



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة وسبعة .. مارس ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2018.org>

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بني سويف) عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م.د/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م.د/ شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ أماني محمد عزت عبد الكريم (جامعة المنوفية) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدرييب المعلمين، كاتاتب بولندا
Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة
Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص
Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administraction and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton
Presidential Professor of Literacy Studies,
Regents' Professor, Arizona State University.
(USA).

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا
الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and
Dean Of College of Education , California State
University, San Bernardino. CA 92407-2393.
(USA).

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية
جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو
الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne
Education Research Institute , Melbourne
Graduate School of Education , University of
Melbourne, and the Associate Director of the
ARC-SRI: Science of Learning Research
Centre.

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث
التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية،
بجامعة ملبورن.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of
the Faculty of Development and Society,
Sheffield Hallam University. Unit 2, Science
Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية
والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of
Mathematics Education, Towson University,
8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001.
(USA).

أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند
، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National
Institute of Education, Nanyang Techno- logical
University, Singapore

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني
للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية،
سنغافورة.

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für
Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem
Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität
Erlangen-Nürnberg. Germany

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات
الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ،
ألمانيا

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior,
Catedrática acreditada y Profesora Titular de la
Universidad de Granada , (España)

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة،
أسبانيا

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus
, Department of Curriculum, Teaching and
Learning, Ontario Institute for Studies in
Education of the University of Toronto.
(Canada).Honorary Professor, Southwest
University, Chongqing. (China)

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات
في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ
زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor
Emeritus, New Mexico State University,
International Representative, National Council
of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو
الحكومية، ، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technology. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغي	-	جامعة أسيسوط
أ.د / السيد على شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمينة السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسنين	-	جامعة سوهاج
أ.د / ثانی حسیین خاجسی	-	جامعة ديالى بالعراق
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيد	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على إبراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايب	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن	-	جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغداد	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلي إبراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباي	-	جامعة بغداد

- أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / منندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمته حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هادي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد
مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ
مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
 أ.د / رضا مسعود السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة
مناهج وطرق تدريس اللغة العربية :

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
 أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

- أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسسوط
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
 أ.د / نادية علي مسعود أبوسكينة - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسى أبو لبن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
 أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التاريخ :

- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
 أ.د / عاطف محمد أحمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا

- أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

- أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشت
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

- أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
 أ.د / السيد محمد السيد دعذور - جامعة دمياط
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
 أ.د / ريماء سعود الجرف - جامعة الملك سعود
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهاللي - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عياد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

- أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عياد جاد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
 أ.د / لوسيل لوييس برسوم وهبت - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
- أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
- أ.د / نبيل أبو الفتاح قاسم - جامعة عين شمس
- أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
- أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
- أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
- أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
- أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
- أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
- أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
- أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
- أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
- أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
- أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
- أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :

- أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
- أ.د / إنشراح إبراهيم المشرف - جامعة أم القري
- أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
- أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
- أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
- أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
- أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
- أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
- أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
- أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
- أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

- أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / سريته عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
 أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
 أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
 أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرياس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

- أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
 أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
 أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
 أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
 أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حلوان
 أ.د / محمد حيدر اليماني الناعي - جامعة حلوان
 أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

- أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
 أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
 أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
 أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
 أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
 أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

- أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
 أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
 أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
 أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
 أ.د / حنان محمد الشامر - جامعة عين شمس
 أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
 أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
 أ.د / سمعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
 أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
 أ.د / عادل السيد سررايا - جامعة العريش
 أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة

- أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
 أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
- أصول التربية :**

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظومة الكسوة
 أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبید - جامعة الإسكندرية
 أ.د / جابر محمود طلحة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:

- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمي :

- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد أحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبوبيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

- أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المنوفية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسي:

- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظلة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

- أ.د / امينته محمد مختار - جامعة بنها
- أ.د / بدريه كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
- أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
- أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
- أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
- أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
- أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
- أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
- أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
- أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
- أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
- أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
- أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
- أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
- أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
- أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
- أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
- أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
- أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
- أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
- أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
- أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
- أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
- أ.د / سعاد بسيونى محمد عياد - جامعة عين شمس
- أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
- أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
- أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
- أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
- أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (١٠٧):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمُشرف.. إعداد : أ / هدى عايض عبدالله الاحمري	٢١ - ٦٠
(٢)	درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس .. إعداد : أ / ابتهاج ناصر محمد الماجد .	٦١ - ١٠٠
(٣)	تقييم الطلاب والطالبات للسمات الشخصية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف .. إعداد : د / فيصل مد الله الرويشد .	١٠١ - ١٣٣
(٤)	ثقافة السلام في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجاً) .. إعداد : د/ وداد عبد الله ناصر شرعبي د/ علياء عمر كامل فرج	١٣٥ - ١٨٤
(٥)	تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية" .. إعداد : د. علي بن عبد الله على آل هشبول الشهري	١٨٥ - ٢٠٤
(٦)	أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي .. إعداد : أ / فاطمة محمد عبد العليم عبد الحميد .	٢٠٥ - ٢٢٨
(٧)	الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة .. إعداد : أ / ندى محمد سعيد الحريري الزهراني.	٢٢٩ - ٢٥٦
(٨)	تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D .. إعداد : د. بوضياف نوال.	٢٥٧ - ٢٨٠
(٩)	تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .. إعداد : أ/ هند بنت سعود بن عبدالله العريضي ، د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم.	٢٨١ - ٣٠٠
(١٠)	أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجهة .. إعداد : أ / هنيدة نزيه عبد الحفيظ قدوري ، أ. د/ سوسن محمد عز الدين مواي.	٣٠١ - ٣٢٢
(١١)	دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة إعداد: أ / خديجة بنت عبدالله القباني ، د. محمد بن عبدالله اليحيى .	٣٢٣ - ٣٨٤
(١٢)	تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك .. إعداد : أ/ عواطف فالح سالم البلوي ، د. عائشة محمد خليفة البلوي .	٣٨٥ - ٤٣٣

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

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

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

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

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

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

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وسبعة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثني عشر بحثاً :

أولها بعنوان : " الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمشرف .. إعداد : أ / هدى عايض عبدالله الاحمري .

وثانيها بعنوان : درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس .. إعداد : أ / ابتهاج ناصر محمد الماجد .

وثالثها بعنوان : تقييم الطلاب والطالبات للسمات الشخصية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف .. إعداد : د / فيصل مد الله الرويشد .

ورابعها بعنوان : ثقافة السلام في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجاً) .. إعداد : د/ وداد عبد الله ناصر شرعبي د/ علياء عمر كامل فرج .

وخامسها بعنوان : تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية" .. إعداد : د . علي بن عبد الله علي آل هشبول الشهري .

وسادسها بعنوان : أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي .. إعداد : أ / فاطمة محمد عبد العليم عبد الحميد .

وسابعها بعنوان : الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة .. إعداد : أ / ندى محمد سعيد الحريري الزهراني .

وثامنها بعنوان : تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D .. إعداد : د . بوضياف نوال .

وتاسعها بعنوان : تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .. إعداد : أ / هند بنت سعود بن عبدالله العريفي ، د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم .

وعاشرها بعنوان : أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة **Mouse (Mischief)** في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجدة .. إعداد : أ / هنيذة نزيه عبد الحفيظ قدوري ، أ.د/ سوسن محمد عز الدين موايف .

والبحث الحادي عشر بعنوان : دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة إعداد: أ/ خديجة بنت عبدالله القباني ، د. محمد بن عبد الله اليحيى .

والبحث الثاني عشر بعنوان : تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك .. إعداد : أ/ عواطف فالح سالم البلوي ، د. عائشة محمد خليفة البلوي .

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

**الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة
والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس
والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمشرف**

المصادر :

**أ / هدى عايض عبد الله الأحمري
ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم
المشرفة التربوية بمكتب تعليم غرب الرياض
المملكة العربية السعودية**

الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي

أ / هدى عايض عبدالله الاحمري

مشرفة تربوية مكتب تعليم غرب الرياض

حاصلة على ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم

• المستخلص :

تهدف الدراسة الى معرفة الوسائل والاساليب التي يستخدمها معلم المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم في ظل التطور المستمر في الانشطة والوسائل والادوات ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لان الاتجاه يحدد عادة مدى تحمل المعلم للمهنة ومدى اخلاصه لها وتفانيه من اجلها، وهي التي تحدد ايضا مدى رضاه عن عمله الذي ينعكس على ادائه. وكذلك تهدف الدراسة الى معرفة المشكلات التي تواجههم في مهنة التدريس للوقوف على حل للمشكلات. لإجراء الدراسة صممت الباحثة استبانة تبين الوسائل والاساليب التي يستخدمها معلم المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم. وتم اجراء على الاستبانة عدة تعديلات بناء على آراء المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحياتها، ثم التأكد من ثبات المحتوى بعد تفرغ استجابات الاستبانة. بعد الاجراءات الاحصائية اللازمة اثبتت نتائج البحث ان معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية يستخدمون اساليب ووسائل متنوعة في مهنة التعليم واتجاهاتهم كانت نحو مهنة التدريس أعلى عند المعلمين بايجابية عنه عند المعلمين ، بينما المشكلات التي تواجه المعلمين في مهنة التدريس اعلى منه عند المعلمين

الكلمات المفتاحية : معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية / اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس/ المشرف التربوي / الوسائل والادوات

The methods and methods used by teachers of middle and secondary stage in the profession of education and their attitudes towards the profession Teaching and the problems they face from the point of view of the teacher and educational supervisor

Huda Ayed Abdullah – AL-Ahmari

Abstract :

The study aims at identifying the methods and methods used by the middle and high school teacher in the profession of education in the light of the continuous development of activities, tools and tools, and their attitudes toward the teaching profession because the direction usually determines the extent of the teacher's tolerance of the profession and the extent of his devotion to and dedication to it. His work is reflected on his performance. The study also aims to identify the problems facing them in the teaching profession to find a solution to the problems. To conduct the study, the researcher designed a questionnaire that shows the means and methods used by the middle and secondary stage teacher in the teaching profession and their attitudes toward the teaching profession and the problems facing them.

A number of amendments were made to the questionnaire based on the opinion of the arbitrators to verify their validity and validity, and then to ensure that the content is stable after emptying the responses of the questionnaire. After the necessary statistical measures, the results of the research showed that the teachers of the intermediate and secondary stage use different methods and means in the teaching profession and their attitudes towards the teaching profession were higher than that of the teachers in favor of teachers, while the problems facing teachers in teaching profession are higher than that of teachers

Keywords: middle and secondary school teachers / their attitudes towards teaching profession / educational supervisor / means and tools

• مقدمة:

تشكل التربية دوراً محورياً في حياة الأفراد والمجتمعات، وذلك نظراً لأنها تساهم في إعداد والتغيرات التي تعصف به، فهي وسيلة وأداة المجتمعات للإعداد والبناء على أسس سليمة وراسخة، ليصبح قادراً على ممارسة أدواره المنوطة به في التكيف مع بيئته وقيادته التغيير والتطوير حضارياً وثقافياً في كافة ميادين الحياة (دحو وعبد القادر، ٢٠١٧)

يشهد العصر الحالي العديد من المتغيرات التي تلقي بظلالها على ما يدور في كافة مناحي الحياة وأرجائها، والتي أثرت بشكل ملموس على المؤسسات التعليمية، حيث يشهد التعليم على الصعيد العالمي العديد من المحاولات الجادة للتحديث والتطوير بهدف التمكن من مواكبة ما يدور من حوله (محمد، ٢٠١٣)، وخاصة بعد التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وتداعياته، والذي أسهم في زيادة إدراك قادة التعليم إلى مجارة متطلبات التغير والتطوير، والتعاطي مع المستجدات الحضارية بالاطلاع على تجارب الأمم والشعوب التي سلكت طريقها نحو الرقي والتقدم، والذي أدى إلى تولد اهتمام بالغ ورغبة حقيقية بتطوير المنظومة التعليمية بهدف الوصول لأفضل جودة ممكنة لدى مخرجات هذه المنظومة (علي، ٢٠١٥).

ويعتبر التعليم حجر الأساس في تطور المجتمعات وتقدمها، وذلك لأدواره الهامة التي يقوم بها في المجال التربوي والتعليمي، ويمثل التعليم الإطار الذي تنبثق منه الأساسيات والركائز في نهضة الأمم، فالكثير من الدول التي تطورت وتقدمت كان التعليم في مقدمة أولويات أدائها، لكونه القاطرة التي تسيّر بالمجتمع نحو آفاق التعلم والتطور (السلمي، ٢٠١٧)، ويأتي تصدر العملية التعليمية في منظومة الاستراتيجيات التنموية نظراً لارتباطها الوثيق بالعنصر البشري، والذي شكّل مع إصلاح التعليم الأولويات الحاسمة في الكثير من الدول مثل سنغافورة، وماليزيا، وكوريا الجنوبية، وأمريكا، وغيرها من البلدان (الشديفات، ٢٠١٧).

وتعد المرحلة المتوسطة والثانوية من أهم المراحل التعليمية التي تنال اهتماماً حقيقياً من جهات الاختصاص، وذلك نظراً لأهمية الأدوار الذي تقوم بها في تأسيس التلاميذ في كافة الجوانب، ولما تتضمنه من غرس للقيم في الطلاب وإكسابهم المهارات الأساسية، كما أنها هي القاعدة التي يتم الارتكاز عليها في إعداد النشء للمراحل التالية من حياتهم الاجتماعية والمستقبلية، حيث يتم فيها تزويدهم بالعقيدة والاتجاهات السليمة الصحيحة والخبرات والمعلومات والمهارات إضافة للمواد التعليمية التي تشمل فيها مادة العلوم بل تعتبر من أهمها (سبحي، ٢٠١٦). ولا شك بأن تعليم العلوم يحظى بأهمية كبرى، إذ يقع عليها أعباء كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بكافة المراحل التعليمية، نظراً لأنها تحتاج الكثير من التركيز على العمليات والمهارات العملية أكثر من التركيز على المحتوى، وهذا ما يتطلب معلمين جيدين، يملكون من الكفاءة والكفاية ما يساعد في إنجاز المهام المطلوبة منهم بجودة وإتقان عالي (أبو جحجوح، ٢٠٠٩).

ورغم أن المادة العلمية تفتح الأفق والمجالات لتنمية الإبداع لدى الطلبة، إلا أن العديد من الدراسات أشارت بضرورة الاهتمام بالمعرفة التربوية التي يجب أن يمتلكها المعلم، كونها وبشكل جوهري تتطلب استحقاقات من الكوادر التدريسية لهذه المادة، نظراً لارتباطها بشكل رئيس بمدى توافر مجموعة من الكثير من الجوانب المعرفية حول المادة التدريسية لدى المعلمين، وهذه المعرفة تعزز دور المعلم وثقته بنفسه، بالإضافة إلى مساهمتها في تنمية أنماط السلوك الإبداعي الذي يصدرها المعلم أثناء عملية التدريس (يوسف، ٢٠٠٩).

وتشكل معرفة المعلم حقلاً واسعاً يشمل المعرفة التربوية والمعرفة العامة والخاصة لأصول التدريس، والمعتقدات الشخصية، والخبرة العملية، ومعرفة المعلم بالموضوع، والتعلم، بالإضافة إلى معرفة محتوى الموضوع، وكيفية تعليمه، ومعرفة السياق، كما يشمل معرفة الأهداف التربوية العامة والأغراض والقيم (صيام، ٢٠١٤).

وقد بدأت التوجهات التي تنادي بضرورة الاهتمام بمعرفة المعلم منذ زمن بعيد، وازداد هذا الاهتمام في الثمانينات، حيث تحولت العملية البحثية في السلك التعليمي من البحث في سلوك المعلم إلى البحث في معرفة المعلم، واتخاذ القرارات المناسبة في مجال عمله، كما ظهرت العديد من الأسئلة المتعلقة بالمعرفة والمعتقدات التي تشكل عملية اتخاذ القرارات (Goos, 2004)، كما اتجهت بعض الأبحاث الحديثة إلى دراسة تفكير المعلم بسبب تأثيره المباشر على ممارساته التعليمية (Collopy, 2003). وبالاعتماد على هذه التوجهات يتضح التغير الكبير في الأدوار المنوطة بالمعلم، فلا بد من أن يكون المعلم في

مستوى يسانده أثناء القيام بهذا الدور، وذلك من خلال الخلفية العلمية الكافية عن الكيفية والآلية التي يتعلم من خلالها الطالب، بالإضافة إلى الاطلاع بعمق على المحتوى التعليمي، ومعرفة عملية التعلم ومهارات تدريس المحتوى، والتي كادت أن تكون من المسلمات في الوسط التربوي، إن تمكن المعلم من المعرفة التربوية والتي ترتبط بالمحتوى تحدد قدرته على التدريس، وقد اعتبرت في السابق الجانب الأهم في العملية التعليمية، وأنها الكفاءة المطلوبة للمعلم للتأثير على تعليم الطلاب، إلا أن المعرفة التربوية للمعلم وكفاءته التدريسية تمثل بعداً آخر يفوق في أهميته وتأثيره بعد المحتوى التعليمية، وهذا ما يتطلب الدمج بين معرفة المعلم بمحتوى المادة، وكيفية التدريس، ومعرفة المنهاج ووسائل التقييم (Hung, 2006).

كما أصبح المفهوم الجديد للكفاءة التعليمية يتمحور حول أن المعلمين بحاجة إلى المعرفة العامة والتربوية بشكل خاص والتي ترتبط بشكل أساسي مع المحتوى وأبعاد العملية التعليمية بشكل كامل وليس في حدود معرفة تلك المادة فقط، حيث يتفق التربويون على أنه ورغم أهمية المناهج وإعدادها، فالحاجة ماسة إلى المعلم الكفاء الذي يمكنه التعامل مع عناصر هذه العملية بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بصورة جيدة، حيث أن معلم العلوم يجب أن يتمتع بالمعرفة العلمية بالتحديد والمعرفة التربوية لتدريس المناهج والمقررات الدراسية، ولا بد أن يقوم بموازنة المعرفة عند تدريسه للعلوم وفق ما تتطلبه المواقف الصفية، فلا يعقل أن يقوم معلم العلوم بتناول هذه المناهج وتقديمها بالطريقة المخطط لها، حيث يجب عليه أن يكون ملماً بفلسفة هذا المشروع من كافة جوانبه، بالإضافة إلى النظريات والمبادئ والأفكار التربوية التي بني عليها، وأن يكون مطلعاً على المفاهيم التربوية الحديثة التي بني عليها، وقادراً على التعامل مع الكتب الدراسية، ومتمكن من المهارات التي تساعده على تدريسها، بحيث يقوم بتوجيه عملية تدريس العلوم وقيادتها بشكل صحيح في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل متقن ومتكامل بحيث يغطي كافة الأبعاد التي تضمن زيادة إمكانية وصول العلوم إلى جميع الطلاب (الدغيم، ٢٠١٣).

واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لها أهمية بحجم التركيز الذي تبدله برامج إعداد المعلم قبل الخدمة على جانب الإعداد التربوي، حيث يمثل جزءاً مهماً من خطط برامج إعداد المعلم خاصة في النواحي التربوية والنفسية، ويتعلق بالتدريس كمهنة من حيث أصوله النظرية والعملية وتطبيقاته وممارساته العملية، وتزويده بالنظريات والأفكار والاتجاهات التربوية الخاصة بتعليم مادة التخصص وتطبيقاتها، كما يوفر لهم المفاهيم التربوية والمهارات اللازمة لتدريس مادة التخصص (عبد السلام، ٢٠٠٩).

إن معرفة المعلم التربوية المرتبطة بمحتوى المقررات التي يقوم بتدريسها ولا سيما ما يستجد منها مطلب أساسي ومهم لا تقل أهميته عن المعرفة العلمية التخصصية، كما تتأكد ضرورة هذه المعرفة في ظل بناء المناهج على أسس ومرتكزات ونظريات وأفكار تربوية حديثة، نظراً لشموليته التي تسعى إلى تحويل المحتوى المعرفي الذي يمتلكونه إلى نماذج تربوية قوية ثم تكييفها مع التغيرات في المعرفة السابقة، ومستويات الفهم، وصعوبات التعلم التي يظهرها الطلاب بشكل فردي (Dijk & Kattmann, 2007).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن تدريس مناهج العلوم تبقى بشكل عام على قاعدة كبيرة من المعارف، حيث تجمع بين المعرفة بمادة العلوم، ومعرفة المبادئ التربوية، كما تدخل هذه المعرفة ضمن معرفة المعلم التربوية التي تعد من أهم الأقسام المتعلقة بمعرفة المعلم تي تحدث عنه شولمان فيما يتعلق بمعرفة المعلم، والتي ركز فيها على دراسة معرفة المعلم من حيث ما يعرفه، وما يحتاج لمعرفته، ومصادر معرفته، وطريقة تنظيمها، بالإضافة إلى طريقة استيعابه، وتأثير ذلك على عملية تدريسه، وكيفية تحويل تلك المعرفة لتكون مفهومة للطلاب، وكيف يتعامل مع المحتوى العلمي، وكيف يتم استخدام تلك المعرفة في عملية التدريس، حيث تم تقسيم معرفة معلم العلوم المرتبطة بالمحتوى إلى سبع فئات وهي: معرفة المحتوى، المعرفة التربوية، المعرفة بالمناهج، معرفة المحتوى البيداغوجي، المعرفة بالطلبة، المعرفة بالسياق، المعرفة بالغايات والأهداف التربوية (الدغيم، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما سبق، وانطلاقاً من أهمية المعرفة التربوية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، لا بد من معرفة أبرز المستجدات التربوية التي بني عليها المحتوى في الكتب التي يقوم بتدريسها، حيث تبقى المناهج عاجزة إلى عن تحقيق الأهداف وفق ما تم التخطيط له، ما لم تأخذ بعين الاعتبار الدور المتعلق بالمعلمين ومدى قدراته وكفاياته واتجاهاته لتحقيق ما تصبو إليه محتوى المناهج والعملية التعليمية، حيث تأتي هذه الدراسة للكشف عن الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمشرّف التربوي.

• مشكلة الدراسة :

و مع التطور التكنولوجي و التقني الذي يشهده العالم في شتى المجالات في الأونة الأخيرة، و التي يعد مجال التربية و التعليم من أهمها، حيث بات من الضروري تقديم العناية الشديدة بالتعليم و الأساليب التعليمية المتبعة في اكساب الطلبة المهارات و المعارف العلمية و الحياتية، و مما لا شك فيه أن ذلك يعتمد بشكل أساسي على المهارات و الأساليب التعليمية التي يمتلكها المعلم،

فمهنة التعليم هي من أسمى وأشرف المهن، فهي ذات تأثير كبير في بناء و تحسين حياة الإنسان، وعلى الرغم من أهمية المعلم في العملية و التعليمية و تكوين أفراد المجتمع يمتلكون مهارات و معارف علمية و عملية تساهم في رفع المجتمع و تطويره، إلا أننا نجد أن البحوث و الدراسات العلمية اهتمت ببعض جوانب دور المعلم في تنمية و تطوير العملية التعليمية، و دورهم في رفع أداء الطلبة و التحصيل الدراسي لهم، إلا أننا نرى أن هنالك بعض الجوانب التي تم إهمالها من قبل التربويين و الباحثين على الرغم من أهميتها؛ كالتعرف على مدى تأثير تخصص المعلم في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية، حيث ان تخصص المعلم يساهم بشكل كبير في تحديد الأساليب و الطرق التعليمية التي يجب أن يتبعها في العملية التعليمية، وكذلك أهمية اتجاهات المعلم نحو التدريس وماذا يواجههم من مشكلات لذلك تم إعداد الدراسة الحالية لتسليط الضوء على الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي.

• أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

- « ماهي الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التدريس من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي في مدينة الرياض ؟
- « ماهي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي في مدين الرياض؟
- « ما هي المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلم والمشرف التربوي في مدينة الرياض؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟

• **أهداف الدراسة:**

- تم إعداد الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس .
- « تسليط الضوء على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس في مدينة الرياض
- « التعرف على المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض .

• **أهمية الدراسة:**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

• **الأهمية النظرية :**

- « ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الوسائل والأدوات المستخدمة لمعلمو المرحلة المتوسطة والثانوية باختلاف التخصصات والمقارنة بينها واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والمشكلات التي تواجههم .
- « توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية، لتساعدهم بتطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور.
- « توافق موضوع البحث مع التوجهات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة عالمياً، والتي أشارت إلى قيمة امتلاك المعلمين للوسائل والأدوات المتنوعة (الكفايات) في مجال تطوير مخرجات العملية التعليمية.
- « توالي الاهتمامات في الآونة الأخيرة بالأساليب التعليمية الحديثة التي تحقق جودة التعليم بالطريقة التي تشري الطلاب وتنمي مهاراتهم، وتعالج المشكلات التي تسبب تردي تحصيلهم ومستوى قدراتهم وإمكانياتهم.

• **الأهمية التطبيقية:**

- « يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على واقع الكفايات الموجودة عند المعلمين وتحديد معوقات تعزيزها وتطبيقها.
- « يمكن أن تساعد الدراسة في النهوض بمستوى المنظومة التعليمية بكافة عناصرها، وتحديد المخرجات المتمثلة في تحصيل الطلاب من خلال ما تقدمه من معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين وتحسينها يساهم في تحقيق النمو الشامل والمتكامل في العملية التعليمية.
- « يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين على العملية التعليمية في تحديد الجوانب التي ينبغي تطويرها عند معلمي العلوم بشكل خاص وعند كافة المعلمين بشكل عام فيما يتعلق بالوسائل والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

• **مصطلحات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على العديد من المصطلحات والتي تمثلت فيما يلي:

• **معلم المرحلة المتوسطة والثانوي:**

عرفه عليوة (٢٠١٧) بأنه: " كل شخص مؤهل متخصص تعيينه وزارة التربية والتعليم للتدريس في المراحل التعليمية المختلفة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: " هو الموظف المؤهل لتدريس المواد في المرحلة المتوسطة والثانوية، والذي يكون على قدر كافي من الإلمام بالكفايات التعليمية المهنية.

• **المرحلة المتوسطة:**

عرفها اللخاوي (٢٠١٠) بأنها: "هي مرحلة تعليمية في التعليم الأساسي التي تحتوي على تفاصيل أكثر دقة في المناهج الدراسية، والتي تساعد الطالب في تحديد مسيرته الدراسية في المرحلة الثانوية."

• **المرحلة الثانوية:**

المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي ويليه التعليم الجامعي الذي يشمل التعليم العالي. يعد التعليم الثانوي هو فترة تعليم المراهقة أي للطلاب ما بين سني ١٣ عاماً وحتى سن ١٩ عاماً. ويختلف التقسيم في العمر بين بلد وآخر. وهو تعليم إلزامي في بعض البلاد وليس كلها.

وتعرف الباحثة المرحلة المتوسطة والثانوية إجرائياً بأنها: " المرحلة التعليمية التي تشمل ٦ فئات عمرية والتي يقوم فيها المعلمون بالتدريس بناءً على المعرفة المرتبطة بالمحتوى".

• **المشرف التربوي:**

خبير فني يساعد المعلمين على التطور والنمو المهني ، كما أنه يقوم بحل ما يواجههم من مشكلات تعليمية و يقدم العديد من الخدمات الفنية التي تهدف إلى تحسين أساليب التدريس ، و جعل العملية التربوية تسير في المسار الصحيح .

• **الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة آل الشيخ (٢٠١٨) إلى تحديد الوسائل والاساليب التي يستخدمها معلمو الأحياء للمرحلة الثانوية في وحدة التمثيل الضوئي تبعاً لنموذج البنتاغون، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ من معلمات الأحياء في المدارس الثانوية في منطقة مكة المكرمة، وقد تبنت الدراسة مقياس المحتوى التربوي الذي أعدته بارك وسو (Park & Suh, 2015)، وقد شمل مكونين رئيسيين هما المعرفة بفهم الطالبات للعلوم، والمعرفة باستراتيجيات تدريس العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن محور المعرفة بفهم الطالبات للعلوم حصل على الترتيب الأول، بينما حصل محور المعرفة باستراتيجيات تدريس العلوم على الترتيب الثاني، كما أشارت النتائج إلى وجود

علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين المعرفة بفهم الطالبات للعلوم وفهم استراتيجيات تدريس العلوم للمقياس الخاص بالمشهد الأول إلى المشهد الخامس، بينما كانت العلاقة الارتباطية بين المشهد السادس وبقيّة المشاهد علاقة سالبة غير دالة ما عدا المشهد الرابع فكانت سالبة أيضاً. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة تضمين مساق معرفة المحتوى التربوي أي المزج بين المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس للتوصل إلى محاور فهم كيفية تنظيم وتقديم الموضوعات والمشكلات وتكييفها وفقاً لقدرات المتعلمين وفروقاتهم الفردية في برامج تأهيل المعلمين ما قبل الخدمة، وعقد الدورات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لتعريف المعلمات بمكونات وأبعاد المحتوى التربوي (PCK)، وإجراء دراسات مماثلة لمعلمي العلوم بال تخصصات الفرعية المختلفة.

هدفت دراسة شقور وسعدي (٢٠١٥) إلى قياس استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية لاستخدام نظام التعلم مودل وفق إطار المعرفة الخاص بالتكنولوجيا والتربية المحتوى في ضوء عدة متغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتماد الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي جامعة النجاح الوطنية، واقتصرت عينة الدراسة على ٩٥ معلم تم اختيارهم عشوائياً وفق متغير الجنس ونوع الكلية، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن مستوى معرفة التكنولوجيا ومعرفة التربية ومعرفة المحتوى مرتفعة جداً، أم معرفة التكنولوجيا والتربية كانت مرتفعة، ومعرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى كانت متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى معارف التياك لدى المعلمين تعود إلى متغيري الخبرة والجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معرفة التكنولوجيا لدى المعلمين تبعاً لمتغير العمر، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معرفة التكنولوجيا لدى المتعلمين تعود إلى متغير نوع الكلية لصالح الكليات الجامعية، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة تدريب وتأهيل المعلمين، وإجراء دراسات عملية أخرى في إطار موضوع الدراسي على مستوى الوطن العربي.

كما هدفت دراسة عواد (٢٠١٤) إلى استكشاف أثر برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي ومعلمات الرياضيات البيداغوجية بالمحتوى لوحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ٦ معلمين، ٣ ذكور و ٣ إناث يدرسون الصف العاشر الأساسي في محافظة ضواحي القدس، واعتمدت الدراسة ثلاثة أدوات وهي: استبانة المعرفة بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر الأساسي عبر تقديم الإجابات قبل وبعد البرنامج التدريبي، والأداة الثانية عبارة عن التأمّلات التي كتبها المعلمون بعد كل لقاء من لقاءات البرنامج التدريبي، وأخيراً ملاحظة عدد من الحصص لاثنتين من المعلمين خلال

شرحهما لوحدة الهندسة الفراغية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أثر بشكل إيجابي على معرفة المعلمين البيداغوجية بمحتوى الهندسة الفراغية، وظهر الأثر بشكل كبير في تطوير معرفة المعلمين بالمحتوى الرياضي للوحدة أكثر من باقي عناصر المعرفة بالمحتوى، وفي جملة النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة إعداد وتطوير البرامج التدريبية التي تناولت العنوان على مستوى أكبر فيما يتعلق بحجم عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة السليمان (٢٠١٨) إلى التحقق من إمكانية تطوير تدريس مادة الرياضيات ورفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال دراسة أثر استخدام لغة البرمجة في ضوء مفهوم المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة. كما تكونت عينة الدراسة على ١٤٠ طالباً في إحدى مدارس التعليم العام بمنطقة جدة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، واستخدمت الدراسة الاختبار التحصيلي في ضوء مخرجات التعلم المطلوبة لدرس مساحات الأشكال في المنهج الدراسي حيث تكون الاختبار من ٢٠ فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام لغة البرمجة في ضوء مفهوم المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات.

كما هدفت دراسة أمبوسعيد (٢٠١٣) إلى استقصاء درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم لدى عينة من المعلمين الذين يدرسون المادة في الصفوف (٥ - ١٠) بسلطنة عمان، وتخصصه الدقيق، وخبرته التدريسية، تكونت عينة الدراسة من ١٠٢ من معلمي العلوم نساء والجنسين، تم اختيارهم من ثلاث مديريات للتربية والتعليم بالسلطنة، كما قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ٣٩ عبارة، وأظهرت نتائج الدراسة حصول محور المعرفة بمتعلم مادة العلوم على الترتيب الأول، وحصل محور المعرفة باستراتيجيات التدريس على الترتيب الثاني، بينما جاء محور المعرفة بمناهج العلوم في الترتيب الأخير، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أهمية معرفة المحتوى لدى المعلمين تعزى إلى متغير الجنس في محور المعرفة بمناهج العلوم، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإقامة مشاغل وورش عمل تدريبية للمعلمين حول المبادئ العامة لبعض النظريات التربوية الحديثة، ومتابعة مشرفي مواد العلوم المختلفة للمعلمين في أثناء التدريس، وحثهم على تطبيق الأساليب والاستراتيجيات الحديثة. كما هدفت دراسة الدغيم (٢٠١٧) إلى تحديد مستوى معرفة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج العلوم بالملكة العربية السعودية، استخدم الباحث

المنهج الوصفي المسحي، حيث تم اعداد اختبار معرفي في ضوء المستجدات التربوية التي شهدتها مناهج العلوم بالملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من ٧١ معلم من معلمي العلوم بإدارة التعليم بمحافظة الرس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة معرفة معلمي العلوم بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج العلوم بالملكة العربية جاءت بمستوى ضعيف، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة معرفة معلمي العلوم بالمستجدات التربوية التي تشهدها مناهج العلوم بالملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ونوعه والخبرة التدريسية وعدد الدورات التدريبية في مجال مناهج العلوم، وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بإعداد وتطوير برامج اعداد معلمي العلوم في كليات التربية بمتابعة كل ما يستجد في مجال التربية والتعليم على المستوى العالمي والمحلي، وبناء برامج ومناهج الاعداد في ضوء ما يستجد من تطوير للعملية التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

كما هدفت دراسة أوساك (Usak, 2009) إلى استكشاف معرفة المحتوى التربوي لعدد من معلمي العلوم في دروس الخلية في تركيا، واستخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات حول المعرفة التربوية بتدريس المحتوى لدى العينة مثل خطط الدروس والمختبر والمقابلات مع المعلمين وخرائط المفاهيم، وذلك بهدف وصف معرفة المحتوى البيداغوجي في عدة عناصر هي المعرفة بمحتوى مادة العلوم ومناهجها، والمعتقدات الخاصة بمادة العلوم، والمعرفة باستيعاب المتعلمين لمادة العلوم، والمعرفة بأساليب تقويم مادة العلوم، وجاءت نتائج الدراسة بأن الطلبة المعلمين يستخدمون طرق تدريس متمحورة حول المعلم كما يكون تركيزهم على المادة العلمية.

كما أجرى كل من دريشيسلر وفان دريل (Drechsler & van Driel, 2009) دراسة هدفت إلى استقصاء مواضع الاهتمام بمعرفة المحتوى البيداغوجي لدى عينة من معلمي الكيمياء جميعهم يحملون درجة الماجستير، وركزت الدراسة على نمو المعرفة التربوية باستخدام النماذج العلمية، وأنشطة النماذج، وأظهرت نتائج الدراسة نمو المعرفة بتدريس محتوى مادة العلوم فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلبة المعلمون في استيعاب النماذج، كما لوحظ وجود فروق كبيرة بي المعلمين فيما يتعلق بالمعرفة بالأنشطة التدريسية التي تهدف إلى تعزيز استيعاب طلاب المدارس للنمذجة والنماذج، ولوحظ أيضا نمو المعرفة بتدريس المحتوى نتيجة المرور بكل المهارات التدريسية وورش العمل والجلسات التدريبية في مؤسسة الإعداد، وكان التأثير الأكبر للجلسة الأخيرة التي من خلالها تم مناقشة التقرير التأملي للطلاب المعلمين. كما هدفت دراسة أزدان (Ozaden, 2008) إلى استقصاء تأثير المعرفة بالمادة العلمية كما ونوعا في

معرفة المحتوى البيداغوجي لمادة العلوم، واستخدمت خطط الدروس واختبار في المادة العلمية والمقابلات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن لدى الطلبة المعلمين قاعدة معرفية جيدة وقليلًا من الأخطاء المفاهيمية، إلا أنهم يعانون من عدم دقة في المستوى المفاهيمي، كما توجد بعض الصعوبات في استيعاب العلاقات بين المفاهيم، وتؤكد نتائج الدراسة أن المعرفة بالمحتوى لها تأثير إيجابية على معرفة المحتوى البيداغوجي.

كما هدفت دراسة كابيللا وآخرون (Kapylla et al, 2009) بدراسة لاستقصاء تأثير معرفة المحتوى التربوي بمحتوى مادة الأحياء، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات شملت الاستبانات، ومهمات التخطيط للدروس والمقابلات، وقد أظهرت النتائج عدم وعي المعلمين بالمفاهيم الصعبة لدى طلابهم، كما واجه المعلمون صعوبة في تحديد العناصر المهمة في الدرس، في حين كان لدى عينة الدراسة قدرة على تقديم العروض التدريسية والتجارب المحددة، بما يشير إلى أهمية أن تكون عناصر المعرفة بالمحتوى بارزة لديهم

• أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

« الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة وصياغة مشكلتها.

« تكوين خلفية نظرية عن موضوع الدراسة بما يساهم في إثراء الإطار النظري، والاستفادة من الأدبيات العلمية المتوفرة في الإطار النظري لتلك الدراسات.

« مساعدة الباحثة في الرجوع للمصادر والمراجع والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وصياغة كافة عناصر الدراسة بشكل جيد ومتقن.

« تحديد وجهة الدراسة الحالية لضمان عدم تكرار ما سيتم بحثه.

« استخدام نتائج الدراسات السابقة لتبرير ودعم النتائج للدراسة الحالية.

« التوصل إلى بعض التعريفات والمصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة والمشكلات التي تواجههم في ضوء متغيرات الدراسة في مدينة الرياض، وذلك من خلال القيام بهذه الدراسة الوصفية التحليلية.

ويتضمن هذا المحور وصفاً لمنهجية الدراسة الذي اتبعته الباحثة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة المستخدمة في جمع بيانات الدراسة، وإجراءات تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

• منهج الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، حيث يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع، وذلك من خلال القيام بوصفها وصفاً دقيقاً، والذي يعبر عنه كميًا وكيفيًا، بحيث يعطي التعبير الكمي وصفاً رقمياً من خلال توضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، أما التعبير الكيفي فيصف الظاهرة ويوضح خصائصها، واستخدام المنهج التحليلي وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، إذ يعتمد هذا المنهج على تحليل البيانات والكشف عن العلاقة بين أبعادها المختلفة، وذلك من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات (ملحم، ٢٠٠٢، ص: ٣٥٢).

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية والمشرفين التربويين في مدينة الرياض خلال الفصل الأول من عام ١٤٣٩ هـ

• عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بسيطة Simple Random Sample من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية والمشرفين والمشرفات، حيث بلغ عدد المعلمين والمشرفين (١٠٧) معلم ومشراف جرى اختيارهم من مجتمع المعلمين والمشرفين بطريقة عشوائية، و(٩٣) معلمة ومشرفة جرى اختيارهن من مجتمع المعلمات والمشرفات بطريقة عشوائية، وهذه العينة كافية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

• أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة لجمع البيانات، وذلك من خلال مراجعته للأدبيات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة. وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من الأقسام التالية:

◀ القسم الأول: ويتكون من البيانات الأولية عن عينة الدراسة.

◀ القسم الثاني: أبعاد الاستبانة ممثلة بالأبعاد التالية: المحور الأول: الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم (٨ فقرات)، المحور الثاني: اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس (٩ فقرات)، المحور الثالث: المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب (٧ فقرات).

وقد جرى تدريج فقرات القسم الثاني من الاستبانة وفق التدريج الخماسي على النحو التالي:

◀ الرقم (٥) يشير إلى: موافق بشدة.

◀ يشير الرقم (٤) يشير إلى: موافق.

◀ يشير الرقم (٣) يشير إلى: محايد.

◀ يشير الرقم (٢) يشير إلى: غير موافق.

◀ يشير الرقم (١) يشير إلى: غير موافق بشدة.

وفيما يلي الإجراءات التي اتبعتها الباحثة من أجل التحقق من إجراءات الصدق والثبات لفقرات الاستبانة المعدة بطريقة إحصائية:

• إجراءات التحقق من الصدق:

• التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعات السعودية، وكل من لهم اهتمام بموضوع الدراسة، وذلك من أجل أخذ وجهات نظرهم في فقرات الاستبانة من حيث: انتماء الفقرة لكل محور، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة والصياغة، وذلك من خلال إبداء أية تعديلات يرونها مناسبة في ضوء أداة التحكيم التي جرى بنائها لتحقيق هذا الغرض.

وبعد جمع الباحثة لاقتراحات المحكمين وآرائهم حول محاور الاستبانة والفقرات التي تضمنتها هذه المحاور، قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك تعديل البعض منها، ودمج البعض الآخر، بالإضافة إلى حذف بعض الفقرات غير الصلة، وذلك في ضوء آراء واقتراحات المحكمين.

وبالتالي تم الخروج بصورة نهائية للاستبانة جرى تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٥) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة بطريقة إحصائية.

• أولاً: التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

• التحقق من صدق الاتساق الداخلي للفقرات المتعلقة بالمحور الأول: الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين علامة الفقرة والعلامة الكلية للمحور الأول. ويبين الجدول (١) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدلالة الإحصائية لكل منها:

الجدول (١): قيم معاملات الارتباط المتعلقة بفقرات المحور الأول (٨ فقرات).

الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية
١	٠.٧٧	**٠.٠٠٠	٤	٠.٦٤	**٠.٠٠٠
٢	٠.٨٠	**٠.٠٠٠	٥	٠.٦٩	**٠.٠٠٠
٣	٠.٧٥	**٠.٠٠٠	٦	٠.٧٨	**٠.٠٠٠
٤	٠.٧١	**٠.٠٠٠	٧	٠.٦١	**٠.٠٠٠

♦♦ تعني: ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويلاحظ من الجدول (١) سابق الذكر أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول قد تراوحت ما بين (٠.٦٤ - ٠.٨٠)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مقبولة من صدق البناء لفقرات المحور الأول.

• **التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المتعلقة بالمحور الثاني: اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس:**

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين علامة الفقرة والعلامة الكلية للمحور الثاني. ويبين الجدول رقم (٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدلالة الإحصائية لكل منها:

الجدول (٢): قيم معاملات الارتباط المتعلقة بفقرات المحور الثاني (٩ فقرات).

الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية
١	٠.٨٤	**٠.٠٠٠	٦	٠.٧٥	**٠.٠٠٠
٢	٠.٧٨	**٠.٠٠٠	٧	٠.٨٠	**٠.٠٠٠
٣	٠.٨٤	**٠.٠٠٠	٨	٠.٦١	**٠.٠٠٠
٤	٠.٧٤	**٠.٠٠٠	٩	٠.٨٥	**٠.٠٠٠
٥	٠.٧٤	**٠.٠٠٠			

♦♦ تعني: ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويلاحظ من الجدول (٢) سابق الذكر أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني قد تراوحت ما بين (٠.٦١ - ٠.٨٥)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مقبولة من صدق البناء لفقرات المحور الثاني.

• **التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المتعلقة بالمحور الثالث: المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب:**

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين علامة الفقرة والعلامة الكلية للمحور الثالث. ويبين الجدول (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدلالة الإحصائية لكل منها:

الجدول (٣): قيم معاملات الارتباط المتعلقة بفقرات المحور الثالث (٧ فقرات).

الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المحور	الدلالة الإحصائية
١	٠.٩٠	**٠.٠٠٠	٥	٠.٩١	**٠.٠٠٠
٢	٠.٨٨	**٠.٠٠٠	٦	٠.٧٩	**٠.٠٠٠
٣	٠.٩٣	**٠.٠٠٠	٧	٠.٧٩	**٠.٠٠٠
٤	٠.٩١	**٠.٠٠٠			

♦♦ تعني: ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

ويلاحظ من الجدول (٣) سابق الذكر أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثالث قد تراوحت ما بين (٠.٧٩ - ٠.٩٣)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على توافر درجة مقبولة من صدق البناء لفقرات المحور الثالث.

• **ثانياً: إجراءات التحقق من الثبات:**

• **التحقق من الثبات لمحاو الاستبانة:**

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات أداة الدراسة لكل محور من المحاور المتضمنة في أداة الدراسة وذلك باستخدام معامل كرونباخ ألفا. ويبين الجدول (٤) نتائج التحليل:

الجدول (٤): معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الدراسة والأداة الكلية.

المحاور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المحور الأول: الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم.	٨	٠.٨٧
المحور الثاني: اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس.	٩	٠.٩١
المحور الثالث: المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب.	٧	٠.٩٥
الأداة الكلية	٢٤	٠.٩٦

ويتضح من الجدول (٤) سابق الذكر أن جميع قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا كانت مرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمحور الأول (٠.٨٧)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمحور الثاني (٠.٩١)، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمحور الثالث (٠.٩٥)، وقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للأداة الكلية (٠.٩٦). وبالتالي أمكن القول من خلال قيم معاملات كرونباخ ألفا المحسوبة أن محاور الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على أداة الدراسة بما تتضمنه من محاور في الحصول على نتائج دقيقة.

ويبين الجدول (٥) قيم معاملات ثبات فقرات المحور الأول فيما إذا حذفت الفقرة باستخدام معامل كرونباخ ألفا:

جدول (٥): قيم معاملات ثبات فقرات المحور الأول فيما إذا حذفت الفقرة من المحور (٨ فقرات).

رقم الفقرة في المحور	قيمة معامل الثبات إذا حذفت الفقرة
١	0.842
٢	0.839
٣	0.846
٤	0.853
٥	0.859
٦	0.852
٧	0.843
٨	0.861

ويلاحظ من خلال الجدول (٥) سابق الذكر لقيم معاملات ثبات فقرات المحور الأول فيما اذا حذفت الفقرة من المحور، أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠.٨٤٢ – ٠.٨٥٩)، وهذا يوضح مساهمة كل فقرة من فقرات المحور الأول في قيمة معامل الثبات سواء بالزيادة أو بالنقصان، وبالتالي الإبقاء على جميع فقرات المحور الأول؛ نظرا لمساهمة كل منها في معامل ثبات المحور الأول.

ويبين الجدول (٦) قيم معاملات ثبات فقرات المحور الثاني فيما اذا حذفت الفقرة باستخدام معامل كرونباخ ألفا:

جدول (٦): قيم معاملات ثبات فقرات المحور الثاني فيما اذا حذفت الفقرة من المحور (٩ فقرات).

رقم الفقرة في المحور	قيمة معامل الثبات اذا حذفت الفقرة
١	0.891
٢	0.896
٣	0.893
٤	0.899
٥	0.90
٦	0.90
٧	0.893
٨	0.916
٩	0.889

ويلاحظ من خلال الجدول (٦) سابق الذكر لقيم معاملات ثبات فقرات المحور الثاني فيما اذا حذفت الفقرة من المحور، أن قيم معاملات الثبات تراوحت من (٠.٨٨٩ – ٠.٩٠)، وهذا يوضح مساهمة كل فقرة من فقرات المحور الثاني في قيمة معامل الثبات سواء بالزيادة أو بالنقصان، وبالتالي الإبقاء على جميع فقرات المحور الثاني؛ نظرا لمساهمة كل منها في معامل ثبات المحور الثاني.

ويبين الجدول (٧) قيم معاملات ثبات فقرات المحور الثالث فيما اذا حذفت الفقرة باستخدام معامل كرونباخ ألفا:

جدول (٧): قيم معاملات ثبات فقرات المحور الثالث فيما اذا حذفت الفقرة من المحور (٧ فقرات).

رقم الفقرة في المحور	قيمة معامل الثبات اذا حذفت الفقرة
١	0.936
٢	0.938
٣	0.932
٤	0.934
٥	0.935
٦	0.946
٧	0.947

ويلاحظ من خلال الجدول (٧) سابق الذكر لقيم معاملات ثبات فقرات المحور الثالث فيما اذا حذفت الفقرة من المحور، أن قيم معاملات الثبات تراوحت

من (٠.٩٣٢ – ٠.٩٤٧)، وهذا يوضح مساهمة كل فقرة من فقرات المحور الثالث في قيمة معامل الثبات سواء بالزيادة أو بالنقصان، وبالتالي الإبقاء على جميع فقرات المحور الثاني؛ نظرا لمساهمة كل منها في معامل ثبات المحور الثالث.

• جمع البيانات:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتحقق من إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة بطريقة احصائية، قامت الباحثة بتطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٠٠) معلمة ومعلمة في المدارس المتوسطة والثانوية.

وقد جرى إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS: Statistical Package For Social Sciences) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

• المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة بإدخال البيانات إلى برنامج SPSS، وذلك تمهيدا للتحليل الإحصائي، وقد استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- ◀ معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل صدق الاتساق داخل أداة الدراسة.
- ◀ معامل ثبات كرونباخ ألفا، وذلك لحساب معامل اتساق ثبات لمحاورة أداة الدراسة.
- ◀ التكرارات والنسب المئوية.
- ◀ المتوسطات لحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التقدير، والترتيب لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة.
- ◀ استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t – test.
- ◀ إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- ◀ إجراء المقارنات البعدية الثنائية Tukey.

• نتائج الدراسة:

◀ هدفت الدراسة إلى التعرف على الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التعليم واتجاهاتهم نحو المهنة والمشكلات التي تواجههم من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي في ضوء متغيرات الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة جرى تطبيق استبانة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة. وقد جرى تدريج فقرات الاستبانة وفق التدريج الخماسي على النحو التالي:

- ✓ يشير الرقم (٥) يشير إلى: موافق بشدة.
- ✓ يشير الرقم (٤) يشير إلى: موافق.
- ✓ يشير الرقم (٣) يشير إلى: محايد.
- ✓ يشير الرقم (٢) يشير إلى: غير موافق.
- ✓ يشير الرقم (١) يشير إلى: غير موافق بشدة.

ولتحديد مستوى تقدير أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، تم الاعتماد على تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي:

« المتوسط الحسابي (5 - 4.21) يشير إلى درجة " موافق بشدة " من الموافقة.

« المتوسط الحسابي (4.20 - 3.41) يشير إلى درجة " موافق " من الموافقة.

« المتوسط الحسابي (3.40 - 2.61) يشير إلى درجة " محايد " من الموافقة.

« المتوسط الحسابي (2.60 - 1.81) يشير إلى درجة " غير موافق " من الموافقة.

« المتوسط الحسابي (1.80 - 1) يشير إلى درجة " غير موافق بشدة " من الموافقة.

وقد سعت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

« ما هي الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي؟

« ما هي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس في مدينة الرياض من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي؟

« ما هي المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي؟

« هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية) (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر؟

« هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية) (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر؟

« هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية) (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر؟

وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة:

• أولاً: النتائج الخاصة بوصف أفراد عينة الدراسة.

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية والمتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة. وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي:

• **الجنس:**

ويبين الجدول (٨) توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبتهم حسب متغير الجنس:

جدول رقم (٨): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

النسبة %	التكرار	الجنس
53.5%	107	ذكر/ معلم
46.5%	93	أنثى/ معلمة
100%	200	المجموع

ويلاحظ من نتائج الجدول (٨) أنّ (١٠٧) من أفراد عينة الدراسة كانوا من المعلمين وقد كانت نسبتهم (٥٣.٥%) من بين عينة الدراسة، وأنّ (٩٣) من أفراد عينة الدراسة كن من المعلمات وقد كانت نسبتهن (٤٦.٥%) من بين عينة الدراسة.

• **المرحلة الدراسية:**

ويبين الجدول (٩) توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبتهم حسب متغير المرحلة الدراسية:

جدول (٩): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية.

النسبة %	التكرار	المرحلة الدراسية
48.5%	97	متوسطة
51.5%	103	ثانوية
100%	200	المجموع

ويلاحظ من نتائج الجدول (٩) أنّ (٩٧) من أفراد عينة الدراسة كانوا يدرسون في المدارس المتوسطة وقد كانت نسبتهم (٤٨.٥%) من بين عينة الدراسة، وأنّ (١٠٣) من أفراد عينة الدراسة كانوا يدرسون في المدارس الثانوية وقد كانت نسبتهم (٥١.٥%) من بين عينة الدراسة.

• **التخصص:**

ويبين الجدول (١٠) توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبتهم حسب متغير التخصص:

جدول (١٠): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

النسبة %	التكرار	التخصص
22.5%	45	علوم
17.5%	35	لغة عربية
20.0%	40	مكتبة
16.0%	32	فنية
24.0%	48	اسرية
100%	200	المجموع

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٠) أنّ (٤٥) من أفراد عينة الدراسة كان تخصصهم علوم وقد كانت نسبتهم (٢٢.٥%)، وأنّ (٣٥) من أفراد عينة الدراسة كان تخصصهم لغة عربية وقد كانت نسبتهم (١٧.٥%)، وأنّ (٤٠) من أفراد عينة

الدراسة كان تخصصهم مكتبة وقد كانت نسبتهم (٢٠٪)، وأن (٣٢) من أفراد عينة الدراسة كان تخصصهم فنية وقد كانت نسبتهم (١٦٪)، وأن (٤٨) من أفراد عينة الدراسة كان تخصصهم اسرية وقد كانت نسبتهم (٢٤٪) من أفراد عينة الدراسة.

• عدد سنوات الخبرة:

وبين الجدول (١١) توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبتهم حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقل من خمسة سنوات	29	14.5%
أكثر من خمسة وأقل من عشرة	77	38.5%
أكثر من عشرة سنوات	94	47.0%
المجموع	200	100%

ويلاحظ من نتائج الجدول (١١) أن (٢٩) من أفراد عينة الدراسة كانت عدد سنوات خبرتهم أقل من خمسة سنوات وقد كانت نسبتهم (١٤.٥٪)، وأن (٧٧) من أفراد عينة الدراسة كانت عدد سنوات خبرتهم أكثر من خمسة وأقل من عشرة وقد كانت نسبتهم (٣٨.٥٪)، وأن (٩٤) من أفراد عينة الدراسة كانت عدد سنوات خبرتهم أكثر من عشرة سنوات وقد كانت نسبتهم (٤٧٪).

• العمر:

وبين الجدول (١٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة ونسبتهم حسب متغير العمر:

العمر	التكرار	النسبة %
أقل من ٣٥ سنة	42	21.0%
أكبر من ٣٥ و أقل من ٥٠	39	19.5%
أكبر من ٥٠	119	59.5%
المجموع	200	100%

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٢) أن (٤٢) من أفراد عينة الدراسة كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة وقد كانت نسبتهم (٢١٪)، وأن (٣٩) من أفراد عينة الدراسة كان عمرهم أكبر من ٣٥ و أقل من ٥٠ وقد كانت نسبتهم (١٩.٥٪)، وأن (١١٩) من أفراد عينة الدراسة كان عمرهم أكبر من ٥٠ وقد كانت نسبتهم (٥٩.٥٪).

• ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

• النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الأول: ما هي الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مهنة التدريس من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي في مدينة الرياض؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على الفقرات الخاصة بهذا المحور. ويبين الجدول رقم (١٣) نتائج التحليل:

جدول رقم (١٣): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بالمحور الأول: الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم (٨ فقرات).

م	الفقرات	التكرار		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
		النسبة %	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة					
١	استخدام مصادر التعلم المتنوعة	ك	-	4	98	12	86	3.90	1.00	موافق	٥	
		%	-	2.0	49.0	6.0	43.0					
٢	تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي	ك	4	2	84	34	76	3.88	1.01	موافق	٦	
		%	2.0	1.0	42.0	17.0	38.0					
٣	الاستغلال الأمثل للإمكانيات التعليمية المتاحة في المدرسة و البيئة المحيطة في دعم عملية التعلم	ك	-	4	109	33	54	3.69	0.89	موافق	٨	
		%	-	2.0	54.5	16.5	27.0					
٤	الإلمام بالمادة التعليمية التي يقدمها للطلاب	ك	-	2	111	29	58	3.72	0.90	موافق	٧	
		%	-	1.0	55.5	14.5	29.0					
٥	توظيف اللوح التفاعلي في تحقيق أهداف الدرس	ك	-	3	91	19	87	3.95	0.98	موافق	٣	
		%	-	1.5	45.5	9.5	43.5					
٦	استخدام الكتاب المدرسي مصدر أساسي للعملية التعليمية	ك	-	7	78	40	75	3.92	0.95	موافق	٤	
		%	-	3.5	39.0	20.0	37.5					
٧	إمكانية تطبيق النظريات و مهارات التي يمتلكها المعلم في تنمية المهارات و المفاهيم التعليمية لدى الطلاب	ك	9	-	79	13	99	3.97	1.14	موافق	٢	
		%	4.5	-	39.5	6.5	49.5					
٨	القدرة على اختيار المادة التعليمية التي تتناسب مع مستوى الطلاب	ك	-	-	84	13	103	4.10	0.96	موافق	١	
		%	-	-	42.0	6.5	51.5					
المتوسط الحسابي الكلي												
موافق												
0.83 3.89												

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (١٣) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (3.69-4.10)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.89-1.14). وجاءت الفقرة رقم (٨) بالمرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة على: القدرة على اختيار المادة التعليمية التي تتناسب مع مستوى الطلاب، بمتوسط حسابي مقداره (4.10)، وانحراف معياري (0.96)، وبدرجة موافق من التقدير. وجاءت الفقرة رقم (٣) بالمرتبة الثامنة والأخيرة، وقد نصت الفقرة على: الاستغلال الأمثل للإمكانيات التعليمية المتاحة في المدرسة والبيئة المحيطة في دعم عملية التعليم، بمتوسط حسابي مقداره (3.69)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة موافق من التقدير. وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المحور الأول (3.89) بانحراف معياري مقداره (0.83) وبدرجة موافق من التقدير. وهذا يشير إلى وجود درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة حول الوسائل والأساليب التي

يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس.

- النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثاني: ما هي اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي في مدينة الرياض؟
وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذا المحور. ويبين الجدول (١٤) نتائج التحليل:
جدول (١٤): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بالمحور الثاني: اتجاه المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس (٩ فقرات).

م	الفقرات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق				
١	القدرة على إعداد خطة فصلية بشكل متكامل.	ك	111	13	51	18	7	4.02	1.22	موافق
		%	55.5	6.5	25.5	9.0	3.5			
٢	إعداد الأنشطة التعليمية التي تحفز على التعلم الذاتي	ك	74	59	48	14	5	3.92	1.06	موافق
		%	37.0	29.5	24.0	7.0	2.5			
٣	يمتلك المعلم الكفايات في التخطيط للعملية التعليمية	ك	122	30	41	7	-	4.34	0.92	موافق بشدة
		%	61.0	15.0	20.5	3.5	-			
٤	تختلف اتجاهات المعلمين نحو التدريس باختلاف متغير المعلم	ك	106	27	51	11	5	4.09	1.11	موافق
		%	53.0	13.5	25.5	5.5	2.5			
٥	تختلف اتجاهات المعلمين نحو التدريس باختلاف متغير جنس الطلاب	ك	113	10	58	8	11	4.03	1.23	موافق
		%	56.5	5.0	29.0	4.0	5.5			
٦	يوجد علاقة بين الاتجاه نحو التدريس و المعدل الجامعي للمعلم	ك	108	31	57	4	-	4.22	0.93	موافق بشدة
		%	54.0	15.5	28.5	2.0	-			
٧	يتأثر مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية بمحتوى المناهج التعليمية	ك	68	49	69	6	8	3.82	1.07	موافق
		%	34.0	24.5	34.5	3.0	4.0			
٨	يتأثر مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية بأساليب التدريس التي يتبعها المعلم.	ك	65	61	54	12	8	3.82	1.08	موافق
		%	32.5	30.5	27.0	6.0	4.0			
٩	يتأثر مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية بأساليب التقويم التي يتبعها المعلم.	ك	98	32	52	7	11	4.00	1.18	موافق
		%	49.0	16.0	26.0	3.5	5.5			

موافق	0.87	4.03	المتوسط الحسابي الكلي

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٤) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (3.82-4.34)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.92-1.22). وجاءت الفقرة رقم (٣) بالمرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة على: يمتلك المعلم الكفايات في التخطيط للعملية التعليمية، بمتوسط حسابي مقداره (4.34)، وانحراف معياري (0.92)، وبدرجة موافق بشدة من التقدير. وجاءت الفقرة رقم (٧) و (٨) بالمرتبة الثامنة والأخيرة، وقد نصت الفقرة رقم (٧) على: يتأثر مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية بمحتوى المناهج التعليمية، بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، وانحراف معياري (1.07)، وبدرجة موافق من التقدير، وقد نصت الفقرة رقم (٨) على: يتأثر مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية بأساليب التدريس التي يتبعها المعلم، بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، وانحراف معياري (1.08)، وبدرجة موافق من التقدير. وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المحور الثاني (4.03) بانحراف معياري مقداره (0.87) وبدرجة موافق من التقدير. وهذا يعني وجود درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس في مدينة الرياض.

• **النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الثالث: ما هي المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية من وجه نظر المعلم والمشرف التربوي في مدينة الرياض؟**

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بهذا المحور. ويبين الجدول (١٥) نتائج التحليل:

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٥) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت من (3.84-4.27)، بينما تراوحت قيم الانحرافات المعيارية من (0.97-1.13). وجاءت الفقرة رقم (٤) بالمرتبة الأولى، وقد نصت الفقرة على: تركز معظم المناهج التعليمية على الحفظ والتلقين، بمتوسط حسابي مقداره (4.27)، وانحراف معياري (1.05)، وبدرجة موافق بشدة من التقدير. وجاءت الفقرة رقم (٧) بالمرتبة السادسة والأخيرة، وقد نصت الفقرة على: انخفاض مستوى اتجاه المعلمين نحو التدريس في الوقت الحالي، بمتوسط حسابي مقداره (3.84)، وانحراف معياري (0.97)، وبدرجة موافق من التقدير. وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات المحور الثالث (4.12) بانحراف معياري مقداره (0.92) وبدرجة موافق من التقدير. وهذا يعني وجود درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة في المشكلات التي تواجههم أثناء تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

• **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تعزى لتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟**

• الجنس

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، قامت الباحثة باستخدام اختبار لعينيتين مستقلتين Independent Sample t test. وبيّن الجدول (١٦) نتائج التحليل:

جدول (١٥): استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بالمحور الثالث: المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلاب (٧ فقرات).

م	الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	عدم امتلاك المعلم للمهارات و أساليب التعليم لحديثة	ك	4	15	46	21	114	4.13	1.13	موافق	٤
		%	2.0	7.5	23.0	10.5	57.0				
٢	اتباع أساليب التعليم المملة و التقليدية في عملية التعليم	ك	4	11	54	17	114	4.13	1.11	موافق	٤
		%	2.0	5.5	27.0	8.5	57.0				
٣	التكرار و التداخل في محتوى المناهج التعليمية.	ك	6	16	42	43	93	4.01	1.13	موافق	٥
		%	3.0	8.0	21.0	21.5	46.5				
٤	تركز معظم المناهج التعليمية على الحفظ و التلقين	ك	-	17	38	19	126	4.27	1.05	موافق بشدة	١
		%	-	8.5	19.0	9.5	63.0				
٥	محتوى غالبية المناهج التعليمية لا يتناسب مع مستوى الطلاب و قدراتهم.	ك	3	19	34	25	119	4.19	1.12	موافق	٣
		%	1.5	9.5	17.0	12.5	59.5				
٦	ضعف ارتباط محتوى مناهج التعليم بواقع المجتمع	ك	3	3	47	34	113	4.26	0.97	موافق بشدة	٢
		%	1.5	1.5	23.5	17.0	56.5				
٧	انخفاض مستوى اتجاه المعلمين نحو التدريس في الوقت الحالي	ك	5	9	55	76	55	3.84	0.97	موافق	٦
		%	2.5	4.5	27.5	38.0	27.5				
المتوسط الحسابي الكلي											
موافق		0.92									

الجدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوسائل والأساليب المستخدمة	ذكر	107	3.48	0.73	8.77	198	0.00**
	أنثى	93	4.36	0.68			

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٦) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تعزى إلى الجنس، حيث

بلغت قيمة الإحصائي (ت) (8.77) بمستوى دلالة (0.00)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على هذا المحور (4.36) وهو أعلى مقارنة بالمعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.48). وتشير هذه النتيجة إلى أن الوسائل والأساليب التي تستخدمها المعلمات في مهنة التدريس كانت أكثر مقارنة بالمعلمين.

• المرحلة الدراسية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، قامت الباحثة باستخدام اختبارات لعينتين مستقلتين Independent Sample t test. ويبين الجدول (١٧) نتائج التحليل:

الجدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الوسائل والأساليب المستخدمة	متوسطة	97	3.75	0.84	2.03	198	0.02**
	ثانوية	103	4.02	0.80			

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٧) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تعزى إلى المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (2.03) بمستوى دلالة (0.02)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح المدارس الثانوية بمتوسط حسابي مقداره (4.02) وهو أعلى مقارنة بمعلمي المدارس المتوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.75). وتشير هذه النتيجة إلى أن الوسائل والأساليب التي تستخدم في المدارس الثانوية أكثر مقارنة بالمدارس المتوسطة.

• التخصص:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير التخصص، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (١٨) نتائج التحليل:

الجدول (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف التخصص.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوسائل والأساليب	بين المجموعات	13.003	4	3.251	5.09	0.001**

		0.639	195	124.634	داخل المجموعات	المستخدمة
			199	137.637	المجموع	

♦♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس تعزى إلى متغير التخصص، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (5.09) بمستوى دلالة (0.001)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

وللكشف عن الفروق الخاصة بمتغير التخصص، استخدمت الباحثة اختبار توكي، ويبين الجدول (١٩) نتائج التحليل:

الجدول (١٩): نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات متغير التخصص.

المحور	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
الوسائل والأساليب المستخدمة	علوم	45	4.27	-	***	***	***	***
	لغة عربية	35	3.46		-	***	***	***
	مكتبة	40	3.87			-		
	فنية	32	3.85				-	
	أسرية	48	3.89					-

♦♦♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٩) ما يلي:

- ◀ وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم علوم ومن كان تخصصهم لغة عربية، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه علوم حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي العلوم.
- ◀ وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم علوم ومن كان تخصصهم مكتبة، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه علوم حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي العلوم.
- ◀ وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم علوم ومن كان تخصصهم فنية، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه علوم حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي العلوم.
- ◀ وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم علوم ومن كان تخصصهم أسرية، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه علوم حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي العلوم.

« وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم لغة عربية ومن كان تخصصهم مكتبة، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه مكتبة حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي المكتبة.

« وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم لغة عربية ومن كان تخصصهم فنية، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه فنية حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي الفنية.

« وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان تخصصهم لغة عربية ومن كان تخصصهم أسرية، وقد كان الفرق لصالح من كان تخصصه أسرية حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي الأسرية.

• عدد سنوات الخبرة:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٢٠) نتائج التحليل:

الجدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوسائل والأساليب المستخدمة	بين المجموعات	1.788	2	0.894	1.30	0.28
	داخل المجموعات	135.850	197	0.690		
	المجموع	137.637	199			

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (1.30) بمستوى دلالة (0.28)، وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

• العمر:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير العمر، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٢٢) نتائج التحليل:

الجدول (٢٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف العمر.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية

0.69	0.37	0.257	2	0.513	بين المجموعات	الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة
		0.696	197	137.124	داخل المجموعات	
			199	137.637	المجموع	

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس تعزى إلى متغير العمر، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (0.37) بمستوى دلالة (0.69)، وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

• **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟

• الجنس

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف الجنس (معلم، معلمة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار لعينتين مستقلتين Independent Sample t test. ويبين الجدول (٢٣) نتائج التحليل:

الجدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	ذكر	107	3.86	0.83	2.98	198	0.003**
	أنثى	93	4.22	0.88			

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٣) وجود فرق دال إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات تعزى إلى الجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (2.98) بمستوى دلالة (0.003)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على هذا المحور (4.22) وهو أعلى مقارنة بالمعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.86). وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات المعلمات كانت أعلى مقارنة باتجاهات المعلمين.

• المرحلة الدراسية.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، قامت الباحثة باستخدام اختبار لعينتين مستقلتين Independent Sample t test. ويبين الجدول (٢٤) نتائج التحليل:

الجدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	متوسطة	97	3.86	0.91	2.70	198	0.008**

	ثانوية	103	4.18	0.80		

وبالاحظ من نتائج الجدول (٢٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات عينة الدراسة تعزى إلى المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (2.70) بمستوى دلالة (0.008)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح المدارس الثانوية بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وهو أعلى مقارنة بمعلمي المدارس المتوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.86). وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات معلمي المدارس الثانوية كانت أعلى مقارنة باتجاهات معلمي المدارس المتوسطة.

• التخصص:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير التخصص، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٢٥) نتائج التحليل:

الجدول (٢٥): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف التخصص.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بين المجموعات	2.903	4	0.726	0.96	0.43
	داخل المجموعات	147.429	195	0.756		
	المجموع	150.332	199			

وبالاحظ من نتائج الجدول (٢٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات تعزى إلى متغير التخصص، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (0.96) بمستوى دلالة (0.43)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

• عدد سنوات الخبرة:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٢٦) نتائج التحليل:

الجدول (٢٦): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بين المجموعات	2.726	2	1.363	1.82	0.17
	داخل المجموعات	147.606	197	0.749		

		المجموع	150.332	199	

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (1.82) بمستوى دلالة (0.17)، وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

• العمر:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير العمر، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٢٧) نتائج التحليل:

الجدول (٢٧): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف العمر.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بين المجموعات	5.189	2	2.594	3.52	0.03**
	داخل المجموعات	145.143	197	0.737		
	المجموع	150.332	199			

♦ ♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في الاتجاهات تعزى إلى متغير العمر، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (3.52) بمستوى دلالة (0.03)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

وللكشف عن الفروق الخاصة بمتغير العمر، استخدمت الباحثة اختبار "LSD". ويبين الجدول (٢٨) نتائج التحليل:

الجدول (٢٨): نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات متغير العمر.

المحور	العمر	ن	المتوسط الحسابي	(١)	(٢)	(٣)
الاتجاهات	أقل من ٣٥	42	4.28	-		***
	أكبر من ٣٥ و أقل من ٥٠	39	4.15		-	
	أكبر من ٥٠	119	3.90			-

♦ ♦ ♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٨) وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة وبين من كان عمرهم أكبر من ٥٠ سنة، وقد كان الفرق لصالح من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة حيث كان المتوسط الحسابي

لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن اتجاهات من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة أعلى مقارنة بمن كان عمرهم أكبر من ٥٠ سنة.

• **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة تعزى لتغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، التخصص، عدد سنوات الخبرة، العمر)؟

• الجنس

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف الجنس (معلم، معلمة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار لعينتين مستقلتين Independent Sample t test. ويبين الجدول (٢٩) نتائج التحليل:

الجدول (٢٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه المعلم	ذكر	107	3.99	0.92	2.13	198	0.03**
	أنثى	93	4.26	0.90			

ويلاحظ من نتائج الجدول (٢٩) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم تعزى إلى الجنس، حيث بلغت قيمة القيمة الإحصائية (ت) (2.13) بمستوى دلالة (0.03)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح المعلمات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (4.26) وهو أعلى مقارنة بالمعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.9948). وتشير هذه النتيجة إلى أن المشكلات التي تواجه المعلمات كانت أكثر مقارنة بالمشكلات التي تواجه المعلمين.

• المرحلة الدراسية

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، قامت الباحثة باستخدام اختبار لعينتين مستقلتين Independent Sample t test. ويبين الجدول (٣٠) نتائج التحليل:

الجدول (٣٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)

محور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه المعلم	متوسطة	97	3.95	0.99	2.49	198	0.01**
	ثانوية	103	4.27	0.82			

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣٠) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم تعزى إلى المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة القيمة الإحصائية (ت) (2.49) بمستوى دلالة (0.01)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وقد كان الفرق لصالح

المدارس الثانوية بمتوسط حسابي مقداره (4.27) وهو أعلى مقارنة بمعلمي المدارس المتوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95). وتشير هذه النتيجة إلى أن المشكلات التي تواجه المعلم في المدارس الثانوية أكثر مقارنة بالمشكلات التي تواجه المعلم في المدارس المتوسطة.

• التخصّص:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير التخصّص، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٣١) نتائج التحليل:

الجدول (٣١): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف التخصّص.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه المعلم	بين المجموعات	1.891	4	0.473	0.55	0.70
	داخل المجموعات	167.459	195	0.859		
	المجموع	169.350	199			

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣١) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم تعزى إلى متغير التخصّص، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (0.55) بمستوى دلالة (0.70)، وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

• عدد سنوات الخبرة:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٣٢) نتائج التحليل:

الجدول (٣٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه المعلم	بين المجموعات	6.722	2	3.361	4.07	0.02
	داخل المجموعات	162.629	197	.826		
	المجموع	169.350	199			

♦ ♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (4.07) بمستوى دلالة (0.02)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$). وللكشف عن الفروق الخاصة

بمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدمت الباحثة اختبار "LSD". ويبين الجدول (٣٣) نتائج التحليل:

الجدول (٣٣): نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات متغير عدد سنوات الخبرة.

المحور	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	(١)	(٢)	(٣)
المشكلات التي تواجه المعلم	أقل من خمسة سنوات	29	4.56	-	**	**
	أكثر من خمسة و أقل من عشرة	77	4.04	-	-	-
	أكثر من عشرة سنوات	94	4.04	-	-	-

♦ ♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣٣) ما يلي:

« وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة بين من كان عمرهم أقل من ٥ سنوات ومن كان عمرهم أكثر من خمسة و أقل من عشرة، وقد كان الفرق لصالح من كان عمرهم أقل من خمسة سنوات حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن المشكلات التي تواجههم أعلى مقارنة بمن كان عمرهم أكثر من خمسة و أقل من عشرة.

« وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة بين من كان عمرهم أقل من ٥ سنوات ومن كان عمرهم أكثر من عشرة سنوات، وقد كان الفرق لصالح من كان عمرهم أقل من خمسة سنوات حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن المشكلات التي تواجههم أعلى مقارنة بمن كان عمرهم أكثر من عشرة سنوات.

• العمر:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف متغير العمر، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. ويبين الجدول (٣٤) نتائج التحليل:

الجدول (٣٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً إلى اختلاف العمر.

محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تواجه المعلم	بين المجموعات	5.115	2	2.557	3.07	0.04**
	داخل المجموعات	164.235	197	0.834		
	المجموع	169.350	199			

♦ ♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) في المشكلات التي تواجه المعلم تعزى إلى متغير العمر، إذ بلغت قيمة الإحصائي (F) (3.07) بمستوى دلالة (0.04)، وهذه القيمة

دالة إحصائية عند $(\alpha = 0.05)$. وللكشف عن الفروق الخاصة بمتغير العمر، استخدمت الباحثة اختبار "LSD". ويبين الجدول (٣٥) نتائج التحليل:

الجدول (٣٥): نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات متغير العمر.

المحور	العمر	ن	المتوسط الحسابي	(١)	(٢)	(٣)
المشكلات التي تواجه المعلم	أقل من ٣٥	42	4.36	-	-	***
	أكبر من ٣٥ و أقل من ٥٠	39	4.25	-	-	-
	أكبر من ٥٠	119	3.99	-	-	-

♦♦♦ تعني ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية $(\alpha = 0.05)$

ويلاحظ من نتائج الجدول (٣٥) وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة ومن كان عمرهم أكبر من ٥٠ سنة، وقد كان الفرق لصالح من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم أعلى، بمعنى أن المشكلات التي تواجههم كانت أعلى مقارنة بمن كان عمرهم أكبر من ٥٠ سنة.

• ملخص النتائج :

« الوسائل والأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في مهنة التدريس تناولت استخدام مصادر تعلم متنوعة والتعلم الذاتي وتنمية المهارات والمفاهيم العلمية لدى الطلاب بدرجة عالية .

« يمتلك المعلم الكفايات في التخطيط للعملية التعليمية، ودور الممارسات التدريسية في اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية ، وهذا يعني وجود درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس في مدينة الرياض.

« تركز معظم المناهج التعليمية على الحفظ والتلقين، وانخفاض مستوى اتجاه المعلمين نحو التدريس في الوقت الحالي، وهذا يعني وجود درجة من الموافقة لدى عينة الدراسة في المشكلات التي تواجههم أثناء تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

« الوسائل والأساليب التي تستخدمها المعلمات في مهنة التدريس كانت أكثر مقارنة بالمعلمين، وكذلك الوسائل والأساليب التي تستخدم في المدارس الثانوية أكثر مقارنة بالمدارس المتوسطة.

« الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس كانت أعلى عند معلمي العلوم مقارنة بالتخصصات الأخرى (لغة عربية ، اسرية وفنية ومكتبات) .

ولا يوجد فروق في الوسائل والأساليب المستخدمة في مهنة التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، او متغير العمر .

« اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس كانت أعلى عند المعلمات مقارنة باتجاهات المعلمين ، واتجاهات معلمي المدارس الثانوية أعلى مقارنة باتجاهات معلمي المدارس المتوسطة، ولا يوجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى الى متغير التخصص، وعدد سنوات الخبرة، بينما متغير العمر

تبين أن اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من كان عمرهم أقل من ٣٥ سنة أعلى مقارنة بمن كان عمرهم أكبر من ٥٠ سنة.

«المشكلات التي تواجه المعلمات في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة كانت أعلى منها مقارنة بالمعلمين، وكانت المشكلات التي تواجه المعلم في المدارس الثانوية أكثر مقارنة بالمشكلات التي تواجه المعلم في المدارس المتوسطة، وكل ما كانت سنوات الخبرة والعمر أقل كانت المشكلات التي تواجه المعلم أكثر مقارنة بسنوات خبرة أعلى والعمر أكبر، بينما المشكلات التي تواجه المعلمين في تنمية اكتساب المفاهيم العلمية تعزى إلى متغير التخصص لا يوجد فروق.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

أبو جحجوح، يحيى محمد (٢٠٠٩). جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفتهم معلمهم بها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مج. ٦، ٢٤، ص ١٨١-٢١٤.

آل الشيخ، خلود بنت سليمان (٢٠١٨). مستوى المعرفة بالمحتوى التربوي PCK وفقاً لنموذج الينتاغون لدى معلمات الأحياء بمنطقة مكة المكرمة، رسالة الخليج العربي-مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٣٩، ١٤٨٦، ص ١٧-٣٩.

أميوسعيدى، عبد الله بن خميس (٢٠١٣). تقدير درجة أهمية معرفة المحتوى البيداغوجي في مادة العلوم من وجهة نظر عينته من معلمي المادة بسلطنة عمان، دراسات العلوم التربوية، مج ٤٠، ص ٣٢٨-٣٤٣.

الجهني، محمد سبيل فضي (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية. الحازمي، أسامة، وصالح، شبيب، وخليفة، هشام (٢٠١٢). تقويم الأداء التدريسي بطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٢٨)، ص ١٦٩-٢٢٠.

حامدة، أنوار (٢٠٠٨). معرفة معلمي العلوم بكيفية تعليم وحدة الحركة الموجية للصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

حوامدة، باسم (٢٠١٠). المعرفة البيداغوجية لدى مدرسي ومدرسات اللغة العربية، جامعة جرش الخاصة، الأردن، مجلة التربية، جامعة عين شمس، ٣، ٢٣٦، ص ٥٥٧-٦١١.

دحو، على، وعبد القادر، زيتوني (٢٠١٧). مستوى تضمين الجانب المعرفي في مناهج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربات بالكفاءات للتعليم المتوسط بالجزائر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨م، ٤٦، ص ٣٥٧-٣٨٩.

الدغيم، خالد إبراهيم (٢٠١٣). تقويم برنامج إعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية بجامعة القصيم في ضوء تضمينه لفلسفة مناهج العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) واستراتيجيات تدريسها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ١٧(١)، ص ٣٨٩-٣٣١.

الدغيم، خالد بن إبراهيم (٢٠١٧). مستوى معرفة معلمي علوم المرحلة الابتدائية بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج العلوم بالملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦م، ٣٦، ص ١٥-١٥.

الرحيلي، عبد الله سلمى (٢٠١٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.

- سبحي، نسرين حسن. "مدى استفادة معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية في رفع مستوى أدائهن التدريسي من وجهة نظر المعلمات بمكة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ٧٥٤ (٢٠١٦): ٣٧٧-٤٠٣.
- السلمي، فاطمة عايض (٢٠١٧). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة الملك سعود أنموذجا. أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م -جامعة القصيم -السعودية، القصيم: جامعة القصيم، ٩٣٠-٩٧٢.
- السليمان، بدر سلمان حمد (٢٠١٨). أثر استخدام لغة البرمجة في ضوء مفهوم المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى في تدريس مادة الرياضيات على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، جامعة عين شمس-كلية التربية النوعية، ١٨٤، ص ١٢-٣٥.
- الشايح، فهد سليمان (٢٠١٣). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم النفسية، (٤٢)١، ص ٥٨-٩٢.
- الشديفات، عواطف محمود (٢٠١٧). دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2). مجلة الجامعة الإسلامية-غزة، ٢٥م، ١٤، ٢٣١-٢٤٧.
- شقور، علي، والسعدى، رنا (٢٠١٥). درجة استعداد معلمى جامعة النجاح الوطنية لتوظيف نظام التعلم الإلكتروني مودل في العملية التعليمية بحسب إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٩م، ٨٤، ١٤٩٠-١٥٢٠.
- صيام، محمد مصباح (٢٠١٤). المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضى لدى معلمى الصف الثامن الأساسى بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- طالب، عبد الله (٢٠١٠). تقويم أداء معلمى العلوم بمرحلة التعليم الأساسى في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء، (١)٧، ٦-٥٦.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٩) تدريس العلوم وإعداد المعلم، ١، القاهرة: دار الفكر.
- العساف، صالح محمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ٢، الرياض: دار الزهراء.
- على، أسماء كمال (٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء منهجية "كايزن". مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ١٦٣٤، ٤، ١٨٨-٢٣١.
- العليات، حمود (٢٠١٠). درجة ممارسة معلمى المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا، مجلة الجامعة الإسلامية، (٢)١٨، ص ١٤٠-١٩١.
- عليوة، ناريما حسن عبد الرحمن (٢٠١٧). مستوى فهم معلمى العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥م، ٤، ص ٥٠٤-٥٢٠.
- عواد، دعاء أشرف (٢٠١٤). استكشاف أثر برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمى الرياضيات البيداغوجية بمحتوى وحدة الهندسة الفراغية للصف العاشر: دراسة حالة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- الغامدى، سعد (٢٠١٠). تقويم أداء معلمى العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، مجلة القراءة والمعرفة، (١٤)١، ص ١٧٠-٢٢١.
- الخلاوى، أحمد عبد الجليل (٢٠١٠). معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- محمد، أشرف عكاشة (٢٠١٣). بعض معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج على الاعتماد التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.
- يوسف، حديد (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوى في ضوء أسلو الكفايات الوظيفية-دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوى لولاية جيجل- رسالة دكتوراة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

ملحم، سامى محمد.(٢٠٠٢). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). **Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress.** *American educational research journal*, 47(1), 133-180.
- Collodv, R. (2003). **Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning.** *The elementary school journal*, 103(3), 287-311.
- Drechsler, M., & Van Driel, J. (2008). **Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry.** *Research in Science Education*, 38(5), 611-631.
- Goos, Marilyn (2005). **Learning Mathematics in a Classroom Community of Inquiry.** *Journal for Research in Mathematics Education*. Vol. (35), No. (4), pp 258-291.
- Hung, Husin-Mei-E, (2008). **Investigating of Teacher's Mathematical Conceptions and Pedagogical Content Knowledge in Mathematics.** Available at: <www.nkv.edu thphvd.html. <
- Käpvlä, M., Heikkinen, J. P., & Asunta, T. (2009). **Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth.** *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395-1415.
- National Association for Research in Science Education. NARST Standard Description. Retrieved December2. (2009), from <http://narst.org/about/standards.cfm>.
- Ozden, M. (2008). **The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters.** *Educational sciences: theory and practice*, 8(2), 633-645.
- Usak, M. (2009). **Preservice Science and Technology Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Cell Topics.** *Educational Sciences: Theory and Practice*. 9(4), 2033-2046.
- Van Dijk, E. M., & Kattmann, U. (2007). **A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education.** *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 885-897.

البحث الثاني :

**درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من
وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس**

المصادر :

أ / ابتهاج ناصر محمد الماجد
ماجستير الإدارة التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود
معلمة بتعليم حضار الباطن بالملكة العربية السعودية

درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ / ابتهاج ناصر محمد الماجد

حاصلة على ماجستير الإدارة التربوية

معلمة بتعليم حضار الباطن بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص :

عنوان الدراسة درجة تطبيق معايير انكيت بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والعينة هي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، هدفت الدراسة إلى: أولاً: التعرف على درجة تطبيق معايير انكيت في كلية التربية في جامعة الملك سعود (وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس). ثانياً: تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$ بين درجة تطبيق معايير انكيت في المجالات التي حددتها الدراسة تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية - القسم الأكاديمي). وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الاحادي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج أهمها: انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد الدراسة " أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية " تعزى لمتغير " الرتبة الأكاديمية ". وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد الدراسة " أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية " تعزى لمتغير " القسم الأكاديمي ". وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات أهمها: إشراك جميع طبقات الجامعة في محاولة تطبيق معايير منظمة ncate وتقديم مفهوم المعايير. وتقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بكل معيار على حدة. وإعطاء أعضاء هيئة التدريس معلومات عن النماذج العالمية ومعاييرها. ومما يعطي هذه الدراسة اهمية أنها تمثل تغذية راجعة لما تم الوصول اليه ما يعطي مؤشر لمواطن القوة والضعف ويساهم في الوصول الى ما تهدف الجامعة في الوصول اليه.

الكلمات المفتاحية: انكيت - كلية التربية - معايير

*Degree Application NCATE Standards at the Faculty of Education,
King Saud University*

Ibtehal Nasser Mohammad Al Majed

Abstract:

Title of the study degree application NCATE standards at the Faculty of Education, King Saud University, from the point of view of faculty members have been using the descriptive and analytical sample are members of the faculty at King Saud University. The questionnaire was used as a tool for the study, the study aimed to: First: Identify the degree application NCATE standards in the College of Education at King Saud University (the point of view of faculty members). Second: Know the differences with statistical significance at $\alpha = 0,05$ between the degree of application NCATE standards in the areas identified by the study due to the variables (academic level - academic department). It was the use of frequencies and percentages and the arithmetic mean, standard deviation

and variance analysis, and the study found the following results -:There were no statistically significant differences between the mean responses of the members of the "faculty members in the College of Education," due to the variable "academic rank -".There were no statistically significant differences between the mean responses of the members of the "faculty members in the College of Education," due to the variable "academic department".In light of the results of the study researcher recommended the following -:Involve all layers of the university in trying to apply the standards Organization ncate and introduce the concept of standards -. Provision of training courses for faculty-specific standard unit -.Give faculty information on global models and standards.It gives this study is important because it represents the feedback of what has been reached gives indication of the strengths and weaknesses and contributes to the access to the University aims to reach him.

Key words : NCATE – Faculty of Education –Standards

• المقدمة:

يشهد القرن الواحد والعشرين العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والمعلوماتية حيث أصبح التغيير للأفضل أمراً محتوماً من الأفراد والجماعات، وحيث أن التغيير غالباً يبدأ من التعليم فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية مواكبة هذا التغير والتحول والتطور للحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية .

وفي ظل هذا التطور ظهرت العديد من مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تعنى بجودة المخرجات التعليمية، التي أخذت على عاتقها نشر مفاهيم الجودة والتعريف بها والحرص على تطبيقها وفق معايير معينة ومحددة، وكان من أبرز هذه المؤسسات "المجلس القومي للاعتماد المهني للمعلمين (انكيت)" وهو مجلس أمريكي يُمنح اعتماده لمؤسسات برامج إعداد المعلمين.

وانطلاقاً من اهتمام جامعة الملك سعود وبالأخص كلية التربية بالحصول على مثل هذا الاعتماد فقد سارت وفق رؤية واضحة نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي، الذي يضمن للخريج دعماً قوياً في حصوله على شهادة معتمدة، فقد سعت جاهدته طيلة أربع سنوات نالت في نهايتها كلية التربية على الاعتماد حيث أصبحت الأولى بين كليات التربية في الجامعات السعودية التي تحصل على الاعتماد الأكاديمي، وتدخل ضمن قائمة الكليات العالمية المعتمدة أكاديمياً.

ونظراً لأهمية كلية التربية المتفردة في تزويد المؤسسات التعليمية بالمعلمين والمعلمات التي تقع على عاتقهم مسؤولية تربية وتعليم أجيال المستقبل الذين

يحتاجهم المجتمع للتطوير والتفوق الذي يساعد المؤسسات في كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم، ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية في جميع المجالات. (عون، ١٤٣٠، ٥٨٩)

وحيث أن المعلم المحور المؤثر في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها. لذا فإن الاهتمام بإعداده إعداداً جيداً خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيتمكن من تحقيق الجودة في التعليم. وتعد عمليات الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات إعداد المعلمين وسيلة لتحقيق الجودة في التعليم. (النجار، ١٩٩٩، ١)

وبما أن أداء المعلم هو الركيزة الأولى في الحصول على مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية، فإن الاهتمام بجودة أدائه أمر ضروري فرغم وجود دراسات تناولت الجودة في التعليم العام مثل دراسة غنيم (٢٠٠٥) بعنوان تطبيق مبادئ إدارة الجودة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية، وأيضا دراسة ابو الرب وقدادة (٢٠٠٨) بعنوان تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن الدراسات التي ركزت على درجة تطبيق معايير انكيت بكلية التربية بجامعة الملك سعود تعتبر قليلة فكان هذا هو المنطلق للدراسة في تبني هذا الموضوع.

• مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى التعرف على درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

• أسئلة الدراسة :

« ما درجة تطبيق معايير انكيت (الاطار المفاهيمي، البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، التنوع، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، الموارد والحوكمة) في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

« هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0,05$ بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير انكيت تعود إلى المتغيرات (الرتبة الأكاديمية - القسم الأكاديمي) ؟

• أهداف الدراسة :

« تعرف درجة تطبيق معايير انكيت في كلية التربية في جامعة الملك سعود (وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس) .

« تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $\alpha=0,05$ بين درجة تطبيق معايير انكيت في المجالات التي حددتها الدراسة تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية - القسم الأكاديمي) .

• أهمية الدراسة :

تسعى مؤسسات التعليم العالي الى التميز في تقديم خدماتها الاكاديمية والبحثية وخدمة المجتمع إلى الفئات المستهدفة من الطلاب حتى تنجح في استقبالهم لتقديم خدماتها الاكاديمية المتميزة لهم ، وتخرجهم بعد ذلك إلى سوق العمل والمجتمع المحلي كخريجين متميزين وقادرين على تلبية الاحتياجات المختلفة للسوق والمجتمع المحلي . ويعد مدخل جودة أداء أعضاء هيئة التدريس أحد الاسبقيات التنافسية الأساسية التي ينبغي لمؤسسات التعليم العالي التركيز عليه من اجل تحقيق التميز والفاعلية كما يعد أعضاء هيئة التدريس العنصر المحرك الأساسي في نقل الأهداف والخطط إلى واقع ملموس ، ويتزايد الاهتمام بجودة أداء أعضاء هيئة التدريس في البيئة الحالية التي تعمل بها مؤسسات التعليم العالي وانفتاحها على ثورة المعلومات والاتصالات. وتنبع أهمية هذا الموضوع من أهمية تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس تحسينا مستمرا بصفته مدخلا من مداخل العملية التعليمية.

بالنسبة للوضع محليا فقد حصلت كلية التربية بجامعة الملك سعود على اعتماد انكيت منذ سنة ، ولكن لا توجد دراسات تشير الى درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فكانت هذه النقطة هي البذرة التي أثمرت هذه الدراسة . ومما يعطي هذه الدراسة اهمية أنها تمثل تغذية راجعة لما تم الوصول اليه ما يعطي مؤشرا لمواطن القوة والضعف ويساهم في الوصول الى ما تهدف الجامعة في الوصول اليه .

• حدود الدراسة :

« الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على كلية التربية بجامعة الملك سعود .

« الحدود الزمانية: تتم الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤هـ .

« الحدود البحثية : تقتصر الدراسة على دراسة درجة تطبيق كلية التربية في جامعة الملك سعود لمعايير انكيت (منظور أعضاء هيئة التدريس) .

« الحدود البشرية : تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

• مصطلحات الدراسة :

« الاعتماد الأكاديمي : هو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، ويتضمن الاعتراف أن

البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة.

« أنكيت : هي أحد مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي التي تعمل وفقا لمعايير معينة وهي اختصار لاسم المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين (NCATE : National Council for Accreditation of Teacher Education)

وهو مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية، وتحسناً و اعترافاً عالمياً. وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير. (عون، ١٤٣٠، ٥٩١).

« معايير أنكيت: يعتبر المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE من أكثر المؤسسات اهتماماً لعملية الاعتماد المتميز والمتقن لأحداث جودة في إعداد المتعلم وتعزيز المهتمين بتحسين عملية التعليم في المدارس أو الكليات وفق ستة معايير أساسية هي:

- ✓ المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة.
- ✓ نظام التقويم والامتحانات.
- ✓ الخبرات الميدانية والممارسات العملية.
- ✓ التنوع.
- ✓ مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني.
- ✓ الإدارة والموارد.

• إجراءات الدراسة :

- « منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي .
- « أداة الدراسة : الاستبانة .
- « حيث تم الاستفادة من الباحثة وفاء عون في بحثها المقدم بعنوان (دراسة تقييمية لدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود).
- « عينة الدراسة : أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود وعددها (٥٢) عضو هيئة تدريس.

• الاطار النظري :

ظهرت في الفترة الأخيرة من العقد الحالي دراسات ونظريات ومؤلفات كثيرة من بعض التربويين والمفكرين حول محاولة تطوير التعليم والرقى به ، وتطوير أنظمتهم وإمكاناته البشرية ووسائل للتعليم. إلا أنه يجب التركيز بدرجة أكبر على عضو هيئة التدريس بشكل خاص لأنه المحور المؤثر في العملية التعليمية ، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها ، لذا فإن الاهتمام

بإعداده أعداداً جيداً خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيتمكن من تحقيق الجودة في التعليم العام. ومع كل الجهود التي بذلت - ولا تزال تبذل - في محاولة إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المطلوب وسوف يتم مناقشة مبحثين للوقوف على الموضوع المبحث الأول: الجودة والمبحث الثاني: الاعتماد الأكاديمي.

• المبحث الأول: الجودة

يتم في هذا المبحث الوقوف على موضوع الجودة من حيث مفهوم الجودة وأسس تحقيقها، مراحل تطبيقها، فوائد ضبط الجودة، ومنطلقاتها الفكرية وذلك على النحو التالي:

• أولاً: مفهوم الجودة:

تعددت التعاريف للجودة فورد في معجم الوسيط أن الجودة هي : كون الشيء جيداً، وفعلها الثلاثي جاد (يسن ، غير مؤرخ ، ص ١٤٥)، وجاء في مختار الصحاح جاد : الشيء يَجُود ، وجودة : بفتح الجيم وضمها أي صار جيداً (الرازي ، ١٩٩٨ ، ١١٤) ، جاء في لسان العرب الجيد : نقيض الرديء ، وجاد الشيء جودة ، وجودة : أي صار جيداً ، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور ، ١٩٩٤ ، ٧٢) .

أما معناها الاصطلاحي هي : عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء (أحمد ، ٢٠٠٣ م ، ص ١٧) ، ومن تعاريفها هي درجة التفضيل ، وهي المطابقة للاستعمال ، والمطابقة للمتطلبات (العزاوي ، ٢٠٠٥ م ، ص ١٤) إذن الجودة هي : الاتقان والعمل الحسن وهي عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي وذلك من خلال تحسين ظروف العمل لكل العاملين في المؤسسة . (أحمد ، ١٤٢٧ ، ص ٢٢٣) وتصبح الجودة أكثر فاعلية عندما يتم تطبيقها كمشروع منفصل للمعلم والمنهج أو المبنى المدرسي . وهناك " الجودة التعليمية " ويقصد بها تطوير البيئة المدرسية بتحسين تحصيل الدراسي من خلال ارتفاع درجات التلاميذ ، وتقع مسؤولية تحسين الجودة المدرسية على عاتق المعلم الذي يركز على أحد جوانب العملية التعليمية وهذه هي "جودة" معلم الفصل وتسمى " بالتطبيق البسيط للجودة "

ويشير مصطلح الجودة إلى تلبية حاجات المستفيد من المنتج الذي تعده المؤسسة ، أي مناسبة له الهدف المحدد له والذي يأخذ بعين الاعتبار ما يتناسب مع الحاجات مثل الأفكار، والمواصفات ، والأساليب ، والموارد ، والإجراءات ، والأشخاص ، والتدريب وكذلك التأكد من تلبية الحاجات المجتمعية وفقاً لنظام ضبط الجودة والذي يعنى التأكد من أن المنتج يطابق هذا التصميم، وأن يكون

التطبيق بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى ،ويتطلب ذلك وجود معايير يسعى الجميع لتحقيقها . (المغربي ، ٢٠٠٩ ، ٤) .

• أسس تحقيق الجودة في التربية والتعليم :

إن التحدي الراهن والمستقبلي المطروح على التعليم العام يتطلب قدرة ونية صادقة في التعامل مع الواقع لتطويره من خلال وسائل وأساليب وأدوات اتفق عليه الكثير من الباحثين ، وهذا يتطلب استراتيجيات للجودة في التربية لدراسة :

« وضع المعلمين وإمكانية تجويد أدائهم ، وتطويرهم مهارياً ومعلوماتياً .
« وضع المقررات الدراسية ، ومدى مناسبتها مع المعلومات الحديثة وحاجة سوق العمل وخصائص الطلاب .

« وضع الطلاب ، ومدى تفاعلهم مع التطور المعاصر مهارياً ومعلوماتياً . وهناك استراتيجيات لتحقيق الجودة اقترحها الدكتور ريمون العلولي ، (٢٠٠١) نقلاً عن رشدي طعيمه ، (بتصرف) وقد استفاد في ذلك من الوسائل التي طرحها رائد الجودة الأمريكي ديمنج وهذه الوسائل هي :

- ✓ دراسة نظم الجودة .
- ✓ تأكيد مشاركة الأفراد والمؤسسات في تشخيص معوقات الجودة والسعي لحلها .
- ✓ التركيز على دراسة آثار عدم تطبيق الجودة .
- ✓ اتخاذ البيئة المحلية للمتعلم بيئات تعليمية .
- ✓ توجيه العناية للأنشطة العلمية بهدف إكساب المتعلم خبرات مباشرة .

ومن أساليب وأدوات إدارة الجودة ما أشار إليه عباس خفاجي عند تطبيق الجودة ما يأتي :

- « حل المشكلات : حيث يتم تكوين مجموعة من العاملين بالمدرسة لا يقل عدد أعضائها عن خمسة ، للعمل بروح الفريق الواحد ، والعمل على حل المشكلات التربوية والإدارية بالمدرسة ، وإيجاد فرص جديدة للتطوير والتحسين .
- « المقارنة المرجعية : حيث يتم البحث عن المدارس التي تطبق الجودة ، والنظر إليها على أنها مدارس منافسة فيتم جمع معلومات عن هذه المدارس ومن ثم القيام بقياس أدائها ، مقارنة مع منافسيها ، وتطبيق التغيير المطلوب .
- « أنظمة الاقتراحات : حيث يتم تشجيع جميع العاملين على تقديم الاقتراحات لتحسين العمل التربوي ، وبالتالي دراستها ، وتبني الإيجابي منها وتقديم الحوافز المناسبة (العارفة وقران ، ١٤٢٨ ، ١٦) .

• مراحل تطبيق الجودة في المؤسسات التربوية :

تهتم كثير من دول العالم بموضوع الجودة باعتباره أحد الجوانب الرئيسة لنموذج الإدارة العصرية ، حتى أصبح شعاراً يرفعه الجميع لمواجهة تدني

المخرجات التربوية والتعليمية ولا شك أن المملكة العربية السعودية بحاجة للإصلاح التربوي والتعليمي بكافة عناصره ، حتى يتسنى لنا تطويره إلى الأفضل ليتحقق ما نتطلع له مع الحفاظ على الثوابت والمكتسبات الوطنية .

وهناك مجموعة من الإجراءات اتفق بعض الباحثين عليها فيرى كل من (عبد المحسن ، ١٩٩٦ م) (الحربي ، ٢٠٠٢ ، ٥٥) و (احمد ، ٢٠٠٣ ، ١٨١) و (عليمات ، ٢٠٠٤ ، ٦٩) أن مراحل التطبيق الرئيسية على النحو التالي :

« المرحلة الأولى : الاقتناع وتبني الإدارة العليا الجودة من خلال الإجراءات التالية :

- ✓ اتخاذ القرار من قبل الإدارة العليا .
- ✓ تدريب القيادات في المؤسسة التعليمية على مبادئ ومفاهيم الجودة .
- ✓ وضع الأهداف المتعلقة بالمؤسسة التعليمية .
- « المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط ، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية والاستراتيجية وتكوين مجلس استشاري للجودة ، والإعداد لبرامج التدريب ، وتحديد الموارد المالية .
- « المرحلة الثالثة : مرحلة التنفيذ ، ويتم فيها اختيار الأفراد الذين سيوكل إليهم التنفيذ ، وتدريبهم على أحدث الوسائل المتعلقة بالجودة .
- « المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم ، ويتم في هذه المرحلة طرح بعض التساؤلات حول جوانب القوة والضعف في المؤسسة قبل التطبيق .
- « المرحلة الخامسة : مرحلة النشر وتبادل الخبرات ، فمن خلال مرحلة التقويم يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من التطبيق بغرض تبادل الخبرات بين المؤسسات .

• فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم :

- يحقق ضبط الجودة فوائد مهمة لمؤسسات التعليم أوردها (المغربي، ٢٠٠٩، ٤) على النحو التالي:
- « وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها .
- « توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة ، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية ، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى .
- « التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع .
- « تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعملية التقويم الداخلي والخارجي .
- « توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .

« تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة .
 « الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع ، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديلا لممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن .

• المنطلقات الفكرية للجودة والاعتماد في التعليم :

ارتبطت حركة المعايير بحركتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوي وشكلت الحركات الثلاثة فكريا تربويا مترابطا ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينات من القرن الميلادي الماضي حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما . وأصبح الاعتماد هو الاعتراف بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة .

وارتبطت العناصر الثلاث ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينها . وفهم هذه العلاقة يؤدي إلى فهم الصورة الكلية وفهم السياق العام الذي يجب أن يتوفر لعمل معايير ، ويلاحظ تعدد الطرق والأنظمة والمداخل للجودة فينما اتجه البعض لتطبيق المعايير عن طريق المساءلة والتقويم الشامل مثل انجلترا اتجه البعض الآخر لتطبيق نظم إدارة الجودة مثل بعض دول أوروبا وأمريكا .

وتختلف الأنماط العالمية للتقويم المؤسسي التربوي في أهدافها وتركيزها والأساليب المستخدمة بها اعتمادا على الثقافة وعلى العوامل المختلفة وقد صنفت نظم التقويم في انجلترا بأنها تتجه نحو اليمين لأنها موجهة خارجيا وترتبط بالدعم كما صنفت نظم أوروبا بأنها قريبة من الوسط وكلاهما جديد ويعتمد على مراجعة الزملاء للبرامج أ/ نظم التقويم بكل من أمريكا وكندا وأمريكا اللاتينية فقد صنفت بأنها قريبة من اليسار لأنها داخلية وموجهة نحو التحسين والتقويم الذاتي المعمول به بهدف التحسين وتوكيد الجودة موجود في دول متعددة ولكن من الصعب أن يكون فعالا في عمليات موجهة خارجيا وبالذات التي توجه من الحكومة والمرتبطة بالميزانية (EWELL، ١٩٩٤ ، ٢٤-٢٩) .

ويعتبر النموذج الأمريكي في الاعتماد والنماذج التابعة له من أكثر النماذج نضجا لاعتماده على التنظيم الذاتي ولتناوله جميع جوانب المؤسسة كما يعتبر من أوضح الأنظمة وأكثرها تفصيلا ومراعاة لجوانب التغيير الأساسية ويتصف إطار الجودة والاعتماد في أمريكا بأن اهتمامه داخلي ويؤكد على التقويم الذاتي والتنظيم الذاتي الداخلي وأنه بعيد عن تأثير الحكومة ويركز على التغذية الراجعة من المستفيدين وتطوير التعلم والتعليم والخدمات والإدارة (رشاد ومسعود ، ٢٠٠١) . وتتكون منهجية الاعتماد والجودة من خمس خطوات رئيسية : (١) وضع الأسس والمعايير وتطويرها (٢) إجراء التقييم الذاتي (٣) إجراء التقييم الخارجي (٤) اتخاذ القرار وتعميم النتائج (٥) إعادة التقييم

وفيما يلي تفصيل لهذه المنهجية :

« وضع الأسس والمعايير وتطويرها : تقترح هيئة الاعتماد الأسس والمعايير للاعتماد وضمان الجودة والنوعية ويمتدّ تعميم الأسس والمعايير حسب الضرورة وبلاستفادة من مخرجات عملية التقييم الدورية للمؤسسة التربوية .

« إجراء التقييم الذاتي : تقع مسؤولية إجراء التقييم الذاتي على المؤسسة نفسها ويكون التقييم الذاتي أهم العناصر في عملية التقييم الخارجي وتجري المؤسسة تقييمًا ذاتيًا ، موضوعيًا وعلميًا ، كوسيلة مجدّية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريًا ، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة وسياسة المؤسسة ثم تعين المؤسسة " لجنة موجهة " لهذا الغرض وتتّخذ مدخلات كافة العناصر من إدارة وأعضاء هيئة التدريس وطلبة وتناقش النتائج الأولية لعملية التقييم الذاتي على أوسع نطاق ممكن وتستخدم لتحليل مكامن القوة والضعف ويجب أن يؤدي تقرير الدراسة الذاتية أو التقييم الذاتي إلى خطوات محددة على المؤسسة اتخاذها لمعالجة مكامن الضعف التي تم تشخيصها وعلاوة على أن التقييم الذاتي يسهم في التقييم الخارجي ، فإنه أيضًا وسيلة مجدّية في تحقيق نوعية ما يقدم في المؤسسة التعليمية نفسها ، وإدخال التحسينات المطلوبة فيها .

« إجراء التقييم الخارجي : تقع مسؤولية التقييم الخارجي على هيئة الجودة والاعتماد الأكاديمي ويتم إجراء التقييم الخارجي من قبل لجنة مهنية متخصصة ، وتعين لهذا الغرض ، وتسمى " لجنة التقييم الخارجي " ويتم إشعار المؤسسة المعنية بالإطار الزمني للتقييم المزمع عقده ، ومواءمته مع الجدول الزمني للمؤسسة المعنية وتوفر المؤسسة المعنية تقرير " اللجنة الموجهة للتقييم الذاتي " كمدخل أساسي في عملية التقييم الخارجي ويتم تعيين أعضاء " لجنة التقييم الخارجي " وتعقد اللجنة اجتماعًا تمهيديًا ، قبل " زيارات الموقع " لاعتماد " الشروط المرجعية " ومراجعة تقرير " لجنة التقييم الذاتي " وخلال الزيارات الميدانية ، تعقد اللجنة مقابلات مستفيضة مع معدي التقييم الذاتي ، وتقوم بزيارة وتفقد المرافق من مكاتب ومختبرات وفصول ، كما تقيم المصادر التعليمية ، ووسائل الامتحانات المستخدمة وتعد اللجنة تقريرًا أوليًا وتناقشه مع " لجنة التقييم الذاتي " وبناء على النقاش تعد اللجنة " تقريرًا نهائيًا .

« اتخاذ القرار وتعميم النتائج : تناقش الهيئة مسودة التقرير مع إدارة المؤسسة التربوية المعنية وتتناول التوصيات معها ، تعمم الجهة المسؤولة التقرير النهائي ، بعد إقراره وترفق مع التقرير الإجراءات التي تنوي اتخاذها اعتمادًا على توصيات الهيئة ، تعلم هذه الجهة (مثل الوزارة) إدارة المؤسسة المعنية بالقرارات التي تنوي اتخاذها في ضوء عملية التقييم : إما بالموافقة على الاعتماد دون تحفظ ، أو الموافقة بشرط التعديل ، أو عدم الموافقة وفي حالة

الموافقة المشروطة أو عدم الموافقة تحدد فترة زمنية لتنفيذ التوصيات الواردة في التقرير .

◀ إعادة التقييم : يتم إعادة تقييم المؤسسة دورياً ، مرة كل عدة سنوات وتبعية الإجراءات المبينة أعلاه في عملية إعادة التقسيم الدوري وتدرس الهيئة إمكانية تطوير المعايير للاعتماد وضمان الجودة بناء على نتائج عملية التقييم والمدخلات ذات العلاقة
◀ (درندي، ١٣، ١٤٢٨).

• البحث الثاني: الاعتماد الأكاديمي (NCATE)

يتناول هذا البحث الاعتماد الأكاديمي انكيت من خلال توضيح مفهوم الاعتماد وأنواعه وأهميته ومقوماته ومهامه ومعايير.

• مفهوم الاعتماد:

هو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، ويتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج أو تلك المؤسسة.

وقد نشأ نظام الاعتماد الأكاديمي وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تطوعي وغير حكومي، وأصبح له تأثير واسع النطاق بحيث أصبحت القرارات التي تصدرها جمعيات الاعتماد الأكاديمي تؤثر في قرارات التمويل و المساعدات المالية من قبل الجهات الحكومية الاتحادية أو المحلية والجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها، وفي تعيين الخريجين، وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات والجامعات والترخيص بمزاولة المهن التي تحتاج إلى تدريب عملي بعد التخرج و تحويل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى . (حسين ، ٢٠٠٧ ، ٢٦٥) .

وقد استخدمت وكالات الاعتماد في أمريكا تعريفين للاعتماد:

◀ أولها: "الاعتماد هو عملية الاعتراف بالمؤسسة التعليمية أو برامج الأداء والتكامل والجودة التي تولد الثقة لدى المجتمع التعليمي وكافة الناس".
◀ ثانيها: الاعتماد هو عملية تقييم البرامج التعليمية بهدف تحقيق مستوى عال من الأداء في ظل معايير الجودة التي وضعتها بعض الهيئات الخارجية (مثل الحكومة ومجالس ولجان الاعتماد، والوزارة).

ويعد الاعتماد في بعض الدول الأوروبية فرصة لتقوية وتدعيم صورتها عن طريق تحقيق الجودة ، ولذلك فإنه أيضا فرصة لتحسين موقفها في سوق العمل على المستوى العالمي ، حيث تصبح القيمة المضافة لعملية الاعتماد للمؤسسات على مستوى العالم ، وقد يكون الهدف الرئيسي هو حماية الطالب والعملاء،

والمساهمة في عملية المحاسبية التعليمية ، وتوفير الدعم والمساندة ، والاعتراف بجودة المقررات الدراسية. ويشير الاعتماد إلى العملية التي تستطيع المؤسسة، والبرنامج والوحدات التخصصية للتعليم تقييم خدماتها التعليمية، وتحقيق تقييم عادل بواسطة الخبراء ، وتحقيق أهدافها في ضوء معايير وكالة ومؤسسة الاعتماد.

ويمكن تعريف الاعتماد بأنه نتيجة ومخرج رئيسي لعملية التقويم والتي تحدد في الاعتراف من قبل مؤسسة عالمية تمنح رخصة للمؤسسة تستطيع من خلالها مزاوله عملها وقد تركز على الاعتماد المهني أو المؤسسي أو اعتماد برنامج دراسي ، ويستند الاعتماد على تطبيق بعض المعايير التي يتم الاتفاق عليها حيث يتم اعتماد الطالب أو المؤسسة نفسها.

ويشير الاعتماد إلى الاعتراف بالمؤسسة التعليمية من قبل الروابط أو التنظيمات المهنية في ضوء تحقيق متطلبات ذلك الاعتراف ، والهدف الأساسي من هذه العملية هو طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج وخريجها ذات كفاءة أو مهارة تحقق تطلعاته وطموحاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة تأهيلا عاليا لمزاولة المهنة بنجاح.

ويقصد بالاعتماد طريقة أو مجموعة إجراءات يتم بها أو من خلالها إعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية ومن خلالها تبين نقاط القوة والضعف التي توجد فيها مما يترتب عليه إعطاء حكم على كفاءة وأهلية ومدى جودة هذه المؤسسة للقيام بمسئوليتها المناطة بها والمفترض أنها تقوم بأدائها بصورة جيدة ومناسبة .

كما يعرف الاعتماد بأنه آلية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم في المؤسسات التعليمية ، فهو أداة فعالة لضمان مستوى ومعايير وجودة معينة.

ويشير الاعتماد إلى عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة وتتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية المتعددة، وهو بذلك عملية اختيارية، ومعنى ذلك أن الاعتماد هو العملية التي تتحمل مسئوليتها الهيئة، ويتم من خلالها الاعتراف بالمؤسسة أو البرامج التي تطرحها هذه المؤسسات على اعتبار أن الأنشطة التي تمارسها تقع ضمن صفات أو معايير سبق تحديدها، ويمنح الاعتماد للمؤسسة التي تتحقق فيها محركات ومعايير معينة وضعتها الهيئة كقوة، وهو وسيلة لحماية الجمهور عن طريق تحديد المؤسسات والبرامج المقبولة ، وكذلك المساعدة في المحافظة على مسئولياتها واطراد تحسينها، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تضع هذه المؤسسات معايير أساسية مصممة لكي تقيس جودة برنامج تعليمي، وتقوم

مؤسسات الاعتماد بتطوير الإجراءات لتحديد إذا ما كان البرنامج التعليمي والمؤسسات تحقق تلك المعايير أولاً!

ويعرف الاعتماد معجم المصطلحات التربوية بأنه "اعتماد قبول المستويات مثل هيئة ممتهنين ، أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات، ويقصد بالاعتماد أنه "عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة أو العاملين فيها يمتلكون حداً أدنى من الكفاءة،

وكل دولة تحدد معاييرها الخاصة بالاعتماد والسرعة المتزايدة بين المعلمين، وتقترح أن يكون لدى المتقدمين للتدريس بها معلومات عبر المتطلبات العامة للاعتماد، وكيفية الحصول على معلومات عن هذه المتطلبات.

الاعتماد هو مفهوم يرتبط باعتماد البرنامج، ولكنه قد يمتد إلى الاعتماد المؤسسي، وهو جانب فرعي من إدارة الجودة فهو بمثابة أداة وإجراء يتم استخدامه لتقييم المفهوم وتطبيقاته ويمكن تعريف الاعتماد بأنه إجراء لتقييم الجودة يهدف إلى تفضيل واستحسان برنامج الدراسة (اعتماد البرنامج) أو المؤسسة (الاعتماد المؤسسي) من قبل وكالة أو مؤسسة غير حكومية تضم بعض الخبراء والمشاركين، ومن ثم فإن عملية الاعتماد تتسم بتحقيق الأهداف الكامنة وراء عملية التقويم.

ويتضح مما سبق أن مفهوم الاعتماد يتداخل كثيراً مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كمفهوم ضمان الجودة، ومراقبة الجودة، والتقويم المؤسسي والتقويم الشامل، والمراجعة الأكاديمية، والمساءلة والمحاسبية والتقويم الخارجي وتهدف جميعاً إلى تطوير مؤسسة التعلم ونظام التعليم، وذلك لأن جميعها يشترك في العناصر التالية:

- « اعتماد معايير الضبط وضمان الجودة تستخدم لأغراض التقييم.
- « تطبيق هذه المعايير على برنامج من البرامج التعليمية أو على مؤسسة تعليمية.
- « محاولة تطوير وتحسين لاحقاً للبرامج أو المؤسسة، وذلك في ضوء نتائج التقويم، فعندما يكون هناك خلل ما يصبح القائمون على المؤسسة في هذه الحالة قادرين على تبين هذا الخلل ومحاولة تصحيحه ويعتبر الاعتماد عملية تقوم بها المؤسسة التعليمية كل فترة لتقييم فعاليتها سواء كان التقييم كلي أو جزئي بهدف الوصول إلى حكم أو بيان ثابت بأن المؤسسة قد حققت كل أهدافها التعليمية.

ومعنى ذلك أن الاعتماد يعد شكلاً من أشكال التقويم الخارجي للمؤسسة التعليمية فهو يستند على تقويم الأداء والإنتاجية والمدخلات، وهو عملية

جوهريّة لتطوير واقع التعليم وبرامجه بما يضمن لها الجودة والتميز في تحقيق الأهداف بقدر من الكفاءة والفعالية. (عبد العظيم، ١٤٢٦، ١٧١).

وتعرف الموسوعة الدولية للتعليم العالي الاعتماد بأنه : الاعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسمياً، ويتضمن الاعتراف تقييم علمي مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرامج بهدف التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه البرامج باستمرار. ويعد ذلك ضرورياً لسببين هما: أن تتحمل المؤسسات الأكاديمية المسؤولية أمام بعضها لتحقيق أهداف واضحة ومحددة من خلال برامج تعليمية مناسبة والتأكد من مدى التزام هذه المؤسسات ببرامج ذات معايير محددة ومقبولة سلفاً. (عبد العظيم، ١٤٢٦، ١٧٥).

• وهناك ثلاثة أنواع من الاعتماد :

« الاعتماد المؤسسي: وهو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة، ويتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بأنها قد حققت الشروط والمواصفات المطلوبة شريطة أن يتم ذلك وفق معايير محددة سلفاً ومن جهة خارجية .

« الاعتماد البرامجي أو المتخصص ويطلق عليه الاعتماد التخصصي ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية مثل هيئات اعتماد برامج التعليم الهندسي .

« الاعتماد المهني المتخصص ويقصد به الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس. (درندري وهوك، ١٤٢٨، ٥).

• أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية :

وترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية إلى دور الرئيس في تطوير المنهج وأساليب التدريس، وفي ربط المعايير القومية لإعداد المعلم بمعايير جودة الطلاب، كما أن الاعتماد يعد أساسياً في تطوير المصادر التعليمية لتحسين جودة التعليم وفي قياس وتحسين الجودة التعليمية بوجه عام، والاعتماد المهني شرط أساسي رئيس في قبول الخريج ونجاحه في المهنة في المستقبل (العاجز، ٢٠٠٦، ٤٨) .

• مقومات الاعتماد الأكاديمي ومهامها:

توجز (عون، ١٤٣٠، ٥٩٣) مقومات الاعتماد الأكاديمي على النحو التالي:

« وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستواها كمؤسسة تعليمية، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.

- « امتلاك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية .
- « وجود نظام توثيق أعمال الطلاب المرتبطة بالأهداف التعليمية، ودلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها .
- « ضمانات تؤكد مقدرتها على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها
- « وتتطلب عملية التحقق من الجودة عمل تقييم داخلي للمؤسسة التعليمية و الذي يعرف بالتقييم الذاتي، ثم إجراء التقييم الخارجي والذي يتم من خلال هيئة وطنية مستقلة وفي ضوء معايير ومستويات محددة، مع مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي لتلك المعايير والمستويات.
- « وتمثل مهام الاعتماد الأكاديمي في :
- « التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج يحقق معايير الجودة المحددة.
- « مساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التعرف على المؤسسات المعترف فيها والتي تحقق معايير الجودة.
- « مساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات وبعضها بعضا.
- « حماية المؤسسات التعليمية من أية ضغوط داخلية أو خارجية يمكن أن تضربها .
- « تحديد أهداف التطوير الذاتي للبرامج الضعيفة، ورفع مستوى المعايير للمؤسسات التعليمية.
- « إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل شامل في عمليات التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط لها .
- « تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية، وتطوير مناهج هذه التخصصات . (حسين ، ٢٠٠٧ ، ٢٦٥) .

• معايير الاعتماد في NCATE):

يعتبر المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE من أكثر المؤسسات اهتماما لعملية الاعتماد المتميز والمتقن لأحداث جودة في إعداد المتعلم وتعزيز المهتمين بتحسين عملية التعليم في المدارس أو الكليات وفق ستة معايير أساسية هي:

• المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

تكون برامج المؤسسة عامدة إلى توفير المعرفة الكافية ، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامج المؤسسة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب المعلمين . ويتم إجراء التقييمات للتأكد من استيفاء المرشحين للمعايير المعتمدة من قبل المنظمات المهنية والسلطات التعليمية والجامعة.

- ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة هي:
- « المحتوى المعرفي بمادة التخصص لدى المرشحين لمزاولة التدريس:
 - « المحتوى المعرفي البداوجي والمهارات لدى المرشحين لمزاولة التدريس .
 - « فهم المرشحين لمزاولة التدريس لتعلم التلاميذ: حيث يركز المرشحين للتدريس على تعلم تلاميذهم
 - « معارف ومهارات المرشحين لمزاولة المهن المدرسية الأخرى
 - « إلمام المرشحين للمهن المدرسية الأخرى بتعلم التلاميذ .

