مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

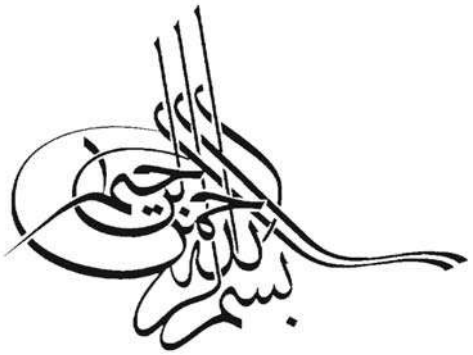
العدد العشرون
محرم ١٤٤١هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي مدير الجامعة

نائب المشرف العام
الدكتور / محمود بن سليمان المحمود
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية

مدير التحرير
الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
عميد كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

تصميم قصص رقمية تاريخية وقياس أثرها في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية د. إبراهيم بن مقحم المقحم	١٥
تقييم الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات بالمملكة العربية السعودية د. محمد محمود القسيم	٨٩
فاعلية إستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الحديث والسيرة النبوية د . مؤمنة شباب المطيري	١٦٣
واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم د. هدى محمد الكنعان	٢١٩
ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة: دراسة ميدانية د. نوف بنت خلف محمد الحضرمي	٣٠٥
درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي **د.** عمر علي الرفايعه - د. سليمان بن محمد الجبير	٤٠١
تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب د. عواطف بنت إبراهيم الصقري - د. سامي بن فهد السنيدي	٤٦٩
التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك وطرق الوقاية المقترحة من وجهة نظرهم أ. د. محمد عبد الله عسيري	٥٧١

تصميم قصص رقمية تاريخية وقياس أثرها في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن مقحم المقحم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تصميم قصص رقمية تاريخية وقياس أثرها في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن مقحم المقحم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٨ / ٤ / ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٨ / ١ / ١٤٣٨هـ**

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تصميم قصص رقمية لتدريس التاريخ، وقياس أثرها في تنمية قيم الانتماء الوطني، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة كان قوامها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؛ وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام القصص الرقمية التاريخية المقترحة، وتم استخدام منهج البحث الوصفي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أداته، التي تمثلت في: مقياس قيم الانتماء الوطني.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قيم الانتماء الوطني لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير($\eta 2$) ومعادلة بلاك (Black) للقصص الرقمية التاريخية كبير في تنمية قيم الانتماء الوطني، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي ترتبط بتصميم قصص رقمية تاريخية في بيئة التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، التاريخ، قيم الانتماء الوطني.

مقدمة:

يمثل الانتماء إحدى الحاجات الضرورية في حياة الإنسان التي ترجع جذورها إلى خبرات المراحل المتتالية، ومرجع ذلك أن الانتماء حاجة متأصلة في طبيعة النفس البشرية؛ ولذا فإن من المهم التوكيد على هذا المفهوم وتحليل القيم التي يتألف منها، وكيفية تعزيزها لدى أبناء الوطن حتى يشاركوا بإيجابية في بناء وطن آمن ومستقر.

ويُعد تعليم القيم وتعلمها من أهم موضوعات التربية بعامة والمناهج منها بخاصة، كما أنها مركز اهتمام الباحثين في المحافل والملتقيات الوطنية والدولية؛ إذ هي الأسس التي ترتكز عليها المعتقدات الفكرية لدى المتعلم، علاوة على أنها قضية العصر لمواجهة الغزو الثقافي والأفكار الدخيلة التي تستهدف الناشئة. " فرج" (٢٠٠٥م، ٢).

ويشير عامر (٢٠١٢م، ١٩٥) إلى أن المدارس تستطيع تعزيز قيم الانتماء الوطني من خلال أنشطة تهدف إلى معرفة الطلاب لوطنهم ومسؤولياتهم تجاهه، وتقديم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تدعم وطنيتهم، ويجعلهم أكثر شعوراً بالمسؤولية داخل المدرسة وخارجها.

ومقررات التاريخ بحكم طبيعتها إحدى المقررات الدراسية التي يمكن أن تسهم في الحد من مخاطر العولمة وتهديد الثوابت المجتمعية وتوكيد الانتماء والولاء الوطني ومقاومة الأفكار الدخيلة، وفي هذا الصدد يشير "العمري" (٢٠٠٨م، ٢٣- ٢٤) إلى أن مقرر التاريخ يتأثر بالتغيرات الاجتماعية المحلية منها والعالمية، ولذا تأتي أهداف مقررات التاريخ محققة لطبيعة المقرر تجاه التغيرات، الأمر الذي يجعل تنمية الانتماء والولاء الوطني في مقدمة أهدافها.

