسة لتنمية التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف اختارت الباحثة أربعة فصول من بين فصول الصف الأول الإعدادي بطريقة عشوائية من مدرستين، ثم تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية ليمثل تلميذا المجموعة الضابطة حيث تدرس مادة الرياضيات بالطريقة التقليدية، والفصلين الآخرين يمثل تلاميذا المجموعة التجريبية ويدرس لهم برنامج الكمبيوتر المعد. وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة قامت الباحثة بتنفيذ الاختبار التحصيلي الذي أعدته في الهندسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذلك تطبيق مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الكمبيوتر في تنمية مهارات تفكير التلاميذ الإبتكاري بطريقة ذات دلالة إحصائية. وتنمية مهارات تفكير التلاميذ الناقد. وزيادة تحصيلهم لجوانب تعلم الرياضيات المتضمنة في مقرر الهندسة من المفاهيم والعلاقات والمهارات، وزيادة نمو الطلاب نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وعملية التعلم والاستفادة منه.

وأجرى عبد الهادي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام الحاسوب في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو التعلم لطلاب الصف السادس الإبتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبا من الصف السادس الإبتدائي، (٧٢) طالبا من مدرسة الإمام مسلم الإبتدائية بالإحساء (كمجموعة ضابطة) و(٦٥) طالبا من مدرسة الهداية الإبتدائية بالإحساء (كمجموعة تجريبية)، بواقع فصلين من كل مدرسة، حيث تدرس المجموعة الضابطة وحدة البيئة من كتاب العلوم بالطريقة التقليدية، وتدرس المجموعة التجريبية نفس الوحدة باستخدام الحاسوب، وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة قام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد من إعداد الباحث نفسه يتكون من ٣٠ سؤالا. أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الاتجاه نحو التعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التحصيل والاتجاه نحو التعلم في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى الدايل (٢٠٠٥) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الثلاث (جمع، وطرح، وضرب) لطلاب الصف الثاني الإبتدائي في معهد العاصمة النموذجي في الرياض، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث عينة مؤلفة من (٤٠) طالبا من الصف الثاني الإبتدائي، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين : الأولى

ضابطة وعددها (١٩) طالبا تعلموا بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية وعددها (٢١) طالبا تعلموا باستخدام الحاسوب وقد أستخدم الباحث اختبار تحصيلي في المهارات الحسابية الثلاث ضمن منهاج الصف الثاني الابتدائي، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية لأفراد العينة، وقد أشار تحليل البيانات التي تم التوصل إليها إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث تعزى إلى استخدام إستراتيجية التعلم باستخدام الحاسوب.

وأجرى العبادي، والشبول (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم (الملاحظة والتصنيف والتنبؤ) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، ومقارنتها بطريقة الاكتشاف والطريقة التقليدية. حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، تكونت من (90) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الأساسي، وزُرعوا بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات. وقد تم اختيار وحدة دراسية من كتاب العلوم المقرر للصف الثالث الأساسي في الأردن، وحوسبتها وفق طريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب، وتدرسيها لإحدى المجموعات الثلاث، بينما دُرست المجموعة الثانية وفق طريقة التعلم بالاكتشاف، والمجموعة الثالثة وفق الطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج، تفوق الطلبة الذين تعلموا وفقاً لطريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب في التحصيل لعمليات العلم على أقرانهم الذين تعلموا وفق طريقة التعلم بالاكتشاف والطريقة التقليدية. كما أظهرت النتائج تفوق أفراد مجموعة التعلم بالاكتشاف على أفراد مجموعة التعلم بالطريقة التقليدية في الأداء الكلي لتحصيل عمليات العلم، وعلى كل عملية من عمليات العلم الثلاث.

وأجرى الخزاعلة (٢٠١١) أثر استخدام برمجية تمساح الرياضيات في تدريس وحدة الهندسة لطلبة الصف السادس على تحصيلهم في الرياضيات واتجاهاتهم نحو البرمجية، وأظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في وحدة الهندسة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود اتجاهات ايجابية من قبل الطلبة نحو استخدام برمجية تمساح الرياضيات.

وأجرت برقاي (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برمجية تعليمية محوسبة في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم، حيث بلغ عدد أفراد العينة (92) طالباً وطالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث أجرت الباحثة الاختبار التحصيلي على المجموعات التجريبية والضابطة، وكشفت النتائج وجود فروق في التحصيل تعزى للطريقة ولصالح المجموعة التجريبية، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

الدراسات الأجنبية:

أجرى مونغان وكلمنت (Monaghan and Clemnt, 2015) بدراسة حول أثر استخدام الحاسوب في تسهيل تعلم طلبة المفاهيم الحركية إلى التفكير بعمق، من خلال استخدام برامج الحاسوب في تعليمهم، والإسهام في إيجاد حلول تمكن الطلبة من فهم موضوع الدراسة وأن استخدام برامج الحاسوب المعدة لمثل هذه الموضوعات مما يزيد من فهم الطلبة، وشعورهم بالمتعة وتحفزهم للاستمرار بالتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو دراسة موضوعات العلوم.

وأجرى ألس وبينا (Aless and Pena, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس المتفاعل بالحاسوب، مقارنة مع الطريقة التقليدية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية، حيث قاما باستخدام ثلاث طرق لعرض المادة العلمية وهي: المحاكاة، والنص المعتمد على الحاسوب وتجارب معتمدة على الحاسوب. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت جنت (Gent, 2009) بدراسة قارنت فيها بين أثر كل من طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب وطريقة التدريس الاعتيادية في تحصيل طلبة الصف الثالث الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تلقت كل

مجموعة التعليم لمدة ثمانية أشهر، ودرست المجموعة التجريبية بمساعدة الحاسوب واستخدام برنامج مؤسسة مناهج الحاسوب (CCC) (Computer Curriculum Corporation) . في حين أن المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لمتغير الطريقة في التحصيل.

وأجرى تشانغ (Change, 2002) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام تطبيقات الحاسوب التعليمي المتمركز حول المعلم والطالب في التحصيل العلمي لطلبة الصف العاشر الأساسي في تايوان، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست علوم الأرض ببرمجية حاسوبية وبإشراف المعلم.

وأجرى دون (Dunn,2002) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين أسلوب التدريس بالطريقة التقليدية، والتدريس بمساعدة الحاسوب، من حيث فاعلية كل منهما في تنمية مهارة القراءة. لطلبة الصف الاول الثانوي الذين يعانون ضعفا في مهارة القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بواسطة الحاسوب.

مما سبق يتبين أن نتائج الأبحاث في مجال حوسبة المواد الدراسية بشكل عام، يظهر أنها تدعم الادعاء القائل بوجود أثر ايجابي لتدريس الطلبة على المواد الدراسية المحوسبة في تحصيلهم. كدراسة هندية (٢٠٠٠)، ودراسة عبدالهادي (٢٠٠٣)، ودراسة جنت (Gent, 2009)

أما فيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والجنس فقد دلت نتائج دراسة (الدايل، ٢٠٠٥) على وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد استفاد الباحث في دراسته الحالية من دراسة (Change, 2002) في البرمجية المستخدمة لحوسبة الوحدة الدراسية، والتي يعتقد الباحث بأنها تتميز عن سابقتها بتركيز على الوسائط المتعددة واسئلة الكترونية في نهاية كل درس محوسب بوصفها من أهم البرامج التي تساعد الطالب على فهم الوحدة الدراسية وزيادة تحصيله الأكاديمي.

ويرى الباحث إن دراسته تمتاز عن دراسات من سبقه في أنها الأولى حسب علم الباحث من حيث مجتمع الدراسة ومكان السكن، وعينتها والمادة الدراسية.

الطريقة والإجراءات:

تتاول الباحث وصفاً لمجتمع الدراسة، والطريقة التي جرى بها تحديد عينة الدراسة، وطريقة إعداد أداة القياس والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها، وفقاً لإجراءات تطبيق الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني ثانوي في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م، حيث بلغ حجم عينة الدراسة تبعاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم (٢٠٢٢) طالباً وطالبة موزعين على (٨١) شعبة، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة في مديرية تربية البادية الشمالية الغربية تبعاً للجنس وعدد الطلبة.

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس، وعدد الشعب، وعدد الطلبة.

عدد الشعب	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المجموع
٤٩	٣٢	٨١	
١١١٧	٩٠٥	٢٠٢٢	

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة حيث تم اختيار (٤) شعب منها: شعبتان ذكور وشعبتان إناث، واختار الباحث شعبة من شعب الذكور وشعبة من شعب الإناث لتكون المجموعة الضابطة، أما الشعب الباقية لكل من الذكور والإناث تمثل المجموعة التجريبية، ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً للمدرسة والجنس ومجموعة الدراسة والشعبة وعدد الطلبة.

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمدرسة، والجنس، ومجموعة الدراسة، والشعبة، وعدد الطلبة.

الجنس	المدرسة	الشعبة	عدد الطلبة	مجموعة الدراسة
ذكور	المنصورة الثانوية للبنين	أ	٣١	تجريبية
		ب	٣٠	ضابطة
إناث	الحمراء الثانوية للإناث	أ	٢٢	تجريبية
		ب	٢٢	ضابطة

كما يلاحظ أن عدد الطلبة في كل شعبة من الشعب التي تمثل المجموعة الضابطة والتجريبية فوق قيمة المتوسط الحسابي لعدد الطلبة في الوضع الطبيعي، والذي يعتبر الحد الأدنى لحجم المجموعة وهذا ما تم الاتفاق عليه من قبل التربويين (عبده، ١٩٩٩). ويبين الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس ومجموعة الدراسة.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس ومجموعة الدراسة.

الجنس	المجموعة		المجموع
	ضابطة	تجريبية	
ذكور	٣٠	٣١	٦١
إناث	٢٢	٢٢	٤٤
المجموع	٥٢	٥٣	١٠٥

أداة الدراسة:

- تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي في مبحث الحاسوب لطلبة الصف الثاني ثانوي، وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:
١. المادة الدراسية: فقد اشتملت المادة التعليمية لهذه الدراسة على وحدة كويك بيسك، وهي تمثل الوحدة الثانية من كتاب الحاسوب المقرر للصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية في الأردن (٢٠١٥/٢٠١٦). وتضمنت المادة الدراسية أربعة بنود وهي "المتغيرات والثوابت، جمل كويك بيسك، الأولويات الحسابية، الاقترانات المكتبية، مسائل على الوحدة" يتم تدريسها على خلال (١٥) حصة صفية.
 ٢. قام الباحث بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، ثم تخطيط الوحدة وفقاً لحوسبة مادة كويك بيسك، ومن ثم قام الباحث بإعداد المادة المحوسبة لوحدة كويك بيسك حيث زود معلمي ومعلمات الشعب التجريبية للإفادة منها والاسترشاد بها والشرح على ضوءها لطلاب المجموعة التجريبية.
 ٣. اعتمد الباحث الاختبار التحصيلي أداة لقياس مدى تحصيل الطلبة والذي يمثل المتغير التابع في الدراسة، حيث تم إعداد الاختبار التحصيلي من قبل الباحث، وقد مر هذا الاختبار بمراحل هي:
أولاً: مرحلة تحليل محتوى المادة الدراسية:

قام الباحث في هذه المرحلة بتصنيف المسائل الواردة في وحدة كويك بيسك إلى مسائل على المتغيرات والثوابت، مسائل على جمل كويك بيسك، مسائل على البرامج، مسائل المعاملات المنطقية، مسائل على الاقترانات المكتبية.

وهذا التصنيف توصل إليه الباحث بعد استشارة عدد من معلمي الحاسوب للصف الثاني ثانوي من ذوي الخبرة، وبعد إطلاع الباحث لمشرفة الحاسوب في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، ومن ثم اعتمد الباحث هذا التصنيف آنف الذكر للمسائل الواردة في وحدة كويك بيسك.

ثانيًا: مرحلة تصنيف الأسئلة الواردة على كل بند من بنود الوحدة:

حيث قام الباحث بتصنيف الأسئلة الواردة عقب كل بند من بنود المحتوى الدراسي تبعًا للتصنيف الذي تم إرساؤه في المرحلة الأولى، تبعًا للنوع المطلوب فيها، وإذا كان السؤال يحوي أكثر من مطلوب يصنف تبعًا للمطلوب الرئيس فيه، والجدول (٤) يوضح هذا التصنيف.

جدول (٤)

تصنيف الأسئلة الواردة في المحتوى تبعًا للمحتوى ونوع السؤال

المتغيرات والثوابت	جمل كويك بيسك	الاولويات الحسابية	الاقتراانات المكتبية	مسائل على الوحدة	المجموع	النسبة	
استخراج متغيرات عديدة ورمزية	٢	٤	٢	١	-	٩	٣٦%
حل البرامج باستخدام الدوال	٤	-	٣	-	٢*	٩	٣٦%
حل البرامج باستخدام المعاملات المنطقية	٣	٢	-	-	٢	٧	٢٨%
المجموع	٩	٦	٥	١	٤	٢٥	١٠٠%
النسبة	٣٦%	٢٤%	٢٠%	٤%	١٦%	١٠٠%	١٠٠%

* الرقم في أي خلية من خلايا الجدول (٤) يدل على عدد الأسئلة الواردة على الصنف الموجود على يمين الرقم في المحتوى الذي فوقه، فمثلاً الرقم ٢ * يدل على أن عدد الأسئلة الواردة في بند مسائل على الوحدة من نوع حل البرامج باستخدام الدوال يساوي ٢.

ثالثًا: استخدم الباحث جدول (٤) لإعداد فقرات الاختبار التحصيلي كأداة لقياس تحصيل الطلبة.

صدق الاختبار:

قام الباحث لأجل التحقق من صدق الاختبار بصورته الأولى بعرضه على لجنة من المحكمين شملت مجموعة من معلمي ومعلمات الحاسوب الذين يدرسون الصف الثاني ثانوي حيث بلغ عددهم (١٣) معلمًا ومعلمة، كما قام الباحث بعرض الاختبار المكون من ستة أسئلة على مشرفة الحاسوب في مديرية التربية البادية الشمالية الغربية ، وطلب إليهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم على الاختبار من حيث مدى شمولية الأسئلة وتغطيتها لأهداف الوحدة، ومدى ملائمة الأسئلة للطلبة، ومدى ملائمة المساحة المتروكة للإجابة، ومدى دقة توزيع العلامات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار، ومدى كفاية الوقت المحدد، وإضافة أو حذف بعض الأسئلة أو أية ملاحظات أخرى.

بعد جمع الاختبار من المحكمين قام الباحث بجمع ملاحظاتهم وعدل الاختبار بناءً عليها، حيث تم تعديل الوقت من ٦٠ دقيقة إلى ٨٠ دقيقة.

ثبات الأداة:

من أجل معرفة درجة ثبات الاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة بعد إنهائهم وحدة كويك بيسك ، وكانت هذه العينة مكونة من شعبتين للذكور في المدرسة التي لم يطبق عليهم الباحث، حيث بلغ عددهم (٤٥) طالبًا وبعد أسبوعين أعاد الباحث تطبيق الاختبار نفسه على العينة السابقة نفسها، وتم تصحيح الأوراق ورصد العلامات، ثم استخدم الباحث

(SPSS) لحساب معامل ارتباط بيرسون بين العلامات التي حصل عليها الطلبة في التطبيق الأول والعلامات التي حصل عليها نفس الطلبة في التطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) ويعتبر التربويون هذه القيمة مقبولة تربوياً وتناسب أغراض الدراسة (عبد، ١٩٩٩).

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد الدراسة:

- أطلع على عدد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة واطلع أيضاً على الكتب والمراجع المتعلقة بهذه الدراسة.
- زيارة المدارس المشمولة بالدراسة قبل الوقت الطبيعي المخصص لعرض الوحدة الدراسية التي تضمنتها هذه الدراسة للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) واجتمع إلى المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات الذين يدرسون الحاسوب للصف الثاني ثانوي وأطلعهم على أهداف دراسته، واطمأن لحسن تعاونهم، كما اطمأن لتكافؤ المعلمين من حيث المؤهل العلمي والخبرة.
- تمت زيارة أخرى للمدارس المشاركة في الدراسة، وفي هذه الزيارة حصل الباحث على أسماء الطلبة في شعب الدراسة كما زود المعلمين والمعلمات بالمادة الدراسية وذلك حسب الوحدة المحسوبة التي اعتمدها الباحث.
- تم تحديد الشعب التي تمثل المجموعة التجريبية والشعب التي تمثل المجموعة الضابطة عشوائياً. ثم قام الباحث بإبلاغ المعلمين والمعلمات بالشعب الواجب عليهم تدريس كل منها بالوحدة المحسوبة المعدة للدراسة والشعب التي سيتم تدريسها بالطريقة التقليدية التي اعتاد كل منهم التدريس وفقها.
- عمل اختبار قبلي للطلبة الذين طبقت عليهم الدراسة.
- قام الباحث قبل البدء بتنفيذ التجربة بتوزيع لوحات على معلمي الشعب التي تمثلت المجموعة التجريبية تتضمن خطوات الوحدة المحسوبة المقترحة من أجل تعليقها في غرفة الصف في كل حصة حاسوب، وذلك حتى يتركز في أذهان الطلبة، والاسترشاد بها أثناء القيام بحل مسائل كويك بيسك كما زودهم بنماذج لحلول بعض المسائل لكويك بيسك وفقاً للمادة المحسوبة.
- قام الباحث أثناء إجراء التجربة بحضور حصة صفية لكل شعبة من شعب المجموعة التجريبية للتأكد من استخدام البرمجية، وحضور حصة صفية لكل شعبة من شعب المجموعة الضابطة للتأكد من عدم استخدام البرمجية المقترحة.
- في نهاية التجربة طبق الاختبار التحصيلي الخاص بالتجربة بصورته النهائية ثم قام الباحث بتصحيح الأوراق ورصد العلامات من أجل المعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين ومتغير تابع واحد.

١. المتغيرات المستقلة وتشمل:

طريقة التدريس ولها مستويان: الأولى طريقة التدريس باستخدام البرمجية (الوحدة المحسوبة)، والثانية الطريقة الاعتيادية بالتدريس.

الجنس وله فئتان: الذكور، والإناث.

٢. المتغير التابع: ويتمثل في تحصيل طلبة أفراد الدراسة في حل أسئلة الوحدة الدراسية.

المعالجات الإحصائية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة عينة الدراسة على اختبار التحصيل في وحدة كويك بيسك، إضافة إلى اختبار (T-test) لمعرفة مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ولمعرفة مدى تكافؤ مجموعتي الذكور وإناث

في نهاية الاختبار القبلي وتحليل التباين الثنائي لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لأسئلة الدراسة على مستوى دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$)، وقد تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل جميع البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتحقق من فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار التحصيلي القبلي لمجموعتي الدراسة، كما هو مبين في الجدول (٥).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار وحدة كويك بيسك القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس				
الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	تجريبية	٤٧,٣٢	١٩,٨٦٢	٣١
	ضابطة	٥٠,٠٧	١٥,٢٩٢	٣٠
	المجموع	٤٨,٦٧	١٧,٦٦٩	٦١
إناث	تجريبية	٥١,٨٢	١٥,٧٢٣	٢٢
	ضابطة	٥٢,٢٣	١٧,٩٥٧	٢٢
	المجموع	٥٢,٠٢	١٦,٦٨١	٤٤
المجموع	تجريبية	٤٩,١٩	١٨,٢٣٣	٥٣
	ضابطة	٥٠,٩٨	١٦,٣٣٨	٥٢
	المجموع	٥٠,٠٨	١٧,٢٦٠	١٠٥

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٥) أن متوسط علامات الذكور للمجموعة التجريبية بلغ (٤٧,٣٢)، وانحراف معياري مقداره (١٩,٨٦٢)، بينما بلغ متوسط علامات الذكور للمجموعة الضابطة (٥٠,٠٧)، وانحراف معياري مقداره (١٥,٢٩٢). كما تشير النتائج أن متوسط علامات الإناث للمجموعة التجريبية بلغ (٥١,٨٢)، وانحراف معياري مقداره (١٥,٧٢٣)، بينما بلغ متوسط علامات الإناث للمجموعة الضابطة (٥٢,٢٣)، وانحراف معياري مقداره (١٧,٩٥٧). كما تشير النتائج أيضاً إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ككل بلغ (٤٩,١٩) وانحراف معياري مقداره (١٨,٢٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٥٠,٩٨) وانحراف معياري مقداره (١٦,٣٣٨)، وهذا يشير إلى أن الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان بسيطاً.

ولبيان دلالة الفروق إحصائياً بين هذه المتوسطات الحسابية فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٦)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على الاختبار القبلي.					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٢٨٣,٠٩٩	١	٢٨٣,٠٩٩	٠,٩٣٥	٠,٣٣٦
المجموعة	٦٣,٥٣٠	١	٦٣,٥٣٠	٠,٢١٠	٠,٦٤٨
الجنس × المجموعة	٣٤,٨٣٨	١	٣٤,٨٣٨	٠,١١٥	٠,٧٣٥
الخطأ	٣٠٥٧٩,٧٧٧	١٠١	٣٠٢,٧٧٠		
المجموع	٣٠٩٨٣,٣٩٠	١٠٤			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الجنس، بينما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة إلا أن النتائج كانت تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. وهذه النتيجة تدل على تكافؤ المجموعات من حيث الجنس والطريقة والتفاعل بينهما.

السؤال الأول: ما أثر تدريس وحدة محوسبة (كويك بيسك) من كتاب الحاسوب على تحصيل البعدي (مجموعتي الضابطة والتجريبية) طلبة الصف الثاني ثانوي في مدارس البادية الشمالية الغربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على التحصيل البعدي حسب الطريقة والجنس والتفاعل بينهما؟

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة اختبار البعدي لوحد كويك بيسك حسب الطريقة والجنس				
الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	تجريبية	٧٩,٥٨	١١,٠٢٧	٣١
	ضابطة	٥٥,٤٠	١٣,٩٧٤	٣٠
	المجموع	٦٧,٦٩	١٧,٤٢٨	٦١
إناث	تجريبية	٧١,٩٥	٩,٩٦٩	٢٢
	ضابطة	٥٠,٨٢	١٩,٥٨٣	٢٢
	المجموع	٦١,٣٩	١٨,٧١١	٤٤
المجموع	تجريبية	٧٦,٤٢	١١,١٦٦	٥٣
	ضابطة	٥٣,٤٦	١٦,٥٥٨	٥٢
	المجموع	٥٦,٠٥	١٨,١٥٩	١٠٥

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٧) أن متوسط علامات الذكور للمجموعة التجريبية بلغ (٧٩,٥٨)، وانحراف معياري مقداره (١١,٠٢٧)، بينما بلغ متوسط علامات الذكور للمجموعة الضابطة (٥٥,٤٠)، وانحراف معياري مقداره (١٣,٩٧٤) كما تشير النتائج أن متوسط علامات الإناث للمجموعة التجريبية بلغ (٧١,٩٥)، وانحراف معياري مقداره (٩,٩٦٩)، بينما بلغ متوسط علامات الإناث للمجموعة الضابطة (٥٠,٨٢)، وانحراف معياري مقداره (١٩,٥٨٣). كما تشير النتائج أيضاً إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ككل بلغ (٧٦,٤٢) وانحراف معياري مقداره (١١,١٦٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٥٣,٤٦) وانحراف معياري مقداره (١٦,٥٥٨)، وهذا يشير إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة وإن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث. ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية من مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، تم تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الثنائي وبين الجدول (٨) نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة، وسوف تعرض النتائج حسب تسلسل فرضيات الدراسة.

جدول (٨)

تحليل التباين الثنائي لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار حل المسألة الرياضية اللفظية					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٩٥٢,٢٨٦	١	٩٥٢,٢٨٦	٤,٩٤٥	٠,٠٢٨
الطريقة	١٣١٢٢,٢٠٤	١	١٣١٢٢,٢٠٤	٦٨,١٣٨	٠,٠٠٠
الطريقة × الجنس	٥٩,٢١٨	١	٥٩,٢١٨	٠,٣٠٧	٠,٥٨٠
الخطأ	١٩٤٥٠,٩٧٦	١٠١	١٩٢,٥٨٤		
المجموع	٣٤٢٩٤,٧٦٢	١٠٤			

١. للتحقق من الفرضية الأولى والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطي علامات مجموعتي الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي تعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى)". يبين الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي على مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، تعزى للجنس، بعد بيان علامات الاختبار البعدي، إذ بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢٨) وهو أقل من (٠,٠٥).
لقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات مجموعتي الذكور والإناث على اختبار التحصيل في الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الذكور والإناث تعزى للجنس ولصالح الذكور.
ويفرد الباحث وجود فروق تعزى للجنس ولصالح الذكور إلى وجود دافعية أكبر عند الذكور للتعلم وإن حوسبة الوحدة الدراسية تفتح المجال للطلبة الذكور للحوار وحل الأنشطة الإثرائية أكثر من الإناث، مما كان له الأثر الأكبر في تحقيق هذا التفوق. واختلفت هذه الدراسة عن دراسة برقاي (٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق لصالح الجنس.

٢. للتحقق من الفرضية الثانية والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي علامات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي تعزى لطريقة التدريس (الوحدة المحوسبة المقترحة، طريقة الكتاب المقرر). يبين الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في الاختبار التحصيلي البعدي عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بعد بيان العلامات على الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المحوسبة وبدلالة إحصائية ($0,000$).

لقد أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لعلامات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار التحصيل الجدول (٨)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس، ولصالح التدريس باستخدام الوحدة المحوسبة لكويك بيسك. حيث دلت هذه النتائج على فعالية استخدام الوحدة المحوسبة في هذه الدراسة في تحسين قدرة الطلبة في مادة كويك بيسك.

ويفرد الباحث وجود فروق تعزى لطريقة التدريس باستخدام الوحدة المحوسبة إلى وجود دافعية أكبر عند الطلاب للتعلم، وإن حوسبة الوحدة الدراسية تفتح المجال للطلبة للحوار وحل الأنشطة الإثرائية أكثر من الطرق التدريس الاعتيادية، مما كان له الأثر الأكبر في تحقيق هذا التفوق. اتفقت هذه الدراسة مع هندية (٢٠٠٠)، ودراسة عبدالهادي (٢٠٠٣)، ودراسة جنت (Gent, 2009)

٣. للتحقق من الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات علامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب." يبين الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات علامات عينة الدراسة على اختبار التحصيل تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطالب، إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية ($0,08$) وهو أعلى من ($0,05$).

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس. ويعزى الباحث ذلك إلى وجود مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي الحاسوب والطلبة، وكذلك وجود أهمية لحوسبة المنهاج مما يثير دافعية الطلبة للتعلم، وبالتالي يشجع الطلبة على الاستمرار في التفوق الدراسي. اختلفت هذه الدراسة مع دراسة داي (٢٠٠٥)، التي أشارت إلى وجود تفاعل بين الطريقة والجنس.

التوصيات:

- ضرورة حث المعلمين والمعلمات على التركيز على موضوع حوسبة الوجد الدراسية وإعطائها الوقت الكافي ضمن خططهم السنوية، لما لها من أهمية كبيرة في اكتساب الطالب المهارات اللازمة في كل وحدة دراسية.
- عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تدريب المشرفين على استخدام البرامج، الضرورية لحوسبة المنهاج.
- ضرورة إعداد وإعادة تأهيل معلمي ومعلمات الحاسوب بشكل يمكنهم من اكتساب مهارات جيدة في تدريس المادة محوسبة. ضرورة التركيز على معلمي ومعلمات الحاسوب من قبل مشرفي الحاسوب لتدريس الطلبة باستخدام حوسبة المواد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. براقوي، مها. (٢٠٠٤). معرفة أثر برمجية محوسبة في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة. اربد الأردن.
٢. خالد، زينب (٢٠٠٢). استخدام برنامج تعليمي بالكمبيوتر في تدريس الهندسة لتنمية الفكر الابتكاري والناقد والتحصيل وتكوين الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس، ٢ (٨١).
٣. الخزاعلة، علاء (٢٠١١). أثر استخدام برمجية تمساح الرياضيات في تدريس وحدة المندسة لطلبة الصف السادس على تحصيلهم في الرياضيات واتجاهاتهم نحو البرمجية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

٤. الدليل، سعد (٢٠٠٥). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة البحرين، ٦(٣).
٥. الشهران، جمل (٢٠٠٠). الوسائل التعليمية ووسائل ومستجدات تكنولوجيا التعليم. الرياض: مطابع الحمضي.
٦. الشناق، قسيم وبني دومي، حسن. (٢٠٠٦). أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢، (٣): ١٢٩-١٤٢.
٧. صبح، يوسف والعجلوني، خالد (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول ثانوي العلمي على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب. مجلة دراسات، ١(٣٠)، الجامعة الأردنية، عمان.
٨. العبادي، حامد والشبول فتحة. (٢٠٠٧). أثر طريقة التعلم بالاكتشاف بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣، (٣): ٣٠١-٣١٥.
٩. عبد الهادي، جمال الدين (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٣(٨٥).
١٠. عبده، شحادة (١٩٩٩). أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية. نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.
١١. عجينة، أمل (٢٠٠٠). أثر برنامج مقترح لتدريس حساب المثلثات باستخدام الحاسوب على تحصيل طالبات الصف العاشر بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية، جامعة الأزهر - القاهرة.
١٢. الفار، إبراهيم (١٩٩٥). استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر العربي، الأردن: عمان.
١٣. الفار، إبراهيم (٢٠٠٠). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الكتاب الجامعي، العين.
١٤. الكرش، محمد (١٩٩٩). أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الكمبيوتر في التحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
١٥. المناعي، عبد الله (١٩٩٥). أنماط برمجيات الحاسوب التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية، وتحديد المعايير التي يجب توافرها في برمجيات الحاسوب التعليمية جيدة التصميم والإنتاج، وتقديم نموذج مقترح لتصميم برمجية تعليمية جيدة، رسالة ماجستير غير منشورة حولية، كلية التربية، جامعة قطر.
١٦. هندية، دينا (٢٠٠٠). فاعلية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تدريس العلوم البيولوجية من خلال مدخل المعرفة المنتظمة لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
١٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). الحاسوب للمرحلة الثانوية المستوى الثالث، ط١، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
١٨. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠١٥). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، ط١. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Alessi, S. M. & Pena, C. M. (2014). Promoting qualitative computers. Jornal of computers in Mathematic and Science Teaching, 8(4), 439-457.
- [2] Cai, J. (2010). Mathematical thinking involved in U. S and Chinese student solving of process-constrained and process problems. Mathematical Thinking and Learning, 2 (4), 309-341.
- [3] Change, C. 2002. The Impact of Different Forms of Multimedia CAI on STUDENT SCINCE Achievement, Innovations in education and Teaching International Education, 39 (1): 280.
- [4] Dunn, A. 2002. An Investigation of The Effect of Compute Assisted Reading Instruction Versus Traditional Reading Instruction on Selected High School Freshmen, DAI, A 62109.
- [5] Monaghan, j., & Clement, j. (2015). Use of computers simulation to developmental simulation for understanding relative motion concepts. International Journal of Science Education, 21(9)-944.

The Effect of Teaching Computerized Unit (Quick Basic) from the Computer Book on the Achievement of Second Grade Secondary School Students in the North West Badia Schools

Mohammad Rafe Saeed AL-Naimat

Computer Teacher -The Ministry of Education of Jordan

Mohammad.alnaimat@live.com

Abstract:

The study was aimed to investigate the effect of teaching a computer unit (Quick Basic) from computer book on the achievement of secondary school students in the schools of the North West Badia, accordance with the change of gender variables and the method of teaching and interaction between them. The study sample consisted of (105) second grade secondary school students in the North West Badia schools. To achieve the purpose of the study, an achievement test was prepared in the Quick Basic module of the computer book for the second-grade secondary school in the public schools in Jordan. To analyze the data, the T-test was used. The results of the study showed the following

The study results as follows:

- 1- There are statistical differences at ($\alpha=0,05$) Between the median scores of the male and female groups on the achievement test ascribed to the effect of sex and to male students.
- 2- There are statistical differences at ($\alpha=0,05$) Between the median control group scores and the experimental group on the test achievement ascribed to the method of teaching and to the benefit of teaching following the computerized unit.
- 3- There are no statistical differences at ($\alpha=0,05$) Between the mean scores of the sample of the study on the achievement test ascribed to the effect of interaction between sex and the method of teaching.

Keywords: Quick Basic, Computer Book, Public Schools.

توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين

فراج بن سعد بن عبد الله الشهري

وزارة التربية والتعليم- المملكة العربية السعودية

faraaaaj@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التوظيف المناسب لشبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين؟
 ٢. ما معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ؟
 ٣. ما سبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ؟
 ٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص)؟
 ٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (الصف الدراسي، نوع الشبكة، مدة الاستخدام) ؟
 ٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات كل من عيّنتي الدراسة من الطلاب والمعلمين حول واقع ومعوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية؟
- تكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) معلماً ممن يعملون في المدارس الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد وزعت الاستبانة على أفراد العينة بنسبة ١٠ % من أفراد المجتمع الأصلي.

في حين كانت عينة الدراسة من مجتمع الطلاب مكونة من (٩٥٤) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث يمثل هذا العدد حجم العينة عند مستوى ثقة ٩٩%، إذ هو يزيد عن العدد المحدد وهو (٦٦٣) وفقاً للجداول المتوفرة في الكتب الإحصائية (القحطاني وآخرون، ١٤٣١هـ، ص ٢٨٣)، وقد تم توزيع أداة الدراسة بالطريقة العمدية ابتداءً ثم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث في سبيل الإجابة عن هذه الأسئلة المنهج الوصفي المسحي، واتخذ الاستبانة أداة للدراسة، وطبقها على عيّنتين (معلمين وطلاب) المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥ هجرية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. جاءت استجابات أفراد عيّنتي الدراسة من المعلمين والطلاب، على "واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية" بمتوسط عام يشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.
 ٢. جاءت استجابات أفراد عيّنتي الدراسة من المعلمين والطلاب، على "المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية" بمتوسط عام يشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.
 ٣. جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة، على "سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية" بمتوسط عام يشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة.
- الكلمات المفتاحية:** شبكات التواصل الاجتماعي، المهارات الحياتية.



تمهيد:

تزامن ظهور مصطلح شبكات التواصل الاجتماعي "Social Network" مع ظهور مصطلحات مرادفة له، حيث ذكرت الأدبيات ذات العلاقة منها: الإعلام الجديد، والإعلام الاجتماعي، والإعلام الرقمي، والإعلام التفاعلي، وهي جميعها تصب في قالب واحد، من حيث أنها تعني التواصل وتداول الأخبار والمعلومات بطريقة اجتماعية، والخروج عن الشكل المألوف للإعلام، بحيث يكون أكثر استجابة لمتطلبات الجمهور، وأكثر حرية لتناول كافة المواضيع والوصول إلى المعلومة الصحيحة، ومعرفة التطورات والأحداث التي تجري في أنحاء العالم بطريقة تشاركية تعاونية (جواهر، ١٤٣٤هـ، ١٦).

وتشترك معظمها في الكثير من الخصائص والخدمات والتصنيفات، وقد تبنت الدراسة الأشهر والأكثر تداولاً وهو مصطلح "شبكات التواصل الاجتماعي" وسيضمن هذا الفصل الحديث عنه من حيث النشأة والمفهوم والأهمية والخصائص والخدمات، وأبرز شبكات التواصل الاجتماعي، والسمات التربوية للشبكات، وغير ذلك مما يمكن أن يثري الدراسة بشكل أفضل.

كما سنتناول الدراسة محور المهارات الحياتية من خلال بيان لمفهومها، والتصنيفات المتعلقة بها وعلاقتها بشبكات التواصل الاجتماعي، وبعض المهارات الحياتية، وبعض النظريات المفسرة للدور التربوي للمهارات الحياتية.

وصولاً إلى الجزء الثاني من الإطار النظري وهو الدراسات السابقة، والتي تناولها الباحث وفقاً للمحورين السابقين، محور أول تناول الدراسات التي لها علاقة بشبكات التواصل الاجتماعي.

والمحور الثاني تناول الدراسات التي لها علاقة بالمهارات الحياتية، ثم أنتهى هذا الفصل بالتعقيب على الدراسات السابقة، وبيان أوجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تبدأ مرحلة الانفتاح على الحياة وتحمل المسؤوليات، وحب الاستطلاع والاكتشاف من المرحلة الثانوية تقريباً، حيث يتولد لدى الطالب تطلعات يسعى لتحقيقها، كما يشرع في بناء ذاته وتطويرها في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي.

وحيث أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بشبكات التواصل الاجتماعي في مجال العملية التعليمية والتربوية، وبتوظيفها لتنمية بعض المهارات الحياتية كدراسة (نورة العتيبي، ٢٠١٣م) ودراسة (أمل نصر الدين، ٢٠١٣م) والتي أشارتا إلى أهمية أن يمتلك الفرد قدرا من المهارات التي تمكنه من التعايش مع التدفق المعلوماتي الكبير والتي تعد شبكات التواصل الاجتماعي أكبر رافد له في الوقت الحالي، كما أوصت هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات في الخطة الخمسية الثانية على موقعها الإلكتروني نحو ما يجب القيام به فيما يخص شبكات التواصل الاجتماعي " أن على الحكومة استحداث أقسام وإدارات تقوم بمتابعة ومراقبة وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي بما يعود بالمنفعة على العملية التعليمية أو أي عمليات أخرى تنفع القطاع الحكومي".

ولأن تعلم المهارات الحياتية من الأهمية بمكان لطلاب المرحلة الثانوية وهذا ما أكدت عليه أهداف نظام التعليم الثانوي الجديد في المملكة العربية السعودية والتي جاء فيها : " تنمية مهارات التفكير الواعي ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات ومهارات التفكير الناقد من خلال إتاحة الفرصة للطلاب والطالبات للتعلم في مواقف حياتية أو منتمية للحياة والمجتمع المعاصر"، وجاء في هدف آخر من أهداف التعليم الثانوي الجديد "تطوير مهارات التعامل مع التقنية ومصادر المعلومات وتنظيم هذه المعلومات وتقويم مدى موثوقيتها ومن ثم الاستفادة منها في حياته الواقعية" (دليل وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ). ولأن مدرسة المستقبل تسعى لبناء متعلمين بناء شاملا ومتكاملا وتخريجهم وهم يملكون المعرفة والمهارات العالية التي تتيح لهم الفرصة ليتمكنوا من النجاح في القرن الجديد، وأن يتحصنوا بمهارات التواصل وامتلاك القدرة على التفكير الناقد الذي يوصل إلى حل المشكلات والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب المهارات اللازمة، وهذا ما أكد عليه عمران، وآخرون (٢٠٠١م، ص١٠) وعبدالمعطي وآخرون (٢٠٠٨م، ص٢٣) وأن شبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير كبير على الشخصية أكثر من وسائل الإعلام الأخرى كما أيدت ذلك دراسة (العتيبي، ٢٠٠٨م)، كما أن العديد من الدراسات نادت بضرورة تنمية وعي الطلاب ومعارفهم بالمهارات الحياتية التي يحتاجونها في حياتهم، لاسيما طلاب المرحلة الثانوية كدراسة (مغاوري، ١٤٢٧هـ) ودراسة (العوض، ١٤٢٩هـ) ودراسة (القادوم، ١٤٢٩هـ) ودراسة (الجديبي، ١٤٣١هـ) إضافة إلى العديد من الدراسات الحديثة، التي أثبتت نتائجها فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في كثير من المجالات الإنسانية والمهارات الحيوية والنواحي التعليمية كدراسة (فورة، ٢٠١٢م) ودراسة (العتيبي، ٢٠١٢م) ودراسة (السعدني، وحسين، ٢٠١٢م) ودراسة (Wang&etal, 2012).

ولأن الموضوع من الموضوعات المهمة، التي تهتم بفئة عمرية وفكرية حرجة من ناحية، ولخلو المكتبة التربوية من دراسة علمية متخصصة حسب علم الباحث، تُبرز فيها إمكانية الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية بشكل كاف، حُدد موضوع الدراسة بتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المهارات الحياتية، لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس على النحو التالي:

ما التوظيف المناسب لشبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين؟

٢. ما معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ؟

٣. ما سبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟
٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص)؟
٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (الصف الدراسي، نوع الشبكة، مدة الاستخدام)؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات كل من عيني الدراسة من الطلاب والمعلمين حول واقع ومعوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض .
٢. التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، في سبيل تنمية المهارات الحياتية، لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .
٣. التعرف على سبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي، في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .
٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص).
٥. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الطلاب في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (الصف الدراسي، نوع الشبكة، مدة الاستخدام).
٦. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات كل من عيني الدراسة من الطلاب والمعلمين حول واقع ومعوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية (العلمية):

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة الثانوية حيث يتميز التعليم في هذه المرحلة كما ذكر (السنبل، وآخرون، ١٤١٨هـ) بخصائص منها "أن التعليم يغطي فترة حرجة من حياة الطلاب هي المراهقة، لذا فهي في غاية الأهمية من ناحية توجيه الطلاب وتنمية مهاراتهم".

إضافةً إلى أنها تأتي في سياق توجهات وزارة التربية والتعليم نحو السعي لتحقيق عددٍ من المهارات الحياتية التي يهدف إليها التعليم الثانوي الجديد.

ويمكن إجمال الأهمية النظرية في النقاط التالية :

١. تقديم إطار نظري للمهارات الحياتية وشبكات التواصل الاجتماعي.
٢. إبراز أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية.
٣. استجابةً للعديد من الدراسات التي أوصت بتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عمليتي التعليم والتعلم، والتي تعد شبكات التواصل الاجتماعي من أبرزها في الوقت الحالي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية):

ويمكن تحديد الأهمية التطبيقية في النقاط التالية :

١. قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المربين عموماً والمعلمين خصوصاً في التوجيه الأمثل للطلاب حيال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

٢. يمكن أن تسهم في إرشاد القائمين على التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، إلى آلية تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في المجال التربوي .

٣. يمكن أن يستفيد الطلبة أنفسهم من نتائج الدراسة للاهتمام بتنمية مهاراتهم الحياتية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

حدود الدراسة:

١. حدود موضوعية:

أ- اقتصرت هذه الدراسة على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي التالية:

تويتر "Twitter" الفيسبوك "Face book"، اليوتيوب "YouTube".

ب- كما اقتصرت على ثلاث مهارات حياتية وهي: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التعامل مع التقنية الحديثة.

٢. حدود زمنية:

أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ.

٣. حدود مكانية:

طبقت الدراسة في مدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول : شبكات التواصل الاجتماعي

نشأة شبكات التواصل الاجتماعي:

تعود بدايات ظهور مواقع التواصل الاجتماعي إلى عام ١٩٩٥م وذلك بإنشاء موقع كلا سميت "Classmates" على يد "راندي كوراند ز" للربط بين زملاء الدراسة، ثم ظهر موقع سكس دجري "Six degrees.com" عام ١٩٩٧م وكانت فكرته تقوم على إتاحة الفرصة للمستخدمين بوضع ملفات شخصية، وإمكانية التعليق على الأخبار الموجودة على الموقع وتبادل الرسائل مع باقي المشتركين وكانت تستخدم أحدث التقنيات الفنية على شبكة الانترنت في ذلك الوقت إلا أنها لم تكن مربحة فتم إغلاقها.(محمود، ٢٠١١م، ص٨٦)، (إبراهيم، ومحمد، ٢٠١١م، ص٧٣)

ويرى الباحث من خلال استعراض نشأة الشبكات ومواقع التواصل الاجتماعي، أنها قد فرضت نفسها بشكل كبير ليس على مستوى الأفراد فحسب، بل على مستوى المؤسسات والدول حيث تستخدمها في شتى المجالات، إضافة إلى أن هناك تطبيقات جديدة مازالت تتوالى بشكل حيوي ومتطور كتطبيق الكيك "Keek" والانستجرام "In stagram"، التي يظهر أنها لن تكون الأخيرة في ظل هذه الثورة التكنولوجية الكبيرة.

مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:

تستخدم معظم الشبكات الاجتماعية الموجودة حالياً مواقع ويب التي تقدم مجموعة من الخدمات للمستخدمين مثل المحادثة الفورية، والرسائل الخاصة، والبريد الإلكتروني والفيديو والتدوين، ومشاركة الملفات وغيرها من الخدمات، وقد أحدثت تغييراً كبيراً في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأشخاص والمجتمعات وتبادل المعلومات، حيث تجمع الملايين من المستخدمين حسب الغرض منها فهناك شبكات تجمع أصدقاء العمل، بالإضافة لشبكات التدوين المصغرة، ومن أشهر هذه الشبكات حالياً الفيس بوك "face book" وما ي سبيس "My Space" وتويتر "Twitter" وهاي فايف "Hi 5" وجوجل "Google" (أمل نصر الدين، ٢٠١٣م، ص٩).

من خلال هذه الاستخدامات للشبكات الاجتماعية وماتقدم من خدمات، تعددت تعريفاتها من قبل المختصين فقد عرّف (هارون، ٢٠١٠م، ص ٤) شبكات التواصل الاجتماعي بأنها عبارة عن " خدمات مُركزة على الويب، هدفها مساعدة الأعضاء على التفاعل النشط، وتوفير مختلف الوسائل بينهم، وتشمل المراسلة الفورية، الفيديو، الدردشة، تبادل الملفات والمعلومات والآراء، مجموعات النقاش، البريد الإلكتروني وغيرها من الخدمات "

ويرى الباحث بأنه على الرغم من تعدد التعريفات للشبكات الاجتماعية إلا أن بينها شبه اتفاق أن هذه المواقع تفاعلية وتعمل على تسهيل الحياة الاجتماعية بين الأفراد والمؤسسات من خلال التعارف وتبادل المعلومات، كما أنها تمكنهم من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانيات التي تعتمد بدرجة كبيرة على مستخدميها في تشغيلها وتغذية محتوياتها، كما أن الفرد في شبكات التواصل عضو متفاعل يقرأ ويكتب ويشارك، يرسل ويستقبل.

أهمية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي

أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي اليوم من المؤسسات المهمة، التي تقوم بدور مهم في تربية النشء وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، وأداة مهمة من أدوات التغيير الاجتماعي، وقد اهتمت المؤسسات الاجتماعية والتربوية بوضع البرامج والأنشطة للطلاب، وذلك بقصد الاستفادة من إشغال وقت الشباب بما يفيدهم، وكذلك بقصد زرع جوانب وأمر مهمة وتنميتها في شخصية الطالب، فالعملية التعليمية ليست مجرد تلقين للدارس فقط، وإنما هي عملية مفيدة لبناء شخصية الطالب من جميع النواحي، وبث روح المسؤولية الاجتماعية والاعتداد بالذات، وتحمل المسؤوليات في الحياة، ومحاولة إيجاد التوازن المتكامل في جميع جوانب الشخصية. (حسني، ٢٠١٣ م).

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة (المنصور، ٢٠١٢م)، و(الغامدي، وسالم، ٢٠١١م)، و(عبدالرحمن، وبركات ٢٠١٢م) التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي أنها وسيلة اتصال تفاعلية قد تحقق العديد من الفوائد لمستخدميها فهي :

- تساعد مستخدميها على متابعة كل ما هو جديد في مجالات الحياة المتعددة من خلال الاطلاع على المؤتمرات والندوات
- تحقق التفاعل والمرونة لمستخدميها، فهي تجعل المستخدم لها مرسلًا ومستقبلًا .
- تُسهم في تنمية الوعي لمستخدميها بقضايا المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- تتمي لدى مستخدميها روح المبادرة والحوار واتساع الأفق مما يساعدهم على تبادل الآراء والمقترحات .
- تتمي العديد من المهارات لدى مستخدميها كمهارات البحث والتفكير والمهارات الحياتية كالإنصات، التحدث، العرض، الإقناع، والحوار والتفاوض، وطرح الأسئلة، واتخاذ القرار وغيرها .

أنصاف الشبكات الاجتماعية

تصنف الشبكات الاجتماعية إلى عدد من الأسس المختلفة، فقد تصنف حسب التقنية الفنية التي تبني عليها، أو على أساس الاهتمام الموضوعي لها، أو على حسب أعراق وأجناس الأفراد المستخدمين لها، وبصفة عامة يمكن تصنيف الشبكات الاجتماعية إلى ما يلي (هارون، ٢٠١٠م، ص ٦-٨):

- شبكات اجتماعية عامة External Social Networks
- شبكات اجتماعية محلية Internal Social Networks
- شبكات اجتماعية متخصصة المحتوى Content-based Networks
- الشبكات الاجتماعية ذات الاهتمام المشترك Interest-based Social Networks
- شبكات اجتماعية خاصة بأفراد معينين (مجتمعات التقارب (Convergence Communities)

خصائص شبكات التواصل الاجتماعي:

اتّسمت شبكات التواصل الاجتماعي بالعديد من الخصائص التي أوردها (خليل، ٢٠١٠م، ص ١٨٣) و(المحارب، ٢٠١١م، ص ١١) و(العرفج، ٢٠١١م) ويمكن إجمالها في النقاط التالية :

١. التفاعلية: حيث أصبح للمتلقى دور فاعل في عملية الاتصال وصار يتبادل الأدوار والحوار مع المرسل، وتحول مسار ممارسة الاتصال ليصير ثنائي الاتجاه كما كان الوضع في وسائل الإعلام التقليدية.
 ٢. اللّا تزامنية : أي عدم فرض تزامن وجود المستقبل والمرسل، وإمكانية تفاعلها مع العملية الاتصالية في أي وقت يناسبهما.
 ٣. المشاركة والانتشار : حيث يتيح الإعلام الجديد للشخص أن يكون ناشراً ومستقبلاً، ومما ساعد على انتشاره بهذا الشكل الكبير هو عدم انحصاره في فئة ما أو كونه نخبوي، ولانخفاض تكاليفه نسبياً.
 ٤. الحركة والمرونة: حيث إن أغلب الأجهزة الذكية والحواسيب المحمولة الآن في متناول الجميع وقابلة للانتقال في كل مكان، وبإمكانها الاستفادة من الشبكات اللاسلكية.
 ٥. الكونية : حيث أصبحت بيئة الاتصال بيئة عالمية ، تخطت حواجز المكان والزمان والرقابة، مما جعل المعلومة بين يدي المتلقي فور صدورها، وجعل هناك مساواة وتكافؤ في الفرص بين كل البشر في حق الحصول على المعلومة في نفس الوقت، مما جعلنا في عصر وصفه (العرفج، ٢٠١١م) بالمساواة المعلوماتية.
 ٦. اندماج الوسائط : تضمن الأنظمة الاتصالية الجديدة القدرة على التعبير عبر استخدام كل وسائل الاتصال، الصوت، الصورة، والرسوم البيانية ثنائية وثلاثية الأبعاد، مع قابليتها للتحويل من صيغة إلى أخرى .
 ٧. التخزين والحفظ : حيث يمكن للمتلقى تخزين وحفظ الرسائل الاتصالية واسترجاعها، كجزء من قدرات وخصائص الوسيلة نفسها.
- وأضاف (الشرقاوي، وعبد العزيز ، ٢٠٠٩م، ٢٩٦) :
٨. التطور المستمر: تتميز الشبكات الاجتماعية بإمكانية تطوير نظامها وترقيته بكل سهولة ليتوافق مع أي متطلبات جديدة، كما تتطلب خدمات متجددة بطبيعتها، ويرجع السبب في ذلك إلى كونها نظاماً متاحاً للجميع .
 ٩. سهولة الاستخدام : فهي تتسم بسهولة تصميمها وإعدادها وتحديثها، حيث لا يحتاج الأفراد لمعرفة لغات ورموز البرمجة، كما تتسم بسهولة الاشتراك ، والنشر فيها ببساطة، دون الحاجة إلى خبرات ومهارات تقنية عالية .

أبرز شبكات التواصل الاجتماعي:

تتعدد أنواع شبكات التواصل الاجتماعي، ويمكن تصنيفها وفق وظائفها والوسائل التي تستخدم فيها، فهناك أدوات النشر (ويكيبيديا)، وأدوات التشارك كمواقع تحميل الفيديو(اليوتيوب) والصور(الفليكر) وأدوات الدردشة (المنتديات) وهناك الشبكات الاجتماعية العامة (الفيسبوك) ووسائل التدوين الصغيرة (تويتر)، والكثير من المواقع المتجددة والمتطورة يوماً بعد يوم، مما يصعب حصرها، إلا أن الباحث يسعى لإبراز الأهم منها والأكثر استخداماً، حسب ما تقيد المواقع العالمية المهمة بإحصائيات شبكات التواصل الاجتماعي كموقع اليكسا العالمي (Alexa.topsites.2012) ومن تلك الشبكات ما يلي :

١. تويتر Twitter
٢. اليوتيوب YouTube
٣. الفيسبوك Facebook
٤. فليكر Flickr
٥. إنستجرام Instagram
٦. الكيك Keek

٧. المنتديات Forums

٨. جوجل بلس Google plus

٩. لكند إن Linkedin

١٠. ماي سبيس MySpace

يُستنتج مما سبق أن برامج شبكات التواصل الاجتماعي في تطور مستمر، وأنها تتميز بالتنوع والتجدد، وتنوعها تبعاً للاستخدامات التي تقدمها، كما أنها ذات طابع خدمي، وفي حين استخدامها فإنها يمكن أن تعود بفوائد للمستخدم عموماً، وللطلاب بشكل خاص ولعل من أبرز ما يمكن أن تعود به من إيجابيات أنها تساعد على التعلّم وذلك عن طريق تبادل المعلومات مع الآخرين، وتعلّم أساليب التواصل الاجتماعي الفعال، وتعمّق مفهوم المشاركة، وتحفّز على التفكير الابداعي كونها تُسهّم في التواصل مع أشخاص مثقفين من بيئات مختلفة، كما أنها تحقق قدراً لا بأس به من الترفيه والتسلية.

المحور الثاني: المهارات الحياتية

تمهيد

يعد الاهتمام بالمهارات الحياتية من أهم المجالات الحديثة في المجال التربوي، فقد تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الذي يهدف إلى تمتيتها سعياً لإعداد الطالب إعداداً شاملاً للحياة، كما تبنت العديد من الأنظمة التعليمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج، باعتبارها من أهم نواتج التعليم الهامة، والمرغوب إكسابها للمتعلمين في أي مرحلة دراسية لأن المتعلمين يحتاجون لهذه المهارات في جميع مراحل حياتهم، بل وفي جميع شؤونهم اليومية من أجل تحقيق تربية متكاملة ومستدامة. (الغامدي، ١٤٣٣هـ، ص ١٠).

مفهوم المهارات الحياتية

يعتبر مصطلح المهارات الحياتية من المصطلحات الحديثة نسبياً في التراث العربي رغم كثرة الحديث عنه في الدراسات الأجنبية، وقد حدد (الباز و خليل، ١٩٩٩م) ثلاثة مداخل لتعريف المهارات الحياتية :

المدخل الأول: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة الأداءات، والاختيارات الشخصية التي تسبب أو تزيد من سعادة وفائدة وراحة الفرد .

المدخل الثاني: يعرف المهارات الحياتية بأنها القدرات العقلية والحسية المستخدمة في تحقيق أهداف مرغوبة لدى الفرد .

المدخل الثالث: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة، أو مواجهة تحد، أو إدخال تعديلات في مجال حياته .