• المعيار الثاني : نظام التقويم والامتحانات :

- تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم العلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج ، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها ، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم .
- ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة :
- « نظام التقويم: تمارس الكلية بصورة منتظمة، وفي إطار مجتمعتها المهني، تقويم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.
 - « جمع البيانات وتحليلها والتقويم : حيث يتيح نظام التقويم بالكلية معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج .
 - « استخدام البيانات لتحسين البرنامج
 - « وهي لا تجري التغييرات فقط عندما تشير الدلائل إلى ضعف النظام بل وتجري الدراسات بصورة منهجية مستمرة.

• المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية:

- تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة.
- ويتضمن هذا المعيار عدة معايير متفرعة :
- « تعاون الكلية مع المدارس الشريكة .
 - « تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية .
 - « نمو المرشحين وتمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية لمساعدة كافة التلاميذ التعلم

• المعيار الرابع: التنوع:

- تصمم الوحدة وتنفذ وتقوم ببرامج دراسية وخبرات تعليمية لعملائها ، تساعد على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في التعليم المهني .

ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي :

- « تصميم وتنفيذ وتقييم المنهج والخبرات .
- « خبرات العمل مع أعضاء متنوعين .
- « خبرات العمل مع مرشحين متنوعين .
- « خبرات العمل مع تلاميذ متنوعين بالمدارس .

• **المعيار الخامس : مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني :**

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية ، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس قادرين على تقويم أنفسهم ،وتقويم طلابهم بفاعلية كافية ، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى ، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتسير لهم فرص النمو المهني .

وينتفرع منه عدة معايير هي :

- « أعضاء هيئة التدريس المؤهلون .
- « تمثيل أفضل الممارسات المهنية في التدريس .
- « تمثيل أفضل الممارسات في العمل العلمي .
- « تمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات .
- « تقويم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس .
- « تيسير الكلية للنمو المهني .

• **المعيار السادس : الإدارة والموارد :**

للوحدة نظام إداري مستقر ، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة ، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانات والموارد ، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية ، ومعايير الولاية والمعايير المهنية ، وترتبط المعايير الأربع السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد والفحص .

وينتفرع منه المعايير التالية :

- « قيادة الكلية وسلطاتها .
- « ميزانية الكلية .
- « العاملون .
- « تسهيلات الكلية .
- « موارد الكلية.(www.ncate.org)

• **إجراءات الاعتماد (NCATE) :**

تتطلب الاعتماد معاينة الوحدة ذاتها على الواقع ، ومعاينة البرامج الفردية داخلها باستخدام معايير المجلس ، ويقوم مجموعة من الفاحصين المعروفين (كهيئة فاحصين BOE) بزيارة الوحدة ، وتقييم قدرة الأداء لبرامجها

وفعالياتها ، وفي الخطوة الأولى للتقويم للاعتماد تملأ استمارة أو نموذج للحصول على الاعتماد من المجلس ، وتوقع من المدير التنفيذي ورئيس وحدة التربية بها ، وتقديم معلومات رئيسة عن المؤسسة ، وتعتبر الوحدة مرشحة للاعتماد ، وبعد دفع الرسوم السنوية تتلقى تقارير ورشائل متبادلة حتى استثناء الشروط قبل أن يصبحوا مرشحين رسميين للحصول على الاعتماد من (NCATE) . وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة أنواع من الاعتماد تمنحها انكيت منها : الاعتماد الأولي ، والمؤقت ، والمستمر ، والشروط ، والدقيق .(عون ١٤٣٠، ٥٩٤- ٥٩٥)بتصرف .

• الانكيت في كلية التربية جامعة الملك سعود :

• تقرير عن ما تم إنجازه للحصول على الاعتراف الأكاديمي الدولي :

سعت كلية التربية للحصول على الاعتراف الأكاديمي من "المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم حسب معايير "المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد كليات إعداد المعلمين" (NCATE) ، وتتطلب عملية الاعتراف الكثير من الجهد والعمل الدأوب والدعم المادي والمعنوي ، ومن خلال قراءة التجارب السابقة لعدد من الجامعات الأمريكية والإقليمية ، يحتاج الحصول على الاعتراف الدولي فترة زمنية تتراوح في العادة بين ثلاث إلى سبع سنوات وبالنظر إلى واقع كلية التربية وما كشفت عنه نتائج عملية التقويم الذاتي الأولي الذي أجرته الكلية حسب معايير الهيئة الوطنية (السعودية) للتقويم والاعتماد الأكاديمي من نقاط الضعف في الجوانب الإدارية والأكاديمية ، وبالتشاور مع مستشاري الكلية للاعتماد الدولي، فقد وضعت الكلية خطة زمنية للحصول على الاعتراف تستغرق حوالي خمس سنوات ، بدأت بتاريخ ١٤٢٨/٥/٣٠هـ وتنتهي بإذن الله بتاريخ ١٤٣٣/٤/٣٠هـ وقد أنجزت الكلية المرحلة الأولى في الخطة والتي تتمثل في النقاط التالية :

« تم إنشاء وحدة للجودة داخل الكلية تهدف إلى تقويم وتحسين أداء الكلية ومخرجاتها ، وكذلك إعدادها للحصول على الاعتراف الأكاديمي الدولي ، وقد تم وضع رؤية ورسالة للوحدة للعمل في ضوءها ، ويتكون مجلس الوحدة من تسعة أعضاء يمثلون جميع الأقسام الأكاديمية بالكلية إضافة إلى المشرف على الوحدة ووكيل الكلية للتطوير والجودة ، وقد بدأت أعمالها مع بداية الفصل الأول ١٤٢٨/١٤٢٩هـ ، وقد تم تكوين لجان فرعية تتكون من أعضاء من الوحدة وأخرى من خارجها ، لإنجاز المهام المختلفة الخاصة بتطوير أداء الكلية وإعدادها للحصول على الاعتراف الدولي كذلك فقد قامت الوحدة بالتواصل مع عدد من التربويين من منسوبي التعليم العام للمشاركة في أعمال هذه اللجان واللجان كالتالي : لجنة الإطار المفاهيمي للجنة الإعلامية . لجنة الاعتماد الدولي . لجنة وصف البرامج والمقررات

- الدراسية . لجنة تقويم أداء الكلية . لجنة الرؤية والرسالة للكلية . لجنة الأهداف والفلسفة والقيم .
- « ضمن خطة الوحدة لنشر ثقافة الجودة بالكلية ، تم إنشاء موقع للوحدة يتفرع موقع الكلية على بوابة الجامعة الالكترونية ، يحتوي على كافة المعلومات المتعلقة بالجودة والاعتراف الأكاديمي الدولي .
- « وضع قاعدة معلومات مكتملة تحتوي على وسائل الاتصال بجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية ليتم التواصل معهم لنشر ثقافة الجودة من خلال البريد الالكتروني ، ضمن طرق أخرى .
- « وضع مطوية إعلامية عن الوحدة وخططها للاعتماد الدولي وتم طباعتها ونشرها داخل الكلية .
- « إعداد الصيغة النهائية للمصقات حائطية لنشر ثقافة الجودة قامت الوحدة بطباعتها وتعليقها في أماكن مختلفة من الكلية مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ .
- « تم بتاريخ ١٤٢٨ / ٨ / ٢٥ هـ عقد اتفاق مع المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم وتسجيل الكلية استعدادا لإجراءات المراجعة للحصول على الاعتراف ، وتضمن الاتفاق تحديد مستشارة للإشراف على استعدادات الكلية للمراجعة الخارجية من قبل خبراء المركز الدولي باستخدام معايير BCATE بعد ثلاث سنوات من تاريخه (فترة مبدئية تم تمديدتها إلى خمس سنوات بالاتفاق مع المركز) .
- « قام عميد الكلية والمشرف على وحدة الجودة بحضور المؤتمر السنوي لـ NCATE والذي عقد بمدينة واشنطن العاصمة ، وتعرف على معايير وإجراءات الاعتماد الأكاديمي واطلع على تجارب عدد من الجامعات الأمريكية حول الموضوع كذلك تم خلال الزيارة مقابلة رئيسة المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم والمستشارة التي تم تعيينها للإشراف على الكلية
- « تمت استضافة المستشارة وهي البروفيسورة / كارول فيوكليتس خبيرة الاعتراف الدولي من جامعة ديلوير بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد قامت المستشارة بتقديم عدد من المحاضرات وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس ومسؤولي الجودة في كل من قسمي الطلاب والطالبات بالكلية .
- « تم وضع خطة تنفيذية بالاتفاق مع المستشارة للحصول على الاعتماد حسب الخطوات التالية:
- ✓ وضع إطار مفاهيمي للكلية يحتوي على رؤية ورسالة وأهداف وقيم الكلية ، وكذلك وسائل تقويم الخريجين .
 - ✓ يتم وضع الإطار المفاهيمي من قبل لجان تتكون من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وبعض التربويين من منسوبي التعليم العام ، ومن ثم

- عرضه على جميع منسوبي الكلية وذوي العلاقة خلال لقاء مفتوح لمراجعته وإبداء وجهات النظر حوله .
- ✓ إعادة توصيف البرامج والمقررات الدراسية، وطرق ووسائل التقويم بناء على ما ورد في الإطار المفاهيمي للكلية.
- ✓ تحديد جوانب التقويم الذي سيتم إجراءه حسب معايير NCATE وتحديد المؤشرات التي سيتم الرجوع إليها للوقوف على أداء الكلية .
- ✓ إجراء عملية تقويم ذاتية (داخلية) ومن ثم تحديد جوانب التحسين المطلوبة والعمل على استكمالها قبل البدء في المراجعة الخارجية من قبل خبراء المركز الدولي .
- ◀ الصعوبات التي تواجه فريق الإعداد:

بالرغم من أن أعضاء اللجنة المركزية واللجان الفرعية يبذلون جهوداً كبيرة لتذليل الصعوبات التي تواجه عملية إعداد الكلية للمراجعة الخارجية وحصولها على الاعتراف الأكاديمي ، إلا أن هناك بعض القضايا التي تتطلب تدخل الجهات العليا داخل الجامعة لتذليلها ، وهي كالتالي:

◀ عدم توفر البنية التحتية التقنية المناسبة للبحث والتدريس .

◀ تضخم أعداد الطلاب في الشعب الدراسية .

◀ زيادة العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس (بمتوسط ١٦ ساعة أسبوعياً). (عون ، ١٤٣٠ ، ٦٠٥ - ٦٠٦) بتصرف .

• الدراسات السابقة :

حظي موضوع الجودة باهتمام كبير من العديد من الباحثين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، وفي هذا الإطار فإن الدراسة تقوم بعرض ما أطلع عليه من دراسات سابقة تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي في التعليم، وقد تم تقسمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية ، تسهيلاً لعرضها ، وهي كما يلي :

• أولاً : الدراسات العربية :

دراسة حسين ، إبراهيم (٢٠٠٢) بعنوان التعرف على ماهية اعتماد المعلم وأهدافه ومراحله وإجراءاته ومعاييرها وإبراز خطوات اعتماد المعلم في بعض دول العالم ، كما أبرزت الدراسة بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة لاعتماد المعلم مثل (NCATE) وقدمت الدراسة تصورات مقترحة لاعتماد المعلم في مصر من خلال إنشاء مؤسسية قومية مستقلة تحت إشراف المجلس الأعلى للجامعات تتولى الخارجي لجودة الكلية وتكون لها صلاحية الاعتماد وتحقيق الاعتراف المتبادل .

دراسة مجاهد (٢٠٠٢) بعنوان الاعتماد المهني للمعلم كحل لتحقيق الجودة في التعليم وهدفت الدراسة إلى التعرف على فلسفة الاعتماد المهني للمعلم وأهدافه وإجراءاته وعلاقة الاعتماد المهني للمعلم بتحقيق الجودة في التعليم ،

كما قدمت الدراسة بعض الخبرات الأجنبية في مجال اعتماد المعلم مثل تجربة أمريكا واليابان . وقد أوصت الدراسة بضرورة تشكيل هيئة أو مجلس وطني لاعتماد مهنة التعليم يحلق بوزارة التربية ويكون مخصص لإصدار الرخص للمعلمين لمزاولة المهنة كما هدفت القيام إلى معرفة الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم وقد توصلت الدراسة إلى وضع خطوات لتطبيق الاعتماد المهني للمعلم في مصر مع إبراز بعض الصعوبات المتوقعة لتطبيق نظام الاعتماد المهني .

دراسة عون (٢٠٠٩) بعنوان دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود ، وقد تم استخدام المنهج الوصفي والعينة هي المجتمع الأصلي الذي يتكون من جميع وكيلات أقسام كلية التربية وأداة الدراسة: تم بناء الإستبانة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق المعايير الستة لانكيت "البرامج المقدمة ، نظام التقييم والتقييم ، الخبرات الميدانية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية والموارد والحوكمة " في كلية التربية من وجهة نظر وكيلات أقسام كلية التربية . إضافة للمقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تطبيق المعايير بشكل أفضل

دراسة أمين وآخرون (٢٠٠٥) بعنوان الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول والتي تهدف إلى تحليل خبرات بعض الدول والتجارب في مجال الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي موضع تصور مقترح لتطبيق الاعتماد والجودة بالتعليم العالي المصري وأوضحت نتائج التحليل للتجارب الاعتماد في الدول التي حاولت الدراسة وهي (اليابان - المملكة المتحدة - الهند - الإمارات العربية المتحدة) أن هناك آليتين لتحقيق الجودة في التعليم العالي هما : نظام الاعتماد والمساند في اليابان والإمارات العربية المتحدة والهند ، ونظام ضمان الجودة المعمول به في المملكة المتحدة ومن الهيئات أما أن تكون هيئات مستقلة كما في اليابان والهند والمملكة المتحدة أو تكون هيئات حكومية كما في دولة الإمارات ، أما بالنسبة لأهداف إلى نظام الاعتماد وضمان الجودة متشابه في دول الدراسة وتتلخص في تطوير أداء لتعليم العالي ، تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات زيادة مستوى الثقة في الشهادات التي تمنحها . كما أن هذه الدول التي تشابهت في إجراءات الاعتماد وعملياته، أما بالنسبة للتطوير المقترح فقد وضع الباحثون آليات لتطبيق الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في مصر .

• الدراسات الأجنبية:

دراسة أوتسو (٢٠٠١) التي هدفت إلى إدخال أنظمة الاعتماد بالتعليم الجامعي وتوصلت إلى مجموعة والنتائج أهمها أن أنظمة الاعتماد ساهمت في تطوير المجال الهندسي ، تعزيز الحصول على الخبرات الملائمة لكل مجال ، كما أوصت

الدراسة بضرورة الاهتمام بالظروف البيئية والتغيرات الحادثة حول نظام الاعتماد .

دراسة (El-Khawas, E) (٢٠٠١) وعنوانها: Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects واستهدفت الدراسة التعريف بالاعتماد، وهيكل نظام الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية، وتطور نظام الاعتماد ومعايير الاعتماد والتحديات الجديدة لنظام الاعتماد، ودور الاعتماد في تطوير التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية.

دراسة (Andree Sursock) (2002) وعنوانها: انطباعات عن التعليم العالي حول ثقافة الجودة والاعتماد، وما يجب أن يفعله القائمون على العملية التعليمية في نشر ثقافة الاعتماد في مؤسساتهم والمهام الملقاة على المؤسسة التعليمية لنشر ثقافة الاعتماد أو ما تستطيع أن تقدمه السلطات المركزية لتعزيز ثقافة الاعتماد في المؤسسات الجامعية، وما هي إجراءات التقويم التي تقوم بها المؤسسة لضبط نظام الجودة بها وكيفية الربط بين التقويم المحاسبية لضمان الاعتماد للمؤسسة الجامعية.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة، حيث أنها تهدف لمعرفة درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

• مجتمع الدراسة :

ان القضية المحورية لهذه الدراسة هي معرفة درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وبذلك تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

• خصائص مجتمع الدراسة (البيانات الأولية) :

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص مجتمع الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما يلي :

• توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للرتبة الأكاديمية:

جدول (١): توزيع افراد عينة الدراسة وفقاً للرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	7	13.5
أستاذ مشارك	19	36.5
أستاذ مساعد	26	٥٠.٠
المجموع	52	100.0

بين الجدول (١) : أن نصف عينة الدراسة " اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود " رتبتهام الاكاديمية هي " أستاذ مساعد " وهم الفئة الاعلى في عينة الدراسة ، يليهم رتبة " أستاذ مشارك " بنسبة مئوية بلغت (٣٦.٥ %) من عينة الدراسة ، بينما من رتبتهام الاكاديمية " استاذ " يمثلون (١٣.٥ %) من عينة الدراسة .

• توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً القسم الأكاديمي :

جدول (٢) : توزيع افراد عينة الدراسة وفقا القسم الأكاديمي

القسم الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية	القسم الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
علم نفس	8	15.4	التربية الفنية	6	11.5
رياض أطفال	7	13.5	الثقافة الاسلامية	7	13.5
التربية الخاصة	6	11.5	إدارة تربوية	6	11.5
مناهج وطرق تدريس	8	15.4	سياسات تربوية	1	1.9
تقنيات تعليم	3	5.8	المجموع	52	100

بين جدول (٢) : أن النسبة الاكبر من عينة الدراسة من قسمين هما " علم نفس و مناهج وطرق تدريس " بنسبة مئوية بلغت (١٥.٤ %) من عينة الدراسة لكلا منها ، يليهم اعضاء هيئة التدريس من قسمين " رياض أطفال و الثقافة الاسلامية " بنسبة مئوية بلغت (١٣.٥ %) من عينة الدراسة لكلا منها ، بينما اعضاء هيئة التدريس من الاقسام " التربية الخاصة و التربية الفنية و إدارة تربوية " يمثلون ما يقارب (١١.٥ %) من عينة الدراسة لكلا منها ، فيما (٥.٨ %) فقط الاعضاء من قسم " تقنيات تعليم " ، بينما عضو واحد فقط من قسم " السياسات تربوية " .

• عينة الدراسة :

اقتصرت الدراسة على (٥٢) عضو من اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، ما بين أستاذ وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك .

• أداة الدراسة :

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة للتعرف على درجة تطبيق كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعايير انكيت من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ، واعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على الاطار النظري، والدراسات السابقة.

وشملت الاستبانة قسمين القسم الأول يتناول البيانات الأولية ، والقسم الثاني يتناول محوري الدراسة :

◀ الاطار المفاهيمي للكلية .

◀ معايير انكيت ، وهي ست معايير كالتالي :

✓ المعيار الاول : (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم .

✓ المعيار الثاني : نظام التقييم والتقويم في الكلية .

- ✓ المعيار الثالث : الخبرات الميدانية .
- ✓ المعيار الرابع : التنوع .
- ✓ المعيار الخامس : تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية .
- ✓ المعيار السادس : الموارد والحوكمة .

• صدق أداة الدراسة :

لمعرفة صدق وصلاحيه الاداة لقياس ما أعدت لقياسه تم التأكد من صدق الأداة من خلال صدق الاتساق الداخلي وهو العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام معامل (ارتباط بيرسون) كالتالي :

جدول (٣) : جدول صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)

اولا : الاطار المفاهيمي للكلية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	** .663	3	** .756	5	** .600
2	** .597	4	** .553	6	** .703
المعيار الأول : البرامج المقدمة معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم					
1	* .340	4	** .766	7	** .628
2	** .372	5	** .438	-	-
3	** .493	6	** .737	-	-
المعيار الثاني : نظام التقييم والتقويم في الكلية					
1	** .379	3	** .466	5	** .702
2	** .738	4	** .677	-	-
المعيار الثالث : الخبرات الميدانية					
1	** .719	3	** .799	5	** .752
2	** .707	4	** .857	-	-
المعيار الرابع : التنوع					
1	** .752	2	** .733	3	** .726
المعيار الخامس : تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية					
1	** .372	4	** .622	7	** .533
2	** .485	5	** .452	-	-
3	** .502	6	** .494	-	-
المعيار السادس : الموارد والحوكمة					
1	** .484	4	** .553	7	** .475
2	** .537	5	** .654	-	-
3	** .388	6	** .729	-	-

(*) داله عند مستوى ٠.٠٥ (**) داله عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن نتائج معامل ارتباط بيرسون (بين درجة كل عبارة في الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه) تدل على أن جميع عبارات الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، باستثناء فقرة رقم (١) في المعيار الاول ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، وهذا يدل على ان جميع عبارات الدراسة صادقة ، أي أن أداة الدراسة صادقة وصالحة لقياس ما أعدت لقياسها .

• ثبات أداة الدراسة :

يقصد بثبات أداة الدراسة إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها ، و للتأكد من ثبات الأداة فقد تم استخدام قيمة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس مدى ثبات أداة كالتالي :

جدول (٤) : جدول الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)

معامل الثبات	عدد عبارات	مجالات الدراسة
٠.٧٣٠	6	أولا : الاطار المفاهيمي للكلية
٠.٦١٦	7	المعيار الأول : (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم وانجازاتهم
٠.٥٦٤	5	المعيار الثاني : نظام التقييم والتقويم في الكلية
٠.٨٢٤	٥	المعيار الثالث : الخبرات الميدانية
٠.٥٧٣	٣	المعيار الرابع : التنوع
٠.٤٥٣	٧	المعيار الخامس : تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية
٠.٥٩٩	٧	المعيار السادس : الموارد والحوكمة
٠.٨٥٢	40	الثبات الكلي (لجميع فقرات الاستبيان)

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الثبات لمحاور الدراسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) كان ما بين (٠.٤٥٣) وبين (٠.٨٢٤) وهي تعتبر معاملات ما بين متوسطة وجيدة ، وانخفاض الثبات لبعض المعايير امر طبيعي نظرا لقلّة عدد فقرات المعايير التي تراوحت ما بين (٣) فقرات الى (٧) فقرات ، لهذا تعتبر معاملات الثبات مقبولة . اما معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة " لجميع فقرات الاستبيان (٤٠) " كان (٠.٨٥٢) وهو معامل مرتفع ، مما يؤكّد على قوة ثبات الأداة وصلاحيّتها للتطبيق .

• أساليب التحليل الإحصائي :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات ، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في التالي:

- ◀ معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة .
- ◀ معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .
- ◀ التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة .
- ◀ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد عينة الدراسة .
- ◀ اختبار (One Way ANOVA) تحليل التباين الاحادي لقياس دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة .

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي في برنامج (SPSS) ، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي المستخدم في الاداة تم حساب المدى (٣ - ١=٢) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢=٠.٦٦) و بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول (٥): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

درجة التطبيق	الدرجة	مدى المتوسطات
عالية	٣	من ٢.٣٤ إلى ٣
متوسطة	٢	من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣
منخفضة	١	من ١ إلى ١.٦٦

• عرض النتائج ومناقشتها

• الإجابة عن أسئلة الدراسة :

١) السؤال الأول : ما درجة تطبيق معايير انكيت (الاطار المفاهيمي : البرامج المقدمة ، نظام التقييم والتقويم، الخبرات الميدانية، التنوع، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية ، الموارد والحوكمة) في كلية التربية في جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد أي العبارات كان متوسطها أعلى من غيرها وذلك لعبارات أولاً للإطار المفاهيمي للكلية ومن ثم لمعايير انكيت ، لكل معيار لحد كالتالي :

• أولاً : الاطار المفاهيمي للكلية :

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات	عالية	متوسطة	منخفضة	الدرجة	الترتيب
١	تتسق رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها مع رؤية الجامعة	36	16	0	2.69	0.47
		69.2	30.8	0.0		
٢	تتصف رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها وقيمتها بالوضوح	31	16	5	2.50	0.67
		59.6	30.8	9.6		
٣	تتصف رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها وقيمتها بالمرونة بناءً على التغيرات في المعايير العالمية	24	22	6	2.35	0.68
		46.2	42.3	11.5		
٤	تعرف الكلية رؤيتها ورسالتها لجميع عناصر النظام التعليمي	22	27	3	2.37	0.60
		42.3	51.9	5.8		
٥	يقدم الإطار المفاهيمي للكلية وصفاً محدداً لمواصفات خرجيها.	22	28	1	2.41	0.54
		42.3	53.8	1.9		
٦	تبرز عناصر الإطار المفاهيمي في كافة أنشطة الكلية وبرامجها	24	20	7	2.33	0.71
		46.2	38.5	13.5		
	الكلية				2.44	0.61

ك : التكرارات ، % : النسبة المئوية

يتضح من الجدول (٦) : أن درجة تطبيق " الاطار المفاهيمي للكلية " من وجهة نظر عينة الدراسة " اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود " كانت درجة تطبيق " عالية " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٤٤) وهو متوسط يقع في المدى (٢.٣٤ الى ٣) وهي درجة " عالية " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات الاطار المفاهيمي للكلية ما بين درجة " عالية " ودرجة "متوسطة " ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٤٧) وبين (٠.٧١) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على الاطار المفاهيمي للكلية وتتفق النتائج الواردة في هذه الدراسة مع نتائج دراسة عون. حيث يلاحظ أن العبارة " تتسق رؤية الكلية ورسالتها وأهدافها مع رؤية الجامعة " حصلت على أعلى متوسط (٢.٦٩) وقد يعزى ذلك إلى أن معظم الكليات في جامعة الملك سعود حرصت على وضع رؤية ورسالة تتسق مع رؤية الجامعة. التزاما منها بتوجه الجامعة نحو الاعتماد الاكاديمي. كما يلاحظ أن العبارة " تبرز عناصر الاطار المفاهيمي في كافة أنشطة الكلية وبرامجها " حصلت على أقل متوسط وقد يعزى ذلك إلى عدم انسجام جميع أنشطة الكلية مع عناصر الإطار المفاهيمي.

• **ثانيا : معايير انكيت :**

• **١- المعيار الاول : (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم :**

يتضح من الجدول (٧) : أن درجة تطبيق المعيار الاول " (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم " من وجهة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق " عالية " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٣٩) وهو متوسط يقع في المدى (٢.٣٤ الى ٣) وهي درجة " عالية " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الاول ما بين درجة " عالية " ودرجة "متوسطة " ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٤٩) وبين (٠.٧٤) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار الاول . ويلاحظ أن العبارة " تعبر البرامج (الخطط الدراسية) لمرحلي البكالوريوس والدراسات العليا عن الاطار المفاهيمي للقسم " ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٣) وهي درجة تطبيق " عالية " ، وهي اعلى متوسط حسابي في المعيار الاول ، مما يعني انها اكثر عبارات معيار البرامج المقدمة تطبيقا من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس حيث يعزى ذلك إلى انسجام الاطار المفاهيمي مع البرامج المقدمة في الكلية. ويلاحظ أن العبارة " يرتبط البرنامج الذي يُقدم للطلاب بالوظائف المطلوبة مستقبلا وفقا للخطة الاستراتيجية " بمتوسط حسابي قدره (٢.٢١) وهي درجة تطبيق "متوسطة " ، وهي اقل عبارات المعيار الاول في المتوسط الحسابي ، مما يعني انها اقل عبارات معيار البرامج المقدمة تطبيقا وهذا لا يتفق مع ما تم التوصل اليه في دراسة عون حيث كانت النسبة هنا عالية حيث يعزى ذلك إلى وجود فجوة بين سوق العمل والمجال التعليمي .

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات	عالية	متوسطة	منخفضة	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	تعبر البرامج (الخطط الدراسية) لمرحلي البكالوريوس والدراسات العليا عن الاطار المفاهيمي للقسم	ك	33	19	0	عالية	1
		%	63.5	36.5	0.0		
٢	يرتبط البرنامج الذي يُقدّم للطلاب بالوظائف المطلوبة مستقبلاً وفقاً للخطة الاستراتيجية	ك	19	25	8	متوسطة	7
		%	36.5	48.1	15.4		
٣	يُكسب البرنامج للطلاب مهارات عليا مثل: تحليل الموقف، التعلم الذاتي، اتخاذ القرار	ك	21	25	5	متوسط	5
		%	40.4	48.1	9.6		
٤	ينتمي البرنامج للعلاقات الإنسانية ويدعم لغة الحوار للمشاركين فيه	ك	26	18	8	عالية	4
		%	50.0	34.6	15.4		
٥	يحرص البرنامج على ربط خبرات ومفردات المقررات مع تقاليد المجتمع السليمة	ك	31	21	0	عالية	2
		%	59.6	40.4	0.0		
٦	يوفر البرنامج الإرشاد والتوجيه الكامل للطلاب	ك	22	28	2	عالية	3
		%	42.3	53.8	3.8		
٧	يسمح البرنامج للطلاب بالتعرف على طرق جمع المعلومات وتبويبها وتوثيقها واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها	ك	23	20	9	متوسطة	6
		%	44.2	38.5	17.3		
	الكلية					عالية	
					2.39	0.62	

ك: التكرارات ، % : النسبة المئوية

٢- المعيار الثاني : نظام التقييم والتقويم في الكلية :

يتضح من الجدول (٨) : أن درجة تطبيق المعيار الثاني " نظام التقييم والتقويم في الكلية " من وجهة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق " متوسطة " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٢٣) وهو متوسط يقع في المدى (١.٦٧ الى ٢.٣٣) وهي درجة " متوسطة " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الثاني ما بين درجة " عالية " ودرجة "متوسطة " ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٦١) وبين (٠.٧٨) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار الثاني. يلاحظ أن العبارة " يتم تقييم الطلاب بشكل صادق وموضوعي " ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢) وهي درجة تطبيق " عالية " ، وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة في المعيار الثاني، مما يؤكد انها اكثر عبارات معيار نظام التقييم والتقويم في الكلية تطبيقاً من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى الإخلاص والأمانة التي يتصف بها

الأعضاء، حيث حصلت هذه العبارة في دراسة عون على درجة تطبيق متوسطة. ويلاحظ أن العبارة "يتم تحسين البرامج وتطويرها (تقويمها) في ضوء نتائج التقييم الدوري" بمتوسط حسابي قدره (٢) وهي درجة تطبيق "متوسطة"، وهي أقل عبارات المعيار الثاني في المتوسط الحسابي، مما يعني أنها أقل عبارات معيار نظام التقييم والتقويم في الكلية تطبيقاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى قلة الوعي بأهمية التقويم والفوائد الإيجابية التي تعود على الجميع بالفائدة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عون.

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات		عالية	متوسطة	منخفضة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة	الترتبة
١	يتم تقييم الطلاب بشكل صادق وموضوعي	ك	30	19	3	2.52	0.61	عالية	1
		%	57.7	36.5	5.8				
٢	يتم تسجيل نتائج التقييم بصورة منتظمة في سجلات الكترونية داخل الجامعة	ك	23	19	10	2.25	0.76	متوسطة	3
		%	44.2	36.5	19.2				
٣	توجد معايير واضحة ومعلنة لتقييم جميع عناصر البرنامج (المناهج، الوسائل التعليمية، أعضاء هيئة التدريس)	ك	18	29	5	2.25	0.62	متوسطة	2
		%	34.6	55.8	9.6				
٤	يتوفر نظام إداري لمراقبة جودة كافة البرامج والأنشطة المقدمة بشكل دوري	ك	20	20	12	2.15	0.78	متوسطة	4
		%	38.5	38.5	23.1				
٥	يتم تحسين البرامج وتطويرها (تقويمها) في ضوء نتائج التقييم الدوري	ك	15	22	15	2.00	0.77	متوسط	5
		%	28.8	42.3	28.8				
الكلي						2.23	0.71	متوسطة	

ك: التكرارات ، % : النسبة المئوية

٣- المعيار الثالث : الخبرات الميدانية :

يتضح من الجدول رقم (٩) : أن درجة تطبيق المعيار الثالث "الخبرات الميدانية" من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق "متوسطة"، بسبب أن متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٢٥) وهو متوسط يقع في المدى (١.٦٧ الى ٢.٣٣) وهي درجة "متوسطة" حسب المقياس المستخدم، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الثالث ما بين درجة "عالية" ودرجة "متوسطة"، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٦١) وبين

(٠.٧٧) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار الثالث. يلاحظ أن العبارة " يُقدم البرنامج للطلاب تعليماً تطبيقياً عملياً (تدريباً ميدانياً)" ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٤٦) وهي درجة تطبيق " عالية " ،وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة في المعيار الثالث ، مما يؤكد انها اكثر عبارات معيار الخبرات الميدانية تطبيقاً من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية التدريب الميداني وأيضاً كلية التربية خصصت فصل دراسي تعمل فيه الطالبة في مؤسسة تعليمية حيث أن كلية التربية تخرج كادريعمل في المجال التعليمي مما يجعل الخريجات مؤهلات للعمل في هذا المجال وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل اليه في دراسة عون. ويلاحظ أن العبارة " يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي " بمتوسط حسابي قدره (٢.١٠) وهي درجة تطبيق "متوسطة " ، وهي اقل عبارات المعيار الثالث في المتوسط الحسابي ، مما يعني انها اقل عبارات معيار الخبرات الميدانية تطبيقاً من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى وجود فجوة بين النظرية والتطبيق حيث أن البرنامج لم يستند إلى الاسس النظرية التي يكتسبها الطالب ويترجمها إلى واقع عملي وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل إليه في دراسة عون.

جدول (٩) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات		عالية	متوسطة	منخفضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتبة
١	يُقدم البرنامج للطلاب تعليماً تطبيقياً عملياً (تدريباً ميدانياً)	ك	30	16	6	2.46	0.70	عالية	1
		%	57.7	30.8	11.5				
٢	يُحدد البرنامج لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الضوابط والمسؤوليات	ك	16	31	5	2.21	0.61	متوسطة	4
		%	30.8	59.6	9.6				
٣	يُحدد البرنامج مهام وأدوار الطلاب في التدريب الميداني بصورة واضحة ومعلنة	ك	23	18	11	2.23	0.78	متوسط	3
		%	44.2	34.6	21.2				
٤	يُحدد البرنامج أهدافاً واضحة للتدريب الميداني	ك	22	22	8	2.27	0.72	متوسط	2
		%	42.3	42.3	15.4				
٥	يترجم البرنامج نظريات ومفاهيم المقررات إلى واقع تطبيقي عملي	ك	18	21	13	2.10	0.77	متوسط	5
		%	34.6	40.4	25.0				
الكلية									
						2.25	0.72	متوسط	

ك : التكرارات ، % : النسبة المئوية

٤- المعيار الرابع : التنوع:

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات		عالية	متوسطة	منخفضة	القياس الوسطي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتبة
١	توفّر الكلية فرصاً متكافئة لجميع منسوبيها (الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريون..الخ)	ك	18	31	3	2.29	0.57	متوس	3
		%	34.6	59.6	5.8				
٢	يتم تقديم برامج تحقق التنوع في (المقررات والخطط الدراسية، الأنشطة التدريسية، البحث العلمي، الممارسات المهنية وأساليب التقويم)	ك	20	29	3	2.33	0.58	متوسطة	2
		%	38.5	55.8	5.8				
٣	تتيح الكلية الحق لكل طالب بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية في التعبير الحر عن رأيه ومعتقداته الخاصة بدون تمييز	ك	27	20	5	2.42	0.67	عالية	1
		%	51.9	38.5	9.6				
الكلي						2.35	0.61	عالية	

ك : التكرارات ، % : النسبة المئوية

يتضح من الجدول رقم (١٠) : أن درجة تطبيق المعيار الرابع " التنوع " من وجهة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق "عالية " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٣٥) وهو متوسط يقع في المدى (٢.٣٤ الى ٣) وهي درجة "عالية " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الرابع ما بين درجة "عالية " ودرجة "متوسطة " ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٦١) وبين (٠.٧٧) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار الرابع وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عون. يلاحظ أن العبارة " تتيح الكلية الحق لكل طالب بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية في التعبير الحر عن رأيه ومعتقداته الخاصة بدون تمييز " ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٤٢) وهي درجة تطبيق "عالية " ،وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة في المعيار الرابع ، مما يؤكد انها اكثر عبارات المعيار التنوع تطبيقا من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية ثقافة الحوار وتبادل الآراء لدى الطلاب . ويلاحظ أن العبارة " توفر الكلية فرصاً متكافئة لجميع منسوبيها (الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس ، والإداريون..الخ) " بمتوسط حسابي قدره (٢.٢٩) وهي درجة تطبيق "متوسطة " ، وهي اقل عبارات المعيار الرابع في المتوسط الحسابي ، مما يعني انها اقل عبارات معيار التنوع تطبيقا من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى الثقافة السائدة حيث أن الخدمات تقدم للأقرب أو لأصحاب السلطة .

٥- المعيار الخامس : تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية:

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات		عالية	متوسطة	منخفضة	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
١	يتم إعلان المعايير والضوابط المحددة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية ومعايير الكفاءة	ك	19	17	16	2.06	0.83	متوسطة
		%	36.5	32.7	30.8			
٢	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في الجمعيات والجالس المهنية واللجان المختلفة	ك	25	23	3	2.43	0.61	عالية
		%	48.1	44.2	5.8			
٣	توفر الكلية معايير واضحة لتقييم أعضاء هيئة التدريس (تتضمن على (التقييم الذاتي ، تقييم رئيس القسم ، تقييم الطلاب).	ك	24	26	2	2.42	0.57	عالية
		%	46.2	50.0	3.8			
٤	يساهم أعضاء هيئة التدريس في وفرة وجودة الأبحاث العلمية والدراسات التي يقومون بها لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي	ك	25	21	5	2.39	0.67	عالية
		%	48.1	40.4	9.6			
٥	يحترم أعضاء هيئة التدريس طلابهم	ك	31	17	4	2.52	0.64	عالية
		%	59.6	32.7	7.7			
٦	تقدم الكلية خطط للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (تتضمن الدورات التدريبية ، ورش العمل الخ)	ك	27	22	3	2.46	0.61	عالية
		%	51.9	42.3	5.8			
٧	تتم متابعة خطط التنمية المهنية وتقييمها ومن ثم تقويمها بصورة دورية	ك	14	21	17	1.94	0.78	متوسطة
		%	26.9	40.4	32.7			
الكلية					2.32	0.67	متوسطة	

ك : التكرارات ، % : النسبة المئوية

يتضح من الجدول رقم (١١) : أن درجة تطبيق المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية " من وجهة اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق "متوسطة " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٣٢) وهو متوسط يقع في المدى (١.٦٧ الى ٢.٣٣) وهي درجة " متوسطة " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الخامس ما بين درجة " عالية " ودرجة "متوسطة " ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٥٧) وبين (٠.٨٣) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار الخامس .

يلاحظ أن العبارة " يحترم أعضاء هيئة التدريس طلابهم " ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢) وهي درجة تطبيق " عالية " ، وهي اعلى متوسط حسابي في المعيار الخامس ، مما يعني انها اكثر معيار تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية تطبيقا من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى العقيدة الاسلامية التي تؤكد على احترام الغير وإعطاء كل ذي حق حقه .

ويلاحظ أن العبارة " تتم متابعة خطط التنمية المهنية وتقييمها ومن ثمّ تقويمها بصورة دورية " بمتوسط حسابي قدره (١.٩٤) وهي درجة تطبيق "متوسطة "، وهي اقل عبارات المعيار الخامس في المتوسط الحسابي ، مما يعني انها اقل عبارات معيار تأهيل أعضاء هيئة التدريس تطبيقاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى قلة الاهتمام بالتقويم وعدم وجود لجنة متخصصة تقوم بالتقويم الدوري وهذه النتيجة تختلف عن النتيجة التي تم التوصل إليها في دراسة عون.

٦ - المعيار السادس : الموارد والحوكمة :

جدول (١٢) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لترتيب الفقرات:

م	العبارات		عالية	متوسطة	منخفضة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتبة
١	يتم تحديد الهيكل التنظيمي بوضوح وبما يتفق مع الإطار المفاهيمي للكلية	ك	26	24	2	2.46	0.58	عالية	2
		%	50.0	46.2	3.8				
٢	يوجد نظام واضح ومعلن لقبول الطلاب	ك	28	23	1	2.52	0.54	عالية	1
		%	53.8	44.2	1.9				
٣	يتم تحديد مسؤولية وحقوق وواجبات جميع المسؤولين عن إدارة الكلية	ك	20	20	12	2.15	0.78	متوسط	6
		%	38.5	38.5	23.1				
٤	يتم تدريب الطلاب على استخدام الأجهزة والوسائل بكفاءة	ك	16	28	8	2.15	0.67	متوسط	5
		%	30.8	53.8	15.4				
٥	يوجد نظام متكامل وجيد للأمن والسلامة والدعم الفني داخل الكلية	ك	27	17	8	2.37	0.74	عالية	3
		%	51.9	32.7	15.4				
٦	توجد قنوات اتصال (داخلية وخارجية) على كفاءة عالية	ك	20	24	8	2.23	0.70	متوسط	4
		%	38.5	46.2	15.4				
٧	توفر الكلية نظام إداري لمتابعة خطط وأهداف البرامج بشكل دوري ، وتقويمها	ك	11	26	15	1.92	0.71	متوسط	7
		%	21.2	50.0	28.8				
الكلية									
						2.26	0.67	متوسطة	

ك : التكرارات ، % : النسبة المئوية

يتضح من الجدول (١٢) : أن درجة تطبيق المعيار السادس " الموارد والحوكمة " من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود كانت درجة تطبيق "متوسطة " ، بسبب ان متوسط الحسابي العام للمحور كان (٢.٢٦) وهو متوسط يقع في المدى (١.٦٧ الى ٢.٣٣) وهي درجة " متوسطة " حسب المقياس المستخدم ، حيث تراوحت درجة تطبيق عبارات المعيار الخامس ما بين درجة "

عالية " ودرجة "متوسطة" ، وتراوح الانحراف المعياري بين (٠.٥٤) وبين (٠.٧٤) وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس اجابات عينة الدراسة على المعيار السادس.

ويلاحظ أن العبارة " يوجد نظام واضح ومعلن لقبول الطلاب " ، بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢) وهي درجة تطبيق " عالية " ، وهي أعلى متوسط حسابي في المعيار السادس ، مما يعني انها اكثر معيار الموارد والحوكمة تطبيقاً من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى اهتمام الكلية بها ووجود وحدة متخصصة بالقبول والتسجيل .

يلاحظ أن العبارة " توفر الكلية نظام إداري لمتابعة خطط وأهداف البرامج بشكل دوري ، وتقويمها " بمتوسط حسابي قدره (١.٩٢) وهي درجة تطبيق "متوسطة" ، وهي أقل عبارات المعيار السادس في المتوسط الحسابي ، مما يعني انها أقل عبارات معيار الموارد والحوكمة تطبيقاً من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس وذلك يعزى إلى عدم وجود نظام إداري متخصص لمتابعة الخطط والأهداف .

• المقارنة بين معايير انكيت :

حقق معيارين من معايير انكيت درجة تطبيق عالية في كلية التربية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ، حيث جاء المعيار الاول " (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم " في المرتبة الاولى كأكثر معايير انكيت تطبيقاً في كلية التربية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ، وجاء في المرتبة الثانية معيار الرابع التنوع كثاني اكثر معايير انكيت تطبيقاً في كلية التربية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس .

حققت باقي معايير انكيت درجة تطبيق متوسطة في كلية التربية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس ، وجاء ترتيبهم كالتالي :

« ٣. المرتبة الثالثة : المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية" .

« ٤. المرتبة الرابعة : المعيار السادس " الموارد والحوكمة " .

« ٥. المرتبة الخامسة : المعيار الثالث " الخبرات الميدانية " .

« ٦. المرتبة السادسة : المعيار الثاني " نظام التقويم والتقييم في الكلية " .

فبالتالي يصبح المتوسط الحسابي العام لجميع معايير انكيت هو (٢.٣٠) وهو متوسط يقع في المدى (١.٦٧ الى ٢.٣٣) وهي درجة " متوسطة " ، مما يعني ان درجة تطبيق معايير انكيت في كلية التربية في جامعة الملك سعود هي درجة تطبيق متوسطة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس .

جدول (١٣): المقارنة بين معايير انكيت

الرتبة	درجة التطبيق	المتوسط الحسابي	معايير انكيت
١	عالية	2.39	المعيار الأول: (البرامج المقدمة) معارف الطلاب ومهاراتهم واتجاهاتهم
٦	متوسطة	2.23	المعيار الثاني: نظام التقييم والتقوم في الكلية
٥	متوسطة	2.25	المعيار الثالث: الخبرات الميدانية
٢	عالية	2.35	المعيار الرابع: التنوع
٣	متوسطة	2.32	المعيار الخامس: تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتمييزهم المهنية
٤	متوسطة	2.26	المعيار السادس: الموارد والحوكمة
-	متوسطة	٢.٣٠	معايير انكيت

• (٢) السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات استجابات افراد الدراسة تعود إلى المتغيرات (الرتبة الأكاديمية - القسم الأكاديمي) ؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات استجابات افراد الدراسة " اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية " تعزي للمتغيرات التالية :

• ١- بالنسبة للمتغير " الرتبة الأكاديمية " :

جدول (١٤): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق	مصادر التباين	مجالات الدراسة
18.4	3	6.1	1.006	0.399	لا يوجد فروق	بين المجموعات	الاطار المفاهيمي للكلية
292.4	48	6.1				داخل المجموعات	
310.8	51					المجموع	
32.2	3	10.7	0.122	0.947	لا يوجد فروق	بين المجموعات	معايير انكيت
4219.9	48	87.9				داخل المجموعات	
4252.1	51					المجموع	
10.2	3	3.4	0.028	0.994	لا يوجد فروق	بين المجموعات	الدرجة الكلية للدراسة
5824.8	48	121.4				داخل المجموعات	
5835.1	51					المجموع	

يبين الجدول (١٤) : انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد الدراسة " اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية " تعزي لمتغير " الرتبة الأكاديمية " ، حيث مستويات الدلالة لقيم (F) اعلى من مستوى المعنوية (٠.٠٥) أي غير داله إحصائيا . ما يعني انه لا يوجد تأثير لرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في استجاباتهم على درجة تطبيق معايير انكيت .

٢٠ - بالنسبة للمتغير " القسم الأكاديمي " :

جدول (١٥): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

مجلات الدراسة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التعليق
الاطار المفاهيمي للكلية	بين المجموعات	36.9	8	4.6	0.723	0.670	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	274.0	43	6.4			
	المجموع	310.8	51				
معايير انكيت	بين المجموعات	461.2	8	57.7	0.654	0.728	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	3790.8	43	88.2			
	المجموع	4252.1	51				
الدرجة الكلية للدراسة	بين المجموعات	697.4	8	87.2	0.730	0.665	لا يوجد فروق
	داخل المجموعات	5137.6	43	119.5			
	المجموع	5835.1	51				

يبين الجدول (١٥) : انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات افراد الدراسة " اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية " تعزي لمتغير " القسم الأكاديمي " ، حيث مستويات الدلالة لقيم (F) اعلى من مستوى المعنوية (٠.٠٥) أي غير داله إحصائيا . مما يعني انه لا يوجد تأثير للقسم الأكاديمي الذي ينتمي له أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في استجاباتهم على درجة تطبيق معايير انكيت .

• التوصيات:

بعد البحث والاطلاع على أدبيات الدراسة وتحليل النتائج توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد في تطبيق معايير انكيت بالدرجة المطلوبة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ومن بين تلك التوصيات:

- « إشراك جميع طبقات الجامعة في محاولة تطبيق معايير منظمة ncate وتقديم مفهوم المعايير.
- « تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بكل معيار على حدة.
- « إعطاء أعضاء هيئة التدريس معلومات عن النماذج العالمية ومعاييرها.
- « عمل دليل مفصل بالخطوات والاجراءات اللازمة لتطبيق معايير ncate.
- « عمل ورش عمل للمعايير التي كان التطبيق فيعا بدرجة متدنية.

• المراجع:

• المراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٤) لسان العرب، دار صادر.
أحمد ، أحمد ابراهيم (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في الادارة التعليمية والمدرسية ،الاسكندرية: دار الوفاء.

- أمين، ماجدة محمد وحويل ايناس إبراهيم وحسن، ماهر أحمد (٢٠٠٥) "الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول"، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، ٢٤-٢٥ يناير.
- بلت، عباس محمد أحمد (١٤٢٧هـ)، مبادئ الإدارة المدرسية، مكتبة الرشد، الرياض.
- الحربي، حياة محمد سعيد (٢٠٠٢) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، أم القرى.
- حسين، سلامة عبد العظيم (١٤٢٦) "ضمان الجودة والاعتماد في التعليم. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- الحسين، سلامة عبد العظيم وإبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٢) "معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة"، مستقبل التربية العربية، المجلد الثامن، العدد (٢٤).
- درندري، إقبال، وهوك، طاهرة (١٤٢٨) دراسة استطلاعية لأراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية، مؤتمر الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة من ٢٨ - ٢٩ ربيع الآخر، بريده: القصيم.
- الرازي، أبي بكر (١٩٩٨) مختار الصحاح، المكتبة العصرية.
- العاجز، فؤاد (٢٠٠٦) "السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات"، المجلد الثاني العدد الأول.
- العارفة، عبد اللطيف، وقران، أحمد عبد الله (١٤٢٨) معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في منطقة الباحة التعليمية، دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر (الجودة في التعليم)، القصيم.
- عبد المحسن، توفيق محمد (١٩٩٦) تخطيط ومراقبة جودة المنتجات مدخل إدارة الجودة الشاملة، القاهرة: دار النهضة.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥) إدارة الجودة الشاملة، دار الباروزي العلمية.
- عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) عمان: دار الشروق.
- عماد الدين، حسين (٢٠٠٧) "الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية"، ورقة عمل مقدمة، كلية التربية الرياضية، جامعة الملك سعود.
- عماد الدين، حسين (٢٠٠٧) "الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية"، ورقة عمل مقدمة، كلية التربية الرياضية، جامعة الملك سعود.
- عون، وفاء (٢٠٠٩) دراسة تقييمية لدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود.
- مجاهد، محمد إبراهيم مطوه (٢٠٠٢) "الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تحقيق الجودة في التعليم"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٨).
- المعلولي، ريمون (٢٠٠١) التربية من أجل الجودة استراتيجيات ادخال مفاهيم الجودة في مناهج التعليم النظامي، الندوة الوطنية السابعة للجودة، وزارة التعليم العالي، دمشق ٤-٦.
- المغربي، محمد عباس (٢٠٠٩) "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، المنتدى الثاني للمعلم.
- النجار، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧) "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام" ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم.
- يسن، إبراهيم، (غير مورخ)، المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني، ط٢، القاهرة، مجمع اللغة العربية.

• المراجع الأجنبية:

- Ohnaka, It SUD," Introduction of an accreditation system in Japan. " European Journal of Engineering, Vol. 26, No 3, 2001.
- Rashad, M. and Massoud, F (2001). Advances in quality improvement principles and framework. The Quality Assurance Project, U. S. Agency for International Development (USAID). Bethesda, MD.
- Sursock, A.: Reflection from the Higher Education Institutions Point of View, Accreditation and Quality Culture, International Conference on Accreditation and Quality Assurance 12-13 March 2002, Amsterdam, 2002.
- El-Khawas, E. Accreditation in the USA, Origins, Development UNESCO Institute for Educational Planning, 2001. website: <http://www.unesco.org/iiep>.

• مواقع الانترنت:

www.ncate.org



البحث الثالث :

**تقييم الطلاب والطالبات للسمات الشخصية والأداء الأكاديمي لأعضاء
هيئة التدريس في جامعة الجوف**

المصادر :

**د / فيصل مد الله الرويشد .
أستاذ مشارك قسم التربية وعلم النفس
جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية**

" تقييم الطلاب والطالبات للمسمات الشخصية والأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف " د / فيصل مد الله الرويشد

أستاذ مشارك قسم التربية وعلم النفس جامعة الجوف

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠٨) طلاب وطالبات من طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، أظهرت النتائج أن تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفقاً لمتغيرات السمات الشخصية، والاستعداد للمحاضرة الأولى، ومهارة تنفيذ الدرس، وتقييم الطلاب والطالبات، جاءت جميعها بدرجة (كبيرة). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وللجنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة، وللتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية، ولتقدير المعدل التراكمي ولصالح التقدير ممتاز. وجاءت أبرز توصيات الدراسة ضرورة متابعة مدى تقيد أعضاء الهيئة التدريسية بالساعات المكتبية، وكيفية الاستفادة منها خدمة للطلبة، والتأكيد على أعضاء الهيئة التدريسية بضرورة تزويد طلابهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم في الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: تقييم، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الجوف.

Evaluation of students' personal characteristics and academic performance of faculty members at Al-Jouf University

Dr. Faisal Al-Rowaished

Abstract

The purpose of this research is to Identify students' evaluation for faculty in Aljouf University, This researcher followed analytical descriptive approach and applied the questionnaire as a tool for collecting date. The study sample was a sum of 1308 students (Female and Male). Results showed that the evaluation of students for faculty members at Al-Jouf University according to the variables of personality traits, preparation for the first lecture, the skills of implementing the lesson and the students evaluation, all these variables were (high). The results also showed that there were statistically significant differences between the means of students evaluations to faculty members in Aljouf University for all study fields and the overall degree according to the variable (Gender) to the favor of (Male), and to the variable (Academic year) to the favor of (Seniors), and to the variable (Specialization) to the favor of (Humanitarian specialties), and to the variable (GPA) to the favor of (excellent) The most important recommendations of the study were the need to follow-up of faculty members' compliance with office hours, utilize office hours to serve students as much as possible, and to urge faculty members to provide their students with feedback on their performance in the tests.

Keywords: Evaluation, Academic performance, personality traits, Aljouf University, Faculty Members.

• مقدمة :

لقد تنامي الاهتمام بالتعليم الجامعي في العشر سنوات الأخيرة بشكل ملحوظ فكشفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية مساعيها لتقييم كافة أدواته وعناصره في ظل التنافس الكبير الذي تشهده الأوساط الأكاديمية، فعمدت إلى إيجاد المعايير اللازمة والمقننة للوقوف على مكان القوة والضعف وفرص النجاح فضلاً عن الاهتمام بكافة المعوقات التي تحد من تطور التعليم ونجاحه ، وباتت تولي جل اهتمامها في هذا المجال لاسيما في ظل ما يواجهه هذا النظام من عقبات وصعوبات، فسخرت العديد من مواردها المادية والبشرية للنهوض بمستوى التعليم وتطوره لبواب الموجة السريعة والتداعيات الهائلة التي تطلب من كافة القادة والأكاديميين مضاعفة جهودهم ومساعدتهم في اتجاه واحد نحو التنافس العالمي الذي نشهده اليوم.

حرصت جامعة الجوف كغيرها من الجامعات المحلية والعربية والعالمية على وضع الإطار الشامل لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس مراعية التكامل في الجوانب الأكاديمية التعليمية والبحثية وسلطة الضوء على أهمية أخلاقيات المهنة والتنوع في استخدام طرائق وأساليب التدريس وآلية تقويم الطلاب وتنمية مهاراتهم المعرفية والسلوكية والوجدانية، كونها المؤشر الأساسي في تطور أداء وممارسات أعضاء هيئة التدريس.

كما أكدت العديد من الدراسات على ضرورة حشد كافة الجهود المشتركة في سبيل تطوير التعليم وصياغة مدخلاته بالشكل الملائم، فانصب معظم الاهتمام بالعنصر الأساسي للعملية التعليمية والبحثية والمتمثلة في عضو هيئة التدريس والذي يمثل الأداة الأولى في قيادة دفة النجاح في الجامعات، ومن خلال هذا الإطار المتمثل في تقييم أعضاء هيئة التدريس وممارساتهم سعت الجامعات إلى قياس وتقييم أدائهم في سبيل إعداد منظومة أكاديمية فاعلة.

مامن شك في أن تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها، لما له من أهمية في تحسين الأداء وزيادة فاعليته (Miller, 1987) ويتطلب التقويم عدم استخدام أسلوب واحد لضمان الموضوعية في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وتشير الدراسات إل أن أغلب مؤسسات التعليم العالي في مختلف البلدان تستخدم طرائق وأساليب متنوعة في عملية التقويم، ويعد الطالب عنصراً مهماً ينظر إليه من بين عناصر الاعتماد الجامعي ، وقد غدت عملية تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ذات أهمية بالغة للحصول على أحكام صادقة وموضوعية، لذا أجرى العديد من الباحثين المزيد من الدراسات حول تأثير مجموعة من المتغيرات في تقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس (صومان، ٢٠١٥).

على الرغم من المآخذ على نظام تقويم الأستاذ الجامعي من قبل الطلبة يبين Greenwald (1997) أن عملية تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس ضرورية

ومطلوبة، فأغلب الدراسات أكدت أن نتائج هذه العملية صادقة، وليست متحيزة، والعاملون في الجامعات من إداريين وأكاديميين بحاجة إلى نتائجها.

كما بين Maxwell (1998) أن السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس وطرق التدريس المتبعة تمثل العنصر الفعّال في تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية ببسر ونجاح، فعندما يتقن عضو هيئة التدريس التقنيات التدريسية فإن ذلك يلهم الإثارة الفكرية لدى الطلبة ويحافظ على العلاقة الشخصية بين عضو هيئة التدريس والطلبة. وللسمات الشخصية الإيجابية لعضو هيئة التدريس أثر كبير لتحفيز الدافعية لدى الطلبة، فالتأثير الإيجابي على الطلبة يعد من الطرق الفعّالة لنقل المعرفة والاهتمام بالمادة الدراسية.

وإذا ماتم تفحص العمليات المختلفة في المنظومة التربوية، يتضح أن عملية التقويم تأخذ حيزاً كبيراً فيها، فهي البؤرة التي يتجه إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة مستويات المنظومة التربوية، وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم. وهي الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم بما ينعكس على مخرجات التعليم (Mcmillan, 2001).

كما أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه، إلى تدني مؤشرات جودة التعليم لدى غالبية الجامعات العربية إلى دون ال 60% وفقاً للمعايير المعمول بها، وكان ضعف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد العوامل الرئيسة في تدني جودة التعليم (المكتب الأقليمي للدول العربية، ٢٠١٣).

ولكي يمارس أستاذ الجامعة وظيفة التدريس على الوجه الأكمل ينبغي عليه أن يكون متمكناً في مجال تخصصه وواسع الاطلاع، وملماً بأحدث النظريات والتطبيقات التربوية، وعرض موضوعات الدرس بطريقة واضحة ومنطقية، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب (راشد، ١٩٩٨؛ حري، ٢٠١٠).

لذلك يعد التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الإيجابية والقيمية وكل المهارات العملية والعلمية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، ومقياس تفوق الجامعات يعتمد على مدى امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، توفر لهم جميع الظروف والإمكانات من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في ارتقاء العملية الأكاديمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروحوالد، ٢٠٠٣).

• مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال الأداء الأكاديمي والسمات الشخصية التي يجب توافرها في الأستاذ الجامعي اتضح أن مؤسسات التعليم الجامعي لازالت في طور الاهتمام بالوقوف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس وضرورة امتلاكهم للسمات الملائمة للقيام بالعملية التدريسية في ضوء التنافس الكبير والتحديات المتعددة التي تواجه مؤسساته، فلا زالت نسبة كبيرة من الطلبة دون المستوى المأمول من ناحية امتلاكهم للمهارات المعرفية اللازمة لمواكبة التطور والتي تحقق طموحاتهم وأمالهم، فضلاً عن عدم توافق مخرجات هذه المؤسسات مع متطلبات سوق العمل وزيادة الطلب الاجتماعي، وزيادة التنافس بين الجامعات، كما أن التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية تفرض على تلك الجامعات الوقوف على مستوى أعضاء هيئة التدريس فيها وأن تحرص على امتلاكهم للسمات الشخصية التي تساعدهم على تحقيق مستوى أكاديمي رائد.

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على تقييم المستوى التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والسمات الشخصية التي يمتلكونها.

• أسئلة الدراسة:

- تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:
- « السؤال الأول: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية؟"
 - « السؤال الثاني: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى؟"
 - « السؤال الثالث: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس؟"
 - « السؤال الرابع: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقييم الطلاب والطالبات؟"
 - « السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف تعزى للمتغيرات: الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير؟"

• أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:
- « التعرف على مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية.
 - « التعرف على مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى.

- « التعرف على مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس.
- « التعرف على مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقويم الطلاب والطالبات.
- « التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات: الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير.
- « إيجاد التوصيات اللازمة فيما يحقق أداءً تدريسياً جيداً إلى جانب امتلاك السمات الضرورية لممارسة العمل الأكاديمي.

• أهمية الدراسة:

تعتمد المنافسة بين الجامعات بالدرجة الأولى على مستوى الكوادر البشرية التي تمتلكها، حيث يعد العنصر البشري ومدى تقدمه وإنجازه المعول الرئيس في تقدم ورقي الجامعات، لذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ومدى امتلاكه للسمات التي تعينه في اكتمال الجوانب التعليمية التي تمثل أهم الوظائف والأدوار التي يجب أن يقوم بها، والتي تعمل على تطوير أدائه، كما تبرز أهمية هذه الدراسة فيما تقدمه من الوقوف على واقع الأداء التدريسي والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس، فضلاً عما توضحه من الإيجابيات والسلبيات في عناصر التقييم والتي تساهم بشكل أو بآخر في تبصير القادة وأصحاب القرار وحتى عضو هيئة التدريس بالممارسات والسمات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي. كما يرى الباحث بأن هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت تقييم الأداء التدريسي والسمات الشخصية معاً.

• حدود الدراسة:

طبقت الدراسة على طلاب وطالبات جامعة الجوف في كافة التخصصات العلمية والإنسانية خلال العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

• مصطلحات الدراسة:

السمات الشخصية: وهي الصفات والخصال الانفعالية والاجتماعية والنفسية التي يمتلكها عضو هيئة التدريس أثناء أداء عمله التدريسي والتي تقاس في هذه الدراسة من خلال فقراتها.

الأداء الأكاديمي: ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والنتائج التعليمية الذي يظهر على سلوك الطلبة كنتيجة لعملية التدريس، والتي تقاس من خلال المهارة في الاستعداد للدرس وتنفيذه والآليات المتبعة في عملية تقييم الطلبة.

• الإطار النظري للدراسة:

تمثل عملية التقييم بشكل عام مؤشراً على مدى تحقيق الأهداف المرسومة، ومؤشراً على فعالية الأداء، وتساهم في التعرف على مواطن الخلل، ووضع اليد عليها تمهيداً للبحث في إيجاد سبل المعالجة، كما تساهم في التعرف على نقاط القوة لتعزيزها وتنميتها، والعمل على إكسابها لجميع المعنيين بها، كونها العنصر والمؤشر في النجاح، كما أن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم ومعرفة الواقع الفعلي لأداء عضو هيئة التدريس من شأنها المساعدة في مواكبة مؤسسات التعليم للتطورات المتلاحقة في الثورة العلمية والتقنية، فإذا ما عرفنا العوامل المؤثرة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس نستطيع التوصل إلى معايير علمية موضوعية تساهم بالنتيجة في تطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي (الخرابشة، الجعافرة، الهباه، والسعايدة، ٢٠١٢).

وقد ذكر الغريب (١٩٨١) عدد من السمات والممارسات التي يجب أن يلتزم بها عضو هيئة التدريس وهي على النحو التالي:

« السمات الخلقية: هي صفات تتعلق بالمبادئ والعدالة وعدم التحيز والأخلاق الحميدة، وهي صفات المعلم الناجح، أما التحيز والظلم وبث روح التفرقة بين التلاميذ والتحدث بالسوء فهي من صفات المعلم ذات التأثير السالب.

« المظهر العام: يشمل الأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس وهي من صفات المعلم الناجح أما عدم العناية بالمظهر وعدم الترتيب فهي من صفات المعلم ذات التأثير السلبي.

« التمكن من المادة: أي تمكن المعلم من مادته والعناية بإعداد الدرس واستخدام الطرق التربوية التي تساعد على الفهم وهي صفات المعلم الناجح أما عدم التمكن من المادة وعدم العناية باستخدام الطرق التربوية فهي من صفات المعلم ذات التأثير السالب

« نوع القيادة: وتشمل احترام آراء الطلبة والاشتراك معهم في بعض الأنشطة ومعاملتهم كأب وأخ، وهي صفات المعلم الناجح، أما أسلوب السيطرة والتحكم والعناد وعدم قبول المناقشة والأسئلة قبولاً حسناً فهي من صفات المعلم ذات الأثر السلبي.

« احترام القوانين: تشمل احترام القوانين والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب والإخلاص في العمل هي صفات المعلم الناجح، أما عدم الإخلاص في العمل والتأخر عن مواعيد المحاضرات فهي من صفات المعلم ذات التأثير السالب.

كما أجريت دراسات تناولت الجانب الأخلاقي لعضو هيئة التدريس وأثره على واجباته وأدائه في تحقيق أهداف الجامعة التي يعمل فيها، ففي دراسة قام بها درة (٢٠٠٥) أظهرت ضرورة وجود ميثاق عمل أخلاقي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في ظل العولة وأثر ذلك على جودة مخرجات

العملية التعليمية. كما قدم فرحان (٢٠٠٤) قواعد أخلاقيات مهنة التعليم العالي في إطار أهداف ورسالة الجامعة، وأثر ذلك على جودة التعليم وتميز الجامعة من خلال تحقيق رسالتها وأهدافها، ويرى الشخيلي (٢٠٠٠) أن واجبات الأستاذ الجامعي متنوعة ومتشعبة، ومنها ما تفرضه أخلاق المجتمع وعاداته، ولا بد من وجود آلية واضحة لتقويم الأداء الأخلاقي لعضو هيئة التدريس للقيام بواجباته الأخلاقية إضافة لواجباته المهنية. وقد لخص الشخيلي في دراسته واجبات عضو هيئة التدريس بواجبات تجاه نفسه، وعمله، وطلابه، وزملائه، ومجتمعه، وبين أن لكل مهنة قواعد أخلاقية وسلوكية تبينها الأعراف والتعليمات وعلى رأسها إتقان المهنة وعدم الغش فيها. وقد اقترحت وثيقة توصيات ملتقى التعليم العالي والعودة - نحو ميثاق عمل أخلاقي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦) ميثاقاً للعمل الأخلاقي في البيئة الجامعية يتناول أخلاقيات أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية والبحث العلمي، وأشارت الوثيقة إلى أثر وأهمية السلوك الأخلاقي في العمل الجامعي، وبينت أن هذا الواجب هو أحد المسؤوليات الأساسية لرئاسة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية فيها.

ولتقييم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات مبررات يمكن إجمالها بما يأتي (Neumann, 2000).

« توجيه عضو هيئة التدريس وإرشاده للأهداف العامة والأنشطة التعليمية المختلفة.

« معرفة مدى تأثيره في المسافات الدراسية، وطرائق التدريس وتزويده بتغذية راجعة تساهم في تطوير أدائه، وتنويع أساليبه وزيادة فعاليته.

« تحديد جوانب القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس بهدف تعزيز جوانب القوة وإصلاح الجوانب الضعيفة منها.

« التحديد الدقيق لمدى الالتزام والسير في تحقيق الخطط والأهداف.

« تحديد مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للتطوير والتدريب لتحسين الأداء.

• الدراسات السابقة:

وفي دراسة المناصير والدايني (٢٠٠٨) بعنوان "تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ كلية التربية" والتي هدفت إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ - كلية التربية. تكونت عينة البحث من (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة قسم التاريخ في السنة الثالثة والرابعة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وتم اختيار العينة عشوائياً. كما أعد الباحثان استبانة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالاعتماد على الدراسات السابقة واستطلاع آراء طلبة قسم التاريخ، وتمكن الباحثان من إعداد استبانة شملت خمسة مجالات هي: مجال الممارسات المتعلقة بالأهداف، الممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية، التاريخية، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس،

الممارسات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، الممارسات المتعلقة بالتقويم، وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج أظهرت وجود أثر لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للأهداف التعليمية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى للبحث تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية، وانتهى البحث بجملة من التوصيات المقترحات منها العمل على إعداد دورات لأعضاء هيئة التدريس من خلال مركز التعليم المستمر في الجامعة واقتراح لإرشادهم وتدريبهم على كل ما يستجد من أساليب وطرائق تدريس بغرض رفع الكفايات المهنية، كما أوصى الباحثان على إعداد برامج توعية للطلبة لتساعدتهم في زيادة فاعليتهم وأنشطتهم ومشاركاتهم في تقويمهم لأداء عضو هيئة التدريس بشكل موضوعي واقترح الباحثان على ضرورة إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين تقويم عضو هيئة التدريس وبعض المتغيرات الأخرى من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة أجراها أبوحميدان، وسواقد (٢٠٠٨) بعنوان "الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة" والتي هدفت إلى استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس لتكون مرجعا لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك بنى الباحثان استبانة الصفات التي يرغب الطلبة توافرها في عضو هيئة التدريس، وقد اشتقت فقراتها من نتائج الدراسات السابقة ومن آراء الطلبة التي جمعت بواسطة استبانة مفتوحة أعدت لهذا الغرض. وأظهر التحليل العاملي لاستبانة الصفات عن وجود ثلاثة عوامل تحورت حولها الصفات: العامل الشخصي، الكفاءة التربوية والعلاقة مع الطلبة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس، المستوى الدراسي والكلية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان باعتماد الصفات الواردة في الاستبانة كأساس لتقييم عضو هيئة التدريس الجامعي سواء من قبل الطلبة أو إدارة الجامعات، وكذلك اعتماد الصفات المتعلقة بالتأهيل التربوي كأساس لتحديد الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، كما أوصى الباحثان بإطلاع أعضاء هيئة التدريس على هذه الصفات لتحسين أدائهم وتعاملهم مع الطلبة.

وأجرى الجراح والشريفين (٢٠١٠) بعنوان "السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات" والتي هدفت إلى تحديد سمات عضو هيئة التدريس الفعال من وجهة نظر الطلبة، وما إذا كانت تقديراتهم تختلف باختلاف جنس الطالب، وكليته، مستواه التعليمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالب وطالبة، منهم (٤٤٠) طالبا، و (٥٨٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد: التخطيط والتدريس، إدارة المحاضرة،

والسمات الشخصية. وقد كشفت النتائج أن طلبة الجامعة يولون جميع سمات عضو هيئة التدريس أهمية عالية، وأن أهمها الصفات الشخصية، تلتها إدارة المحاضرة، وأخيرا التخطيط والتدريس. كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، وعلى بعد التخطيط والتدريس لصالح الطالبات، في حين لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة الكلية، وفي بعدي إدارة الصف والسمات الشخصية تعزى إلى متغيري الكلية والمستوى التعليمي للطلاب. وقد أوصى الباحثان على ضرورة إيلاء الجامعة لتقديرات الطلبة لسمات عضو هيئة التدريس الفعال أهمية قصوى، لما لذلك من انعكاس على المسيرة التعليمية في الجامعة، مع تزويد أساتذة الجامعة بتغذية راجعة تمكنهم من تلافي نقاط الضعف، وتدعيم جوانب القوة في تعاملهم مع الطلبة أو إدارتهم للصف، أو تدريسهم الجامعي. وتزويد إدارة الجامعة ومركز تطوير أعضاء هيئة التدريس بمعلومات علمية تمكنهم من اتخاذ قرارات تسهم بارتقاء مستوى أساتذة الجامعة.

كما جاءت دراسة الصرايرة (٢٠١١) تحت عنوان " الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، وقام الباحث بتطوير استبانة الدراسة، ثم طبقت على عينة مكونة من (٧٧) رئيس قسم أكاديمي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة، إذ بلغت (٣.٧٨) درجة من (٥) درجات، ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة تعود للمتغيرات، وأوصى الباحث بأن تقوم الجامعات بتعزيز الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وأن تتعرف إلى حاجاتهم ورغباتهم لتحقيق الممكن منها وإشباعها، وأن توفر نظام حوافز تشجيعية مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء الوظيفي المرتفع.

وأجرى التل (٢٠١١) دراسة بعنوان "مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة" والتي هدفت إلى التعرف على مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كما يقدره طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات هؤلاء الطلاب وفقاً لمتغيرات صفة التخصص الدراسي والمستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي. لتحقيق هذه الأهداف أعدت استبانة من (٤٨) فقرة تشمل على الصفات والخصائص المكونة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، وطبقت على عينة من (٣٥٨) طالبا.

توصلت الدراسة إلى أن المقومات الشخصية بشكل عام، و(٣٠) صفة وخاصة منها، توافرت في أعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع، بينما توافرت فيهم (١٨) صفة وخصيصة بمستوى متوسط. وتوصلت إلى وجود فروق دالة تعزى لمتغيري صفة التخصص الدراسي لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية، والمستوى الدراسي لصالح الطلاب في السنة الرابعة، ولم تكن هناك فروق دالة تعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي.

كما أظهرت دراسة فلوح (٢٠١٢) المعنونة "مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة" والتي هدفت إلى التعرف على مواصفات أساتذة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة. وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث مقياس التقدير لقياس المواصفات المعرفية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتقويمية لأساتذة الجامعة، طبقها على عينة قوامها (٩٧) طالبا وطالبة من جامعة مستغانم.

وبعد تحليل نتائج الدراسة باستخدام التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف عن المتوسط توصل الباحث إلى أنه يوجد نقص في المواصفات المعرفية والمهنية والشخصية والاجتماعية والتقويمية لدى أساتذة الجامعة حسب وجهة نظر الطلبة. وأوصت الدراسة بتحديد المواصفات الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي، كما أوصت بوضع نظام لتقييم أعضاء هيئة التدريس في كافة الجوانب العلمية والسلوكية والمهنية، وأوصت أيضا بتحسين ظروف العمل وتحسين مرتبات أعضاء هيئة التدريس وتلبية مطالبهم، لأن هذه الأمور تنصدر قائمة مطالب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ولها تأثير سلبي على مردوديتهم.

كما أجرى عزيز (٢٠١٢) دراسة بعنوان "تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا - دراسة ميدانية في جامعة ديالى -، ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداته بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وتكونت الأداة من خمسة مجالات ضمت (٤٢) فقرة بشكلها النهائي وقد قام الباحث بحصر عينة البحث والتي تكونت من طلبة الدراسات العليا في جامعة ديالى وكان مجموع العينة (٧٥) طالبا وطالبة موزعين على ست كليات علمية وإنسانية، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها هو تسجيل ضعف واضح في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح أعضاء هيئة التدريس، إذ بينت النتائج أن هنالك ضعفا في مجال أداء المحاضرة فلم يتحقق من هذا المجال سوى أربع فقرات بعضها كان بمستوى متوسط كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة من غيرها ولم يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات الا فقرتان وكانت بمستوى متوسط في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية إلا فقرة واحدة، أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحققت منه أربع فقرات وعزى الباحث هذا الضعف الى

الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد وخاصة محافظة ديالى مما انعكس سلباً على أداء أعضاء هيئة التدريس وقدم الباحث في نهاية البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات كان أهمها التوصية بإجراء دراسة حول تطوير أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وإجراء دراسة تقييمية مماثلة لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العراقية الأخرى وبعتماد أساليب مختلفة في التقييم.

وفي دراسة جرادات وهاني (٢٠١٥) بعنوان "تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة الملك سلمان بن عبد العزيز" والتي هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر التابعة لجامعة الملك سلمان بن عبد العزيز في السعودية والعوامل المؤثرة في التقييم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤م، وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم، حيث جاء مجال عمليات التقييم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية، وجميعها كانت دالة إحصائياً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم بمتغيرات الدراسة، من حيث جنسية العضو، الرتبة الأكاديمية للعضو، المقرر الدراسي، المستوى الدراسي للطلاب، موعد تقديم استبانة التقييم وجميعها كانت دالة إحصائياً.

وأجرى (وصوص، الجوارنه، والعطيات (٢٠١٥) دراسة بعنوان "درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال" وقد كان هدف الدراسة التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال للأدوار الأكاديمية، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الكلية، الخبرة، الدرجة العلمية) على درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية، ولتحقيق هذه الغاية تم استخدام المنهج الوصفي الملائم لطبيعة هذه الدراسة، وتصميم استبانة مكونة من (٤٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال والبالغ عددهم (٢٦٨)، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة تكونت من (١٣٥) عضواً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى حصول مجال البحث العلمي على المرتبة الأولى في الممارسة ثم مجال التدريس وأخيراً خدمة المجتمع، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزي لمتغير الكلية باستثناء محور خدمة المجتمع ولصالح تقديرات الكليات العلمية، ووجدت فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك، ووجدت

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمتغير الخبرة ولصالح تقديرات من خبرتهم من ١ - ٥ سنوات عند مجالي المقارنة، وفي ضوء النتائج تمت التوصية بعمل ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة حول أساليب التدريس الحديثة لنقل المهارات الجديدة المتعلمة في ورش التدريب إلى فصول الدراسة.

وأجرى قمر، محمد، حامد، وداؤود (٢٠١٧) دراسة بعنوان " الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعتي دنقلا والقضارف كما يدركها الطلبة " وهدفت الدراسة إلى معرفة آراء طلبة كلية التربية في جامعتي دنقلا والقضارف للأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، العمر) المنهج المستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون أداة لقياس الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس مكونة من (٣٥) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، بلغت عينة الدراسة (١٥٠) طالبا وطالبة، ثم اختارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) وتحليل التباين، وقد أظهرت النتائج، أن الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة، وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة في الأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعتين ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والعمر).

وفي دراسة Glenn (2012) بعنوان "الخصائص الفعالة لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة" والتي هدفت إلى تحديد الخصائص المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس الفعالين في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باستعراض الأدبيات المتعلقة بالخصائص الفعالة لعضو هيئة التدريس، ومن خلال هذه الأدبيات قام الباحث بإعداد استبيان ضم (١٠٧) فقرات، قسمت هذه الفقرات إلى ست محاور رئيسية تم تحديدها خلال مراجعة الأدبيات وهي: الشخصية، والخبرة في الموضوع، والعلاقة التنافسية، والكفاءة المهنية، وطريقة التدريس، ونمط إدارة الفصل الدراسي. وزع الاستبيان على عينة عددها (٤٩٧) من طلاب الجامعات في الفلبين. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن خصائص عضو هيئة التدريس الفعالة في يمكن تقليصها إلى أربعة مواضيع رئيسية والتي تم تصنيفها على أنها السلوك المتصل بالتدريس، والخبرة العلائقية، والخبرة في الموضوع، والشخصية.

وفي دراسة Qinghua Liu (2013) بعنوان "السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس الفاعلين في أمريكا والصين: مقارنة عبر الثقافات" والتي هدفت إلى استكشاف السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس الفعالين، حيث أجرى الباحث دراسته على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٨٠) عضو هيئة تدريس أمريكي الجنسية و(٧٥) من جنسية صينية، وقد أظهرت النتائج أن

هنالك اثنتي عشرة سمة شخصية بارزة لأعضاء هيئة التدريس الفعّالين في أمريكا والصين، وهي: القدرة على التكيف، والحماس، العدل والإنصاف، والتوقعات العالية، والفكاهة الجيدة، والصبر، والمسؤولية، الجدارة، الاهتمام، والصداقة، والصدق، والاحترام. كما أظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء اختباري MANOVA و ANOVA أن أعضاء هيئة التدريس الأمريكيين يعلقون أهمية أكبر على قدرة المعلمين على التكيف، وروح الدعابة والفكاهة، والمسؤولية بينما يولي الصينيون أهمية أكبر لصبر أعضاء هيئة التدريس ومدى جدارتهم ورعايتهم وصداقتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية في تأثير بعض السمات تعزى لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج أن الإناث أظهرن قلقاً أكبر من الذكور حول توقعات أعضاء هيئة التدريس لنجاح الطلاب وتفوقهم، بينما أظهرت النتائج أن الإناث من الجنسية الأمريكية أكثر قلقاً من الذكور حول صدق عضو هيئة التدريس، في حين أن الإناث الصينيات أكثر اهتماماً من الذكور حول القدرة على التكيف مع عضو هيئة التدريس والاحترام المتبادل.

وفي دراسة Alelaimat And Younis Jumia`an (2018) بعنوان "تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر طلبتهم"، والتي هدفت إلى تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية كما يراه طلابها. حيث قام الباحث بتطوير استبيان مكون من ٣٦ فقرة صُنفت في ثلاثة مجالات: المواقف الشخصية والعلاقات الاجتماعية، والتصميم والتخطيط للمحاضرة وتقييم عضو هيئة التدريس للطلبة. نفذ الباحث أداة الدراسة على عينة حجمها ٤٣٦ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية من جميع المستويات الأكاديمية لكل من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة الهاشمية خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧. أظهرت النتائج أن متوسط مجموع درجات أداء أعضاء هيئة التدريس كما يراها التلاميذ كان ٣.٨٣ وهو ما يشير إلى مستوى عال من الأداء. كما أظهرت النتائج إن متوسط درجات المواقف الشخصية والعلاقة الاجتماعية كانت ٣.٩٣ التي تشير إلى المستوى عال أيضاً. علاوة على ذلك، كان متوسط درجات التصميم والتخطيط للمحاضرة ٣.٨٧ والتي تشير إلى المستوى عال أيضاً. في حين كانت متوسطات درجات تقييم الطلاب هي ٣.٥٨ والتي تشير أيضاً إلى مستوى عال. وفي نهاية البحث أوصى الباحثون بضرورة تطوير بعض مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات وورش عمل لذلك، كما أوصت الدراسة بضرورة مشاركة الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس.

• الطريقة والإجراءات:

• منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى

استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها (عبيدات، عدس، وعبد الحق (٢٠١٦).

• مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ والبالغ عددهم (٢١٢٠١) طالباً وطالبة، وبعد الانتهاء من عملية جميع الاستبيانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (١٣٠٨) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقاً لمتغير الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	٦٤٢	%٤٩.١
	أنثى	٦٦٦	%٥٠.٩
المجموع			
السنة الدراسية	أولى	٢٩٨	%٢٢.٨
	ثانية	٢٩٧	%٢٢.٧
	ثالثة	٢٥٠	%١٩.١
	رابعة	٤٦٣	%٣٥.٤
المجموع			
التخصص الدراسي	تخصصات علمية	٦٤٠	%٤٨.٩
	تخصصات إنسانية	٦٦٨	%٥١.١
المجموع			
التقدير التراكمي	ممتاز	٣٨٧	%٢٩.٦
	جيد جداً	٣٩٨	%٣٠.٤
	جيد	٣٦٠	%٢٧.٥
	مقبول	١٢٠	%٩.٢
	ضعيف	٤٣	%٣.٣
المجموع			
١٣٠٨			

يتضح من جدول (١) أن أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس جاءت متوازنة حيث بلغ عدد الذكور (٦٤٢) طالباً ونسبة (٤٩.١%)، وبلغ عدد الإناث (٦٦٦) ونسبة (٥٠.٩%)، وأن فئة طلبة السنة الرابعة جاءت أعلى فئات متغير السنة الدراسية حيث بلغ عددهم (٤٦٣) طالباً وطالبة ونسبة (٣٥.٤%)، كما جاءت عينة الدراسة موزعة على متغير التخصص الدراسي حيث بلغت في تخصصات إنسانية (٦٦٨) طالباً وطالبة ونسبة (٥١.١%) وفي فئة تخصصات علمية (٦٤٠) طالباً

وطالبة وبنسبة (٤٨.٩٪)، أما بالنسبة لمتغير التقدير التراكمي للطلبة جاءت الفئات (ممتاز، جيد جداً، جيد) بنسب متقاربة وبلغت (٢٩.٦٪، ٣٠.٤٪، ٢٧.٥٪) على التوالي، أما بالنسبة لفئة التقدير (مقبول) بلغ عدد الطلبة (١٢٠) فرداً وبنسبة (٩.٢٪)، وأخيراً جاءت فئة (ضعيف) وبلغ عددهم (٤٣) طالباً وطالبة وبنسبة (٣.٣٪).

• أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة للدراسة الحالية (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول: تضمن المتغيرات الأولية لأفراد عينة الدراسة وهي: (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير)، وتكون القسم الثاني من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي: البعد الأول: السمات الشخصية، واشتمل على (١٠) فقرات، والبعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، واشتمل على (٨) فقرات، والبعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، واشتمل على (١٧) فقرة، والبعد الرابع: تقييم الطلبة؛ واشتمل على (٩) فقرات، ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

• صدق أداة الدراسة:

١. الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب البعد الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٥) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها للبعد الذي صنف فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفق (٨٠٪)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية.

٢. صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	البعد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: السمات الشخصية	٠.٦٧٠**
٢	البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى	٠.٦٦٩**
٣	البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس	٠.٧٠٣**
٤	البعد الرابع: تقييم الطلبة	٠.٦١١**

♦♦ وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٦١١) و(٠.٧٠٣) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق الاستبانة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٦٧	١٢	**٠.٥٠٠	٢٣	**٠.٦٤٣	٣٤	**٠.٦١٢
٢	**٠.٥٩٩	١٣	**٠.٥٥٢	٢٤	**٠.٥٩٠	٣٥	**٠.٦١١
٣	**٠.٥٠٣	١٤	**٠.٥٥٥	٢٥	**٠.٥٣٣	٣٦	**٠.٦٠٧
٤	**٠.٦١١	١٥	**٠.٥٧٣	٢٦	**٠.٥٩٩	٣٧	**٠.٥٤٩
٥	**٠.٤٩١	١٦	**٠.٥٢٩	٢٧	**٠.٦٠٩	٣٨	**٠.٥٥٢
٦	**٠.٥٤٤	١٧	**٠.٥١٣	٢٨	**٠.٦٣٢	٣٩	**٠.٥١٩
٧	**٠.٥٨٩	١٨	**٠.٥٠٤	٢٩	**٠.٥٨٣	٤٠	**٠.٥٧٠
٨	**٠.٥٣٩	١٩	**٠.٥٨٦	٣٠	**٠.٦٧٢	٤١	**٠.٥٥١
٩	**٠.٥١٥	٢٠	**٠.٥٠٥	٣١	**٠.٥٨٦	٤٢	**٠.٥٠٨
١٠	**٠.٥٧٧	٢١	**٠.٥١١	٣٢	**٠.٦٢٩	٤٣	**٠.٥٦٦
١١	**٠.٥٣٩	٢٢	**٠.٥٩٠	٣٣	**٠.٦٦٦	٤٤	**٠.٥٧٢

♦♦ وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (٣) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (٠.٤٩١ - ٠.٦٧٢) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد الدراسة، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على (٤) أبعاد.

• ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٥٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "a" لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "a"
١	البعد الأول: السمات الشخصية	٠.٨١
٢	البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى	٠.٨٣
٣	البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس	٠.٩٠
٤	البعد الرابع: تقويم الطلبة	٠.٨٤
٥	الاستبانة ككل	٠.٨٧

يُظهر جدول (٤) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الاستبانة قد تراوحت بين (٠.٨١ - ٠.٩٠)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (٠.٨٧)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• تصحيح أداة الدراسة:

تكونت الاستبانة من (٤٤) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة كبيرة جداً) أعطيت ٥ درجات، (بدرجة كبيرة) أعطيت ٤ درجات، (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات، (بدرجة قليلة) أعطيت درجتين، (بدرجة قليلة جداً) أعطيت درجة واحدة. ولتحديد مستوى التقويم وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي: من ١ إلى ١.٧٩ (بدرجة قليلة جداً)، من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩ (بدرجة قليلة)، من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩ (بدرجة متوسطة)، من ٣.٤٠ إلى ٤.١٩ (بدرجة كبيرة)، من ٤.٢٠ إلى ٥ (بدرجة كبيرة جداً) (أبو صالح، ٢٠٠٤).

• الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

◀ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ومعامل الارتباط المصحح، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

◀ معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.

◀ الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

◀ اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (السنة الدراسية، التقدير).

◀ اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

◀ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المتغير (الجنس، التخصص الدراسي).

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

• أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات البعد الأول: السمات الشخصية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
كبيرة	١.١٨٨٦١	٤.٠٤٣٦	يحترم ويقدّر طلابه	٤
كبيرة	١.١٦٤٩٤	٤.٠٣١٣	يلتزم بموعدها بداية المحاضرة ونهايتها، حسب ما هو مقرر	٣
كبيرة	١.٢٦١٩٢	٣.٨١٧٣	يستمتع بقاء طلابه في المحاضرات	١٠
كبيرة	١.٢٠٦٢٦	٣.٧٨٣٦	يرحب بالتواصل مع طلابه	١
كبيرة	١.٢١٧٤٣	٣.٧٧٩١	يسهل التعامل معه والوصول إليه	٢
كبيرة	١.٢٨٦١٨	٣.٧٦٠٧	يحرص على معرفة أسماء طلابه	٥
كبيرة	١.٤١٣٦٩	٣.٦٩٣٤	يراعي ظروف طلابه ويتفهمها	٧
كبيرة	١.٣٨٤١٠	٣.٦٧٧٤	يقبل ملاحظات طلابه ويقدمهم برحابة صدر	٦
كبيرة	١.٢٩٧٠١	٣.٥٩٧١	يتفانى عن بعض الأمور التافهة التي قد تصدر من بعض طلابه	٩
كبيرة	١.٤١٣٠٤	٣.٥٣٢١	يسعى إلى المشاركة في حل مشكلات طلابه	٨
كبيرة		٣.٧٧	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٥) أن تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٧٧). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة (كبيرة) وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٥٣٢١ إلى ٤.٠٤٣٦).

ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس يجب أن يكون القدوة المثالية والحسنة لطلابه بما يتصف من صفات شخصية، حيث أن شخصية عضو هيئة التدريس تؤثر بشكل كبير في سلوك الطلاب، كما أن فعالية التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس، وذلك لأنه يكون أكثر نجاحاً وقرئاً من قلوب الطلبة، كما وتزيد بشكل كبير من فعاليته وتجعله مقرباً من الطلاب، وخاصة أن الطلاب يتوقعون تفهمه ومساعدته وتعاطفه معهم، وتؤثر بشكل واضح على مدى فعاليته في تأدية وظيفته التعليمية، وبالتالي تساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وحبهم للمادة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجراح والشريفين (٢٠١٠) والتي أظهرت طلبة الجامعة يولون جميع سمات عضو هيئة التدريس أهمية عالية، وأن أهمها الصفات الشخصية.

كما وتتفق مع دراسة التل (٢٠١١) والتي أظهرت أن المقومات الشخصية بشكل عام لعضو هيئة التدريس توافرت بدرجة مرتفعة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عزيز (٢٠١٢) والتي أظهرت أن هنالك ضعف في مجال السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس.

• **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات البعد الثاني: الاستعداد للمحاضرة الأولى، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١٢	يعرض أهداف المقرر ومحتواه في المحاضرة الأولى	٤.٢٥٩٩	٠.٩٧٩٣٧	كبيرة جداً
١١	يعرف الأستاذ بنفسه في المحاضرة الأولى	٤.٢٤٠٨	١.٠٦٧٤١	كبيرة جداً
١٣	يوجه طلابه للرجوع إلى أهداف المقرر ومحتواه وطريقة التقويم من خلال البوابة الإلكترونية	٣.٨٤٨٦	١.٢٠٥٧١	كبيرة
١٤	يحدد المراجع والمصادر المطلوبة للمقرر	٣.٨٣٧٩	١.٢٠٨٧٥	كبيرة
١٧	يوضح آلية وطريقة التقويم التي يقوم بها طلابه	٣.٨٢٤٩	١.٢١١٠٥	كبيرة
١٨	يحرص على تكوين انطباع جيد لطلابه لإثارة اهتمامهم وتحفيزهم	٣.٧٢٢٥	١.٣٤٢١١	كبيرة
١٥	يحدد الساعات المكتتبة لطلابه ويلتزم بها	٣.٧٢٠٩	١.٣٠٩٤٨	كبيرة
١٦	يحرص على تبصير طلابه بالأنظمة واللوائح الخاصة بطلاب الجامعة	٣.٦٤٩٨	١.٣٢٤١٤	كبيرة
الدرجة الكلية		٣.٨٨٨		كبيرة

يتضح من جدول (٦) أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٨٨٨). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت بدرجة (متفاوتة من كبيرة إلى كبيرة جداً) وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٦٤٩٨ إلى ٤.٢٥٩٩).

ويرى الباحث أن استعداد عضو هيئة التدريس للمحاضرة الأولى يدل على الاحترافية العالية التي تتمتع بها أعضاء الهيئة التدريسية، ويدل ذلك أيضاً على تجهيز المادة العلمية ومراجعتها المتخصصة، ويدل أيضاً على استعداد عضو هيئة التدريس للعمل من المحاضرة الأولى، وعدم انشغالهم عن طلبتهم، كما أن تعليمات القسم الأكاديمي تؤكد على تجهيز خطة للمقرر قبل بداية الفصل الدراسي، وعلى أهمية البدء من المحاضرة الأولى، لما لها من أهمية في انتظام الدوام الرسمي، وتهيئة الطلاب خدمة للعملية التعليمية - التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Jumia`an And Younis (2018) , Alelaimat والتي أظهرت أن متوسط درجات التصميم والتخطيط للمحاضرة من قبل عضو هيئة التدريس جاءت بدرجة مرتفعة.

• **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٢٥	يحترم التقاليد والقيم المجتمعية أثناء تعاملاته	٤.٠٠٧٦	١.١٧٦٧٧	كبيرة
٣٥	يحرص على تغطية وتدريس كافة محتويات المقرر حسب الخطة الزمنية	٣.٩٨٢٤	١.١٨٤٧٧	كبيرة
٢٩	يحرص على الإجابة عن أسئلة طلابه بالتفصيل دون ملل أو تضجر	٣.٩١٢١	١.٢٦٨٤٤	كبيرة
٢٦	يتميز بالقدرة على إدارة الحوار بشكل منضبط ومنظم	٣.٩٠٦٠	١.١٩٠٨٣	كبيرة
٣٠	يبدى تمكناً من مادته العلمية أثناء النقاش والحوار	٣.٨٩٩١	١.٢٤٣٤٠	كبيرة
٢٢	يستثمر وقت المحاضرة بما هو مفيد فعلاً	٣.٨٧٣١	١.٢٥٤٥٠	كبيرة
٣٤	يحرص على تدعيم أفكاره بأمثله واقعية من خلال بيئة الطلبة	٣.٨٤٠٢	١.٢٧٠٤٧	كبيرة
٢٣	يحرص على توصيل المعلومة لطلابه بشتى الطرق الممكنة	٣.٨٣٤٩	١.٢٨٩٨١	كبيرة
٢٨	يشجع طلابه على طرح الأسئلة عن موضوع المحاضرة	٣.٧٩٣٦	١.٣٢٣٧٥	كبيرة
٣١	ينوع في مستوى ودرجة الصوت حسب المواقف المختلفة	٣.٧٤١٦	١.٣٠٢٣٠	كبيرة
٢٤	يميل إلى استخدام طريقة المناقشة والحوار في عرض المحاضرة لشد انتباه طلابه	٣.٧٠٩٥	١.٣٤٩٨٩	كبيرة
١٩	يقدم المحاضرة بطريقة شيقة وسلسلة	٣.٥٩٤٨	١.٤١١٨٤	كبيرة
٣٢	يراعى الفروق الفردية بين الطلبة	٣.٥٥٢٨	١.٣٨٨٩٣	كبيرة
٢١	بلغت انتباه طلابه وبثّر حماسهم	٣.٥٣٢١	١.٤٠٧٠٧	كبيرة
٣٣	يحرص على بث روح التنافس بين طلابه	٣.٤٨٧٨	١.٤٣١١٠	كبيرة
٢٠	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة	٣.٤٥١١	١.٤٢٣٨٨	كبيرة
٢٧	يقدم أنشطة تطبيقية في المحاضرة	٣.٣٥٧٨	١.٤٦٤٨٥	متوسطة
الدرجة الكلية		٣.٧٣		كبيرة

يتضح من جدول (٧) أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٧٣). كما جاءت جميع فقرات البعد بدرجة (كبيرة) عدا الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على "يقدم أنشطة تطبيقية في المحاضرة" وجاءت بدرجة (متوسطة)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٣٥٧٨) إلى (٤.٠٠٧٦).

ويرى الباحث أن المعرفة الكبيرة والمهنية الاحترافية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس، لا بد أن تنعكس بشكل ايجابي على مهارة تنفيذ الدرس، فالوظيفة

الأساسية لعضو هيئة التدريس تعليم الطلبة، ولا بد أن يمتلك عضو هيئة التدريس مهارة تنفيذ الدرس بصورة كاملة، كما أن عضو هيئة التدريس بما يمتلكه من مهارات بحثية ومهارات التعلم الذاتي؛ تمكنه من متابعة الأساليب والاتجاهات الحديثة في تنفيذ الدرس، كما أنه يتمكن من الحكم على هذه الأساليب واختيار ما يتناسب منها مع اتجاهات وميول طلبته، مراعيًا الفروق الفردية بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصرايرة (٢٠١١) والتي أظهرت أن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عزيز (٢٠١٢) والتي أظهرت ضعفاً واضحاً في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في مجال أداء المحاضرة.

• **رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقييم الطلاب والطالبات؟"**
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات البعد الرابع: تقويم الطلاب والطالبات، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقويم الطلاب والطالبات مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٣٦	يخبر طلابه بموعد الاختبار قبل تنفيذه بوقت كاف	٤.٣١٨٠	١.٠٢٦٦٩	كبيرة جداً
٤٢	يحرص على تأدية جميع طلابه للاختبار	٤.٠٨٧٢	١.١٤٥١٩	كبيرة
٣٧	ينوع في طريقة الأسئلة ما بين الموضوعي والمقالي	٤.٠٥٥٨	١.١٦٤٦٨	كبيرة
٣٩	تقتصر أسئلة الاختبار على محتوى المقرر	٤.٠٣٧٥	١.١٤٣٥٥	كبيرة
٤٣	يتسم بالعدل والموضوعية في تقييم طلابه	٣.٩٢٠٥	١.٢٧٧١١	كبيرة
٤٤	يضع اختبارات تعتمد على الفهم والاستيعاب	٣.٨٤٤٨	١.٢٩٣١١	كبيرة
٤٠	يخبر طلابه بنتائج اختباراتهم ونشاطاتهم أولاً بأول	٣.٨٣٧٩	١.٢٩٦١١	كبيرة
٣٨	يوظف النشاطات والأبحاث في تقويم طلابه	٣.٧٣٢٤	١.٢٨٠٨٨	كبيرة
٤١	يُبدى ملاحظاته لطلابه حول مستوياتهم من خلال الاختبارات	٣.٧٢٧٨	١.٣١٤٧١	كبيرة
الدرجة الكلية		٣.٩٥		كبيرة

يتضح من جدول (٨) أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقويم الطلاب والطالبات، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٣.٩٥). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة، عدا الفقرة رقم (٣٦) والتي تنص على "يخبر طلابه بموعد الاختبار قبل تنفيذه بوقت كاف" جاءت بدرجة كبيرة جداً، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٧٢٧٨ إلى ٤.٣١٨٠). ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس المؤهل مسلياً يستفيد من نتائج تقييم

طلبتة في عملية التدريس، ويقوم بمراعاتها والاستفادة منها مستقبلاً، وينظر إلى عملية التقييم على أنها خدمة لعمله ونجاحه في مهنته، وأنها التغذية الراجعة له من طلبته.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة جرادات (٢٠١٥) والتي أظهرت أن مجال عمليات التقويم جاء بدرجة مرتفعة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Jumia`an , (2018) Alelaimat And Younis والتي أظهرت أن مجال تقييم الطلاب جاء بدرجة عالية.

- **خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف تعزى للمتغيرات: الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي، التقدير؟**
- **١- بالنسبة لمتغير الجنس:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، والجدول التالي رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس

أبعاد الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	ذكر	٦٤٢	٣.٨٨٧٢	١.٠٨٤٩١	٣.٨٦٦	*٠.٠٠٠
	أنثى	٦٦٦	٣.٦٦٠١	١.٠٤٠٢٠		
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	ذكر	٦٤٢	٣.٩٢٩٩	١.٠٢٤٥٩	٢.٢٦٢	*٠.٠٣٢
	أنثى	٦٦٦	٣.٨٤٨٠	٠.٩٦٦١٧		
مهارات تنفيذ الدرس	ذكر	٦٤٢	٣.٨٤٠٨	١.١٣٩٣٥	٣.٣٨٠	*٠.٠٠١
	أنثى	٦٦٦	٣.٦٣٠٩	١.١٠٦٣٤		
تقويم الطلبة	ذكر	٦٤٢	٤.٠١٥٩	١.٠٤٣٩٣	٢.٣٠٦	*٠.٠٢١
	أنثى	٦٦٦	٣.٨٨٩١	٠.٩٤٤٧٩		
الدرجة الكلية	ذكر	٦٤٢	٣.٩٠٣٤	١.٠٤٣٤٥	٣.١٠٤	*٠.٠٠٢
	أنثى	٦٦٦	٣.٧١٦٨	٠.٩٧٨١٠		

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف في الأبعاد (البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارات تنفيذ الدرس،

البعد الرابع: تقويم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير الجنس ولصالح المذكور، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (٣.٨٦٦، ٢.٢٦٢، ٣.٣٨٠، ٢.٣٠٦، ٣.١٠٤) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠.٠٠٠، ٠.٠٣٢، ٠.٠٠١، ٠.٠٢١، ٠.٠٠٢) على التوالي.

ويرى الباحث أن الطلبة في الجامعة يعيشون تحت ظروف تعليمية جامعية واحدة بشكل عام، ويقعون تحت نفس التأثير العام، إلا أن هذا الاختلاف ولصالح المذكور جاء بسبب الاتصال والتواصل المباشر بين عضو هيئة التدريس والطلاب المذكور أثناء المحاضرة أو خارجها، بينما يقتصر الاتصال والتواصل مع الإناث عن طريق المنظومة الجامعية الداخلية، ولا يوجد أي اتصال وتواصل مباشر، مما جعل تقييم الطلاب ايجابياً أكثر من تقييم الطالبات.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الجراح والشريفين، ٢٠١٠) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، وعلى بعد التخطيط والتدريس لصالح الطالبات. وتختلف أيضاً مع دراسة (أبو حميدان، وسواقد، ٢٠٠٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل لدى عضو هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس.

٢٠- بالنسبة لمتغير السنة الدراسية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول رقم (١٠) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف الأبعاد (البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، البعد الرابع: تقويم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث جاءت قيم "ف" (٦.٠٤١، ٦.٠٨٩، ٣.٧٨٣، ٢.٦٠٧، ٤.٧٠٨) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠.٠٠٠، ٠.٠١٠، ٠.٠٠٤، ٠.٠٠٣) على التوالي.

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير السنة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١١).

جدول (١٠): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	بين المجموعات	٢٠.٤٣٦	٣	٦.٨١٢	٦.٠٤١	*.....
	داخل المجموعات	١٤٧٠.٤٤٦	١٣٠.٤	١.١٢٨		
	المجموع	١٤٩٠.٨٨٢	١٣٠.٧			
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	بين المجموعات	١٧٩.٠٣	٣	٥٩٩.٨	٦.٠٨٩	*.....
	داخل المجموعات	١٢٧٧.٩٦٣	١٣٠.٤	٩.٨٨٩		
	المجموع	١٢٩٥.٨٩٦	١٣٠.٧			
مهاره تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١٤.٣٢٧	٣	٤.٧٧٦	٣.٧٨٣	*...١٠
	داخل المجموعات	١٦٤٦.١١٦	١٣٠.٤	١.٢٦٢		
	المجموع	١٦٦٠.٤٤٤	١٣٠.٧			
تقييم الطلبة	بين المجموعات	٧.٤٤٠	٣	٢.٤٨٠	٢.٦٠٧	*...٠٤
	داخل المجموعات	١٢٨٩.٩٦٧	١٣٠.٤	٠.٩٨٩		
	المجموع	١٢٩٧.٤٠٧	١٣٠.٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤.٤٠٨	٣	٤.٨٠٣	٤.٧٠٨	*...٠٣
	داخل المجموعات	١٣٣٠.١٩٧	١٣٠.٤	١.٠٢٠		
	المجموع	١٣٤٤.٦٠٥	١٣٠.٧			

♦ ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتبين من الجدول (١١) وبعد استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف لأبعاد الدراسة) البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، البعد الرابع: تقييم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير السنة الدراسية، جاءت الفروق بين (طلبة السنة الرابعة) وبين (طلبة السنة الأولى) وكانت لصالح طلبة السنة الرابعة. وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

ويرى الباحث أن طلاب السنة الرابعة بلا شك لديهم خبرة أكثر من طلاب السنة الأولى، كونهم قد تعلموا من قبل مجموعة كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية مما مكّهم من التقييم بشكل أفضل من طلاب السنة الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التل (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لمدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلاب في السنة الرابعة.

جدول (١١): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف لجميع الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
السمات الشخصية	الأولى	٣.٦١٣٢				
	الثانية	٣.٨٤٥١				
	الثالثة	٣.٦٩٣٥				
	الرابعة	٣.٩٥٢٣	٠.٣٣٩١ *			
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	الأولى	٣.٧٦٠٠				
	الثانية	٣.٩٥٢٩				
	الثالثة	٣.٨٠٢٩				
	الرابعة	٤.٠٦٣٨	٠.٣٠٣٨ *			
مهاره تنفيذ الدرس	الأولى	٣.٦٣٦٩				
	الثانية	٣.٧٧٥٠				
	الثالثة	٣.٦٥٢٠				
	الرابعة	٣.٩٠١٥	٠.٢٦٤٦ *			
تقييم الطلبة	الأولى	٣.٨٥١١				
	الثانية	٤.٠٠١٥				
	الثالثة	٣.٩٠٦٢				
	الرابعة	٤.٠٥٥٦	٠.٢٠٤٥ *			
الدرجة الكلية	الأولى	٣.٦٩٧٧				
	الثانية	٣.٨٦٩٦				
	الثالثة	٣.٧٤٠٩				
	الرابعة	٣.٩٧٤١	٠.٢٧٦٤ *			

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو حميدان، وسواقد (٢٠٠٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل لدى عضو هيئة التدريس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

• بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف في الأبعاد (البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، البعد الرابع: تقويم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح تخصصات إنسانية، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (- ٢.٤٢٨، - ٢.٤٣٢،

٢٠٢٣٤-، ٣٠٩٨٧-، ٢٠٧٧٥) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠٠٠١٥، ٠٠٠٢٦، ٠٠٠٠٠، ٠٠٠٠٦) على التوالي.

جدول (١٢): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير التخصص الدراسي

أبعاد الدراسة	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السمات الشخصية	علمية	٦٤٠	٣.٦٩٨٤	١.٠٨٢٨٩	-	*٠٠٠١٥
	إنسانية	٦٦٨	٣.٨٤١٦	١.٠٤٩٦٤	٢.٤٢٨	
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	علمية	٦٤٠	٣.٨١٩٩	٠.٩٩٧١٨	-	*٠٠٠١٥
	إنسانية	٦٦٨	٣.٩٥٣٦	٠.٩٩٠٦٨	٢.٤٣٢	
مهاره تنفيذ الدرس	علمية	٦٤٠	٣.٦٦٢٩	١.١٠١١٩	-	*٠٠٠٢٦
	إنسانية	٦٦٨	٣.٨٠٢٠	١.١٤٨١٤	٢.٢٣٤	
تقييم الطلبة	علمية	٦٤٠	٣.٨٣٩٨	٠.٩٩٩٩٧	-	*٠٠٠٠٠
	إنسانية	٦٦٨	٤.٠٥٨٢	٠.٩٨١٧٣	٣.٩٨٧	
الدرجة الكلية	علمية	٦٤٠	٣.٧٣٥٧	١.٠٠٧٠٤	-	*٠٠٠٠٦
	إنسانية	٦٦٨	٣.٨٩١٠	١.٠١٦١٣	٢.٧٧٥	

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى مهارات التواصل الفعال التي يتمتع بها أساتذة التخصصات الإنسانية مقارنة مع أساتذة التخصصات العلمية التي يغلب عليها الطابع المنطقي المجرد أكثر من غيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (التل، ٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية.

• بالنسبة لمتغير التقدير:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير التقدير، والجدول (١٣) يوضح ذلك. ومن الجدول (١٣) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف الأبعاد (البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، البعد الرابع: تقويم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير التقدير، حيث جاءت قيم "ف" (٤.٣٥٤، ٣.٨٥٩، ٣.٨٠٩، ٣.٨٨٦، ٤.١٨٢) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠٠٠٠٢، ٠٠٠٠٤، ٠٠٠٠٤، ٠٠٠٠٤، ٠٠٠٠٢) على التوالي.

جدول (١٣): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير التقدير

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" مستوى الدلال
السمات الشخصية	بين المجموعات	١٩.٦٦٣	٤	٤.٩١٦	٤.٣٥٤ * . . . ٠٢
	داخل المجموعات	١٤٧١.٢٢٠	١٣٠٣	١.١٢٩	
	المجموع	١٤٩٠.٨٨٢	١٣٠٧		
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	بين المجموعات	١٥.١٧١	٤	٣.٧٩٣	٣.٨٥٩ * . . . ٠٤
	داخل المجموعات	١٢٨٠.٦٩٥	١٣٠٣	٠.٩٨٣	
	المجموع	١٢٩٥.٨٦٦	١٣٠٧		
مهاره تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١٩.١٨٩	٤	٤.٧٩٧	٣.٨٠٩ * . . . ٠٤
	داخل المجموعات	١٦٤١.٢٥٥	١٣٠٣	١.٢٦٠	
	المجموع	١٦٦٠.٤٤٤	١٣٠٧		
تقييم الطلبة	بين المجموعات	١٥.٢٩٧	٤	٣.٨٢٤	٣.٨٨٦ * . . . ٠٤
	داخل المجموعات	١٢٨٢.١١١	١٣٠٣	٠.٩٨٤	
	المجموع	١٢٩٧.٤٠٧	١٣٠٧		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٧.٠٤٢	٤	٤.٢٦١	٤.١٨٢ * . . . ٠٢
	داخل المجموعات	١٣٢٧.٥٦٣	١٣٠٣	١.٠١٩	
	المجموع	١٣٤٤.٦٠٥	١٣٠٧		

♦ ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير التقدير، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ويوضح ذلك الجدول (١٤). ومن الجدول وبعد استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف الأبعاد (البعد الأول: السمات الشخصية، البعد الثاني: الاستعدادات في المحاضرة الأولى، البعد الثالث: مهارة تنفيذ الدرس، البعد الرابع: تقويم الطلبة، الدرجة الكلية) تعزى لمتغير التقدير، جاءت الفروق بين (التقدير ممتاز) وبين (التقدير ضعيف) وكانت لصالح الطلبة أصحاب التقدير ممتاز، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). ويرى الباحث أن الطلبة مرتفعي التحصيل (ممتاز) لديهم اهتمام أكبر من الطلبة ضعاف التحصيل في عملية تقييم أعضاء الهيئة التدريس، كونهم يسعون دائماً إلى التفوق، والبحث عن جميع الوسائل للرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التل (٢٠١١) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي.

جدول (١٤): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف لجميع الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير التقدير

المحور	التقدير	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
السمات الشخصية	ممتاز	٤.١٢٥٠					*٠.٤٨٥٥
	جيد جداً	٣.٧٥٨٩					
	جيد	٣.٧٨٤٤					
	مقبول	٣.٦٦٨٩					
	ضعيف	٣.٦٣٩٥					
الاستعدادات في المحاضرة الأولى	ممتاز	٤.١١٨٨					*٠.٤٦٤٧
	جيد جداً	٣.٩٤٣٨					
	جيد	٣.٨٩٨٦					
	مقبول	٣.٧٦٨١					
	ضعيف	٣.٦٥٤١					
مهارة تنفيذ الدرس	ممتاز	٤.٠٧٤٥					*٠.٥٨٠٧
	جيد جداً	٣.٧٢٠٥					
	جيد	٣.٧٤٧٧					
	مقبول	٣.٦٤٨٢					
	ضعيف	٣.٤٩٣٨					
تقويم الطلبة	ممتاز	٤.٢٧٣١					٠.٤٨٥
	جيد جداً	٣.٩٣٤٠					
	جيد	٣.٩٤٩٢					
	مقبول	٣.٨٨٤٦					
	ضعيف	٣.٧٨٨١					
الدرجة الكلية	ممتاز	٤.١٣٤٧					*٠.٥١٨٤
	جيد جداً	٣.٨٢٤٧					
	جيد	٣.٧٢٣٠					
	مقبول	٣.٨١٣٥					
	ضعيف	٣.٦١٦٣					

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

• ملخص النتائج:

- « أن تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير السمات الشخصية، جاءت بدرجة (كبيرة).
- « أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير الاستعداد للمحاضرة الأولى، جاءت بدرجة (كبيرة).
- « أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير مهارة تنفيذ الدرس، جاءت بدرجة (كبيرة).
- « أن مستوى تقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف وفق متغير تقييم الطلاب والطالبات، جاءت بدرجة (كبيرة).
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف لجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية) تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وجاءت الفروق لصالح التخصصات الإنسانية.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم الطلاب والطالبات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تبعاً لمتغير تقدير المعدل التراكمي، وجاءت الفروق لصالح التقدير ممتاز.

• التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث عدداً من التوصيات كالآتي:
« متابعة مدى تقييد أعضاء الهيئة التدريسية بالساعات المكتبية، وكيفية الاستفادة منها خدمة للطلبة.

« التأكيد على أعضاء الهيئة التدريسية بضرورة تزويد طلبتهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم في الاختبارات والواجبات، وتقبل ملاحظاتهم، والتعامل معها بكل جدية.

« ضرورة مراعاة أعضاء الهيئة التدريسية لظروف الطلبة وتفهمها.
« يجب أن يتقبل أعضاء الهيئة التدريسية ملاحظات الطلبة ونقدهم برحابة صدر.

« ضرورة مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في حل مشكلات الطلبة.
« التأكيد على عضو الهيئة التدريسية على تكوين انطباع جيد لطلابه لإثارة اهتمامهم وتحفيزهم.

« ضرورة توظيف النشاطات والأبحاث في تقويم الطلبة.

• المراجع العربية :

أبوحميدان، يوسف عبد الوهاب وسواق، ساري. (٢٠٠٨). الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة. مجلة جامعة دمشق، ١ (٢٤)، ١٧٥-٢٠٠.
أبو صالح، محمد. (٢٠٠٤). مقدمة في الاحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام spss. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الثل، وائل عبدالرحمن (٢٠١١). مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٢ (١)، ٢٠٣ - ٢٤١.

الجراح، عبد الناصر. الشريفي، نضال. (٢٠١٠) السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، للتربية وعلم النفس، ٨ (٣)، ٨٨ - ١١٣.

جرادات، وهاني (٢٠١٥). تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة الملك سلمان بن عبد العزيز. *أمارباتك : مجلة علمية تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا* ١١٠-٨٧ (١٨) ٢.

حريري، رافده (٢٠١٠). *فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية*، عمان: دار الفكر الخرابشة، عمر والجعافرة، أسى والهباه، عبدالله السعيدة، ناجي (٢٠١٢). *العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات*، *المجلة الدولية لأبحاث التربوية*، (٣١)، ٨٨-٦١.

درة، عبد الباري إبراهيم (٢٠٠٥). *نحو ميثاق أخلاقي للهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية في ظل العولمة، ملتقى التعليم العالي والعولمة: نحو ميثاق عمل أخلاقي*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن

راشد، علي (١٩٩٨). *الجامعة والتدريس الجامعي*، جدة: دار الشروق. الشيخلي، عبد القادر (٢٠٠٠). *أخلاقيات الاستاذ الجامعي*، ورقة مقدّنة إلى مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ص ٥٧-٥٤٨.

الصرايرة، خالد (٢٠١١). "الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها". *مجلة جامعة دمشق* ٢٧ (٢)، ٦٠١-٦٥٢.

صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٥). *تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات*، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ٣ (١٠) ٢٨٩-٣١٥.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه - أدواته وأساليبه*. ط٤. عمان: الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عزيز، حاتم جاسم. (٢٠١٢). *تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)*. *مجلة الفتح* (٥٠) ١٠٣-١٢٣.

الغريب، رمزية. (١٩٨١). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: الانجلو المصرية. فرحان، اسحق أحمد. (٢٠٠٤). *فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه ورسالة الجامعة وأخلاقيات المهنة*، ورشة عمل تهيئة أعضاء هيئة التدريس، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

فروهوالد، وولفجانج. (٢٠٠٣). *ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدولوجية الجديدة للجامعة*. *المجلة الفصلية للتربية المقارنة*، مكتب التربية الدولي، اليونسكو. جنيف، ٣٣ (١)، ١٣١-١٤٢.

فلوح، احمد. (٢٠١٢). *مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة -دراسة ميدانية بجامعة مستغانم- مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، دراسات نفسية وتربوية*، (٩) ٥٧ - ٨٨.

المكتب الإقليمي للدول العربية، وبرنامج الأمم المتحدة الألماني. (٢٠٠٣). *تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣*، عمان، الأردن.

قمر، مجذوب ومحمد، محجوب وحامد، موسى وداؤود، محمد. (٢٠١٧). *الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعتي دنفلا والقضارف كما يدركها الطلبة*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم* ١٠ (٢٩) ٣-١٨.

المناصير، حسين جدوع والدايني جبار رشك. (٢٠٠٨). *تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ - كلية التربية*. *مجلة القادسية في الأدب والعلوم التربوية* ٧ (٢١) ١٧٧-٢٠٣.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٠٦). وثيقة توصيات ملتقى التعليم العالي والعلوم: نحو ميثاق عمل أخلاقي، وثيقة غير منشورة، الأردن.
وصوص، ديمه والجوارنه، المعتصم بالله والعطيات، خالد. (٢٠١٥). درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال. مجلة دراسات للعلوم التربوية، ٤٢ (٣) ١٠٢٣-١٠٤٠.

• المراجع الأجنبية:

- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*. Canada: Simultaneously.
- Glenn M. C. (2012). *Effective Teacher Characteristics in Higher Education from Students' Perspective: An Exploratory Factor Analysis*. IAMURE International Journal of Education, Vol. 3, pp. 75-95.
- Greenwald, A.G., & Gillmore, G.M. (1997). No pain No gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743-751.
- Jumia'an I, Alelaimat A. and Younis N. (2018). "The Evaluation of Performance of Faculty Staff at the Hashemite University as Perceived by their Students". *The Social Sciences*, 13: pp. 1382-1389.
- McMillan, J. (2001) *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston Allyn & Bacon.
- Miller, R.I. (1987) *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. The Jossey Bass Higher Education Series. Jossey Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco CA 94104.
- Neumann, R. (2000). Communication student evaluation of teaching result: Rating interpretation guides (RIGS), *Assessment and evaluation in Higher Education*, 25 (2), p121-134.
- Qinghua Liu, (2013). "Personality Traits of Effective Teachers Represented in the Narratives of American and Chinese Preservice Teachers: A Cross-Cultural Comparison". *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 3 No. 2. Pp. 84-95.



البحث الرابع :

ثقافة السلام في الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد
العزیز نموذجاً)

المصادر :

د/ وداد عبد الله ناصر شرعبي	د/ علياء عمر كامل فرج
أستاذ أصول التربية المساعد	أستاذ أصول التربية المساعد
وكيلة الكلية للشؤون التعليمية	كلية التربية بالدلم
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	بالمملكة العربية السعودية

ثقافة السلام فى الجامعات السعودية (جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز نموذجاً)

د/ وداد عبد الله ناصر شرعبي د/ علياء عمر كامل فرج
أستاذ أصول التربية المساعد أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية بالدم جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز

((تنويه وشكر: تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمى بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من خلال المقترح العلمى البحثى (2017/02/7225)))

• المستخلص:

يقدم البحث الحالى وصفاً إثنوجرافياً عنثقافة السلام بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، ويهدف البحث الحالى إلى وضع رؤى للمقومات الأساسية للجامعة التى يتم من خلالها تعزيز ثقافة السلام، وكشف آراء التربويين بالجامعة عن دور المملكة فى تعزيزثقافة السلام، وإيضاح مجالات ثقافة السلام التى ينبغى تعزيزها لدى الطلاب، ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد علىالمنهج الأنثروبولوجى وأدواته، بتصميم دليل العمل الميدانى، وتطبيق استمارة ملاحظة من إعداد جامعة الأمير سطاتم، وقد توصل البحث إلى نتائجحول تفعيل ثقافة السلام بالجامعة، والمرتكزات التى تقوم عليها، والمتطلبات اللازم توافرها، والآليات المقترحة لتعزيز ثقافة السلام فى الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: ثقافة، السلام، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.

Culture of Peace in Saudi Universities (Prince Sattam Bin Abdul - Aziz University asa Model)

Dr. Wedad Abdullah Nasser Sharaabi , Dr. Aliaa Omar Kamel Faraj

Abstract:

The Current Research Presents an Anthropological Description of the Culture of Peace at Prince Sattam bin Abdul Aziz University, The Current Research Aims To Develop Visions of The Basic Elements of The University Through Which to Promote The Culture of Peace, To Reveal The Views of The Educators About The Culture of Peace and Non-Violence, These Objectives Were Based on The Anthropological Approach and Tools, The Design of The Field Work Manual, and The Application of a Note Form Prepared by Prince Sattam University, The Research Reached Conclusions about Activating The Culture of Peace in The University, The Foundations of The University, Proposed Mechanisms to Promote a Culture of Peace in Saudi Universities.

Key Words: Cultur, Peace, Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University.

• أولاً : الإطار المحدد للبحث

فى ظل عالم متغير على نحو سريع وتزداد فيه أهمية القضايا الأخلاقية، فإن ثقافة السلام تزود أجيال المستقبل بالقيم التى يمكن أن تساعد على تشكيل مصيرهم، وعلى تمكينهم من المشاركة الفعالة فى بناء مجتمع أكثر عدلاً وإنسانية وحرية ورخاء وعالم أكثر سلاماً، ومن أجل النجاح فى التصدي للتحدى المتمثل فى نشر ثقافة السلام، فإنها لابد أن تشكل واحدة من أولويات منظومة الأمم المتحدة، ذلك لأن إقامة منظومة الأمم المتحدة نفسها جاءت

على أساس قيم وأهداف عالمية مشتركة وبوصفها أداة رئيسة لثقافة للسلام، هذا فضلا عن الإعلانات الصادرة والمؤتمرات العالمية التي تولت عقدها، تعكس تطور وتعمق ما يشارك فيه الجميع من أعراف وقيم وأهداف مما يمكن اعتباره بمثابة أساس للمفهوم المتطور لثقافة السلام (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠١: ٣).