ونظراً لأهمية التاريخ كأحد فروع الدراسات الاجتماعية، فقد اهتم العديد من الباحثين باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس قيم الولاء الوطني، كدراسة كل من (الشعراوي ،٢٠٠٨؛ حمتو، ٢٠٠٩؛ الرياشي، ٢٠١٢ ؛ الحنان، ٢٠١٢؛ المفضي، عمران وعارف، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٥).

ويُعد أسلوب قص القصص من الأساليب التربوية الناجعة منذ الأزمان الغابرة في تنمية القيم والاتجاهات بأنواعها؛ فبأحداثه يُولع الطلاب، وتُقدم به الأفكار والمفردات اللغوية، وتسرد به الأحداث التاريخية والحضارية، ويزود الطلاب بالحوار الجذاب بمختلف أشكاله، ويسهم في بناء خيال المتعلمين ويثبت مشاعر الخير والنبل في نفوسهم " موسى وسلامة" (٢٠٠٤م، ٤٦٤).

ويشير " الجهني" (٢٠١٥م، ١٩١) إلى أن القصة من الاستراتيجيات التفاعلية للمعلم والمتعلم على حد سواء، تبنى على تقديم أفكار النص في صورة قصة لتحقيق قيم واتجاهات مطلوبة في إطار استثمار الخبرات السابقة للمتعلم والبيئة الاجتماعية، علاوةً على تقديمها المفاهيم المجردة بصورة محسوسة للمتعلم.

ويؤكد "أبو مغنم" (٢٠١٣م، ١٠٣) أنه من الضروري البحث عن أساليب وتقنيات تدريس تتسم بالعصرية، والاتجاه نحو الاستعانة بالتعلم القائم على تقنيات العصر الرقمي لعلاج أوجه القصور في العملية التعليمية، ومساعدة الطلاب في تنمية القيم الوطنية والاتجاهات والميول المناسبة لأعمارهم،

والمتوافقة مع طبيعة عصرهم، وهذا قد لا يحدث بالاعتماد على الطرق التقليدية السائدة القائمة على التلقين.

وتُعد القصة الرقمية (Digital Story) من أساليب وتقنيات التدريس العصرية؛ فهى التطور الطبيعي لقص القصص قديماً؛ حيث يتم من خلالها رواية القصة مع مزجها بالوسائط الكمبيوترية المتعددة من صوت وصورة ونصوص مقروءة، الأمر الذي قد يصاحبه نوعُ من الإثارة والتشويق والجذب المقصود لموضوع القصة باستخدام المؤثرات المتنوعة (Miller, 2009,6).

ويرى " دوجان" **(Dogan,2009,2)** أن القصة الرقمية عملية إنشاء فيلم قصير يجمع بين السيناريو المكتوب أو نص قصة أصيلة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة **(Multimedia)** مثل الصور والفيديو والموسيقى والسرد التاريخي حيث من المستحسن أن يكون السرد بصوت منتج الفكرة.

كما أن القصص الرقمية واحدة من التطبيقات الجديدة والمثيرة لتقنيات التعليم والتي أصبحت متاحة للاستخدام بسهولة في الفصول الدراسية، إذا ما أحسن تصميمها وتطويرها وعرضها. **(Hull & Nelson, 2005,20)**.

ويتفق الأدب التربوي: **(Robin,2006)**؛ عبد الباسط، ٢٠١٠م، ٢١٢؛ **Fasi,2011)** في أن القصص الرقمية يمكن تصنيفها إلى: قصص الوثائق التاريخية؛ والقصص الموجهة؛ والقصص الوصفية؛ والقصص الشخصية، وفي هذا الصدد يمكن للمعلم انتقاء النوع المناسب وفقاً لمدى مناسبتها للفئة المستهدفة ولطبيعة المادة الدراسية والأهداف المأمولة من استخدام النوع القصصي.

وفي حالة من التخصيص يضيف " جالدر ليهرمان" (Th Gilder Lehrmanm,2013) أن القصص الرقمية تقنية فعالة لتدريس التاريخ في الفصول الدراسية تتيح لمعلم التاريخ وطلابه من خلال تصميم أفلام وثائقية تاريخية وأفلام لعادات وشخصيات تاريخية وعرضها لهم مما يجعل مقررات التاريخ مقررات حياتية تفعل التكنولوجيا في تقريب المفاهيم وتقصي العلاقة بين الماضي والحاضر وتستشرف المستقبل.