من أهم أهداف تعليم وتنمية المهارات الحياتية في هذه المرحلة، والتي تشير إليها البحوث العلمية كما أشار (حسين، ١٤٢٦هـ، ص ٩) ما يلي:

- تنمية بعض خصائص الشخصية مثل: الاتصال، والتعاون مع الآخرين.
- تزويده بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة المواقف الحياتية اليومية.
- إطلاعه على التقنيات الحديثة، والمراجع العلمية في البحث والتجريب لتنمية مهارة التعلم الذاتي.
- إكسابه اتجاهات ومهارات عملية إيجابية عن طريق إقامة علاقات أسرية واجتماعية طيبة تنعكس إيجاباً على التلاحم بين فئات المجتمع المختلفة.
- تنمية الملاحظة الواعية وتوجيهها كمنطلق لتكوين التفكير العلمي.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ترشيد الاستهلاك في مجالات الحياة المختلفة.
- تشجيعه على ممارسة بعض المناشط الضرورية لتوفير الأمن والسلامة في بيئته.

- إكسابه مهارات عملية وتطبيقية ذات أبعاد اقتصادية نافعة.

أهمية تعلم المهارات الحياتية

تأتي أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها، ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء فحسب، بل من أجل استمراره في التقدم وتطوير أساليب التوافق مع مجتمعه، ويمكن إيجاز أهمية اكتساب المهارات الحياتية، كما أشارت إليها دراسات كل من: (اللقاني، وحسن، ٢٠٠١م، ٢٢٢)، و(أبو حجر، ٢٠٠٣م، ٤٥-٤٦) و(البناء، ٢٠٠٤م، ٨٥) فيما يلي:

١. تمكن الطالب من إدارة تفاعل صحي بينه وبين الآخرين وبين المجتمع، مما يؤدي بالتالي إلى شعور إيجابي وثقة بالنفس.
٢. تكسب الطلاب خبرة من خلال التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطهم بواقعهم.
٣. تحقق المهارات الحياتية التكامل بين ما يتم تدريسه وبين الواقع الذي يعيشه الطلاب وبين احتياجاتهم واحتياجات مجتمعهم.
٤. تزود الطلاب ببعض الكفاءات الاجتماعية والشخصية، كما تمدهم ببعض الآليات اللازمة لمواجهة العقبات والأزمات التي تعترضهم.
٥. تهيئة الطالب ليكون مواطناً صالحاً قادراً على صنع واتخاذ القرار، وحل المشكلات التي تواجهه من خلال مزاوله العمل التعاوني وبذلك تنمي لديه اتجاهات العمل الاجتماعي، مما يجعله أكثر تكيفاً مع نفسه والعالم من حوله.
٦. تحقق المهارات الحياتية التكامل بين المدرسة والحياة، وتجسد وظيفة التعليم من حيث ربطه بحاجات الطلاب ومواقف الحياة واحتياجات المجتمع.

ومن التصنيفات العالمية للمهارات الحياتية، ما أشارت إليه منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣م) على موقعها الإلكتروني، حيث حددت عشر مهارات أساسية تعد من أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي :

١. مهارة اتخاذ القرار	Decisio Making Skill
٢. مهارة التفكير الإبداعي	Creative Thinking Skill
٣. مهارة الاتصال الفعال	Effective Communication Skill
٤. مهارة الوعي بالذات	Self Awareness Skill
٥. مهارة التعايش مع الانفعالات	Coping With Emotions Skill
٦. مهارة حل المشكلات	Problem Solving Skill
٧. مهارة التفكير الناقد	Creative Thikiny Skill
٨. مهارة العلاقات بين الأفراد	Interpersonal Relation Ship Skill
٩. مهارة التعاطف	Empathy Skill
١٠. مهارة التعايش مع الضغوط	Coping With Stress Skill

(موقع منظمة الصحة العالمية، 1993، www.wito)

مهارة التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد بأنه "التفكير الذي يطلب في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية والاجتماعية، أو أثناء مناقشة موضوع ما أو تقويم الحجج الخاصة بقضية ما أو موضوع ما" (جابر عبد الحميد، ١٩٨٥م، ص ٣٦٧). وفي تعريف آخر لـ (فاضل إبراهيم، ٢٠٠١م، ص ٢٨٠) يرى أن التفكير الناقد " قدرة الفرد على التفكير المنطقي والمنظم القائم على التساؤل والاستدلال ، بهدف فحص الأهداف والأفكار والآراء المستنبطة منها وتقويمها

وتعرف وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية التفكير الناقد بأنه "تشاط عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية ، وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة، أو مجتمعة (وتصنف ضمن ثلاث فئات : التحليل والتركيب والتقويم ".(وزارة التربية والتعليم ،١٤٢٣هـ،ص٧).

أهمية مهارة التفكير الناقد:

من الطبيعي أن يتعلم الفرد مهارات التفكير الناقد، ليكون قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية في حياته، وليحمي ذاته ومصلحه، لاسيما في عصرنا هذا حيث يتفجر كم هائل من المعلومات، وبالتالي يصبح الإلمام بمهارات فحص هذه المعلومات وتقويمها والحكم على صحتها أمرا ضروريا.

والفكر الناقد ليس خيارا تربويا، وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات، منها: (الحموري، والوهر، ١٩٩٨م،ص١١٢)

- أن تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب ، يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه ، وذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير .
 - أنه يمكن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل ، التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي أن يتعلمها ، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها .
 - كما أن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية والتحمير الضيق حول الذات ، للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر واستكشاف.
- ولهذا يرى الباحث أنه في ظل التكنولوجيا الحديثة التي زاد فيها كم المعلومات بشكل كبير جدًا لا يمكن مسايرته والأخذ به كله، لذا فمن المهم للمتعلم أن يطور ويطبق بفعالية مهارات التفكير الناقد في مواضيع دراسته وحل مشاكله اليومية، وفي ما يعرض عليه بشكل عام، وكذلك عند اتخاذ القرارات الصعبة التي يجب اتخاذها في حياته العملية والعلمية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي استطاع الباحث التوصل إلى عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، فوجد أن هناك بعضاً من الدراسات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي والمهارات الحياتية من اتجاهات مختلفة، ولمزيد من الربط بين هذه الدراسة والدراسات السابقة قام الباحث بتصنيف هذه الدراسات إلى محورين:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية .

وحيث إن معظم الدراسات تعد حديثة، فإن الباحث سيقوم بعرضها وفق التسلسل التاريخي، كما سيعرض، عنوان كل دراسة، وأهدافها، ومنهجها، وأبرز نتائجها.

المحور الأول : الدراسات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي:

١. دراسة (أمل نصرالدين، ٢٠١٣م) بعنوان "تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب".
- هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتوظيف إمكانات وأدوات شبكة التواصل الاجتماعي والتي يمكن توظيفها في التعلم القائم على المشروعات .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بهدف التعرف على أثر التصور المقترح وتطبيق التجربة الأساسية على عينة البحث المختارة، كما استخدمت المنهج التجريبي وذلك في عرض وتحليل إمكانيات وأدوات شبكات التواصل الاجتماعي.

وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة: فاعلية التصور المقترح، وأثره الواضح في زيادة الدافعية للإنجاز وزيادة الاتجاه الإيجابي نحو التعلم عبر الويب، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة طردية بين توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وبين زيادة دافعية الانجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب وذلك عند مستوى دلالة (0.01) مما يلقي الضوء على ضرورة استخدام وتطبيق استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات والتي تعزز قدرات الطلاب في التعلم الذاتي وتحثهم على التعلم التعاوني، وذلك من خلال تصميم بيانات تعلم تعتمد بشكل كبير على الويب وتطبيقاته الاجتماعية، لما لها من تأثير بالغ في زيادة دافعية الطالب للتعلم وتحسين اتجاهاته نحو التعلم عبر الويب .

٢. دراسة (العضايي، ١٤٣٤هـ) بعنوان " استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات بمدينة الرياض والاشباعات المتحققة منها".

هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على مدى استخدام طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للشبكات الاجتماعية، ومعرفة أبرز الشبكات الاجتماعية التي يستخدمونها ودوافع استخدام الشبكات الاجتماعية والاشباعات المتحققة منها . واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لهذه الدراسة، والاستبانة كأداة على عينة قوامها (٤٨٠) طالباً وطالبة. وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن غالبية طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمتلكون حاسب آلي شخصي، كما أظهرت الدراسة أن ما نسبته ٨٦% من عينة الدراسة يستخدمون الشبكات الاجتماعية، وهم الفئة الأكثر من مجتمع الدراسة، وجاءت شبكة "تويتر" في المرتبة الأولى من حيث تفضيل الاستخدام من قبل عينة الدراسة ثم "المنديات" وأخيراً شبكة "الفيس بوك". كما أشارت الدراسة إلى أن ما نسبته ٦٣% من إجمالي مجتمع الدراسة يستخدمون في الشبكات الاجتماعية اسم حقيقي، وأن أغلبية أفراد عينة الدراسة كانوا يوافقون على أن الشبكات الاجتماعية تحقق ما لا تحققه الوسائل الإعلامية الأخرى، كالحصول على معلومات وأخبار والتواصل مع الأصدقاء ومشاركة الآخرين آرائهم، ومعرفة أبرز القضايا السياسية.

٣. دراسة (جواهر، ١٤٣٤هـ) بعنوان " فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة ".

هدفت الدراسة إلى: معرفة فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمدينة المنورة، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية، أو عدمها بين تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها ثلاثة وستون طالبة، اثنتان وثلاثون طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، وإحدى وثلاثون طالبة يمثلن المجموعة الضابطة.

وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التحصيل البعدي عند المستويات المعرفية الدنيا لصالح المجموعة التجريبية. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التحصيل البعدي عند المستويات المعرفية العليا لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة

الضابطة في التحصيل البعدي للاختبار التحصيلي، كله لصالح المجموعة التجريبية. مما يعكس الدور الذي تقوم به شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو المعرفة.

٤. دراسة (العبيري، ١٤٣٤هـ) بعنوان "استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية" تصور مقترح .

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية ودرجة أهميتها، وتحديد الصعوبات التي من الممكن أن تواجه استخدامها من وجهة نظر مجتمع الدراسة . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

وجاء من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب بالجامعات السعودية كما يراها أفراد مجتمع الدراسة كانت بدرجة ضعيفة، وأن درجة أهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب بالجامعات السعودية كما يراها أفراد مجتمع الدراسة كانت بدرجة عالية، وأن الصعوبات التي يمكن أن تواجه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب بالجامعات السعودية كما يراها أفراد مجتمع الدراسة كانت بدرجة عالية.

٥. دراسة (الزهراني، ١٤٣٤هـ) بعنوان " دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها " .

جاء من أهداف الدراسة: التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية أثناء فترة التربية العملية، والتعرف على دور موقع التواصل الاجتماعي "فيسبوك" في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، والتعرف على اتجاهات طلاب التربية العملية نحو استخدام موقع التواصل الاجتماعي "فيسبوك" في حل المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التربية العملية، والتعرف على المعوقات التي تحد من استفادة طلاب التربية العملية من موقع التواصل الاجتماعي "فيسبوك" في حل المشكلات التي تواجههم أثناء فترة التربية العملية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث : المنهج الوصفي (المسحي- التحليلي). وجاء من أبرز نتائج الدراسة : أن "فيسبوك" ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي واجهت طلاب التربية العملية أثناء فترة التربية العملية، وأن هناك اتجاهات إيجابية بدرجة (موافق) لدى مجتمع الدراسة نحو استخدام "فيسبوك" في حل المشكلات التي واجهت طلاب التربية العملية، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحد من استخدام "فيسبوك"، ومنها ندرة توفر الاتصال بالإنترنت داخل المدرسة، قلة الوعي بالدور التعليمي "لفيسبوك"، وندرة وجود التقنية التي تسمح باستخدام "فيسبوك"، زيادة الأعباء الإدارية .

٦. دراسة (نورة العتيبي، ١٤٣٤هـ) بعنوان " فاعلية شبكة التواصل الاجتماعي تويتر (التدوين المصغر) على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مقرر الحاسب الآلي".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية شبكة التواصل الاجتماعي تويتر (التدوين المصغر) على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الحاسب الآلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي البعدي لمجموعتين (التجريبية، الضابطة)، للإجابة على أسئلة واختبار فرضيات الدراسة.

وجاء من أبرز نتائج الدراسة : أن هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي القبلي و الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، لصالح الاختبار التحصيلي البعدي

وبين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبين متوسطي درجات ملاحظة مهارة التعلم التعاوني لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد استخدام تقنية شبكة التواصل الاجتماعي "تويتر" لصالح درجات الملاحظة البعدي.

٧. دراسة (هناء السكران، ١٤٣٤هـ) بعنوان " استخدام الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية (الإيجابيات والسلبيات) ."

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية، والتعرف على السلبيات والإيجابيات لاستخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية كما تراها عينة الدراسة . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي .

وجاء من أبرز نتائج الدراسة: أن إيجابيات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر العينة تمثلت في عدة نقاط أهمها : إعطاء الطالبات فرصة التعبير عن آرائهن كتابة، تحقيق مستوى تعلم أفضل مقارنة بالتعليم التقليدي، تمكين الطالبات من التعلم الذاتي، مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، تقديم التغذية الراجعة والفورية والمستمرة للطالبة .

وتمثلت معوقات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر عينة البحث في عدة نقاط أهمها: ندرة الدعم الفني والتقني عند الحاجة، افتقار الجامعة إلى معامل حاسب مفتوحة بشكل دائم، قلة استخدام الشبكة الاجتماعية من قبل أعضاء هيئة التدريس، والحاجة إلى جدية بعض الأساتذة و الطلبة في استخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية، وقلة فرص التدريب المناسبة في مجال الاتصال بالشبكات الاجتماعية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية :

١. دراسة (العوض، ١٤٢٩هـ) بعنوان " أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي " .

هدفت الدراسة إلى هدف رئيس هو: معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس في مهارة المبادرة والتسامح والمسؤولية، و انبثق منه عددٌ من الأهداف الفرعية منها: تنمية وعي الطلاب ومعرفتهم بالمهارات الحياتية المختارة التي يحتاجونها في حياتهم، وتصميم برنامج تدريبي في المهارات الحياتية المختارة في الدراسة، وتحديد أثر هذا البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف السادس الابتدائي.

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج شبه التجريبي. وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة : إثبات فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية اتفاقاً مع الدراسات السابقة، وأثبتت الدراسة تفوق الطلاب الذين كانوا في المجموعة التجريبية على الآخرين من حيث اكتساب المهارات الثلاث مناط الدراسة، وأثبت البرنامج فعاليته في حل العديد من مشكلات الطلاب مثل مشكلة الانطواء والصمت وضعف الدافعية.

٢. دراسة (الناجي، ١٤٣٠هـ) بعنوان " تعليم المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية هدفت الدراسة إلى : تحديد المهارات الحياتية اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها طلاب المرحلة الثانوية.

وزيادة فاعلية المنهج في تمكين الطالب في المرحلة الثانوية من الأدوات والمهارات التي تساعده على التعامل الإيجابي مع معطيات العصر وتحدياته. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي.

وجاء من أبرز نتائج الدراسة :تحديد سبع وعشرين مهارة من المهارات الحياتية تتدرج تحت خمسة مجالات، واقتراح تصورا لبناء مقرر مستقل للمهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية لجميع الصفوف، حيث يؤكد هذا التصور على تناول الجوانب الثلاثة في تعليم المهارات: تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهارة، وتعلمها وتعلم المعارف المرتبطة بها، والأداء العملي لها .

ومن النتائج كذلك تقديم العديد من الآليات والبرامج التي تسهم في تطوير تعليم المهارات الحياتية في المنهج الدراسي .

٣. دراسة (الجديبي، ١٤٣١هـ) بعنوان " تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة -رؤية تربوية إسلامية -"

هدفت الدراسة إلى: تحديد مفهوم المهارات الحياتية، وأهم قوائمها وتصنيفاتها الحديثة وأهمية اكتسابها وأساليب تنميتها، وهدفت كذلك إلى معرفة أهم التحديات المعاصرة التي تواجه المجتمع الإسلامي بوجه عام وطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بوجه خاص، وهدفت لبيان الجهود الحالية للتعليم الثانوي في تنمية المهارات الحياتية عبر تجارب تطويره وأنواعه المختلفة مع بيان الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية للطلاب في هذه المرحلة والطرق التربوية للتعامل معه.

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي.

وجاء من أبرز نتائج الدراسة: أن العالم بما يعيشه اليوم من طفرة علمية وتكنولوجية غير مسبقة يواجه تحديات مختلفة لها تأثيراتها المتعددة على المجتمع عموماً وعلى طلاب المرحلة الثانوية خصوصاً، وأن التعليم المبني على المهارات الحياتية أضحى مطلباً أساسياً تنادي به المنظمات الدولية والمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة وتسعى إليه الدول الغنية والفقيرة على السواء.

٤. دراسة (وافي، ٢٠١٠م) بعنوان " المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة " .

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة: أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين مستوى المهارات الحياتية بأبعاده، والذكاءات المتعددة بأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة، حيث كانت النسبة المئوية للوزن النسبي حسب كل بعد من أبعاد المقياس كالتالي: البعد الأول مهارات الاتصال والتواصل حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره ٧٩,٢١% وهذه نسبة جيدة بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية، مما يدل على أن الطلبة لديهم القدرة على التواصل الاجتماعي، تلا ذلك البعد الثالث: المهارات الأكاديمية حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره ٧٥,٧٢%، وهذه نسبة جيدة بالنسبة لامتلاك طلبة الثانوي مهارات الاستذكار الصحيح ولو أن النسب بحاجة لزيادة فاعلية، تلا ذلك البعد الثاني: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره ٧٢,٢% رغم أن هذا البعد أقل الأبعاد نسبة إلا أنه أيضاً في مرحلة جيدة .

٥. دراسة (الغامدي، ١٤٣٢هـ) بعنوان "فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض " .

هدفت الدراسة إلى: معرفة فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف الثالث متوسط، وتحديد المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وتحديد الأنشطة التعليمية في مقرر الحديث التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف الثالث متوسط .

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج شبه التجريبي .

وجاء من أبرز نتائج الدراسة: بناء قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وإثبات فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في كافة المجالات الاجتماعية، والعلمية، والصحية، والبيئية، لصالح المجموعة التجريبية .

٦. دراسة (معبد، ١٤٣٣هـ) بعنوان " أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية الوعي السياسي وبعض المهارات الحياتية " .

هدفت الدراسة إلى: تحديد واقع استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية، وهدفت كذلك للتعرف على أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية بعض المهارات الحياتية.

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي .
وجاء من أبرز نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية مستخدمي المواقع الاجتماعية الإلكترونية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الوعي السياسي لصالح طلاب المجموعات التجريبية، حيث أظهرت النتائج أن استخدام طلاب المجموعة التجريبية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية زاد من وعيهم بالأوضاع السياسية الداخلية والخارجية .

وجود فرق دالاً إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية مستخدمي المواقع الاجتماعية الإلكترونية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مواقف المهارات الحياتية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث أظهرت النتائج أن استخدام طلاب المجموعة التجريبية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية زاد من نمو بعض المهارات الحياتية.

٧. دراسة (آل داود، ١٤٣٤هـ) بعنوان "دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين والممارسين " .

هدفت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية (الشخصية -الاجتماعية -الاقتصادية -الوطنية)اللازم تضمينها في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المختصين والممارسين.

وهدف كذلك إلى تقديم آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية (الشخصية -الاجتماعية -الاقتصادية-الوطنية) في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المختصين والممارسين .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي .

وجاء من أبرز نتائج الدراسة :أن المهارات الحياتية الشخصية (اتخاذ القرار -إدارة المشكلات وحلها وإدارة الوقت)تعتبر مهمة جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (٢,٧٣-٢,٧٩)، وأن المهارات الحياتية الاجتماعية (القدرة على الحوار -العمل ضمن فريق-تحمل المسؤولية)تعتبر مهمة جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (٢,٤٩_٢,٧٥)، وأن المهارات الحياتية الاقتصادية(التخطيط للميزانية المالية -ترشيد الإنفاق)تعتبر مهمة جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (٢,٢٥-٢,٥٦).

وأن المهارات الحياتية الوطنية (العمل التطوعي -تطبيق النظام -محاربة الإرهاب)تعتبر مهمة جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي لمدى أهمية تضمينها ما بين (٢,٥١-٢,٧٠).

التعليق على الدراسات السابقة :

أولاً: التعليق على دراسات المحور الأول التي تناولت مواقع التواصل الاجتماعي :

١. جميع الدراسات السابقة أجريت عامي ١٤٣٣هـ و١٤٣٤هـ عدا دراسة (أبانمي، ١٤٣٠هـ) مما يدل على حداثة موضوع الدراسة الحالية، وعلى التوجه نحوه والاهتمام به .

٢. من حيث المنهج اتفقت جميع الدراسات السابقة، مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي، عدا دراسة كل من (العتيبي، ١٤٣٣هـ) و(جواهر، ١٤٣٤هـ) و(نورة العتيبي، ١٤٣٤هـ) حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي، في حين استخدمت (أمل نصر الدين، ٢٠١٣م) منهجين الوصفي وشبه التجريبي .
 ٣. تنوعت أهداف الدراسات السابقة التربوية فمنها من بحثت أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية ك دراسة (مريم نومار، ١٤٣٣هـ) ومنها من سعت للتعرف على واقع استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طالبات الجامعات السعودية ك دراسة (هناء السكران، ١٤٣٤هـ) ودراسة (تغريد المالكي، ١٤٣٣هـ) في حين اهتمت دراسات بتقديم تصور مقترح للاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي ك دراسة (أمل نصر الدين، ٢٠١٣م) ودراسة (العبيري، ١٤٣٤هـ) ومنها من سعت للتعرف على فاعلية إحدى شبكات التواصل الاجتماعي كـ"تويتر" على التحصيل وتنمية مهارات التعلم التعاوني كدراسة (نورة العتيبي، ١٤٣٤هـ) وفاعلية شبكة "الفيسبوك" على تنمية مهارات التفكير الابداعي ك دراسة (العتيبي، ١٤٣٣هـ).
 ٤. من حيث النتائج أشارت جميع الدراسات السابقة على إيجابيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وهذا يدعم الدراسة الحالية من حيث الأهمية، لاسيما وأن دراسة (العضيان، ١٤٣٤هـ) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية أظهرت أن نسبة ٨٦% في مدينة الرياض يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وهو نفس المجتمع المعنية به هذه الدراسة .
 ٥. جميع الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في أنها طبقت في المملكة العربية السعودية عدا دراسة (نومار، ١٤٣٣هـ) حيث طبقت في الجزائر ، ودراسة (ألر، ٢٠١٢م) كونها دراسة أجنبية.
 ٦. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تعد من أوائل الدراسات حسب علم الباحث، التي تتناول جانب الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي بشكل عام في تنمية المهارات الحياتية، إضافة إلى أنها استهدفت طلاب المرحلة الثانوية كافة دون تحديد صف بعينه.
 ٧. أشارت معظم الدراسات لتوجيهات وتوصيات تتعلق بإجراء المزيد من الدراسات حول دور شبكات التواصل الاجتماعي، في مجتمعات وموضوعات متنوعة لم يشملها البحث إلى الآن للاستفادة من النتائج في العملية التربوية والتعليمية.
 ٨. ٨- تميزت هذه الدراسة بأن أحد أهدافها الوصول إلى سبل لتفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية في الميدان التربوي والتعليمي، وفي حدود علم الباحث لم يتم إجراء أي دراسة تهدف إلى ذلك.
- ثانياً: التعقيب على دراسات المحور الثاني التي تناولت المهارات الحياتية :**
١. اتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية المهارات الحياتية للطلاب في مختلف المراحل، وأهمية اكتسابها للمتعلمين بمختلف المجالات، حيث إن بعض الدراسات حاولت دمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية ك دراسة (آل داود، ١٤٣٤هـ)، كما هدفت دراسة (الغامدي، ١٤٣٢هـ) إلى إثبات فعالية الأنشطة الدراسية في تنمية المهارات الحياتية، في حين سعت دراسات إلى تنمية هذه المهارات من خلال برامج تدريبية ك دراسة (العوض، ١٤٢٩هـ).
 ٢. اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة (الناجي، ١٤٣٠هـ) ودراسة (الجديبي، ١٤٣١هـ) ودراسة (آل داود، ١٤٣٤هـ) في التركيز على المرحلة الثانوية كمجتمع للدراسة في المملكة العربية السعودية، في حين جاءت دراسة (وافي، ٢٠١٠م) أيضاً للمرحلة الثانوية ولكن في قطاع غزة، وهذا يدعم الدراسة الحالية، ويبرز أهمية تنمية المهارات الحياتية في المرحلة الثانوية بشكل خاص.
 ٣. اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي، عدا دراسة (العوض، ١٤٢٩هـ) و(الغامدي، ١٤٣٢هـ) حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي، في حين استخدمت دراسة (معبد، ١٤٣٣هـ) المنهج الوصفي والتجريبي .

٤. تختلف الدراسات السابقة في تناولها للمهارات الحياتية، من حيث عدد المهارات الحياتية المستهدفة، فنجد البعض اقتصر على عدد معين من المهارات كدراسة (العوض، ١٤٢٩هـ) وهناك من حددها بعدة مجالات كدراسة (آل داود، ١٤٣٤هـ) ودراسة (الغامدي، ١٤٣٢هـ) وتأتي دراسة كل من (الناجي، ١٤٣٠هـ) ودراسة (الجديبي، ١٤٣١هـ) كأقرب دراستين للدراسة الحالية من حيث عنايتها بإكساب طلاب المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية نظراً لما تتطلبه الحياة المعاصرة من تعامل إيجابي مع تحديات العصر ومتطلباته.

٥. تميزت هذه الدراسة باستخدامها لوسيلة جديدة من وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة، يمكن أن تسهم من خلالها في تنمية المهارات الحياتية .

وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في:

- تكوين تصور شامل لدى الباحث عن أهمية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وفوائدها في الميدان التربوي والتعليمي، وذلك بالاطلاع على نتائج تلك الدراسات وتوصياتها.
- توجيه الدراسة الحالية، لضمان عدم تكرار ما بُحث سابقاً.
- التعرف على المحاور الرئيسة للإطار النظري للدراسة الحالية، وإثراؤه بالاستفادة مما كتب فيها.
- التعرف على المنهج الملائم، وأهم الخصائص المنهجية، والطرق اللازمة لدراسة مثل هذا الموضوع.
- اختيار الأدوات المناسبة للدراسة الحالية، وكيفية بنائها.
- تدعيم مناقشة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، وربطها من خلال بيان مدى الاتفاق والاختلاف معها.
- وجهت الباحث إلى العديد من المراجع والكتب والدراسات والمجلات العلمية، التي تخدم وتثري الدراسة الحالية .

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وهو كما ذكر (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧م، ص٢٤٧) بأنه عبارة عن "أسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو حدث ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه". وهذا يتفق مع ما ذكره (العساف، ١٤٣٣هـ) من أن البحث المسحي يطبق لتحقيق واحداً أو أكثر من الأغراض ومنها: معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، مما يمكن من تشخيص ذلك الواقع، وإصدار أحكام تقويمية عليه...".

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يرى (العساف، ١٤٣٣هـ، ص٩٣) "أن المجتمع هو كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث".

وقد شمل مجتمع الدراسة :

١. جميع معلمي المرحلة الثانوية العامة الحكومية للبنين (نهارى) من كافة التخصصات، بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٤٠٢٠ معلماً .

٢. جميع طلاب المرحلة الثانوية العامة الحكومية (بنين - نهارى) بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ٥٧٢٨٨ طالباً. وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٤-١٤٣٥هـ)، تبعاً للإحصاءات التي تم الحصول عليها من إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض. كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١) إحصائية للمدارس الحكومية (تعليم عام نهارى) حسب مكاتب التربية بمدينة الرياض بنين للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ

م	المكتب	المرحلة	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد الطلاب
١	الجنوب	ثانوي	10	322	4252
٢	الراند	ثانوي	6	168	2198

٣	الروابي	ثانوي	7	292	4789
٤	الروضة	ثانوي	9	309	4160
٥	السويدي	ثانوي	10	349	4657
٦	الشرق	ثانوي	14	427	5249
٧	الشمال	ثانوي	10	337	4118
٨	العزيزة	ثانوي	13	468	6996
٩	الغرب	ثانوي	12	455	7784
١٠	الوسط	ثانوي	14	497	6692
١١	قرطبة	ثانوي	11	396	6393
إجمالي المجموع			116	4020	57288

ثالثاً: عينة الدراسة:

حيث تعذر تطبيق الدراسة على كامل مجتمع الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) معلماً ممن يعملون في المدارس الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد وزعت الاستبانة على أفراد العينة بنسبة ١٠ % من أفراد المجتمع الأصلي.

في حين كانت عينة الدراسة من مجتمع الطلاب مكونة من (٩٥٤) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث يمثل هذا العدد حجم العينة عند مستوى ثقة ٩٩%، إذ هو يزيد عن العدد المحدد وهو (٦٦٣) وفقاً للجدول المتوفرة في الكتب الإحصائية (القحطاني وآخرون، ١٤٣١هـ، ص ٢٨٣)، وقد تم توزيع أداة الدراسة بالطريقة العمدية ابتداءً ثم بالطريقة العشوائية، وذلك بالتتابع الخطوات التالية:

١. حصر مكاتب التربية في مدينة الرياض وتكونت من (١١) مكتباً، تم اختيار ٥٠ % منها موزعة جغرافياً على النحو التالي : في الشمال والجنوب والشرق والغرب والوسط، وذلك أدعى لأن تمثل العينة جميع أفراد المجتمع.

٢. تم اختيار ١٠ % من مدارس كل مكتب، لتصبح المدارس المختارة من كل مكتب للتربية بواقع مدرستين، وذلك باستخدام الطريقة العشوائية و" التي تعني أن الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث ليتم اختياره" (العساف، ١٤٣٣هـ، ص ٩٩) والملحق رقم (٦) فيه بيان بأسماء المدارس وفقاً للمكاتب المختارة إضافة لعدد المعلمين والطلاب التابعين لكل مدرسة.

٣. تم توزيع العدد المناسب من الأداة لكل مدرسة، وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٢) أسماء المدارس ومقدار العينات التي طبقت عليها الأداة

م	مكتب التربية	المدرسة	عدد العينة من المعلمين	عدد العينة من الطلاب
١	الشمال	ثانوية عبد العزيز بن باز	٣٥	٧٨
		ثانوية السليمانية	٣٠	٩٥
٢	الجنوب	ثانوية سلمان بن عبدالعزيز	٣٦	٩٧
		ثانوية الشفا	٤٥	١١٥
٣	الوسط	ثانوية صقلية	٣٧	١٠٤
		ثانوية الفاروق	٣٩	٨٣
٤	الشرق	ثانوية ابن عقيل	٢٧	٦٩
		ثانوية الرضوان	٣٣	٩٥
٥	الغرب	ثانوية المدائن	٣٢	٨٤
		ثانوية بلاط الشهداء	٤٣	١٣٤
الإجمالي		١٠	٣٥٧	٩٥٤

رابعاً: أداة الدراسة:

اتخذ الباحث الاستبانة أداة للبحث لمناسبتها لأهداف الدراسة والمنهج المتبع فيها وهو "المنهج الوصفي المسحي"، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي و مجموعة من الدراسات السابقة القريبة من موضوع الدراسة، ولأنها أنسب أداة لجمع المعلومات في مثل هذه الدراسة، إذ تعد "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجاباتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين، وتستخدم لجمع حقائق ومعلومات عن موضوع معين"(القحطاني وآخرون، ١٤٣١هـ، ص٢٨٨).

إجراءات بناء أداة الدراسة:

تم بناء الاستبانة انطلاقاً من أسئلة الدراسة الفرعية، مع الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة والرجوع إلى بعض الدراسات السابقة المشابهة، واستشارة ذوي الخبرة، إضافةً للاستفادة من توجيهات المشرف على الدراسة كما قام الباحث بتوزيع استبانة مفتوحة على عينة استطلاعية عشوائية لأجل التعرف على صدق وثبات الاستبانة، وبناء على ما تم ذكره أعلاه تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية وذلك بتقسيمها إلى ثلاثة محاور طبقاً لأسئلة الدراسة :

محور الاستبانة الأول:

عن (واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين)، ويشتمل على (٢٢) عبارة. وقد راعى الباحث في هذا المحور أن يشتمل على المهارات الحياتية الثلاث المختارة كعينة في الدراسة والمشار إليها في الإطار النظري ولمبررات اختيارها، وهي مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة التعامل مع التقنية الحديثة. وفق الجدول التالي :

جدول رقم (٣) تصنيف عبارات المحور الأول

المهارة الحياتية	رقم العبارة
مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي	(١٠،١١،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢)
مهارة التفكير الناقد	(٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢)
مهارة التعامل مع التقنية الحديثة	(١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢)

محور الاستبانة الثاني:

عن (المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين)، ويشتمل على (٢٢) عبارة.

محور الاستبانة الثالث:

عن (سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين)، ويشتمل على (٢٢) عبارة .

وبهذا توصل الباحث إلى (٦٦) عبارة موزعة على محاور الدراسة. الملحق رقم (١) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية. ثم عرضت الاستبانة على المشرف العلمي على الدراسة وكان له توجيهات ساهمت في اكتمال الاستبانة.

بعد ذلك قام الباحث بإجراء عملية التحكيم، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من مختلف التخصصات والدرجات العلمية ملحق رقم (٢) حيث طلب الباحث منهم ما يلي :

- أ- بيان مدى مناسبة المقياس الخماسي المقترح للتطبيق .
- ب- بيان مدى أهمية العبارة .
- ج- بيان مدى وضوح العبارة .

وبناء على اقتراحات المحكمين وتوجيهاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة التي تفضلوا بها ورأى الباحث مدى أهميتها للدراسة، حيث تم تعديل بعض فقرات الاستبانة صياغة وتعبيراً واستبعاد غير المهم وغير الواضح منها، ليصبح عدد عبارات الاستبانة بعد التعديل (٥٨) عبارة موزعة على النحو التالي: (١٨) عبارة للمحور الأول و(٢٠) عبارة للمحور الثاني و(٢٠) عبارة للمحور الثالث، كما عدل في المقياس كلمة محايد إلى عبارة " موافق إلى حد ما".

ثم أعدت الأداة في صورتها النهائية، حيث تم تصميم استبانتين واحدة للمعلمين والثانية للطلاب، وكل استبانة منهما مكونة من جزأين: الجزء الأول: (البيانات الأولية) ويتناول هذا الجزء معلومات عامة عن المستجيب من حيث نوع المؤهل ومدة الخبرة والتخصص بالنسبة للمعلم، وعن الصف ونوع الشبكة التي يكثر استخدامها والمدة التي تقضى في الاستخدام بشكل يومي بالنسبة للطلاب. والجزء الثاني: محاور الاستبانة وقد قسمها الباحث إلى ثلاثة محاور كما تقدم، تضمنت الاستبانة الخاصة بالمعلمين جميع المحاور (الواقع والمعوقات وسبل التنقيح)، في حين اقتصرت الاستبانة الخاصة بالطلاب على المحورين الأول والثاني فقط (الواقع والمعوقات). تحديد معيار الأداة : حدد الباحث معيار الأداة باستخدام مقياس ليكرت (Likrt) الخماسي للإجابة عن أسئلة الاستبانة، واستخدم لذلك العبارات (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وأعطى لكل عبارة وزناً متدرجاً لتحديد مستوى الإجابة ولتسهيل تفسير النتائج، إذ يشير رقم (٥) إلى "أوافق بشدة"، والرقم (٤) إلى "أوافق"، والرقم (٣) إلى "أوافق إلى حد ما"، والرقم (٢) إلى "لا أوافق"، والرقم (١) إلى "لا أوافق بشدة"، واعتبر الباحث أن الأرقام (٥)و(٤) مؤشراً لدرجة عالية من الموافقة، والرقم (٣) يعبر عن حيادية الرأي، في حين أن الرقم (٢) و(١) يعتبر مؤشراً على عدم الموافقة، وهي موزعة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة

الاستجابة	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٥,٠٠ – ٤,٢١
موافق	٤,٢٠ – ٣,٤١
موافق إلى حد ما	٣,٤٠ – ٢,٦١
غير موافق	٢,٦٠ – ١,٨١
غير موافق بشدة	١,٨٠ – ١,٠٠

قياس صدق وثبات أداة الدراسة:

قياس الصدق (Validity):

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تحويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومها لمن يستخدمها. العساف (١٤٣٣هـ) وقد قام الباحث بما يلي للتأكد من صدق الأداة المستخدمة :

١. الصدق الظاهري للأداة :

للتحقق من مدى الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية كما في الملحق رقم (١)على عدد من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتخصصة في التربية ومناهج البحث والإحصاء وعلم النفس، وكذلك على مجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين، وبلغ عددهم(١٧)كما في الملحق رقم (٢)، لاستطلاع آرائهم وإضافة أو حذف أو إعادة صياغة ما يرون من عبارات الاستبانة، وقد استفاد الباحث من مرئيات المحكمين وقام بالتعديلات اللازمة على ضوء الملحوظات الواردة من المحكمين، لتخرج الاستبانة في صورتها النهائية كما في الملحق رقم(٣) .

٢. صدق الاتساق الداخلي :

بعد التأكد من صدق المحكمين لمقياس الدراسة، قام الباحث بتطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، وعينة استطلاعية أخرى مكونة من (٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة درجة صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة من عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية لإجمالي عبارات المحور التابعة له العبارة، وذلك لمحاور الدراسة الثلاثة، وكذلك حساب قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة.

أولاً: عينة المعلمين

- الصدق الداخلي

لحساب صدق الاتساق الداخلي طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ودلت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعباراتها الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي لاستبانة الطلاب (ن = ٣٠)

العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط
المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث			
١	.402**	19	.508**	39	.781**
٢	.513**	20	.502**	40	.813**
٣	.604**	21	.807**	41	.772**
٤	.694**	22	.727**	42	.576**
٥	.823**	23	.575**	43	.540**
٦	.745**	24	.610**	44	.691**
٧	.730**	25	.644**	45	.652**
٨	.715**	26	.765**	46	.666**
٩	.729**	27	.872**	47	.689**
١٠	.721**	28	.771**	48	.661**
١١	.783**	29	.883**	49	.762**
١٢	.861**	30	.720**	50	.771**
١٣	.863**	31	.639**	51	.739**
١٤	.582**	32	.797**	52	.689**
١٥	.153**	33	.630**	53	.847**
١٦	.548**	34	.637**	54	.692**
١٧	.827**	35	.754**	55	.675**
١٨	.690**	36	.596**	56	.660**
** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥		37	.600**	57	.661**
		38	.501**	58	.710**

جدول رقم (٦) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الفرعية وإجمالي الاستبانة

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول	.614**
المحور الثاني	.572**
المحور الثالث	.675**

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

• قياس الثبات (Reliability):

يقصد بثبات الأداة أن العبارات المكونة للأداة تعطي نتائج مستقرة وثابتة لا تتغير في حالة إعادة تطبيق الأداة على عينة الدراسة مرة أخرى، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات الأداة المستخدمة. (أبوعلام، ١٤٣٢هـ). ولقياس مدى ثبات استبانة الدراسة، استخدم الباحث مقياس "ألفا كرونباخ" لمعرفة مدى ثبات الاستبانة وقوتها لقياس ما وضعت لقياسه. ويتضح من الجدول التالي نتائج معامل ألفا كرونباخ لثبات عبارات محاور الدراسة

جدول رقم (٧) الثبات للأداة مجملة ومحاورها الفرعية (ن = ٣٠)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	١٨	٠,٩٢٤
المحور الثاني	٢٠	٠,٩٣٤
المحور الثالث	٢٠	٠,٩٤١
الاستبانة مجملة	٥٨	٠,٩١٢

دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٠) من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، كما وضحتها نتائج معامل ألفا كرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية

ثانياً: عينة الطلاب

• الصدق الداخلي

لحساب صدق الاتساق الداخلي طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) من طلاب المرحلة الثانوية، ودلت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعبارات الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي لاستبانة الطلاب (ن = ٥٠)

العبرة	معامل الارتباط	العبرة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني	
١	.533**	19	.481**
٢	.520*	20	.580*
٣	.579**	21	.595**
٤	.637**	22	.658**
٥	.543**	23	.558**
٦	.556**	24	.662**
٧	.763**	25	.632**
٨	.603**	26	.664**
٩	.554**	27	.622**
١٠	.612**	28	.508**
١١	.508**	29	.499**
١٢	.590**	30	.548**
١٣	.455**	31	.632**
١٤	.548**	32	.618**
١٥	.383**	33	.667**
١٦	.588**	34	.590**
١٧	.679**	35	.705**
١٨	.442**	36	.672**
** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥		37	.633**
		38	.642**

جدول رقم (٩) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الفرعية وإجمالي الاستبانة

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول	.874**
المحور الثاني	.917**

يتضح من الجدول أن معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) ماعدا عبارتين هما (٢)،(٢٠) فهما دالتان عند مستوى (٠,٠٥).

• قياس الثبات (Reliability):

دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٥٠) من الطلاب بالمرحلة الثانوية، على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، كما وضحتها نتائج معامل ألفا لكرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (١٠) الثبات للأداة مجملة ومحاورها الفرعية (ن = ٥٠)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)
المحور الأول	١٨	٠,٨٦٩
المحور الثاني	٢٠	٠,٩٠٩
الاستبانة مجملة	٣٨	٠,٩٢٨

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة بالإجراءات التالية:

١. استصدار خطاب من عميد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى مدير إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض للسماح بتطبيق أداة الدراسة وتسهيل مهمة الباحث، الملحق رقم (٤).
٢. بناء على خطاب عميد كلية العلوم الاجتماعية حصل الباحث على خطاب من مدير التربية والتعليم موجه لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للسماح بتطبيق أداة الدراسة وتسهيل مهمة الباحث، الملحق رقم (٥).
٣. قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة من معلمين وطلاب في المدارس الثانوية.
٤. تم جمع الاستبانات من عينة الدراسة .
٥. عينة الدراسة بعد التطبيق: وزع الباحث (١٥٠٠) استبانة منها(٤٥٠) استبانة خاصة بالمعلمين و (١٠٥٠) استبانة خاصة بالطلاب، رجع من الاستبانات الخاصة بالمعلمين (٣٩٣) استبانة، وتم استبعاد (٣٦) استبانة لعدم اكتمالها، وبهذا أصبح عدد استبانات المعلمين الصالحة للدراسة ٣٥٧ استبانة، في حين رجع من الاستبانات الخاصة بالطلاب (١٠١٨) استبانة، وتم استبعاد (٦٤) لعدم اكتمالها، وبهذا أصبح عدد استبانات الطلاب الصالحة للدراسة (٩٥٤) استبانة، وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١١) عينة الدراسة بعد التطبيق

استبانات المعلمين	العدد	النسبة المئوية	استبانات الطلاب	العدد	النسبة المئوية
عدد الموزعة	٤٥٠	%١٠٠	عدد الموزعة	١٠٥٠	%١٠٠
عدد المفقودة	٥٧	%١٢	عدد المفقودة	٣٢	%٣
عدد العائدة	٣٩٣	%٨٧	عدد العائدة	١٠١٨	%٩٦
عدد المستبعدة	٣٦	%٨	عدد المستبعدة	٦٤	%٦
عدد الصالحة	٣٥٧	%٧٩	عدد الصالحة	٩٥٤	%٩٠

وصف خصائص عينة الدراسة:
أولاً : المعلمين:

يمكن الاطلاع عليها من خلال الجدول التالي:

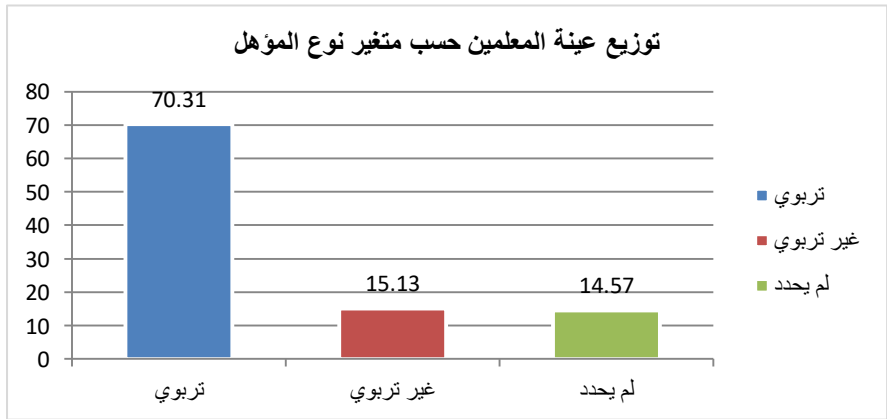
جدول رقم (١٢) توزيع عينة المعلمين ونسبها المئوية حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	العدد (ن)	فئات المتغير	
70.31	251	تربوي	نوع المؤهل
15.13	54	غير تربوي	
14.57	52	لم يحدد	
21.85	78	خمس سنوات فأقل	سنوات الخبرة
22.41	80	من ٦ - ١٠ سنوات	
39.50	141	١١ سنة فأكثر	
16.25	58	لم يحدد	
12.61	45	شرعي	التخصص
37.54	134	نظري	
28.85	103	عملي	
21.01	75	لم يحدد	
% ١٠٠	٣٥٧	الإجمالي	

١. نوع المؤهل:

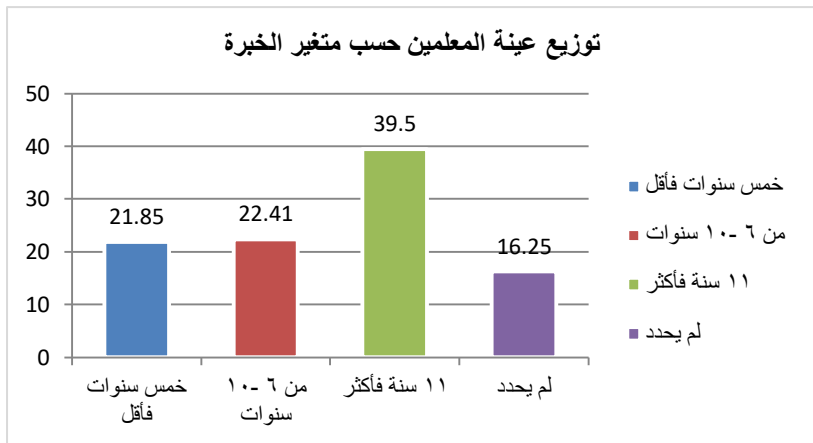
يتضح من الجدول رقم (١٢) أعلاه أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ ٣٥٧ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كان عدد التربويون منهم ٢٥١ معلماً بنسبة (٣١, ٧٠%) وغير التربويين ٥٤ معلماً بنسبة (١٣, ١٥%)، في حين أن هناك ٥٢ معلماً لم يحدد نوع مؤهله بنسبة (١٤, ٥٧%) ، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (١) توزيع عينة المعلمين حسب متغير نوع المؤهل



٢. مدة الخبرة: كما أنه يتضح من الجدول السابق (١٢) فيما يخص سنوات الخبرة، أن عدد المعلمين الذين أمضوا في الخدمة خمس سنوات فأقل كان ٧٨ معلماً بنسبة (٢١, ٨٥%) وأن من تتراوح خدمتهم بين ست سنوات إلى عشر كان عددهم ٨٠ بنسبة (٢٢, ٤١%) وأن من تجاوزت خدمتهم في التعليم ١١ سنة فأكثر بلغ عددهم ١٤١ معلماً بنسبة (٣٩, ٥٠%)، في حين أن هناك ٥٨ معلماً لم يحددوا مدة الخبرة بنسبة (١٦, ٢٥%)، كما هو موضح في الشكل التالي:

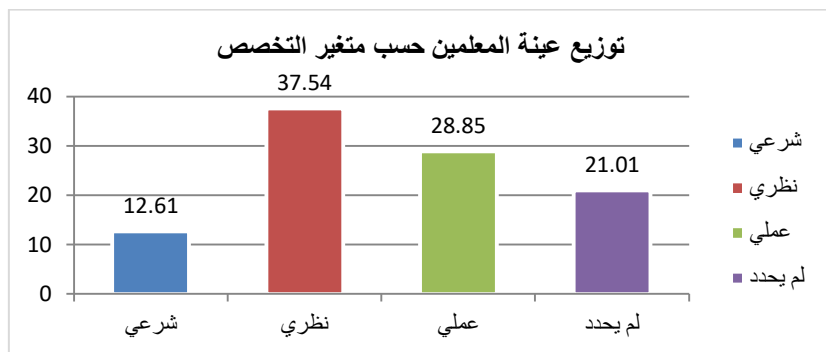
شكل رقم (٢) توزيع عينة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة



٣. التخصص :

كما أنه يتضح من الجدول السابق (١٢) فيما يخص تخصصات المعلمين الذين كانوا عينة الدراسة، أن ٤٥ معلماً منهم كانت تخصصاتهم شرعية بنسبة (12,٦١%) وأن ١٣٤ منهم كانت تخصصاتهم نظرية بنسبة (٣٧,٥٤ %) وأن ١٠٣ من المعلمين كانت تخصصاتهم عملية بنسبة (٢٨ ,٨٥%)، في حين أن ٧٥ معلماً لم يحددوا تخصصاتهم، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (٣) توزيع عينة المعلمين حسب متغير التخصص



يلاحظ من خلال الشكل السابق أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة كانت تخصصاتهم نظرية، في حين جاء المتخصصون في المجالات الشرعية أقل نسبة بين أفراد العينة، ويرجع ذلك لكون التخصصات النظرية هي الأكثر ضمن مقررات التدريس .

ثانياً : الطلاب:

يمكن الاطلاع عليها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) توزيع عينة الطلاب ونسبها المئوية حسب متغيرات الدراسة

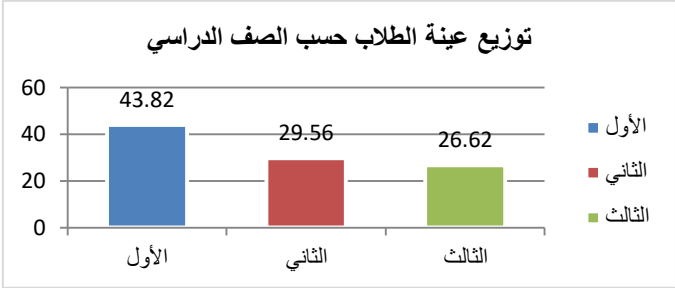
النسبة المئوية	العدد (ن)	فئات المتغير	
43.82	418	الأول	الصف الدراسي
29.56	282	الثاني	
26.62	254	الثالث	
16.56	158	تويتر	الشبكة
5.03	48	فيسبوك	

30.29	289	يوتيوب	
42.03	401	جميع ما سبق	
6.08	58	أخرى	
26.42	252	ساعة واحدة	مدة الاستخدام اليومي
28.09	268	ساعتان	
45.49	434	ثلاث ساعات فأكثر	
100%	954	الإجمالي	

١. الصف الدراسي:

يتضح من الجدول رقم (١٣) أعلاه أن عدد أفراد عينة الدراسة بلغ (٩٥٤) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كان عدد طلاب الصف الأول الثانوي (٤١٨) طالباً بنسبة (٤٣,٨٢%) وطلاب الصف الثاني ثانوي (٢٨٢) طالباً بنسبة (٢٩,٥٦%) وطلاب الصف الثالث ثانوي (٢٥٤) بنسبة (٢٦,٦٢%) ، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (٤) توزيع عينة الطلاب حسب متغير الصف الدراسي

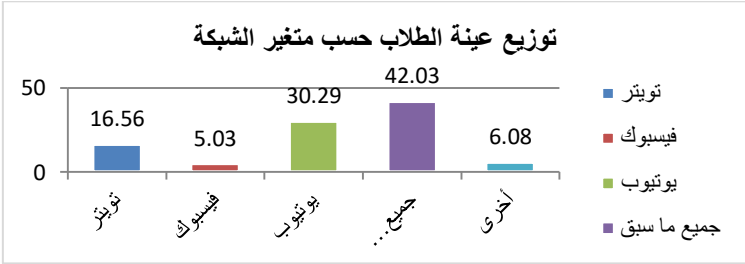


٢. الشبكة التي يستخدمها الطلاب:

كذلك اتضح من الجدول رقم (١٣) أن الشبكات التي يستخدمها أفراد العينة من الطلاب جاءت على النحو التالي:

هناك ١٥٨ طالباً يستخدمون تويتر بنسبة (١٦,٥٦%) في حين أن من يستخدم الفيسبوك كان عددهم ٤٨ طالباً بنسبة (٥,٠٣%) وعدد المستخدمين لليوتيوب ٢٨٩ بنسبة (٣٠,٢٩%)، أما من يستخدم الشبكات الثلاث "تويتر" و"الفيسبوك" و"اليوتيوب" فكان عددهم ٤٠١ طالباً بنسبة (٤٢,٠٣%)، وكان هناك ٥٨ طالباً يستخدمون شبكات تواصل أخرى غير ما ذكر بنسبة (٦,٠٨%)، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (٥) توزيع عينة الطلاب حسب متغير الشبكة

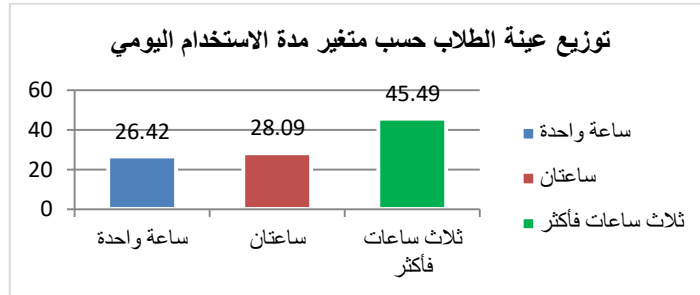


ويلاحظ من خلال الشكل أعلاه، ما يدل على أن هناك اطلاع واسع من قبل الطلاب على شبكات التواصل الاجتماعي إذ أن ما يقارب النصف من عينة الدراسة (٤٢,٠٣%) إضافةً إلى (٦,٠٨%) من الذين يستخدمون شبكات أخرى غير ما ذكر، يشكل نسبة (٤٩%).

٣. مدة الاستخدام اليومي لشبكات التواصل الاجتماعي:

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن من يقضي ساعة واحدة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بلغ عددهم من أفراد العينة ٢٥٢ طالباً بنسبة (٢٦,٤٢%)، وأن من يقضي ساعتان بلغ عددهم ٢٨٦ طالباً بنسبة (٢٨,٠٩%)، في حين أن من يقضي ثلاث ساعات فأكثر يومياً في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بلغ عددهم ٤٣٤ طالباً، بنسبة (٤٥,٤٩%) كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (٦) توزيع عينة الطلاب حسب متغير الشبكة



ويلاحظ من خلال الشكل السابق والذي أشار إلى مدة استخدام الشبكات لدى طلاب المرحلة الثانوية، أن الطلاب يمكنهم أوقاتاً كبيرة في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأنها أصبحت جزءاً من برنامجهم اليومي وبالتالي يحسن استثمارها في العملية التعليمية وتوظيفها في تنمية العديد من المهارات الحياتية.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، استخدم الباحث كثير من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية / (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)

١. معامل ألفا كرونباخ "Cronbachs Alpha" لقياس ثبات أداة الدراسة والتأكد أن الاستبانة يمكن الاعتماد عليه لقياس ما وضعت لقياسه.

٢. معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correltion" لقياس صدق أداة الدراسة والتأكد أن الاستبانة يمكن الاعتماد عليه لقياس ما وضعت لقياسه.

٣. حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على وصف خصائص مجتمع الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٤. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات) مع العلم أنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٥. استخدام تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

٦. تحليل التباين أحادي الاتجاه، للتعرف على الفروق في المتغيرات التي تحوي أكثر من فئتين.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: النتائج الوصفية:

- نتائج الدراسة الميدانية للمحور الأول

- نتائج الدراسة الميدانية للمحور الثاني
- نتائج الدراسة الميدانية للمحور الثالث

ثانياً: نتائج الفروق:

- نتائج الفروق بين استجابات المعلمين
- نتائج الفروق بين استجابات الطلاب
- نتائج الفروق بين عيني الدراسة (الطلاب - المعلمين)

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية إجمالاً، لإجابات أفراد عيني الدراسة التي كانت بعنوان "توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين".