وفي السياق ذاته، أطلقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على العقد الأول من القرن العشرين تسمية العقد الدولي من أجل ثقافة السلام، واتسع مجال دلالاته ليشتمل عدم العنف ضد الأطفال؛ وتمكين المرأة؛ وإشاعة ثقافة التسامح في مناهج التعليم، على أساس أن السلام في مفهومه العريض لا يعنى غياب الصراعات فحسب، وإنما يتطلب عملية تأصيل مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد وأساليب الحياة التي تستند إلى الاحترام الكامل لمبادئ السيادة وحقوق الإنسان والحريات الأساسية والاعتماد على الحوار والتعاون بين الأمم والثقافات المختلفة (مؤسسة ثقافة السلام، ٢٠٠٧: ٧).

وعليه أكد التقرير الصادر عن مؤسسة ثقافة السلام، والمعنون "الشباب من أجل ثقافة السلام" على اتفاق الشباب، على أهمية ثقافة السلام وتحالف الحضارات، وأكد الشباب على السلام بمفهومه الشامل؛ السلام الذي يرتبط بتحقيق الاستقرار والأمن والعدالة للبشرية جمعاء، كما أكدت آراء الشباب على ضرورة اهتمام وسائل الإعلام على اختلاف أشكالها بقضايا الشباب، وحل الصراعات سلميا واستئصال جذور العنف في بقاع العالم كافة، وذلك من خلال تكريس جهود التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (مؤسسة ثقافة السلام، ٢٠٠٨: ٨)، والجدير بالذكر إن ثقافة السلام توفر مجموعة من القيم لجيل الشباب من شأنها أن تعينهم على صياغة مستقبلهم وتدفعهم إلى المساهمة بشكل فعال في بناء مجتمع أكثر عدالة وإنسانية وتحرر ورخاء، وعالم أفضل يعمه السلام، وفي هذا الصدد تتضح المجالات الكبرى والأطراف الفاعلة الرئيسية لتعزيز ثقافة السلام إن (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٩، مادة ٤)

« بناء ثقافة السلام يتطلب القيام بعمل شامل على الأصعدة التربوية والثقافية والاجتماعية والمدنية، وتشمل هذه العملية كافة الأعمار، فهي استراتيجية عالمية مستنيرة غايتها غرس جذور ثقافة السلام في قلوب الناس وعقولهم.

« الدولة، بوصفها المسؤولة الأولى عن ضمان احترام وحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، دور أساسيا في تهيئة الظروف والشروط اللازمة لتنمية ثقافة السلام، بالتعاون مع كافة الشركاء في المجتمع المدني.

« التربية هي الأداة الرئيسية لبناء ثقافة السلام، وينبغي تعبئة كل جانب من جوانب التربية لهذه الغاية.

« من الضروري أن يُعبأ المجتمع المدني، تعبئة كاملة لتعزيز المبادئ الديمقراطية والتناغم بين المجتمع والفرد والبيئة.

« ثمة دور أساسى يضطلع به أولئك الذين يمارسون نشاطاً يؤثر تأثيراً مباشراً على العقول وهؤلاء هم: القادة السياسيون، وأعضاء الحكومات والبرلمانات، والمعلمون، والصحافيون؛ والأوساط الفكرية، والأسرة، والزعماء الدينيون، والمنظمات غير الحكومية، وتعزز فعاليتهم إلى حد كبير من خلال إقامة الشراكات فيما بينهم.

« للعاملين فى الأنشطة العلمية والفلسفية والإبداعية دوراً خاصاً يؤدونه فى تعزيز التنمية الدينامية والتشاطر للمعارف والبحوث والمنتجات الفنية التى تدعم ثقافة السلام.

وانطلاقاً من أن كل مناطق العالم فى حاجة للسلام فإن المنطقة العربية على وجه الخصوص بما يحتدم فيها من صراعات تستنفذ طاقة أبنائها، وتعوق تنمية إمكاناتهم البشرية والمادية لصياغة مستقبل زاهر أشد حاجة لتحقيق الشروط الملائمة لانتصار ثقافة السلام بهذا المفهوم، الذى يركز على الحق والعدل والحوار، ويفرض استخدام القوة فى فرض الأمر الواقع وإكراه الشعوب ضد خياراتها التاريخية، مما لا يمكن أن يحقق البيئة الملائمة لشيوع هذه الثقافة السلمية (مؤسسة ثقافة السلام، مرجع سابق: ٨).

ومن ناقل القول، فإن تصاعد موجة الكراهية والعنصرية والتمييز وازدراء الأديان ومهاجمة الرموز الدينية، كان ولا بد من مبادرة تتسم بالقوة والشجاعة والتوازن لتعزيز قيم الحوار ونشر ثقافة السلام عن طريق الحوار بين أتباع الديانات والثقافات، وقد جاءت (مبادرة خادم الحرمين الشريفين للحوار بين أتباع الأديان والثقافات) لإنقاذ العالم من الأخطار التى تهدد استقرار المجتمعات الإنسانية من جراء استفحال ظاهرة الكراهية والعنصرية، وتفاقم حالة الاضطراب فى العلاقات الدولية نتيجة لاتساع مساحات بؤر التوتر فى عديد من المناطق، وخصوصاً من العالم الإسلامى (إيسيسكو، ٢٠١٤: ٥).

وتأكيداً على تفعيل هذه المبادرة على نطاق دولى واسع، وضع برنامج الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لثقافة السلام والحوار بموجب اتفاق عقد بين اليونيسكو والمملكة العربية السعودية فى أكتوبر ٢٠١٠ وبدأ العمل به فى عام ٢٠١٢ وكان يطمح واضعيه جعل مجتمعات العالم تترابط بأواصر علاقات مستتبّة تعود عليها بمنافع متبادلة، وإسهاما من المملكة العربية السعودية فى إقرار السلام العالمى وفى إشاعة قيم التسامح والوثام ونشر ثقافة الحوار والسلام (اليونيسكو، ٢٠١٦: ٣). وفى السياق ذاته عقد مؤتمر الأزهر العالمى للسلام المعنون "ثقافة السلام فى الأديان بين الواقع والمأمول" وأكد المشاركون فيه على توجيه رسالة مشتركة للعالم كله بأن رموز وممثلى الأديان المجتمعين فى رحاب الأزهر الشريف يجمعون على الدعوة إلى السلام بين قادة الأديان وكافة المجتمعات الإنسانية، ويؤكدون انطلاقاً من الثقة المتبادلة بينهم على دعوة أتباع الأديان للاقتداء بهم، والعمل بهذه الدعوة يداً واحدة من أجل نبذ كل أسباب

التعصب والكرهية، وترسيخ ثقافة المحبة والرحمة والسلام بين الناس (رابطة الجامعات الإسلامية، ٢٠١٧، ص ٢٦٧).

ونظراً لأهمية تعزيز ثقافة السلام في الجامعات، فقد أهتم عدد من الباحثين بدراسة آليات تنميتها بين الشباب الجامعي، ومن أمثلة تلك الدراسات: دراسة الهندي (٢٠١٤) التي استهدفت الكشف عن أساليب تفعيل ثقافة السلام من وجهة نظر طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية بالإسماعلية جامعة قناة السويس، ودراسة عباس (٢٠١٥) التي هدفت إلى تعرف دور الجامعات الافتراضية في نشر ثقافة السلام بين الشباب الجامعي، ودراسة خيرى (٢٠١٧) التي سعت للوقوف على جهود الجامعات المصرية في نشر ثقافة السلام لدى طلابها، من خلال تحديد الواقع الممارس لتلك الجهود بجامعة قناة السويس باعتبارها نموذجاً للجامعات المصرية، ودراسة الزبون (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على واقع دور الجامعات الأردنية الرسمية في نشر ثقافة السلام من وجهة نظر طلبتها، واقتراح أسس تربوية لنشر ثقافة السلام في الجامعات الأردنية الرسمية لديهم.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية المرحلة الجامعية كواحدة من أهم المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز ثقافة السلام واللاعنف لدى الطلاب، فالتربية والتعليم من أنجح الوسائل والسبل لمنع العنف، وإدراكاً لأهمية دور الجامعات في هذه المرحلة العمرية لفئة الشباب الجامعي، الذين هم في مرحلة النضج وتولد الاتجاهات والميول والانتماءات الفكرية، الأمر الذي يكون له بالغ الأثر على مسيرة المجتمع ككل، ويأتى البحث الحالي استكمالاً لهذا الجهد البحثي في مجال تفعيل ثقافة السلام، حيث اتخذ البحث من جامعة الأمير سطان بن عبد العزيز أنموذجاً، تعرض لجهودها في تعزيز ثقافة السلام لدى طلابها من خلال توظيف: الإدارة الجامعية؛ الهيئة التدريسية، المقررات الدراسية، الأنشطة الطلابية، كما قدم البحث رؤية مقترحة لتعزيز ثقافة السلام لدى طلبة جامعة الأمير سطان بن عبد العزيز.

• مشكلة البحث:

تحدد المشكلة البحثية من أهمية الجامعة في التكوين العلمي والثقافي والقيمي للطلاب، ودورها الفاعل في صقل شخصية الطالب، وتكوين نسقه القيمي، وتوجيه سلوكه، ولما تحمله الجامعة من عبء المسؤولية الوطنية في بناء الأجيال، ونظراً لانتشار مظاهر العنف والتعصب والتشدد، والانغلاق الفكري، والاستقطابات الحادة في المجتمع بشكل عام، وبين الكتل الطلابية، وجموع طلاب الجامعة على نحو خاص.

ومن ثم، فقد عززت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في أسسها العامة العديد من قيم السلام في المجتمع من خلال إيمانها بالكرامة الإنسانية، واحترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام، والتكافل الاجتماعي

بين أفراد المجتمع تعاوناً ومحبة وإخاء، وإلى مدلولات الحوار كالدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة، وفي ذات السياق نصت الوثيقة في أهدافها على تعزيز قيم الانتماء للوطن واحترام الطالب ومعاملته تربوياً وبما يحقق له الأمن والطمأنينة، ومراعاة مواهب الطالب، وإكسابه السلوك الحميد والمودة للآخرين، وتأسيس الاستقامة فيه والثقة بالنفس (اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤١٦)، لذلك يثور التساؤل البحثي عن دور جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في بث وتعزيز ثقافة السلام لدى طلابها؟ ومن بين الأسئلة الفرعية التي جرى بحثها ما يلي: -

« ما مجالات ثقافة السلام التي تعمل الجامعات السعودية على تعزيزها لدى طلابها؟

« ماذا يرى التربويون عندور المملكة العربية السعودية في تعزيز ثقافة السلام؟

« ما المقومات الأساسية للجامعة التي يمكن من خلالها تعزيز ثقافة السلام؟

« ما الممارسات التي يمكن طرحها للإرتقاء بدور جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تعزيز ثقافة السلام؟

• أهمية البحث وأهدافه.

تتحصل أهمية البحث في محاولة استيضاح دور الجامعات كواحدة من أهم المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز ثقافة السلام لدى طلابها وتوجيههم توجيهاً قيماً وأخلاقياً صحيحاً، كما تكمن أهمية البحث في أنها تجري في مرحلة تنحسر فيها قيم السلام وتراجع الثقافة وسلوكيات المجتمع لحساب ثقافة وسلوكيات التعصب والانغلاق العقلي والعنف والكراهية، والقبلية، كما أنها تفيد وزارة التعليم والإدارات الجامعية وعمادات شؤون الطلاب في الجامعات السعودية، وذلك في وضع خططها وسياساتها وبرامجها المستقبلية، والباحثين التربويين والاجتماعيين في دراسة الظواهر التربوية والمجتمعية ذات الصلة.

وللإجابة عن الأسئلة البحثية السابقة وتحقيق الهدف العام من البحث، وهو تعرف دور جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في بث وتعزيز ثقافة السلام لدى طلابها، والذي يعنى في التحليل الأخير سياق الوقائع البيداغوجية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة وملاحم المناخ الجامعي، وما يكتنف هذا المناخ من وقائع وتفاعلات، وما يسعى البحث الاثنوجرافي الحالي إلى رصد من داخل كلية التربية بالدلم بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ومن ثم فإن البحث الحالي يسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها ما يلي: -

« تعرف مجالات ثقافة السلام التي تعمل الجامعات السعودية على تعزيزها لدى طلابها.

« كشف آراء التربويين عن جهود المملكة السعودية في دعم السلام محلياً ودولياً

« وضع رؤى للمقومات الأساسية للجامعة التي يتم من خلالها تعزيز ثقافة السلام.

« تقديم مقترحات للارتقاء بدور جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في تعزيز السلام لدى طلابها.

• منهج البحث.

اعتمد البحث في جانبه الميداني على المنهج الاثنوجرافي، من خلال الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، وتنطلق الخلفية النظرية للبحث الاثنوجرافي من مدخل دراسة بُنى التفاعل والمعاني السائدة داخل الجامعة وقاعات الدراسة من خلال الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، ولأن نتائج البحوث الاثنوجرافية نتائج عيانية وليست مجردات فهي ذات فائدة كبيرة في دفع المربين والمسؤولين تجاه اتخاذ القرارات التي تحدث تغييرا (إيمرسون، روبرت، راشل فريتز، ليندا شو، ٢٠١٠: ١٤).

وفي ضوء هذا المدخل البحثي، استخدم البحث مجموعة متكاملة من الأدوات لتحقيق الهدف المنشود من البحث الميداني، فالأداة الرئيسية في البحث الميداني الاثنوجرافي هي الملاحظة عموما، والملاحظة بالمشاركة بشكل خاص، كما تضمن نشاط البحث أيضا استخدام المقابلات الشخصية، للاستفادة مما يتيح هذا النوع من المقابلة من مرونة كافية، وفهم المدى والأبعاد الكيفية التي تعزز ثقافة السلام، كما اعتمدت الباحثين على تصميم (دليل العمل الميداني) لتحديد البيانات التي تحاول جمعها ميدانيا، وأفادت الإحصاءات الصادرة عن أمانة منطقة الرياض (بلدية الدلم) في التعريف بالأنشطة التي يمارسها أفراد المجتمع والتغيرات التي طرأت عليه (حنا، إميل فهمي، ٢٠٠٩: ١٨٨).

وفي ضوء ما سبق لمعنى وطبيعة الاثنوجرافيا يتضح مدى الحاجة إلى هذا المدخل الاثنوجرافي النقدي في تقديم وصف لواقع ثقافة السلام ودور النظام التعليمي في غرس التسامح وقبول الآخر، وما يتعلق بثقافة الجامعة، وطبيعة العلاقات الاجتماعية، وعلى الرغم من أن الغلبة ستكون لهذا المنهج، إلا أن البحث بطبيعته قد يفرض بعض المداخل والأدوات البحثية الأخرى في مواضعها حسب حاجة البحث وظروفه.

• حدود منطقة البحث.

اقتصرت منطقة البحث على محافظة الدلم، ومنطقة الضاحي التي يقع بها كلية التربية، وتنحصر منطقة الضاحي بين طريق الملك عبد العزيز شرقا وطريق المدينة الصناعية بالخرج جنوبا، إلا أن الحدود المكانية ليست بالحدود الصارمة، بل تمتد لتشمل علاقة المنطقة بباقي أجزاء المدينة، أو المناطق المجاورة حسب طبيعة وظروف جوانب البحث.

• مصطلحات البحث.

تحدد مصطلحات البحث الحالى فيما يلي: -

• ثقافة السلام:

تُعرّف الأمم المتحدة ثقافة السلام على أنها "مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك وأساليب الحياة تجسد وتستحث ما يلي (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٩، مادة ١):

« احترام الحياة وإنهاء العنف وترويج وممارسة اللاعنف من خلال التعليم والحوار والتعاون؛

« الاحترام الكامل لمبادئ السيادة والسلامة الإقليمية والاستقلال السياسي للدول وعدم التدخل في المسائل التي تعد أساساً ضمن الاختصاص المحلي لأي دولة، وفقاً لمبادئ الأمم المتحدة والقانون الدولي.

« الاحترام الكامل لجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتعزيزها.

« بذل الجهود للوفاء بالاحتياجات الانمائية والبيئية للأجيال الحاضرة والمقبلة.

« احترام وتعزيز الحق في التنمية.

« احترام وتعزيز المساواة في الحقوق والفرص بين المرأة والرجل.

« الاعتراف بحق كل فرد في حرية التعبير والرأي والحصول على المعلومات.

« التمسك بمبادئ الحرية والعدل والديمقراطية والتسامح والتضامن والتعاون والتعددية والتنوع الثقافي والحوار والتفاهم على مستويات المجتمع كافة وفيما بين الأمم، وتدعمها بيئة وطنية ودولية تمكينية تفضي إلى السلام.

وتعرف ثقافة السلام بأنها "منهج متكامل لمنع العنف والصراعات العنيفة، وبديل لثقافة الحرب والعنف، يعتمد على التربية من أجل السلام، وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية، واحترام حقوق الإنسان، والمساواة بين المرأة والرجل، والمشاركة الديمقراطية، والتسامح، والتدفق الحر للمعلومات ونزع السلاح" (UNESCO, 2013: 5).

وتُعرف الباحثتان ثقافة السلام إجرائياً بأنها "مجموعة الأنماط السلوكية الحياتية، والمواقف المختلفة التي تدفع الإنسان إلى احترام الآخرين، ورفض الإساءة إليهم والاعتداء عليهم، وممارسة العنف ضدهم، وقبول الاختلاف بين الأفراد".

وعليه فإن ثقافة السلام ليست مجرد هدف، أو غاية منشودة، وإنما تمثل أيضاً عملية شاملة لإحداث تحول مؤسسي، وعمل طويل المدى لبناء حصون السلام في عقول البشر، رجالاً ونساء، ثقافة السلام هي الانتقال من منطق القوة والخوف

إلى قوة العقل والحب، إنها الإطار لإحقاق حق الإنسان في السلام على النطاق العالمي (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٨: ١٥).

• جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز:

جامعة سعودية تقع في مدينة الخرج بالمملكة العربية السعودية، وهي تحت إشراف وزارة التعليم السعودية، وأنشئت جامعة سلمان بن عبد العزيز "الخرج سابقاً" بموجب الأمر السامي الكريم (٧٣٠٥ / م ب) بتاريخ ٣ / ٩ / ١٤٣٠ هـ، وتضم الجامعة الكليات الموجودة في خمس محافظات هي: الخرج، حوطة بني تميم، والأفلاج، والسليل ووادي الدواسر، وتولي إدارة الجامعة منذ تأسيسها الدكتور عبد الرحمن بن محمد بن مصدي العاصمي (١) وقد تعين بعد ذلك نائباً لوزير التعليم، وقد كلف الدكتور عبدالعزيز الحامد مديراً مكلفاً للجامعة.

• ثانياً: الجامعات وتعليم ثقافة السلام: إطار نظري.

يعتبر التعليم وسيلة أساسية لمواجهة التحدي العالمي المتمثل في تزايد حالات تجنيد الشباب ودفعهم إلى التشدد والنزوع إلى التطرف العنيف عبر شبكات التواصل الاجتماعي وداخل الجامعات، ولا بد من التشديد على أهمية نشر ثقافة السلام عن طريق التعليم.

• علامات على الطريق

بعد الاهتمام بدور الجامعات - في إطار مسؤوليتها المدنية - بتعليم السلام بل وبشكل عملي تأهيل طلبتها إلى أن يكونوا مواطنين صالحين، توجهها عالمياً، وربما من أهم العلامات على أهمية هذه القضية ما صدر عن الأمم المتحدة من وثائق، وأيضاً ما صدر من قرارات عن حكومة المملكة العربية السعودية وبما يتلاءم ضمناً مع "رؤية السعودية ٢٠٣٠" الساعية نحو تحسين نوعية الحياة في ظل تحقيق أداء إداري وحكومي أفضل، من أهم هذه العلامات ما يلي:

«ارتبط مفهوم ثقافة السلام بأدبيات الأمم المتحدة منذ تأسيسها في عام ١٩٤٥ فقد ورد في ديباجية ميثاق الأمم المتحدة "نحن شعوب الأمم المتحدة، وقد ألينا على أنفسنا أن ننقذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب ونؤكد إيماننا بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وبما للرجال والنساء والأمم كبيرها وصغيرها من حقوق متساوية، اعترفاً بأننا أخذنا أنفسنا بالتسامح، وأن نعيش معاً في سلام وحسن جوار وأن نضم قواً كي نحفظ بالسلم والأمن الدولي، قد قررنا أن نوحّد جهودنا لتحقيق هذه الأغراض" (الأمم المتحدة، ١٩٤٥)

♦ صدر الأمر السامي، الكدس رقم (٤٥٣٨٨) بتاريخ ١٢ / ١٠ / ١٤٣٢ هـ باعتماد اسم الجامعة الجديد "جامعة سطام بن عبد العزيز"، وتضم الجامعة (٢٢) كلية طبية وهندسية وعلمية ونظرية.. ويدرس بها أكثر من (٢٤) ألف طالب وطالبة.

« ولعبت اليونسكو دوراً مهماً في تبني موضوعات السلام وثقافة السلام في مؤتمراتها العامة وفي برامجها وأنشطتها الدورية، وذلك انطلاقاً من ديباجة ميثاق اليونسكو التي نصت على "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تُبنى حصون السلام"، وأنشئت اليونسكو في عام ١٩٤٥ من أجل الاستجابة لاعتقاد راسخ لدى الأمم صاغته حربان عالميتان خلال أقل من جيل واحد مفاده أن الاتفاقات السياسية والاقتصادية لا تكفي لبناء سلام دائم، فالسلام يجب أن يُشيد استناداً إلى التضامن الأخلاقي والفكري للبشرية (اليونسكو، ١٩٤٥).

« وضع مفهوم ثقافة السلام في مؤتمر اليونسكو الدولي الذي عُقد تحت عنوان "السلام في عقول الرجال"، ١٩٨٩، في ياموسوكرو (كوت ديفوار) وفي هذه المناسبة، اعتمدت اليونسكو رؤية مفادها أن السلام إنما هو أمر يذهب أبعد بكثير من انتهاء نزاع مسلح، فمن خلال التعليم، يكتسب الأفراد مزيداً من الكفاءات في التفاعل بين الثقافات تمكنهم من إدراك الثراء الذي يتسم به عالم متنوع، مما يوفر لهم أدوات لبناء السلام الدائم، فيصبحون بالتالي قادرين على تقدير التنوع، بدلاً من نبذه، وعلى إدارة النزاعات وفقاً لقيم التعددية والفهم المتبادل (الأمم المتحدة، ١٩٨٩).

« أصدرت الجمعية العامة "إعلان بشأن ثقافة السلام" الذي اعتبر مرشداً عاماً للحكومات والمنظمات الدولية والمجتمع الدولي لدعم وتعزيز ثقافة السلام، فقد اتسعت الدعوة لتعزيز ثقافة السلام لتشمل كل دول العالم، بما في ذلك الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني، وكافة المنظمات والهيئات ذات العلاقة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٩).

وإدراكاً من الأمم المتحدة بأن إنقاذ الأجيال المقبلة من ويلات الحرب يحتاج إلى التحول نحو ثقافة للسلام واللاعنف، فقد دعت الأمم المتحدة إلى ترويج ثقافة السلام التي تقوم على أساس المبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة وعلى أساس احترام حقوق الإنسان والديمقراطية والتسامح، وإلى ترويج التنمية والتثقيف من أجل السلام، والتدفق الحر للمعلومات، ومشاركة أكبر للمرأة بوصف ذلك نهجاً أساسياً لمنع العنف والنزاعات، وإلى بذل الجهود الرامية إلى تهيئة ظروف السلام توطيده.

وترى الأمم المتحدة إن إحراز تقدم في تحقيق تنمية أوفى لثقافة السلام، إنما يتأتى من خلال القيم والمواقف وأنماط السلوك وأساليب الحياة التي تقضي إلى تعزيز السلام بين الأفراد والجماعات والأمم، وأن تحقيق تنمية أوفى لثقافة السلام يرتبط ارتباطاً بما يلي (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ١٩٩٩: مادة ٢، ٣):

- « تشجيع تسوية الصراعات بالوسائل السلمية والاحترام المتبادل والتعاون على الصعيد الدولي.
- « الامتثال للالتزامات الدولية المنصوص عليها في ميثاق الأمم المتحدة والقانون الدولي.
- « تعزيز الديمقراطية والتنمية والاحترام لجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية والتقييد بها.
- « تمكين الناس على جميع المستويات من اكتساب مهارات الحوار والتفاوض وبناء توافق بين الآراء وحل الخلافات بالوسائل السلمية.
- « تعزيز المؤسسات الديمقراطية وكفالة المشاركة الكاملة في عملية التنمية.
- « القضاء على الفقر والأمية وتقليل الفوارق داخل الأمم وفيما بينها.
- « العمل على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.
- « كفالة احترام حقوق الطفل وتعزيزها وحمايتها.
- « كفالة حرية تدفق المعلومات على جميع المستويات وتعزيز الوصول إليها.
- « الأعمال الكاملة لحق جميع الشعوب، بما فيها تلك التي تعيش في ظل السيطرة الاستعمارية أو غيرها من أشكال السيطرة الأجنبية أو الإحتلال الأجنبي في تقرير المصير المكرس في ميثاق الأمم المتحدة والمجسد في العهود والإعلانات والقرارات الصادرة عنها.
- « إعلان عام ٢٠٠٠ عاما دوليا لثقافة السلام: في ٢٠ نوفمبر عام ١٩٩٧ أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠ السنة الدولية لثقافة السلام كما تبنت في ١٠ نوفمبر ١٩٩٨ قرارها باعتبار العقد الأول من القرن الجديد (٢٠١١ - ٢٠١٠) هو العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم (الأمم المتحدة، ٢٠٠١).
- « وفي سبتمبر ٢٠١٤ عادت ثقافة السلام إلى منبعها في قلب أفريقيا، فقد احتفلت اليونسكو وكوت ديفوار بأصل المفهوم الذي انطلق في ياموسوكرو منذ خمسة وعشرين عاما والذي غيّر طريقة فهمنا للسلام، وكان لهذا الحدث هدفان هما قياس التقدم المحرز منذ عام ١٩٨٩ واستكشاف السبل المستقبلية، وفي هذا الصدد، قررت اليونسكو وحكومة أنغولا تنظيم منتدى عموم أفريقيا لثقافة السلام في أفريقيا، تحت عنوان منتدى لواندا، مرة كل سنتين، وذلك في أيلول/سبتمبر ٢٠١٥ (اليونسكو بالاشتراك مع مفوضية الاتحاد الأفريقي، ٢٠١٥: ٣٤).
- « لم يقتصر اهتمام منظمة اليونسكو على الاهتمام بقضية السلام على ما سبق، بل كانت القضية محل اهتمام الاتحاد الأوروبي أيضا، وتواصل المنظمة الآن قيادة العقد الدولي للتقارب بين الثقافات (٢٠١٣ - ٢٠٢٢)، الذي يركز على الحوار بين الأديان والحوار بين الثقافات، ويعد هذا العقد فرصة للتعاقد من أجل بناء ثقافة السلام على أسس واقعية (اليونسكو، ٢٠١٤).

ومن ثم، فقد أصبح التعليم من الأولويات الرئيسة لليونسكو وغيرها من هيئات الأمم المتحدة، انطلاقاً من مفهوم التعليم من أجل السلام بوصفه حقاً أساسياً، حيث تعمل اليونسكو في جميع المجالات من خلال تدريب المعلمين وتخطيط التعليم والتثقيف الإعلامي ومحو الأمية بين الشباب.

• جهود المملكة العربية السعودية في دعم السلام.

لم تشذ المملكة عن هذا الاتجاه، بل دعمت دور الأمم المتحدة، وكل المنظمات والمراكز العالمية من أجل نشر ثقافة السلام وثقافة اللاعنف، ومن أجل التنوع الثقافي بين شعوب العالم وترسيخ الحوار بين أتباع الأديان والثقافات، وتسعى على المستوى الإقليمي والعربي والدولي إلى تقديم كل ما تستطيع للمساهمة في حل الصراعات وخاصة في المنطقة العربية، ومن هذا المنطلق تتركز جهود المملكة العربية السعودية في نشر ثقافة السلام في محورين أساسيين (الميمن، إبراهيم قاسم، ١٤٣٢: ٢٤)

• المحور الأول: الجهود والمبادرات التي رعاها الملك عبد الله بن عبد العزيز (رحمه الله) في تأسيس آليات للحوار على المستوى الإسلامي:

من خلال المؤتمر الإسلامي العالمي للحوار، الرامى إلى تأصيل الحوار وتوجيهه ليكون وسيلة فاعلة في معالجة المشكلات التي تعاني منها البشرية وجسراً متيناً يحقق تعاون الدول والمنظمات على اختلاف ثقافتها فيما تجتمع عليه من قيم إنسانية مشتركة تحقق العدل والأمن والسلام البشري (رابطة العالم الإسلامي، يونيو ٢٠٠٨: ٢)

❖ وفي عام ٢٠٠٨ عقد مؤتمر مدريد العالمي للحوار ورعاه الملك عبد الله بن عبد العزيز، وتوجت أعمال هذا المؤتمر بتأسيس الحوار العالمي بين أتباع الأديان والثقافات وفقاً لما اتخذته الجمعية العامة للأمم المتحدة في اجتماع عالمي المستوى في نيويورك في ديسمبر نفس العام، وقد أقر مؤتمر جينيف الدولي في ديسمبر ٢٠٠٩ م ومؤتمر فيينا يوليو ٢٠٠٩ الدعم الكامل لمبادرة خادم الحرمين الشريفين لإشاعة ثقافة الحوار وتعزيز القيم الإنسانية المشتركة بين شعب العالم لخدمة الإسلام (رابطة العالم الإسلامي، يوليو ٢٠٠٨: ٤).

❖ وفي أكتوبر ٢٠١١ م تم توقيع اتفاقية مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات في فيينا بشراكة دولية تضم المملكة العربية السعودية وجمهورية النمسا ومملكة أسبانيا وممثلي أتباع الأديان والثقافات في العالم وذلك من أجل احترام كرامة الإنسان وتعزيز التعايش ومكافحة العنف والتطرف من خلال الوساطة والاعتدال، ويعد مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز العالمي للحوار بين أتباع الديان والثقافات في فيينا منتدى عالمي لنشر ثقافة السلام يشارك فيه ممثلي عن جميع الأديان والمذاهب الرئيسة في العالم، وهو أمر يتيح لهذا المركز التعاون

مع منظمات الحوار الأخرى باعتبار أن ذلك أحد وأهم أهدافه الرئيسية (Muaammar, 2018: 19).

« المؤتمر الدولي لمكافحة الإرهاب الذي عقد في الرياض عام ٢٠٠٥ م، وخرج المؤتمر بمجموعة من القرارات تساهم في تعزيز التصدي للأرهاب، كما قرر المؤتمر تأسيس المركز الدولي لمكافحة الإرهاب في الرياض، ودعم المملكة السعودية المالية والمعنوية لهذا المركز من أجل محاربة الإرهاب ونشر ثقافة السلام (وزارة الخارجية، ٢٠٠٥: ٨)

• **المحور الثاني: مبادرات خادم الحرمين الشريفين وولي العهد من أجل القضاء على التطرف في سبيل السلام:**

« تركز المملكة بمبادئ استدامة التعاون الدولي عبر حملات وأنشطة تساهم في ترسيخ دعائم الاستقرار ومحاربة التطرف فكريا وإعلاميا ورقميا، وتعزيز التعايش والتسامح بين الشعوب، خاصة بعدما أطلقت عددا من البرامج والحملات، منها: مركز (اعتدال/ السكينة/ المناصحة) وعلى المستوى الدولي برزت جهودها كعنصر رئيس في التحالف الإسلامي لمكافحة الإرهاب، والتحالف الدولي لمحاربة تنظيم "داعش" إضافة إلى مركز الأمم المتحدة لمكافحة الإرهاب (المركز العالمي لمكافحة الفكر المتطرف، ٢٠١٧).

« تشكيل مركز للتحالف الإسلامي العسكري لمحاربة الإرهاب بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان، إستنادا إلى البيان الصادر في (١٤ ديسمبر ٢٠١٥)، المتضمن الإعلان عن تشكيل التحالف الإسلامي العسكري لمحاربة الإرهاب بهدف توحيد جهود الدول الإسلامية في مواجهة الإرهاب، وإستنادا إلى ما جاء في البيان الختامي الصادر عن اجتماع رؤساء الأركان في دول هذا التحالف خلال الفترة (٢٧ مارس ٢٠١٦) على أن الإرهاب أصبح يمثل تحدياً وتهديداً مستمرا ومتناميا للسلام والأمن والاستقرار الإقليمي والدولي، وتخطى حدود الدول وتجاوز جميع القيم وأضحى أشد فتكا من ذي قبلي العالم الإسلامي الذي يعاني من جرائم الإرهاب وما تخلفه من خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات ووأد لأحلام قطاع عريض من المجتمعات التي تعيش بسكينة وسلام (مركز التحالف الإسلامي العسكري لمحاربة الإرهاب، ٢٦ نوفمبر ٢٠١٧: ٢).

« تأسيس مركز عالمي للسلام يكون مقره ماليزيا بأسم مركز الملك سلمان للسلام العالمي وذلك بالتعاون بين كل من مركز الحرب الفكرية بوزارة الدفاع في المملكة العربية السعودية ومركز الأمن والدفاع بوزارة الدفاع الماليزية، وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية ورابطة العالم الإسلامي، وأكد الجانبان أن المركز سيختص بإرساء قيم السلام والتسامح وترسيخ مفهوم الوسطية والاعتدال، والتصدي لأيديولوجية التطرف والإرهاب.

« القمة العربية الإسلامية - الأميركية التي استضافتها الرياض بحضور الرئيس الأميركي دونالد ترامب هي رسالة واضحة لإعلاء قيم السلام والتسامح والتعايش، ورفض منطق الصراع، والدعوة إلى الشراكة بين الحضارات، وهو ما تجلّى في البيان الختامي من قرارات للقمة أبرزت وجود أفق للتعاون بين أمريكا والعالم العربي والإسلامي لمواجهة التطرف والإرهاب، وأكد القادة التزام دولهم الراسخ بمحاربة الإرهاب بكل أشكاله، وتم الاتفاق بين الدول المشاركة على التصدي للجذور الفكرية للإرهاب وتجفيف مصادر تمويله (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٧: ٢).

« اتفاقية جدة للسلام الأثيوبي - الإريتري، وقع الرئيس الإريتري ورئيس الوزراء الإثيوبي في ١٦ سبتمبر ٢٠١٨ اتفاق جدة للسلام، ليطوي البلدان صفحة أطول نزاع في القارة الإفريقية.

ويشير اتفاق السلام الذي وقع في قصر السلام بجدة، برعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز، إلى عدة أمور مهمة، أولها المكانة السياسية والدولية التي تتمتع بها المملكة، كدولة داعمة وراعية للسلام بين الدول المتناحرة في جميع أنحاء العالم، وثانيها قدرتها على التوسط بين الفرقاء مهما بلغت خلافاتهم، وإقناعهم بنبذ العنف وطي صفحة الحروب والنزاعات، والأمر الثالث أن جهود المملكة لدعم السلام، لا تقتصر على الشرق الأوسط، وإنما هي عابرة للقارات (جريدة الرياض، ٢٠١٨: ٢).

• دور المملكة في تعزيز ثقافة السلام: آراء تربوية.

وعن دور المملكة في تعزيز ثقافة السلام محلياً ودولياً تصف عميدة الكلية هذا الدور في المقابلات الشخصية على النحو التالي "يشرفني ونحن نحتفل في المملكة العربية السعودية هذه الأيام بيومنا الوطني الثامن والثمانين لتوحيد الوطن بعد ألف عام من العزلة والشتات، التطرق إلى ما أعلنته المملكة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز وسمو ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان، حفظهما الله عن خطتها الطموحة التي تضمنتها رؤية ٢٠٣٠، وعرض مساراتها المتنوعة، ونسعى بكل فخر واعتزاز أن تكون المملكة العربية السعودية من خلال دعمها لمشاريع محلية وإقليمية وعالمية في مجالات نشر ثقافة الحوار وتعزيز التعايش والاحترام وبناء السلام العالمي عبر مسارات متنوعة إلى ترسيخ ثقافة الحوار والتعايش والسلام". وحول جهود وتجربة المملكة العربية السعودية في دعم السلام أشارت رئيسة قسم الاقتصاد المنزلي بالكلية عن ذلك بقولها "أدوار ومساهمات المملكة سبّاقة في تحقيق السلام، وترسيخ التعايش المشترك، وبناء جسور التفاهم والتعاون على المستويات كافة، وعلى سبيل المثال مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز العالمي للحوار بين أتباع الأديان والثقافات،

بالإضافة إلى دعم الأعمال التطوعية لتعزيز رسالة السلام في العالم: برنامج (رسل السلام) مع الصندوق الكشفي العالمي، الذي يحظى برعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز، بالإضافة إلى مجال المساعدات الإنسانية والإغاثية، الذي يبرز فيه مركز الملك سلمان للإغاثة في مقدمة المؤسسات العالمية التي تساهم بتقديم المساعدات الإنسانية والإغاثية، فضلاً عن مساهمات الفئات التطوعية من داخل المملكة، كل هذا يؤكد نهج المملكة أفعالا وأقولا لتعزيز سبل التعايش والسلام والأمن الذي يمكننا جميعا تحقيقها متى ما استطعنا العمل بشكل تعاوني وتطوعي ودعم سياسي ومادى لتحقيق طموحات الأخيار في العالم".

وعن إدراك المملكة العربية السعودية لأهمية نشر ثقافة السلام، وترسيخ آليات الحوار بين أتباع الأديان والثقافات المختلفة حول العالم، ونشر ثقافة السلام بين فئات الشباب والأطفال بشكل خاص، من خلال برامج توعوية وطنية لمكافحة التطرف، في هذا الصدد أوضحت وكالة الكلية للشؤون التعليمية والأكاديمية هذا الواقع بقولها "أن تعزيز مفهوم السلام على المستوى الوطني يتحقق من خلال مجالات التنمية وبناء الإنسان والاهتمام به، وعلى المستوى الدولي، يتحقق من خلال تشجيع علاقات الاحترام المتبادل، وتسوية مختلف الصراعات بالوسائل السلمية، وتعزيز الحوار والتضامن بين مختلف الحضارات والشعوب والثقافات"

وكما نوهت عن جهود المملكة في هذا المضمار "أود أن أسلط الضوء على أهمية نشر ثقافة السلام وترسيخ آليات الحوار بين أتباع الأديان والثقافات المختلفة حول العالم، ومحادثة المملكة المستمرة مع مختلف بلدان العالم لإيجاد الحلول الناجحة لإحلال ثقافة الأمن والسلام في جميع دول العالم بشكل عام، ومنطقة الشرق الأوسط على وجه الخصوص، وتعمل المملكة على نشر ثقافة السلام بين فئات الشباب والأطفال من خلال حماية الطفل من جميع أشكال التعسف والعنف واتخاذ العديد من التدابير منها صدور نظام الحماية من الإيذاء بهدف حماية أفراد المجتمع من كل صور الاستغلال وإساءة المعاملة، وتؤكد دائما التزامها برعايتها لهذه الحقوق انطلاقا من التزامها بواجباتها المستمدة من أحكام الشريعة الإسلامية التي تكفل الحفاظ على حقوق الإنسان وبالأخص المرأة والطفل". واختتمت حديثها عن ثقافة السلام بقولها "لا يسعني الوقت لسرد كامل الإنجازات التي حققتها بلادى لبناء وتعزيز ثقافة السلام، إلا إنني أؤكد أن الحقيقة ستبقى كالشمس لا يمكن حجبها، فستبقى المملكة منبرا للسلام مستنيرة بقيم الإسلام النبيلة، داعية للتفاؤل وتضافر كامل الجهود لنشر السلام وأن العمل من أجل السلام قائم وحقيقي وعلينا تعميقه وتوسيعه، من دون ملل أو كلل، ومن دون أن نترك لليأس مكانا في نفوسنا، فقد تبدو آفاق السلام بعيدة، ولكننا نسير صوبها بخطى ثابتة ومتسارعة"

وبالنسبة لدور الشباب في تعزيز ثقافة السلام واللاعنف عبرت وكالة الكلية للتطوير والجودة عن ذلك بقولها "هم الذين يصنعون قدرات هائلة من الحيوية والحراك في عالمنا الإنساني، ولهم دور في إنجاز كل جديد على مستوى العصر والفكر والتجريب، وهيمنتهم على مختلف تقنيات الاتصال ومواقع التواصل الاجتماعي، والإعلام الجديد؛ بوصفه فضاء شبابيا بالدرجة الأولى، وصناعة شبابية بامتياز..، وهناك من يحيط هذه الثورة الاتصالية بقدر من التعصب والكرهية والعنصرية؛ والدعوة للتطرف والعنف؛ وبناء جدران من الخوف والعزلة؛ يجب العناية بهذه الطاقات الحيوية والتوجه بها وعبرها إلى السبل الرشيدة التي تنأى بها عن الانحراف والتطرف والتعصب والكرهية؛ وإن أثر ذلك يتجاوز تقديم نموذج للتأثير الفكري السديد ليس على القطاع الشبابي فحسب، وإنما على الشرائح الاجتماعية المتنوعة في مختلف دول العالم"، وفي السياق ذاته عقد المؤتمر الدولي للتطوع والحوار الأول في مدينة جدة عام ٢٠١٣ لترسيخ قيم السلام والحوار لدى الشباب، وتكريس المواطنة المسؤولة سواء داخل الوطن بوصفها التزاما اجتماعيا وأخلاقيا وإنسانيا أم في إطار استراتيجي إنساني أعم يهدف إلى بناء السلام، وتعزيز التعايش والتفاهم والتنوع، وتم بمشاركة نحو (٣٠٠) شاب وشابة والمنظمات العالمية والتطوعية، يمثلون (٣٣) دولة؛ ويهدف لنشر مفهوم ثقافة الحوار والسلام خاصة في أوساط الشباب، سعيا إلى تعزيز نشر ثقافة الحوار والتفاهم بين الشباب باستثمار طاقاتهم التطوعية من خلال الحوار والتفاعل الثقافي والمعرفي، وتضمن المؤتمر العديد من الورش التدريبية والبرامج التي تنفذ من خلال التعاون الوثيق بين مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني واليونسكو، وتوج المؤتمر بإعلان جدة للتطوع والحوار (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني بالاشتراك مع اليونسكو ووزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣: ١٤).

• أهمية تعليم ثقافة السلام عبر الجامعات.

كان أول تعليم للسلام في المدارس، ولكن بمرور الوقت أقرت أغلب دول العالم بأهمية تعليم ثقافة السلام في الفترة العمرية التي تلي (١٦) عاما على اعتبار أنه السن الأقرب إلى نشر مفهوم ثقافة الحوار والسلام خاصة في أوساط الشباب والأحق بالتعليم والتأهيل، وبذلك اندرج تعليم السلام في مناهج وأنشطة كثير من الجامعات، وفي هذا الشأن بدأ الجدل حول كيفية القيام بذلك وضمان فاعلية مثل هذه البرامج.

وتنطلق اليونسكو نحو اشراك مؤسسات التعليم العالي في أنشطتها الرامية إلى تعزيز ثقافة السلام من اقتناعها بأن من أهم وظائف التعليم العالي في الوقت الحاضر الإسهام في توعية الطلاب بالمشكلات العالمية من خلال تصميم وتطبيق مناهج ملائمة، وتشجيع ودعم البحوث في مجال السلام، كما أكدت

اليونسكو على الدور الفعال لمؤسسات التعليم العالي في مجال ثقافة السلام في "المؤتمر الدولي بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي"، والذي أكد على أهمية مؤسسات التعليم العالي في الترويج لثقافة السلام (Chitoran & Symonides, 1995: 303)

وتتضح أهم المبادرات في نشر ثقافة السلام في مؤسسات التعليم العالي:
في عام ١٩٩٠ أسست الأمم المتحدة والرابطة الدولية لرؤساء الجامعات، اللجنة الخاصة بالتربية في مجال نزع السلاح وحل الصراع، وتم إنشاؤها بالتعاون مع مركز الأمم المتحدة لشئون نزع السلاح، وتقوم هذه اللجنة بالمشاركة بتنسيق البرامج التربوية في مجال نزع السلاح وحل الصراع، وتطوير برامج السلام في العديد من الجامعات على مستوى العالم في أمريكا وأفريقيا والشرق الأوسط ومصر.

وفي عام ١٩٩١ أطلقت اليونسكو برنامج توأمة الجامعات "UNITWIN" وكراسي اليونسكو في مجال حقوق الإنسان والديمقراطية والسلام وتعزيز نظام متكامل لأنشطة البحث والتدريب، وقد انشئت كراسي جامعية في أكثر من (٣٠) بلدا في أفريقيا، وأوروبا، والدول العربية، وتعتبر المجلة الفصلية (ثقافة السلام)، التي تصدرها الجامعة الهندسية في نيكاراغوا مثالا للدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسات الأكاديمية في نشر المثل والأنشطة المناهضة للعنف وأسبابه الجذرية على نطاق واسع (UNESCO, 1995: 6).

وقامت اليونسكو بتنفيذ العديد من البرامج والمشروعات الأخرى الخاصة بنشر ثقافة السلام والتي تهدف إلى الانتقال السريع من ثقافة الحرب إلى ثقافة السلام وعدم العنف، عن طريق تخطيط برامج تربوية تهدف إلى بناء حصون السلام في عقول البشر، ومن أهم البرامج التي قامت بها المنظمة في هذا الصدد:

« دور جامعة السلام في تعزيز ثقافة السلام واللاعنف: أنشئت جامعة السلام في ديسمبر ١٩٨٠ لكي توفر للبشرية مؤسسة دولية للتعليم العالي لأغراض السلام، ويهدف أن تعزز روح التفاهم والتسامح السلمي بين البشر كافة، وتساعد على تذليل العقبات وتقليل الأخطار التي تعترض سبيل السلام والتقدم في العالم، بما يتفق مع الأمن المعلن في ميثاق الأمم المتحدة، وفي إطار هذه المهمة تعد جامعة السلام مجالات واسعة للدراسة والتدريس والبحث تتراوح ما بين حقوق الإنسان، والقانون الدولي، والسلام والتنمية، ووسائل الإعلام، والتأهيل لبناء السلام، والمجال الشامل المتمثل في جعل التعليم وسيلة أفضل لتحقيق السلام بما في ذلك تثقيف المعلمين (UNESCO, 2008: 13).

« جامعة براهما كوماريس الروحية العالمية: شهدت تقدماً في اتجاه ثقافة السلام، فعلى نطاق العالم اجتذبت فصول ودورات هذه الجامعة حضوراً كبيراً، وكان هناك وعي متزايد بالحاجة إلى تطوير السلام الداخلي والحفاظ عليه من أجل خلق ثقافة سلام دائمة (Huaman, Elizabeth, 2011: 248)

وفى هذا الصدد يمكن أن تسهم شراكة الجامعات مع المنظمات والهيئات الدولية التي تهتم بتعزيز ثقافة السلام في تفعيل أدوار المؤسسات الجامعية في نشر ثقافة السلام بين الشباب الجامعي، فيما يلي:

« إقامة تعاون وثيق بين الجامعات والهيئات القائمة بنشر ثقافة السلام في كل الدول.

« مد جسور التعاون بين الجامعات والمراكز والمنظمات التي تهتم بنشر ثقافة السلام والاستفادة من خبراتها وأساليب العمل فيها.

« إنشاء مركز لدراسات السلام على مستوى الجامعات، وتنطلق فكرة المركز من السعي إلى إيجاد علاقة أكاديمية مع الجامعات والمراكز البحثية المعنية بنشر ثقافة السلام، مثل جامعة السلام التابعة للأمم المتحدة، للاستفادة من خبراتها في إجراء بحوث السلام.

« إبرام شراكة بين مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لثقافة السلام والحوار ومنظمة اليونسكو والجامعات السعودية لنشر مطبوعات ثقافة الحوار والسلام.

وفى سياق متصل أشارت دراسة (أميرة خيرى، ٢٠١٧: ٥٤) إلى العوامل التي قادت الجامعات في العقود الأخيرة إلى الإسهام الفعال في قضايا التنمية المجتمعية والتحول إلى مراكز تعليمية وثقافية لكل الفئات العمرية، منها:

« عمق التحولات التنموية والمجتمعية في العالم ودول العالم النامي.

« التقدم التكنولوجي وثورة الاتصالات وما أحدثته من انفجار معرفي انعكس على كافة فئات المجتمع.

« تعاظم الاهتمام بثقافة السلام في إطار التربية العالمية، ودعم دور الجامعات في تحقيق ذلك.

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن اعتبار دور الجامعات في نشر ثقافة السلام على درجة كبيرة من الأهمية؛ باعتبار أن نشر ثقافة السلام مسئولية قومية وعمل تنموي فعال للموارد البشرية؛ لذلك تولي الجامعات اهتماماً كبيراً بالبحوث العلمية المتصلة بنشر ثقافة السلام، حيث يمثل إحدى الدعائم الأساسية في تنمية المجتمع وتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتأكيد الارتباط بين الجامعة والمجتمع.

• ثالثاً: إجراءات العمل الميداني.

يتضمن إجراء البحث الميداني عينة البحث، وأدوات البحث وتطبيقه، ويتم عرض ذلك فيما يلي:

• عينة البحث الميداني.

تم اختيار عينة البحث وفقاً للخطوات التالية:

• الواقع الميداني.

يكتنف الواقع الحالي للبحث الميداني على اختيار منطقة البحث وتحديد مبررات اختيارها دون غيرها، وتحديد آليات اختيار كلية التربية بالدلم من معرفة وفهم السياق الاجتماعي للكلية وللقاعات الدراسية، وما يحتشد داخلها من وقائع وتفاعلات، وهو ما يمكن توضيحه فيما يلي: -

• عينة بشرية.

اختيرت عينة البحث الميداني من عميدة كلية التربية بالدلم ووكلائها، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات المختلفة، وذلك للتأكد من بعض ما يسفر عنه الملاحظات.

• الحدود الزمانية.

قامت الباحثتين بإجراء البحث الميداني داخل كلية التربية بالدلم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧م/١٤٣٨هـ، في الفترة من ٣٠ مارس ٢٠١٧ حتى نهاية شهر يونيو (١٢ أسبوع)، وكانت ساعات العمل طوال هذه الفترة تبدأ مع بداية اليوم الدراسي من الساعة الثامنة صباحاً حتى الثانية والنصف ظهراً، ومبنى الكلية تتبع جامعة سطاتم بن عبد العزيز بالخرج، وتعمل الكلية جميع أيام الأسبوع ماعدا أيام العطلة الجمعة والسبت، وفيما يتعلق بالوقت المتاح للتعليم يصل طول اليوم الدراسي في الكلية إلى متوسط ست ساعات.

• أدوات البحث الميداني.

تم عمل لقاءات معمقة مع عميدة الكلية، وبعض وكلائها، ومجموعة من الطالبات، وبعض أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات المختلفة، للتأكد من بعض ما أسفرت عنه بعض الملاحظات، ورصد الواقع الفعلي لثقافة السلام، كما استخدم البحث دليل العمل الميداني الذي أعدته الباحثتين لتسهيل البحث الميداني، ويتمحور دليل العمل الميداني حول (السياق البيئي لمنطقة البحث، والفضاء الاجتماعي والثقافي للكلية، ووقائع أعمال ثقافة السلام، وآليات رصد ثقافة السلام داخل الكلية. واستعانت الباحثتين في استقصاء بعض معالم الكلية بتطبيق استمارة بيانات أولية وهي من إعداد جامعة الأمير سطاتم، وتم تطبيقها على كلية التربية بهدف تعرف واقع ثقافة السلام، وآليات ممارستها داخل الكلية، وقد ركزت الاستمارة على عدة محاور منها (موقع الكلية، والمواصفات

التربوية للمبنى، والقيادة الجامعية، والطالب، وعضو هيئة التدريس والمسؤولية المجتمعية، والمناخ التربوي وتوافر بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية).

• صعوبات البحث الميداني.

تتعلق صعوبات البحث بتغطية كل ما يبدو أثناء الملاحظة من أحداث وتفاصيل، مع اختلاف أنماط التفاعل، والاستجابات بين الأطراف، ونظراً لعدم اعتياد أفراد العينة المنهج الاثنوجرافي فقد أضاف ذلك جهداً على الباحثين لمقاومة الأفكار السلبية لدى أفراد العينة حول هذه اللقاءات، وذلك حتى لا يشعر أفراد العينة أنه محل اختبار فيلجأ إلى إجابات مصطنعة، بالإضافة إلى صعوبة التسجيل والتدوين أثناء اللقاء.

• رابعاً: مجتمع البحث والسياق البيئي للكلية.

انطلاقاً من مشكلة البحث ومحاولة لتحقيق أهدافه تتوجه الباحثين نحو تحديد منطقة البحث، وتوضيح ملامحها المختلفة، من حيث المكان والسكان وأنماط التفاعل السائدة، وسيكون التعريف بمنطقة البحث وأيدولوجيتها هي نقطة البدء في البحث الميداني، ثم توضيح أهم النظم المجتمعية في منطقة البحث بالإضافة لعلاقة المنطقة بالمناطق الأخرى.

• محافظة الدلم (مجتمع البحث الميداني)

الدلم هي منطقة سهلية تقع في المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية، وتبعد عن مدينة السيح عاصمة الخرج (٢٠) كيلو متر وعن مدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية بحوالي (١٠٠) كيلو متر، وتقع بين خطي الطول (٤٧ - ٤٨) درجة من شرق خط جرينتش وما بين خطي الطول (٢٣.٥ - ٢٤.٥) درجة من شمال خط الاستواء، وترتفع الدلم عن مستوى سطح البحر (١٣٦٠) قدماً، وتحدها من الشرق عرق الضاحي وتحدها من الغرب مجموعة تلال أشهرها جبل أبو ولد، أما على شمالها فيقع مركز نعجان ويحدها وادي تركي الذي يتفرع إلى فرعين وهما وادي أم الحصاني ووادي الجريف وتربتها رملية متماسكة (أمانة منطقة الرياض، منطقة إسكان الدلم، ١٤٣٨).

ووفقاً لآخر إحصاء ١٤٣١ هـ فإن التعداد السكاني لمدينة الدلم بلغ (٨٠٠٠) وتعد الدلم من أكبر المراكز مساحة جغرافية في الخرج وتبلغ مساحتها (٧٥) كم^٢ بدون المناطق الزراعية، وحتى نهاية عام ١٤٢١ هـ مجموع الطرق القائمة والتي تم سفلتها مع الإنارة والتشجير (٢٠.٤١٠) كم، ومجموع أطوال الطرق المسفلتة (١٨٠.٣٠) كم، عدد أعمدة الإنارة (٢٦٢٤) عامود، وبلغت كمية مياه الشرب المنتجة من الآبار يومياً (٨٧٥٥.٢) م^٣، وفي الوقت الحاضر تم الانتهاء من مشروع مياه يتكون من خزان علوى بارتفاع (٦٠) م مع شبكة توزيع، وتقوم البلدية بحماية المدينة من أخطار السيول التي تدهم الدلم سنوياً عند هطول

الأمطار (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، ١٤٣١)، ومن الأحياء والقرى والبلدات التابعة لبلدية مدينة الدلم:

«الأحياء: (حي الديرة) ويقع في وسط مدينة الدلم وتتركز فيه الإدارات الحكومية الرئيسية مثل (الإمارة/ والمحكمة/ وكتابة العدل والبلدية) ويعتبر (حي الصحنة) من الأحياء النشطة تجارياً بسبب موقعه على طريق الملك عبد الله، وهناك أحياء أخرى مثل حي (الناصرية/ الخالدية/ العذار/ الوادي/ الصناعية/ السلام/ الازدهار/ الياسمين/ العليا/ المزرعة/ النخيل/ النهضة/ الريان/ المهندسين).

«أما عن مراكز وقرى والهجر: (الحزم - الضبيعة - نعبان - العين - وثيلان - ماوان - الرغيب - العقيمي - العزيزية - الخبي - العقيمي - الجوخه - الخفس - المحمدي - زميقة)، ومن أهم شوارع مدينة الدلم الشارع العام، شارع الثلاثين، طريق عزار يربط الصحنة بالدلم (أمانة الرياض، إدارة الإحصاء والبحوث بلدية محافظة الدلم، ١٤٣٨).

وتاريخياً تزخر مدينة الدلم التي تعتبر عاصمة الخرج التاريخية بالعديد من المعالم الأثرية وشهدت العديد من المعارك التاريخية، ومن أشهر المعارك العسكرية التي شهدتها الدلم معركة بين الملك عبد العزيز وابن رشيد، وكان الأمير عبد الله بن ناصر الحقباني أحد الذين شاركوا مع الملك عبدالعزيز والتي شهدت انتصار الملك عبد العزيز وأهالي الدلم، ومن أبرز الأمراء الذين تعاقبوا على إمارة الدلم منذ ظهور الدولة السعودية الثالثة وتحت حكم الملك عبد العزيز: عبد الله الحقباني وعبد الرحمن العرفج وعبد العزيز السيف (أمانة منطقة الرياض، ٢٠١٥: ٤٦).

وبالنسبة للقضاء في الدلم تولى الشيخ عبد العزيز بن باز مفتي الديار السعودية السابق القضاء والتعليم في مدينة الدلم أكثر من (١٤) عاماً، وفي عهده تم تأسيس أول محكمة شرعية في الدلم عام ١٣٥٧ هـ، وتعتبر أقدم المحاكم في المملكة العربية السعودية، وتولى القضاء في بداية الدولة السعودية الحديثة الشيخ عبد العزيز الصرامي ودام في القضاء أكثر من ثلاثين عاماً، وكان الشيخ الصرامي قاضي الدلم أثناء مواجهة الملك عبد العزيز وابن رشيد، وعند قدوم الملك عبد العزيز إلى الدلم لمحاربة ابن رشيد قابل الشيخ الصرامي ونزل عنده ضيفاً عند قدومه (البراك، ١٤٢٥: ١٨٠).

أما عن علاقة مدينة الدلم بباقي مناطق الرياض وسكانها فإنه لا يكاد يوجد أي ارتباط معها إلا في بعض الأعمال مثل المدرسين، أو الموظفين وعلى الرغم من أن المنطقة لها علاقة ارتباط مع الرياض إلا أنها علاقة جزء بالكل وهذا ما يمكن توضيحه عند عرض النشاط الاقتصادي، والخدمات الموجودة بها.

• النشاط الاقتصادي لمنطقة البحث.

تعود نشأة مدينة الدلم إلى ما قبل ظهور الإسلام وقد ساعد توفر المياه الجوفية على قيام النشاط الزراعي الذي يعتبر النشاط الرئيسي للسكان وقد أدى ذلك إلى ازدهار المدينة وقيام الأنشطة التجارية والأسواق الزراعية فيها، وقد أسهمت الجمعية التعاونية بالدلم في تقديم الخدمات الزراعية بتوفير البذور والأسمدة والمعدات وسيارات نقل الديزل مما كان له الأثر الإيجابي في تقدم الزراعة وزيادة غرس النخيل ليصل عدد النخيل في بعض المزارع إلى (١٠٠) ألف نخلة، وتشرف وزارة الزراعة على (١٥٠٠) مزرعة، فضلاً عن مشروعات الألبان والأعلاف والبيوت المحمية والدواجن والبيض ومزارع الإنتاج العضوي.

وقد كان لموقع المدينة على طريق الجنوب الرئيسي المتجه إلى وادي الدواسر وأبها ونجران وكذلك قرب مدينة الدلم للعاصمة الرياض أثراً كبيراً في نمو هذه الأنشطة وازدهارها وساعد توفر الخدمات على جذب أعداد كبيرة من سكان القرى والمناطق المجاورة مما أدى إلى اتساع الرقعة العمرانية وما استتبع من نهضة ثقافية واجتماعية واقتصادية (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ١٤٣٥: ٢١١)، وبصفة عامة لا يمكن أن يطلق على المنطقة كلها بأنها ذات نشاط اقتصادي مميز كمنطقة تشتهر بزراعة أو تجارة معينة، بل يوجد تنوع واختلاف في الأنشطة حسب أجزاء المنطقة.

• الخدمات الموجودة بمدينة الدلم.

يتميز مجتمع البحث بالمؤسسات والخدمات المتنوعة حيث يضم الحي عدداً من القطاعات الحكومية والخاصة، منها مقر لمركز الدلم (الإمارة)، ومحكمة شرعية، كتابة عدل، بلدية، مركز شرطة، وحدة مرور، ثلاث مراكز للدفاع المدني، كما يوجد بها مقرين للبريد، وفرع لشركة الاتصالات السعودية، فرع لتحفيظ القرآن الكريم وتوعية الجاليات، جمعية خيرية، جمعية زراعية، مركز للتنمية الاجتماعية، مكتب للبنك الزراعي، يوجد عدد فروع لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، مكتب للشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، كما يوجد مكتب لخدمات المياه وفرع للغرفة التجارية الصناعية (أمانة منطقة الرياض، مرجع سابق: ٤٦).

وتبلغ عدد المحلات التجارية للجملة والتجزئة (٢٤٦٢) وعدد الورش الصناعية والحرفية حسب نشاطها (١٤٠٠) محل وورشة وهناك (٤٠) محطة للوقود وخدماتها المتنوعة و(٦) معارض للسيارات وأكثر من (١٠) مؤسسات زراعية، وفرعين للبنوك بنك الراجحي وفرع لبنك الرياض و(١٥) صرافة لخدمة العملاء (أمانة منطقة الرياض، بلدية محافظة الدلم، ١٤٣٨).

وبالنسبة لقطاع الشباب والرياضة فقد تأسس نادي الشرق عام ١٣٦٨ هـ بجهود أبنائه ومنسبيه وحقق تفوقاً في المجال الثقافي ومركزاً مرموقاً في لعبة الكرة

الطائرة بصعوده إلى مصاف الأندية الممتازة لسنوات عديدة، ويوجد به لعبة كرة القدم بالدرجة الثانية كما يوجد لعبة كرة السلة واليد والتنس الأرضي، كما يقوم النادي بعدة أنشطة أخرى ثقافية واجتماعية، وبالنسبة للملاعب ينشأ له استاد بسعة أكثر من (٥٠٠٠) متفرج وعلى وشك الانتهاء (أمانة منطقة الرياض، إدارة الشباب والرياضة، ١٤٣٨).

أما عن المناطق الأثرية فيوجد في الدلم العديد من الآثار منها المقابر المنحوتة داخل الأرض، إضافة إلى سور و برج الدلم، وقلاع وتحصينات هائلة تدل على عظمة وعراقة الحضارات التي أقامت قديما في الدلم، مثل المستوطنة القديمة التي تقع شمال خفس دغرة في جنوب الدلم، والتي وجد فيها آثار تعود إلى العهد البيزنطي، كما وجد العديد من الآبار القديمة وبقايا قلعة مهدمة، إضافة إلى قرية ماوان الواقعة جنوب غرب الدلم إذ يوجد فيها بقايا قلاع وتحصينات منتشرة فوق السلاسل الجبلية الجنوبية والشمالية الموجودة في ماوان، وفي الجزء الشمالي من الموقع قلعة مدعمة بأبراج نصف دائرية، وخصوبة أرض الدلم وموقعها الاستراتيجي هي التي جعلتها موقعا مناسباً لاستقبال الحضارات، وقد ضعفت السياحة في الدلم نتيجة إهمالها وعدم ترميمها والعناية بها (أمانة منطقة الرياض، قطاع السياحة والتراث الوطني، ١٤٣٨).

وبالنسبة للمنتزهات البرية والمشاريع الترفيهية يوجد في محافظة الدلم (٣٦) حديقة ومنتزه عام أقامتها البلدية أشهرهم (غابة الضاحي)، ومنتزه الحزم والبضيعة، ومنتزه العين وحديقة الخزان والحديقة الصناعية ومنتزه خفس دغرة) ويقع منتزه خفس دغرة جنوب مدينة الدلم على الطريق المؤدي من الدلم - زميقة - الخفس وهو عبارة عن موقع أثري قديم يوجد به خفس طبيعي من الصخور، وقامت البلدية بأعمال التنسيق والإنارة والزراعة لكافة أرجائها وبتعميد الخدمات لها مثل أعمال السفلة والإنارة والتسوير وأعمال ري الأشجار والنوافير وأعداد الجلسات والألعاب المتنوعة للأطفال وهي متنفس لأهالي مدينة الدلم والمارين على المدينة للراحة والاستجمام (أمانة منطقة الرياض، إدارة الحدائق والمنتزهات، ١٤٣٨).

ويشمل القطاع الطبي في مدينة الدلم على مركزين للرعاية الصحية الأولية ومستشفى الأمير سلمان بن محمد (مستشفى حكومي)، وعدد (١٠) من المراكز الصحية، ويوجد فرع لجمعية الهلال الأحمر السعودي، وأربعة من المستوصفات الأهلية (التعاون والقصاص ومدينة العلاج والعادات المتقدمة)، كما يوجد مراكز للرعاية الأولية في كل من نيجان والضبيعة والرغيب وماوان ومستوصف أهلي بحي الصحنه ومستوصف للنساء والأطفال تابع للجمعية الخيرية بالدلم ووحدة صحية تابعة لوزارة التعليم وأخرى تابعة لرئاسة تعليم البنات (أمانة منطقة الرياض، مديرية الصحة، ١٤٣٨).

أما عن الموقف التعليمي فقد حظيت الدلم بنهضة تعليمية مبكرة لوجود مدارس علم وتعليم قديمة على أيدي القضاة، فكانت أول مدرسة في مدينة الدلم أفتتحها الأستاذ أحمد بن مرشد بن مسلم وهي مدرسة أهلية عام ١٣٦٥هـ لتعليم القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة وبعض العلوم الحديثة وقد لاقت هذه المدرسة إقبالا كبيرا وتطورت بدعم وتوجيه من الشيخ عبد العزيز بن باز حينما كان قاضيا للدلم والذي حرص على توسعة هذه المدرسة وعمل على فتح مدرسة حكومية نظامية وألحقت بها هذه المدرسة عام ١٣٦٨هـ وأشرف عليها سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز وتطورت هذه المدرسة وتسمى الآن مدرسة ابن عباس الابتدائية بالدلم (البوابة الإلكترونية التعليمية بالدلم، ٢٠١٨).

وتتعدد المدارس في محافظة الدلم فيوجد ثانوية الأمير ناصر بن عبد العزيز، وثانوية الإمام فيصل بن تركي بنين، وثانوية ابن باز بالإضافة لثانوية الدلم الليلية بحى الديرة، ومتوسطة الإمام محمد بن عبد الوهاب ومتوسطة ماوان للبنين وغيرها من المدارس.. ويبلغ إجمالي عدد المدارس والفصول لجميع مدارس الإدارة أهلى/ حكومى/ أجنبى (٢١٦) مدرسة بنين عام ١٤٣٩هـ، وعدد (١٠٥٨٧) فصل يضمون (٣٣,١٨٩) تلميذ، من بينهم (٨,٨٥٥) بالمرحلة المتوسطة بنسبة (٢٦,٦٨٪) من إجمالي عدد التلاميذ بالإدارة، كما تضم إدارة التعليم على مستوى محافظة الخرج (٢٣) مدرسة للتربية الخاصة بواقع (٨٣) فصل يضم (٢٦٨) تلميذ (وزارة التعليم، ١٤٣٩)، ولمزيد من إيضاح الحالة التعليمية، فتعد الدلم المدينة الثانية فى الخرج بعد السيج، ويرس فى مدارسها أكثر من (١٥٠٠٠) طالب وطالبة ويوجد فى الدلم وحدتين صحييتين للبنين والبنات، وكذلك مندوبية تعليم للبنات ومكتب للإشراف التربوى للبنين والبنات ويوجد بها معهد علمى وكلية التربية للبنات ومبنى جديد لمركز التنمية الاجتماعية، ومكتبة عامة.

• وصف السياق البيئى للكلية.

رملة المغسل أو ما يسمى حالياً الضاحى، هو عبارة عن عروق رملية تظهر بأشكال متنوعة من تلال رملية وسلاسل كثبان طويلة وذات قمم حادة وضعيفة، وتفصل بينها بطون رملية ممتدة من الشمال إلى الجنوب فى طول ما يقارب من ثلاثين كيلا وعرضه خمسة أكيال، وهو يلب بجبال (الدام) من الغرب مواجهاً لصفحته وواقعاً بين خضراء الخرج (الدلم) وزميقه والمحمدي شرقاً، ونعجان واقع بينها وبين (الدام) وطرفه الشمالى يتلاشى أمام نعجان تقريبا وطرفه الجنوبى يقف أمام خفس دغرة ومحاذيا لزميقة وتنتهى فى المدراسية غرب خفس دغرة مكونة بعض الطعوس (البراك: مرجع سابق: ٢٦)، وغالب تلك الكثبان الرملية قليلة الأعشاب إذ لا ينبت فيها سوى بعض الأعشاب الشوكية، كما تعد منتزها ومكانا للاستمتاع برؤية الدلم من علو، وقد عمدت بلدية الدلم إلى استغلال هذه التشكيلات الطبيعية من الرمال فأنشأت فيه حديقة غابة الضاحى، وقد زرع بعض أجزاء الضاحى الجنوبية بالقمح ومن المزارع القريبة من

الضاحي مزراعة مشرفة وتقع في شمال الضاحي ويوجد بها عدد كبير من أنواع النخيل وأشجار الفواكه لخصوبة أرضها ووفرة المياه وهي الآن وقف.

تلك كانت أهم المعالم المكانية والسكانية لمنطقة الضاحي ولحفاظة الدلم" مقترنة بملامح البيئة الاجتماعية والنشاط الاقتصادي وأنواع الخدمات باعتبارها الإطار الضروري للتعرف على معطيات التنشئة الاجتماعية في هذا المجتمع المحلي.

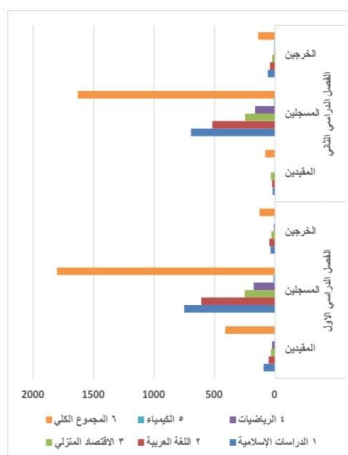
• وصف الكلية.

تعد كلية التربية للبنات معلماً جديداً يضاف إلى معالم الدلم الجميلة والتي تليق بمكانة الدلم التاريخية حيث تقع في الجهة الشرقية من المدينة وعلى بعد (٤) كم شرقاً من مركز مدينة الدلم في منطقة الضاحي وبالقرب من منتزه غابة الضاحي، وتتبع الكلية تعليمياً جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمحافظة الخرج بطريق الملك عبد الله الجديد، وفي عام ٢٠١٦ م/ ١٤٣٧ هـ انتقلت كلية التربية من مقرها القديم بحى الديرة بوسط الدلم إلى مقرها الجديد بالضاحي الذي تم افتتاحه في عام ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م، وقد روعي في تصميم الكلية تحقيق الخصوصية الكاملة للطالبات، حيث خصصت بها حدائق ساحات واسعة داخل المبنى.

وقد قامت شركة منازل للإنشاءات، والمشراف الاستشاري مكتب دار المجد للاستشارات الهندسية بإنشائها على النمط الحديث، الذي يعبر عن المقومات الأساسية للعمل التربوي، مما يحقق أهداف العملية التعليمية؛ فأغلب مبانيها تكتسب إلى الروح التربوية، وهي في مجملها راعت تحقيق الفراغات والمساحات التعليمية، وحجم أعضاء هيئة التدريس، وعدد الطالبات والإداريين، والمساحات التكميلية، من خدمات ومرافق، وقاعات الأنشطة التربوية والخدمات الإدارية، فضلاً عن الساحات والمختبرات التعليمية.

وتبلغ تكلفة الإنشاء التعاقدية (١١٢.٤٠٠.٠٠٠) ريال، وتتكون الكلية من مبنى رئيسي ومبنى معامل ملحقة بالكلية بمساحة (٨٧٤) م² ومبنى البوابة الرئيسية بمساحة (١٤٤) م² وأعمال للموقع العام تشمل أسوار بطول إجمالي (١.٠٥٠) م وبوابات بعدد بوابة واحدة رئيسية وبوابة واحدة فرعية وكذلك مواقف للسيارات بعدد كلي (١٦٤) موقف كما تشمل أعمال الموقع العام طرق داخلية وملاعب ومساحات خضراء. وبلغت السعة الطلابية (٢٢٠٠) طالب، ومسطح البناء (٣٣٠٠) م²، وعدد أدوار المبنى ثلاثة أدوار، وبلغت مساحة الكلية بالموقع العام (٥١٢٠٠) م²، والمساحة الكلية مع المواقف الخارجية بلغت مساحتها (٥٩٢٨٣) م²، وبالنسبة للبيانات الإدارية للكلية فبياناتها موضحة بالجداول التالية من حيث أعداد (الطالبات/ المعامل/ الأجهزة المستخدمة/ أعضاء هيئة التدريس) بالكلية للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ.

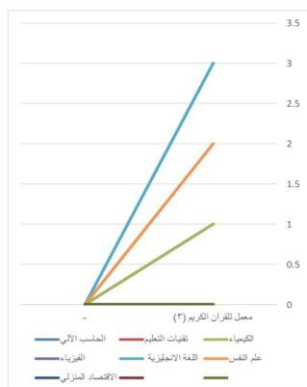
جدول (١): أعداد الطالبات (المستحدون/ المقيدون/ الخريجون) للعام الجامعي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ هـ



م	القسم	الفصل الدراسي الأول			الفصل الدراسي الثاني		
		المقيدين	المسجلين	الخارجين	المقيدين	المسجلين	الخارجين
١	الدراسات الإسلامية	٩٤	٧٥١	٣٧	٢٠	٦٩٤	٦٠
٢	اللغة العربية	٥٣	٦١٠	٤٧	٢٥	٥١٨	٤٢
٣	الاقتصاد المنزلي	٣٥	٢٥١	٣١	٣٥	٢٤٧	٢٣
٤	الرياضيات	٢٤	١٧٧	١٠	١	١٦٤	٧
٥	الكيمياء	٠	١٣	٣	٠	٨	٧
٦	المجموع الكلي	٤١٢	١٨٠٢	١٢٨	٨١	١٦٣١	١٣٩

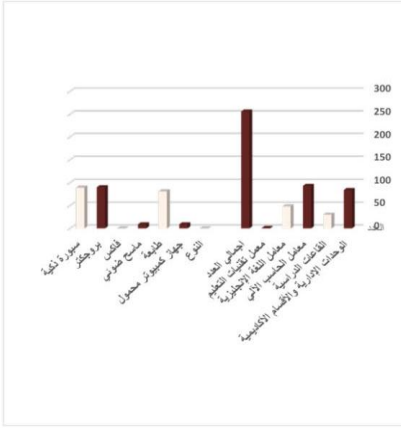
ويبين الجدول السابق إجمالي عدد الطالبات المسجلين في كافة أقسام الكلية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٣٨ / ١٩٣٩ هـ (١٨٠٢) طالبة بنسبة (٣٥%) من إجمالي الطالبات بالكلية، وبلغ إجمالي عدد الطالبات المقيدتين بالكلية (٤١٢) طالبة، ويلاحظ من الجدول السابق أن أعداد الطالبات المستجديات للعام الجامعي ١٣٨ / ١٩٣٩ هـ قد انخفضت عن أعدادهم في العام الجامعي ١٣٧ / ١٩٣٨ هـ بنسبة (١٣.٧%) وهو ما يعزى إلى ارتفاع معايير القبول بالكلية، وتوضح الجداول التالية توزيع المعامل على حسب حاجة الأقسام وعدد الأجهزة المستخدمة بالكلية: -

جدول (۲): توزيع المعامل على حسب كل قسم



١	مجال الاستخدام	عدد المعامل	عدد الأجهزة المستخدمة
٢	القرآن الكريم والدراسات الإسلامية	معمل للقرآن الكريم (٣)	_____
٣	الحاسب الآلي	٣	٩٣ جهاز كمبيوتر مكتبي
٤	تقنيات التعليم	١	١ جهاز كمبيوتر مكتبي
٥	الكيمياء	١	_____
٦	الفيزياء	٢	_____
٧	اللغة الانجليزية	٣	٤٨ جهاز كمبيوتر مكتبي
٨	علم النفس	٢	_____
٩	معام	معام	_____
١٠	معام	معام	_____
١١	معام	معام	_____
١٢	معام	معام	_____
١٣	معام	معام	_____
١٤	معام	معام	_____
١٥	معام	معام	_____
١٦	معام	معام	_____
١٧	معام	معام	_____
١٨	معام	معام	_____
١٩	معام	معام	_____
٢٠	معام	معام	_____
٢١	معام	معام	_____
٢٢	معام	معام	_____
٢٣	معام	معام	_____
٢٤	معام	معام	_____
٢٥	معام	معام	_____
٢٦	معام	معام	_____
٢٧	معام	معام	_____
٢٨	معام	معام	_____
٢٩	معام	معام	_____
٣٠	معام	معام	_____
٣١	معام	معام	_____
٣٢	معام	معام	_____
٣٣	معام	معام	_____
٣٤	معام	معام	_____
٣٥	معام	معام	_____
٣٦	معام	معام	_____
٣٧	معام	معام	_____
٣٨	معام	معام	_____
٣٩	معام	معام	_____
٤٠	معام	معام	_____
٤١	معام	معام	_____
٤٢	معام	معام	_____
٤٣	معام	معام	_____
٤٤	معام	معام	_____
٤٥	معام	معام	_____
٤٦	معام	معام	_____
٤٧	معام	معام	_____
٤٨	معام	معام	_____
٤٩	معام	معام	_____
٥٠	معام	معام	_____
٥١	معام	معام	_____
٥٢	معام	معام	_____
٥٣	معام	معام	_____
٥٤	معام	معام	_____
٥٥	معام	معام	_____
٥٦	معام	معام	_____
٥٧	معام	معام	_____
٥٨	معام	معام	_____
٥٩	معام	معام	_____
٦٠	معام	معام	_____
٦١	معام	معام	_____
٦٢	معام	معام	_____
٦٣	معام	معام	_____
٦٤	معام	معام	_____
٦٥	معام	معام	_____
٦٦	معام	معام	_____
٦٧	معام	معام	_____
٦٨	معام	معام	_____
٦٩	معام	معام	_____
٧٠	معام	معام	_____
٧١	معام	معام	_____
٧٢	معام	معام	_____
٧٣	معام	معام	_____
٧٤	معام	معام	_____
٧٥	معام	معام	_____
٧٦	معام	معام	_____
٧٧	معام	معام	_____
٧٨	معام	معام	_____
٧٩	معام	معام	_____
٨٠	معام	معام	_____
٨١	معام	معام	_____
٨٢	معام	معام	_____
٨٣	معام	معام	_____
٨٤	معام	معام	_____
٨٥	معام	معام	_____
٨٦	معام	معام	_____
٨٧	معام	معام	_____
٨٨	معام	معام	_____
٨٩	معام	معام	_____
٩٠	معام	معام	_____
٩١	معام	معام	_____
٩٢	معام	معام	_____
٩٣	معام	معام	_____
٩٤	معام	معام	_____
٩٥	معام	معام	_____
٩٦	معام	معام	_____
٩٧	معام	معام	_____
٩٨	معام	معام	_____
٩٩	معام	معام	_____
١٠٠	معام	معام	_____

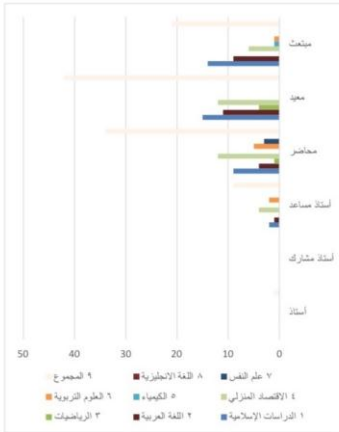
جدول (٣): عدد الأجهزة المستخدمة بالكلية



النوع	المكان	العدد
جهاز كمبيوتر مكتبي	الوحدات الإدارية والأقسام الأكاديمية	٨٤
	القاعات الدراسية	٣٠
	معامل الحاسب الآلي	٩٣
	معامل اللغة الإنجليزية	٤٨
	معمل تقنيات التعليم	١
	إجمالي العدد	٢٥٦
٢	النوع	العدد
١	جهاز كمبيوتر محمول	٩
٢	طابعة	٨١
٣	ماسح ضوئي	٩
٤	فاكس	-
٥	بروجكتور	٩٠
٦	سيورة ذكية	٨٩

وباستقراء الجدولين التاليين والأشكال المصاحبة يتبين أن أعدت الكلية الخطط الكفيلة بتغطية حاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس في كافة العلوم الأساسية والتخصصات التربوية اللازمة للتدريس، وإن الدرجة الأكاديمية الأكثر تكراراً بين هيئة التدريس المتعاقدين في الكلية هي الأستاذ المساعد ويمثلون نسبة (٦٤٪) مما يدل على استقطاب الكفاءات العلمية والتدريسية المؤهلة لتنفيذ الخطط الدراسية، ويمثل إجمالى أعضاء هيئة التدريس السعوديين نسبة (٣٦٪) من إجمالى هيئة التدريس بالكلية مما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأعطاء الفرصة لهم لخدمة وطنهم، كذلك ارتفاع نسبة المبتعثين وهو ما يعد بأداء أكاديمي متميز وجودة العملية التعليمية.

جدول (٤): عدد أعضاء هيئة التدريس السعويات موزعين حسب القسم والترتبة العلمية خلال عام ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ



٢	القسم	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	معيد	مبتعث
١	الدراسات الإسلامية	—	—	٢	٩	١٥
٢	اللغة العربية	—	—	١	٤	٩
٣	الرياضيات	(١) انتداب من جامعة الأميرة نورة	—	—	١	٤
٤	الاقتصاد المنزلي	—	—	٤	١٢	٦
٥	الكيمياء	—	—	—	—	١
٦	العلوم التربوية	—	—	٢	٥	١
٧	علم النفس	—	—	—	٣	—
٨	اللغة الانجليزية	—	—	—	—	—
٩	المجموع	١	٠	٩	٣٤	٢١

جدول (٥) : عدد أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين موزعين حسب القسم والترتبة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر)



م	القسم	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر
١	الدراسات الإسلامية	—	١	—	٢
٢	اللغة العربية	—	٢	٤	—
٣	الرياضيات	—	—	—	٤
٤	الاقتصاد المنزلي	—	—	٢	١
٥	الكيمياء	—	—	٤	١
٦	العلوم التربوية	—	١	٥	٢
٧	علم النفس	—	١	٨	—
٨	اللغة الانجليزية	—	—	—	٣
٩	المجموع	٠	٥	٢٣	١٣

والكلية موضوع البحث تعد نموذج يتشابه مع مشاهد البيئة السابقة، فيفصل بين سورها الذي يضم مدخلها الجنوبي منتزه غابة الضاحى شارع بعرض (٢٠) مترا ويحدها من الشرق ملعب لكرة القدم ومسجد هياء سلمان آل سالم، ومن الجهة الغربية جامع آل هليل، ومن الناحية البحرية يحدها منحدر جبال الضاحى، ويتاخم سورها المواجهة لمبنى القاعات الدراسية امتدادا لجبال الضاحى ومبنى تحت الإنشاء لهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإلى جواره بعض البيوت الأهلية.

أما عن جدران سور الكلية فهو مبنى من الجرانيتومثبت عليه كاميرات مراقبة، والبوابة الجنوبية (الرئيسية) للكلية حديدية مطلية بلون أزرق، وفي آخر السور بوابة أخرى مماثلة (البوابة الشمالية) لدخول وخروج الطالبات وهي مغلقة ولا تفتح إلا مع دخول وخروج الطالبات، وإلى الجانب الأيسر من البوابة الجنوبية دُون عليها بكلمات بارزة (كلية التربية بالدلم - بنات) مدون فوقها شعار الجامعة التابعة لها الكلية يليها أسم الكلية وأسفلها ترجم أسم الكلية باللغة الإنجليزية، والداخل إلى الكلية يجد حجرة صغيرة على الجانب الأيمن ملاصقة للبوابة الحديدية مطلية على الشارع الخارجى للكلية مخصصة للعامل النوبتجى بالإضافة إلى فرد الأمن، ومثبت أعلى باب الحجرة كاميرا لمراقبة بوابة الدخول للكلية.

وتشمل كلية التربية بالدلم على العديد من التخصصات التي تلبي احتياجات سوق العمل وهي (اللغة العربية والقرآن الدراسات الإسلامية

والرياضيات واللغة الإنجليزية والكيمياء وعلم النفس والاقتصاد المنزلي والعلوم التربوية)، وتمنح درجة بكالوريوس التربية فى التخصصات المختلفة، وتبلغ مساحة المبنى الرئيسى (مبنى الكلية ٢٦,٠٥٠ م²، وتتكون من ثلاثة أدوار منها (١٠,٤٢١) م² للدور الأرضي، (٧,٤٨١) م² للدور الأول، (٨,١٤٨) م² للدور الثاني، وقد بلغت التكلفة الإجمالية للإنشاء (١٢٥) مليون ريال تقريباً، ويشمل المبنى على عدد (١٦) معملاً، وهي عبارة عن (معامل فيزياء - معامل كيمياء - معامل خياطة - معامل حاسب آلي - معامل لغة - معامل صوتيات - نموذج لشقة سكنية) بالإضافة إلى مواقف للسيارات، ويتضمن المبنى عدد (٥٢) قاعة دراسية (٢٢٧) مكتبا إداريا و(٩) قاعة اجتماعات، ويتضمن المبنى مجموعة من الخدمات (كافتيريا - مكتبة - مصلى - مسرح - مركز تصوير - نقاط بيع - عيادة)، وقد تم تأثيث المبنى بعقد قيمته (٢٥) مليون ريال) تقريباً، ويشمل كل احتياجات الكلية من التجهيزات الحديثة؛ كما يشتمل الأثاث على تجهيز المعامل والقواطع والوسائل التعليمية الحديثة ومقاعد للطالبات واستراحات (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١٤٣٩: ٢١).

وتتكون الكلية من مبنى واحد عبارة عن دور أرضى بالإضافة إلى دورين علويين، ويضم الدور الأرضى (وحدة القبول والتسجيل، وحدة الجداول وسير الاختبارات، وحدة الخدمات الطلابية، وحدة الأمن والسلامة، قاعات محاضرات، قسم الدراسات الإسلامية، قسم اللغة العربية، بالإضافة إلى الكوفي والعيادة والمسرح والكافتيريا وساحة داخلية سماوية شبه مفتوحة لاستراحة الطالبات وعرض أنشطتهن المختلفة، وقاعة ألعاب رياضية مغلقة وصالة لاستقبال الطالبات معلق فيها لوحات لتهنئة الطالبات بالعام الدراسي الجديد).

ويضم الدور الأول العلوي منها (قاعات دراسية، قسم العلوم التربوية، قسم اللغة الإنجليزية، قسم الكيمياء، قسم الرياضيات، وحدة التربية الميدانية، وحدة الخدمات والصيانة، وحدة الإرشاد، إدارة العمل الطلابي، معمل حاسب آلي، معمل الرسم، معمل تقنيات التعليم، أرشيف الأقسام التعليمية، أرشيف العهد، المصلى)، وأما الطابق الثانى منها فيضم (مكتب عميدة الكلية، مجلس الكلية، وحدة الاتصالات الإدارية، وكالة الكلية للجودة والتطوير، وحدة البحث العلمى، وحدة الاعتماد الأكاديمي، وحدة خدمة المجتمع، وحدة التخطيط والإحصاء، وحدة التطوير والتدريب، وكالة الكلية للشؤون المالية والإدارية، مساعدة العميدة للشؤون التعليمية والأكاديمية، مديرة الإدارة، وحدة شؤون أعضاء هيئة التدريس، وحدة شؤون الموظفين، وحدة العلاقات العامة والإعلام، وحدة المالية، وحدة الابتعاث، وحدة شؤون الخريجات، المكتبة، الخزن، الأرشيف)، وبالنسبة للأقسام التعليمية والقاعات الدراسية الملحقه بالدور الثانى العلوي فتشمل (قسم الاقتصاد المنزلى، قسم علم النفس، مكتب فنيات المختبر، قاعات دراسية، معمل

الفيزياء، الكيمياء، معامل الاقتصاد، معامل الخياطة، الرسم، المطبخ، الشقة النموذجية، معمل علم النفس، الوسائل، القرآن الكريم).

وأما عن المبنى الرئيس للكلية يقع على شكل يد متفرع منه (4) أزرع ويتوسطه الكلية مواجهة للباب الرئيسى لدخول الطالبات وتنتشر على جدران ساحة الكلية لوحات وشعارات مثل "ممتلكاتنا الوطنية أمانة فحافظي عليها، "شكرا ولادة أمرنا على هذا الصرح الشامخ"، "اللهم أحفظ أمن وأمان هذا البلد"، وجدران الطرقات تحتوى على لوحات يرجع موضوع هذه المعلقة إلى خلفية ثقافية ودينية وتاريخية، فمنها ما يوضح رؤية ورسالة الجامعة، وأهداف الكلية، وأخرى توضح ترحيب بالطالبات الجدد، ويوجد لافتات معلقة على لوح بلاستيكي تردد مقولات عن التحديث والتطوير والمواطنة، وإعلانات عن دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، كما وضعت لوحات من قبل وحدة الإرشاد الأكاديمي فى فترة الاختبارات تشمل على نصائح وتوجيهات متعلقة بالاختبارات، ولافتات تحث الطالبات على الالتزام بعدم إحضار الجوال بقاعة الاختبار مثل "من أجل بيئة مميزة الرجاء الالتزام بعدم إحضار الجوال فى قاعة الاختبار"، "من تدخل قاعة الاختبار بالأجهزة الذكية فأنها تضبط كحالة غش" وعلقت فى المدخل الرئيسى للكلية والمصاعد المواجه للساحة، وللكلية ثلاثة مصاعد كهربائية فى الأمام والوسط وفى نهاية كل دور بجوار القاعات الدراسية، ومع الانتقال من ساحة الكلية كمكان مفتوح إلى الأماكن المغلقة، يختلف الوضع ويظهر وحدتنا الكلية مثل وحدة الاعتماد الأكاديمي، وحدة التطوير والتدريب، وحدة الإحصاء والتخطيط، وحدة خدمة المجتمع، والمكتبة.

• خامساً: وقائع البحث الانثوجرافي لثقافة السلام فى كلية التربية بالدلم.

يكرس هذا القسم الوقائع المتعلقة بثقافة السلام فى كلية التربية بالدلم، والأطر التى يتم من خلالها تعزيز ثقافة السلام، وأخيراً خاتمة البحث على نحو يلخص أهم ما توصلت إليه البحث من نتائج، وما يمكن أن تقدمه من توجهات وتصورات.

• وقائع ثقافة السلام داخل الكلية.

تتضح وقائع ثقافة السلام من خلال الإشارة إلى طبيعة التفاعل المشاهد فى القاعات الدراسية من حيث (الوضع المادى للقاعات الدراسية، والتغذية المرتدة من أعضاء هيئة التدريس للطالبات).

• طبيعة التفاعل المشاهد فى القاعات الدراسية (المباني والتجهيزات).

تُعَدُّ القاعات الدراسية الركن الأساسى وحجر الأساس فى العملية التعليمية بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وتقوم عمادة تقنية المعلومات والتعليم عن بعد بتطوير وتحسين مستوى القاعات التقليدية لتصبح قاعات

تفاعلية ذكية تسهم في تقديم مستوى تعليمي ومعرفي بشكل أفضل، فقد تم تجهيز القاعات الدراسية بكلية التربية بالدمياط أحدثا لسبورات التفاعلية وأجهزة عرض ومنصات إلكترونية وأنظمة صوت واتصال إنترنت، ليتسنى للطلاب تطبيق مفهوم "التفكير بطريقة إبداعية"، إلى جانب ذلك فقد تم توفير الإضاءة الطبيعية والتهوية المناسبة والتدفئة المركزية التي هي من أساسيات خواص كل القاعات الدراسية في الجامعة، وذلك في أحدث المواصفات الفنية والعالمية والتي تلامس احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للانتقال لمستوى معرفي ذي جودة عالية ومخرجات ذات نوعية جيدة.

وعن أداء الخدمة التعليمية بكلية التربية بالدمياط فأنها تعد نموذجاً مثالياً للعمل الأكاديمي التعليمي الحديث، فمعظم مبنى الكلية مؤثث تأثيثاً كاملاً ومناسباً لأعضاء هيئة التدريس والطالبات، مما يعد أحد المحددات الدالة على تعزيز ثقافة السلام بالكلية، إضافة إلى أن المبنى مجهز بشبكات تقنية عالية المواصفات، ويتم تدريب الموظفين على التعامل مع هذه الشبكات من قبل عمادة تقنية المعلومات والتعليم عن بعد، وعليه، فإن العائد من العملية التعليمية في القاعات الدراسية يتوقف على تعظيم بعض الشروط الأساسية اللازمة لإنتاجها، منها المكونات المادية كالمباني وملاءمتها وشروطها الصحية من حيث الإضاءة والتهوية ونظافة المكان، وما فيها من مقاعد ومعدات ووسائل معينة، وقوة بشرية من أعضاء هيئة التدريس، هذا إلى جانب الوضوح في إجراء العملية التعليمية، ومسئوليات كل من عضو هيئة التدريس والطالب، والالتزام بحقوق وواجبات كل من الطرفين، وبما يجعل كلا منهما على وعى وإدراك بطبيعة العلاقات والتفاعل والتواصل بينهما، سواء في السلوك العام، أو في خصوصيات كل مقرر دراسي واحتياجاته ومطالبه.

• التغذية المرتدة أو المراجعة من الأساتذة للطالبات.

أشار فحوص الواجبات والتكليفات إلى أن معظم الأساتذة قد أعطوا للطالبات قدراً كبيراً من التغذية الراجعة، وعززوا المناقشة والحوار بينهم وبين الطالبات، مع إعطائهم هامشاً كافياً للحرية لإبداء آرائهم حيال القضايا التعليمية المرتبطة بالمادة العلمية بكل تجرد وشفافية، والسعي الحثيث لإمدادهم بزيادة علمية ومعرفية يتوافق مع قدراتهم، وإكسابهم مهارات التفكير، والبحث العلمي والتعليم الذاتي؛ مما يجعلهم في نهاية المطاف قادرين على أداء أدوارهم المهنية والتعليمية بكل كفاءة واقتدار.

ومن هنا ينبغي تسليط الضوء على دور القيم الأخلاقية والإنسانية والعمل على إشاعتها وتنميتها بين الطلاب من خلال تهيئة بيئة جامعية يسودها السلام والانتماء، والتسامح، وترجمة كل هذه القيم وتدعيمها بالسلوك والممارسة داخل الحرم الجامعي، من أجل تجسيد القدوة والمثل في أساتذة الجامعة والقادة التربويين.

• الأثر التى يتم من خلالها تعزيز ثقافة السلام.

فيما يلى عرض لدور الجامعة فى تعزيز ثقافة السلام لدى طلابها من خلال المقومات الأساسية للجامعة من خلال: الإدارة الجامعية، أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الأنشطة الطلابية.

• الإدارة الجامعية ودورها فى نشر ثقافة السلام.

تسعى الإدارة الجامعية فى الجامعات السعودية إلى تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها بشكل متوازن ومتكامل، ولكى تتمكن الجامعة من تعزيز ثقافة السلام لدى طلابها، وإتقان لغة الحوار والاعتزاز بعقيدتهم وفكرهم، واحترام عقائد الآخرين وأفكارهم، فإنه يتعين على الجامعة إحداث تغييرات جوهرية فى المناخ الإدارى والوظيفى للجامعة، وبالتالي يسهم المناخ الجامعى فى بناء الشخصية للطلاب وتنمية قيم السلام من خلال إدراك كل عضو داخل الجامعة أن له دوراً فاعلاً داخلها، فالمناخ الجامعى عندما يكون بيئة داعمة لطلابه فإنه يشجع العلاقات الإيجابية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وإكسابهم القدرة على اتخاذ القرارات تجاه ما يواجهونه من تحديات فى مجتمعاتهم (Howard, 2015: 189).

وفى هذا الصدد، توصلت دراسة (الزبيد، ٢٠٠٧) إلى أن البيئة الجامعية أسهمت فى تعزيز العديد من القيم الإيجابية لدى الطلاب منها الانفتاح على الحضارات الأخرى، والإيمان بضرورة الحوار والتسامح مع الآخر، وأن هناك قصوراً فى تعزيز بعض القيم فى البيئة الجامعية كالتعاون والتكافل، واحترام تعاليم الدين، ومراعاة التقاليد الاجتماعية، فالبيئة الجامعية تحتاج إلى تدعيم لدورها فى تعزيز جميع القيم حتى تستطيع أداء دورها المناط بها، وتعد الإدارة الجامعية من العناصر الهامة التى تؤثر فى البيئة الجامعية من منطلق أنها أساس لاتخاذ القرارات الجامعية، وتشير دراسة (البرعى، ٢٠٠٩) إلى أن الجامعة لكى تتمكن من تعميق ثقافة السلام لدى طلابها، بما يؤهلهم للتعامل الراشد مع الآخرين فى الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع، وإتقان لغة الحوار، والسلام الفكرى والسياسى والدينى، والاعتزاز بعقيدتهم وفكرهم، واحترام عقائد الآخرين وأفكارهم، بهدف تحقيق حالة من التماسك الاجتماعى، فإنه يتعين على الإدارة الجامعية إحداث تغييرات وتعديلات جوهرية فى المناخ العلمى والفكرى والإدارى والاجتماعى والوظيفى للجامعة.

واتصلاً بما سبق، فإن الإدارة الجامعية تستطيع الإسهام فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب، من خلال إحداث تغييرات جوهرية فى النمط الإدارى الذى يمارس داخل الجامعة، فالنمط الإدارى هو المسئول عن توفير المناخ الإنسانى والاجتماعى وإشاعة القيم الإنسانية والأخلاقية، ونشر ثقافة السلام، وتقبل النقد وقبول الآخر، واحترام الفكر والرأى المخالف وأدب الحوار وإدارته، من خلال

تهيئة البيئة الملائمة داخل الحرم الجامعي، وفي هذا الصدد يرصد التقرير السنوي لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز جملة من الأهداف لتثبيت القيم عامة، ونشر ثقافة السلام بين الطلاب، ومن أهم هذه الأهداف، ما يلي (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١٤٣٩: ٣٢):

- « تعويد الطلاب على أسلوب الحوار، وتقدير قيمة الرأي المخالف.
- « تعميق حب الوطن وتعزيز الانتماء له وترسيخ السلام والحوار بين الثقافات، وتشجيع العمل التطوعي وتعزيز قيمة التعاون.
- « تحقيق النمو المتكامل للطلاب، عقلياً ومعرفياً ووجدانياً، انسجاماً مع النمط التعليمي للحضارة العربية والإسلامية.
- « نقل التراث الثقافي وتقديمه للطلاب من خلال برامج متنوعة تشمل الطلاب في كافي التخصصات والمستويات وتنمية وتعليم التفكير العلمي، وإكساب الاتجاهات والميول الإيجابية، والحفاظ على منظومة القيم في المجتمع.
- « إعداد أفراد المجتمع لحمل المسؤولية الاجتماعية وللمواطنة الصالحة.

ورغم ما يمكن أن يحسب لإدارات الجامعات السعودية، على صعيد دورها في تعزيز القيم عامة وقيم السلام على وجه الخصوص، إلا أنها ولكي تستطيع القيام بهذا الدور الهام، وما يقتضيه من إيلاء ثقافة السلام واللاعنف أهمية كبرى، لابد للإدارة الجامعية من العمل على ما يلي: -

- « ترسيخ ثقافة السلام والحوار بين جميع الأفراد، والالتزام بنمط قيادي ديمقراطي داخل الجامعة.
- « الارتقاء بالثقافة السائدة داخل البيئة الجامعية، بحيث تقوم على أساس المساواة والحرية واحترام الإنسان لذاته، بعيداً عن التعصب للرأي أو التطرف، وتوفير مناخا من الحرية والأمن والسلام والعدالة والديمقراطية.
- « عقد المؤتمرات التي تتعلق بثقافة وقيم السلام، وتهيئة الجو العام في الجامعة ومحيطها الاجتماعي طبعه بطابع السلام الفكري والثقافي والإنساني على كل المستويات وفي كل مجالات الحياة.
- « إعداد مقرر عام لجميع الطلاب، بمختلف تخصصاتهم، يتناول ثقافة المجتمع السعودي وتراثه الفكري والوطني والاجتماعي، ويرسخ هذا المقرر نشر قيم السلام والتعايش السلمي، واحترام المبادئ الإنسانية وقبول الآخر.
- « تنظيم لقاءات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية، لتفعيل التواصل والحوار الثقافي والإنساني وتعزيز المحبة والثقة بين كافة أطراف الحياة الجامعية.

مع التأكيد على الأهمية الخاصة للجامعات في تعزيز ثقافة السلام بين الطلاب، لابد من تعزيز الدور المأمول للتربية ومؤسساتها المختلفة، ووسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني في إعادة الاعتبار للقيم الإنسانية والأخلاقية

والعمل على نشر الحوار السلمي واحترام الآخر، وتعميم ثقافة اللاعنّف، ونبذ التعصب والتطرف، وغيرها من قيم السلام التى من شأنها تعميم السلم والأمن المجتمعى، من أجل النهوض والتقدم وتحقيق الطموحات والأمال العريضة للمجتمع السعودى.

• دور أعضاء هيئة التدريس فى تعزيز ثقافة السلام.

يلعب عضو هيئة التدريس دوراً محورياً فى نشر السلام ومنع التطرف العنيف، فلدى احتكاكهم المباشر مع الطلاب قد يكونوا قدوة، وعملاء للتغيير، ووسطاء، فيعززون الحوار ويقدمون نموذجاً عن الاحترام المتبادل، وقد يكونوا أيضاً الأوائل فى تحديد العلامات المؤدية إلى العنف والحد منه عن طريق استكشاف المسائل الجدلية، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس أن يشكلوا جسراً بين الجامعة، والمجتمع المحلى الأوسع لضمان عمل جميع الجهات المعنية نحو غاية مشتركة لدعم ومساعدة الطلاب المعرضين للخطر (اليونسكو، ٢٠١٧: ٣).

ولكى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من تعميق قيم السلام لدى طلابهم فإنه يتعين عليهم العمل على إحداث تغيرات جوهرية فى المناخ العلمى والفكرى والاجتماعى داخل البيئة الجامعية من خلال إشاعة القيم الإنسانية والأخلاقية وقيم الترابط الاجتماعى والتواصل الثقافى، كما يتعين عليهم تعميم ونشر قيم السلام والتسامح وقبول الآخر واحترام الفكر المخالف والإقرار بحق الاختلاف من خلال تهيئة البيئة الملائمة داخل الحرم الجامعى، وتأسيس ثقافة السلام فى الفضاء التربوى (الاشين، ٢٠١٢: ٦٣)، ولتمكين أعضاء هيئة التدريس من لعب دور بناء كوسطاء للسلام، يجب استشارتهم، وتحفيزهم، وتزويدهم بأدوات التعليم والتعلم الملائمة، ويشمل ذلك تطوير قدرتهم على تعزيز مجموعة من المهارات المعرفية وغير المعرفية لدى الطلاب - مثل التفكير الناقد وتعددية وجهات النظر، ويجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس على أن يحترموا، ويتنبهوا إلى التحديات الشخصية للطلاب فيما يتصارعون مع مسائل الهوية والمعنى، ويجب الاعتراف بأن أعضاء هيئة التدريس قد يكونوا محرضين على التطرف العنيف من خلال نشر رسائل الكراهية والتعصب التى تؤثر سلباً على الطلاب والمناخ المدرسى، وفى مثل هذه الحالات يجب تطبيق وإنفاذ الإجراءات والعقوبات القائمة ضد خطاب الكراهية (اليونسكو، ٢٠١٨، ٥٣).

وفى هذا السياق دعت الباحثتين أعضاء هيئة التدريس إلى "بناء أنظمة تربوية فاعلة يمكنها العمل على دمج الشعوب العربية فى ومضة وجدانية تضعهم خارج سياق ثقافة التعصب ومفاهيم الانغلاق الثقافى، لأننا بحاجة اليوم إلى ثقافة ترسخ فى الناشئة قيم جديدة تتمثل فى قيم السلام واللاعنف وقبول الآخر والرفض لكل مكونات الفكر الطائفى المذهبى الذى يهدد كيان الأمة وجوهرها".

وعن أهمية الدور الذى يقوم به عضو هيئة التدريس فى تأصيل مبادئ وقيم السلام فى نفوس الطلاب، أوضح العديد من أعضاء هيئة التدريس "إن ميدان التربية والتعليم هو الوعاء الأول والمهد الذى تتشكل فيه نواة الأمان والسلام عن طريق تعزيز عضو هيئة التدريس لمفاهيم الحق والعدالة وحقوق الإنسان من حرية تعبير ومناقشة حرة وديمقراطية، كما يساهم فى ترويض نزعة حب الذات والسيطرة لدى الطلاب، وغرس مبادئ المشاركة والتعاون، وجميعها من القيم التى تساهم فى تأصيل أركان الأمن والسلام"، وفى السياق نفسه يروا أعضاء هيئة التدريس بالكلية أنه "على الرغم من تعدد مهام ومسئوليات عضو هيئة التدريس، إلا أن من الأهمية بمكان بلورة قيم ومبادئ ومرتكزات السلام ضمن السياسات والخطط والمقررات الدراسية، وتعزيز أدوارهم فى الحوار والمناقشة وبث روح الديمقراطية بين الطلاب، مع التمسك بمبادئ العدل والتسامح والتعاون واحترام خصوصيات وآراء الآخرين".

وحول كيفية تقديم ثقافة وقيم السلام إلى الطلاب، دعى أعضاء هيئة التدريس بالكلية إلى "تبني استراتيجيات لعرض وتقديم السلام من خلال المواقف التعليمية عن طريق تعرف المشكلات التى يتولد منها العنف، وتعليم بدائل للاختيار منها لحل تلك المشكلات بعيدا عن العنف، فعملية نقل ثقافة السلام إلى المواقف التعليمية تقتضى مشاركة الطلاب فى صناعة الموقف التعليمى، كما أن اكتساب ثقافة السلام يتضمن جوانب معرفية تتعلق بالمفاهيم والحقائق وجوانب وجدانية تتعلق بتمثل ويلات الحروب وآثار الدمار وضرورة تحضر الإنسان وارتفاعه عن مستوى العنف ومستوى مهارى يتعلق بممارسة سلوك التسامح فى الحياة اليومية"، وعليه فإن أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات السعودية، مطالبون بتحديث عمليتى التعليم والتعلم فى إطار مهمة وطنية توفر متطلبات التقدم والتطور، ومساعدة الطلاب فى امتلاك القدرات والمهارات والقيم التى تمكنهم من التفاعل الواعى الرشيد، وبالتالي تخريج معلمين يمتلكون ثقافة الإبداع والابتكار بما يحقق للوطن أمنه واستقراره ورفاهيته، وأما عن الألية المناسبة لإسهام عضو هيئة التدريس فى تعزيز ثقافة السلام واللاعنف لدى طلاب الجامعة، فلا بد من التأكيد على:

« أستاذ الجامعة هو باحث أكاديمى يمكنه توظيف قدراته البحثية فى تشكيل وعى الطلاب بشأن قضايا السلام وحقوق الإنسان، وزيادة تثقيفيهم بصورة مستمرة فى هذا المجال.

« الإسهام فى التخطيط لبرامج التوجيه الدينى والخلقى فى الجامعة، وترسيخ الجانب التطبيقي لقيم السلام والحوار والقيم الأخلاقية والإنسانية فى حياة الفرد والمجتمع.

« تكليف أعضاء هيئة التدريس الطلاب بعمل أبحاث علمية عن قيم السلام التى يراد تنميتها لديهم.

« توفير المناخ التربوي والتعليمي وتنشئة الشباب على قيم السلام مفهوماً وممارسة باعتماد الحوار مع الطلاب حول القيم الإنسانية، والقيم السياسية والاجتماعية التي توجه السلوك في المجتمع.

« إعداد أعضاء هيئة التدريس لكتيبات عن قيم السلام والحوار اللازم تنميتها للشباب الجامعي، ويوافق على توزيعها إدارة الكلية، وتكون في بداية العام الدراسي.

يتضح مما سبق الدور الهام المناط به عضو هيئة التدريس في كيفية تنمية قيم السلام لدى الطلاب ومن هنا كان لزاماً على عضو هيئة التدريس عند تدريسه لثقافة السلام، أن يسأل نفسه: ماذا تعني ثقافة السلام؟ وما هو دورى في ذلك؟ وأى من طرق التدريس ونظريات التعلم تستطيع أن تبث ثقافة السلام في نفوس الطلاب؟ وما طريقة التدريس الفعالة التي تتميز بعدم وجود تنظيم هرمى ويجد الطلاب بعضهم بعضاً على قدم المساواة فيها؟

• المقررات الدراسية ودورها في تعزيز ثقافة السلام.

إنطلاقاً من كون المقررات الدراسية تسهم في تعزيز التفاهم والتسامح بين الأفراد ومحاربة العنف والتطرف، فإن الاتجاهات التربوية الحديثة في محاربة العنف تؤكد على ما يسمى (بالاتجاه الوقائي التربوي) من خلال تعزيز ثقافة السلام والتسامح في المقررات الدراسية، بحيث لا تستقل تلك الثقافة بذاتها كمادة ذات بناء مستقل بل دمجها في المناهج المختلفة لتصبح جزءاً منها، وبعد هذا النموذج (الوقائي التربوي)، الذي يركز على نشر المعرفة الأساسية بثقافة السلام وتعزيز اندماجها بالقيم العامة، من أكثر النماذج فاعلية في إيصال المعرفة الأساسية بثقافة السلام إلى كل أفراد المجتمع وإدخالها في ثقافتهم (الخرشي، ٢٠١٧: ٢٢).

وفي هذا الصدد، يؤكد أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية على "أهمية تضمين مناهج اللغة العربية والعلوم الشرعية والاجتماعيات مفاهيم ثقافة السلام واللاعنف، وإنهاج مبدأ السامح والحوار وإتباع أسلوب التفاوض ونبذ الحروب والصراعات في حل المشكلات، كما أشاروا إلى أشكال وقوالب تقديم هذه المفاهيم إلى الطلاب عن طريق إتباع أسلوب الحوار وإجراء المناقشات بين الطلاب، وتسخير وسائل الإعلام المختلفة يولد بشكل عام وعياً أفضل وقدرة أكبر على تنمية ثقافة السلام التي تتضمنها المناهج التعليمية، كما أن تطوير المناهج التعليمية وتحسينها بصورة مستمرة، يساهم في تعلم ثقافة سلام قائم على العدل والمساواة واحترام الرأي الآخر".

وتشير الباحثتين إلى "أن هناك عدد من الموضوعات والمضامين المرتبطة بثقافة السلام ويمكن إدخالها ضمن المقررات الدراسية مثل: حقوق الطفل، وحقوق المرأة،

وحق الحياة الكريمة لكل إنسان، وتوضيح آثار الحروب على التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأهمية حل القضايا بالطرق السلمية، ودعوة الإسلام إلى السلام والعدل، وتخصيص يوم للاحتفال بالسلام والتعريف به، وإجراء مسابقات ثقافية وفنية لأفضل لوحة أو بحث عن السلام"، وعن تدريس السلام وكيفية ترجمته عمليا في المقررات الدراسية، أوضحت رئيسة وحدة التخطيط والجودة بالكلية "أن نهج السلام كمفهوم وممارسة ينبغي أن يطبق في كل ظروف الحياة اليومية وليس فقط في أوضاع الحرب، وعلى الطالبات أن يزاولوا السلام في سلوكهن اليومي وفي علاقاتهن مع أفراد أسرتهن وزملائهن ويرفضوا كل أشكال العنف، كما ينبغي لهن أن يطبقوا مبادئ السلام في علاقاتهن مع البيئة، وفي كيفية تعاملهن مع الآخر".

وعن التجربة المصرية في مجال تعليم السلام تشير الباحثتين "بأن السلام يندرج في السياق التعليمي المصري كموضوع مميز من خلال مقرر عام يدرس في المرحلة الابتدائية "تعليم الأخلاق والقيم" فقد باتت تعليم السلام يشكل عنصرا هاما في أهداف وأساليب المنهج الدراسي بأسره، فيجري تدريس السلام في معرض تعليم المواضيع ذات الصلة بحقوق الإنسان والديمقراطية، وحقوق الطفل، والمساواة بين الجنسين، والتسامح، والمواطنة، والتربية الوطنية".

ومن هذا المنطلق، عكف واضعوا المناهج الدراسية في مصر على إعداد خرائط مفاهيمية شاملة بغية إدماج موضوع التسامح وتعليم السلام في المنهج الدراسي العام، وانطلاقا من هذه الخرائط يمكن الربط بين مختلف مفاهيم وأساليب تعليم السلام وبين أهداف التعلم ومضامينه وأساليبه ونتائجه في شتى مجالات ومواضيع التعلم، ويمكن بالتالي تحديد تسلسها في المنهج على نحو سديد، وكانت كيفية إدماج مفاهيم وأساليب تعليم السلام في الكتب المدرسية وسائر مواد التعلم من الشواغل الكبرى، ويمثل الحل المصري لهذه المشكلة في تطوير مجموعة مواد، منها الكتب المدرسية وكتب التمارين والأنشطة، تركّز على حالات مستمدة من الحياة اليومية، بالإضافة إلى إعداد للمعلم بشأن الأساليب التفاعلية والتشاركية (جورجيسكو، داکمارا وجين برنارد، ٢٠٠٧: ١٤)، وفي هذا الصدد يقترح أعضاء هيئة التدريس "تخصيص وحدات دراسية داخل مقررات التاريخ والتربية الإسلامية والاجتماعيات تتناول السلام وأهميته في تحقيق الاستقرار والأمن والرخاء للشعوب، مع تقديم قصص بطولات إسلامية من التاريخ الإسلامي مدعّمه بالآيات القرآنية توضح أن الإسلام دين سلام وتسامح وأن جميع الحروب التي خاضها المسلمون كانت من أجل السلام والاستقرار".

مما سبق يتبين أن المقررات الدراسية لها دور أساسي وفعال في تعزيز ثقافة السلام، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عدد من الأسس والأهداف:

« تضمين البرامج الدراسية بالجامعة مقررات تختص بثقافة السلام مثل: مقررات التربية الدولية والتربية من أجل السلام وحقوق الإنسان وتاريخ الحضارات والشعوب.

« تضمين قيم ثقافة السلام فى المناهج الدراسية، التى تركز على التسامح والعدل وقبول الآخر، وتدريب الطلاب على نشر هذه الثقافة ونبذ العنف وإحلال السلام والأمان.

« طرح مقرر دراسى ثقافى اختياري يتعامل مع القضايا الدولية، مع تضمين للمفاهيم المرتبطة بقضايا السلام داخل كافة المقررات لدعم فكرة التعارف على الآخرين.

« إتاحة الحرية لعضو هيئة التدريس فى اختيار الموضوعات التى تتلاءم مع تدعيم أفكار السلام وتتفق مع المقررات الدراسية.

وفى ضوء هذه الأسس والأهداف، يمكن التأكيد على دور المقرر الدراسى فى دعم أفكار السلام داخل عقول الطلاب، والأسس الفلسفية والدينية لحقوق الإنسان والديمقراطية والانسجام بين الشعوب المختلفة.

• الأنشطة الطلابية ودورها فى تعزيز ثقافة السلام.

فى ظل التغيرات المتلاحقة التى يمر بها المجتمع السعودى أصبح من الضروري إعادة النظر فى تخطيط برامج الأنشطة التى تقدم لطلاب الجامعة لتواكب تلك التغيرات وتقوم بدورها فى تهيئة شباب الجامعة ليقوموا بدورهم الوطنى فى الحفاظ على المكتسبات الوطنية التى تحققت، حيث يركز ذلك التخطيط على تحليل الواقع الحالى لإسهام برامج الأنشطة الطلابية فى تعزيز ثقافة السلام لديهم،

وفى هذا الصدد، تولى عمادة شؤون الطلاب بجامعة الأمير سطام الأنشطة والخدمات الطلابية عناية خاصة، وتحرص على أن تكون متنوعة وذات نوعية متميزة، وأن تتناسب مع جميع طلابها، وتلبى رغباتهم واهتماماتهم، وتساعد على اكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وذلك من خلال المرافق المختلفة التى توفرها العمادة كالأندية الطلابية، والخدمات الطلاب، ويعد رضا الطلاب من أهم المؤشرات على نجاحها، وتهتم كلية التربية بالدعم بتنظيم برامج للأنشطة الطلابية مع بداية كل فصل دراسى بهدف تنمية شخصية الطلاب وتهيئتهم ليكونوا أعضاء فاعلين فى مجتمعهم، وتمثل الأنشطة الطلابية جزءاً لا يتجزأ من عملية الإعداد التربوى والثقافى لطلاب الكلية، وذلك بما تقدمه من خدمات تدعم النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعى، ولقد حرصت الكلية على تنوع تلك الأنشطة كالنشاط الثقافى والفكرى والاجتماعى والرياضى بما يسهم فى إعداد الشباب الجامعى وتنمية وصقل طاقاتهم ومواهبهم، وتسعى وحدة العمل الطلابى بالكلية من خلال برامج الأنشطة الطلابية إلى تحقيق

عدد من الأهداف منها (عمادة شؤون الطلاب بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١٤٣٨: ٦) :-

- « تربية الطالب الجامعي تربية إسلامية صحيحة.
- « تكوين الشخصية الإيجابية للطلاب الجامعي.
- « تنمية روح التعاون والعمل الجماعي.
- « تعويد الطالب الجامعي على تحمل المسؤولية وأساليب الإدارة والقيادة.
- « صيانة الطالب الجامعي من الأفكار المنحرفة والمذاهب الضالة.

وتحرص كلية التربية بالدلم على دعم الأنشطة الطلابية بكافة الوسائل، والتي يتم تنفيذها من خلال وحدة العمل الطلابي، وتتسم تلك الأنشطة بالتنوع واستيعاب أكبر قدر ممكن من ميول ومواهب وقدرات الطلاب وبالإضافة إلى ذلك تمثل درعا واقيا للشباب ضد العنف والتطرف وداعمة لثقافة للسلام.

وفى مجموعة مناقشة شارك فيها بعض من أعضاء هيئة التدريس ممن ساهموا بالرأى حول دور الأنشطة الطلابية فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطالبات أشار أحدهم إلى "أهمية نشر برامج توعوية تُعالج السلوكيات الخاطئة في المجتمع، واتخاذ التدابير اللازمة لزيادة الوعي والإسهام بالبرامج التوعوية التي تخدم الجميع وتصل لجميع فئات المجتمع، وتحفيز جميع منسوبي الجامعة على المشاركة في تقديم البرامج التوعوية المجتمعية"

وفى السياق نفسه يروا أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن "للجامعة دور في معالجة السلوكيات الخاطئة في المجتمع ولا بد أن يفعل بشكل أقوى داخل الحرم الجامعي وخارجه، وتنوع الأنشطة المقامة ما بين ثقافية، واجتماعية، وفنية، ورياضية، وبطريقة تتناسب مع جميع الطلاب وتعمل على اكتشاف مواهبهم وتنمي مهاراتهم وتكسبهم المعارف المختلفة التي تبني شخصياتهم وتقييهم من المخاطر التي تواجههم، وليسهموا في بناء وطنهم مستشرفين النظرة المستقبلية والمشرقة له وفق رؤية بلادهم ٢٠٣٠، وذلك في بيئة آمنة تتيح لهم التكيف والتوافق مع الحياة الجامعية والمجتمع".

وحول كيفية توظيف الأنشطة الطلابية لنشر ثقافة السلام داخل الجامعة، دار نقاش مع أعضاء هيئة التدريس، أسفر عن مجموعة الآراء أهمها "لاشك أن مجالات الأنشطة الطلابية تعتبر مسرحا مناسباً لحل مشكلات اجتماعية كالعنف وعدم التسامح وذلك من خلال تدريس السلام عبر المحاضرات والمناظرات/ تقدم الأنشطة الرياضية فرصاً جيدة للطلاب للحوار والنقاش حول قضايا العنف وعدم التسامح وكيف يمكن التعرف عليها ومن ثم رفضها/ تلعب برامج الرعاية الطلابية دور هام في الكشف عن أعراض العنف أو التعصب أو كراهية الآخرين، وذلك من خلال توظيف الاختبارات النفسية لقياس سمات

الشخصية، وكذلك جهود الإرشاد النفسى والتربوى التى تسعى لمساعدة الفرد فى فهم ذاته والتكيف مع الآخرين وإنشاء علاقات اجتماعية سليمة قوامها الاحترام الإيجابى المتبادل"

ومن ثم فإن برامج الأنشطة الطلابية تتمحور حول شخصية الطالب وتعنى بالتنمية الاجتماعية والوجدانية، لذلك فإنها تلعب أدوارا مهمة فى الكشف عن مؤشرات التعصب واللاتسامح، كما أن المنافسات الرياضية تعطى للطلاب فرصا للتفاعل مع الآخرين والتخاطب معهم، وتكوين مشاعر التقدير والاحترام للثقافات الأخرى، ويمكن أن تسهم الأنشطة الثقافية والطلابية بدور كبير فى تعزيز ثقافة السلام بين الطلاب تحقيقا لتفعيل دور التعليم الجامعى فى هذا الجانب، ويمكن تحقيق ذلك من خلال: -

« تنظيم مسابقات حول دور الثقافة الإسلامية العربية على مر العصور فى تحقيق الاستقرار والسلام.

« إجراء أبحاث مقارنة بين الديانات المختلفة فى: دعوتها للسلام بين شعوب الأرض، احترامها للديمقراطية والشورى، حرصها فى الحفاظ على الحقوق والمساواة بين كافة البشر على اختلاف أجناسهم وألوانهم، مفهوم حسن الجوار وكيفية العمل على تنميته).