ويمكن القول أن للقصص الرقمية أهمية في تنمية جوانب متعددة ومرغوبة من عملية التعلم وتعزيز الانتماء الوطني من خلال المقررات الدراسية وتنميتها لدى الطلاب وكون الانتماء الوطني من أهم الأهداف التربوية والوقائية لمواجهة التهديدات التي تواجه المجتمع والوطن وفق ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة: (Wu & Yang, 2008 ؛ شيمي، ٢٠٠٩م، الرياشي، ٢٠١٢م، ٣٠أبو مغنم، ٢٠١٣م؛ مراود، ٢٠١٣م؛ إسماعيل، ٢٠١٣م؛ شكر، ٢٠١٥م). الأمر الذي يجعل القصص الرقمية أسلوباً تقنياً يتفرد بخصائص التشويق والإثارة في موضوعات التعلم ويدفع إلى مزيد من الاهتمام به من قبل المختصين بالمناهج عامة والتاريخ منها بخاصة.

* * *

مشكلة البحث:

بناءً على أهمية القصص الرقمية في تنمية التحصيل والتفكير والقيم الإيجابية، بما فيها تنمية الانتماء الوطني، ونظراً لما لحظه الباحث من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية ومشاركته في تقديم برامج تدريب المعلمين لاحظ أن ممارسات تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية عامة والتاريخ منها بخاصة عبارة عن معالجات تدريسية لا تولي الجانب الوجداني للمتعلم اهتماماً كبيراً مما يصعب معه وصول الطالب لمستوى اكتساب وتمثل قيم الولاء والمواطنة؛ حيث تركز هذه الممارسات على حفظ المعلومات والحقائق التاريخية وتهمل الجوانب الوجدانية المرتبطة بالحفاظ على مكتسبات الوطن، وتقدير الشهداء، وسلوكيات الوحدة الوطنية.

ومن منطلق أن مقررات الدراسات الاجتماعية بعامة، والتاريخ منها بخاصة من أبرز أهدافها تعميق انتماء الطلاب لوطنهم من خلال إكسابهم القيم والسلوكيات والاتجاهات الإيجابية نحو وطنهم وولاة أمورهم، والتمييز بين الصواب والخطأ كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات، ومنها: (أبو مغنم، ٢٠١٣م؛ وعمران وعارف، ٢٠١٤م؛ والقحطاني، ١٤٣٣ه) فإن إعادة التفكير في طرائق وأساليب تدريسهم بات مطلباً ملحاً لانتقاء ما يناسب تحقيق تلك الأهداف، ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الإفادة من الأساليب الناجعة لإيصال المفاهيم والمبادئ والقيم التي من شأنها أن ترتقي بالوطن والمواطن فكرياً وتربوياً بتصميم قصص رقمية تاريخية وقياس أثرها في تنمية الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

وفقاً لما سبق من معطيات، فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تصميم قصص رقمية تاريخية لتنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما قيم الانتماء الوطني التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما القصص الرقمية التاريخية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما أثر القصص الرقمية التاريخية في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تصميم قصص رقمية تاريخية لتنمية الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وينبثق من هذا الهدف الأهداف الآتية:

١- تقديم قائمة بقيم الانتماء الوطني التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٢- تصميم قصص رقمية تاريخية مناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

٣- الكشف عن أثر القصص الرقمية المصممة في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

فرض البحث:

سعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرض الآتي:

١) لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس قيم الانتماء الوطني.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

١) مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بدمج التقنية المتقدمة في العملية التعليمية.

٢) تكوين منظومة من قيم الولاء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تفيد الطلاب في حياتهم العلمية والعملية تجاه وطنهم وولاة أمورهم.

٣) تقديم مقياس محكّم لقيم الانتماء الوطني، يمكن الإفادة منه في تقويم بعض الجوانب الوجدانية لتعليم التاريخ لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٤) تقديم أنموذج إجرائي لكيفية تصميم قصص رقمية تاريخية في تدريس موضوعات التاريخ، مما يعين معلمي التاريخ على الاسترشاد به في بناء نماذج أخرى في صفوف ومراحل دراسية مختلفة.