وقد أشارت النتائج الوصفية لاستجابة عينة الدراسة من المعلمين مجملّة، إلى موافقة أفراد العينة على عبارات محاور الاستبانة بمتوسط حسابي إجمالاً (٣,٨٨ من ٥,٠٠)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نتائج استجابات عينة المعلمين على الاستبانة مجملة

عدد العبارات	غير موافق بشدة		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		موافق بشدة		مجموع الدرجات	المتوسط
	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة		
٥٨	621	621	1578	3156	4532	13596	7002	28008	6973	34865	80246	3.88
%	3.93		6.42		16.94		34.9		43.4			

كما أشارت النتائج الوصفية كذلك لاستجابة عينة الدراسة من الطلاب مجملّة، إلى موافقة أفراد العينة على عبارات محاور الاستبانة بمتوسط حسابي إجمالاً (٣,٥٧ من ٥,٠٠)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) نتائج استجابات عينة الطلاب على الاستبانة مجملة

عدد العبارات	غير موافق بشدة		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق		موافق بشدة		مجموع الدرجات	المتوسط
	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة		
٣٨	3503	3503	4154	8308	7546	22638	10268	41072	10781	53905	129426	3.57
%	2.71		6.42		17.49		31.73		41.65			

وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي والذي تتراوح قيمته من (٣,٤١ الى ٤,٢٠) بدرجة(موافق)، مما يعني التوافق العام بين عيني الدراسة على عبارات المحاور التي تضمنتها الأدوات

أولاً: النتائج الوصفية للدراسة :

- نتائج المحور الأول:

ويتم من خلال هذا المحور استعراض النتائج والتي تُوصَل إليها بهدف الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وكان نص السؤال (ما واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين؟)

وللإجابة عن هذا السؤال تضمنت أداة الدراسة محوراً بعنوان (واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية)، وقد جاءت النتائج كالتالي:

أولاً: من وجهة نظر المعلمين:

وبينها الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) نتائج استجابات عينة المعلمين على عبارات المحور الأول

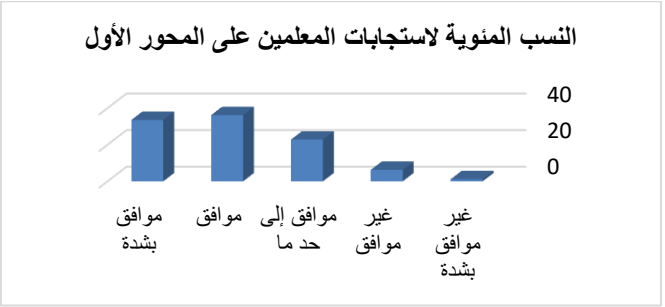
الترتيب	المتوسط	مجموع	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة		العبارة
		الدرجات	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	
1	3.90	1391	600	120	476	119	258	86	50	25	7	7	١٠- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة البحث عن المعلومة
2	3.87	1381	690	138	404	101	207	69	62	31	18	18	١- لا تُفعل المدرسة حسابها الرسمي على شبكات التواصل الاجتماعي
3	3.84	1370	475	95	552	138	306	102	30	15	7	7	١٤- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في اكتشاف المواهب والقدرات
4	3.76	1341	600	120	420	105	222	74	82	41	17	17	٢- تشجع إدارة المدرسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي
5	3.76	1341	405	81	596	149	279	93	54	27	7	7	١٢- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في إيجاد بيئة للتعلم الابداعي غير الرسمي
6	3.74	1334	455	91	524	131	285	95	60	30	10	10	١٣- تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من إيجابية العملية التعليمية
7	3.71	1323	385	77	552	138	330	110	48	24	8	8	١٦- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على الاستخدام الأمثل للتقنية
8	3.69	1316	440	88	468	117	345	115	52	26	11	11	١١- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي قيمة احترام آراء الآخرين
9	3.68	1313	450	90	492	123	285	95	74	37	12	12	٥- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي

													على النقد البناء للافكار بطريقة موضوعية
10	3.62	1294	570	114	372	93	225	75	104	52	23	23	٣- يتم التواصل مع المدرسة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي
11	3.58	1279	370	74	488	122	339	113	68	34	14	14	٦- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي القدرة على تقبل حجج الآخرين بموضوعية
12	3.56	1271	375	75	440	110	360	120	88	44	8	8	٩- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة آداب الحوار
13	3.56	1272	415	83	424	106	330	110	90	45	13	13	١٥- الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي أكثر من الايجابي
14	3.48	1241	360	72	480	120	282	94	96	48	23	23	١٧- تقوم المدرسة بأنشطة توعوية تتعلق بالتقنية الحديثة ومنها شبكات التواصل الاجتماعي
15	3.45	1230	270	54	504	126	336	112	110	55	10	10	٨- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على اتخاذ قرارات صائبة
16	3.36	1199	305	61	428	107	330	110	114	57	22	22	٧- تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التعليمية بالمدرسة
17	3.30	1178	340	68	400	100	267	89	142	71	29	29	٤- تستخدم المدرسة شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر إثرائي للمقرر الدراسي
18	3.27	1166	300	60	396	99	312	104	128	64	30	30	١٨- تتوفر بالمدرسة فرص تمكن من التدريب اللازم للتعامل مع الشبكات الاجتماعية
	3.62	23240	7805	1561	8416	2104	5298	1766	1452	726	269	269	مجموع
			33.58		36.21		22.8		6.25		1.16		%

من خلال نتائج الجدول رقم(١٦) أعلاه، يتضح أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الأول (واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية) هو (٣,٦٢ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي

(موافق) والتي تتراوح قيمته بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، ويعني ذلك موافقة عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات هذا المحور إجمالاً، كما أن النسبة المئوية للموافقة والتي تضمنتها الاستجابتين (موافق) و(موافق بشدة) على هذا المحور بلغت (٧٠%)، في مقابل (٧%) فقط من عدم الموافقة لأفراد عينة الدراسة، كما يوضحه الشكل رقم (٧) أدناه:

شكل رقم (٧) النسب المئوية لاستجابات المعلمين على المحور الأول



كما يتضح من النتائج، أن أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم بدرجة (موافق) على جميع عبارات هذا المحور، باستثناء ثلاث عبارات أخذت أدنى نسبة موافقة في هذا المحور لتكون بذلك في الفئة الثالثة من المقياس الخماسي وهي درجة (موافق إلى حد ما) والذي تتراوح قيمته بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وتفصيل ذلك كالتالي:

١. العبارات رقم(١٠)،(١١)،(١٤) أخذت أعلى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات عينة الدراسة كما يلي :

- حيث جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة البحث عن المعلومة" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي(٣,٩٠) . ويمكن تفسير ذلك كون شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة تفاعلية مهمة في هذا العصر حيث تساعد مستخدميها على متابعة كل جديد في مجالات الحياة، ومكنتهم من تبادل الآراء والمقترحات إضافة لإمكانية طرح الأسئلة والحوار والتحدث وكل هذا يصب في تنمية مهارة البحث والتعلم الذاتي، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة (المنصور،٢٠١٢م) ودراسة (تهاني فورة،٢٠١٢م) ودراسة (بسمة نصيف،٢٠١١م).
- جاءت العبارة رقم(١) وهي "لا تفعل المدرسة حسابها الرسمي على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي(٣,٨٧)، ويرى الباحث أن ذلك راجع إلى كون البنية التقنية للمدرسة غير مهيأة بشكل كاف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وهو ما أجمع المعلمون على كونه أحد المعوقات للاستفادة من شبكات التواصل إضافة إلى ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية وذلك وفق النتائج الاحصائية لهذه الدراسة، وبالتالي فالنتيجة تعتبر طبيعية
- جاءت العبارة رقم(١٤) وهي "تسهل شبكات التواصل الاجتماعي في اكتشاف المواهب والقدرات" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي(٣,٨٤) . ويمكن تفسير ذلك بما لشبكات التواصل الاجتماعي من خصائص تخطت حواجز المكان والزمان والرقابة كالمشاركة والانتشار والتطور المستمر والمرونة وغيرها من الخصائص التي أتاحت للمستخدم أن يكتشف قدراته ومواهبه، وهو ما أشارت عليه العديد من الدراسات كـ دراسة (المحارب،٢٠١١م) ودراسة (العرفج ،٢٠١١م) ودراسة (الشرقاوي وعبدالعزیز،٢٠٠٩م).

٢. في حين أن بقية عبارات هذا المحور تراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٧٦ إلى ٣,٤٥) لتأتي بذلك وسطاً بين أعلى ثلاث عبارات وأدنى ثلاث عبارات في هذا المحور من حيث الاستجابات، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تشجع إدارة المدرسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣,٧٦).
- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في إيجاد بيئة للتعلم الابداعي غير الرسمي" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٣,٧٦).
- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من إيجابية العملية التعليمية" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٣,٧٤).
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على الاستخدام الأمثل للتقنية" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٣,٧١).
- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "نمي شبكات التواصل الاجتماعي قيمة احترام آراء الآخرين" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٣,٦٩).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على النقد البناء للأفكار بطريقة موضوعية" في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٣,٦٨).
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "يتم التواصل مع المدرسة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٣,٦٢).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "تنمي شبكات التواصل الاجتماعي القدرة على تقبل حجج الآخرين بموضوعية" في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٨).
- جاءت العبارة رقم (٩) وهي "تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة آداب الحوار" في المرتبة الثانية عشرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٦).
- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي "لاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي أكثر من الإيجابي" في المرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٦).
- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي "تقوم المدرسة بأنشطة توعوية تتعلق بالتقنية الحديثة ومنها شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٤٨).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على اتخاذ قرارات صائبة" في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٤٥).

٣. كما يتضح من النتائج أن العبارات رقم (١٨)، (٤)، (٧) هي التي أخذت أدنى نسبة موافقة من وجهة نظر أفراد الدراسة على هذا المحور، لتكون بذلك في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (موافق إلى حد ما) وبيان ذلك كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١٨) وهي "تتوفر بالمدرسة فرص تمكن من التدريب اللازم للتعامل مع الشبكات الاجتماعية" في المرتبة الأخيرة (١٨) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٢٧).
- وجاءت العبارة رقم (٤) وهي "تستخدم المدرسة شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر اثرائي للمقرر الدراسي" لتأتي في المرتبة ما قبل الأخيرة (١٧) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٣٠).

• كما جاءت العبارة رقم (٧) وهي "تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التعليمية بالمدرسة" لتأتي في المرتبة (١٦) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٣٦)، ويمكن تفسير أن العبارات الثلاث جاءت نتیجتها (الموافقة إلى حد ما) نظراً لأن المدرسة تفتقد أساساً لبنية تقنية مجهزة بشكل كاف، علاوة على أن مراكز مصادر التعلم تخلو من شبكات التواصل الاجتماعي ولم تتضمن الخطة الدراسية حتى الآن إمكانية التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي، وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية من كون ما سبق تعد من المعوقات التي حالت دون توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (العبيري، ١٤٣٤هـ) ودراسة (هناء السكران، ١٤٣٤هـ) من أن درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب يأتي بدرجة ضعيفة ويفتقر للجدية من قبل المؤسسات التعليمية.

ثانياً: من وجهة نظر الطلاب.

أما عن نتائج استجابات عينة الطلاب على عبارات المحور الأول، فيوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (١٧) نتائج استجابات عينة الطلاب على عبارات المحور الأول

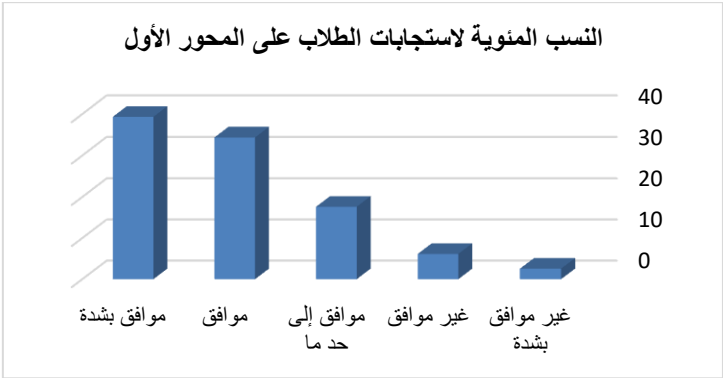
الترتيب	المتوسط	مجموع	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة		العبارة
		الدرجات	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	
1	3.85	3672	1775	355	1324	331	366	122	122	61	85	85	١- لا تُفعل المدرسة حسابها الرسمي على شبكات التواصل الاجتماعي
2	3.84	3664	1705	341	1276	319	471	157	150	75	62	62	١٠- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة البحث عن المعلومة
3	3.75	3577	1695	339	1108	277	513	171	188	94	73	73	١٤- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في اكتشاف المواهب والقدرات
4	3.71	3539	1525	305	1208	302	546	182	190	95	70	70	١١- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي قيمة احترام آراء الآخرين
5	3.68	3511	1660	332	1088	272	471	157	198	99	94	94	٣- يتم التواصل مع المدرسة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي
6	3.68	3507	1270	254	1376	344	651	217	142	71	68	68	١٦- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على الاستخدام الأمثل للتقنية
7	3.64	3474	1240	248	1460	365	525	175	166	83	83	83	٢- تشجع إدارة المدرسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي
8	3.58	3417	1260	252	1224	306	651	217	206	103	76	76	٦- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي

													القدرة على تقبل حجج الآخرين بموضوعية
9	3.57	3405	1185	237	1280	320	666	222	198	99	76	76	١٣- تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من إيجابية العملية التعليمية
10	3.55	3387	1175	235	1252	313	660	220	228	114	72	72	١٢- تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في إيجاد بيئة للتعلم الابداعي غير الرسمي
11	3.54	3376	1145	229	1228	307	747	249	174	87	82	82	٥- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على النقد البناء للأفكار بطريقة موضوعية
12	3.51	3346	1300	260	1104	276	621	207	220	110	101	101	٧- تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التعليمية بالمدرسة
13	3.51	3344	1240	248	1148	287	624	208	242	121	90	90	٩- تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة آداب الحوار
14	3.50	3338	1380	276	1036	259	576	192	238	119	108	108	١٧- تقوم المدرسة بأنشطة توعوية تتعلق بالتقنية الحديثة ومنها شبكات التواصل الاجتماعي
15	3.45	3288	1135	227	1168	292	630	210	260	130	95	95	٤- تستخدم المدرسة شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر إثرائي للمقرر الدراسي
16	3.41	3252	1375	275	900	225	588	196	262	131	127	127	١٨- تتوفر بالمدرسة فرص تمكن من التدريب اللازم للتعامل مع الشبكات الاجتماعية
17	3.40	3246	1015	203	1120	280	762	254	264	132	85	85	٨- تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على اتخاذ قرارات صائبة
18	3.24	3090	1080	216	804	201	759	253	326	163	121	121	١٥- الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي أكثر من الإيجابي
	3.58	61433	24160	4832	21104	5276	10827	3609	3774	1887	1568	1568	مجموع
			39.33		34.35		17.62		6.14		2.55		%

من خلال نتائج الجدول رقم(١٧) أعلاه، يتضح أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الأول (واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية) هو (٣,٥٨من٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (موافق) والتي تتراوح قيمته بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) ويعني ذلك موافقة عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات هذا المحور إجمالاً، كما أن النسبة المئوية للموافقة والتي تضمنتها الاستجابتين (موافق) و(موافق

بشدة) على هذا المحور بلغت (٧٤%)، في مقابل (٨%) فقط من عدم الموافقة لأفراد عينة الدراسة، كما يوضحه الشكل رقم (٤-٢) أدناه:

شكل رقم (٨) النسب المئوية لاستجابات الطلاب على المحور الأول



كما يتضح من النتائج، أن أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم بدرجة (موافق) على جميع عبارات هذا المحور، باستثناء عبارتين أخذتا أدنى نسبة موافقة في هذا المحور لتكون بذلك في الفئة الثالثة من المقياس الخماسي وهي درجة (موافق إلى حد ما) والذي تتراوح قيمته بين

(٢,٦١ إلى ٣,٤٠). وتفصيل ذلك كما يلي:

١. العبارات رقم (١)، (١٠)، (١٤) أخذت أعلى نسبة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات عينة الدراسة كما يلي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "لا تفعل المدرسة حسابها الرسمي على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣,٨٥).
- وجاءت العبارة رقم (١٠) وهي "تتمى شبكات التواصل الاجتماعي مهارة البحث عن المعلومة" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣,٨٤).
- كما جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في اكتشاف المواهب والقدرات" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، ويلاحظ أن هذه العبارات التي أخذت أعلى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من (الطلاب)، هي نفس العبارات التي أخذت أعلى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من (المعلمين)، ويمكن تفسير ذلك بأن عيني الدراسة تتفقان في واقع موجود وهو عدم تفعيل المدرسة لحسابها على شبكات التواصل الاجتماعي، كما وأنهما تتفقان في أن لشبكات التواصل دور في تنمية التعلم الذاتي والكشف عن المواهب والقدرات، كما أنها تزيد من نمو بعض المهارات الحياتية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (معبد، ١٤٣٣هـ) ودراسة (العنبي، ١٤٣٣هـ).

٢. في حين أن بقية عبارات هذا المحور تراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٧١ إلى ٣,٤١) لتأتي بذلك وسطاً بين أعلى ثلاث عبارات وأدنى عبارتين في هذا المحور من حيث الاستجابات ، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "تتمى شبكات التواصل الاجتماعي قيمة احترام آراء الآخرين" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣,٧١).

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي " يتم التواصل مع المدرسة عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي " في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٣,٦٨).
 - جاءت العبارة رقم (١٦) وهي " تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على الاستخدام الأمثل للتقنية " في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٣,٦٨).
 - جاءت العبارة رقم (٢) وهي " تشجع إدارة المدرسة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي " في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٣,٦٤).
 - جاءت العبارة رقم (٦) وهي " تنمي شبكات التواصل الاجتماعي القدرة على تقبل حجج الآخرين بموضوعية " في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٣,٥٨).
 - جاءت العبارة رقم (١٣) وهي " تزيد شبكات التواصل الاجتماعي من إيجابية العملية التعليمية " في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٣,٧١).
 - جاءت العبارة رقم (١٢) وهي " تسهم شبكات التواصل الاجتماعي في إيجاد بيئة للتعليم الابداعي غير الرسمي " في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٣,٥٧).
 - جاءت العبارة رقم (٥) وهي " تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على النقد البناء للأفكار بطريقة موضوعية " في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٤).
 - جاءت العبارة رقم (٧) وهي " تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التعليمية بالمدرسة " في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥١).
 - جاءت العبارة رقم (٩) وهي " تنمي شبكات التواصل الاجتماعي مهارة آداب الحوار " في المرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥١).
 - جاءت العبارة رقم (١٧) وهي " تقوم المدرسة بأنشطة توعوية تتعلق بالتقنية الحديثة ومنها شبكات التواصل الاجتماعي " في المرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٠).
 - -جاءت العبارة رقم (٤) وهي " تستخدم المدرسة شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر اثرائي للمقرر الدراسي " في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٤٥).
 - جاءت العبارة رقم (١٨) وهي " تتوفر بالمدرسة فرص تمكن من التدريب اللازم للتعامل مع الشبكات الاجتماعية " في المرتبة السادسة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٤١).
٣. كما يتضح من النتائج أن العبارتين رقم (١٥)، (٨) هما من أخذتا أدنى نسبة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاءتا في الفئة الثالثة من فئة المقياس الخماسي (موافق إلى حد ما) وتفصيل ذلك كما يلي:
- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي " الاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي أكثر من الايجابي " في المرتبة الأخيرة (١٨) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٢٤ من ٣,٤٠). ويمكن تفسير ذلك إلى أن الاستخدام السلبي قد لا يكون هو السائد لدى مجتمع الطلاب، وإنما يختلف باختلاف ثقافة الطالب نفسه، ووعيه تجاه ما تقدمه شبكات التواصل الاجتماعي، إضافة إلى أن هذه الشبكات تستخدم لدوافع جيدة في الجملة كالتواصل مع الأهل والأقارب والترفيه البريء وبشكل إيجابي في الجملة، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة (صيته الشلحاط، ١٤٣٤هـ) ودراسة (شذى الحميد، ١٤٣٠هـ).

- وجاءت العبارة رقم (٨) وهي "تساعد شبكات التواصل الاجتماعي على اتخاذ قرارات صائبة" في المرتبة قبل الأخيرة (١٧) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق إلى حد ما)، بمتوسط حسابي (٣,٤٠). ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطالب قد لا يمتلك المهارات اللازمة للاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي بشكل كاف.
- الاتفاق العام بين عيني الدراسة:

يلاحظ من خلال الاستعراض السابق لنتائج عيني الدراسة (المعلمين-الطلاب) التقارب العام بينهما في المتوسط الحسابي العام لهذا المحور، إذ بلغ المتوسط العام للمعلمين (٣,٦٢) وكان بالنسبة للطلاب (٣,٥٨)، كما وأن غالبية عبارات المحور لكلا العينتين على التفصيل، كانت في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي وهو (موافق)، ويمكن تفسير التوافق العام بين عيني الدراسة من الطلاب والمعلمين حول هذا المحور إجمالاً وتفصيلاً، وهو (واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية) إلى أن الجميع يرى أن شبكات التواصل الاجتماعي من الممكن إذا ما تم استخدامها في العملية التعليمية والتربوية، أن تسهم في تنمية المهارات الحياتية والتي تضمنها المحور: وهي مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التعامل مع التقنية الحديثة، وذلك لما لهذه الشبكات من خصائص وما تقدمه من خدمات كالتفاعلية والمرونة والانتشار والتخزين والتطور المستمر، علاوةً على كثرة استخدامها في الوقت الحالي لاسيما من قبل الطلاب، إذ أثبتت الدراسة الحالية أن ما يقارب النصف ٤٩% من عينة الدراسة من الطلاب يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي "تويتر" و"اليوتيوب" و"الفيس بوك" وغيرها، كما وأن ٤٦% منهم يقضون أكثر من ثلاث ساعات يومياً في الاستخدام، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات في الجملة، كدراسة (وافي، ٢٠١٠م) ودراسة (معيد، ١٤٣٣هـ) ودراسة (آل دواد، ١٤٣٤هـ) ودراسة (العوض، ١٤٢٩هـ) ودراسة (الزهراني، ١٤٣٤هـ).

• نتائج المحور الثاني :

ويتم من خلال هذا المحور استعراض النتائج والتي تُوصَل إليها بهدف الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وكان نص السؤال (ما معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين ؟) وللإجابة عن هذا السؤال تضمنت أداة الدراسة محوراً بعنوان (المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية) وجاءت نتائج استجابات عيني الدراسة، على هذا المحور كما يلي :

أولاً: من وجهة نظر المعلمين: يبينها الجدول على النحو التالي:

جدول رقم (١٨) نتائج استجابات عينة المعلمين على عبارات المحور الثاني

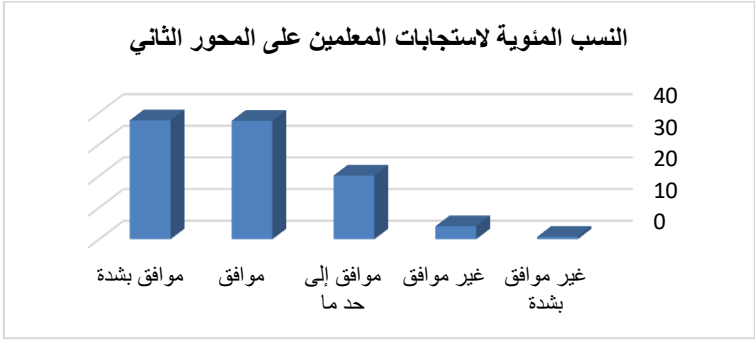
الترتيب	المتوسط	مجموع الدرجات	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة		العبارة
			درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	
1	3.99	1425	845	169	340	85	171	57	46	23	23	23	٥- لا تتيح المدرسة للطلاب استخدام الهواتف الذكية داخل المدرسة
2	3.97	1419	645	129	508	127	216	72	42	21	8	8	١٠- قلة الدورات التدريبية لبيان كيفية الاستفادة من

													شبكات التواصل في التعليم
3	3.95	1410	625	125	504	126	234	78	38	19	9	9	١٧ الخوف من إساءة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما قد يتعارض مع القيم
4	3.88	1385	635	127	464	116	210	70	64	32	12	12	١-البنية التقنية للمدرسة غير مهيأة بشكل كاف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي
5	3.85	1376	575	115	480	120	267	89	42	21	12	12	٧-الخطة الدراسية لا تتيح التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي
6	3.84	1371	530	106	500	125	288	96	46	23	7	7	١٦-تخوف أولياء الأمور من استخدام أبنائهم لشبكات التواصل الاجتماعي
7	3.82	1365	450	90	588	147	282	94	38	19	7	7	١٢-ضعف ثقافة الكثير من متخذي القرار بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي
8	3.82	1362	525	105	504	126	273	91	50	25	10	10	٢٠-قلة توفر البرامج الخاصة التي تُعنى بدمج التقنية الحديثة في مجال التعليم
9	3.80	1356	600	120	460	115	204	68	76	38	16	16	٦-ضعف الدعم الفني والتقني لخدمات الانترنت في المدرسة
10	3.80	1356	425	85	600	150	288	96	34	17	9	9	١٤-ندرة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع شبكات التواصل الاجتماعي
11	3.79	1353	440	88	580	145	276	92	50	25	7	7	٨-ضعف الوعي بالفوائد التعليمية لشبكات التواصل الاجتماعي
12	3.79	1352	440	88	560	140	300	100	46	23	6	6	٩-ضعف الوعي الأسري بالدور التربوي لشبكات التواصل الاجتماعي
13	3.77	1347	510	102	456	114	321	107	52	26	8	8	٣-ضعف خطة توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية
14	3.74	1336	415	83	560	140	306	102	46	23	9	9	١٣-ضعف الثقة في المعلومات العلمية المتاحة على شبكات التواصل الاجتماعي
15	3.74	1334	400	80	584	146	291	97	50	25	9	9	١٨-ضعف امتلاك المهارات

اللازمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم												
١١-ترك التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي نتيجة مخاوف تتعلق بالخصوصية	9	9	30	60	102	306	128	512	88	440	1327	3.72
١٥-ضعف اهتمام المعلمين بدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية	11	11	28	56	99	297	132	528	87	435	1327	3.72
١٩-ضعف الرغبة في استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية	10	10	25	50	97	291	148	592	77	385	1328	3.72
٤-تخلو مراكز مصادر التعلم بالمدرسة من شبكات التواصل الاجتماعي	21	21	55	110	93	279	95	380	93	465	1255	3.52
٢-ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية	7	7	58	116	113	339	105	420	74	370	1252	3.51
مجموع	210	210	556	1112	1813	5439	2530	10120	2031	10155	27036	3.79
%	0.78		4.11		20.12		37.43		37.56			

من خلال نتائج الجدول رقم(١٨) أعلاه، يتضح أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني(المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية) هو (٣,٧٩ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (موافق) والتي تتراوح قيمته بين (٣ ,٤١ إلى ٤,٢٠) ويعني ذلك موافقة عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات هذا المحور إجمالاً، كما أن النسبة المئوية للموافقة والتي تضمنتها الاستجابتين (موافق) و(موافق بشدة) على هذا المحور بلغت (٧٥%)، في مقابل (٥%) فقط من عدم الموافقة لأفراد عينة الدراسة، كما يوضحه الشكل رقم (٩) أدناه:

شكل رقم (٩) النسب المئوية لاستجابات المعلمين على المحور الثاني



كما يتضح من النتائج، أن أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم بدرجة (موافق) على جميع عبارات هذا المحور، إلا أن أعلى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حول تلك المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي :

١. حصلت عليها العبارات رقم (٥)، (١٠)، (١٧)، (١)، (٧) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة عليها كالآتي:

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "لا تتيح المدرسة للطلاب استخدام الهواتف الذكية داخل المدرسة" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٩٩). ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة لازالت ترى أنه لو سمح باستخدام الأجهزة الذكية داخل المدرسة فإنه يفضي لانشغال الطلاب وإمكانية استخدامه بشكل سلبي، في ظل عدم توفر أطر قانونية وتنظيمية من شأنها تنظيم التعامل مع هذه الأجهزة بشكل صحيح ، وذلك وفق للوائح الانضباط المعمولة بها حالياً.
 - جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "قلة الدورات التدريبية لبيان كيفية الاستفادة من شبكات التواصل في التعليم" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٩٧)، ويعزى ذلك إلى ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في العملية التعليمية والتربوية، وهذا يتفق مع ما ورد في دراسة (هناء السكران، ١٤٣٤هـ) من افتقار المؤسسات التعليمية للجدية في استخدام الشبكات تعليمياً.
 - جاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "الخوف من إساءة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما قد يتعارض مع القيم " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٩٥)، ويمكن تفسير ذلك بأنه نظرا لإمكانية الخلوة به مع توفر المقاطع والصور الجنسية وسهولة تداولها، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة (صلوي، ١٤٢٨هـ) في دراسته للهاتف الجوال و(عويضة، ٢٠٠٩م) في دراسة تكنولوجيا المعلومات .
 - جاءت العبارة رقم (١) وهي: "البنية التقنية للمدرسة غير مهيأة بشكل كاف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٨٨).
 - جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "الخطأ الدراسي لا تتيح التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٨٥). ويمكن تفسير العبارتين الأخيرتين بضعف قناعة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بأهمية الشبكات ودورها في تنمية المهارات الحياتية.
٢. في حين أن بقية عبارات هذا المحور تراوح متوسطها الحسابي بين (٨٤, ٣ إلى ٧٤, ٣) لتأتي بذلك وسطاً بين أعلى خمس عبارات وأدنى خمس عبارات في هذا المحور من حيث الاستجابات، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كالآتي:
- جاءت العبارة رقم (١٦) وهي " تخوف أولياء الأمور من استخدام أبنائهم لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٣,٨٤).
 - جاءت العبارة رقم (١٢) وهي " ضعف قناعة الكثير من متخذي القرار بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٣,٨٢).
 - جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي " قلة توفر البرامج الخاصة التي تُعنى بدمج التقنية الحديثة في مجال التعليم" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٣,٨٢).

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "ضعف الدعم الفني والتقني لخدمات الانترنت في المدرسة" في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٣,٨٠).
 - جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "ندرة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٠).
 - جاءت العبارة رقم (٨) وهي "ضعف الوعي بالفوائد التعليمية لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٧٩).
 - جاءت العبارة رقم (٩) وهي "ضعف الوعي الأسري بالدور التربوي لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٧٩).
 - جاءت العبارة رقم (٣) وهي "ضعف خطة توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية" في المرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٧٧).
 - جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "ضعف الثقة في المعلومات العلمية المتاحة على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٧٤).
 - جاءت العبارة رقم (١٨) وهي "ضعف امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم" في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٧٤).
٣. كما أن أدنى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول تلك المعوقات، حصلت عليها العبارات رقم (٢)، (٤)، (١٩)، (١٥)، (١١) وبيان ذلك كالتالي:
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية" في المرتبة (٢٠) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، و بمتوسط حسابي (٣,٥١) .
 - جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تخلوا مراكز مصادر التعلم بالمدرسة من شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة (١٩) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، و بمتوسط حسابي (٣,٥٢) .
 - جاءت العبارة رقم (١٩) وهي: "ضعف الرغبة في استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية" في المرتبة (١٨) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، و بمتوسط حسابي (٣,٧٢) .
 - جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "ضعف اهتمام المعلمين بدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية" في المرتبة (١٧) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، و بمتوسط حسابي (٣,٧٢) .
 - جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "ترك التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي نتيجة مخاوف تتعلق بالخصوصية" في المرتبة (١٦) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، و بمتوسط حسابي (٣,٧٢). ويمكن تفسير المعوقات السابقة بأنه صاحب ظهور الشبكات الاجتماعية بعض الصعوبات التي ما تزال الحلول لها دون المأمول حتى الآن، كضعف المهارات التربوية والرقمية للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، وقضايا الخصوصية والأمن والسلامة، والخشية من سوء الاستخدام لضعف الرقابة، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (Redecker,2010).

ثانياً : من وجهة نظر الطلاب:

أما عن نتائج استجابات الطلاب على عبارات المحور الثاني، فيبينها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) نتائج استجابات عينة الطلاب على عبارات المحور الثاني

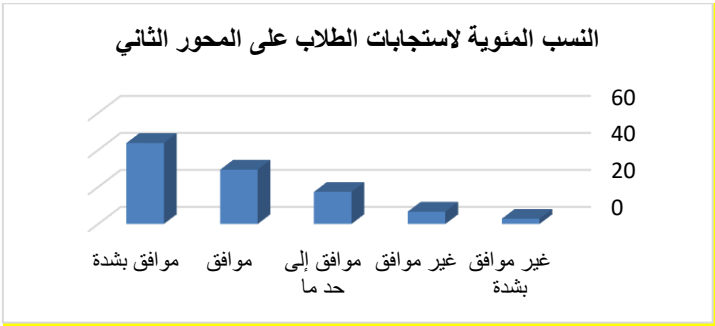
الترتيب	المتوسط	مجموع	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة		العبرة
		الدرجات	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	
1	3.71	3542	1865	373	876	219	513	171	194	97	94	94	٦-ضعف الدعم الفني والتقني لخدمات الانترنت في المدرسة
2	3.70	3528	1770	354	940	235	528	176	202	101	88	88	١-البنية التقنية للمدرسة غير مهيأة بشكل كاف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي
3	3.70	3530	1675	335	1056	264	525	175	188	94	86	86	١٥-ضعف اهتمام المعلمين بدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية
4	3.66	3489	1445	289	1152	288	630	210	190	95	72	72	٣-ضعف خطة توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية
5	3.66	3494	1440	288	1192	298	600	200	188	94	74	74	١٤-ندرة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع شبكات التواصل الاجتماعي
6	3.64	3471	1595	319	992	248	588	196	210	105	86	86	١٧-الخوف من إساءة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما قد يتعارض مع القيم
7	3.63	3462	1530	306	1044	261	591	197	214	107	83	83	١٠-قلة الدورات التدريبية لبيان كيفية الاستفادة من شبكات التواصل في التعليم
8	3.62	3454	1480	296	1056	264	621	207	220	110	77	77	٨-ضعف الوعي بالفوائد التعليمية لشبكات التواصل الاجتماعي
9	3.62	3452	1750	350	892	223	486	162	210	105	114	114	٢٠-قلة توفر البرامج الخاصة التي تُعنى بدمج التقنية الحديثة في مجال التعليم
10	3.61	3446	1540	308	964	241	645	215	214	107	83	83	٧-الخطة الدراسية لا تتيج التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي

11	3.60	3439	1445	289	1048	262	663	221	202	101	81	81	١٣-ضعف الثقة في المعلومات العلمية المتاحة على شبكات التواصل الاجتماعي
12	3.56	3395	1230	246	1228	307	615	205	252	126	70	70	٢-ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية
13	3.52	3360	1255	251	1096	274	693	231	236	118	80	80	١٢-ضعف قناعة الكثير من متخذي القرار بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي
14	3.50	3339	1370	274	964	241	669	223	240	120	96	96	١٨-ضعف امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم
15	3.48	3316	1410	282	996	249	537	179	258	129	115	115	١٩-ضعف الرغبة في استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية
16	3.45	3291	1415	283	944	236	522	174	298	149	112	112	٤-تخلو مراكز مصادر التعلم بالمدرسة من شبكات التواصل الاجتماعي
17	3.43	3269	1250	250	980	245	672	224	264	132	103	103	٩-ضعف الوعي الأسري بالدور التربوي لشبكات التواصل الاجتماعي
18	3.42	3260	1270	254	996	249	618	206	262	131	114	114	١٦-تخوف أولياء الأمور من استخدام أبنائهم لشبكات التواصل الاجتماعي
19	3.41	3255	1245	249	952	238	678	226	278	139	102	102	١١-ترك التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي نتيجة مخاوف تتعلق بالخصوصية
20	3.36	3201	1765	353	600	150	417	139	214	107	205	205	٥-لا تتيح المدرسة للطلاب استخدام الهواتف الذكية داخل المدرسة
	3.56	67993	29745	5949	19968	4992	11811	3937	4534	2267	1935	1935	مجموع
			43.75		29.37		17.37		6.67		2.85		%

من خلال نتائج الجدول رقم(١٩) أعلاه، يتضح أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني(المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية) هو (٣,٥٦ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (موافق) والتي تتراوح قيمته بين (٣ ,٤١ إلى ٤,٢٠) ويعني ذلك موافقة عينة الدراسة من طلاب

المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات هذا المحور، كما أن النسبة المئوية للموافقة والتي تضمنتها الاستجابتين (موافق) و(موافق بشدة) على هذا المحور بلغت (٧٣%)، في مقابل (٨%) فقط من عدم الموافقة لأفراد عينة الدراسة كما يوضحه الشكل رقم (١٠) أدناه:

شكل رقم (١٠) النسب المئوية لاستجابات الطلاب على المحور الثاني



كما يتضح من النتائج، أن أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم بدرجة (موافق) على جميع عبارات هذا المحور، باستثناء عبارة واحدة فقط كانت في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (موافق إلى حد ما)، ويعني ذلك موافقة عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، على المعوقات التي تواجههم، وتحول دون الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية، إلا أن أعلى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول تلك المعوقات :

١. حصلت عليها العبارات رقم (٦)،(١)،(١٥)،(٣)،(١٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "ضعف الدعم الفني والتقني لخدمات الانترنت في المدرسة" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٧١).
- وجاءت العبارة رقم (١) وهي: "البنية التقنية للمدرسة غير مهياة بشكل كاف لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٠).
- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "ضعف اهتمام المعلمين بدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٠) .
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "ضعف خطة توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية" في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٦٦) .
- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "ندرة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٦٦).

٢. في حين أن بقية عبارات هذا المحور تراوح متوسطها الحسابي بين (٦٤ , ٣ إلى ٤٨ , ٣) لتأتي بذلك وسطاً بين أعلى خمس عبارات وأدنى خمس عبارات في هذا المحور من حيث الاستجابات، وتم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم(١٧)وهي "الخوف من إساءة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بما قد يتعارض مع القيم "في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي(٣,٦٤).
- جاءت العبارة رقم(١٠)وهي " قلة الدورات التدريبية لبيان كيفية الاستفادة من شبكات التواصل في التعليم "في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي(٣,٦٣).

- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "ضعف الوعي بالفوائد التعليمية لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٣,٦٢).
 - جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي "قلة توفر البرامج الخاصة التي تُعنى بدمج التقنية الحديثة في مجال التعليم" في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (٣,٦٢).
 - جاءت العبارة رقم (٧) وهي "الخطوة الدراسية لا تتيح التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٣,٦١).
 - جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "ضعف الثقة في المعلومات العلمية المتاحة على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٦٠).
 - جاءت العبارة رقم (٢) وهي "ضعف قناعة المدرسة بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٦).
 - جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "ضعف قناعة الكثير من متخذي القرار بأهمية شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٢).
 - جاءت العبارة رقم (١٨) وهي "ضعف امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم" في المرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٥٠).
 - جاءت العبارة رقم (١٩) وهي "ضعف الرغبة في استخدام تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية" في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حسابي (٣,٨٤).
٣. كما أن أدنى نسبة في الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول تلك المعوقات، حصلت عليها العبارات رقم (٥)، (١١)، (١٦)، (٩)، (٤) وبيان ذلك كالتالي:
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "لا تتيح المدرسة للطلاب استخدام الهواتف الذكية داخل المدرسة" في المرتبة الأخيرة (٢٠) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٤٦)، وهذه العبارة الوحيدة التي جاءت في المقياس بدرجة (موافق إلى حد ما).
 - جاءت العبارة رقم (١١) وهي: "ترك التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي نتيجة مخاوف تتعلق بالخصوصية" في المرتبة (١٩) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٤١).
 - جاءت العبارة رقم (١٦) وهي: "تخوف أولياء الأمور من استخدام أبنائهم لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة (١٨) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٤٢).
 - جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "ضعف الوعي الأسري بالدور التربوي لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة (١٧) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٤٣).
 - جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "تخلو مراكز مصادر التعلم بالمدرسة من شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة (١٦) من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣,٤٥).

• الاتفاق العام بين عيني الدراسة:

يلاحظ من خلال الاستعراض السابق لنتائج عيني الدراسة (المعلمين-الطلاب) التقارب العام بينهما في المتوسط الحسابي العام لهذا المحور، إذ بلغ المتوسط العام للمعلمين (٣,٧٩) وكان بالنسبة للطلاب (٣,٥٦)، كما وأن غالبية عبارات المحور لكلا العينتين على التفصيل، كانت في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي وهو (موافق)، ويمكن تفسير التوافق العام بين عيني الدراسة من

الطلاب والمعلمين حول هذا المحور إجمالاً وتفصيلاً، وهو(المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية) بأن ما ورد فيه تعد معوقات جدية، تشترك فيها جميع عناصر العملية التعليمية، منها ما يختص بالبنية التقنية للمدارس، وأخرى بالأنظمة المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم، وثالثة تتعلق بالمعلم والطالب وولي الأمر على حد سواء، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات ولو جزئياً كدراسة (هناك السكران،١٤٣٤هـ) ودراسة (العبيري،١٤٣٤هـ) .

• نتائج المحور الثالث :

ويتم من خلال هذا المحور استعراض النتائج والتي تُوصَل إليها بهدف الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وكان نص السؤال (ما سبل توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تضمنت أداة الدراسة محوراً بعنوان (سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية) لأخذ وجهة نظر المعلمين فقط كون لديهم من الخبرة والتأهيل العلمي ما يمكن أن يسهم في تبني حلول ناجعة في هذا المحور ، وكانت نتائج استجابات المعلمين على هذا المحور، كما يبينها الجدول التالي

جدول رقم (٢٠) نتائج استجابات عينة المعلمين على عبارات المحور الثالث

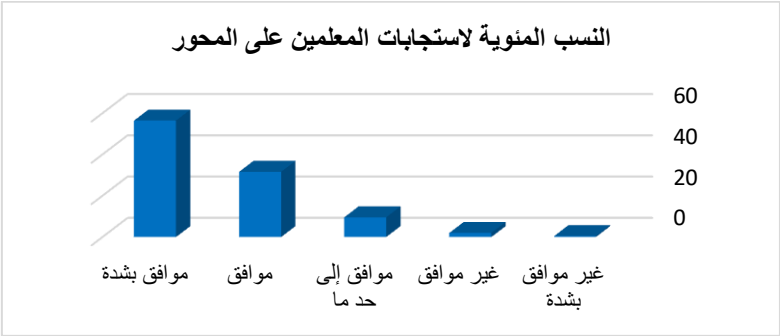
الترتيب	المتوسط	مجموع الدرجات	موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة		العبارة
			درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	درجة	تكرار	
1	4.29	1533	940	188	428	107	141	47	18	9	6	6	٢٠-التوعية بالطرق المفيدة للتعامل مع التقنية الحديثة
2	4.28	1528	910	182	468	117	114	38	32	16	4	4	٨-دعم المواقع الالكترونية الخاصة بالمدارس
3	4.27	1524	920	184	440	110	135	45	22	11	7	7	١٥-ضعف اهتمام المعلمين بدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية
4	4.27	1524	905	181	456	114	132	44	26	13	5	5	٩-توفير أنظمة الحماية والبرامج الداعمة لخصوصية المستخدم للشبكات
5	4.25	1517	890	178	460	115	138	46	22	11	7	7	٧-تطوير محتوى المقررات التعليمية بما يتناسب مع مستجدات العصر
6	4.24	1514	875	175	460	115	150	50	24	12	5	5	١٦-توثيق فعاليات المدرسة وأنشطتها على شبكات التواصل الاجتماعي
7	4.24	1513	890	178	436	109	159	53	22	11	6	6	١٧-تشجيع الطلاب على الاستثمار الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي
8	4.23	1511	845	169	508	127	129	43	22	11	7	7	١٤-التشجيع على ابتكار

													أفضل الطرق لاستثمار شبكات التواصل الاجتماعي تعليمياً
9	4.22	1505	880	176	464	116	120	40	32	16	9	9	١-تهيئة البنية التقنية للمدرسة بشبكة الانترنت بجميع مرافقها
10	4.21	1504	830	166	512	128	123	41	34	17	5	5	١٠-توفير أطر قانونية وتنظيمية بالمدرسة للتعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي
11	4.20	1498	845	169	496	124	114	38	34	17	9	9	٢-توفير الدعم الفني والتقني الدوري لخدمات الانترنت في المدرسة
12	4.19	1497	815	163	516	129	129	43	30	15	7	7	٥-نشر ثقافة الاهتمام بشبكات التواصل الاجتماعي وإمكانية الاستفادة منها
13	4.17	1488	815	163	476	119	162	54	28	14	7	7	١٣-تشجيع أولياء الأمور على التواصل مع المدرسة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي
14	4.16	1485	765	153	548	137	138	46	26	13	8	8	١٩-تشجيع الطلاب على إنشاء مجموعات تعاونية على شبكات التواصل الاجتماعي
15	4.15	1482	805	161	484	121	147	49	40	20	6	6	٣-السعي في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية
16	4.15	1481	800	160	472	118	171	57	32	16	6	6	١١-تفعيل الزيارات الميدانية لمعارض التقنية والابتكارات الحديثة
17	4.15	1482	820	164	448	112	180	60	26	13	8	8	١٥-توجيه أولياء الأمور للجوانب المفيدة في شبكات التواصل الاجتماعي
18	4.14	1478	800	160	504	126	123	41	42	21	9	9	٦-التعاون مع مؤسسات متخصصة لإقامة برامج تدريبية
19	4.13	1475	800	160	472	118	159	53	36	18	8	8	٤-توفير برامج تدريبية خاصة بالتعامل مع التقنية الحديثة للطلاب والمعلمين
20	4.01	1431	755	151	424	106	195	65	44	22	13	13	١٨-طرح الواجبات المنزلية على شبكات التواصل للتداول والبحث

			16905	3381	9472	2368	2859	953	592	296	142	142	مجموع
	4.21	29970	56.41		31.6		9.54		1.98		0.47		%

من خلال نتائج الجدول رقم(٢٠) أعلاه، يتضح أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثالث(سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية) هو (٤,٢١) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (موافق بشدة) والتي تتراوح قيمته بين(٤,٢١ إلى ٥,٠٠) ويعني ذلك موافقة عالية لعينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض على عبارات هذا المحور، والتي جاءت كحلول من شأنها إذا تم تطبيقها أن تسهم في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يوضحه الشكل رقم (١١) أدناه:

شكل رقم (١١) النسب المئوية لاستجابات المعلمين على المحور الثالث



ويتضح مما سبق أن نسبة ٨٨ % من أفراد عينة الدراسة من المعلمين يتفقون على سبل التفعيل التي وردت بهذا المحور، حيث تراوحت استجاباتهم ما بين (٤,٠١ – ٤,٢٩) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين: الأولى والثانية من فئات المقياس الخماسي وتشيران إلى (موافق - موافق بشدة) مما يعني أهمية هذه السبل والمقترحات، حيث حصلت عشر عبارات منها على(موافق بشدة) وقدمت ترتيبها تنازلياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي "التوعية بالطرق المفيدة للتعامل مع التقنية الحديثة"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي(٤,٢٩).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "دعم المواقع الإلكترونية الخاصة بالمدارس" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي(٤,٢٨).
- جاءت العبارة رقم(٩) وهي "توفير أنظمة الحماية والبرامج الداعمة لخصوصية المستخدم للشبكات" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي(٤,٢٧).
- جاءت العبارة رقم(١٢) وهي "تفعيل دور مراكز مصادر التعلم بالمدرسة لتشمل شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي(٤,٢٧).
- جاءت العبارة رقم(٧) وهي "تطوير محتوى المقررات التعليمية بما يتناسب مع مستجدات العصر" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي(٤,٢٥).
- جاءت العبارة رقم(١٦) وهي "توثيق فعاليات المدرسة وأنشطتها على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي(٤,٢٤).
- جاءت العبارة رقم(١٧) وهي "تشجيع الطلاب على الاستثمار الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي(٤,٢٤).

٨. جاءت العبارة رقم(١٤) وهي "التشجيع على ابتكار أفضل الطرق لاستثمار شبكات التواصل الاجتماعي تعليمياً" في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي(٤,٢٣).
٩. جاءت العبارة رقم(١) وهي "تهيئة البنية التقنية للمدرسة بشبكة الانترنت بجميع مرافقها" في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي(٤,٢٢).
١٠. جاءت العبارة رقم(١٠) وهي "توفير أطر قانونية وتنظيمية بالمدرسة للتعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي(٤,٢١).
- في حين جاءت بقية عبارات هذا المحور بدرجة (موافق) وتم ترتيبها تنازلياً أيضاً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة عليها، كما يلي :
١١. جاءت العبارة رقم(٢) وهي " توفير الدعم الفني والتقني الدوري لخدمات الإنترنت في المدرسة "في المرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي(٤,٢٠).
١٢. جاءت العبارة رقم(٥) وهي " نشر ثقافة الاهتمام بشبكات التواصل الاجتماعي وإمكانية الاستفادة منها" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٩).
١٣. جاءت العبارة رقم(١٣) وهي "تشجيع أولياء الأمور على التواصل مع المدرسة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الثالثة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٧).
١٤. جاءت العبارة رقم(١٩) وهي "تشجيع الطلاب على إنشاء مجموعات تعاونية على شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الرابعة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٦).
١٥. جاءت العبارة رقم(٣) وهي " السعي في توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية"، في المرتبة الخامسة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٥).
١٦. جاءت العبارة رقم(١١) وهي "تفعيل الزيارات الميدانية لمعارض التقنية والابتكارات الحديثة" في المرتبة السادسة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٥).
١٧. جاءت العبارة رقم(١٥) وهي "توجيه أولياء الأمور للجوانب المفيدة في شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة السابعة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٥).
١٨. جاءت العبارة رقم(٦) وهي " التعاون مع مؤسسات متخصصة لإقامة برامج تدريبية"، في المرتبة الثامنة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٤).
١٩. جاءت العبارة رقم(٤) وهي " توفير برامج تدريبية خاصة بالتعامل مع التقنية الحديثة للطلاب والمعلمين" في المرتبة التاسعة عشر، بمتوسط حسابي(٤,١٣).
٢٠. جاءت العبارة رقم(١٨) وهي "طرح الواجبات المنزلية على شبكات التواصل للتداول والبحث" في المرتبة العشرين، بمتوسط حسابي(٤,٠١).

ويمكن تفسير مجيء استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بالموافقة بنسبة عالية على المقترحات أعلاه، بأن العالم بما يعيشه اليوم من طفرة علمية وتكنولوجية غير مسبوقة، يواجه تحديات مختلفة لها تأثيرها على المجتمع عموماً وعلى طلاب المرحلة الثانوية خصوصاً، وأن التعليم المبني على المهارات الحياتية أضحت مطلباً أساسياً تنادي به المنظمات الدولية والمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة، وأن الإفادة من الشبكات الاجتماعية في هذا المجال يحقق ما لا قد تحققه وسائل أخرى، وبالتالي فإنها تعد إحدى الضروريات في تربية الفرد في هذا العصر والتي من خلالها يستطيع التكيف مع الواقع الاجتماعي له، وتمكنه من مواجهة

تحديات العصر بكل يسر، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة (الجديبي،١٤٣١هـ) ودراسة (العضيانى،١٤٣٤هـ) ودراسة (أمل نصر الدين،٢٠١٣م) ودراسة (الناجي،٢٠١٠م).

ثانياً: نتائج الفروق :

• لبيان الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وُضع السؤال الرابع، وهو (هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص)؟ وجاءت نتائج السؤال كالتالي :

أ- الفروق بحسب نوع المؤهل :

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير نوع المؤهل العلمي، وذلك على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

للفروق في استجابات عينة المعلمين حسب متغير نوع المؤهلANOVAجدول رقم (٢١) نتائج تحليل التباين

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	316.523	2	158.261	.880	.416 غير دالة
	داخل المجموعات	63699.276	354	179.941		
	الإجمالي	64015.798	356			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية.	بين المجموعات	819.273	2	409.636	2.099	.124 غير دالة
	داخل المجموعات	69098.912	354	195.195		
	الإجمالي	69918.185	356			
(الثالث) سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	421.186	2	210.593	.893	.411 غير دالة
	داخل المجموعات	83519.906	354	235.932		
	الإجمالي	83941.092	356			
الإجمالي	بين المجموعات	2351.357	2	1175.679	1.052	.350 غير دالة
	داخل المجموعات	395622.1	354	1117.577		
	الإجمالي	397973.5	356			

وهذا يعني أن المعلمين غير التربويين يحملون نفس وجهة نظر التربويين حول أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يدل على أن المعلم غير التربوي بحكم دخوله المجال التربوي فإنه لابد وأن يستقي المفاهيم التربوية من خلال ممارسة العمل التربوي، إضافةً إلى أن نسبة المعلمين التربويين هي الغالب على العينة حيث بلغت (٧٠%) في مقابل (١٥%) فقط من غير التربويين.

ب- الفروق بحسب متغير سنوات الخبرة:

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة المعلمين على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك على

الاستبانة مجملـة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٢) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات عينة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	1072.9	3	357.639	2.006	.113 غير دالة
	داخل المجموعات	62942.9	353	178.308		
	الإجمالي	64015.8	356			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية	بين المجموعات	935.6	3	311.869	1.596	.190 غير دالة
	داخل المجموعات	68982.6	353	195.418		
	الإجمالي	69918.2	356			
(الثالث) سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	810.6	3	270.206	1.147	.330 غير دالة
	داخل المجموعات	83130.5	353	235.497		
	الإجمالي	83941.1	356			
الإجمالي	بين المجموعات	6979.1	3	2326.360	2.100	.100 غير دالة
	داخل المجموعات	390994.5	353	1107.633		
	الإجمالي	397973.5	356			

وهذا يعني أن جميع المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم يتفقون على أهمية شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في تنمية المهارات الحياتية، وكونها من مستجدات العصر التي يحسن استثمارها.

ج- الفروق بحسب متغير التخصص:

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة المعلمين على الاستبانة مجملـة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير التخصص، وذلك على الاستبانة مجملـة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٣) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات عينة المعلمين حسب متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	720.4	3	240.126	1.339	.261 غير دالة
	داخل المجموعات	63295.4	353	179.307		
	الإجمالي	64015.8	356			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية	بين المجموعات	463.6	3	154.545	.785	.503 غير دالة
	داخل المجموعات	69454.5	353	196.755		
	الإجمالي	69918.2	356			
(الثالث) سبل تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	222.7	3	74.225	.313	.816 غير دالة
	داخل المجموعات	83718.4	353	237.163		
	الإجمالي	83941.1	356			
الإجمالي	بين المجموعات	713.2	3	237.728	.211	.889 غير دالة
	داخل المجموعات	397260.4	353	1125.383		
	الإجمالي	397973.5	356			

وعدم وجود فروق بين استجابات المعلمين يدل على اتفاق عام بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم على أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المهارات الحياتية، وأن كل مقرر دراسي يمكنه الاستفادة من هذه الشبكات في تنمية المهارات الحياتية .