« إقامة مسابقات فنية مختلفة تعزز وتنمى المفاهيم المختلفة للسلام واللاعنف، للمساهمة فى استمرارية استقرار السلام بعد تحقيقه.

« الدعوة لمشاركة كل طالب فى الاحتفال بيوم السلام العالمى، والتعرف على السلام من منظور الإسلام وتشريعاته.

« تفعيل دور المسرح فى توعية الطلاب بأهمية السلام ودوره فى استقرار وبناء الأمم وخير الإنسانية.

« تشجيع الطلاب على حضور ومتابعة الندوات والمؤتمرات التى تعقد حول السلام ومتطلباته من أسس ومبادئ، ومحاولة الاستفادة من توصيات وقرارات هذه المؤتمرات.

وجملة القول، على المؤسسة الجامعية بكل مكوناتها خلق أنشطة تربوية وتطبيقية تمكن الطلاب من الانخراط الفعلى فى ثقافة السلام والحوار وقبول التنوع الثقافى، وإقصاء كل السلوكيات المنافية لهذه الثقافة التى يمارسها البعض داخل الجامعات، والسؤال الذى يطرح نفسه الآن، كيف يمكن تفعيل ثقافة السلام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟ وهذا ما يتم تناوله فى خاتمة البحث.

• خاتمة : قراءة فى معطيات البحث.

فى ختام هذا البحث يمكن التأكيد على أن تعليم ثقافة السلام بكفاءة وفعالية يقتضى نظاما تعليميا متطورا، ومع الأزمات التى يمر بها العالم فإنه لا

يقدر على تطوير أنظمتها التعليمية إلا إذا أتيحت له الاستفادة من بعض أرباح السلام، ولن يحدث سلام حقيقى ما لم توفر الدول تعليماً متطوراً لطلابها يغرس فى عقولهم ثقافة السلام، فهذه رسالة لا تتحقق بالتمنى والرجاء ولكن بالفعل والاداء، وخرج البحث بعدة نتائج وملاحظات قامت على أثرها توصيات البحث، وعليه يمكن تلخيص نتائج البحث فيما يلى:

• أولاً: النتائج المستمدة من الإطار النظرى للبحث:

- « ارتبط السلام بأدبيات الأمم المتحدة منذ تأسيسها فى عام ١٩٤٥، ولقد لعبت منظمة اليونسكو دوراً مهماً فى تبني موضوع ثقافة السلام فى مؤتمراتها العامة وأنشطتها الدورية.
- « تركز ثقافة السلام فى المملكة العربية السعودية على ثلاث دعائم أساسية، وهي العدالة والتنمية وحماية حقوق الإنسان.
- « دعم المملكة العربية السعودية للأعمال الإنسانية والإغاثية فى مختلف أنحاء العالم، وتحقيق المبادئ الأسس التى يتطلبها مفهوم ثقافة السلام.
- « تعزيز وتشجيع القيام بأنشطة وتجارب محلية ذات صلة بالسلام.
- « إدماج قيم السلام فى الأنشطة التعليمية، والربط بين استراتيجيات التدريس والأوضاع المحلية.
- « الحرص على تعرف الهويات المختلفة، لاسيما فيما يخص الاجتماعيات والتاريخ، لكى يتمكن كل فرد من تكوين فكرة موضوعية عن هوية الأفراد الآخرين.
- « العمل على إعداد مجموعة أدوات عملية (دليل إرشادى بشأن السلام) موجه لأعضاء هيئة التدريس لإرشادهم بشأن كيفية تعزيز السلام.

• ثانياً: النتائج المستمدة من البحث الميدانى:

- « تعد الدلم العاصمة التاريخية لمحافظة الخرج وتزخر بالعديد من المعالم الأثرية، ويمكن تحديد مدينة الدلم أيكولوجياً، لما لها من حدود مميزة وواضحة تقطعها عن باقى أجزاء المنطقة.
- « تعتبر الدلم من المناطق الغنية بكل المقومات الاقتصادية الجاذبة للاستثمار والاستيطان، والموارد الطبيعية والموقع الجغرافى والكثافة السكانية.
- « تتميز الدلم بارتفاع الحالة التعليمية لدى السكان، وذلك لتولى عبد العزيز بن باز مفتي عام المملكة العربية السعودية السابق القضاء والتعليم فى مدينة الدلم أكثر من (١٤) عاماً.
- « بناء صيغ جديدة للعلاقات الإنسانية داخل الجامعة وفى محيطها الاجتماعى، تكون قائمة على منظومة من قيم السلام والحوار وقبول الآخر.
- « دعم المشاركة فى الندوات والمؤتمرات والفعاليات التى تنظمها الجامعة والى تتناول قضايا التربية على قيم المواطنة العالمية، والى من شأنها نشر قيم السلام والحوار والتسامح وحقوق الإنسان.

« ممارسة طلاب الجامعة للأنشطة الطلابية، واشتراكهم فى قضايا ومشكلات المجتمع، كان له دورا فى تعزيز ثقافة السلام لديهم.

« تواجه جامعة الأمير سطام بعض التحديات التى تضر بتعزيز ثقافة السلام لدى طلابها، يأتى الانحراف الفكرى، الغزو الثقافى والإرهاب فى مقدمتها.

واعتماداً على الإطار النظرى للبحث وفى ضوء نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة، ونتائج البحث الحالى، ومن أجل إشاعة السلام والتسامح ونبذ العنف، فإن الأمر يتطلب أن يقدم البحث الحالى شيئاً يسهم فى تعزيز ثقافة السلام داخل جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ومنطقة البحث.

• ثالثاً: إجراءات تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز:

الباحث الميدانى غالباً ما يسأل من العاملين بالجامعة هل هناك فائدة من البحث ستعود علينا؟ وما أهمية وقيمة البحث الإثنوجرافى الذى يعنى بتعزيز ثقافة السلام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟ هل يفيد البحث أن قليلاً أو كثيراً فى محاولة الارتقاء بالكلية و/ أو الجامعة ومنطقة البحث تربوياً؟ ورغم أن غالبية البحوث قد لاتعود بفائدة مباشرة على مجتمع البحث إلا أن المعاشية لمجتمع البحث قد تفرض نوعاً من الالتزام على الباحثين لتقديم تصوراً أو مقترحات لتعزيز ثقافة السلام داخل كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وفى محاولة الارتقاء بالكلية تربوياً، يتطلب ذلك وجود منطلقات وموجهات حاكمة وركائز أساسية للثقافة السائدة بالكلية أهمها: -

« دعم قيم السلام والحوار والتسامح وقبول الآخر وترسيخها.

« إكساب الطالب مهارات التعلم الذاتى والبحث والتفكير الناقد والإبداعى والعلمى.

« تنمية شخصية الطالب بما يمكنه من الإسهام الفاعل فى تحقيق ذاته، وتقديم مجتمعه.

« تشجيع الكلية على العمل التعاونى والجماعى والانفتاح على المجتمع المحلى.

« تعزيز المشاركة والمسئولية المجتمعية، وتنمية العلاقات الإنسانية بالكلية.

وبناءً على تلك المنطلقات ونتائج البحث الميدانى ومعايشة الواقع فى جامعة الأمير سطام وبالإفادة من الإطار النظرى للبحث، يمكن تقديم مقترحات للارتقاء بدور جامعة الأمير سطام فى تعزيز ثقافة السلام من خلال تفعيل وتطوير أداء مكونات الجامعة الرئيسية من: الإدارة الجامعية، وأعضاء هيئة تدريس، ومقررات دراسية، بالإضافة إلى الأنشطة الطلابية.

• سبل الارتقاء بدور الإدارة الجامعية فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب:

« تحديد أهداف الجامعة التربوية والتعليمية بما يتماشى مع فلسفة المجتمع وتراثه وقيمه الدينية والاجتماعية والثقافية والحضارية.

« التركيز على التربية الإسلامية المنبثقة من الفهم الصحيح للدين ومقاصده الشرعية، والتمسك التام بثوابتنا وثقافتنا ومرجعيتنا الدينية والأخلاقية.

« دعم التأليف للمقررات الدراسية الجامعية فى مختلف التخصصات من منظور قيمى إسلامى، ودعم الحرية الأكاديمية من أجل إتاحة المجال للإبداع والتميز.

« تمثل القدوة الحسنة من قبل الإدارة الجامعية فيما يتصل بالفكر والسلوك وامتنال منظومة من قيم السلام واللاعنف تكون مرجعية لممارساتها وقراراتها.

« تدعيم ثقافة السلام لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب والموظفين من خلال الانخراط فى العمل التطوعى العام لخدمة المجتمع والمشاركة فى المناسبات الدينية والوطنية، ورعاية فئات المجتمع المختلفة.

« تكوين فرق للبحث من مختلف الأساتذة وبالتعاون مع الجامعات الأخرى، يوظفون بمهمة تعزيز الحوار وبناء السلام والتعايش السلمى تحت مظلة المواطنة المشتركة، واقتراح السبل الكفيلة بإعادة تماسك المجتمع ووحدته.

• سبل الارتقاء بدور عضو هيئة التدريس فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب:

يعد عضو هيئة التدريس نموذج سلوكى يقتدى به الطلاب، ويستطيع أن يكسب الطلاب القيم الاجتماعية والسياسية المرغوبة من سلام وتعاون ومسؤولية اجتماعية ووطنية، باعتبارها ركائز مهمة لبناء الإنسان، ويمكن تطوير دور عضو هيئة التدريس فى تعزيز قيم السلام لدى الطلاب من خلال ما يلى:

« تقدير مكانة عضو هيئة التدريس العلمية والأدبية من قبل الجامعة والمجتمع، وتوظيف هذه المكانة فى إكساب الطلاب ثقافة السلام واللاعنف.

« تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع قضايا المجتمع، من خلال ربطها بالمنهج الدراسية والمشاركة فى الفعاليات الخاصة بها، وتشجيع الطلاب على المشاركة الإيجابية فيها.

« ضرورة الإعداد والمشاركة بفعالية فى المؤتمرات والندوات، وإشراك الطلاب فيها وتبادل الآراء بشأن مختلف القضايا، تحقيقا للتواصل العلمى والثقافى مع الطلاب،

« عقد دورات تدريبية تربوية لأعضاء هيئة التدريس غير المؤهلين تربوياً ليكونوا قادرين على تفهم احتياجات الطلاب وميولهم وقدراتهم، ول يتمكنوا من توجيههم والتأثير الإيجابى فى سلوكهم.

« تزويد الطلاب بالخبرات المعرفية والحياتية المعززة لثقافة السلام وقبول الآخر، وتوجيه الطلاب وإرشادهم علمياً وثقافياً واجتماعياً وسياسياً، والعمل على تعديل اتجاهاتهم بمسؤولية وطنية وأخلاقية.

• سبل الارتقاء بدور المقررات الدراسية فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب:

يمكن للمقررات الدراسية الإسهام بفعالية فى إكساب الطلاب ثقافة السلام واللاعنف، والإسهام فى تشكيل وتوجيه اتجاهاتهم الثقافية والاجتماعية والسياسية، وإمدادهم بالمهارات والمعارف والخبرات التى من شأنها تعزيز قيم السلام وتقبل الآخر، ويتطلب ذلك إعادة النظر فى المقررات الدراسية بحيث:

« تعزز الجانب العقدى فى نفوس الشباب، بناءً على فهم صحيح الدين ومقاصده الشرعية وتعوده على نبذ العنف والتطرف، وانتهاء الوسطية والاعتدال فكريا وسلوكيا.

« تتيح قدرا أكبر من الحرية أمام الطلاب فى اختيار المقررات بما يتفق مع قدرتهم وميولهم، وتعزز قيم الأمن والسلام وتساعدهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية.

« تتناسب مع طموحات الطلاب فى القدرة على مواكبة تطورات العصر والتعامل مع مفرداته.

« تتنوع لتشمل إلى جانب تخصص الطالب الأكاديمي مقررات ثقافية عامة تتصل بثقافة المجتمع وتاريخه وتراثه الحضارى، وعمقه التاريخي، ودوره فى مسيرة الإنسانية.

« تتضمن مقررات ثقافية وسياسية ودينية واجتماعية لجميع الشعب والأقسام المختلفة بما يتناسب مع تخصصاتهم، تحقيقا لتعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب.

• سبل الارتقاء بدور الأنشطة الطلابية فى تعزيز ثقافة السلام لدى الطلاب:

يمكن للجامعة أن تعزز ثقافة السلام لدى الطلاب من خلال تفعيل الأنشطة الطلابية (الثقافية، والفكرية، والرياضية، والاجتماعية، والفنية) باعتبار الأنشطة مجالا لتنمية شخصية الطالب كما أنها تعبر عن اختيارات الطلاب وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم وتوفر جوا من الأمن الاجتماعى لديهم، وتحتاج هذه الأنشطة لى تسهم بدور فعال فى تعزيز ثقافة السلام أن:

« تتنوع لتتناسب مع مختلف الاهتمامات، وأن تراعى الفروق فى الرغبات والقدرات المختلفة للطلاب.

« ترتبط الأنشطة داخل الجامعة بالأنشطة خارج الجامعة لخدمة المجتمع.

« تحفز الطلاب للاشتراك فى الأنشطة المجتمعية، من خلال رصد الحوافز الملائمة لذلك.

« تهدف الأنشطة إلى تنمية وتدعيم ثقافة السلام لدى الطلاب، وأن تتم عملية تقويم دائمة لمدى تحقق هذه الأهداف وتطويرها بشكل مستمر.

« تستثمر أوقات الفراغ فى أنشطة نافعة ومعززة لقيم السلام واللاعنف وأدب الحوار واحترام الآخر.

« تتعاون في إنجازها مختلف الوزارات والهيئات، وأن تحظى بالدعم المجتمعي على مختلف الأصعدة.

وبناء على ما سبق، تعد الجامعة من أبرز المؤسسات التعليمية التي تضطلع بمهمة تثقيف طلابها وإعدادهم للعمل في المجتمع، بالإضافة إلى بناء الشخصية الواعية بما لها من حقوق وما عليها من واجبات، كما تعتبر الجهة الأقدر على تصحيح الخلل الذي يعترى النسق القيمي في المجتمع، لا سيما القيم الإنسانية وفي مقدمتها قيم السلام واللاعنف.

• توصيات البحث:

- في ضوء ما تقدم من نتائج توصى الباحثين بما يلي: -
- « إجراء الأبحاث العلمية والتربوية المرتبطة بثقافة وقيم السلام، ودعمها والأخذ بنتائجها وتوصياتها.
- « ضرورة العمل على ترسيخ ثقافة السلام لدى الطلاب من خلال برامج موجهة، وخطط تعمل الجامعة من خلالها على إكساب الطلاب ثقافة السلام، والعمل الدائم على تعزيزها وتنميتها لديهم.
- « إنشاء مجالس استشارية مشتركة من أساتذة الجامعات وقيادات المجتمع وعلماء الدين لنشر وتعزيز قيم وثقافة السلام في المجتمع.
- « تقديم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه الطلاب، وفي مقدمتها أزمة القيم، وبليلة الأفكار وحرب الأيديولوجيات والاستقطابات الفكرية والسياسية التي يعاني منها الشباب الجامعي.

• القيمة المضافة للمملكة والمجتمع:

- « جاء البحث الحالي تأكيداً على حرص المملكة العربية السعودية على إرساء السلام والأمن، والاستقرار في جميع أنحاء العالم.
- « يعد البحث الحالي أحد الإسهامات في تفعيل رسالة السلام التي تشرف القيادة السعودية بحملها ودعمها تجاه المسلمين والعالم.
- « مبادرة مجتمعية تهدف لاستئصال الفكر الضال، ورواسبه، كذلك محاربة الخطاب التجنيدى الذي يسعى لتجنيد الأفراد للانضمام للجماعات الإرهابية.
- « يعد ترجمة عملية لنشر قيم السلام والتعايش، وكل ما يخدم الإنسانية جمعاء، وتحقيق المقاصد الدين الحقيقة من خلال إشاعة السلام بين طلاب الجامعة، الذي تنشده المجتمعات والشرائع من أجل العيش المشترك.

• قائمة المراجع:

- أمانة الرياض (٢٠١٥): تقرير عن بلدية الدلم تنمية وبناء، بلدية محافظة الدلم، وكالة الأمانة لشؤون بلديات المنطقة.
- أمانة الرياض: إحصائية بالمحلات التجارية التابعة لأنشطة الصحة العامة ١٤٣٨، بلدية محافظة الدلم، تاريخ البيان ١٢/٥/١٤٣٨.

- أمانة الرياض: وكالة الأمانة العامة لشؤون منطقة الرياض، إدارة الشباب والرياضة، تاريخ البيان: ١٢/ ٥ / ١٤٣٨.
- أمانة الرياض: وكالة الأمانة العامة لشؤون منطقة الرياض، إدارة الحدائق والمتنزهات، تاريخ البيان: ١٢/ ٥ / ١٤٣٨.
- أمانة الرياض: وكالة الأمانة العامة لشؤون منطقة الرياض، مديرية الصحة، تاريخ البيان: ١٢/ ٥ / ١٤٣٨.
- أمانة منطقة الرياض: وكالة الأمانة لشؤون بلديات المنطقة، منطقة إسكان الدلم، تاريخ البيان: ١٢/ ٥ / ١٤٣٨.
- إدارة التعليم بمحافظة الخرج: مكتب التعليم بمحافظة الدلم، البوابة الإلكترونية التعليمية بالدلم: <https://edu.moe.gov.sa/Kharj/Delm/Pages/default.aspx>, 23/ 3/2018
- الأمم المتحدة (١٩٤٥): قرار الجمعية العامة رقم (٥٤) الصادر في ٢٤ / ١٠ / ١٩٤٥ بشأن ميثاق الأمم المتحدة والنظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية، جنيف، إدارة شئون الإعلام.
- الأمم المتحدة (١٩٨٩): اعلان وتوصيات الندوة الخاصة بالسلام في عقول البشر- مؤتمر اليونسكو الدولي السلام في عقول البشر، ياموسوكرو، كوت ديفوار، منشورات اليونسكو، ١٥ نوفمبر.
- الأمم المتحدة (٢٠٠١): قرار الجمعية العامة رقم (٥٥/ ٤٧) الصادر في ٢٢ / ١ / ٢٠٠١ بشأن العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، جنيف، إدارة شئون الإعلام.
- الأمين العام للأمم المتحدة (١٩٩٨): تقرير جامع يضم مشروع اعلان وبرنامج عمل لثقافة السلام: عن ثقافة السلام، باريس، اليونسكو، يوليو.
- الأمين العام للأمم المتحدة (١٩٩٩): نحو ثقافة السلام: تقرير جامع يضم مشروع اعلان وبرنامج عمل لثقافة السلام في إطار البند ٣: ثقافة السلام، باريس، منشورات اليونسكو.
- إيسيسكو (٢٠١٤): مبادرة خادم الحرمين الشريفين للحوار بين أتباع الأديان والثقافات: المنجزات والآفاق المستقبلية- تقديم عبد العزيز التويجري، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- إيمرسون، روبرت، راشل فريتز، ليندا شو (٢٠١٠): البحث الميداني الانتوجرافي في العلوم الاجتماعية- كتاب رقم (١٤٦٠) من سلسلة العلوم الاجتماعية للباحثين، ترجمة هناك الجوهري، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- البراك، عبد العزيز (١٤٢٥): الدلم في مائة عام ١٩٢٠-١٤٢٠، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة (١٩٩٩): اعلان وبرنامج عمل بشأن ثقافة السلام، جنيف، إدارة شئون الإعلام، أكتوبر.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠٠١): تقرير الأمين العام عن العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، باريس، منشورات اليونسكو، ١٣ سبتمبر.
- الزبون، محمد سليم، سميرة حسن (٢٠١٧): "أسس تربوية مقترحة للجامعات الأردنية الرسمية لنشر ثقافة السلام لدى طلبتها"، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، جامعة آل البيت، المجلد (٢٣)، العدد (٤).
- الزيود، ماجد (٢٠٠٧): "تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية"، جامعة دمشق، "مجلة اتحاد الجامعات العربية"، المجلد (٥)، العدد (١).
- الكراسنة، سمير محمد (٢٠٠٩): "دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال مدخل ثقافة الحوار"، مجلة كلية التربية بجامعة الاسكندرية، المجلد (١٩)، العدد (٢).

- اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤١٦): وثيقة سياسة التعليم في المملكة السعودية، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة.
- المركز العالمي لمكافحة الفكر المتطرف (٢٠١٧): الملف التعريفي لمركز اعتدال، الرياض، الأمانة العامة للمركز.
- المملكة العربية السعودية (٢٠١٧): البيان الختامي للقمة العربية الإسلامية- الأمريكية، الرياض، مركز الملك عبدالعزيز الدولي للمؤتمرات، في الفترة من ٢٠-٢١ مايو.
- الميمن، إبراهيم قاسم (١٤٣٢): جهود المملكة العربية السعودية في صناعة السلام ونشر ثقافته، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الهندي، جمال محمد (٢٠١٤): "دراسة تحليلية لأراء طلاب الدبلوم العام في التربية حول جوانب ثقافة السلام ومعوقات تطبيقها"، مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، المجلد (٢٩)، العدد (٢).
- اليونسكو (١٩٤٥): الميثاق التأسيسي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، باريس، منشورات اليونسكو، ١٦ تشرين الثاني/ نوفمبر.
- اليونسكو (٢٠١٤): خطة العمل الخاصة بالعقد الدولي للتقارب بين الثقافات (٢٠١٣-٢٠٢٢)، باريس، منشورات اليونسكو.
- اليونسكو (٢٠١٦): برنامج الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لثقافة السلام والحوار: أهم منجزات المرحلة الأولى، بيروت، منشورات اليونسكو.
- اليونسكو (٢٠١٧): مساهمة اليونسكو في درء التطف العنيف عن طريق التعليم، بيروت، منشورات اليونسكو.
- اليونسكو (٢٠١٨): منع التطرف العنيف من خلال التعليم دليل لصانعي السياسات، بيروت، منشورات اليونسكو.
- اليونسكو بالاشتراك مع مفوضية الاتحاد الأفريقي (٢٠١٥): منتدى عموم أفريقيا لثقافة السلام في أفريقيا "منتدى لواندا"- المؤتمر العام في دورته الثامنة والثلاثون، باريس، منشورات اليونسكو.
- جامعة الأمير سطام (١٤٣٩): التقرير السنوي لكلية التربية بالدلم للعام الجامعي ١٤٣٩/ ٣٨ هـ، كلية التربية بالدلم.
- جورجيسكو، داكمارا وجين برنارد (٢٠٠٧): التفكير في السلام والعمل على بنائه من خلال التصميم الإبداعي للكتب المدرسية- تقرير اجتماع الخبراء الأقليمي الأول المعنى بوضع مبادئ توجيهية لتعزيز السلام والتفاهم بين الثقافات من خلال المناهج الدراسية والكتب المدرسية ومواد التعليم، باريس، مكتب التربية الدولي، ١٤-١٥ يونيو.
- حنا، إميل فهمي (٢٠٠٩): الأثنوجرافيا مدخل للعلوم التربوية في عصر ما بعد الحداثة- العدد الرابع من سلسلة إشراقات تربوية، تقديم ضياء الدين زاهر، القاهرة، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- رابطة الجامعات الإسلامية (٢٠١٧): "تقرير عن مؤتمر الأزهر العالمي للسلام"، القاهرة، جامعة الأزهر، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد (٥٠).
- رابطة العالم الإسلامي (٢٠٠٨): إعلان مدريد الصادر عن المؤتمر العالمي للحوار بين أتباع الديانات والحضارات المختلفة، مدريد، الأمانة العامة لرابطة العالم الإسلامي، ١٦-١٨ يوليو.
- رابطة العالم الإسلامي (٢٠٠٨): البيان الختامي (نداء مكة المكرمة) الصادر عن المؤتمر الإسلامي العالمي للحوار، مكة المكرمة، الأمانة العامة لرابطة العالم الإسلامي، ٤-٦ يونيو.
- عباس، محمد سيد (٢٠١٥): "إسهام الجماعات الافتراضية في نشر ثقافة السلام بين الشباب الجامعي"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية بجامعة أسوان، المجلد (٨)، العدد (٣٨).

على، أميرة خيرى (٢٠١٧): "صياغة مقترحة لتفعيل جهود الجامعات المصرية فى نشر ثقافة السلام لدى طلابها: جامعة قناة السويس نموذجاً"، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، المجلد (٤١)، العدد (٤).

عمادة شؤون الطلاب بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (١٤٣٩): التقرير الفصلى لفعاليات وأنشطة وحدة العمل الطلابى بكلية التربية بالدلم للفصل الدراسى الأول للعام ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ، وحدة العمل الطلابى بكلية التربية بالدلم.

لاشين، محمد عبد الحميد، مروة عزت (٢٠١٢): "آليات تضمين ثقافة التربية من أجل السلام بالتعليم الجامعى فى ضوء متطلبات التربية الدولية دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، المجلد (٢٣)، العدد (٩٢).

مركز التحالف الإسلامى العسكرى لمحاربة الإرهاب (٢٠١٧): البيان الختامى للاجتماع الأول لمجلس وزراء الدفاع الإسلامى العسكرى لمحاربة الإرهاب، الرياض، الأمانة العامة للمركز، ٢٦ نوفمبر.

مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنى بالاشتراك مع اليونسكو ووزارة التعليم (٢٠١٣): وثيقة معلومات أساسية صادرة عن مؤتمر الشباب الدولى للتطوع والحوار، جدة، المملكة العربية السعودية، مكتب اليونسكو للتخطيط الاستراتيجى، فى الفترة من ٣-٥ كانون الأول / ديسمبر.

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات (١٤٣١): النتائج التفصيلية للتعديد العام للسكان والمساكن ١٤٣١هـ، الرياض، الهيئة العامة للإحصاء.

مؤسسة ثقافة السلام (٢٠٠٧): تقرير عن ثقافة السلام فى العالم: تقرير المجتمع المدنى فى منتصف عقد ثقافة السلام- تقديم إسماعيل سراج الدين، ترجمة محسن يوسف، العدد (١٠٩٠)، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة بالاشتراك مع منتدى الإصلاح العربى والمشروع القومى للترجمة.

مؤسسة ثقافة السلام (٢٠٠٨): الشباب من أجل ثقافة السلام: مقترحات البحث الميدانى ونتائجه- تقديم إسماعيل سراج الدين، ترجمة محسن يوسف، العدد (١١٣٦)، القاهرة، العدد (١٠٩٠)، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة بالاشتراك مع منتدى الإصلاح العربى والمشروع القومى للترجمة.

الخراش، خالد (٢٠١٧): ثقافة السلام بجامعة القاهرة، القاهرة، المعهد العربى للدراسات والبحوث، للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية عن دور القادة وصانعي القرار فى نشر ثقافة السلام ومواجهة الإرهاب والتحديات، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١١- ١٢ مارس

وزارة التعليم: إدارة التخطيط والمعلومات- إحصائية نظام نور لجميع مدارس الإدارة (بنين/ بنات) للعام ١٤٣٩ / ٢٨.

وزارة الخارجية (٢٠٠٥): إعلان الرياض الصادر عن المؤتمر الدولى لمكافحة الإرهاب، الرياض، الأمانة العامة لوزارة الخارجية، ٥-٨ شباط / فبراير.

وزارة الشؤون البلدية والقروية: وكالة الأمانة العامة لشؤون بلديات منطقة الرياض، قطاع السياحة والتراث الوطنى، تاريخ البيان: ١٢ / ٥ / ١٤٣٨.

وزارة الشؤون البلدية والقروية: وكالة الوزارة للتخطيط والبرامج، إدارة الإحصاء والبحوث ببلدية محافظة الدلم، تاريخ البيان: ١٢ / ٥ / ١٤٣٨.

وزارة العمل والتنمية الاجتماعية: تاريخ الحركة التعاونية بالمملكة، الرياض، الإدارة العامة للجمعيات التعاونية، ١٤٣٥.

وفاء محمد الرعى (٢٠٠٠): "دور الجامعة فى مواجهة التطرف الفكرى والعنف لدى الشباب فى المجتمع المصرى: دراسة تحليلية"، دراسة دكتوراه، كلية التربية بالاسكندرية.

- Chitoran, Dumitru& Symonides, Ganus (1995): **UNESCO's Approaches to Promoting International Education at the Level of Higher Education**, Parise, UNESCO Publisher.
- Howard, Robert W., Berkowitz, Marvin W. and Schaeffer, Esther F (2004): **Politics of Character Education, "Educational Policy"**, New York, SAGE Puplications, Vol. 18, No.1.
- Huaman, Elizabeth Sumida: **Transforming Education Transforming Society** (2011):The co-construction of critical Peace Education and Indigenous Education, **Journal of Peace Education**, International Peace Research Association, Vol. 5, No.1.
- Muaammar, Faisal Bin Abulranman(2018):**About The International Dialogue Centre**, Vienna, KAICIID.
- UNESCO(1995): **Declaration of Principles on Tolerance**, Parise, Adopted by General Conference of UNESCO on 16 November.
- UNESCO (2013): **UNESCO's Programme of Action Culture of Peace and Non-Violence A vision in action**, Paris, Bureau for Strategic Planning.
- UNESCO (2008): **UNESCOS Work on Education for Peace and Non-Violence**, Parise, UNESCO Publisher.



البحث الخامس :

تطبيق الحاسبية في إدارة التعليم العام بالملكة العربية السعودية
”رؤية مستقبلية“

المصادر :

د / علي بن عبد الله علي آل هشبول الشهري
قائد مدارس التعلم الذكي الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية "رؤية مستقبلية"

د. علي بن عبد الله علي آل هشبول الشهري

قائد مدارس التعلم الذكي الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

• المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على مفهوم المحاسبية في الإدارة التربوية، وأهميتها، وأهدافها، وأنواعها المختلفة، وخطوات تطبيقها في الإدارة التربوية، ومتطلبات تطبيقها في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى العديد من النتائج من أهمها: أن المحاسبية في المجال التربوي عملية تستهدف تقويم الأداء المدرسي وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة. وأن للمحاسبية عدة أهداف أهمها: تحقيق الرقابة على الأداء المدرسي، وتحفيز المتميزين من المعلمين والإداريين. كما توصلت النتائج إلى أن للمحاسبية في المجال التربوي عدة أنواع أهمها: المحاسبية البيروقراطية والمحاسبية المهنية والمحاسبية التسويقية والمحاسبية القانونية. كما تمر المحاسبية بخمس مراحل أو خطوات هي: تحديد الأهداف، تحديد المعايير الرقابية، الرقابة والمتابعة، تحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعية، القيام بالإجراءات التصحيحية السريعة. وأن نجاح تطبيقها في إدارة التعليم العام يتوقف على توفر جهاز إداري فعال، كقادر مدربة لديها الخبرة والمهارة الكافية، أولياء أمور لديهم وعي بأهمية نظام المحاسبية التربوية، آليات مناسبة للتعامل مع البيانات، الأساليب الأكثر فاعلية في استخدام المحاسبية المدرسية.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية – إدارة – التعليم العام.

Accountability application in the public education administration in the Kingdom of Saudi Arabia "Future vision"

Dr. Ali bin Abdullah Ali Hashboul Al-Shihri

Abstract

The research aimed at identify the concept of Accountability in educational administration, importance, objectives, various types, its application steps in the educational administration and its application requirements in the educational administration in the Kingdom of Saudi Arabia. The research used descriptive approach, and reached several results, the most important are: The Accountability in the field of education is a process aimed at evaluating school performance and measuring the results of the educational process through the use of objective criteria in order to achieve the desired educational outputs in a certain period of time, and that accounting has a number of objectives as: achieving school performance control, and motivating distinguished teachers and administrators. The results also indicated that the Accountability in the field of education has several as: bureaucratic Accountability, professional Accountability, marketing Accountability, and legal Accountability. In addition, the Accountability process has five stages or steps: setting goals, defining control standards, Supervision and follow-up, analyzing deviations from established standards and carrying out corrective actions. The success of its

application in the public education administration depends on the availability of an effective administrative system, trained staff has sufficient experience and skill, parents are aware of the importance of educational Accountability systems, appropriate mechanisms to deal with data and the most effective methods of using school Accountability.

Keywords: Accountability- administration - public Education.

• مقدمة:

المحاسبية من المفاهيم القديمة الحديثة التي تعني المساءلة، فهو مفهوم قديم قدم الإنسانية ذاتها، فبعد أن عهد الله ﷻ إلى الإنسان إعمار الأرض تواتت الرسائل السماوية لهدايته وتكليفه بالمسؤوليات، وكانت رسالة الإسلام خاتمة تلك الرسائل، وقد ورد مفهوم المحاسبية في القرآن في أكثر من موضع، منه قوله ﷻ: {فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ} (الأعراف: ٦).

وقد كانت أولى المساءلات في هذا الكون عندما أمر الله ﷻ الملائكة أن يسجدوا لأدم فسجدوا إلا إبليس أبى واستكبر، وحاسبه الله ﷻ فسأله على ذلك حيث قال ﷻ: {مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ...} (الأعراف: ١٢). أما ثاني المساءلات حين أسكن الله ﷻ آدم وزوجته الجنة وحذرهما أن يقربا إحدى أشجارها، ولكن الشيطان أغواهما فأكلا منها فعصيا ربهما فاستحقا المساءلة والمحاسبة في قوله ﷻ: {أَلَمْ أَنهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلَّ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ} (الأعراف: ٢٢).

وفي الحديث النبوي الشريف عن ابن عمر رضي الله عنهما أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: {كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهل بيته ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيته، والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته، وكلكم راع ومسئول عن رعيته} (فتح الباري شرح صحيح البخاري، باب: ١٩، حديث: ٢٥٥٨).

ولقد ضرب الخلفاء الراشدون أروع الأمثلة في المحاسبة فهذا أبو بكر الصديق رضي الله عنه قرر مبادئ المحاسبية في أول خطبة بعد ولايته أمر المسلمين حيث يقول: "يا أيها الناس إني وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني، ألا إن الضعيف فيكم قوي عندي حتى أخذ الحق له، ألا إن القوي فيكم ضعيف عندي حتى أخذ الحق منه، أطيعوني ما أطعت الله فيكم، فإذا عصيت فلا طاعة لي عليكم" (أخرجه ابن هشام في السيرة، ج ٦، ص ٨٢. عن ابن إسحاق حدثني الزهري حدثني أنس بن مالك).

ومن بعده بقية الخلفاء، إذ يسجل التاريخ أروع القصص في المحاسبة للخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه في استماعه للناس وتقبله المحاسبة منهم، وهو الذي كان يطبق قاعدة "من أين لك هذا؟". وإذا شك أن أحدهم أساء استخدام السلطة والصلاحيات في جمعه ثروات له ولأهله (خالد، ١٩٨٦م، ص ٥٦).

وما من شك في أن تطبيق مبادئ التربية الإسلامية في مجال التربية والتعليم منها مبدأ المحاسبية تُعد وسيلة فاعلة لبناء الإنسان المسلم، القادر على عمارة الأرض بكفاءة والقيام بواجباته، تجاه الأمانة التي ارتضى حملها، حيث يشكل هذا المبدأ العامل الأقوى في إحداث التغيرات الجذرية المنشودة في الواقع التربوي خاصة بعد أن أصبح التأكيد على الجودة في التعليم مطلباً أساسياً تنشده كثير من الدول العربية، لذا غدا هناك نوع من التنافس في السعي لتحسين وتطوير التعليم إلا أن ذلك السعي يبدو مفتقراً في كثير من تلك الدول إلى ما يساعد بشكل أو بآخر في الحصول على مستوى الجودة المطلوب، ويتمثل ذلك في غياب نظم المساءلة والمحاسبية التعليمية عن النظام التعليمي على الرغم من أهمية تلك النظم في تحقيق أهداف التطوير والتحسين والإجادة التعليمية (الهادي، ٢٠١١م، ص ٣).

تأسيساً على ما تقدم يتضح أن المحاسبية تمثل أحد المداخل التي تؤكد على أن المؤسسات التعليمية ينبغي أن تكون أكثر سيطرة على مدخلاتها ومخرجاتها، وأكثر وعياً بأهداف ومتطلبات المجتمع المحلي، وأكثر توظيفاً لمبدأ الحوافز، وتؤكد المحاسبية على ضرورة الرقابة والمساءلة والتركيز على مخرجات العملية التعليمية وطرق قياسها؛ وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية؛ فما هي إلا التزام الرؤوس باستقلال الصلاحيات الممنوحة له في تأدية الواجبات المسندة إليه، وتقديم الأدلة على حسن إدارته وإشرافه وأدائه، كما أنها عملية ذات اتجاهين أحدهما يتمثل في المسؤولية المكلف بها شخص ما، والثاني في المحاسبة عن حسن أداء الشخص لما كلف به أو مساءلته وعقابه على تقصيره وإهماله (الزهيري، ٢٠٠٤م، ص ٣١).

وعلى الرغم من ذلك يتشابه مفهوم المحاسبية مع عدة مفاهيم أخرى، مثل الرقابة وتقييم الأداء، ويلاحظ أيضاً أن هذا التشابه هدفه الارتباط الوثيق بين هذه المفاهيم؛ فتقييم الأداء يعني قياس الأداء والحكم عليه، وأما الرقابة فهي نظام أعم يشمل قياس الأداء وتصحيحه (عملية التقويم)، وبذلك يعتبر تقويم الأداء جزءاً من نظام الرقابة، أما المحاسبية فيمكن اعتبارها أحد المداخل الحديثة لتقويم الأداء أيضاً، فهي عملية تستهدف مساءلة الفرد والمدرسة والتعرف على كيفية ممارستهم للسلطات الممنوحة لهم في أداء العمل المنوط بهم، ومن ثم التصحيح في حالة الانحرافات (توق، ١٩٩٧م، ص ٤٣).

• مشكلة البحث وتساؤلاته:

تمثل المحاسبية عملية إدارية ومجتمعية؛ فكل فرد داخل المدرسة محاسب أمام رئيسه الإداري الأعلى، والمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها محاسبة أمام المجتمع الذي أوكل إليها مهمة التربية والتعليم لأبنائه ومنحها الصلاحيات والسلطات اللازمة لأداء هذه المهمة، وحيث إنها قبلت هذه المسؤولية فهي تحاسب وتساءل عن ذلك أمام المجتمع وجهات الرقابة والإشراف.

ونظراً لأهمية المحاسبية وما لها من دور رئيس وحيوي في الرقي بمستوى العملية التعليمية وإخضاع تلك العملية لمعايير موضوعية في الرقابة والحكم والتقييم والتقويم برزت مشكلة هذا البحث الذي يمكن بلورتها في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

وتضرب عن هذا السؤال التساؤلات التالية:

- « ما مفهوم المحاسبية في الإدارة التربوية ؟
- « ما درجة تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟
- « ما متطلبات تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

• أهداف البحث:

- على ضوء التساؤلات السابقة يمكن تحديد الأهداف التالية:
 - « توضيح المقصود بالمحاسبية في الإدارة التربوية.
 - « معرفة أهداف تطبيق نظام المحاسبية في الإدارة التربوية.
 - « تحديد أنواع المحاسبية في الإدارة التربوية.
 - « إلقاء الضوء على خطوات تطبيق المحاسبية في الإدارة التربوية.
 - « الكشف عن واقع تطبيق المحاسبية بإدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
 - « الوقوف على متطلبات تطبيق المحاسبية في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- #### • الدراسات السابقة :

دراسة (Sharon, 2005): وهدفت إلى التعرف على تصورات قادة التعليم العالي بولاية تينيسي Tennessee الأمريكية لعنى المحاسبية وفعاليات سياسات وبرامج المحاسبية التعليمية الخاصة بالولاية، وتوقعاتهم الخاصة بذلك؛ واعتمدت على المقابلة المقننة، حيث طبقت على عينة قوامها (١٥) قائداً تعليمياً في ست كليات مجتمع عامة بولاية تينيسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قادة التعليم يدركون أن المحاسبية عنصر مكمل للبيئة الحديثة، وأنه من المتوقع أن تزداد الحاجة إليها في المستقبل، وأن ذلك سوف يأتي من قبل أصحاب مصالح متنوعين، كما أنهم يرغبون في سياسات وبرامج محاسبية ذات مغزى، تلك التي تؤدي إلى تحسين مؤسساتهم دون تعطيل استخدام الموارد؛ وأوصت الدراسة بأن يعمل قادة التعليم على زيادة انخراط أعضاء هيئة التدريس في ممارسات المحاسبية، وأن يستخدموا الوسائل المختلفة لإشراكهم في البرامج التي تستهدف رفع الضعالية المؤسسية

دراسة (Billget, 2007): وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين لوائح الحوافز في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي واتجاهات المديرين نحو المحاسبية. وتكونت عينة الدراسة من ٧٢٩ مديراً ومديرة مساعدين ورؤساء أقسام في ولاية إلينوي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: ضرورة تطوير لوائح الحوافز (المكافآت والعقوبات) في قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي في مدارس الولاية، إذ أن المدير الجيد الفعال يرتبط أداؤه بالراتب العالي، والعكس صحيح، مما يترتب عليه إما مكافأة عالية أو عقوبة شديدة، كما توصلت النتائج إلى أن اتجاهات المديرين نحو المحاسبية غير منسجمة مع أنظمة الحوافز (المكافآت والعقوبات)، لذا يجب التوفيق ليتم التعامل مع مفاهيم المحاسبية بشكل أفضل. كما أظهرت النتائج أن تطبيق معايير المحاسبية التعليمية ترتبط بالرواتب المرتفعة وخصوصاً لدى المديرين الفعالين، فعندما يقوم المدير بإجراءات محاسبية فعالة ومشددة في المدرسة لابد من توفير رواتب ومكافآت عالية على أدائه الفعال في تطبيق أسس المحاسبية في المدرسة. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمحاسبية، فكلما زاد التقويم زادت المحاسبية، وقد وضع نظام محاسبية للمديرين وتصنيفهم على أساسه إلى مدير نمطي ومدير فعال، وذلك وفق معايير محددة، كما يوجد ارتباط قوي بين المحاسبية التعليمية ودرجة التحصيل الأكاديمي للطلاب كالالتحاق بالكليات التربوية، حيث تشجع المحاسبية التعليمية المديرين على تحفيز الطلاب للالتحاق بالكليات.

دراسة (القيسي، ٢٠٠٩): وكانت بعنوان "تصور مقترح لتفعيل دور المحاسبية التعليمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية"، وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية للبنات للمحاسبية التعليمية، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور المحاسبية التعليمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية بمنطقة عسير التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع بياناتها، وطبقت على عينة قوامها (٢٥٠) مديرة ووكيلة ومعلمة. وتوصلت إلى العديد من النتائج منها: أن ممارسة القيادات المدرسية للمحاسبية التعليمية كانت بدرجة كبيرة. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على إعداد القيادات التربوية الفعالة وتدريبهن على تطبيق المحاسبية التعليمية، والقيام بدراسات مقارنة مع دول أخرى للوقوف على ما استجد من برامج وتطورات في مجال المحاسبية التعليمية.

دراسة (الجارودي، ٢٠١١): وكانت بعنوان " واقع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية "، وهدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية، وأهم البدائل المقترحة

لتفعيلها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على المقابلات الشخصية كأداة لجمع بياناتها، وطُبقت على عينة قوامها (١٤٢) فرداً من خمس جامعات سعودية هي جامعات (الملك سعود، الملك عبد العزيز، الملك فهد للبترول والمعادن، الملك فيصل، أم القرى)، بواقع (٣٧) عضواً من القيادات الأكاديمية، (٥٥) عضو من أعضاء هيئة التدريس، (٥٠) طالباً. وتوصلت إلى العديد من النتائج منها: أن الهياكل التنظيمية للجامعات السعودية لا يوجد فيها ما يمكن أن يندرج تحت اسم محاسبة أعضاء هيئة التدريس على أدائهم ومخرجاتهم التعليمية، وأن هناك ضبابية في مفهوم المحاسبة التعليمية لدى عينة الدراسة، وأنه لا توجد أطر قانونية تنص على آليات محددة وواضحة لمحاسبة أعضاء هيئة التدريس عن التقصير في أداء أعمالهم في العملية التعليمية، ولا توجد ثقافة توحد مفهوم الجميع للحقوق والواجبات التي تمكن الطالب من مساءلة أستاذه ولا الرئيس من مساءلة عضو هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة جعل المحاسبة جزءاً لا يتجزأ من النظام الجامعي وزرع ثقافتها لدى جميع العاملين بالجامعات، وزرع ثقافة المسؤولية لدى جميع العاملين بها، وإسناد مسؤولية التقويم والمحاسبة لجهة مستقلة ضماناً للشفافية والعدالة، وتعديل اللوائح والأنظمة الجامعية لضمان تطبيق المحاسبة بالجامعة.

دراسة (المضيز، ٢٠١٢): وكانت بعنوان "تطبيق المحاسبة في إدارة جامعة الملك سعود: تصور مقترح"، وهدفت إلى التعرف على واقع تطبيق المحاسبة في إدارة جامعة الملك سعود، ومعوقات تطبيقها، وأهم النماذج التطبيقية للمحاسبة في مؤسسات التعليم العالي العالمية، ووضع تصور مقترح لتطبيق المحاسبة في إدارة جامعة الملك سعود في ضوء نتائج الدراسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع بياناتها، وطُبقت على عينة قوامها (٣٢٨) من القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: جاءت درجة توافر أنظمة المحاسبة وتوافر الشفافية والنزاهة في إدارة جامعة الملك سعود متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيق المحاسبة في إدارة جامعة الملك سعود منها الحاجة إلى سنّ التشريعات والقوانين التي يستند إليها نظام المحاسبة، وغياب نظام واضح وفعال للعقوبات يحقق العدالة ويعزز الشعور بالمسؤولية تجاه العمل، وعدم وجود آليات تقويم فعالة يستند إليها نظام المحاسبة.

دراسة (عياصره، ٢٠١٣): وكانت بعنوان "مفهوم المساءلة وتطبيقه لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين أنفسهم"، وهدفت إلى التعرف على مدى وعي مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش بمفهوم المساءلة ومدى تطبيقه من وجهة نظرهم، وتقديم المقترحات التي من شأنها تعميق مفهوم المساءلة وأهميته لدى كافة العاملين في المؤسسات التربوية،

وكيفية التغلب على معوقات تطبيقه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على المقابلة المقننة كأداة لجمع بياناتها، وطبقت على عينة قوامها (٤٠) مدير ومديرة بمدارس منطقة بلدية المعارض بمحافظة جرش. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن مديري مديرات المدارس على وعي بمفهوم المساءلة بشكل جيد، وأنهم قاموا بتطبيقها وفقا لمعايير وضعوها لأنفسهم استندت إلى القوانين والأنظمة وطبيعة المدارس التي يعملون فيها، كما بينت الدراسة أن هناك نتائج ايجابية كثيرة انعكس أثرها على مدارسهم نتيجة تطبيقهم للمساءلة. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تعميق مفهوم المساءلة وأهميتها لكافة العاملين بالمؤسسات التربوية من خلال تصميم برامج تدريبية لذلك، وكذلك لابد من التغلب على المعوقات التي تقف أمام تنفيذ المساءلة بشكل حازم مثل العلاقات الاجتماعية وتدخلات المجتمع، وذلك من خلال إقامة الندوات وتوزيع النشرات التثقيفية.

• تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه يتجلى تأكيد الدراسات السابقة على أن المحاسبية أصبحت اتجاهها عالميا تسعى إلى تطبيقه النظم التعليمية المختلفة لتحسين جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية، وأن المحاسبية أصبحت مدخلا أساسيا لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية في ضوء المعايير العالمية، بحيث يتم مشاركة أفراد المجتمع والمؤسسات في تطبيقها مع الاهتمام بالبيئة المحيطة والتغيرات الحادثة، وأن المحاسبية تلعب دورا مهما ليس فقط في ضمان جودة المؤسسات التعليمية ولكن في تعزيز الثقة المجتمعية في نظام التعليم بصفة عامة، وأن المحاسبية تؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية عامة ولدى القيادات الإدارية بشكل خاص، حيث تنعكس ايجابيا على أدائهم وسلوكهم، وتسهم في تحسين أدائهم.

وقد استفاد بشكل كبير من الدراسات والبحوث السابقة في تحديد مشكلة البحث، وبيان أهميته ومبررات إجرائه، المساعدة في اختيار المنهج المناسب للبحث، والاطلاع على التجارب الحديثة للدراسات السابقة وصولا إلى أهداف البحث الحالي، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وانتقاء ما يتناسب مع موضوع البحث الحالية تمهيدا لبناء أداتها ومن ثم تطبيقها وتحليل نتائجها، والاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في التوصيات المقترحة للبحث الحالي.

• الإطار النظري للبحث :

• أولا: مفهوم المحاسبية :

ليس مصطلح المحاسبية غريب عن العموم؛ فهو أقرب إلى الفكر العربي ومنه كلمة (حاسب - يحاسب) ومنه يوم الحساب، حيث يحدد للخلق طبيعة عملهم

خير هو أم شر، وعليه يناولون جزاءهم، ومن أحسن فلنفسه، ومن أساء فعليها. وبذلك يتضح أن المحاسبية في الشريعة الإسلامية هي المساءلة، وهيباختصاروصف الاتساق ما بين الأهداف المتفق عليها وبين درجة تحققها؛ فهل تم القيام بتحقيق الأهداف التي من الواجب القيام بها؟ وهل تم القيام بالعمل المطلوب؟، ولماذا كان كذا ولم يكن كذلك؟، ولماذا تم القيام بذلك في حال كان الفعل مخالفا لما هو مطابق للواقع أو مخالف له، أو مستنكر القيام به؟ (الهادي، ٢٠١١م، ص٥).

أو هي: "عملية تستهدف مساءلة الفرد واستجوابه عن كيفية ممارسته للسلطات الممنوحة له في أداء العمل المنوط به" (الطويل، ١٩٩٧م، ص١٩).

والمحاسبية في الإدارة التربوية هي: "عملية إدارية يتم من خلالها متابعة قيام المعلم والطاقم المدرسي بأداء مهامهم ومسئولياتهم الوظيفية، وما أسند إليهم من واجبات، وكيفية تفعيلهم لصلاحياتهم وما أوكل إليهم؛ من أجل ضمان نجاح العملية التربوية والتعليمية، وتحقيق أهدافها، ومن ثم زيادة الالتزام الوظيفي والإيجابية في العمل، والتقليل من التكاثر والممارسات السلبية، ومتابعة كيفية استخدام الصلاحيات والسلطات، وذلك من خلال معايير محددة للحكم على الأداء، أو وفق مؤشرات تحدد نقاط القوة والضعف، وتعزيز الإيجابيات، وتحد من السلبيات(الكيلاني، ١٩٧٧م، ص٢٧).

وهناك من عرف المحاسبية في الإدارة التربوية بأنها: "تلك العملية التي تستهدف تقويم الأداء المدرسي وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخداممعايير موضوعية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة" (مدبولي، ٢٠٠٩م، ص٢١).

كما تعرف بأنها: عملية إدارية ومجتمعية تستهدف محاسبة كل فرد داخل التنظيم المدرسي أمام رئيسه الإداري الأعلى (الزهيري، ٢٠٠٤م، ص٣٣).

• ثانياً: أهمية المحاسبية

يعد مبدأ المحاسبية من المبادئ الهامة في إنجاح أحوال المسلمين، على أن يستخدم عند الحاجة، مع مراعاة نوع العقوبة ومقدارها، إذ إن التأمل في حقيقة هذا الأمر يجد أن هناك حاجة ملحة إلى تطبيق هذا المبدأ لما له من دور فاعل في التوجيه والتقويم واستقامة السلوك وتعديله، وذلك لعدة أسباب منها:

« إصلاح الفرد وتهذيبه: شرع مبدأ المحاسبية للتوجيه، والتهذيب، والإصلاح؛ والذي شرعه هو العالم بخفايا النفوس، وما يصلحها، فهو الذي علم الداء، ووضع له الدواء النافع، والكفيل بالشفاء. يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: "... إن العقوبات الشرعية كلها أدوية نافعة يصلح الله بها مرض القلوب، وهي من رحمة الله بعباده، ورأفته بهم الداخلة في قوله ﷻ: {وَمَا

أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ} (الأنبياء: الآية ١٠٧)، فمن ترك هذه الرحمة النافعة لرأفة يجدها بالمريض، فهو الذي أعان على عذابه، وهلاكه، وإن كان لا يريد إلا الخير، إذ هو في ذلك جاهل أحمق، كما يفعل بعض النساء والرجال الجهال بمرضاهم، وبمن يربونهم من أولادهم، وعلمائهم، وغيرهم، في ترك تأديبهم، وعقوبتهم على ما يأتون من الشر، ويتركونه من الخير، رأفة بهم، فيكون ذلك سبب فسادهم وعدوانهم، وهلاكهم" (مجموع الفتاوى لابن تيمية، د.ت، ١٥، ص ٢٩٠).

« الردع والزجر: من أهم ما يهدف إليه مبدأ المحاسبية هو تقويم المخطئ وردعه وزجره حتى لا يعاود الوقوع في الخطأ مرة أخرى، وزجر غيره عن مقارفة هذا الخطأ، وهذا غرض، وخاصية بارزة في تشريع مبدأ المحاسبية خاصة، والعقوبات عامة، حيث ذكر أهل العلم أن من أهم غايات العقوبات جميعها، أنها تقويم وتهذيب وإصلاح يرتكز على الردع والزجر، إذ أن حصول ذلك يؤدي إلى عيش المجتمع في ظل الأمن والأمان، والطمأنينة والسعادة والرخاء، سليماً من إشاعة الفواحش أو كثرة الجرائم (اللهيبي، د.ت، ص ١٧٨).

« المنفعة العامة وحفظ المصالح: من أهم أهداف المحاسبية هو منفعة الناس جميعاً بحفظ حقوقهم ومصالحهم، فمن تتبع أوامر الشارع الحكيم، ونواهيه، يجد أنها شرعت للمصلحة العامة، وقد أثبت الاستقراء أن هذه المصلحة تكمن في الحفاظ على الضروريات الخمس، وهي: (حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال)، وذلك لأنه لا يمكن العيش في ظل حياة كريمة إلا إذا توافرت هذه الضروريات، ومن أهم سبل الحفاظ عليها، وحمايتها، هو تشريع العقوبات والإجراءات التأديبية وعلى رأسها المحاسبة أو المساءلة (الغزالي، د.ت، ج ١، ص ٢٨٨). ولا شك أن مبدأ المحاسبة يدخل في هذه الغاية النبيلة التي تؤدي في النهاية إلى الحفاظ على هذه الكليات الخمس، فمحاسبة المعلم أو الموظف المقصر وتأديبه، ومحاسبة الزوجة والولد والعبد على ما ارتكبوا من خطأ أو تركهم لحق من حقوق الله ﷻ سواء أكان ذلك عن طريق الوعظ والتوبيخ أم بالضرب والحبس أم بغيره.

« الرحمة بالمجتمع: إن الناظر في حقيقة مبدأ المحاسبية يجد أن من أهم أهدافه الرحمة بالمجتمع، حتى لا تتقوض دعائمه، فتشيع فيه الرذائل، ويكثر الإهمال والخطأ والفساد واللامبالاة، ويفقد الأمن والأمان والطمأنينة، إذ إنه لو ترك الناس بدون محاسبة ومساءلة وتأديب، وإصلاح، وتهذيب، لفسدت خطط تقويمهم ولعمت الفوضى أرجاء المجتمع، وشاع السلب والنهب، وانتهكت الأعراض، وقتل الناس بعضهم بعضاً، وفسد النظام، وصارت حياة الناس أسوأ من حياة الوحوش في الغاب، ولأصبحوا في حالة نفسية مضطربة، وقلق دائم، مما يترتب عليه تركهم لعمارة الأرض، والسعي وراء مصالحهم.

فهذه بعض الأسباب والأهداف، التي شرع من أجلها مبدأ (المحاسبية)، والتي يظهر فيها بوضوح تام أهمية هذا المبدأ، وعلو شأنه، وعظم مكانته، وشدة الحاجة إلى تنفيذه، والعمل على تطبيقه، كما أنه يعتبر أيضاً من أهم الوسائل التوجيهية، والوقائية، والعقابية، في حفظ المجتمع، وإرساء دعائمه؛ وذلك لما للمحاسبية من أثر إيجابي في تقويم الإنسان وتنمية مواهبه، وقدراته، وتوجيهه وجهة الخير، والكمال، والصلاح، ومن ثم حضره على القيام بواجباته المختلفة في الحياة على أكمل وجه ممكن.

• ثالثاً: أهداف المحاسبية في الإدارة التربوية

تبين مما سبق أن نظام المحاسبية يساعد الإدارة التربوية في تحقيق عدة أهداف تتمثل في التالي (الزهيري، ٢٠٠٤م، ص ٣٥):

- « الرقابة على الأداء المدرسي، ومن ثم زيادة ثقة المجتمع في المدرسة لوجود نظام يحاسب المقصر.
- « توفير الضمان الكافي بأن السلطة الممنوحة لأفراد المجتمع المدرسي يتم استخدامها بطرق شرعية.
- « توفير الضمان الكافي لاستخدام الموارد المدرسية بصورة مشروعة، أي ضمان الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية.
- « توفير درجة من الثقة لأفراد المجتمع المدرسي للتصرف بحرية بما يؤدي إلى تطوير الأهداف المدرسية.
- « النهوض بمستوى العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها من خلال متابعة المعلمين والوقوف على مستوى أدائهم، ومن ثم زيادة المستوى التحصيلي للطلاب، وارتفاع النتائج التعليمية.
- « تحفيز المتميزين من المعلمين والإداريين مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد المطور لأدائهم، ومعاقبة المقصر مما يدفعه لعلاج سبب تقصيره، وتحسين عمله بعيداً عن العقاب وما يتبعه.
- « زيادة المنافسة بين المعلمين وإدارات مدارسهم في أدائهم لعملهم، وبذلك يتطور المستوى التعليمي للمدارس.
- « استخدام المحاسبية كوسيلة للتحسين المستمر على أساس أنها وسيلة لحدوث عملية التعلم في المدرسة، ومن ثم اعتبار المحاسبية جزءاً من إعادة صياغة السلوك الإداري في المؤسسات التعليمية كضرورة لإحداث التطوير والابتكار والإبداع، ومن ثم زيادة فعالية المخرجات التعليمية.

ورغم أهمية المحاسبية في الإدارة التربوية والتعليمية إلا أن أكثر الدول العربية قد غيّبتها من نظامها التعليمي، ولا يعرف السبب الفعلي وراء ذلك، ومن هو المسؤول عنه؟ أهى السياسة التربوية التعليمية من حيث عدم جاهزيتها لتطبيق مبدأ المحاسبية، أم أعراف المجتمع التي ما اعتادت أن تحاسب المعلم علناً، أم أن الأنظمة التعليمية العربية لازالت قاصرة عن مثل هذا النظام المحفز للجودة في التعليم؟

• رابعاً: أنواع المحاسبية في الإدارة التربوية

يمكن إيجاز أهم تلك الأنواع على النحو التالي:

• (١) المحاسبية البيروقراطية:

نظراً لكون واضعي السياسات يميلون إلى الابتعاد عما يجري داخل الفصول، فإنه في كثير من الأحيان يتم اتخاذ بعض الإجراءات البيروقراطية لضمان تنفيذ الممارسات التربوية بالصورة التي تم توصيفها تماماً، ولترجمة آمال النخبين ودفعي الضرائب إلى سياسات وقواعد إجرائية يلتزم بها المربون. وتفترض المحاسبية البيروقراطية مايلي:

« اختبار الطلاب بالدرجة الكافية للتأكد من أنهم يستجيبوا بطرق محددة وقابلة للتنبؤ للمعالجات المبتكرة بواسطة صانعي السياسة وممثلهم الأساسيين.

« أن المعرفة المتاحة لتلك المعالجات تقتضي أن تعمم في كل الظروف التعليمية.

« أن يستطيع الإداريون والمدرسون تنفيذ قواعد الممارسة بأمانة.

ولاشك أن هذا المعنى من معاني المحاسبية يُعنى باستيفاء الشكل وتنفيذ الإجراءات أكثر مما يُعنى بالنواتج المترتبة عليها، وهو المعنى الأقرب للإصلاحات التعليمية.

• (٢) المحاسبية المهنية:

يركز هذا النوع من المحاسبية على الممارسات المتمحورة حول الطالب والمستندة إلى قاعدة معرفية حول التدريس الفعال والممارسات المهنية ذات المغزى، فالمحاسبية المهنية تعتمد بالأساس على تفكير المربين في ممارساتهم، وعلى ما تسفر عنه بحوثهم الإجرائية من نتائج، مع الأخذ في الاعتبار بأن تنوع التلاميذ هو المحك الأكثر أهمية عند محاسبة الممارسين عن مدى تطويرهم لممارساتهم وتفعيلهم إياها للوفاء بتلك الاحتياجات شديدة التنوع لدى تلاميذهم.

وعليه فإن المحاسبية المهنية مسؤولة عن اختيار ممارسات معينة تكون ذات شأن بالنسبة للمدرس ذاته، وبما يساعد على التوائم بدرجة كافية مع الطلاب أنفسهم ومع ظروف البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة. وجدير بالذكر أن المحاسبية المهنية تهتم بمعايير الأداء المهني ومدى الوفاء بها من قبل المهنيين داخل المدرسة.

• (٣) المحاسبية التسويقية:

وهذا النوع من المحاسبية يهتم بقياس فاعلية المدرسة في أداء ما وكل إليها من مهام تربوية، فإن لم تفي المدرسة بمطالب وتوقعات الآباء والتلاميذ، فسوف يتركونها إلى مدرسة أخرى قادرة على الوفاء بها، وهو ما لا يمكن أن يتحقق في

ظل الأسلوب الاحتكاري الذي تمارسها المدرسة العامة، والذي يجعلها مطمئنة إلى عدم ترك التلاميذ لها وإجبارهم على الالتحاق بها. وفي ظل المحاسبية التسويقية تكون المدارس عرضة للمحاسبية بطريقتين على الأقل:

- « الطريقة الأولى: ترك أولياء الأمور والطلاب يختارون المدارس التي يتوقع أنها تعمل بجدية لتوفير الخدمات التي يحتاجون إليها.
- « الطريقة الثانية: بواسطة السماح للاختيار، فالسوق يتوقع أن يكشف عن المدارس التي لديها مشكلات حتى يتوجه إليها صانعي السياسة.

• (٤) المحاسبية القانونية:

تعني المحاسبية القانونية أن للمدارس سلطة تشريعية تخولها إياها اعتبارات التخصص المهني، أو ما يسميه ماكس فيبر بـ "سلطة الخبير"، وعليها في الوقت ذاته مسئولية قانونية مستمدة من نفسها لا اعتبار، بحيث تتعطل في وجودها أية سلطة أخرى، وتتوارى بجوارها كافة المسؤوليات الأخرى، وهذا يعني مركزية الاتجاه المحاسبي. وتشمل المحاسبية القانونية مراقبة خارجية للأداء من قبل المؤسسات التشريعية بهدف التأكد من تطبيق قواعد الأداء الموضوعة، وتقييمها وتقويمها إذا دعت الحاجة لذلك. ويمكن أن تتمثل المحاسبية القانونية في المجال التربوي التعليمي من خلال الشكاوى التي يتقدم بها المواطنون من خلال ممثليهم إلى الهيئات التشريعية عن انتهاك المدارس العامة لبعض القوانين مثل تلك القوانين المتصلة بتكافؤ الفرص التعليمية.

• خامساً: خطوات تطبيق نظام المحاسبية في إدارة التربية

حتى تكون المحاسبية فعالة، وتحقق الأهداف تحقيقاً مؤكداً يجب أن تمر بالمراحل التالية (حسين، ٢٠٠٤م، ص ٧٤):

- « تحديد الأهداف: وذلك يتطلب وضع الطرق المثلى لتنفيذها وذلك في صورة جداول تفصيلية زمنية، هذا مع التأكد من توافر مستلزمات التنفيذ في الوقت أو المكان المناسبين؛ منعا لحدوث أية مشكلة.
- « تحديد المعايير الرقابية: وهي تتضمن تحديد العلاقات بين الجهد المبذول والنتائج التي تعبر عن الأداء الجيد، أي وجود مجموعة من المعايير التي تمثل الأهداف المخططة وتعتبر أداة قياس للأداء الفعلي.
- « الرقابة والمتابعة: ويتم ذلك من خلال التوجيه والإشراف للتأكد من أن المهام والأعمال أنجزت طبقاً للمخطط المرسومة والمعايير الموضوعة، وذلك بقصد اكتشاف كل انحراف عن المخطط في كل خطوة من خطوات التطبيق فور حدوثه بقدر الإمكان، مع تحديد نوعيته وكميته. أي توافر نظاماً فرعياً لمتابعة الأداء الفعلي أولاً بأول.
- « تحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعة: وذلك بقصد الوصول إلى دقائق الظروف التي أحاطت بظروفها ومسببتها، حتى يمكن الحكم على كفاءة الأداء ومدى النجاح في وضع الخطط وتنفيذها، أي وجود نظامٍ فرعيٍ لتحليل انحرافات الأداء.

◀ القيام بالإجراءات التصحيحية السريعة: وذلك لمعالجة الظروف القائمة للانحراف السالب ثم الاقتراح في ضوء هذه التجربة، بما يلزم لمنع تكراره وحدوثه في المستقبل سواء كان ذلك يمس المنهج ذاته أو ظروف العمل، فضلا عن اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لتنمية الإنجازات المحققة، وهذا يتطلب نظاما فرعيا لمعالجة انحرافات الأداء.

• سادسا: متطلبات تطبيق نظام الحاسبية الفعالة في الإدارة التربوية

تتطلب عملية تطبيق نظام الحاسبية بشكل فعال توافر التالي (فؤاد، ٢٠١٢م، ص٢٤):

◀ جهاز إداري فعال: فالإدارة المدرسية هي الجهة المسؤولة عن تحقيق أهداف المدرسة وإتمام الأعمال التربوية على خير وجه، وهذا يتطلب الاستخدام الأمثل للطاقت المادية والبشرية والإشباع الأمثل للاحتياجات والرغبات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية وخارجها، ويجب أن تبذل الكثير من الجهود الإدارية لتحقيق الأهداف، وهذا يتطلب إدارة رشيدة ملمة بالأسس العلمية لوظائفها حتى يمكنها أن تصل إلى تحقيق أهدافها الموضوعة بدقة وكفاءة، ومن أهم تلك الأسس: تحديد الأهداف بدقة، بناء أدوات تقييم مناسبة، تفعيل نظام الرقابة والمتابعة، تأسيس نظام معلومات فعال بالمدرسة، تحديد معايير واضحة للأداء في المدرسة، تشجيع دور المجالس المدرسية وخاصة مجلس الآباء والمعلمين، توفير مناخ ديمقراطي يعزز مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي كل حسب مستواه الوظيفي، جعل المدرسة وحدة تدريبية لجميع أعضاء المجتمع المدرسي لعلاج أوجه القصور المتعلقة بأداء أحد الأعضاء وتفعيل الأداء المدرسي عموما.

◀ كوادر مدربة لديها الخبرة والمهارة الكافية: يستطيع كل من يمثل إدارة المدرسة من القوى البشرية أن يحول النظام الموضوع في شكل أهداف وخطط وإجراءات إلى كيان نابض بالحركة والفعل، فمهما توافرت المقومات السابقة بدون كوادر بشرية مدربة ذو خبرة ودراية ومستوى فني مرتفع يصبح التنفيذ ضعيفا وإهدارا للموارد والوقت، وبهذا يتضح أن للعنصر البشري دورا هاما في مجال الحاسبية وخصوصا لو اهتمت المدرسة باختياره وتدريبه، ووضع نظم لتحفيزه وتشجيعه.

◀ أولياء أمور لديهم وعي بأهمية نظام الحاسبية التربوية: لنجاح تطبيق نظام الحاسبية المدرسية يجب أن يعي أولياء الأمور أهمية هذا النظام ودوره في الرقي بالعملية التربوية، ويتم ذلك من خلال مشاركتهم في محاسبية المدرسة باعتبارهم المستفيدين من الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة لأبنائهم، لذا فهم يحاسبون مدير المدرسة والمعلمين على أدائهم لمسئولياتهم وواجباتهم تجاه المدرسة مقابل ما يقدمه أولياء الأمور من مساعدات مالية وفنية للمدرسة، وتكون المشاركة من جانب أسر الطلاب من خلال المجالس المدرسية.

« آليات مناسبة للتعامل مع البيانات: لا بد من استخدام الآليات الحديثة للتعامل مع البيانات وتسجيلها وتصنيفها واستخراج المعلومات منها، حيث إن هذا له مزايا مختلفة من أهمها سرعة إعطاء البيانات المطلوبة، فضلاً عن ضمان انتظامها، وذلك من العوامل المهمة في مجال المتابعة والتقويم، لأن السرعة والمتابعة والانتظام كلها عوامل تمكن الإدارة من اكتشاف الأخطاء والانحرافات ومواطن الضعف، وبالتالي توضيح الإجراءات المصححة، كما إنها تمكن الإدارة المدرسية من رسم سياستها وخططها في الوقت المناسب، ومن هنا ظهرت أهمية الوسائل الآلية في مجال المحاسبة التربوية.

« الأساليب الأكثر فاعلية في استخدام المحاسبة المدرسية: مما لا شك فيه أن توافر مجموعة من الأساليب التي يستعين بها الجهاز الإداري والعاملين في المجالات التربوية في تنفيذ إجراءات المحاسبة والمتابعة والدقة في اختيار هذه الأساليب يتوقف على طبيعة تطبيق كل خطوة من خطوات تطبيق برامج وخطط واستراتيجيات الإصلاح المدرسي الشامل والظروف المحيطة بها.

• الإجراءات المنهجية للبحث

• منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي، والذي يهتم بجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها وتبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة.

• مجتمع البحث وعينته :

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة البحث على (١٢٠) معلماً، للعام الدراسي ١٤٣٩هـ / ١٤٤٠هـ.

• أداة البحث (الاستبانة) :

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على عدد (٢٥) عبارة، تهدف إلى الوقوف على مدى تطبيق المحاسبة بإدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ ولقد تم استخدام مقياس "ليكرت الثلاثي"؛ الذي يحتوى على الموافقة بدرجات (ضعيفة - متوسطة - مرتفعة)؛ للتعرف على مستوى تطبيق المحاسبة.

• نتائج البحث ومناقشتها:

ويتم من خلالها الإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة تطبيق المحاسبة في إدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج الجدول (١):

جدول (١): استجابات أفراد العينة حول درجة تطبيق المحاسبية بإدارة التعليم العامة بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	المتوسط النسبي	النسبة المئوية	درجة التطبيق
١	تقدم القيادات الإدارية تقريراً سنوياً عن نشاطها الإداري.	٢,١٠٠	٦٩,٩٩٣	متوسطة
٢	يحاسب المقصرين من القيادات الإدارية مهما كانت مراكزها.	٢,٣٤٧	٧٨,٢٠٩	مرتفعة
٣	يقدر الأداء المتميز للقيادات الإدارية مادياً ومعنوياً.	١,٩٠٨	٦٣,٦١٢	متوسطة
٤	تعاقب القيادات الإدارية في حالة التقصير أو الفشل في إنجاز المهام الموكلة إليها	٢,١٦٩	٧٢,٣٠١	مرتفعة
٥	تحمل المحاسبية البيروقراطية القيادات الإدارية مسؤولية تنفيذ المهام الوظيفية وفقاً للإجراءات المحددة.	٢,١٢٦	٧٠,٨٧٦	متوسطة
٦	تجعل المحاسبية البيروقراطية القيادات الإدارية أقل عرضة للمحاسبة عن النتائج.	٢,٢٦١	٧٨,٧٠٣	مرتفعة
٧	تنمي المحاسبية البيروقراطية لدى القيادات الإدارية مبدأ الالتزام بالأنظمة والتعليمات والانضباط الجامعي.	٢,٢٣٨	٧٨,٢٦٥	مرتفعة
٨	تحمل المحاسبية المهنية القيادات الإدارية مسؤولية القيام بأداء أدوار الوظيفية المختلفة.	٢,٣٨٣	٧٩,٤٣٠	مرتفعة
٩	تكشف المحاسبية المهنية عن جوانب القوة والضعف في أداء القيادات الإدارية	٢,٣٢٨	٧٧,٥٩٧	متوسطة
١٠	تنمي المحاسبية المهنية لدى مبدأ الالتزام المهن القيادات الإدارية في إنجاز المهام.	٢,٣٤٦	٧٨,٢٠٨	مرتفعة
١١	تحقق المحاسبية التسويقية ديمقراطية التعليم.	٢,٠١٢	٦٧,٠٧٤	متوسطة
١٢	تسهم المحاسبية التسويقية في وضع التعليم تحت رقابة المستفيدين.	٢,٢٥٧	٧٩,٢٤١	مرتفعة
١٣	تحقق المحاسبية القانونية الرقابة الخارجية على الأداء.	٢,١٤٧	٧١,٥٥٥	متوسطة
١٤	تكشف المحاسبية القانونية عن مدى استجابة القيادات الإدارية للمهام المطلوبة منهم.	٢,٢٤٦	٧٩,٨٨١	مرتفعة
١٥	تنمي المحاسبية القانونية لدى القيادات الإدارية مبدأ الشفافية.	٢,٣٤٨	٧٨,٢٧٦	مرتفعة
١٦	تسهم محاسبية الإدارة الجامعية في تحديد مستويات الأداء المطلوب إنجازها.	٢,٢٢٤	٧٩,١٢٩	مرتفعة
١٧	تسهم القيادات الإدارية في تكوين اتجاهات إيجابية نحو نظام المحاسبية.	٢,٢٠٩	٧٨,٦٣٥	مرتفعة
١٨	تحاسب القيادات الإدارية عن توظيف الموارد والإمكانات المتاحة.	٢,٠٧٩	٦٩,٣١٤	متوسطة
١٩	تحاسب القيادات الإدارية عن تطابق ممارساتها مع ما تمليه النظم واللوائح الحاكمة لها.	٢,٣٨٦	٨٠,٣٨٢	مرتفعة
٢٠	تتم عملية الإشراف والملاحظة بصورة موضوعية ومقننة بعيداً عن الأهواء الشخصية.	٢,٠٩٤	٧٩,٧٩٠	مرتفعة
٢١	تسهم تقارير الأداء في نقل صورة واضحة للمسؤولين عن المحاسبية.	٢,٠٧١	٧٩,٠٤٣	مرتفعة
٢٢	تسهم تقارير الأداء في تحسين المستوى واحترام واجبات الوظيفة.	٢,٧٧٢	٨١,٤١٩	مرتفعة
٢٣	يتاح للمتضرر من نتائج المحاسبية حق التظلم.	٢,٩٢٤	٨٥,٣٥٦	مرتفعة
٢٤	يتوفر كتيبات أو نشرات دورية أو ملصقات حول المحاسبية.	١,٧٠٩	٦٥,٩٥٩	متوسطة
٢٥	تستخدم وسائط تكنولوجيا حديثة في نشر الوعي بالمحاسبية.	٣,٣٦٤	٧٨,٧٩٢	مرتفعة
	الإجمالي العام	٢,٣٩٦	٨١,٨٨١	مرتفعة

يتبين من الجدول (١) أن مستوى تطبيق المحاسبية بإدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ وقد تعزي هذه النتيجة إلى وعي القيادات الإدارية بأهمية تطبيق المحاسبية ودورها في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري وتحقيق معايير الجودة فيه، وحرصهم على تطبيق قواعد الثواب والعقاب بصورة فعالة.

• أهم نتائج البحث:

على ضوء التحليلات التي تضمنها البحث، فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

« أن مستوى تطبيق المحاسبية بإدارة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

« يقصد بالمحاسبية في المجال التربوي تلك العملية التي تستهدف تقويم الأداء المدرسي وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة.

« تبين أن للمحاسبية في المجال التربوي عدة أهداف أهمها:

✓ الرقابة على الأداء المدرسي، بهدف النهوض بمستوى العملية التعليمية وتحسينها من خلال متابعة المعلمين والوقوف على مستوى أدائهم، ومن ثم زيادة المستوى التحصيلي للطلاب، وارتفاع الناتج التعليمي.

✓ تحفيز المتميزين من المعلمين والإداريين بما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد المطور لأدائهم، ومعاقبة المقصر بما يدفعه لعلاج سبب تقصيره، وتحسين عمله بعيداً عن العقاب وما يتبعه.

✓ وسيلة للتحسين المستمر على أساس أنها وسيلة لحدوث عملية التعلم في المدرسة، ومن ثم اعتبار المحاسبية جزءاً من إعادة صياغة السلوك الإداري في المؤسسات التعليمية كضرورة لإحداث التطوير والابتكار والإبداع، ومن ثم زيادة فعالية المخرجات التعليمية.

« تبين من خلال مجريات البحث أن للمحاسبية في المجال التربوي عدة أنواع أهمها:

✓ المحاسبية البيروقراطية: تركز على اتخاذ بعض الإجراءات البيروقراطية لضمان تنفيذ الممارسات التربوية بالصورة التي تم توصيفها تماماً وصولاً إلى سياسات وقواعد إجرائية يلتزم بها المربون.

✓ المحاسبية المهنية: تركز على الممارسات المهنية المتمحورة حول الطالب والمستندة إلى قاعدة معرفية حول التدريس الفعال، أي أنها تستهدف معرفة مدى الالتزام المهنيين داخل المدرسة بمعايير الأداء المهني ومدى الوفاء بها.

✓ المحاسبية التسويقية: تهتم بقياس فاعلية المدرسة في أداء ما وكل إليها من مهام تربوية، فإن لم تفي بمطالب وتوقعات الآباء والتلاميذ، فسوف يتركونها إلى مدرسة أخرى قادرة على الوفاء بها.

✓ المحاسبية القانونية: تشمل المحاسبية القانونية مراقبة خارجية للأداء من قبل المؤسسات التشريعية بهدف التأكد من تطبيق قواعد الأداء الموضوعية، وتقييمها وتقويمها إذا دعت الحاجة لذلك.

✓ المحاسبية السياسية: ترى أن المدارس بمثابة مؤسسات عامة في المجتمع، وبالتالي فإن عملها ينبغي أن يخضع للمساءلة العامة من قبل النظام النيابي.

◀ تتمر المحاسبية بخمس مراحل أو خطوات تمثلت في: (تحديد الأهداف، تحديد المعايير الرقابية، الرقابة والمتابعة، تحليل الانحرافات عن المعايير الموضوعية، القيام بالإجراءات التصحيحية السريعة).

◀ يتوقف نجاح مراحل وخطوات تنفيذ نظام المحاسبية على توفر: (جهاز إداري فعال، كوادر مدربة لديها الخبرة والمهارة الكافية، أولياء أمور لديهم وعي بأهمية نظام المحاسبية التربوية، آليات مناسبة للتعامل مع البيانات، الأساليب الأكثر فاعلية في استخدام المحاسبية المدرسية).

• التوصيات والمقترحات:

على ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالتالي:

◀ نقد الواقع المدرسي، ليس بهدف تقييمه، أو وصفه والوقوف على خصائصه فقط، ولكن بهدف تحليل ما يجري فيه من تفاعلات وعمليات إدارية، توضيح توزيع العمل التربوي والمهام المناطة بالقائمين عليه، بما يمكن من التعامل معه، والوقوف على نقاط الارتكاز الفاعلة في عملية التغيير المرغوب، والبحث عن استراتيجيات وخطط وسياسات حقيقية للإصلاح التربوي والقوى المنوط بها تحقيقه.

◀ نقد الممارسات المهنية للعاملين في المجالات التربوية، والوقوف على مدى صلاحيتها للقيام بمهمة الإصلاح التربوي، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة للإصلاح في المجال التربوي والنهوض به.

◀ نشر الوعي المجتمعي بأهمية دور المعلمين وخطورة مسؤولياتهم بحيث يعترف المجتمع بسلطة المعلمين المهنية ولا ينازعهم فيها تحت دعاوى مختلفة مثل: "الشراكة المجتمعية"، أو "عظم مسؤولية التعليم بحيث لا يجب أن تترك للمعلمين وحدهم" .. وغيرها من الصيغ التي تسلب المعلم حقه في تنفيذ مهامه.

◀ حتى ينهض مستوى التعليم لا بد أن تتبنى الجهات المعنية المشاريع واللوائح والأنظمة المساعدة على النهوض بالمستوى التعليمي، وتحسين مخرجاته، والتي منها المحاسبية التعليمية، فتحفيز من أدى عمله بصدق وأمانة واجتهاد واجب تمليه مبادئ وأسس العدالة التنظيمية، ومعاينة من قصر ومساءلته ومحاسبته عن سبب تقصيره أيضاً لا بد منه لضمان الوصول لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية

- توق، محي الدين (١٩٩٧م). المحاسبية والديمقراطية، عمان: المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية "المحاسبية في التربية".
- الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم: واقع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، ٥٤، يونيو ٢٠١١م.
- حسين، أحمد (٢٠٠٤م). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية الشاملة "مدخل لجودة التعليم العام المصري" جامعة المنيا بجمهورية مصر العربية: مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج ١٧، ع ٣٤، يناير.
- خالد، خالد محمد (١٩٨٦م). خلفاء الرسول صلى الله عليه وسلم، ط ٨، القاهرة: دار ثابت للنشر والتوزيع.
- الزهيري، إبراهيم (٢٠٠٤م). المحاسبية في مدارس حق الاختيار "مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر" المنصورة: جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، ج ١، ع ٥٥، مايو.
- الطويل، هاني (١٩٩٧م). المحاسبية تصورات حديثة، عمان: المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية "المحاسبية في التربية".
- الطويل، هاني (٢٠٠٠م). التقييم والمحاسبية كمدخل في إدارة النظم التربوية "الإدارة التربوية في البلدان العربية" ط ١، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- عياصره، معن محمود: مفهوم المساءلة وتطبيقه لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين أنفسهم، مجلة الثقافة والتنمية، ع ٧٤، نوفمبر ٢٠١٣م، ص ١٦٩-٢١٠.
- فؤاد، صادق (٢٠١٢م). المحاسبية في التعليم بين الواقع والمأمول، القاهرة، مكتبة عين شمس.
- القيسي، نداء إبراهيم: "تصور مقترح لتفعيل دور المحاسبية التعليمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى معلمات المدارس الثانوية للبنات بمنطقة عسير التعليمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بأبها، جامعة الملك خالد، ٢٠٠٩م، ص ١-١٦٢.
- الكيلاي، عبد الله (١٩٩٧م). المحاسبية في الأردن "محاولة لتطوير نظام مساءلة في النظام التربوي الأردني" المؤتمر التربوي الأول للجمعية التربوية الأردنية "المحاسبية في التربية".
- مدبولي، محمد (٢٠٠٩م). المهنية مقابل الفاعلية والمحاسبية في الإصلاحات المدرسية خلال التسعينات "دراسة تحليلية"، القاهرة: جامعة حلوان، كلية التربية.
- المفيز، خولة بنت عبد الله: "تطبيق المحاسبية في إدارة جامعة الملك سعود- تصور مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٢م، ص ١-٢٣٣.
- الهادي، بدرية (٢٠١١م). المحاسبية التعليمية في الدول العربية، الرياض: مكتبة العبيكان.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Billget, Sherrilyn.: Principles as Agents? Investigating Accountability in the compensation and performance of school principles. Forthcoming in industrial and labor Relation Review. Eric, 2007, ED. 761147.
- Sharon, J.: The Effectiveness of Accountability Policy in Higher Education: The Perspectives of Higher Education Leaders, PhD. Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville, 2005, p.1-40.



البحث السادس :

أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم
الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي

المصادر :

أ / فاطمة محمد عبد العليم عبد الحميد
ليسانس آداب وتربية تخصص لغة فرنسية
كلية التربية جامعة الزقازيق

أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي

أ / فاطمة محمد عبد العليم عبد الحميد

حاصلة على ليسانس اداب وتربية تخصص لغة فرنسية جامعة الزقازيق

• المستخلص:

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز، وقد تم إجراء التجربة على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، وقسمت العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ضابطة وقوامها (٣٠) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثانية تجريبية وقوامها (٣٠) طالبة درسن باستخدام تقنية الواقع المعزز، واعتمد البحث على التصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم البعد الواحد والذي يشتمل على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الباحثة أداتين بحثيتين؛ هما: (اختبار التحصيل المعري، مقياس التنظيم الذاتي للتعلم)، وبعد تطبيق مادة المعالجة التجريبية على أفراد العينة وفقا للتصميم شبه التجريبي للبحث وتطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا، قامت الباحثة بتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل المعري المرتبط بمقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا - الواقع المعزز - مهارات - التنظيم الذاتي.

Influence of Augmented Reality technology on development of self-organization skills and achievement among female students of the first grade at high school

Fatma Mohamed Abd Al-Aleem Abd Al-Hameed

Abstract:

The current research aimed at develop self-organization skills and achievement among female students of the first grade at high school through using of Augmented Reality technology. The experiment was applied on a random sample consisting of (60) students of the first grade at high school in Sharkia governorate, the first group consisted of 30 students studied in the traditional way. The second group consisted of 30 experimental students using the enhanced reality technique. The research used the semi-experimental design, which includes two groups (experimental and control). The researcher applied the appropriate statistical methods. The research indicated that there is a statistically significant difference at 0,05 between mean scores of the experimental group studied using the Augmented Reality technology and the control group studied in the traditional way in the

cognitive achievement test related to the biology course for the first grade secondary students, for the experimental group. Results of a statistically significant difference at the 0.05 level between the mean scores of the experimental group studied using the Augmented Reality technology and the control group studied in the traditional method in self-regulation scale for the experimental group.

Keywords: technology - Augmented Reality- skills- Self-organization.

• مقدمة:

يشهد عصرنا الحالي ثورة معلوماتية وتكنولوجية لها انعكاسات مؤثرة في جميع المجالات، ومنها المجالات التعليمية؛ حيث غيرت تلك الثورة في التقنيات المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم، وفتحت آفاقاً جديدة لتطوير التعليم، وتقديم نوعيات جديدة تسهم في تنمية المجتمع وتقديم الحلول لكثير من المشكلات التعليمية، وإشباع الحاجات التعليمية المختلفة، لذا أصبح لزاماً على الجميع أن يجيدوا استخدام تلك التقنيات في العملية التعليمية بكفاءة وفعالية.

ويتفق هذا مع ما ذكره حسن زيتون (٢٠٠١) في أن التقنيات التعليمية تسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم وتنمية المهارات وتعليم أعداد كبيرة من الدارسين وتعمل على إثارة الدافعية للتعلم واستثارة انتباه الطلاب واستدعاء خبراتهم السابقة مع تقديم خبرات واقعية تدعو إلى زيادة نشاط المتعلم واستعداده وزيادة المشاركة الإيجابية والنشطة من المتعلم.

ويشير نبيل عزمي (٢٠٠٨) إلى وجود أشكال متعددة لإدخال التقنيات الحديثة في العملية التعليمية مثل تقنيات الحاسبات متعددة الوسائط وشبكات الحاسب المحلية والعالمية واستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.

حيث تؤكد مها الحسيني (٢٠١٤) على أن تكنولوجيا الواقع المعزز من بين التقنيات الأكثر إثارة والأسرع تطوراً لأنها تعد الطريقة النموذجية للدمج بين تكنولوجيا الواقع الافتراضي والبيئات الواقعية، فبفضل هذه التقنية يستطيع الطالب أن يعيش العالم الواقعي في البيئة القائمة على تكنولوجيا الواقع المعزز من خلال البيانات والمعلومات والأشكال والصور، كما تعد تكنولوجيا الواقع المعزز نظاماً يمكن الفرد أو مجموعة الأفراد من التحكم في تعديل وتبديل تلك الصور والأشكال في ذلك الواقع الافتراضي، والذي يظهر لنا عن طريق توليف الصور والأشكال والأصوات والنصوص والأفلام والمؤثرات الحسية التي تشكل في مجموعها عالماً افتراضياً مشابهاً للحقيقة في كل جوانبها.

ونظراً لأهمية تكنولوجيا الواقع المعزز وضرورة توافرها لخدمة العملية التعليمية للاستفادة منها أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة

جدواها والتحقق من أثارها الإيجابية على نواتج التعلم المختلفة كدراسة (Chiang, 2014) والتي أظهرت نتائجها أن تقنية الواقع المعزز قادرة على تحسين إنجازات تعلم الطلاب، وأن هؤلاء الطلاب الذين تعلموا باستخدام تقنية الواقع المعزز أظهروا دوافع أعلى بشكل كبير في أبعاد الاهتمام والثقة والأهمية من أولئك الذين تعلموا من خلال التعلم التقليدي، ودراسة (Tekedere, & Göke, 2016)، التي أثبتت أن استخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم تؤدي إلى زيادة الفهم، وأن للتقنية آثار إيجابية كبيرة على المتعلمين، ودراسة (الجوهرة، وآخرون، ٢٠١٧)، والتي أثبتت فاعلية تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات؛ ودراسة (Sural, 2018) والتي أثبتت فاعليتها في تدريس المواد التعليمية، أوصت بضرورة دمج تقنية الواقع المعزز في البيئات التعليمية، وإجراء مزيد من البحوث على فعالية مواد التدريس والتعلم المصممة بتقنية الواقع المعزز، ودراسة (ابتسام، وخالد، ٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

يتضح من نتائج جميع الدراسات السابقة أنها قد أشارت إلى أن لتكنولوجيا الواقع المعزز آثار إيجابية على نواتج التعلم المختلفة.

وعلى الجانب الآخر فإن عملية التحديث والتجديد في مجال استراتيجيات تدريس العلوم لم تعد محل نقاش أو جدل، بل أصبحت أمراً مهماً في العصر الحديث، وكذلك مطلباً حيوياً ملحاً لإحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير في عصر العولمة، حيث واجه التعليم التقليدي العديد من المشكلات التي انعكس أثرها على مستوى التعليم بصفة عامة، وجعلته قاصراً عن تحقيق أهدافه، ولم تتمكن الاستراتيجيات التقليدية في تدريس العلوم من تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية والمعارف اللازمة لمواطن واع ومنتج، قادر على مواكبة العصر الحديث المليء بالتحديات والتغيرات السريعة (وليد الحلفاوي، ٢٠١٢).

كما أشار محمد المرادني ونجلاء مختار (٢٠١١) إلى أنه مع تزايد استخدام بيئات التعلم المعززة بالحاسب، وبيئات التعليم والتعلم الإلكترونية، والافتراضية عبر الويب، وما تقدمه من محتوى تعليمي يتسم بثراء مثيراته، زادت أهمية التنظيم الذاتي للتعلم، حيث يعتمد هذا الاستخدام للتكنولوجيا على قدرة المتعلمين على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتحملهم المسؤولية عن عمليات التعلم التي ينهضون فيها داخل بيئات تعلمهم، وأن التكامل بين التنظيم الذاتي للتعلم وخصائص المتعلم الواجب بحثها ينحصر في أن المتعلمين يختلفون في الطريقة التي يتعلمون بها ويستقبلون بها المعلومات حيث يحققون التقدم ولكن بطرق مختلفة، لذا يأتي البحث الحالي في محاولة للتعرف على أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• الإحساس بالمشكلة :

يتمثل الإحساس بمشكلة البحث الحالي في عدة نقاط أهمها:
 « تضمين المقررات لطرق تدريس حديثة: حيث يسعى القائمون على وضع المناهج التعليمية إلى تضمين المقررات لطرق تدريس حديثة تحقق أهداف التعلم، وتحسن من العملية التعليمية؛ إلا أن الدراسات والبحوث التي تناولت مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي تعتمد على طرق التدريس الشهيرة كالإلقاء، والحوار، والمناقشة مع وجود ضعف في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

« ثبوت فاعلية تقنية الواقع المعزز لدى البحوث والدراسات: تُبَتَّت فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز لدى البحوث والدراسات مع العديد من المتغيرات منها دراسات: (Chiang, 2014؛ Tekedere, 2016؛ عبدالرؤوف اسماعيل، ٢٠١٦؛ الجوهره، وآخرون، ٢٠١٧؛ Montoya, M. H, 2017؛ ماريان جرجس، ٢٠١٧؛ Sural, 2018؛ Sirakaya, & Cakmak, 2018؛ ابتسام، ٢٠١٨).

« توصيات المؤتمرات والندوات: أوصت العديد من المؤتمرات منها IEEE International Symposium On Mixed And Augmented Reality - Arts, Media And Humanities (ISMAR-AMH), Open Classroom (Conference EDEN, 2011)، والمؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد ٢٠١٣، والمؤتمر العلمي الدولي العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (٢٠١٤)، International Educational Technology Conference On Virtual And Augmented Reality In Education (Vare.2013)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥)، والمؤتمر العلمي الثالث والدولي الأول للجمعية المصرية للحاسب الآلي (٢٠١٥)، بضرورة توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز التي ثبتت فاعليتها مع العديد من المتغيرات، والعمل على توظيفها بشكل يتناسب وتحقيق الأهداف التعليمية.

• تحديد المشكلة :

وفي ضوء ما سبق أمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى التعرف على أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ومن ثم تم طرح السؤال الرئيس : ما أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على كل من:
- ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي.
- ✓ مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي.

• أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تنمية التنظيم الذاتي لطالبات الصف الأول الثانوي من خلال:

- « الكشف عن أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في كل من:
- ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي.
- ✓ مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي.

• أهمية البحث:

- يمكن أن يسهم البحث الحالي في:
- « توفير بيئة تعليم وتعلم لطالبات المرحلة الثانوية مع إمكانية توفير تغذية فورية لهن، وتساعدن في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية.
- « تحقيق مبدأ التعلم الذاتي حيث تقوم الطالبة باختيار ما ترغب أن تتعلمه في الوقت الذي تريده وذلك وفق قدراتها وإمكاناتها.
- « توفير جهد المعلمة ووقتها من خلال استخداما لطرق حديثة تساعد على إثراء معلومات الطالبات عن المادة وتوجيههن بشكل أفضل ومساعدتهن على إنجاز الأهداف الوجدانية التي يعجزن عن تحقيقها في الطريقة المعتادة لعدم قدرتهن على حسن استثمار الوقت والجهد.
- « تقديم نموذج جديد في التدريس يساعد الطالبات على التعلم عبر وسائط تعليمية غير تقليدية.
- « إعداد وتصميم وتنفيذ وإنتاج تقنية الواقع المعزز والذي يمكن الاستفادة منه في تنمية تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

• فروض البحث:

- سعي البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبك بمقرر الأحياء المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية.

• حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:
- « الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الأول الثانوي؛ وتم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين.
- « الحدود المكانية: مدرسة السادات الثانوية بنات بمحافظة الشرقية.

- « الحدود الموضوعية: مقرر الأحياء المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي
- « الحدود المتعلقة بالمتغيرات المستقلة: يقتصر البحث الحالي على متغير مستقل واحد وهو استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.
- « الحدود المتعلقة بالمتغيرات التابعة: يقتصر البحث الحالي على متغيرين تابعين، وهما، وهم: التحصيل المعرفي بمقرر الأحياء للصف الأول الثانوي، ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

• مصطلحات البحث:

- ١- تكنولوجيا الواقع المعزز:
وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: تقنية تفاعلية إلكترونية يكون المتعلم فيها أكثر تفاعلية مع المحتوى، تتميز بإمكانية إجراء مسح ضوئي بالهاتف النقال للمواد المطبوعة، كالمجلات، والخرائط؛ ومن ثم إغنائها وتعزيزها بإضافات افتراضية، تسمح للمتعلم بالتفاعل مع الواقع الحقيقي بشكل كلي.
- ٢- مهارات التنظيم الذاتي:
وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها المهارات التي تكتسبها أو تنميها المتعلمة من مهارات معرفية، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات إدارة المصدر باستخدام استراتيجيات تعليمية أو تقنيات حديثة وتقاس بدرجة المتعلمة في المقياس المعد لذلك.

• الإطار النظري للبحث :

• المحور الأول : الواقع المعزز

تعد تكنولوجيا الواقع المعزز أحد التقنيات التي تسمح بالدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي وتقديم دعم في الوقت الحقيقي للمتعلم، وتتميز هذه التكنولوجيا بأنها تتيح دعم مرئي للمتعلم، والتعلم الحركي والنظري، والتعلم الحقيقي، وتوفير تعلم فردي مناسب.

• أولاً : مفهوم الواقع المعزز

تعددت التعريفات حول الواقع المعزز منها تعريف (Lopo (2013 بأنه "شكل من أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي من خلال المحتوى الذي ينتجه الحاسب الآلي حيث تسمح تقنية الواقع المعزز بإضافة المحتوى الرقمي بسلاسة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي، حيث يمكن إضافة الأشكال ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، وإدراج ملفات الصوت والفيديو ومعلومات نصية، كما يمكن لهذه التعزيزات أن تعمل على تعزيز معرفة الأفراد وفهم ما يجري من حولهم".

بيمنّا تعرفه سامية جودة (٢٠١٨) بأنه "تكنولوجيا حاسوبية تهدف إلى ربط العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي عن طريق التطبيقات التقنية والأجهزة

اللوحية والهواتف الذكية ليظهر المحتوى المعرفي مدعوم بصور ثلاثية الأبعاد والفيديوهات وغيرها من الأشكال ووسائل الأيضاح وجذب الانتباه مما يجعل الطلاب أكثر تفاعلا مع المادة العلمية وربطها بمواقف حياتية".

وعليه يمكن تعريف الواقع المعزز بأنه " تقنية تفاعلية إلكترونية يكون المتعلم فيها أكثر تفاعلية مع المحتوى، تتميز بإمكانية إجراء مسح ضوئي بالهاتف النقال للمواد المطبوعة، كالمجلات، والخرائط؛ ومن ثم إغنائها وتعزيزها بإضافات افتراضية، تسمح للمتعلم بالتفاعل مع الواقع الحقيقي بشكل كلي

• ثانياً: خصائص الواقع المعزز:

أشار كل من (ozcan,2017؛ مصطفى سالم، ٢٠١٧؛ وهيثم حسن، ٢٠١٨) إلى أن الواقع المعزز يتميز بالعديد من الخصائص منها: مزيج من الحقيقة والخيال في بيئة حقيقية، وتفاعلية في الوقت الفعلي عند استخدامها، وتمتاز بكونها ثلاثية الأبعاد، وتزويد المتعلم بمعلومات واضحة وموجزة، وتمكن المعلم من ادخال معلوماته وبياناته وايصالها بطريه سهله، بالإضافة إلى أنها تتيح التفاعل السلس بين كل من المعلم والمتعلم.

• ثالثاً : أدوات الواقع المعزز

يشير كل من (محمد خميس، ٢٠١٥؛ عبد الرؤف اسماعيل، ٢٠١٦؛ وأمل عمر، ٢٠١٧؛ Sirakya,2018) إلى أهم أدوات الواقع المعزز والتي منها:

« النظارات والأجهزة المحمولة على الرأس: تتضمن هذه الفئة النظارات التي يتم عرض العناصر المدمجة مع الواقع عن طريق عكسها على عدساتها (كما في نظارات Google Glass) أو عن طريق إعادة عرضها على شاشة بعد دمجها مع الواقع المحيط كما في (HoloLens) المملوكة لشركة (Microsoft) و (Oculus Rift) المملوكة لشركة (Facebook).

« العدسات اللاصقة: ما يزال هذا النوع من أجهزة العرض قيد التطوير ولم يصبح متاحاً للاستخدام العام بعد، لكنه يعتمد على عرض المعلومات على عدسة مشابهة لعدسات تصحيح النظر التي توضع على العين، ونظراً لصغر حجم العدسة فلن تحتوي وحدات المعالجة بل فقط جهاز عرض ولاقط شبكة لاسلكية.

« الأجهزة المحيطية: تكون عبارة عن عدد من أجهزة العرض والإسقاط (مشابهة بالمبدأ لتلك المستخدمة في صالات السينما) تقوم بعرض معلومات وبيانات على أشياء في محيط المستخدم؛ تختلف عموماً عن الطرق الأخرى بأنها غير متصلة ببعضها ولا توفر الميزات التي تقدمها الطرق الحديثة.

« الأجهزة المحمولة: تتضمن هذه الفئة الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، حيث من الممكن استخدام برمجيات خاصة مع هذه الأجهزة تسمح لها بعرض واقع مدمج كما في لعبة (Pokémon GO) الشهيرة وإضافة (AR Effect) التي تضاف لتطبيق الكاميرا في هواتف شركة (Sony).

ولتتمكن الأجهزة من العرض الفعال للواقع المدمج، تقوم بتلقي معلومات الموقع والاتجاهات من الحساسات، ومن ثم تقوم بمحاولة صنع مخطط افتراضي للوسط المحيط بحيث تعيد بناء الوسط المحيط على شكل مخطط افتراضي ثلاثي الأبعاد، بحيث تتِمكّن من موضعه العناصر التي سيتم إدماجها بالنسبة للعناصر الموجودة مسبقاً.

• رابعاً: أهمية الواقع المعزز في التعليم

يمكن توضيح دور الواقع المعزز في التعليم كما أشار إليه كل من (عطارة وكنسارة، ٢٠١٥، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٥؛ الخليفة، ٢٠١٠م؛ Ivanova, 2011؛ Lee, 2012) في النقاط التالية:

« إن نجاح توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنية والتعامل معها.

« يوفر الواقع المعزز مساحة تعليم ابتكارية وذلك عن طريق دمج مواد التعليم الرقمية بمختلف الصيغ الإعلامية من وسائل وأدوات والتي هي أجزاء مباشرة من الحيز المادي أو ما يسمى بالبيئة المادية وبالتالي تهيئة الفرصة ليتمتع المتعلمون بـ (التعلم الموقفي).

« يتماشى الواقع المعزز جنباً إلى جنب مع مفاهيم التعلم البنائية، حيث يكون في وسع المتعلمين التحكم بعملية التعلم الخاصة بهم عن طريق التفاعلات النشطة مع بيئات التعلم الواقعية والافتراضية (VR) على حد سواء، والتعامل مع المدخلات غير الواقعية في بيئات التعلم هذه، وبالتالي اكتساب قدر أكبر من المهارة والمعرفة.

« يترجم الواقع المعزز النظرية البنائية إلى واقع ملموس يمكن تطبيقه. ولطالما أثبتت أساليب دمج التعلم النظري والتطبيقي جدواها، كما لا يمكن تجاهل الحاجة المتزايدة والملمحة في تطبيق مفاهيم التعلم الإلكتروني وإعمال مختلف التقنيات بشكل فعال. ومن هذا المنطلق فإن الواقع المعزز كفيل بأن يسد الثغرة الحاصلة بين التعليم النظري والتطبيقي، ويركز على الطريقة التي يمكن فيها دمج العالم الواقعي والافتراضي معاً؛ لتحقيق مختلف أهداف التعلم الإلكتروني ومتطلباته بل حتى بيئاته أيضاً.

• المحور الثاني: التعلم المنظم ذاتياً

يتناول هذا الجزء التعلم المنظم ذاتياً من حيث: مفهومه، أهميته، مهارات التنظيم الذاتي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

• أولاً: مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

يعرف (Paris & Paris (2001) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "فئة من المهارات التي يمكن تعليمها للمتعلمين بصورة صريحة، ويمكن للمعلمين أن يمدوا المتعلمين بالأنشطة والأساليب التي تساعد على التمتع بهذه المهارات".

بينما يعرفه كمال حسن (٢٠١٧) بأنه "عملية بنائية نشطة متعددة المكونات، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، معرفياً وما وراء معرفياً وسلوكياً، ويتحمل المتعلم فيها المسؤولية الأساسية عنها من خلال تبنيه معتقدات دافعية (تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم)، ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية، واستخدام استراتيجيات معرفية (مثل التسميع الذاتي والاتقان) وما وراء معرفية (التخطيط والمراقبة والتنظيم)، واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم، لتنظيم تعلمه والتحكم فيه".

• ثانياً : أهمية التنظيم الذاتي للتعلم

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات كدراسة كل من (سحر حمدي، ٢٠٠٨؛ وأحمد دوقه، ٢٠١٢) يمكن توضيح أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة فالكل مشارك نشط في عملية تعلمه، وتساعد استراتيجيات التنظيم الذاتي على توسيع قدرات الطالب العقلية في تخزين واسترجاع البيانات، وتنمي مهارات التنظيم الذاتي مهارات الاستماع والتلخيص والترتيب لدى المتعلمين، وهي مهارات أساسية وضرورية للتعلم، وتساعد مهارات التنظيم الذاتي على إحساس المتعلم بالثقة بالنفس لما يتعود عليه من مهارات تصاحبه طوال مراحل تعلمه فهو تعلم مرتبط بشخصية المتعلم ومصاحب له طوال فترة تعلمه، بالإضافة إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يساعد على تنمية قدرات المتعلم الأدائية في المواد العلمية من خلال تنظيم مراحل التعلم وإتمام كل مرحلة على حدة.

• ثالثاً: مهارات التنظيم الذاتي للتعلم

من خلال تحليل العديد من الدراسات كدراسة كل من (كمال حسن، ٢٠١٧؛ ووصال جابر، ٢٠١٨) تبين أن مهارات التنظيم الذاتي للتعلم تشمل على المهارات الآتية:

- « مهارة وضع الأهداف: ويقصد بها قدرة المتعلم على وضع أهداف محددة لتعلمه.
- « ربط المعرفة السابقة بالحالية: ويقصد بها الاستفادة من المعارف السابقة وربطها بالمعرفة الحالية.
- « مهارة البحث الذاتي عن المادة العلمية: ويقصد بها محاولة الطالب الوصول إلى معلومات تفيد في تحقيق المزيد من الفهم والتعمق في موضوعات تعلمه.
- « مهارة إدارة وقت التعلم: يقصد بها محاولة الطالب تنظيم وقته وجهده وتوزيعهم على مهام تعلمه.
- « مهارة المراقبة الذاتية للتعلم: ويقصد بها قدرة المتعلم على مراقبة تعلمه وتقييمه لمراحل تقدمه في التعلم واكتساب المعارف والمهارات.
- « مهارة الضبط والتنشيط: ويقصد بعملية الضبط قدرة المتعلم على ضبط وقت تعلمه والتركيز على الهدف المحدد لمحاولة إنجازه، كما يقصد بالتنشيط التزود بالمعارف والحقائق التي تفيد المتعلم في تعلمه.

• خامساً : مكونات التعلم المنظم ذاتياً

حدد كل من (الجراح، ٢٠١٤؛ وفاطمة صالح، ٢٠١٧) مكونات التعلم المنظم ذاتياً في النقاط الآتية:

« التخطيط وتحديد الأهداف: ويتمثل بقدرة الطالب على تحديد أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

« الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

« التسميع والحفظ: ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

« طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة الدراسية، أو أداء الواجبات.

• التصميم التجريبي للبحث :

• خطوات البحث وإجراءاته :

سار البحث الحالي وفق مجموعة من الإجراءات التالية:

• أولاً : منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في إعداد اختبار التحصيل المعرفي ومقياس التنظيم الذاتي لطالبات الصف الأول الثانوي، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز على التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي لدى أفراد عينة البحث.

• ثانياً : متغيرات البحث:

ويشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

« المتغيرات المستقلة: يشتمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد وهو "تكنولوجيا الواقع المعزز".

« المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغيرين تابعين هما:
✓ التحصيل المعرفي.

✓ مهارات التنظيم الذاتي.

• ثالثاً : إعداد وتصميم مادة المعالجة التجريبية

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من النماذج الخاصة بتصميم وإنتاج تكنولوجيا الواقع المعزز، وتحليل تلك النماذج وجدت أنها تشترك معاً في معظم الخطوات، وقد راعت الباحثة جميع العناصر التي تتكون منها تكنولوجيا الواقع المعزز، والعلاقات البينية بين كل عنصر وآخر.

وفي ضوء طبيعة هذا البحث تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ويوضحه الجدول التالي:

جدول (١) : التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
ضابطة	الاختبار التحصيلي	طريقة التدريس التقليدية	الاختبار التحصيلي
	مقياس التنظيم الذاتي		مقياس التنظيم الذاتي
تجريبية	الاختبار التحصيلي	استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز	الاختبار التحصيلي
	مقياس التنظيم الذاتي		مقياس التنظيم الذاتي

من هنا قامت الباحثة باستنتاج مجموعة من الخطوات والمراحل، تم من خلالها إعداد وتصميم بيئة الواقع المعزز في ضوء طبيعة البحث الحالي، وذلك كالتالي:

• مرحلة الدراسة والتحليل :

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات تحديد الهدف العام من البرنامج التعليمي المقدم باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي لدي طالبات الصف الأول الثانوي. وتحديد خصائص المتعلمات. وصياغة الأهداف التعليمية للبرنامج واختيار المحتوى التعليمي.

وبناء على ذلك توصلت الباحثة إلى المحاور الرئيسية للمحتوى التعليمي وتضمنت هذه المرحلة ما يلي:

« إعداد الوحدات التعليمية الصغيرة (الموديولات) Modules

« تجهيز وإنتاج الوسائط المطلوبة:

« مرحلة التطوير وإنشاء البرنامج:

« مرحلة التقويم

• بناء وضبط أدوات القياس الخاصة بالبحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام الأدوات الآتية:

« اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء للصف الأول الثانوي.

« مقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

• ١- الاختبار التحصيلي المعرفي

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي للبرنامج، قام الباحث بتصميم وبناء اختبار تحصيلي من النوع الموضوعي، وقد مر الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية: تحديد الهدف من الاختبار وتحديد نوع الاختبار ومفرداته وضبط الاختبار وتحديد زمن الإجابة على الاختبار التحصيلي ثم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وقد توصلت إلى أن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد، وأنها ليست شديدة السهولة أو

الصعوبة. وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار وتوصلت النتيجة إلى أن الاختبار ذات قوة تمييزية مناسبة، وتم حسابه من خلال المعادلة: معامل التمييز = معامل السهولة × معامل الصعوبة.

بعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار من خلال التجزئة النصفية من خلال الاستعانة بمعادلة جتمان Guttman العامة للتجزئة النصفية، وبتطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات للجزء الأول من الاختبار (٠.٨٣)، وبلغ معامل الثبات للجزء الثاني من الاختبار (٠.٨٧)، ومعامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٥)، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، مما يعنى الاطمئنان إلى استخدامه كأداة للقياس في هذا البحث.

جدول (٢): معامل ثبات الاختبار التحصيلي

معامل ثبات الجزء الأول للاختبار	معامل ثبات الجزء الثاني للاختبار	معامل ثبات الاختبار ككل
٠.٨٣	٠.٨٧	٠.٨٥

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، أصبح الاختبار مكوناً من (٢٠) مفردة منها (١٠) مفردة من الصواب والخطأ، و(١٠) مفردة من الاختيار من متعدد، وأعطيت لكل مفردة درجتان، وأصبحت النهاية العظمى للاختبار هي (٤٠) درجة، وتم تقديمه إلكترونياً عن طريق البرنامج التعليمي.

٢ - مقياس التنظيم الذاتي:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التنظيم الذاتي وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد الهدف من مقياس التنظيم الذاتي:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتعلم المنظم ذاتياً، نظرياته ونماذجه، كما قامت بالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي والاطلاع على المقاييس المستخدمة مثل: مقياس بوردي (١٩٩٥)، ومقياس الحسينان (٢٠١٠)، ومقياس السواط (١٤٣٤)، ومكة البنا (٢٠١٣)، ومقياس آل فرحان (١٤٣٦)، ومقياس نبيلة المولود (١٤٣٦)، وقد وقع اختيار الباحثة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم الذي أعده آل فرحان (١٤٣٦)؛ وتم اختياره لوضوح عباراته ومناسبته لطالبات الصف الأول ثانوي.

• ضبط مقياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم:

صدق مقياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم: تأكد آل فرحان من صدق المقياس من خلال:

« صدق المحكمين: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات اللازمة، وحول آراء محكمي المقياس إلى نسبة مئوية، وأبقى العبارات التي حصلت على نسبة (٨٠٪) فأكثر، وأستبعد العبارات التي حصلت على نسبة أقل وهي خمس عبارات وأصبح المقياس مكون من (٤٨) عبارة.

« صدق الاتساق الداخلي: تأكد آل فرحان من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالباً، وكانت جميع عبارات المقياس ذات علاقة ارتباطية دالة احصائياً بالدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: تحقق آل فرحان من ثبات المقياس بعد تطبيق المقياس على طلاب العينة الاستطلاعية وتصحيح استجاباتهم على مفردات المقياس، وتم إيجاد ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤). وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات للمقياس، وذلك عن طريق تطبيقه على العينة الاستطلاعية للدراسة، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (٠,٨٦٣)، مما يجعل هذا المقياس مناسب لتحقيق هدف الدراسة.

• خامساً: إجراء التجربة الميدانية للبحث

بعد الانتهاء من بناء مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج التعليمي المقدم باستخدام تقنية الواقع المعزز، وبناء أدوات القياس وضبطها، وإجراء التجربة الاستطلاعية، يأتي دور التجربة الأساسية التي هدفت إلى الحصول على بيانات تساعد في التعرف على فاعلية هذا البرنامج في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ومرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

• اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي، بطريقة عشوائية من خلال كشوف الأسماء الخاصة بهم، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (٤٨) طالبة.

• الإعداد للتجربة:

تم تجهيز دليل لاستخدام الموقع للبرنامج التعليمي القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز يضم عنوان البرنامج وكيفية التجول بداخله وإجراء الاختبار وتوزيعه على أفراد العينة، كما تم تجهيز الاختبار التحصيلي في صورة إلكترونية ووضعه على البرنامج التعليمي.

• تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث، بهدف التعرف على مدى تمكنهم من الجانب المعرفي والمهاري محل البحث كما يلي:

« التطبيق الفعلي للاختبار التحصيلي الذي يقيس الجانب المعرفي لدى العينة في صورة إلكترونية، حيث قامت كل طالبة بالإجابة على الاختبار من خلال البرنامج بالنظر بالفأرة على الاختيار الصحيح، وفي نهاية الاختبار يظهر تقرير يوضح عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخطأ، والدرجة الكلية في الاختبار والنسبة المئوية، فتم حفظه من قبل الباحث.

« تطبيق مقياس التنظيم الذاتي للتعلم محل الدراسة بمساعدة اثنين من المعلمات وأخصائي معمل الحاسب الآلي في المدرسة، وذلك تحت إشراف الباحثة، وتسجيل الدرجات الخاصة بكل متخصص.

• تنفيذ التجربة الأساسية:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث قبلياً قام الباحث بتنفيذ التجربة الأساسية؛ حيث بدأ التجريب على عينة البحث لمدة ٢٠ يوماً ما عدا العطلات الرسمية، وقد بدأ التجريب يوم السبت ١ يناير ٢٠١٩ إلى ٢٠ يناير ٢٠١٩، وقد راعت الباحثة ما يلي:

« وضع مجموعة من التعليمات في بداية البرنامج وذلك لمساعدة الطالبات، وتعريفهن بخطوات السير.

« أن تجلس كل طالبة في أي مكان وفي أي وقت لكي يتعلم.

« متابعة الطالبات أثناء دخولهم على البرنامج التعليمي.

• تطبيق أدوات البحث بعدياً:

بعد انتهاء الطالبات من دراسة البرنامج، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً حيث؛ تم تطبيق الاختبار التحصيلي إلكترونيًا بنفس الطريقة التي تم بها التطبيق القبلي للاختبار، وتم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي للتعلم بمساعدة اثنان من الزملاء، وتسجيل الدرجات الخاصة بكل متدرب.

• الأسلوب الإحصائي:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

« اختيار "ت" t-Test للإجابة على السؤال الأول للبحث.

« مربع إيتا (η^2) Eta-Square لتحديد فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز وحجم الأثر الناتج عنه.

• نتائج البحث:

وفيما يلي عرضاً لنتائج البحث والتأكد من صحة فروضه من عدمها:

• ١- التأكد من صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٥،٠) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ولتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر العلوم للصف الأول الثانوي، لصالح التطبيق المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمقرر العلوم للصف الأول الثانوي، وذلك باستخدام اختبار (ت) t-test عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

جدول (٣): دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمقرر الأحياء للصف الأول الثانوي باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

عدد العينة	المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية		المجموعة التجريبية الواقع المعزز		ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(٣٠) طالبة لكل مجموعة	٨.٤٠	٠.٩٦٨	١١.٤٣	٠.٨١٧	١٣.١١١	دالة احصائياً

باستقراء النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح ارتفاع مستوى التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمقرر الأحياء بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية؛ حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١١.٤٣)، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٨.٤٠)، وبلغت قيمة (١٣.١١١) المحسوبة، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠٥)، وبذلك توجه الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط وهي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز، وبناء على تلك النتيجة يتم قبول الفرض الاحصائي.

وللتحقق من أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي، تبط بمقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) Eta-Square، وتم التوصل إلى نتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): قيمة مربع إيتا للمفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء

الأداة	قيمة ت	ت ^٢	افراد العينة	قيمة مربع إيتا η^2	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	١٣.١١١	١٧١.٨٩٨	٦٠	٠.٧٧٤	كبير

وباستقراء النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (٠.٧٧٤)، وهي أكبر من القيمة (٠.١٦)، مما يدل على فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء (موضع البحث) لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأن حجم تأثير المتغير المستقل كبير على المتغير التابع.

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على الجزء الأول من السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي؛ وإثبات فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء (موضع البحث) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- التأكد من صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي، وذلك باستخدام اختبار (ت) t-test عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

جدول (٥): دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

عدد العينة	المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية		المجموعة التجريبية الواقع المعزز		ت المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(٣٠) طالبة لكل مجموعة	٨.٢٧	٠.٧٤٠	١١.٤٧	٠.٧٣٠	١٦.٨٦٢	دالة احصائياً

باستقراء النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح ارتفاع مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز، في التطبيق البعدي للمقياس وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية؛ حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١١.٤٧)، بينما بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٨.٢٧)؛ وبلغت قيمة (١٦.٨٦٢) المحسوبة، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبذلك توجه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط وهي المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز، وبناء على تلك النتيجة يتم قبول الفرض الاحصائي.

وللتحقق من أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تم حساب قيمة مربع إيتا (Eta-Square η^2)، وتم التوصل إلى نتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦): قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الأحياء

الأداة	قيمة ت	ت ٢	افراد العينة	قيمة مربع إيتا ٢	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	١٦,٨٦٢	٢٨٤,٣٢٧	٦٠	٠,٨٢٨	كبير

وباستقراء النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (٠,٨٢٨)، وهى أكبر من القيمة (٠,١٦)، مما يدل على فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (موضع البحث) لدي طالبات الصف الأول الثانوي، وأن حجم تأثير المتغير المستقل كبير على المتغير التابع.

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على الجزء الثاني من السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي؛ وإثبات فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (موضع البحث) لدي طالبات الصف الأول الثانوي.

• تفسير النتائج ومناقشتها:

◀ تشير النتائج المبينة في الجدول (٣) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية ولتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر العلوم للصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى:

✓ وضوح الأهداف التعليمية للمحتوى التعليمي، وصياغتها في عبارات سلوكية إجرائية يمكن قياسها، مما يؤدي إلى معرفة المتدرب بما هو متوقع منه بعد انتهائه من دراسة المحتوى، وبالتالي يسعى إلى تحقيقها.

✓ احتواء تقنية الواقع المعزز على العديد من الوسائط التعليمية التي تساعد على التعرف على الأجزاء والأبعاد والخصائص وتصور المعلومة والتحقق منها والتي ساعدت الطالبات على التعامل مع الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية بطريقة جيدة.

✓ ساعدت تقنية الواقع المعزز على أن يكون للطالبات دور إيجابي في الحصول على المعرفة وتنمية قدراتهن على اكتساب المعلومات وفهمها وتحليلها.

✓ أتاحت تقنية الواقع المعزز للطالبات فرصة التعمق وفهم الموضوعات بشكل أكبر، مما ساعد الطالبات على تحسين مستوياتهن المعرفية وتنمية قدراتهن على توظيف هذه المعلومات في مواقف تعليمية جديدة.

✓ ساعدت تقنية الواقع المعزز الطالبات على استيعاب البنية المعرفية وتكوين استراتيجيات أكثر تحليلاً ومرونة وبالتالي الوصول لمستوى التحصيل المستهدف.

من خلال ما سبق فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي للمتعلمين.

« تشير النتائج المبينة في الجدول (٥) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة (الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم لطالبات الصف الأول الثانوي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى:

✓ ساعدت تقنية الواقع المعزز زيادة قدرة الطالبات على تشفير المعلومات الخاصة بمهام تذكر المحتوى ودعم مستوى تركيزهن لمعالجة المعلومات بشكل أفضل مما أسهم في تنمية مهارتهن في التنظيم الذاتي للتعلم.

✓ مشاركة الطالبات الفعالة في عمليات التعلم باختيارهن أكثر من مسار تعلم معتمداً على عوامل متنوعة مثل أهداف التعلم والمعرفة السابقة، مما يسمح بدرجة التحكم في التصفح والانتقال بين الموضوعات.

✓ تعدد طرق التعلم حيث استطاعت الطالبات من خلال تقنية الواقع المعزز استكشاف الموضوع بالاعتماد على أنفسهن بأكثر من طريقة مما أعطاهن مزيداً من التحكم فيما قرأن وترتيب القراءة، مما انعكس بالإيجاب على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

✓ السماح للطالبات بالوصول إلى موضوعات متعددة بالاعتماد على النفس وهذا يعد استجابة لحاجات الطالبات.

✓ توفير دافعية للطالبات لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا تقنية المعزز والتي تحتوي على العديد من الأنشطة التي تتطلب من الطالبات العمل بشكل فعال طوال الحصة الدراسية مما ساعد الطالبات على تحمل مسؤولية أنفسهن وتنمية قدرتهن ومهارتهن.

✓ شجعت تقنية الواقع المعزز المتعلمين على الانخراط على مستوى أعمق مع المهام والمفاهيم والمواد التي تدرس من خلال استخدامها، مما ساعد على بناء المعارف والمفاهيم، وهذا ساعد الطالبات على إكتساب المعارف والمفاهيم المرتبطة بمادة الرياضيات.