٥) توجيه أنظار متخذي القرار بالعملية التعليمية إلى أهمية قيم الانتماء الوطني في مجال التعليم، ودور القصص الرقمية في تنميتها بوصفها مدخلاً تقنياً مشوقاً وفعالاً.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية :

١) الحدود الموضوعية :

أ- بعض قيم الانتماء الوطني اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وهي: (طاعة ولاة الأمر، تقدير الشهداء والوفاء لهم، الوحدة الوطنية، المحافظة على المرافق العامة، الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة، محاربة الإرهاب).

ب- مجموعة من القصص الرقمية التاريخية المتعلقة بقيم الانتماء الوطني.

٢) الحدود المكانية: مدرسة الحارث بن هشام المتوسطة التابعة لمكتب الغرب بمدينة الرياض.

٣) الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الحارث بن هشام المتوسطة بلغ قوامها (٣٠) طالباً.

٤) الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/٣٦هـ.

مصطلحات البحث:

القصص الرقمية(Digital Stories):

يعرف " روبيان" (Robin,2006,4) القصص الرقمية بأنها فن رواية القصص المدمج مع الوسائط المتعددة من صوت وصورة وفيديو وبرمجيات تقنية ؛ بهدف حكي الحكايات أو سرد الأحداث التاريخية أو إعلام المتعلمين بموضوع ما.

ويعرف "نوبي وآخرون" (٢٠١٣م، ٧) القصة الرقمية بأنها: "مجموعة المواقف التعليمية للقصة التقليدية التي يتم تحويلها باستخدام برامج الحاسب الآلي لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصميم الصور بها بالأبعاد الثنائية والثلاثية .

ويعرف البحث الحالي القصة الرقمية إجرائياً بأنها فن محاكاة الواقع من خلال المزج بين رواية القصة التقليدية والوسائط المتعددة من صورة وتعليق وحركة ورسوم؛ بهدف سرد أحداث وحقائق تاريخية لإكساب سلوكيات ومظاهر وطنية تحث على الانتماء والولاء للوطن.

القيم(Values):

تعرف القيم بأنها تلك الأهداف المعيارية للحكم على سلوك الأفراد، والتي تظهر موقف الفرد وتعبر عن مجموعة الالتزامات التي يلتزم بها تجاه نفسه وأسرته ووطنه وعقيدته (الأشقر، ٢٠٠٧م، ١٧١).

ويعرفها الباحث بأنها مجموعة المحددات والضوابط والمبادئ المعيارية التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات والعلاقات فيما بينهم.

قيم الانتماء الوطني(the National belongingValues):

يعرف " الشعراوي" (٢٠٠٨ ، ٢١) الانتماء الوطني بأنه الانتساب الحقيقي للمنتمى إليه معتقداً، وفكراً، ومحبة، واعتزازاً، ويترجم هذا الانتساب سلوكاً وممارسة من خلال التضحية والبذل له، والإيمان بالمنتمى إليه والالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة.

ويعرف الباحث قيم الانتماء الوطني إجرائيا بأنها مجموعة السلوكيات التي تعكس انتسابا حقيقياً للوطن اكتسبها الفرد من المجتمع الذي ينتمى إليه،

وشعوره بأنه جزء من هذه السلوكيات وأفكارها ومعاييرها ومبادئها التي تميزها عن غيرها، ويقاس في البحث الحالي بمقياس قيم الانتماء الوطني المُعد لهذا الغرض.

* * *

الإطار النظري والدراسات السابقة

القصص الرقمية التاريخية وتنمية الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة

ويتناول هذا الجزء من البحث عرضا نظرياً لمتغيرات البحث التي تتمثل في القصص الرقمية: مفهومها، وأهميتها، ومراحل تصميمها، وعناصرها، وعلاقتها بتدريس التاريخ، كما يتناول قيم الانتماء الوطني من حيث: ماهيتها، وتصنيفها، وعلاقتها بالقصص الرقمية التاريخية، وفيما يلي عرض لذلك:

القصص الرقمية: مفهومها، أهميتها التربوية، مراحل إنتاجها، وعلاقتها بأهداف تدريس التاريخ.