• لبيان الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب وضع السؤال الخامس، وهو (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب في محاور الدراسة تعزى لاختلاف (الصف الدراسي، نوع الشبكة، مدة الاستخدام)؟ وجاءت نتائج السؤال كالتالي:

أ- الفروق بحسب متغير الصف الدراسي:

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة الطلاب على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وذلك على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات عينة الطلاب حسب متغير الصف الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	895.54	2	447.772	1.904	.150 غير دالة
	داخل المجموعات	223704.47	951	235.231		
	الإجمالي	224600.01	953			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية .	بين المجموعات	1712.226	2	856.113	2.772	.063 غير دالة
	داخل المجموعات	293694.45	951	308.827		
	الإجمالي	295406.68	953			
الإجمالي	بين المجموعات	3887.187	2	1943.593	2.235	.108 غير دالة
	داخل المجموعات	826868.81	951	869.473		
	الإجمالي	830756.00	953			

وعدم وجود فروق بين استجابات الطلاب حول استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية، يمكن تفسيره بأن جميع أفراد العينة من الطلاب يعيشون في نفس البيئة ونفس الثقافة، إضافة إلى كونهم يشتركون في خصائص النمو للمرحلة الثانوية.

ب- الفروق بحسب متغير الشبكة:

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة الطلاب على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير الشبكة، وذلك على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٥) نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق في استجابات عينة الطلاب حسب متغير الشبكة

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	748.810	4	187.202	.794	.529 غير دالة
	داخل المجموعات	223851.20	949	235.881		
	الإجمالي	224600.01	953			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات	بين المجموعات	363.962	4	90.990	.293	.883 غير دالة
	داخل المجموعات	295042.72	949	310.899		
	الإجمالي	295406.68	953			

						الحياتية.
.670 غير دالة	.590	514.890	4	2059.559	بين المجموعات	الإجمالي
		873.231	949	828696.44	داخل المجموعات	
			953	830756.00	الإجمالي	

ويمكن تفسير ذلك بأن كل من شبكة "اليوتيوب" و"تويتر" و"الفيسبوك" تشترك جميعها في معظم المزايا والخصائص ك الانتشار والتفاعلية وسهولة الاستخدام، كذلك في فتح الصور وتحميل الفيديوهات والروابط مما جعلها جميعاً محل اهتمام الكثير من الشباب بنفس الدرجة.

ج- الفروق بحسب متغير مدة الاستخدام :

أشارت نتائج استجابات أفراد عينة الطلاب على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، كما أظهرته نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تبعاً لمتغير مدة الاستخدام، وذلك على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، مما يشير إلى مستو عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢٦) نتائج تحليل التباينANOVA للفروق في استجابات عينة الطلاب حسب متغير مدة الاستخدام

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	بين المجموعات	967.375	2	483.688	2.057	.128 غير دالة
	داخل المجموعات	223632.64	951	235.155		
	الإجمالي	224600.01	953			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية.	بين المجموعات	264.100	2	132.050	.425	.654 غير دالة
	داخل المجموعات	295142.58	951	310.350		
	الإجمالي	295406.68	953			
الإجمالي	بين المجموعات	2194.836	2	1097.418	1.260	.284 غير دالة
	داخل المجموعات	828561.16	951	871.253		
	الإجمالي	830756.00	953			

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب كلهم في مرحلة واحدة، ويشتركون في نفس التوجهات والاهتمامات على الرغم من اختلاف صفوفهم الدراسية، فجاءت مدة الاستخدام متقاربة فيما بينهم إلى حد ما

- لبيان الفروق في استجابات أفراد عینتي الدراسة من الطلاب والمعلمين حول المحور الأول والثاني، وُضع السؤال السادس وهو(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات كل من عینتي الدراسة من الطلاب والمعلمين حول واقع ومعوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية ؟)وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وذلك للتعرف على الفروق بين عینتي الدراسة (الطلاب والمعلمين)، والجدول التالي يبين ذلك:
- جدول رقم (٢٧) نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير المستجيب

المحور	فئات المتغير	ن = العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدالة
(الأول) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.	الطلاب	954	64.40	15.35	1309	1.218	.0.270 غير دالة
	المعلمون	357	65.18	13.41			
(الثاني) المعوقات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية.	الطلاب	954	71.27	17.61	1309	21.625	دالة0.000
	المعلمون	357	75.73	14.01			

الإجمالي	الطلاب	954	135.67	29.53	1309	20.228	دالة 0.000
	المعلمون	357	140.92	21.86			

أشارت نتائج اختبار (ت) للفروق في استجابات أفراد عيني الدراسة من (الطلاب والمعلمين) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم على المحور الأول، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم على المحور الثاني، حيث بلغت قيمة (ت) للمحور الثاني (٢١,٦٢٥) وهي دالة عند مستوى (١, ٠)، وكانت الفروق في اتجاه فئة المعلمين حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (٧٥,٧٣) في مقابل (٧١,٢٧) لفئة الطلاب، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة حيث بلغت قيمة (ت) (٢٠,٢٢٨) وهي دالة عند مستوى (١, ٠)، وكانت الفروق في اتجاه فئة المعلمين حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (١٤٠,٩٢) في مقابل (١٣٥,٦٧) لفئة الطلاب.

كما يتضح من الرسوم البيانية التالية، الفروق بين استجابات العينتين من الطلاب والمعلمين على المحور الأول، شكل رقم (١٢)، وعلى المحور الثاني، شكل رقم (١٣):

شكل رقم (١٢) المقارنة بين المعلمين والطلاب للمحور الأول



شكل رقم (١٣) المقارنة بين المعلمين والطلاب للمحور الثاني



توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة التي تم التَّوصِل إليها، يوصي الباحث بما يلي :
١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم، بتهيئة البنية التقنية للمدارس بشبكة الإنترنت بجميع مرافقها، ودعم مراكز مصادر التعلم بالتقنيات الحديثة، والدعم الفني والتقني بشكل مستمر لتتمكن المدارس من مواكبة مستجدات العصر بكل يسر وسهولة.
 ٢. إنشاء وحدة بإدارات التربية والتعليم تعنى بالإعلام الجديد وكيف يمكن الاستفادة منه في العملية التعليمية والتربوية على وجه الخصوص، وتساهم في دعم المواقع الإلكترونية الخاصة بالمدارس.
 ٣. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتحفيز والتشجيع للمعلمين والطلاب على حد سواء بالمشاركة والتعاون في إنتاج ونشر الصور ومقاطع الفيديو والروابط وغيرها والتي تعد من الوسائل التعليمية الحديثة باستخدام "اليوتيوب" و"تويتر" و"الفيسبوك"، مع الأخذ في الاعتبار توفير أنظمة الحماية والبرامج الداعمة لخصوصية مستخدم الشبكات.

٤. السعي في نشر ثقافة التعامل الايجابي بشبكات التواصل الاجتماعي، وبيان أهمية استثمارها في الجوانب التربوية والتعليمية، والتواصل مع أولياء الأمور وتوعيتهم بشأن ذلك أثناء اللقاءات التي تعقدها المدارس.
٥. أن تشرع وزارة التربية والتعليم في وضع خطة لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في الميدان التربوي، كونها وسيلة تتيح التفاعل المستمر بين الطالب وأستاذ المادة، وتعطي الطلاب فرصة أكبر للتواصل والاحتكاك بكثير من الخبراء والمتخصصين.
٦. تدريب الطلاب والمعلمين على مهارات الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي والمدونات والشبكات الإلكترونية، لبيان كيفية الاستفادة منها تعليمياً وتربوياً .
٧. الاستفادة من التجارب التي قامت بها بعض الدول لدمج شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، كدولة الإمارات العربية المتحدة .
٨. أن تفعل المدارس الزيارات الميدانية لمعارض التقنية والابتكارات الحديثة، ليصبح جزءاً من أنشطتها اللاصفية.
٩. أن يسعى الإعلام التربوي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، في التوعية بالطرق المفيدة للتعامل مع التقنية الحديثة وسبل الاستفادة منها.

مقترحات الدراسة:

- سعيًا لإثراء ميدان الدراسة بالدراسات ذات الصلة، فإن الباحث يقترح ما يلي :
١. إجراء دراسات تتناول مراحل أخرى، وجوانب أخرى من مجالات البحث كمجال التربية المقارنة مع إحدى الدول التي أفادت من شبكات التواصل الاجتماعي في المؤسسات التعليمية.
 ٢. إجراء دراسات تجريبية لقياس مدى فعالية مجتمعات التعلم الإلكتروني التي تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي.
 ٣. إجراء دراسات تعنى بتقديم نموذج لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في المؤسسات التعليمية بشكل عام.
 ٤. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالدراسة الحالية.
 ٥. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على شبكات أخرى من شبكات التواصل الاجتماعي.
 ٦. إجراء دراسة عن فاعلية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 ٧. إجراء دراسة عن مستوى الثقافة الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الثانوية وسبل تنميتها لديهم، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبا نمي، بدر بن عبدالعزيز (١٤٣٠هـ). الإعلام الجديد: دراسة نوعية تحليلية لمفهومه وأشكاله وواقعه ومستقبله، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة الملك سعود، الرياض.
٢. أبو حجر، فايز محمد فارس. (٢٠٠٣م). أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمي العلو والصحة في المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣. آل داود، ابراهيم بن محمد. (١٤٣٤هـ). دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين والممارسين. دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٤. البناء، ولاء محمد صابر. (٢٠٠٤م). فعالية برنامج في الاقتصاد المنزلي لتدريب معلمي الأميين على تدريس بعض المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
٥. الجديبي، رأفت بن محمد (١٤٣١هـ). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة - رؤية تربوية إسلامية - دراسة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

٦. الزهراني، محسن بن جابر. (١٤٣٤هـ). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٧. السعدني، محمد عبد الرحمن، وحسين، هشام بركات. (٢٠١٢م). فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة. بحث منشور، المؤتمر العلمي لكلية التربية" التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة" مجلة جامعة طيبة، العدد (٦)، المجلد الأول، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
٨. السكران، هناء بنت ناصر. (١٤٣٤هـ). استخدام الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية. (الاجابيات والسلبيات) رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
٩. السنبلي، عبدالعزيز عبدالله (١٤١٨هـ). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخرجي للنشر والتوزيع، الرياض.
١٠. الشرفاوي، جمال مصطفى، وعبدالرزاق، السعيد محمد، (٢٨-٢٩ سبتمبر، ٢٠٠٩م) فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الالكتروني في تنمية مهارات التفاعل مع تطبيقات الجيل الثاني للويب لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، تكنولوجيا التعليم بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، القاهرة :الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .
١١. العبيري، فهد بن حمدان . (١٤٣٤هـ). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية "تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
١٢. العتيبي، بندر بن مطر. (١٤٣٣هـ). أثر استخدام نمط حل المشكلات في التواصل الاجتماعي عبر الشبكة بالفيديو على تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بـعفيف. رسالة ماجستير غير منشورة ،تقنيات التعليم ، جامعة الملك عبدالعزيز ،جدة.
١٣. العتيبي، نورة بنت سعد (٢٠١٣م). فاعلية شبكة التواصل الاجتماعي تويتر (التدوين المصغر) على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مقرر الحاسب الآلي. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. جامعة الملك سعود .الرياض.
١٤. العرفج، ناجي ابراهيم (٢٤-٢٦ أكتوبر ٢٠١١م). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كلفة متطورة للحوار. مؤتمر الدوحة التاسع لحوار الاديان. الدوحة دولة قطر.
١٥. العضياني، ناهس بن خالد. (١٤٣٤هـ). استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والإشباع المتحققة منها. رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم الاعلام ،كلية الآداب، جامعة الملك سعود ، الرياض.
١٦. العوض، خالد عبد الرحمن (١٤٢٩هـ). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧. الغامدي، سالم بن حميد. (١٤٣٣هـ). المهارات الحياتية رؤية إسلامية تربوية تطبيقية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
١٨. الغامدي، فريد، وسالم، محمد. (٢٠١١م). تأثير استراتيجيات قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني عن بعد، الرياض.
١٩. الغامدي، ماجد بن سالم. (١٤٣٢هـ). فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة، مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
٢٠. القادوم، غفاف محمد (١٤٢٩هـ) برنامج مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.
٢١. اللقاني، أحمد حسين، وفارعة، حسن محمد. (٢٠٠١م). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. عالم الكتب ،القاهرة.
٢٢. المالكي، تغريد بنت محمد (١٤٣٣هـ). دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأكيد على بعض قيم الحوار لدى طالبات جامعة الملك سعود. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم السياسات التربوية ،جامعة الملك سعود ، الرياض.

٢٣. المحارب، سعد المحارب(٢٠١١م).الإعلام الجديد في السعودية- دراسة تحليلية في المحتوى الإخباري للرسائل النصية القصيرة ط١.بيروت جداول للنشر والتوزيع.
٢٤. المنصور، محمد.(٢٠١٢م).تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والالكترونية "العربية أنموذجاً" دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية. الأكاديمية العربية الدنمارك.
٢٥. الناجي، عبدالسلام.(٢٠١٠م).ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي بعنوان ما هي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة (١٧٠٤، ٢٠١٠م، ص ٤٢-٦٥)، الرياض.
٢٦. حسين، أسامة ماهر.(١٤٢٦هـ).توصيف مادة المهارات الحياتية والتربية الأسرية في الخطة الدراسية للتعليم الثانوي. إدارة التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
٢٧. خليل، محمد ابو الفتوح ،ولباز، خالد صلاح علي(١٩٩٩م).دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثالث(مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية) مصر، مج ١، ص ص ٨١-١٠٨.
٢٨. خليل، محمود .(٢٠١٠م).الاعلام العربي-مظاهر النمو ومخاطر التفكك. القاهرة. العربي للنشر والتوزيع .
٢٩. عبدالمعطي، أحمد ،ومصطفى، دعاء (٢٠٠٨م).المهارات الحياتية ،ط١ دار السحاب للنشر والتوزيع ،القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
٣٠. عمران، تغريد ،والشناوي، رجاء، وصبحي، عفاف، (٢٠٠١م).المهارات الحياتية ،ط١، الناشر مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
٣١. فورة، تهاني زياد(٢٠١٢م).فاعلية إثراء مناهج تكنولوجيا التعليم باستخدام الشبكة الاجتماعية facebook في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت لدى الطالبات المعلمات في الجامعة الإسلامية بغزة . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية .
٣٢. محمود، خالد وليد.(٢٠١١م).شبكات التواصل الاجتماعي ودينامكية التغير في العالم العربي. الطبعة الأولى .لبنان: مدارك للنشر والترجمة والتعريب.
٣٣. معبد، علي كمال(١٤٣٣هـ).أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية الوعي السياسي وبعض المهارات الحياتية. دراسة دكتوراه منشورة .كلية التربية ،قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أسيوط ،القاهرة.
٣٤. مغاوري، سناء أبو الفتوح(١٤٢٧هـ).تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المهارات الحياتية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ،جامعة بنها، مصر .
٣٥. منظمة الصحة العالمية ،منظمة الأمم المتحدة للطفولة (٢٠٠٥م)، أنموذج المنهج المدرسي الصحي ذي المردود العملي للمدارس الابتدائية ، ط٤ ، القاهرة .
٣٦. نصر الدين ،أمل.(١٤٣٤هـ).تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب . المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض كلية التربية ، جامعة عين شمس.
٣٧. نصيف، بسمة شوقي.(١٤٣٢هـ).موقع الفيسبوك ودوره في تطوير مجال النحت والتعلم عبر الانترنت في ضوء متطلبات عصر المعرفة. المؤتمر السنوي العربي السادس-الدولي الثالث-كلية التربية النوعية بالمنصورة.مصر. ٦٩٧-٧١٥ .
٣٨. نومار، مريم نريمان.(١٤٣٣هـ).استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية دراسة عينة من مستخدمي الفيسبوك في الجزائر .رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم العلوم الانسانية ،جامعة الحاج لخضر، الجزائر .
٣٩. هارون، محمود طارق.(٢٠١٠م).الشبكات الاجتماعية على الانترنت: دراسة تحليلية لتفعيل دورها في مجال المكتبات والمعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المكتبات والمعلومات، جامعة عين شمس، مصر .
٤٠. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ).دليل التعليم الثانوي الجديد(دليل المدرسة)،ط١،إدارة التعليم الثانوي، التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، الرياض.

٤١. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٣هـ)، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس. الكتيب التعريفي. المملكة العربية السعودية. ص.(٧)
٤٢. زينب شقير (٢٠٠١): اضطرابات اللغة والتواصل. ط (٢)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٤٣. جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٨٥م). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، القاهرة: دار النهضة العربية.
٤٤. فاضل، خليل إبراهيم. (٢٠٠١م). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان: الأردن، العدد (٣٨)، يناير، ٣٣٢-٤٧٢.
٤٥. وافي، عبد الرحمن جمعة. (٢٠١٠م). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
٤٦. عبد المعطي، أحمد حسين وآخرون (٢٠٠٨م) المهارات الحياتية. ط١، القاهرة: درا السحاب للنشر والتوزيع.
٤٧. الحموري، هند، والوهر، محمود (١٩٩٨م). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، دراسات العلوم التربوية، (٢٥ يناير، ص ١١٢-١٢٦).
٤٨. عبد الحميد، جابر. (١٤١٧هـ). معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة.
٤٩. كلية دبي للإدارة الحكومية. (٢٠١١). تقرير وسائل الإعلام الاجتماعي في العالم العربي. الإمارات العربية المتحدة.
٥٠. الشلحاط، صيته بنت محمد. (١٤٣٤هـ). القيم الدينية والاجتماعية والعقلية التي تعزز برامج محادثات الهواتف النقالة لدى طالبات المرحلة الجامعية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، جامعة الإمام، الرياض.
٥١. الحميد، شذى عبدالواحد. (١٤٣٠هـ). استخدامات الهاتف الجوال كوسيلة اتصالية في المجتمع السعودي والاشباكات المتحققة منه. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإعلام، كلية الدعوة والإعلام، جامعة الإمام، الرياض.
٥٢. صلوي، ماجد بن جبران. (١٤٢٨هـ). الآثار الاجتماعية لاستخدام الهاتف الجوال على الشباب السعودي "دراسة استطلاعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
٥٣. العساف، صالح بن محمد. (١٤٣٣هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، دار الزهراء، الرياض.
٥٤. القحطاني، وآخرون. (١٤٣١هـ). منهج البحث في العلوم السلوكية، ط٣، مكتبة الملك فهد الوطنية.
٥٥. أبوعلام، رجا محمد. (١٤٣٢هـ). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط٦، دار النشر للجامعات، القاهرة.
٥٦. المستخدم السعودي على الشبكات الاجتماعية، بحث في سلوكيات المستخدمين على الشبكات الاجتماعية في السعودية. The Online (Project, 2013).
٥٧. عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٧م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان، الأردن، دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. C. Redecker, K. Ala-Mutka ,g Punie,Y.(2010). Learning 2. 0: The Impact of Web 2. 0 Innovatons on Education and Training in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the Institute for Prospective Technological Studies.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

<http://www.alex.com/>

١. موقع اليكسا الالكتروني

[http:// www.twitter.com/](http://www.twitter.com/)

٢. موقع تويتر

Employment of Social Networks in the Development of Life Skills among High School Students from the Perspective of Students and Teachers

Faraj bin Saad bin Abdullah al-Shihri

Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia
faraaaaj@hotmail.com

Abstract:

This study aim to find out the impact of the employment of the social networks on the development of life skills among high school students from the perspective of students and teachers. To achieve this, the study sought to answer the following main question: What is the appropriate recruitment of the social networks in developing life skills among high school students See students and teachers? It has the following questions:

1-What is the reality of the use of social networks in the development of life skills among high school students from the perspective of students and teachers?

2-What are the obstacles to the employment of social networks in the development of life skills among high school students from the perspective of students and teachers?

3-What are the ways to employ social networks in the development of life skills among high school students from the point of view of teachers?

4 – what are there significant differences between the responses of teachers in the study axes due to the difference (type of qualification, years of experience, specialization)?

5-Are there statistically significant differences between the responses of students in the study subjects due to the difference (grade, type of network, duration of use)?

6-Are there statistically significant differences in the responses of both students and teachers about the reality and constraints of employing social networks in developing life skills?

The study sample consisted of (357) teachers working in the secondary schools of the Department of Education in Riyadh during the first semester of the academic year 1434-1435. They were randomly selected. The questionnaire was distributed to 10% of the original community members.

(954) students were randomly selected. This sample represents the sample size at the 99% confidence level, which is more than the specified number (663) according to the cadres available in the statistical books (Al Qahtani) Et al., 1431H, p. 283). The study tool was distributed in a deliberate manner, starting with random methods. In order to answer these questions, the researcher used the descriptive descriptive method. The questionnaire was used as a tool for study and applied to two samples (teachers and students) of secondary school in Riyadh for the first semester of the academic year 1434-1435 AH. The study showed the following results:

1-The responses of the study sample members from teachers and students to the "reality of the use of social networks in the development of life skills among high school students" with a general average indicates an option (ok) on the study tool.

2-The responses of the study sample members of teachers and students on the "obstacles faced by secondary school students when using social networks in life skills development" were presented with a general average indicating an (OK) option for the study instrument.

3-The responses of the sample members of the study, on "ways to activate social networks in the development of life skills for high school students" with a general average refers to the option (strongly agree) on the study tool.

Keywords: Social Networks, Life Skills.

درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات

فوزية جمعان الغامدي

إدارة تعليم الباحة- المملكة العربية السعودية
afmh41@gmail.com

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤١٦٤) معلمة ، اختير منهن عينة عشوائية عددها (٤٧٧) معلمة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣,٧٠)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بإعطاء مجال النزاهة والاستقلالية أهمية أكثر من قبل قائدات المدارس في ممارساتهن الإدارية.

الكلمات المفتاحية: الإدارة بالقيم، قائدات المدارس، منطقة الباحة، المعلمات

المقدمة:

في ظل السعي للتطوير وتحسين الأداء والتميز اتجهت المؤسسات الإدارية والتعليمية على حد سواء إلى تبني مداخل إدارية حديثة مثل: إدارة الجودة الشاملة، والإدارة بالأهداف، والإدارة الذاتية، وإدارة التغيير، والإدارة بالقيم وغيرها من المداخل، وتعتبر الإدارة بالقيم من المداخل الإدارية الحديثة التي تؤكد أهمية القيم في حياة المؤسسة بوصفها جوهر الثقافة التنظيمية، والمحرك الأساسي للسلوك (أبو عايد، 2006، ٢).

ويتأثر الأداء في المؤسسات بقيم واتجاهات المديرين في مستوى الإدارة العليا، فالقيم تدفع المدير إلى الالتزام بسلوكيات وعوائد معينة على غيرها، كما تؤثر في أسلوب بحثه عن البيانات وتفسيرها، وكذلك تؤثر بشكل كبير على طريقة تعامله وإدراكه للمعلومات وتحليلها وفهمها، وهي بذلك " القيم " تسهم بشكل كبير في ثقافة المنظمة (مصطفى، عمر، ٢٠٠٠، ٢٤). ويرى السقا (٢٠٠٦، ١٣) أن العمل الإداري مفعم بالقرارات القيمية ، وأن القادة الإداريين يعيشون عملية ممارسة مستمرة للقيم، ويقومون باتخاذ الكثير من القرارات الإدارية داخل مؤسساتهم وهذه القرارات تكون في الغالب متأثرة بالقيم والاعتقادات المختلفة التي يتبناها هؤلاء القادة.

وفي ظل التحديات التي تفرضها معطيات هذا القرن على المؤسسات، تبرز ضرورة إدارة القيم الأساسية للمؤسسة التعليمية والتربوية كاستراتيجية عملية تعيد تشكيل ثقافتها، وتوجهها لتغيرات نحو رؤية استراتيجية تتغلب على التعقيدات التنظيمية، وتسهل احتواء المبادئ الأخلاقية في استراتيجية القيادة وأنشطة المؤسسة (الخضر، ٢٠٠٦، ١٦).

وقد ورد مفهوم الإدارة بالقيم في صورة عدد من المصطلحات التي تعبر عن أهدافه، إذ استخدم سوننبرغ (Sonnenberg, ١٩٩٨)، مصطلح "الإدارة بضمير" في مؤلفه (Management By Consciences)، ويؤكد فيه على أن دوام استقرار النجاح هي صفة لا تتكون إلا بإدارة راسخة تعتمد على استحضار القيم واعتمادها في جميع العلاقات والتعاملات (العتيبي، ٢٠٠٩، ٢٦).

ثم قدم أوكونور، وبلانكارد (O'Connor and Blanchard, ٢٠٠٠) نظرية الإدارة بالقيم (Values By Managing) باعتبارها اتجاهاً إدارياً حديثاً لمنظمات القرن الواحد والعشرين، ثم أضافت سوزان أطلس (Atals 2002) تسمية أخرى وهي الإدارة باستخدام القيم (Values With Management)، وظهرت إثر نظريتهما مفاهيم ومصطلحات قامت في مجملها على فكرة واحدة وهي الاستخدام الأمثل للنظام القيمي، ومن تلك النظريات ما قدمه كل من وندال وباجر (٢٠٠٣) في نظرية الإدارة المعتمدة على القيم (Management Based Values, 2000) (صدام ٢٠٠٤، ٧).

وقد مرّاحل تطور الإدارة بالقيم في الإسلام بعدد من المراحل منها (البريدي، ٢٠٠٧، ٤٣) : مرحلة التخطيط: وقد بدأت هذه المرحلة من مكة المكرمة بداية النبوة حيث كانت عبارة عن إعداد وزرع للقيم التي تقوم عليها إدارة الدولة القادمة وكان المدير الاستراتيجي فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم وكان مصدر هذا التخطيط هو الوحي الذي كان ينزل عليه من المولى عز وجل. والمرحلة الثانية مرحلة التنظيم : وقد برزت هذه المرحلة بشكل أكبر في المدينة المنورة ،حيث توفرت الشروط الأولية لقيام الدولة الإسلامية وقد كانت كل العمليات الإدارية مبنية أساساً على القيم حيث كان صلى الله عليه وسلم يمثل السلطة التشريعية والتنفيذية . ومما يمكن الإشارة اليه من القيم تمهيداً لقيام دولة المدينة قيمة المؤاخاة ، حين آخى الرسول صلى الله عليه وسلم بين المهاجرين والانصار التي كانت حلاً ناجعاً لمشكلة المهاجرين الذين جاءوا المدينة وتركوا كل متاعهم واموالهم في مكة ، ثم ايضاً من القيم التي قامت عليها دولة المدينة وثيقة المدينة التي حملت من القيم التي جعلت كل الطوائف يعيشون في امن وامان وطمأنينة.

اما أوكونور، وبلانكارد (٢٠٠٠ ، ١٦٨). فقد أشارا إلى أن الإدارة بالقيم تمر بثلاث مراحل هي: مرحلة تحديد أهداف وقيم المنظمة، وهي مرحلة تعد أساساً لنجاح تطبيق الإدارة بالقيم، وتعتمد النظرية في هذه المرحلة العصف الذهني للعاملين داخل النظام ويعتمد نجاح هذه المرحلة على الاقتتران الفعلي بين الاقوال والتصورات، وبين طبيعة الفعل والسلوك من القيادة العليا، وفي المرحلة الثانية تعمل نظرية الادارة بالقيم على التأكد من نشر وبث القائمة القيمية المتفق عليها خلال النظام، ولابد أن تكون القيم المعلنة هي المرجع والدستور للعمليات الإدارية المتخذة لاحقاً وبناءً على ذلك من المهم أن يتم إعلان الميثاق القيمي، وأن يعايش أفراد المنظمة هذا الميثاق يومياً، وفي المرحلة الثالثة يتم توجيه فلسفة الإدارة وفقاً للأهداف والقيم، وتقوم هذه المرحلة بدور التسجيل والمتابعة للتحقق من الدمج والانسجام بين سياسة العمل وبين مبادئ الإدارة بالقيم، ويتحقق ذلك عن طريق توجيه مستويات ثلاثة من الأساليب داخل النظام : الأسلوب الأول هو الأسلوب الفردي، فالقائد وبقية الأفراد هم داخل نطاق متابعة الأنساق القيمية الشخصية والتعامل مع ما قد تتسبب به من ضغوطات، والأسلوب الثاني هو الفرق؛ إذ تقوم القيم بتوجيه ديناميكية الفريق وتقديم خطوات لتعزيز أدائه المتميز وفض ما يعترضه من خلافات ثم تقوم هذه المرحلة بتوجيه الأسلوب الإداري من خلال قياس فعالية إستراتيجية الإدارة والأنظمة والعمليات مع التركيز على نظام الأجور والحوافز .

ومن خصائص الإدارة بالقيم أنها منهجاً يعتمد الاتصال والعلاقات الإنسانية، مما يعزز دور العنصر البشري، ويربط النظام بالأفراد العاملين فيه وبالمجتمع الذي ينتمي إليه وبالثقافة التي ينشأ فيها، ووجود القيم المشتركة في المؤسسات يعمم الشعور

بالاستقرار والعدالة، كما أن الاتجاه العالمي نحو معالجة الإخفاقات والمظاهر السلبية للحضارة المعاصرة هو اتجاه نحو تدعيم المرجع الأخلاقي وصيانة المصدر القيمي لدى الذات الإنسانية وداخل النظم، وهذه الرؤية الدولية تعطي لنظرية الإدارة بالقيم موقعاً مهماً وحيوياً ضمن النظريات والمقترحات التي طرحت مؤخراً (العتيبي، ٢٠٠٩، ٣١).

من هنا فإن تضمين الأهداف العامة للمؤسسات بعض القيم الإدارية يساهم في تحقيق التوافق بين القيم الشخصية وقيم العمل لمختلف العاملين ومنهم القادة الإداريين، ومن أمثلة ذلك حاجات التقدير، وتحقيق الذات والتحفيز والتطوير والتدريب، والتي قد يسبب غيابها أو تجاهلها معارضة القادة لبقية القيم التنظيمية الأخرى.

وتعتبر القيم الادارية من أهم مصادر أخلاقيات المهنة في المجتمع الاسلامي، إذ توفر القيم الاسلامية الرقابة الذاتية في الفرد؛ و تحقيق سعادة الإنسان والمجتمع في كل المجالات، وتحقيق الانضباط بالوقت، وقيم التقدير والاحترام، والابتعاد عن المحسوبية، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وعدم إفساء أسرار العمل، وعدم قبول الرشوة (البشري، ٢٠٠٦، ٢٩). ولا شك أن ما تعانيه الإدارة في البلدان العربية اليوم من ضعف وقصور وتخلف في كثير من الممارسات الإدارية هو نتيجة لضعف التمسك بقيم العمل؛ حيث أن الإدارة العربية في معظم مواقعها تُوجهها الميول والرغبات الشخصية قبل الحقائق الواقعية في قراراتها، وما زالت بعيدة كل البعد عن الشفافية المطلقة، كما تقتفر إلى الأبعاد الإنسانية وحسن إدارة الصراع (خليف، ٢٠٠٨، ٢٢)

وقد أشار حمادات (٢٠٠٦) إلى عدد من المجالات التي تناولت موضع القيم منها: القيم الجماعية؛ حيث يكتسب العمل معناه ضمن إطار هذه القيم من خلال مدى تأثيره في المجموعة التي يعمل فيها الفرد. فالعمل وسيلة لخدمة اهتمامات المجموعة ومصالحها. ومجال أخلاقيات العمل: فالعمل شيء مقدس يجب الإخلاص فيه لأنه يمنح الفرد كرامةً وشرقاً. ومجال القيم الإنسانية حيث تؤكد هذه القيم على ضرورة الاهتمام بالإنسان في موقع العمل، وبنموه الإنساني وتطوره أكثر من الاهتمام الذي يعطى للجوانب المادية للمؤسسة. إضافةً إلى مجال نظام قيم المشاركة الجماعية: وبناءً على هذه القيم فإن العمل هو الأساس في اشباع الحاجات المتعددة للأفراد، وذلك من خلال إفساح المجال أمام العاملين ليكون لهم دوراً بارزاً في إدارة المؤسسة من خلال المشاركة في قراراتها الأساسية ومجال نظام قيم الراحة والفراغ، وتؤكد هذه القيم على إفساح المجال لراحة العاملين أثناء العمل ليشعروا بإنسانيتهم، ويمارسوا هواياتهم المتعددة، فتزيد من سلوكهم الإيجابي اتجاه المؤسسة والعمل

وقد أجريت عدة دراسات حول موضوع الإدارة بالقيم مثل: دراسة دوغان (Dogan, 2016) التي هدفت إلى تقييم سلوكيات مديري المدارس المستندة إلى القيم من وجهة نظر المعلمين، وبناءً عليه قام ببناء نموذج لعملية الإدارة المستندة إلى القيم في المدارس. واستخدم المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) معلمين يعملون في مقاطعة سيواس في تركيا. واستخدم أسلوب دراسة الحالة. حيث تم جمع البيانات النوعية من (١٠) معلمين يعملون في مقاطعة سيواس بتركيا. وأظهرت النتائج أن المعلمين يرون أن سلوكيات الإدارة المستندة إلى القيم للمدرء إيجابية للغاية.

ودراسة ذيب والسعود (٢٠١٤) التي هدفت تعرف درجة ممارسة قيم العمل لدى مديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بدرجة الإلتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أغراض الدراسة اختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدارسة تكونت من (١٢) مديرًا للتربية والتعليم، و(٢١٣) رئيس قسم. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لقيم العمل جاءت مرتفعة.

ودراسة عربي (Arabaci, 2013) التي هدفت إلى تحديد تصورات المعلمين في المدارس الابتدائية عن الإدارة بالقيم. وإذا كان هناك تباين في النجاح وفقاً لهذا التصور أم لا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (٢٦١) معلماً

يعملون في مدارس الياس التركية واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أن المدارس التي تتمتع بثقافة وقيم عالية أكثر نجاحًا وحافزًا للمعلمين.

ودراسة الغامدي(٢٠٠٩) التي هدفت تقديم تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية، والتعرف على درجة أهمية قيم الإدارة الأساسية عند تطبيق مدخل الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية، والتعرف على مراحل تطبيق الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) مديرة، و(١٣٠) وكيلة، و(٥٠٠) معلمة. وأظهرت النتائج أن درجة أهمية قيم الإدارة الأساسية عند تطبيق مدخل الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير كبيرة، كما أظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق مدخل الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية كانت كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معوقات تطبيق الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية كانت كبيرة.

ودراسة الصرايرة، والقضاة(٢٠٠٩) التي هدفت تعرف علاقة القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي للعاملين في جامعة مؤتة بالأردن من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها. وتكونت عينة الدراسة من جميع القيادات الإدارية في الجامعة وعددهم (١٢٥) قائدًا. واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي المسحي، وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات الباحثين على مقياس القيم البيروقراطية كانت مرتفعة، وبينت النتائج أن أداءهم الوظيفي كان مرتفعًا، وكانت الفروق في القيم البيروقراطية دالة إحصائيًا، وتعزى لصالح مساعد المدير الذي مدة خدمته (أكثر من ١٦ سنة) وفي الأداء الوظيفي تعزى لمدير الدائرة الذي تكون مدة خدمته (أقل من ١٠ سنوات)، وأن العلاقة بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي دالة إحصائيًا.

وأجرى نيكولاس وكيونج (Nicholas &Keung,2001) دراسة هدفت إلى تعرف القيم التي يفضلها المعلمون في المدارس الثانوية في شنغهاي وذلك باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (٩٨٠) معلمًا من (٢٧) مدرسة، وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين فضلوا قيم المشاركة والتعاون .

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة بالقيم أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي المسحي، وفي الأداة المستخدمة وهي الاستبانة مثل دراسة ذيب والسعود(٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة الصرايرة والقضاة(٢٠٠٩).

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المجتمع والعينة، حيث اعتمدت دراسة ذيب، والسعود(٢٠١٤) على مدرء التربية والتعليم، ورؤساء الاقسام، ودراسة الغامدي(٢٠٠٩)، التي اعتمدت المديرات، والوكيلات، في حين اعتمدت الدراسة الحالية المعلمات كمجتمع وعينة للدراسة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبناء أداة الدراسة وتحديد منهج الدراسة، والمعالجات الإحصائية.

مشكلة الدراسة:

أوصت عدد من الدراسات مثل دراسة ذيب والسعود (٢٠١٤) ، ودراسة الحميدة (٢٠٠٦) بإجراء مزيدًا من الدراسات حول المنظومة القيمية نظرًا لأهمية تأثيرها في الإدارة المدرسية باعتبار القيم محددًا للسلوك، ومؤشرًا على فاعلية القيادة. كما أشار ذيب والسعود(٢٠١٤) إلى أن شريحة القادة التربويين كأى شريحة في المجتمع مختلفة في ثقافتها، وبالتالي مختلفة في القيم التي تؤمن بها وأن عدم توافر منظومة قيمية موحدة ومحددة عند جميع القادة يؤدي إلى اختلاف السلوكيات الممارسة لديهم، مما ينعكس سلبًا على أداء المرؤوسين لواجباتهم. إضافة إلى رغبة الباحثة في تناول موضوع القيم الإدارية لدى قائدات المدارس في ضوء المتغيرات والتطورات التي تواجه العالم هذه الأيام وذلك نتيجة الثورة التكنولوجية الهائلة والتطور المعلوماتي الكبير، والتي نتج عنها تغيرًا كبيرًا في مبادئ وقيم العنصر البشرى سواء العاملين داخل المؤسسات، أو المتعاملين معها، مما كان له أكبر الأثر على نظم

وأساليب العمل ، ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما درجة ممارسة قائدات مدارس منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات؟
- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية ، سنوات الخبرة) ؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية:

١. وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية بتقديم تغذية راجعة لهم لإدراج موضوع القيم ضمن البرامج التدريبية التي تعدها هذه الجهات لقائدات المدارس.
٢. القائمين على عمليات اختيار قائدات المدارس وتعيينهم ، للتعرف على قيمهم واتجاهاتهم .
٣. قائدات المدارس من خلال تعرف المنظومة القيمية الإدارية لديهن في ضوء استجابات المعلمات.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة بالقيم: هي " منظومة القيم الأساسية مثل الاستقامة والنجاح والعدالة والرضا الوظيفي وغيرها من القيم التي تهتم بتوظيف الطاقات الكامنة في البشر للوصول إلى درجة عالية من جودة الأداء(بدارنة، ٢٠٠٩، ١٧)

وتعرف الباحثة الادارة بالقيم اجرائيا بانها مجموعة من الصفات والسلوكات والمبادئ التي تؤمن بها قائدات المدارس وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات افراد عينة الدراسة على الاداة التي اعدتها الباحثة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:** اقتصر على موضوع الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.
- الحدود البشرية :** جميع معلمات منطقة الباحة بمراحلها الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) .
- الحدود المكانية :** طبقت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في منطقة الباحة.
- الحدود الزمانية :** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم العام في جميع المراحل التعليمية في منطقة الباحة التعليمية للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ، والبالغ عددهن (٤١٦٤) معلمة وفق إحصاءات قاعدة بيانات شؤون المعلمات بإدارة التعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ (شؤون المعلمات بإدارة تعليم الباحة، ١٤٣٨هـ).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٧٧) معلمة من معلمات مدارس منطقة الباحة التعليمية، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية وبنسبة (١١,٥%) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة :

جدول(١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	الابتدائية	222	46.5%

المتوسطة	123	25.8%
الثانوية	132	27.7%
المجموع	477	100%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	8.2%
	٥ - ١٠ سنوات	37.5%
	أكثر من ١٠ سنوات	54.3%
المجموع	477	100%

أداة الدراسة :

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة ذيب والسعود. (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي(٢٠٠٩)، واشتملت الاستبانة على قسمين الأول: المعلومات الأولية وهي: (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة). ثانياً: الفقرات المتعلقة بمجالات درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات ، وقد تكونت بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة وعلى النحو الاتي:

- المجال الأول قيم العدالة وله (١١) فقرة
- المجال الثاني قيم الولاء التنظيمي وله (٩) فقرات
- المجال الثالث قيم الاستقلالية وله (٤) فقرات
- المجال الرابع قيم الخيرية وله (١٠) فقرات
- المجال الخامس قيم القيادة وله (٦) فقرات

وتم تدريج الأداة تدريجاً خماسياً (بدرجة كبيرة جداً ، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً):

صدق الأداة:

يتم التحقق من صدق الاستبانة بعدة طرق كالآتي:

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية في تخصص الإدارة التربوية والقياس والتقويم ومناهج التدريس للتأكد من صدق الأداة، ومعرفة آرائهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة، وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وسلامة الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها.وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديلها حيث تم تعديل بعض الصياغات والأخطاء الإملائية، وتم حذف (٥) فقرات من المجال الأول(قيم العدالة) ، كما تم حذف ثلاث فقرات من المجال الثاني(قيم الولاء التنظيمي) ليصبح عدد الفقرات (٦) بدلاً من (٩) فقرات، أما المجال الثالث فقد تم تعديل مسماه ليصبح قيم النزاهة والاستقلالية بدلاً من قيم الاستقلالية، وتم إضافة (٣) فقرات له ليصبح عددها (٧) فقرات بدلاً من (٤) فقرات، وتم تعديل مسمى المجال الرابع ليصبح قيم الاحترام والتقدير بدلاً من القيم الخيرية، وأصبحت عدد فقراته(٦) فقرات بدلاً من (١٠) فقرات، والمجال الخامس قيم القيادة تم حذف فقرة واحدة ليصبح(٥) فقرات بدلاً من (٦) فقرات، وبذلك تكون الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٣٠) فقرة قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

٢. صدق البناء الداخلي

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم لاحقا من عينة الدراسة. ومن ثم تم حساب معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة كما في الجدول (٢) الآتي :

جدول (٢) مصفوفة معاملات الارتباط للمجالات مع الدرجة الكلية للأداة

المجالات	قيم العدالة	قيم الولاء التنظيمي	قيم النزاهة والاستقلالية	قيم الاحترام والتقدير	قيم القيادة	الدرجة الكلية
قيم العدالة	--	0.894**	0.932**	0.909**	0.937**	0.884**
قيم الولاء التنظيمي	--	--	0.852**	0.767**	0.744**	0.685**
قيم النزاهة والاستقلالية	--	--	--	0.783**	0.853**	0.791**
قيم الاحترام والتقدير	--	--	--	--	0.866**	0.717**
قيم القيادة	--	--	--	--	--	0.828**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١

تبين النتائج في جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حيث تراوحت معاملات الارتباط للدرجة الكلية للأداة بين (٠,٩٣٧ - ٠,٧٤٤)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وإن أعلى معامل إرتباط كان لمجال قيم القيادة (٠,٩٣٧)، وللدرجة الكلية للأداة تراوحت بين ٠,٨٨٤ - ٠,٦٨٥، وجميعها قيم موجبة وتشير إلى تمتع مجالات أداة الدراسة بصدق عالٍ يسمح باستخدامها لإجراء الدراسة.

ثبات الأداة:

تم استخدام طريقتين للتحقق من ثبات أداة الدراسة الطريقة الأولى هي التطبيق - وإعادة التطبيق والطريقة الثانية هي حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة. حيث تم في الأولى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) معلمة مرتين بفارق زمني مدته اسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون. (معامل ثبات الإعادة) بين التطبيقين. كما تم في الطريقة الثانية حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ كما في الجدول (٣) الآتي:

جدول(٣) معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الإعادة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	قيم العدالة	٦	0.0702**	0.889
٢	قيم الولاء التنظيمي	٦	0.807**	0.841
٣	قيم النزاهة والاستقلالية	٧	0.861**	0.835
٤	قيم الاحترام والتقدير	٦	0.789**	0.850
٥	قيم القيادة	٥	0.717**	0.923
الدرجة الكلية		٣٠	0.854**	0.967

**دال احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١

تشير النتائج في جدول (٣) إلى أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حيث بلغ معامل الثبات الكلي بطريقة ألفا -كرونباخ (٠,٩٦٧)، ولثبات الإعادة (٠,٨٥٤) ، وهي قيمة أعلى من الحد الجيد لمعامل الثبات بالدراسات المسحية وهو (٠,٨٠)،(Sekaran&Bougie, 2010,325)، وهي قيم مقبولة لإجراء الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية :

أولاً: المتغيرات الديموجرافية: وهي كالآتي:

- متغير المرحلة التعليمية، وله ثلاث مستويات: (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)
- متغير سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - ١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات)

ثانياً: المتغير التابع: درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.

إجراءات الدراسة:

١. اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتنفيذ الدراسة:
٢. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
٣. بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
٤. التحقق من صدق الأداة وثباتها وإقرار الصورة النهائية للأداة.
٥. توزيع الأداة على عينة الدراسة بعد تحديدها.
٦. جمع البيانات ومن ثم إدخالها إلى الحاسوب.
٧. استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.
٨. تحليل وتفسير نتائج الدراسة ومناقشته.
٩. كتابة تقرير البحث.

الأساليب والمعالجة الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة وفقاً لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو الآتي :

١. للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 ٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة.
- وللحكم على درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات تم استخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في تدرج المقياس - أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات في التدرج ففي تدرج ليكرت الخماسي فإن :

$$\text{طول الفئة} = (5 - 1) \div 4 = 0.80$$

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالاتي :

- من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠ ممارسة بدرجة قليلة جداً
- من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ ممارسة بدرجة قليلة
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ ممارسة بدرجة متوسطة
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ ممارسة بدرجة كبيرة
- من ٤,٢٠ - ٥,٠٠ ممارسة بدرجة كبيرة جداً

مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وترتيبها تنازلياً كما في الجدول (٤) الآتي:

جدول(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب متوسطها الحسابي.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢	قيم الولاء التنظيمي	3.80	0.96	1	كبيرة
٤	قيم الاحترام والتقدير	3.74	1.00	2	كبيرة
٥	قيم القيادة	3.70	1.00	3	كبيرة
١	قيم العدالة	3.63	1.00	4	كبيرة
٣	قيم النزاهة والاستقلالية	3.63	0.99	5	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.70	0.96	-	كبيرة

تشير النتائج الواردة في الجدول (٤) أن الدرجة الكلية لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٩٦) ، وأن جميع الانحرافات المعيارية كانت تراوحت بين (١,٠٠ - ٠,٩٦)، مما يشير إلى تناغم وانسجام استجابات أفراد عينة الدراسة ، وأن أعلى متوسط حسابي كان لمجال قيم الولاء التنظيمي(٣,٨٠) وبدرجة كبيرة، وأقل مجال قيم النزاهة والاستقلالية بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة كبيرة. وهذه النتيجة تعزى إلى أن العمل الإداري في المدارس مفعم بالقرارات الإدارية، وأن قائدات المدارس في منطقة الباحة يعشن عملية ممارسة مستمرة للقيم، ويتخذن العديد من القرارات الإدارية داخل المدارس، وهذه القرارات تكون في الغالب متأثرة بالقيم والاعتقادات المختلفة التي تتبناها القائدات تلك القيم المستمدة من الموروث الديني والثقافي للمجتمع السعودي، ومما تربت عليه القائدات من قيم العدالة والاحترام، والولاء، والانتماء، كما تشير النتيجة إلى أن قائدات المدارس يعملن على تحقيق منظومة من القيم المنسجمة والمتوافقة كالنزاهة والعدالة والاحترام والتقدير، والشفافية، والتي تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في العمل الإداري داخل المدرسة. وهذه النتيجة تتفق مع نظرية الإدارة بالقيم والتي من مبادئها أن القائد في المؤسسة هو القيم.كما تعود هذه النتيجة إلى ما وصلت إليه قائدات المدارس في منطقة الباحة من رقي خلقي، وأن تطبيقهن للإدارة بالقيم يشير إلى ثقافتهن والتزامهن بمعايير مهنتهن ورسالتهن رسالة الأنبياء من قبل.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الغامدي(٢٠٠٩) والتي جاءت بدرجة مرتفعة، ونتائج دراسة ذيب والسعود(٢٠١٤) والتي جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة الصرايرة والقضاة (٢٠٠٩)، والتي جاءت بدرجة كبيرة.

وجاء مجال الولاء التنظيمي في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٦) ، وهذه النتيجة تعزى إلى إدراك المعلمات لمشاعر وأحاسيس المودة والوفاء والإخلاص التي تكنه قائدات المدارس لمنسوبات المدرسة، والذي نتج عنه انخفاض معدلات الغياب عن المدرسة، وارتفاع مستوى الأداء والإنجاز، والرغبة في الاستمرار في العمل في المدرسة، كما تشير إلى انسجام وتوافق قيم ومبادئ قائدات المدارس مع قيم ومبادئ المدرسة التي يعملن فيها.

وجاء في المرتبة الأخيرة مجال قيم النزاهة والاستقلالية وجاء بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠,٩٩). وعلى الرغم من أنه جاء في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب التنازلي لمجالات أداة الدراسة ، إلا أنه جاء بدرجة كبيرة وهذا يعود إلى استقامة قائدات المدارس في ممارسة أدوارهن، والشفافية في التعامل مع المواقف التربوية ، والوقوف على نفس المسافة من جميع العاملات دون محاباة أو تحيز، وتقديم المعلومات ونشر التعميمات وعدم حجبها عن العاملين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغيرات (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين كما في الجداول الآتية :

أولاً: الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي وذلك على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٥) **الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية**

الفئات المجالات	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الدرجة الكلية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قيم العدالة	3.66	1.08	3.62	0.91	3.61	0.98	3.63	1.01
قيم الولاء التنظيمي	3.80	1.03	3.84	0.81	3.77	1.00	3.80	0.96
قيم النزاهة والاستقلال	3.65	1.04	3.66	0.87	3.58	1.00	3.63	0.99
قيم الاحترام والتقدير	3.78	1.05	3.74	0.89	3.68	1.06	3.74	1.01
قيم القيادة	3.74	1.05	3.65	0.93	3.68	1.05	3.70	1.02
الدرجة الكلية	3.72	1.01	3.70	0.84	3.66	0.97	3.70	0.96

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية،حيث جاءت المرحلة الابتدائية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٢) تلاها المرحلة المتوسطة بمتوسط حسابي(٣,٧٠) ، والمرحلة الثانوية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٦) . ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول (٦) الآتي .

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على مجالات أداة الدراسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قيم العدالة	بين المجموعات	0.256	2	0.128	0.124	0.833
	داخل المجموعات	487.964	474	1.029		
	الكلي	488.220	476			
قيم الولاء التنظيمي	بين المجموعات	0.341	2	0.172	0.180	0.835
	داخل المجموعات	447.319	474	0.944		
	الكلي	447.659	476			
قيم النزاهة والاستقلالية	بين المجموعات	0.499	2	0.250	0.253	0.777
	داخل المجموعات	467.877	474	0.987		
	الكلي	468.377	476			
قيم الاحترام والتقدير	بين المجموعات	.896	2	0.448	0.434	0.648
	داخل المجموعات	489.182	474	1.032		
	الكلي	490.078	476			
قيم القيادة	بين المجموعات	0.651	2	0.326	0.309	0.734
	داخل المجموعات	499.133	474	1.053		
	الكلي	499.784	476			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.318	2	0.159	0.172	0.842
	داخل المجموعات	439.508	474	0.927		
	الكلي	439.826	476			

تشير النتائج في الجدول (٦) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للقيم من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وعلى جميع مجالات الدراسة، وهذه النتيجة تعزى إلى أن القيم الإدارية هي عبارة عن سلوك ملاحظ من خلال الممارسات الإدارية لقائدات المدارس لقيم العدل والنزاهة والاحترام، كما أنها شعور وإحساس داخلي لممارسات إيجابية أو سلبية لهذه القيم من قبل قائدات المدارس، وهو سلوك يمكن ملاحظته من قبل العاملين في المدرسة وبغض النظر عن المرحلة التعليمية التي تعمل فيها المعلمة، وهذا يشير إلى تقارب واتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في المراحل الثلاث حول ممارسات قائدات المدارس لنظرية الإدارة بالقيم ،وقد تفردت هذه الدراسة بهذا المتغير حيث لم تجد الباحثة اية دراسة سابقة قد تناولته.

ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،وتحليل التباين الأحادي وذلك على النحو الآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية كما في الجدول (٧)

الجدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الصفات المجالات	أقل من ٥		٥ - ١٠		أكثر من ١٠		الدرجة الكلية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قيم العدالة	3.67	1.10	3.58	1.02	3.66	0.99	3.63	1.01
قيم الولاء التنظيمي	3.76	1.06	3.78	1.02	3.83	0.92	3.80	0.96
قيم النزاهة والاستقلال	3.65	1.06	3.59	1.01	3.66	0.96	3.63	0.99
قيم الاحترام والتقدير	3.82	1.03	3.68	1.05	3.77	0.98	3.74	1.01
قيم القيادة	3.72	1.11	3.66	1.00	3.73	1.02	3.70	1.02
الدرجة الكلية	3.72	1.04	3.66	0.97	3.73	0.93	3.70	0.96

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha < 0.05$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (٨) الآتي.

جدول(٨) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على مجالات أداة الدراسة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قيم العدالة	بين المجموعات	0.707	2	0.354	0.344	0.709
	داخل المجموعات	487.513	474	1.029		
	الكلية	488.220	476			
قيم الولاء التنظيمي	بين المجموعات	0.402	2	0.201	0.213	0.808
	داخل المجموعات	447.257	474	0.944		
	الكلية	447.659	476			
قيم النزاهة والاستقلالية	بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.272	0.762
	داخل المجموعات	467.840	474	.0.987		
	الكلية	468.377	476			
قيم الاحترام والتقدير	بين المجموعات	0.984	2	0.492	0.477	0.621
	داخل المجموعات	489.094	474	1.032		

			476	490.078	الكلية	
0.750	0.287	0.303	2	0.605	بين المجموعات	قيم القيادة
		1.053	474	499.179	داخل المجموعات	
			476	499.784	الكلية	
0.737	0.305	0.283	2	0.565	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.927	474	439.261	داخل المجموعات	
			476	439.826	الكلية	

تشير النتائج في الجدول (٨) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للقيم من وجهة نظر المعلمات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وعلى جميع مجالات الدراسة ، وهذه النتيجة تعزى إلى أن ممارسات قائدات المدارس للقيم الإدارية واضحة لجميع العاملين في المدرسة من خلال احترام قدرات العاملين وآرائهم، والعدالة في توزيع المهام وإجراءات التقويم ، وتوزيع الأدوار، والشفافية والنزاهة في تقديم المعلومات، والقدرة على الإقناع والتأثير، وهي ممارسات ملموسة ومحسوسة يمكن أن تلاحظها جميع العاملات وبغض النظر عن سنوات الخبرة لديهن. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الصرايرة والقضاة(٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى للخبرة لصالح الفئة أكثر من (١٦) سنة.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:
- إعداد برامج تدريبية في أثناء الخدمة لتدريب القائدات على مفاهيم الإدارة بالقيم.
- إيلاء موضوع النزاهة والاستقلالية أهمية أكثر من قبل قائدات المدارس في ممارساتهن الإدارية.
- العمل على إشباع الحاجات الاجتماعية لدى العاملات في المدرسة.
- إتاحة الفرصة للمعلمات للاطلاع على المعلومات التي لا تؤثر على سير المدرسة وأسرار المعلمات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إدارة تعليم الباحة(١٤٣٨). شؤون العاملات. الباحة
٢. بدارنة، حازم علي (٢٠٠٩) ، درجة ممارسة رؤساء الأقسام في كلية التربية بجامعة اليرموك للإدارة بالقيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. (دراسة ميدانية غير منشورة) جامعة فيلادلفيا، الأردن.
٣. البشري، قدرية محمد أحمد.(٢٠٠٦) . درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن
٤. البريدي، عبد الله (٢٠٠٧). الثقافة التنظيمية . سلسلة مقالات . مجلة التدريب والتقنية، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب والتدريب المهني، الرياض.
٥. بلانكارد، كينيث، وأوكونور، مايكل(٢٠٠٠م). الأخلاق الحديثة للإدارة: الإدارة بالقيم،(ترجمة عدنان سليمان) دمشق: دار الرضا للنشر.
٦. الحمايده، علا محمود (٢٠٠٦). المنظومة القيمية لكل من المدير الفعال والمدير غير الفعال في المدارس الثانوية الأردنية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
٧. حمادات، محمد حسين(٢٠٠٦). قيم العمل السائدة لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الاردن وعلاقتها بالتزامهم.(اطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية، الأردن.
٨. الخضر، مرغاد وحدة رايس (٢٠٠٦) الإدارة بالأهداف والإدارة بالقيم في منظمات الأعمال . القاهرة: إيتراك.