من خلال ما سبق فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة والتي أشارت إلى فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية الجوانب المهارية المختلفة لدى المتعلمين.

• توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

« تبني دمج تكنولوجيا الواقع المعزز في سياق الكتب الدراسية لجميع المراحل التعليمية من قبل المعلمين، وذلك لما لها من أثر كبير في الجانب التحصيلي والمهاري للطلاب.

« إقامة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لاستخدام وتطبيق تكنولوجيا الواقع المعزز من خلال التطبيقات المختلفة للتكنولوجيا المتاحة على الويب.

« تدعيم الكتب المدرسية لجميع المراحل التعليمية بمصادر الكترونية مختلفة لما لذلك من دور كبير في تلبية احتياجات الطلاب من استخدام التكنولوجيا الحديثة وبما يتفق مع اهتماماتهم.

« اقامة مشروع قومي تتبناه وزارة التربية والتعليم متمثلة في مراكز التعليم الإلكتروني لبناء وتطوير تكنولوجيا الواع المعزز المدمجة في سياق الكتب المدرسية وبما لا يخل بها.

• مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

« أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في سياق الكتب المدرسية في بقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها.

« نموذج مقترح لدمج تكنولوجيا الواقع المعزز في التعليم الجامعي وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

« تصور مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في استراتيجيات التدريس داخل الفصول الدراسية وأثره على الدافعية للإنجاز واتجاهات الطلاب نحو المقررات الدراسية.

« برنامج تدريبي مقترح لإكساب المعلمين مهارات بناء وتطوير تكنولوجيا الواقع المعزز وتوظيفها داخل الفصول الدراسية وأثره في فاعلية العملية التعليمية.

• قائمة المراجع:

• أولاً : المراجع العربية

الغامدي، ابتسام أحمد محمد ؛ عسيري، خالد بن معدي. (٢٠١٨). أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية - مصر، ع ١٣، ٢٢٢-٢٨٩.

دوقت، أحمد. (٢٠١٢). التعلم المنظم ذاتياً: أهميته، إستراتيجياته وكيفية تحسينه. مجلة البحوث والدراسات، ع ١٤، ص ٢٧٧-٢٨٨.

الأحمد، أمل. (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التعلم لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإسلامية، ع ٣٤، ١٥٧-١٩٨.

عمر، أمل نصر الدين سليمان. (٢٠١٧). دمج تكنولوجيا الواقع المعزز في سياق الكتاب المدرسي وأثره في الدافع المعرفي والاتجاه نحوه. المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني: التعليم النوعي:

- تحديات الحاضر ورؤى المستقبل - كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس - مصر، مج ٣، القاهرة: جامعة عين شمس - كلية التربية النوعية، ٨٦٠ - ٩١٨.
- الجوهرة الدهاسي، منى حسن السيد، وحسين بركات. (٢٠١٧). استخدام تقنية الواقع المعزّز في تنمية مهارات التفكير الرياضي. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع ١٩٠، ٩٠ - ١١٢.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظوميه، القاهرة: عالم الكتب.
- الحلفاوي، وليد سالم. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني تطبيقات مستحدثه. القاهرة: دار الفكر العربي
- جودة، سامية حسين. (٢٠١٨). استخدام الواقع المعزّز في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٩٥، ٢٣ - ٥٢.
- حمدي، سحر السيد. (٢٠٠٨). البنية العالمية للتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٣٨، ٤٥٣ - ٤٩٨.
- الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٤). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع ٩٨، ١ - ٤٧.
- عطارة، عبد الله إسحاق ؛ كنسارة، إحسان محمد. (٢٠١٥). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. ط١، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع
- عبدالحاميد، عبدالعزيز طلبة. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية.
- إسماعيل، عبدالرؤوف محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزّز الإسقاطي والمخطط في تنمية التحصيل الأكاديمي لمقرر شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ودافعتهم في أنشطة الاستقصاء واتجاهاتهم نحو هذه التكنولوجيا. دراسات تربوية واجتماعية - مصر، مج ٢٢، ع ٤.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صالح، فاطمة على. (٢٠١٧). أثر التدريب على التعلم المنظم ذاتيا وتعديل نمط العزو على العجز المتعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية؛ جامعة اليرموك.
- جرجس، ماريان ميلاد منصور (٢٠١٧). أثر نمط عرض المحتوى الكلي / الجزئي القائم على تقنية الواقع المعزّز على تنمية التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث - مصر، ع ٣٠، ١ - ٥٥.
- خميس، محمد عطية. (٢٠١٥) تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزّز وتكنولوجيا الواقع المخلوط. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم . مج ٢٥، ع ١.
- المردني، محمد مختار؛ مختار، نجلاء قدرى. (٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية و مستوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي و كفاءة التعلم لدى دارسي تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٤٦، ٧٧٥ - ٨٧٦.
- سالم، مصطفى أبو النور مصطفى. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنماط التعلم داخل بيئة الواقع المعزّز المعروض بواسطة الأجهزة الذكية: الحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأسلوب المعرفي، على التحصيل المعرفي لدى طلاب التربية الخاصة المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٩٢، ٢٣ - ٧٦.

الحسيني، مها بنت عبد المنعم (٢٠١٤). أثر استخدام تقنية الواقع المعزّز (Augmented Reality) في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل طالبات المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة

نصر، نرمين محمد ابراهيم؛ مبارك، هدى مبارك سمان. (٢٠١٧). أثر تطبيق الواقع المعزّز في تنمية المهارات الأساسية لتصميم مواقع الويب بلغة HTML5 على طالبات جامعة الطائف واتجاهاتهن نحوه. تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث - مصر، ع٣٣، ١٤٩-١٨٩.

عبدالغفور، نضال. (٢٠١٢). الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج ١٦، ع ١٤، ٦٣-٨٦.

حسن، هيثم عاطف. (٢٠١٨). تكنولوجيا الواقع الافتراضي والواقع المعزّز في التعليم، ط١، القاهرة: المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع

جابر، وصال محمد. (٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع ٥٦، ١٢٤-١٤٣.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Chiang, T. H. C., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). An Augmented Reality-Based Mobile Learning System to Improve Students' Learning Achievements and Motivations In Natural Science Inquiry Activities. Educational Technology & Society, 17(4), 352-365.
- Ivanova, M, & Ivanov, G. (2011). Enhancement of Learning and Teaching in Computer Graphics Through Marker Augmented Reality Technology, International Journal on New Computer Architectures and Their Applications , (IJNCAA) , Vol.1 No. 1, 176-184 .
- Lee, K. (2012). Augmented Reality in education and training, Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning, Vol.56, No. 2, 13-21.
- Lobo, M. F., Álvarez García, V. M., & Del Puerto Paule Ruiz, M. (2013). Integrated Authoring Tool for Mobile Augmented Reality-Based E-Learning
- Montoya, M. H., Díaz, C. A., & Moreno, G. A. (2017). Evaluating The Effect On User Perception And Performance Of Static And Dynamic Contents Deployed In Augmented Reality Based Learning Application. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 13(2), 301-317
- Özcan, M. F., Özkan, Â., & Sahin, N. (2017). The Influence of The Augmented Reality Application On Students' Performances In

- Ottoman Turkish Readings. Universal Journal of Educational Research, 5(N12b), 27-33.
- Ozdemir, M., Sahin, C., Arcagok, S., & Demir, M. K. (2018). The Effect of Augmented Reality Applications in the Learning Process: A Meta-Analysis Study. Eurasian Journal of Educational Research, (74).
- Sirakaya, M., & Cakmak, E. K.(2018) The Effect Of Augmented Reality Use On Achievement, Misconception And Course Engagement. Contemporary Educational Technology, 9(3), 297-314.
- Sural, I. (2018). Augmented Reality Experience: Initial Perceptions Of Higher Education Students. International Journal of Instruction, 11(4), 565-576
- Tekedere, H., & Göke, H. (2016). Examining the Effectiveness of Augmented Reality Applications in Education: A Meta-Analysis. International Journal of Environmental and Science Education, 11(16), 9469-9481.



البحث السابع :

الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي
للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة

إعداد :

أ / ندى محمد سعيد الحريري الزهراني

ماجستير علم النفس النمو - مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة

أ / ندى محمد سعيد الحريري الزهراني

ماجستير علم النفس النمو - مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية

• المستخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى: تحديد نسبة انتشار الاستياء من صورة الجسد لدى النساء في منطقة مكة المكرمة. والكشف عن مدى تأثير تعرض النساء البالغات في منطقة مكة للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر. والتحقق من علاقة النموذج الإعلامي المثالي للمظهر بالاستياء من صورة الجسد. وتعرف المسار التطوري لدرجة الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر من خلال الفروق في مراحل مختلفة من عمر النساء البالغات في منطقة مكة المكرمة. وتعرف الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في درجات الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق استبانتين من إعداد الباحثة (استبانة الاستياء من صورة الجسد، واستبانة مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر) على عينة عشوائية بلغت ٧١٨ امرأة من النساء في منطقة مكة المكرمة. وفي تعاملها مع المعطيات سلكت الدراسة المنهج الوصفي بأنواعه (المسحي والارتباطي والمقارن)، وجاءت بالنتائج التالية: نسبة انتشار بلغت الاستياء من صورة الجسد بلغت ٢٣.٤٪، ٢٨٪ من العينة صنفن على أنهن ذوات حساسية عالية للتأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر. وتوجد علاقة طردية متوسطة القوة ودالة عند مستوى ٠.٠١ بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر. ولا توجد فروق في الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر تعزى لتغير الفئة العمرية. ولا توجد فروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر. وفي ضوء مخرجات الدراسة أوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل التربوية التي تنمي الاستياء من صورة الجسد. والعمل على المزيد من الدراسات التي لا تحصر مفهوم صورة الجسد في زاوية ضيقة تهتم بالرضا عن حجم الجسد ووزنه فقط. واتخاذ مواقف رسمية وشعبية ضد تركيز وسائل الاعلام على الجاذبية الجسدية ورفع الوعي بخصوص دورها في تحديد معايير الجمال التي يتبناها المجتمع، ووسائلها المباشرة وغير المباشرة التي تضغط على النساء لتحقيق هذه المعايير.

الكلمات المفتاحية: صورة الجسد، الإعلام، النموذج المثالي للمظهر

Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal Media Model for Appearance Among Women in Makkah

Nada M. S. Az-zahraani

Abstract

The objectives of this research are: To identify the percentage of Body Image Dissatisfaction Among women in Makkah. To explore Vulnerability of Ideal media model for appearance among Makkah women. To verify the relationship between Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal media model for appearance. To identify Evolutionary scale of Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal media model for appearance Through the differences in the various age groups of adult women in

Makkah. To identify differences between married and unmarried women in their Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal media model for appearance. In order to accomplish these objectives, two surveys were done carried out by the researcher (Body Image Dissatisfaction survey, Vulnerability of Ideal media model for appearance survey) have been applied on a random sample of 718 adult females in Makkah. The research followed the Descriptive Methodology using its various Kinds: (screening – correlational – Comparative) When reviewing the obtained data, the following results are exhibited: The percentage of Body image Dissatisfaction among women in Makkah reached: 23.4%. 28% Of the sample were classified as being highly sensitive to the ideal media model for appearance. There is a significant statistical relation at the level of (0.01) between Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal media model for appearance. There are no significant statistical differences of Body Image Dissatisfaction and the Vulnerability of Ideal media model for appearance in the various age groups of the age of adult women in Makkah. There are no significant statistical differences between married and unmarried women in Body Image Dissatisfaction and Vulnerability of Ideal media model for appearance. According to these results: the researcher recommends further studies to detect the educational factors that develop Body image satisfaction. As well as working on more studies that don't limit the concept of body image in the constricting notion of body size and weight only. In addition; the current study calls the official channels to take an official and popular stand against the media's focus on physical attraction. And to raise awareness about the media's role in determining the standards of beauty adopted by the community, and direct or indirect messages that pressure on women to seek and work towards achieving these unrealistic standards

Key words: Body Image, Media, Thin-Ideal Model

• مقدمة :

الموروث الثقافي والاجتماعي في العديد من المجتمعات يعطي أهمية كبيرة لمظهر المرأة؛ فما تبدو عليه من الخارج يؤثر كثيرا على حياتها، ويصعب إنكار دور الجمال الخارجي فهو يسهل الحياة ويجلب الفرص؛ من خلال دوره في تشكيل الانطباعات الأولى، والقبول الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وفرص الزواج والعمل. وللمظهر مكانة هامة بالنسبة للشخصية؛ من حيث دوره في الإحساس بالهوية والشعور بقيمة الذات، وتوظيف ذلك في التنبؤ بالفاعلية والاستقرار في الحياة اليومية. (Yamamiya, et al, 2005) ويرى طومسون ورفاقه أن يكونك امرأة فإن تحقيق المظهر المثالي أمر جوهري لقيمتك من منظور ثقافي. (Thompson, et al, 1999) وكلما كان مظهرك أقرب لمعايير الجسد المثالية السائدة في المجتمع كلما أشعرك ذلك بالجاذبية والرضا عن صورة جسدك

(Cafri, et al, 2005) تقول هيتشكوك hitchcoc "أن القلق الرئيسي في مجتمع اليوم يرتبط بصورة الجسد" (نوفل، ٢٠١٦).

• المشكلة والتساؤلات :

تلعب وسائل الاعلام دوراً مهماً في التأثير على مواقف الناس، وميولهم، واتجاهاتهم، وتشكل لهم الصور النمطية، وتساهم في رسم مخططاتهم المعرفية. ويتركزها على أهمية المظهر الخالي من العيوب، وانحيازها لمعايير محددة للشكل؛ تقدم رسائل غير مباشرة للمرأة تحدد لها المظهر المثالي الذي ينبغي لها أن تبدو عليه. وفي ضوء هذه الرسائل المكثفة والمتكررة؛ ليس من المستغرب أن نرى عدد متزايد من النساء يعانين الاستياء من صورة الجسد نتيجة لعدم قدرتهن على تحقيق مقارنة للنموذج المثالي للمظهر؛ الذي يروج لها الإعلام.

في دراسة لهارغريفز وتيغمان (Hargreaves & Tiggemann, 2003) وجد أن الفتيات الأكثر حساسية وتأثراً بالإعلام طورن سمة الاستياء من صورة الجسد على مدى عامين. لكن الأدبيات المتعلقة بدراسة العلاقة بين صورة الجسد وتأثير التعرض لوسائل الاعلام أشارت إلى أن ما يتحكم في هذه العلاقة هو مدى حساسية المرأة للتأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر، فلا يمكن اعتبار أن جميع النساء عرضة للتأثير الإعلامي السلبي، وبفس القدر. الدراسات التالية: (Dittmar, et al, 2009; Tiggemann & McGill, 2004; Yamamiya, et al, 2001; Thompson, et al, 2000; Thompson, et al, 2005) تحدثت عن عاملان على الأقل يتحكمان بالتفاوت في استجابة صورة الجسد للتعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر: استدماج النموذج المثالي الذي تروج له وسائل الاعلام ضمن المخططات المعرفية للمظهر واستخدامه كتعريف للجمال، وعمليات المقارنة الاجتماعية مع هذا النموذج.

وهذه الدراسة تهتم بقياس هذا التأثير وفقاً للبعدين السابقين؛ في إطار البحث عن علاقته بسمة الاستياء من صورة الجسد، ومن خلال الإجابة على تساؤل عام مفاده:

ما العلاقة بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

والذي تبلور من التساؤلات الفرعية التالية:

« ما مدى انتشار الاستياء من صورة الجسد لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

« ما مدى التأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

« هل هناك علاقة بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

« هل هناك فروق في درجة الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر بين المتزوجات وغير المتزوجات من النساء في منطقة مكة المكرمة؟

« هل هناك فروق في درجة الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر وفقا للفئة العمرية لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

• أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الصحة النفسية للمرأة في عالم مليء بالضغوط والتوقعات الثقافية والاجتماعية التي تختزل قيمتها في جانب واحد فقط؛ وهو المظهر، وتهتمش الجوانب الأخرى. وسعياً لتحجيم دور صورة الجسد الذي تضخم أكثر مما ينبغي في السنوات الأخيرة؛ حيث صار الجمال مفتاح الفرص الحياتية التي تمهد للنجاح، ومطلب أساسي لتقدير الذات، ونيل القبول الاجتماعي. لكن تحقيق معايير الجمال الحديثة للمرأة العصرية أصبح يتطلب الكثير من الجهد والمال والوقت؛ لذا أصبحنا نلاحظ انتشار الهوس بالأنظمة الغذائية وحساب السعرات الحرارية، والاقبال القوي على شراء أحدث منتجات التجميل والعناية بالمظهر، وزيادة الطلب على عيادات التجميل والتساهل في اللجوء للجراحات التجميلية دون حاجة فعلية لها والاستهانة بمخاطرها؛ مما يتطلب الحد من انشغالها بالمبالغ فيه بمظهرها الخارجي على حساب حياتها الأسرية والمهنية والاجتماعية وصحتها النفسية والجسدية.

ومن منطلق ضرورة تحصين المرأة ضد الرسائل التي يوصلها لها الاعلام؛ والتي تشعرها بالذنب تجاه طبيعة مظهرها وتدفعها لتغييره، ورفع مستوى وعيها، والاعتراف بحقها في أن تكون كما هي لا كما ينبغي لها أن تكون؛ وبالتالي تحسين جودة حياتها، وتعزيز تقديرها لذاتها، وتمكينها من أداء أدوارها، والارتقاء بمستوى مشاركتها في الحياة الاجتماعية والشؤون المدنية. وفي سياق الجهود المبذولة لتوعيتها بهذا الخصوص أصدرت الجمعية الطبية الأمريكية بياناً يحذر الجمهور من الصور الاعلانية المعدلة حيث يمكن أن تؤدي إلى توقعات غير واقعية لصورة الجسد المثالية، كما شجعت المؤسسات الإعلامية على التعاون مع المنظمات المعنية بصحة الأطفال والمراهقين للحد من مشكلات صورة الجسد واضطرابات الأكل (AMA, 2011)، ولاتزال الجهود التوعوية المبذولة في هذا الخصوص دون المأمول، وتأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في تحفيزها.

• المصطلحات الاجرائية :

• الاستياء من صورة الجسد :

تعرفه الباحثة بالمعتقدات السلبية تجاه الصورة الذهنية التي يكونها الفرد لجسده، وما تثيره من مشاعر عدم الرضا والسخط والكدر تجاه الجسد بأكمله

أو جزء منه، والتي بدورها تدفعه لسلوكيات تشير إلى انشغاله بمحاولات تغيير أو تحسين أو إخفاء عيوبه المتصورة. ويعبر عنه اجرائيا بحصول المفحوصة على درجة أعلى من درجة القطع (٤٨) في الاستبانة التي أعدتها الباحثة لقياسه.

• مدى تأثير النموذج الإعلامي المثالي للمظهر:

تعرفه الباحثة بمدى قابلية الفرد لاستدماج النموذج الإعلامي المثالي للمظهر ضمن مخططاته المعرفية كتعريف لمفهوم الجمال وصورة الجسد المثالية، واستخدامه كمعيار للمقارنة الاجتماعية. يمكن الكشف عنه اجرائيا بحصول المفحوصة على درجة أعلى من درجة القطع (١٦) في الاستبانة التي أعدتها الباحثة لقياسه.

• الإطار النظري للدراسة :

صورة الجسد ليست هي نفسها الجسد ولكنها الطريقة التي يمثل بها العقل الجسد ذهنيا وهي عملية معقدة تحمل شحنة انفعالية (Cash & Pruzinsky, 1990) فعند الحديث عن صورة الجسد لا يقتصر ذلك على ما تعكسه المرأة، بل النظرة الداخلية له (الدسوقي، ٢٠٠٦) والتي وصفها كاش بالمشهد الداخلي. صورة الجسد تعكس تجربة نفسية متعددة الأبعاد لتجسيد المظهر الخارجي في أذهاننا، ولا تقتصر على صورة طبق الأصل من المظهر المادي كما هي عليه. (Cash & Pruzinsky, 1990) بمعنى أن ما تبدو عليه في الواقع قد لا يتطابق مع ما تظن أنك تبدو عليه. لأنها تتضمن الإدراك الذاتي للجسد، والأفكار التخيلية، والمعتقدات، والمشاعر، والسلوكيات. ويرى (الحمد و بدارنه، ٢٠١٣) أنه ليس من النادر لامرأة جميلة أن ترى نفسها قبيحة كما قد يرى الطفل نفسه كبيرا ويرى الضخم حجمه صغيرا؛ فتشويه صورة الجسد قد يكون له جذور لا شعورية عميقة.

صورة الجسد تعتبر أحد العناصر الهامة المكونة لمفهوم الذات وتلعب دوراً مركزياً في عملية التوافق النفسي والاجتماعي. كما أنها قد تتأثر بتغير شكل الجسد مع تقدم مراحل العمر وحوادث الحياة كالحمل والشيخوخة والحوادث والتشوّهات (Kilpela, et al, 2015) وتتشكل صورة الجسد بتفاعل الخصائص الفيزيائية للجسد مع الخبرات الاجتماعية الشخصية مثل: التعليقات سواء السلبية أو الايجابية، والمضايقات، وخبرات الرفض الاجتماعي، والخبرات العاطفية والجنسية. (Garner D. , 2017) هذه الخبرات الذاتية التي ساهمت في تكوين فكرة الفرد عن مظهره غالبا ما يكون لها تأثير أقوى من الخصائص الفيزيائية للصورة الموضوعية الواقعية للمظهر. (Cash & Pruzinsky, 1990)

تكمّن خطورة الاستياء من صورة الجسد في اتخاذ المرأة تدابير لإجراء بعض التغييرات في مظهرها مثل: الجراحات التجميلية، اتباع أنظمة غذائية صارمة، أو أساليب للتطهير مثل القيء واستخدام المسهلات واللجوء للتدخين للسيطرة

على الجوع والتحكم بالوزن، أو إساءة استخدام الأدوية وبعض المواد الكيميائية لتغيير لون البشرة أو لون الشعر وغيرها. بالإضافة إلى أنه قد يؤدي إلى القلق الاجتماعي والاكتئاب وتدني تقدير الذات وضعف التوافق النفسي. (Cash & Pruzinsky, 1990; Smolak, 2004; Grabe, et al, 2008) الرضا عن الجسد في المراهقة هو أقوى منبئ بتطوير اضطرابات الأكل. (Voelker, et al, 2015) وترى نظرية بيك أن صورة الجسد المحرفة هي أحد الأعراض المعرفية للاكتئاب (Moitra, et al, 2008). كما يرى Tiggmann أن الاضطراب الوحيد الذي يتزامن حدوثه بالفعل بطريقة متكررة مع اضطراب صورة الجسد هو اضطراب الوسواس القهري. (الدسوقي، ٢٠٠٦)

قد تمر المرأة بأيام سيئة في تقييم صورة جسدها وهذا يفترض ألا يتعارض مع الحفاظ على تصور عام إيجابي في معظم الأيام. (Wood-Barcalow, et al, 2010) إلا أن الفرق بين الذات الجسدية الواقعية والمثالية يخلق استياء عام من صورة الجسد؛ فكلما كانت الصورة الواقعية بعيدة عن الصورة المرغوبة تزداد درجة الاستياء. (Cash & Pruzinsky, 1990) يمكن أن يتراوح الاستياء من الانشغال بعيوب بسيطة في المظهر متخيلة أو حقيقية لكنها غير ملحوظة بالنسبة للآخرين، إلى تشوه إدراكي في صورة الجسد يحتاج إلى تدخل طبي (Karasu, 2015). ويعد اضطراب صورة الجسد شكلاً من أشكال الاضطرابات النفسية التي يكون الاستياء من المظهر الجسدي هو السمة الأساسية المحددة، وقد أدرج هذا الاضطراب في الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث المعدل للاضطرابات النفسية DSM-III-R وأضاف الدليل بنسخته الرابعة محكاً يقضي بأن انشغال الفرد بعيوب مظهره يجب أن يكون حاداً و شديداً بما يكفي لأن يسبب خللاً وظيفياً. (الدسوقي، ٢٠٠٦) والدراسة الحالية تهتم بقياس الاستياء من صورة الجسد كسمة تشمل الحالات الاكلينيكية ودون الاكلينيكية، ولا تختص بحالات اضطراب صورة الجسد فحسب.

وهناك نوعين من مشكلات صورة الجسد:

- « تشوش صورة الجسد Body Image Distortion: يقصد به اختلال الصورة العقلية للجسد وعدم مطابقتها للصورة الحقيقية في الواقع.
- « الاستياء من صورة الجسد Body Image Dissatisfaction: يقصد بها وجود أفكار ومشاعر سلبية لدى الشخص تجاه جسده سواء كانت موجهة نحو الجسد كله أو نحو جزء معين منه.

الاستياء وعدم الرضا غالباً ما يكون نتيجة لتشوش صورة الجسد إلا أنه يمكن أن يوجد دون وجود تشوش. (Carlino, 1999) ومن الصعب تحديد متى يصبح الاستياء من صورة الجسد مشكلة، وهل توجد فروق كبيرة بما يكفي لنقول أن هناك اضطراب نفسي؟ من الصعب أيضاً إيجاد الحد الفاصل بين

المستوى الطبيعي من الاستياء من صورة الجسد والمستوى المرضي منه. (Smolak, 2004) ولكن ارتفاع درجة تشوش صورة الجسد يعبر عن اضطراب تشوه الجسد BDD Body dysmorphic disorder ويتجاوز هذا الاضطراب حالة عدم الارتياح لصورة الجسد بكثير، ويتميز بهوس متواصل بشكل الجسد ويسبب حالة من الكرب الشديد تتداخل مع الأداء اليومي وتعيق الحياة الطبيعية. (Well, 2018)

• مكونات صورة الجسد :

صورة الجسد تتضمن ثلاث مكونات، ويعتقد بأن هذه المكونات متسقة وثابتة إلى حد ما مع مرور الوقت، لكنها مرنة وقابلة للتغيير كما أثبتت الدراسات التجريبية والمتغيرات السياقية. (Melnyk, et al, 2004)

« المكون الذهني: يمثل الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه وهي ليست دائماً التمثيل الصحيح لما يبدو عليه الفرد في الواقع. ويشمل: المعتقدات المشوهة عن شكل الجسد ودور المظهر في الحياة الاجتماعية، والكمالية، والانتباه الانتقائي للعيوب المدرك،

« المكون الوجداني: مشاعر الفرد نحو جسده وتشمل: الشعور بالاشمئزاز من الجسد، والنفور من الصور الشخصية، والقلق في المواقف الاجتماعية.

« المكون السلوكي: سلوكيات تعبر عن قلقه وانشغاله بمظهره ورغبته في إخفاء عيوبه؛ كفحص المظهر والتحقق منه بشكل متكرر الحرص على إخفاء العيوب المدركة، كما يرتبط الاستياء من صورة الجسد بالانسحاب الاجتماعي وقلق مواجهة الآخرين تجنباً للأحكام والتقييمات السلبية حول صورة الجسد. بينما الرضا عن صورة الجسد يجعل الفرد أكثر فاعلية في التعامل مع الآخرين، فضلاً عن إقدامه على المواجهة الواثقة. (NEDC, 1999; Thompson et al, 2018; نوفل، ٢٠١٦؛ الدسوقي، ٢٠٠٦)

• تأثير الإعلام على صورة الجسد :

الإعلام سواء بشكل مقصود أو عفوي خلق النموذج المثالي المعاصر للجمال، نموذج أكثر طولاً ونحافة وبشفاه ممتلئة وأعين واسعة. كما أنه يشدد من خلال رسائله المباشرة أو غير المباشرة على الاقتراب من هذا النموذج المثالي. وتري (Well, 2018) أن المجلات النسائية تنصح المرأة بحب الذات وتقبلها؛ وفي الوقت نفسه تمتلئ صفحاتها بالمقالات التي توجهها لتغيير شكلها والحصول على بشرة فاتحة وخالية من العيوب وجسد ممشوق ومثير وبطن مسطح وخصر نحيف وشعر أملس وعيون واسعة تحيط بها رموش كثيفة وطويلة وأسنان مصفوفة بيضاء ليتوافق شكلها مع المعايير المثالية للجسد.

ووفقاً لنظريات الإتصال (نظرية التعلم الاجتماعي / النظرية الثقافية) فإن التعرض المتكرر لمحتوى إعلامي يقود المتابعين إلى البدء في تقبل الصورة التي

يعرضها الإعلام كممثلة للواقع حتى وإن لم تكن كذلك، ويعتقد أن تأكيد وسائل الاعلام على النموذج المثالي للجسد يقود النساء إلى رؤية هذا النموذج كمعيار، كغاية، وكمقياس رئيسي للجاذبية، ولأن ما يقدمه الاعلام من صور لأجساد النساء لا تمثل واقع الأغلبية ويصعب الوصول إليه بالنسبة لمعظم النساء فريما يؤدي ذلك إلى تدني مستوى الرضا عن أجسادهن. (Posavac, et al, 1998) ومن المثير للاهتمام بحسب (Dittmar & Howard, 2004) أن النساء أبلغن عن قلق أقل على الجسد بعد التعرض لنماذج جذابة من الحجم المتوسط للجسد والذي يمثل غالبية أجساد النساء.

أقوى وسائل الإعلام تأثيراً في الوقت الحالي هي وسائل الإعلام الاجتماعي. وفي دراسة لبريقز (Briggs, 2014) تبين أن قضاء الكثير من الوقت على وسائل التواصل الاجتماعي مثل facebook والنظر لصور الأصدقاء يمكن أن يجعل الإناث غير راضيات عن أجسادهن؛ حيث كلما تعرضن للمزيد من صور السيلفي على وسائل التواصل أصبحن يقارن أنفسهن بطريقة سلبية مع تلك الصور، هذا بالإضافة إلى التعليقات السلبية التي ينشرها بعض الأشخاص على الصور التي يتم مشاركتها على وسائل الإعلام الاجتماعي؛ أما عن علاقتها بصورة الجسد الإيجابية فأوضحت دراسة لستيفانوفنورفاها (Stefanone, Lackaff, & Rosen, 2011) أن الإناث اللاتي يعتمدن على هئئتهن الخارجية للحصول على القيمة الذاتية كن أكثر ميلاً لتبادل الصور والحفاظ على أعلى نسبة من المتابعين في مواقع الإعلام الاجتماعي من المستخدمين الذكور. كما لا يمكننا إغفال تأثير التلاعب بالصور عن طريق برامج معالجة الصور؛ والتي تقدم صورة مثالية بعيدة عن الواقع، ويمكن من خلالها إخفاء العيوب، وإضافة خصائص غير موجودة: كتغيير لون البشرة، وإطالة الساقين، وتكبير أو تصغير أجزاء معينة.

• استدماج النموذج الإعلامي المثالي للمظهر :

يشير مفهوم استدماج النموذج المثالي الإعلامي للمظهر إلى مدى الاستيعاب الفردي للمثل المحددة اجتماعياً للجاذبية الجسدية، والانشغال بالسلوكيات التي تستهدف الاقتراب من هذا النموذج. إن استدماج النموذج المثالي الإعلامي للمظهر يتطور بالتكرار والتعرض المكثف مع مرور الوقت. (Posavac, et al, 1998) وقد يمثل عامل خطورة ينبئ بمشكلات صورة الجسد واضطرابات الأكل. (Thompson & Stice, 2001). وقد وجد أن تعرض المراهقات بشكل متكرر للمجلات والتلفزيون تنبأ بمستويات أعلى من استدماج المعتقدات الجوهرية حول قيم المظهر، وقاد للنحافة خلال عام واحد. (Tiggemann & Dohnt, 2006)

• المقارنة الاجتماعية :

نظرية المقارنة الاجتماعية اقترحها فيستنغر Leon Festinger في الخمسينات، وتفيد بأن كل شخص يعتمد على نماذج خارجية للمقارنة والقياس وتشكيل تصوراته الذاتية. وقد تكون المقارنة وسيط هام بين التأثير

الإعلامي وصورة الجسد. (Stormer & Thompson, 1996) وتوفر الآلية التي يؤدي بها التعرض لوسائل الاعلام إلى الاستياء من صورة الجسد وذلك من خلال تقييم المرأة لجاذبيتها الجسدية بمقارنتها بمشاهير الإعلام (Van Vonderen & Kinnally, 2012). إن مشاهدة المشاهير بشكل متكرر ومكثف تقدم معياراً معيناً من الجمال يؤدي إلى مقارنات يمكن أن تحفز السعي إلى مقارنة لهذا المعيار.

• الدراسات السابقة :

فحصت دراسة (العبدالله، ٢٠١٣) صورة الجسد وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (العمر - الحالة الاجتماعية - الحالة المهنية) لدى عينة مكونة من ٣٠٠ امرأة في دمشق تراوحت أعمارهن بين ٢٠ - ٥٠ سنة، وكشفت عن عدم وجود فروق دالة احصائية بين العازبات والمتزوجات. ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاملات وغير العاملات لصالح العاملات، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بحسب متغير العمر.

وهدفنا دراسة (العبادسة، ٢٠١٣) للكشف عن العلاقة بين الرضا عن صورة الجسم وكل من (الاكتئاب، العمر، البرامج الاعلامية المشاهدة، وأبعاد الجسم، سن البلوغ) لدى المراهقات الفلسطينيات بقطاع غزة، وقد شملت العينة (٣٧٧) مراهقة، وجاءت النتائج على النحو التالي: عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائية بين السن عند البلوغ والرضا عن صورة الجسد، ووجود علاقة ارتباطيه طردية دالة لم ترق إلى كونها علاقة تنبؤية دالة بين العمر وصورة الجسم، ووجود علاقة ارتباطيه وتنبؤية عكسية بين الرضا عن صورة الجسد وكل من (البرامج الاعلامية المشاهدة، الاكتئاب، الوزن) وعلاقة ارتباطيه وتنبؤية طردية بين الرضا عن صورة الجسم والطول.

وايضاً دراسة (القيروتي، ٢٠٠٩) التي استكشفت صورة الجسد والتشبيء الذاتي لدى المرأة في العاصمة الأردنية عمان وعلاقتها بكلاً من: العمر، الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية. ومعرفة أثر التشبيء الذاتي على اضطرابات الأكل، والخجل من شكل الجسد، والقلق الاجتماعي. والتعرف إلى أهم العوامل المؤثرة على صورة الجسد في المجتمع الأردني. وقد طبقت مقاييس متغيرات الدراسة على عينة من ٣٨٠ امرأة بالغة. وقد أظهرت النتائج أن الفتيات في العشرينات من العمر كن الأكثر عرضة للتشبيء الذاتي مقارنة ببقية الفئات العمرية. ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الحالة الاجتماعية والوظيفية. كما لا توجد فروق ذات دلالة في درجات اضطرابات الأكل والقلق الاجتماعي بين النساء الأقل تشبيئاً والأعلى تشبيئاً. في حين كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة احصائية في درجات الخجل من شكل الجسد بين النساء الأقل تشبيئاً والأعلى تشبيئاً، كما بينت النتائج أن أقوى العوامل تأثيراً على صورة الجسد كان الزوج، يليه الأم، ثم الصديقات، أما الإعلام فكان أقل العوامل أهمية.

وقد فحصت دراسة (Tiggemann & Barbato, 2018) التجريبية العلاقة بين تأثير تعليقات موقع Instagram لنشر الصور والتواصل الاجتماعي بالاستياء من صورة الجسد شارك فيها ١٢٨ طالبا جامعيًا. عرض عليهم مجموعة من الصور مقترنة بتعليق إيجابي موجز. تم تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة عرض عليها صور مقترنة بتعليقات بخصوص المظهر، ومجموعة تجريبية عرض عليها نفس الصور مقترنة بتعليقات عن المكان. كما كان متوقعا؛ ارتبط التعرض لتعليقات المظهر بزيادة الاستياء من صورة الجسد أكثر من التعرض لتعليقات المكان، ولم يكن هناك أي تأثير دال احصائيا على التشييء الذاتي، لكن التشييء الذاتي كان قادرا على التنبؤ بالاستياء من صورة الجسد. واستنتج من ذلك أن التعليقات تشكل جزءا هاما من تأثير صور Instagram والتي يحد ذاتها تؤثر على صورة الجسد.

واستهدفت دراسة (Van Vonderen & Kinnally, 2012) فحص العلاقة بين استخدام وسائل الاعلام والاستياء من صورة الجسد جنبا إلى جنب مع تقدير الذات كعامل داخلي شخصي وتأثير الاقران والخبرات الوالدية كعوامل اجتماعية لدى عينة بلغت: ٢٨٥ طالبة جامعية. تم تطبيق مقاييس التعرض للإعلام والمقارنة الاجتماعية برموز الإعلام وتقدير الذات ومواقف الوالدين والاقران نحو الشكل والجسد، إضافة إلى مقياس استدماج النموذج الرشيق المثالي والاستياء من صورة الجسد. فوجد أن المقارنة برموز إعلامية ارتبطت باستدماج النموذج الرشيق المثالي للمظهر، ولكن ليس بقوة ارتباطها مع مواقف الأقران وتقدير الذات. وقد لوحظ أن مقارنات الاقران وتقدير الذات أقوى المنبئات على الاستياء من صورة الجسد. وهذا يثبت أن للعوامل الاجتماعية وتقدير الذات تأثير على الاستياء من صورة الجسد أقوى من التأثير غير المباشر لرسائل الاعلام وهو مجال يحتاج لمزيد من الفحص.

وقدمت دراسة (Grabe, Hyde, & Ward, 2008) تحليل بعدي هام لسبعة وسبعين من الدراسات التجريبية والوصفية الارتباطية التي أهتمت بدور وسائل الإعلام في صورة الجسد. ووجدت أن الدراسات تفيد بأن التعرض لوسائل الاعلام التي تؤكد على النموذج الرشيق المثالي للجسد قد يكون مرتبطا بالاستياء من صورة الجسد. ووجدت أن أحجام التأثير لاستدماج النموذج المثالي الإعلامي والمعتقدات والسلوكيات المتعلقة بالمظهر والأكل: من متوسطة إلى ضعيفة، كما تم ضبط تأثير المتغيرات الدخيلة عن طريق سنة النشر وتصميم الدراسة. وتدعم هذه النتائج فكرة أن التعرض لصور وسائل الاعلام التي تؤكد على النموذج المثالي للجسد الرشيق الجميل ترتبط بالقلق على صورة الجسد لدى النساء.

استكشفت دراسة (Bessenoff, 2006) التباين الذاتي (الفجوة بين الذات المثالية والذات الواقعية) والمقارنة الاجتماعية كوسيطين للتأثير السلبي للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر على النساء. تشكلت عينة الدراسة من 112

طالبة جامعية بعضهن بمستوى عالي من الرضا عن صورة الجسد وبعضهن بمستوى منخفض. وقد تم فحص المتغيرات بالتعرض لإعلانات تتضمن صور للنموذج المثالي لجسد المرأة وإعلانات أخرى بصور محايدة. فوجد أن التعرض للنموذج المثالي الإعلامي للجسد في الإعلانات يؤدي إلى زيادة الاستياء من صورة الجسد والمزاج السلبي ومستويات من الاكتئاب وتدني الثقة بالنفس. بالإضافة إلى ذلك توسطت عمليات المقارنة الاجتماعية العلاقة بين التعرض للنموذج المثالي للجسد في الإعلانات والتأثيرات السلبية الذاتية، والجدير بالذكر أن التباين الذاتي هو من يتحكم بهذه الوساطة. النساء اللواتي لديهن مستويات عالية من التباين الذاتي كن أكثر عرضة للانخراط في المقارنة الاجتماعية بعد التعرض لإعلانات تتضمن صور للنموذج المثالي لجسد المرأة.

حددت دراسة (Cafri, Yamamiya, Brannick, & Thompson, 2005) ثلاث عوامل مهمة في تطوير الاستياء من صورة الجسد: الوعي بالنموذج الرشيق للمظهر، استدماج النموذج الرشيق، الشعور بالضغط للوصول للرشاقة. وبالتحليل البعدي تم تقدير قوة العلاقة بين هذه المتغيرات والاستياء من صورة الجسد، كم تم اختبار تأثير العمر والعرق كمتغيرات وسيطة، وتم أيضا مقارنة أحجام التأثير التي وجدت في الدراسات الوصفية بتلك التي وجدت في الدراسات التجريبية؛ من أجل الكشف عن مدى تغير أحجام التأثير وفقا لمنهج الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات الثلاث ذات علاقة دالة إحصائية بالاستياء من صورة الجسد، وللاستدماج والضغط علاقة أقوى من الوعي بالنموذج. وكانت أحجام التأثير في الدراسات المستعرضة أكبر بكثير من مثيلتها في الدراسات التجريبية والطولية. ولم يكن للعمر أو العرق وسيطا ذا دلالة إحصائية للعلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث وصورة الجسد.

وقامت دراسة (Yamamiya, Cash, Posavac, & Posavac, 2005) بتجربة للكشف عن مدى التأثير السلبي للتعرض للنموذج الرشيق المثالي لجسد المرأة الذي يبثه الإعلام على صورة الجسد لدى النساء الشابات وحالتهن المزاجية. التجربة فحصت ١٢٣ من طالبات الجامعة بأعمار تراوحت بين ١٨ - ٢٩ سنة تم تقسيم المشاركات بعد استبعاد الراضيات عن أجسادهن من الدراسة إلى مجموعة تجريبية عرضت عليهن ٢٠ صورة لعارضات مأخوذة من مجلات عبر جهاز عرض الشرائح لمدة ٥ دقائق بينما عرض على المجموعة الضابطة صور محايدة للطبيعة. النتائج أكدت على الأثر السلبي للتعرض لصور النموذج الإعلان على صورة الجسد، واستدماج هذا النموذج كتعريف للجمال، وأن ليس لدى جميع النساء حساسية متساوية لهذا التأثير؛ فذوات الاستدماج العالي كن أكثر عرضة لهذا التأثير السلبي. بعد ذلك تم دراسة أثر التثقيف النفسي التوعوي لحث التنافر المعرفي بتعريض المشاركات لتسجيل صوتي لرجل عرف بأنه عالم نفسي وخبير بالموضوع يحثهن على عدم مقارنة أنفسهن بصور وسائل الاعلام فهي ليست حقيقية تماما؛ فوجد أن المجموعة عالية الحساسية والأكثر

استدماجاً للنموذج الإعلامي المثالي حصلت على نتائج إيجابية في مستوى الرضا عن صورة الجسد بعد التثقيف النفسي؛ وهذا يؤكد فعالية التثقيف في خفض الأثر السلبي.

وهدفت دراسة (Hawkins, Richards, Granley, & Stein, 2004) إلى معرفة أثر مشاهدة صور تمثل نماذج إعلامية رشيقة على مشاعر المرأة، وتقديرها لذاتها ورضاها عن صورة جسدها، وأجريت هذه الدراسة على ١٤٥ طالبة جامعية، وتم فيها تعريض الطالبات لمشاهدة صور لمجلات ذات انتشار واسع تحتوي إما صور أجساد نسائية رشيقة ومثالية لعارضات، أو صور محايدة. أظهرت نتائج الدراسة أن التعرض لصور العارضات الرشيقات أدى إلى تراجع الرضا عن الجسد بدرجة دالة احصائية، وكذلك تسجيل درجة مرتفعة على مقياس الحالة السلبية للمزاج، وتدني تقبل الذات، وزيادة الدرجة على مقياس أعراض اضطرابات الأكل. وخلصت الدراسة إلى أن التعرض للنماذج المثالية للجسد الأنثوي يسهم في تطوير اضطرابات الأكل عن طريق التسبب بعدم الرضا الجسدي والمزاج السلبي، وتقبل الذات المتدني.

أهتمت دراسة (Thompson & Stice, 2001) التجريبية باستدماج النموذج الرشيق المثالي كعامل يبنى بمشكلات صورة الجسد واضطرابات الأكل، في المرحلة الأولى من الدراسة تم بناء نسخة أولية لمقياس مدى استدماج النموذج الرشيق المثالي للمظهر بناء على مقابلات لمجموعة من الرجال والنساء للوصول لنموذج يصف شكل المرأة الجذابة في عصرنا الحالي. وتم تنقيح وقياس مدى ارتباطه باثنين من المقياسين لدى عينة بلغت: ٦٩ امرأة. في المرحلة الثانية طبقت دراسة استطلاعية وجدت ارتباط طردي بين استدماج هذا النموذج بكلا من صورة الجسد واضطرابات الأكل. المرحلة الثالثة استهدفت قدرة الاستدماج بالتكهن بالاستياء من صورة الجسد واضطرابات الأكل للتعرف على أسبقية حدوث المتغيرات والتحقق من وجود العلاقة السببية. فوجدت النتائج أن الاستدماج تمكن من توقع أعراض الشره العصبي لدى الفتيات. وتوقع اتباع أنظمة غذائية للتنحيف، كما تنبأ بالاستياء من صورة الجسد والتي بدورها أيضاً تنبأت بأعراض الشره العصبي. في المرحلة الرابعة وبعد تقديم برنامج تدخل للتثقيف النفسي يوفر المعلومات عن معالجة الصور في المجلات والتلاعب بالإضاءة والتحكم بالزوايا وجد أن التثقيف يقلل من رواعب الاستدماج. المرحلة الخامسة استهدفت استبعاد دور متغيرات أخرى محتملة قد تفسر النتائج وتم فيها إجراء مقابلات مع النساء الأعلى استدماجاً ومجادلتهم بخصوص النموذج الإعلامي المثالي للمظهر مما أدى إلى انخفاض درجة الاستياء من الجسد لديهن وكذلك خفف من أعراض الشره العصبي وأشارت النتائج إلى أن الاستدماج عامل سببي مهم لمشكلات صورة الجسد واضطرابات الأكل وليس مجرد متغير وسيط بينهما وبين متغيرات أخرى.

• تعقيب على الدراسات السابقة :

أُتفقت دراسات (العبدالله، ٢٠١٣؛ العبادسة، ٢٠١٣) على أثر دال إحصائياً لمتغير العمر في تبين درجات صورة الجسد لكنه لم يكن وسيطاً ذا دلالة إحصائية في علاقتها بالتعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر كما أشارت دراسة (Cafri, et al, 2005). ولم تجد نتائج دراسة (العبدالله، ٢٠١٣) فروق ذات دلالة في صورة الجسد بين المتزوجات وغير المتزوجات. وبالنسبة لتأثير الإعلام على الاستياء من صورة الجسد؛ فقد أُنْفِقت معظم الدراسات على الأثر السلبي الذي يحدثه التعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر على مستوى الرضا عن صورة الجسد (Grabe, Hyde, & Ward, 2008; Cafri, Yamamiya, Brannick, & Thompson, 2005; Hawkins, Richards, Granley, & Stein, 2004; Thompson & Stice, 2001; Bessenoff, 2006) كما وجد (العبادسة، ٢٠١٣) وجود علاقة بينه وبين البرامج الإعلامية المشاهدة. وقد قللت نتائج دراستي (القيروتي، ٢٠٠٩) و (Van Vonderen & Kinnally, 2012) من أهمية تأثير التعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر واعتبرت أن للعوامل الاجتماعية دور أكثر أهمية في تطوير الاستياء من صورة الجسد.

• المنهج والعينة :

وفقاً لأهداف الدراسة وفي ظل الإمكانيات المتوفرة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأنواعه: المسحي، والارتباطي، والمقارن؛ لاستقراء النتائج اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة. وقد تم سحب عينة عشوائية من المجتمع مقدارها ٧١٨ امرأة. وهو أكثر بقليل من العدد المطلوب للوصول إلى نتائج صحيحة عند مستوى ثقة ٩٩٪ بحسب معادلة ستيفن ثامبسون لحساب الحجم المناسب للعينة Steven K. Thompson والذي يبلغ ٦٦٥ امرأة.

تكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ امرأة غير متزوجة يمثلن ٤٠.٢٥٪ من العينة، مقابل ٤٢٩ امرأة متزوجة يمثلن ٥٩.٧٥٪ من العينة. كما تشمل ٣٢٧ امرأة من الفئة العمرية ١٨ - ٢٩ سنة؛ يمثلن ٤٥.٥٤٪ من العينة، و ٢٢٠ امرأة من الفئة العمرية ٣٠ - ٣٩ سنة؛ يمثلن ٣٠.٦٦٪ من العينة، و ١١٥ امرأة من الفئة العمرية ٤٠.٤٩ سنة؛ يمثلن ١٦.٠١٪ من العينة، و ٦٥ امرأة في الخمسين فما فوق من العمر؛ ويمثلن ٧.٧٩٪ من العينة.

• أدوات الدراسة :

قامت الباحثة ببناء استبانتيين لاستخدامهما في قياس متغيري الدراسة وتم تجريبيهما في دراسة استطلاعية على عينة بلغت 37 امرأة من المجتمع المستهدف للتحقق من كفاءتهما السيكمترية.

• أولاً : استبانة الاستياء من صورة الجسد :

وهي استبانة تشخيصية محكية المرجع تهدف إلى إعطاء درجة كلية على مستوى فئوي من القياس، من خلال مجموعة من المفردات التقريرية التي تتضمن الإتجاه الذهني للمفحوصة نحو صورة جسدها، ومشاعرها نحوها، والسلوكيات التي تفيد بمدى استيائها منها. يقابلها مقياس متدرج الشدة

بطريقة ليكرتمكون من 5 بدائل تعبر عن مدى تواتر انطباق العبارة على المستجيب (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وقد تم إعداد هذه الاستبانة رغم توفر عدد من المقاييس العربية والأجنبية في هذا المجال وذلك لأن مصلحة الدراسة تقتضي استخدام أداة تشخيصية تعتمد تعريف الجسد ككل والذي يتضمن ملامح الوجه ولون البشرة ولون وطبيعة الشعر وهيئة الجسد وتقاسيمه وحجمه ووزنه في الوقت الذي تركز معظم المقاييس المتعلقة بالموضوع على حجم الجسد ووزنه فقط.

• كفاءتها السيكمترية :

• مؤشرات الثبات :

« تم حساب معامل كرونباخ الفا لتحليل التباين الكلي وقد بلغت قيمته: ٩٤٤.٠ وهي قيمة عالية ودالة عند مستوى: ٠.٠٠١.

« التجزئة النصفية: تم تقسيم مفردات الاستبانة إلى نصفين ضم النصف الأول المفردات ذات الرقم الفردي والنصف الآخر ضم المفردات ذات الرقم الزوجي وبحساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة وجد أنه يساوي: ٠.٨١٢ وبسبب تقارب معاملي الاتساق الداخلي وقيمة التباين في المشاهدات بين نصفي الاختبار؛ تم تصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان - براون المخصصة لحالة تساوي عدد المفردات بين نصفي الاختبار؛ وقد بلغت قيمة الثبات بعد التصحيح: ٠.٨٩٦ وهي قيمة مطمئنة ودالة عند مستوى: ٠.٠٠١.

« الثبات بإعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني: ٠.٧٩٥ وهي قيمة جيدة ودالة عند مستوى: ٠.٠٠١.

• مؤشرات الصدق :

« صدق التكوين: يفترض في هذه الاستبانة صدقها تكويناً حيث قام عدد من المحكمين بمراجعتها والتحقق من تمثيل المفردات للموضوع الذي تقيسه ومدى ملائمتها للمجتمع المستهدف وسلامة صياغتها ووضوح معناها وصحة ترميزها.

« الصدق التجريبي التلازمي: تم استخدام قائمة مخططات المظهر (The Appearance Schemas Inventory) كمحك للاستدلال على الصدق التجريبي التلازمي وذلك من خلال قياس معامل الارتباط بين درجاتها ودرجات هذه الاستبانة على العينة الاستطلاعية والذي بلغت قيمته: ٠.٧٩٤ وهي قيمة مطمئنة ودالة عند مستوى: ٠.٠٠١ وتشير إلى وجود ارتباط طردي قوي بين درجتيهما.

« الصدق التمييزي: بالمقارنة الطرفية بين من حصلوا على أعلى الدرجات وأقل الدرجات في العينة يمكن الاستدلال على فاعلية الاستبانة في التمييز بين الأفراد بحسب السمة المقاسة، وللتحقق من ذلك تم تطبيق اختبارات لقياس الفروق في درجات العينات المستقلة، وكانت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١) : الصدق التمييزي لاستبانة الاستياء من الجسد

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الأحراف المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	٩	٢٢.٥٥	٣.١٢٦	١٣.٠٢٥-	٠.٠١
المجموعة العليا	٩	٦٥.٣٣	٧.١٢٣		

« صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكوناتها كما بالجدول (٢):

• ثانياً: استبانة مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر

وهي استبانة تشخيصية محكية المرجع تهدف إلى إعطاء المفحوصة درجة كلية على مستوى فتوي من القياس، من خلال مجموعة من المفردات التقريرية التي تشير إلى مدى حساسيتها للتأثر بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر، يقابلها مقياس متدرج الشدة بطريقة ليكرت مكون من ٤ بدائل تعبر عن مدى موافقة المفحوصة على العبارة (أوافق بشدة، أوافق، أعارض، أعارض بشدة). وقد تم إعداد هذه الاستبانة بسبب تعذر الحصول على مقاييس عربية أو أجنبية عن الموضوع تناسب البيئة المحلية.

جدول (٢) : صدق المحتوى لاستبانة الاستياء من الجسد

البعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
المكون الذهني	اعتقد بأن هناك فرق بين شكلي الحالي وما أريد أن أكون عليه.	***.٧٥٥	***.٠٦٤	***.٨٧٣
	مظهري الخارجي مسؤول عما يحدث لي من معاناة	***.٧٢٨	***.٠٦٨٩	
	اعتقد بأن حياتي ستكون أفضل لو كان شكلي أجمل	***.٨٣٢	***.٠٧٩٤	
	لا أصدق تعليقات الآخرين الإيجابية واستحسانهم لشكلي واعتبرها مجرد مجاملة.	***.٧٦١	***.٠٥٤٤	
	تراودني أفكار سلبية تتعلق بشكلي وهينة جسدي	***.٧٧٧	***.٠٨١٨	
	يعتبرني الآخرين جميلة ولا أظن أنني كذلك	***.٠٦٥٥	***.٠٦٥٠	
المكون الوجداني	أشعر بأنني جميلة ومتألقة	***.٧٧٨	***.٠٧٢٠	***.٩٦٦
	لكي أحب نفسي على إجراء بعض التغييرات في شكلي	***.٠٦٩٣	***.٠٦٦٦	
	أحب شكلي على ما هو عليه.	***.٨٤٣	***.٠٨٠٩	
	أشعر بالنفور والآنزعاج عند مشاهدة صوري	***.٠٦٤٤	***.٠٥٩١	
	أعاني من الضيق بسبب جزء اعتبره قبيح في شكلي (انفي أو جبهتي أو اخفاذي أو ..الخ)	***.٠٧٨٩	***.٠٨١٤	
	أشعر بالخجل من حجم جسدي وقياس ملابسي	***.٠٤٧١	***.٠٥٧١	
	أقلق أكثر من اللازم من انطباع الآخرين عن شكلي	***.٠٨٥٥	***.٠٨٤٠	
	أشعر بالحرج الشديد من عيوبي	***.٠٨٦٠	***.٠٨٧٩	
	عندما أقابل شخص للمرة الأولى اتساعل عما يفكر به حيال مظهري	***.٠٤٧٠	***.٠٤٩٠	
	لا أبالي برأي الآخرين تجاه شكلي	***.٠٥٣٧	***.٠٤٣٦	
المكون السلوكي	أشعر بأنني متصالحة مع عيوب مظهري	***.٠٨٢٨	***.٠٧٤٦	***.٨٩٧
	يشغلني شكلي عندما أكون بصحبة الآخرين	***.٠٦٧٥	***.٠٧٥٨	
	أفحص شكلي في المرآة والأسطح العاكسة كلما سنحت لي الفرصة	***.٠٧٠٥	***.٠٤٨٣	
	ارتياحي في ملابس أهم من الطريقة التي سابدو عليها و أنا ارتديها	***.٠٥٣٣	***.٠٤٩٨	
	في المناسبات الاجتماعية أتقصد شكلي وأتأكد من إخفاء عيوبي.	***.٠٨٤٣	***.٠٧٨٤	
	أتجنب حضور المناسبات خوفاً من تقييم الآخرين لشكلي.	***.٠٦١٢	***.٠٦٥٣	
	أجازف بصحتي في سبيل الوصول لمظهر مثالي.	***.٠٥٤٣	***.٠٣٨٤	
	لا أخرج قبل أن أتأكد من إخفاء أو تمويه عيوبي	***.٠٨٣٨	***.٠٧٢٠	

• مؤشرات الثبات :

« بحساب معامل كرونباخ الفا وجد أن قيمته تساوي :٠.٨٢٤ وهي قيمة عالية ودالة عند مستوى:٠.٠٠١.

« تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني:٠.٨٢٧ وهي قيمة عالية ودالة عند مستوى:٠.٠٠١.

« التجزئة النصفية: تم تقسيم مفردات الاستبانة إلى نصفين ضم النصف الأول المفردات ذات الرقم الفردي والنصف الآخر ضم المفردات ذات الرقم الزوجي وبحساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة وجد أنه يساوي ٠.٧٥٦ وبسبب الفرق في معاملي الاتساق الداخلي وقيمة التباين في المشاهدات بين نصفي الاختبار؛ تم تصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة جتمان التي لا تأخذ في الاعتبار ثبات كل نصف أو الفرق في قيمة التباين بين النصفين وقد بلغت قيمة الثبات بعد التصحيح:٠.٨٥١ وهي قيمة مطمئنة ودالة عند مستوى:٠.٠٠١.

• مؤشرات الصدق :

« صدق التكوين : تم تعديل الصورة الأولية للاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، وأبدورضاهم عن ملائمتها للمجتمع المستهدف، وسلامتها اللغوية، ووضوح معناها، وجودتها التمييزية، وملاءمة ترميزها.

« الصدق التمييزي : بالمقارنة الطرفية بين من حصلوا على أعلى الدرجات وأقل الدرجات في العينة يمكن الاستدلال على فاعلية الاستبانة في التمييز بين الأفراد بحسب السمة. وقد تم تطبيق اختبارات و النتائج في الجول (٣):

جدول (٣) : الصدق التمييزي لاستبانة مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	٩	٤.٥٥	١.٧٤	١٦.٤٩٥-	٠.٠١
المجموعة العليا	٩	٢٣.١١	٢.٨٩		

« صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكوناتها كما بالجدول (٤):

• النتائج :

• السؤال الأول: ما مدى انتشار الاستياء من صورة الجسد لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم الكشف عن النسب المئوية للتعرف على مدى انتشار الاستياء من صورة الجسد في العينة، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على النزعة المركزية للبيانات وتشتتها. كما يتبين في الجدول (٥):

جدول (٤) : صدق المحتوى لاستبانة مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر

البعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
استمحاء النموذج الإعلامي المثالي للمظهر	جمال مظهرك مطلب مهم لتكون محبوباً وناجحاً	***.٥٤٤	***.٤٩٥	**٠.٨٧٣
	المشهورات يقدمن أنفسهن كمثال أعلى للمظهر وينبغي الاقتداء بهن في ذلك	***.٥٥٧	***.٥٩٧	
	النساء الرشيقات الجميلات أكثر نجاحاً	***.٦٢٢	***.٦١٠	
	الصورة التي تحاول المشهورات إيصالها لنا عن أشكالهن مضللة ولا تمثل حقيقة الأمر	***.٦٢٢	***.٥٦٢	
	المشهورات لديها فريق كامل للعناية بمظهرها، إذا استبعدنا هذا الفريق سيبدو شكلها كأى شخص عادي	***.٤٤٦	٠.٢٣٠	
	يقدم لنا الإعلام نموذج مثالي للمظهر علينا محاكاته لنبدو بأفضل صورة	***.٤٧٤	***.٥٥٧	
	المكياج والفلاتر والفوتوشوب تعطينا تصور مثالي غير واقعي لأشكال المشهورات.	***.٤٥١	٠.٢٨٩	
	المشهورات جميلات حتى في الواقع بدون مكياج وفلاتر وفوتوشوب	*٠.٣٨٩	٠.٢١٢	
المقارنة الاجتماعية بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر	من لا تتشبه بالمشهورات في المظهر متأخرة حضارياً ولا تواكب التطور	***.٥١٢	***.٤٨٠	**٠.٩٠٠
	حين أقارن شكلي بالمشهورات أشعر بالخجل من نفسي.	***.٦٧٨	***.٥٦٧	
	ليس بالضرورة أن يكون مظهري مثل المشهورات لأكون راضية عن نفسي	***.٥٢٠	***.٤٧٤	
	أتمنى لو أن لدي المال الكافي لأصل لمظهر المشهورات	***.٧٥٢	***.٦٨٢	
	تقليد المشهورات ليس هدفاً بالنسبة لي	***.٤٧٦	***.٤٦٣	
	كلما كان شكلي أقرب للمشهورات كلما زاد رضاي عن نفسي	***.٨٦٢	***٨٣٢.٠	
	صور المشهورات تجعلني أشعر بعدم الرضا عن شكلي	***.٧٦٣	***.٥٨٤	
	أود لو يصبح شكلي مثل المشهورات	***.٧٧٣	***.٧٦٨	

جدول (٥) : نتائج السؤال الأول

النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المستاءات من صورة أجسادهن	٣٣.٠٠	١٩.٦٣
الراضيات عن صورة أجسادهن		

وجد أن الحاصلات على درجة القطع فأعلى في مقياس الاستياء من صورة الجسد يمثلن ٢٣.٤٪ من العينة. والحاصلات على درجة أقل من درجة القطع يمثلن ٧٦.٦٪ وتم تصنيفهم كراضيات عن صورة أجسادهن. أما بالنسبة لطبيعة توزيع بيانات الاستياء من صورة الجسد وجد أن لها نزعة للتمركز حول الدرجة ٣٣ والتي تقل عن درجة القطع المحددة، وتؤكد ميل العينة بشكل عام لتقبل صورة الجسد، وتشير إلى إلتواء منحنى البيانات نحو اليسار. أما بالنسبة لتشتت البيانات فقد بلغت قيمة الانحراف المعياري: ١٩.٣٦؛ وتعتبر قيمة كبيرة تشير إلى التوزيع الحر للبيانات الذي لا يخضع للتوزيع الاعتيادي.

وتعتبر نسبة انتشار قليلة مقارنة بالنسب الموجودة في ثقافات أخرى؛ فقد ذكر (الدسوقي، ٢٠٠٦) أن كاش ورفاقه Cash et al في عام 1985 قاموا بإجراء مسح

قومي لتحديد مدى الرضا عن صورة الجسد لدى مجموعة قوامها: ٣٠.٠٠٠ شخص تم انتقاء ٢٠٠٠ منهم يمثلون التوزيع الخاص بالجنس والنوع والعمر؛ وكشفت النتائج أن كل امرأتين من بين خمسة، وكل رجل من بين ثلاث؛ كانوا غير راضين عن مظهرهم العام. وقد أعاد كاش وزميلته (Cash & Henry, 1995) المسح في عام 1993 على عينة بلغت: ٨٠٣ امرأة من النساء البالغات في الولايات المتحدة، وتم تطبيق نفس الاستبيان الذي استخدم في الثمانينات. أشارت النتائج إلى مستويات كبيرة من الاستياء من صورة الجسد، فقد وجد أن ما يقرب من نصف النساء أبلغن عن تقييمات سلبية لمظهرهن. في حين أن تأثير العمر كان ضئيلاً، وقد تم العثور على فروق تعود لاختلاف العرق. وقد قام غارنر ورفاقه بإجراء استفتاء عن صورة الجسد شمل زوار موقع Psychology Today من كل ولاية في الولايات المتحدة بالإضافة إلى زوار من أوروبا، وفلسطين المحتلة، وبورتوريكو، والمملكة العربية السعودية، وجنوب أفريقيا، ونيوزلندا، وبيرو، وأستراليا، واليابان، والصين. وقد تم إجراء التحليلات الإحصائية على أول ٤٠٠٠ استجابة فوجد أن ٦٥٪ من النساء في العينة يعانين الاستياء من صورة الجسد. (Garner D. , 2017; Garner D. M., 1997).

• السؤال الثاني: ما مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم الكشف عن النسب المئوية للتعرف على مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر في العينة، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على النزعة المركزية للبيانات وتشتتها.

جدول (٦) : نتائج السؤال الثاني

النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨٪	١٢.٦٣	٧.٥٣
٧٢٪		

تم تصنيف الحاصلات على أعلى من درجة القطع في استبانة مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر بذوات الحساسية العالية للتأثير بالنموذج ويمثلن: ٢٨٪ من العينة. والحاصلات على درجة القطع أدنى صنفن بذوات الحساسية المنخفضة للتأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر ويمثلن: ٧٢٪. أما بالنسبة لطبيعة توزيع بيانات مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر فقد وجد أن لها نزعة للتمركز حول الدرجة: ١٢.٦٣ والتي تقل عن درجة القطع المحددة، وتؤكد ميل العينة بشكل عام لعدم التأثير بالنموذج، وتشير إلى التواء منحني البيانات نحو اليسار. أما بالنسبة لتشتت البيانات فقد بلغت قيمة الانحراف المعياري: ٧.٣٥؛ وتعتبر قيمة كبيرة بالنسبة للدرجة الكلية، وتؤكد تشتت البيانات وتشير إلى توزيعها الحر.

وترى الباحثة أن النسبة أقل مما كانت تتوقع ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدة عوامل قد تكون أثرت على النتائج: فربما أثرت المرغوبة الاجتماعية على الاستجابات؛ حيث تميل المفضوعة إلى اختيار الاستجابة المرغوبة اجتماعيا والتي تعتبرها صحيحة لا الاستجابة التي تمثل حقيقة رأيها في الواقع، بشكل مقصود أو غير مقصود؛ لنقص استبصارها بما هي عليه في الواقع، أو إنكارها لتأثير الاعلام عليها، أو عدم رغبتها في مواجهة هذه الحقيقة. بالإضافة إلى الدعاية السلبية التي يوجهنها مشهورات الإعلام الاجتماعي في الفترة الأخيرة وتراجع شعبيتهن نتيجة لها؛ بعد انتشار عدد من الوسوم التي تحذر من تأثيرهن في موقع تويتر Twitter للتواصل الاجتماعي وهو الأكثر شعبية وتأثيرا لدى السعوديين، واستهدفت الوسوم التحذير من تقليدهن واتخاذهن كقدوات اجتماعية؛ مما ساهم في رفع مستوى الوعي، وعزز قيم التفرد لدى السعوديات مؤخرا. من جانب آخر؛ فمعايير الجمال في الإعلام العربي التقليدي والاعلام الاجتماعي الحديث أقل صرامة وبعدا عن الواقع من الإعلام الغربي؛ والذي يركز بشدة على النحافة، والسيقان الطويلة، والأجساد التي تتشابه مع عارضات الأزياء، كما يركز على ملامح خالية من العيوب وقريبة من المثالية ويصعب أن نجد مثلها الكثير في الواقع. الإعلام العربي لا يشدد على هذه المعايير بنفس الصرامة؛ ونظرة إلى الفرق بين أجساد النساء في الإعلانات التلفزيونية العربية والإعلانات الغربية قد تؤكد هذا الرأي.

• السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

ولإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار صحة الفرض الصفري التالي:

• لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر.

وتم استخدام معامل ارتباط سبيرمان للكشف عن درجة العلاقة بين متغيرين واتجاهها في البيانات اللابارامترية؛ بسبب عدم انطباق شروط معامل ارتباط بيرسون على البيانات، وتمثلت النتائج في الجدول (٧):

جدول (٧) : نتائج الفرض الصفري المرتبط بالسؤال الثالث

قيمة R	قيمة α	الدالة	مستوى الدلالة	اتجاه العلاقة	قوتها
٠.٥١٣	٠.٠٠٠	دالة	٠.٠١	طردية	متوسطة

للاستدلال على وجود علاقة بين الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر تم قياس ارتباط درجات المتغيرين لدى العينة بواسطة معامل ارتباط سبيرمان والذي أسفر عن وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة القوة دالة إحصائيا عند مستوى: 0.01؛ بمعنى أن هناك تغير اقتراني بينهما والتزايد في درجات التأثير بالنموذج المثالي الإعلامي للمظهر يصحبه تزايد في درجات الاستياء من صورة الجسد والعكس صحيح.

وتبدو هذه النتيجة منطقية ومتوقعة إلى حد كبير حيث اتفقت معظم الدراسات في هذا المجال على التلازم بين التعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر والاستياء من صورة الجسد: (Grabe, Hyde, & Ward, 2008; Cafri, Yamamiya, Brannick, & Thompson, 2005; Hawkins, Richards, Granley, & Stein, 2004; Thompson & Stice, 2001; Bessenoff, 2006) كما وجد (العبادسة، ٢٠١٣) وجود علاقة بينه وبين البرامج المشاهدة. وقد قللت نتائج دراستي (القيروتي، ٢٠٠٩) و (Van Vonderen & Kinnally, 2012) من أهمية تأثير التعرض للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر واعتبرت أن للعوامل الاجتماعية دور أكثر أهمية في تطوير الاستياء من صورة الجسد.

وتؤكد هذه النتيجة العلاقة في البيئة المحلية، وتكمل سلسلة الأبحاث العالمية التي لمست هذه المشكلة، وتعد خطوة في سبيل الجهود التي تحذر من دور النموذج الإعلامي المثالي للمظهر في انتشار الاستياء من صورة الجسد والذي يعتبر قوة دافعة نحو العديد من الاضطرابات النفسية مثل: القلق، الاكتئاب، الرهاب الاجتماعي، اضطرابات الأكل.

• السؤال الرابع: هل هناك فروق في درجة الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر وفقاً للفئة العمرية لدى النساء في منطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار صحة الفرضين الصفرين كما يلي:

• لا توجد فروق دالة احصائية في درجة الاستياء من صورة الجسد تعزى لمتغير العمر.

وتم استخدام اختبار كروسكال واليس لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية المتعددة في البيانات اللابارامترية؛ بسبب عدم انطباق شروط استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي على البيانات، وتمثلت النتائج في الجدول (٨):

جدول (٨) : نتائج الفرض الصفري الأول المرتبط بالسؤال الرابع

العينات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Chi-Square	درجات الحرية df	قيمة α
٢٩-١٨	٣٢٧	٣٣.٥٥	٢٠.٥٥	٢٠.٢٩	٣	٠.٥٧
٣٩-٣٠	٢٢٠	٣٣.٧٠	١٨.٤١			
٤٩-٤٠	١١٥	٣٠.٥٧	١٧.٦٣			
٥٠ فأكثر	٥٦	٣٢.٠٤	١٩.٢٢			

بلغت قيمة مربع كاي: ٢٠.٢٩ وبلغت قيمة α : ٠.٥٧. وتعتبر قيمة كبيرة من الشك أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ مما يرجح قبول الفرض.

وتعارض هذه النتيجة مع ما جاءت به دراستي (العبدالله، ٢٠١٣: العبادسة، ٢٠١٣)؛ حيث وجد العبادسة علاقة ارتباطية بين العمر وصورة الجسد لم ترق إلى أن تكون علاقة تنبؤية؛ ويمكن تفسير التعارض مع دراسته في كونها طبقت على

النموذج إلى الجميع بفضل الإعلام الاجتماعي الحديث، وتأثيرهن بنفس القدر على مختلف الفئات العمرية. كما أن التقدم الذي وفرته التكنولوجيا الحديثة وتعدد خيارات المتابعة يجعل النساء أكثر ميلا لمتابعة من يقدم محتوى يتناسب مع اهتماماتهن ولا يقتصر تركيزه على المظهر، بعكس الإعلام التقليدي في الثمانينات والتسعينات وبداية الألفية الميلادية والذي يفرض عليهن مشاهدة محتوى يؤكد على النموذج الإعلامي المثالي للمظهر عبر وسائل إعلامية محدودة (التلفزيون، والصحف، والمجلات).

• السؤال الخامس: هل هناك فروق في درجة الاستياء من صورة الجسد ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر بين المتزوجات وغير المتزوجات من النساء في منطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار صحة الفرضين الصفرين كما يلي:

• لا توجد فروق دالة احصائية في درجة الاستياء من صورة الجسد بين المتزوجات وغير المتزوجات.

وتم استخدام اختبار مان ويتني لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطين حسابيين في البيانات اللابارامترية بسبب عدم انطباق شروط استخدام اختبارات على البيانات، وتمثلت النتائج في الجدول (١٠):

جدول (١٠): نتائج الفرض الصفرى الأول المرتبط بالسؤال الخامس

العينات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	قيمة α
غير متزوجات	٢٨٩	٣٥.٤٠	٢١.٣١	٥٦٨٠٤.٥٠٠	٠.٠٥٧
متزوجات	٤٢٩	٣١.٣٨	١٧.٧٧		

قيمة U تساوي ٥٦٨٠٤.٥٠٠، وقيمة α التي تمثل مستوى الشك بلغت ٠.٠٥٧ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ مما يرجح قبول الفرض.

هذه النتيجة تتوافق مع ما جاءت به دراسة (العبدالله، ٢٠١٣) والتي طبقت في البيئة السورية، وأفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في الاستياء من صورة الجسد. كما أفادت دراسة (Friedman, et al, 1999) والتي تهدف إلى الكشف عن تأثير الحالة الزوجية على صورة الجسد بنفس النتيجة أيضا فوجدت أن الحالة الزوجية لا ترتبط بزيادة الاستياء من صورة الجسد. ويمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال أسلوب حياة المرأة العصرية وارتفاع مستوى تعليمها وبالتالي وعيها؛ فقد لا تستمد ثقتها بمظهرها من حالتها الزوجية أو رأى زوجها.

• لا توجد فروق دالة احصائية في مدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر بين المتزوجات وغير المتزوجات.

وتم استخدام اختبار مان ويتني لإيجاد دلالة الفرق بين متوسطين حسابيين في البيانات اللابارامترية بسبب عدم انطباق شروط استخدام اختبارات على البيانات، وتمثلت النتائج في الجدول (١١):

جدول (١١) : نتائج الفرض الصفري الثاني المرتبط بالسؤال الخامس

العينات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	قيمة α
غير متزوجات	٢٨٩	١٣.٠٨	٧.٩٣	٥٩٦٥٩.٥٠٠	٠.٣٩
متزوجات	٤٢٩	١٢.٣٣	٧.٢٣		

قيمة U تساوي ٥٩٦٥٩.٥٠٠، وقيمة α التي تمثل مستوى الشك بلغت ٠.٣٩؛ وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ مما يرجح قبول الفرض الصفري.

وتعبر هذه النتيجة عن عدم وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية ومدى التأثير بالنموذج الإعلامي المثالي للمظهر حيث تتعرض المتزوجات وغير المتزوجات بنفس القدر للنموذج الإعلامي المثالي للمظهر وبالتالي سيحصلن على نفس التأثير.

• الخاتمة :

في ضوء هذه النتائج؛ يمكن الاستدلال على العلاقة بين الإعلام بنوعيه التقليدي والاجتماعي الحديث، والاستياء من صورة الجسد في البيئة المحلية. حيث أنه يحدد للمرأة معايير الجمال، ويؤكد على أهمية الوصول لمظهر مثالي، ويحثها على العمل على التخلص من عيوبها الشكلية، ويذكرها باستمرار بما يجب أن تصبح عليه وكيف ينبغي أن تبدو، ويدفعها للسعي المحموم نحو أسطورة النموذج المثالي للمظهر من أجل أن تكون محبوبة، ومقبولة، وتحظى بالتقدير والمكانة.

إلا أن الباحثة تنوه إلى أنه؛ لا يمكن من خلال هذه النتائج الجزم بالتفسير السببي فقد يمثل أحد العوامل التي المكونة للضغوط الثقافية والاجتماعية التي تسبب الاستياء من صورة الجسد؛ وهي بذلك تؤكد على النظرية التوليفية ووجهة النظر التي تعتقد بتكامل العوامل المسببة للظواهر النفسية. وتوصي أخيراً بوضع الاستياء من صورة الجسد تحت مجهر البحث العلمي في المجتمع المحلي لتفحص أسبابه وآثاره.

• التوصيات :

« إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن العوامل التربوية التي تنمي الاستياء من صورة الجسد.

« العمل على المزيد من الدراسات التي لا تحصر مفهوم صورة الجسد في زاوية ضيقة وتهتم بالرضا عن حجم الجسد ووزنه فقط.

« اتخاذ مواقف رسمية وشعبية ضد تركيز وسائل الاعلام على الجاذبية الجسدية، ورفع الوعي بخصوص دورها في تحديد معايير الجمال التي يتبناها المجتمع، ووسائلها المباشرة وغير المباشرة التي تضغط على النساء لتحقيق هذه المعايير.

« نشر التثقيف النفسي بخصوص الاستياء من صورة الجسد، واتساع مفهوم الجمال، ونقد وتحليل رسائل الاعلام لرفع مستوى الوعي في هذا المجال.

«توعية أطباء التجميل بأهمية التقييم السيكولوجي لطالبات التجميل دون حاجة حقيقية، وتشجيع التعاون بين العيادات النفسية وعيادات التجميل.
«عدم المبالغة في التحذير من السمعة الشائعة، والدعوة إلى الحفاظ على السلوكيات الصحية مع الأخذ في الاعتبار ألا تنطوي هذه الدعوة على تفضيل النحافة للتوافق مع نموذج الجسد المثالي، والحرص على عدم تكوين اتجاه ضد الشخص السمين قد يتسبب في شعوره بالاستياء من صورة الجسد، والرفض والنبد من المجتمع.

• قائمة المراجع :

- نوفل، ناصر (٢٠١٦). صورة الجسد والاغتراب النفسى وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير . غزة: الجامعة الاسلامية.
الحمد، نايف؛ بدارنه، مهدي (نيسان، ٢٠١٣). تقدير صورة الجسد وعلاقته بتقبل الذات لدى طالبات كلية إربد الجامعية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (٢)، ٣٨٧-٤٠٣.
الدسوقي، مجدي (٢٠٠٦). اضطرابات صورة الجسم. القاهرة: مكتبة الانجلو.
القيروتي، عبير (٢٠٠٩). صورة الجسد والتشبيث الذاتى لدى المرأة الأردنية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.
العبادسة، أنور (٢٠١٣). الرضا عن صورة الجسم وعلاقته بالاكتئاب لدى عينت من المراهقات الفلسطينيات بقطاع غزة. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٤١-٦٣.
العبدالله، فايزة (٢٠١٣). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. دراسات نفسية، ٨، ٨٢-٩٥.

- AMA. (2011). Retrieved from American Medical Association: <https://www.ama-assn.org/ama/pub/news/news/a11-new-policies.page>
Bessenoff, G. R. (2006). CAN THE MEDIA AFFECT US? SOCIAL COMPARISON, SELF-DISCREPANCY, AND THE THIN IDEAL. *Psychology of Women Quarterly*, 30(3), 239-251.
Briggs, H. (2014, April 10). 'Selfie' body image warning issued. Retrieved from BBC News: <https://www.bbc.com/news/health-26952394>
Cafri, G., Yamamiya, Y., Brannick, M., & Thompson, J. (2005). The influence of sociocultural factors on body image: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12, 412-433.
Carlino, A. (1999). *Books of the body*. Chicago: University of Chicago Press.
Cash, F. T., & Henry, E. P. (1995, July). Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. *Sex Roles*, 33(1-2), 19-28.
Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). *Body Images: Development, Deviance, and Change*. New York: Guilford Press.

- Dittmar, H., & Howard, S. (2004). Thin-Ideal Internalization and Social Comparison Tendency as Moderators of Media Models' Impact on Women's Body-Focused Anxiety Read More: <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.23.6.768.54799>. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 768-791.
- Garner, D. (2017, Sep 14). *Body Image in America: Survey Results*. Retrieved from Body Image: <https://www.psychologytoday.com/us/articles/199702/body-image-in-america-survey-results>
- Garner, D. M. (1997). Body image survey results. *PSYCHOLOGY TODAY*, 30, 30-45.
- Grabe, S., Hyde, J. S., & Ward, M. (2008). The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460-476.
- Hargreaves, D. A., & Tiggemann, M. (2003). Longer-term implications of responsiveness to thin-ideal television: Support for a cumulative hypothesis of body image disturbance. *European Eating Disorders Review*, 11, 465-477.
- Hawkins, N., Richards, P. S., Granley, H. M., & Stein, D. M. (2004). The impact of exposure to the thin-ideal media image on women. *Eating disorders*, 12(1), 35-50.
- Karasu, S. R. (2015, Oct 15). *The "False Creation" of Body Image Distortions*. Retrieved from Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-gravity-weight/201510/the-false-creation-body-image-distortions>
- Kilpela, L. L., Becker, C. C., Carolyn, N., & Stewart, T. (2015). Body image in adult women: moving beyond the younger years. *Advances in Eating Disorders*, 3(2), 144-164.
- Moitra, E., Herbert, J. D., & Forman, E. M. (2008). Behavioral avoidance mediates the relationship between anxiety and depressive symptoms among social anxiety disorder patients. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(7), 1205-1213.
- Nelson, S., Kling, J., Wängqvist, M., Frisén, A., & Moin, y. (2018). Identity and the body: Trajectories of body esteem from adolescence to emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 54(6), 1159-1171.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body Image*, 15-28.
- Stefanone, M. A., Lackaff, D., & Rosen, D. (2011). Contingencies of Self-Worth and Social-Networking-Site Behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 41-49.
- Stormer, S., & Thompson, J. K. (1996). Explanations of body image disturbance: A test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, and sociocultural hypotheses. *International Journal of Eating Disorders*, 19, 193-202.

- Thompson, J. K., Cattarin, J. A., Thomas, C., & Williams, R. (2000). Body image, mood, and televised images of attractiveness: The role of social comparison. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(2), 220-239.
- Thompson, J. K., Heinberg, L., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance*. Washington DC: American Psychological Association.
- Thompson, K., & Stice, E. (2001, Oct). Thin-Ideal Internalization: Mounting Evidence for a New Risk Factor for Body-Image Disturbance and Eating Pathology. *CURRENT DIRECTIONS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE, 10*(5), 181-183.
- Tiggemann, M., & Barbato, I. (2018). "You look great!": The effect of viewing appearance-related Instagram comments on women's body image. *Body Image, 27*, 61-66.
- Tiggemann, M., & Dohnt, H. (2006). Body Image Concerns in Young Girls: The Role of Peers and Media Prior to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(2), 135.
- Tiggemann, M., & McGill, B. (2004). The Role of Social Comparison in the Effect of Magazine Advertisements on Women's Mood and Body Dissatisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 23-44.
- Van Vonderen, K. E., & Kinnally, W. (2012). Media Effects on Body Image: Examining Media Exposure in the Broader Context of Internal and Other Social Factors. *American Communication Journal, 14*(2), 41-75.
- Voelker, D., Reel, J., & Greenleaf, C. (2015, Aug 25). Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics, 6*, pp. 194-158.
- Well, T. (2018, Apr 16). *Dealing With Body Image Issues*. Retrieved from Psychology Today:
<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-clarity/201804/dealing-body-image-issues>
- Wood-Barcalow, N., Tylka, T., & Augustus-Horvath, C. (2010). "But I Like My Body": Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image, 7*, 106-1016.
- Yamamiya, Y., Cash, T. F., Posavac, H. D., & Posavac, S. S. (2005). Women's exposure to thin-and-beautiful media images: Body image effects of media-ideal internalization and impact-reduction interventions. *Body image, 1*(2), 74-80.



البحث الثامن :

**تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة
المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D**

إعداد :

د / بوضياف نوال

جامعة محمد بوضياف المسيلة بالجزائر

تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D

د. بوضياف نوال
جامعة محمد بوضياف المسيلة بالجزائر

• المستخلص :

يهدف البحث الحالي إلى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وأثر كل من الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي في ذلك، وتكونت عينة الدراسة (65) طالبا وطالبة في المستوى الأول والثاني، طبقت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات : (أهداف البرنامج، المقررات الدراسية، الإشراف العلمي، فريق التكوين إجراءات القبول، المرافق والتجهيزات)، وأسفرت نتائج الدراسة : جاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة متوسطا. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص.

الكلمات المفتاحية : برنامج ماستر (أكاديمي/ مهني) علم النفس – طلبة جامعة المسيلة – نظام L.M.D

Evaluation the Masters Academy/Professional Program in Psychology at the University Msila in the Light of the LMD System

Dr. Boudiaf Nawal

Abstract

The current research aims to evaluation the masters Academy/professional program in psychology at the university msila ,from the view point of the students ,and impact of the variables of sex,specialization ,study level .and the smple of the study consisting of (65)mal and femel students in the level1,level 2 . They applied a questionnaire include sixe axes represent aspects;the objective of the program,curriculum ,supersing scientific ,a dmissions and procedures,facilité and equipment ,the results showed;The evaluation of masters Academy/professional program in psychology at the university msila was at the middle.There were no differences of statistically significant differences in the program evaluation due to the variables of sex,specialization, study level.

Key words: evaluation the masters Academy/professional- university msila -student

• الإشكالية:

تعد قضية اصلاح التعليم العالي من بين القضايا التي شغلت فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية، كما تناولتها العديد من الدراسات في كل المجتمعات المتقدمة والنامية التي تهدف إلى تطوير وتجويد التعليم العالي في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها (عمران، ٢٠١٧: ٠٦).

لذا فقد سعت الجزائر كغيرها من دول العالم إلى انتهاز سياسة الانفتاح على الآخر وذلك من خلال تبني استراتيجيات تطويرية مست مختلفة القطاعات الحيوية، ومن بين هذه الأخيرة الجامعة، ولعل من أبرز مظاهر التغيير الذي مس الجامعة الجزائرية هو تبني نظام LMD الذي دخل حيز التطبيق بصفة رسمية لسنة ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وكان هذا نتيجة للاختلالات التي عرفتھا الجامعة الجزائرية كالتأطير غير كافٍ وأعداد الطلبة، وكثرة الرسوب وضعف مردودية التكوين الضعف الدينامي على مستوى البرامج، وغياب العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، والتسيير المركزي على للحياة الجامعية .

وأمام هذه الوضعية الحرجة التي تشهدها الجامعة الجزائرية تبين الضرورة الملحة لتدعيم الجامعة الجزائرية بالوسائل البيداغوجية والعلمية والبشرية، وكذا التجهيز اللازم لتلبي احتياجات المجتمع أمام التوجهات الجديدة العالمية على مستوى التعليم العالي، حيث شكلت العديد من اللجان من أجل دراسة الاختلالات السابقة الذكر، التي يعاني منها التعليم العالي في ظل النظام الكلاسيكي السائد فيه، ومن بين هذه اللجان: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية CNRSE، والتي أبرزت بوضوح في تقريرها العقوبات المتعددة التي تمس النظام التعليمي الجزائري، وفي ضوء توصيات اللجنة الوصية في هذا الشأن وتبعاً للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبني من طرف مجلس الوزراء في أفريل ٢٠٠٢، تم تحديد استراتيجية الخاصة بوضع برنامج تطويري للتعليم العالي والمتمثل في نظام LMD (ليسانس، ماستر، دكتوراه). (نذيرة، ٢٠١٥: ١٥٨)

إذ يعتبر هذا الأخير كهندسة جديدة للتعليم العالي، وعلى ضوء هذه المقاربة في ميدان إصلاح التعليم العالي وتحولاً من الأدوار التقليدية في النظام الكلاسيكي إلى النظام الحديث الذي يهدف إلى تحسين نوعية التكوين الجامعي، وتسهيل حركية الطلاب وتوجيههم، وتنمية التكوين عبر مختلف الحياة إلى جانب التكوين الأولي، ومحاولة ربط المكتسبات وتسهيلها وتحويلها إلى سوق العمل، وأمام هذه المساعي الذي حاول تحقيقها هذا النظام سعت مداخلتنا هذه كمحاولة منا لتقويم فاعلية وكفاءة برامجنا في طور الماستر .

• أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من محاولة كشفها عن تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وبذلك نكون قد ألقينا الضوء على واقع التكوين في نظام LMD في الجامعة الجزائرية، ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

« تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تناولها لمجتمع وموضوع لم تتناولها دراسات محلية أخرى من قبل، وهو تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة. كما يمكن توظيف نتائج

الدراسة الحالية وتوظيفها في كيفية استفادة القائمين على تقويم برامج الماستر في ندوات الشرق وكذا رؤساء المشاريع والشعب في تخصصات الماستر في تحديد آليات مقترحة في كيفية تحقيق الجودة في التكوين للطلاب والأستاذ وخلق مواءمة بين أهداف والآليات والإمكانات المتخصصة للتعليم. وتستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تبحث عن مواطن القوة والضعف في برامج التكوين من أجل تحقيق النوعية والفاعلية والكفاءة .

« تعد هذه الدراسة استكمالاً للجهود المبذولة في ميدان التقويم والجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي .

• أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة التعرف على تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وأثر كل من: الجنس، التخصص والمستوى الدراسي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة/الجزائر من وجهة نظر الطلبة، تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص؟

• التعريفات الإجرائية:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة عدة مصطلحات من الضروري تعريفها، وهي:

« مستوى تقويم: العلامة الكلية على إستبانة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة.

« برنامج ماستر (أكاديمي / مهني): هو البرنامج المعتمد الذي يمنح شهادة الماستر في تخصصات: توجيه وإرشاد، علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم، القياس وبناء الاختبارات التربوية .

« طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة: هم الطلبة الذين يزاولون دراستهم بقسم علم النفس بجامعة المسيلة بالجزائر في الموسم الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

« نظام LMD: هو نظام جديد اتبعته الجامعة الجزائرية بعد الإصلاحات التي شرعت فيها منذ ٢٠٠٤، إذ يركز هذا النظام على دراسة الطالب فيه بنظام ليسانس (٣ سنوات)، وماستر ب(سنتين)، ودكتوراه ب(٣ سنوات) .

• محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بالجزائر، وتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق

الأداة المستخدمة وثباتها، وصدق استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات الأداة، وبذلك تكون نتائج هذه الدراسة صالحة للتعميم الإحصائي له وعلى المجتمعات المماثلة له فقط.

• الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء عرضاً للإطار النظري:

• أولاً التقويم التربوي :

يعد التقويم التربوي من أهم المداخل الحديثة التي تستخدمها كافة المؤسسات التعليمية لقياس مدى تحقيقها لأهداف المسطرة ولقياس مخرجاتها من أجل علاج الضعف فيها وتدعيم جوانب القوة .

• تعريف التقويم التربوي :

عرفه (الخزيم :٢٠١٥، ٢٤) نقلاً صبري والرافعي بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات أي نظام تربوي ،ومن ثم تحديد جوانب القصور والقوة في كل منها ،تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

• وظائف التقويم :

حدد كلا من حبيب (١٩٩٦) وشحادة (٢٠٠٩) وظائفاً للتقويم وندرجها في النقاط التالية :

« مراجعة الأهداف العامة والمخرجات المتوقعة للجامعة وتعديلها .

« تحديد نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية ومعالجتها .

« التقويم يوجه عملية التعليم والتدريس .

« وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة في عملية التعليم والتعلم .

• أنواع التقويم التربوي :

يستخدم التقويم لأغراض متعددة ،ويختلف التقويم تبعاً لها ومنها حسب ما حددها (العتبي ،الربيع ،٢٠١٢: ٥٦١):

« التقويم القبلي :للتأكد من مستوى معين قبل البدء بالعملية التعليمية .

« التقويم التشخيصي : للتعرف على نواحي القوة والضعف في العملية التعليمية

« التقويم البنائي والمستمر : يستهدف متابعة العملية التعليمية والاستفادة من التغذية الراجعة بقصد التحسين أثنائها .

« التقويم النهائي :لعرفة مدى تحقيق الأهداف من العملية التعليمية .

• ثانياً :ماهية نظام LMD وأسباب تطبيقه في الجامعات الجزائرية

• تعريف نظام LMD:

و نظام في التكوين العالي يرمي إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب لسانس ، ماستر ، دكتوراه .

- **أسباب تطبيق نظام LMD في الجزائر:**
 وقد حدد (04; 2007, Berrouch, berkan) جملة من أسباب التي جعلت الحكومة الجزائرية في اتجاه تبني نظام LMD:
 « فشل نظام الكلاسيكي التعليم العالي في قدرته على الانسجام وفق البيئة التكنولوجية الجديدة .
 « نسبة الطلبة الذين أضاعوا سنواتهم الدراسية في الجامعة مما أعاق السير النوعي للتعليم العالي بسبب ثقل النفقات دون نتائج إيجابية .
 « قابلية الاندماج العالمي في تكوين متميز وناجح في دول عربية .
 « التكوين الهادف وفي مدة زمنية قصيرة .
 « تحقيق تكوين نوعي ومتنوع يلبي حاجات سوق العمل ويرقي من البيئة التكنولوجية .
 « تطوير القدرات البحثية والإبداعية للطلبة .
 « الرغبة في الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تأمين جودة التعليم .

• **أهداف نظام LMD:**

- حددت وزارة التعليم العالي (٢٠٠٨: ٠٨) أهداف نظام LMD في النقاط التالية :
 « إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية لتكون نوعية ومنظمة وملائمة لاحتياجات السوق ، وذلك بالتشاور مع القطاع الاقتصادي في إطار خطط الدولة التنموية .
 « تطوير البحث العلمي وتنمية الروح العلمية .
 « استقلالية الجامعة .
 « إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والعالمية على المستوى الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والثقافي .
 « تقييم مستمر لمؤسسات التكوين وبرامجها .
 « مساعدة الطالب في اختيار مساره والمشاركة في فهم تكوينه حيث أنه يسمح بالانتقال من المسار المفروض إلى المسار الحيوي ، التي تبدو فيه ذاتيته وهذا ما يساعده على التكوين الفردي حيث تكون الفرق البيداغوجية بمثابة دعم ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني .
 « تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها لتكون جامعة حيوية وعصرية متفتحة على العالم

• **خصائص نظام LMD:**

- حددت كلا من (قادري ، بن نابي ، ٢٠١٣: ٠٦) يتميز نظام LMD بالنقاط التالية :
 « التحويل : يعبر عن الامكانية الممنوحة للطلاب لتغيير المسارات التكوينية والجامعية .
 « الاحتفاظ : يمكن للطلاب الاحتفاظ بالمواد المتحصل عليها في الوحدات التعليمية في حالة تغيير المسار التكويني أو الجامعات .

• مبادئ نظام LMD:

- تتمثل مبادئ نظام LMD كما حددتها (غيتي، ٢٠١٢: ٣٢٤) في النقاط التالية :
- « الترصيد (Capitalisation) : هي الوسيلة التي تسمح بالاكتساب والحفاظ نهائيا على وحدات التعليم ،ويمكن الاكتساب النهائي للمواد التي يحصل فيها الطالب على المعدل لوحدة تعليم غير مكتسبة ،كما أن الأرصدة المتعلقة بوحدة التعليم أو المواد تعتبر اكتسابا نهائيا .
- « الحركية (mobilité) : تمكن الطالب من الانتقال من ميدان تكوين لآخر، فالتصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بالداخل والخارج ،والتصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على جزء أو كل الشهادة
- « المقرئية (Lisibilité) : تسمح سوق العمل بقراءة واضحة للشهادة ومقارنتها بشهادات أخرى لنفس بلدان أخرى بعد التعرف على نظام LMD، كما يتكون نظام LMD من وحدات التعليم ،لكل وحدة تعليم قيمة في شكل رصيد ،كما تعبر عن عدد من ساعات العمل (دروس ،أعمال تطبيقية)

الجدول (١) : نموذج بطاقة تنظيم السداسي للتعلم - السداسي الأول نموذجا -

نوع التقييم	الأرصدة	المعام ل	الحجم الساعي الأسبوعي				وحدة التعليم
			أعمال أخرى	أعمال تطبيقية	أعمال موجهة	محاضرة	
إمتحان	متواصل	٢٠	٠٩	١٣.٣٠	٠٦	٠٦ س	١٨٠
إمتحان	متواصل	٠٥	٠٣	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٥	٠٢	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٥	٠٢	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٥	٠٢	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٥	٠٢	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٧	٠٤	٠٤.٣٠	٣.٠٠	٣.٠٠	90
إمتحان	متواصل	04	02	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	03	02	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠٢	٠٢	٣.٠٠	1.30	1.30	٤٥
إمتحان	متواصل	٠١	٠١	1.30	1.30	1.30	٢٢,٣٠
إمتحان	متواصل	٠١	٠١	1.30	1.30	1.30	٢٢,٣٠
إمتحان	متواصل	٠١	٠١	150	1.30	1.30	٢٢,٣٠
إمتحان	متواصل	٣٠	١٦	٣١٥.٠٠	10.30	١٢.٠٠	٣٣٧.٣٠

(المصدر : مواثمة عرض تكوين ماستر أكاديمي / مهني في تخصص علم النفس العيادي بجامعة
المسيلة سنة ٢٠١٧/٢٠١٨)

ومن خلال هذا الجدول يمكننا أن نركز على طبيعة الدروس في هذا النظام فتكون الدروس على شكل وحدات دراسية، والوحدة الدراسية هي عبارة عن مجموعة المواد المختارة بناء على انسجامها وتناسقها وتكون من دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، محاضرات.... إلخ وفي هذا المقام وحسب الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة نظام LMD يمكن تصنيفها إلى :

- « وحدات التعليم الأساسية : وهي التي تجمع بين المواد الأساسية لتخصص معين، ويجب على الطلبة متابعتها واكتساب التصديق عليها .
- « وحدات التعليم المنهجية : وتمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل .
- « وحدات التعليم الاستكشافية : التي تساعد الطالب على اكتشاف مواد تعليمية في تخصصات أخرى وتساهم في توسيع ثقافته الجامعية .
- « وحدات التعليم العرضية : وهي التي تجمع مواد في اللغات الحية والاعلام والتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال... إلخ وهي تساعد الطالب على اكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية .

ومن خلال هذا النموذج قد يتبادر لنا تقارب كبير بين النظامين الكلاسيك وLMD، لكن في حقيقة الأمر هناك اختلاف جوهري في طريقة التكوين في النظام الجديد إذ يعتمد على الجوانب العملية، فضلا عن أن الاختصاصات الواردة فيه تتبع طلب سوق العمل، وهي ليست معيارية كما هو الحال في النظام القديم .

• هيكلية نظام LMD في الجامعة الجزائرية :

• ١- ليسانس (L) : وهي شهادة يتم تحضيرها في ظرف ٣ سنوات وتنقسم إلى فرعين :

« شهادة ليسانس مهنية : بحيث يتلقى الطالب فيها تكوينا يؤهله للحياة العملية (٧٠ بالمائة برامج مشتركة وطنيا تحدد حسب اللجنة الوطنية للشرق و٣٠ برامج محلية تخضع لاحتياجات سوق العمل في عالم الشغل في منطقة الولاية للجامعة المكونة .

« شهادة ليسانس عملية أكاديمية : تسمح للطلاب بمتابعة التكوين من أجل تحضير شهادة الماستر وتكون البرامج فيها مشتركة وطنيا حسب ما تقر به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية واللجنة الوطنية للشرق .

• ٢- الماستر (M) : يتم تحضير هذه الشهادة في عامين انطلاقا من إجراءات القبول والترتيب وتنقسم إلى :

« ماستر مهنية : يتوجه فيها الطالب في نهاية التكوين إلى الحياة العملية لتركيز هذه الأخيرة على الجانب الميداني .

« ماستر أكاديمية : وهنا يستطيع الطالب الحامل لهذه الشهادة التسجيل في مسابقة الدكتوراه للطور الأول ونيلها بعد النجاح التكوين المطلوب.

٣٠-الدكتوراه: تخرّص خلال ٣ سنوات بعد النجاح في المسابقة المحددة لهذا الغرض وتنتج نهاية المرحلة لنيل الشهادة بإنجاز مذكرة في التخصص المطلوب

• الدراسات السابقة:

يتم في هذا المقام استعراض بعض الدراسة ذات العلاقة بالدراسة الحالية محلية عربية وأجنبية :

قامت كركوش (٢٠١٢) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب البلدية نحو تطبيق نظام وتم تطوير استبانة مكونة من (١٥) فقرة تقيس اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق نظام LMD طبقت على عينة قوامها (٨٠) أستاذاً وأستاذة ،واستخدم المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة أهداف الدراسة ، وأسفرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب البلدية نحو تطبيق نظام LMD سلبية بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجديدة بكيفية تطبيقه ،وكذا لقلّة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع .

كما أجرت بويدي وعداثة (٢٠١٣) دراسة استهدفت التعرف إلى اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD ، وأثر كل من متغيرات: الجنس ،التخصص ، وقامت الباحثان بتصميم استبانتين مكونتين الأولى مكونة من (٢١) فقرة تقيس اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والثانية مكونة من (٢٢) فقرة تقيس التعرف إلى اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التقويم ، طبقت على عينة قوامها (٦٠) أستاذاً وأستاذة ، وتوصلت الدراسة أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص ،في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

في دراسة زرزو (٢٠٠٦) التي استهدفت محاولة تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد في نظام LMDتقيما مرحليا وجزئيا في ضوء تحفيز الطلبة إلى عالم الشغل ،باعتبار التوظيف إحدى الأهداف الأساسية لهذا النظام ،وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية أهمها التوجيه إلى نظام LMD ومحتوى البرامج ومصالح مساعدة وإعلام الطلبة ،وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ،واستخدام المقابلة والاستمارة ،وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقص في إعلام الطلبة عن نظام LMDفهم لا يملكون معلومات كافية عن الدراسة وفق هذا النظام ،وأن معظم الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب وفهم البرنامج الدراسي المخصص لهم ،كما هناك غياب شبه كلي لمصالح الطلبة مكلفة بإعلامهم حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل .

• الدراسات العربية :

وأجرى الخزيم (٢٠١٦) دراسة استهدفت تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، تم تصميم استبانة تقيس ذلك طبقت على عينة الدراسة من (١٣٥) دارسا ودارسة، وأسفرت نتائج الدراسة جاء تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج الماجستير وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، التخصص في البكالوريوس والمستوى الدراسي .

وفي دراسة أبو هاشم (٢٠١٦) والتي استهدفت تقويم برنامج الماجستير في علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبا وطالبة في جميع مسارات البرنامج، طبقت عليهم استبانة تشمل سبع محاور، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم البرنامج جيدا جدا، في حين أن درجة الرضا عن البرنامج بلغت ٧٧.٦ %

وقام أيضا عابدين (٢٠٠٣) دراسة لتقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بأثر متغير الجنس في ذلك، وتم الاعتماد على استبانة تقيس ذلك مكونة من ستة مجالات (أهداف الدراسات العليا، طرائق التعليم والتعلم، المحتوى، والتقويم، المدرسين)، طبقت على عينة مكونة من (١٠٥) طالبا (٤٩) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا كانت متوسطة، وأشارت النتائج عدم وجود اختلاف في تقديرات أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس أو فئة البرنامج (تخصصات علمية أو أدبية) .

• الدراسات الأجنبية :

كما أجرى رينولدز (Reynolds, 1998) بدراسة هدفت إلى تحديد تصورات العاملين الطلبة بشأن البرامج المطلوبة الهادفة إلى مقابلة احتياجات الطلبة بمساقات الدراسات العليا، وتوصلت إلى أن الطلبة يرون ترابط المساقات وأنها ممتعة .

أما دراسة ترايس (Trice, 2002) فقد هدفت إلى تقويم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى رضا الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، بينما كان الرضا ضعيفا بالنسبة للإشراف عن الرسائل .

وقام (Nagel, 1986) بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم برامج الدكتوراه في الإدارة التربوية الذي تقدمه جامعة أكروند من وجهة نظر الخرجين الذين

انخرطوا وحصلوا على شهادة دكتوراه التربية للفترة ١٩٦٩ - ١٩٨٤، وتم استخدام استبانة تقيس ذلك على عينة مكونة من (١٢٩) خريجا، وتوصلت الدراسة أن رضا الخريجين عن البرنامج ومدى استفادتهم منه بعد التخرج وفي حياتهم العلمية

• تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة نلاحظ جوانب عدة من تلك الدراسات وما تناولته من موضوعات، وما استخدمته من أدوات وما توصلت إليه من نتائج حيث تنوعت الدراسات منها على المستوى المحلي العربي والأجنبي، واختلفت من حيث الموضوعات والمنهج المستخدم، والعينة، والمجتمع ومن خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ بأن معظم الدراسات السابقة أشارت إلى واقع تطبيق نظام LMD واتجاهات كلا من الدارسين والمدرسين نحوه محليا، أما عربيا وأجنبيا تمحورت في تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر المدرسين والدارسين أيضا وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، وتفسير النتائج، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، أما عن تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها الدراسة الأولى التي تطبق على قسم علم النفس بجامعة المسيلة بمدينة المسيلة بالجزائر، وعلى عينة من طلبتها .

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

• مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة بالجزائر للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م والبالغ عددهم (٢٣٨) طالبا وطالبة .

• عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦٥) طالبا بقسم علم النفس بجامعة المسيلة من المجموع الأصلي وتبلغ نسبته بـ (٢٧,٣١٪)، وبما أن البحوث الوصفية تمتاز بأن عيناتها تكون كبيرة ونظرا لاستحالة الجرد الشامل لقلة الوقت، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

• أدوات الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من قسمين:

« القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) .

◀ القسم الثاني: تم تطوير استبانة تقيس تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر العينة قيد الدراسة، واشتملت على (٣٠) فقرة موزعة على ستة أبعاد.

• الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة جامعات الجزائر من المتخصصين في العلوم التربوية، والقياس والتقويم، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة صياغة الفقرات لغوياً، ومدى قياسها لذلك، وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة الفقرات وحذف بعضها الآخر، وهي التي حصلت على نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين. حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج سلم خماسي، فقد أعطى بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، والبديل بدرجة كبيرة (٤) والبديل بدرجة متوسطة (٣)، والبديل بدرجة منخفضة (٢)، والبديل بدرجة منخفضة جداً (١) درجة واحدة.

كما استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي لعناصر الاستبيان وذلك لمعرفة قوة العلاقة بين المجال والمجموع الكلي للمجالات باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو محدد في الجدول (٢):

الجدول (٢): الاتساق الداخلي لعناصر الاستبيان

المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
الأول	*0.687	٠.٠٠٠
الثاني	*0.659	٠.٠٠٠
الثالث	*0.749	٠.٠٠٠
الرابع	*0.568	٠.٠٠٠
الخامس	*0.509	٠.٠٠٠
السادس	*0.864	٠.٠٠٠

* دال عند مستوى ٠.٠٠١

• ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد تراوح الثبات بين المجالات بين (0.50 - 0.86)، وهذا يدل على الثبات الجيد للأداة، بينما بلغ الثبات الكلي للأداة الدراسة 0.76.

• مفتاح التصحيح:

تم الاعتماد على المعيار التالي للحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية وتم تقسيم درجات التقدير الى ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدايات - الحد الأدنى للبدايات / عدد المستويات = ٥ - ١ / ٣ = ١.٣٣
 ◀ المدى الأول: ١ + ١.٣٣ = ٢.٣٣

◀ المدى الثاني: $2.34 + 1.33 = 3.67$

◀ المدى الثالث: $3.68 + 1.33 = 5$

فتصبح التقديرات بعد ذلك كالتالي:

◀ أقل من أو يساوي (٢.٣٣) مؤشراً منخفضاً.

◀ أكبر من أو تساوي (٢.٣٤) وأقل من (٣.٦٧) مؤشراً متوسطاً.

◀ أكبر من أو تساوي (٣.٦٨) مؤشراً مرتفعاً.

• المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً، المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ح)، معامل الارتباط بيرسون، T-test، تحليل التباين الأحادي.

• عرض النتائج ومناقشتها:

في ما يأتي عرض للنتائج وفقاً لتسلسل تساؤلات هذه الدراسة:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، على كل مجال من مجالات الاستبانة وللأداة ككل والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة

المحاور	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
إجراءات القبول	٦	١٢.٢٣	٤.٧٨	متوسطة
فريق التكوين	٤	١٢.٦٦	٤.٢٩	متوسطة
إشراف العلمي	٢	١٣.١١	٤.٥٤	متوسطة
مرافق وتجهيزات	٥	١٢.٣٥	٥.١١	متوسطة
مقررات دراسية	١	١٣.٦٠	٥.٢٢	متوسطة
أهداف البرامج	٣	١٢.٩٥	٥.١٣	متوسطة
الدرجة الكلية	٣٠	٧٦.٩١	٥.١٣	متوسطة

يتضح من الجدول (٣) أن درجة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الإجمالي لجميع المحاور (٧٦.٩١) وبانحراف معياري قدره (٥.١٣). بينما كان أقل بعد من تقويم البرنامج هو بعد إجراءات القبول بمتوسط حسابي بلغ (١٢.٢٣) وبانحراف معياري قدره (٤.٧٨) ووفقاً للمحك فإن هذا المحور جاء بدرجة متوسطة أيضاً.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كلا من الخزيم (٢٠١٦) والتي أقرت بأن تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج الماجستير وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط، وأيضا مع دراسة عابدين (٢٠٠٣) والتي أشارت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا كانت متوسطة، أما دراسة ترايس (Trice, 2002) فقد هدفت إلى تقويم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى رضا الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة .

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو هاشم (٢٠١٦) والتي أظهرت أن مستوى تقييم البرنامج جيدا جدا .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات ولكل فقرة على حدة في كل مجال.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على إجراءات القبول

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٠٣	مدة الدراسة المحددة لبرنامج ماستر كافية وملائمة	2,65	1,374	متوسطة
٠٢	قواعد برنامج ماستر واضحة في قبول الطلبة	2,68	1,491	متوسطة
٠٥	وجود دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول ببرنامج ماستر	2,38	1,548	متوسطة
٠٤	يتم اعتماد إعلانات في نهاية كل سنة لجذب الطلبة الى البرنامج	2,51	1,572	متوسطة
٠١	إجراءات الرسوب والنجاح والتحويل مناسبة.	2,74	1,534	متوسطة

يتضح من الجدول (٤) أن الفقرة التي نصت على أن " إجراءات الرسوب والنجاح والتحويل مناسبة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (٢.٧٤) وبانحراف معياري (١.٥٣) فقد جاءت بدرجة مرتفعة، أما الفقرة التي تنص على أن " وجود دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول ببرنامج ماستر " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (٢.٣٨) وانحراف معياري (١.٥٤). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال إجراءات القبول جاءت متوسطة، ونفسر إجراءات الرسوب والنجاح في نظام LMD من خلال الأرصدة المتعلقة بالنظام وكذا الاعتماد على المديونية في المقاييس على عكس النظام كلاسيكي فهو يعتبر الطالب راسبا في حالة عدم تحصيله في الدورات العادية والشاملة للنجاح في المقاييس دون اشتراط معدل ٢٠/١٠ فهو ناجح، أما في النظام الجديد فهو يعتمد على تحصيل الطالب في كل مقياس على معدل من ٢٠/١٠ فهو ناجح وغير ذلك يعتبر راسب ولو كان معدله ١٥ / من عشرين مع احتساب الديون .

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الإشراف العلمي

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	يتم الإشراف العلمي الجاد من خلال المرافقة البيداغوجية	2,54	1,668	متوسطة
٢	تسهل الإدارة على التوزيع العادل للإشراف بين الباحثين	2,80	1,553	متوسطة
١	تعقد أيام دراسية وتكوينية في مجال الإشراف	2,86	1,478	متوسطة
٤	يتم تنظيم عملية الإشراف من خلال اللوائح والتظيمات	2,68	1,532	متوسطة
٣	يسير الإشراف الى مناقشة الأعمال البحثية للطلبة لتخرجهم	2,72	1,409	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن الفقرة التي نصت على أن " تعقد أيام دراسية وتكوينية في مجال الإشراف " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (٢.٨٦) وانحراف معياري ١.٤٧، أما الفقرة التي تنص على أن " يتم الإشراف العلمي الجاد من خلال المرافقة البيداغوجية " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (٢.٥٤) وانحراف معياري (١.٦٦). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال الإشراف العلمي جاءت متوسطة. ،ونعزو ذلك إلى مدى استفادة الطلبة من الندوات والأيام الدراسية التي تعقد بالقسم حول الإشراف ومنهجية البحث العلمي المتمثلة في كيفية انجاز أطروحات نهاية التكوين في نظام LMD ،بالإضافة عن الأيام الدراسية حول كيفية إجراءات التربصات الميدانية لفائدة طلبة ماستر ٢، أما بخصوص الإشراف العلمي عند طريق المرافقة البيداغوجية التي حددها نظام الجديد لم تطبق بشكل كلي في قسم علم النفس بجامعة المسيلة ؛وهذا نتيجة لحداثة هذه المهمة وعدم إعداد الأساتذة لها ،اذ تعتبر اختيارية في نظام LMD فكل الأساتذة يعتبرونها جهدا مضاعفا لتنظيم العمل الشخصي للطلاب ومساعدته في بناء مساره التكويني ،ودعمه في الجانب المنهجي ومن خلال تجربتنا الشخصية في مجال المرافقة البيداغوجية فالطلب لحد الان لم يستوعبوا معنى المرافقة وما هو دوره في هذا المقام ،وبالتالي يركزون في حصص المرافقة على المشكلات الانفعالية التي تعترض سبيل الطالب وبالتالي ينسى النقص الواضح في مجال تكوينه العلمي والمنهجي ،وبالتالي لاحظنا غياب الكثير من الطلبة عن حصص المرافقة البيداغوجية في ميدان العلوم الاجتماعية وبالتالي تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة المتوصل إليها في دراسة نصرأوي ،وبن زروال (٢٠١٦) والتي أظهرت احتل فيها مجال الإشراف المرتبة الأخيرة وبدرجة ضعيفة .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ترايس (Trice, 2002) أن الرضا ضعيفا بالنسبة للإشراف عن الرسائل.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المرافق والتجهيزات

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٠١	لا تتوافر العديد من التجهيزات الالكترونية بالمخابر والحجرات الدراسية	2,71	1,389	متوسطة
٠٢	المرافق التي تستخدم في نظام الماستر غير حديثة وملئمة.	2,71	1,548	متوسطة
٠٥	تتنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط	2,46	1,382	متوسطة
٠٣	تناسب القاعات الدراسية وأعداد الطلبة في المحاضرات .	2,63	1,496	متوسطة
٠٤	يتم تحديث واصلاح الاعطاب في حينها دون تماطل	2,60	1,569	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن الفقرة التي نصت على أن " لا تتوافر العديد من التجهيزات الالكترونية بالمخابر والحجرات الدراسية " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب (٢,٧١) وانحراف معياري ١,٣٨٩، أما الفقرة التي تنص على أن " تتنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (٢,٤٦) وانحراف معياري (١,٣٨). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال المرافق والتجهيزات جاءت متوسطة، ونعزو ذلك إلى قدم الجناح الذي يتم فيه التدريس لطلبة الماستر، وهذا راجع لعدم اهتمام الجامعة بميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية على غرار العلوم التقنية فهي تدرس بالقطب الجديد في ولاية المسيلة، ويضم هذا الأخير أحدث التجهيزات الالكترونية وتتوافر به جميع الشروط التي تليق بالتدريس بطور ما بعد التدرج، أما بخصوص تنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط، لكونها تقريبا معطلة خاصة بتوفير الكهرباء اللازمة للعرض بتقنية الداتا شوا، ويرجع هذا إلى تماطل الإدارة الوصية والمكلفة بشؤون الصيانة، مما يؤثر على التدريس ونتيجة لهذا فإن الطلبة في قسم علم النفس دائما يلجؤون إلى شن إضرابات بالجامعة والتوقف عن الدراسة والمناداة بإصلاح الاعطاب من كهرباء وتدفئة... إلخ

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المقررات الدراسية

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	المقررات الدراسية سارت لتكون موحدة وطنيا	2,48	1,522	متوسطة
١	تتضمن المقررات الدراسية أهم المواضيع والمحاور لكل مستوى دراسي.	2,72	1,431	متوسطة
٢	تلحق المقررات الدراسية أهم المصادر والمراجع في المقياس	2,71	1,627	متوسطة
٤	يتم التنسيق في تقديم المقررات بين الاستاذ المحاضر والمطبق	2,38	1,558	متوسطة
٥	يتم متابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان.	2,37	1,341	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن الفقرة التي نصت على أن " تتضمن المقررات الدراسية أهم المواضيع والمحاور لكل مستوى دراسي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (٢.٧٢) وبانحراف معياري ١.٤٣، أما الفقرة التي تنص على أن " يتم متابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان. " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (٢.٣٧) وانحراف معياري (١.٣٤). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال المقررات الدراسية جاءت متوسطة. ونعزو ذلك أن برنامج LMD في طور الماستر ثري بالمقاييس، لكن الحجم الساعي لا يساعد هيئة التدريس في تغطية جميع المحاور في جميع المقاييس لاعتمادها على نظام السداسيات والمقدر حجمه من ١٤ - ١٦ أسبوع في الوحدات الأساسية في الوحدات العرضية أما في الوحدات العرضية أقل بكثير، مما لا يسع للأستاذ أو الإدارة بمتابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان، لكن نظام LMD يطمح إلى متابعة الأستاذ للطالب على مستوى التربصات الميدانية مع الشركاء الاجتماعيين وعقد اتفاقية تعاون بين هذه القطاعات الحيوية كوزارة التربية الوطنية، والمستشفيات، ومديرية النشاط الاجتماعي وغيرها من المؤسسات الحيوية التي لها علاقة وطيدة بالتكوين المهني واعداد الطالب إلى عالم الشغل .

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فريق التكوين

الترتيب	الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	يساهم فريق التكوين إلى تجويد هذا النظام	2.63	1.557	متوسطة
٥	تسعى فرق التكوين إلى بيان مسارات هذا النظام	2.20	1.078	متوسطة
١	فرق التكوين تسهر على توضيح معالم برامج هذا النظام	2.71	1.618	متوسطة
٤	توضح فرق التكوين ملمح تخرج الطلبة باعتماد هذا النظام	2.34	1.428	متوسطة
٣	تتابع فرق التكوين العقود المبرمة بين طلبة الماستر ومختلف المؤسسات	2.35	1.386	

يتضح من الجدول (٨) أن الفقرة التي نصت على أن " فرق التكوين يسهر على توضيح معالم برامج هذا النظام " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (٢.٧١) وبانحراف معياري (١.٦١) وبدرجة متوسطة، أما الفقرة التي تنص على أن " تسعى فرق التكوين إلى بيان مسارات هذا النظام " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢.٢٠) وانحراف معياري (١.٠٧). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال فريق التكوين جاءت متوسطة. وربما يرجع السبب في كثرة الأعباء التي يقوم بها مسؤول الميدان ومسؤول الشعبة ومسؤول التخصص، فهم في حقيقة الأمر فهم يكتفون بعقد اجتماعات دورية في كل سداسي قبل الامتحان وبعده لطرح انشغالات الطلبة خاصة فيما يتعلق بطريقة التقويم، وتسجيل مدى التقدم في المقاييس المقترحة... إلخ، لكن هذا الشيء يتم مع ممثلي الأفواج وبالتالي يحرم الطلبة من التعرف على مسارات هذا التكوين ومساعدته .

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال أهداف البرنامج .

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	أهداف البرنامج واضحة ومبسطة بدقة	2.51	1.631	متوسطة
٤	الاهداف معدة من قبل لجان وطنية مختصة	2.40	1.477	متوسطة
٣	توضح الاهداف مع البرامج من الاجل الوصول لتحقيقها	2.46	1.480	متوسطة
١	تسعى هيئة التدريس لتحقيق الاهداف والكفاءات المبرمجة.	2.62	1.518	متوسطة
٥	تتوفر وسائل لنشر أهداف البرنامج مطويات ،دليل علمي ،مواقع إلكترونية للكلية والقسم والجامعة	2.37	1.587	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن الفقرة التي نصت على أن " تسير الاهداف وفق مجالات ومستويات هرمية من القاعدة الى القمة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (٢.٦٢) وانحراف معياري (١.٥١) وبدرجة متوسطة، أما الفقرة التي تنص على أن " تسعى هيئة التدريس لتحقيق الاهداف والكفاءات المبرمجة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (٢.٣٧) وانحراف معياري (١.٥٨). وبشكل عام فالدرجة الكلية للمجال جاءت متوسطة.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي ؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب نوع الجنس وتمت مقارنة المتوسطين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو مبين في الجدول (١٠):

جدول (١٠): يوضح اختبار T لمتغير جنس الطلبة (ذكور/ إناث)

الأبعاد	الجنس	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأول	الذكور	٣٨	14.38	١.٨٢	0.123	٦٣	0.445	غير دال
	الإناث	٢٧	16.24	١.٧٥	-	-	-	-
الثاني	الذكور	٣٨	١٢.٨٣	١.٧٥	0.243	٦٣	0.452	غير دال
	الإناث	٢٧	١٤.٠٩	٣.٠٣	-	-	-	-
الثالث	الذكور	٣٨	١٦.٨٩	2.564	0.776	٦٣	0.213	غير دال
	الإناث	٢٧	١٧.٧٧	3.176	-	-	-	-
الرابع	الذكور	٣٨	٢٦.١٧	١.٨٢	0.487	٦٣	0.432	غير دال
	الإناث	٢٧	٢٦.٥٥	١.٧٥	-	-	-	-
الخامس	الذكور	٣٨	١٢.٠٦	٣.٠٣	0.374	٦٣	0.745	غير دال
	الإناث	٢٧	١٢.٢٧	٣.٠٥٨	-	-	-	-
السادس	الذكور	٣٨	١٢.٠٦	2.564	0.429	٦٣	0.789	غير دال
	الإناث	٢٧	١٢.٢٧	3.176	-	-	-	-
الأداة ككل	الذكور	٣٨	87.21	5.224	0.529	٦٣	0.443	غير دال
	الإناث	٢٧	74.35	10.672	-	-	-	-

نستنتج من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ويعزى هذا إلى عدم وجود اختلاف بين المدرسين في آلية تنفيذ البرنامج وطريقة التعامل معهم مما أدى إلى عدم وجود فروق، وكذا معايير الحكم على البرنامج متماثلة كونهم يحملون نفس الخصائص العلمية والاجتماعية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عابدين (٢٠٠٣) بعدم وجود اختلاف في تقديرات أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوبيدي وعداثة (٢٠١٣) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

جدول (١١): يوضح اختبار T لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	التخصص الدراسي	العينة ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأول	ماستر ١	٣٦	١٢.٣٢	٣.٠٤٢	٠.٦٥٨	٦٣	٠.٦٥٨	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	١١.٦٧	١.٨٧١	-	-	-	-
الثاني	ماستر ١	٣٦	٢٠.٥٨	٣.٢٤٤	٠.٧١٣	٦٣	٠.١٣٤	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	١٩.٣٣	٢.٥٥٥	-	-	-	-
الثالث	ماستر ١	٣٦	١١.٤٥	٢.٧٩٨	٠.٢٦٧	٦٣	٠.٢٥٤	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	١٣.٦٧	١.٧٣٢	-	-	-	-
الرابع	ماستر ١	٣٦	١٨.٣٢	٠.٦٦٤	٠.٥٦١	٦٣	٠.٧٨٢	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	١٧.٢٤	٢.٩٧٦	-	-	-	-
الخامس	ماستر ١	٣٦	١٣.٣٩	3.176	٠.٤٣٤	٦٣	٠.٥١١	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	١٤.٠٠	٢.٧٧٧	-	-	-	-
السادس	ماستر ١	٣٦	٢٤.٤٥	١.٨٧١	٠.٦٢٠	٦٣	٠.٢١٤	-
	ماستر ٢	٢٩	١٣.٣٧	٢.٤٨٢	-	-	-	-
الأداة ككل	ماستر ١	٣٦	٧٤.٤٨	٦.٢٣٢	١.٢٥١	٦٣	٠.٣٨٩	غير دال
	ماستر ٢	٢٩	٧١.٢٦	٦.٦٧٥	-	-	-	-

"نستنتج من الجدول (١١) أن قسمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة البرنامج متشابهة من طور إلى آخر (ماستر ١، ماستر ٢) إذ نجد تكرار لبعض الوحدات أو تشابه بين محتوى المقاييس في السداسي الواحد، وحتى في طرائق التدريس والوسائل التعليمية وكذا الاعتماد

على أساليب التقويم المستخدمة في الطورين . وتتنفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتائج المتوصل إليها في دراسة الخزيم (٢٠١٦) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

• بالنسبة للسؤال هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علم النفس العيادي - توجيه وإرشاد - علم النفس تنظيم وعمل)

الجدول (١٢) نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات المستقلة الثلاثة الخاصة بالتخصص العلمي وذلك في المتغير التابع تقديرات المستجوبين لتقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة .

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علم النفس العيادي	٢١	٤١.٥٣	٢.٢٠٠
التوجيه والإرشاد	٣٠	٤٣.٣٣	٤.٤٥٩
علم النفس العمل والتنظيم	١٤	٤٢.٢٥	٢.٤٣٥
المجموع	٦٥	٤١.٧٢	٣.٥٨٠

يعرض الجدول (١٣) نتائج اختبار تجانس تباينات المجموعات المستقلة الثلاثة الخاصة بالتخصص العلمي وذلك في المتغير التابع تقديرات المستجوبين لتقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة.

الجدول (١٣) : نتائج اختبار ليفين لتجانس المجموعات

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,974	2	64	,151

يتضح من الجدول أن المجموعات المستقلة الثلاثة متجانسة ومتساوية في المتغيرات التابعة ،، فقيمة اختبار ليفين لتجانس التباين غير دالة إحصائياً في حالة المتغير التابع تقديرات المستجوبين وهذا يجعلنا نتجه لحساب (ANOVA) :

جدول (١٤) : نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في لدرجة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٢.٨٣٨	٢	١١.٤١٩	٠.٨٨٧	٠.٤١٩ غير دال
داخل المجموعات	٥٦٦,٥٦٧	٦٢	١٢.٨٧٧		
المجموع	٥٨٩,٤٠٤	٦٤			

تشير النتائج في الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص، وذلك استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

ونعزو ذلك إلى غالبية مقررات البرنامج هي عبارة عن مداخل قد لا ترتبط بتخصص معين، وكذا اعتماد هذا النظام نظام السداسيات فقد لا يتيح للطلاب استيعاب واستكمال محاور المقاييس مما قد يأخذ الطالب فكرة عامة حول مضمون هذه المقاييس (المساقات)، ونظرا لقلّة الوقت لا يتاح لعضو هيئة التدريس تكملة البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بويدي وعدائكة (٢٠١٣) في عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص.

• النتائج المتوصل إليها:

في ضوء أهداف الدراسة، وفي إطار المنهج العلمي المستخدم، ومن خلال البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وعرض ومناقشة النتائج، توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- « مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة كان متوسط .
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات تقدير درجة أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص.

• التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:
- « ضرورة التركيز في التدريس على الجوانب العملية والتطبيقية حتى تتاح الفرصة أمام جميع الطلبة لفهم أفضل المعارف النظرية ومحاولة تجسيدها على أرض الواقع في شكل ممارسات بحثية .
- « ضرورة الاعتماد في تسجيل الماستر على دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول والترتيب في برنامج الماستر، وشرح أهم المسارات والمسالك في التكوين وتوجهات التخصص لكي يستطيع تكييفه مع المشروع المهني الشخصي له .
- « ضرورة إعادة النظر في محتوى الوحدات التعليمية (الأساسية، الاستكشافية، العرضية) لمساعدة الأستاذ للقيام بحصص الاشراف عن طريق المرافقة البيداغوجية الذي يتبناه نظام LMD.
- « التوسع في قبول طلبة الماستر لمواكبة العصرنة وفسح المجال أمام الطلبة لتحقيق الموائمة المهنية .

• الاقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها نقترح ما يلي: إعداد دراسات بالعناوين التالية:

- « تقويم برنامج دراسات عليا (ماستر، دكتوراه) في ظل نظام LMD.
- « اجراء دراسة تقويمية لبرنامج الماستر لمعرفة الصعوبات التي تواجه هذا البرنامج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس .
- « إجراء دراسة تقويمية لبرنامج الماستر لمعرفة الصعوبات التي تواجه هذا البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا .
- « إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى كربطها بعالم الشغل أو جودة التكوين للطلاب والأستاذ .

• قائمة المراجع:

- بوبيدي لاميّة، عدانكة سامية (٢٠١٣). اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD، مجلة مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، بسكرة .
- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). "التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
- الخزيم، خالد (٢٠١٦). "تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، مجلة العلوم التربوية، العدد (٢).
- زرزور، أحمد (٢٠٠٦). "تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد LMD في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل، رسالّة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة .
- شحادة، نعمان (٢٠٠٩). "التعليم والتقويم الأكاديمي، عمان، دار صفاء.
- عابدين، محمد (٢٠٠٣). "تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد ١٧ (١)، (١٧٣)
- العتيبي منصور، الربيع علي (٢٠١٢). "تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء Ncate، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩).
- عمران، فزيهة (٢٠١٧). "دور اصلاح سياسة نظام LMD في تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية، رسالّة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة بسكرة، الجزائر
- غيتي، نسرين (٢٠١٢). "دور نظام LMD في اعداد الموارد البشرية وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (٣٧)، جامعة قسنطينة ١.
- قادري، حليلة وبن نابي، نصيرة (٢٠١٣). "جودة التكوين في نظام LMD في ضوء المرافقة البيداغوجية للطلاب الجامعي، مجلة الباحث .
- كركوش، فتيحة (٢٠١٢). "اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق نظام LMD، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد (٨).
- نذيرة، اليزيد (٢٠١٥). "صعوبات تطبيق نظام LMD حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الواد، العدد (١٠)، جامعة حمّة لخضر، الواد، الجزائر.
- أبو هاشم، السيد (٢٠١٦). "تقويم برنامج ماجستير علم النفس لكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلد التاسع، العدد (٢٤).

وزارة التعليم العالي (٢٠١١). الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة نظام LMD ،ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون ،الجزائر .

-Reynolds B(1998).Student and staff preceptions of higher education in further education ,the new higher education ;brookfield vermont ;Aste publishing co .

-Trice (2002) .Oxfords graduate students :perspective on academic and student lif .Oxford university website .



البحث التاسع :

**تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي
والمهني لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض التعليمية في ضوء
الاتجاهات التربوية الحديثة**

المصادر :

د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام

أ/ هند بنت سعود بن عبدالله العريضي
معلمة رياض أطفال بإدارة تعليم الرياض
وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية

تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام

أ/ هند بنت سعود بن عبدالله العريفي
معلمة رياض أطفال بإدارة تعليم الرياض
وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية

• المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على أهم الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتحديد الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني من وجهة نظر كل من مشرفات ومعلمات رياض الأطفال. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائجها إلى التأكيد على حاجة المعلمات رياض الأطفال إلى تدريب وتطوير أدائهن في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم، بصرف النظر عن مؤهلهن، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. كما تم وضع تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: برامج تدريبية – رياض الأطفال – اتجاهات تربوية حديثة.

Suggested proposal for the necessary training programs to develop the educational and vocational performance of kindergarten female teachers in Riyadh in the light of modern educational trends

Hind Saud Abdullah Al – Arifi . Dr. Ghalia Hamad Sulaiman Al-Saleem

Abstract

The research aimed at identifying the most important necessary training needs to develop the educational and vocational performance of kindergarten female teachers in the light of the modern educational trends, and to identify the necessary training needs for the development of educational and vocational performance from the kindergarten female supervisors and teachers point of view. The research used descriptive analytical method. The results indicated that teachers need to train and develop their performance in the field of planning, implementation and evaluation, regardless of their qualifications, years of experience and the number of training courses. The research also set a suggested proposal for the necessary training programs to develop the educational and vocational performance of kindergarten female teachers in the light of modern educational trends.

Keywords: Training programs - Kindergartens - Modern educational trends.

• مقدمة:

إن أهداف التربية في رياض الأطفال لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عام، فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة للمواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه، فإن الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال يعد واحداً من الأمور التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورفقي ثقافته؛ إذ إن الاهتمام بالطفولة جزء من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً، حيث يشكل الأطفال الشريحة الأكثر أهمية في المجتمع، فهم جيل المستقبل، وهذا مطلب اجتماعي مهم .

ومن المؤكد أن تحقيق أهداف رياض الأطفال المعاصرة لا يتم إلا من خلال معلمة ذات مواصفات شخصية وتربوية ومهنية مميزة، ورغم أن الطالب هو محور العملية التعليمية إلا أن المعلمة تعتبر من أهم عناصرها، والذي يستند إليه نجاح تلك العملية.

وتنبع أهمية المعلمة وإعدادها وتدريبها كما أشار إليه كل من عطية والهاشمي من كونه يعمل على تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، ودوره الفعال في بناء جيل المستقبل، فللمعلمة دور مهم في العملية التعليمية، حيث يتم من خلاله تنفيذ الرؤية والسياسة التربوية، كما أن نجاح عملية التدريس يتوقف على المعلمة التي من المفترض أن تعد إعداداً متميزاً من خلال العلم والمعرفة ومهارات تدريس متعددة ومتنوعة (عطية والهاشمي، ٢٠٠٨م، ص ١٥٥). فنجاح العملية التربوية لا يحتاج إلى معلمات تتوافر لديهن المعارف النظرية حول تخصصهن فحسب، بل الحاجة كذلك إلى معلمات قادرات على أداء هذه الأمور للطلبات ضمن مهارات عملية وممارسات مهنية تحقق أهداف التعليم، ومساعدة الطلبات إلى الوصول إلى المعرفة على الوجه المرغوب فيه (Cmielewski, 2006, p. 257).

ويعد التدريب مهماً لكل العاملين في الميدان التربوي وعلى الأخص معلمات رياض الأطفال ؛ وذلك لأهمية مرحلة الطفولة فهي من أهم المراحل في تنمية شخصية الفرد، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالبيئة، وتتضح مواهبه وميوله، ويكتسب ألواناً من المفاهيم والقيم والاتجاهات وأساليب التفكير وأنماط السلوك، والتي تؤثر في تكوين شخصيته، وهناك نوعان من التدريب يسهمان في الإعداد الجيد لمعلمة الروضة هما: التدريب قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة.

وقد أشارت (رزق، ٢٠٠١م، ص ٤) إلى أن حاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة أصبحت ضرورة ملحة؛ تلبية لمطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية وتربوية للأفراد والمؤسسات والمجتمع ، وإذا ما أريد لبرامج تدريب

المعلمين أثناء الخدمة أن تلبي مطالب عصرها الآن وفي المستقبل فإنه ينبغي إعادة تخطيطها وتطوير مضامينها وتقنياتها باستمرار، وهذا يتطلب صياغة إستراتيجيات شاملة للتدريب تأخذ في حساباتها إحداث تكامل تنظيمي مستمر وشامل ومرن بين جناحي التدريب الأساسيين قبل الخدمة وبعدها في إطار رشيد من التنسيق بين المؤسسات المسؤولة عن تلك البرامج.

وأكد ذلك المؤتمر الثاني لإعداد المعلم والمنعقد في جامعة أم القرى، حيث أوصي المؤتمر بضرورة إقامة مراكز لتدريب المعلم أثناء الخدمة، وأن تهدف برامج التدريب رفع كفاية المعلم وفق خطة شاملة لرفع مستوى الأداء، وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء نتائج تقويم الدورات السابقة ومدى حاجة المعلم لتلك الكفايات. (الطويرقي، ٢٠١١م، ص ٢٣٧)

ومن المسلمات الضرورية لنجاح البرامج التدريبية كما أشارت الدراسات السابقة ضرورة وضوح مفهوم الدورات التدريبية عند كل من مسؤولي التدريب، والمدرسين، والمتدربين يساعد في تحديد الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقييم للتدريب، وبهذا يسهل تحديد العملية التدريبية، ويتخذ هذا المفهوم محورين: أولهما اكتساب معلومات، والهدف من التدريب هنا يكون بتزويد المتدربين بالمعلومات، وعندما يتم تحديد الموضوعات للدورات التدريبية على أساس نظري، ويحدد الأسلوب الذي يخدم الموضوعات النظرية، إذ تكون المحاضرة والعرض المباشر من أكثر الأساليب المستخدمة، والتقييم يكون على أساس ما حصل عليه المتدرب من معلومات. والمحور الثاني هو تنمية المهارات، والهدف من التدريب هو التأكيد على الطابع العملي التطبيقي، ويتم التقييم على أساس ما حصل عليه المتدرب من مهارات (Alan, & Martin, 2008, p. 4).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تدريب معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض كدراسة الذواد (٢٠٠٧م)، التي أوصت بضرورة وضع السبل المناسبة لزيادة فاعلية دورات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال في تنمية كفايات معلمات رياض الأطفال، خاصة على المستوى التربوي والمهني، لذا سعى هذا البحث لتحديد الاحتياجات التدريبية التربوية والمهنية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض التعليمية، وذلك لبناء تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

• مشكلة البحث:

لقد أشارت الدراسات إلى أن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة عالية من الجودة إلا إنها غير كافية في عصر يتسم بالتطورات السريعة والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول العديد من المشكلات التي تظهر أثناء

الخدمة، كما أنها لا تستطيع أن تسد الفجوة بين عملية إعداد المعلم بكليات التربية من ناحية، وما تتطلبه الممارسة الميدانية في السنوات اللاحقة من ناحية أخرى (قابيل، ٢٠٠٦م، ص ٤٥٠) .

وأشار (عمر، ٢٠١٠م، ص ٦٠) إلى أن معلمة رياض الأطفال تواجه خلال عمرها المهني متغيرات شتى لا يمكنها مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهلها لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث النظرية والتطبيقية تضيق إليها كل يوم الجديد، والتقنية تتسارع خطاها نحو المستحدثات والمبتكرات التي تغير الكثير من مقومات البيئة وأنماط الحياة، والمجتمعات هي الأخرى تتغير نظمها وسياساتها وأساليب العمل وخطط التنمية فيها والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها .

وأجرت الباحثة العديد من الزيارات الميدانية لمراكز تدريب معلمات رياض الأطفال، ومدارس رياض الأطفال، ومراكز الإشراف التربوي، وتم أخذ آراء عدد من المدربات والمشرفات، وكذلك المعلمات حول الدورات التدريبية المقامة حالياً، وقد تكررت ملاحظة العديد منهن أن هذه الدورات المقامة سواء في مراكز التدريب التابع لإدارة التدريب والابتعاث التربوي أم المراكز التدريبية التابعة لمراكز الإشراف التربوي لا تخرج عن كونها محاضرات نظرية تفتقر إلى التدريب العملي والتطبيق الميداني الذي يساهم في النمو المهني للمعلمة، وعدم ملاستها للحاجات الفعلية للمعلمات .

وقد أكدت العديد من الدراسات على الافتقار للبرامج التدريبية أثناء الخدمة، التي تلبي احتياجات المعلمات ومنها: دراسة الصويغ (٢٠٠٠م)، التي أشارت إلى وجود ضعف في محتوى البرنامج التدريبي الذي يتم تقديمه في مراكز تدريب معلمات رياض الأطفال، ودراسة العواد (٢٠٠١م) التي أكدت على حاجة معلمات رياض الأطفال للتدريب في مجال الأهداف، والمحتوى، والتقييم، والخبرات التعليمية، وأيضاً دراسة داغستاني (٢٠٠٣م)، التي أشارت إلى وجود قصور في جوانب البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على معلمات رياض الأطفال، أما دراسة البيشي (٢٠٠٨م) فقد أكدت على وجود حاجات إرشادية لمعلمات رياض الأطفال.

وعلى الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتقديم الدورات التدريبية سنوياً لمعلمات رياض الأطفال، إلا أن هناك شكوى كما تبين من الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على المعلمات والمشرفات التربويات لرياض الأطفال ألا وهي قلة الاستفادة من الالتحاق بهذه الدورات مما ينعكس على تدني توظيفهن لهذه الدورات في عملهن الميداني في البيئة الصفية، وبرغم التجديدات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم لدعم مثل هذه

الدورات إلا أنها لا تتعدى الشكل التقليدي، ولا تضي بغرض الارتقاء بأداء معلمات رياض الأطفال، مما يستدعي الوقوف على الحاجات التدريبية التربوية والمهنية اللازمة لتمكين المعلمات من تجاوز الصعوبات والمعوقات التي تواجههن، ومن ثم تؤتي هذه الدورات أكلها وذلك من خلال محاكاتها لواقع المعلمات في الميدان، ومراعاة ما يستلزم تطويره في عملهن من مكونات تربوية ومهنية لمواجهة المعوقات التي تحد من تحقيق الأهداف العامة لهذه المرحلة.

ومن ثم جاء هذا البحث للوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال والمشرفات التربويات لرياض الأطفال في مدينة الرياض التعليمية، ووضع تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

• أسئلة البحث :

- تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:
- « ما الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ؟
- « ما أهم الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات لرياض الأطفال بمدينة الرياض ؟
- « ما التصور المقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في منطقة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ؟

• أهداف البحث :

- يحاول البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:
- « التعرف على مفهوم القيادة التحويلية وأهميتها وأهدافها.
- « تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.
- « وضع تصور مقترح للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في منطقة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

• أهمية البحث:

- تنبثق أهمية البحث من خلال ما يلي:
- « الكشف عن الحاجات التدريبية التربوية والمهنية التي تؤثر على تطوير أداء معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض.

« تقديم قائمة بأهم الحاجات التدريبية التي يمكن أن تستفيد منها وزارة التربية والتعليم عند تقويم أداء معلمات رياض الأطفال .
 « يمكن التوصل إلى بعض التوصيات الخاصة بنوعية ومحتويات الدورات التدريبية التي يمكن أن تقدم للمعلمات أثناء الخدمة مما يساعد في التغلب على نواحي القصور في البرامج التدريبية المقامة حالياً .
 « يسهم في إثراء المكتبة العربية في هذا الموضوع ؛ نظراً لقلّة الدراسات السابقة التي اهتمت بتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة .

• مصطلحات البحث:

• التدريب أثناء الخدمة:

" مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه وخبراته وآرائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقاً لأداء عمله بجودة عالية". (منتصر، ٢٠٠٧م، ص ٨٧٦)

ويعرف إجرائياً بأنه: هو كل برنامج منظم ومخطط يمكن معلمات رياض الأطفال من تطوير أدائهن التربوي والمهني ، وذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية ويكسب المعلمة المعارف والخبرات التي تحتاج إليها وتزيد من طاقة المعلمة الإنتاجية .

• الحاجات التدريبية:

" معلومات ومهارات واتجاهات وقدرات فنية وسلوكية يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغييرات معاصرة أو نواحي تطويرية". (الطعاني، ٢٠٠٢م، ص ٣٠)

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات معلمات رياض الأطفال للقيام بوظائفهن بكفاءة عالية .

• الاتجاهات التربوية الحديثة :

" مجموعة التجارب، والبحوث، والملاحظات، والممارسات التجديدية، والأساليب الحديثة، والتي هي نتيجة للتقدم في مجال المعرفة، والعلوم، والتقنيات". (النوري، ١٩٨٦م، ص ١٨٧)

ويقصد بالاتجاهات التربوية في هذه الدراسة إجرائياً: مجموعة من التجديدات التربوية التي أحدثت في مجال الحاجات التربوية والمهنية لمعلمات رياض الأطفال، والتي بنيت على أبحاث ودراسات علمية، ونظرية، وميدانية تجريبية، أثبتت نجاحها في المجتمعات المتقدمة في المجال التربوي .

- الإطار النظري للبحث:
- أولاً : التدريب التربوي أثناء الخدمة
- تعريف التدريب أثناء الخدمة :

يعرفه عثمان (٢٠١١م، ص٢٢) بأنه: "كل نشاط مخطط ومنظم يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها، من أجل تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم ، ورفع كفاءتهم الأدائية، وتحسين خدماتهم الحالية والمقبلة، عن طريق استكمال تأهيلهم ، لمواجهة ما يستحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعليم كحل مشكلات النظام التعليمي ورفع مستوى الخدمات التعليمية".

وعرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة (١٩٧٢م، ص١٠٥) بأنه : "نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندرجها، تناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".

وعرف التدريب التربوي في أثناء الخدمة بأنه : "مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية، للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية". (السالم، ٢٠٠١م ، ص٣٠)

كما تعرف برامج التدريب أثناء الخدمة بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه وخبراته وآرائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقاً لأداء عمله بجودة عالية(منتصر، ٢٠٠٧م، ص٨٧٦).

- أهداف التدريب التربوي أثناء الخدمة:

لقد ذكرت وزارة المعارف . آنذاك، وزارة التربية والتعليم حالياً . أهداف التدريب التربوي أثناء الخدمة على النحو التالي: (١٩٩٨م، ص١٤٢ - ١٤٣).

« تأهيل العاملين في مجال التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد مخطط لها.

« تنمية الاتجاهات السليمة للفرد و تقدير قيمة عمله التربوي الإداري وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه.

« تنمية مفهوم التربية المستمرة والإسهام في الحلقات الدراسية والدراسات الميدانية وغيرها.

« تبصير المعلمين والمديرين بمشكلات النظام التعليمي القائم ومشكلات المدرسة وفصولها الدراسية وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم في حلها.

« إعداد المعلمين والمديرين للمساهمة في البرامج التدريبية ، وخلق جو من التعاون بين المؤسسات التي يعملون بها.

• أهمية التدريب أثناء الخدمة:

ذكر المنيف (١٩٨٨م، ص ١٧٧): "أن التدريب التربوي أثناء الخدمة مهم لتحسين أداء المعلمين ورفع مستواهم، بما يستجد من أمور تربوية حديثة، يكون لها أثر كبير على دفع العملية التعليمية نحو الأفضل".

ويشير الشيباني (٢٠٠٦م، ص ٦٦) فذكر: الاهتمام بإعداد وتدريب معلمات الروضة قبل وأثناء الخدمة بحيث يكن قدرات على القيام بأدوارهن التعليمية بطريقة إبداعية من القضايا الجوهرية التي برزت على الساحة التعليمية دولياً وإقليمياً، إن الاتجاهات المعاصرة لبرامج إعداد وتأهيل معلمات الروضة تنظر إلى هذه المعلمة باعتبارها العنصر الأكثر أهمية في تفعيل العملية التعليمية داخل الروضة؛ حيث أصبحت المعلمة مسؤولة مسؤولية كبرى عن عملية الإرشاد لبلوغ سلوك الطفل نحو أهداف العمل والتعلم واللعب والنمو؛ وأصبحت أيضاً المنظمة لبيئته المادية، والاجتماعية المحيطة، والمراقبة لشبكة العلاقات الاجتماعية، والمسؤولة عن ملاحظة وتقويم أعماله وتصرفاته.

• ثانياً: الحاجات التدريبية

• تعريف الحاجات التدريبية :

يعرف الحسيني (١٩٩٥م، ص ١٩) الحاجة التدريبية بأنها: "المتطلبات التي يتوقع من التدريب المهني تغطيتها لإعداد الراغبين في العمل لأداء الأعمال المتاحة لهم سواء كانوا يدخلون العمل لأول مرة أم يتحولون إلى مهنة أخرى، أو يرفعون إلى مهن أعلى، وقد تكون هذه المتطلبات على مستوى مهنة واحدة، أو منشأة واحدة أو قطاع جغرافي أو اقتصادي معين، أو المستوى القطري"

ويعرفها اللقاني والجمال (١٩٩٥م، ص ٩) بأنها: "مجموعة المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية نوعية التعلم".

ويعرفها طعيمة (١٩٩٩م، ص ٢٣٤) بأنها: "مجموع الخبرات التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي، أي قبل تنفيذ المناهج والكتب المطورة، أو مستوى ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء سواء أكانت الخبرات معلومات أم قيما واتجاهات أم مهارات، وهذا بالطبع في حدود الإمكانيات المتاحة زماناً ومكاناً".

• أهمية تحديد الحاجات التدريبية:

تأتي أهمية تحديد الحاجات التدريبية من الدور الذي تقوم به في تخطيط وتنفيذ وتقويم آثار البرنامج التدريبي، وهذا ما يؤكد موسى (١٩٩٧م، ص ٤٢)؛ حيث ذكر: أن الحاجات التدريبية تقوم بالوظائف التالية:

« تساعد على تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة علمية وموضوعية.

« تستخدم كقاعدة لتخطيط أنشطة البرنامج التدريبي.

- « تستخدم كمعايير لتقويم الآثار النهائية للبرنامج التدريبي.
- « تستخدم لتبرير تقديم بعض المقررات.
- « تستخدم لتحسين كفاءة النظام التربوي.
- « تستخدم لتبرير الإنفاق على البرنامج التدريبي.

• وسائل وطرائق تحديد الحاجات التدريبية:

- أورد موسى (١٩٩٧م، ص٤٤ - ٤٦) عدد من الوسائل والطرائق لتحديد الحاجات التدريبية من أهمها ما يلي:
- « المقابلات الشخصية: المقابلة الشخصية إحدى الطرائق أو الوسائل المتبعة في تحديد الحاجات التدريبية للعاملين.
- « مجموعات المناقشة: تعتبر المناقشة في مجموعات صغيرة إحدى وسائل تحديد الحاجات التدريبية.
- « استخدام الاستبانات: هي وسيلة من الوسائل الجمعية لجمع المعلومات من العاملين فهي تتضمن مجموعة من الأسئلة المكتوبة بصورة واضحة حول جوانب الأداء وظروفه ومتطلباته وكفاياته، وقد تكون الأسئلة مفتوحة أو أسئلة تتطلب إجاباتها الاختيار من بين عدة بدائل بحيث تغطي الأسئلة كافة جوانب العمل.
- « مسح أحكام الخبراء: يتم مسح أحكام الخبراء بطريقة شفوية مثل: عقد الندوات والمؤتمرات عن جوانب العمل ومتطلباته وظروفه ومشكلاته ومعوقاته وواقع العاملين.
- « استخدام الاختبارات: توجد ثلاثة أنواع من الاختبارات وهي (تحريرية، عملية، شفوية) فيمكن استخدامها بإحدى أهداف قياس أوجه الإتقان.
- « دراسة آراء المجتمع: تتم دراسة آراء المجتمع باستخدام الاستفتاءات؛ بهدف قياس أوجه الإتقان، ولتحديد جوانب النقص والقصور من وجهة نظر أفراد المجتمع.

• الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة:

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في هذا المجال ما يلي :

• اتجاه تفريد برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة:

ونعني به " تزويد كل طالب بخبرات تعليمية تتناسب مع قدراته، وبتمكنه من العمل على تحقيق أهداف تربوية مهمه، ويركز إلى حد كبير على استقلالية الطالب في التعليم حسب قدراته وطاقاته، والسرعة الخاصة به أثناء التعلم" (جودت، ١٩٨٣م، ص٥٤)

وهناك استراتيجيات عديدة لفريد التعليم والتدريب ومنها : التدريب باستخدام الوحدات التعليمية (الموديولات)، التدريب بالحقائب التعليمية، والرمز التعليمية.

• اتجاه تدريب المعلم القائم على التعليم الإلكتروني وتقنية التعليم والتدريب:

وهو اتجاه حديث في التعليم والتدريب يؤكد على التعليم الذاتي للمتعلم ويعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز . وهناك عدة تطبيقات لاستخدام الحاسب الآلي أو تقنيات التعليم في تدريب المعلمين ومن أبرزها: التدريب بمساعدة الكمبيوتر، التدريب عن طريق الوسائط المتعددة، التدريب عن طريق الفيديو التفاعلي، التدريب عن طريق الكتاب الإلكتروني، التدريب عن طريق التعليم الافتراضي، التدريب باستخدام شبكة المعلومات.

• اتجاه التعليم والتدريب عن بعد أو التعليم والتدريب المفتوح:

وهو نوع من التدريب يقوم على أساس تنمية المعلمين أثناء الخدمة والمقيمين في مناطق بعيدة عن مراكز التدريب من خلال شبكة المعلومات العنكبوتية.

• اتجاه التدريب الموجه نحو العمل:

والذي يعد من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويمكن تجسيد تدريب الموجه نحو العمل في صور مختلفة لتنظيم البرامج تدريب المعلمين منها: تربية المعلمين القائمة على الكفايات، تربية المعلمين القائمة على الأداء، تربية المعلمين القائمة على التعليم المبرمج والمصغر.

• اتجاه التدريب القائم على منهج النظم وتحليل النظم:

ويعرف بأنه "طريقة تحليلية ونظامية للتخطيط، تمكنا من التقدم باتجاه الأهداف التي حددتها مهمة النظام ككله، وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة" (الفهيد، ١٤١٩هـ، ص ٢٠)

• اتجاه التدريب القائم على التدريب المعرفي:

وهو اتجاه حديث لا يكتفي بالتركيز على تغيير السلوكيات والممارسات فحسب بل هو يركز على إعادة تركيب السلوكيات وما يختفي وراءها من أفكار داخلية والغرض منه أن يقوم المتدرب بتقويم ما هو مقبول وما هو غير مقبول في أدائه. (السليم، ١٤٣١هـ، ص ٣٩ - ٥٥)

• نتائج البحث:

توصل البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمي رياض الأطفال في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتم تحديد مجالات لتلك الحاجات التدريبية وهي مجال : (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، والجدول (١) يوضح المجالات الرئيسة والحاجات الفرعية التي تنبثق من كل مجال:

جدول (١) قائمة للحاجات التدريبية

م	الحاجات	المجال
١	التدرب بصفة مستمرة على ما يستجد في مجال استخدام أساليب وإستراتيجيات التدريس الفعالة.	مجال التخطيط
٢	التدرب على وضع مخطط طويل المدى على مدار العام في ضوء الأهداف العامة للمرحلة.	
٣	التدرب على التخطيط لبرامج يومية تتكامل فيها الأنشطة المختلفة، بحيث تتضمن مفاهيم ومهارات وقيم طبقاً للأهداف العامة للمرحلة.	
٤	التدرب على التخطيط لأنشطة متنوعة بما يتناسب مع جوانب النمو (معرفية ومهارية وجدانية).	
٥	التدرب على تحديد الأهداف للبرنامج أو النشاط بدقة ووضوح.	
٦	التدرب على التخطيط لأنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	
٧	التدرب على أن تخطط أنشطة تعويضية للأطفال المتأخرين نمائياً.	
٨	التدرب على التخطيط لأنشطة خارجية للأطفال تحقق أهداف الروضة.	
٩	التدرب على التخطيط للتعامل مع كل طفل وفقاً لاحتياجاته وقدراته.	
١٠	التدرب على التخطيط لاستخدام الأركان في غرفة النشاط بفعالية.	
١١	التدرب على كيفية إشراك الأطفال في التخطيط للبرامج.	
١٢	التدرب بصفة مستمرة على كيفية بناء العلاقات مع الأسرة والمجتمع .	
١	التدرب على إعداد البيئة التعليمية بما يتناسب مع نوع النشاط ، بحيث توفر البدائل المتعددة.	مجال التنفيذ
٢	التدرب على ابتكار التدريبات الفعالة لإدماج الأطفال في التعلم	
٣	التدرب على استثمار اللعب في تعليم الأطفال واستثارة خيالهم	
٤	التدرب على تقديم الأنشطة بطريقة مشوقة وجاذبة لانتباه الأطفال.	
٥	التدرب على كيفية إشعار الأطفال بأهمية النشاط ومتعته.	
٦	التدرب على توضيح أهداف النشاط للأطفال.	
٧	التدرب على جعل حجرة النشاط غنية بالتجارب العلمية والخبرات الحياتية.	
٨	التدرب على استخدام إستراتيجيات متنوعة تقابل وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	
٩	التدرب على استخدام إستراتيجيات التوجيه الإيجابي في تعليم الطفل.	
١٠	التدرب على استخدام إستراتيجيات المعرفة (الحوار والمناقشة، الإلقاء، إدراك المفاهيم، الاكتشاف، التعلم القائم على المشكلة، تعليم التفكير الإبتكاري).	
١١	التدرب على استخدام إستراتيجيات التنمية الوجدانية (مفهوم الذات، إستراتيجية الدراما	

	الاجتماعية و تمثيل الأدوار).	
١٢.	التدرب على إيجابية الأطفال في كل خطوة من خطوات النشاط.	
١٣.	التدرب على استخدام مصادر متنوعة للتعلم (وسائط مرئية وغير مرئية ومطبوعات).	
١٤.	التدرب على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (كمبيوتر، إنترنت، فيديو).	
١٥.	التدرب على تفعيل استخدام الأركان في الروضة.	
١٦.	التدرب على إثارة دافعية الطفل للتعلم من خلال التنوع في الأنشطة والوسائل والخامات.	
١٧.	التدرب على كيفية تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، المناقشة، التفاعل الاجتماعي وغيرها.	
١٨.	التدرب على كيفية تنمية القيم والاتجاهات التي يجب أن تكسبها للطفل.	
١.	التدرب على تصميم وسائل تقويم متنوعة لقياس الجوانب المختلفة لنمو الطفل	٢-٣-٤ مجال التقويم
٢.	التدرب على مقارنة الطفل بنفسه من خلال مواقف سابقة له.	
٣.	التدرب على تحليل سلوك الطفل للتعرف على نقاط القوة والضعف لديه.	
٤.	التدرب على تصميم أدوات التقويم بكفاءة.	
٥.	التدرب على استخدام التقويم المستمر.	
٦.	التدرب على إشراك الأهـل في عملية التقويم.	
٧.	التدرب على إشراك المتخصصين في عملية التقويم.	
٨.	التدرب على كيفية تحليل المعلومات التي تتلقاها من الأهـل لتعديل سلوك الأطفال.	
٩.	التدرب على تحليل أسباب المشكلات التي حدثت لتجنب حدوثها مستقبلاً.	
١٠.	التدرب على مساعدة أولياء الأمور لمعالجة سلوك الأطفال.	
١١.	التدرب على استخدام أساليب الملاحظة والتسجيل والقياس لدعم نمو الطفل.	
١٢.	التدرب على استخدام إستراتيجيات التقويم من خلال الاختبارات والبطاقات و الصور.	
١٣.	التدرب على الاختبارات المختلفة لتقويم الأطفال مثل اختبارات التفسير و التسلسل والترتيب	
١٤.	التدرب على اختبارات تتبع المـتاهات لتقويم الأطفال.	
١٥.	التدرب على الإستراتيجيات المختلفة لتقويم الأطفال مثل: اختبارات المزوجة ، اختبارات تعبير الوجه	
١٦.	التدرب على قياس مدى ملائمة مضمون برامج النشاط لمستوى نمو الأطفال.	
١٧.	التدرب على استخدام المعايير لتقويم الأداء.	
١٨.	التدرب على قياس مدى مناسبة الطرق والوسائل المتبعة لنمو الطفل وأهداف الروضة.	
١٩.	التدرب على قياس مدى مردود أو نتائج التعلم على اضطراد نمو وسلوك الأطفال.	
٢٠.	التدرب على استخدام نتائج التقويم لتحسين أدائك كمعلمة رياض أطفال.	
٢١.	التدرب على كيفية تقبل النقد البناء من الآخرين لك كمعلمة.	

توصل البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لتطوير الأداء التربوي والمهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات لرياض الأطفال بمدينة الرياض الجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) يبين استجابات أفراد العينة من المشرفات التربويات حول عبارات مجال التخطيط

م	العبرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة	متوسط	الانحراف المعياري	ترتيب
١	التدريب بصفة مستمرة على ما يستجد في استخدام أساليب إستراتيجيات التدريس الفعالة.	٧٣.١٧ %	٢٤.٣٩	٢.٤٤	٠	٠	٤.٧١	٠.٥١	١
٢	التدريب على وضع مخطط طويل المدى على مدار العام في ضوء الأهداف العامة للمرحلة.	٦٣.٤١ %	٣١.٧١	٤.٨٨	٠	٠	٤.٥٩	٠.٥٩	٥
٣	التدريب على التخطيط لبرامج يومية تتكامل فيها الأنشطة المختلفة بحيث تتضمن مفاهيم ومهارات وقيماً طبقاً للأهداف العامة للمرحلة.	٦٠.٩٨ %	٣١.٧١	٤.٨٨	٢.٤٤	٠	٤.٥١	٠.٧١	١٠
٤	التدريب على التخطيط لأنشطة متنوعة بما يتناسب مع جوانب النمو (معرفية ومهارية وجدانية).	٦٣.٤١ %	٣٤.١٥	٢.٤٤	٠	٠	٤.٦١	٠.٥٤	٤
٥	التدريب على تحديد الأهداف للبرنامج أو النشاط بدقة ووضوح.	٦٥.٨٥ %	٢٦.٨٣	٤.٨٨	٢.٤٤	٠	٤.٥٦	٠.٧١	٦
٦	التدريب على التخطيط لأنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	٦٥.٨٥ %	٢٩.٢٧	٠	٤.٨٨	٠	٤.٥٦	٠.٧٤	٦
٧	التدريب على أن تخطط أنشطة تعويضية للأطفال المتأخرين نمائياً.	٧٣.١٧ %	٢١.٩٥	٢.٤٤	٢.٤٤	٠	٤.٦٦	٠.٦٦	٢
٨	التدريب على التخطيط لأنشطة خارجية للأطفال تحقق أهداف الروضة.	٥٨.٥٤ %	٢٩.٢٧	٧.٣٢	٤.٨٨	٠	٤.٤١	٠.٨٤	١١
٩	التدريب على التخطيط للتعامل مع كل طفل وفقاً لاحتياجاته وقدراته.	٦٠.٩٨ %	٣٦.٥٩	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥٦	٠.٦٣	٦
١٠	التدريب على التخطيط لاستخدام الأركان في غرفة النشاط بفعالية.	٧٣.١٧ %	٢١.٩٥	٠	٤.٨٨	٠	٤.٦٣	٠.٧٣	٣
١١	التدريب على كيفية إشراك الأطفال في التخطيط للبرامج.	٤٨.٧٨ %	٤١.٤٦	٠	٧.٣٢	٢.٤٤	٤.٢٧	٠.٩٨	١٢
١٢	التدريب بصفة مستمرة على كيفية بناء العلاقات مع الأسرة والمجتمع .	٦٣.٤١ %	٣١.٧١	٢.٤٤	٢.٤٤	٠	٤.٥٦	٠.٦٧	٦
	المتوسط العام						٤.٥٥		

ويتضح من الجدول (٢) أن المشرفات التربويات اتفقن على حاجة المعلمات للتدريب في مجال التخطيط بدرجة (موافقة بشدة) ، فقد كان المتوسط الحسابي (٤,٥٥) من (٥,٠٠).

جدول (٣) يبين استجابات أفراد العينة من المشرفات التربويات حول عبارات مجال التنفيذ

م	العبرة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة	متوسط	الاحراف المعياري	رقم
١	التدريب على إعداد البيئة التعليمية بما يتناسب مع نوع النشاط بحيث توفر البدائل المتعددة.	٢١ %	١٩	٠	١	٠	٤.٤٦	٠.٦٤	١٥
٢	التدريب على ابتكار التدريبات الفعالة لإدماج الأطفال في التعلم.	٥١.٢٢ %	١٨	١	٠	٠	٤.٥١	٠.٥٥	١٤
٣	التدريب على استثمار اللعب في تعليم الأطفال واستثارة خيالهم.	٢٧ %	١٤	٠	٠	٠	٤.٦٦	٠.٤٨	٧
٤	التدريب على تقديم الأنشطة بطريقة مشوقة وجاذبة لانتباه الأطفال.	٣٠ %	١٠	٠	١	٠	٤.٦٨	٠.٦١	٥
٥	التدريب على كيفية إشعار الأطفال بأهمية النشاط ومتعته.	٢١ %	١٨	٠	٢	٠	٤.٤١	٠.٧٤	١٧
٦	التدريب على توضيح أهداف النشاط للأطفال.	٢٠ %	١٩	٠	٢	٠	٤.٣٩	٠.٧٤	١٨
٧	التدريب على جعل حجرة النشاط غنية بالتجارب العلمية والخبرات الحياتية.	٢٧ %	١٣	٠	١	٠	٤.٦١	٠.٦٣	١١
٨	التدريب على استخدام إستراتيجيات متنوعة تقابل وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	٣١ %	١٠	٠	٠	٠	٤.٧٦	٠.٤٣	١
٩	التدريب على استخدام إستراتيجيات التوجيه الإيجابي في تعليم الطفل.	٢٧ %	١٣	١	٠	٠	٤.٦٣	٠.٥٤	٩
١٠	التدريب على استخدام إستراتيجيات المعرفية (الحوار والمناقشة، الإلقاء، إدراك المفاهيم، الاكتشاف، التعلم القائم على المشكلة، تعليم التفكير الإبتكاري).	٢٧ %	١٤	٠	٠	٠	٤.٦٦	٠.٤٨	٧
١١	التدريب على استخدام إستراتيجيات التنمية الوجدانية (مفهوم الذات، إستراتيجية الدراما الاجتماعية و تمثيل الأدوار).	٢٩ %	١٢	٠	٠	٠	٤.٧١	٠.٤٦	٤
١٢	التدريب على إيجابية الأطفال في كل خطوة من خطوات النشاط.	٢١ %	١٨	٢	٠	٠	٤.٤٦	٠.٦٠	١٥
١٣	التدريب على استخدام مصادر متنوعة للتعلم) وسائط مرئية وغير مرئية ومطبوعات).	٢٦ %	١٥	٠	٠	٠	٤.٦٣	٠.٤٩	٩
١٤	التدريب على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (كمبيوتر، إنترنت، فيديو).	٣٠ %	١٠	٠	١	٠	٤.٦٨	٠.٦١	٥
١٥	التدريب على تفعيل استخدام الأركان في الروضة.	٢٧ %	١٣	٠	١	٠	٤.٥٩	٠.٧٤	١٢
١٦	التدريب على إثارة دافعية الطفل للتعلم من خلال التنوع في الأنشطة والوسائل والخامات.	٢٧ %	١٢	٠	٢	٠	٤.٥٦	٠.٧٤	١٣
١٧	التدريب على كيفية تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، المناقشة، التفاعل الاجتماعي وغيرها.	٣٠ %	١١	٠	٠	٠	٤.٧٣	٠.٤٥	٢
١٨	التدريب على كيفية تنمية القيم والاتجاهات التي يجب أن تكسبها للطفل.	٣٠ %	١١	٠	٠	٠	٤.٧٣	٠.٤٥	٢
المتوسط العام								٤.٦٠	

ويتضح من الجدول (٣) أن المشرفات التربويات اتفقن على حاجة المعلمات للتدريب في مجال التنفيذ بدرجة (موافقة بشدة) ، فقد كان المتوسط الحسابي (٤,٦٠) من (٥,٠٠).

جدول (٤) استجابات أفراد العينة من المشرقات التربويات حول عبارات مجال التقويم

م	العبارة	موافقة بشدة	موافقة	لا أدري	غير موافقة	غير موافقة بشدة	متوسط	الاحتراف المعياري	رقم
١	التدريب على تصميم وسائل تقويم متنوعة لقياس الجوانب المختلفة لنمو الطفل.	٢٨ %	١١	١	١	٠	٤.٦١	٠.٦٣	٦
٢	التدريب على مقارنة الطفل بنفسه من خلال مواقف سابقة له.	٥٨.٥٤ %	٣٦.٥٩	٢.٤٤	١	٠	٤.٢٩	٠.٨٧	٢٠
٣	التدريب على تحليل سلوك الطفل للتعرف على نقاط القوة والضعف لديه.	٥٨.٥٤ %	٣٩.٠٢	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥٤	٠.٦٤	١٢
٤	التدريب على تصميم أدوات التقويم بكفاءة.	٦٨.٢٩ %	٢٦.٨٣	٢.٤٤	١	٠	٤.٦١	٠.٦٣	٦
٥	التدريب على استخدام التقويم المستمر.	٥٨.٥٤ %	٣٩.٠٢	٠	٢.٤٤	٠	٤.٢٧	٠.٩٥	٢١
٦	التدريب على إشراك الأهل في عملية التقويم.	٥٦.١ %	٣٩.٠٢	٠	٤.٨٨	٢	٤.٤٤	٠.٦٧	١٩
٧	التدريب على إشراك المتخصصين في عملية التقويم.	٦٨.٢٩ %	٢٩.٢٧	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥٦	٠.٦٧	١١
٨	التدريب على كيفية تحليل المعلومات التي تتلقاها من الأهل لتعديل سلوك الأطفال.	٧٠.٧٣ %	٢٤.٣٩	٠	٤.٨٨	٢	٤.٦١	٠.٧٤	٦
٩	التدريب على تحليل أسباب المشكلات التي حدثت لتجنب حدوثها مستقبلاً.	٧٠.٧٣ %	٢٦.٨٣	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥١	٠.٦٨	١٦
١٠	التدريب على مساعدة أولياء الأمور لمعالجة سلوك الأطفال.	٦٨.٢٩ %	٢٩.٢٧	٠	٢.٤٤	٠	٤.٦١	٠.٦٧	٦
١١	التدريب على استخدام أساليب الملاحظة والتسجيل والقياس لدعم نمو الطفل.	٦٥.٨٥ %	٣١.٧١	٠	٢.٤٤	٠	٤.٤٦	٠.٧٤	١٨
١٢	التدريب على استخدام إستراتيجيات التقويم من خلال الاختبارات والبطاقات و الصور.	٦٥.٨٥ %	٣١.٧١	٠	٢.٤٤	٠	٤.٦٣	٠.٦٢	٤
١٣	التدريب على الاختبارات المختلفة لتقويم الأطفال مثل اختبارات النفس، التسلسل والترتيب	٦٥.٨٥ %	٢٦.٨٣	٢.٤٤	٤.٨٨	٠	٤.٤٩	٠.٧٨	١٧
١٤	التدريب على اختبارات تتبع المهارات لتقويم الأطفال.	٥١.٢٢ %	٣١.٧١	١٢.٢	٤.٨٨	٠	٤.٦٨	٠.٦١	١
١٥	التدريب على الإستراتيجيات المختلفة لتقويم الأطفال مثل: اختبارات المزوجة اختبارات تعبير الوجه،	٥٣.٦٦ %	٢٦.٨٣	١٢.٢	٧.٣٢	٠	٤.٦٦	٠.٦٢	٢
١٦	التدريب على قياس مدى ملائمة مضمون برامج النشاط لمستوى نمو الأطفال.	٦٠.٩٨ %	٣١.٧١	٢.٤٤	٤.٨٨	٠	٤.٦٦	٠.٦٢	٢
١٧	التدريب على استخدام المعايير لتقويم الأداء.	٥٨.٥٤ %	٣٩.٠٢	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥٤	٠.٧٨	١٢
١٨	التدريب على قياس مدى مناسبة الطرق والوسائل المتبعة لنمو الطفل وأهداف الروضة.	٦٣.٤١ %	٣١.٧١	٢.٤٤	٢.٤٤	٠	٤.٦٣	٠.٦٢	٤
١٩	التدريب على قياس مدى مردود أو نتائج التعلم على اضطراب نمو و سلوك الأطفال.	٥١.٢٢ %	٤٣.٩	٢.٤٤	٢.٤٤	٠	٤.٥٤	٠.٦٤	١٢
٢٠	التدريب على استخدام نتائج التقويم لتحسين أدائك كمعلمة رياض أطفال.	٧٠.٧٣ %	٢٦.٨٣	٠	٢.٤٤	٠	٤.٦١	٠.٦٧	٦
٢١	التدريب على كيفية تقبل النقد البناء من الآخرين لك كمعلمة.	٧٣.١٧ %	٢٤.٣٩	٠	٢.٤٤	٠	٤.٥٤	٠.٦٤	١٢
المتوسط العام							٤.٥٥		

ويتضح من الجدول (٤) أن أن المشرفات التربويات اتفقت على حاجة المعلمات للتدريب في مجال التقويم بدرجة (موافقة، وموافقة بشدة)، وكان المتوسط الحسابي (٤,٥٥) من (٥,٠٠).

• توصيات البحث :

- يوصي البحث الحالي بالعديد من التوصيات أهمها ما يلي:
- « إعداد المعلمات رياض الأطفال إعداد أكاديمياً تطبيقياً يهتم بتطوير مهارتهن وأدائهن التربوي والمهني .
- « تكثيف عقد الدورات وورش تدريبية من قبل الجهات المسؤولة لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من أجل تطوير مستواهن وخاصة فيما يتصل بالأداء التربوي والمهني وطرق تفعيلها في مجال (التخطيط، والتنفيذ ، والتقويم).
- « تضمين بطاقة تقويم معلمة رياض الأطفال لمعايير الأداء واستخدامها من قبل مديرات الروضات والمشرفات التربويات.
- « تخفيف أعباء المعلمة ، وتقليص أعداد الأطفال في الفصول.
- « تنظيم زيارات تبادلية وحضور دروس تطبيقية بشكل دوري تهتم بتنمية أداء معلمة رياض الأطفال تحت إدارة المشرفات التربويات.
- « التركيز على إلمام المعلمات بخصائص النمو لكل مرحلة دراسية قبل وأثناء الخدمة للاستفادة منها في التعامل مع الطالبات وطرق التواصل معهن.
- « التطوير المستمر لبرامج تدريب معلمات رياض الأطفال في ضوء التطورات والمستحدثات في هذا المجال.
- « العمل على تزويد كل روضة بقاعة تدريب تشتمل على الأدوات والأجهزة التي تعمل على نجاح التدريب للمعلمات.
- « تلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بالرياض وفقاً لنتائج هذه الدراسة.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- البيشي، غزيل (٢٠٠٨م). الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحسيني، محمد عبدالسلام (١٩٩٥م). دليل تحديد الاحتياجات التدريبية في الوطن العربي، عمان: مكتب العمل العربي، بدون طبعة.
- داغستاني، بلقيس إسماعيل (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الذواد، نوف عبدالله (٢٠٠٨م). فاعلية دورات مراكز تدريب معلمات رياض الأطفال في تنمية كفايات معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعه الملك سعود، الرياض.

- رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية؛ دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤٧، الجزء الأول، سبتمبر، ص ٣-٦٨، مصر.
- السالم، عبير (٢٠٠١ م.). فعالية برنامج تدريبي في مهارات توجيه سلوك الأطفال على أداء عينة من معلمات الروضة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- سعادة، جودت أحمد، (١٩٨٣م). الحقيبة التعليمية نموذج للتعليم الفردي. رسالة المعلم، العدد ١١، المجلد ٢٤، وزارة التربية والتعليم، عمان.
- السليم، غالية (١٤٣١ هـ). تصور مقترح لبرامج التدريب التربوي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشييباني، حلمي علي (٢٠٠٦ م): معوقات تنمية الإبداع لدى أطفال الرياض الأهلية في مدينة تعز من وجهة نظر المربيات، مجلة الباحث الجامعي، جامعة آب، العدد ٧، ص ٦٦، الجمهورية اليمنية.
- الصويغ، سهام عبدالرحمن (٢٠٠٠ م). التدريب أثناء الخدمة وفعاليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض. رسالة الخليج العربي، العدد ٧٦، السنة ٢١، ص ٨٥-١٠٤، الرياض.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٣ م). التدريب مفهومه وفعاليته. بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩م). المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطويرقي، حنان محمد عبد الله، (٢٠١١ م). بناء برنامج لتدريب معلمات القرآن الكريم في أثناء الخدمة. مجلة دراسة في المناهج وطرق التدريس، فبراير، العدد ١٦٧ ص ٢٣١-٢٧٣، القاهرة.
- عثمان، محمد الصائم (٢٠٠١ م). تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعض التجارب المعاصرة. بيشة: مكتبة الخبتي.
- عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨ م). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. عمان: دار المناهج.
- عمر، حسام سمير (٢٠١٠ م). البحوث الإجرائية كاستراتيجية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في مصر، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول (الجزء الثاني)، ص ٥٩-١٠٣، جمهورية مصر.
- العواد، منى حمد (٢٠٠٠ م). الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال المنهج الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزهيد، منيرة سعد (١٩٨٩ هـ). الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.
- قابيل، إبراهيم البرعي (٢٠٠٦). برنامج مقترح لتطوير بعض الكفايات التدريسية الخاصة بتدريس التربية الحركية لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، العدد الخامس والثلاثون، المجلد الثاني، الجزء الثاني، مطبعة جامعة طنطا، جمهورية مصر.

اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد (١٩٩٥م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتاب.

منتصر، أماني عبد الوهاب، (٢٠٠٧م): أثر برنامج تدريبي في الاقتصاد المنزلي لمسيرات مراكز الطفل على تنمية أدائهن التدريسي في بعض محافظات صعيد مصر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، أكتوبر، كلية التربية، جامعة حلوان، ص ٣٤٠-٨٧٦، جمهورية مصر.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي الذي عقد في الفترة من ٨-١٧ يناير (١٩٧٢م) بالقاهرة، جامعة الدول العربية. مطبعة التقدم العربي.

المنيف، محمد صالح (١٩٨٨م). نظام التوجيه التربوي في المملكة بين التطور والتقويم. السعودية، بدون ناشر.

موسى، عبد الحكيم (١٩٩٧م). التدريب أثناء الخدمة. مكتة المكرمة، بدون ناشر.

النوري، عبد الغني (١٩٨٦م). اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية. الدوحة، دار الثقافة.

وزارة المعارف (١٩٩٨م). دليل المشرف التربوي. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

Alan, R, Nancy, K., & Martin, M. (2008). Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style.” The University of Texas at San Antonio. p. 4.

Cmielewski, w . (2006). Qualitative analysis of supervisors and teachers of English's perceptions of the behavioral characteristics of teaching effectiveness of secondary school English teachers (doctoral dissertation, set on hall university). Dissertation Abstracts International, 53 (8) ,2758-a



البحث العاشر :

أثر استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في
تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف
السمع بالصفوف الأولية بجدة

المصادر :

أ.د/ سوسن محمد عز الدين مولي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
بجامعة جدة بالملكة العربية السعودية

أ / هنيدة نزيه عبد الحفيظ قدوري
مساعدة أمين إدارة تعليم جدة
وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية

أثر استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجهة

أ. هنيذة نزيه عبد الحفيظ قدوري أ.د. سوسن محمد عز الدين مولي

مساعدة أمين إدارة تعليم جدة وزارة التعليم أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجهة. اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي باختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين؛ لمناسبتها للدراسة والتوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة Mouse Mischief تفوق استخدام الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الحساب الذهني ومهارات التقدير لضعاف السمع من الصفوف الأولية. وأوصت الدراسة بتوصيات أهمها: استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تتناسب مع طبيعة ضعاف السمع تعتمد على التعلم النشط والمثيرات البصرية والتقنيات التعليمية المشوقة والممتعة. وعقد دورات تدريبية لعللمات ضعاف السمع؛ لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات واستراتيجيات الحساب الذهني والتقدير وتقويمه. وإعادة صياغة محتوى كتب الرياضيات لضعاف السمع بما يتناسب وخصائصهم الكلمات المفتاحية: استراتيجية الماوسات المتعددة - الحساب الذهني - التقدير - ضعاف السمع

The Effect of Using the Mouse Mischief Strategy on Improving the Mental Calculation and Estimation Skills of Students with Hearing Impairment in Primary School Levels in Jeddah

Hanida Nazeeh Gadouri .Prof. Sawsan Mohamed Ez- El Din Mwafi

Abstract :

Targeted current research survey the effect of using multiple mice strategy (Mouse Mischief) in the development of the skills of mental and appreciation of the account to the pupils the hearing impaired primary grades in Jeddah, and to achieve this goal adopted Find quasi-experimental design, where the sample consisted research (30), a pupil of schoolgirls hearing impaired from primary grades were Tksiman into two groups (15) schoolgirl group trial was teaching strategy multiple mice (Mouse Mischief) and (15) schoolgirl as a control were taught the usual way, has a sample search tools prepared researcher subjected They achievement test and note card to measure the mental arithmetic skills and appreciation, and after applying the experiment data collection, organization and analysis of appropriate statistical methods to search, and resulted in the results for the presence of statistically significant differences at the level of ≤ 0.05 between mean scores of students in the experimental group and the control group in the achievement test in the total scores note card to measure the mental and

appreciation numeracy skills for the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the two applications pre and post in the mental and appreciation Numeracy Accordingly, this evidence of the effectiveness of the use of multiple mice strategy (Mouse Mischief) in the development of the skills of mental and appreciation of the account to the pupils the hearing impaired primary grades from the research sample, and light of the search results, made a number of recommendations, notably held training sessions for supervisors primary grades and parameters hearing impaired in the use of multiple mice strategy (Mouse Mischief) in the teaching of mathematics; to improve the outcomes of learning, and holding training sessions for supervisors primary grades and parameters hearing impaired; to train them in the skills and strategies mental arithmetic, appreciation and methods of teaching and evaluation, and rework content math books for the hearing impaired, commensurate with the characteristics and traits.

Key Words : Mouse Mischief strategy-Mental Calculation-Estimating - Hard of Hearing

• المقدمة :

يعتبر تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة قضية إنسانية ويمثل تحدياً حضارياً للأمم والمجتمعات وفاقداً تعليمياً يهدد الاقتصاد الوطني والعالمي ما لم يتم رعايتهم والاهتمام بتعليمهم ، لذا أصبح الاهتمام بهذه الفئة مكوناً أساسياً في خطة أي نظام تربوي (محمد و فوزي ، ٢٠٠٩)

وقد أكدت الوثيقة العالمية لحقوق الطفل على رعاية ذوي الفئات الخاصة التي تمثل ما بين ١٠ - ١٢ ٪ من مجموع أفراد المجتمع ، ومن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي وضعت تحت الرعاية فئة الصم وضعاف السمع الذين يعانون فقداً في حاسة السمع بدرجات مختلفة والذي يؤثر على رصيدهم اللغوي وقلة خبراتهم في تعلم المفاهيم والمهارات العلمية وتفسيرها والذي يجعل تعليمهم غاية في الصعوبة (محمد ، ٢٠٠٢)

وقد أثبتت العديد من الدراسات كدراسة علي (٢٠١١)، والمضيان وحامد (٢٠١١) وصديق (٢٠٠٧) التي أشارت إلى فاعلية البرمجيات التعليمية في تعليم ضعاف السمع وضرورة استخدام المثيرات البصرية والحسية العملية واليدوية في تدريسهم والتركيز على الحواس الأخرى عوضاً عن حاسة السمع ؛ لتتيح لهم التفاعل الإيجابي مما يساعد على اكتسابهم المهارات الأكاديمية الأساسية والمهارات الحياتية (Microsoft, 2010)

ويعتبر الحساب الذهني والتقدير من المهارات الرياضية الأساسية والهامة التي لها سمة الربط بين الرياضيات الحياتية والرياضيات المستخدمة في المدارس وهي من معايير العمليات التي أكد عليها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في

أمريكا، والتي تسعى إلى إكسابها للتلميذات في المراحل الدراسية المبكرة) (NCTM, 2002)

وتشير نتائج بعض الدراسات كدراسة السعدي والطائي (٢٠١١)، والنعيمي (٢٠٠٩)، وقاسي (٢٠٠٧)، والعتيبي (٢٠٠٥) إلى أن هناك ضعف في اكتساب مهارات الحساب الذهني ومهارات التقدير لدى تلميذات المرحلة الابتدائية عامة والصفوف الأولية خاصة وقد أوصت تلك الدراسات على تطوير أساليب تدريس الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي واستخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات لفئة ضعاف السمع.

وانطلاقاً من أهمية توظيف التقنية في حياة ضعاف السمع التي تؤدي إلى توفير مهمات تعتمد على الحواس الأخرى بحيث تساعدهم على تطوير مهاراتهم في الحساب الذهني والتقدير، دعت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجدة.

• مشكلة الدراسة

لاحظت الدراسة من خلال عملها كمدرسة مركزية لرياضيات الصفوف الأولية بتناقض آراء بعض المعلمات القائمات بتدريس الرياضيات لتلميذات ضعاف السمع بين التأييد والرفض من حذف تدريس مسائل مهارات التفكير العليا الواردة في كتب رياضيات الصفوف الأولية والمشملة على مهارات الحساب الذهني والتقدير.

فقامت الدراسة بالبحث عن أسباب عدم التركيز على مهارات الحساب الذهني والتقدير لتلميذات ضعاف السمع من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات وأولياء الأمور من خلال مقابلات مقصودة، وأشارت النتائج إلى أن هناك عدة أسباب منها الاعتقاد أن ضعف السمع يؤثر على القدرات العقلية والأداء المعرفي وانخفاض مستوى التحصيل لديهن؛ لضعف قدرتهن على الانتباه والتركيز، بالإضافة إلى عدم اندماج ضعاف السمع في مواقف المسائل اللفظية لأنها تتحدى إمكاناتهن؛ لتركيز المعلمات على الطريقة اللفظية دون استخدام المثيرات البصرية وتوظيف التقنية في تدريس ضعاف السمع.

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة سالدين وهانسمان (Saladin & Hansmann 2008)، والصباغ (٢٠٠٥)، ودراسة كيلي وبقليرو ولانج كيلي (Kelly & Pagliaro & Lang Kelly, 2003)، ودراسة نينس ومورينو (Nunes & Moreno, 2002) على أهمية استخدام التقنية والتمثيلات البصرية في تدريس الرياضيات؛ لربط الخبرات التعليمية بالمهارات الحياتية؛ لتنمية الحساب الذهني والتقدير، وتوظيف العلاقات العددية وإجراء الحسابات الدقيقة بيسر وسهولة.

وانطلاقاً من أهمية تعليم الرياضيات للصفوف الأولية التي تعتبر الركيزة الأساسية والتي يمتد أساسها إلى المراحل التعليمية اللاحقة، تم استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لتلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد المشكلة في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بـجدة؟

• فروض الدراسة :

انطلاقاً من التحديد السابق لمشكلة البحث وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث التالية:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لقياس مهارات الحساب الذهني والتقدير البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين متوسطي درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع درجات بطاقة الملاحظة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

« استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بـجدة.

« تحديد أهم مهارات الحساب الذهني ومهارات التقدير المراد إكسابها لتلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية.

• أهمية الدراسة :

تستمد أهميتها من الموضوع الأساسي (استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة Mouse Mischief في تدريس الرياضيات لضعاف السمع) حيث أنها :

« تقدم إطاراً نظرياً حيال استخدام استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تدريس الرياضيات لضعاف السمع.

« تساهم في إثراء ميدان الدراسات العلمية بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات في جامعات المملكة، حيث يمكن اعتبار هذا الدراسة - في حدود علم الدارسة - من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية التي تناولت

- أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تدريس رياضيات الصفوف الأولية لضعاف السمع .
- « تفيد معلمات الرياضيات على تحسين وتطوير طرائق تدريس رياضيات الصفوف الأولية لضعاف السمع .
- « تسهم في توجيه أنظار القائمين على مناهج رياضيات الصفوف الأولية لضعاف السمع بضرورة تدريسهم الحساب الذهني ؛ لتنمية مهارات التفكير المتنوعة .
- « تفيد الباحثين في إجراء المزيد من الدراسات حيال استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)

• مواد وطرق وأدوات الدراسة

- تتضمن الدراسة الحالية على عدة مواد وأدوات للدراسة منها:
- « مقابلات مقصودة للمشرفات التربويات وأولياء الأمور والمعلمات القائمات بتدريس ضعاف السمع .
- « دليل المعلمة لتدريس وحدة (جمع الأعداد وطرحها) باستخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)
- « قائمة بمهارات الحساب الذهني والتقدير ومؤشرات الأداء .
- « اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى تلميذات ضعاف السمع في الصفوف الأولية ؛ لمعرفة أثر استراتيجيات الماوسات المتعددة في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير .
- « بطاقة ملاحظة لرصد سلوك تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية في مهارات الحساب الذهني والتقدير .

وقد اتبعت الدراسة أحد تصميمات المنهج التجريبي ، وهو التصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental design) وقد تم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين ؛ لمناسبته للدراسة والتوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقديم عدد من التوصيات لتحسين الواقع الحالي .

• حدود الدراسة:

- تتوقف إجراءات البحث والنتائج التي يتوصل إليها على المحددات التالية :
- « الحدود البشرية : تشمل عينة من تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية وعددهن ٣٠ تلميذة (١٥ تلميذة من ب/ ٢٩ كمجموعة تجريبية و ١٥ تلميذة من ب/ ٧٨ كمجموعة ضابطة) وتم اختيارهن بطريقة مقصودة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ .
- « الحدود الموضوعية : تدريس وحدة جمع الأعداد وطرحها من كتاب رياضيات الصف الثاني الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني باستخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)

◀ الحدود المكانية والزمانية : تطبيق هذه الدراسة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بجدة وهما (ب/ ٢٩ التابعة لمكتب التربية والتعليم بجنوب غرب جدة، و ب/ ٧٨ التابعة لمكتب التربية والتعليم بشمال جدة) والتي تم اختيارها قصدياً في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

• مجتمع الدراسة وعينته :

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية في التعليم الحكومي بجدة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفق التالي:

اختيار فصلين بطريقة مقصودة من تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بجدة بحيث تمثل تلميذات ب/ ٢٩ المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام استراتيجية الماوسات المتعددة ، بينما تمثل تلميذات ب/ ٧٨ المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها بالطريقة المعتادة ، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة

جدول رقم (١) : عينة الدراسة

المجموعة	عدد الطالبات الفعلي	عدد الطالبات التجريبي
التجريبية	١٥	١٥
الضابطة	١٥	١٥
المجموع	٣٠	٣٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن المجموع الكلي الفعلي لعينة الدراسة (٣٠) تلميذة ، (١٥) تلميذة تمثل المجموعة التجريبية، و (١٥) تلميذة تمثل المجموعة الضابطة ولم يكن هناك غياب للتلميذات في التطبيق القبلي أو البعدي لأدوات الدراسة وبذلك أصبح المجموع النهائي لعينة البحث (٣٠) تلميذة.

• مصطلحات الدراسة :

• ١. استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)

تُعرف بأنها خدمة تقنية تهدف إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وإتاحة إنشاء دروس تفاعلية تساعد التلميذات على التعلم وتوفير بيئة تفاعلية تساعدهم على المشاركة في المواقف التعليمية بفعالية (Microsoft ,2010)

وتعرف الدراسة استراتيجية الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المحددة والمخططة مسبقاً والموجهة لتنفيذ التدريس باستخدام الماوسات المتعددة ؛ لتنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لتلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية في مجال الأعداد والعمليات الحسابية والجبر ؛ لزيادة دافعيتهن للتعلم وإعدادهن لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة.

• ٢. الحساب الذهني (Mental Calculation)

يعرفه ماكنتوش (McIntosh, 2005) بأنه الحساب الذي يتم إجرائه ذهنياً والإجابة عليه كتابياً ، كما عرفه (السواحي ، ٢٠٠٤) بأنه إجراء الحسابات دون استخدام الورقة والقلم أو الآلة الحاسبة.

وتعرفه الدراسة بأنه القدرة على إيجاد ناتج العمليات الحسابية في أقصر وقت وجهد دون الاستعانة بأداة حسابية أو معين خارجي بتطبيق التلميزة للحقائق الحسابية والاستراتيجيات الذهنية بدقة ويقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

• ٣. التقدير (Estimating)

يعرفه (البتال ، ٢٠١٣) بأنه مهارة رياضية ؛ لتحديد المتعلم الإجابة الأقرب إلى الإجابة الصحيحة ، وقد عرف كل من سيوغفيا وكاسترو (Segovia & Castro, 2009) التقدير الحسابي بأنه يتعلق بإصدار الأحكام المتعلقة بنتائج العمليات الحسابية .

وتعرف الدراسة التقدير بأنه إيجاد عدد قريب من القيمة الفعلية لكمية ما ، أي أنها إجابة غير دقيقة ١٠٠٪، وقد تكون على شكل تقدير عددي أو تقدير قياسي أو تقدير حسابي ؛ لتنمية المرونة في تفكير تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية وتحسين اتجاههم نحو الرياضيات ويقاس ذلك بمجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

• ٤. ضعاف السمع (Hard of Hearing)

يعرف ضعاف السمع بأنهم فئة من فئات العوق السمعي يتراوح فقدهم السمعي ما بين ٣٥ و ٦٩ ديسبل ، وتتطلب هذه الفئة تعلماً خاصاً يحتاج إلى خدمات تعليمية وبرامج تتناسب معهم وتمكنهم من اكتساب المهارات الحياتية (التركي ، ٢٠٠٥)

• الإطار النظري :

• المحور الأول : الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)

الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) تهدف إلى توظيف التقنيات الحديثة في التدريس حيث تتيح للمعلمات إنشاء دروس تفاعلية تساعد التلميذات على التعلم ، كما توفر لهن بيئة محفزة وداعمة للتعلم عن طريق مؤشرات الفأرة الخاصة بهن ، وتمكن الماوسات المتعددة من تطبيق التعلم المبني على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني داخل الفصل، حيث تتيح للمعلمات تشخيص جوانب الضعف لدى التلميذات والبحث عن أسبابه وتقديم العلاج المناسب وتهيئة المواقف التعليمية وتنظيمها على النحو الذي يستثير دوافع التلميذات إلى التعلم ويزيد من قدرتهن على الاعتماد على أنفسهن والتفاعل مع مصادر

الخبرة المتاحة لهن بما يعينهن على اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة، ويزيد من قدرتهن على تقويم مدى تقدمهن نحو تحقيق الأهداف (الفار، ٢٠٠٠)

وتتضمن الماوسات المتعددة مع كل من مايكروسوفت بوربوينت (٢٠١٠، ٢٠٠٧) مما يتيح سهولة الاستخدام وتوفير الوقت والجهد لإتقانه (Microsoft, 2010)

• مكونات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief)

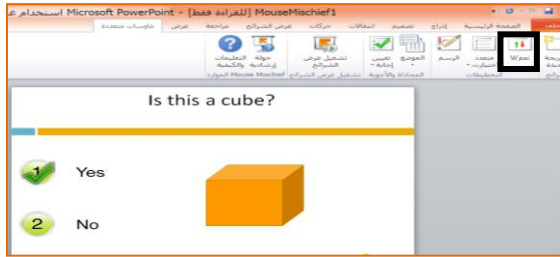
يتضمن زر الماوسات المتعددة عدة أدوات منها :

« زر خاص بإدراج شريحة جديدة كما في الشكل رقم (١) »



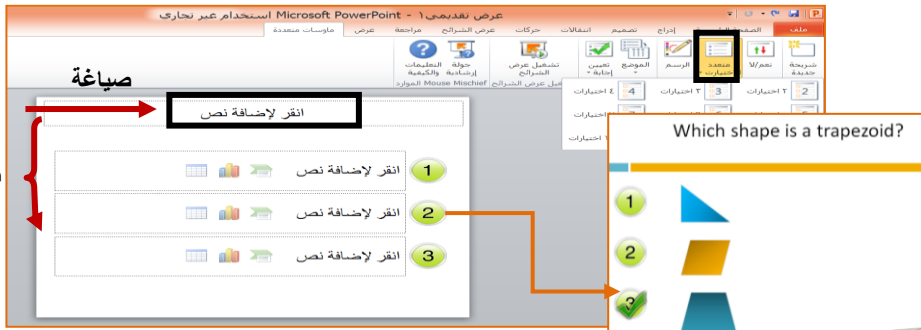
شكل (١): إدراج شريحة جديدة

« زر خاص بإدراج شريحة نعم / لا ، حيث تصيغ المعلمة أسئلة بصورة (نعم / لا) ؛ لاختيار التلميذات الإجابة الصحيحة كما في الشكل (٢) »



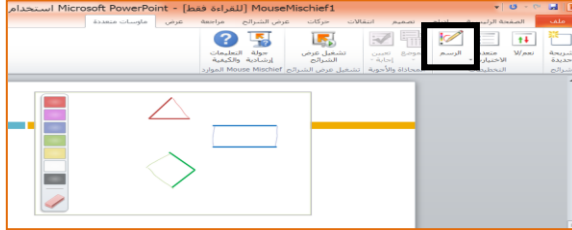
شكل (٢): إدراج شريحة نعم / لا

« زر خاص بإدراج شريحة متعددة الاختيارات ، حيث تصيغ المعلمة أسئلة يليها عدد من البدائل أو الخيارات محددة العدد قد تصل إلى عشر خيارات ؛ لاختيار التلميذات الإجابة الصحيحة منها كما في الشكل (٣) »



شكل (٣): إدراج شريحة متعددة الاختيارات

زر خاص بإدراج شريحة الرسم ، حيث تصيغ المعلمة أسئلة تتطلب من التلميذات التوصيل أو إكمال رسم أو اختيار الإجابة الصحيحة برسم خط أو دائرة أو أي شكل ترغب فيه التلميذة وباللون الذي يتم الاتفاق على اختياره؛ ليتم تقويم الإجابات من المعلمة كما في الشكل (٤)



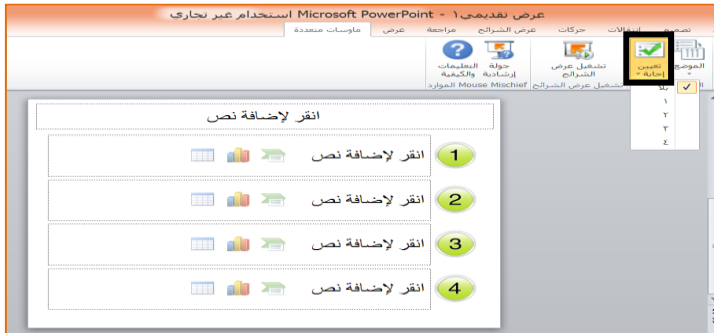
شكل (٤): إدراج شريحة الرسم

زر خاص يسمى الموضع لاختيار الوضع المناسب للبدائل كالمحاذاة للأسفل أو للأعلى أو محاذاة لليسار أو اليمين وفق البدائل المتاحة كما في الشكل (٥)



شكل (٥): اختيار موضع المحاذاة للبدائل المتاحة

زر خاص لتعيين الإجابة الصحيحة من المعلمة لتتمكن التلميذات من التحقق من إجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم كما في الشكل (٦)



شكل (٦): تعيين الإجابة الصحيحة

٧. زر خاص بتشغيل عرض الشرائح باستخدام الماوس المتعددة (Mouse Mischief) كما في الشكل (٧)



شكل (٧): تشغيل عرض الشرائح

٨. يتم اختيار المعلمة للعمل باستخدام الماوس المتعددة (Mouse Mischief) فردياً أو جماعياً كما في الشكل رقم (٨)



شكل (٨): اختيار العمل في Mouse Mischief فردي أو جماعي

٩. اختيار التلميذة أو المجموعة لشكل الفأرة المستخدم مع التأكد من عدد الفأرات المفعلة كما في الشكل (٩)



شكل (٩): مؤشرات الفأرة المختلفة الألوان والأشكال

وتساعد استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) على التدريس المنظم لمهارات الحساب الذهني والتقدير لضعاف السمع وتطبيقها والتدريب عليها بكفاءة عالية على أساس من الفهم والسرعة والدقة .

• المحور الثاني: الحساب الذهني والتقدير

ومن معايير المنهاج التي تم التأكيد عليها مهارة إجراء الحسابات باستخدام أساليب متنوعة للحساب الذهني والتقدير وتحديد معقولة أو منطقية النتائج ؛ لتزداد سهولة تطبيق الرياضيات ويجعل التعلم اللاحق أكثر سهولة وقابلية لاستخدامه في مواقف جديدة تمكن المتعلم من توظيفها واستخدامها في حياته اليومية ؛ لتصبح الرياضيات ذات معنى وبالتالي يزداد شعوره بالثقة بالنفس وتسهم في حل مشكلاته (أبو زينة، ٢٠٠٣)

وقد عرفت (عفانة ، ٢٠١٢) الحساب الذهني بأنه قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات ذهنية دون اللجوء إلى الورقة والقلم لإيجاد نواتج العمليات الحسابية.

أما التقدير فيعرفه (البтал ، ٢٠١٣) بأنه مهارة رياضية هامة ؛ لتحديد المتعلم الإجابة الأقرب إلى الإجابة الصحيحة.

وقد ذكر فان دي ول (Van De Walle,1994) وعفانة (٢٠١٢) بأن هناك علاقة وثيقة بين الحساب الذهني والتقدير حيث أن مهارات التقدير ترتبط بمهارات الحساب الذهني والحس العددي ومفاهيم الأعداد ومعناها في الحياة.

لذا ركزت مناهج الرياضيات في دول العالم المختلفة على اكتساب تلميذات مرحلة التعليم الأساسي مهارات الحساب الذهني والتقدير باعتبارها مهارات ضرورية وأساسية للالتحاق بمراحل التعليم اللاحقة ولواجهة المشكلات التي قد يتعرضون لها في المواقف الحياتية المختلفة ، وقد أشار كل من كلارك وكيلى المشار إليهم في دراسة هيرد فيلد (Heirdsfield,2003) بأن الحساب المستعمل في حياتنا اليومية ٨٠٪ منه يتم ذهنياً.

فالتدريب على مهارة الحساب الذهني والتقدير يؤدي إلى:

- « تشجيع التلميذات على التفكير المنطقي السليم أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة مما يؤدي إلى تحسين مستوى تعلم الرياضيات لديهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها والاستمرار في تعلمها (أبو زينة ، ٢٠٠٣)
- « إكساب التلميذات الثقة بالنفس ؛ لاستخدامهم العقل أو الذهن في إجراء الحسابات المختلفة دون الحاجة إلى حاسبات آلية أو يدوية مما يساعد على إثارة دافعيتهم للتعلم واستمرار نجاحهم وتقديمهم (عبد الكاظم ، ٢٠١٣)
- « تنمية العديد من المفاهيم والمهارات لدى التلميذات في مجالات متعددة ؛ لإكسابهم مهارة الثقافة العددية وهي مهارة حياتية تربط بين الرياضيات الحياتية والرياضيات المدرسية فتزيد من إسهامهم الإيجابي في المجتمع (السعدي والطائي، ٢٠١١)

« رفع الحس العددي الذي يعد من المعايير المطلوب تحقيقها لمواجهة حاجات الرياضيات في القرن الحادي والعشرين والذي يمكن المتعلم من توظيف العلاقات المتداخلة للمعرفة العددية وحل المشكلات الرياضية التي تنمي الطلاقة العددية لديه (الصباغ ، ٢٠٠٥)

وقد ذكرت (البلوشي ، ٢٠٠٣) أن استخدام الحساب الذهني والتقدير يمكن التلميذة من:

- « فهم الأعداد وعملياتها .
- « التعامل مع الحقائق الأساسية والخوارزميات والتفسير والتبرير.
- « تفسير الاستخدامات المتعددة للأعداد في المواقف الحياتية .
- « تنمية التفكير الرياضي والتأملي مما يساعده على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- « استخدام أساليب واستراتيجيات ملائمة لإجراء الحسابات المختلفة.
- « استقصاء استراتيجيات التقدير الملائمة عند التعامل مع الحسابات وحل المسائل.
- « ينمي القدرة على التقدير لنواتج العمليات والتحقق من منطقية النتائج والحكم عليها.
- « معالجة الكميات العددية بسرعة ودقة وتنمية الملاحظة وتقوية الذاكرة .

وقد وضع ماكسويل عدة اقتراحات لتنمية المهارات الرياضية والتي تساعد على تنمية وتطوير الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع من الصفوف الأولية (عبيد و المفتي ، ٢٠٠٠) ومنها :

- « تنمية الفهم قبل المهارة بحيث تستطيع التلميذة إجراء المهارة بفهم (ماذا تفعل / لماذا تفعل / ما الخطوات المتبعة لإجراء المهارة).
- « الابتعاد عن التدريب الروتيني والتنويع في التدريبات والأنشطة والأسئلة واستخدام أفكار وطرق جديدة ومتنوعة تثير الحماس والدافعية للتثبت من المهارات المطلوبة وتنميتها مثل : استخدام الماوسات المتعددة أو لوحة المنزل أو النماذج.

« تشجيع التلميذات على الحل بطرق مختلفة مبتكرة وإبداعية تناسب قدراتهم وإمكاناتهم مع تقديم المعززات اللفظية والمعنوية لهن.

- « ربط المهارات الجديدة بالمهارات السابقة تعلمها لبقاء أثر التعلم مع تحليل عناصر المهارة إلى مهارات جزئية بسيطة ومتفردة للوصول إلى المهارة المركبة .
- « العمل على تفريد التعليم بمراعاة الاحتياجات الفردية للتلميذات وعدم هدر الوقت والجهد لكل من المعلمة والتلميذة .

« قياس وتقييم نتائج التلميذات ؛ للوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط القصور لوضع خطط علاجية للأخطاء المتوقعة وتصويبها أولاً فأول .

• المحور الثالث : ضعف السمع وتعلم الرياضيات

تعد الإعاقة السمعية من الإعاقات التي تؤثر على المجالين الاجتماعي والتعليمي فتلميذات ضعف السمع يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي في الرياضيات وصعوبات في تعلمهم ونقص في الانتباه لوجود حاجز التخاطب وعدم ملائمة طرق تدريس الرياضيات المتبعة مع احتياجاتهم وخصائصهم (إبراهيم، ٢٠٠٣)

لذا حظيت مناهج الرياضيات في معظم دول العالم بتطوير وتغيير يتمشى مع النظرية الحديثة للمناهج التي تهدف إلى إعداد التلميذات بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لمواجهة الحياة العصرية وإكسابهم أساليب التفكير السليم؛ لتنمية قدراتهم على حل مشكلاتهم (عبد الكاظم، ٢٠١٣)

وقد لخص (القرشي، ٢٠١٣) أهمية الرياضيات لضعاف السمع في النقاط التالية :

« اكتساب تلميذات ضعف السمع الثقافة الرياضية التي تمكنهم من توظيف الرياضيات في المواقف الحياتية.

« تنمية العديد من المخرجات التعليمية ؛ لربطها بعلوم أخرى وبالحياة.

« تساعد تلميذات ضعف السمع على التواصل مع الآخرين والتعاون معهم.

« تنمية أساليب التفكير التحليلي والاستدلالي والناقد والتأملي لدى تلميذات ضعف السمع .

« تنمية قدرة تلميذات ضعف السمع على البحث والاستقصاء والاكتشاف والإبداع والابتكار.

« تنمية اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات والتناسق في محتواها وتقدير جهود علمائها .

« تنمية قيم وعادات صحيحة مثل الدقة والتنظيم والتركيز والترتيب والتأني.

« اكتساب تلميذات ضعف السمع حسن التصرف في التعامل في المواقف المختلفة والثقة بالنفس ويتحقق ذلك من خلال التركيز على المهارات المطلوبة التالية:

✓ اكتساب القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح وتقدير الإجابات والتحقق من صحتها ذهنياً .

✓ استخدام استراتيجيات متنوعة لجمع وطرح الأعداد الكلية.

✓ القدرة على استخدام المعلومات الحسابية في حياتهم الخاصة، كالبيع، والشراء، والتقدير.

✓ الاستيعاب المفاهيمي للعدد والرقم والقيمة المنزلية والتقدير والتقريب وفهم عمليتي الجمع والطرح وحقائقهم وخواصهم وإشاراتهم .

✓ استخدام طرق وأدوات مختلفة للحساب ومنها الحساب الذهني والتقدير والمحسوسات والكتابة والقراءة .

ولتحقيق أهداف تدريس الرياضيات هناك العديد من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تدريس الرياضيات لتلميذات ضعاف السمع (القرشي ، ٢٠١٣) منها :

- « التنوع في طريقة عرض محتوى المادة العلمية ، لإتاحة الوقت الكافي لتلميذات ضعاف السمع للسير في التعلم وفق سرعتهم الخاصة وقدراتهم .
- « الإكثار من الأنشطة البصرية والعملية والاستعانة بوسائل تعليمية متعددة ومتنوعة ؛ لإثارة اهتمام تلميذات ضعاف السمع للتعلم .
- « مراعاة التدرج والتنوع في الأنشطة التي تقدم لتلميذات ضعاف السمع .
- « التواصل الفاعل بين المعلمة وتلميذاتها وبين تلميذات ضعاف السمع بعضهم البعض .
- « تشجيع التلميذات باستخدام المعززات المتنوعة المادية والمعنوية أثناء عملية التعلم ؛ لزيادة ثقة التلميذات بأنفسهم وميلهم لدراسة الرياضيات .
- « تعويد تلميذات ضعاف السمع على حل المسائل ذهنياً بسرعة ودقة وبث الحماس والتنافس بينهم .
- « استخدام لغة سهلة وواضحة لعرض المسائل لتمكين تلميذات ضعاف السمع من حلها .
- « معالجة الأخطاء الشائعة أولاً بأول مع استخدام أسس الطرق لإجراء العمليات .
- « الاهتمام بعلاج صعوبات اللغة التي يتعلم بها تلميذات ضعاف السمع الرياضيات لما لها من تأثير على تعلمهم .
- « توزيع المهام والأدوار على تلميذات ضعاف السمع عند تأدية المهام المطلوبة منهم .
- « تشجيع تلميذات ضعاف السمع على شرح المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالرياضيات أمام أقرانهم داخل الصف الدراسي (التركي ، ٢٠٠٥)
- « تدريب تلميذات ضعاف السمع على مهارات الحساب الذهني والتقدير لكونها مهارات حياتية .
- « استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات لضعاف السمع .

لذا نادى المتخصصون بضرورة الاستعانة بتقنيات التعليم التي تتناسب مع طبيعة ضعاف السمع واستعدادهم ؛ لتوظيف أكبر عدد ممكن من حواسهم لمواصلة تعلمهم ومواكبة التطور العلمي (سيف ، ٢٠٠٣)

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات تساعد على تكوين التصورات العقلية للأعداد وإجراء الحسابات وتقدير الإجابات والتحقق من صحتها ذهنياً وتنمية

المهارات الاجتماعية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات ، ومنها استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تدريس الرياضيات لضعاف السمع .

وهناك أسباب تعزى ؛ لاستخدام الماوسات المتعددة في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لضعاف السمع (Microsoft, 2010) منها:

« استخدام الماوسات المتعددة يساعد على تشويق وإثارة تلميذات ضعاف السمع ؛ لعرض المادة التعليمية بصورة تفاعلية .

« سهولة استخدام الماوسات المتعددة ومناسبتها للتدريس ؛ لإمكانية استخدامها في جميع الفصول واستخدامها بشكل فردي أو جماعي وفق الأنشطة المعدة ووفق حاجات واهتمامات ضعاف السمع .

« تحقيق المشاركة والتعاون بين تلميذات ضعاف السمع ، لإتاحة الفرصة لمشاركة جميع التلميذات بانتظام دون خوف من الإجابات الخاطئة بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية التي تساعد في الحكم على إتقانهم للمهارات المطلوبة (Microsoft, 2010)

« تساعد الماوسات المتعددة على تحسين عمليتي التعليم والتعلم ؛ لتطبيقها للنمذجة التي نادت بها المدارس التربوية في تعليم الفئات الخاصة حيث تتم المحاكاة من خلال تدريب الأقران أو التعلم التعاوني مما يساهم في رفع سقف التوقعات لنجاح ضعاف السمع ومواصلة تعليمهم (البلاخ ، ٢٠٠٩)

• نتائج الدراسة :

لقياس أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير مقارنة بالطريقة المعتادة ، فقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) واختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)

جدول (٢) : نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات الحساب الذهني والتقدير (ن=١٥)

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات الحساب الذهني	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠٠٠	٤.٧٥٩-	٠.٠٠٠٠
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			
مهارات التقدير	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠٠٠	٤.٩٢٨-	٠.٠٠٠٠
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			
مهارات الحساب الذهني والتقدير ككل	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠٠٠	٤.٧٧٥-	٠.٠٠٠٠
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			

« ظهور أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية من أفراد عينة الدراسة من خلال وجود الفرق الدال إحصائياً في مجموع بطاقة الملاحظة للتطبيقات.

من أهم الاستنتاجات التي تم التوصل لها من خلاصة النتائج السابقة تفوق استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) على الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الحساب الذهني ومهارات التقدير لضعاف السمع من الصفوف الأولية.

• الخلاصة :

هدفت الدراسة في الدراسة الحالية إلى قياس أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) في تنمية مهارات الحساب الذهني والتقدير لدى تلميذات ضعاف السمع بالصفوف الأولية بجدّة.

وأكدت نتائج هذا الدراسة على تفوق استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) على الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الحساب الذهني ومهارات التقدير لضعاف السمع من الصفوف الأولية.

وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج السابقة من أهمها:

« استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تتناسب مع طبيعة ضعاف السمع تعتمد على التعلم النشط والمثيرات البصرية والتقنيات التعليمية المشوقة والممتعة ؛ لتحسين نواتج تعلم الرياضيات وتلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة وتوفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم.

« عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الأولية ومعلمات ضعاف السمع ؛ لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات.

« عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الأولية ومعلمات ضعاف السمع لتدريبهم على استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير وتقويمه ؛ لرفع مستوى أداء التلميذات.

« إعادة صياغة محتوى كتب الرياضيات لضعاف السمع بما يتناسب وخصائصهم وسماتهم بحيث تعتمد على اللغة البصرية أكثر من اللغة اللفظية.

كما يمكن عرض مجموعة من المقترحات منها إجراء دراسات أو بحوث مماثلة تتناول أثر استخدام استراتيجيات الماوسات المتعددة (Mouse Mischief) على متغيرات أخرى كالتفكير الرياضي والتفكير الهندسي والاتجاه نحو مادة الرياضيات.

• المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية، ط٢، بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- البتال، زيد (٢٠١٣). أبجديات القياس المبني على المنهج، الرياض : جامعة الملك سعود.
- البلوشي، ريمته (٢٠٠٣). الحساب الذهني لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي وعلاقته بالمهارات الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.
- البلاح، خالد عوض (٢٠٠٩). الاضطرابات النفسية لدى ذوي الإعاقة السمعية في ضوء التواصل، الاسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- التركي، يوسف (٢٠٠٥). تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، الرياض .
- السعدي، رفاه والطائي، تغريد (٢٠١١). الصعوبات التي تواجه تلامذة المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني من وجهة نظر معلمهم، مجلة الفتح، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد ٤٧، ص ص ٢٣٤-٢٧٤.
- السواحي، عثمان (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرون، دبي: دار القلم.
- سيف، خيرية (٢٠٠٣). فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب على تحصيل طالبات كلية التربية المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي واتجاههن نحو الحاسوب بالكويت، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٨٨)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٤١-٦٥.
- صديق، لينا (٢٠٠٧). الأداء العقلي المعرفي لدى فاقادات السمع والعدايات بالمرحلة المتوسطة، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٣).
- العتيبي، بندر صالح (٢٠٠٥). معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- عبد الكاظم، تغريد (٢٠١٣). استخدام استراتيجيات الحساب الذهني الأكثر شيوعاً عند معلمي الرياضيات، الجامعة المستنصرية، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٤)، المجلد (٢).
- عبيد، وليم والمفتي، محمد أمين والقمص، سمير (٢٠٠٠). تربويات الرياضيات، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عفانة، هناء ناصر (٢٠١٢). أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات الحس العددي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
- علي، ميرفت (٢٠١١). تطوير منهج الرياضيات في ضوء المدخل البصري المكاني لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، كلية التربية بالإسماعيلية، العدد (٢١)، ص ص ٢١٥ - ٢٤٢.
- الضار، إبراهيم (٢٠٠٣م). تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين، ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي.
- القرشي، فواز (٢٠١٣). الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قاسي ، سليمة (٢٠٠٧). تقييم مهارة الحساب الذهني ودورها في التحكم في حل المشكلات الرياضية عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري بقسنطينية.
المجلس الوطني لعلمي الرياضيات (٢٠٠٢). وثيقة المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية
NCTM.

المضيان ، أحمد وحامد ، محمد (٢٠١١). معايير بيئات التعلم الالكتروني للمعاقين سمعياً ، مجلة
كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد (١٤٦) ، ج٢، ص ص ١٣-٧٦.
محمد ، فارعة و فوزي ، إيمان (٢٠٠٩). تكنولوجيا تعليم الفئات الخاصة المفهوم والتطبيقات،
القاهرة : عالم الكتب.

محمد ، رفعت محمود (٢٠٠٢). فعالية مدخل مراكز التعلم في تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين
سمعياً بالصف السادس الابتدائي ، بحث في التربية وعلم النفس ، مجلد (١٦)، السنة (٩)، ص
ص ٣٨-١.

النجمي ، حمديّة (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات الحساب الذهني في التحصيل والتفكير
الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وميلهن نحو مادة الرياضيات ، أطروحة دكتوراه
غير منشورة ، جامعة بغداد.

• المراجع الأجنبية :

Heirdsfield ,A.M,& Cooper,T.J.(2003). The architecture of mental
addition and subtraction .Paper presented at the Manual
Conference of the Australian Association for Educational
Research,Brisbane(Australia).

Kelly ; Ronald R. & Lang ; Harry G., & Pagliaro ; Claudia M
(2003). Mathematics Word Problem Solving for Deaf 6-: A
Survey of Practices in Grades Students Journal of Deaf Studies
and Deaf Education.

McIntosh, A. (2005). Developing computation. Hobart: Department of
Education, Tasmania. Microsoft. (2010). Students Gain
Leadership Skills by Teaching Peers with Interactive Presentation
Tool, Access date,November 3, 2013, from :http: //www.
microsoft.com/case studies.

Microsoft. (2010). Interaction and participation in the classroom as
a stimulus to increased and better learning, Access, date
November 3, 2013, from :http: //www.microsoft.com/case
studies.

Microsoft. (2010). Norwegian School Improves Instruction and
Student Interest with Interactive Tool, Access, date November 3,
2013, from :http: //www.microsoft.com/case studies.

Microsoft. (2010). Jakarta Teachers Cover 25 Percent More Material
by Putting Mice in Students' Hands, Access, date November 3,
2013, from :http: //www.microsoft.com/case studies.

- Microsoft. (2010). Teachers Involve Students, Gauge Understanding by Using Interactive Presentations, Access, date November 3, 2013, from :<http://www.microsoft.com/case studies>.
- Microsoft. (2010). Teacher Engages Students, Covers More Material with Interactive Participation Tool, Access, date November 3, 2013, from :<http://www.microsoft.com/case studies>.
- Microsoft. (2010). Microsoft Mouse Mischief ,November 21, 2014, from :<http://www.microsoft.com/multipoint/mouse-mischief/arg/default.aspx>
- Nunes,T.& Moreno,c.(2002). An Intervention program to Promote Deaf Pupil's Achievement in Mathematics ,Journal of Deaf Studies Deaf Education, Vol. 7 ,No . 2 .Pp. 120 – 133.
- Saladin, S. & Hansmann,S.(2008). Psychosocial Variables Related to the Adoption of Video Relay Services among Deaf of Hard – of-Hearing Employees at Texas School for the Deaf , Assistive Technology , Vol. 20, No1, Pp. 36-47
- Van De Walle, J.A.(1994) .**Teaching Elementary Mathematics Developmentally** . Longman , New york.



البحث الحادي عشر :

دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة

المصادر :

أ / خديجة بنت عبد الله القباني ماجستير أصول التربية
د / محمد بن عبد الله اليحيى أستاذ أصول التربية المساعد
قسم السياسات التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود بالملكة العربية السعودية

دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة

أ / خديجة بنت عبد الله القباني د . محمد بن عبد الله اليحيى
ماجستير أصول التربية جامعة الملك سعود أستاذ أصول التربية المساعد بجامعة الملك سعود

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارات الحوار، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والإستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تكونت من "٣٧" فقرة موزعة على محورين (دور مواقع التواصل الاجتماعي، واتس آب) في تعزيز مهارات الاتصال الفعال) (دور مواقع التواصل الاجتماعي، واتس آب) في تعزيز مهارات التأثير والإقناع) لكونهما أكثر المهارات الحوارية المرتبطة بوسائل التواصل الاجتماعي. وبعد التحقق من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغ عددها "٤٢٣" طالبة في كليات جامعة سطاتم بن عبد العزيز وتحديدًا كليات الخرج التابعة للجامعة، واستخدمت الباحثة العينة العشوائية الطبقية ومجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارات الاتصال الفعال بمتوسط (٤.١٥ من ٥.٠٠). أن مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارات التأثير والإقناع بمتوسط (٤.١٦ من ٥.٠٠). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي، واتس آب) في تعزيز مهارات الاتصال الفعال، ومهارات التأثير والإقناع) باختلاف متغير الكلية. الكلمات المفتاحية: مواقع التواصل الاجتماعي – مهارات الحوار – طالبات الجامعة

The Role of Social Media in Promoting Dialogue Skills among University Students

Khadeja bint Abdullah Alqabbany Dr. Muhammad ibn Abdullah Alyahya

Abstract

The present study aims to identify the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting dialogue skills. It utilized the descriptive survey approach and used a 37-item questionnaire comprising two domains, namely the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the effective communication skill and the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the persuasion and influence skill, to collect data. After verifying its validity and reliability, the questionnaire was distributed to a population of (8239) female students at Prince Sattam Bin Abdulaziz University- Alkharj branch. Additionally, the author employed the randomly selected sample and applied a set of statistical methods for data analysis. The study concluded that: The participants agree on the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the effective communication skill with an arithmetic means of (4.15 out of 5.00). The participants agree on the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the persuasion and influence skill with an arithmetic means of (4.16 out of 5.00). There are statistically significant differences at the level of (0.05 and less) in the

participants' responses to the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the effective communication and persuasion and influence skills based on college variable. There are no statistically significant differences at the level of (0.05 and less) in the participants' responses to the role of social media (i.e. Twitter & WhatsApp) in promoting the effective communication and persuasion and influence skills based on specialization and level variables.

Keywords : Social Media - Dialogical Skills - Students of University

• المقدمة:

إنَّ الحوارَ عمليةٌ طبيعيةٌ، يمارسها الفرد بشكل يومي مع نفسه أولاً، ومع المحيطين به عن طريق الاتصال الشخصي بهم عبر الهاتف، أو التعامل الشخصي معهم، أو عن طريق المراسلات البريدية أو الإلكترونية.

ويُعدُّ الحوار من أهم أسس الحياة الاجتماعية وضرورة من ضروراتها، فهو وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وميوله وأحاسيسه ومواقفه ومشكلاته، وهو طريقة إلى تصريف شؤون حياته المختلفة، كما أنَّ الحوار وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وتهيئتها للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة؛ إذ من خلال الحوار يتم التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم (اللبودي، ٢٠٠٣، ص ٨). ويعرف الحوار بأنه مراجعة الكلام مع النفس، أو بين طرفين أو أكثر، حول موضوع محدد، بغرض الوصول إلى الحقيقة وتجليها (سليمان، ٢٠١٣، ص ٢٣).

وقد أولى القرآن الكريم الحوار أهمية بالغة، وجعله وسيلة لتوجيه الناس وإرشادهم وجذب عقولهم، يقول تعالى: [ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ] [النحل: ١٢٥]. فالحرص على إتقان ثقافة الحوار والتي دعى إليها الإسلام يسهم في تجنب الكثير من الصراعات الاجتماعية التي تنشأ عن غياب أو سوء الحوار بين الأفراد، والاعتماد على الشائعات والتصورات الوهمية في الحكم على الآخرين دون تثبت.

ويشير العبيد (٢٠٠٩) إلى أنَّ الحوار له آثارٌ في تنمية التفكير المشترك، والتحليل والاستدلال لدى الأفراد، ويعد من العوامل المهمة في عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين؛ من خلال حوارات يومية تُشبع حاجات الفرد الإنسانية والنفسية والاجتماعية والثقافية، وتُسهم في التعبير عما يحتاجه، ويرغب به، ويميل إليه.

كما يؤكد الهاشمي (٢٠٠٤) أنَّ الحوار له دورٌ فاعلٌ في الإسهام في التقدم الفكري والثقافي، ودلالة الرقي بين الأمم والشعوب للتبادل والتنافس والتَّميُّز، ويظهر ذلك جلياً في اهتمام الدول المتقدمة بلغة الحوار؛ من خلال تعزيز ثقافته ومهاراته داخل المجتمع ومؤسساته المختلفة، إيماناً منها بأنَّ الحوار يساعد المجتمع على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة.

ولقد اهتمت الدول المتقدمة بلغة الحوار؛ من خلال تعزيز ثقافته ومهاراته لدى الأفراد، حيث خصّصت الدول المتقدمة أقساماً علمية بالجامعات لتعليم فنون التواصل والحوار، وخصّصت مقررات منفصلة في التعليم العام لتعليم الحوار، ويُعزى ذلك -كما أكدت كثير من الدراسات- إلى أن الجانب الحوارى اللغوي الشفهي يشكل ما نسبته (٩٥٪) من التواصل اللغوي، وهو الأكثر شيوعاً بين فنون الحوار (يونس، ٢٠٠١، ص١٨٨).

ومن هنا تؤكد العديد من الدراسات على أهمية تبني الحوار وممارسته وتفعيله في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، ومنها دراسة العطوي (١٤٣٤هـ)، ودراسة التويجري (١٤٣٢هـ)، ودراسة جبران ومساعدة (٢٠٠٨)، ودراسة الصبان (١٤٢٦هـ)؛ وذلك لما له من آثار إيجابية على الطالب وعضو هيئة التدريس كتحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وبناء العلاقات الإنسانية الجيدة بين الطلبة أنفسهم، وبين أعضاء هيئة التدريس، وغير ذلك من النواتج الإيجابية.

ويتميز العصر الحالي بوجود العديد من العوامل المساعدة على الحوار، ويأتي في مقدمتها انتشار الثورة التقنية على جميع المستويات، والتي أسهمت في توعية الناس، وتنقيتهم، وتهيئتهم لحياة يسودها الحوار في المدرسة والحياة الاجتماعية معاً، كذلك التطور الكبير الذي حدث في النظريات التربوية والنفسية، وكذلك قابلية الطلاب في هذا العصر للحوار وطموحهم إليه (الحسين، ١٤٣٢، ص٨).

ولكي تكتمل للحوار أسس نجاحه، ويحقق أطرافه الأهداف التي ينشدونها من ورائه لابد لهم من الالتزام بالمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية للسلوك، التي تفرضها طبيعة الموقف والموضوع والأطراف المشاركة في الموضوع، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى أفراد المجتمع (الدنيش، ٢٠٠٥، ص١٣).

وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول الرائدة في هذا المجال، وذلك بإنشاء مركز للحوار تحت مسمى: (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني) بمدينة الرياض؛ وذلك بغية الإصلاح من خلال إيجاد رؤية مشتركة بين أفراد المجتمع. (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ٢٠٠٦).

وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني أن مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي تتراوح بين المتوسط والعالي في الطبقة المثقفة، وأما الطبقات الأخرى من المجتمع فتتراوح بين المتوسط وتميل إلى المنخفض، كما أشارت هذه الدراسة إلى العوامل المؤثرة في رفع مستوى ثقافة الحوار، وجاء التعليم في المرتبة الأولى، ثم تلاه التربية الأسرية

فالإعلام واللقاءات ثم الأنشطة الثقافية (مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، ١٤٢٥، ص ٢١).

كما أن المجتمع في الوقت الراهن يعيش طفرة تكنولوجية ومعلوماتية، تتمثل في انتشار أدوات وقنوات الاتصال الحديثة وتنوع وتعدد تطبيقاتها، ومن أهم تلك التطبيقات شبكة الإنترنت بما فيها من مواقع للتواصل الاجتماعي، مثل: فيس بوك، تويتر، والواتس آب، وسناب شات.

وتعد مواقع التواصل الاجتماعي في العصر الحالي ظاهرة إعلامية واجتماعية لها ثقلها في العالم أجمع؛ كونها تستقطب شريحة لا يُستهان بها من فئات المجتمع عامة، والشباب بشكل خاص؛ باعتبارهم الفئة الأكثر تأثيراً في أي مجتمع، بما يمتلكونه من طاقة وحماس وقابلية للتطوير والتغيير.

وفي ظل هذا التقدم السريع وفي ظل الاستخدام المتزايد لطلاب التعليم الجامعي للإنترنت بصفة عامة ومواقع التواصل الاجتماعي بصفة خاصة وإقبالهم عليها، أصبحت الجامعات تتعامل مع جيل من الطلاب الرقميين، يتعاملون مع هذه الشبكات بشكل كبير، حيث كشفت تقارير هيئة الاتصالات السعودية السنوية زيادة نسبة انتشار الإنترنت بمعدلات عالية خلال السنوات العشر الماضية من (١٣٪) عام ٢٠٠٥م، إلى حوالي (٦٣٪) عام ٢٠١٦م. وقد رت تقاريرها الأخيرة عدد مرتادي الشبكة العنكبوتية بالمملكة بعشرين مليون مستخدم، (٤٠٪) منهم في الفئة العمرية من ١٢ إلى ٢٢ سنة (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٦).

كما كشفت دراسة محمد بن (٢٠١٢) أن المملكة العربية السعودية تعد من أكثر الدول العربية استهلاكاً للتقنيات الحديثة بشكل عام، وأنها أسرع الأسواق نمواً في قطاع الإنترنت، وأن مواطنيها الأكثر مشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي، وأن غالبية مستخدمي الشبكات الاجتماعية في المجتمع السعودي من الشباب—وبالأخص طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية— وأن معدل الاستخدام يزيد عاماً بعد عام.

وترى الباحثة بما أن المجموعات المتألفة والمتفاعلة في الفضاء الإلكتروني قادرة على إحداث تأثير قوي على نطاق المجتمع الافتراضي والطبيعي، وعلى إظهار ثقافة طبيعية كونية تصهر كثيراً من الفروق بين المجتمعات البشرية، وخاصة حين ندرك أن العقل في حقيقته هو ثمرة حوار كما أشار رحومة، (٢٠٠٨)، فمن الأجدي تغذية تلك المجموعات بمهارات الحوار الإيجابية؛ لتساعد على إكسابها لمن يفتقدونها أو يجهلون منها أفراد المجتمعات الافتراضية خصوصاً وأن ثقافة الحوار تحتل مستوى ضعيفاً جداً إلى معدوم حسب دراسة: فلمبان، (٢٠٠٩) بين أوساط الشباب السعودي—حيث ينتمي مجتمع هذه الدراسة

إلى نفس هذه الفئة العمرية- فهم يفتقدون إلى تلك الثقافة بما تتضمنه من أصول وآداب أثناء لقاءاتهم ونقاشاتهم مع أسرهم ومجتمعهم المدرسي ومجتمعهم الجامعي، فضلاً عن افتقارهم للحوار المفيد والبناء معهم، مما أدى إلى شح فرص التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، والتنفيس عن مشكلاتهم.

وهذا ما يبرز حاجتهم الملحة إلى التغذية بمهارات الحوار الفعالة، واكتساب فن التعامل مع الآخرين، وتعلم احترام الرأي الآخر حتى وإن كان مخالفاً، ومما يسهل عملية التغذية بمهارات الحوار الإيجابية أنه حسب الدراسة التي أجراها (مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ٢٠٠٧) أفاد (٨٥٪) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية أن المجتمع السعودي مستعد لتقبل ثقافة الحوار.

ومن منطلق تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الشباب، فإن الدراسة تناولت دور تلك المواقع في تنمية مهارات الحوار التي يغفل عنها الكثير من فئات المجتمع، ويفتقرون إلى إتقانها والعمل بها كمهارة مهمة من مهارات الاتصال، التي تسهم في ترابط المجتمعات وتقليل الصدمات بين أفرادها.

• مشكلة الدراسة:

مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة، يلاحظ أنها فرضت سطوتها على المجتمعات، وأدت إلى تغير القيم والعلاقات الاجتماعية، وفرضت ثقافة جديدة على المجتمعات العربية؛ لما تؤديه من دور كبير في التشيئة الاجتماعية، وما قد تغرسه من قيم وسلوكيات تؤثر في التوافق الاجتماعي وأساليب الحوار المجتمعي. فمواقع التواصل الاجتماعي وسيلة يعرض ويتداول فيها الخير والشر كسائر المخترعات الحديثة؛ كونها سلاحاً ذا حدين: نافع يمكن توظيفه في تعزيز ونشر القيم الفاضلة والمحافظة عليها، وضار قد يستخدم في استبدال قيم المجتمع بقيم هابطة تخالف الفطرة والشريعة (العتيبي، ٢٠١٢). ولقد اهتمت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الأوساط التربوية بتلك السلبيات الناجمة عن الاستخدام، ومن تلك الدراسات ما أبرز سلبيات تلك المواقع على العلاقات الاجتماعية والصحية والنفسية للأفراد، حيث أدت إلى العزلة الاجتماعية واكتساب مفاهيم خاطئة كما في دراسة الحربي (٢٠١٠م)، التي توصلت إلى العديد من النتائج، أهمها: معاناة مدمني استخدام الإنترنت من العزلة الاجتماعية واكتساب مفاهيم خاطئة، وقد تكون محرمة تغير نظرة المدمن نحو دينه وعقيدته وعاداته الاجتماعية، والتفكك الأسري؛ نتيجة لإهمال أحد الزوجين شؤون المنزل وتربية الأبناء بحجة الانشغال بالإنترنت، وتكوين أحد الزوجين علاقات محرمة تؤدي في الغالب إلى الانفصال والطلاق وتشرد الأبناء، والإصابة باضطرابات نفسية كالإكتئاب. وبيّنت دراسات أخرى الآثار السلبية والإيجابية لوسائل التواصل الاجتماعي كما في دراسة البدر (٢٠١٢م) التي أجريت في مدينة الرياض، وقد

توصلت إلى عدد من النتائج، أهمها: أهم إيجابيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي هي: تيسير التواصل مع الأهل والأقارب والأصدقاء بتكلفة منخفضة، ودعم ثقافة الحوار البناء القائم على قبول الآخر واحتوائه، والتواصل مع أبناء الحضارات والثقافات الأخرى، وأن أهم مشكلات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي هي: إمكانية ارتكاب جرائم النصب والتزوير الإلكتروني، وضعف التواصل الاجتماعي المباشر، وفتح المجال أمام ابتزاز النساء.

وتقابل العديد من الدراسات التي تطرقت للآثار السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي العديد من الدراسات التي ذكرت الآثار الإيجابية مثل دراسة (Gerald, 2012)، التي هدفت إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي أثناء الأزمات كالأضطرابات السياسية في الشرق الأوسط، وزلزال اليابان، وأحداث الشغب في لندن. توصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة وهي أن شبكات التواصل الاجتماعي ضرورية، ولا يمكن غض الطرف عنها؛ لما لها من دور فعال في جمع الأخبار وتوصيلها، وقد كشفت الدراسة أن الإعلام الاجتماعي أحدث ثورة هائلة في كيفية تعامل الناس أثناء الأزمات، وتجميع المعلومات وتوثيق الأحداث المتعلقة بالأزمات؛ لما يتميز به من تفاعلية وسهولة، حيث يعد خط الدفاع الأول الذي يرجع إليه الناس للحصول على معلومات كافية.

أيضاً تناولت مجموعة من الدراسات تلك المزايا الناجمة عن توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة: (Christine, Andrea, Maxine, 2012)، التي توصلت إلى فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارات البحث العلمي، ومهارات التفاعل الاجتماعي، وزيادة الكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.

وتنتهج الدراسة الحالية منهجاً مغايراً لتلك الدراسات في بعض النقاط وتتوافق معها في نقاط أخرى، حيث تأخذ الدراسة الحالية على عاتقها مبدأ نعيشه الآن بكل وضوح وهو انتشار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي شئنا أم أبينا، حيث يُعد استخدام شبكة الإنترنت جزءاً رئيساً من الحياة المعاصرة؛ إذ لا يمكن تجاهلها؛ لما توفره من خدمات، ولما لها من تأثير في الحياة على كل أفراد المجتمع خاصة الشباب وبشكل أخص طلبة الجامعات، وازداد تأثيرها لإمكاناتها المتعددة، وسرعة الاتصال، وكم المعلومات التي تتيحها، وحرية النشر لها.

ويقابل قلة الأبحاث المتناولة لأثر الحوار الإلكتروني تزايد أعداد أفراد شبكات التواصل الاجتماعي يوماً بعد يوم عند فئة الشباب بصفة خاصة، الذين يعتمدون أثناء تفاعلهم بها بالطبع على الحوار والنقاش وتبادل الآراء في المواقع الأكثر تداولاً بين الطلاب، وهي: تويتر، والواتس آب، التي ستركز عليها الباحثة أثناء الدراسة؛ إذ تعد هذه المواقع أحد أبرز الشبكات الاجتماعية التفاعلية التي

تتيح لمستخدميها مساحة افتراضية لعرض الفكرة ومناقشتها والردّ عليها في الوقت ذاته.

ويصاحب انكباب الشباب على التفاعل داخل المجتمعات الافتراضية، واستحوادها على قدر كبير من أوقاتهم، نمو شخصياتهم الخفية الحقيقية في ذلك الجو الاجتماعي (رحومة، ٢٠٠٨)، وتجاوزهم لنقص قدراتهم الاجتماعية الحاصل في المواقف الطبيعية، مما ينتج عنه زيادة أكثر في ثقتهم بأنفسهم أثناء تفاعلهم في تلك الشبكات الاجتماعية.

وبالتطبع كل هذه العوامل أسهمت في ثراء الحوار الإلكتروني مقارنة بالحوار التقليدي، ومن ثم معرفة أثر المهارات التي يتشبع بها الحوار الإلكتروني على المهارات في الحوار التقليدي، وهذا ما سيثري الدراسة الحالية، ويمكن الباحثة من ملامسة أبعاد عديدة للمشكلة.

ونظراً لأهمية مهارات الحوار لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، وعدم انتشارها بشكل كبير بينهم، وافتقار الكثيرين منهم لها، وعدم استيعابهم لمفهومها الذي يتمثل في عدة عوامل، منها: امتلاك أدوات الحوار الجيد، والتفريق بين الجدل والحوار. ونظراً للأهمية التي تحتلها مواقع التواصل الاجتماعي التي تضم عدداً ضخماً من المستخدمين، ونسبة استخدام عالية في المملكة العربية السعودية، دلّ على ذلك احتلالها مراتب متقدمة ضمن المواقع الأكثر استخداماً في المملكة العربية السعودية، ونظراً لأن الشباب والمراهقين هم الفئة الأكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي (العتيبي، ٢٠١٤، ص٦).

من هنا حرصت الدراسة الحالية على الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي وعلى رأسها: (تويتر- واتساب)، كما ذكرت دراسة (Roberts, et al 2016 p 75)، ودراسة (Davies, et al 2014 p. 131) أنها من أكثر الشبكات استخداماً في الآونة الأخيرة، وذلك في تعزيز ثقافات وتنمية مهارات مختلفة عند الشباب، وتأتي مهارات الحوار كأحدى أهم تلك المهارات التي ينبغي النظر إليها في تلك المرحلة التي يستعد فيها الشباب للخروج لسوق العمل؛ لما لها من قدرة على تجهيزهم بشكل مثالي لمواجهة التحديات في سوق العمل، لذلك تهتم الدراسة الحالية بالشق الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي، حيث مالت معظم الدراسات إلى تناول السلبيات التي تحيط بتلك المواقع دون الاعتراف بأنها قد أصبحت واقعاً وجب علينا التعامل معه على الفور، ومحاولة البحث عن إيجابياته لتنمية تلك الإيجابيات ونشرها، وذلك كنوع من التعايش المقنن مع تلك الوسائل والمواقع بحيث يمكننا الاستفادة منها.

لذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: **ما دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة؟**

• أسئلة الدراسة:

- حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:
- « ما دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال لدى طالبات الجامعة .
- « ما دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع لدى طالبات الجامعة.
- « هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغيرات: (التخصص، والمستوى، والكلية).

• أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات جامعة سطات بالخرج، وينبثق من هذا الهدف الرئيس ثلاثة أهداف فرعية:
- « التعرف على الدور الواقعي الذي نشاهد لمواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتساب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، والتي بدونها قد تفشل الطالبة في التواصل الإيجابي مع الآخرين وفي تبادل الأفكار معهم، وفي تقوية الروابط الاجتماعية بهم والاستفادة مما لديهم.
- « التعرف على الدور الواقعي لمواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتساب) في تعزيز مهارات التأثير والإقناع، ليس هدفنا في الحوار إقناع الطالبات بوجهة نظر معينة وإنما الهدف الأساسي في هذه الدراسة هو أن نريهم ما لا يرونه، ونطلعهم على أشياء غابت عن أذهانهم أو لا يعلمونها، وأن يستشعروا إكتسابهم لمهارات الحوار الإيجابية أثناء ممارستهم لهذه الوسائل إذا أحسنوا اختيار الطرف الآخر (معلما، أو مربيا، أو مثقفا) .
- « التعرف على تأثير متغيرات الدراسة (التخصص، والمستوى، والكلية) على إجابات العينة.

• أهمية الدراسة:

• الأهمية النظرية (العلمية):

- « تناولت البحوث العلمية مواضيع تتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها اجتماعياً وأكاديمياً ونفسياً وتسويقياً، كما تناولت أيضاً بالدراسات التي تبحث في موضوع الحوار وثقافته بشئى المجالات والتخصصات العلمية والإنسانية والتربوية؛ إذ ما يميز هذه الدراسة أنها حاولت أن تتعرف على أن الحوار قد يزيد تفاعلا بشكل إيجابي في ظل التطور التقني في مجال وسائل الأتصال ، ومن هنا تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية.
- « أصبح انتشار مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي واقعا في مختلف فئات المجتمع خاصة بين الشباب، لذا فإن هذا البحث يسهم في معرفة تأثير هذه الوسائل في فهم مهارات الحوار، والتعرف على تأثيرها لدى الفتيات في المجتمع السعودي.

◀ إثراء هيئة التدريس والمخططين التربويين في المؤسسات التربوية ذات العلاقة بما يمكن أن تقدمه من نتائج ومعلومات وبيانات حول دور مواقع التواصل الاجتماعي، وتأثيرها على مهارات الحوار لدى الطالبات.

• **الأهمية العملية (التطبيقية):**

◀ تطبيق الحوار ومهاراته من خلال المناهج الدراسية حيث يعتبر الحوار أفضل طرق التدريس في جميع المجالات والتخصصات.

◀ أمّا على المجال العملي أو التطبيقي، فتأمل الباحثة أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أفراد المجتمع بشكل عام، والعاملون في مجال التعليم على وجه الخصوص؛ لمعرفة الدور الذي ينجم عن هذه الوسائل في تعزيز مهارات الحوار لدى أبنائنا، وفتح الطريق أمام إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية الأخرى التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

◀ خدمة المخططين التربويين في إعداد البرامج والدورات، والتوعية بهذه الشبكات، وكيفية التعامل معها في تعزيز ثقافة ومهارات الحوار لديهم.

• **حدود الدراسة:**

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

◀ الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على معرفة دور وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، الواتس آب) في تعزيز مهارة التواصل الفعال، ومهارة التأثير والأقناع لدى طالبات جامعة سطاتم بن عبد العزيز بالخرج، وذلك لعلاقة هاتين المهارتين بالجانب التعليمي والتربوي وكونهما مهارتين بارزتين أثناء حوار الطالبات فيما بينهم، وحوارهم مع الأساتذة.

◀ الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طالبات البكالوريوس في جميع كليات البنات بمنطقة الخرج التابعة لجامعة سطاتم بن عبد العزيز والبالغ عددهن (٧١٠٧) طالبة (حسب الإحصائية الصادرة من عمادة القبول والتسجيل بجامعة سطاتم بن عبد العزيز بمحافظة الخرج لعام ١٤٣٩هـ).

◀ الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على النطاق الجغرافي بمنطقة الخرج.

◀ الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

• **مصطلحات الدراسة:**

• **الدور:**

مجموعة من الأنشطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وبالتالي إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة (مرسي، ٢٠٠١، ص ١٣١). وتعرّف الباحثة الدور إجرائياً بأنه: ما تُسهم به وسائل التواصل الاجتماعي من خلال تفاعل طالبات الجامعة في استخدام الواتساب وتويتر في تنمية مهارات الحوار وتحسينها لديهم.