٩. خليف، جميلة (٢٠٠٨) أخلاقيات القيادة ، الكويت: دار اقرأ للنشر والتوزيع.
١٠. ذيب، محمد ، والسعود، راتب (٢٠١٤). درجة ممارسة قيم العمل لدى مديري التربية والتعليم في الاردن وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين معهم. مجلة دراسات ، العلوم التربوية، ٤١(١)، ٤٩٤-٥١٢.
١١. السقا، محمد(٢٠٠١). اثر القيم على فعالية القرارات الادارية في قطاع الاعمال .(رسالة ماجستير غير منشورة)، اكااديمية السادات للعلوم الادارية، مصر
١٢. الصرايرة، خالد، والقضاة، محمد(٢٠٠٩) القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٣) ٢٤٧-٢٣٣
١٣. صدام، حمد (٢٠٠٤). الادارة المعتمدة على القيم اتجاه اداري حديث. الكتاب التوثيقي لندوة الادارة بالقيم. سلطنة عمان: معهد الادارة العامة
١٤. ابو عايد، محمود محمد(٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. عمان: دار الامل للنشر والتوزيع.
١٥. العتيبي، مشاعل ذياب(٢٠٠٩). الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمي في المنظمات. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية ، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معهد الإدارة العامة ، الرياض، ١-٤ نوفمبر .
١٦. الغامدي، موزي جمعان مسفر(٢٠٠٩). تقديم تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالقيم في المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، كلية التربية.
١٧. مصطفى، صلاح عبد الحميد، عمر، فدوى فاروق(٢٠٠٠). الإدارة والتخطيط التربوي. (ط ٢) الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] Arabac, B (20١٣). School management by values according to teachers' opinions. Th International Educational Technology Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences (103), 801 – 806.
- [2] Dogan, S .(2016) .Model of Values-Based Management Process in Schools: A Mixed Design Study. International Journal of Higher Education. 5 (1), 83-96
- [3] Nicolas, S & Keung, H. (٢٠٠١). "What we know and how we know: Apreliminary study of managerial practices of High Schools School, Administration. ١٣, (٢) ٢-١٤
- [4] Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). Research methods for business: A skill-building approach. (5thed.). Haddington: John Wiley & Son
- [5] The Degree of School Leaders in al-baha governate practicing Management by Values from the point view of teachers

The Degree of School Leaders in al-Baha Governate Practicing Management by Values from the Point View of Teachers

Fawzia Jamaan Al -Ghamdi

Al- baha Department of Education - Saudi Arabia

afmh41@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify The Degree of School Leaders in al-baha governate practicing Management by Values from the point view of teachers. The study population of the study was consisted (4164) women teachers. The sample of the study was consisted of (477) teacher were chosen randomly, also descriptive approach was used, and questionnaire to collect data from a sample study. The results showed that the degree of practice was high with mean of (3.70). Also the results indicated that there were no statistically significant differences due to the variables of the educational level, and experience. In the light of the findings, the study recommends that given domain integrity and independence more importance by the school leaders in their administrative practices.

Keywords: Management of Values, School Leaders, al- baha governate women teachers

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات، وتحقيقا لغرض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٣٠) فقرة ، ومن جزئين ، الجزء الأول يتناول معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة ، والجزء الثاني يتناول الفقرات المتعلقة بممارسة القائدات للإدارة بالقيم ، ومدرجة تدريباً خماسياً : (كبيرة جداً، كبيرة ،متوسطة ، قليلة، قليلة جداً)، والمطلوب التكرم بوضع إشارة (X) امام كل فقرة من فقرات الاستبانة تبين درجة تقديرك للقيمة ، علماً بأن الإجابات ستكون موضع ثقة، وستعامل بسرية تامة، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط .

شاكرة ومقدرة لكم اهتمامكم وتعاونكم ،،،

الباحثة / فوزية جمعان الغامدي

ادارة تعليم الباحة

الجزء الأول : المعلومات العامة:

المرحلة التعليمية: () ابتدائية () متوسطة () ثانوية

سنوات الخبرة: () أقل من ٥ سنوات () من ٥ - إلى ١٠سنوات () أكثر من ١٠ سنوات.

الجزء الثاني: الفقرات المتعلقة بدرجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمات.

الرقم	الفقرات					درجة الممارسة				
	أولاً مجال : قيم العدالة : تتعامل القائدة مع المعلومات بعدالة في.....					كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	توزيع الاعمال والمهام المدرسية.									
٢	تقييم أدائهن بدون تحيز .									
٣	دعم جهود المعلومات في اداء المهمة.									
٤	مشاركتهن في عملية اتخاذ القرارات.									
٥	إعطاء المعلومات وقتاً كافياً من الحرية ليتصرفن بكل ثقة وأطمئنان									
٦	تشجيع وتحفيز المعلومات نحو العمل بطريقة مناسبة.									
ثانياً مجال : قيم الولاء التنظيمي: تعمل القائدة على										
٧	إصدار قرارات بعيدة عن مصالحها الشخصية.									
٨	وضع أهدافها بكل أمانة وإخلاص.									
٩	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.									
١٠	التعامل مع مستجدات العمل في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها.									

١١	تهتم بمصلحة المعلمات وتوفير الجو المناسب للعمل.				
١٢	الحزم في قراراتها عندما تحدث أخطاء تمس سمعة المدرسة.				
ثالثاً مجال: قيم النزاهة والاستقلالية: تعمل القائدة على					
١٣	عدم اخفاء المعلومات عن العاملين في المدرسة.				
١٤	توفر المصداقية والثقة بينها وبين المعلمات.				
١٥	توضيح اسباب القرارات الادارية عند ممارسة أنشطتها.				
١٦	مراعاة المرونة في إدارتها من خلال التعامل بنزاهة.				
١٧	تنفيذ نظام المساءلة بفاعلية وعلمية.				
١٨	ربط البرامج التي تقدمها المدرسة مع احتياجات المجتمع.				
١٩	اتباع سياسة الوضوح في ممارسة أعمالها				
رابعاً مجال : قيم الإحترام والتقدير: تعمل القائدة على					
٢٠	تلبية الحاجات الاجتماعية لجميع العاملات في المدرسة.				
٢١	معاملة المعلمات بكل احترام وتقدير .				
٢٢	بناء علاقات طيبة بين الطالبات والمعلمات.				
٢٣	اطلاع اولياء الامور على مستوى الطالبات في المدرسة.				
٢٤	تساعد المديرية المعلمات على انجاز مهماتهم عند الحاجة.				
٢٥	تنظم المديرية برامج لخدمة المجتمع المحلي.				
خامساً مجال : القيم القيادية: تعمل القائدة على					
٢٦	التمتع بروح المبادرة باتخاذ القرارات في وقتها المناسب.				
٢٧	المناقشة بطريقة مؤثرة و مقنعة للآخرين.				
٢٨	إدارة واستغلالها للوقت.				
٢٩	إدارة الأزمات بطريقة فعالة.				
٣٠	إعطاء الوقت الكافي لانجاز المهمات.				

رؤية استدلالية للمضامين الإبداعية في مواقف الحكمة للخليل إبراهيم عليه السلام

هدى برهان سيف الدين

كلية الآداب- جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية

hbourhan@gmail.com

الملخص:

يتناول البحث رؤية استدلالية للمضامين الإبداعية، بمكوناتها الأساسية، (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل) في ثلاثة مواقف؛ لنبي الله سيدنا إبراهيم عليه السلام الأول؛ مع عبدة النجوم والكواكب، والثاني؛ مع أبيه وقومه، والثالث؛ مع الملك، والتي يتضح فيها الإبداع الفكري، لخليل الله سيدنا إبراهيم عليه السلام في سياق الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة، والتي أمر الله ﷻ بها، سيدنا محمد ﷺ والمسلمين، بالاعتداء بها، بقوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ، وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ، إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ). (النحل: ١٢٥).

لأجل ذلك تم بناء قائمة التحليل؛ لفهم العمليات الإبداعية، في المواقف المختلفة، ولتحديد فئات العمليات الإبداعية، التي ينطوي عليها الموقف، و قد أظهر التحليل وضوح مكونات الإبداع في المواقف الثلاث.

لقد تعامل سيدنا إبراهيم عليه السلام، مع مختلف الفئات، بما وهبه الله ﷻ من حكمة، وهو مازال فتى يافعاً، وقد تبين من خلال أبعاد الاستدلال الاستقرائية والاستنباطية للمواقف الإبراهيمية، مكونات القدرات الإبداعية التي يمتلكها الخليل إبراهيم عليه السلام في تلك المواقف.

الكلمات المفتاحية: الرؤية، الاستدلال، الإبداع، المواقف، الحكمة، إبراهيم عليه السلام، القرآن الكريم.

المقدمة:

الحمد لله ، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا وحبيبنا وقرّة أعيننا محمد ﷺ، وعلى آله وصحبه ومن والاهم بإحسان إلى يوم الدين.

فالإبداع والتغيير، أساس الحياة في كل عصر من العصور، وهو قاطرة التجديد والبناء، للأساليب الجديدة في كل المجالات، وفي صدارتها الأساليب المستخدمة في الدعوة أو التربية في العصر الحالي، الذي يتميز بتواتر الإبداعات وتسارعها، مما يوجب استلزام القدوة من أهل القدوة والإبداع في الدعوة، وفي مقدمتهم أبو الأنبياء؛ خليل الرحمن؛ سيدنا إبراهيم عليه السلام؛ الذي تميز في دعوته؛ فكان القدوة التي أمر الله رسوله سيدنا محمد ﷺ باتباعها، وكان عظيماً في شخصيته، متفرداً في الأساليب التي استخدمها في دعوته، إنه ﷺ كان مبدعاً حقيقياً، اجتهد لتحرير العقول من عبادة المخلوقات، إلى عبادة الواحد القهار. ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة؛ حيث يتجسد الإبداع في كل موقف من مواقف حياته.

وقد أمر الله ﷻ نبيه ﷺ بالدعوة؛ فما صفات هذه الدعوة؟ إنها الدعوة بالحكمة، والموعظة الحسنة، والجدال بالتي هي أحسن،

كما تبين ذلك من الأمر الإلهي بقوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ، وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ، إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (النحل: ١٢٥)

وثمة تساؤل حول ماهية الحكمة؟ وما الموعظة الحسنة؟ وكيفية النظر بعمق في هذه الآية؛ والسياق التي جاءت به؟ وما قبلها؟ وما بعدها؟ وما النموذج أو القدوة في الدعوة إلى الله ﷻ؟ وكيف يمكن ربط التفكير الإبداعي أو الابتكاري بالدعوة؟ وكيف يكون الداعي داعياً مبدعاً؟ وهل كانت أساليب خليل الرحمن ومكوناتها أساليب دعوية إبداعية؟ وقبل الإمعان في سياق هذه الآية الكريمة؛ فإن الأمر يتطلب التوضيح لماهية التفكير الإبداعي، ومكوناته، وماهية الحكمة، وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، ومن ثم؛ تدرس الآية الكريمة في السياق التي أتت فيه، بحيث يتم إلقاء الضوء على المواقف المختلفة وربطها بالحكمة والإبداع.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية الاستدلالية للمضامين الإبداعية في بعض مواقف الحكمة للخليل إبراهيم عليه السلام؟ ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما العلاقة بين الحكمة والتفكير الإبداعي، التي يمكن استقراءها، من خلال تحليل ثلاثة مواقف إبداعية، في حياة خليل الرحمن، سيدنا إبراهيم ﷺ، تشمل موقفه مع عبدة النجوم والكواكب، ومع أبيه وقومه، ومع الملك؟
٢. ما مكونات الإبداع الأساسية (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، التي يمكن استنباطها من المواقف الثلاثة، لنبي الله سيدنا إبراهيم ﷺ الأول؛ مع عبدة النجوم والكواكب، والثاني؛ مع أبيه وقومه، والثالث؛ مع الملك؟
٣. ما التوصيات السيكلوجية التربوية، التي يمكن تقديمها، في ضوء الرؤية الاستدلالية، للتضمينات الإبداعية، في بعض مواقف الحكمة، للخليل إبراهيم عليه السلام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. استقراء العلاقة، بين الحكمة والتفكير الإبداعي، من خلال ثلاثة مواقف إبداعية في حياة خليل الرحمن، سيدنا إبراهيم ﷺ، وتشمل: موقفه مع عبدة النجوم والكواكب، ومع أبيه وقومه، ومع الملك.
٢. استنباط تحليلي، لمكونات الإبداع الأساسية: (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، في المواقف الثلاثة لنبي الله سيدنا إبراهيم ﷺ الأول؛ مع عبدة النجوم والكواكب، والثاني؛ مع أبيه وقومه، والثالث؛ مع الملك.
٣. استخلاص توصيات سيكلوجية تربوية، في ضوء الرؤية الاستدلالية للتضمينات الإبداعية، في بعض مواقف الحكمة للخليل إبراهيم عليه السلام.

أهمية البحث:

تتمن أهمية البحث من خلال مساهمته فيما يلي:

١. إفادة الباحثين في المجال السيكلوجي، بالعلاقات الاستدلالية، بين التفكير الإبداعي والحكمة والموعظة الحسنة، من خلال عمليتي الاستقراء والاستنباط الوصفي، لمضامين بعض المواقف الحياتية، في حياة خليل الرحمن سيدنا إبراهيم ﷺ.
٢. إفادة المهتمين، من المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، بسبل تعزيز مكونات الإبداع الأساسية (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، من خلال مواقف تربوية حكيمة، لسيدنا إبراهيم ﷺ لتفعيل مضامينها الإبداعية في المجتمع.
٣. الربط الوظيفي، بين الإبداع والحكمة في الدعوة، من خلال سلوكيات الداعية المبدع القدوة، مما يدعو للتفكير، في مواقف

أخرى للأنبياء، وتحليلها من قبل الباحثين وطلاب العلم.

٤. إبراز المضامين التربوية للقصص القرآني، في سياق إبداعي، يتسق مع التوجهات التربوية الحديثة للنهوض بالمجتمع، ويعزز التأمل والتدبر العلمي في النصوص القرآنية وأوجه الحكمة المستفادة منها.

٥. فتح آفاق البحث السيكلوجي وتوجيهه لخدمة الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، لربط العلم بالدين والحياة، في إطار يعزز الإبداع الفكري في المجتمع المسلم.

منهج البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الاستدلالي؛ لأنه يناسب أهداف الدراسة، فالاستدلال يجمع بين الاستنباط- الذي يتم فيه الربط بين المقدمات والنتائج- وبين الأشياء وعللها، على أساس المنطق والتأمل الذهني، فهو يبدأ بالكمالات ليصل منها إلى الجزئيات؛ وبين الاستقرار -عكس الاستنباط- الذي يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى الكمالات. وفي هذه البحث، قدم الباحث تحليلاً لمواقف لخليل إبراهيم رحمته الله الثلاثة، في ضوء مكونات الإبداع الأساسية (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، وتناول كل مكون منها، بغية معرفة مضمونها، وتحليل خصائصها، وإبراز النتائج التي تمخضت عنها عملية التحليل.

حدود البحث:

اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على ما يلي:

١. تحليل ثلاث من قصص خليل إبراهيم رحمته الله، التي وردت في القرآن الكريم، وتتضمن حكمته رحمته الله وهي: موقفه رحمته الله مع عبدة النجوم والكواكب، ومع أبيه وقومه، ومع الملك.

٢. محكات مكونات الإبداع الأساسية وهي: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل، والتي تمثل أبرز مهارات التفكير الإبداعي.

مصطلحات البحث:

١. التفكير الإبداعي Creative Thinking

يقصد بالإبداع لغة؛ ابتداء الشيء أو صنعه على غير مثال سابق، فالله عز وجل هو البديع الذي خلق السموات والأرض من عدم، وأنشأها على غير مثال سابق، (ابن منظور: ١٩٥٦: ٦). فقال تعالى (بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ، وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ) (البقرة: ١١٧). وثمة تقارب وتداخل بين مصطلحي "الإبداع" و "الابتكار"؛ فالابتكار كلمة اشتقت من ابتكر؛ من البُكور. و ابتكرت المرأة : أى ولدت ولداً ذكراً أولَ ما ولدت. و ابتكر الفاكهة ونحوها؛ أي أخذ باكورتها. و ابتكر الشيء: أي ابتدعه غير مسبوق إليه (المعجم الوسيط). ومن ثم؛ فالشخص المبدع أو المبتكر، هو الذي يسبق غيره في استغلال الأفكار التي وهبها الله إياها، وله المقدره على استغلال ما وضعه الله في هذا الكون من الموارد، بحيث يدمج بعضها، أو يعيد تركيبها، أو يستخدمها في بناء أشياء جديدة لم تكن موجودة.

وقد عرف جيلفورد التفكير الإبداعي بأنه " تفكير في نسق مفتوح، يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة وهي تنوع الإجابات المنتجة، التي لا تحددها المعلومات المعطاة" (Guilford, 1959, 127)، كما عرف بأنه أسلوب فني للنظر للأمور مرتين، وبحثها بعمق (Guilford, 1986)، وأن التفكير الإبداعي، له سمات متعددة، تشمل طلاقة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات، وهي قدرات يمكن تصنيفها تحت مظلة التفكير الناقد (Guilford, 1959).

وعرف تورنس الإبداع أو الابتكار، بأنه: عملية تحسس للمشكلات، والوعي بها وبمواطن الضعف، والفجوات والتناقص

والنقص فيها ، وصياغة فرضيات جديدة ، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات، وإعادة فحصها عند اللزوم، والوصول إلى النتائج (Torrance, 1966:p6).

ويمكن تعريف الإبداع إجرائياً في البحث الحالي بأنه، محصلة مكونات المواقف الثلاثة للخليل إبراهيم رحمه الله، التي تعكس سمات حكمة دعوته عليه السلام، والتي من أهمها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والنظر إلى المشكلة بطريقة غير عادية، والتعامل معها من هذا المنطلق.

أ- **الطلاقة (Fluency)** هي " القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها، عملية تذكر واستدعاء اختيارية، لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم، سبق تعلمها" (جروان، ٢٠٠٢، ٢٤٧).

ب- **المرونة (Flexibility)** هي: "القدرة على توليد أفكار متنوعة، ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير، مع تغير المثير، أو متطلبات الموقف" (جروان ٢٠٠٢، ٨٥). أي: قدرته على التحرر من الأفكار النمطية، وإنتاج استجابات تتسم بالتنوع و اللانمطية، وهي تمثل الجانب النوعي في الإبداع. وعرف نوفل (٢٠٠٩، ٥٣) المرونة بأنها: "القدرة على توليد اكبر عدد من البدائل أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير أو سؤال محدد في وحدة زمنية محددة ".

ج- **الأصالة (Originality)** هي: "القدرة على إبداء أو توليد أفكار جديدة، فريدة، وخلاقة" (نوفل، ٢٠٠٩، ٥٤) ، بمعنى، قدرة المفحوص على توليد أفكار جديدة، أو نادرة، قليلة التكرار احصائياً، في ضوء الأفكار التي تبرز عند الآخرين، والتي ترتبط بالموقف المثير، وتعتبر الأصالة، أكثر القدرات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي. كما أوضح الهويدي (٢٠٠٤)، أن الأصالة، تعني قدرة الفرد على إعطاء استجابات أصيلة وجديدة؛ بحيث يوصف الشخص بها بالمبدع إذا أتى بأفكار تختلف عما أتى به غيره.

د- **التفاصيل (Elaboration)**: هي " القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، لفكرة أو حل مشكلة، أو لوحة، من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها" (جروان، ٢٠٠٢، ٨٦).

٢. الحكمة Wisdom

الحكمة لغة: من المصدر حَكَمَ أي صار حكيماً وهي مأخوذة من (ح ك م) والتي تدل على المنع أو المنع للاصطلاح، (بن حميد وآخرون، ١٩٩٨).

وعرفها الغزالي فقال " الحكمة عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، والله عز وجل هو الحكيم الحق، لأنه يعلم أجل الأشياء بأجل العلوم . (الغزالي، ١٩٨٧، ١٢٠).

وعرفها ابن القيم الجوزية "فعل ما ينبغي، على الوجه الذي ينبغي، في الوقت الذي ينبغي" (الجوزية، ٢٠٠٣، ٤٤٩). قال ابن القيم: "الحكمة في كتاب الله نوعان: مفردة، ومقترنة بالكتاب. فالمفردة فُسِّرَت بالنبوة، وفُسِّرَت بعلم القرآن، قال ابن عباس: هي علم القرآن ناسخه ومنسوخه، ومُحْكَمه ومُنْتَشَبه، ومَقْدَمه ومؤخَّره، وحلاله وحرامه، وأمثاله". وكذلك قال قتادة ومجاهد، الحكمة هي الفقه في القرآن (القرطبي، ٢٠٠٥، ٣٠٦).

وقال الضحاك: هي القرآن والفهم فيه. وقال مجاهد: هي القرآن، والعلم والفقه. وفي رواية أخرى عنه: هي الإصابة في القول والفعل. وقال النخعي: هي معاني الأشياء وفهمها. وقال الحسن: الورع في دين الله. كأنه فسرها بثمرتها ومقتضاها. وأما الحكمة المقرونة بالكتاب، فهي السُنَّة. كذلك قال الشافعي وغيره من الأئمة. وقيل: هي القضاء بالوحي، وتفسيرها بالسُنَّة أعم وأشهر (الجوزية، ١٩٤٨، ٢٢٧).

وقال الطبري: هو الاتقان في قول أو فعل (الطبري، ٢٠٠٦). وقيل: الفهم عن الله، وقيل: ما يشهد العقل بصحته، وقيل: نور يفرق به الإلهام والوسواس. وقيل: سرعة الجواب بالصواب. وقيل: غير ذلك، ثم نقل عن الإمام النووي قوله في الحكمة أقوال كثيرة منها: أن الحكمة هي العلم المشتغل على المعرفة بالله، مع نفاذ البصيرة، وتهذيب النفس، وتحقيق الحق، للعمل به، والكف عن ضده، والحكيم من حاز ذلك (البكار).

أما الحكمة في القرآن الكريم؛ فنذكر أهل التفسير عده أوجه لها، ومنها: الموعظة كما في قوله تعالى (حِكْمَةً بَالِغَةً ، فَمَا تَغْنِ النَّذْرُ) (القمر: ٥)، أو قوله تعالى: (كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ)، (البقرة: ١٥١) ، أو قوله تعالى، (وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ ، وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ، وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ) (لقمان: ١٢)، وقوله تعالى: ﴿وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصَّلَ الْخُطَابِ﴾ (سورة ص: ٢٠)، وقوله تعالى: (يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ، وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ، وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) (البقرة: ٢٦٩) ، ووردت الحكمة بمعنى التلطف واللين، دون مخاشنة وتعنيف، بقوله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ، وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ، إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل: ١٢٥). وقال ابن جرير: الدعوة بالحكمة ، هو ما أنزله عليه من الكتاب والسنة والموعظة الحسنة، أي بما فيه من الزواجر والوقائع بالناس (الصابوني ١٩٨١).

وأشار البكار، إلى أن الحكمة تتجاوز المعلومات الجزئية إلى المفاهيم الكلية، مع نوع من التطابق بين معارف الحكيم، والمواقف العملية له. ومن أحسن الأقوال في الحكمة، هو قول ابن القيم رحمه الله: الحكمة، هي سنة الرسول، وهي تتضمن العلم بالحق، والعمل به، والخبر عنه، والأمر به، فكل هذا يسمى حكمة، ويعرف ابن القيم - رحمه الله تعالى - الحكمة بأنها: " فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي "، وأركانها العلم والحلم والأناة، وأضدادها الجهل والطيش والعجلة. ومن ثم؛ قيل - كما ذكر البكار - إن الحكمة تعني وضع الشيء في موضعه؛ وإن كنا نرى أن ذلك أحد تجليات الحكمة، وليس جزءاً منها، لكنهم لمحا أن المواقف الصحيحة الملائمة، هي التي تكشف عن حكمة الحكماء. وقال علماء التوحيد، الحكمة، صفة من صفات الله تعالى، ومعناها: الإصابة في التقدير، والإحسان في التدبير، وحسن اختيار الاحتمال الأفضل من الوجوه المختلفة (حبكة، ٢٠٠٩).

وتتميز الحكمة بعدة مكونات؛ وهي: الذكاء، والمعرفة، والإرادة، فهذه الثلاثية، إذا اجتمعت معاً، من الممكن أن تكون الحكمة، فبالذكاء اللماح، وبالمعرفة الواسعة، وبالإرادة الصلبة، تتكوّن معاً الحكمة، وعلى مقدار كمال هذه العناصر يكون كمالها.

والذكاء كهبة من المولى ﷻ، مهم في حياة الإنسان، إلا إنه لا يجعل الفرد حكيماً بمفرده، لأنه يحتاج إلى عناصر مكملة من العلم والخبرة. كما أن المعرفة والحفظ، تجعل الفرد وعاء لمعلومات قد لا يستفيد منها، حيث تكون وظيفته الحفظ والنقل، دون أن يتمكن من الفحص والتمحيص واختيار الأفضل.

أما العنصر الثالث، فهو الإرادة القوية، التي تجعل الفرد يتخذ القرارات بدون خوف أو وجل. وثمة فرق بين العالم والحكيم؛ فالعالم: هو المتخصص في علم من العلوم، لكنه لا يعد حكيماً، كما أن الحكيم من الممكن أن لا يعد عالماً. إن الحكمة نور داخلي، يشكل مفهومات كثيرة متباينة يتم دمجها.

إجراءات البحث:

فيما يلي توضيح لإجراءات البحث، ويشمل ذلك إعداد أدواته، وتطبيقها، وذلك كما يلي:

١. أداة البحث:

إن الموقف الإبداعي، موقف متكامل ومتناسق مع بعضه البعض، كما إن مراحل العملية الإبداعية متداخلة ومتشابكة، ومن الصعب تقسيمها، وما التقسيم أو التجزئة التي سيتم عرضها، إلا للتبسيط وتوضيح العمليات الإبداعية، وقد تم تطوير استمارة قائمة التحليل؛ لفهم العمليات الإبداعية، في المواقف المختلفة ؛ ولتحديد فئات العمليات الإبداعية التي ينطوي عليها الموقف.

وقد قامت الباحثة، بتصميم استمارة التحليل؛ لتفريغ المحتوى؛ بحيث تهدف إلى وضع ركيزة أساسية يتم على أساسها التحليل، لكل موقف من المواقف، وتصنيف السمات الإبداعية، إلى فئات يستدل منها على عناصر العمليات الإبداعية الكامنة في الموقف.

ويمكن تعريف هذه الاستمارة بأنه: أداة علمية هادفة، تستخدم وفق إجراءات منظمة؛ لوصف المحتوى شكلاً ومضموناً؛ وتحديد عناصره ومكوناته بشكل موضوعي علمي دقيق؛ مما يجعل النتائج أكثر فاعلية في تفسير المحتوى، ويُسهل على الفاحص تمييز مضامينه العلمية الإبداعية بشكل واضح ودقيق.

وقد قامت الباحثة، بتصميم هذه الاستمارة ؛ لتفريغ المحتوى من المواقف الثلاثة، وتهدف عملية تحليل المحتوى في هذه الدراسة؛ الي تحديد الجوانب الإبداعية (الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل) في ضوء تعريف كل منها حسب نظريات (Gelfoard, 1986; Torrance, 1969; Gelfoard, 1956).

وتحتوي الاستمارة على تعريف المهارة الإبداعية، ووصفها، والعمليات التي تحتوي عليها، كما تحتوي على استشهادات من القرآن الكريم، والنتائج، وتعليق عليها.

ويوضح جدول (١) استمارة تحليل العمليات الإبداعية المحددة ؛ لقياس صدق استمارة التحليل وثباتها.

٢. تطبيق أداة البحث:

تم تحليل المواقف الثلاثة، مرتين، بفواصل زمني بينهما مقداره أسبوعا واحدا، وكان مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق ٩٧% ، وهي درجة عالية، تدل على ارتفاع الثبات. كما تم عرض النتائج على محكمين، وقد جأت اراء المحكمين مؤكدة لصدق التحليل بالنسبة لجميع المواقف.

جدول (١) استمارة التحليل		
تعريف المهارة		
تعريف المهارة المراد تحليلها		
وصف المهارة وسماتها		
العمليات التي تحتوي عليها المهارة		
الموقف الأول	الموقف الثاني	الموقف الثالث
﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفَلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسُ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾ الانعام	﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ، إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرُّحْنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرُّحْنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) ﴾ مريم	﴿أَلَمْ تَر إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ ، إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُخَيِّ وَيُمِيتُ ، قَالَ أَنَا أُخَيِّ وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.

نتائج البحث:

من أين نستقي الحكمة و الإبداع ؟

قال تعالى: ﴿ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِلَّهِ حَنِيفًا وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (١٢٠) شَاكِرًا لِأَنْعُمِهِ اجْتَبَاهُ وَهَدَاهُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ (١٢١) وَأَتَيْنَاهُ فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَإِنَّا فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ (١٢٢) ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنْ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (١٢٣) إِنَّمَا جُعِلَ السَّبْتُ عَلَى الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ وَإِنَّ رَبَّكَ لَيَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ (١٢٤) ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (١٢٥)﴾ (النحل: ١٢٥)

إن بداية السياق التي جاءت به الآية الكريمة، هو أن إبراهيم كان أمة قانتاً... أي الإمام الذي يقتدى به، أو كما قال ابن مسعود، معلم الناس الخير (الصابوني). وبالنظر والتمعن في هذه الآيات الكريمة نجد أنها احتوت على تعريف ثم تكليف ثم نموذج للدعوة. فالله عز وجل وضع لنا في بداية هذه الآيات الكريمة، تعريف بسيدنا إبراهيم، وسماته الشخصية وعلمه، ودينه، كنموذج قائم بالطاعة والشكر والإنابة لله عز وجل، فإبراهيم أمة، وإماما يقتدى به، وقائداً إلى الخير، عابداً لله عز وجل، حنيفاً مسلماً، ولم يكن من المشركين، شاكراً لله عز وجل، وقد اختاره الله واجتباها، وهده إلى صراط مستقيم.

وبعد كل هذه التفاصيل، يأتي التكليف إلى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، حيث يوجه الرسول صلى الله عليه وسلم باتباع ملة سيدنا إبراهيم قائلا: ﴿ ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنْ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ إذاً، دعوة صريحة من المولى عز وجل، بإتباع ملة إبراهيم، ثم أشار إلى الأسلوب أو نموذج الدعوة، فكأنه يقول عز وجل، انظر إلى الحكمة والموعظة الحسنة، والجدال الحسن، في حياة إبراهيم واتبعها، وذلك في قوله عز وجل ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ﴾ ، هنا يوضح الله عز وجل، الأسس والقواعد للدعوة، ويبين وسائلها، وطرائقها، ويرسم المنهج، والأسلوب، والطريقة للدعاة، وهي الدعوة إلى الله عز وجل، وليس إلى أي مخلوق.

والدعوة يجب أن تكون بالحكمة والموعظة الحسنة، فإذا درسنا النموذج الذي وضعه الله لنا في بداية هذه الآيات، وهو نموذج سيدنا إبراهيم عليه أفضل الصلاة والسلام، وتمعنا في الأساليب التي قام بها في حياته، سنجد أنها تشمل الحكمة والموعظة الحسنة والجدال الحسن. أمة قانتا.

من الذي أمر الله رسوله صلى الله عليه وسلم بإتباعه من الرسل والأنبياء؟ الجواب سريعاً وجميلاً ومبدعاً وقوياً، حيث أمر الله نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بإتباع ملة إبراهيم، في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنْ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ (النحل: ١٢٣). هو أبو الانبياء، و خليل الرحمن، سيدنا إبراهيم عليه السلام، ثاني أولى العزم من الرسل، حيث أن أولى العزم خمسة، وهم: نوح وإبراهيم وموسى وعيسى وسيدنا محمد عليه وعلى جميع أنبيائه ورسله أفضل الصلاة والسلام، وقد وهبه الله عز وجل، رشده صغيراً ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ﴾ (الأنبياء: ٥)، ثم اتخذه الله في كبره خليلاً ﴿وَاتَّخَذَ اللَّهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلًا﴾ (النساء: ١٢٥).

كما أمرنا مولانا عز وجل، باتباع ملته، والسير على طريقته، و وجوب اتباع ما كان عليه في قوله: ﴿قُلْ صَدَقَ اللَّهُ فَاتَّبِعُوا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (آل عمران: ٩٥). وأكد مرة أخرى في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾ (النساء: ١٢٥).

دعمه الله عز وجل، في مسيرته إلى الدعوة إلى الله عز وجل، بالأدلة المادية والفعلية، ولم يستقر سيدنا إبراهيم عليه السلام في مكان واحد، حيث أنه بدأ دعوته ابتداءً بأبيه آزر، ثم دعا قومه، حيث تعرض إلى الاستهزاء، وقرروا الانتقام منه بحرقه في النار،

إلا أن الله عز وجل، نجاه من تلك النار لعلهم يعتبروا ويعترفوا، ثم تعرض بعد ذلك للمناظرة مع الملك مدعي الألوهية، النمروذ، في مناظرة عقيمة حيث ظهرت الحجج القوية والبرهان الواضح لسيدنا إبراهيم عليه السلام، ثم سافر إلى مكة حيث أتم بناء البيت العتيق مع سيدنا إسماعيل، وأذن في الناس بالحج ليكون فرضًا على المسلمين إلى يوم الدين.

إن سيدنا إبراهيم عليه السلام، تعامل مع مختلف الفئات، حيث وهبه الله الرشد والحلم والحكمة، وهو مازال فتى يافعا.

من هذا التحليل نورد هنا كيف تم استخدام المكونات الإبداعية في تلك المواقف، الموقف الأول، مع عبدة النجوم والكواكب، الموقف الثاني مع أبيه وقومه، والموقف الثالث مع الملك (النمروذ).

الجدول (٢-٥) توضح التحليل للآيات الكريمة للمضامين الإبداعية

جدول (٢): استمارة تحليل مكون الأصالة في المواقف المختلفة لخليل الله ابراهيم عليه السلام في الدعوة الي الله

الأصالة		
الأصالة : تعرف الأصالة بأنها القدرة على إبداع أو توليد أفكار جديدة، وفريدة، وخلاقة (نوفل،٢٠٠٩:٥٤). وقد قامت هذه المهارة على أساس الافتراض، بأن يكون الشخص المبدع، ذو تفكير أصيل، أي أنه لا يكرر أفكار المحيطين به، فتكون الأفكار التي يولدها جديدة بالنسبة له، وربما بالنسبة للإطار الحضاري العام.		
وصفها وسماتها : القيام بتصور وتخيل السياق بطرق فريدة ومبتكرة وتتميز بالجدة		
العمليات : استعراض البدائل والاستعانة بالتخيل والبحث العلمي بين البدائل والتدقيق بترك ما لا يلزم ، الخروج بأفكار فريدة		
الموقف الأول مع عبدة النجوم والكواكب	الموقف الثاني مع أبيه	الموقف الثالث مع الملك
﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾ الانعام	﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ، إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) ﴾ مريم	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُخَيِّي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُخَيِّي وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.
التعليق : التدرج في طرح الأفكار وتقييم كل فكرة والتفرد في الطرح		
النتائج: إبداع أفكار غريبة وذات مستوى عال من الندرة ،ومن الصعب أن يفكر فيها الشخص العادي ،ويظهر ذلك واضحا في قوله للملك (فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ) ويظهر أيضا في اجابته على سؤالهم من فعل هذا ؟ (قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطَلِقُونَ)		

جدول (٣): استمارة تحليل مكون الطلاقة في المواقف المختلفة لخليل الله ابراهيم عليه السلام في الدعوة الي الله

الطلاقة		
الطلاقة: تعرف بأنها القدرة، على توليد أكبر عدد ممكن من البدائل، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير، أو سؤال محدد، في وحدة زمنية ثابتة (نوفل،٢٠٠٩: ٥٣)		
وصفها وسماتها : انتاج وتوليد أفكار عديدة		
العمليات : تداعي الأفكار والمعاني بشكل حر وغير مقيد، وتشتمل على الطلاقة اللفظية وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيرية.		
الموقف الأول مع عبدة النجوم والكواكب	الموقف الثاني مع أبيه	الموقف الثالث مع الملك
﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفَلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنَّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾ الانعام	﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنَّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْذِكْ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ، إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرُّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنَّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) ﴾ مريم	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.
التعليق : أفكار عديدة وبدائل مختلفة وكلها تصب في نفس الهدف		
النتائج : أفكار غزيرة ووافرة كبدائية للعمل الإبداعي المبتكر، فتداعي الأفكار والطلاقة اللفظية وطلاقة المعاني تظهر واضحة في موقفه مع أبيه.		

جدول (٤): استمارة تحليل مكون المرونة في المواقف المختلفة لخليل الله ابراهيم عليه السلام في الدعوة الي الله

المرونة		
المرونة : هي تغير القدرة العقلية، لمواجهة المواقف المتغيرة، والمختلفة، حيث يكون الفرد مرناً في تنوع الأفكار ، وتمتثل هذه القدرة في العمليات العقلية، التي من شأنها أن تميز بين الفرد الذي لديه القدرة على تغير اتجاه تفكيره من زاوية لأخرى، عن الفرد الذي يجمد تفكيره في اتجاه واحد. (نوفل،٢٠٠٩: ٥4)		
وصفها وسماتها : التفكير ببدائل مختلفة عما هو متعارف عليه		
العمليات : تخيل عملية تكامل وتمازج بين الأشياء، وتمتثل في المرونة التلقائية، وهيا السرعة في انتاج استجابات مناسبة للموقف تتسم بحرية الفكر والتلقائية، والمرونة التكيفية، قدرة الفرد على تغير الاتجاه الذهني بسرعه لمواجهة المشكلات المتغيرة . (الجمال، 2005: 51)		
الموقف الأول مع عبدة النجوم والكواكب	الموقف الثاني مع أبيه	الموقف الثالث مع الملك
﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أَحِبُّ الْآفَلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنَّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾ الانعام	﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنَّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْذِكْ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ، إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرُّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنَّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) ﴾ مريم	﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.
التعليق : تظهر مرونة الأفكار في سرعة تغير الاتجاه الذهني من فكرة إلى فكرة، حسب البدائل المتاحة وحسب الموقف.		
النتائج :وضع بدائل أخرى وأفكار متنوعة ومختلفة، والتغلب على القيود والقصور في الأفكار التقليدية، وتغيير الاتجاه الذهني بسرعة؛ لمواجهة الأفكار المتغيرة حسب الموقف.		

جدول (٥): استمارة تحليل مكون التفاصيل في المواقف المختلفة، لخليل الله إبراهيم عليه السلام في الدعوة الى الله

التفاصيل		
التفاصيل : وتعنى القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (جروان، ١٩٩٩: ٨٥).		
وصفها وسماتها : القيام بالتوسع بالأفكار الجديدة وتوفير التفاصيل .		
العمليات : الاختبار، التحليل، التركيب.		
الموقف الأول مع عبدة النجوم والكواكب	الموقف الثاني مع أبيه	الموقف الثالث مع الملك
﴿ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) ﴾ الانعام	﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ، إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) ﴾ مريم	﴿الَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أَحْيِي وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْظَالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.
التعليق : برغم ،ن كل موقف لم يتجاوز الثلاث آيات، إلا أنها عميقة التفاصيل والافاضة .		
النتائج : نسج الأفكار بطريقة دقيقة مرتبة؛ لتتكيف مع المحيط والسياق الجديد ، وتتابع الآيات تدل على ذلك بكل وضوح .		

الموقف الأول مع عبدة النجوم والكواكب الحكمة:

﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزرَ اتَّخِذْ أَصْنَامًا آلِهَةً ، إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (٧٤) وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَيَكُونَنَّ مِنَ الْمُوقِنِينَ (٧٥) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا ، قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي ، فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ ، فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ(٧٨) ﴾ (الأنعام:٧٤-٧٨)

تعتبر الحساسية للمشكلات من أساسيات مكونات الإبداع، وسيدنا خليل الرحمن، أحس بمشكلة قومه في عبادة غير الله الواحد الأحد، وأراد أن ينبههم، بأسلوب وطريق يتيح لهم التفكير، فالتفكر بأسلوب علمي ودقيق وقريب من النفس، يثير الأسئلة حول ألوهية الأصنام، أو ألوهية النجوم، أو ألوهية أي شيء غير الله عز وجل.

وقد قيل، أن هناك فئة من قومه، يعبدون الكواكب والنجوم، وآخرون يعبدون الأصنام والأوثان، وسواء كان قومه يعبدون الكواكب أو الاصنام فقط، فقد تعامل مع الموقف بمرونة فائقة، وأفكار أصيلة صائبة وحكمة بالغة.

إن سيدنا إبراهيم عليه السلام، أراد أن يوضح لقومه بطريقة علمية، سديدة جديدة إبداعية، على غير مثال سابق، كيف أن الله هو الإله المعبود من دون أي شك.

فإن كانوا من عبدة النجوم والكواكب، فقد استخدم سيدنا إبراهيم عليه السلام، هذا الطرح المذكور في الآيات السابقة، حيث أن الدعوة لم تكن بالقول فقط، وإنما تمثلت في أنه يبحث عن إله ويبدأ بما يعبدون حتى تتم زعزعة الأفكار حول ألوهية هذه الكواكب

أولاً، ثم تبيان الإله الحق، فعندما ظهر أول كوكب ونظر إليه سيدنا إبراهيم قائلاً: هذا ربي، ربما فرح قومه، وخاصة، الذين يعبدون الأجرام السماوية، قائلين إن إبراهيم سيعبد هذه الأجرام معنا، أو ربما يعبد الشمس أو القمر، ولكن سيدنا إبراهيم نقض الفكرة، بأن الكوكب يزول، ووضح لهم أن الإله حي باق لا يزول، وهذا الكوكب ظهر فجأة ولمدة قصيرة من الزمن ثم تلاشى، ثم ظهر القمر، قال: هذا ربي، ثم أفل القمر، وهو في كل مرحلة من هذه المراحل، يطرق على الحديد وهو ساخن، حيث تتم زعزعة الأفكار حول ألوهية هذه الكواكب، سواء كان نجماً، أم قمراً، أو شمساً، وفي النهاية، يخبرهم بالحقيقة، التي لا تعلو عليها حقيقة، وهي: أن الله هو الخالق، رب السموات والأرض، ومن هنا تبرز لنا أصالة الأفكار التي استخدمها سيدنا إبراهيم عليه السلام، في زعزعة الأفكار الخاطئة، والوصول إلى الحق.

أما إذا كانوا من الذين لا يعبدون الكواكب، فإنه أراد أن يوضح لهم ويلفت نظرهم، إلى أن هذا الكون الكبير الواسع، الرائع، الأكبر من كل صنم يصنع، أو ملك محدود الملكية، إن هناك أشياء أخرى من الممكن أن تكون آلهة، لأنها على الأقل لم تصنع بيد، ولأن لها خواص تفوق صنع الانسان، وأحب أن يجذب نظرهم لها، واستخدم الأسلوب العلمي القائم على وضع الفروض واختبارها، ودحض وإلغاء الفرضية الخاطئة، ومن ثم، اثبات الفرضية الصائبة، فهنا، استخدم أسلوب يثير تفكيرهم، ويضعهم في نفس موضعه، ويجعلهم يشعرون بأن في هذا الكون أشياء كثيرة وكبيرة لا يعرف الإنسان كنهها، فهي ليست من صنعه، وبالتالي، فلا بد أن يكون هناك خالقاً لها، و لهذا الكون، فهو القادر على صناعة الكواكب والنجوم، فالله خالق الكون، وهو القادر الخالق لكل ما في هذا الكون من أصغر شيء إلى أكبر شيء.

الإحساس بالمشكلة وابعادها، وتحليلها، واختيار أفضل الحلول لمواجهتها، كان من أبرز مظاهر التفكير الإبداعي، والتطبيقي عند خليل الرحمن عليه أفضل الصلاة والسلام.

في الدراسات الحديثة للإبداع، يتم التركيز على تحليل العمل الإبداعي، وكيف تولد الأفكار الإبداعية حتى يتم فهم، كيف يصل العقل البشري للأفكار الإبداعية، وقد لاحظ علماء النفس المعرفي، أن العقل البشري، يميل إلى التفكير في مسارات يمكن التنبؤ بها، كما يميل إلى النظر إلى المشاكل بسطحية (Gick & Holyoak, 1980; 1983; Novick, 1988). بينما العقل الإبداعي، لا يسير في مسارات الإدراك العادية، وإنما يقفز من فئة إلى أخرى، محاولاً ربط عناصر المشكلة، خاصة العناصر غير ذات الصلة ليصل إلى حلول مبتكرة (Mednick, 1962; Sternberg & Lubart, 1993).

وهذا ما قام به خليل الرحمن عند مواجهته للمشكلة، حيث لم يتم النظر إلى المشكلة بطريقة سطحية، وإنما نظر إليها بعمق، وربط العناصر البعيدة، بالعناصر القريبة؛ لتوجيه الأفكار.

إن سيدنا إبراهيم عليه السلام، وضع الفكرة ثم توسع فيها، بإعطاء تفاصيل أكثر، وأصبح يولد الفكرة تلو الأخرى، ويجيب عليها بعد فحصها وتدقيقها، وكل ذلك من السمات الإبداعية، وأساليب التفكير الإبداعي.

الموقف الثاني مع أبيه الحكمة والموعظة الحسنة:

كان أبوه آزر، ذو مكانة عظيمة في قومه؛ لما يقوم به من نحت الاصنام وصناعتها ويتضح من الموقف أن بداية الدعوة واضحة جلية قائمة على المودة والاحترام والتقدير والأسلوب الذي يدل على احترام صلة الابوة وحقوق الوالدية (سواء كان أبوه أو عمه) وبالتالي تكون دعوته مليئة بالمحبة واللفظ والتقدير والاحترام فيناديه بأرق الكلمات القريبة من قلب كل أب (يا أبت يا أبت..... يا أبت... يقول تعالى ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ ۖ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا (٤١) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ ۚ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا (٤٥) قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنِ الْهَيْتِ يَا إِبْرَاهِيمُ ۚ لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ ۚ وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا (٤٦) قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ ۖ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي ۚ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا

(٤٧) وَأَعْتَزِلْكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُوا رَبِّي عَسَىٰ أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِيًّا (٤٨) ﴿ مريم.

في هذه الآيات الكريمة ، تظهر شخصية سيدنا إبراهيم عليه السلام، الحليم الكريم، الحكيم الرضي المبدع، وقد وصفه الله سبحانه تعالى، في بداية هذه الآيات، بأنه صديقا نبيا؛ حيث تبدو وداعته، وأسلوبه الراقي، وتعبيراته الجميلة، القريبة الى النفس، فينادي اباه، يا ابت، في كل آية من الآيات، ويتحجب اليه في الخطاب، ويسأله: ﴿ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا ﴾، وهنا نستشعر أن العبادة لابد أن تكون للأقوى والأفضل والأكمل، فكيف تعبد ناقصا لا يستطيع أن يسمع أو يبصر أو أن ينفعك بشيء في هذه الدنيا؟ وأنت قد وهبك الله عز وجل السمع والبصر والفؤاد، وأنعم عليك بكثير من النعم، وتستطيع الدفاع عن نفسك، في حين أن هذه الأصنام لا تستطيع الدفاع عن نفسها، فكيف بغيرها.

هذه اللمسة الأولى، ثم يتابع ذلك، حيث يوضح لأبيه، أن الله قد حباه بالعلم والمعرفة والرشد، بالرغم من صغر سنه؛ قاله ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ كما جاء في سورة البقرة (٢٦٩).

ثم بعد ذلك، يبين لمن أن الطريق الذي يتبعه هو طريق الشيطان، وهو يخشى عليه من الشيطان ، وق نبه الله عباده وبين لهم حال الشيطان مع الله بقوله: ﴿ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا ﴾، وأخيرا يعبر عن خوفه عليه من العذاب والهلاك، اذا اتخذ الشيطان صديقا ووليا ، ﴿ يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا ﴾ (٤٥) مريم.

طلاقة الأفكار، والانتقال من فكرة إلى أخرى، تدعمها بمرونة فائقة للوصول الى الهدف، وهو البعد عن عباد الأصنام، والعودة الى عبادة الواحد القهار، وتتميز الأفكار بالطلاقة، حيث تتعدد الأسباب، فمن توضيح لسبب البعد عن عبادة الأصنام، إلى سبب وجيه لاتباع سيدنا إبراهيم، برغم صغر سنه، إلى العودة وتوضيح أسباب أخرى، للبعد عن عبادة الأصنام، الى التعبير عن المشاعر والأحاسيس والاهتمام بهذه الشخصية وتوضيح هذا الخوف.

وبرغم كل هذه الألفاظ الحبيبة إلى النفس، والقريبة منها، والتي تبين البر بالوالد، إلا إن أبا إبراهيم قابله بالتهديد والوعيد ﴿ قَالَ أَرَأَيْتَ أَنْتَ عَنِ إِلَهِتِي يَا إِبْرَاهِيمُ ، لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ ، وَاهْجُرْنِي مَلِيًّا (٤٦) ﴾ مريم، فكان حاله يقول إذا أصررت يا إبراهيم على هذه الأفكار، اهجرني، وانصرف عني بعيدا وإلا رجمتك، فما كان من سيدنا إبراهيم عليه السلام، إلا أن انسحب بسلام، حيث قال له: سلاما عليك فلن اجادلك ولن أؤذيك، و فوق ذلك، سادعو الله أن يغفر لك، ولكن في نفس الوقت، سأعتزلك وأبتعد عنك، وعن القوم، حتى لا يصدر مني أي أذى، ﴿ قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي ، إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا (٤٧) ﴾ وَأَعْتَزِلْكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُوا رَبِّي عَسَىٰ أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاءِ رَبِّي شَقِيًّا (٤٨) ﴿ مريم. وفي هذا الموقف أيضا، تظهر غزارة الأفكار الإبداعية، التي توضح الفكرة الأساسية للدعوة، كما تظهر القدرة على إنهاء الموقف بمهارة، ومرونة، حيث تم اتخاذ القرارات، بعد الموازنة بين إيجابيات وسلبيات الموقف.

الموقف الثالث مع الملك وجادلهم بالتتي هي أحسن:

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨) ﴾ البقرة.

المجادلة بالحق من سنن الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، وهذا سيدنا إبراهيم عليه السلام، في حوار مع الكفار والنمرود، الذي ادعى الألوهية، نموذج للحوار لهادئ والراقي، حيث جادله النمرود، الذي كان يعتبر نفسه إله يجب أن يعبد الجميع، حيث سأل نبي الله إبراهيم عليه السلام عن ربه، فقال سيدنا إبراهيم: ربي الذي يحي ويميت، وما كان من النمرود إلا أن قال: أنا أحي و أميت، هنا عرف سيدنا إبراهيم أن هذا الأسلوب من الجدل، سيكون جدالا عقيما، ولن يوصله إلى هدفه، لذلك غير الاتجاه بشيء أعظم وأكبر، ولن يصل إليه الإنسان، حيث قال: (فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ)، هنا، نجد أنه عرض حقيقة، وهي أن الله عز وجل هو الذي يحي ويميت، وهذه ظاهرة معروفة ومثوية من الجميع، برغم ذلك، زعم النمرود أن بيده أن يحي ويميت، فلم

يكمل الجدل في هذا الاتجاه،

و عرض إلى طريقة أخرى للتحدي، حيث طلب منه تغير سنة كونية، بتغيير اتجاه الشمس، حيث وضع الملك في مكانه الصحيح، حيث أن هذا التحدي هو الذي يصلح لهذه الفئة من الناس، وقد وصف الله عز وجل، حالة الذهول التي لبست الملك، وحالة الصمت (فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ)، وهنا تتجلى فكرتان، فيهما من المرونة والأصالة والطلاقة والإبداع الشيء الكثير، وبكل الهدوء والاتزان، بدأ الجدل في شيء معروف ومألوف للجميع، إلا أن الإنسان يقف حياله، لا يستطيع أن يرد الميلاد عن أي انسان، كما لا يستطيع أن يرد الموت، لا عن نفسه ولا عن غيره، فهناك الكثير من المواليد في كل يوم كما أن هناك الكثير من الأموات، ومع ذلك ادعى النمرود قدرته على الإحياء و الإمامة .

وكما ذكر رحمانى (٢٠١١)، إن القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة في الوقت الصحيح نوع من الإبداع، ينجم عن الحاجة الملحة لتصحيح الأخطاء وفهم ما هو غير مألوف في العالم المحيط بنا وتفسير القضايا الشاذة، عندما يتم تحديد موضع الخطأ ثم تبدأ بتفسير ذلك.

وهذا ما تم فعله، حيث في كل يوم تطلع الشمس من المشرق وتغرب من المغرب، وهذه حقيقة يعرفها جميع البشر، وهذه دلالة عظيمة على قدرة الخالق، مما يقرب الإيمان إلى النفوس، التي ترغب المعرفة الحقيقية ، فتؤمن بالله وتصدقه عز وجل. الله الذي خلق الكون بكل ما فيه، أنظروا إلى هذا الكون، ولا يكن تفكيركم فيما تحت أيديكم فقط، أو في نفوسكم، ما الإنسان في هذا الكون إلا ذرة، ومع ذلك، كرمه الله بالعقل والتفكير، وسخر له هذا الكون وسخر له الآيات، التي تدل على وحدانية الله عز وجل.

مناقشة النتائج:

تم بناء استمارة قائمة التحليل؛ لفهم العمليات الإبداعية، في المواقف المختلفة؛ ولتحديد فئات العمليات الإبداعية، التي ينطوي عليها الموقف.

وبناء على التحليل السابق، يتضح، أن مكونات الإبداع، ظهرت بوضوح في المواقف الثلاث؛ فالأصالة ظهرت واضحة وجلية، حيث تم إيجاد أفكار غريبة وذات مستوى عال من الندرة، ومن الصعب أن يفكر فيها الشخص العادي، ويظهر ذلك واضحا في قوله للملك: (فَأَتَتْ بِهَا مِنَ الْمُعَرَّبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ).

اما الطلاقة، فتجلت في شكل أفكار غزيرة ووافرة، فتداعي الأفكار والطلاقة اللفظية، وطلاقة المعاني تظهر واضحة في موقفه مع ابيه مثلا.

كما ظهرت مرونة الأفكار، في سرعة تغير الاتجاه الذهني، من فكرة إلى فكرة، حسب البدائل المتاحة، وحسب الموقف، بحيث، تم وضع بدائل أخرى، وأفكار متشعبة، ومختلفة غير تقليدية، وتغيير الاتجاه الذهني بسرعه، لمواجهة الأفكار المتغيرة حسب الموقف.

اما بالنسبة للتفاصيل، فبرغم من كل موقف لم يتجاوز الثلاث آيات، إلا أنها عميقة التفاصيل والافاضة، حيث تم نسج الأفكار بطريقة دقيقة مرتبة؛ لتتكيف مع المحيط والسياق الجديد، وتتابع الآيات تدل على ذلك بكل وضوح.