• **مواقع التواصل الاجتماعي:**

تُعرَّفُ بأنَّها خدمةٌ متوفرةٌ عبر الإنترنت، تعمل على ربط عددٍ كبيرٍ من المستخدمين من شتى أرجاء العالم، ومشاركتهم وتشبيكهم في موقع إلكتروني واحد، يتواصلون معاً مباشرة، ويتبادلون الأفكار والمعلومات، وبنقاشون قضايا لها أهميةٌ مشتركة بينهم، ويتمتعون بخدمات الأخبار، والمحادثة الفورية والبريد الإلكتروني، ومشاركة الملفات النصية والمصورة، وملفات الفيديو والصوتيات (المدهون، ٢٠١٢، ص ٣٧). وتُعرَّفُها الباحثة إجرائياً بأنها: العملية التي يتم من خلالها التَّواصلُ عبر الإنترنت من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة التي تستخدمها الطالبات للتواصل مع الآخرين، والتي تنتجُ عنها علاقات ما بين المتفاعلين، ومن أهم هذه المواقع: تويتر، سناب شات، الواتس آب.

• **مهارات الحوار:**

يقصد بالمهارة: تحويل المعرفة إلى سلوك، وهذا يعني أن المعرفة تتحول إلى سلوك قابل للتطبيق إذا لم يتدرب الإنسان على عملية التحويل نفسها ويعزز هذا التدريب والمناقشة، مما يجعلها خاضعة للفهم والاستيعاب (الفصيل والجمل، ٢٠٠٤، ص ١٤). ويقصد بمهارات الحوار في هذه الدراسة: مدى قدرة طالبة الجامعة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (واتساب، وتويتر) من خلال مهارة الاتصال الفعال، بمهارة التأثير والأقناع بطريقة متكافئة في موضوع معين، ويغلب الهدوء والبعد عن التعصب؛ لإظهار الحق والحجة والبرهان من خلال تقديم أفكارها وتقبلها لأفكار الآخرين وآرائهم.

• **الإطار النظري :**

• **المبحث الأول: مواقع التواصل الاجتماعي**

سمحت مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها من المواقع لمئات الملايين من البشر من التواصل بعضهم مع بعض وقتما يشاؤون ومن أي مكان في العالم، كما أن مواقع التواصل نجحت بفعل ما عجز عنه أي شيء آخر، وهو جمع الناس على اختلاف لغاتهم وثقافتهم وعقائدهم في دائرة التواصل عبر الشبكات الاجتماعية، وشكلتهم بذلك في أكبر مجتمع إلكتروني على وجه البشرية.

إن ظهور مواقع التواصل الاجتماعي ماهي إلا تطبيق لنظرية الشبكات الاجتماعية التي ذكرت بأن المجتمع عبارة عن بناء اجتماعي مكون من أفراد وجماعات تربطهم علاقات اعتمادية، أو تجمعهم اهتمامات مشتركة، مشبهة المجتمع بشبكة الصيد التي تمثل العقد فيه الأفراد مرتبطين بعضهم مع بعض بواسطة خيوط الشبكة، ومن هنا ظهر مصطلح الشبكات الاجتماعية "Social Networking"، وقد نقل هذا المفهوم بفضل تقنية الإنترنت والاتصالات من حيز النظرية إلى واقع إلكتروني مطبق عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها المساعدة. (المقدادي، ٢٠١٣، ص ٩، ٨).

• مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

أشارت (بسمه البناء، ٢٠١٤، ص ٤٥) إلى تعريف مواقع التواصل الاجتماعي بأنها: "مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت، ظهرت مع الجيل الثاني للويب 2.0، تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام، أو شبكات انتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة...)، يتم التواصل بينهم من خلال الرسائل، أو الاطلاع على الملفات الشخصية، ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض. وهي وسيلة فعالة للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، سواء كانوا أصدقاء نعرفهم في الواقع، أو أصدقاء جرت معرفتهم خلال السياقات الافتراضية" (ص ٤٥).

وعبر عنها حسنين شفيق (٢٠١٤، ص ٨٠) بأنها: "مواقع على الإنترنت يتواصل من خلالها ملايين البشر الذين تجمعهم اهتمامات أو تخصصات معينة، ويتاح لأعضاء هذه الشبكات مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو وإنشاء المدونات وإرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية، وسبب وصف هذه الشبكات بالاجتماعية أنها تتيح التواصل مع الأصدقاء وزملاء الدراسة، وتقوي الروابط بين أعضاء هذه الشبكات في فضاء الإنترنت.

بينما عرفها حموه (٢٠١١، ص ٣) بأنها: "الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح للمجموعات الأصغر من الناس بإمكانية الالتقاء، والتجمع على الإنترنت، وتبادل المنافع والمعلومات، وهي بيئة تسمح للأفراد والمجموعات بإسماع صوتهم، وصوت مجتمعاتهم إلى العالم أجمع".

في حين يعرفها القندلجي (٢٠١٤، ص ٣٣٧) بأنها: "مصطلحات تشير إلى استخدام تكنولوجيا شبكة الإنترنت عبر الحاسب والهاتف المحمول، لتشغيل واستثمار الاتصالات في حوار تفاعلي، ومن خلال مجموعة من التطبيقات المرتبطة بشبكة الويب والإنترنت، والتي تستند إلى أسس فكرية وتكنولوجية تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذين ينتجه المستخدم .

ووصفها علي (٢٠٠٣، ص ٢٥٤) بأنها: "فضاء جديد تقطنه الجماعات، تمارس فيه الصفقات، وتقام فيه المؤسسات والمتاحف، وتنقل فيه المعلومات بسرعة فائقة، فليس هناك سلطة مركزية تحكمها، أو جهة رقابية تراجعها، بل مجرد لجان أو مجموعات غير حكومية".

مما سبق يمكن استخلاص أن شبكات التواصل الاجتماعي تشترك كما يرى هتيمي (٢٠١٥، ص ٨٤). في الآتي:

« المشاركة: فهي تتيح للمستخدمين مشاركة النصوص والصور ومقاطع الصوت والفيديو فيما بينهم.

« الإتاحة: فتلك الشبكات الاجتماعية عبارة عن خدمات مفتوحة لردود الفعل والمشاركة وتبادل المعلومات والتعليقات، ونادراً ما توجد حواجز أمام الوصول إلى المحتوى والاستفادة منه.

« المحادثة: تعتمد شبكات التواصل على الاتصال باتجاهين، عكس وسائل الإعلام التقليدية التي تعتمد على مبدأ بث المعلومات ونشرها باتجاه واحد.

« التجمع: تتيح شبكات التواصل الاجتماعي إمكانية التجمع والتواصل بشكل فعال، ويربط تلك التجمعات اهتمامات ومصالح مشتركة مثل: التخصص العلمي، وتشجيع فريق رياضي، وحركة ثقافية.

« الفورية: تسمح شبكات التواصل الاجتماعية بالمحادثات الفورية، والتواصل والتفاعل المباشر بين جمهور المستخدمين.

كما تسمح مواقع التواصل الاجتماعي للأفراد كما يرى البناء، ٢٠١٤، ص ٤٥): بالآتي:

« بناء الملف الشخصي للأعضاء، وذلك بالتعرف على بعض البيانات الشخصية.

« إنشاء قائمة الأعضاء ودوائر المعارف والمشاركين مع بعضهم البعض.

« عرض المشاركات وسجل التفاعل وما قام به الآخرون في صفحات هذه المواقع.

• نشأة مواقع التواصل الاجتماعي وتطورها:

تعود جذور المشهد الاتصالي الذي نشهده اليوم ونعيش عدداً من تجلياته إلى سلسلة من التطورات التقنية المتلاحقة، بدأت في وقت مبكر من حقبة السبعينيات من القرن الماضي، خاصة منها تلك التي تمت على صعيد شبكة الإنترنت، التي ترجع جذور ثورتها المعلوماتية إلى ثلاثين عاماً مضت، عندما تكونت مجتمعات الحاسب، وظهرت نظم متعددة للحاسبات التي أدى ظهورها إلى تجمع فئة من الأفراد المهتمين بهذا النشاط، وبدأوا يركزون نشاطهم على جهاز الحاسب الذي شكل شخصية مجتمع معلومات القرن الحادي والعشرين (عبد الحميد، ٢٠٠٩، ص ١٠ - ١١).

فكانت البدايات في القرن "التاسع عشر" وقد شهدت تكنولوجيا الاتصال والإعلام الحديثة تطوراً عندما تم اكتشاف الموجات الكهرومغناطيسية عام (١٨٢٤م)، واختراع التلغراف عام (١٨٣٧م)، وابتكار طريقة للكتابة تعتمد على استخدام النقط والشرط، وقد مدت خطوط التلغراف السلكية عبر أوروبا، وأمريكا والهند، وشكل التلغراف فيما بعد أحد أهم الوسائل في تكنولوجيا الاتصال التي أدت في النهاية إلى تطور الوسائل الإلكترونية (مكاوي، ٢٠٠٩، ص ١٠٠ - ١٠١). وقد شهد أيضاً القرن التاسع عشر اكتشاف المطبعة الميكانيكية، واكتمال نمو ثورة الاتصالات الجماهيرية في القرن العشرين (ساري، ٢٠١٤، ص ٩٦). وفي الحقيقة ما من وسيلة من وسائل الاتصال التي أوجدها الإنسان عبر مسيرته الاتصالية الطويلة التي أحدثت معها تغيرات جوهرية في بنية التواصل الاجتماعي في المجتمعات، كما فعل "النترنت" (ساري، ٢٠١٤، ص ٧١).

ففي عام (١٩٧٢م) دخلت هذه الشبكة عالم البث المتاح للجميع، وبدأ العمل على تطوير تقنية تسمح باستخدامها على نطاق تجاري، ومعها بدأ الطابع التواصلية للإعلام كحقل معرفي واجتماعي جديد، وتطور حتى أصبح اليوم أحد أهم مجالات العلوم الإنسانية (علي، ٢٠١٠، ص ٤٠).

أما بداية ظهور مجموعة الشبكات الاجتماعية يشير إليها (زودة، ٢٠١٢، ص ١١٤ - ١١٥) بأنها كانت في عام (١٩٩٥) أواخر التسعينيات من خلال موقع "classmates.com"، وتلاها عام (١٩٩٧م) موقع "SixDegress.com"، وكان الغرض منها الربط بين زملاء الدراسة، وقد ركز الموقع الأخير على الروابط المباشرة بين الأشخاص، وظهرت في تلك المواقع الملفات الشخصية للمستخدمين، وخدمة إرسال الرسائل الخاصة من الأصدقاء، وعلى الرغم من توفير تلك المواقع لخدمات مشابهة للتي توجد في الشبكات الاجتماعية الحالية إلا أن تلك المواقع لم تستطع أن تدربها لما كبتها وتم إغلاقها، وبين الأعوام (١٩٩٩م - ٢٠٠١م) ظهرت مجموعة من الشبكات الاجتماعية التي لم تستطع أن تحقق النجاح الكبير.

ويتابع "زودة" بأنه في السنوات اللاحقة ظهرت بعض المحاولات الأخرى لكن الميلاد الفعلي للشبكات الاجتماعية كما نعرفها اليوم كانت عام (٢٠٠٢م). فمع بداية العام ظهرت شبكة "Friendster" التي حققت نجاحاً دفع جوجل إلى محاولة شرائها سنة (٢٠٠٠م)، لكن لم يتم التوافق على شروط الاستحواذ.

ويذكر "مبارك زودة" أيضاً أنه في النصف الثاني من نفس العام ظهرت في فرنسا شبكة "sky rock" كم منصة للتدوين، ثم تحولت بشكل كامل إلى شبكة اجتماعية عام (٢٠٠٧م)، وقد استطاعت بسرعة تحقيق انتشار واسع لتصل حسب إحصائيات يناير (٢٠٠٨م) إلى المركز السابع في ترتيب الشبكات الاجتماعية حسب عدد المشتركين.

إن ما أحدثته مواقع التواصل الاجتماعي من تطور كبير ليس فقط في تاريخ الإعلام، وإنما في حياة الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي والسياسي، وجاءت لتشكل عالم افتراضي يفتح المجال على مصراعيه للأفراد والتجمعات والتنظيمات بمختلف أنواعها، لإبداء آرائهم ومواقفهم في القضايا، والموضوعات التي تهمهم بحرية غير مسبقة (حسن، ٢٠٠٩، ص ٤٧٩).

• الخدمات التي تقدمها مواقع التواصل الاجتماعي:

تشترك الشبكات الاجتماعية في تقديم خدمات أساسية، بينما يتميز بعضها عن الآخر بخدمات تفرضها طبيعة الشبكة ومستخدموها. ومن أبرز هذه الخدمات التي ذكرها شفيق (٢٠١٠، ص ١٨٤)، هي:

«الملفات الشخصية (الصفحات الشخصية): خلال الملف الشخصي يمكن التعرف على اسم صاحب الحساب وبياناته الأساسية مثل: النوع، وتاريخ الميلاد، والصور الشخصية، والبلد، والمدرسة أو الجامعة، ومكان العمل،

والاهتمامات، الكتب والأفلام المفضلة، بالإضافة إلى غيرها من المعلومات. ويعد الملف الشخصي بوابة الدخول لعالم الشخص، فمن خلال الصفحة الرئيسية يمكن مشاهدة نشاط الشخص مؤخراً، ومن أهم أصدقائه، وما هي الصور الجديدة التي رفعها، وما أعجبه من مقالات وتعليقات، إلى غير ذلك من النشاطات. وتشير الدراسة إلى أن هذا الملف مهم جداً للمستخدمين فمن خلاله يتم التعرف على المستخدم واختياره والإضافة والاتصال المباشر معه ومناقشة وطرح الأفكار وتبادل الآراء بينهما من خلال الحوار الإلكتروني.

«الأصدقاء (العلاقات): وهم دائرة المعارف والأصدقاء الذين يضيفهم الشخص إلى صفحته لغرض معين. وتُطلق الشبكات الاجتماعية مسمى "صديق" على هذا الشخص المضاف إلى قائمة أصدقائك، بينما تسمح بعض المواقع بتحديد الحالة الاجتماعية، ونوع العلاقة، ودرجة المعرفة ببعض الأشخاص المضافين، كالأزواج أو الأهل والأقارب، مثل: الأب أو الأم أو الإخوة، وغيرها من الروابط الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

«إرسال الرسائل: وتتيح هذه الخاصية إمكانية إرسال رسالة مباشرة لشخص ما، سواء كان في قائمة الأصدقاء للاطلاع أو التعليق حولها.

«ألبومات الصور: تتيح الشبكات الاجتماعية لمستخدميها إنشاء ألبومات الصور ورفع مئات الصور إليها، وإتاحة مشاركة هذه الصور مع الأصدقاء للاطلاع والتعليق حولها.

«المجموعات: تتيح الكثير من مواقع الشبكات الاجتماعية خاصية إنشاء مجموعة اهتمام، حيث يمكنك إنشاء مجموعة بمسمى معين وأهداف محددة، فيتوفر لملك المجموعة والمنضمين إليها مساحة أشبه ما تكون بمنتهى حوار مصغر، كما تتيح خاصية تنسيق اجتماعات عن طريق ما يعرف بـ (Event) ودعوة أعضاء تلك المجموعة لحدث أو فعالية أو مناسبة، ومعرفة عدد الحاضرين.

«الصفحات: تقوم فكرة الصفحات على إنشاء صفحات يتم فيها وضع معلومات عن المنتج أو الشخصية أو الحدث، ويقوم المستخدمون بعد ذلك بتصفح تلك الصفحات عن طريق تقسيمات محددة ثم إذا أبدوا اهتماماً بتلك الصفحة يقومون بإضافتها إلى ملفهم الشخصي.

• خصائص شبكات التواصل الاجتماعي:

اتسمت شبكات التواصل الاجتماعي بالعديد من الخصائص التي أوردها المحارب، (٢٠١١، ص ١١) و(العرفج، ٢٠١١) كما يلي:

«التفاعلية: حيث أصبح للمتلقى دور فاعل في عملية الاتصال وصار يتبادل الأدوار والحوار مع المرسل، وتحول مسار ممارسة الاتصال ليصير ثنائي الاتجاه، وليس أحادي الاتجاه كما كان الوضع في وسائل الإعلام التقليدية.

- « اللاتزامنية: أي عدم فرض تزامن وجود المستقبل والمرسل، وإمكانية تفاعلها مع العملية الاتصالية في أي وقت يناسبهما.
- « المشاركة والانتشار: يتيح الإعلام الجديد لكل شخص يمتلك أبسط أشكال الأجهزة الإلكترونية أن يكون ناشراً يرسل رسالته إلى الآخرين ومستقبلاً بطبيعة الحال لرسائلهم ورجع صداهم، ومما ساعد على انتشار الإعلام الجديد بهذا الشكل العريض والواسع، هو عدم اقتصاره على نطاق فئوي أو نخبوي، وانخفاض تكاليفه نسبياً.
- « الحركة والمرونة: حيث إن الحواسيب المحمولة والحواسيب اللوحية والهواتف الذكية والأجهزة الكفية، قابله للانتقال (mobility) وقابلة لمصاحبة المتلقي والمرسل أينما حلوا، مع قدرتها على الاستفادة من شبكات الإنترنت اللاسلكية.
- « الكونية: حيث أصبحت بيئة الاتصال بيئة عالمية، تتخطى حواجز الزمان والمكان والرقابة، وتجعل المعلومة بين يدي المتلقي حال صدورها، وبالتالي ظهر هناك مساواة وتكافؤ في الفرص بين كل أبناء البشر في حق الحصول على المعلومة في نفس الوقت، مما جعلنا نعيش في عصر وصفه (العرفج، ٢٠١١) بالمساواة المعلوماتية.
- « اندماج الوسائط: تضمن الأنظمة الاتصالية الجديدة القدرة على التعبير عبر استخدام كل وسائل الاتصال: الصوت، والصور الضوئية، والفيديو، والنصوص، والرسوم البيانية ثنائية وثلاثية الأبعاد .. إلخ. مع قابليتها اليسيرة للتحويل من صيغة إلى أخرى.
- « التخزين والحفظ: يسهل على المتلقي تخزين الرسائل الاتصالية وحفظها واسترجاعها، كجزء من قدرات وخصائص الوسيلة نفسها.
- ولقد كان لهذه الخصائص تأثير إيجابي على الثقافة، منها على سبيل المثال مساعدتها في التقريب بين أفراد المجتمع بعضهم بعضاً، وفيما بينهم وبين المجتمعات الأخرى، مما سهل نقل التطور العلمي في سائر المجالات، وسمح بالتلاقح الفكري، ونقل الخبرة بين الأفراد من مختلف البيئات، ويسر تعلمهم اللغات الأجنبية واللهجات المحلية، ونشر العادات والتقاليد المختلفة
- أما التأثير السلبي الذي طبعته هذه الخصائص على الثقافة، فتذكر منه الباحثة ما ظهر لدى المستخدمين من سعيهم وراء المظاهر الزائفة والخداعة والمجردة من الحقيقة والواقع التي يشاهدونها ويقرئونها ويسمعونها من خلال هذه الشبكات التي أدت بهم إلى تدهور في المستوى المادي وعدم قدرتهم في الموازنة بين ما هو من الضرورات وبينما هو من الكماليات باهظة الثمن، وأيضا انصراف الكثير من المدمنين لهذه الشبكات إلى العزلة التي من شأنها إضعاف الترابط الأسري داخل المنزل.

• إيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي وسلبياتها:

أتاحت شبكات التواصل الاجتماعي حرية الكتابة والتعبير، وفتحت للفرد أبواباً جديدة، وغير معهودة يعبر من خلالها عن أفكاره وآرائه دون قيود أو ضوابط أو روادع تراعي فيها خصوصيات الأفراد، والجماعات، وغدى المتلقي أمام ثورة هائلة في النشر الإلكتروني، وبحر من الآراء التي تتلاطم على مستوى العالم (القضاة، ٢٠٠٩، ص ٤٥٠). وقد حصر الشاعر، (٢٠١٥، ص ٦٨-٦٩) أهم إيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي في أنها تستخدم في الاتصالية الشخصية والتعليمية والإخبارية والدعوية، على النحو الآتي:

• الاستخدامات الاتصالية الشخصية:

وهو الاستخدام الأكثر شيوعاً، ولعل الفكرة الأولى للشبكات الاجتماعية اليوم كانت بهدف التواصل الشخصي بين الأصدقاء في منطقة معينة أو مجتمع معين، وهذا الهدف موجود حتى الآن برغم تطور الشبكات الاجتماعية على مستوى الخدمات، وعلى مستوى التقنيات والبرمجيات، ويمكن من خلال الشبكات الاجتماعية الخاصة تبادل المعلومات والملفات الخاصة والصور ومقاطع الفيديو، كما أنها مجال رحب للتعارف والصدقة، وخلق مجتمع يتميز بوحدة الأفكار والرغبات غالباً، وإن اختلفت أعمارهم وأماكنهم ومستوياتهم العلمية.

• الاستخدامات التعليمية:

تؤدي الشبكات الاجتماعية دوراً في تعزيز العملية التعليمية من خلال تطوير التعليم الإلكتروني حيث تعمل على إضافة الجانب الاجتماعي له، والمشاركة من كل الأطراف في منظومة التعليم لمدير المدرسة والمعلم وأولياء الأمور والطلاب وعدم الاقتصار على التركيز على تقديم المقرر. ويذكر (القضاة، ٢٠٠٩، ص ٤٦٢):

- « أداة لحفظ المعلومات.
- « ساهمت في الاهتمام بالتعليم الفردي أو الذاتي.
- « تنمي القدرات المعلوماتية لدى الطالب.
- « تنمي مهارات التفكير العلمي.
- « تحقق بعض أهداف التعليم.
- « تساعد في إيجاد استراتيجيات وخطط لحل بعض المشاكل التعليمية .
- « تساعد على تطوير التفكير الإبداعي
- « يسرت لأفراد الاتصال بالمؤسسات التعليمية بين دول العالم متباعدة الأطراف
- « من خلال الشبكة الاجتماعية الإلكترونية ، يمكن الأطلاع على المجالات والدوريات والنشرات العلمية والمقالات والتقارير المتنوعة.

• الاستخدامات الإخبارية:

أتاحت الشبكات الإلكترونية نقل الأخبار حال حدوثها ومن مصادرها الرئيسية وبصيغة المرسل نفسه بعيداً عن الرقابة ما يجعلها أحياناً ضعيفة

المصادقية لما قد يضاف إليها من مبالغات مقصودة أو غير مقصودة لتحويل الخبر أو تدويله أو تسييسه بغرض التأثير على الرأي العام.

• الاستخدامات الدعوية:

أتاحت الشبكات الاجتماعية الفرصة للتواصل والدعوة مع الآخرين مسلمين أو غير مسلمين، وأنشأ الكثير من الدعاة صفحاتهم الخاصة ومواقعهم الثرية، وهو انتقال إيجابي للتواصل الاجتماعي في ظل أنظمة تعوق التواصل المباشر. وتتميز الدعوة عن طريق الشبكات الاجتماعية بالسهولة في الاستخدام والتواصل، والتوفير في الجهد والتكاليف.

يتضح مما سبق أن شبكات التواصل الاجتماعي أتاحت كذلك وسائل وقنوات جديدة للاتصال والتواصل، وفتحت منابر جديدة للنقاش والحوار، مما فتح المجال أما أفراد المجتمع لممارسة مختلف أنواع الاتصالات بواسطة شبكة الإنترنت، للخروج من وضعية عدم التواصل وعدم الحوار، إلى التواصل والحوار، ومن الإعلام والاتصال الذي يتم في اتجاه واحد، إلى الإعلام الأفقي والاتصال في جميع الاتجاهات (كمال، ٢٠١٤، ص ٤٣- ٤٤).

وتكمن إيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي كما ذكرها عبد القوي، (٢٠٠٩، ص ١٥٥٢) في سرعة الاتصال، والقيمة المعلوماتية، وضمان وصولها، وتحقيق التفاعل معها، وليس كونه إعلاماً مرسلًا من جانب واحد، مما خلق مساواة داخل المجتمع في الاتصال.

ومن استخدامات الشبكات الاجتماعية الإيجابية كما أوردها وطفة، (٢٠٠٣، ص ٧٠) ما يحصل فيها من التواصل الاجتماعي بين أفراد الدولة أو المدينة، أو على مستوى الأسرة والقبيلة، في تواصل اجتماعي إيجابي يعزز قوة المجتمع في ظل زحمة الإعلام والاتجاه العام لاستخدام الشبكات الاجتماعية، من غير تحزب ولا عصبية، ومن غير ازدراء، وتحقير للآخرين.

أما الاتجاه السلبي، فعبّر عنها البكري، (٢٠٠٩، ص ٣٨٢) بأنه يتمثل في ثورة الاتصال وما أنتجته من إعلام، وتكنولوجيا حديثة، ومتقدمة أوجدت الكثير من النتائج لعل أبرزها الإرسال المباشر عبر الأقمار الصناعية وشبكة الإنترنت.

وقد شكلت شبكات التواصل الاجتماعي أيضاً موضوعاً يصطدم فيه موقفان مختلفان ذكرهما بوشليبي، (٢٠٠٦، ص ١٤٣)، هما:

«الموقف الأول: يرى في هذه المواقع فرصة للبشرية لتبادل الاتصال، والمعرفة والقضاء على عوائق الزمان والمكان فتزيد في تقارب الناس، وترفع من درجة تفاعلهم، وتنشئ علاقات اجتماعية جديدة، كما أنها تختزل قدراً هائلاً من الإجراءات في التعاملات والمبادلات التجارية والاقتصادية.

◀ الموقف الثاني: نظرة كارثية، إذ ترى أنها تشكل مصدر الخطر الحقيقي على العلاقات الاجتماعية، وتؤدي إلى ميلاد مجتمع يحمل عوامل القطيعة مع التقاليد الثقافية، كما تؤدي إلى العزلة، وتفكك نسيج الحياة الاجتماعية، ويرى هؤلاء أن وسائل التواصل الاجتماعي قد اقتحمت الحياة العائلية بحيث قللت من فرص التفاعل والتواصل داخل الأسرة.

ومن أهم سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي كما ذكرها الشاعر (٢٠١٥، ص ٦٩) غياب المسؤولية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي اللذين يعدان من أهم مقومات السلوك الاجتماعي، والتي تؤدي إلى ما يلي:

- ◀ نشر الإشاعات والمبالغة في نقل الأحداث.
- ◀ النقاشات التي تباعد عن الاحترام المتبادل وعدم تقبل الرأي الآخر.
- ◀ إضاعة الوقت في التنقل بين الصفحات والملفات دون فائدة.
- ◀ عزل الشباب والمراهقين عن واقعهم الأسري وعن مشاركتهم في الفعاليات التي يقيمها المجتمع.
- ◀ ظهور لغة جديدة بين الشباب من شأنها أن تضعف لغتنا العربية وإضاعة هويتها.
- ◀ انعدام الخصوصية، الذي يؤدي إلى أضرار معنوية ونفسية ومادية .

وترى الباحثة أن شبكات التواصل الاجتماعية فتحت باباً واسعاً ومنبراً حراً ومفتوحاً لتبادل الآراء وللخبرات الحياتية، والتعرف على ثقافات الشعوب العربية والعالمية، وطرح وجهات النظر فضلاً عن الأسبقية في طرح الأحداث، والوقائع لحظة بلحظة والمشاركة فيها.

• أبرز مواقع الشبكات الاجتماعية:

مع تطور مواقع التواصل الاجتماعي وازدياد الإقبال عليها، ظهرت مواقع هدفها تسهيل التواصل وتبسيطه، ليصبح عادة يومية في حياة الفرد وجزءاً من نشاطه الاجتماعي اليومي، ومن أبسط وأوسع المواقع انتشاراً: تويتر، والواتس آب اللذين يتركز عليهما الباحثة في دراستها بالشرح والتفصيل.

• أولاً: تويتر (Twitter)

• مفهوم تويتر:

تشير بن - أري (Ben&Ari,2009,p.632) إلى أن تويتر عبارة عن "موقع للمدونات الصغيرة يقيد المشاركات إلى ١٤٠ حرف أو أقل، وهذا القيد يسمح بالمشاركات اللحظية (في الوقت الحقيقي) باستخدام تكنولوجيا خدمة الرسائل النصية على الهواتف المحمولة وغيرها من الأجهزة النقالة ، ويمكن أيضاً لتغريدات تويتر أن تنشر على الإنترنت في twitter.com . ويرى ماكجواير (Mcguire, 2013) تويتر بأنه عبارة عن فضاء حيوي ديناميكي يتيح للناس ١٤٠

حرفاً فقط للكتابة، ولأن عدد الحروف المسموح به صغير، فهذا يمكن المستخدمين من التحديث السريع، ويشكل كيفية تواصل الكثير من الناس.

ويعرف تويتر لدى (القحص والكندري، ٢٠١٥، ص ١٤١) بأنه "مدونة صغيرة micro-blogging تجمع ملايين المستخدمين حول العالم، بحيث تسمح لمستخدميها بكتابة ونشر رسائل تحوي كل منها ١٤٠ حرفاً، وهذه الرسائل تعرف بالتغريدات"

ويرى بوروتو (Borruto, 2015, p1) أن تويتر "هو خدمة تدوين مصغر يحظى بأكثر من ٢٨٨ مليون مستخدم نشط شهرياً في عام ٢٠١٥م، وينمون بسرعة، كما يقوم مستخدمو هذه الشبكة بنشر رسائل قصيرة تسمى تغريدة حول أي موضوع، ويتابعون الآخرين لتلقي التغريدات الخاصة بهم".

• نشأة تويتر وظهوره:

نشأ تويتر وبدأ في الظهور منذ أوائل العام ٢٠٠٦م بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم انتشر واشتهر على مستوى العالم كموقع للتواصل الاجتماعي، فعند متابعة زيادة المشاركين المسجلين في تويتر منذ العام ٢٠٠٦م وحتى العام ٢٠٠٩م، يلاحظ أنه سجل بالموقع (١٠٠٠) مستخدم من (٤٠٨) مواقع فقط بالولايات المتحدة الأمريكية وحدها، وهي الثلاث سنوات الأولى في ظهور تويتر ترابسنجر (Trabesinger, 2012)

بدأت فكرة موقع تويتر على يد الأمريكي جاك دوروسي (Jack Dorsey) الذي درس في جامعة ميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتقل إلى جامعة نيويورك حيث بدأ بفكرة التواصل السريع عبر الرسائل القصيرة (SMS)، ثم بدأ في تصميم الموقع فور انضمام شريك آخر له وهو نواه جلاس (Noah Glass)، ومنذ ذلك الوقت جذبت الفكرة العديد من المستثمرين والمستخدمين، وبدأت شهرة الموقع الذي ظهر في العام ٢٠٠٦م بوصفه مشروع تطوير بحثي لشركة odeo الأمريكية، ثم فصلت الشركة خدمة الموقع عنها ليصبح له شركة خاصة باسم تويتر (Twitter) في إبريل ٢٠٠٧م (الزمل، ٢٠١٤م).

• أهمية تويتر:

يعد تويتر من أكثر المواقع نمواً وشهرة، فحتى عام ٢٠١٢م بلغ عدد مستخدميه (٥٠٠) مليون مستخدم، و (٢٤٠) مليون تغريدة يومية، و (١٠٦) مليارات عملية بحث يومية (الشنبري، ٢٠١٥م). وفي عام ٢٠١٣م حصل تويتر على المرتبة العاشرة حسب تصنيف موقع اليكسا لأكثر وأشهر شبكات التواصل الاجتماعي تصفحاً عبر الإنترنت (البناء، ٢٠١٤م). ومما ساعد على انتشاره بشكل كبير هو شبكات التواصل الاجتماعي الأخرى، والمشاهير الذين دفعوا هذه الشبكة لاشتراك أكثر من (٥٠٠) مليون مستخدم في العالم خلال كل خمس سنوات كيربن (kerpen.D, 2015).

كما يعتبر البعض موقع تويتر حالة وسط بين برامج البريد الإلكتروني "الإيميل" و "المدونات"، فهو أحد المواقع الإلكترونية التي أوجدت بنية افتراضية متميزة يشارك فيها الملايين، ليتحدثوا ويتابعوا أخبار بعضهم بعضاً، وتسمح لهم بإرسال أهم اللحظات في حياتهم في شكل تدوينات نصية لا تزيد على (١٤٠) حرفاً (حدادي، ٢٠١٥م).

• إيجابيات تويتر:

إن تويتر يبقي المستخدمين على اطلاع مستمر حول ما يجري من حولهم. وكذلك يسمح للمستخدمين بالقراءة، والتبادل علناً بسهولة أكبر من مواقع الشبكات الاجتماعية الخاصة ياكبن وتناز (Yakin and Tinmaz, 2013).

كما أنه يعطي الناس القدرة على المناقشة حول حدث ما مع جمهور آخر بعيد عنهم بمسافات كبيرة وخارج نطاق الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل. فيتيح للناس منتدى للتفاعل مع بعضهم البعض من شتى أنحاء العالم، بما فيهم ذوي الاهتمامات والتصورات المختلفة ماكجواير (Mcguire, 2013).

• عيوب استخدام تويتر:

أشارت دراسة الشهري، (١٤٣٤هـ) إلى أهم التحديات التي تواجه المجتمع الآن، وهو التغير الاجتماعي الحاصل نتيجة التطور والنقل المعلوماتية والاتصالية الهائلة في الوقت الحاضر. ومن تلك التحديات قدرة الفيسبوك وتويتر على زعزعة عملية تفاعل الفتيات مع أسرهن وأقاربهن، الأمر الذي يشكل خطورة على متانة التماسك الأسري وقوة التضامن العائلي، مما يؤدي إلى مشكلات اجتماعية عديدة كالعزلة والانطواء وفقدان التواصل الاجتماعي الطبيعي.

فالاستخدام العشوائي وغير المنظم لمواقع التواصل الاجتماعي وخصوصاً تويتر يؤثر سلباً على منظومة هذا الفضاء الافتراضي، ويمارسون من خلاله مختلف الأدوار، مما يدفعهم للاندماج بشكل كبير فيه، وبالتالي الانسحاب من المجتمع المادي. وهذا يؤثر سلباً في شخصية الفرد ويعزله عن مجتمعه الحقيقي مع مرور الوقت، حيث يتعلق ويرتبط الأفراد بشكل كبير بالعلاقات التي ينشئونها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية، ويقضون وقتاً كبيراً أمام الشاشة أكثر من الوقت الذي يخصصونه للأشخاص الواقعيين في حياتهم (حدادي، ٢٠١٥م).

• ثانياً: الواتس أب (what's App)

• مفهوم الواتس أب:

يشير بوهنك ودشين (Bouhnik and Deshen, 2014, p.217) في تعريفهما للواتس أب إلى أنه: "أحد تطبيقات الهواتف الذكية التي تعمل تقريباً على مختلف أنواع الأجهزة ونظم التشغيل"، ويرى هاني (Hani 2014, p.75) أن

الواتس أب هو: أحد تطبيقات الرسائل الفورية التي يتم تثبيتها على نظم الهواتف الذكية الجديدة ، مثل : الأيفون ، والأندرويد ، والبلاك بيري ، وبعض أجهزة نوكيا ، والتي تتيح للمستخدمين إرسال الرسائل النصية لبعضهم البعض بصورة فورية ، وبذلك هم ليسوا في حاجة إلى دفع تكاليف إضافية لأن عملية الإرسال والاستقبال هنا تعتمد على مدى الاتصال بالإنترنت .

ويشير شامبر (shambare,2014,p.544) إلى الواتس أب بأنه: "أحد تطبيقات الرسائل عبر النظم المختلفة التي تتيح للمستخدمين تبادل الرسائل، دون الحاجة إلى الدفع مقابل كل رسالة يتم إرسالها ، كما هو الحال في خدمات الرسائل القصيرة.

ويمكن النظر إلى الواتس أب على أنه أحد التطبيقات القائمة على الرسائل الفورية، التي تم تصميمها للأجهزة الذكية، بحيث تسمح للمستخدمين بتبادل الصور ومقاطع الفيديو، والرسائل الصوتية والنصية باستخدام شبكة الإنترنت برهومي وعبد الفتاح (Barhoumi& Abdul Fattah,2015)

• نشأة الواتس أب وظهوره:

ظهرت في الفترة الأخيرة العديد من التطبيقات المختلفة للرسائل الفورية أبرزها البلاك بيري ماسنجر، والرسائل الإلكترونية، والواتس أب لورسيلا وكاي (Launicella and kay,2013) وقد ظهر مصطلح الواتس أب للمرة الأولى على يد بريان أكتون Brian Acton، وجان كوم koom الذين كانوا يعملون في شركة ياهو (Yahoo) بصورة مسبقة، وقد بلغ معدل الاستثمار في ذلك الموقع ثمانية ملايين دولار تقريباً، وتم إطلاقه في عام (٢٠٠٩م) برهومي وعبد الفتاح (Barhoumi& Abdul Fattah,2015).

وفي أغسطس لعام (٢٠١٢م) نجح ذلك التطبيق في إرسال واستقبال مايقارب من عشرة بلايين رسالة نصية في اليوم الواحد، وفي يونيو لعام (٢٠١٣م) أعلن المسؤولون عن ذلك التطبيق أنه نجح في معالجة (٢٧) بليون رسالة على مستوى مختلف دول العالم . علي وآخرون (2014:Aal el).

أصبح استخدام الواتس أب من أشهر وسائل التفاعل الاجتماعي المستخدمة على الهواتف الذكية، كونه يعكس مستوى التقدم المبتكر في تقنيات الاتصالات الحديثة. ولقد تم شراء ذلك التطبيق بواسطة شركة جوجل في أبريل لعام (٢٠١٣م) في مقابل بليون دولار، وحالياً نجد أن التطبيق قد نجح في جذب (٤٠٠) مليون مستخدم نشط بصورة شهرية. برهومي وعبد الفتاح (Barhoumi& Abdul Fattah,2015)

• أهمية الواتس أب:

يُعد الواتس أب أحد التطبيقات الشهيرة التي تعتبر ذات أهمية قصوى، خاصة على مستوى التواصل، ولقد نجح ذلك التطبيق في أن يتفوق على الخدمات

الخاصة بالرسائل القصيرة، التي كانت تعد مكلفة أحياناً خاصة في حالة ما إذا تم إرسالها إلى دول أجنبية، وهو ما قد يعزى إلى الرسوم التي يتم فرضها على التجوال، في حين أن الواتس أب يعتمد وبصورة أساسية على شبكات الواي – فاي الفعالة. برهموي وعبد الفتاح (Barhoumi& Abdul Fattah,2015)

فكان الهدف الأساسي من إنشاء تطبيق الواتس أب هو إحلال نظم الرسائل القصيرة بنظام آخر مجاني متاح بكافة البيئات، وبشكل يستطيع من خلاله الأفراد إرسال واستقبال الرسائل سواء أكانت صوراً، أو ملفات صوتية، أو مقاطع فيديو أو روابط للدخول إلى شبكة الويب. بوهنيك وديشن (Bouhnik and Deshen,2014,p.217)

• إيجابيات الواتس أب:

يتمتع تطبيق الواتس أب بالعديد من جوانب القوة التي تميزه عن غيره من التطبيقات، أبرزها أنه يعمل على مختلف أجهزة الحاسوب ومختلف النظم، فإن الفرد ليس في حاجة إلى شراء أجهزة بعينها من أجل تثبيت التطبيق عليها. شامبر (shambare,2014,p.544) كما أن استخدام البرنامج معتمد على نفس رسوم استخدام بيانات الإنترنت في خيارات التصفح أو إرسال رسائل البريد الإلكتروني، لذلك فإن التواصل مع الآخرين هنا لا يفرض أي رسوم إضافية على المستخدمين. إضافة إلى تمتعه بخاصية الاحتفاظ بالرسائل حينما يكون الفرد خارج تغطية الإنترنت، ثم يتم استرجاعها مرة أخرى حين يصبح الفرد داخل نطاق الشبكة. أبو رزق واشتايوا (Aburezeq and Ishtaiwa.2013)

ومن بين المميزات التي يتمتع بها ذلك التطبيق إمكانية تكوين مجموعات يتم التواصل من خلالها، وهنا نجد أن القوائم على إنشاء المجموعة يصبح هو المدير، ومن ثم يتم منحه عدداً من الصلاحيات أبرزها إمكانية إضافة أو حذف أعضاء من تلك المجموعة، وكذلك قبول الأفراد الراغبين في الانضمام إلى المجموعة، أما بقية أفراد المجموعة فيتمتعون بعدد من الحقوق المتكافئة. ويمكن ذلك التطبيق الأفراد من استقبال إشارة عن كل رسالة يتم إرسالها، أو قد يختار الأعضاء إلغاء الإشعار لمدة ثمان ساعات، أو يوم، أو أسبوع بأكمله. بوهنيك وديشن (Bouhnik and Deshen,2014,p.217)

• عيوب استخدام الواتس أب:

أشارت نتائج دراسة أبو رزق واشتايوا (Aburezeq and Ishtaiwa,2013) إلى أن استخدام الواتس أب من جانب المعلمين أو الإدارة المدرسية هو أمر يفرض العديد من أعباء العمل عليهم، وقد يؤدي إلى إحداث تشتيت لهم، وتدنيل مستوى الالتزام والمشاركة في الأنشطة المدرسية بالإضافة إلى ما أكد عليه تايوا (Tawiah,et al,2014) موضحاً أنه على الرغم من إمكانية استخدام ذلك التطبيق في البيئات التربوية المختلفة كأحد الطرق التي يمكن من خلالها تنسيق اللقاءات

والمقابلات، وتنظيم الأمور المتعلقة بالتدريس، وتبادل المعلومات، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق أقصى استفادة ممكنة من ذلك التطبيق، خاصة فيما يتعلق بمسألة السرية الشخصية للمعلومات، ومدى حماية البيانات.

يتضح مما سبق أهمية مواقع التواصل الاجتماعي في تسهيل أمور حياة الأفراد بالمجتمع، من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأفراد، حيث يوفر ذلك في الوقت والجهد والمال، من خلال تكوين المجموعات لتحقيق أقصى استفادة من التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

وبعد أن تم استعراض شبكات التواصل الاجتماعي في هذا المبحث من حيث نشأتها، ومميزاتها وسلبيات استخدامها، ثم استعراض شبكات التواصل خاصة: الواتس أب والتويتير (Twitter، WhatsApp) من حيث مفهوما، ونشأتها، وأهميتهما، وإيجابياتهما، وعيوب استخدامها، فإن المبحث التالي سيتناول الحوار من حيث تعريفه وأهميته وأهدافه.

• المبحث الثاني: الحوار ومهاراته :

• تعريف الحوار:

الحوار هو عملية تبادل الأفكار والآراء بين محاورين اثنين أو أكثر لغرض بيان حقيقة مؤكدة أو رأي معين قد يتقبله الآخر، أو قد يرفضه. فإن ارتضاه فيكون حواراً قصيراً، أما إذا خالفه فيمكن أن يستمر الحوار بينهما لكي يقنع الطرف الأول الطرف الآخر، وقد لا يقتنع الطرف الآخر، وحينئذ تبقى مسألة الخلاف قائمة بينهما، مما يؤدي إلى استمرار الحوار إلى أوقات أخرى. (كايفي، ٢٠١٤، ص ١٢). ويعرف أيضاً بأنه مراجعة الكلام مع النفس، أو بين طرفين أو أكثر، حول موضوع محدد، بغرض الوصول إلى الحقيقة وتجليها (سليمان، ٢٠١٣، ص ٢٣).

وقد ذكر خيرى، (٢٠١٤، ص ١٣) أن مفهوم الحوار نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب. أو هو ظاهرة إنسانية لازمت المجتمع الإنساني منذ بدء الخليقة، فالإنسان السوي يحاور نفسه، وأسرتة ومجتمعه وعالمه بشرط أن يكون الحوار مستمراً وفاعلاً ومفيداً.

تستخلص الباحثة من التعاريف السابقة أن الحوار حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة، الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيداً عن التعصب.

• أهمية الحوار:

تؤكد أهمية الحوار تبعاً لحاجة المجتمعات له بسبب ضعف مستوى ثقافة الحوار لدى معظم أفرادها، ويمكن إبراز أهمية الحوار بشكل عام ومع فئة الشباب بشكل خاص كما أوضحها المغامسي (٢٠٠٤، ص ٥١ - ٥٢) في النقاط الآتية:

- « إشعار الشباب بمكانتهم الرفيعة ودورهم الكبير عن طريق الحوار المفيد البناء معهم.
- « إعطاء الشباب فرصة لتصحيح أخطائهم وأفكارهم وسلوكهم وإصلاح حياتهم ومجتمعهم على أساس من الوضوح والاقتناع والثقة المتبادلة والتقدير والاحترام.
- « تنمية قدراتهم واستعداداتهم، وتهذيب مشاعرهم النفسية، وتربية عواطفهم الوجدانية بشكل سليم وطريقة جيدة.
- « تنمية وتشجيع الاتجاهات والأفكار والميول والرغبات والإيجابية لديهم، والقضاء على السلبية منها.
- « تنمية مهارة الاتصال الجيد لديهم كحسن الاستماع وأدب الحديث وأساليب الحوار البناء القائم على احترام الآخرين.
- « إتاحة الفرصة للشباب للتعبير عن حاجاتهم ومتطلباتهم ورغباتهم ودوافعهم ومشكلاتهم بأسلوب صحيح مقنع.
- « مساعدة الشباب على التواصل والتفاعل والتوافق والتكيف الاجتماعي.
- « تنمية معلوماتهم وثقافتهم ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم.
- « تشجيعهم على المشاركة الاجتماعية وتحمل المسؤوليات الفردية والأسرية والاجتماعية.
- « مساعدة الشباب في تنمية مهارات الحوارات واللقاءات والاجتماعات.
- « إعطاء مزيد من تفاعل ومشاركة الشباب مع الآخرين وإبعادهم عن حالات السلبية والانطوائية.
- « إعطاء فرصة للشباب لكي يظهروا قدراتهم واستعداداتهم وإبداعهم في كافة المجالات.
- « توجيه الفطرة توجيهاً صحيحاً؛ لأن الحوار يعد مناسباً لفطرة الشباب ومراعياً لميولهم ورغباتهم وطموحاتهم.
- « زيادة ثقتهم في أنفسهم وثقتهم في الآخرين.
- « إنارة عقولهم وتوسيع مداركهم وتقوية وعيهم وتعميق فهمهم.
- « تنمية قدراتهم العقلية، مثل التفكير والتقدير والاستنتاج والقياس والاستقراء.
- « تنمية قدراتهم اللغوية مثل: الفصاحة وحسن البيان.

• مفهوم مهارات الحوار:

تعرف مهارات الحوار بأنها: "الأداء اللغوي والاتصال اللفظي، وغير اللفظي الذي يتميز بالبراعة والدقة، والكفاءة والفهم، ومراعاة القواعد اللفظية والمكتوبة، كما أنها تعني قدرة الشخص على تحقيق نتائج ثابتة في نشاط معين اعتماداً على مهارات متنوعة ومتكاملة فيما بينها"، كما عرفت بأنها : مجموعة من المهارات المتكاملة التي يتطلبها أداء الفرد للأنشطة التي يتضمنها الحوار

بكفاءة، وتنقسم هذه الأنشطة إلى أنشطة في مراحل الإعداد وأنشطة في مرحلة التعبير عن الحوار" (العبيد، ١٤٣٠، ص ٣٣).

كما يعرف العبد الكريم والعبيد والبشري، (١٤٢٩، ص ٧٧) مهارات الحوار بأنها: "مجموعة من الإجراءات المتكاملة التي يجب على المحاور القيام بها بصورة مرتبة ومنظمة ومنطقية، حتى يؤدي حواراً ناجحاً يتسم بالدقة والكفاءة".

• مجالات مهارات الحوار الفعال:

ذكر خيرى، (٢٠١٤، ص ٩٨)، أن هناك من يرى أن المهارات الحوارية اللازمة تنتمي في مجالاتها إلى ستة مجالات رئيسية بالتفصيل هي:

• أولاً: مهارة الإعداد للحوار:

يحتل مجال الإعداد للحوار مكانة مهمة ورئيسية فهو عامل أساسي لنجاح الحوار والمحاورة في المواقف التي يهدف فيها إلى إيصال ما يدور ويخلد في ذهنه إلى الآخرين، والإنسان قبل أن يتحدث ويحاور يجب أن يعد لهذا الحوار، وهذا الإعداد إما يكون فكرياً أو ذهنياً أو عملياً مادياً أو نفسياً أو بدنياً أو معلوماتياً ونحوها.

والإعداد قبل الحوار سواء في جوانبه المختلفة واستحضار المواقف قبل الحوار يسهم في وضوح الحوار ويساعد في إيصال الرسالة بكل وضوح، والإعداد للحوار قبل بدئه وتناوله مع الآخرين وتحديد الأفكار الرئيسية له، وتدوين الأفكار وربطها ببعضها تدعم الموضوع الذي سوف يتحاور فيه ويساعد في إيصال الحوار إلى الأطراف المعنية، ويجعلهم على دراية ووعي وعلم بها، والإعداد للحوار قبل طرحه وتناوله مع الآخرين يساعد، ويسهم في الآتي:

- ◀ وضوح ما يتناول من قضايا حوارية.
- ◀ يسهل عملية عرض القضية الحوارية.
- ◀ تسلسل سير الحوار بصورة مناسبة وسهلة.

• ثانياً: مهارات تقديم الحوار:

تعد مهارات تقديم الحوار وسيلة نقل الحوار وتقديم الأفكار والآراء والمشاعر التي يهدف المحاور إلى إيصالها للمحاور أو الطرف الآخر، وتقديم الحوار وعرض فكرته الرئيسية والأفكار الفرعية المتصلة به، وربطها بالأفكار الأخرى واختيار الكلمات والترتيب بموضوع الحوار وأهدافه، والتغلب على القلق والخوف والخل يسهم في إيصال العملية الحوارية بين الأطراف المحاورة إلى بر الأمان وإيصال الأفكار وإنجاح العملية الحوارية.

• ثالثاً: المهارات اللفظية واللغوية للحوار:

يمثل الجانب اللغوي واللفظي محوراً أساسياً في الحوار؛ لأن اللغة هي الوعاء الذي ستقدم فيه الأفكار. والاستخدام اللغوي الصحيح أثناء الحوار يوفر للمتحدث قدراً كبيراً من الثقة والمصداقية، ويمكن أن تكون الفكرة جيدة، لكن قد لا يوفق المتحدث في إيصالها إلى الآخرين بسبب القصور اللغوي لديه، وكلما

استخدم المتحدث والمحاور لغة واضحة مفهومة للجميع، كان لحديثه أبلغ الأثر، وتصل رسالته كما يريد.

والمتحدث المحاور الجيد هو الذي يحرص على تقديم المعنى بأفضل شكل لفظي مستخدماً المرادفات المباشرة، والتراكيب المناسبة التي تعطي دلالة واضحة لما يقصده، كما أن أي متحدث أو محاور حينما يستخدم اللغة العربية الفصيحة فإن رسالته ستصل بوضوح وسيفهمها جميع من يتحدث اللغة العربية. ولا يعني استخدام اللغة الفصيحة التقعر في الكلام، واختيار الكلمات المفرطة في الغموض التي تشوش على المستمعين ولا توصل إليهم الأفكار، إنما يعني استخدام اللغة العربية الفصيحة السهلة التي تخرج دون تكلف، ولذلك فإن الحرص على توافر الدقة اللغوية فقط سوف يكون على حساب القدرة الاتصالية، كما أن استخدام اللغة بشكل غير متكلف يساعد في وصول الرسالة ويضمن إيصال الفكرة بشكل صحيح.

• رابعاً: المهارات غير اللفظية للحوار (لغة البدن)، (الإشارات والتلميحات):

إن الجانب الملمحي أو ما يسمى بلغة البدن أو لغة الجسد أو اللغة غير اللفظية، عامل مهم في الحوار، ووسيلة مساعدة لتوصيل الرسالة المنطوقة ودعمها، وعادة ما يقوم المتحدث بعمل حركات إرادية، أو غير إرادية، بواسطة جسمه بأكمله أو بجزء منه لإرسال رسالة إلى المستمعين، لتحقيق عدد من الوظائف الآتية:

« دعم المعاني أو الدلالات التي يقصدها المتحدث ومثالها عندما يستعمل أصابعه في العد.

« تكلمة النقص أو القصور اللذين يشعر بهما المتحدث تجاه اللغة وتجاه ذاته عندما تخذله الكلمات، وتخونه الأفكار فيلجأ إلى استغلال أعضاء جسمه، مثل اليد، والأصابع، والرأس والحاجبين.

« النيابة عن الكلام وذلك حينما يلجأ المتحدث لاستبدال الإشارة بالكلام، مثل إذا شعر بالخجل أو الاضطراب.

• خامساً: مهارات التأثير والإقناع:

تمثل مهارات التأثير والإقناع للمحاور أثناء سير الحوار مطلباً مهماً ورئيسياً يتكامل مع الجوانب والمهارات الأخرى للحوار، حيث يؤدي تأثير المحاور دوراً كبيراً في إنجاح الرسالة الحوارية التي يقوم بها أو فشلها، فقد يكون إعداد الحوار وتقديم ومحتواه ومضمونه جيداً والغالب الذي قدم فيه كذلك جيداً ورائعاً، لكن تأثير المحاور على الطرف الآخر وإقناعه له لم يكن بالصورة المطلوبة أو يكون مرتبكاً، وهذا بلا أدنى شك سوف يؤثر في محاوره المحاور. ويعرف الإقناع بأنه استعداد الإنسان للألفاظ والكلمات والإشارات، وكل ما يحمله معنى عاملاً لبناء الاتجاهات والتصرفات أو تغييرها، كما يعرف بأنه

عمليات فكرية وشكلية يحاور فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر وإقناعه لفكرة ما.

• **سادساً: مهارات إنهاء الحوار:**

يمثل إنهاء الحوار جانباً فعالاً في العملية الحوارية وعاملاً أساسياً للوصول بالحوار إلى تحقيق أهدافه المنشودة، والتفكير بالطرق المناسبة والشرعية والأدبية في إنهاء الحوار، سواء في الأفكار أو الأداء أو العبارات واستحضارها قبل إنهاء الحوار بصورة عشوائية يسهم في قبول كل طرف ما تم تناوله في القضية أو الموضوع للحوار والنقاش.

والتفكير في إنهاء الحوار جانب مهم في العملية الحوارية وعاملاً أساسياً للوصول بالحوار إلى تحقيق أهدافه المنشودة، والتفكير بالطرق المناسبة والشرعية والأدبية في إنهاء الحوار بصورة عشوائية يسهم في قبول كل طرف ما تم تناوله في القضية أو الموضوع للحوار والنقاش.

ويحتاج التفكير في إنهاء الحوار إلى مهارات تجعل الحوار يحقق أهدافه، ويذكر خيرى، (٢٠١٤) في هذا الجانب جملة من المهارات الحوارية الخاصة بمهارات إنهاء الحوار، وهي على النحو الآتي:

« يهيئ المحاور للوصول إلى نهاية الحوار.

« يحدد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المتحاورين قبل نهاية الحوار.

« يستخلص الأفكار المهمة التي طرحت أثناء الحوار من خلال النتائج التي تم التوصل إليها.

« يوظف الأسلوب الحوارى الجذاب أثناء العملية الحوارية.

« يختم الحوار بخاتمة حسنة وجذابة.

« يوجه الشكر للأطراف المشاركة في الحوار والجمهور المستمع والمتلقي للحوار.

• **مهارات الحوار وأهمية تنميتها لدى طلبة المرحلة الجامعية:**

للمرحلة الجامعية دور كبير في تشكيل شخصية الطالب حيث يتم إعدادهم وتهيئتهم للدراسة المتخصصة، وبالتالي الدفع بهم إلى سوق العمل، وكذلك الدفع ببعضهم إلى إكمال دراسته العليا مما يسهم في نضج تفكيرهم وجعلهم باحثين متميزين يضيفون إلى العلوم فتوحاً وأفاقاً جديدة. وكل ذلك يتطلب إلمامهم بثقافة الحوار، وفي المرحلة الجامعية ينتقل الطالب من سن المراهقة إلى سن الرشد، وتتلور شخصيته، وتحدد فيها ميوله.

لذلك وجب فهم خصائص هذه المرحلة ومتطلباتها ومشكلاتها حتى يحسن التعامل مع طالب المرحلة الجامعية ومحاورته بشكل إيجابي، ويتطلب ذلك فهم خصائص الطلاب وسلوكياتهم؛ لأن الجهل بها يؤدي إلى كثير من المشكلات، وعدم القدرة على ضبط تمردهم. (العبيد، ٢٠١٣، ص ٣٥).

ولقد أصبح اكتساب مهارة الحوار من قبل الطالب الجامعي أمراً في غاية الأهمية، ولم يعد مجرد أمر ثانوي لا ضرر في عدم تحقيقه، خاصة في ظل التطور التكنولوجي الذي أفرز الكثير من الأدوات مثل: الهواتف الذكية ومواقع الإنترنت متمثلة في المنتديات، ومواقع التواصل الاجتماعي كتويتر والفيس بوك، والتي تُعدّ بيئة خصبة للحوار، وهذه البيئة تتطلب من الشباب في هذه المرحلة إتقان أبجديات الحوار، للتعامل معها بمهارة، والقدرة الجيدة على التعبير عن آرائهم ومناقشة الآخرين بشكل إيجابي.

وهناك عوامل عدة تؤدي إلى الاهتمام بثقافة الحوار لدى الطالب الجامعي، ومن أهم تلك العوامل كما ذكرها العبيد، (٢٠١٣، ص٣٦) ما يأتي:

« أن الحوار والتواصل اللفظي هو الأكثر شيوعاً بين الأنشطة التي يمارسها طالب المرحلة الجامعية.

« الاتجاه نحو الحرية الديمقراطية في التعبير عن الرأي لدى المتعلم مما يجعله متعلماً نشطاً وإيجابياً وفعالاً.

« التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال الاتصالات أكد الاهتمام بثقافة الحوار.

« العناية الإسلامية بالحوار بشكل عام وبالكلام اللفظي المنطوق بشكل خاص من خلال وضع معايير الكلام الطيب والكلام البذيء وآداب الحديث والاستماع.

« المتغيرات الخاصة بالنمو الجسمي والنفسي والاجتماعي لطالب المرحلة الجامعية تؤكد ضرورة الاهتمام بطالب المرحلة الجامعية: أحاسيسه ومشاعره ومطالبه والاستماع لرأيه وترك المجال لحرية التعبير عن الرأي والاهتمام برغباته وميوله واتجاهاته.

من هذا المنطلق يتضح أهمية تعزيز مهارات الحوار لدى طلبة المرحلة الجامعية.

وتسعى الدراسة الحالية نحو العمل على تنمية هاتين مهارتين وتعزيزهما لدى طلاب الجامعة، من خلال توظيف وسائل التواصل الاجتماعي ومعرفة الأثر الإيجابي الذي سوف تتركه هذه الوسائل في إقامة حوار بناء وهادف على المدى البعيد على الطلاب المستخدمين لهذه المواقع.

• الدراسات السابقة :

• دراسة: شين ووانغ (2009, chen & wang)، بعنوان: الحوار الاجتماعي والحوار الفعال في مجموعات التعليم الإلكترونية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحوار الاجتماعي بين طلاب الجامعات خلال المشاركة في المنتديات الحوارية الشبكية. تكونت عينة الدراسة من (٦٩)

طالباً من طلاب جامعة ميتشجان الأمريكية. توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها: أن المراقبة الفعالة من قبل المحاضر الجامعي تعزز الحوار الاجتماعي والأكاديمي الفعال بين الطلاب، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الحوار الهادئ هو الحوار الأكثر فاعلية في إيصال وجه النظر للآخرين.

• **دراسة: هوبفنبك وآخرون** (Hopfenbeck, seikkulaNiisen, Holmesland and Arnkil 2010)، بعنوان: **الحوار المفتوح في شبكات التواصل: هوية مهنية وتعاون مشترك بين التخصصات.**

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مستويات مختلفة من التحفيز والدافعية والتفاهم حققها الحوار عبر شبكات التواصل الاجتماعي، حيث إن تحقيق التعاون المشترك بين التخصصات يركز على الاعتماد المتبادل بين المهنيين، وأن مشاركة المهنيين تتأثر بالقوالب النمطية والاختلافات في شعورهم بالانتماء إلى شبكة معينة، كما شجع الحوار على استخدام حلول متكاملة في مجال الرعاية الصحية والنفسية، لا سيما وأن المهنيين يفضلون العمل الجماعي.

• **دراسة: كبلن** (Kaplan, 2011)، **كيف يمكن نقل الحوار إلى مرحلة الشباب من خلال شبكات التواصل الاجتماعي:**

وتبحث هذه الدراسة في كيفية بناء المجتمع والمجموعات في مجلس العلاقات المجتمعية اليهودية في نيويورك، وكيف سعى المجلس لوضع وتنفيذ المناهج والاستراتيجيات، مع تركيزه على التنوع والتسامح؛ بغرض تعزيز وإتاحة الحوار والتعلم بين الأجيال، وذلك من خلال تعريض طلبة المجلس لبرنامج عكف على تصميمه فريق من طلاب الدراسات العليا وأساتذة جامعيين. عقب ذلك تم إجراء دراسة مسحية لتقييم تأثير البرنامج المقترح على الطلبة المشاركين، وبناء على ردود أفعالهم اتضح أنه طرأ تحسن على أدائهم، وصاروا أكثر قدوة على التواصل مع الآخر المختلف، وأقل عرضة لإطلاق الأحكام المسبقة على الناس من قبل أن يتعرفوا عليهم، كما نجح البرنامج في خلق مستوى عال من القدرة على احتواء التنوع في مدينة نيويورك، والقدرة على التعامل الأمثل معه، وتعلم الطلاب كيف يقدمون أنفسهم بثقة وشعروا براحة أكبر عند التعامل مع من يكبرهم سناً أو يفوقهم خبرة.

• **دراسة: ماكالمستر** (McAllister, 2011)، بعنوان: **كيف توفر الجامعات العالمية منتديات حوارية للأصوات المهمشة؟**

التي اكتشفت عدة فجوات في تنفيذ الاستراتيجيات على الإنترنت والمشاركة الحوارية الفعالة، وهذا ما يشير إلى أن الجامعات لا تستفيد من الإعلام الجديد لتفعيل الحوار بشكل كاف. وبنظرة تفصيلية أكثر وجدت الدراسة أن أفضل (١٠٠) جامعة بالعالم لديها صفحات على face book، وأن (٥٠٪) من حوائطها نشطة، لكن (١٦٪) فقط من تلك الصفحات تقدم روابط للمستخدمين لتتيح خدمة التعليقات، و(١٥٪) فقط من تلك الصفحات قدمت فرصاً للمستخدمين للنشر والرد على ما ينشر على حائط لصفحة الجامعة. وقد ذكرت هذه

الدراسة أن (٨٥٪) من الجامعات تستفيد من face book من أجل الاتصال من جهة واحدة فقط. أما بالنسبة لدمج مبادئ العلاقات الحوارية العامة لتلبية الاحتياجات الإعلامية والفنية للجمهور المستهدف عبر صفحة face book، فقد رأت هذه الدراسة أن الصفحات المنشأة بهذا الصدد تمنع أو توجه الحوار، أو كما عبرت عنه الدراسة بإسكات المنابر التفاعلية.

• **دراسة وانج وتشيرن (wang & chern, 2012)، بعنوان: أسس التواصل الصحي القائم على الإنترنت: تعزيز الحوار لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين للحصول على صحة أكاديمية أفضل.**

التي توصلت إلى : تم تصميم منصة وأساس للتواصل، وتعزيز مهارات الحوار على شبكة الإنترنت مخصصة للأكاديميين المهتمين بالصحة الأكاديمية، أطلق عليها الإعداد الصحي للأكاديميين؛ لخدمة تعليم الغد، الذي يسمح للمستخدمين بإجراء تقييم ذاتي للحالة الصحية، والحصول على ردود فعل في الندوات المباشرة. تم توفير سمات وملاحح صحية محددة لمساعدة المستخدمين، والحفاظ على تعزيز الحوار، وتتبع الأداء، وتعزيز الصحة مع مرور الوقت. يعد تعزيز المشاركين على الزيارة الروتينية لمواقع الصحة الأكاديمية من العوائق التي تواجه الأكاديميين، والتي تواجه أيضاً تعزيز مستوى الصحة الأكاديمية.

• **دراسة المالكي (٢٠١٢)، بعنوان: دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأكيد على بعض قيم الحوار لدى طالبات جامعة الملك سعود.**

التي توصلت إلى : تستخدم (٥٨٤٪) من عينة الدراسة شبكات التواصل الاجتماعي، (٢٧٥٪) منهن يستخدمنها ويجرين الحوار داخلها، بينما تكتفي (٣٩٪) منهن باستخدامها دون المشاركة بالحوار داخلها، وكان أبرز أسباب الابتعاد عن الحوار من وجهة نظرهن هو تفضيل الاكتفاء بقراءة آراء الآخرين، ولا تستخدم (٥١٥٪) من الطالبات أي شبكة من شبكات التواصل على الإطلاق. وقد أتت قيمة العدل في المرتبة الأولى كأكثر القيم التي يتسم بها الحوار لدى طالبات جامعة الملك سعود داخل شبكات التواصل الاجتماعي، تلتها قيمة الاحترام، ثم في الترتيب الثالث جاءت قيمة الإخلاص، في حين احتلت قيمة الصبر الترتيب الرابع، وبشكل عام أشار المتوسط الحسابي لمحوّر قيم الحوار إلى أن قيم الحوار تتوافر بدرجة عالية لدى طالبات جامعة الملك سعود.

• **دراسة الغانمي (٢٠١٤)، بعنوان: تقييم الجمهور العربي لدور تويتر في تدعيم ثقافة الحوار.**

التي توصلت إلى : أن محور استخدام تويتر في تدعيم ثقافة الحوار بشكل عام حصل على موافقة أفراد العينة بمتوسط حسابي (٧٩،٣)، كما حصل محور استخدام تويتر في النقاش الإيجابي بشكل عام على موافقة وبشدة من قبل أفراد العينة بمتوسط حسابي (٣٥،٤). وقد حصل محور استخدام تويتر في النقاش السلبي بشكل عام على موافقة أفراد العينة بمتوسط حسابي (٧٤،٣). وبينت النتائج أن (٥٨٪) ليس لديهم وقت محدد لتصفح تويتر، وأن الإناث أكثر فاعلية

من الذكور بنسبة (٥٩٪). كما أظهرت النتائج أن جمهور تويتر المتفاعل هم من حملة البكالوريوس بنسبة (٥٣٪)، وفي تحديد أبرز القضايا التي يتم التهاور عليها من قبل مستخدمي تويتر أوضحت النتائج أن المراتب الخمس الأولى هي: جاءت "الحوارات السياسية حول الأحداث الجارية"، وفي المرتبة الثالثة أتت "الحوارات حول حقوق الإنسان والمرأة"، وجاءت في المرتبة الرابعة "الحوارات حول الاختلافات في الأمور الدينية"، بينما حصلت "الحوارات حول حرية وسائل الإعلام" على المرتبة الخامسة.

• **دراسة الأحيري (٢٠١٤)، بعنوان: أثر استخدام وسائل الاتصال الحديثة على الحوار الأسري: الهاتف الجوال والشبكة العنكبوتية "الإنترنت".**

التي توصلت إلى : أن وسائل الاتصال الحديثة تضي نوعاً من ثقافة الحوار في التعامل مع أفراد الأسرة وتساهم في تعزيز عمليات النقاش، كما تبين أن وسائل الاتصال تساعد على قضاء وقت جيد مع أفراد الأسرة من خلال التواصل معهم عبر المحادثات والمجموعات، وتعتبر من الإيجابيات التي توفرها وسائل الاتصال الحديثة (الهاتف والإنترنت)، وأن الوقت الذي يقضيه الفرد أمام الإنترنت لا يساعده على التعرف على مشاكل أسرته سواء كانوا الإخوة أو الأم أو الأب أو الزوجة، وأن الأفراد أصبحوا لا يجلسون مع أسرهم بسبب وسائل الاتصال الحديثة. وتبين عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد الدراسة نحو استخدام وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها على الحوار الأسري بحسب متغير العمر، كما تبين عدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه استخدام وسائل الاتصال الحديثة تُعزى إلى متغير المؤهل التعليمي، وعدم وجود فروق في وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه استخدام وسائل الاتصال الحديثة تُعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسرة.

• **المنهج والإجراءات :**

• **منهج الدراسة:**

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها فإن المنهج المناسب للتعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار يتمثل في المنهج الوصفي (المسحي)، معتمداً على الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة؛ لأنه "لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها، بل لا بد من تصنيف وتنظيم هذه المعلومات والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بحيث يؤدي ذلك للوصول إلى فهم علاقات هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر" (عبيدات وعبدالحق وعبدس، ١٤٢٨هـ، ص ١٧٧).

• **مجتمع الدراسة:**

تألف مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طالبات كليات الخرج التابعة لجامعة سطاتم بن عبدالعزيز، تشمل جميع التخصصات والمستويات في كليات

التربية والعلوم والدراسات الإنسانية وعلوم الحاسب والعلوم التطبيقية والصحية والبالغ عددهن (٧١٠٧) طالبة، (حسب الإحصائية الصادرة من عمادة القبول والتسجيل بجامعة سطاتم بن عبدالعزيز بمحافظة الخرج لعام ١٤٣٩هـ).

• عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من الطالبات بطريقة العينة العشوائية التطبيقية، لكون مجتمع الدراسة غير متجانس، يشمل جميع التخصصات والمستويات والكليات (التربية، والعلوم والدراسات الإنسانية وعلوم الحاسب، والعلوم التطبيقية والصحية)، وباتباع هذه الطريقة يحدث الباحث عملية تجانس في المجتمعات الفرعية، ومن ثم في مجتمع الدراسة ككل (الضحيان، ١٤٢٠هـ).

كما تم تحديد العينة بناء على معادلة كرجيسي ومورجان الذي يسهل اتخاذ قرار جيد لتحديد حجم العينة المطلوبة اعتماداً على حجم المجتمع الكلي وهامش الخطأ المسموح به ٥% (Krejcie, & Morgan, 1970). وأصبح عدد العينة (٤٢٣ طالبة) صالحة للتحليل كما بالجداول (١)، (٢)، (٣).

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للكليات:

النسبة	العدد	الكلية
23.5	101	كلية التربية
26.0	112	كلية العلوم والدراسات الإنسانية
11.6	50	كلية الهندسة وعلوم الحاسب
19.8	85	كلية العلوم الطبية والتطبيقية
17.9	77	كلية الصيدلة
1.2	5	لم يبين
100%	430	المجموع

الجدول (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص

النسبة	العدد	التخصص
6.5	28	الدراسات الإسلامية
4.7	20	اللغة العربية
12.8	55	رياضيات
10.9	47	فيزياء
٠.٩٠	4	كيمياء
٠.٩٠	3	أحياء
9.3	40	لغة إنجليزية
6.3	27	اقتصاد منزلي
10.0	43	نظم المعلومات
7.7	33	تمريض

النسبة	العدد	التخصص
5.1	22	العلاج الطبيعي والتأهيل الصحي
3.7	16	علوم المختبرات الطبية
3.0	13	الأشعة والتصوير الطبي
4.2	18	صيدلة
1.6	7	علوم حاسب
١٢.٦	٥٤	لم يبين
٪١٠٠	٤٣٠	المجموع

الجدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً للمستوى الدراسي

النسبة	التكرار	المستوى
0.2	1	الأول
7.2	31	الثالث
28.6	123	الرابع
14.9	64	الخامس
27.2	117	السادس
2.6	11	السابع
12.6	54	الثامن
1.4	6	العاشر
5.3	23	لم يبين
100%	430	المجموع

• مصادر بيانات الدراسة:

- يتطلب تحقيق أهداف هذه الدراسة جمع نوعين من البيانات:
- « مصادر أولية: وتم جمعها من خلال البحث المكتبي، وذلك لبناء الخلفية النظرية للدراسة والتي تم الحصول عليها من الكتب والدوريات والمقالات والبحوث والدراسات السابقة.
- « مصادر ثانوية: تم جمعها باستخدام الاستبانة من مفردات عينة الدراسة والمكونة من طالبات كليات الخرج التابعة لجامعة سطاتم بن عبدالعزيز، كليات التربية والعلوم الإنسانية والتطبيقية.

• أداة الدراسة وإجراءات بنائها:

يقصد بأداة البحث: الوسيلة التي تتم بواسطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيات البحث أو الإجابة عن تساؤلاته (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤م)

اعتمدت الدراسة على الاستبانة؛ للتعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار، وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة. فالاستبانة هي وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من المفردات، عن طريق إجاباتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين، دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره أثناء إجاباته عنها (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤م).

• إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد مراجعة للإطار النظري والدراسات السابقة، حول دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار؛ لتجيب عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها، وقد مر بناء الاستبانة بعدة خطوات علمية على النحو الآتي:

• تحديد أهداف أداة الدراسة:

انبثقت أهداف أداة الدراسة من الأهداف الرئيسية للدراسة، وقد سبق عرضها في الفصل الأول.

• تحديد محاور أداة الدراسة:

حددت الباحثة محاور أداة الدراسة في الآتي:

◀ البيانات الشخصية والوظيفية: وتتعلق بالمتغيرات المستقلة، والتي تتضمن المتغيرات ذات العلاقة بالبيانات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة والمتمثلة في (الكلية، التخصص، المستوى).

◀ محاور الاستبانة: تشمل الاستبانة عدة فقرات مصنفة تحت محورين:

✓ المحور الأول: دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارات الاتصال الفعال، أحتوى هذا المحور على (١٥) عبارة.

✓ المحور الثاني: دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع، أحتوى هذا المحور على (٢٢) عبارة.

• عبارات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بصياغة عبارات أداة الدراسة بعد مراجعة الجوانب النظرية والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومراجعة أدوات الدراسات السابقة والإفادة منها في بناء عبارات الأداة، وقد سبق عرضها في الفصل الثاني من الدراسة، وقد راعت الباحثة أن تخدم العبارات الأهداف المطلوب تحقيقها، وكذلك الأساليب العلمية الصحيحة في صياغة عبارات الأداة لتكون واضحة ومفهومة لمفردات عينة الدراسة، كما حددت مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي المتدرج كمقياس لعبارات الاستبانة ، كما يتضح من الجدول (٤)

الجدول (٤): مقياس التقدير الخماسي لعبارات محاور أداة الدراسة

مقياس ليكرت الخماسي					المحاور
١	٢	٣	٤	٥	الدرجات
غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	التقدير

واعتمدت الباحثة هذا المقياس بناءً على آراء المحكمين.

• ضبط أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (Psychometric Properties) للاستبانة على عينة الدراسة، والتي تعرف بأنها مؤشرات على دقة

المقياس لما أعد لقياسه؛ لذا يحاول المتخصصون في القياس النفسي الحصول على خصائص للمقياس وفقراته لكونها مؤشرات دقيقة لقدرته على ما وضع لقياسه، كما أنها دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس وفقراته، إذ توجد خصائص سيكون مترية للفقرات هي تمييز للفقرة واتساقها الداخلي أي صدقها، وتوجد خصائص سيكون مترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات، وفيما يأتي بيان لهذه الخصائص في السياق الآتي:

• صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق (Validity)، التي تعني كما ذكر القحطاني، وآخرون (١٤٣١هـ، ص ٢٣٠): "إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك"، وللتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقتين على النحو الآتي:

• أ- صدق الحكمين:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة لقياس ما أعدت لقياسه قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها المبدئية على المشرف للاستشارة والتوجيه، ثم تم عرضها على مجموعة من المختصين علمياً وأكاديمياً لتحكيمها للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، ومدى ارتباطها واتساقها مع موضوع البحث وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور. وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي رأوا مناسبتها. وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها حتى تتسق عبارات الاستبانة وتزداد وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لأجله. وفي ضوء آراء المحكمين الذي بلغ عددهم أربعة عشر من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات التالية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة جده، جامعة الأميرة نورة، جامعة سطاتم بن عبدالعزيز بالخرج. ويوضح رقم (٢) قائمة أسماء المحكمين.

وبعد إجراء الباحثة للتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على ٣٧ عبارة مقسمة على محورين، ويوضح الملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية، والمحاور هي:

١١ المحور الأول: دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارات الاتصال الفعال، أحتوى هذا المحور على (١٥) عبارة.

١٢ المحور الثاني: دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع، أحتوى هذا المحور على (٢٢) عبارة.

• ب- الانساق الداخلي للأداة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على بيانات عينة الدراسة، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجدولين (٥) ، (٦) :

الجدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*.٥٣٣
٢	*.٦٧٤
٣	*.٦٠١
٤	*.٥٤٧
٥	*.٦١٢
٦	*.٦١٧
٧	*.٦٥٨
٨	*.٦٠٦
٩	*.٦٣٣
١٠	*.٧٠١
١١	*.٦٩٥
١٢	*.٦٧٠
١٣	*.٧٢٤
١٤	*.٦٤٧
١٥	*.٩٢

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

الجدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*.٦١٦
٢	*.٦٦٩
٣	*.٦٣٧
٤	*.٦٥٠
٥	*.٦٧٠
٦	*.٦٢١
٧	*.٥٩٣
٨	*.٦٢٧
٩	*.٦٦٠
١٠	*.٦٥٠
١١	*.٦٧٤
١٢	*.٦٢٦
١٣	*.٥٤٨

١٤	**٠.٧٠٣
١٥	**٠.٦٤٩
١٦	**٠.٦٩١
١٧	**٠.٦٢٩
١٨	**٠.٦٨٦
١٩	**٠.٦٠٢
٢٠	**٠.٦٣٢
٢١	**٠.٦٦٨
٢٢	**٠.٦٤٩

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدولين (٥)، (٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

• ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول (٧): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

عدد العبارات	ثبات المحور	محاور الاستبانة
١٥	٠.٩٨٠	دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال
٢٢	٠.٩٣٢	دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع
٣٧	٠.٩٤٩	الثبات العام

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة مرتفعة ومقبولة، وأن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عالٍ حيث بلغ (٠.٩٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

• معيار الحكم على نتائج الدراسة:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، أوافق إلى حد ما = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١)، كما يتضح من الجدول (٨)، ثم صنفت الباحث تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥ - ١) ÷ ٥ = ٠.٨٠

الجدول (٨): درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
٥	أوافق بشدة	٤.٢١	٥
٤	أوافق	٣.٤١	٤.٢٠
٣	أوافق إلى حد ما	٢.٦١	٣.٤٠
٢	لا أوافق	١.٨١	٢.٦٠
١	لا أوافق بشدة	١	١.٨٠

• إجراءات التطبيق الميداني لأداة الدراسة:

١١ طبقت الباحثة أداة الدراسة بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وإخراجها في صورتها النهائية (ملحق رقم ٣)، وبعد موافقة سعادة الدكتور المشرف على الدراسة على الشكل النهائي لأداة الدراسة، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها، وكان ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ)، واستغرق توزيع الاستبانات شهرين على مستوى الكليات.

١٢ رفع خطاب لسعادة رئيس قسم أصول التربية لطلب الموافقة على تطبيق الأداة على عينة الدراسة، ومن ثم الرفع إلى عمادة الكلية (ملحق رقم ٤).

١٣ الحصول على خطاب سعادة عميد كلية التربية الموجه إلى سعادة وكيل جامعة سطات للدراسات العليا والبحث العلمي بمنطقة الخرج لتسهيل مهمة الباحث في التطبيق الميداني (ملحق رقم ٤).

١٤ بعد اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية، قامت الباحثة، بتوزيع الاستبانة ورقياً على مفردات الدراسة، وقد كان عدد الاستبانات الموزعه (٥٠٠) استبانته، استعيد منها (٤٥١) استبانته، وتم استبعاد عدد (٢٧) استبانته ؛ لعدم اكتمالها، وتبقى (٤٢٣) استبانة صالحة للتحليل.

١٥ تمت المعالجة الإحصائية للاستبانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

• عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

• نتائج السؤال الأول: ما دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، وآنساب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال لدى طالبات الجامعة؟

للتعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، وآنساب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال لدى طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة عن دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، وآنساب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩):

الجدول (٩): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة			التكرار النسبة	العبرة	رقم العبرة
			لا وافق بشدة	لا وافق	وافق إلى حد ما			
1	٠.635	4.66	2	1	23	313	ك تمكين الواتس وتويتر الطالبات من سرعة الاتصال بالآخرين	1
			0.5	0.2	5.3	21.2	72.8	%
2	٠.635	4.66	4	10	61	132	ك التشجيع على تحقيق التواصل الجيد	2
			0.9	2.3	14.2	30.7	51.9	%
4	٠.834	4.34	4	10	47	143	ك سهولة عملية الاتصال في الأوقات المناسبة للمحاور	3
			0.9	2.3	10.9	33.3	52.6	%
11	٠.977	4.07	6	16	107	114	ك تدعم منصات الواتس وتويتر حرية التعبير المباشر دون تردد مقارنة مع الاتصال الشخصي المباشر	4
			1.4	3.7	24.9	26.5	43.5	%
10	٠.888	4.10	5	11	86	160	ك تغطي المحاور وقتاً كافياً في تحديد أهدافه قبل الاتصال بالآخرين	5
			1.2	2.6	20.0	37.2	39.1	%
9	1.010	4.13	3	33	78	109	ك تمكين تويتر والواتس من إذابة الحواجز النفسية كالخوف والقلق من الطرف الآخر	6
			0.7	7.7	18.1	25.3	48.1	%
3	٠.908	4.35	7	12	50	115	ك حرية التواصل مع الأساتذة والمتفقيين في أنحاء العالم	7
			1.6	2.8	11.6	26.7	57.2	%
15	1.128	3.62	13	59	132	102	ك التقليل من حدوث الخلافات والمشاحنات التي تعوق الاتصال	8
			3.0	13.7	30.7	23.7	28.8	%
12	٠.940	4.04	6	18	91	152	ك المساعدة في بناء علاقات أفضل مع الزملاء والأقارب	9
			1.4	4.2	21.2	35.3	37.9	%
6	٠.905	4.23	4	12	78	125	ك السماح بالنقاش حول المقررات الدراسية بحرية	10
			0.9	2.8	18.1	29.1	49.1	%
6	٠.892	4.16	2	17	79	145	ك إعطاء الحرية للبحث عن الاستشارات المناسبة للمشكلات الفردية	11
			0.9	4.0	18.4	33.7	43.5	%
5	٠.830	4.30	4	6	61	147	ك السماح بتبادل الخبرات والمعارف العلمية بين الطالبات	12
			0.9	1.4	14.2	34.2	49.3	%
7	٠.837	4.20	3	12	62	172	ك يستطيع المحاور كسب علاقات جيدة في البيئة التعليمية	13
			0.7	2.8	14.4	40.0	42.1	%
13	1.006	4.00	9	27	81	149	ك تحدث تطوراً في وسائل التخاطب بكافة أنواعها	14
			2.1	6.3	18.8	34.7	38.1	%
14	1.111	3.77	10	52	111	113	ك التمكين من معرفة مستوى فهم أو ذكاء الطرف الآخر وتحليل استجابته	15
			2.3	12.1	25.8	26.3	33.5	%
	٠.580	4.15	المتوسط العام					

يتضح من الجدول (٩) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال بمتوسط (٤.١٥ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق" في أداة الدراسة.

هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة البريكان (٢٠١٥) التي كشفت عن أن هناك تأثيرات لاستخدام الفتيات لمواقع وبرامج التواصل الاجتماعي في علاقاتهن، من حيث إنها تعتبر مصدراً للأخبار الجديدة، ووسيلة للبحث، وتكوين علاقات مختلفة، وتنمية بعض المهارات مثل: التسويق، والتصوير، وغيره.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه المواقع تتيح للمتلقي إمكانية التفاعل وذلك بتأدية دور فاعل في عملية الاتصال، وصار يتبادل الأدوار والحوار مع المرسل، وتحول مسار ممارسة الاتصال ليصير ثنائي الاتجاه، وليس أحادي الاتجاه كما كان الوضع في وسائل الإعلام التقليدية، هذا بالإضافة إلى أن من استخدامات الشبكات الاجتماعية الإيجابية: التواصل الاجتماعي بين أفراد الدولة أو المدينة، أو على مستوى الأسرة والقبيلة، في تواصل اجتماعي إيجابي يعزز قوة المجتمع في ظل زحمة الإعلام والاتجاه العام لاستخدام الشبكات الاجتماعية، من غير تحزب ولا عصبية، ومن غير ازدراء، وتحقير للآخرين.

لكل تلك الأسباب وغيرها نجد أن مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال ما بين (٣.٦٢ إلى ٤.٦٦)، وهي متوسطات تقع في الفئتين: الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (أوافق / أوافق بشدة) في أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال؛ حيث يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على وجود ستة أدوار لمواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال تتمثل في العبارات رقم (١، ٢، ٧، ٣، ١٢، ١٠)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة على النحو الآتي:

« جاءت العبارة رقم (١)، وهي: "تمكين الواتس وتويتر الطالبات من سرعة الاتصال بالآخرين" في المرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٦٦ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " التشجيع على تحقيق التواصل الجيد " في المرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٦٦ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٧)، وهي: " حرية التواصل مع الأساتذة والمتقنين في أنحاء العالم " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٥ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: " سهولة عملية الاتصال في الأوقات المناسبة للمحاور " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٤ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي: " السماح بتبادل الخبرات والمعارف العلمية بين الطالبات " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٠ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: " السماح بالنقاش حول المقررات الدراسية بحرية " في المرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢٣ من ٥).

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن من مميزات هذه المواقع إتاحة الاستخدامات الاتصالية الشخصية، وهي الاستخدامات الأكثر شيوعاً ، بهدف التواصل الشخصي بين الأصدقاء في منطقة معينة أو مجتمع معين ، وهذا الهدف موجود حتى الآن برغم تطور الشبكات الاجتماعية على مستوى الخدمات، وعلى مستوى التقنيات والبرمجيات، والتي تؤدي دوراً في تعزيز العملية التعليمية من خلال تطوير التعليم الإلكتروني حيث تعمل على إضافة الجانب الاجتماعي له، والمشاركة من كل الأطراف في منظومة التعليم لمدير المدرسة والمعلم وأولياء الأمور والطلاب وعدم الاقتصار على التركيز على تقديم المقرر.

هذه النتيجة تتوافق مع دراسة العنيزي والمجادي (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن طالبات التربية الأساسية في التخصصات العملية بوجه خاص يحرصن على برامج التواصل الاجتماعي - الفيس بوك والتويتر - لأنهما مصدر للثقافة المتنوعة، كما تسهل لهن التواصل مع أساتذتهن في الكلية، ولديهن -أيضاً - إمكانات فنية في التفاعل مع هذه البرامج، وعرض قدراتهن الفنية من خلال التعبير عن آرائهن.

كما يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك تسعة أدوار لمواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال تتمثل في العبارات أرقام (٥، ٦، ١١، ١٣، ٤، ٩، ١٤، ١٥، ٨)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها على النحو الآتي:

- « جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: " يستطيع المحاور كسب علاقات جيدة في البيئة التعليمية " في المرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٢٠ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١١)، وهي: " إعطاء الحرية للبحث عن الاستشارات المناسبة للمشكلات الفردية " في المرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٦ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٦)، وهي: " تمكين تويتر والواتس من إذابة الحواجز النفسية كالخوف والقلق من الطرف الآخر " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٣ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٥)، وهي: " تعطي المحاور وقتاً كافياً في تحديد أهدافه قبل الاتصال بالآخرين " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٠ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: " تدعم منصات الواتس وتويتر حرية التعبير المباشر دون تردد مقارنة مع الاتصال الشخصي المباشر " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٧ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٩)، وهي: " المساعدة في بناء علاقات أفضل مع الزملاء والأقارب " في المرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٤ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١٤)، وهي: " تحدث تطوراً في وسائل التخاطب بكافة أنواعها " في المرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٠ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١٥)، وهي: " التمكين من معرفة مستوى فهم أو ذكاء الطرف الآخر وتحليل استجابته " في المرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٧٧ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٨)، وهي: " التقليل من حدوث الخلافات والمشاحنات التي تعوق الاتصال " في المرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٦٢ من ٥).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن شبكات التواصل الاجتماعية تسمح بالمحادثات الفورية، والتواصل والتفاعل المباشر بين جمهور المستخدمين، بالإضافة إلى أن من إيجابيات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تيسير التواصل مع الأهل والأقارب والأصدقاء بتكلفة منخفضة، ودعم ثقافة الحوار البناء القائم على قبول الآخر واحتوائه، والتواصل مع أبناء الحضارات والثقافات الأخرى.

هذه النتيجة تفسر بأن هنالك دوراً لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاتصال الفعال بين الطالبات

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن من أهم أدوار مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاتصال الفعال لدى طالبات الجامعة: التمكن من سرعة الاتصال بالآخرين، وسهولة عملية الاتصال في الأوقات المناسبة للمحاور، بالإضافة إلى السماح بالنقاش حول المقررات الدراسية بحرية.

• **نتائج السؤال الثاني: ما دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، وأتساب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع لدى طالبات الجامعة؟**

للتعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، وأتساب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع لدى طالبات الجامعة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات مضردات عينة الدراسة على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠):

الجدول (١٠): إجابات مضردات عينة الدراسة على عبارات محور دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاجابة

رقم العبارة	العبارة	النسبة	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق			
1	تمنح الواتس وتويتر مساحة للطالبة في حرية الرأي والتعبير	ك %	207	146	68	7	4.28	0.819	6
2	التسهيل في ترتيب الأفكار للإقناع حول موضوع معين	ك %	178	164	77	10	4.18	0.822	11
3	المساعدة في تحليل كلمات المتصل وسلوك من تود التأثير عليهم	ك %	146	162	95	23	3.98	0.927	20
4	التسهيل للمتصل من تأسيس المصادقية قبل المحاولة في إقناع أي شخص	ك %	134	163	108	20	3.93	0.922	22
5	تسهلهم في استخدام الكلمات القوية فيمن تزيد التأثير عليهم	ك %	153	144	105	26	3.98	0.941	21
6	المساعدة في إقناع مجموعة في رأي معين وذلك بإضافتهم إلى قروب خاص	ك %	180	162	74	10	4.17	0.860	12
7	يقوم تطبيق الواتس بخدمة المراجعة للمحتوى	ك %	166	153	83	22	4.05	0.953	17
8	توفر خاصية الاتصال المتاح في أي وقت يناسب الطرفين	ك %	200	143	67	19	4.21	0.880	9
9	تختصر المسافة والوقت والجهد في عملية التأثير والإقناع بالآخرين	ك %	224	138	57	11	4.34	0.802	2
10	تزويد المستخدم بخاصية إرسال الوثائق	ك %	216	153	49	10	4.33	0.803	4

									والأدلة صوراً وكتابة للتأثير والإقناع	
10	.927	4.21	5	19	62	140	204	ك	تقضي على مشاعر التوثر والخجل للمستخدم أثناء التأثير والإقناع	11
			1.2	4.4	14.4	32.6	47.4	%		
13	.933	4.11	2	25	78	142	183	ك	تخفي مشاعر الغضب وفرض الرأي التي تسبب فشل الإقناع على الشخص الآخر	12
			0.5	5.8	18.1	33.0	42.6	%		
18	.984	4.01	6	27	89	144	164	ك	تفتقد عائناً من عوائق الإقناع وهو البيئة المحيطة مثل الإضاءة والصوتيات ودرجة الحرارة	13
			1.4	6.3	20.7	33.5	38.1	%		
8	.861	4.23	1	18	61	152	198	ك	توفر خدمات مزودة لكل تطبيق مثل اختيار اللغة المناسبة سواء لفظية أو غير لفظية لمن يريد التأثير عليهم	14
			0.2	4.2	14.2	35.3	46.0	%		
19	.941	4.00	3	24	101	146	156	ك	تسهم في الحد من المواقف السلبية التي تعيق عملية الإقناع	15
			0.7	5.6	23.5	34.0	36.3	%		
15	.931	4.09	5	14	97	137	177	ك	المساعدة في الحصول على الاستجابات الفورية من الطرف الآخر	16
			1.2	3.3	22.6	31.9	41.2	%		
1	.819	4.35	1	9	62	125	233	ك	السماح باستشارة الآخرين قبل البدء في الاستجابة	17
			0.2	2.1	14.4	29.1	54.2	%		
7	.820	4.28	4	3	68	149	206	ك	السماح بالتأكد من صحة الإجابة قبل البدء بالاستجابة	18
			0.9	.7	15.8	34.7	47.9	%		
16	1.001	4.06	7	26	83	133	181	ك	استخدام المؤثرات الصوتية في الإقناع	19
			1.6	6.0	19.3	30.9	42.1	%		
14	.971	4.11	4	26	79	130	191	ك	استخدام المؤثرات الصوتية والألوان في الإقناع والحوار	20
			0.9	6.0	18.4	30.2	44.4	%		
3	.820	4.34	4	5	57	138	226	ك	السماح بالتواصل الفردي والجمعي في نفس الوقت	21
			0.9	1.2	13.3	32.1	52.6	%		
5	.866	4.30	4	9	65	129	223	ك	تنوع مجالات الحوار والنقاش مع الآخرين	22
			0.9	2.1	15.1	30.0	51.9	%		
0.572		4.16	المتوسط العام							

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع بمتوسط (٤.١٦ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" في أداة الدراسة. يدل ذلك على أهمية مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التأثير والإقناع مما يؤكد معرفة الطالبات بدور هذه المواقع، ويرجع ذلك إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح مجموعة من أشكال التعبير مثل التعبير

اللفظي المكتوب والصوتي والمرئي، بالإضافة إلى الصور الثابتة والصور المتحركة كلها عناصر تساعد في تعزيز مهارة التأثير والإقناع من خلال توظيف الأسلوب الحوارية الجذاب أثناء العملية الحوارية وعرض الأفكار والآراء مدعومة بالأدلة والبراهين: (آيات قرآنية ، أحاديث نبوية ، قصص ، أقوال مأثورة، أبيات شعرية، حكم وأمثال). بالإضافة إلى استخدام المعلومات والأرقام والإحصائيات الموثقة لدعم وجهة نظره ورأيه وفكرته، كل هذه العوامل تكون متاحة في مواقع التواصل الاجتماعي التي تمتاز بتعدد المحتوى، لذلك نجد مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع.

هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة الأحمرري (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن وسائل الاتصال الحديثة تضي نوعاً من ثقافة الحوار في التعامل مع أفراد الأسرة وتساهم في تعزيز عمليات النقاش. كما تتوافق مع دراسة شين ووانغ (chen & wang, 2009) التي كشفت عن أن الحوار الهادئ هو الحوار الأكثر فاعلية في إيصال وجه النظر للآخرين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح مجموعة من أشكال التعبير مثل: التعبير اللفظي المكتوب والصوتي والمرئي، بالإضافة إلى الصور الثابتة والصور المتحركة كلها عناصر تساعد في تعزيز مهارة التأثير والإقناع من خلال توظيف الأسلوب الحوارية الجذاب أثناء العملية الحوارية وعرض الأفكار والآراء مدعومة بالأدلة والبراهين: (آيات قرآنية ، أحاديث نبوية ، قصص ، أقوال مأثورة، أبيات شعرية، حكم وأمثال). بالإضافة إلى استخدام المعلومات والأرقام والإحصائيات الموثقة لدعم وجهة نظره ورأيه وفكرته. كل هذه العوامل تكون متاحة في مواقع التواصل الاجتماعي التي تمتاز بتعدد المحتوى، لذلك نجد مفردات عينة الدراسة موافقات على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع ، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع ما بين (٣.٩٣ إلى ٤.٣٥)، وهي متوسطات تقع في الفئتين: الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتيين تشيران إلى (أوافق / أوافق بشدة) في أداة الدراسة: مما يوضح التفاوت في موافقة مفردات عينة الدراسة على دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع؛ حيث يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على عشرة أدوار من أدوار مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع تتمثل في العبارات رقم (١٧، ٩، ٢١، ١٠، ٢٢، ١، ١٨، ١٤، ٨، ١١)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة على النحو الآتي:

- « جاءت العبارة رقم (١٧)، وهي: " السماح باستشارة الآخرين قبل البدء في الاستجابة " في المرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٥ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٩)، وهي: " تختصر المسافة والوقت والجهد في عملية التأثير والإقناع بالآخرين " في المرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٤ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٢١)، وهي: " السماح بالتواصل الفردي والجمعي في نفس الوقت " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٤ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: " تزويد المستخدم بخاصية إرسال الوثائق والأدلة صوراً وكتابة للتأثير والإقناع " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٣ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٢٢)، وهي: " تنوع مجالات الحوار والنقاش مع الآخرين " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٣٠ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١)، وهي: " تمنح الواتس وتوتير مساحة للطالبة في حرية الرأي والتعبير " في المرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢٨ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١٨)، وهي: " السماح بالتأكد من صحة الإجابة قبل البدء بالاستجابة " في المرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢٨ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١٤)، وهي: " توفر خدمات مزودة لكل تطبيق مثل اختيار اللغة المناسبة سواء لفظية أو غير لفظية لمن يريد التأثير عليهم " في المرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢٣ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (٨)، وهي: " توفر خاصية الاتصال املتاح في أي وقت يناسب الطرفين " في المرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢١ من ٥).
- « جاءت العبارة رقم (١١)، وهي: " تقضي على مشاعر التوتر والخجل للمستخدم أثناء التأثير والإقناع " في المرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط (٤.٢١ من ٥).
- تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن هذه المواقع تتيح الفرصة لتبادل الاتصال، والمعرفة والقضاء على عوائق الزمان والمكان فتزيد في تقارب الناس، وترفع من درجة تفاعلهم، وتنشئ علاقات اجتماعية جديدة، كما أن هذه المواقع ساعدت على الحوار واستخدامه في توعية الناس، وثقفيهم، وتهبئتهم لحياة يسودها الحوار في المدرسة والحياة الاجتماعية معاً. وتتفق هذه نتيجة مع دراسة (Kaplan.2011) التي توصلت إلى أن البرنامج المقترح من خلال مواقع التواصل

الاجتماعي ساعد الطلاب على كيف يقدمون أنفسهم بثقة وشعروا براحة أكبر عند التعامل مع من يكبرهم سناً أو يفوقهم خبرة، كما نجح البرنامج في تدريب أولئك المراهقين وتعليمهم ليصبحوا قادة، مع تنامي الوعي لديهم وحيازتهم على قدر أكبر من المهارات اللازمة للمضي قدماً، ونقل ثقافة التنوع وتعميمها لخبرتهم الشخصية والأكاديمية وأماكن الدراسة والعمل مستقبلاً.

كما يتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات على اثني عشر دوراً من أدوار مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع تتمثل في العبارات رقم (١٢، ١٦، ١٩، ٧، ١٣، ١٥، ٣، ٥، ٤)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها على النحو الآتي:

« جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " التسهيل في ترتيب الأفكار للإقناع حول موضوع معين " في المرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٨ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٦)، وهي: " المساعدة في إقناع مجموعة في رأي معين وذلك بإضافتهم إلى قروب خاص " في المرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١٧ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي: " تخفي مشاعر الغضب وفرض الرأي التي تسبب فشل الإقناع على الشخص الآخر " في المرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١١ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٢٠)، وهي: " استخدام المؤثرات الصوتية والألوان في الإقناع والحوار " في المرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.١١ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٦)، وهي: " المساعدة في الحصول على الاستجابات الفورية من الطرف الآخر " في المرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٩ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٩)، وهي: " استخدام المؤثرات الصوتية في الإقناع " في المرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٦ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٧)، وهي: " يقوم تطبيق الواتس بخدمة المراجعة للمحتوى " في المرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٥ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: " تفتقد عائقاً من عوائق الإقناع وهو البيئة المحيطة مثل الإضاءة والصوتيات ودرجة الحرارة " في المرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠١ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (١٥)، وهي: " تسهم في الحد من المواقف السلبية التي تعيق عملية الإقناع " في المرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٤.٠٠ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: " المساعدة في تحليل كلمات المتصل وسلوك من تود التأثير عليهم " في المرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٩٨ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٥)، وهي: " تسهم في استخدام الكلمات القوية فيمن تريد التأثير عليهم " في المرتبة الحادية عشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٩٨ من ٥).

« جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: " التسهيل للمتصل من تأسيس المصادقية قبل المحاولة في إقناع أي شخص " في المرتبة الثانية عشرة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣.٩٣ من ٥).

ويمكن أن تعزو كافة هذه النتائج إلى أن الحوار عملياً طبيعياً، يمارسها الفرد بشكل يومي عبر الهاتف، أو التعامل الشخصي معهم، أو عن طريق المراسلات البريدية أو الإلكترونية، كذلك انتشار الثورة التقنية على جميع المستويات والتي أسهمت في توعية الناس، وثقيهم، وتهئتهم لحياة يسودها الحوار في المدرسة والحياة الاجتماعية معاً، هذا بالإضافة إلى أن هذه المواقع (تويتر، واتس آب) تعد أحد أبرز الشبكات الاجتماعية التفاعلية التي تتيح لمستخدميها مساحة افتراضية لعرض الفكرة ومناقشتها والرد عليها في الوقت ذاته، كل هذه العوامل تسهم في تعزيز دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التأثير والإقناع.

تفسر هذه النتيجة بأن هنالك دوراً لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التأثير والأقناع لدى طالبات الجامعة، كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن من أهم أدوار مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز التأثير والأقناع أنها: تختصر المسافة والوقت والجهد في عملية التأثير والإقناع بالآخرين، وتسمح بالتواصل الفردي والجمعي في نفس الوقت.

• تحليل نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الكلية، والتخصص، والمستوى)؟

• أولاً: الفروق باختلاف متغير الكلية:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الكلية استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الكلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١)؛ ومن الجدول يتضح: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، ومهارة التأثير والإقناع)

الجدول (١١): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الكلية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال	بين المجموعات	3.778	4	0.945	2.864	0.023*
	داخل المجموعات	138.511	420	0.330		
	المجموع	142.289	424			
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع	بين المجموعات	3.443	4	0.861	2.681	0.031*
	داخل المجموعات	134.815	420	0.321		
	المجموع	138.257	424			

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

ولتحديد صالح الفروق بين كل كلية وكلية أخرى نحو الاتجاه حول هذين المحورين استخدمت الباحثة اختبار "scheffe" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢):

الجدول (١٢) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين الكليات

المحاور	الكلية	العدد	المتوسط	التربية	العلوم والدراسات الإنسانية	الهندسة وعلوم الحاسب	العلوم الطبية والتطبيقية	الصيدلة
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال	كلية التربية	101	4.06	-				
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	112	4.30	*	-	*	*	*
	كلية الهندسة وعلوم الحاسب	50	4.10			-		
	كلية العلوم الطبية	85	4.12				-	
	كلية الصيدلة	77	4.08					-
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع	كلية التربية	101	4.03	-				
	كلية العلوم والدراسات الإنسانية	112	4.28	*	-	*	*	*
	كلية الهندسة وعلوم الحاسب	50	4.15			-		
	كلية العلوم الطبية	85	4.12				-	
	كلية الصيدلة	77	4.16					-

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بكلية العلوم والدراسات الإنسانية، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالكليات الأخرى محل الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بكلية العلوم والدراسات الإنسانية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بكلية العلوم والدراسات الإنسانية، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بكلية التربية وكلية العلوم الطبية والتطبيقية حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بكلية العلوم والدراسات الإنسانية.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة العطوي (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية حسب متغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية والاجتماعية نحو واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات الحوار.

ويرجع ذلك إلى أن الحوار يعد واحداً من أهم الأنشطة التي يمارسها أي إنسان ، ويمثل صورة من صور تواصل الإنسان بأخيه الإنسان، وتتواصل به أيضاً الجماعات المختلفة لتتلاقى في أفكارها ومخزونها الثقافي، فتسهم في خلق كيانات حضارية متميزة قادرة على إيجاد أفضل الأساليب في حل الكثير من المشكلات التي تواجه الإنسان في عدم تكيفه مع المجتمع والحياة، لذلك تهتم كليات العلوم والدراسات الإنسانية (الإدب وعلم الاجتماع - الإعلام) بهذه المواقع والإفادة منها في تعزيز التواصل باعتبار جميع هذه الكليات تهتم من ناحية علمية بأهمية التواصل.

• ثانياً: الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير التخصص استخدمت الباحثة " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣):

الجدول (١٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات

عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير التخصص

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال	بين المجموعات	5.796	14	0.414	1.345	0.178
	داخل المجموعات	111.090	361	0.308		
	المجموع	116.886	375			
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس أب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع	بين المجموعات	7.388	14	0.528	1.710	0.052
	داخل المجموعات	111.403	361	0.309		
	المجموع	118.791	375			

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتضح من الجدول (١٣): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، ومهارة التأثير والإقناع) باختلاف متغير التخصص.

ويرجع ذلك إلى أن مواقع التواصل تعمل على جمع الناس على اختلاف لغاتهم وثقافتهم وعقائدهم، في بوتقة التواصل، كما أن مواقع التواصل تعمل على ربط عدد كبير من المستخدمين من شتى أرجاء العالم، ومشاركتهم وتشبيكهم في موقع إلكتروني واحد، يتواصلون معاً مباشرة، ويتبادلون الأفكار والمعلومات، ويناقشون قضايا لها أهمية مشتركة بينهم، ويتمتعون بخدمات الأخبار، والمحادثة الفورية والبريد الإلكتروني، ومشاركة الملفات النصية والمصورة، وملفات الفيديو والصوتيات، لذلك نجد عدم وجود فروقات تعزى إلى صالح التخصص.

• ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المستوى:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المستوى استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤):

الجدول (١٤): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المستوى

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال	بين المجموعات	2.556	6	0.426	1.308	0.252
	داخل المجموعات	130.320	400	0.326		
	المجموع	132.876	406			
دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع	بين المجموعات	5.951	6	0.992	3.155	0.05*
	داخل المجموعات	125.734	400	0.314		
	المجموع	131.684	406			

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتضح من الجدول (١٤): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة الاتصال الفعال) باختلاف متغير المستوى. وهذا يفسر أن كافة المستويات الدراسية لديها نفس الأفكار نحو دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاتصال الفعال، ويرجع ذلك إلى أن الاتصال الفعال يعمل على نقل المعلومات والمعاني والأفكار

من شخص إلى آخر، كما أن التواصل من أهم المهارات الإنسانية التي تجعل لحياة الإنسان معنى، وهو يكسب عضوية الجماعة، كل هذه العوامل تسهم فيها مواقع التواصل الاجتماعي بصورة كبيرة مما يعتبر من صميم الخدمات التي تقدمها تلك المواقع.

كما يتضح من الجدول (١٤): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز التأثير والإقناع) باختلاف متغير المستوى.

ولتحديد صالح الفروق بين كل مستوى من المستويات نحو الاتجاه حول هذا المحور استخدمت الباحثة اختبار "scheffe" وهذه النتائج يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين المستويات

المحاور	المستوى	العدد	المتوسط	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	العاشر
دور مواقع	الثالث	31	4.23	-						*
التواصل	الرابع	123	4.16		-					*
الاجتماعي	الخامس	64	4.02			-				*
(تويتر،	السادس	118	4.21			*	-			*
واتس آب)	السابع	11	4.33					-		*
في تعزيز	الثامن	54	4.30			*			-	*
	العاشر	6	3.47							-

* فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الثالث، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الثالث.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الرابع، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الرابع.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الخامس، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الخامس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى السادس، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الخامس واللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى السادس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى السابع، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى السابع.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) فأقل بين إجابات مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الثامن، ومفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الخامس واللاتي يدرسن بالمستوى العاشر حول (دور مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر ، واتس آب) في تعزيز مهارة التأثير والإقناع) لصالح مفردات عينة الدراسة اللاتي يدرسن بالمستوى الثامن.

كل هذه النتائج تؤكد أن ارتفاع مستوى الطالبة ونقلها من مستوى إلى آخر يزيد من مستوى معرفتها بدور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التأثير والإقناع.

• التوصيات :

- « زيادة مستوي الوعي بمهارات الحوار الإلكتروني وسط الطلاب والطالبات في المدارس.
- « إعداد البرامج والدورات، والتوعية بهذه الشبكات، وكيفية التعامل معها في تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لديهم.
- « أهمية معرفة المعلمين والمعلمات لمهارات الحوار في المدارس لنجاح العملية التعليمية والتربوية
- « توعية الطلاب والطالبات بمخاطر الحوار الإلكتروني مع الاشخاص الغرباء .
- « اقتراحات لدراسات مستقبلية:
- « دراسة المجالات التي يفضل الطالب الجامعي متابعتها في مواقع التواصل الاجتماعي.
- « دراسة مقارنة لمهارات الحوار اللفظية والغير لفظية في الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية.
- « دراسة معوقات مهارات الحوار .

• المصادر والمراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

الأحمري، فاطمة محمد. (٢٠١٤م). أثر استخدام وسائل الاتصال الحديثة على الحوار الأسري:

- الهاتف الجوال والشبكة العنكبوتية "الإنترنت".** رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود: الرياض.
- أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. (٢٠١٠م). **ثقافة الحوار في المجتمع السعودي.** إدارة الدراسات والبحوث والنشر لمركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني: الرياض.
- البدر، خالد محمد. (٢٠١٢م). **نسق القيم الاجتماعية وعلاقته باتجاهات السعوديين نحو شبكات التواصل الاجتماعي.** رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
- البريكان، لولوة بنت بريكان. (٢٠١٥م). **تأثير مواقع وبرامج التواصل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعية للفتيات في المجتمع السعودي.** رسالة دكتوراه قسم الاجتماع، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مدينة الرياض.
- بصفر، حسان بن عمر، المهنا، سامي بن أحمد (٢٠٠٨) **مهارات الاتصال وفن الحوار، جدة: جامعة الملك عبد العزيز للنشر العلمي.**
- البكري، فؤاده. (٢٠٠٩). **الهوية الثقافية العربية في ظل ثورة الاتصال والإعلام الجديد. المؤتمر الدولي للإعلام الجديد تكنولوجيا جديدة لعالم جديد.** البحرين. جامعة البحرين.
- البناء، بسمت قائد. (٢٠١٤). **تويتر والبناء الاجتماعي والثقافة لدى الشباب.** عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- بو شلبي، ماجد. (٢٠٠٦). **ثقافة الإنترنت وأثرها على الشباب.** دائرة الثقافة والمعلومات. الشارقة: جامعة الشارقة.
- تقرير وسائل التواصل الاجتماعي في العالم العربي. (٢٠١٥م). دبي: شركة TNS للأبحاث.
- التويجري، وفاء بنت حمد. (١٤٣٢هـ). **المناخ التنظيمي الداعم لنمو ثقافة الحوار في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية- تصور مقترح.** رسالة دكتوراه. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- جبران، علي محمد ومساعدة، وليد أحمد. (٢٠٠٨م). **ثقافة الحوار من المنظور الإسلامي وأهميته في حل المشكلات الطلابية في الجامعات.** المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. مجلد (٣). الأردن: جامعة آل البيت.
- الجهني، خالد عبد الحميد حمدان. (١٤٣٣هـ). **فاعلية برنامج قائم على العروض التقديمية (power point) لتنمية بعض مهارات التدقيق الفني لدى طلاب قسم التربية الفنية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة واتجاهاتهم نحوه.** رسالة ماجستير. جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- حبيب، راكان وآخرون (٢٠٠٤) **مهارات وسائل الاتصال، جدة: دار جدة للنشر.**
- حدادي، وليدة (٢٠١٥). **الشبكات الاجتماعية: من التواصل إلى خطر العزلة الاجتماعية، مجلة دراسات لجامعة الأغواط (٣٦)، ص ص ٣١-١٥.**
- الحربي، هند الحميدي. (٢٠١٠م). **أثر الاستخدام المفرط للإنترنت على وظائف الأسرة وعلاقاتها الاجتماعية.** رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الحربي، وفاء بنت عويضة. (٢٠١٦م). **درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.** رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
- حسن، أشرف جلال. (٢٠٠٩، فبراير). **أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالإنترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية.** المؤتمر العلمي الأول الأسرة والإعلام وتحديات العصر. ٢. القاهرة. كلية الإعلام جامعة القاهرة.

- الحسين، بدر بن محمد عيد. (١٤٣٢هـ). **الحوار المدرسي كيف تؤسس حواراً مدرسياً ناجحاً**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
- حسين، سمير (١٩٨٤) **الإعلام والاتصال الجماهيري والرأي العام**، القاهرة: عالم الكتب.
- حموه، أحمد أمين. (٢٠١١). أهمية التخطيط الاتصالي والإعلامي لتوظيف وسائل الإعلام الجديد في التوعية بخطورة المخدرات. بحث مقدم في المؤتمر نحو استراتيجيات فعالة لتوعية باخطار المخدرات وأضرارها. جدة . مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- خيرى، أسامة (٢٠١٤) **مهارات الحوار**، الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- الدبيسي، عبد الكريم علي. (٢٠١٣). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤.
- الدنيش، فيصل محمد. (٢٠٠٥م). **الحوار الاجتماعي من منظور نفسي**. الرياض: مطابع النرجس للنشر.
- رحومة، علي محمد (٢٠٠٥م). **الإنترنت والمنظومة التكنو- اجتماعية بحث تحليلي في الآلية التقنية للإنترنت ونمذجة منظومتها الاجتماعية**، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
- رحومة، علي محمد (٢٠٠٨م). **علم الاجتماع الألي**. مجلة عالم المعرفة. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الرحيلي، أمينة بنت سلوم معتق. (١٤٣٥هـ). **فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض أدوات الجيل الثالث للويب (web2. o) لإثراء الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة طيبة: المدينة المنورة.
- زايد، فهد خليل ورمان، محمد صلاح (٢٠١٥) **الجدل والحوار**، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الزهراني، محسن جابر عواض. (٢٠١٣م). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- ساري، حلمي. (٢٠١٤). **التواصل الاجتماعي الأبعاد والمبادئ والمهارات**. عمان: كنوز المعرفة.
- سليمان، سناء محمد (٢٠١٣). **فن وأدب الحوار بين الأصالة والمعاصرة**، القاهرة: عالم الكتب.
- الشاعر، عبدالرحمن بن إبراهيم. (٢٠١٥). **مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني**. عمان. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- شفيق، حسنين (٢٠١٠). **الإعلام التفاعلي**. القاهرة: دار فكر وفن للطباعة والنشر والتوزيع.
- شفيق، حسنين. (٢٠١٠م). **مهارات إدارة الحوار الإعلامي**. القاهرة: دار فكر وفن.
- الشنبري، عبداللهعلي. (٢٠١٥) **ماذا فعل بنا الإنترنت: التحولات المعرفية العظمى منذ العصر الحجري وحتى جوجل** (ط٢) دبي-الإمارات العربية المتحدة: دار مدارك للنشر والتوزيع.
- الشهري، حنان. (١٤٣٤هـ). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية الفيس بوك وتويتر نموذجاً دراسة ميدانية على عينة طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- الصبان، خديجة عبدالله. (١٤٢٦هـ). **ترسيخ ثقافة الحوار في مؤسسات التعليم العالي ودوره في جودة مخرجاتها**، دراسات وأبحاث الملتقى العربي للتربية والتعليم (التعليم العالي) من ٢٤-٢٦/٨/١٤٢٦هـ، لبنان: مؤسسة الفكر العربي.
- الطائي، حميد والعلاق، بشير (٢٠٠٩) **اساسيات الاتصال نماذج ومهارات**، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الطيّار، وداد علي. (٢٠١٥م). **استخدام أدوات الويب القائمة على التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة**. رسالة

ماجستير. كلية التربية، جامعة الباحة.

عبد الحميد، صلاح محمد. (٢٠٠٩). ثورة المعلومات. القاهرة: هيئة النيل العربية للنشر والتوزيع.
عبد القوى، محمد حمدي. (٢٠٠٩). دور الإعلام البديل في تفعيل المشاركة السياسية لدى الشباب.
المؤتمر العلمي الدولي الخامس للإعلام والإصلاح الواقع والتحديات. القاهرة: كلية الإعلام
بجامعة القاهرة.

العبد الكريم، راشد حسين والعبيد، إبراهيم عبدالله والبشري، محمد شديد. (١٤٢٩). نشر وتنمية
وتطوير ثقافة الحوار لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية. الرياض: مطبوعات مكتب
التربية العربي لدول الخليج.

العبيد، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٣م) توافر ثقافة الحوار وأهميتها لدى طلاب وطالبات كلية
التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية تطبيقية على
طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ١٢٧.

العبيد، إبراهيم عبدالله (١٤٢٠). تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية الدواعي
والمبررات والأساليب. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

العبيد، إبراهيم. (٢٠٠٩م). تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية الدواعي
والمبررات والأسباب. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (١٤٢٨هـ). البحث العلمي مفهومه وأدواته
وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العتيبي، بندر بدر. (٢٠١٢م). التحديات التي تفرضها شبكة الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي
على القيم في الوطن العربي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، ١٥١(٣)، ديسمبر، القاهرة.

العرفج، ناجي إبراهيم (٢٤-٢٦ أكتوبر ٢٠١١). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كلفة متطورة
للحوار. مؤتمر الدوحة التاسع لحوار الأديان. الدوحة. دولة قطر.

العشري، ولاء عبد المنعم. (٢٠١٤م). وسائل التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها
بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الملك سعود دراسة سيكولوجية مقارنة. مجلة دراسات

عربية في علم النفس. مصر.

العتوي، أحمد عبد الله. (٥١٤٣٤). واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لمهارات
الحوار من وجهة نظر الطلاب. رسالة ماجستير. قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية

التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

علم الدين، محمود. (٢٠٠٥). تكنولوجيا المعلومات والاتصال ومستقبل صناعة الصحافة. القاهرة:
دار السحاب.

علي، نبيل. (٢٠١٠). محورية الثقافة في مجتمع المعرفة رؤية عربية مستقبلية. ج١. الكويت: وزارة
الإعلام.

العنزي، يوسف عبدالمجيد؛ والمجادي، حياة عبد الرسول. (٢٠١٣م). واقع استخدام مواقع التواصل
الاجتماعي الفيس بوك والتويتر لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت نحو مادة
الرياضيات. المجلة العلمية. (٢٩).

الغامدي، نوره جمعان. (٢٠١٦م). فاعلية استخدام إحدى شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين
الجوانب المعرفية والمهارية في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات الانتساب. رسالة
ماجستير. كلية التربية، جامعة الباحة.

الغانمي، تسنيم محمد. (٢٠١٤م). تقييم الجمهور العربي لدور تويتر في تدعيم ثقافة الحوار. رسالة
ماجستير. قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود: الرياض.

- فلمبان ، هلال حسين. (١٤٢٩م). دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري (ط٣). الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
- الفيصل، سمر روجي والجمال، علي. (٢٠٠٤). مهارات الاتصال في اللغة العربية، العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- القحص، خالد، والكندري، يعقوب. (٢٠١٥). الأهمية المعلوماتية لتوتير ودوره في الحياة الاجتماعية: دراسة على عينت من الهيئة التدريسية في الكويت. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٣٣(١٣٢)، ص ص ١٣٥-١٧٢.
- القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، وآل مذهب، معدي، والعمر، بدران (١٤٣١هـ): منهج البحث في العلوم السلوكية (مع تطبيقات على SPSS) ط٣، الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.
- القضاة، محمد أحمد. (٢٠٠٩). الثقافة كمتغير في الاتصال التفاعلي عبر وسائل الإعلام الجديد. أبحاث المؤتمر الدولي للإعلام الجديد. كلية العلوم. جامعة البحرين. البحرين.
- القندلجي، عامر إبراهيم. (٢٠١٤). الإعلام والمعلومات والانترنت. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع والطباعة.
- كافي، مصطفى يوسف. (٢٠١٥). هندسة الحوار والإقناع، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- كمال، وسام. (٢٠١٤). الإعلام الإلكتروني والمحمول بين المهنية وتحديات التطور التكنولوجي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- كنعان، على عبدالفتاح. (٢٠١٥). نظريات الاتصال والإعلام الحديثة، عمان، دار الأيام للنشر والتوزيع.
- اللبودي، متى إبراهيم. (٢٠٠٣م). الحوار-فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه. القاهرة: مكتبة وهبة.
- اللقاني، أحمد حسين وأبو سنية، علي الجمال. (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- اللهيبي، عبدالهادي مرزوق عالي. (١٤٣١هـ). إقتان هيئة التدريس والطلاب أقسام الرياضيات بكليات العلوم برمجيات الحاسب الآلي. رسالة ماجستير. جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- المالكي، تغريد محمد. (٢٠١٢م). دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأكيد على بعض قيم الحوار لدى طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ماهر، أحمد. (١٩٩٨). الاتصال، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- المحارب، سعد بن محارب. (٢٠١١). الإعلام الجديد في السعودية. الكويت: دار جداول.
- محمدين، صابر حارص. (١١-١٣ نوفمبر ٢٠١٠م). حياة أبناء الأسر السعودية داخل المجتمعات الافتراضية "تحليل من المستوى الثاني". بحث مقدم إلى مؤتمر مكة الحادي عشر التحديات الإعلامية في عصر العولمة. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- المدھون، يحيى إبراهيم. (٢٠١٢م). دور الصحافة الإلكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.
- مرسي، محمد منير. (٢٠٠١م). الإدارة التعليمية أصولها وأنظمتها. القاهرة: عالم الكتب.
- مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. (٢٠٠٦م). الدليل التعريفي. الرياض: إصدارات مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.
- المغامسي، سعيد فالح. (٢٠٠٤م). التربية بالحوار مع الشباب وأثرها في تحصينهم من الانحرافات الفكرية والسلوكية. الرياض. دار الوطن للنشر.

- المقدادي، خالد غسان (٢٠١٣). ثورة الشبكات الاجتماعية. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- مكاوي، حسن وآخرون. (٢٠٠٩). الاتصال ونظرياته المعاصرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥م): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- نيلسون، بوب. (٢٠٠١). **طريقة لأخذ المبادرات في العمل، الرياض: مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع.**
- الهاشمي، عبدالرحمن عيد علي. (٢٠٠٤م). **معيار قياس أداء التعبير الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية.** مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٥). هتيمي، حسين محمود. (٢٠١٥). **العلاقات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي.** عمان: دار أسامة.
- الهزاني، نورة سعود. (٢٠١٣م). **فاعلية الشبكات الاجتماعية في تطوير عملية التعليم والتعلم لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود.** المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢٣).
- هياجنة، وائل سليم وحجازي؛ وعبدالحكيم ياسين والرواد؛ وذيب، محمد. (٢٠١٥م). **ثقافة الحوار ومهاراته من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وسبل تعزيزها.** سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ٣٠ (٣)، ص ١٢٩.
- وظفه، على أسعد. (٢٠٠٣). **التحديات السياسية والاجتماعية في الكويت والوطن العربي بحث في مضامين الوعي السياسي عند طلبة جامعة الكويت.** مجلة عالم الفكر. العدد (٣)، مجلد ٣١.
- يونس، فتحي علي. (٢٠٠١م). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته.** القاهرة: سعد للطباعة والنشر.

• **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

- Aal,L.,Parmar,J.,Patel,V.,&Sen,D.(2014).whatsapp,skype ,wickr, viber, twitter and blog are ready to asymptote globally from all comers duning communications in latest life. Research J.Science and Tech ,6(2),101-116.
- Aburezeq,1.,& Ishtaiwa, F.(2013). The impact of whatsapp on interaction in an Arabic language teaching course .Intemational Journal of Arts & Sciences,6(3), 165- 180.
- Andrea N,chris tine A, Maxine p. "teaching community Networks A case study of In formal social support and Information sharing among sociology Gradute students "teaching sociology Journal,American sociological Association,(vol,4. no. 3,July 2012) p 198-214.
- Aren,karbinski. (2010). facebook and the technology revolution,N,Y spectrnm puplications.
- Barhoumi,C.(2015).The effectiveness of whatsapp mobile leaming by activity on students'knowledge management.Educational Technology,6(3),221-238.
- Ben-Ali,E.(2009).Twitter:what's all the chirping about ? Bioscience, 59(7), 632 doi.org/10.1525/bio,2009,59.7.19
- Bomuto,G.(2015).Analysis of tweets in twitter,webology,12 (1),1-11.
- Bouhnik,D,& Deshen,M.(2014). whatsapp goes to school: Mobile instari messaging between teaween teachers and students . Journal of Information Technology Eduction:Research,13,217-231.

- Chen, Fei- Ching & Wang, Thomas, (2009), Social Conversation and Effective Discussion in online Group Learning Education, Tech Reserch, 57: 587-612. 2.
- Davies, I., & Sant, E. (2014). Perceptions of students and teachers in England about how social media are used (and how they could be used) in schools and elsewhere. The Networked Young Citizen: Social Media, Political Participation and Civic Engagement, 5, 131.
- Efstathiades, H. A. (2014). Extract Knowledge from Social Networks: (Masters Thesis). Delft University of Technology.
- Fitton, L., Gruen, M.E. & Poston, L. (2009). **Twitter for Dummies**. Indiana: Wiley publishing, Inc.
- Gehrke, S. (2015). Collaborative social networks in student affairs: an exploration of the outcomes and strategies associated with cross-institutional collaboration. (Doctoral Dissertation). University of Southern California.
- Hani, N. (2014). The impact of whatsapp group's utilization on EFL students' vocabulary wnbng amehorabon. International Journal of University Teaching and Faculty Development, 5(2), 73-87.
- Holmesland, Anne -Lise, Seikkula, Jaakula, Nilsen, Qystein, Hopfenbeck, Mark, Arnkil, tom (2010) Open Dialogues in Social networks: professional identity. <http://www.gatarconferences.org/interfaith2011/speech18>.
- Kaplan, Rabbi Robert. (2011). Fostering Inter-Generational Leadership Dialogue – Youth Bridge-NY. the 9th Doha conference of Interfaith Dialogue,
- Karbinisky, A. (2010). facebook and the technology revolution. N,Y Spectrum Publications.
- Kenefick, Jane E. (2004). The use of Dialogue in Education Implementation and parson\professional, Research submitted to the office of Graduate studies, Evaluation, master of Arts, university of Massachusetts, Boston.
- Kerpen, D. (2015). Likeable social media, revised and expanded: How to delight your customers, create an inesistible brand, and be amazing on facebook, twitter, linkedin, instagram, pinterest, and more. (2nd edition). United States of America: McGraw Hil Education.
- Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activites. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.
- Launioelia, S., & Kay, (2013). Exploring the use of text and instant messaging in higher education Classrooms. Research in Learning Technology, 21, 1-17. Doi.org/10.3402/rt.v21i0.19061
- McAllister, Sheila. (2011). How the world's top universities provide dialogic forums for marginalized voices. ELSEVIER, Public Relations Review. (ScienceDirect)
- McGuire, M. (2013). commemoration in 140 characters: HOW twitter is how commemorate resonant events. Unpublished doctoral Mexico state university, Las Cruces, New Mexico, U.S.
- MECHEEL, vansoon. (2010). facebook and the invasion of technological communities, N. Y, Newyork. 7.

- Roberts, S. J., Geho, P. R., & Hall Webb, S. (2016). Which social media channels are most frequently used by small businesses and does the choice reflect the age of the business?. Journal of Digital & Social Media Marketing, 4(1), 70-81.
- Seko,K.(2012).public Relation Students,and public Relations Practitioners,Use of Social Networking Sites Under the Under the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, Unpublished M. A Dissertation. University of Hawaii,I,USA.
- Shambare,R.(2014) . The adoption of whatsapp: Breaking the vicious and cycle technological poverty in south Africa. Journal of Economics and Behavical studies , 6 (7) , 542-550.
- Smith,Shawn. (2005). the Value of Dialogue: Who Encourage Art Dialogue in the Classroom Enhance the Educational Experience for Students by Creating an Environment for Reflection school Arts: The Art Education Magazine for Teacher Journal Citation.
- Tawiah , Y.,Nondzor,H.,& Ainaj,A.(2014). Usage of whatsapp and voice calls (phone call): preference of polytechnic in Ghana. Shana.Science Journal of Business and Management, 2 (4) ,103 – 108.
- Teevan,J.,Ramage,D.& Morris,M.R.(2011). Twitter Search:A comparison of Microblog Search and Web Search,International conference on Web search and data mining pages,New York,35-44.
- Trabesinger,A,(2012). Lnnovation adoption: The coming of twitter.NATURE PHYSICS,8(3)184,doi,org/10.1038/nphys2261
- Wang,Sy –Chyi & Chern,Jin –Yuan. (2012). An Internet – Based Health communication platform: fostering Dialogue among University F aculty for Better A cade mics,Health. Journal of e – Health Management. vol. 2012.
- Yakin,l,& Tinmaz, H.(2013). Using twitter as an instructional tool: A case study in higher education. Tojet: the Turkish Onlinal Journal of Educational Technology, 12(4) ,209-218. Retrieved: November13,2015, From the World wide web: <https://goo.gl/Qkp7kR>

• المواقع الإلكترونية:

إحصائية (٢٠١٤م). جدة : شركة استشارات الأعمال الاجتماعية The Soial Clinic ووكالة وسائل الإعلام الاجتماعية السعودية. <http://www.thesocialclinic>. هيئة الاتصالات (<http://www.stc.gov.sa>)



البحث الثاني عشر :

**تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي
والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة
تبوك**

المصادر :

أ / عواطف فالح سالم البلوي د/ عائشة محمد خليفة البلوي
ماجستير المناهج وطرق التدريس أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية والآداب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية

تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك

د . عائشة محمد خليفة البلوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

أ . عواطف فالح سالم البلوي

ماجستير المناهج وطرق التدريس

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك، ثم تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت بطاقة ملاحظة تم بناؤها في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات تم ثم تم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٢٥) معلمة رياضيات للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمدينة تبوك، وخلصت الدراسة إلى أن المتوسط العام لجميع المجالات لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بلغ (٢.٩٩) من (٥)، وتحقق بدرجة متوسطة وجاءت هذه المجالات مرتبة تنازلياً حسب درجة تحققها كالآتي: مهارات الحياة والمهنة بمتوسط بلغ (٣.٥٥) من (٥)، وتحقق بدرجة عالية، مهارات التعلم والإبداع بمتوسط بلغ (٢.٩٨) من (٥)، وتحقق بدرجة متوسطة، مهارات المعلومات والإعلام والتقنية بمتوسط بلغ (٢.٦٦) من (٥)، وتحقق بدرجة متوسطة، حيث اتضح ضعفهن في بعض المهارات وبالتالي فهن في حاجة للتدريب لهذه المهارات لاكتسابها. في ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بعدة توصيات منها عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات تساعد على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المراحل التعليمية المختلفة، كما توصي بتضمين دليل المعلمة لمادة الرياضيات تطبيقات لاستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين. وفي ضوء النتائج تم تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، معلمات الرياضيات، البرنامج التدريبي.

Proposed Training Program to Develop Some of the Twenty First Century Skills for Primary Stage Teachers of Mathematics, in Tabuk City

Abstract :

The current paper aims at identifying the twenty-first century skills required for teachers of mathematics, and identifying training requirements for mathematics in the primary stage in the light of the skills of the twenty first century (learning skills and creativity, life skills and professional skills, information and technical skills) in Tabuk city, then to conceive of a proposed training program to develop some of the 21st century skills for the teachers of mathematics in the primary stage in Tabuk city. To achieve the objectives of the study, the researcher has followed the descriptive approach, and applied analytical note card that was designed in the light of

the list of the twenty first century skills required of teachers of mathematics and then the next step followed in order to determine the training requirements for mathematics in the primary stage in the light of the twenty first century skills, after ensuring the reliability, consistency and constancy of the simple random sample consisted of (25) Maths Teacher working at primary schools in the city of tabuk. The study concluded that the overall average for all areas of responses of the sample study on the training requirements of the primary mathematics parameters in the light of the skills of the twenty first century, reached (2.99)(5), and the degree of medium, these areas are arranged in descending order according to the degree of verification as follows: life skills and profession with an average of (3.55)(5), and a high degree, learning skills, creativity and an average of (2.98)(5), and the degree of medium, information and technical skills, with an average of (2.66)(5), and the degree of medium, where it proved their vulnerability in some skills, therefore they are in something for training to these skills of acquiring them. In the light of those findings, the study recommends several recommendations the holding of training courses for mathematics teachers that help to develop the skills of the 21st century at the educational level., and also recommends the inclusion of the Teacher's Guide to mathematics applications to use the skills of the 21st century. Based on the above mentioned results, a proposed training program for the development of some twenty-first century skills has been conceived at the primary school math teachers in Tabuk city.

Keywords: 21st century skills, math teacher, training program.

• المقدمة:

تمثل الألفية الثالثة أهمية خاصة للكثير من المجتمعات التي تُريد أن يكون لها مكانة على خارطة الحضارة الإنسانية، حيث تُدرك أن وصولها للمكانة المنشودة يكون بتربية الأجيال تربية شمولية متكاملة، وتزويدهم بالقاعدة المعلوماتية، والكفاءة المهارية، والخبرات العملية، والقيم السلوكية التي تجعلهم قادرين على التكيف مع المستجدات، ومواجهة التحديات، وهذا ما يفسر مراجعة كثير من دول العالم أنظمتها التربوية، والتعليمية مراجعة جذرية بشكل مستمر، للاطمئنان على مقدرتها في إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين.

وهذا يفرض على الأنظمة التربوية والتعليمية أن توفر للمتعلم فرصاً يتعلم من خلالها "كيف تعرف" وتتعلم بهدف أن تتعلم، وتتعلم أيضاً كيف تعيش وتتفاعل مع الآخرين، وبهذا فإنه يتعلم كيف يحقق ذاته، وفي ضوء ذلك يمكن لهذا النوع من المتعلمين أن يشكلوا القوة الرئيسية في زيادة العوائد الاقتصادية لمجتمعهم، فالمعرفة التي تحتاج لتطوير وتجديد وابتكار تحتاج أيضاً إلى توظيف خيال الإنسان وإبداعاته؛ لتكون المحور الأساسي لتطور المجتمعات وتقدمها،

فالمعرفة لم تعد مجرد معلومات وإنما أصبحت تهتم بالحقائق التي تتسم بالمصداقية، وتتبع قواعد استكشافية، بحيث تكسب ميزة اقتصادية لمستخدميها، وعليه فإنها تعد ثروة وثروة في الوقت ذاته، فضلاً عن أنها المورد الأكثر أهمية في ظل التغييرات العالمية الجديدة (القذاح، ٢٠١١، ص ٧٩).

وتشير مدرسة كاميهاميها Kamehameha Schools (2010,p.9)، إلى أن متطلبات القرن الحادي والعشرين تنطلق من توظيف العلم والتكنولوجيا لخدمة الأهداف الإنسانية النبيلة، وللتصدي لكافة المشكلات المختلفة، سواء كانت صحية، أو علمية، أو بيئية، أو مجتمعية، وتشجيع البحوث والدراسات التي تتناول عدة مجالات مختلفة، ومواجهة النمو الديموغرافي، والعمل ضد التمييز العنصري، ودعم عمليات التأهيل والتدريب في المجالات العلمية والتطبيقية.

إذ إن تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين لا يدور حول تعليم استراتيجية أو أداة بعينها، وإنما حول مشاركة المعلمين تلاميذهم في نماذجهم العقلية، وتأملاتهم، وعادات تفكيرهم الخاصة، والمعلم الذي يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين قادر على مزج تلك المهارات بالمحتوى الأكاديمي، وتوفير تطبيقات وعملية تساعد في إكساب تلاميذهم مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تمنحهم مفاتيح النجاح في المستقبل.

وقد أولت المملكة العربية السعودية حرصها فائقاً بغية الوصول بالمجتمع السعودي إلى أن يكون ضمن المجتمعات المتقدمة، وذلك بمدى استشرافه وتطلعه، والنظر إلى الرؤى المستقبلية، ومواكبة التطورات العالمية المعاصرة في مختلف المجالات، والتي كان أهمها التعليم وفق ما ورد في الخطاب السامي الكريم رقم ٣/ب/٤٣٨٥٤ وتاريخ ٢٦/٨/١٤٢٥هـ، الذي تم توجيهه لوزير التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من أجل تطبيق وتنفيذ "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية"، والذي هدف إلى ملائمة السلاسل العالمية التي ميزت الرياضيات والعلوم الطبيعية لكافة مراحل التعليم العام، والاستفادة من خبراتها في هذا المجال، حيث كان أهمها المرحلة الابتدائية. وقد نبعت فكرة تطوير مادة الرياضيات من الأهمية البالغة التي تحملها في طياتها، والذي يتطلب وجود معلم ذي كفاءة ومهارة عالية، قادر على تدريسها (الجمعية، والشري، ٢٠١٨).

وأكد مؤتمر التعليم "قيادة التعليم: رؤى معاصرة" (٢٠١٦) على أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين في التعليم، والتي هدفت إلى تمكين المعلم وتطوير دوره من ناقل للمعرفة إلى قائد وموجه، والدمج المدروس للمهارات والمناهج التعليمية، والحلول التربوية القابلة للتطبيق في غرفة الصف.

كما أكد المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (٢٠١٦) على أهمية تطوير إدارة التعليم بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومواجهة تحدياته (العتيبي، ٢٠١٦).

• مشكلة الدراسة:

تشير الكثير من الدراسات والبحوث إلى أهمية التكامل في مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مقصود ومنهجي في المقررات التعليمية لما لذلك من أثر في تحقيق الأهداف التربوية وتوفير بيئة داعمة للإبداع والإبتكار، وإحداث التكامل بينه وبين المجالات الدراسية الأخرى كالعلوم والرياضيات والهندسة . (شليبي، ٢٠١٤، ص ٣-٤)

وتندرج هذه المهارات ضمن أهم التحديات التي يواجهها المعلم حسب ما ذكره ستيل (Steele, et all, 2010) والتي تتلخص في ما يلي:

- « أن يكون المعلم قادراً على البحث والاطلاع على كل ما هو جديد وحديث في مجال تخصصه المهني، وهذا الأمر يجعل علاقته بتلميذه مستمرة، سواء كانت علاقة ذاتية أو في برامج خاصة بتنميتها.
- « أن يراعي المعلم حاجة المجتمع بشكل عام وبيئته المدرسية خاصة في ظل ما أفرزه العلم والتقنية وتمنحه الأهمية المناسبة في تدريسه.
- « أن يهتم بمعاونته طلابه في تحصيل العلوم الحديثة والتقنية الجديدة، وأن يتخذ في سبيل تحقيق ذلك الأسلوب الملائم.
- « أن يكون قادراً على استغلال التقدم التقني وتوظيف أدواته في إثراء العملية التعليمية، سواء من خلال تقديم خبراته في المنهج أم استخدامهما كتقنية مساعدة على تقديم خبرات بقية المواد الدراسية.
- « أن ينوع الخبرات العلمية والبحثية والتقنية بما يشمل مجالاً واسعاً من أنشطة الحياة؛ وذلك لتهيئتها لمجاراة التغير الذي أضحى سمة للعصر الحاضر والمستقبل.

وقد أكدت كل من نتائج دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦) ودراسة الغامدي (٢٠١٥) أن الناظر إلى الواقع الفعلي لمعلمي الرياضيات يجد الضعف الحاصل لديهم وافتقارهم إلى الكثير من مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تتطلب مهارات حياتية تعليمية، وقدرة على خلق جو إبداعي، والقدرة على توظيف التفكير الناقد، إضافة إلى قدرته على استخدام مهارات الاتصال داخل الغرفة الصفية، وقدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة التي تسهم في دفع عملية التعليم نحو الأفضل، وبالتالي مخرجات عالية الجودة ونظراً لأهميتها في تدريس مادة الرياضيات؛ حيث تعتبر مادة معقدة تتطلب من المعلم اكتساب مثل هذه المهارات، وتعتبر أهمية هذه المهارات في تدريس مادة الرياضيات من المبررات التي دعت الباحثة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، وفي ضوء ما سبق من

دراسات تم التوصل إلى قلة وقصوراً في البحث عن أي برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس: ما التصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- « ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات بمدينة تبوك؟
- « ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك؟
- « ما التصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- « تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات بمدينة تبوك.
- « تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك.
- « وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

• أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- « توفير قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمات الرياضيات للمسؤولين التربويين في مجال الرياضيات بوزارة التعليم لاتخاذ القرارات المتصلة بتحسين العملية التعليمية وتطويرها.
- « تزويد مشرفات الرياضيات بأداة تقويمية لمهارات معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، من أجل مراجعتها وتطويرها لقلة

- الدراسات التي تبحث في واقع تنمية مهارات معلمة الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين في حدود علم الباحثة.
- ◀ تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.
- ◀ المساعدة في تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.
- ◀ إفادة الباحثين عند القيام ببحوث مشابهة متعلقة بتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.

• حدود الدراسة:

- ◀ الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية للدراسة الحالية من خلال تقديم تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.
- ◀ الحدود البشرية: اقتصر هذه الدراسة على معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.
- ◀ الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة بتوفيق الله تعالى خلال العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ، حيث استغرق تطبيق أداة الدراسة وجمعها حوالي شهرين، وكانت بداية تطبيق الأداة بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٥ هـ.

• مصطلحات الدراسة:

- **مهارات معلم القرن الحادي والعشرين** 21stcenturyskillsTeacher: تعرف المهارة بأنها: "عملية متعددة الأبعاد، ديناميكية المواصفات، وعلى استعداد للتطور، وتشمل الجوانب الجديدة والمتجددة بتجدد الحياة لتحقيق التنمية البشرية" (Radja et. al., 2011, p7).
- ويعرفها تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي بأنها: "القدرة على أداء المهام وحل المشكلات" (عبد الشافي، ٢٠١٣، ص ١٥٠).

وقد عرفت مهارات معلم القرن الحادي والعشرين 21stcentury skills Teacher كما جاءت عند الشلبي (٢٠١٤، ص ٦): على النحو التالي: "مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد المعلمين والمتعلمين للتعلم، والابتكار، والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين".

وتعرف سكوت (Cynthia Luna Scott, 2015) مهارات القرن الواحد والعشرين بأنها الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة؛ حيث تشتمل على الاتصالات، والتعاون، والتفكير الناقد، والإبداع، والتي سيتم تدريسها في سياق الموضوعات الأساسية للقرن الحادي والعشرين؛ حيث تم التأكيد على أن تحديات القرن الحادي والعشرين سوف تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية والثقافية، والكفاءة في اللغات الأخرى غير الإنجليزية، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات .

إجرائياً يمكن تعريفها في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المهارات الضرورية اللازم توافرها لدى معلمات الرياضيات من أجل مواكبة القرن الحادي والعشرين وتحسين العملية التعليمية.

• البرنامج التدريبي:

يعرف الشريعة (٢٠١٤، ٢٢) البرنامج التدريبي بأنه: "عملية مخططة ومستمرة؛ لتقليص الفجوة بين الأداء الفعلي للمعلمين، وبين ما هو مطلوب منهم من واجبات ومسؤوليات؛ وذلك بهدف تزويدهم بالمعارف، والمهارات، والمعلومات، والسلوكيات غير المتوفرة لديهم، أو التي تنقصهم، والتي تؤدي إلى تحسين أدائهم، وأداء بيئة العمل ككل".

وعرفت الشامي (٢٠١٣، ١٢) البرنامج التدريبي بأنه هو: "عملية منظمة ومخططة في ضوء أسس علمية وتربوية، تستغرق عدداً معيناً من الجلسات، تتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام المرتبطة بعملية التدريب المهني، يتم تقديمها إلى مجموعة من المعلمين من أجل تحسين العملية التعليمية".

• أدوات الدراسة:

« قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمات الرياضيات بمدينة تبوك.

« بطاقة الملاحظة لمعرفة درجة توافر بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية ثم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

« تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، مهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك.

• الإطار النظري :

• البحث الأول: التعليم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين:

يتسم عصر المعرفة بنظام تعليمي يفرض على الأفراد امتلاك لمهارات العصر الحديث، والتي تمكنهم من التلائم مع مجتمع المعرفة، بحيث يسيطر التعاون

والتشارك على التنافسية، وتزداد الحاجة لامتلاك مهارات لحل المشكلات غير عادية، والتوصل لحلول إبداعية لها؛ لذا فلا بد من إعادة النظر في المهارات التي يتطلبها الطلبة في المدارس؛ من أجل إعدادهم للعمل والحياة في عصر يسوده التحول والتطور، فقد زادت الفجوة بين المهارات التي تعلمها الطلبة وبين المهارات التي يتطلبونها في الحياة والعمل، فلم تجمع المقررات الحالية تلك المهارات لإعداد الطلبة لإعداد الأعمال (شليبي، ٢٠١٤، ص ٢-٣).

ومن أهم الموضوعات التنموية التي يركز عليها تقدم المجتمعات وقدرتها على مواجهة التحديات العديدة والمتسارعة موضوع إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين، ويرى المتخصصون أن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت، ويبررون ذلك بأن هذه المهارات تمكن الطالب من التعلم والانجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، كما أنها توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم، ويساعدهم على بناء الثقة، وهو أيضاً يمثل إطاراً للتنمية المهنية للمعلمين، وأن هذه المهارات تعد الطالب للابتكار والقيادة في القرن الحادي والعشرين، والمشاركة بفاعلية في الحياة المدنية. (حفنى، ٢٠١٥، ص ٢٠).

وتعتبر مهارات القرن الحادي والعشرين إحدى الحركات الحديثة التي ظهرت عام ٢٠٠٢م؛ وذلك من أجل تحفيز الطلبة ودعمهم في الحياة الوظيفية والتعليمية؛ وذلك من حيث اتقانهم للمضمون والمهارات معاً، وبدأت المناداة بهذه المهارات في كافة المجالات والتخصصات انطلاقاً من شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership For 21century Skills) التي تم إنشاؤها من أجل أن تعقد شراكة بين مؤسسات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وعدد من المؤسسات التجارية مثل: شركة ميكروسفت "Microsoft"، والرابطة القومية للتربية "The National Education Association" وقد باتت هذه الشراكة في الوقت الحالي إحدى أهم قادة التنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم ككل، وقد عملت هذه الشراكة على إعداد خمسة أدلة في النظم التي تحفز التعليم، وهي: المعايير، التقويم، التنمية المهنية، المناهج وطرق التدريس، وبيئات التعلم، وهذه الأدلة ما هي إلا وسيلة لتحقيق تقدم أكبر في تقديم المساعدة للطلبة من أجل تحسين كفاءاتهم المعرفية، والنفسية، والمهارية التي يتطلبونها من أجل النجاح في الحياة في القرن الحادي والعشرين، كما أنها تقدم المساعدة لقيادة الدول والمدارس والمعلمين في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وفق عملية التعليم (الباز، ٢٠١٣، ص ١٩٦). وتعرف سكوت (Cynthia Luna Scott, 2015) مهارات القرن الواحد والعشرين بأنها الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة؛ حيث تشتمل على الاتصالات، والتعاون،

والتفكير الناقد، والإبداع، والتي سيتم تدريسها في سياق الموضوعات الأساسية للقرن الحادي والعشرين؛ حيث تم التأكيد على أن تحديات القرن الحادي والعشرين سوف تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية والثقافية، والكفاءة في اللغات الأخرى غير الإنجليزية، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات .

وعرف شلبي (٢٠١٤، ص٦) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: "مجموعات من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعليم، والابتكار، والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات، والوسائط، والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين".

ويمكن التعبير عن مهارات القرن الواحد والعشرين بتلك القدرات والمهارات التي يحتاجها الطلاب للوصول إلى النجاح في عصر التكنولوجيا، كما يرى المتخصصون أنه يجب على جميع الطلاب أن يتقنوها مهما اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية أو العلمية، وقد صنفت هذه المهارات إلى عدة تصنيفات منها تصنيف حفنى (٢٠١٥، ص٢٢) والذي يشير إلى:

« مهارات التعلم: وتحتوي على كافة المهارات التي تساعد الطلاب على التعلم والتفكير، حيث تشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية هي :

✓ التفكير الإبداعي: الذي يساعد الطلاب على معرفة أساليب التفكير ذاتها، والتفكير خارج الصندوق مما يؤدي إلى زيادة مهارات الإبداع والتفوق.

✓ التفكير النقدي: والذي يعمل على معالجة القضايا والمشاكل التي تواجه الطلاب، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في اكتساب منهج متماسك لدراسة المواد المختلفة التي تحتاج إلى النقد الموضوعي.

✓ مهارات التواصل: تتضمن مهارات التواصل كل ما يقوم الأفراد باستخدامه بهدف التواصل مع الآخرين سواءً مهارات التواصل من خلال الكتابة، أو من خلال التحدث، أو حتى الاستماع، وهي تعد المهارة التي يفتقدها معظم البشر .

« مهارات المعرفة: وتتضمن بشكل أساسي محو أمية الطلاب في شتى المعارف اللازمة للنجاح في الحياة أو العمل، وتشتمل تلك المهارات على :

✓ الوعي المعلوماتي: ويقصد به محو الأمية المعلوماتية والتي تعني تدريب وتعليم الطالب كيفية اكتشاف المعلومات، حينما يكون بحاجة إليها، وأن تكون لديه القابلية لتحديد مكانها وتقييمها واستعمالها بفعالية حينما يحتاج إليها .

✓ الثقافة الإعلامية: والتي تعني قدرة الطلاب على الوصول إلى الوسائل والوسائط الإعلامية، وتحليلها وتقييمها، بالإضافة إلى القدرة على إنشاء الوسائط الإعلامية المختلفة، ليس هذا فحسب بل من خلال مهارات

الثقافة الإعلامية، فيمكن للطلاب فهم كافة الرسائل التي يتم بثها من خلال وسائل الإعلام المختلفة مثل: الكتب، التلفاز، الراديو، المجلات، الأغاني، وغيرها من الوسائل المختلفة .

✓ المعرفة التكنولوجية: والهدف الرئيس منها هو محو الأمية التكنولوجية عن طريق تعليم الطلاب كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية بشكل مناسب ومؤثر في الوصول إلى المعرفة، وتقييمها، وأيضا مشاركتها.

« مهارات الحياة: وهذه المهارات تساعد الطلاب في مختلف نواحي حياتهم، وخصوصاً فيما يتعلق الأمر بسوق العمل، حيث أصبحت تلك المهارات ضرورة قصوى يتم وضعها ضمن شروط ومواصفات المتقدم للحصول على وظيفة. تشمل تلك المهارات تعليم المرونة، وروح المبادرة، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية، وكذلك مهارات القيادة، بالإضافة إلى مهارات التنظيم، والتخطيط، والإدارة.

بينما أشار الصالح (٢٠١٣، ص ١٠) إلى هذه المهارات وهي:

« مهارة التعلم والإبداع: التفكير الناقد، والتعاون، والاتصال، والإبداع، والابتكار
« مهارات الثقافة الرقمية: ثقافة تقنية المعلومات، والثقافة المعلوماتية، والإعلامية.

« مهارات العمل والحياة: القدرة على التكيف والتوجيه الذاتي، والمرونة والمسؤولية .

إضافة إلى ما جاء في تصريح لمنظمة (الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين) (Partnership for 21st Century Skills P21): والتي تأسست في عام (٢٠٠٦) أهمية وضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين مع الانظمة التعليمية والمقررات الخاصة، حيث أشارت المنظمة إلى المهارات الأساسية والتي تتفرع إلى مهارات فرعية وهي (شليبي، ٢٠١٤، ص ٨):

« مهارات التعلم والابتكار: وتتمثل في مهارات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد والتعاون وحل المشكلات.

« مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا: والتي تتكون من الثقافة المعلوماتية والإعلامية، وثقافة التواصل التكنولوجي.

« مهارات الحياة والعمل: التي تتكون من المرونة، والتلائم، والتوجيه الذاتي، والتعبير عن الثقافات، والإنتاجية، والمساءلة.

وقد أكدت الجمعية العلمية لمعلمي العلوم: (THE NATIONAL SCIENCE TEACHERS NSTA –ASSOCIATION): دعمها لمهارات القرن الحادي والعشرين، كما أكدت الحاجة إلى تضمينها في سياق التربية العلمية في التعليم قبل الجامعي، ودعت أيضاً إلى دعم هذه المهارات بما يتفق مع أفضل الممارسات عبر نظام التعليم، بما في ذلك إعداد المعلم، والمناهج الدراسية، وطرق

التدريس، والتنمية المهنية للمعلم، ومن وجهة نظرهم فإن جودة التربية العلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين يدعم كل منهما الآخر (زيتون، ٢٠١٠، ص ٢٤٦).

وبناء على تلك الأدبيات والمنظمات ونتائج الدراسات العلمية كدراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦)، ودراسة الغامدي (٢٠١٥)، وحاجة معلم الرياضيات لمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد قامت الباحثة بتصنيف تلك المهارات إلى عدة مجالات كالآتي:

« مجال مهارات التعلم والإبداع، والتي تحتوي على: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل .

« مجال مهارات الحياة والمهنة والتي تحتوي على مهارات: التكيف والمرونة، المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

« مجال مهارات المعلومات والإعلام، والتقنية، وتحتوي على مهارات: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، واستخدام التقنيات بفاعلية.

• النظريات التي ساهمت في ظهور مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالرياضيات:

مفهوم النظرية لغةً يكمن في الدلالة المتداولة وذات الانتشار والإذعان، وأن لفظها منبثق من النظر الذي يحمل دلالة ذات معنى التأمل العقلي، وقد جاء تعريف النظرية في لسان العرب لابن منظور بأنها: "ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم، وقيل: النظر طلب علم عن علم" (مزاهرة، ٢٠١٢، ص ١٦٢).

كما تعرف النظرية اصطلاحاً بأنها: "عدد من المفاهيم والتعريفات التي تقدم للفرد نظرة عامة ومنسقة لظاهرة ما؛ من خلال تعيينها للعلاقات المتنوعة ما بين المتغيرات الخاصة بالظاهرة؛ وذلك من أجل تحليل الظاهرة، أو التنبؤ بها في المستقبل، فالنظرية ما هي إلا إقرار حقيقي لوجود علاقة ما بين متغيرات محققة، فإن طبيعة النظرية تتمثل في كيفية إعداد تفسيرها الحقيقي فيما يتعلق بالأحداث والوقائع والظواهر، فمهمتها هي تعميم تلك التفسيرات المقدمة للأحداث والظواهر؛ فبدون النظرية تبقى العلاقات مبهمة، فهي التي تجعل الحقيقة منطقية، وتكون مصاغة بشكل منظم ومنسق" (مزاهرة، ٢٠١٢، ص ١٦٢).

وتتمثل أهمية النظرية في أنها يتم تطبيقها من خلال الأساليب والأدوات الخاصة بها، بالإضافة إلى أنه يمكن تطويرها وتحديثها عن طريق إخضاعها للاختبارات والتجريب من أجل التعرف على نتائجها، ومن هنا يستطيع الفرد قياسها وتقييمها، ومن ثم تحسينها وتحديثها بشكل دائم لكي تصف واقع الحياة

بصورة أدق، والاستفادة من مبادئها ونتائجها التي تعتبر داعماً لكثير من المسلمات والحقائق المنطقية (الخوري وآخرون، ٢٠١٥، ص ٨٨).

وتنعكس أهمية النظريات في التعليم تكون من خلال تمثلها في العديد من المهام التي ترغب في تحقيقها في مجال التعليم، والمعرفة الإنسانية، والتي تكمن في العمل على تجميع كافة الحقائق والمفاهيم والمبادئ وتنسيقها في شكل منظم؛ مما يجعلها ذات معنى وقيمة، بالإضافة إلى أنها تقدم تفسيراً واضحاً لعدد من الأحداث الإنسانية والطبيعية، وتساهم في القدرة على التنبؤ بالكثير من الظواهر وتوقع حدوثها أو عدمه، فالنظرية توجه للفكر العلمي فهي الموجه لعمليات البحث العلمي، في التطور العلمي والتعليم.

ومن بين هذه النظريات في تطوير العملية التعليمية والمعرفة عند الطلبة:
 « نظرية بياجيه (Piagetian Theory) للنمو العقلي والتطور المعرفي التي أكد فيها على أن التطور المعرفي للطفل يحصل نتيجة لتفاعله مع البيئة المحيطة به، فيكتسب الطفل عن طريق هذا التفاعل الكثير من الأنماط الجديدة في طرائق التفكير؛ بحيث يتم إضافتها إلى بنائه العقلي المعرفي، وبذلك تؤكد على مدى اكتساب الفرد للمعرفة من خلال الأبنية العقلية الداخلية من أجل تحقيق التوازن، وكذلك تركز على ما يعرفه المتعلم وكيف ينمي خبراته وأبنيته المعرفية (Simatwa, 2010: p367).

« نظرية دينز (Dienes) في تعليم الرياضيات والتي اتفق فيها دينز معبرونر (Bruner) وبياجيه (Beaget) حول عملية تدريس الرياضيات، فقد اتفق معهما أن الأساس في التعلم هو الخبرات الحسية التي يقوم الطالب بممارستها بذاته، فلذلك فإن عملية اشتراك الطالب في عملية التعلم والتعليم أمر لا بد منه، إلا أنه اختلف عنهما في الأبحاث التي تتصل بتعليم وتعلم الرياضيات (لعمارة، ٢٠١١، ص ٩).

« نظرية ثورنديك عام ١٩٢٧ (Thorndike Theory): تشير هذه النظرية إلى أن الذكاء يتكون من عدد من العناصر والعوامل المنفصلة حيث إن كل أداء عقلي هو عبارة عن عنصر منفصل ومستقل عن بقية العناصر والعوامل المنفصلة؛ حيث يرى ثورنديك أن استبدال الذكاء العام فكرة نوعية للذكاء العام، وعمل على تقسيمها إلى ثلاثة أصناف وهي (الأسفل، ٢٠١٠، ص ١٧):

- ✓ التصنيف الأول: الذكاء المجرد والذي يتجلى في القدرة على معالجة الألفاظ والرموز.
- ✓ التصنيف الثاني: وهو الذكاء الميكانيكي والذي يتجلى في القدرة على معالجة الأشياء وإعدادها.
- ✓ التصنيف الثالث: وهو الذكاء الاجتماعي والذي يتجلى في القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين مع الناس.

وقد جاءت نظرية ثورنديك لتتطابق مع إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بمعلم الرياضيات والمتمثلة في مهارة الإبداع والابتكار، فمعلم الرياضيات يستخدم عدة طرق مختلفة لتوليد الأفكار، وحثهم على تقويم الأفكار وذلك من أجل تحسينها، وتقديم حلول إبداعية للصعوبات التي تواجههم في بيئة التعلم، ويطبق مع الطلبة التعلم بالمشروعات وذلك لتنمية الذكاء، ويعمل مع الطلبة على تنفيذ أفكار مبتكرة ضمن موضوعات المحتوى.

وفي تعليم الرياضيات يجد الكثير من الطلبة بعض الصعوبة في تعلم وفهم المفاهيم الرياضية، حيث إن هذه المفاهيم تعتبر حجر الزاوية في عملية فهم وتعلم الرياضيات، وبذلك نرى أنه من أولويات وأهداف تعليم الرياضيات فهم المفاهيم الرياضية؛ ويُعتبر من أهم الأهداف لجميع المستويات التعليمية والتدريسية، فنرى أن المفاهيم الرياضية هي من أهم أسس العلم، ونتائجها التي يتم من خلالها التوصل للمعرفة الرياضية بشكل واضح؛ فالإنسان دائم الحاجة إلى أدوات يستخدمها من أجل توصيل أفكاره للآخرين والاستعانة بلغة رياضية يحقق له هذا الهدف، فهذه اللغة هي لغة الاتصال التي يستطيع الفرد أن يستخدمها من خلال العبارات والرموز الخاصة، ويوصف علم الرياضيات بأنه الأداة اللغوية التي تستخدم كجانب معرفي يعمل على تنمية قدرات الفرد وأفكاره، بالإضافة إلى أن أهمية الرياضيات تبرز من خلال اعتباره أحد العلوم الإنسانية التي يتم عن طريقها اتخاذ القرارات الصائبة، باعتبارها تنبثق من داخل البيئة الإنسانية، أي من خلال تجارب الأفراد وخبراتهم (الشافعي، ٢٠١٠، ص ١٤-١٥).

ولما لمناهج الرياضيات من صلة وثيقة بالتقدم العلمي والتكنولوجي والانضجار المعرفي الهائل الذي تشهده البشرية اليوم، والثورة السريعة والمتلاحقة في مجال الاتصال ونقل المعلومات من خلال شبكات الإنترنت، وما لحقة من تغيرات كثيرة في العالم، وجب تطوير مناهجها ومقرراتها على مستوى التعليم العام، ووفقاً لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات والنظريات الحديثة للجودة في مقررات الرياضيات؛ كإدخال التكنولوجيا الحديثة في المناهج بغرض تطوير الرياضيات، وتبسيط الواقع النظري للمفاهيم الرياضية إلى واقع عملي يسهل على التلميذ والمعلم تعلمه؛ بهدف تحسين الناتج التعليمي، وتطوير المجتمع وربطه بالمشكلات الحديثة التي تواجهه وتؤثر على تنميته، وإدخال علاقة العلم والتكنولوجيا والمجتمع في مناهج الرياضيات؛ لأن التكنولوجيا والمجتمع يشكلان مدخلين أكثر ملاءمة لتدريس الرياضيات في سياق التعليم (السلمي، ٢٠١٣، ص ٤).

ومن النظريات التي أفادت في تعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين، وعملت على تطوير مهارات معلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين تلخصها الباحثة على النحو التالي:

• النظرية المعرفية الاجتماعية:

تشير بأن البنائية الاجتماعية هي العملية الاجتماعية، التي يتفاعل فيها المتعلمون مع الأمور والمواقف المحيطة بهم ويكونوا قادرين على ضبط سلوكياتها، وذلك عن طريق حواسهم وأحاسيسهم التي تساعدهم على إيصال خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة، والتي تشتمل على المعتقدات، والأفكار، والصور، والمفاهيم، حيث يرجع الأمر في ذلك إلى استبعاد تجزئة أفكار الأفراد المتعلمين عن العناصر والمكونات المحيطة بهم. (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١، ص ٣٩٩).

وقد جاءت النظرية المعرفية الاجتماعية لتتطابق مع إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بمعلم الرياضيات والمتمثلة في المهارات الاجتماعية والتكيف والمرونة الخاصة بمهارات الحياة، فمعلم الرياضيات يخطط لمواقف تتطلب لتكيف الطلبة مع أدوارهم وتدريبهم على التأقلم مع الظروف المتغيرة، وتنمية مهارات الاتصال المختلفة، وتوجيههم نحو الأهداف المرجوة، وتوجيههم للاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية من أجل ابتكار أفكار جديدة، وتشجيعهم على التحلي ب والإبداعات ومواجهة الضغوط والمشكلات، وتنمية قدرتهم على تحمل المسؤولية، وضبط سلوكياتهم.

• نظرية الذكاءات المتعددة:

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة (MultipleIntelligences Theory) التي أوجدها العالم الأمريكي جاردنر (Gardner) عام (١٩٨٣) وبين معالمها في كتابه "أطر العقل" على وجود أنواع كثيرة للذكاءات، وقد بين أن لكل إنسان سبعة ذكاءات تؤدي كل منها دوراً معيناً، وهي الذكاء اللغوي، والموسيقي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي/الحركي، والبين شخصي، والضمن شخصي (ريان، ٢٠١٣، ص ١٦٩).

ثم أضاف ذكاء ثامناً أطلق عليه الذكاء الطبيعي، ومن ثم أضاف نوعين آخرين من الذكاءات هما الذكاء الوجودي، والذكاء الروحي، وذكر أن لكل ذكاء وظيفة مستقلة بذاتها ولكنها تتفاعل معاً لإحداث الأداء الذكي (إبراهيم، ٢٠١٢، ص ٢٦٦).

وهذه الذكاءات تمثل لدى الإنسان قدرات عقلية مستقلة نسبياً، فيمكن للإنسان ضمن بيئته الثقافية أن يعمل على تشكيلها، أو تكيفها بعده طرق، وضمن هذا السياق فقد أكد جاردنر على ضرورة توفير الفرص البيئية المناسبة؛ كالمجموعات الاجتماعية بهدف تعزيز هذه الذكاءات وتطويرها (العتوم، ٢٠١٤، ص ١). كما تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من أبرز سمات روح العصر ومتطلباته، على أساس أنها من النظريات الحديثة في ميدان علم النفس المعرفي،

والتي أحدثت انقلاباً في المفاهيم التقليدية فيما يتعلق بتنمية قدرات العقل البشري والإبداع لدى المتعلمين، فحسب النظرية فإن كل متعلم له عدة ذكاءات، أو عدة عوامل عقلية كل منها يشكل مكوناً بذاته وله مقوماته التي تمكنه أن يكون منفصلاً ومستقلاً بذاته، وإذا تم تنمية هذه الذكاءات من خلال البيئة التعليمية الخصبة يتوفر للمجتمع الكثير من الطاقات البشرية الخلاقة معرفياً، والقادرة على بناء مجتمع المعرفة؛ مما يدفع مجتمعا إلى ولوج عصر المعرفة بفضل ما يمتلكه أبنائها من ذكاءات وقدرات عقلية مبتكرة (توفيق والسيد، ٢٠١٠، ص ١٢٦).

ويتمثل دور المعلم من خلال تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات في إبراز ما يمتلكه الطلبة من قدرات ومواهب، وتحديد نقاط القوة والضعف، والقيام بتشخيص الطلبة وتقييمهم، ومعرفة أسلوب التعلم لديهم، وانتقاء الاستراتيجية المناسبة لذكائهم، وانتقاء الأنشطة وأساليب التقويم المناسبة، والتخطيط الجيد للدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ومن هذا الدور يتم التوصل بمعلم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين لمهارات الإبداع والابتكار، وتنمية قدرات الطلبة المختلفة، وتنمية الذكاء الرياضي لديهم، والتفكير في الأشياء، وتحليل المواقف، والدقة في حل المشكلات.

• نظرية الاتصال "نظرية الحتمية التكنولوجية" ودورها في تطوير مفهوم الوسائل والتقنيات التربوية:

تعتبر نظرية الاتصال تمثيلاً وتفسيراً لعمليات الاتصال، ابتداءً من نظريات محددة؛ كنظريات الرياضيات وعلم اللغة وصولاً إلى تفسير العلاقة بين عناصر العملية الاتصالية، حيث تعود هذه النظرية إلى أفكار وتطبيقات العالمين مارشال ماكلوهان (Marshall McLuhan)، وهارود أنيس، حيث ركزا على تحليل عملية الاتصال المستخدمة في التكنولوجيا التي تبرز دورها في كل مرحلة، فقد اعتبر ماكلوهان (الوسيلة هي الرسالة) وأن محتوى أي وسيلة هي دائماً وسيلة أخرى، فمضمون الرسالة هو ما يؤثر على حياة الناس وليست الوسيلة المتبعة (فؤاد، ٢٠١٤، ص ١١٣).

ومن هذه النظرية نلاحظ أنه لا بد من العمل على تحقيق الإبداع والابتكار لدى الطلبة، حيث تقدم الإبداعات الابتكارات العلمية والتقنية عن طريق عمليات المعرفة وتطبيق النظريات على العديد من المواقف الحياتية؛ إذ تمكن معلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين من أن يتوصل لمهارات المعلومات والتقنية، والتي تشمل على مهارات: الثقافة المعلوماتية، واستخدام التقنيات بفاعلية، حيث يقوم معلم الرياضيات على تشجيع الطلبة على جمع المعلومات من مصادرها الرئيسة، ومساعدتهم في توظيف المعلومات بفاعلية، والتأكد من دقة المعلومات، وإدارتها، وتشجيعهم على توظيف المعلومات في حل المشكلات،

وتدريبهم على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة، وتنمي قدرة الطلبة على استخدام التقنيات في إدارة المعلومات، وتحفيزهم للتعبير عن أفكارهم باستخدام التقنيات.

• نظرية الاتصال النقدية:

تكونت النظرية النقدية من رؤساء مدرسة فرانكفورت الألمانية (ماكس هوركايمر (Max Horkheimer)، أدرنو (Adorno)، ماركوزه (Marcuse) و فروم (from))، وتهتم هذه المدرسة بتحليل المحيط الثقافي والاجتماعي الحادث أثناء عملية الاتصال، وهم يتأثرون بالبحث النظري المجرد الخالي من المعطيات الموضوعية، وقد ظهرت هذه المدرسة من أساسات مختلفة كأصحاب الاتجاه الاقتصادي السياسي، والاتجاه الشمولي، والاتجاه الثقافي النقدي، والاتجاه الإمبريالي الثقافي، وقد قسم العلماء والباحثون النظرية النقدية إلى خمس أنواع وهي (صلوي، ٢٠١٢، ص ١١):

- ◀ نظرية التأثير المباشر.
- ◀ نظرية الاستخدامات والإشاعات (نظرية الاستعمالات والرضا).
- ◀ نظرية انتشار الابتكارات.
- ◀ نظرية الإنماء الثقافي.
- ◀ نظرية التبعية (الاعتماد على وسائل الإعلام).

وتمكن هذه النظرية معلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين من أن ينفذ مهارات الإعلام والثقافة الإعلامية، من خلال تدريب الطلبة على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة في القرن الحادي والعشرين.

ويتضح مما سبق أن هذه النظريات تعتبر اتجاهاً هاماً من أجل تفسير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلم الرياضيات، وقد وجد أنه من الصعب جداً التركيز على نظرية واحدة فسرت كافة مهارات القرن الحادي والعشرين، أو نظرية تبنت كل هذه المهارات، حيث أنه تعتبر تلك النظريات انبثاق لتلك المهارات ودورها في تحسين وتطوير عملية التعليم .

• تجارب الدول والمؤسسات التي طبقت مهارات القرن الحادي والعشرين:

على الرغم من حداثة مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة لمجتمعنا السعودي فإن هناك تجارب لبعض الدول والمؤسسات قامت بتطبيقها من قبل ومن هذه التجارب :

- ١. منظمة المختبر التربوي للإقليم الشمالي The North Central Regional (Educational) Laboratory, NCREL,

الذي توصل إلى مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مجموعة من العمليات تضمنت مراجعة الأدبيات السابقة في هذا المجال، والأبحاث التي تناولت بالتحليل خصائص جيل شبكة المعلومات (generation Net)، ومراجعة للتقارير

التي تناولت خصائص القوى العاملة المتطلبة في القرن الحادي والعشرين، واستطلاع آراء التربويين، ونتيجة لذلك تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسية هي: مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال، ومهارات الإنتاجية العالية (Agnes Chigona, 2015).

٢. تجربة منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: (The Organization for Economic Cooperation and Development- OECD)

حيث وضعت في إطارها لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مبادرتين، الأولى برنامج تحديد وتعريف المهارات، والثانية البرنامج الدولي لتقييم الطالب (PISA)، حيث شكلت المبادرة الأولى الإطار النظري للثانية، وفي هذا الإطار تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي: استخدام الأدوات تفاعلياً، التفاعل في مجموعات متباينة، التصرف بشكل مستقل، والذي تم فيه تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين لثلاثة مجالات أساسية وهي (Guerriero, 2017,3):

- « استخدام الأدوات تفاعلياً: وتحتوي على (استخدام اللغة والرموز والمعارف والمعلومات والتكنولوجيا بصورة تفاعلية).
- « التفاعل في فرق مختلفة ومتباينة: وتحتوي على (الاتصال مع الآخرين بشكل جيد، العمل كفريق واحد، حل الصراعات والأزمات).
- « التصرف بصورة مستقلة بعيدة عن غيرها: وتحتوي على (التصرف داخل مجال الصورة الأكبر، التخطيط والتنفيذ للمشروعات، الإقرار على الاهتمامات والمتطلبات).

٣. الجمعية الأمريكية للكلية والجامعات (The American Association of Colleges and Universities):

في عام (٢٠٠٧) وعن طريق المناقشات والحوارات مع عدد من الكليات والجامعات حول تحقيق غايات تعلم التلاميذ والذي يبدأ في المدرسة وينتهي في الكلية أو الجامعة، وعن طريق تفسير توصيات رجال الأعمال وتقاريرهم، فقد وضعت الجمعية الأمريكية للكلية والجامعات نسقا خاصاً لمواصفات الطلبة في القرن الحادي والعشرين على شكل نواتج تعلم، وإعدادهم للقرن الحادي والعشرين باكتسابهم لكل مما يلي (شليبي، ٢٠١٤، ص٧):

- « المعرفة: أي التعرف على ثقافات البشر والعالم الطبيعي عن طريق دراسة العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية والتاريخ واللغات.
- « اكتساب المهارات العملية والعقلية التي تحتوي على التحليل، والاستقصاء، والتفكير الناقد، والابتكار، والتواصل الشفهي والتحرير، والثقافة، وثقافة المعلومات، والتعاون، وحل المشكلات.
- « اكتساب المعرفة المتعددة ما بين الثقافات، والتفكير والعمل والإبداع، ومهارات التعلم مدى الحياة.

« اكتساب المسؤولية الاجتماعية والذاتية، والتي تحتوي على المعرفة المدنية والانخراط المحلي والعالمي.

• ٤. تجربة الصين:

أجرت الصين إصلاحات في المناهج وطرق التدريس في التعليم الأساسي، وقد فرضت الصين في هذه المرحلة كتاباً اسمته كتاب الممارسة التكميلية مقررًا، واعتبرته إلزاميًا في التعليم المدرسي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وفرضت على المعلمين ممارسة أنشطة تدريسية وأساليب تدريسية تعزز من مفهوم الوعي البحثي والعلمي، وتعزيز ملكة الابتكار والإبداع، وتنمية القدرات لدى الطلاب على استخدام العلوم والمعرفة في معالجة مشكلاتهم اليومية بواقعية ومنطقية تقوم على المعرفة، كما ألزم هذا الكتاب ممارسة أنشطة تعزز من الاندماج بالمجتمع، وتعزز مهارة المسؤولية الاجتماعية (Ministry of Education of P.R. China, 2014:10).

وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك التجارب في وضع تصور للمهارات اللازمة توافرها لدى معلمات التعليم العام حيث ثبت أثرها في تحسين وتجويد عملية التعليم.

• البحث الثاني: المعلم في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين

يقف المعلم على رأس القائمين على عمليات التعليم، فهو المحور الأساس في إدارة تلك العمليات من حيث تخطيط النشاطات التعليمية، والإشراف على تنفيذها، والعمل على تقويمها، وإننا في هذا العصر بأمر الحاجة إلى معلم من نوع جديد، معلم قادر على استيعاب الكم الهائل من المعلومات والمعارف والمتغيرات الجديدة، وما أفرزته الثورة العلمية والتكنولوجية، والتي تقوم على إدراك المعلومات الدقيقة، واستخدام المعلومات المعقدة وتنظيمها تنظيمًا جيدًا، حيث إن هذه التغيرات الاجتماعية المتلاحقة والتي طالت المؤسسات الاجتماعية، والقيم والعلاقات الإنسانية، تحتاج إلى معلم مسلح بالتفكير العلمي السليم والمنظم، وبالمعرفة العلمية الشاملة؛ ليكون بذلك قادراً على الوقوف بوجه الانفتاح الإعلامي والثقافي، حيث إن وسائل الاتصالات تجاوزت الأفق وأصبح العالم بوجودها أشبه بقرية صغيرة (الهسي، ٢٠١٢، ص ٢٤).

وقد أضحت المعلم أحد أهداف المؤسسات المهتمة بالتعليم في القرن الحادي والعشرين وجعل المدرسة هي الحياة، وعليه يفترض أن تتغير وظيفتها السابقة المتمثلة بإعداد المتعلمة للحياة، وعليه أصبح إلزاماً على مؤسسات التعليم إطلاق العنان للقدرات الذاتية للطالبات وتنمية حب الاستطلاع والفهم والاستيعاب والتوصل للحقائق بأنفسهن، ومن أجل هذا الموضوع فقد عقد العديد من المؤتمرات والندوات على الصعيد العربي ومحورها الأساسي يدور حول توضيح دور المعلمة والمهارات التي يجب توافرها لديها في القرن الحادي والعشرين، والتي

من أبرزها: المؤتمر الثالث لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم عام ٢٠٠٢ بجامعة إيجه، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت عام ٢٠٠٣، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة عام ٢٠٠٣ بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ومؤتمر ندرة العولة وأولويات التربية عام ٢٠٠٤ المنعقد في جامعة الملك سعود، وفي ضوء تلك المؤتمرات والندوات فقد تنبّهت الأنظمة التربوية العربية إلى قضية إعداد المعلمة وتدريبها، إيماناً منها بالدور الهام للمعلمة في العملية التعليمية، وأقيمت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية مهتمة بالتدريب؛ حيث اعتمدت على الجامعات وكلّيات التربية في إعداد المعلم (الحربي، ٢٠١٣، ص ١٥).

وعملية تطوير مهارات المعلم لتحمل المسؤولية تتم ضمن التغيرات التي يشهدها المجتمع، فلن ينظر إلى المعلم في عصر المعرفة على أنه المصدر الوحيد للمعرفة بل أصبح الوجه والمشارك لطلابه من خلال مسيرته التعليمية واكتشافاته المستمرة، حيث ظهرت مهنة التعليم بحلة جديدة يغلب عليها مزيجاً من مهام القائد، المرشد، الوجه، الناصح، الناقد، كما أن للمعلم دور مهم في المحافظة على تقاليد المجتمع وقيمه، وهو وسيطه في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والجسر الواصل بين الماضي والحاضر، وما تحمله من تدفق معرفي، وأيضاً هو رائد اجتماعي يسهم في تطور المجتمع وتقدمه؛ من خلال تربية الأبناء تربية سليمة تتصف بحب الوطن والانتماء إليه، ولكن يغلب على أنظمة التعليم العربية المعلم التقليدي، الذي لا يمتلك أدوات حديثة للتقويم لقدرات ومهارات التعلم، ولا يشارك في تخطيط المناهج الدراسية، وليس لديه أي خلفية مسبقة على ممارسة النشاط المدرسي، هذا المعلم بما يحمله من أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير، فالعلم يواجه تحديات منها ازدياد أعداد الطلاب داخل الحجرات الدراسية، والكم الهائل من المواد التعليمية، والوقت المخصص لإنهاء المناهج الدراسية، وبذلك يقف المعلم عاجزاً عن اتخاذ القرار التربوي السليم، فمن صلاحياته المخولة له القيام بعملية تبسيط المعلومات، وشرحها، وتكرارها مراراً، وإيصالها إلى عقول الطلاب (العدواني، ٢٠١٠، ص ١١).

ويرى ولس ونوقيرا (Wells and Noguera, 2011, p.6) أن تبني مفهوم (التعليم مدى الحياة للمعلم) من أهم الواجبات التي على المعلم أن يسعى لتحقيقها، حيث يعتبر هذا المفهوم وتطبيقه بمثابة تحدي كبير يواجه المعلم، ويدفعه للارتقاء بنفسه، ومنحه أدواراً مهمة في المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى إعادة هندسة مهنة التدريس؛ لتقدم بذلك مجالات مهنية جديدة، تعزز ما لدى المعلمين من جهود؛ ليكونوا معلمين مدى الحياة، وأن ما يشجع المعلم لتطبيق هذا المفهوم هو إدراكه لحقيقة أن المعلم يواجه داخل الفصل ضغوطاً كثيرة، ومطالب مختلفة، ناتجة حتماً عن التغيرات التي تعيشها المجتمعات، الأمر الذي يزيد من دافعية المعلم للتعامل مع هذه المطالب بنجاح، إذ لا بد على المعلم أن

يقوم بتدريب نفسه بنفسه؛ حيث يتوجب عليه أن يتعلم طوال حياته، وأن يدرب نفسه بشكل مستمر.

وقد ذكر شلبي (٢٠١٤، ص ٣-٦) أننا نعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لا بد من أن يتوافر لديه المهارات التالية:

« مهارات العصر الرقمي Digital Age Literacy: وهي مهارات ضرورية للحياة والعمل في مجتمع المعرفة وتتجلى في القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات وصولاً إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها، وتضم: الثقافة الأساسية، الثقافة العلمية، الثقافة الاقتصادية، التقنية البصرية والمعلوماتية، فهم الثقافات المختلفة، الوعي الكوني.

« مهارات التفكير الإبداعي Inventive Thinking: والتي تتضمن القدرة على التلائم والانسجام وإدارة التعقيد، التوجيه الذاتي، حب الاستطلاع والتقصي، الإبداع والابتكار، تحمل المخاطر، مهارات التفكير العليا والتفكير السليم.

« مهارات الاتصال الفعال Effective Communication: وتضم: مهارات العمل مع فريق، المهارات الشخصية، المسؤولية الشخصية والاجتماعية والمدنية، الاتصال التفاعلي.

« مهارات الإنتاجية العالية High Productivity: والتي تضم: مهارات تحديد الأولويات، التخطيط والإدارة من أجل تحقيق النتائج، الاستخدام الفعال للأدوات التكنولوجية في العالم الواقعي للتواصل والتعاون وحل المشكلات وإنجاز الأعمال.

كما أشارت دراسة الغامدي (٢٠١٥، ص ٢٠) إلى واقع إمتلاك المعلمين في بعض المؤسسات التعليمية لبعض مهارات القرن ٢١ على النحو التالي:

« أسفر التقييم العالمي عن مدى انخفاض مستويات التعليم في بلدان الوطن العربي عن المستويات العالمية.

« أن المعلمين ليس لديهم الكثير عن مهارات القرن الحادي والعشرين وبذلك يجدون صعوبة في تدريب وتدريب الطلبة على تلك المهارات.

« يتعرض المتعلمون للثقافة المعلوماتية والتقنية خارج الحجرة الصفية أكثر من تعرضهم لها داخل الفصل هذا على الرغم من أننا نعيش الآن في اقتصاد يزدهر وينمو تبعاً لتدفق المعلومات والتكنولوجيا وغزارتها.

« تعاني الهيئات والمؤسسات الثقافية والصناعية من أن خريجي المرحلة الثانوية والجامعية غير مجهزين لواقع ومتطلبات العمل اليوم.

« كما أوضحت نتائج الدراسات والبحوث أن رجال الأعمال المعاصرين يميلون لانتقاء موظفين وقيادات قادرة على التفكير الإبداعي والتعاون مع زملائهم في العمل، والانخراط في العمل الجماعي، وإيجابيين وفاعليين.

• المبحث الثالث: البرامج التدريبية وأثرها في تطوير مهارات المعلم:

إن عملية تطوير المعلم وتأهيله تعتبر من الأمور والأولويات الضرورية التي تعتني بها كافة الدول والمجتمعات على اختلافها؛ وذلك لما لها من تأثير في

مستقبل أجيالها، فقد احتلت قضية تطوير المعلمين وامتلاكهم للكفايات المطلوبة واللازمة إلى جانب التدريس حيزاً كبيراً في أولويات الفكر التربوي الحديث؛ وذلك من أجل مقاومة التحديات المحلية والعالمية، فالهدف الأول منتطويرة تأهيل المعلم مساندته ومساعدته على اكتساب المهارات والكفايات التعليمية الضرورية اللازمة لممارسة أدواره بمستوى عالي من التفاعل، بالإضافة إلى أن عدم تواجد المؤهل سوف يقود إلى تراجع نتائج التعليم؛ لذا بدأ الاعتناء العالمي والعربي بالمعلم والقدرات التي يحتاجها؛ عن طريق تطوير برامجهمهاراتالمعلمين الذي احتل منزلة ضرورية ومهمة في الميدان التربوي، حيث أضحي المعلم أكثر إدراكاً بالتطبيق والتدريب، كما أضحي تأهيل المعلمين وتدريبهم هاماً وضرورياً لإبعاد مساوئ محاولة الخطأ والصواب من خلال ذلك، ولينتهز ويستغل الحد الأكثر من وقته وجهده للتعليم، خصوصاً في ظل نشأة حركة تأهيل المعلم التي تقوم على أساس القدرات والكفايات.(الكيلاني، ٢٠١٠، ص٨).

وقد أوصى المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس(١٩٩٧) من خلال الندوات والبحوث والمناقشات بعدة أسس يجب مراعاتها في برامج تطوير المعلم منها/ (العجومي، ٢٠١١، ص٤٥):

« مراعاة التمام والشمول في المواد التربوية مع ضرورة خفض نسبتهافي البرنامج.

« الاعتناء بالتربية العملية مع ضرورة مراعاة الأساليب التكنولوجية المتطورة في عملية تدريب التلاميذ.

« ضرورة الاعتناء بالموضوعية في بطاقة الملاحظة.

« الاعتناء بتدريس المواد الثقافية العامة، وخاصة المواد التي تدرس باللغة الانجليزية.

« أن يقوم الطلبة والمعلمون بعمل مشاريع بحثية بحيث يكون المسؤول عنها الأساتذة في كافة التخصصات المختلفة.

« لا بد من الاتصال والربط بين المواد التربوية التي يتم تدريسها وبين التربية العملية.

« التحديق وإعادة النظر بشكل مستمر في برامج إعداد المعلم، حيث أكدت بعض الدراسات أن التجددات التربوية تحتاج بشكل دائماً إلى إعادة النظر فيما هو متوفر وموجود.

وتسهم البرامج التدريبية في تطوير مهاراتالمعلم فهي تهدف بشكل عام إلى تحقيق الأهداف التعليمية، تحقيق الذات والمساعدة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، تعزيز السلوكيات الإيجابية لدىالأفراد، مساعدة الأفراد على الاستبصار بمشكلاتهم وحلها، تعزيز ثقتهم بأنفسهم، بالإضافة إلى التدريب على

ضبط الانفعالات، وتعديل أساليب التفكير والاتجاهات السلبية، وتنمية المواهب والقدرات لدى الأفراد خاصة الطلاب (العتيبي، ٢٠١٦، ص ٣٨).

ويرى العجومي أن البرامج التدريبية هي برامج يتم إعدادها خصيصاً لتنمية معارف المعلم، ومهاراته، ومساعدته لمواكبة التطورات الحديثة، حيث يتم تدريبه لتكون لديه القدرة على أداء المهام التعليمية على أتم وجه، مع ضرورة التنسيق ما بين الجانب النظري والعمل لت تحقيق الأهداف من تلك البرامج (العجومي، ٢٠١١، ص ٥٥).

فبرامج تطوير المعلم وتدريبه تقوم على تنظيم الجهود والتخطيط من أجل تطوير معارف المعلمين واتجاهاتهم؛ لجعلهم أكثر فاعلية في القيام بأعمالهم وأدائهم (رمو، ٢٠١٣، ص ٣٢).

• مكونات بناء البرنامج التدريبي:

يتضمن البرنامج التدريبي على عدد من المكونات الأساسية التي يركز عليها في تصميم البرنامج التدريبي ومن أبرزها ما أشار إليها على النحو التالي (الفرا، ٢٠١٣، ص ٢٠ - ٢١):

- « عنوان البرنامج التدريبي: والتي يتم فيه تعيين العنوان بصورة واضحة.
- « أهداف البرنامج التدريبي: عند تصميم البرنامج التدريبي لابد من وضع أهداف البرنامج في ضوء الاحتياجات التدريبية التي تم تحديدها من قبل، وان تكون الاهداف ذات علاقة بعنوان البرنامج.
- « تحديد المتدربين المشاركين في البرنامج التدريبي: والتي تتضمن على عدد المتدربين المشاركين في البرنامج، والتي من الضروري ان يكونوا متجانسين في البرنامج الواحد.
- « تحديد مدة البرنامج التدريبي: اذ لابد من وجود مدة زمنية للتدريب الجلسة الواحدة، وان تكون المدة الزمنية كافية للتطبيق.
- « تعيين موضوعات البرنامج التدريبي: والتي تتمثل في محتوى البرنامج التدريبي.
- « انتقاء المدربين وتحديدهم: وذلك لكون المدرب هو الوسيلة التي يتم من خلالها نقل غايات التدريب.
- « العمل على تعيين أنماط التدريب وأساليبه: والتي تكون متنوعة في المهارات والمعارف.
- « العمل على تعيين الادوات الملائمة للبرنامج التدريبي: والتي يتم تنفيذها خلال البرنامج التدريبي.
- « العمل على تعيين أساليب التقويم المستخدمة: والتي يتم من خلالها تقييم البرنامج التدريبي وتقييم المشاركين فيه.
- « العمل على تعيين موازنه البرنامج التدريبي بكافة مكوناته.

« العمل على تجهيز جدول زمني وموضوعي للبرنامج.

• **التدابير اللازمة مراعاتها عند بناء البرنامج التدريبي:**

تشير دغمش (٢٠١٤، ص ١٤) إلى أن هناك عدد من المبادئ الواجب مراعاتها عند تصميم البرنامج التدريبي والتي تتضمن تغييرات في المعرفة والمهارة، والموقف وهي:

« ارتباط البرنامج بواقع المشاركين المتدربين.

« الاستفادة من الوسائل التدريبية المتوفرة.

« يحتوي البرنامج على أساليب وأدوات للتقويم.

« تتلائم وتتوافق مع المتطلبات التدريبية ومشكلات المتدربين.

ومن خلال ما سبق عرضه عن مهارات القرن الحادي والعشرين، ومفهومها، وأهميتها، والنظريات التي ساهمت في ظهور مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بالرياضيات، ومعلمة الرياضيات وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين، نلاحظ بأن مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات تتمثل في تحقيقهن للمسئولية والتوافق؛ ويقصد بها التدريب على المرونة، والمسئولية الشخصية في مكان العمل الشخصي، والبيئة الاجتماعية، والوقوف على أعلى المهارات والانسجام معها، وتحديد الأهداف للمعلمة نفسها وللآخرين، وتحمل الغموض، وأن يكون لديهن مهارات التواصل؛ ويقصد بها فهم وإدارة وإيجاد تواصل شفوي، وكتابي، ومتعدد الوسائط، فعال وبسياقات مختلفة، والإبداع والفضول الفكري، والتفكير النقدي، وفكر النظم، ومهارات ثقافة المعلومات، ووسائل الاتصال؛ ويقصد بها تحليل، وإدارة، ودمج، وتقييم وتكوين المعلومات، والتوصل إليها بوسائل إعلام متعددة، والمهارات الاجتماعية، والتعاونية، وإظهار العمل الجماعي ضمن الفريق، والقدرة على التحكم بزمم الأمور، والتكيف مع الأدوار والمسؤوليات المتعددة، والعمل بنجاح مع الآخرين، والتدريب على التعاطف، واحترام وجهات النظر والآراء المختلفة، بالإضافة إلى قدرتهن على تحديد المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها، والقدرة على الاستنباط والتحليل وحل المشكلات، التوجيه الذاتي ومراقبة فهم المعلمة لفهمها واحتياجات التعليم الخاصة بها، وصياغة مصادر ملائمة، وتحويل التعليم من مجال إلى آخر.

وإستناداً لما سبق ذكره أصبح لدى الباحث تصور عن الإطار النظري للبرنامج التدريبي الذي سوف تقدمه هذه الدراسة، والمستند على تقديم تصور لبرنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين اعتماداً على بعض التصنيفات المستندة على الدراسات والأدبيات التي أوردتها الباحثة في هذه الدراسة.

• الدراسات السابقة:

• أولاً: الدراسات العربية:

• دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين، تم تقديم تصور مقترح لتطوير، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت بطاقة ملاحظة تم بناؤها في ضوء إطار التعلم الناجح لمنظمة شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين، بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، تكونت من ١٣١ معلماً بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن متوسط مستوى أداء عينة الدراسة في ضوء مهارات إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين بلغ (٢.٤٤) من (٤)، وتحقق بدرجة ضعيفة، وجاءت هذه المهارات مرتبة تنازلياً حسب درجة تحقيقها كالتالي: مهارة التعلم والابتكار بمتوسط بلغ (٢.٦٣) من (٤)، وتحقق بدرجة بدرجة متوسطة، ومهارة الحياة والتكيف بمتوسط بلغ (٢.٥٤) من (٤)، وتحقق بدرجة متوسطة، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا بمتوسط بلغ (٢.١٦) من (٤)، وتحقق بدرجة ضعيفة .

• دراسة الغامدي (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى؛ حيث تم تحليل محتوى كتب الرياضيات المقررة على طلاب المرحلة الابتدائية للصفوف العليا "الرابع والخامس والسادس" بجزائرها الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني، لكتابي الطالب والتمارين، وأعد الباحث لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى، التي تم بناؤها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي بلغ عددها (٥٣) مهارة، وزعت على سبعة مجالات رئيسة كالتالي: (التفكير الناقد وحل المشكلات، الابتكار والإبداع، التعاون والعمل في الفريق والقيادة، ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، المهنة والتعلم المعتمد على الذات، فهم الثقافات المتعددة) وقد توصلت النتائج إلى الآتي: بلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي والعشرين ٤١.٢٪ في محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وتوفر بدرجة متوسطة، بينما بلغ ٤٢.٢٪ في محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وتوفر بدرجة متوسطة، وبلغ ٣٩.٧٪ في محتوى كتب الرياضيات للصف السادس الابتدائي وتوفر بدرجة منخفضة، وتوزعت جميعها بنسب متفاوتة على السبع مجالات الرئيسية. اتسقت نتائج تحليل المحتوى

بصورة عامة بين كتب الرياضيات للصفوف العليا وبين كتابي الطالب والتمارين داخل الصف الواحد من حيث تقارب النسب المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية . بلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية ٤١.٠٪ وتوفر بدرجة متوسطة، وتوزعت بنسب متفاوتة على سبع مجالات رئيسية ويمكن ترتيبها تنازلياً كالآتي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة بلغت ٧٨.٣٪، ومهارة المهنة والتعلم المعتمد على الذات بنسبة ٥٨.٦٪، ومهارات الابتكار والإبداع بنسبة بلغت ٥٧.٨٪، ومهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام بنسبة بلغت ٣٦.٥٪، ومهارات التعاون والعمل في فريق القيادة بنسبة بلغت ٣٢.٣٪، ومهارات فهم الثقافات المتعددة بنسبة بلغت ١٩.٤٪، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال بنسبة بلغت ٤.٣٪.

• دراسة الشلبي (٢٠١٤):

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم الحالية في هذه المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، ووصف لكيفية دمج هذه المهارات في مناهج العلوم، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، ثم استخدمت أسلوب دلفاي - كأحد أساليب الدراسات المستقبلية - من خلال ثلاث جولات مع عدد من الخبراء، واستخدم تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي والتي بلغ عددها (٦) كتب دراسية، وقد توصلت الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات، لكل منها مهارات أساسية وفرعية، فضلاً عن العبارات الإجرائية التي تعبر عن آداءات المتعلمين المتوقعة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك تدنى واضح في تناول هذه المهارات في كتب العلوم، وبناء على ذلك أعدت الدراسة مصفوفتين لمدى وتتابع هذه المهارات لكل من المرحلة الابتدائية والإعدادية بالتعليم الأساسي.

• دراسة الرياشي وحسن (٢٠١٤):

وهدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تدريب طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد على تنمية بعض مهارات البحث العلمي، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبانة على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد حيث بلغت (٦٤) طالباً؛ وذلك لتحديد احتياجاتهم التدريبية من مهارات البحث العلمي، وبناءً على ذلك تم إعداد برنامج تدريبي، وتم تطبيقه على عينة من طلاب الدراسات العليا بلغت (٢٤) طالباً، وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي

تم تطبيق استبانة لقياس مدى الإفادة التي حققها البرنامج على عينة البحث، وبمعالجة النتائج إحصائياً تم استخلاص النتائج التي أظهرت استفادة طلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة من البرنامج التدريبي في تنمية مهاراتهم في مجال مهارات البحث العلمي حيث كانت النسبة المئوية للاستفادة من البرنامج ككل (٩٤%) مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف المنشودة.

• دراسة رصص (٢٠١٣):

والتي هدفت إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات بغزة في ضوء المعايير المهنية، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، حيث تضمنت البطاقة (١٣) معياراً رئيساً، و(٦٥) مؤشراً يمكن ملاحظتها في أداء معلم الرياضيات، قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على (٦٠) معلماً ومعلمة من مديرية تعليم رفح، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم تحليل نتائج الملاحظة وأسفر هذا التحليل عما يلي: تراوحت نسبة الموافقة على مؤشرات المعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات ما بين العينة بنسبة ٢٢.٩% - ٩٠.٠%. تراوحت نسبة الموافق على المعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات ما بين العينة بنسبة ٤٨.٧% - ٨١.٠%. قام الباحث ببناء على توافر المؤشرات الضعيفة والمتوسطة بوضع التصور المقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بغزة.

• دراسة الحباشنة (٢٠١٣):

والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي ومجالاته (التنظيم، التعامل مع الطلبة، التقويم، التعليم، الأنشطة المدرسية، إدارة الصف) لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة، والتحقيق فيما إذا كان هناك فروق في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى (جنسهم، معدلاتهم الفصلية، مكان سكنهم، المستوى التعليمي للأب وللأم)، وتم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كما تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات بعد التحقق من صحتها وثباتها من عينة طلبة الصف العاشر الأساسي لمحافظة الكرك، اختيرت بطريقة طبقية عشوائية نسبية بلغ عددها (١٦٩) طالباً وطالبة بنسبة (١٠%) من مجتمع الدراسة البالغ عدد أفراده (١٦٩٠) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة كان مرتفعاً، وقد احتل مجال التعليم المرتبة الأولى، تلاه مجال التنظيم، ثم جاء في المرتبة الثالثة مجال التعامل مع الطلبة، وجاء في المرتبة الرابعة مجال التقويم، وجاء في المرتبة الخامسة مجال إدارة الصف وأخيراً جاء مجال الأنشطة المدرسية.

• دراسة الحربي (٢٠١٣):

وهدف إلى التنبؤ بالمهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الحادي والعشرين، وقد تمت الدراسة في السعودية، واستخدمت أسلوب دلفي Delphi

لوضع إطار تنبؤي لمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال عينة مكونة من (١٥) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأراء المعلمين والمشرفين (٣٢٣) معلماً ومشرفاً، لمعرفة المهارات المتوقع ضرورة إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين، وأشارت النتائج إلى أن أهم المهارات من وجهة نظر المعلمين هي مهارة إدارة مهارات التفكير العليا، ومهارة إدارة منظومة التقويم، وجاءت مهارة إدارة قدرات الطلاب في المرتبة الأخيرة، بينما كانت أهم المهارات من وجهة نظر المشرفين مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، ومهارة إدارة مهارات التفكير العليا، وجاءت مهارة إدارة قدرات الطلاب في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في المهارات المتوقعة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تُعزى إلى النوع، بينما وجدت فروق بين المشرفين والمشرفات في تقدير المهارات تعود إلى متغير الخبرة.

• دراسة عودة (٢٠١٢):

والتي هدفت إلى بناء معايير تميّز لإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين. واستخدمت الباحثة المنهج المسحي التطويري، وتم بناء استبانة بلغ عدد فقراتها (٧٧) فقره تمثلت بمجالات التميّز الرئيسية التسع، وتم عرض الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (١١٣) فرداً بنسبة (٧٠,٦) من مجتمع الدراسة المكون من العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم (١٦٠) في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن درجة تقدير العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئة التدريسية لمجالات الاستبانة كمعايير من معايير التميّز كانت عالية في جميع المجالات، وعليه فإن معايير التميّز المقترحة لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية هي: الإطار المفاهيمي، البرامج، التقويم والتقويم، الخبرات الميدانية، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، التنوع، الإدارة والحوكمة، المناخ العام والمواطنة والسلوك، المؤشرات. وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها، تطبيق هذه المعايير وإنشاء هيئة مستقلة تتولى قياس التميز في كليات التربية وتصنيفها، وتوفير الموارد البشرية والمالية والإعلامية الكافية لها، بالإضافة لمنح جوائز سنوية لكليات التربية المتميزة في أدائها ومخرجاتها.

• دراسة القداح (٢٠١١):

والتي هدفت إلى الوقوف على درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن (المعلمون، المشرفون التربويون، مديرو المدارس) لأدوار جديدة يفترض ممارستها استجابة للمتغيرات المستجدة في القرن الواحد والعشرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٢) معلماً و(٢٧٤) مشرفاً، و(٣٥١) مديراً تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية التطبيقية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد أظهرت النتائج مستويات متوسطة في إدراك هذه الفئات لتلك الأدوار وممارساتها لها، وبخاصة المعلمين، كما أفرزت النتائج أثرًا لمتغير المؤهل لصالح الفئات ذات التأهيل الأعلى في الإدراك والممارسة، ولم يظهر لمتغير الخبرة، كما تبينت الفروق بين المشرفين التربويين ومديري المدارس في درجات الإدراك والممارسة؛ إذ جاءت دالة لصالح المشرفين في الإدراك، ولصالح مديري المدارس في الممارسة.

• دراسة فيو (٢٠١١):

والتي هدفت إلى التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم وكفاياته في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على متطلبات التكوين المهني للمعلم، والكفايات التي تمكنه من أداء أدوار الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وإعداد قائمة بأدوار المعلم وكفاياته في ضوء هذه الأدوار، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة (دمشق، حلب، البعث)، وتضمن هذا الهدف: تحديد درجة أهمية كفايات المعلم في أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة (دمشق، حلب، البعث) تعزى إلى متغيرات: الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص العلمي، والجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) فرداً من أصل (١٥٥) فرداً، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: توصلت إلى عدة أدوار كان من أهمها ما يلي: السعي إلى التربية قبل السعي إلى التعليم، ومنظم لعملية الحصول على المعرفة، وتعليم الطلبة كيف يتعلمون، وحفز التعلم عند الطلبة، بالإضافة إلى القدرة على التواصل والتعامل مع الآخر، والقدرة على أن يكون فاعلاً في سيرورة التحول "التفاعل من أجل التحسين والتطوير". أشارت النتائج أن كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين، ذات أهمية تتراوح ما بين عالية جداً وعالية، وذلك وفق إجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة (دمشق، حلب، البعث)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة أهمية كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين، من وجهة نظر أفراد العينة، تعزى إلى متغير التخصص العلمي، وذلك بين فئتين فقط من الفئات الأربعة لمتغير التخصص العلمي، هما المناهج وطرائق التدريس، والإرشاد النفسي، وكانت الفروق لصالح فئة المناهج وطرائق التدريس، حيث وجدت فروق جوهرية ودالة معنوياً في الدورين، الخامس، السابع، وعلى مستوى الأدوار كافة. ودالة غير معنوية في الأدوار، الأول، الثالث، العاشر، والحادي عشر، ولم تظهر هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق

بدرجة أهمية كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين، من وجهة نظر أفراد العينة، تعزى إلى متغيرات: الجنس، الخبرة، الدرجة العلمية، الجامعة، وذلك عند كل دور من أدوار الاستبانة وعلى مستوى الأدوار كافة.

• دراسة صالح والموسوي (٢٠١١):

والتي هدفت إلى تحديد برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمدرسي المعلمين في سلطنة عمان، وفق آرائهم الفعلية، وقد اتُبع لتحقيقه المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم اختيار عينة عرضية تكونت من (٣٠) مشرفاً تربوياً من الدارسين في جامعة السلطان قابوس، وبعد مسح الدراسات والبحوث ذات الصلة تم بناء استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية من المستحدثات التكنولوجية والمعوقات التي تؤثر في أدائهم المهني والتدريبي، وبعد تحليل البيانات تم استخلاص الاحتياجات التدريبية، وقد أسفر ذلك عن عدة مؤشرات مهمة حول البرنامج المقترح؛ حيث تم أولاً: اقتراح مكونات البرنامج المقترح من حيث فلسفته، وأساسه، وأهدافه، ومحتواه، مع مراعاة اختيار الموضوعات التي حصلت على أوزان عالية، ومن ثم تم تصميم الموديل الأول بصورة متكاملة كنموذج يمكن احتذاؤه لتدريب مدرسي المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم.

• دراسة المالكي (٢٠١٠):

والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، وتحقيقاً لهذا الهدف تم استخراج المنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عینتين: العينة الأولى من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمكتب التربية والتعليم بالصفاء، بلغ عددهم (١٢) معلماً، قدم لهم برنامج تدريبي حول التعلم النشط، وتم قياس أدائهم القبلي والبعدي بواسطة مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط، والعينة الثانية طلاب المعلمين الذين حضروا البرنامج التدريبي من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد بلغ عددهم (٢٧٣) طالباً تم تدريسهم بالتعلم النشط، وتم قياس أدائهم بواسطة اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبلية وبعدياً، كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة لاختبار فروض الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح، وبعده لصالح التطبيق البعدي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء طلاب الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسط درجات طلاب الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي (ككل، ولكل مستوى على حدة) لصالح التطبيق البعدي.

• ثانياً: الدراسات الأجنبية

• دراسة (Kiige and Atina, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية تعزيز معلمي الرياضيات والعلوم من خلال مشروع تقييم (SMASSE) وتدريب معلمي الرياضيات والكيمياء على شهادة كينيا لأداء التعليم الثانوي في منطقة الكيكويو للتعليم الثانوي (KCSE)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث قام بالاعتماد على الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من ٨٨ معلماً من ١٦ مدرسة، وتشير النتائج إلى أن خدمة (SMASSE) والتعليم والتدريب لا يوجد له تأثير على أداء معلمي الرياضيات والكيمياء.

• دراسة (Muhammadiyah and Retnawati, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وصف أداء المعلمين في مرحلة ما بعد الخدمة لدى معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية المهنية في محافظة نوسوبو ريجنسي وسط جاوا في إندونيسيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث قام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال تخطيط الدرس كان مرتفعاً، ومجال تنفيذ التعلم كان متوسطاً، ومجال تقييم التعلم كان متوسطاً، ومجال التطوير المهني كان منخفضاً وبحاجة إلى تحسين.

• دراسة (Kayange and Msiska, 2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى دمج مهارات القرن الحادي والعشرين ٢١ في برنامج تعليم المدرسين الصينيين، وأجريت هذه الدراسة النوعية في جامعة في الصين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث قام بالاعتماد على المقابلة لجمع المعلومات وكانت عينة الدراسة من المعلمين قبل الخدمة، وأساتذة من برنامج تدريب المعلمين وبلغت (١٧) فرداً، وأظهرت النتائج أن بعض مهارات القرن ٢١ تتكامل وتدمج تماماً، في حين يتم دمج مهارات أخرى جزئياً، كما أن هناك تحديات لدمج مهارات القرن ٢١، وأوصت الدراسة بتمديد فترة التدريب العملي، والتخلي عن أسلوب المحاضرة القديم لصالح أساليب جديدة مثل التعاونية.

• دراسة (Cynthia Luna Scott, 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مجموعة كبيرة من المؤلفات التي تركز على ثلاثة مواضيع: الدوافع لنموذج جديد للتعلم، الكفاءات والمهارات المحددة اللازمة للعمل بفعالية في القرن الحادي والعشرين، وعلم التربية اللازمة لتحفيز تلك القدرات، وركزت على الأزمات الاقتصادية العالمية المحتملة في

المستقبل، وكيف أنها تقود كثيرين إلى التساؤل عما إذا كان المتعلمون والمعلمون اليوم يمتلكون مزيجاً من التفكير النقدي، والإبداع، والمهارات التعاونية، والاتصال اللازمة لمعالجة التطورات غير المتوقعة التي ستواجههم، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي كوسيلة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات والعناصر الأساسية للتعلم في القرن الحادي والعشرين هي إضافة الطابع الشخصي في العمل، والتعاون، والتواصل، والتعلم غير الرسمي، والإنتاجية، وإنشاء المحتوى، وأهمية توفير المهارات الشخصية للمعلم في مكان العمل في القرن الحادي والعشرين؛ مثل: المبادرة، والقدرة على الصمود، والمسؤولية، والمخاطرة، والإبداع، والمهارات الاجتماعية؛ مثل: العمل الجماعي، والتواصل، والتعاطف والرحمة، ومهارات التعلم؛ مثل: إدارة وتنظيم المهارات الفوقية والمعرفية.

• دراسة لاثام وآخرين (Latham et al, 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية إعداد المعلمين وأمناء المكتبات، وتوجيههم نحو التعاون لتعليم مهارات القرن ٢١ في الولايات المتحدة، واستخدم الباحثون أسلوب المقابلة لجمع المعلومات؛ حيث استخدموا المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بدوام كامل؛ (٦) معلمين، و(٦) أمناء مكتبات والمعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين يميلون إلى ممارسة مهارات القرن ٢١ في التعليم والتعليم بالتعاون أكثر من أمناء المكتبات؛ حيث إن المعلمين لديهم رؤية أوسع للتعليم من أمناء المكتبات (LIS) الذين كانت لديهم مخاوف كبيرة من ممارسة مهارات القرن ٢١ في التعليم والتعليم بالتعاون، وأكدت النتائج على أن هيئة التدريس في كل من التخصصات كانت ممارسة التعلم بالتعاون مرغوباً به لديهم، وغالباً ما يكون من الصعب تحقيقه في الممارسة العملية.

• دراسة ويلبورن (Wilborn, 2013):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الفعالية الذاتية لدى المعلمين في تعليم مهارات قرن ٢١ في المناهج الدراسية الأساسية في المدرسة الثانوية، وتناولت هذه الدراسة تأثير ثلاثة مواقف لمدرسين مؤهلين تأهيلاً عالياً نحو تعليمات ومعايير مشتركة (٤ C) في التفكير النقدي، والتعاون والتواصل والإبداع في إطار مهارات القرن ٢١، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ حيث استخدم الاستبانة والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة مدرسين لمادة أساسية في نظام مدرسة واحدة في ولاية جورجيا، وكشفت نتائج الدراسة أن وجود موضوعات رئيسة متعلقة بمواقف المدرسين نحو ٢١؛ تعليم مهارات القرن، وهي مسألة التعلم وثقافة التعلم، وأنماط تعلم الطالب، وكشفت النتائج أن وجود موضوعات قليلة متعلقة بمواقف المدرسين نحو ٢١؛ تعليم مهارات القرن،

وهي التفكير النقدي، والتعلم في العالم الحقيقي، والتعلم في العقل، والفهم العميق لمحتوى المناهج الدراسية.

• **دراسة رافيتز وآخرين (Ravitz et al, 2012):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر التعلم القائم على المشاريع (PBL) في التطوير المهني والتنفيذ على تصور قدرة المعلمين في تدريس وتقييم مهارات القرن ٢١، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم الاستبانة الالكترونية لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة الأولى تكونت من ٣٨ معلم (PBL)، و٢٤ معلماً عادياً في الولايات المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن بإمكان المعلمين أن يتبعوا تطبيق (PBL) واعتباره وسيلة لتعليم وتقييم مهارات القرن ٢١ دون التقصير بالأداء الأكاديمي، كما اشارت النتائج أن استخدام (PBL) مع التطوير المهني يمكن أن يكون له تأثير على تدريس مهارات القرن ٢١ وعملية التعلم، كما ساعدت هذه الدراسة في تحديد مهارات القرن ٢١ للمعلم والتي شملت: التفكير الناقد، والتعلم التعاوني، وعملية التواصل، والإبداع، والتوجيه الذاتي، والمهارات العالمية، والتواصل المحلي، واستخدام التكنولوجيا.

• **دراسة أرسد وآخرون (Arsad et al, 2011):**

التي استهدفت تطوير أداة صحيحة وموثوقة لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين بمقرر البيولوجيا لطلاب المرحلة الثانوية بماليزيا، وقد تمت باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستعانة بنموذج راش (Rasch Model)، وقد تمثلت العينة في (٤٣٣) طالباً، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، واشتملت الأداة على خمس محاور هي: محو الأمية الرقمية، التفكير الابتكاري، الاتصال الفعال، الإنتاجية العالية، القيم الروحية، وقد تم تكييف الأربعة الأولى من مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين، أما المحور الأخير تم ابتكاره بما يتناسب مع فلسفة التعليم الماليزي، ومن خلال مسح وتحليل البيانات في نموذج راش (Rasch Model)، تبين أن النموذج ذو معامل صدق عالية، وأنه يفيد المعلمين في تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

• **دراسة سوكر وآخرين (Sukor et al, 2010):**

هدفت لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين في الكيمياء، ومقارنة مستوى الطلاب وفقاً للحالة الاقتصادية والاجتماعية، وقد تمت الدراسة في ماليزيا، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في الكيمياء بماليزيا الذي يتضمن خمس مجالات هي: محو الأمية الرقمية، التفكير الابتكاري، الاتصال الفعال، القيم الروحية، والذي تم تطبيقه على عينة من (٣١٧) طالباً، وخلصت النتائج إلى أن الطلاب من الحالة الاقتصادية والاجتماعية العالية حققوا مستوى أعلى مقارنة بزملائهم من

المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، كما قدمت الدراسة مقترحات لرفع مستوى المهارات لدى الطلاب من خلال تعلم الكيمياء.

• منهجية الدراسة وإجراءاتها:

• منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة درجة توافر بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية ثم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) داخل الصف الدراسي بمدينة تبوك من خلال بطاقة ملاحظة تم بناؤها لغرض الدراسة.

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة تبوك.

• عينة الدراسة:

تم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة؛ حيث تم اختيار ١٠ مدارس بطريقة عشوائية من المرحلة الابتدائية وتم سحب العينة بعدد ٢٥ معلمة رياضيات بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة الأصلي.

• أدوات الدراسة وتصميمها وبناءها:

• ١- قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمات الرياضيات:

وقد تم إعدادها بعد الإطلاعها على بعض الأدبيات والدراسات العلمية السابقة كدراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦).

• الصورة الأولى للقائمة:

تضمنت ٥٠ مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الحياة والتكيف، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا).

تم عرض القائمة الأولى على السادة المحكمين في التخصص بهدف التعرف على آرائهم حول:

✓ مدى ارتباط المهارات الفرعية بال مجالات الرئيسية.

✓ مدى وضوح الصياغة ودقتها.

✓ مدى أهمية كل مهارة من مهارات القائمة.

وفي ضوء آراء المحكمين أجريت تعديلات على قائمة المهارات الأولية تمثلت في حذف ما لا يناسب المعلمات، وإضافة ما يلائمهن، وتعديل صياغة بعض المهارات، وتم التوصل لقائمة المهارات النهائية التي خلصت إلى (٤١) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية.

٢٠- بطاقة ملاحظة:

والسبب في اختيار بطاقة الملاحظة أنها الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث تهدف إلى التعرف على درجة توافر بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك ثم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية)؛ مما يساعد الباحثة في اقتراح برنامج تدريبي مناسب لتنمية بعض هذه المهارات لديهم.

أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة بناء على قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمات الرياضيات التي سبق ذكرها، وبالتالي تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من ٥٠ مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية.

• مكونات البطاقة: اشتملت على جزأين:

١١ الجزء الأول: معلومات عامة (اسم المعلمة - معلمة صفوف أولية، عليا - المدرسة - التاريخ - موضوع الدرس - عدد الزيارات).

١٢ الجزء الثاني: هو المحور الأول: حددى مدى درجة توافر بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المجالات التالية/ (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الحياة والتكيف، ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا) ويوجد، لكل مجال مجموعة من المهارات الفرعية التي تلاحظ عليها المعلمة في الزيارات الصفية،

علمًا أن الإجابة على فقراتها ستكون وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	غير متحققه إطلاقاً
٥	٤	٣	٢	١

• قياس صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدقها بطريقتين:

١٣ الصدق الظاهري: بعد إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة تم عرضها على (٤) محكمين مختصين في مناهج وطرق التدريس؛ وذلك بغرض معرفة ملاحظاتهم واقتراحاتهم من حيث أهمية الفقرات، ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية ودقتها، حيث أن أداة الدراسة اعتمدت على أداة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦) المحكمة سابقاً، وخلصت إلى (٤١) مهارة فرعية، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية.

١٤ صدق المحتوى: تم التأكد من صدق الأداة من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي حيث كانت معاملات ارتباط جميع مفردات الأداة دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة متسقة داخلياً، وأن جميع البنود منتمية لمجالات البطاقة.

كما تم التأكد من ارتباط كل مجال من مجالات الأداة مع المجموع الكلي للأداة ، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين مجالات بطاقة الملاحظة والمجموع الكلي للبطاقة دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يدل على تمتع أداة الدراسة بصدق عال يؤكد الوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

• ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، حيث كانت قيم معاملات الثبات لمحاوَر البطاقة الثلاثة (٠,٨٩)، (٠,٩٠)، (٠,٩٢) على التوالي، بينما بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (٠,٩٥) وهو معامل ثبات عالي يشير إلى ارتفاع ثبات فقرات الأداة.

كما تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال تطبيقها من قبل الباحثة وملاحظة أخرى على نفس المفحوص وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين ، حيث كانت القيم لمحاوَر البطاقة الثلاثة : ٠,٨٥ ، ٠,٩٢ ، ٠,٨٣ على التوالي : وهي قيم عالية مما يؤكد أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الباحثة والملاحظة الأخرى، وبذلك تعد بطاقة ثابتة بدرجة عالية.

• إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة ميدانياً على عينة الدراسة وذلك في الفصل الأول للعام الهجري ١٤٣٨/٥١٤٣٩، وقد تمت عملية التطبيق وفق الخطوات التالية:

- ١١ الحصول على خطابات تسهيل تطبيق أداة الدراسة وفق الترتيب التالي:
- ✓ خطاب تسهيل مهمة موجه من عميد كلية التربية والآداب بجامعة تبوك إلى المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة تبوك.
- ✓ خطاب تسهيل مهمة موجه من مدير إدارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم بمنطقة تبوك إلى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك.

١٢ تم تحديد جميع مدارس المرحلة الابتدائية للبنات الحكومية بمدينة تبوك ثم تم الزيارة شخصياً لعشرة من المدارس الابتدائية الحكومية بشكل عشوائي حيث تم الاستعانة ببعض المشرفات والمعلمات في نفس التخصص لتطبيق الأداة وذلك بسبب ارتباط الباحثة بعملها ، حيث يقمن بملاحظة معلمات الرياضيات أثناء الحصة الصفية، علماً بأن البطاقة ليست محددة بزمن لكن يمكن تطبيقها في حدود لا تتجاوز زيارتين، وقامت الباحثة بمتابعة ذلك بشكل دوري.

١٣ تم توزيع ٢٨ بطاقة ملاحظة على المدارس بشكل عشوائي وجمعت منها فقط ٢٥ بطاقة.

١٤ استغرق تطبيق أداة الدراسة وجمعها حوالي شهرين، وكانت بداية تطبيق الأداة بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٥ هـ .

« قامت الباحثة بإدخال بيانات الدراسة في الحاسب الآلي بواسطة الحزم الإحصائية (spss).

« تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

• عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الذي نصه :

"ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل النتائج المرتبطة بهذا السؤال ومناقشتها وفقاً لاحتياجات معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمجالات مهارات القرن الحادي والعشرين التي تضمنتها أداة الدراسة، التي تم تقسيمها إلى ثلاث مجالات رئيسية حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المجالات الثلاث، وترتيبها تنازلياً، كما في جدول رقم (١):

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك

م	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	الثاني	مهارات الحياة والمهنة	٣,٥٥	٠,٤٣	عالية
٢	الأول	مهارات التعلم والإبداع	٢,٩٨	٠,٤٣	متوسطة
٣	الثالث	مهارات المعلومات والإعلام والتقنية	٢,٦٦	٠,٤٥	متوسطة
المتوسط العام لجميع المجالات					
			٢,٩٩	٠,٣٩	متوسطة

• أولاً: مجال مهارات التعلم والإبداع وتشمل مهارات: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل:

يتضح من الجدول (٢) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات التعلم والإبداع وتشمل مهارات: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل، تتراوح بين (٣,٧٢ - ٢,٣٢) من (٥)، وهذه الاستجابات تقع بين الدرجة العالية والمنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستجابة للمهارات (٢,٩٨) من (٥)، ومن الجدول (٥) يتبين أن هذه الاستجابات تقع بين المهارات المتحققة بدرجة متوسطة.

ويظهر أعلى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات التعلم والإبداع في العبارة رقم (٥) "تشجع الطالبات على العمل الجماعي" بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٢) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (١) "تستخدم مع الطالبات طرق مختلفة لتوليد الأفكار" بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٢) من (٥)

وبدرجة عالية، مما يدل على امتلاك المعلمات لهما بدرجة كافية وعدم احتياجهم إلى تدريب لاكتسابهما.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات التعلم والإبداع

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	تشجع الطالبات على العمل الجماعي.	٣,٧٢	٠,٥٤	عالية
٢	١	تستخدم مع الطالبات طرق مختلفة لتوليد الأفكار.	٣,٥٢	٠,٥٠	عالية
٣	١٠	تربط بين تفسيرات الطالبات والعلم.	٣,٣٢	٠,٨٠	متوسطة
٤	٢	تحث الطالبات على تقويم الأفكار لتحسينها.	٣,٢٤	٠,٥٩	متوسطة
٥	١٣	تدرب الطالبات على تفسير البيانات والأفكار بشكل علمي.	٣,٢٤	٠,٧٢	متوسطة
٦	٩	تقبل وجهات النظر المتنوعة من الطالبات.	٣,١٦	٠,٧٤	متوسطة
٧	١١	تساعد الطالبات على مهارة اتخاذ القرار.	٣,٠٠	٠,٧٦	متوسطة
٨	٨	تفسح المجال لطالبات لتعبير عن رأيهن.	٢,٩٦	٠,٧٣	متوسطة
٩	٧	تتيح الفرصة للطالبات للحكم على الإجابات المختلفة.	٢,٩٢	٠,٩٠	متوسطة
١٠	١٥	تتيح الفرصة للطالبات للحكم على الإجابات المختلفة.	٢,٨٨	٠,٦٦	متوسطة
١١	٤	تطبق مع الطالبات التعلم بالمشروعات.	٢,٨٠	٠,٦٤	متوسطة
١٢	٦	تتخذ مع الطالبات أفكار مبتكرة ضمن موضوعات المحتوى.	٢,٦٠	٠,٧٠	متوسطة
١٣	٣	تقدم حلولاً إبداعية للصعوبات في بيئة التعلم.	٢,٥٢	٠,٥٨	منخفضة
١٤	١٤	تهيئ الطالبات للتعامل مع المشكلات غير المألوفة.	٢,٤٨	٠,٥٨	منخفضة
١٥	١٢	تتمى قدرة الطالبات على تقويم المعلومات تقويماً نقدياً.	٢,٢٢	٠,٦٢	منخفضة
		المتوسط العام	٢,٩٨	٠,٤٣	متوسطة

كما تظهر بشكل متوسط استجابات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات التعلم والإبداع في العبارة رقم (١٠) "تربط بين تفسيرات الطالبات والعلم" بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٢) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٢) "تحث الطالبات على تقويم الأفكار لتحسينها" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٤) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (١٣) "تدرب الطالبات على تفسير البيانات والأفكار بشكل علمي" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٤) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٩) "تقبل وجهات النظر المتنوعة من الطالبات" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٦) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (١١) "تساعد الطالبات على مهارة اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٠) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٨) "تفسح المجال لطالبات لتعبير عن رأيهن" بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٦) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٧) "تتيح الفرصة للطالبات للحكم على الإجابات المختلفة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٢) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (١٥) "تتيح الفرصة للطالبات للحكم على الإجابات المختلفة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٨٨) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم

(٤) "تطبق مع الطالبات التعلم بالمشروعات" بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٠) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٦) "تنفذ مع الطالبات أفكاراً مبتكرة ضمن موضوعات المحتوى" بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٠) من (٥) وبدرجة متوسطة، مما يدل على عدم امتلاك المعلمات بقدر كاف لهذه المهارات وبالتالي هن في احتياج إلى التدريب لاكتسابها بشكل أفضل مما هن عليه.

بينما تظهر أدنى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات التعلم والإبداع في العبارة رقم (٣) "تقدم حلولاً إبداعية للصعوبات في بيئة التعلم" بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٢) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (١٤) "تهيئ الطالبات للتعامل مع المشكلات غير المألوفة" بمتوسط حسابي قدره (٢.٤٨) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (١٢) "تنمي قدرة الطالبات على تقويم المعلومات تقويماً نقدياً" بمتوسط حسابي قدره (٢.٣٢) من (٥) وبدرجة منخفضة، مما يدل على الضعف الشديد لامتلاك المعلمات لهذه المهارات بدرجة كافية واحتياجهم الشديد إلى التدريب لاكتسابها.

• ثانياً: مجال مهارات الحياة والمهنة وتشمل مهارات: التكيف والمرونة، المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات الحياة والمهنة

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٩	تشجع الطالبات على التحلي بأخلاقيات العمل.	٤.٢٨	٠.٤٥	عالية جداً
٢	١٢	تدريب الطالبات على ممارسة المراقبة الذاتية.	٤.١٢	٠.٤٣	عالية
٣	١٣	تشجع الطالبات على تحمل المسؤولية في العمل الجماعي.	٣.٨٨	٠.٦٠	عالية
٤	٣	توجه الطالبات نحو الأهداف المراد تحقيقها.	٣.٦٠	٠.٥٧	عالية
٥	٦	توجه الطالبات نحو إنجاز المهام دون إشراف مباشر.	٣.٦٠	٠.٥٧	عالية
٦	١١	تشجع الطالبات على تقبل التنوع بين أفراد الفريق.	٣.٤٤	٠.٦٥	عالية
٧	١٤	تتمى لدى الطالبات مسؤولية قيادة الفريق من أجل تحقيق الهدف النهائي.	٣.٣٦	٠.٧٠	متوسطة
٨	٢	تتمى مهارات الاتصال المختلفة.	٣.٢٨	٠.٥٤	متوسطة
٩	١	تخطط لمواقف تتطلب تكيف الطالبات مع أدوار، ومسؤوليات متنوعة.	٣.٢٤	٠.٥٩	متوسطة
١٠	٤	تدريب الطالبات على إدارة الوقت بكفاءة.	٣.١٢	٠.٧٢	متوسطة
١١	١٠	تدريب الطالبات على مواجهة العوائق وضغط المنافسة.	٣.٠٨	٠.٧٥	متوسطة
١٢	٨	تتمى قدرة الطالبات على تحديد الموارد المناسبة لمشروع أو عمل ما.	٢.٧٢	٠.٨٤	متوسطة
١٣	٥	تشجع الطالبات على ترتيب أولويات العمل والتعلم وتخطيطه وإدارته لتحقيق النتائج المرجوة.	٢.٦٨	٠.٨٠	متوسطة
١٤	٧	توجه الطالبات للاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لابتكار أفكار جديدة.	٢.٤٤	٠.٨٦	منخفضة
		المتوسط العام	٣.٥٥	٠.٤٣	عالية

يتضح من الجدول (٣) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات الحياة والمهنة وتشمل مهارات: التكيف والمرونة، المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية، تتراوح بين (٤,٢٨ - ٢,٤٤) من (٥)، وهذه الاستجابات تقع بين الدرجة العالية جداً والمنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستجابة للمهارات (٣,٥٥) من (٥)، ومن الجدول (٥) يتبين أن هذه الاستجابات تقع بين المهارات المتحققة بدرجة عالية.

ويظهر أعلى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات الحياة والمهنة في العبارة رقم (٩) "تشجع الطالبات على التحلي بأخلاقيات العمل" بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٨) من (٥) وبدرجة عالية جداً، وفي العبارة رقم (١٢) "تدرب الطالبات على ممارسة المراقبة الذاتية" بمتوسط حسابي قدره (٤,١٢) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (١٣) "تشجع الطالبات على تحمل المسؤولية في العمل الجماعي" بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (٣) "توجه الطالبات نحو الأهداف المراد تحقيقها" بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٠) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (٦) "توجه الطالبات نحو إنجاز المهام دون إشراف مباشر" بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٠) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (١١) "تشجع الطالبات على تقبل التنوع بين أفراد الفريق" بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٤) من (٥) وبدرجة عالية، مما يدل على امتلاك المعلمات لها بدرجة كافية وعدم احتياجهم إلى تدريب لاكتسابهما.

كما تظهر بشكل متوسط استجابات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات الحياة والمهنة في العبارة رقم (١٤) "تنمي لدى الطالبات مسؤولية قيادة الفريق من أجل تحقيق الهدف النهائي" بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٦) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٢) "تنمي مهارات الاتصال المختلفة" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٨) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (١) "تخطط لمواقف تتطلب تكيف الطالبات مع أدوار، ومسئوليات متنوعة" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٤) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٤) "تدرب الطالبات على إدارة الوقت بكفاءة" بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (١٠) "تدرب الطالبات على مواجهة العوائق وضغط المنافسة" بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٨) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٨) "تنمي قدرة الطالبات على تحديد الموارد المناسبة لمشروع أو عمل ما" بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٢) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٥) "تشجع

الطالبات على ترتيب أولويات العمل والتعلم وتخطيطه وإدارته لتحقيق النتائج المرجوة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٦٨) من (٥) وبدرجة متوسطة، مما يدل على عدم امتلاك المعلمات بقدر كاف لهذه المهارات وبالتالي هن في احتياج إلى التدريب لاكتسابها بشكل أفضل مما هن عليه.

بينما تظهر أدنى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات الحياة والمهنة في العبارة رقم (٧) "توجه الطالبات للاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لابتكار أفكار جديدة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٤) من (٥) وبدرجة منخفضة، مما يدل على الضعف الشديد لامتلاك المعلمات لهذه المهارة بدرجة كافية واحتياجهم الشديد إلى التدريب لاكتسابها.

• ثالثاً: مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية وتشمل مهارات: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، واستخدام التقنيات بفاعلية:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	تشجع الطالبات على جمع المعلومات من مصادرها الرئيسية.	٣,٥٢	٠,٥٨	عالية
٢	٣	تشجع الطالبات على التأكد من دقة المعلومات العلمية المطبوعة والإلكترونية.	٣,٥٢	٠,٥٨	عالية
٣	٢	تساعد الطالبات على توظيف المعلومات بفاعلية.	٣,٤٨	٠,٥٨	عالية
٤	٤	تتيح الفرص للطالبات لممارسة خبرات التعلم اليفي.	٣,٢٤	٠,٥٩	متوسطة
٥	٥	تتمي قدرة الطالبات على إدارة المعلومات وتصنيفها.	٢,٩٢	٠,٧٠	متوسطة
٦	٧	تشجع الطالبات على توظيف المعلومات في حل المشكلات.	٢,٤٨	٠,٨٢	منخفضة
٧	١٠	تحفز الطالبات لاستخدام التقنيات كأداة لتوصيل المعلومات.	٢,٢٤	٠,٦٦	منخفضة
٨	٨	تدرب الطالبات على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة.	٢,٢٠	٠,٥٧	منخفضة
٩	١٢	تدرب الطالبات على إصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المتعددة.	٢,٢٠	٠,٦٤	منخفضة
١٠	١١	تحفز الطالبات للتعبير عن أفكارهن باستخدام التقنيات.	٢,١٢	٠,٦٠	منخفضة
١١	٩	توظف التقنيات في تقويم أداء الطلاب.	٢,٠٤	٠,٦١	منخفضة
١٢	٦	تراعي التكامل والترابط بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).	١,٩٢	٠,٥٧	منخفضة
المتوسط العام			٢,٦٦	٠,٤٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٤) أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية وتشمل مهارات: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، واستخدام التقنيات بفاعلية، تتراوح بين (٣,٥٢ - ١,٩٢) من (٥)، وهذه الاستجابات تقع بين الدرجة العالية والمنخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستجابة للمهارات (٢,٦٦) من (٥)، ومن

الجدول (٥) يتبين أن هذه الاستجابات تقع بين المهارات المتحققة بدرجة متوسطة.

ويظهر أعلى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية في العبارة رقم (١) "تشجع الطالبات على جمع المعلومات من مصادرها الرئيسية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٢) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (٣) "تشجع الطالبات على التأكد من دقة المعلومات العلمية المطبوعة والإلكترونية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٢) من (٥) وبدرجة عالية، وفي العبارة رقم (٢) "تساعد الطالبات على توظيف المعلومات بفاعلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٨) من (٥) وبدرجة عالية، مما يدل على امتلاك المعلمات لها بدرجة كافية وعدم احتياجهم إلى تدريب لاكتسابهما.

كما تظهر بشكل متوسط استجابات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية في العبارة رقم (٤) "تتيح الفرص للطالبات لممارسة خبرات التعلم اليدوي" بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٤) من (٥) وبدرجة متوسطة، وفي العبارة رقم (٥) "تنمي قدرة الطالبات على إدارة المعلومات وتصنيفها" بمتوسط حسابي قدره (٢,٩٢) من (٥) وبدرجة متوسطة، مما يدل على عدم امتلاك المعلمات بقدر كافٍ لهذه المهارات وبالتالي هن في احتياج إلى التدريب لاكتسابها بشكل أفضل مما هن عليه.

بينما تظهر أدنى استجابات لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مجال مهارات المعلومات والإعلام والتقنية في العبارة رقم (٧) "تشجع الطالبات على توظيف المعلومات في حل المشكلات" بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٨) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (١٠) "تحفز الطالبات لاستخدام التقنيات كأداة لتوصيل المعلومات" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٤) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (٨) "تدرب الطالبات على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٠) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (١٢) "تدرب الطالبات على إصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المتعددة" بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٠) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (١١) "تحفز الطالبات للتعبير عن أفكارهن باستخدام التقنيات" بمتوسط حسابي قدره (٢,١٢) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (٩) "توظف التقنيات في تقويم أداء الطلاب" بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٤) من (٥) وبدرجة منخفضة، وفي العبارة رقم (٦) "تراعي التكامل والترابط بين العلوم والتقنية

والهندسة والرياضيات (STEM) "بمتوسط حسابي قدره (١.٩٢) من (٥) وبدرجة منخفضة، مما يدل على الضعف الشديد لامتلاك المعلمات لهذه المهارات بدرجة كافية واحتياجهم الشديد إلى التدريب لاكتسابها.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الذي نصه :

"ما التصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، مهارات المعلومات والإعلام والتقنية) لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟"

وللإجابة عن هذا السؤال بناءً لما نتج من تفسير أداة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية) بمدينة تبوك حيث اتضح ضعفهن في بعض المهارات وبالتالي فهن في حاجة للتدريب لهذه المهارات لاكتسابها، فقد تم إعداد بعد الإطلاع على أدبيات الدراسة: تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، حيث يحتوي الاطار العام لتصور المقترح للبرنامج على أسس بناء البرنامج العام، والهدف العام من البرنامج التدريبي المقترح، والأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي المقترح، وتحديد الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي المقترح، ماهية البرنامج التدريبي المقترح، ومحتوى البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد الموضوعات التدريبية في البرنامج، وطرق تدريس البرنامج التدريبي، وتحديد الأنشطة التعليمية والوسائل المساعدة، وأخيرا تقييم البرنامج التدريبي المقترح. (ملحق ٤)

• التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بما يلي:
- ◀ عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات تساعد على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المراحل التعليمية المختلفة.
- ◀ تضمين دليل المعلمة لمادة الرياضيات تطبيقات لاستخدام مهارات القرن الحادي والعشرين.
- ◀ إعادة النظر في مناهج الرياضيات بحيث تركز محتواها وتنظيماتها وطرق تقديمها وأساليب تدريسها على دعم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- ◀ عقد المحاضرات والندوات وورش العمل المتنوعة لمعلمات الرياضيات بهدف اكتسابهن الخبرات اللازمة في مجال تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لديهن.
- ◀ إثراء البرامج التدريبية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بمواقف وأنشطة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتعزيزها باستخدام الأساليب والنماذج التدريسية المتنوعة.

• المقترحات:

- تقترح الدراسة الحالية البحوث التالية:
- « دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.
- « عوائق تطبيق برامج تدريبيه في مجال التنمية المهنية لمعلمي ومعلمات التعليم العام.
- « دراسة أثر استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تحصيل الطلاب.
- « واقع مهارات القرن الحادي والعشرين من منظور رؤية ٢٠٣٠.

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عماد حسين حافظ (٢٠١٢). أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٤)، المجلد (٢١).
- الضرا، غادة (٢٠١٣). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأزهر، غزة.
- الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الباز، مروة (٢٠١٣). تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، مجلة التربية العلمية- مصر، مجلد (١٦)، عدد (٦)، ص ١٩١-٢٣١.
- توفيق، صلاح الدين محمد؛ والسيد، نادية حسن (٢٠١٠). التجديد التربوي لمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاء المتعددة "تصور مقترح"، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٧).
- الحباشنة، عدنان خلف (٢٠١٣). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الحربي علي بن سعد (٢٠١٣). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، العدد الأول، ص ١٦-٥١، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.
- حنفي، مها كامل (٢٠١٥) مهارات معلم القرن ٢١، ورقة عمل، جامعة اسبوط .
- الخوري، علي ودرويش، عبد الكريم وغنيم، أيمن (٢٠١٥). التعلم المؤسسي الطريق إلى المنافسة والتطور في القرن الحادي والعشرين، هيئة الإمارات للهوية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.
- خيو، رؤية نواف (٢٠١١). كفايات المعلم في ضوء أدوار الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية دراسة ميدانية في جامعات دمشق وحلب والبعث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

رصرص، حسن(٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصر، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد(٢١)، العدد(٣)، ص٣٥٣-٣٧٦.

رمو، لمى(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان معلمات رياض الاطفال لأدوارهن التربوية، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الرياشي حمزة، وحسن علي الصغير (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة** المجلد (٣) من صفحة (١١٩-١٤١).

ريان، عادل عطية (٢٠١٣). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ص١٩٣-٢٣٤.

زيتون، عايش(٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**، ط(١)، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السلمي، تركي(٢٠١٣). درجة إسهام معلمي الرياضيات في تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشافعي، لمياء (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على التشابهات لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف التاسع بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشامي، نجلاء فتحى عبد الرحمن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل المهني لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم، **رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة بني سويف: مصر.

الشرعة، عطا الله محمد تيسير (٢٠١٤). **إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق**. عمان: دار الحامد للنشر.

شلبي، نوال(٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادى والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة**، المجلد(٣)، العدد (١٠)، ص١٩-١٩.

الصالح، بدر بن عبدالله (٢٠١٣). **مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا**، النشر العلمي والمطابع: جامعة الملك سعود.

صالح، ايمان والموسوي، علي(٢٠١١). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لاتمية بعض المهارات في تكنولوجيا التعليم لمدرسي المعلمين بمرحلة التعليم الاساسي بسلطنة عمان، **مجلة بحوث التربية النوعية**، عدد خاص، ص١٢١-١٥٨.

صلوي، عبد الحافظ(٢٠١٢). **نظريات التأثير الاعلامية**، بحث منشور، متاح على الرابط التالي: <http://osamh.me/blog/wp-content/uploads/2013/04/%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A3%D8%AB%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%85%D9%8A%D8%A9.pdf>

عبد الشايف، دينا حسين (٢٠١٣). المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين. **مجلة العلوم التربوية-مصر**، م٢١ (٢)، ص١٤٦-١٨٦.

العتوم، نداء عقلية (٢٠١٤). مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهتهن نحو مهنة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العتيبي، وضحي (٢٠١٦). إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة - تصور مقترح - المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي (٢٠١٦).

<file:///C:/Users/onlyone/Downloads/%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8%D9%8A%20%D9%A2.pdf>

العجمي، باسم (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الاساسي بجامعة الأزهر - غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

العدواني، خالد مطهر (٢٠١٠). إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، بحث منشور، متاح على الرابط: العلوان، أحمد والمحاسنة، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٧)، العدد (٤)، ص ٣٩٩-٤١٨.

عودة، لين (٢٠١٢). بناء معايير تميز لإعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في ضوء متطلبات المدرسة الفاعلة في القرن الحادي والعشرين، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، سعيد بن عبد الله بن جار الله (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، محمد بن فهم بن ثواب (٢٠١٥). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، محمد بن فهم بن ثواب والقحطاني، فيصل فهد مشخص (٢٠١٦) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين، بحث منشور، وزارة التربية والتعليم، جامعة الملك خالد.

فؤاد، بدائي (٢٠١٤). حتمية ماكلوهان لفهم قيمة عزي عبید الرحمن، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد (٤)، ص ١١١-١٢٣.

القضاح، محمد (٢٠١١). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م (١٧)، ص (٧٧-٩٥)

الكيلاي، خالدة زيد (٢٠١٠). توافق محتوى برنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الامريكية للتربية الفنية، دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي حول التميز والإبداع عمان- الاردن: ٧-٩ أيار ٢٠١٠. لعمارة، سميرة (٢٠١١). تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية بدائرة فرجية ولاية ميلت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.

المالكي، عبد الملك (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

مزهرة، منال(٢٠١٢). **نظريات الاتصال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
مؤتمر التعلم - قِيادة التعلم - رؤية معاصرة (٢٠١٦) <http://www.edu.gov.qa/Ar/conference/Files/ConferenceGuide2016.pdf>.
الهسي، جمال حمدان(٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأزهر، غزة.
دغمش، هالة(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وانتاج ملف الانجاز الالكتروني والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة**.
الجمعية، أحمد؛ والشري، علي(٢٠١٨). ندوة بعنوان: "المناهج المطورة" أكبر من امكانات المعلم وتجهيزات "البيئة المدرسي"، **جريدة الرياض**، الاثنين ٢٣ رجب ١٤٣٩هـ - ٩ إبريل ٢٠١٨ م.

• ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Kamehameha Schools (2010). **21st Century Skills For Students And Teachers**. Pacific Policy Research Center.
- Radja, Katia& Hoffmann: Anna Maria&Bakhsh, Parul: **Education And The Capailities Approach: Life Skills Education As A Bridge To Human Capabilities**, 2011.
- Wells Lauren And Noguera Pedro A, (2011) **The Politics Of School Reform: A Broader And Bolder Approach To Newark**, Berkeley Review Of Education, 2(1)200-210.
- Agnes Chigona,(2015). **QUALITY OF TEACHER EDUCATION FOR 21ST CENTURY CLASSROOMS**. <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/22404/Agnes%20Chigona.pdf?sequence=1>
- Arsad, N. M. & Osman, K. &Soh, T. M. T. (2011). Instrument Development For 21st Century Skills In Biology, WCES 2011, **Procedia Social And Behavioral Sciences**, Vol. 15, Pp. 1470-1474.
- Guerriero, S. (ed.) (2017), **Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession**, OECD Publishing, Pari.
- KayangeJaston And MsiskaMasauko (2016)Teacher Education In China: Training Teachers For The 21st Century, **The Online Journal Of New Horizons In Education** - October 2016 Volume 6, Issue 4.
- KiigeMwangi James And Atina James Onywoki (2016) The Effectiveness Of SMASSE Teacher Training Programme On KCSE Performance In Mathematics And Chemistry Subjects In

- Kikuyu District, Kenya, **Journal Of Education And Practice** vol.7, No.6, 156.
- Latham Don, Melissa Gross, and Shelbie Witte, (2013) Preparing Teachers and Librarians to Collaborate to Teach 21st Century Skills: Views of LIS and Education Faculty, **School Library Research Volume 16 | ISSN: 2165-1019**.
- Muhammadiyah Zuli And Retnawati Heri (2016) The Post-Certification Performance Of Mathematics Teachers, **The Online Journal Of New Horizons In Education** - April Volume 6, Issue 2.
- Ravitz Jason, Hixson Nate, English Maryand, And Mergendoller John (2012) Using Project Based Learning To Teach 21st Century Skills: Findings From A Statewide Initiative, **Annual Meetings Of The American Educational Research Association**.
- Scott, Cynthia Luna (2015). THE FUTURES OF LEARNING 2: WHAT KIND OF LEARNING FOR THE 21st CENTURY? <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996E.pdf>
- Simatwa, Enose M. W (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at presecondary school level, **Educational Journal of Research and Reviews** Vol. 5(7), pp. 366-371, July 2010 Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR2> ISSN 1990-3839 © 2010 Academic Journals.
- Steele Jennifer L. , Hamilton Laura S. , Stecher Brian M. (2010). **Incorporating Student Performance Measures into Teacher Evaluation Systems**. the RAND Corporation.
- Sukor, N. S. & Osman, K. & Abdullah (2010). **Student, Achievement Of Malaysian 21st Century Skills In Chemistry**, Walta 2010, Procedia Social And Sciences, Vol. 9, Pp. 1256-1260.
- Wilborn John (2013) **Teacher Self-Efficacy: Common Core State Standards Within A 21st Century Skills Framework**, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University.