وبالتالي، فالأساليب المختلفة، التي طرحت من خلالها الدعوة، كانت متماشية تماما مع المواقف المختلفة، التي تم من خلالها الطرح، وقد أخذ خليل الرحمن في المواقف الثلاثة، الأسلوب الأمثل، الذي راعى فيها سينا إبراهيم أن المدعويين، هم أفراد عاديون، من ابيه القريب الي الملك، وبالتالي، من الممكن أن يختتم البحث بالتوصيات التالية:

توصيات البحث:

الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة يجب أن تأخذ في اعتبارها :

١. خصائص المدعويين، وأحوالهم، وظروفهم، والقدر من العلم والمعرفة، التي يجب اعطاها إياها في فترة معينة، كما يجب أن تأخذ استعداداتهم، والأساليب التي تتم مخاطبتهم به، والتنوع في تلك الأساليب، حسب مقتضيات الموقف، فلا يتم استخدام الحماس والاندفاع، ومن ثم قد لا يصل إلى المطلوب، فلا بد أن تأخذ بالوجدان والمشاعر والأسلوب الراقي، فإن الله عز وجل كرم الإنسان، فلا بد أن نكرم الإنسان أي كان هذا الإنسان، ونخاطبهم على قدر عقولهم، وهذا كله يندرج تحت منطق الحكمة، والتي تعني أن لا إفراط ولا تفريط، وأن تأخذ الأمور بروية وهدوء واختيار الوقت المناسب للوصول إلى الهدف.
٢. الحكمة تشمل الإبداع، وهو يندرج تحت مظهرها، فنجد أحيانا، أن كثيرا من المبدعين، ليسوا حكماء، ولكن جميع الحكماء مبدعين.
٣. من سمات الحكيم، إثبات الأجل على العاجل، والدائم على الآني، والحكيم في نشاط وتفكير دائم فهو لا يكف أبداً عن عمليات المقارنة ، والموازنة والتدبر والتفكير.
٤. أما العنصر الثاني للدعوة، فهو الموعظة الحسنة، تخاطب الوجدان و القلوب، قبل العقول، فتدخل بلمسات دافئة حنونة من القلب إلى القلب، فتؤلف بين القلوب، وتأتي بأفضل مما يمكن أن يأتي الزجر والتوبيخ، وهذا ما ظهر في قصه سيدنا إبراهيم مع أبيه و ذوى القربي و الأرحام ومن له حقوق علينا، فرى القدوة وهو يقول ، يا أبت يا أبت..... برغم أنه يقال أن هذا عمه وليس أباه.
٥. أما العنصر الثالث، فهو الجدل، جادلهم بالتي هي أحسن، فعندما تجادل المخالف لك في الأفكار أو الآراء أو الدين، يجب عليك أن تعطيه كامل الوقت؛ ليبرر لك الموقف، و تنصت إليه بكل الأذان الصاغية، وتحاول تفهم موقفه حتى يطمئن، ويشعر أن هدفك الوصول الى الحقيقة، وليس أن تريح الجدل، أو أن تعاند، وهنا تنزع نفس الآخر الى الهدوء، وقبول الأفكار ويكون أقرب الى الاقتناع، فلو اختلفت في مئة فكرة مع مخالفك، لا بد وأن تكون هناك فكرة مشتركة، فعليك أن تبدأ منها، وستكون المفتاح الذي تصل به الى الآخر.
٦. الهدف من الدعوة، هو الهداية لمنهج الحق، بالاقتناع والتسليم، بمحض الاختيار والإرادة، وليس بفرضها بالإجبار والإكراه، والتخويف.
٧. لا بد أن يأخذ الداعي في الاعتبار، أن الآخر له أسلوب حياته الذي تعود عليه وعاش عليه فترة من الزمن، حيث تم فيها بناء القيم، و العادات، والتقاليد ، وهو عندما يتخلى عن ذلك كله يحدث ألم داخلي عميق من التخلي عما هو مألوف إلى ما هو غير معروف، فلا بد من إعطاء الوقت الكاف للطرف الآخر، للتفكير، والتدبر، والصبر عليه، وتكرار الدعوة بأساليب مختلفة.
٨. في كل الأحوال، ليس على الداعي الهداية، فكل ما عليه هو التوضيح والمجادلة الحسنة، وترك الآخر يأخذ وقته في التفكير والتدبير واتخاذ القرار، فالله عز وجل، هو الهادي إلى سواء السبيل، وليس علينا سوى القيام بما أمره الله من الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، والتحلي بالصبر ومقاومة الانفعال، وضبط العواطف، وكظم الغيظ، وضبط النفس، وعدم الشعور بالحزن أو الأسى، عند الإخفاق، فعليه إيصال الدعوة، أما الهدى والضلال، فهذا بيد الله عز وجل، مرهون بصدق وإخلاص نية كل من الداع ومن وصلت إليه الدعوة.
٩. أن علينا أن نأخذ بمفاهيم العصر؛ لنصل الى قلوب أطفالنا وشبابنا، بأساليب مبتكرة ، تجعلهم يفهمون الإسلام فهما سليما ونقيا.
١٠. دراسة نفسيات الفئات المستهدفة من قبل الدعاة، ومعرفة دوافعهم، وأسلوب تفكيرهم، الأمر الذي يسهل عليهم عملية الدعوة بما يستثيرهم.

١١. تكامل مواضيع علم النفس مع الدراسات الإسلامية، كي تساهم مساهمة فعالة في نجاح الدعوة وترسيخ المفاهيم الإسلامية.

خاتمة البحث:

أمرنا الله عز وجل، أن نتبع ملة خليله، ونمشي على خطاه، ووضح لنا العديد من المواقف في كتابه الحكيم، التي يجب علينا أن نتوقف عندها، وندرسها بعمق، ونتفكر فيها، ونربطها بما نعيشه اليوم ونستقي الحكمة من خلالها؛ لنكون على الصراط المستقيم.

ولقد جاء في حديث شق صدره عليه الصلاة والسلام (أنه ملئ صدره حكمة وإيماناً) متفق عليه (صحيح البخاري، كتاب بدء الخلق، باب ذكر الملائكة)، وبالتالي، فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم قدوتنا، حيث علمنا العلم والإيمان والحكمة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (آل عمران: ١٦٤) ولحرص الإسلام على تحصيلها وطلبها، جعلها عليه الصلاة والسلام ضالة المؤمن، فقال "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق الناس بها" أخرجه الترمذي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية، كيف تم استخدام المكونات الإبداعية، في التعامل مع مختلف الفئات، حيث تم عرض وتحليل المواقف الثلاثة، مع عبدة النجوم والكواكب، ومع أبيه وقومه، ومع الملك.

إن هذا البحث يُعد خطوة على بداية الطريق، فلنتشارك في انقاذ فلذات اكبادنا من الإرهاب وسوء التفكير.. وأخيراً أتوجه الى المولى عز وجل، أن يلهمنا صوابنا، وأن يجعلنا متأدبين مع أنبياء الله ورسله صلوات الله على نبينا وعليهم أجمعين، وندعوه، بأن يجمعنا بهم في الفردوس الأعلى، وأن يلهمنا القدوة بهم في دعوتنا إلى الله، وفي مسيرة حياتنا فهم نبراس لنا على الطريق. اللهم واجعله عملاً خالصاً لوجهك الكريم، واغفر لنا ولوالدينا وأزواجنا وأسائدتنا وجميع من لهم حق علينا ولجميع المسلمين. والحمد لله رب العالمين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. القرآن الكريم
٢. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (١٩٥٦). "لسان العرب المحيط" تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي، أعداد وتصنيف يوسف خياط، دار لسان العرب، ج ٨، بيروت، لبنان.
٣. بكار، عبد الكريم، {ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً}. <http://www.saaaid.net/Doat/bakkar/019.html>.
٤. بن حميد، صالح بن عبد الله وعدد من المختصين (١٩٩٨) نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم، ج ٥، ط ٤، جدة: دار الوسيلة للنشر والتوزيع.
٥. الترمذي في كتاب العلم
٦. الجوزية، ابن القيم ٢٠٠٣، (ت. البغدادي)، مدارج السالكين، دار الكتاب العربي، الطبعة السابعة
٧. الجوزية، ابن القيم شمس الدين محمد بن أبي بكر ١٩٤٨، التفسير القيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
٨. الجمل، محمد (٢٠٠٥). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. ط، الإمارات: دار الكتاب الجامعي
٩. الغزالي، محمد بن محمد. (١٩٨٧) تحقيق: بسام عبد الوهاب الجابي المقصد الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى، الناشر: الجفان والجابي - قبرص <http://islamport.com/d/1/aqd/1/151/472.html>
١٠. القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله، ت عرفان حسونة (٢٠٠٥)، الأسنى في شرح أسماء الله الحسنى وصفاته: المكتبة العصرية، بيروت، ص ٣٠٤ - ٣٠٧ https://archive.org/details/Al_Asna

١١. الهويدي، زيد. (٢٠٠٤). الإبداع: ماهيته-اكتشافه-تتميته، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
١٢. جروان، فتحي (١٩٩٩) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات: ، ط ١ ، بيروت: دار الكتاب.
١٣. جروان، فتحي. (٢٠٠٢) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
١٤. حبنكة، عبدالرحمن (٢٠٠٩) العقيدة الإسلامية وأسسها. دار القلم للطباعة / ١٤.
١٥. رحمانى، إسحاق. (٢٠١١). دراسة عن أسلوب الحوار في القرآن الكريم. النور للدراسات الحضارية والفكرية—AL—NUR Academic Studies on Thought and Civilization, 4 (٤).
١٦. صابوني، محمد علي (1986). مختصر تفسير ابن كثير ، الجزء الثاني.
١٧. المعجم الوسيط - <https://www.almaany.com/ar/dict/ar->
١٨. نوفل، محمد (٢٠٠٩). "الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات". عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
١٩. صحيح البخاري (كتاب بدء الخلق) باب ذكر الملائكة .

http://library.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?flag=1&bk_no=52&bookhad=5835

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- [1] M.L. Gick & K.J. Holyoak, (1980). Analogical problem-solving. Cognitive Psychology, 12(3), 306-355.
- [2] M.L. Gick & K.J. Holyoak, (1983). Schema induction and analogical transfer. Cognitive Psychology, 15(1), 1-38.
- [3] J. P. Guilford, (1959). Traits of creativity. Creativity and its cultivation, 10, 141-161
- [4] J. P. Guilford, (1986). Creative talents: Their nature, uses and development. Bearly limited.
- [5] S. A. Mednick, (1962). The associative basis of the creative process. Psychological Review, 69, 220-232
- [6] L. R. Novick, (1988). Analogical transfer, problem similarity, and expertise. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 14, 510-520
- [7] R. J. Sternberg, & T. I. Lubart, (1993). Investing in creativity. Psychological Inquiry, 4, 229-232.
- [8] E. P. Torrance, (1969). Creativity. What research says to the teacher. Washington, DC: National Education Association.
- [9] E. P. Torrance, (1966). The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.

Deduction Vision of Creative Implications in Wisdom Situations of Prophet Ibrahim (A.S)

Huda Burhan Seif El Din

Faculty of Literature - King Abdul Aziz University - KSA
hbourhan@gmail.com

Abstract:

The research deals with the evidentiary visions of enlightened CREATIVITY components (fluency, originality, flexibility, and Details) in three main occasions. The first occasion was in his dialogue with the worshippers the stars and planets. The second was with his own father and his people. And the third with the king, which illustrates intellectual creativity of the Prophet Abraham عليه السلام. Abraham was the role model that ALLAH ordered Prophet Muhammad (peace be upon him) to emulate and implement his methodology. In chapter 16 verse 125 of the Holy Qur'an, ALLAH -the Almighty says... "Invite (all) to the Way of thy Lord with wisdom and beautiful preaching; and argue with them in ways that are best and most gracious: for thy Lord know the best, who have strayed from His Path, and who receive guidance] "An-Nahl: 125[

اذْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ، وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ، إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ (قوله تعالى
(. ١٢٥: النحل) سَبِيلِهِ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ)

Analysis list form was constructed to understand the creative processes in the different situations, and to identify the components of creative processes that involved in these situations. Based on the analysis, it has been founded that the components of creativity have clearly emerged in the three positions.

Abraham عليه السلام, who was endowed with high sense of maturity and wisdom right from his early and/or younger years. It appears from the dimensions of the inference, reasoning, and analogy the creative components were used in the three main occasions.

Keywords: creativity, wisdom, Abraham in the Holy Quran, Vision, Inference.

The Effect of Personality Traits and Life Goals on Health Related Behaviour

Jawaher Sulaiman Alsayari

School of Psychology, Bangor University, UK
jalsayari@hotmail.com

Abstract:

The suggested study will examine whether life goal factors are related to healthy eating, and whether motivation for eating factors and personality factors are related to autonomous regulation. The study will use a multiple choice questionnaire comprising five different scales, personality (the Big Five), regulation (three factors), food choice (three factors expected), motivation for eating (nine factors), and life goals (six factors). Participants will comprise 237 students from Bangor University, aged between 18-30 years. They will be recruited by opportunity sampling. All participants who were approached agreed to take part in the study. It is expected that the only life goals that correlates with healthy eating will be altruism. The correlation should be positive. In the event of other life goals being significant correlates, it is still expected that altruism will be the most important predictor. Of the personality factors, conscientiousness is expected to correlate with autonomous regulation. Of the motives for eating, it is expected that health and weight will correlate with autonomous regulation. These three significant correlates are expected all to be positive. Although regression in itself cannot determine that correlations are causal, it is plausible, intuitive and from the literature, that such significant relationships, if found, suggest causal factors at work. In general, it is plausible that such findings apply to the aspect of healthy eating. Because of this, results of the proposed study should be of interest to those responsible for promoting public health through better nutrition.

Keywords: Personality Traits, Health Behavior

Introduction:

There is growing awareness that health is a function, in part, of life-style. Many behaviours are associated with negative health outcomes. Examples include cigarette smoking (linked to lung cancer), lack of physical exercise (linked to cardiovascular disease, type II diabetes, and obesity), energy-rich but micronutrient-poor diets (also linked to type II diabetes and obesity), and sexual promiscuity, especially if accompanied with unprotected sex (associated with various sexually transmitted diseases). It is estimated that around 40% of US deaths are caused by such lifestyle

factors (e.g., Mokdad et al., 2004). Thus a problem facing health professionals lies in changing people's behaviours such that they adopt healthier life-styles.

Basic concepts:

Personality

Personality is defined as “enduring dispositions that cause characteristic patterns of interaction with one's environment” (Parks and Guay, 2009, p. 675). Thus, all things being equal, two people with different personalities will tend to respond in different ways when placed in similar environments. Such differences may pertain to healthy versus unhealthy behaviours. Eysenck (1991), for example, presents evidence that people who score highly on measures of extraversion are more likely to smoke cigarettes (and see, e.g., Kubicka et al., 2001). Thus it is an empirical fact that personality is a factor in determining people's healthy versus unhealthy behaviours. Thus one question centers on how one categorizes personality.

There is no consensus on this view. However, many argue that personality can be characterized by people's scores on the so-called Big Five dimensions (e.g., Goldberg, 1993; McCrae and Costa, 1997; Parks and Guay, 2009). These dimensions (or factors, or traits) are extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness to experience. These five factors, as Roberts and Robins (2000) argue, not only appear to be relatively consistent over an individual's life, to hold cross-culturally, and to reliably predict a range of outcomes (e.g., career, academic achievement, and divorce); they also benefit from the fact that, despite criticisms, no-one has yet developed a credible alternative to them.

The Big Five certainly seem to impact on risky behaviours. As indicated, extraversion is related to smoking. However, the relationship appears deeper. Clover and Bothwell (2001), for instance, found that recidivism among prison inmates was negatively correlated with conscientiousness—a finding that suggests that delinquents, in addition to being, on average, less intelligent than non-delinquents (e.g., Lounsbury et al., 2004), also tend to lead more haphazard lives. In other words, delinquents seem to be inconsistent. Clover and Bothwell's (2001) finding also suggests the possibility that people who score low in conscientiousness will tend to take less heed of health professionals' advice. In this regard, Bogg and Roberts. (2004; and see Tucker et al., 2006) report people with high conscientiousness scores tend to live longer. Low levels of conscientiousness appear also related to heavy episodes (binge drinking) of drinking alcohol (Kubicka et al., 2001).

There also appear links between emotional stability (sometimes termed neuroticism) and healthy versus unhealthy behaviours. This appears true, for example, of eating disorders: anorexic people tend to score more highly on measures of neuroticism (Bollen and Wojciechowski, 2004; Ghaderi and Scott, 2000). However, the major areas of health investigated by personality theorists appear to be smoking, drinking, and risky sexual behavior.

Alcohol consumption, like smoking, appears related to extraversion Kubicka et al. (2001) determined that overall amount of drinking alcohol (as opposed to binge drinking) was correlated to extraversion. Similarly, Hampson et al. (2006) found that intention to consume alcohol among children was correlated to sociability—a plausible correlate of extraversion. Risky sexual behavior appears related to sensation-seeking (e.g., Gullette and Lyons, 2005; Shafer, 2001). Sensation-seeking is akin to extraversion. Thus people who score highly on measures of extraversion appear more likely to engage in a range of unhealthy behaviours, from smoking cigarettes to having unprotected sex with strangers.

However, there are a number of problems with attributing a tendency to engage in risky behavior only to personality factors. First, at a trivial level, researchers use different measures to investigate the factors. As indicated, for instance, Gullette and Lyons (2005) related a propensity to engage in risky sexual activity to sensation-seeking, but to be consistent with the “Big Five view” they should have measured extraversion, not a mere correlate of it. More important, findings as regards the Big Five as regards healthy and unhealthy behaviours suggest subtle factors are at work.

Take, for example, smoking. As indicated, extraverts appear to smoke more than do non-extraverts. However, smoking also appears to be affected by openness, with smokers who perceive themselves as being more independent and original being less hooked on tobacco (Shadel et al., 2000). Smoking also appears affected by self-esteem, in that high extraversion scores tend to go alongside high self-esteem scores (Robins et al., 2001). Both self-esteem and independence are plausibly linked to self-efficacy—the personality characteristic associated with feelings of control over one’s life (Bandura, 1997)—a trait that would relate smoking behavior to self-determination theory (Ryan and Deci, 2000)—a theory that posits that individuals best exercise control over their behavior when they are intrinsically motivated to do so (see below).

Such considerations point to two problems within the Big Five model of personality. First, several factors may impact on a given behavior. Thus there may be interaction effects between each of the five components of personality as regards healthy behaviours. Thus, for instance, smoking may be influenced both by extraversion and by openness. Second, the effect of each factor may be influenced by factors outside the Big Five factors. Thus, for instance, smoking may be influenced by feelings of self-efficacy independent of any effects of openness. Also, of course, each of these two mechanisms may operate simultaneously; so, for instance, smoking might be influenced by extraversion and openness, and these in turn may each be affected by self-efficacy. This leads to the problem of values.

Values

Parks and Guay (2009) state that Gordon Allport, a pioneer of personality theory, recommended that personality theorists should exclude evaluative traits from their constructs. A possible reason for this is that personality types, in theory, should be cross-cultural. Thus societies throughout history and across region should present extraverts, conscientious people, non-extraverts, non-conscientious people, and so forth, irrespective of local customs and beliefs. Values, on the other hand, may be culture-specific. Thus, to give a few examples, traditional Bedouin societies place high value on family and tribal loyalty; Greeks in ancient Sparta placed high value on the martial arts, but had limited family values; and, today in Wall Street, financiers place high value on making themselves and the companies they represent large sums of money, but place little value on tribal loyalties or martial prowess. Values, no matter how deeply individuals may hold them, are in the long-term subject to change. Personality types, by contrast, are not.

Life-goals

Major life goals may be defined, crudely, as being those things people want to “do with their lives”—have children, make much money, travel, become famous, write a novel, and so forth. Roberts et al. (2004) define them as “a person’s aspirations to shape his or her life context and establish general life structures such as having a career, a family, and a certain kind of lifestyle” (p. 542). Roberts et al. (2004) acknowledge, however, that life goals in a broad sense are more complex. They form a hierarchy. This is illustrated in Figure 1.



Figure 1. Hierarchy of life goals. Adapted from Roberts et al. (2004)

The important consideration is that such goals, as the figure suggests, form a logical hierarchy. Not only do lower level goals assume lower importance than higher level goals; the lower level goals are constrained by the higher level goals. Thus, for example, if an individual has a world view of a peaceful society, and an idealized self as being an artist, such a person would not accept a career in, for example, organized crime, no matter how well paid. As regards Roberts et al.'s (2004) analysis, major life goals pertain to Level 3 of the figure, and are divided into seven categories: economic, aesthetic, social, relationship, political, hedonistic, and religious. Note, however, that life goals differ from values in that values intrinsically possess a moral dimension whereas life goals, except insofar as they are subservient to values, are in themselves morally neutral (Ingledew and Markland, 2009).

As indicated, Roberts et al.'s study reinforces the findings of Parks's meta-analysis (cited in Parks and Guan, 2009). Specifically, Roberts et al. (2004) determined that, in a sample of 298 college students, Roberts et al. (2004) found significant correlations between Big Five personality traits and life goals during the students first week at college.

As indicated by the figure, neither conscientiousness nor neuroticism appeared affected by life goals, but both extraversion and openness to experience were highly affected, albeit in different ways. However, Roberts et al. (2004) also showed that life goals, and their relationships to Big Five factors, changed over the four years of the students' study. The table suggests that, after four years of study, the students' life goals impacted, to greater or lesser degree, on all Big Five personality traits. Roberts et al.'s (2004) results thus suggest that people change their life goals as they mature, and that, over time, such changes in life goals become more integrated with, and interact with, Big Five personality factors. This conclusion is supported by subsequent work by Bleidorm (2009), who found, in a study of 52 undergraduate psychology students, that life goals, current roles in life, and Big Five personality factors not only inter-relate, but also that Big Five personality factors vary within participants over time. Indeed, the reliability scores in Bleidorm's (2009) study of Big Five personality measures were higher for measures between participants than they were within them. This finding further suggests that the influence of personality on behavior may alter according to situational factors and to individual belief, aspiration, and value systems. This, again, suggests that health professionals may wish to consider personality and other factors when considering changing people's life-styles. Note, however, that different researchers use different measures of life goals. The so-called Aspirations Index (Kasser and Ryan, 1996), for instance, focuses on growth, relationships, community, wealth, fame, image, and health (and see Ingledew et al., 2009). Life goals and health-related behavior

Life goals, as they relate to healthy behaviours, impact on self-determination theory (Ryan and Deci, 2000). Self-determination theory, as indicated, focuses on means of regulating behavior. Again as indicated, the theory distinguishes between intrinsic regulation and extrinsic regulation.

Intrinsic regulation pertain to regulation of behavior that arises from what individuals enjoy doing. Thus, for instance, those who enjoy physical exercise will tend to exercise simply because they derive pleasure from it. Extrinsic regulation, by contrast, is regulation of behavior that stems from factors other than the activity itself. Those who exercise, for instance, only because they will be punished if they do not, exercise through external regulation.

The Ingledew, Markland, and Ferguson model

Ingledew et al. (2009) developed a model of determinants of exercise behaviour based on self-determination theory, specifically using earlier work by Deci and Ryan (2000). Note, however, that though it pertains to exercise behavior, it may be adapted for any other healthy behaviours. Figure 2 shows the model.

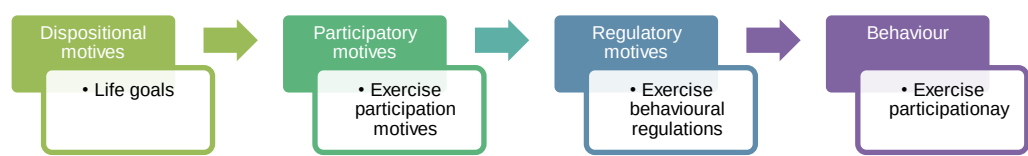


Figure 2. Model of determinants of exercise behavior. From Ingledew et al. (2009).

The first level motive—dispositional—pertain to life goals. These may be viewed as a function of personality and values. They may be intrinsic (e.g., forming relationships), extrinsic (e.g., seeking status), or a combination (e.g., health—feeling “good” but simultaneously avoiding disease).

Participatory motive pertain to the reasons individuals participate in exercise. These reasons may again be intrinsic (e.g., socializing, feeling fit), extrinsic (e.g., gaining social approval), or a mixture (e.g., improving health, avoiding disease).

Regulatory motives pertain to those factors that “enforce” compliance with the behavior. Again, they may be extrinsic or intrinsic. However, the distinction is not absolute. Rather, it forms a continuum, as shown in Figure 3.



Figure 3. Continuum of regulatory motive. Adapted from Ingledew et al. (2009).

External regulation pertains to when there is an immediate threat (e.g., punishment) for non-compliance or inducement (e.g., money) for compliance. Introjected regulation pertains to when the individual knows the threat or inducement, but it is not immediately present. Identified regulation pertains to when the individual perceives (albeit theoretically) the benefits of compliance. Integrated regulation pertains to when compliance falls naturally into the individual’s life goals and values. External and introjected regulation, therefore, tend to be extrinsic, and identified and integrated regulation tend to be intrinsic.

Empirical findings of self-determination theory

In general, intrinsic motivation appears more effective in regulating behavior than extrinsic, especially as regards maintenance of healthy behaviours (see, e.g., Ingledew et al., 2009, for review). As regards Ingledew et al.’s (2009) model (Figures 2 and 3), the authors found, in a study of 251 young adults, that autonomous (i.e., intrinsic) regulatory motives were much more effective in maintaining long-term exercise behavior than were non-autonomous (i.e., extrinsic) motives.

The situation between life goals and participation, however, may be subtle. Ingledew et al. (2010), in a study of sun-exposure in 239 young adults that investigated both life goals and participatory motives for both sun-exposure and sun-protection, found that exposure was negatively associated with social pressure but positively associated with appearance and well-being. Protection was associated by health motives. The important finding of the study, however, was that participatory motives mediated the effects of life goals. By *mediation* (Baron and Kenny, 1986) here is meant that correlations that may “normally” be explained by one variable (in this case, between life goals and sun-exposure) are, in fact, explained by another variable (in this case, participatory motives). A similar mediating role of participatory motives on life goals as regards both sun-exposure and risky sexual activity was also reported by Aspen et al. (2010). Aspen et al. (2010) also found the dispositional factors (life goals) could give rise to different behaviours, and that different behaviours could satisfy single life goals, thereby complicating the situation further.

Other complicating factors

There are further complicating factors. As indicated, research by, for example, Bleidorm (2009) suggests that personality is not as “invariant” as is sometimes supposed. In this regard, Ingledew and Ferguson (2007) found, in accordance with theory and common sense, that conscientiousness and agreeableness were associated with less tendency to engage in unsafe sex. However, the traits were mediated by autonomous though not controlled (i.e., extrinsic) motivation. The finding not only supports self-determination theory; it also suggests that self-determination theory impacts on “basic” traits. Similarly, Ingledew and Markland (2008) found, in a study of exercise behaviours, that intrinsic motivation was more effective in maintaining the behaviours, especially as regards people with high scores on measures of neuroticism. In this regard, Tucker et al. (2006) determined that people with high neuroticism scores respond negatively to social pressure to behave in a healthy manner.

Summary and research proposal

- The evidence as reviewed above suggests the following:
- Healthy life-style is determined in part by personality factors.
- Healthy life-style is maintained more by intrinsic factors than by extrinsic factors.
- The effect of personality factors on health-related behaviours may be influenced by:
 - Life goals
 - Values
 - Manner of regulation (extrinsic or intrinsic) of the behaviours.

As regards the influence of such factors as life goals and manner of regulation on the effects of personality on health behaviour, mediation, as defined by Baron and Kenny (1986) appears important. It is also plausible that such general principles apply to all aspects of healthy life-style, not those described by the literature. They may equally apply, therefore, to eating behaviour. This gives rise to a model of healthy eating, as shown in Figure 4.

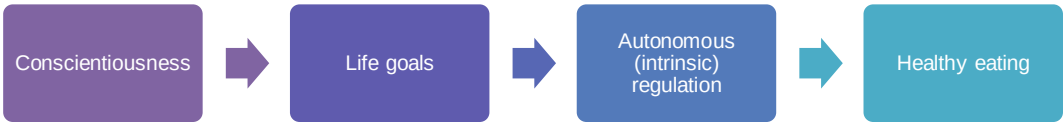


Figure 4. Model of healthy eating.

The model appears plausible first because it is similar to that proposed by Ingledew et al. (2009) (Figure 2), and second because empirically both conscientiousness and intrinsic regulation have been shown to impact positively on healthy behaviours. However, although, theoretically, life goals may affect intrinsic regulation, it is unclear which specific life goals are important; it is also

unclear which, if any, are relatively more important than others. The proposed research may therefore investigate the precise nature of the life goals (if any) that impact on intrinsic regulation of healthy eating.

Method

Participants

Participants will be 237 students attending Bangor University, North Wales. They will be of both genders. It is anticipated that most will be aged 18–30 years. No particular effort will be made to ensure gender or age groups are evenly matched. We will aim for 50:50 males : females by using a quota sampling method to ensure a non-probability sample by setting quotas on specific variables that will determine who will be chosen for the sample, which means that the sample won't consist of whoever or whatever is available. It is anticipated that the sample demographics will broadly reflect the demographics of the student population of Bangor University. Participants will be recruited by opportunity sampling. The researcher will approach students in communal areas of the university (e.g., libraries, cafe), and ask them to complete a questionnaire. No student will be compelled to do so, however. The students will be told, verbally, that the research is on motivational factors for food choices and eating behaviour. They will also receive a printed version of the instructions and request to participate (see Appendix 1). It is anticipated that participants will each require about 20 minutes to complete the questionnaire.

Design

The research will be quantitative, it will be a survey rather than an experiment because we won't manipulate the independent variables and will use data from a questionnaire. This is because questionnaires are standard in this form of research (e.g., Inglelew & Ferguson, 2007). There will be independent, dependent and mediating variables. There will be three researchers. Each will be a postgraduate (Master's Degree) student of Psychology at Bangor University.

Measures

The questionnaire will include five measures, one to measure personality, one to measure life goals, one to measure the kind of food the participant eats (food choice), one to measure reasons for food choices (motivation for eating), and one to measure type of regulation.

Personality

This will be measured using the short form of the IPIP-NEO (International Personality Item Pool representation of the NEO PI-R™. This is a public domain personality inventory based on the original IPIP (Goldberg, 1999). The IPIP-NEO is a 120 item questionnaire, measuring the Big Five factors of personality: agreeableness, conscientiousness, openness, emotional stability, and extraversion. Each item may be answered using a 5-point Likert scale.

Life goals

These will be measured using the GOALS questionnaire (Pöhlmann & Brunstein , 1997). This is a 24 item questionnaire measuring six life goals: achievement, power, affiliation, diversity, altruism, and intimacy. Each item may be answered using a 5-point Likert scale.

Eating behaviour

This will be measured using a 15 item questionnaire asking for frequency (never to four or more times a day) of common food stuffs, ranging from healthy foods (e.g., fruit, green salad, vegetables) to unhealthy ((e.g., sweets, crisps and salty snacks, cakes). Six items in the questionnaire pertain to healthy foods, six to unhealthy foods, and three to neutral foods. Items are answered, in effect, by using an 8-point Likert scale.

Motivation for eating

This will be measured using the Food Choice Questionnaire (FCQ) (Stephoe & Pollard, 1995). This is a 36 item questionnaire measuring 9 reasons for food choice: health, mood,

convenience, sensory appeal, natural content, price, weight control, familiarity, and ethical concern. Each item may be answered by a 5-point Likert scale.

Regulation

This will be measured using the diet section of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) (Williams, Ryan, & Deci, 2008). This, as originally formulated, is a 15 item measure of autonomous regulation (6 items), controlled regulation (6 items), and amotivation (3 items). However, it is planned not to use the amotivation items. Thus the scale will comprise only 12 items. Of these, six measure identified regulation, two measure introjected regulation, and four measure external motivation. Each item may be answered using a 7-point Likert scale.

In addition, the questionnaire will ask for each participant’s age and gender.

Statistical analyses

The food choice questionnaire, unlike the other measures, has not been validated or shown to be reliable. Accordingly, factor analysis (principle component analysis) will be used to identify factors within it. Rotation will be varimax. It is anticipated that three factors will be identified: one for healthy foods, one for neutral foods, and one for unhealthy foods.

It is possible, however, that the factor analysis will not identify the neutral foods as being separate. If so, the will be added to whichever class of food the factor analysis identifies them as belonging to. In any event, determination of “healthy eating” will be made by inspection of the content of the principle factors. It is plausible, for instance, that will comprise a single factor. These pertain to consuming pure fruit juice, fruit, green salad, carrots, peas, and other vegetables. People who consume these foods, presumable, are healthier than those who frequently consume biscuits, sweets, cakes, crisps, chips, and fizzy drinks (items 8, 9, 10, 13, 14, and 15). Exactly how many items the factor analysis will identify as “healthy” is uncertain, however, because potatoes, bread, and pulses (items 4, 11, and 12) are ambiguous (they appear “neutral”: brown bread, for instance, is thought to be healthier than white bread; pulses may or may not come “packaged” with high levels of sugar (sugar is “unhealthy”, but pulses are “healthy”; and potatoes may be consumed unpeeled (“healthy”) or peeled and covered in butter(not so healthy). The factor analysis will provide some indication of validity. However, this will mainly be face validity. It will appear that the scale is measuring healthy eating. However, full determination of validity will require behavioural or other measures. Establishing this is being the scope of the proposed study.

Whatever items the factor analysis identifies as being indicative of healthy eating, their internal reliability will be checked using Cronbach’s alpha. It is normal to set a criterion here of $\alpha \geq .7$ (Field, 2009). However, for scales with few items, alpha tends to be low and for scales with large numbers of items alpha tends to be high (Field, 2009). Therefore, if the factor analysis identifies fewer than six items as healthy, an alpha level slightly below .7 will be deemed acceptable. Scores for each participant’s healthy eating will be averaged (mean), as will all other measures.

Thereafter multiple regression breaking the model up, the analyses will be; life goals predicting motives; personality and motives predicting behaviour regulation; behaviour regulation predicting behaviour. Thus, that will be used to determine the relationship between life goals (the predictor variables) and healthy food choice (the dependent variable). Direct entry of predictor variables will be used. As indicated, there are six life goals. Normally, one should have 15 or more data entries for each predictor variable (Field, 2009). This suggests a minimum of 90 data entries for 6 predictor variables. The proposed 250 participants should therefore provide more than sufficient data for the regression.

A second multiple regression will be used to test the relationship between personality factors and eating motives (the predictor variables) and autonomous regulation (the dependent variable). The 5 personality factors and the 9 eating motives lead to 14 predictor variables. This

suggests, again using the 15 data entries per predictor variable guideline, a minimum of 210 data entries for the regression. Again, 250 participants will more than enough to provide this.Data from incomplete or spoiled questionnaires will not be used.

Other analyses will be descriptive, and will include means and standard deviations of eating behaviour of participants as grouped by age and gender. In addition, there will be tests of regression assumptions (linearity, homoskedasticity, outliers, independence of errors, normal distribution of residuals, and lack of co-linearity). In the event of serious violation of assumptions of linearity or normal distribution, data will be transformed. Serious violation, however, is not expected. All statistical analyses will be conducted using SPSS for Windows (Version 14 or later).

Expected results

Table 1 shows expected results of the first multiple regression.

Table 1. Expected results.		
Dependant variable	Independent variables (life goals)	Significance
Healthy food choices	Intimacy	Sig **
	Affiliation	
	Altruism	
	Power	
	Achievement	
	Diversity	

** significant at $p < .0$

The table shows that the only life goal expected to significantly correlate with healthy food choices will be altruism. The correlation is expected to be positive. The effect size of this will be determined, not by R^2 , but by the partial correlation between altruism and healthy food choice (if the regression does not violate regression assumptions, this should be roughly the same as R^2). In the event of two or more predictor variables being significant, the individual values of each partial correlation will be taken as its individual effect size (the total of them should roughly equal R^2). The comparative contribution of each may also be gauged by inspecting the standardized slope of each (higher absolute slopes indicate greater effect size. It is expected that, if two or more predictor variables are significant, altruism will contribute the greatest effect size. We are interested in R^2 (overall prediction) and B (specific to prediction).

Table 2 shows expected results for the second regression.

Table 2. Expected results of the second regression.		
Dependent variable	Independent variable	Significance
Autonomous regulation	Neuroticism	**
	Extraversion	
	Openness	
	Agreeableness	
	Conscientiousness	
	Health	
	Weight	
	Mood	
	Convenience	
	Sensory appeal	
	Natural content	
	Price	
	Familiarity	
	Ethical concern	

** = p <.01

Of personality factors, only conscientiousness is expected to correlate with autonomous regulation. Of the food motives, only health and weight are expected to do so. All three significant correlations are expected to be positive.

Again, the individual contribution of each significant predictor will be determined by the value of the partial correlation with autonomous regulation of each. This may be corroborated by inspection of the value of the standardized slope of each.

Ethical Issues

Ethics approval will be sought, prior to commencement of the research, from the Ethics Committee of Bangor University. A written form of the proposal will be submitted to the committee. Given that the proposed research is non-intrusive and ensures participant confidentiality, no problems are anticipated as regards ethical approval. To begin with, we should take into account the effects of the study on participants, and it was found that the research would cause no harm to the participants, either psychical or psychological. Moreover, the age, gender and ethnic background of the participants has been taken into account. However, this has no effect on the results. Also, the study will ensure no deception and will not hold any details or information that is related to the research. In addition, the questionnaire would include a consent form for the participant to sign, and a debrief explaining the nature and aim of the study at the end of the questionnaire; this would be in two versions: English and Welsh. The debrief would include, a suggested website link for general information and advice. Also, the researchers email and postal address, for feedback and inquiry that is related to the study. The study will ensure the right of every participant to withdraw from the research study at any time. Confidentiality is also ensured since anonymity is going to be preserved.

Results:

Table 1: Principal components

	Component	
	Healthy	Unhealthy
100%fruit juices such as orange juice, apple juice, or grape juice (not counting fruit-flavoured drinks,)	.24	.42
Fruit (not counting juices)	.54	.05
Green salad	.74	.10
Potatoes (not counting chips, fried potatoes, or chips)	.64	.19
Carrots	.82	-.00
Peas	.76	-.02
Other vegetables (not counting salad, potatoes, carrots, or peas)	.72	-.11
Biscuits including savoury biscuits	.01	.78
Sweets or chocolate	-.07	.77
Cakes of all kinds	.06	.78
Bread or rolls	.02	.55
Pulses, such as baked beans, dried beans, and lentils	.61	.29
Crisps and salty snacks	.26	.63
Chips, including oven chips	.03	.56
Fizzy drinks, or soft drinks like squash, excluding diet or sugar free drinks	.03	.40

Note N = 236

Variance Explained =

Table 1 shows the Principal components analysis of the food frequency questionnaire. It suggests to consider two components of food choices (food frequency questionnaire). Some of the items show high loading > 0.4 on the first component such as, fruit(.54), green salad(.74), potatoes(.64), carrots(.82), peas(.76), vegetables(.72) and pulses(.61) which tend to be viewed as a healthy food. Similarly, we can also see that biscuits(.78), sweets(.77), cakes(.78), crisps(.63), chips(.56) and fizzy drinks(.40) show high loading in the second component which is considered to be unhealthy component. However, it appears that bread or rolls item shows low score in the first component so, it functions as a less healthy item. Obviously, it would be suggest that we can ignore fruit juices item because it appears an ambiguous variance with the two components. Healthy and unhealthy eating scales were computed as the mean of the high loading items.

Table 2, Descriptive Statistics

	<i>M</i>	<i>S D</i>	Cronbach's Alpha
Intimacy	3.45	.61	.76
Affiliation	2.80	.83	.83
Altruism	3.21	.62	.75
Achievement	3.51	.58	.81
Power	2.45	.96	.85
Diversity	3.02	.80	.80
Neuroticism	2.85	.78	.70
Extraversion	3.31	.46	.71
Openness	3.38	.46	.69
Agreeableness	3.60	.53	.79
Consciousness	3.51	.54	.78
Convenience	2.70	.85	.82
Ethnical	1.67	.98	.65
Familiarity	2.23	.93	.64
Health	2.70	.76	.80
Mood	2.51	.81	.81
Natural	2.49	.96	.80
Price	2.78	.98	.85
Sensory	2.93	.69	.67
Weight	2.46	1.10	.85
Autonomous	2.88	.78	.84
Controlled	1.51	.95	.84
Healthy	3.46	3.11	.80
Unhealthy	3.54	2.97	.74

Table 2 shows the mean, standard deviation and cronbach' alpha of each scales in our data set. First, means which created to summarize our data and give us the average values for the all variables. Thus, for example, we now know that the average number of intimacy is 3.45 and so on for the rest. Then, we can determine how much dispersion around the mean by looking at the standard deviation for all variables. Finally, the table shows cronbach's alpha scores which test the reliability of the scales. In the life goals scales, achievement has the highest mean 3.51 (*SD* = 0.58). However, when it comes to neuroticism, the mean rating fell to 2.45 (*SD* = 0.96). The Big Five shows that Agreeableness scored the highest mean 3.60 (*SD* = 0.53) and Neuroticism scored the lowest mean 2.85 (*SD* = 0.78). In Motives of Food Choice, Sensory has the highest mean 2.93 (*SD* = 0.69). However, when it comes to Ethnical, the mean rating fell to 1.67 (*SD* = 0.98). Also it shows that Autonomous regulation has the highest mean 2.88 (*SD* = .78). however, Controlled regulation has a low mean's value 1.51(*SD* = 0.95). In addition, the table shows that Unhealthy food has higher mean 3.54(*SD* = 2.97) and healthy food scored lower mean 3.46 (*SD* = 3.11).

Table 2 also reports reliability, which was verified by Cronbach’s alpha for all scales. The values of the life goals were within the range of 0.75 (altruism) to 0.85 (power). In addition, the table shows the values of Cronbach’s alpha for the Big Five ranged from .69 (openness) to .79 (agreeableness). In Motives of Food Choice, the values were within the range of .64 (Familiarity) to .85 (price). The value of Cronbach's alpha is the same for Autonomous and controlled regulation .84. Finally, the table shows the values of Cronbach’s alpha for healthy and unhealthy food from .74 (unhealthy) to .80 (healthy).

Table 3, Regression between behaviour regulation and food frequency

	Healthy Beta(<i>R</i> ² =	Unhealthy Beta(<i>R</i> ² =
Autonomous	.14*	-.23**
Controlled	.11	-.01

Table 3 shows the results of a significant relationship between autonomous regulation and healthy eating at *p* <.05. Unhealthy eating appeared to associated negatively with autonomous regulation at *p* <.01. However, controlled regulation has not associated with healthy nor unhealthy eating.

The *R*² value of the independent variable, autonomous regulation with healthy food was .14 which means that 14% of the variation in autonomous. However, *R*² value of autonomous regulation with unhealthy food was -.23. Also, *R*² reported 11% at controlled regulation with healthy food .

Table 4: Regression between personality traits and eating motives(ID Vs)and behaviour regulation(D Vs)

Independent variable	Autonomous <i>R</i> ² (.46)	Controlled <i>R</i> ² (.43)
	Beta	Beta
Neuroticism	.04	.16**
Extraversion	.15**	.08
Openness	.06	-.14*
Agreeableness	-.02	-.07
Consciousness	.13	-.09
Convenience	.09	-.01
Ethnical	-.01	.17**
Familiarity	-.05	.20***
Health	.38***	.09
Mood	.04	.18**
Natural	.21***	-.09
Price	-.01	.10
Sensory	.01	.01
Weight	.04	.16**

p* <.05 *p* <.01 ****p* <.001

This table provides the value of R^2 for the two dependent variables. The value of R^2 for the autonomous regulation as indicated by table 4 is .46, which tells us that the big five personality traits and eating motives can account for 46% of the variation in autonomous regulation. The next part of the table show R^2 value of controlled regulation which is .43. The personality traits and eating motives explain 43% of the variance in controlled regulation. Neuroticism has a positive effect on controlled regulation. However, Openness has a significant negative effect on it at 5% level. Also, extraversion appeared to correlate positively with autonomous regulation at $p < .01$. Ethnical, mood and weight appear to correlated positively with controlled regulation at $p < .01$. Furthermore, familiarity motivation has a high positive effect at $p < .001$ on controlled regulation rather than autonomous regulation. It found also that health and natural have significant effects in autonomous regulation.

Table 5: Regression between life goals and eating motives

Independent variable	Convenience R^2 .05)(Beta	Ethical (R^2 .03) Beta	Familiarity R^2 .08)(Beta	Health (R^2 .19) Beta	Mood (R^2 .11) Beta	Natural (R^2 .12) Beta	Price (R^2 .10) Beta	Sensory (R^2 .09) Beta	Weight (R^2 .06) Beta
Intimacy	.19	-.01	.02	.06	.11	.11	.13	.16	.11
Affiliation	.06	.24*	.34***	.05	.11	-.10	.27**	.11	.02
Altruism	-.16	-.01	-.02	.13	-.02	.21**	-.31***	-.03	.01
Achievement	-.09	.00	-.06	.30***	.17**	.16*	.12	.23**	.01
Power	.03	-.01	-.01	.09	.14	.07	-.17*	-.10	.08
Diversity	.13	-.09	-.10	-.07	-.04	-.11	.06	-.08	.12

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 5 shows the life goals explain 5% of the variance convenience motive. The R^2 value for the ethical motive is .03 which tall us that 3% of life goals explained by the eating motives. Also the table provides a value of 8% of familiarity, 19% health, 11% mood, 12% natural, 10% price, 9% sensory and 6% weight which explain life goals. The table also show that convenience nor weight appeared affected by life goals, but achievement has a high positive effect on four eating motives; health, mood, natural and sensory appeal. Also affiliation has an effect on ethics at $p < .05$, familiarity at $p < .001$ and price $p < .01$. Also it show that altruism has a positive impact on natural at $p < .01$ and a negative effect on price motives at $p < .001$. However, intimacy nor diversity appeared to effect on eating motives.

Discussions:

This section features the discussion of the results of the study as well as the methodological issues as expressed in terms of the construct validity, the internal validity, the statistical conclusion validity, and the external validity. This section also features the discussions on the theoretical implications, the applied implications, and recommendations for future research.

Methodological Issues

Construct Validity

In the implementation of the study, several scales were used. The NEO PI-R Scale was used to measure the big five personality traits. As for measuring life goals, the GOALS questionnaire was used. The Diet Section of the Treatment Self-Regulation Questionnaire was used to measure behaviour regulation and as for motives for food choice, The Food Choice Questionnaire was chosen. The food Frequency Questionnaire was used to measure what the participants were eating.

The construct validity of these research instruments were determined based on the reliability tests done on the entire factors involved. The results showed that all factors for all the scales were able to get a Cronbach alpha of not less than 0.64. This explains that the scales provided high levels of construct validity and reliability and proved to be consistent across the participants of the study. This further implies that the scales chosen for the study were proven to be valid in terms of construct validity and reliability.

Internal Validity

In the exploration of the relationship between behaviour regulation, personality traits, food motives, and life goals, the establishment of causal relationships were appropriate. This constitutes for the internal validity of the study.

In the present study, the independent variables are the behaviour regulation, life goals, personality factors, and eating motives. The dependent variable in the study is the food choice, and autonomous regulation. Eating motives was also used as a dependent variable. The variables measured to determine categorization of variables and causal relationships. Good internal validity exhausts all alternative explanations for the observed relationships. Even though this may not be the case, the statistical procedure was still able to tend to the objectives of the study and arrive to support or reject the research hypotheses.

Statistical Conclusion Validity

In order to determine cause and affect relationships, the components for statistical analysis were considered. In the methodology used in the study, 236 students, whose ages ranged from 18 to 30 years, participated in the study. The data gathering tool used was quantitative questionnaires, particularly, the NEO PI-R (Goldberg, 1999), the GOALS Questionnaire (Pöhlmann & Brunstein, 1997), the Diet Section of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (Williams, Ryan, & Deci, 2008), the Food Choice Questionnaire (Steptoe & Pollard, 1995), and the Food Frequency Questionnaire.

The statistical procedure involved factor analysis for the participants' answers in the Food Choice Questionnaire, in order to categorize whether a specific food is deemed as healthy or unhealthy. As for internal consistency, the Cronbach's alpha for healthy eating components were determined.

Multiple regression tests was conducted in order to establish causal relationships between behaviour regulation and food choices, between life goals and eating motives, and between personality factors combined with eating motives and autonomous regulation.

External Validity

The results of the study showed that in terms of behaviour regulation, autonomous regulation is positively related to healthy food choices and is negatively related to unhealthy food choices. In terms of controlled regulation, no significant effect was found for both healthy and unhealthy food choices. This means that people who are more autonomous in terms of behaviour regulation tend to choose healthy foods more and stay away from unhealthy foods.

Among the Big 5 personality traits, Neuroticism was found to be positively related to controlled regulation. Extraversion was found to be positively related to autonomous regulation. Openness was

positively related to controlled regulation. In terms of eating motivations, Health was the most related to autonomous regulation, along with natural content. The ethical concern, familiarity, mood, and weight control were significantly related to controlled regulation.

Life goals were correlated with eating motives. Intimacy was positively correlated with sensory appeal, Affiliation with ethical considerations and price, altruism with natural content and price, achievement with health, mood, natural content, and sensory appeal, and power with the price. The results of the study proved to support the research hypotheses, where life goals appear to mediate the effects of intrinsic regulation on healthy eating.

Theoretical Implications

The main aim of the study was to be able to investigate the factors that are relevant to helping people adopt healthier lifestyles. In particular, significant relationships were investigated between behaviour regulation and food choices, between life goals and eating motives, and between personality factors and eating motives and autonomous or intrinsic regulation. The researchers of this study hypothesized that life goals tend to mediate intrinsic or autonomous regulation of eating behaviour.

The results of the study showed that in terms of behaviour regulation, autonomous regulation is positively related to healthy food choices and is negatively related to unhealthy food choices. In terms of controlled regulation, no significant effect was found for both healthy and unhealthy food choices. This means that people who are more autonomous in terms of behaviour regulation tend to choose healthy foods more and stay away from unhealthy foods. The findings appears to be supported by the study of Ingledew, et al. (2009), as autonomous regulation was found to be related to healthier lifestyle practices. This supports the self-determination theory which is primarily the theoretical basis for this study.

The findings indicate that autonomous regulation is significantly related to healthy food choices and is negatively related to unhealthy food choices. It is possible that autonomously regulated participants choose healthy foods because that is what they enjoy doing –which is the act of choosing healthy foods itself, as stated by Ryan and Deci (2000). However, it is interesting to point out that although Ryan and Deci (2000) were able to explain the significant relationship between autonomous regulation and food choice, they were not able to explain why the findings opposed theirs in terms extrinsic or controlled regulation. In view of the results of the present study, the relationship between controlled regulation and food choice is insignificant. One angle to this finding is that the effect of controlled regulation on healthy food choices is mediated by other factors. Thus, it was necessary to determine the motives for eating in relation to behaviour regulation.

The present research also investigated the relationship between personality factors as well as eating motives on behaviour regulation. The results of the study showed that among the big five personality traits, Neuroticism was found to be positively related to controlled regulation. Extraversion was found to be positively related to autonomous regulation. Openness was positively related to controlled regulation. In terms of eating motivations, Health was the most related to autonomous regulation, along with natural content. The ethical concern, familiarity, mood, and weight control were significantly related to controlled regulation. This means that neuroticism, for one, can significantly be caused by controlled regulation. Evidence confirming this can be found in eating disorders such as anorexia nervosa, as indicated by Bollen and Wojciechowski (2004). On the other hand, the results opposed the findings of Tucker, et al. (2006), where high levels of neuroticism were found to be related with high levels of autonomous regulation. It is also important to take note that even though the said factors are related to controlled and autonomous regulation, there is not enough evidence to suggest that the said factors would lead to healthy or unhealthy food choices or behaviour.

Another distinct finding in the present study is the factor loadings on extraversion in relation to autonomous regulation that were shown to be significant, indicating that extraversion is positively related to intrinsic or autonomous regulation. It was earlier established that autonomous or intrinsic regulation is positively related to healthy food choices and negatively related to unhealthy food choices. This is contrast to the findings in the study conducted by Clover and Bothwell (2001) where extraversion was found to be positively related to cigarette smoking. The same results were the same in terms of alcohol drinking (Hampson, et al., 2006). Two of the factors that these studies point out are the presence of sociability and sensation-seeking. It may be possible that there other causes as that correspond to autonomous regulation on healthy food choices. Since the results of the study indicated that only nearly 50% of the variance in both autonomous and controlled regulations can be explained by personality and eating motives factors, a mediating variable may explain why autonomous regulation became significantly related to healthy behaviour. Furthermore, several factors may also have an impact on a given behaviour. An interaction effect may have been present between each of the components of the big five personality traits in relation to healthy behaviour. It may also be possible that other variables such as values and cross-cultural differences may have mediated the effects of personality on autonomous regulation (Ryan & Deci, 2000; Parks & Guay, 2009).

For the third statistical analysis of the study, life goals were considered and compared with motives for eating. The results showed that Intimacy was positively correlated with sensory appeal, Affiliation with ethical considerations and price, altruism with natural content and price, achievement with health, mood, natural content, and sensory appeal, and power with the price. Based on the previous statistical analysis, these eating motives have no significant relationship with autonomous regulation. These findings suggest that life goals tend to mediate the effects of food motives on autonomous regulation, which is an indicator of healthy behaviour. As stated by Roberts, et al. (2004), in a broader sense, life goals can be more complex as they seem. Moreover, it can also be possible that life goals mediate personality traits in terms of autonomous regulation on healthy behaviour, only that it was not tested in the present study, and that there was not enough evidence to suggest the specific life goals that have a direct effect on autonomous regulation.

In summary, a number of key concepts are determined in terms of the influences on the effects of autonomous regulation on healthy behaviour. Firstly, autonomous regulation is significantly related to healthy behaviour. Secondly, the findings of the study supported the hypotheses, as substantiated by literature, where healthy lifestyle is determined in some way, by personality traits. Life goals was also proven to mediate the effects of food motives on autonomous regulation. The model on life goals affecting healthy behaviour proved to be plausible, as based on the self-determination theory discussed by Ingledew, et al. (2009). However, it is still important to consider the importance of life goals on personality traits mediation, even though it is not described in the literature (Baron & Kenny, 1986).

Applied Implications

The results of the study constitute a significant impact to the promotion of psychological health in terms of healthy and unhealthy behaviours. Firstly, personalities tend to respond differently, depending on the environment. These responses can either be healthy or unhealthy, as far as this study is concerned (Parks & Guay, 2009, p. 675). Knowing one's personality traits would then enable psychological practitioners where and when should individuals be placed in order to elicit desired, healthy behaviour. Secondly, the knowledge of how personality traits affect health behaviours would increase the importance of emotional stability, such as neuroticism, in promoting healthy behaviours (Bollen & Wojciechowski, 2001).

The results of the study suggest that life goals have a significant effect on food motives. This appears to be beneficial in the promotion of healthy living by helping individuals to establish their life goals in autonomous regulation. As supported by the study conducted by Robert, et al. (2004), individuals who establish mature life goals are expected to make the right choices and exhibit healthy behaviours. Life goals also have a possibility of influencing personality traits and healthy behaviour. Thus, the results of this study pose significant implications for future research on life goals on healthy behaviour, since it was able to determine which factors are most influential before a final analysis of a direct causal relationship could be established. Moreover, these findings can be beneficial to different fields of psychological practice such as in diet counselling, lifestyle education, rehabilitation, and psychotherapy.

Future Research

The results of the present study were able to confirm the hypotheses of the researchers. However, the study is also bounded by a number of limitations. The study was not able to statistically determine the relationship between life goals and personality traits, although the relationship has been found to be plausible in the related literature. It might also be possible that life goals tend to mediate the effect of personality traits on autonomous regulation since the results suggest that personality traits were not able to fully explain for the regulation of behaviour. Finally, the study was not able to determine a direct link between life goals and healthy behaviour. However, since healthy behaviour was established to be related to autonomous regulation, this model is cited to be highly plausible (Baron & Kenny, 1986). It is also important to take note of the ages of the participants, considering the study of Robert, et al. (2004) indicating a change in life goals across ages.

In connection to the limitations of the present study, a number of recommendations were given by the researchers. It is recommended that future researches on the effects of life goals on healthy behaviours should incorporate a test for relationship between life goals and personality traits. It is also recommended that since possible factors have already been established, a clear study on the relationship between life goals and healthy behaviour should be conducted. In response to the findings of Robert, et al. (2004), a follow up study can also be done in order to determine if the same effects can be observed after a considerable period of time.

It is also recommended that future research should be directed towards the establishment of a proper research instrument in measuring personality, in relation to the aim of this study. The Big Five Personality Questionnaire was successful in reducing personality traits into five main components, which made it fit for the objective of this study. However, other confounding variables such as values and cross-cultural differences might mediate in the relationship with autonomous regulation. A larger sample size is thus, suggested, where cultural differences can also be considered.

References:

- [1] Aspen, T, Ingledew, DK, and Parkinson, JA. (2010). Motives and health-related behaviours. *Journal of Health Psychology*, 15: 467–479.
- [2] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- [3] Baron, RM and Kenny, DA. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173–1182.
- [4] Bleidorm, W. (2009). Linking personality states, current social goals and major life goals. *European Journal of Personality*, 23: 509–530.

- [5] Bogg, T and Roberts, BW (2004). Consciousness and Health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130: 887–916.
- [6] Bollen, E and Wojciechowski, FL. (2004). Anorexia nervosa subtypes and the Big Five personality factors. *European Eating Disorders Review*, 12: 117–121.
- [7] Clower, CE and Bothwell, RK. (2001). An exploratory study of the relationship between the Big Five and inmate recidivism. *Journal of Research in Personality*, 35: 231–237.
- [8] Deci, EL and Ryan, JL. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227–268.
- [9] Eysenck, HJ. (1991). *Smoking, personality and stress: Psychosocial factors in the prevention of cancer and coronary heart disease*. New York: Springer-Verlag.
- [10] Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [11] Goldberg, L. R. (1999). A broad bandwidth, public personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I Mervielde, I Dreary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp 33 – 34). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- [12] Goldberg, LR. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48: 26–34.
- [13] Gullette, DL and Lyons, MA. (2005). Sexual sensation seeking, compulsivity and HIV risk behaviors in college students. *Journal of Community Health Nursing*, 22: 47–60.
- [14] Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., et al. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84–96.
- [15] Hampson, SE, Andrews, JA, Barckley, M, and Severson, HH. (2006). Personality predictors of the development of elementary school children's intentions to drink alcohol: The mediating effects of attitudes and subjective norms. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20: 288–297.
- [16] Ingledew, DK and Ferguson, E. (2007). Personality and riskier sexual behavior: Motivational mediators. *Psychology and Health*, 22: 291–315.
- [17] Ingledew, DK and Markland, D. (2008). The role of motives in exercise participation. *Psychology and Health*, 23: 807–828.
- [18] Ingledew, DK, Markland, D, and Ferguson, E. (2009). Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1: 336–355.
- [19] Ingledew, D. K., & Ferguson, E. (2007). Personality and riskier sexual behaviour: Motivational mediators. *Personality and Health*, 22, 291–315.
- [20] Kapes, JT and Strickler, RE (1975). Longitudinal study of change in work values between 9th and 12th grades. *Journal of Vocational Behaviour*, 6: 81–93.
- [21] Kasser, T and Ryan, RM. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22: 280–287.
- [22] Kubicka, L., Matejcek, Z., Dytrych, Z., and Roth, Z. (2001). IQ and personality traits assessed in childhood as predictors of drinking and smoking behaviour in middle-aged adults: A 24-year follow-up study. *Addiction*, 96: 1615–1628.
- [23] Lounsbury, JW, Steel, RP, Loveland, JM, and Gibson, LW. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth & Adolescence*, 33: 457–466.
- [24] McCrae, RR and Costa, PT Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52: 509–516.

- [25] Meglino, BM and Ravlin, EC (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24: 351–389.
- [26] Mokdad, AH, Marks, JS, Stroup, DS, et al. (2004). Actual causes of death in the United States, 2000. *Journal of the American Medical Association*, 291: 1238–1245.
- [27] Parks, /L and Guay, RP. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47: 675–684.
- [28] Parks, /L and Guay, RP. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and Individual Differences*, 47: 675–684.
- [29] Pöhlmann, K., & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen/GOALS: A questionnaire for assessing life goals. *Diagnostica*, 43, 63–79.
- [30] Rokeach, M. (1972). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco, CA: Jossey Bass Inc.
- [31] Ryan, RM and Deci, EL. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68–78.
- [32] Roberts, BW, O'Donnall, M, and Robins, RW. (2004). Goal and personality trait and emerging adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87: 541–550.
- [33] Roberts, BW and Robins, RW. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26: 1284–1296.
- [34] Robins, RW, Tracy, JL, Trzesniewski, K, Potter, J, and Gosling, SD. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35: 463–482.
- [35] Steptoe, A., & Pollard, T. M. (1995). Development of a measure of the motives underlying the selection of food: the Food Choice Questionnaire. *Appetite*, 25, 267–284.
- [36] Shadel, WG, Niaura, R, Goldstein, MG, and Abrams, DB. (2000). Does the Five Factor Model of personality apply to smokers? A preliminary investigation. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 5: 114–120.
- [37] Shafer, AB. (2001). The Big Five and sexuality trait terms as predictors of relationships and sex. *Journal of Research in Personality*, 35: 313–338.
- [38] Tucker, JS, Elliot, MN, and Klein, DJ. (2006). Social control of health behavior: Associations with conscientiousness and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32: 1143–1152.
- [39] Williams, G. C., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Health Care, Self-Determination Packet. Retrieved 1 May 2011 from http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/hc_description.php

أثر السمات الشخصية وأهداف الحياة على السلوك الصحي المرتبط

جواهر سليمان السيارى

مدرسة علم النفس، جامعة بانجور، الولايات المتحدة

jalsayari@hotmail.com

الملخص:

تفحص الدراسة المقترحة ما إذا كانت عوامل هدف الحياة مرتبطة بالأكل الصحي ، وما إذا كان الدافع لعوامل الأكل وعوامل الشخصية مرتبط بالتتنظيم الذاتي. سوف تستخدم الدراسة استبيان متعدد الاختيارات يشتمل على خمسة مقاييس مختلفة، شخصية (الخمس الكبار) ، التنظيم (ثلاثة عوامل) ، اختيار الغذاء (ثلاثة عوامل متوقعة)، دافع للأكل (تسعة عوامل)، وأهداف الحياة (ستة عوامل). سيتألف المشاركون من ٢٣٧ طالبًا من جامعة بانجور تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٣٠ عامًا. سيتم تجنيدهم عن طريق أخذ عينات الفرصة. وافق جميع المشاركين الذين تم الاتصال بهم على المشاركة في الدراسة. من المتوقع أن تكون أهداف الحياة الوحيدة التي ترتبط بالأكل الصحي هي الإيثار. يجب أن تكون العلاقة إيجابية. في حالة وجود أهداف أخرى مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ، لا يزال من المتوقع أن يكون الإيثار أهم عامل تنبؤ. من العوامل الشخصية، من المتوقع أن يرتبط الضمير بالتنظيم الذاتي. من بين دوافع تناول الطعام، من المتوقع أن ترتبط الصحة والوزن بالتنظيم المستقل. من المتوقع أن تكون هذه الارتباطات الثلاثة الهامة إيجابية. على الرغم من أن الانحدار في حد ذاته لا يمكن أن يقرر أن الارتباطات هي أسباب، فمن المعقول، الحدسي ومن الأدبيات، أن هذه العلاقات الهامة ، إذا وجدت، تشير إلى وجود عوامل سببية في العمل. بشكل عام، من المعقول أن تنطبق هذه النتائج على جانب الأكل الصحي. ولهذا السبب، يجب أن تكون نتائج الدراسة المقترحة ذات أهمية لأولئك المسؤولين عن تعزيز الصحة العامة من خلال تحسين التغذية.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية، السلوك الصحي

Appendix

Questionnaire

Information Sheet for Research Project on Personality and Food Choices

- This research project is being conducted by Badra Alghanami, Jwahr Alsayari, and Lytone Jamba, MSc students, under the supervision of Dr David Ingledew, Senior Lecturer, from the School of Psychology, Bangor University.
- The project is about personality and motivation for food choice. We are inviting adults aged 18 years or older to take part. You can take part whether or not you currently eat healthily.
- If you decide to take part, you will be asked to complete a questionnaire, in English, taking about 20 minutes. You will be asked about your age, sex, and ethnic background, your personality and life goals, your eating behaviour and the reasons for your food choices.
- The information you give will be anonymous. You will not be asked to put your name on the questionnaire. You can confirm your consent just by ticking a box. You will not be identifiable in any report of this research.
- Your participation in this research is entirely voluntary. If you do not wish to answer a particular question you can leave it blank. You can withdraw completely any time before submitting the questionnaire. If you withdraw, your questionnaire will be destroyed.
- We will be pleased to answer any questions you may have about the research, before you decide to take part, while you are taking part, or after you have taken part. We can be contacted by email: Badra Alghanami (pspc5b@bangor.ac.uk), Jwahr Alsayari (elpc78@bangor.ac.uk), Lytone Jamba (pspc1e@bangor.ac.uk), David Ingledew (d.k.ingledew@bangor.ac.uk). Or by telephone: 01248 382623 (David Ingledew). Or you can write to us at the School of Psychology, Bangor University LL57 2DG.
- If you have any complaints about the conduct of the research, you can write to Professor Oliver Turnbull, Head of School, School of Psychology, Bangor University, LL57 2DG, UK (o.turnbull@bangor.ac.uk).

Taflen wybodaeth ar gyfer Project Ymchwil ar Bersonoliaeth a Dewisiadau Bwyd

- Mae'r project ymchwil hwn yn cael ei gynnal gan Badra Alghanami, Jwahr Alsayari, a Lytone Jamba, myfyrwyr MSc, dan oruchwyliaeth Dr David Ingledew, Uwch Ddarlithydd, o'r Ysgol Seicoleg, Prifysgol Bangor.
- Mae'r project yn ymwneud â phersonoliaeth a'r hyn sy'n ysgogi dewisiadau bwyd. Rydym yn gwahodd oedolion 18 oed a hŷn i gymryd rhan. Gellwch gymryd rhan p'un a ydych yn bwyta'n iach ar hyn o bryd ai peidio.
- Os penderfynwch gymryd rhan, gofynnir i chi lenwi holiadur, yn Saesneg, a dylai hynny gymryd oddeutu 20 munud. Gofynnir cwestiynau i chi am eich oed, rhyw, cefndir ethnig, eich personoliaeth a'ch amcanion mewn bywyd, eich ymddygiad bwyta a'ch rhesymau dros eich dewisiadau bwyd.
- Bydd y wybodaeth y byddwch yn ei rhoi'n ddienw. Ni ofynnir i chi roi eich enw ar yr holiadur. Gellwch gadarnhau eich cydsyniad trwy dicio bocs yn unig. Ni fyddwn yn eich enwi mewn unrhyw adroddiad ar yr ymchwil hon.
- Rydych yn cymryd rhan yn yr astudiaeth hon o'ch gwirfodd. Os nad ydych yn dymuno ateb cwestiwn arbennig gellwch ei adael yn wag. Gellwch dynnu'n ôl yn gyfan gwbl unrhyw bryd cyn cyflwyno'r holiadur. Os byddwch yn tynnu'n ôl, bydd eich holiadur yn cael ei ddinistrio.

- Byddwn yn falch o ateb unrhyw gwestiynau a all fod gennych am yr ymchwil, cyn i chi benderfynu cymryd rhan, tra byddwch yn cymryd rhan, neu ar ôl i chi gymryd rhan. Gellwch gysylltu â ni ar e-bost: Badra Alghanami (pspc5b@bangor.ac.uk), Jawaher Alsayari (elpc78@bangor.ac.uk), Lytone Jamba (pspc1e@bangor.ac.uk), David Ingledew (d.k.ingledew@bangor.ac.uk). Neu ar y ffôn: 01248 382623 (David Ingledew). Neu gellwch ysgrifennu atom yn yr Ysgol Seicoleg, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2DG.
- Os oes gennych unrhyw gwynion ynghylch y ffordd mae'r ymchwil yn cael ei chynnal, gellwch ysgrifennu at Dr Oliver Turnbull, Pennaeth Ysgol, Ysgol Seicoleg, Prifysgol Bangor, Gwynedd, LL57 2DG (o.turnbull@bangor.ac.uk).

Background Information

Throughout this questionnaire, please answer the questions in sequence, without referring back. Try to not let your answers to one question influence your answers to the other questions. There are no correct or incorrect answers, and no trick questions.

First, please tick the following declaration to show you consent to participating in this study.

Please

tick

Having read the information sheet and had a chance to ask questions, I consent to participating in this study

☐

Please give the following background information.

What is your age? _____years

Your gender? Male/Female

How would you describe your ethnic background?_____

Please continue to the next section.

What Kind of Person Are You?

On the following pages, there are phrases describing people's behaviours. Please use the rating scale below to describe how accurately each statement describes you. Describe yourself as you generally are now, not as you wish to be in the future. Describe yourself as you honestly see yourself, in relation to other people you know of the same sex as you are, and roughly your same age. Please read each statement carefully, and then circle the appropriate number:

1 = Very inaccurate

2 = Moderately inaccurate

3 = Neither inaccurate nor accurate

4 = Moderately accurate

5 = Very accurate

		<i>I ...</i>	Very inaccurate			Very accurate		
1.	Worry about things	1	2	3	4	5		
2.	Make friends easily	1	2	3	4	5		
3.	Have a vivid imagination	1	2	3	4	5		
4.	Trust others	1	2	3	4	5		
5.	Complete tasks successfully	1	2	3	4	5		
6.	Get angry easily	1	2	3	4	5		
7.	Love large parties	1	2	3	4	5		
8.	Believe in the importance of art	1	2	3	4	5		
9.	Use others for my own ends	1	2	3	4	5		
10.	Like to tidy up	1	2	3	4	5		
11.	Often feel blue	1	2	3	4	5		
12.	Take charge	1	2	3	4	5		
13.	Experience my emotions intensely	1	2	3	4	5		
14.	Love to help others	1	2	3	4	5		
15.	Keep my promises	1	2	3	4	5		
16.	Find it difficult to approach others	1	2	3	4	5		
17.	Am always busy	1	2	3	4	5		
18.	Prefer variety to routine	1	2	3	4	5		
19.	Love a good fight	1	2	3	4	5		
20.	Work hard	1	2	3	4	5		
21.	Go on binges	1	2	3	4	5		
22.	Love excitement	1	2	3	4	5		
23.	Love to read challenging material	1	2	3	4	5		
24.	Believe that I am better than others	1	2	3	4	5		
25.	Am always prepared	1	2	3	4	5		
26.	Panic easily	1	2	3	4	5		
27.	Radiate joy	1	2	3	4	5		
28.	Tend to vote for liberal political candidates	1	2	3	4	5		
29.	Sympathise with the homeless	1	2	3	4	5		
30.	Jump into things without thinking	1	2	3	4	5		
31.	Fear for the worst	1	2	3	4	5		
32.	Feel comfortable around people	1	2	3	4	5		
33.	Enjoy wild flights of fantasy	1	2	3	4	5		
34.	Believe that others have good intentions	1	2	3	4	5		
35.	Excel in what I do	1	2	3	4	5		
36.	Get irritated easily	1	2	3	4	5		
37.	Talk to a lot of different people at parties	1	2	3	4	5		
38.	See beauty in things that others might not notice	1	2	3	4	5		
39.	Cheat to get ahead	1	2	3	4	5		
40.	Often forget to put things back in their proper place	1	2	3	4	5		
41.	Dislike myself	1	2	3	4	5		
42.	Try to lead others	1	2	3	4	5		
43.	Feel others' emotions	1	2	3	4	5		

44.	Am concerned about others	1	2	3	4	5
45.	Tell the truth	1	2	3	4	5
46.	Am afraid to draw attention to myself	1	2	3	4	5
47.	Am always on the go	1	2	3	4	5
48.	Prefer to stick with things that I know	1	2	3	4	5
49.	Yell at people	1	2	3	4	5
50.	Do more than what's expected of me	1	2	3	4	5
51.	Rarely overindulge	1	2	3	4	5
52.	Seek adventure	1	2	3	4	5
53.	Avoid philosophical discussions	1	2	3	4	5
54.	Think highly of myself	1	2	3	4	5
55.	Carry out my plans	1	2	3	4	5
56.	Become overwhelmed by events	1	2	3	4	5
57.	Have a lot of fun	1	2	3	4	5
58.	Believe that there is no absolute right or wrong	1	2	3	4	5
59.	Feel sympathy for those who are worse off than myself	1	2	3	4	5
60.	Make rash decisions	1	2	3	4	5
61.	Am afraid of many things	1	2	3	4	5
62.	Avoid contacts with others	1	2	3	4	5
63.	Love to daydream	1	2	3	4	5
64.	Trust what people say	1	2	3	4	5
65.	Handle tasks smoothly	1	2	3	4	5
66.	Lose my temper	1	2	3	4	5
67.	Prefer to be alone	1	2	3	4	5
68.	Do not like poetry	1	2	3	4	5
69.	Take advantage of others	1	2	3	4	5
70.	Leave a mess in my room	1	2	3	4	5
71.	Am often down in the dumps	1	2	3	4	5
72.	Take control of things	1	2	3	4	5
73.	Rarely notice my emotional reactions	1	2	3	4	5
74.	Am indifferent to the feelings of others	1	2	3	4	5
75.	Break rules	1	2	3	4	5
76.	Only feel comfortable with friends	1	2	3	4	5
77.	Do a lot in my spare time	1	2	3	4	5
78.	Dislike changes	1	2	3	4	5
79.	Insult people	1	2	3	4	5
80.	Do just enough work to get by	1	2	3	4	5
81.	Easily resist temptations	1	2	3	4	5
82.	Enjoy being reckless	1	2	3	4	5
83.	Have difficulty understanding abstract ideas	1	2	3	4	5
84.	Have a high opinion of myself	1	2	3	4	5
85.	Waste my time	1	2	3	4	5
86.	Feel that I'm unable to deal with things	1	2	3	4	5
87.	Love life	1	2	3	4	5
88.	Tend to vote for conservative political candidates	1	2	3	4	5
89.	Am not interested in other people's problems	1	2	3	4	5

90.	Rush into things	1	2	3	4	5
91.	Get stressed out easily	1	2	3	4	5
92.	Keep others at a distance	1	2	3	4	5
93.	Like to get lost in thought	1	2	3	4	5
94.	Distrust people	1	2	3	4	5
95.	Know how to get things done	1	2	3	4	5
96.	Am not easily annoyed	1	2	3	4	5
97.	Avoid crowds	1	2	3	4	5
98.	Do not enjoy going to art museums	1	2	3	4	5
99.	Obstruct others' plans	1	2	3	4	5
100.	Leave my belongings around	1	2	3	4	5
101.	Feel comfortable with myself	1	2	3	4	5
102.	Wait for others to lead the way	1	2	3	4	5
103.	Don't understand people who get emotional	1	2	3	4	5
104.	Take no time for others	1	2	3	4	5
105.	Break my promises	1	2	3	4	5
106.	Am not bothered by difficult social situations	1	2	3	4	5
107.	Like to take it easy	1	2	3	4	5
108.	Am attached to conventional ways	1	2	3	4	5
109.	Get back at others	1	2	3	4	5
110.	Put little time and effort into my work	1	2	3	4	5
111.	Am able to control my cravings	1	2	3	4	5
112.	Act wild and crazy	1	2	3	4	5
113.	Am not interested in theoretical discussions	1	2	3	4	5
114.	Boast about my virtues	1	2	3	4	5
115.	Have difficulty starting tasks	1	2	3	4	5
116.	Remain calm under pressure	1	2	3	4	5
117.	Look at the bright side of life	1	2	3	4	5
118.	Believe that we should be tough on crime	1	2	3	4	5
119.	Try not to think about the needy	1	2	3	4	5
120.	Act without thinking	1	2	3	4	5

Please continue to the next section.

What Are Your Goals in Life?

On this page you will find a list of goals people want to reach in their lives. Please mark for each goal how *important* it is for you to reach this goal *in your life*:

0 = Not at all important for me

2 = Somewhat important for me

4 = Very important for me

	<i>I would like to ...</i>		Not at all		Very	
			important		important	
			for me		for me	
1.	Improve my education continuously	0	1	2	3	4
2.	Broaden my horizons	0	1	2	3	4
3.	Gain public recognition	0	1	2	3	4
4.	Develop my skills	0	1	2	3	4
5.	Enjoy life to the full	0	1	2	3	4
6.	Be friends with many people	0	1	2	3	4
7.	Help other people who are in need	0	1	2	3	4
8.	Lead a thrilling life	0	1	2	3	4
9.	Receive affection and love	0	1	2	3	4
10.	Have trusting relationships with other people	0	1	2	3	4
11.	Have a wide circle of acquaintances	0	1	2	3	4
12.	Lead an exciting life	0	1	2	3	4
13.	Continuously improve myself	0	1	2	3	4
14.	Have prestigious positions	0	1	2	3	4
15.	Do good	0	1	2	3	4
16.	Support other people's causes	0	1	2	3	4
17.	Have a high social status	0	1	2	3	4
18.	Be able to exert influence	0	1	2	3	4
19.	Spend a lot of time with other people	0	1	2	3	4
20.	Have a close relationship	0	1	2	3	4
21.	Engage in a lot of activities with other people	0	1	2	3	4
22.	Live a life of adventure	0	1	2	3	4
23.	Give affection and love	0	1	2	3	4
24.	Act unselfishly	0	1	2	3	4

Please continue to the next section.

What Do You Eat?

Following is a list of various foods. Please indicate how often on average you eat each of the foods, by circling the appropriate frequency.

1.	100% fruit juices such as orange juice, apple juice, or grape juice (not counting fruit-flavoured drinks.)	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
2.	Fruit (not counting juices)	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day

3.	Green salad	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
4.	Potatoes (not counting chips, fried potatoes, or crisps)	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
5.	Carrots	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
6.	Peas	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
7.	Other vegetables (not counting salad, potatoes, carrots, or peas)	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
8.	Biscuits including savoury biscuits	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
9.	Sweets or chocolate	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
10.	Cakes of all kinds	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
11.	Bread or rolls	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
12.	Pulses, such as baked beans, dried beans, and lentils	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
13.	Crisps and salty snacks	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
14.	Chips, including oven chips	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day
15.	Fizzy drinks, or soft drinks like squash, excluding diet or sugar-free drinks	Never	Less than once a week	1 to 3 times a week	4 to 6 times a week	1 time per day	2 times per day	3 times per day	4 or more times per day

Please continue to the next section.

Reasons for Your Food Choices

On the following pages are a number of the reasons people give when asked why they choose to eat the food they do. Which reasons are important to you?

0 = Not at all important for me

2 = Somewhat important

4 = Very important for me

<i>It is important to me that the food I eat on a typical day ...</i>		Not at all important for me		Very important for me		
1.	Contains a lot of vitamins and minerals	0	1	2	3	4
2.	Looks nice.....	0	1	2	3	4
3.	Makes me feel good	0	1	2	3	4
4.	Helps me relax	0	1	2	3	4
5.	Is what I usually eat.....	0	1	2	3	4
6.	Keeps me awake/alert.....	0	1	2	3	4
7.	Comes from countries I approve of politically	0	1	2	3	4
8.	Is nutritious	0	1	2	3	4
9.	Helps me cope with stress	0	1	2	3	4
10.	Is good value for money	0	1	2	3	4
11.	Contains natural ingredients	0	1	2	3	4
12.	Takes no time to prepare	0	1	2	3	4
13.	Can be bought in shops close to where I live or work ..	0	1	2	3	4
14.	Is cheap.....	0	1	2	3	4
15.	Is easy to prepare.....	0	1	2	3	4
16.	Is high in protein	0	1	2	3	4
17.	Is not expensive.....	0	1	2	3	4
18.	Contains no additives	0	1	2	3	4
19.	Is easily available in shops and supermarkets	0	1	2	3	4
20.	Is low in calories	0	1	2	3	4
21.	Is familiar.....	0	1	2	3	4
22.	Is packaged in an environmentally friendly way	0	1	2	3	4
23.	Is low in fat	0	1	2	3	4
24.	Is good for my skin/teeth/hair/nails etc	0	1	2	3	4
25.	Tastes good	0	1	2	3	4
26.	Helps me cope with life	0	1	2	3	4
27.	Contains no artificial ingredients	0	1	2	3	4
28.	Can be cooked very simply.....	0	1	2	3	4
29.	Is like the food I ate when I was a child	0	1	2	3	4
30.	Has the country of origin clearly marked	0	1	2	3	4
31.	Helps me control my weight.....	0	1	2	3	4
32.	Is high in fibre and roughage	0	1	2	3	4
33.	Smells nice.....	0	1	2	3	4
34.	Cheers me up	0	1	2	3	4
35.	Has a pleasant texture.....	0	1	2	3	4
36.	Keeps me healthy	0	1	2	3	4

Reasons for Healthy Eating

The following question relates to the reasons why you would either start eating a healthier diet or continue to do so. Different people have different reasons for doing that, and we want to know how true each of the following reasons is for you. Please indicate the extent to which each reason is true for you:

0 = Not at all true for me

2 = Somewhat true for me

4 = Very true for me

<i>The reason I would eat a healthy diet is ...</i>		Not at all true for me		Very true for me		
1.	Because I feel that I want to take responsibility for my own health	0	1	2	3	4
2.	Because I would feel guilty or ashamed of myself if I did not eat a healthy diet	0	1	2	3	4
3.	Because I personally believe it is the best thing for my health	0	1	2	3	4
4.	Because others would be upset with me if I did not	0	1	2	3	4
5.	Because I have carefully thought about it and believe it is very important for many aspects of my life	0	1	2	3	4
6.	Because I would feel bad about myself if I did not eat a healthy diet	0	1	2	3	4
7.	Because it is an important choice I really want to make	0	1	2	3	4
8.	Because I feel pressure from others to do so	0	1	2	3	4
9.	Because it is consistent with my life goals	0	1	2	3	4
10.	Because I want others to approve of me	0	1	2	3	4
11.	Because it is very important for being as healthy as possible	0	1	2	3	4
12.	Because I want others to see I can do it	0	1	2	3	4
Thank you for completing the questionnaire.						

Debrief Sheet for Research Project on Personality and Food Choices

Thank you for taking part in our research.

Previous research had identified various personality traits and life goals. Major personality traits are neuroticism, extraversion, openness, agreeableness, and conscientiousness. Major life goals are intimacy (close relationships), affiliation (spending time with other people), altruism (acting for the welfare of others), power (asserting oneself), achievement (improving on oneself), and variation (seeking new experiences and excitement).

In our research, we are interested in how these personality traits and life goals influence motivation for food choice. Therefore, in the study, you were asked about your personality and life goals, your eating behaviour, and the motives (reasons) for your food choices. We will combine the data of all the people who took part in the study. We will then be able to identify which personality traits and life goals influence which motives for food choice, and which motives lead to more or less healthy eating.

Further information about healthy eating is available from NHS Direct (<http://www.nhsdirect.nhs.uk/>). We will be glad to answer any questions you may have regarding the research, and we would welcome any feedback about your experience as a participant. You are welcome to request a copy of the findings of the research.

Jwaher Alsayari (elpc78@bangor.ac.uk),
 Badra Alghanami (pspc5b@bangor.ac.uk)
 Lytone Jamba (pspc1e@bangor.ac.uk)

David K. Ingledew (d.k.ingledew@bangor.ac.uk), telephone 01248 382623
School of Psychology, Bangor University, LL 57 2DG

Taflen wybodaeth ar gyfer Project Ymchwil ar Bersonoliaeth a Dewisiadau Bwyd

Diolch i chi am gymryd rhan yn ein hymchwil.

Mae ymchwil flaenorol wedi nodi gwahanol nodweddion personoliaeth ac amcanion bywyd. Y prif nodweddion personoliaeth yw niwrotiaeth, allblygedd, didwylledd, hynawsedd a chydwybodolrwydd. Prif amcanion bywyd yw agosatrwydd (datblygu perthynas agos ag eraill), cysylltiad (treulio amser gyda phobl eraill), allgaredd (gweithredu er lles eraill), grym (pendantrwydd), cyrhaeddiad (gwella eich hun) ac amrywiaeth (chwilio am brofiadau a chyffro newydd).

Yn ein hymchwil, mae gennym ddiddordeb yn y ffordd mae'r nodweddion personoliaeth ac amcanion bywyd hyn yn ysgogi dewisiadau bwyd. Felly, yn yr astudiaeth, gofynnwyd cwestiynau i chi am eich personoliaeth a'ch amcanion mewn bywyd, eich ymddygiad bwyta a'ch rhesymau dros eich dewisiadau bwyd. Byddwn yn cyfuno data'r holl bobl a gymerodd ran yn yr astudiaeth. Byddwn wedyn yn gallu gweld pa nodweddion personoliaeth ac amcanion bywyd sy'n dylanwadu ar ba gymhellion ar gyfer dewis bwydydd, a pha gymhellion sy'n arwain at fwyta'n fwy iach neu'n llai iach.

Mae gwybodaeth bellach am fwyta'n iach ar gael NHS Direct (<http://www.nhsdirect.nhs.uk/>). Byddwn yn falch o ateb unrhyw gwestiynau a all fod gennych ynghylch yr ymchwil, a byddem yn croesawu unrhyw sylwadau am eich profiad fel rhywun sy'n cymryd rhan. Mae croeso i chi ofyn am gopi o ddarganfyddiadau'r ymchwil.

Jwahir Alsayari (elpc78@bangor.ac.uk),
Badra Alghanami (pspc5b@bangor.ac.uk)
Lytone Jamba (pspc1e@bangor.ac.uk)
David K. Ingledew (d.k.ingledew@bangor.ac.uk), ffôn 01248 382623
Ysgol Seicoleg, Prifysgol Bangor, LL 57 2DG

Professional Development of Mathematics Teachers in Integrating Digital Technology: Comparative Study

Ghadah Alqahtani

Department of curriculum and instructions- College of Education- King Saud University
ghaalqahtani@ksu.edu.sa

Abstract:

This study investigates the ways that Saudi and English secondary mathematics teachers professionally develop themselves in terms of using digital technology. It also compares between the two groups regarding the same aspect. For this aim, a survey was conducted among 44 Saudi and English teachers. The results, which were quantitatively processed, generally showed a similarity between Saudi and English teachers in terms of using digital technology. However, a few differences emerged between the two groups in the aspect of developing themselves.

Keywords: Professional Development, Mathematics Teachers, Digital Technology



1. Introduction- Research background

The government of Saudi Arabia, as other developed countries, has become aware of the importance of digital technology in education. As a result, it initiated a huge project in 2005 called 'Jehazi' (my Device), which is a part of a national educational reform, concerning about providing and improving educational digital technology and its use.

Believing that the educational digital technology will not be effective without the effective teachers' use of it, the government has been spending enormous effort to enhance the teachers' professional development in this aspect. One outcome of this effort is establishing 'Tatweer' project to develop teachers' profession by offering for them plenty of training programmes. The main aims of the project are

“- To provide training programmes to the Saudis to be gainfully employed in any organization or be successfully self-employed

- To increase the number of educated, trained and skilled Saudi ICT professionals
- To expand the scope of advanced training and development of technology” (Al-madani & Allaafiajiy, 2014, p. 104).

In 2009, Saudi education ministry adopted the American curricula of mathematics and science as attempt to improve these subjects in Saudi education. McGraw-Hill textbooks, which follow NCTM criteria, were imported from USA. After they passed through process of translation and adaptation to Saudi culture, they were distributed to all secondary school in the country. One of the main advantages of these textbooks is that they support the use of digital technology either inside the classroom or outside by teachers and students as well. These three projects have empowered the use of digital technology in education generally and in mathematics education specifically.

This critical study attempts to investigate and compare the Saudi and English secondary mathematics teachers’ use of digital technology and their professional development in this aspect.

Three studies have addressed the issue of teachers’ use of digital technology in Saudi Arabia. Two of them addressed mathematics teachers while one of them tackled generally the issue of Saudi teachers’ professional development on using digital technology. The first study is the one that was conducted by Alghadeer (2009). In her study of the employment of the new technologies in mathematics education in Saudi Arabia, she investigated the level of basic technological skills of Saudi female mathematics teachers. She made a list of 11 primary skills included 58 secondary ones ranging from browsing the internet to using Microsoft office (Word and PowerPoint programs) in planning and presenting the lessons through using emails to communicate with colleagues and students to developing and dealing with multimedia programs and the electronic textbooks.

The second study is Althubiani's (2010). The study focused on the availability of the digital technology in boys’ secondary schools in Yanbu city and the level of mathematics teachers’ use of this technology. It also measured the correlation between teachers’ experience, training and educational qualification. Additionally, it investigated the challenges that affect the use of technology in Saudi school.

Both studies came out with similar main results: there is a very low use of and shortage in digital technology in the sample of schools. Moreover, the difficulties that restrict or prevent the use of technology in these schools are very high level. However, an important thing about these two studies is that none of them discussed those types of technology that relate to mathematics teaching and learning i.e. programs or software that deal directly with mathematical concepts.

The third study is conducted by Al-madani & Allaafiajiy (2014), their study discuss the Saudi framework of teachers professional development on ICT. In addition, it discuss the challenges of the Saudi framework and propose suggestions to improve it. Having examined the relative literature, Al-madani and Allaafiajiy identified the main challenges as follows:

“some of the challenges faced by the Kingdom in the way of achieving this development are highlighted as large of amount of monies needed to fully implement the framework into its full potential, cultural environmental shock, little teacher’s preparation and training for technology use, teacher’s self confidence to use ICT after training, competent professionals that will ensure teachers’ CPD” (Al-madani & Allaafiajiy, 2014, p. 105).

Their proposed solutions to government and stakeholders were:

- improving the training programmes to include digital technology training programmes.
- provide schools with more high security network to protect users from non-culturally accepted websites and application.
- motivating teachers to enrol in ICT training programmes.
- support schools financially.
- make exchange programmes with foreign expert institutes.

Although Al-madani and Allaafiajiy's study does not address the mathematics education in specific, it reflects the situation of professional development on digital technology in Saudi Arabia.

1.1 Aim of research

This study aims to investigate the types of digital technology that are used by Saudi and English secondary mathematic teachers and the kinds of professional development they have on digital technology. It also aims to compare these issues between the two groups of teachers.

1.2 Research questions

To achieve the research's aims, the study seeks to answer the following questions.

1. What types of digital technology do Saudi and English mathematics use?
2. How do they use them?
3. What kinds of professional development they receive or do by themselves in terms of using digital technology?
4. What kind of barriers are they face regarding the use of digital technology?
5. Are there any differences between Saudi teachers and English teachers in the previous aspects?

1.3 Structure of the study

This study comprises five main sections in addition to the introduction above: Saudi educational context, the literature review, research methodology, results and discussion and finally the conclusion

2. Saudi educational context:

In this section, Saudi educational context is discussed with relation to teachers' use of digital technology and their professional development.

2.1 Saudi educational system

It is important to take a quick glance at the education system in Saudi Arabia before discussing the main issues of this study. Actually, Saudi education system is considered as a young system if it is compared to other systems of other countries like UK for example. The Ministry of Education was established recently in 1952 (Saudi Ministry of Education, n.d.). One of the main characters of this Saudi education system is being centralised. The power and decisions are in the hand of the government, which is represented by the Minister of Education.

Public schools, as a result, have to implement all Ministry decisions ranging from planning curriculum and appointing teachers through choosing textbooks to assessment.

There are three levels of Saudi general schools: the primary school (Grades 1 to 6), the low secondary (Grades 7 to 9) and the high secondary (Grades 10 to 12). The age of enrolment in the first grade is 7. Another distinctive feature of the Saudi education system is that all educational departments and schools are single-sex.

It is worth mentioning that Saudi education system throughout the 20th century was based on the traditional methods of learning and teaching, where rote learning is the main method of education. Moreover, teachers are the centre of the instruction process. It is believed that this traditional practice is a manifestation of the traditional Hijaz/Bedouin culture in Saudi Arabia. However, in 2006 there was a revolutionary reform of the education system to shift from the traditional rote learning to more holistic education. This reform is aimed at changing curricula, in several stages, to fit the modern teaching and learning approaches, which one of them is integrating digital technology in the process of teaching and learning (Alshehri, 2014).

2.2 Digital technology in Saudi Arabian education

Digital technology was introduced for the first time to Saudi education system in the 80s of the last century. Although it had small existence, it's good results has been noticed in the education, which motivated the Ministry of Education to decide to make information and communication technology (ICT) as a part of the curriculum in 1991 (Oyaid, in Al-madani & Allaafiajiy, 2014, p. 103). In 2006, under the umbrella of the national educational reform, the Jehazi project was launched to provide teachers with digital technology tools, specifically computers laptops, to improve their skills in using these tools and to integrate digital technology in teaching and learning process (Ministry of Education, n.d.).

Nevertheless, as mentioned in the introduction (subsection 1.1), studies (Althubiani, 2010; Alghadeer, 2009; Bingimlas, 2009) has shown that the implementation of this project has not brought about the desired results. Integrating digital technology in education still face challenges and barriers.

2.3 Professional development in Saudi Arabia

“Successful integration of ICT into teaching and learning processes requires developing teachers’ knowledge, confidence and skills on ICT use as well as providing them the hardware and software. The quality of school’s ICT equipment becomes irrelevant if teachers do not have the required competencies and not well trained to handle and have appropriate skills with regard to the equipment” (Al-madani & Allaafiajiy, 2014).

Since the 1970s, the Saudi ministry of education has devoting a lot of finance and effort to provide teachers with the suitable professional training programmes (Al-madani & Allaafiajiy, 2014). Its objectives are to “provide standard education in meeting the social needs of the country and of the people so as to compete in the global labour market” (ibid. 2014, p. 103). Another outcome of the national educational reform is Tatweer project. This project is aimed at planning teacher professional development programmes and making them available for the teachers (Ministry of Education, n.d.).

Regarding the digital technology, Saudi teachers usually receive compulsory computer skills courses in their pre-service education. Moreover, they receive ongoing in-service training programmes in this aspect. Although outcomes of this project has not been that successful (Al-madani & Allaafiajiy, 2014), efforts are spent by government to improve the professional development of teachers.

3. Literature Review:

This section is concerned with two issues: the integration of digital technology in mathematics education and the professional development of mathematics teachers. The first subsection outlines the main approaches of using digital technology in teaching and learning mathematics and the important theory of technology complexity in mathematics education. The second subsection explores the concept of professional development, the meaning of CPD and teacher development in mathematics education in general and in using digital technology in particular.

3.1 Integrating digital technology in mathematics education

By digital technology, it is meant:

The “wide range of devices which combine the traditional elements of hardware (processing, memory, input, display, communication, peripherals) and software (operating system and application programs) to perform a wide range of tasks. They include: technical applications; communication applications; consumer applications and educational applications” (Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC), 2011, p. 4).

In terms of using digital technology in teaching and learning mathematics, it is important to discuss the main three approaches in this aspect. The first approach is the one that deals with digital technology in a classic way. Teachers in this approach usually use technological tools as in a traditional manner. I call this approach the ‘neutral approach’ because neither teachers nor students benefit from the technological features of the tools they use. For example, when using interactive white board (IWB), teachers tend to use it in a similar way of using the classic blackboard. They often write on it only without taking the advantage of utilising its distinctive technological features. Another example, when the teachers present e-exercises for students, they use those exercises that need to be solved by paper and pencil before the right answer can be chosen. According to Abboud-blanchard (2009), most teachers who practise this approach are less experienced teachers.

In this approach, using digital technology does not add to the learning outcomes. Actually, it does not affect it negatively or positively. However, it may help to minimise the time spent in writing in the board or to display the lesson in a more attractive way.

The second approach is considered as a progressive one. Generally, it aims to abolish completely the paper-and-pencil calculating and substitute it with computerised calculators (Wolfram, 2011). It is believed in this school of thought that teaching students calculating is kind of isolating them from the real world wherein people do calculations by computers and technological devices. In addition, it is seen that the time spent in teaching calculating should be offered to students to know the mathematical problems, which can result in exploring deeper and more sophisticated mathematics. Although this approach tends to be extremely progressive, I believe it will be more realistic in the near future when digital technology becomes dominant.

The third approach, which is adopted in this essay, is in the middle of the two previous approaches. It aims to integrate digital technology effectively into mathematics education taking into account the obstacles and affordances of this integration. Researchers and theorists of this approach focus on the integration that can bring about positive outcomes in pupil's conceptual understanding, in problem solving skills and in real-life mathematics (Drijvers et al., n.d.). Teachers play a considerable role in this integration by choosing the proper tool in the proper time. Nevertheless, researchers and theorists of this approach believe that digital technology should not substitute the students' knowledge and skills.

The use of technology cannot replace conceptual understanding, computational fluency, or problem-solving skills. In a balanced mathematics program, the strategic use of technology enhances mathematics teaching and learning. Teachers must be knowledgeable decision makers in determining when and how their students can use technology most effectively (National Council of Teachers of Mathematics, 2008).

3.2 Complexity of digital technology integration in education

Complexity of integrating digital technology in educational in general and in mathematics teaching and learning is very important issue. Although theoretically digital technology has many advantages, using it in education did not bring about the desired or the expected successful results.

It is worth mentioning that most digital technological tools used in mathematics education were not initially invented for this purpose (Artigue, 2002). Therefore, teachers often adjust the features of the application or device to meet their lessons objectives. The process, in which teachers as well as students attempt to master a digital tool, is usually complex. This process is known in the literature as the 'instrumental genesis' (ibid., p. 252). In the beginnings of this genesis, the 'instrumentation phase', teachers and students find some difficulties to adapt the use of a new digital tool. They might need time to discover the tool and get used of it. This is why it is called the 'discovery phase' (Guin & Trouche, 1999).

In the 'discovery phase', the activity of teachers and students is controlled by the tool they use (Bueno-Ravel & Gueudet, 2007). For example, students get confused when the symbols used in the digital tool are different from those in the textbook and they will take time until they become familiar with it. In fact, this complication can affect negatively the students' conceptual understanding and the teacher's management of the class. Therefore, researchers see that this complexity of the technical activities can exclude the conceptual understanding of the students (Ruthven, 2002). This complexity theory is important to analyse and interpret the reasons for the failure of the big number of experiments of integrating digital technology in mathematics education.

One of the manifestations of the *instrumentation* complexity that observed in technology-based classrooms is the time-management issue. Due to (Abboud-blanchard, 2009), teachers often encounter difficulty in managing the time of the class whether they are expert in dealing with digital technology tools or less expert. Technology-based lessons in reality usually take more time than expected by teachers in their planning. As a result, teachers might do tasks quickly in order to complete the planned lesson without taking into account the outcomes of the students' conceptual understanding.

Another critical obstacle generated by the *instrumentation phase* is the decrease of the 'effective interaction', on the one hand, between the teacher and the students and, on the other hand, between the students themselves (Klien et al. in Alshehri, 2014, Monaghan, 2004, Bueno-Ravel & Gueudet, 2010, Wright, 2010). In the learning theories developed by Vygotsky (1972)

and Bruner (1986), interactive social situations can enhance the learning and broad thinking of the students (in Alharbi, 2014). Unfortunately, using devices individually by students (i.e. each student use one device or as maximum three) can cause the lack of interaction between them. Abboud-blanchard (2009) notices that this phenomenon transforms the class, in terms of the didactic interaction, into multiple “mini classes”. She also notices that the type of interaction changes too. Instead of discussing the content of the lesson, teachers and students usually interact about issues that relate to technical problems.

Although it is known that the problem of interaction deficiency is associated with the instrumentation phase or the discovery stage, Monaghan (2004) indicates that this problem can occur in any stage of the lesson; not necessarily in the ‘instrumentation stage’. After comparing the behaviour of teachers in technology-based and non-technology-based classes, he found that this phenomenon might refer to different reasons such as the attitude of the teacher and the institutional situations. He explains this as follows:

First...teachers who may be described as ‘didactic’ in non-technology lessons, remain didactic in technology lessons. Second, although there are some commonalities in non-technology lessons there was no common pattern to social interactions across all the observed technology lessons...Third, many of the noted differences in social interactions in technology lessons appear for very obvious reasons, e.g., less time spent on whole class exposition due to having booked a computer room (Monaghan 2004, p. 45).

Bueno-Ravel & Gueudet (2010) likewise point out to those kinds of challenges that stem from factors that are different from the issue of technology complexity. They indicate that schools rules sometimes restrict or prevent teachers from making a successful integration of digital technology in teaching mathematics. The researchers give examples of these challenges such as the class period length, the content amount and the curriculum nature.

To conclude this section, I want to say that although integrating digital technology in mathematics education does not always bring about positive outcomes in students’ attainment, most researchers and educationalists keep on supporting this integration because of two reasons. First, they believe that sometimes this failure is often because of the methodology of using the digital tools not because of deficiency of the tools themselves. Therefore, they believe that the way in which these tools are used by teachers should be modified in order to gain positive results. Second, they accept the fact that the use of digital technology in school mathematics can produce some complexity. Thus, they persist on studying and understanding this complexity so they can reduce as possible its negative results.

3.3 Professional development and CPD in education

It is believed that teachers play a key role in education.

Teachers do not merely deliver the curriculum. They develop, define it and reinterpret it too. It is what teachers think, what teachers believe, and what teachers do at the level of the classroom that ultimately shapes the kind of learning that young people get (Hargreaves 1994, cited in Mcdonough, Clarkson, & Scott, 2007, p. 391).

Because of the importance of teachers’ role, there is considerable care of their profession.

In fact, teaching is just recently deemed as a profession where pupils and their parents are considered as clients and satisfying them is the main goal of this profession (Earley, 2005). In the seventies of the last century, the new term ‘professionalism’ came out to indicate and confirm the ‘profession nature’ of teaching. This term was coined by Hoyle (in Evans, 2008, p. 26) to show specifically those elements of the job that constitute the knowledge, skills and processes that teachers

use in their work along with their commitment levels’. According to this view, professionalism can be seen as the abilities that teachers carry and use in the workplace. On the other hand, Hoyle describes ‘those strategies and rhetorics employed by members of an occupation in seeking to improve status, salary and conditions’ (ibid, p. 26) as professionalism. It can be said that professionalism in Hoyle’s account is what teachers do to improve their position in the workplace.

It is obvious that the teachers’ professional improvement has an obvious impact on students’ learning. Therefore, research in the teacher professional development is hugely increasing to know its nature and to find out how it occurs and how it can be gained.

Perceptions on professional development of teachers has been changing since the forties of the last century. In the beginning it was considered as a dose of medication that should be offered to weak teachers to improve their teaching (Clarke & Hollingsworth, 2002). Nowadays, it could mean intended learning (ibid, 2002), informal learning (Eraut, 2004) or training received by teachers (Al-madani & Allaafijiy, 2014). In general, professional development is often regarded as a vital continuous part in the teacher’s professional life (ibid. 2002).

However, throughout the relative literature, there is no agreed stipulative definition of professional development. Evans (2002) notices that authors deal differently with this issue. Some of them define it according to their perceptions, which might differ from one individual to another while others may leave the definition to be concluded by the reader. Another group of researchers may declare explicitly that it is hard to define stipulatively this concept (Rempe-Gillen, 2012).

In the literature, there are two famous definitions of professional development that are used widely by researchers. The first definition is the one that is articulated by Evans (2011, p. 867). She defines professional development as ‘the process whereby people’s professionalism may be considered to be enhanced, with a degree of permanence that exceeds transitoriness’. As it can be seen, this definition depends on the term professionalism, which she views as:

‘professionalism-influenced practice that is consistent with commonly-held consensual delineations of a specific profession and that both contributes to and reflects perceptions of the profession’s purpose and status and the specific nature, range and levels of service provided by, and expertise prevalent within, the profession, as well as the general ethical code underpinning this practice (Evans, 2008, p. 29).

However, professionalism in Evans’ perception depends on professionalism, which she defines as: “an ideologically-, attitudinally-, intellectually- and epistemologically-based stance on the part of an individual, in relation to the practice of the profession to which s/he belongs, and which influences her/his professional practice” (ibid., p. 26)

Evans in her definition of professional development focuses on the time factor. She emphasises on the fact that the enhancement should be permanent. She believes that a short-lived improvement cannot be considered as professional development.

et al. (cited in Mitchell, 2013, p. 3) share Evans’ view on time factor. They emphasise the importance of time period length to gain a proper professional development. They define professional development as ‘broader changes that may take place over a longer period of time’.

The second famous definition of professional development is Day's (cited in Rempe-Gillen, 2012, p. 9) definition. He believes that professional development is more than process of learning; he believes that teacher professional development should be holistic change:

“professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these , to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills, and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives”

As it can be noticed, he regards the ‘moral purposes of teaching’ as a part of the professional development. This view is criticised by Mitchell (2013) because he thinks that teaching morals are ‘inherent’ in the education in general. Thus, there is no need to mention this aspect in professional development definition. To some extent, I disagree with Mitchell’s opinion. Even though teaching morals are intrinsic parts of teaching, I believe that they can be changed and developed.

On the other hand, English government (cited in Earley, 2005, p. 232) defines professional development in more procedural manner: “By professional development we mean any activity that increases the skills, knowledge or understanding of teachers, and their effectiveness in schools”. In this definition, there is no consideration to the time factor or the impacts on the students. Moreover, there is no clarification of the ‘effectiveness’ of the teachers.

Another important issue in professional development is its association to the term of CPD (continuing professional development). These two terms are usually used interchangeably by authors even though the former is seen as an umbrella term that comprises different types of professional development, which CPD is one of them. CPD as professional development has different definitions due to different perspectives or purposes. One of CPD’ definition is Stevenson’s (cited in Mitchell, 2013, p. 2): ‘The continuation of a teacher's professional development beyond their initial training, qualification, and induction’.

It is worth declaring that all mentioned perspectives and definitions of professional development are coming from the western culture. This culture has its distinctive, social, cultural and political characters. Thus, western educational systems tend to differ from those of other cultures. In Saudi Arabian culture, for instance, professional development is commonly preserved as training programmes that should be provided by the government to be presented to teachers. Usually, Saudi teachers, educationalists and stakeholders put emphasis on the extrinsic training programmes or sessions when they discuss the issue of professional development or CPD. They mostly neglect the other parts or kinds of professional development such as intrinsic personal development, collaborative professional development or other types.

Moreover, ‘Tatweer’, which is the Arabic equivalent of the term ‘professional development’, means literally ‘developing’ not ‘development’ as in English. This Arabic term, which is used officially in Saudi context, can give the ‘extrinsic agent’ notion. In other words, the Arabic term reflects that teachers are merely passive recipients who receive the training from extrinsic agents like government and programmes providers.

However, after showing several definitions of professional development, I offer my definition of professional development in relation to CPD as “any continuous change that occurs by formal or informal activities, which improve teachers’ teaching’

3.4 How CPD occurs

In fact, there is no agreement amongst researchers and theorists on how the professional development occurs in teachers (Munby, Russel, & Martin in Justi & van Driel, 2006, p. 437) or why it succeeds in some parts and fail in others. Researchers have discussed the domains in which professional development occurs. Guskey (2002) sees that the change of the teacher should be evident on his/her students learning. He proposes a model of professional development (see Figure 1) wherein the change of the teachers’ practice in the classroom leads to change in students’ learning, which in turn affects the teachers’ beliefs and attitudes and causes their change. He came up with this model as a critical reaction to the wide known model that considers the change in students’ learning as a result of the change of teacher’s practice, which happens as an outcome of the change of their knowledge and beliefs. This view of Guskey has been criticised for several reasons. First, he puts the emphasis on the outcomes of pupils’ learning as a major goal of teachers’ professional development. Even though learning of students is a key goal of education, it might become a secondary one in some situations depending on the cultural contexts (Lumby et al. in Mitchell, 2013). Second, there are some changes that happen in the teacher’s attitude or beliefs and cannot be noticed directly in the students’ learning (Cordingly in Rempe-Gillen, 2012).

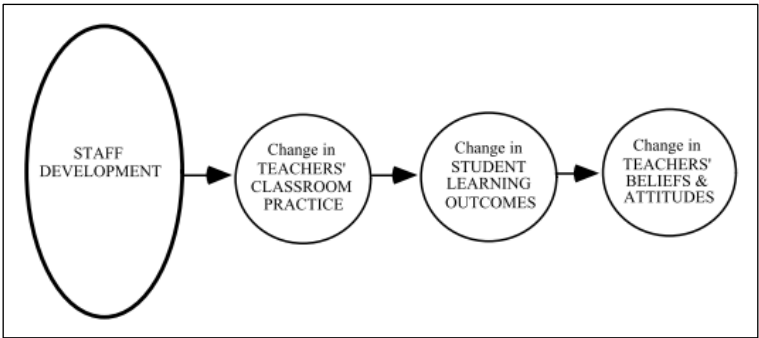


Figure 5: Guskey's model of teacher CPD (from Clarke & Hollingsworth, 2002)

Clarke & Hollingsworth (2002) criticise the linearity of Guskey’s model. They, because of that, propose an alternative model where Guskey’s and others’ models are included and presented in a ‘non-linear’ and ‘interconnected’ manner (see Figure 2). Their model “took account of four distinct domains that encompass the teacher’s world. The model assumes that change occurs through the mediating processes of reflection and enactment. One of the outcomes [of this] model is that the validation of the veracity of different beliefs for teachers’ needs to be through observation of positive student learning” (Mcdonough, Clarkson, & Scott, 2007).

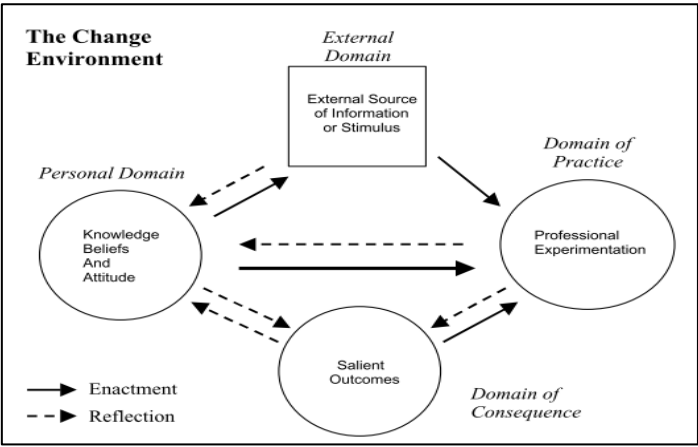


Figure 6: Clarke & Hollingsworth's model of teacher change (from Clarke & Hollingsworth, 2002)

Evans (2011), on the other hand, sees that there are three components where CPD occurs: the behavioural components with four elements, the attitudinal with three elements and the intellectual with four elements (as illustrated in Figure 3).

Behavioural development	Attitudinal development	Intellectual development
• processual change • procedural change • productive change • competential change	• perceptual change • evaluative change • motivational change	• epistemological change • rationalistic change • comprehensive change • analytical change

Figure 7: Evans' taxonomy of teacher professional development (from Mitchell, 2013)

Bill & Gilbert (1996) see that professional development should take place in three elements of teacher development. The three elements are professional, personal and social development. Professional development is the one that relates to thinking and activities, personal development is associated to feelings and social development is related to collaborating with others.

However, all these different models of professional development and CPD are not necessarily independent; they can be interconnected (Clarke & Hollingsworth, 2002).

3.5 Professional development in mathematics education

Until the last decade, there has been shortage in the research into the use of digital technology from the teacher development perspective. Lagrange et al. (2003) noticed this lack in their exploration of an international corpus of technology in mathematics education, which were published between the years 1994 and 1998. Of the 79 selected research papers that addressed the integration of technology in teaching and learning mathematics, only two papers articulated this topic with respect to teachers' use.

However, a considerable growth has happened in the last ten years in the number of the articles written in the aspect of teacher use of technology. In her review of the relative literature, Rempe-Gillen (2012) found that the number of those articles, which were published in journals

like the International Journal for Technology in Mathematics Education (IJTME), increased nearly tenfold from one article in the issues of 1997-1998 to 11 articles in the issues of 2008-2009.

One of the first articles in this aspect is Michele Artigue's that published in 1998 (Artigue, 1998). In this article, Artigue points out to the slow improvement of the technology integration in mathematics education although there are considerable efforts to provide the computer applications in schools. She sees the reason behind that is the lack of the adequate training of teachers, which can make them aware of the potential struggles that can result from technology integration in teaching and learning. She attributes this problem to a main issue that is not taken into account in teacher training. She believes that ICT is usually presented to teachers by 'promoting' its advantages and 'hiding' its complications that might be faced by teachers in teaching. This situation, in Artigue's point of view, cannot bring out sufficient integration of digital technology in mathematics education.

Since Artigue's study, complexity of technology integration has been being studied by researchers. These studies, as a result, brought about the 'complexity theory', which is previously discussed in subsection 3.2

Many studies, later, focused on teachers' behaviour either inside or outside the classroom or both situations. One of the studies that investigated the teacher's behaviour inside the classroom is Monaghan's study in (2004). The study concentrated on teachers' activities while they are using new technology tools in the classroom. Monaghan's main aim of the study is to "present an holistic account of factors influencing teachers' practice" (Monaghan, 2004, p. 327). He stressed on the impact of technology complexity and students role on teachers' behaviour.

Having inspired by the instrumental genesis approach, Gueudet & Trouche (2008) conducted an empirical study to explore the behaviour of secondary school experienced mathematics teachers in and outside classroom. Specifically, they observed the teachers' documentation work during long period of time. The researchers in their study have developed a 'documentation approach'. They consider resources that are used by teachers as artefacts. These artefacts become documents after a while of use. This ongoing process is called the documental genesis. As in the instrumental genesis, two possible phases can result. The 'instrumentation phase', which is brought about by the control of using resources in teachers' work. The other phase is the 'instrumentalisation phase', which happens when the teacher can shape the use of these resources. The development of this documentation work by teachers can create a 'documentation system', which reflects and affects the teacher's professional development. Gueudet & Trouche consider the 'documentation work' as the centre of the teachers' development. However, their study has established a framework for the analysis of teachers' development in documentation work.

4. Methodology

This section discusses the research method of this study and its research design. The research questions of this study were answered by using quantitative method. A questionnaire was the tool of this method. Piloting, sampling and data collection and analysis are explained in this section.

4.1 Quantitative method

This study was conducted by using quantitative method. It is mostly common to use quantitative methods in social research in general and in educational research in particular (Fraenkel, Wallen & Hyun, 1993). Quantitative research, according to Creswell (2003, p. 18) “employ strategies of inquiry such as experimental and surveys, and collect data on predetermined instruments that yield statistical data”. However, it is worth mentioning that this method, though, has advantages and disadvantages as Denscombe (2010) stated:

“Advantages of Quantitative Methods:

Confidence: Statistical testing can achieve greater credibility from results.

Measurement: The analysis of quantitative data provides a basis to answer research questions.

Analysis: Quantitative data can be analysed quickly, largely irrespective of scale.

Presentation: Tables and charts provide an effective way of communicating results

Disadvantages of Quantitative Methods

Quality of data: quantitative data is bound by the quality of the questions being asked and the methods used to ask them.

Technique: There a danger of researchers being obsessed with technique as opposed to the aims of the research.

Data overload: Large datasets, whilst improving confidence, can burden the researcher.

False promise: Decisions made during the analysis or interpretation of quantitative research can have huge impacts on the outcomes or findings”(Denscombe, 2010, 283).

In fact, this research method was chosen for this study because a comparison was made between two groups of people i.e. Saudi teachers and English teachers and the quantitative method tends to be more accurate to do the comparison.

4.2 Questionnaire design

Generally, a questionnaire is a “written list of questions, the answers to which are record by respondents. In questionnaires respondents read the questions, interpret what is expected and then write down the answers” (Kumar, 2005).

It is known that the validity of the questionnaire could be affected by different issues such as careless or extreme responses, social interests and acquiescence of respondents (Oskamp, 1977). Nevertheless, questionnaire has several advantages. According to Gray (2009) questionnaire is financially low in cost, more convenient to deal with as respondents and relatively easier to analyse its data.

Components of the questionnaire

It was attempted to make the design of the questionnaire (the actual English questionnaire can be found in Appendix 1) consistent with the rules for questionnaire construction and layout (Sarantakos, 2005; Boynton & Greenhalgh, 2004). It was basically sought to design the questionnaire with a moderate length as the large amount of questions may annoy the respondents and lead them to leave some questions without answers.

Since the study aims to investigate (1 the mathematics teachers’ use of digital technology and (2 the kinds of their of professional development on digital technology, the questionnaire comprised two parts. The first one was concerned with the use of the digital technology by teachers while the second was devoted to the professional development of the teachers in this aspect.

There were 12 questions. The first part included seven questions and the second comprised four questions (the first question was to ask for the participants consent).

All the questions were closed-ended questions. In some questions, respondents were allowed to give answers that are different from the choices in the closed-ended questions. In the following, a clarification of the questionnaire parts and their questions;

The questions of the first part, which addresses the nature of teachers' use of digital technology, were as follows:

1. One closed question with four-response alternatives to know the background of the teachers. In specific, to know the range of work years of the teachers.
2. One closed question with three-response alternatives to investigate the teachers' perspectives on the integration of digital technology in teaching mathematics
3. One question with three-response alternatives to investigate the frequency of the use of certain types of digital technology. These types were chosen due to their usage popularity in education by teachers.
4. One question to know how these mathematics teachers use the same digital technology types in the previous question. Five different kinds of digital technology usage were presented in this question and respondents were able to choose more than one response.
5. One question with three-response alternatives to know how these mathematics teachers use five kinds of mathematical software. These five kinds of mathematical software were presented in this question due to their usage popularity in education field.
6. One question to identify the teachers digital resources, which they utilise in their 'documentation work' (Gueudet & Trouche, 2008). The question asks teachers to name at least one educational website they use frequently.
7. One question to know the strength of four barriers in limiting or preventing the use of digital technology in mathematics education.

The questions of the second part of the questionnaire, which investigates the teachers' professional development in digital technology, were as follows:

1. One yes-or-no question to know if teachers have attended training programmes in digital technology.
2. One question to identify the names of the training programmes. The goal of this question is to tell the differences between Saudi teachers and English teachers in the type of training programmes that are presented to them.
3. One question with three-response alternatives to investigate the teachers' opinions on the effectiveness of these training programmes.
4. One question with six choices to know how teachers develop themselves in using unfamiliar digital tools.

4.3 Piloting

The questionnaire was pilot-tested by the mathematics education, MA students. There were six students, who completed the pilot questionnaires. They took seven to 10 minutes to complete the questionnaires. They were asked for their comments on the questionnaires immediately after they completed them.

There were comments on the English language vocabularies in Question 12 and the lay out i.e. the design of the tables. All comments and notes were taken into account in writing the actual questionnaires.

4.4 Sampling

“A sample is a portion or subset of a larger group called a population” (Fink, 2003, p. 1). Secondary mathematics teachers of Saudi Arabia and England were the intended population of this study. The sample of this population was 32 teachers from Saudi Arabia and 12 teachers from England, which made the sample size as (n=44).

Due to cultural obstacles, the sample from Saudi Arabia was limited to female teachers only because I, as a female researcher, was able to access female schools only. All the teachers were in schools in Riyadh city, the capital of Saudi Arabia.

On the other hand, the sample of the English teachers comprised only 12 teachers. All members of this sample were secondary mathematics teachers who were attending Teaching Advanced Mathematics (TAM) program in Leeds University. This program was presented to teachers who were expected to teach A-level mathematics. Therefore, this sample may be biased and not representative because its members are almost similar (Cohen & Crabtree, n.d.). It is worth considering that this was the only group of secondary mathematics teachers I was able to find because of difficulties in contacting schools and teachers in England. As opposite, in Saudi Arabia, it only needed me to take an official permission from the education department in Riyadh city to be allowed to visit schools and distribute the questionnaires (the actual permission can be found in Appendix 2).

4.5 Data collection

Since the sample of this study comprises two groups of people i.e. Saudi teachers group and English teachers group, the data were collected in two stages:

Data collection from Saudi Arabia:

The survey was conducted in 11 secondary female schools in Riyadh after the official permission from the city educational department. It took place from 6th to 14th April 2015. The questionnaires either handed directly to the teachers or deposited in the head teachers' office. The collection of questionnaires was either directly from the teachers after they completed them or from the head teachers' office next day. Thirty four 34 hard copy questionnaires were distributed, two of them were excluded from the data analysis because they were not completed.

Data collection from England:

As mentioned previously, the English secondary mathematics teachers were members of the TAM program in Leeds University. The first step was to get their consent by signing a consent form (the actual consent form can be found in Appendix 3). After collecting 18 signed consent form, a link to on-line questionnaire was sent to their emails. Out of 18, only 12 teachers completed the questionnaires. The emails were sent on early June 2015.

4.6 Data analysis:

The data were analysed by using the Statistical Package for the Social Science (SPSS 21). P value test was used to test the null hypothesis, which is there are no differences between the two groups of teachers.

5. Results and discussion:

This section shows the results of this study accompanied by discussion of these results taking into account that ‘Too often, researchers report only procedures and findings, not the model or world view. The findings of any particular study are interpretable only in terms of the world view’ (Romberg, 1992, p.53).

5.1 Teachers’ experience

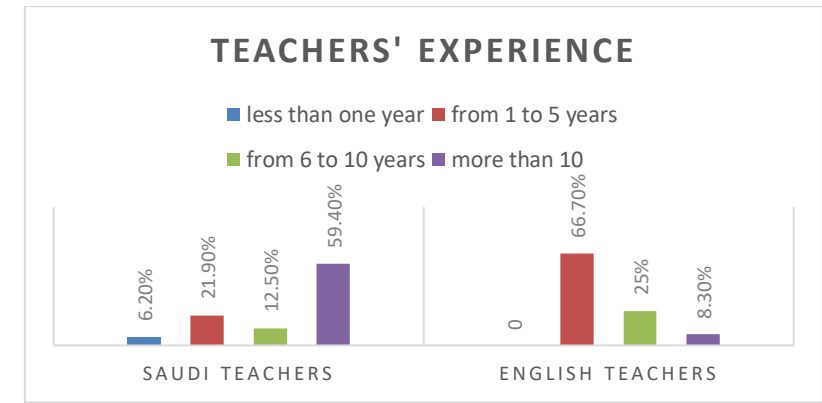


Figure 8: Description of the sample according to the nationality and the work experience
As illustrated in the figure above most Saudi sample have long experience in teaching mathematics that exceeds ten years. On the other hand, the majority of teachers of the English sample have less experience than Saudi teachers.

5.2 Teachers’ perspectives on the importance of digital technology

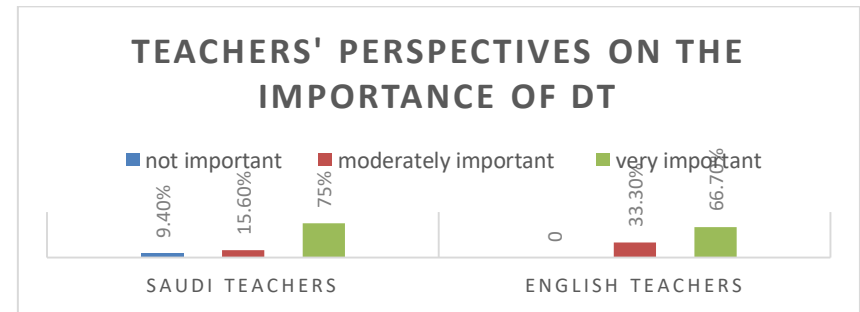


Figure 9: Teachers’ perspectives on digital technology importance according to the nationality
As shown in the figure above, it is obvious that the majority of teachers of both groups perceive digital technology as very important although less than 10 percent of Saudi teachers saw it not important.

5.3 Relationship between teachers’ experience and their perspectives on digital technology importance

Table1 in Appendix 4 shows that there is a negative correlation between experience and perception on digital technology importance amongst English teachers. Yet, it is not significant one.
On the other hand, there is no correlation between the two variables in the Saudi teachers group.

5.4 The use of digital technology types amongst teachers

Seven types of digital technology were put in the questionnaire and respondents were asked to identify how they use these seven types. Five ways of use were in a table in the questionnaire and **respondents were able to choose more than one way of use**. The ways of use are: personal use, planning lessons, preparing worksheet, assessing students and lesson illustration (See Appendix 5, Tables 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 for more details). By personal use, it is meant the use the digital technology types outside the classroom either for the mathematics teaching and learning purposes or for the teacher’s personal purposes. The following results has revealed:

5.4.1 The use of presentation applications

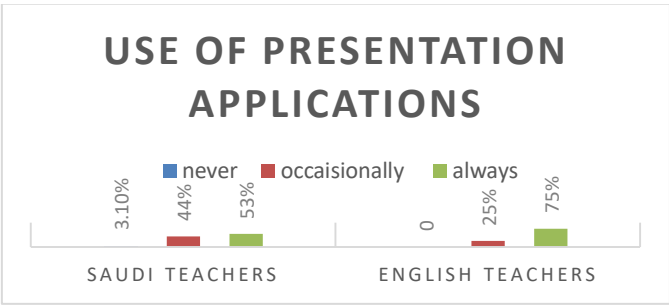


Figure 10: frequency of using presentation applications by Saudi and English teachers

As can be seen in the figure above, nearly half of Saudi teachers indicated that they always use presentation applications, 43.8% do this occasionally and only one teacher who never use them.

According to Table 2 in Appendix 5, the most common three uses of presentation applications among Saudi teachers are lesson illustration followed by planning lessons then preparing worksheets.

On the other hand, three quarters of English teachers showed that they always use presentation applications and the rest quarter use it occasionally. Lesson illustration is the most used way of utilizing presentation applications amongst English teachers then planning lessons followed by preparing worksheet.

Overall, the two groups of teachers tend to use presentation applications in similar ways. Nevertheless, English teachers seem to use these applications more frequent than Saudi do.

This result, which show the high use of presentation applications amongst Saudi and English teachers, is not surprising. This type of digital technology is usually used to present the content of the lesson. According to Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC) (2011b, p. 6) most usage of digital technology amongst teachers is presentation applications:

“Usage of digital technology within school mathematics has been predominantly teacher-led and mainly focused on presentational software such as PowerPoint and interactive whiteboard software”.

5.4.2 Use of interactive whiteboard (IWB)

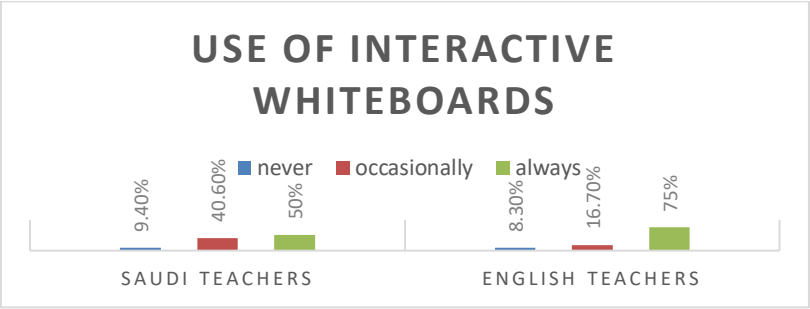


Figure11: frequency of using IWB by Saudi and English teachers

As can be seen in the figure above, the frequency of using the interactive whiteboard is almost similar to the frequency of using presentation applications in both groups. Interactive whiteboard is always used by the half of Saudi teachers and occasionally by 40.60% of them. 9.40% of them declared that they never use it. On the other hand, three quarters of English teachers declared that they always use it, 16.70% use it occasionally and 8.30% stated that they never use it.

According to Table 3 in Appendix 5, the most common uses of interactive whiteboard in the Saudi teachers group are lesson illustration, then planning lessons followed by the personal use. On the other hand, lesson illustration is in the first place of the English teachers’ use of Interactive whiteboard, assessing students is in the second place and planning lessons becomes in the third place.

The explanation of this result is similar to the explanation of the use presentation applications. As mentioned previously, teachers tend to use digital technologies for presentation purposes.

Another notable thing in this result is the high usage of IWB by English teachers. this may be referred to the reason that “the UK has been the major adopter” of this type of technology as stated in the report of Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC) (2011, p. 10).

5.4.3 Use of mathematics software

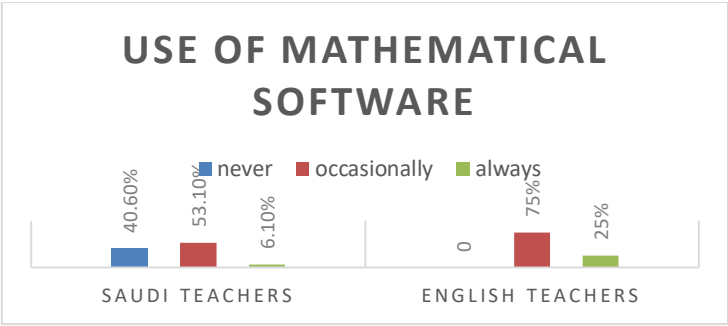


Figure 12: Frequency of using mathematical software by Saudi and English teachers

As shown in the figure above, more than half of Saudi teachers (53.10%) indicated that they use mathematics software occasionally, 40.60% of them never use it and only 6.20% always use it. None of English teachers declared that he or she never use mathematics software. Three quarters of them use it occasionally and the quarter of then always use it. Statistically, there is a considerable difference between the two groups in the frequency of using this type of technology due to the P-Value.

In terms of the way in which the teachers use mathematics software (Appendix 5 Table 4), the results show that the most common use of it amongst Saudi teachers lessons illustration, followed by the personal use then planning lessons.

In terms of English teachers’ use, the most common uses are lesson illustration then planning lessons followed by the personal use.

As mentioned above, Saudi teachers showed lower use of mathematical software than English did. According to Althubiani (2010) and Alzahrani (2012), none-Arabic-language mathematical software programmes can create barrier that prevents Saudi teachers, who cannot read or understand English, from using them.

5.4.4 Use of graphing calculators

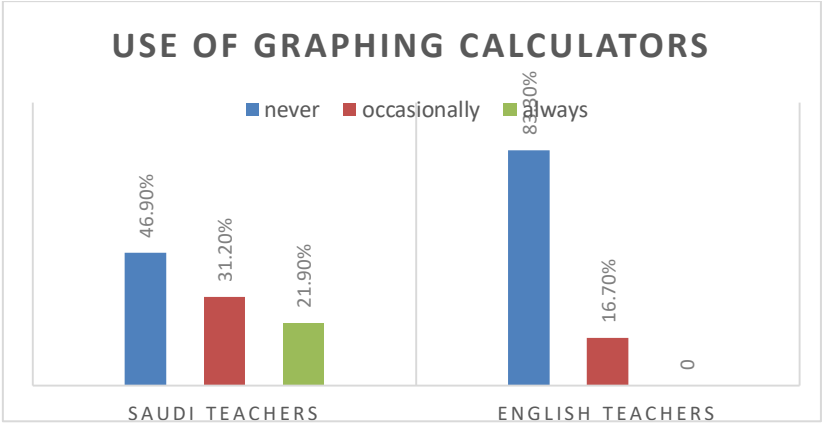


Figure 13: Frequency of using graphing calculators by Saudi and English teachers

As illustrated in the figure above, graphing calculators have *never* been used by nearly the half (46.9%) of Saudi teachers and the majority (83.30%) of English teachers. Yet, it is used *occasionally* by 31.20% of Saudi teachers and 16.70% of English ones. While almost 22% of Saudi teachers responded that they *always* use them, none of English teachers did so.

Regarding the nature of using this type of digital technology (Appendix 5 Table 5), the top use amongst Saudi teachers is lesson illustration followed by personal use then lesson planning. However, personal use, assessing students and illustrating lessons have the same proportion of use by English teachers.

In fact, prior to the recent mathematics curriculum reform, graphing calculators were considered as unfamiliar type of technology in Saudi education. They were introduced to Saudi mathematics teaching and learning through the American mathematics textbooks, which were adopted in 2009. Moreover, according to Alshehri (2014, p. 51) “calculator technology has not been encouraged despite the strong research evidence of the positive impact of calculators in instruction”. This may explains why the use of graphing calculators tends to be low in Saudi Arabia.

The situation in English context is slightly different. Although graphic calculators are used by mathematics teachers, their way of use was criticised in the Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC) (2011, p. 19) report. Mathematics teachers usually use these devices as “presentational, visual and computational aids rather than as instruments to facilitate mathematical thinking and reasoning”.

5.4.5 Use of social networks

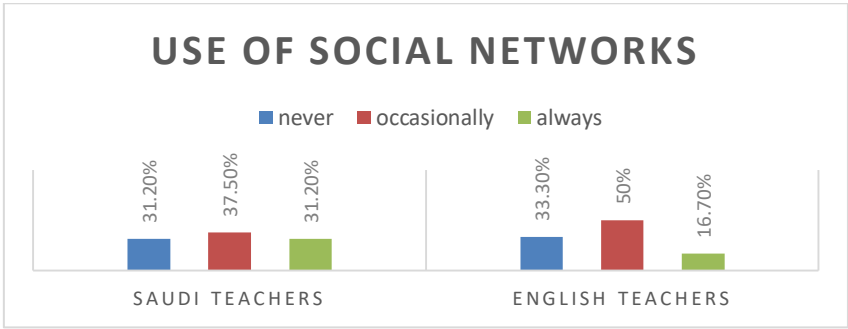


Figure 14: frequency of using social networks by Saudi and English teachers

As shown in the figure above, social networks such as Twitter and Facebook are never used by almost the third of Saudi and English teachers as 31.20% and 33.30% respectively. Moreover, they are occasionally used by nearly 38% of Saudi teachers and half of English teachers. Almost the third of Saudi teachers showed that they always use social networks and nearly 17% of English teachers do the same.

According to Table 6 appendix 5, the main three uses of social networks amongst Saudi teachers are personal use followed by lessons illustration then lessons planning. Within English teachers, the main three uses are personal use, then planning lessons followed by preparing worksheets.

Overall, there are no significant differences either in the frequency or in the way of using social networks between the two groups. Only that the amount of English teachers who use it occasionally as personal use is higher.

5.4.6 Use of educational websites

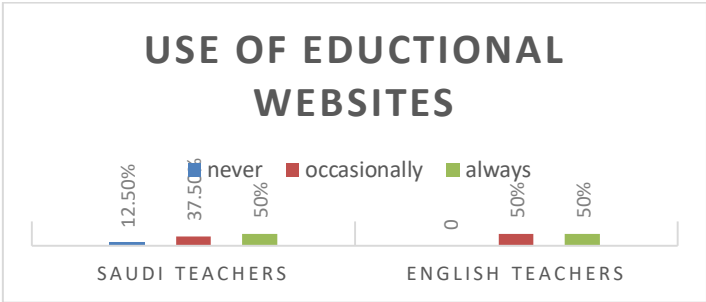


Figure 15: Frequency of using educational websites by Saudi and English teachers

As in can be seen in the figure above, half of Saudi teachers and English teachers indicated that they always use educational websites. The other half of English teachers use them occasionally while 37.50% of Saudi teachers do so. However, 12.50% of Saudi teachers never use educational websites.

As shown in Table 7 in Appendix 5, amongst Saudi teachers, educational websites are mainly used personally and to prepare worksheets, then to plan lessons.

On the other hand, the three main uses of educational websites amongst English teachers are planning lessons, and then preparing work sheets followed by illustrating lessons.

Overall, using educational websites is highly used by English teachers. More details about this aspect will be discussed in subsection 5.6.

5.4.7 Use of virtual learning environment (VLE)

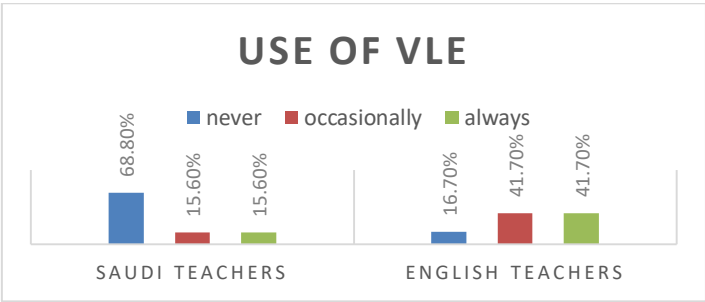


Figure 16: Frequency of using VLE by Saudi and English teachers

From the data in the figure above, virtual learning environment (VLE) is more used by English teachers than it is used by Saudi teachers. P-value shows a significant difference between the two groups of teachers in using this type of digital technology. While the majority (68.80%) of Saudi teachers declared that they never use the VLE, only 16.7% of English teachers declared so. Moreover, nearly 42% of English teachers stated that they always use VLE whereas 15.6% of Saudi teachers stated so.

Regarding the way of using VLE (see Appendix 5 Table 8), English teachers use it in assessing students, then in planning lessons and preparing worksheets. Saudi teachers, on the other hand, mainly use it in illustrating lessons, then for personal use, then planning lessons.

The large amount of Saudi teachers who stated that they never use VLE may reflect that this kind of technology is not popular in Saudi education.

5.5 The use of mathematics software

The respondents were asked about their use of five types of software, which are:

5.5.1 GeoGebra

“Free dynamic mathematics software for all levels of education that brings together geometry, algebra, spreadsheets, graphing, statistics and calculus in one easy-to-use package. Interactive learning, teaching and evaluation resources created with GeoGebra can be shared and used by everyone at tube.geogebra.org” (“GeoGebra,” 13 Aug. 2015).

The result of using this software amongst the two groups of teachers were as in the figure below:

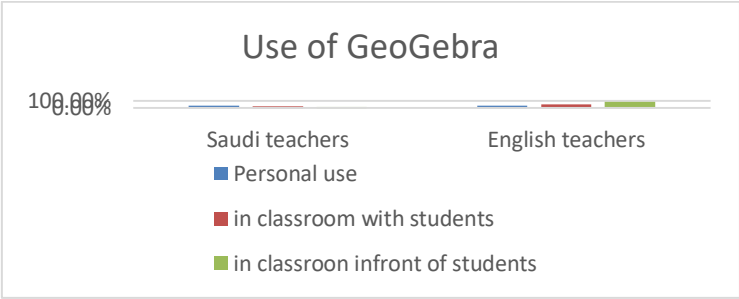


Figure 17: use of GeoGebra amongst Saudi and English teachers

5.5.2 Autograph

“A dynamic PC program operating in three modes:
- Statistics & Probability
- Graphing, coordinates, transformations and bivariate data
- Graphing, coordinates and transformations. It is designed to help teachers and pupils visualise mathematics at secondary/college level, using dynamically linked 'objects'” (“Autograph.com,” 13 Aug. 2015).

The results of using this software amongst the two groups of teachers were as in the figure below:

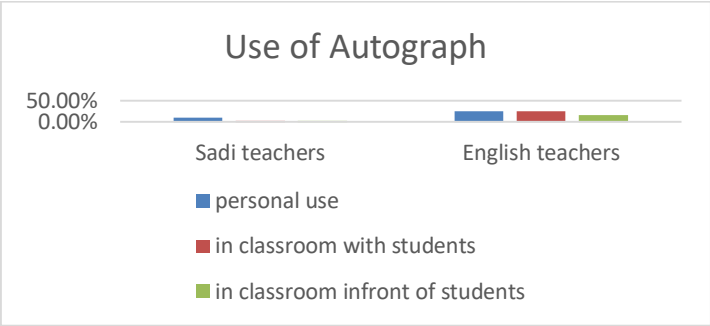


Figure 18 ways of using Autograph amongst Saudi and English teachers
5.5.3 Excel

“Microsoft Excel is a spreadsheet application, developed by Microsoft, allows one to enter numerical values or data into the rows or columns of a spreadsheet, and to use these numerical entries for such things as calculations, graphs, and statistical analysis” (“What is Excel,” 20 Aug. 2015).
The results of using this software amongst the two groups of teachers were as in the figure below:

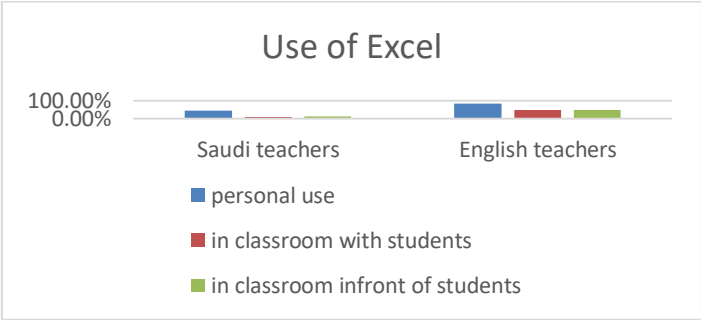


Figure 19: ways of using Excel amongst Saudi and English teachers
5.5.4 Cabri

“A commercial interactive geometry software produced by the French company Cabrilog for teaching and learning geometry and trigonometry” (“Cabri,” 13 Aug. 2015).
The results of using this software amongst the two groups of teachers were as in the figure below:

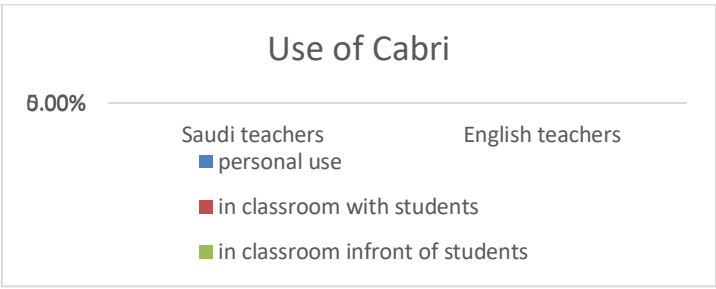


Figure 20: ways of using Cabri amongst Saudi and English teachers

5.5.5 Geometer's Sketchpad

“A popular commercial interactive geometry software program for exploring Euclidean geometry, algebra, calculus, and other areas of mathematics” (“Geometer’s Sketchpad,” 13 Aug. 15). The results of using this software amongst the two groups of teachers were as in the figure below:

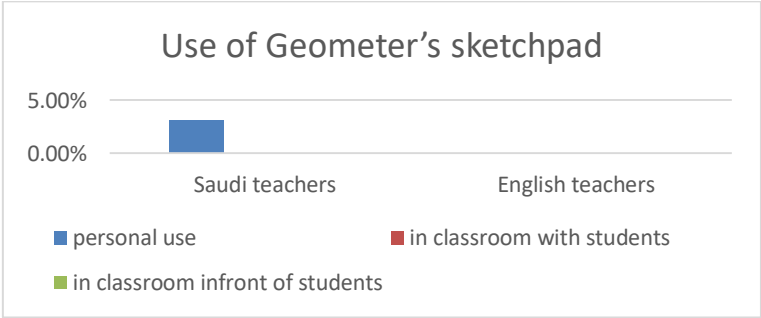


Figure 21 ways of using Geometer’s sketchpad amongst Saudi and English teachers

The discussion of the previous results:

As can be seen in the figures above, Cabri and Geometer’s sketchpad are almost not used by either Saudi or English teachers. However, Excel, is the most common mathematical software that is used by Saudi and English teachers followed by GeoGebra then Autograph.

Although Excel is the most popular software among the teachers of two groups, it is more popular among English teachers. For the personal use, 83.30% of English teachers use it personally while around 47% of Saudi teachers do so. Using it in classroom with students got 50% of the English teachers and only 9.40% of Saudi teachers. For the third usage, 50% of English teachers use Excel in classroom in front of students (i.e. it is only used by teachers not the students) while 12.50% do so from Saudi teachers.

Moreover, the results reveal that there is a huge difference between Saudi teachers and English ones in the way they use GeoGebra software. While the personal use gets the highest percentage amongst the Saudi teachers (37.50%), using it in classroom in front of the students has the largest proportion (83.30%) of the English teachers’ preferences.

Autograph is less popular than Excel and GeoGebra amongst both Saudi and English teachers. Additionally, there are no significant differences between the two groups of teachers in the way they use this software.

5.6 Educational websites used by teachers

Educational websites used by teachers can be considered as resources that can reflect the documentation work of teachers, which in turn reflects their professional development (Gueudet & Trouche, 2008). In the questionnaire, teachers asked to write down the educational website they

use in order to investigate their resources. Figure 18 shows the results of Saudi teachers’ data whereas Figure 19 illustrates the results of English teachers’ data.

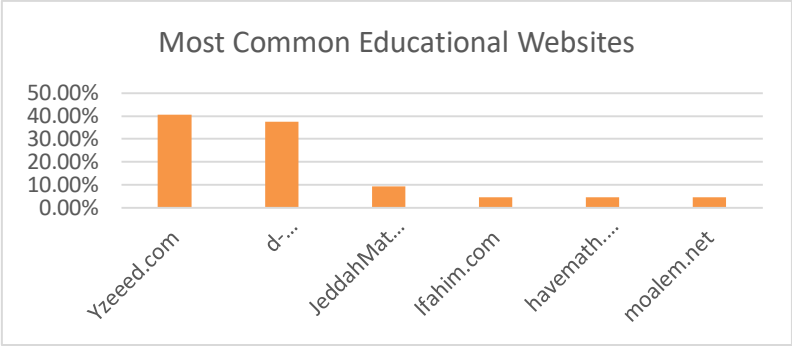


Figure 22: The most common used mathematics websites among Saudi teachers

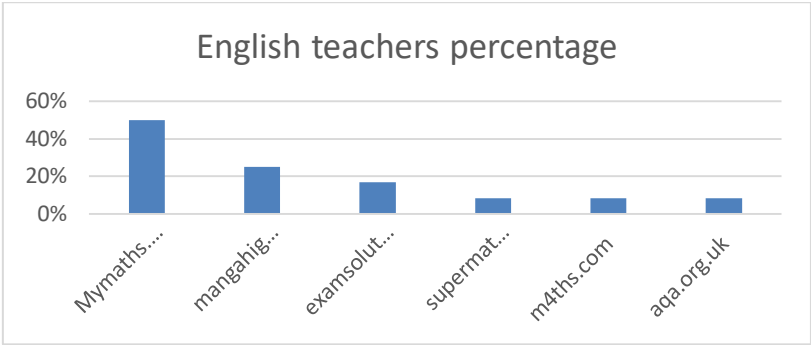


Figure 23: The most common used mathematics websites among English teachers

There are no websites that are used by both groups of teachers. Saudi teachers use local websites while English teachers use British and international websites. The most common website amongst Saudi teachers are Yzeed.com and d-math1.com. The former is an open forum where teachers of all subjects gather and exchange their knowledge and expertise including lessons plans, worksheets, quizzes, games and so on. The latter is a website founded by a mathematics teacher to provide all-level mathematics teachers with lessons plans, worksheets and explanations for all lessons of mathematics textbooks. All other websites used by Saudi teachers are similar to these websites.

On the other hand, the most used websites by English teachers are mymaths.co.uk followed by mangahigh.com. The former is a website founded by Oxford press. It serves students and parents as well as teachers. It presents electronic self-assessment lessons for students. The latter is specialised in mathematical games and quizzes.

Overall, English teachers tend to use websites more than Saudi teachers do as mentioned in Subsection 5.4.6 and illustrated in Figures 18 and 19. Moreover, English teachers tend to use websites that interested in games and quizzes whereas Saudi teachers tend to use websites that provide lessons plans and worksheets. As former mathematics teacher, I think the Saudi teachers’ tendency to this kind of resources is brought out by the routine rules that obligate teachers to write lesson plan for each lesson and present it to the head teacher. Therefore, teachers prefer to get ready lesson plans from websites to save their time.

5.7 Barriers to use digital technology from teachers’ perspectives

The aim of asking teachers about the barriers of integrating digital technology into mathematics education is to compare the challenges in the Saudi context and the English one from the teachers’ perspectives. Figures 20, 21, 22, 23 show the results of this question.

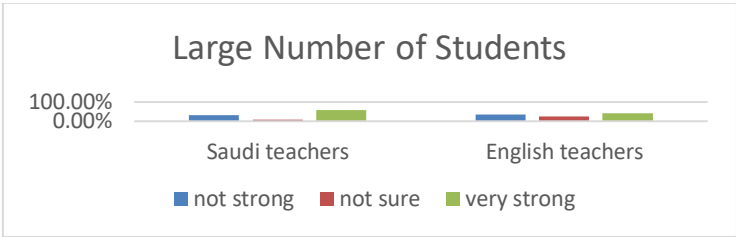


Figure 24: teachers perspectives on students' large amount as a barrier from integrating DT in mathematics education

As shown in Figure 20 above, the large number of students was perceived as a very strong barrier for more than half of Saudi teachers (59.40%) and for 41.70% of English teachers. However, almost the third of Saudi and English teachers considered this barrier as not strong.

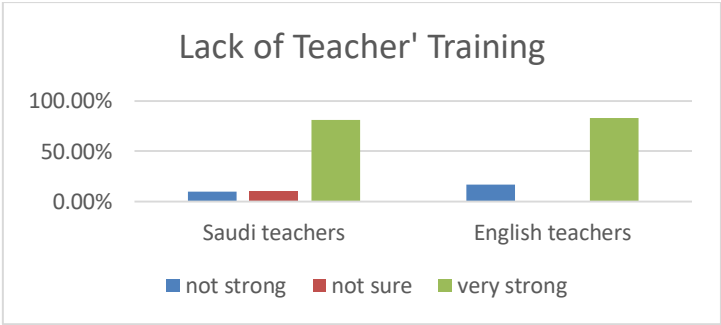


Figure 25: Teachers’ perspectives on the lack of training as a barrier from integrating DT in mathematics education

In Figure 21 above, the lack of teachers’ training was a strong barrier for the majority of teachers of both groups with nearly similar percentages; 81.20% for Saudi teachers and 83.20% for English teachers. This result reflects the need of teachers in both groups to training programmes, which means that what they receive is not enough.

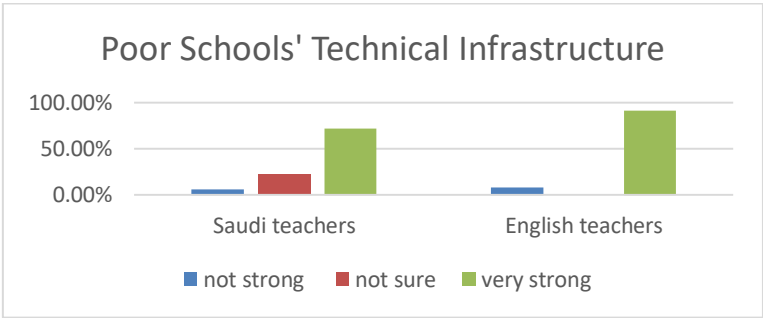


Figure 26: Teachers' perspectives on poor schools' technical infrastructure as a barrier from integrating DT in mathematics education

As shown in Figure 22 above, the poor technical infrastructure of the school was perceived as a very strong barrier by most of both groups' teachers: 91.70% of English teachers and 70.90% of Saudi teachers. Only 8.30% of English teachers and 6.20% of Saudi teachers saw this barrier as not strong one.

Although this result is not surprising from Saudi perspective. There is a consensus amongst Saudi researchers on the insufficiency of technological infrastructure of Saudi schools (Alghadeer, 2009; Alhasan, 2004; Alshehri, 2014; Althubiani, 2010). However, the very high number of English teachers who saw this barrier as very strong is surprising because schools in England, generally, are well equipped technologically.

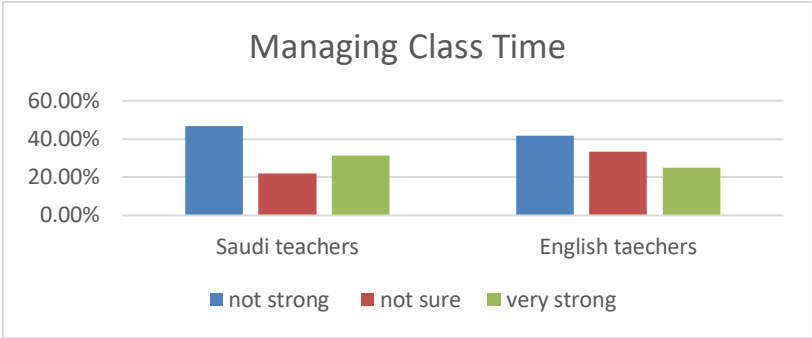


Figure 27: Teachers perspectives on managing class time as a barrier from integrating DT in mathematics education

As can be seen in Figure 23 above, managing the class time was not seen as strong barrier by nearly half of teachers of two groups; 41.70% of English teachers and 46.90% of Saudi ones. Nevertheless, the quarter of English teachers and around the third of Saudi teachers preserved it as very strong barrier.

This result tends to be surprising. While in the relative literature managing the class time is considered as a major complexity of using digital technology in teaching mathematics (Abboud-blanchard, 2009; Monaghan, 2004), nearly half of them viewed it as not strong difficulty and less than the third of the teachers of both groups preserved it as a very strong one.

5.8 Teachers' attendance to DT training programmes

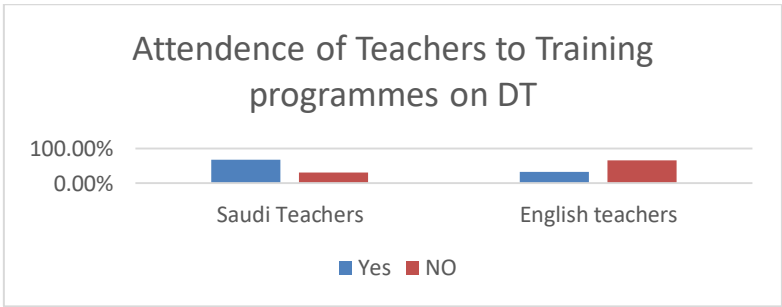


Figure 28: Percentage of Teachers' attendance to DT training programmes

As shown in the Figure above, there is a significant difference between Saudi and English teachers in attending digital technology training programmes. It is clear that the percentage of English teachers who have not attended training programmes in digital technology is extremely high.

Moreover, the percentage of those English teachers who have attended DT training programmes is considerably less than the percentage of Saudi teachers who have done so.

The high number of attendance by Saudi teachers may be a result of the Saudi government professional development project mentioned in the introduction of this study, which aims to provide teachers with in service training.

5.9 Teachers’ Perspectives on provided DT programmes’ effectiveness

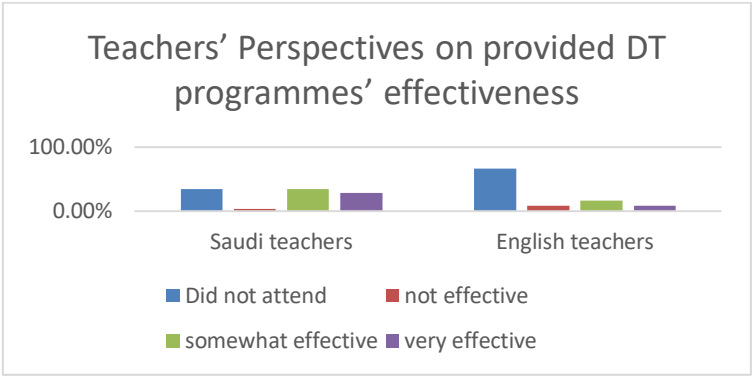


Figure 29: Teachers’ Perspectives on provided DT programmes’ effectiveness

As can be seen the Figure 25 above, digital technology training programmes were seen somewhat effective by almost half of the English teachers who have attended these programmes. However, the proportion of English teachers who saw these programmes very effective is equal to the proportion of those who perceived them as not effective. In the Saudi sample, the teachers who perceived the training programmes as very effective are around nine times greater than those who saw them not effective.

Overall, Saudi perspective towards DT training programmes is more positive than English teachers’ perspective.

5.10 How mathematics teachers develop themselves regarding digital technology

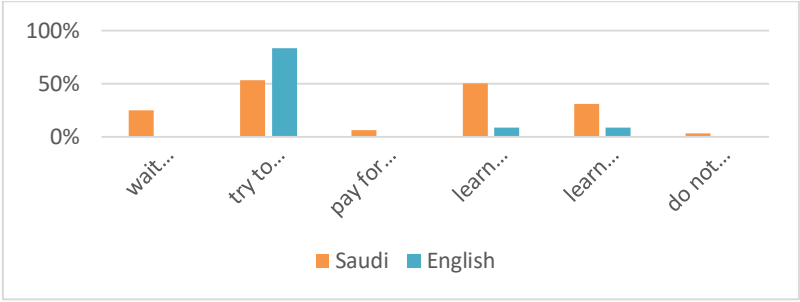


Figure 30: How Saudi and English teachers develop themselves regarding DT

Teachers were asked to tell what they *usually* do if they are not familiar with a certain type of technology. The results of this question, as shown in Figure 26 above, revealed the following:

- None of the English teachers declared that they wait until they provided with a suitable training programme by their schools. However, the quarter of Saudi teachers declared they do so.

- While most English teachers (83.30%) try to learn independently, nearly half of Saudi teachers do so.
- None of English teachers pays for out-of-school training programmes whereas 6.20% of Saudi teachers do so.
- With a considerable difference, exactly half of Saudi teachers learn with group of colleagues in school and only 8.30% of English teachers do so.
- Learning online from other teachers is used by only 8.30% of English teachers and nearly the third of Saudi teachers.
- None of English teachers declared that they do not try to learn how to use unfamiliar type of technology. Yet, only 3.10% of Saudi teachers declared that they do so.

Overall, English teachers tend to be more independent in developing themselves in using digital technology. Saudi teachers, on the other hand, prefer to learn with group of teachers whether online or inside the school.

6. Conclusion:

The results of this study, in general, showed a similarity between Saudi teachers and English teachers in most of its parts although few differences emerged in some places.

Saudi and English teachers similarly perceive the importance of digital technology in mathematics education. They, commonly, tend to use the seven types of digital technology in almost the same frequency except for virtual learning environment and mathematical software where English teachers showed higher usage.

In addition, the five mathematical software types had the same popularity among the two groups i.e. Saudi and English teachers use the same types of mathematical software and avoid the same of them. The differences emerged in this issue were in the way of using these types.

There were no significant differences in the teachers' perceptions on the barriers of integrating digital technology in mathematics education.

The two groups have nearly similar opinions about the effectiveness of the digital technology training programmes. However, the difference was in the amount of attendance of these programmes where Saudi teachers showed higher attendance.

In terms of self development, Saudi and English teachers were almost similar in their practices except for learning with group of teachers in the school which had higher practice by Saudi teachers. Due to the teachers' perspectives, there is demand to in-service training programmes on digital technology and a need to improve the technological infrastructure of schools in the two countries.

However, it is worth mentioning that this study did not intend to generalise its results due to, on the one hand, the small size of the sample and, on the other hand, the type of the English teachers sample, which is opportunistic. Therefore, the results of this study are not representative for neither Saudi teachers nor English teachers in respect to professional development on digital technology. Moreover, "Real situations are rarely well-defined and are often embedded in an environment that makes it hard to obtain a clear statement of the situation" (Romberg, 1992, p. 51).

References:

- [1] Abboud-blanchard, M. (2009). TECHNOLOGY AND MATHEMATICS TEACHING PRACTICES : ABOUT IN-SERVICE AND PRE-SERVICE TEACHERS. In Proceedings of CERME 6 (pp. 1880–1889). Lyon, France. Retrieved from www.inrp.fr/editions/cerme6
- [2] Alghadeer, F. (2009). Employing the new technology in teaching in Saudi Arabian schools. Cairo University. In Arabic

- [3] Alharbi, E. (2014). A Study on the Use of ICT in Teaching in Secondary Schools in Kuwait. Cardiff Metropolitan University.
- [4] Alhasan, I. (2004). A study of the situation of computers labs of the pioneer schools from teachers, educators and principals' perspectives. King Saud University. Saudi Arabia. In Arabic
- [5] Al-madani, F. M., & Allaafiajiy, I. A. (2014). Teachers' Professional Development on Ict Use : a Saudi Sustainable Development Model. In Proceeding of the Global Summit on Education GSE (pp. 100–109). Kuala Lumpur, Malaysia.
- [6] Alshehri, Z. F. (2014). Integrating Technology into Mathematics Education in the Saudi Context. *Global Educational Research Journal*, 2(4), 50–53.
- [7] Althubiani, A. (2010). The Situation of Using Technology in Teaching Secondary Mathematics from the Teachers' Perspective. Um AL Qura University, Saudi Arabia. In Arabic
- [8] Alzahrani, A. (2012). Evaluation of mathematics teachers' use of computers in teaching from the teachers' and educators' perspectives. *Ismaelia College of Education Journal*, (22), 215–254. In Arabic
- [9] Artigue, M. (1998). Teacher training as a key issue for the integration of computer technologies. In Tinsley & Johson (Eds.), *Information and Communications Technologies in School Mathematics* (pp. 121–129). IFIP. Champan & Hall.
- [10] Artigue, M. (2002). Learning Mathematics in a CAS Environment: The Genesis of a Reflection about Instrumentation and the Dialectics between Technical and Conceptual Work. *International Journal of Computers for Mathematics Learning*, 7(3), 245–274.
- [11] Autograph. (n.d.). Retrieved from http://www.autograph-maths.com/about_autograph/ in 13 Aug 2015.
- [12] Bill, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: a model from science education*. London: RoutledgeFalmer.
- [13] Bingimlas, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235–245.
- [14] Boynton, P. M., & Greenhalgh, T. (2004). Hands-on guide to questionnaire research Selecting, designing, and developing your questionnaire. *BMJ: British Medical Journal*, 328(7451), 1312–1315.
- [15] Bueno-Ravel, L., & Gueudet, G. (2007). Online resources in mathematics: teachers' genesis of use. *CERME 5*, 1369 – 1378.
- [16] Cabri. (n.d.). Retrieved from <http://www.cabri.com/> in 13 Aug 2015.
- [17] Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- [18] Cohen, D., & Crabtree, B. (n.d.). Qualitative Research Guidelines Project. Retrieved from <http://www.qualres.org/HomeOppo-3815.html>
- [19] Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- [20] Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide*. Maidenhead: The Open University Press.
- [21] Drijvers, P., Monaghan, J., Thompson, M., & Trouche, L. (n.d.). *Use of Technology in Secondary Mathematics. Final Report of the International Baccalareate*.
- [22] Earley, P. (2005). Continuing professional development: The learning community. In M. Coleman & P. Earley (Eds.), *Leadership and Management in Educatio Cultures, Change, and Context* (pp. 227–249). London, New York: Oxford university press.
- [23] Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- [24] Evans, L. (2002). What is Teacher Development. *Oxford Review of Education*, 123–137.

- [25] Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professional. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- [26] Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.
- [27] Fink, A. (2003). *The Survey Kit: How to sample in surveys* (2nd ed.). London: SAGE.
- [28] Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol 7). New York: McGraw-Hill. Chicago.
- [29] GeoGebra. (n.d.). Retrieved from <https://chrome.google.com/webstore/detail/geogebra/bnbaboihkhkjoaolfnfoablhlhahjnee?hl=en> in 13 Aug 2015
- [30] Geometer’s Sketchpad. (n.d.). Retrieved from <http://www.dynamicgeometry.com/> in 13 Aug 2015
- [31] Gray, D. (2009). *Doing Research in the Real World*. California: Sage Publications Ltd.
- [32] Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Towards new documentation for mathematics systems teachers ?, 71(3), 199–218. <http://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>
- [33] Guin, D., & Trouche, L. (1999). THE COMPLEX PROCESS OF CONVERTING TOOLS INTO MATHEMATICAL INSTRUMENTS: THE CASE OF CALCULATORS. *International Journal of Computers for Mathematics Learning*, 3(3), 195–227.
- [34] Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391. <http://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- [35] HWS: Math & CS. (n.d.). Retrieved from <http://math.hws.edu/javamath/ryan/ChiSquare.html> in 20 Aug 2015
- [36] Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC). (2011a). Digital Technologies and Mathematics Education, (September), 1–34. Retrieved from [http://cme.open.ac.uk/cme/JMC/Digital Technologies files/JMC_Digital_Technologies_Report_2011.pdf](http://cme.open.ac.uk/cme/JMC/Digital%20Technologies%20files/JMC_Digital_Technologies_Report_2011.pdf) \nwww.jmcuk.org.uk
- [37] Joint Mathematical Council of the United Kingdom (JMC). (2011b). Digital Technology and mathematics education. UK.
- [38] Justi, R., & van Driel, J. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for understanding the development of science teachers’ knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437–450. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.011>
- [39] Kumar, R. (2005). *Research Methodology*. New York City, NY: Sage Publications.
- [40] Lagrange, J., Artigue, M., Laborde, C., & Trouche, L. (2003). Technology and Mathematics Education: A Multidimensional study of the Evolution of Research and Innovation. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. s. Leung (Eds.), *Second Handbook of Mathematics Education*. (Vol. 10, pp. 237–269). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- [41] McDonough, A., Clarkson, P., & Scott, A. (2007). Teacher Change in Response to a Professional Learning Project. In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA (pp. 391–398). Fremantle.
- [42] Ministry of Education. (n.d.). jehazi Project. Retrieved from <http://www.jehazi.org>
- [43] Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387–400. <http://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>

- [44] Monaghan, J. (2004). Teachers' activities in technology-based mathematics lessons. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 9(3), 327–357. <http://doi.org/10.1007/s10758-004-3467-6>
- [45] National Council of Teachers of Mathematics. (2008). The role of technology in the teaching and learning of mathematics. Retrieved from <http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=14233>
- [46] Oskamp, S. (1977). *Attitudes and Opinions*. London: Prentice Hall.
- [47] Rempe-Gillen, E. (2012). *Technologies in Mathematics Teachers Cross-Phase and Cross-School Collaborative Professional Development*. University of Leeds.
- [48] Romberg, T. A. (1992). Perspective on scholarship and research methods. In *Handbook for research on mathematics teaching and learning* (pp. 49–63). NCTM.
- [49] Ruthven, K. (2002). Instrumenting Mathematical Activity: Reflections on Key Studies of the Educational Use of Computer Algebra Systems. *International Journal of Computers for Mathematics Learning*, 7(3), 275–291.
- [50] Sarantakos, S. (2005). *Social Research* (3rd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- [51] Saudi Ministry of Education. (n.d.). Retrieved from <http://he.moe.gov.sa/en/aboutus/Pages/default.aspx>
- [52] What is Excel. (2015). Retrieved from <http://serc.carleton.edu/introgeo/mathstatmodels/UsingXL.html> in 20 Aug 2015
- [53] Wolfram, C. (2011). Stop Teaching Calculating, start Learning Maths. Retrieved from http://www.computerbasedmath.org/resources/Education_talk_transcript.pdf \npapers2://publication/uuid/7D82215B-8D53-4F06-8925-744B77944A02
- [54] Wright, D. (2010). Orchestrating the instruments: integrating ICT in the secondary mathematics classroom through handheld technology networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 277–284. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2010.491239>

التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في دمج التكنولوجيا الرقمية: دراسة مقارنة

غادة فهد القحطاني

قسم المناهج والارشاد - كلية التربية - جامعة الملك سعود
ghaalqahtani@ksu.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الطرق والوسائل التي يتخذها معلمو مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية وانجلترا في سبيل تحقيق التنمية المهنية في مجال استخدام وسائل التكنولوجيا. بالإضافة إلى ذلك تقارن الدراسة بين سلوك أفراد المجموعتين من هذه الناحية. وقد تم تحقيق هذا الهدف بتطبيق استبانة بين ٤٤ معلم سعودي وانجليزي وقد تم التوصل من خلال التحليل الكمي لبيانات الدراسة إلى أنه لا يوجد فروقات كبيرة بين المجموعتين من ناحية استخدام وسائل التكنولوجيا الرقمية، إلا أنه توجد اختلافات قليلة بينهما من حيث التنمية المهنية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، معلمو الرياضيات، التكنولوجيا الرقمية