مفهوم القصص الرقمية:

يعرف "محمد" (٢٠٠٣م: ٣٩١) القصص الرقمية بأنها: "قالب تعبيري يعتمد فيه الكاتب على سرد أحداث معينة، تجري بين شخصية وأخرى، أو شخصيات متعددة، يستند في قصها وسردها على الوصف مع عنصر التشويق، حتى يصل القارئ أو السامع إلى نقطة معينة تتأزم فيها الأحداث، وتسمى العقدة، ويتطلع المرء معها إلى الحل حتى يأتي في النهاية".

وتعرفها "سالمون" (Salmons, 2006, p13) بأنها: "التطور الحادث على رواية القصة التقليدية المتعارف عليها وذلك بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية التي وفرت لرواية القصة العناصر الرقمية التالية: النص، الصورة، الصوت، الصور المتحركة، وذلك بغرض إنتاج رواية قصة رقمية تستخدم في التعليم".

اما " عبد الباسط" (٢٠١٠ ، ٢٠٠) فيعرف القصة الرقمية على أنها حكاية نثرية واقعية أو خيالية قائمة على استخدام برمجية Photostory3 في المزج المنظم للصور والخرائط والنصوص والخلفيات والتعليق الصوتي بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظاهرات التي تدعم تحقيق هدف التعليم والتعلم .

أما " فرازل" (Frazel,2011,9) فترى أن رواية القصة الرقمية تلك العملية التي تدمج الوسائط التعليمية المتنوعة لإثراء النصوص المكتوبة والمنطوقة بالمؤثرات والصور المتحركة ومهارات الفن الروائي مستهدفة في ذلك غاية تربوية ذات ملامح تشويق وإثارة تناسب مهارات القرن الحادي والعشرين المتطورة.

عناصر القصة الرقمية :

يلخص " روبن" **(Robin,2008)** ، و" ميلر" **(Miller ,2009)** ، و **(Microsoft Corporation,2010, 7-8)** العناصر التي ينبغي توافرها في القصة الرقمية الفاعلة في :

١) الموضوع الأساس للقصة.
٢) إبراز وجهة النظر للقصة المستهدفة.
٣) صوغ سؤال درامي للقصة الرقمية.
٤) اللغة والأسلوب.
٥) سيناريو المحتوى العاطفي.
٦) الصوت المؤثر في المستمع.
٧) الموسيقى التصويرية المحفزة على إثارة الانتباه والاهتمام.

٨) الاقتصاد في الأدوات.

٩) سرعة الانتقال في القصة.

ويمكن القول أن هذه العناصر أساس في القصص الرقمية لتحقق أهدافها.

الأهمية التربوية للقصص الرقمية :

وتكمن أهمية القصص الرقمية في العملية التربوية بعامة والتاريخ بخاصة وفق ما أشار إليه كل من : (أبو مغنم، ٢٠١٣ م، ٧ ؛ Frazel,2011,9 ؛ Spicer,2013,24 ؛ صادق، ٢٠٠٩م) في الآتي :

- ✓ يساعد حكي القصص الرقمية على تنمية التأمل في موضوع التعلم أو الرواية التاريخية ؛ الأمر الذي يعطي بُعداً للتعلم العميق.
- ✓ أنها أداة قوية للتعلم البصري والسمعي، فهي بمثابة السقالات التي تربط بين المدرسة والمجتمع المحيط بها.
- ✓ تساعد في استكشاف التجارب الخاصة لدى الطلاب، وإضفاء معنىً لها وربطها مع تجارب الآخرين، الأمر الذي يستكشف مؤشرات الانتماء لديهم.
- ✓ تعد القصص الرقمية أنموذجاً تربوياً مهماً لدمج تقنية المعلومات في العملية التربوية.
- ✓ باستخدام القصص الرقمية في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بعامة، والتاريخ بخاصة، يمكن للطلاب الخجولين المشاركة بما يدور في أذهانهم والتعبير عن آرائهم وخواطرهم القصصية.
- ✓ تسهم القصة الرقمية في تطوير وتنمية مهارات الاتصال والتواصل سواء كانت سمعية أم بصرية أم كتابية.

- ✓ تطـوير الكفايـات ؛ كالكفايـات الإلكترونيـة الناتجـة عـن اسـتخدام تطبيقـات الوسـائط المتعـددة في بنـاء القـصص الرقميـة ، إضـافة إلى كفايات أخرى كالتحدث والتعبير، والاستماع ، والسرد التاريخي.
- ✓ تثـري القـصة الرقميـة التمثيـل الـذاتي والتعـبير عـن الهويـة الشخـصية للمتعلم ؛ من خلال المشاركة والتعبير عن الرأي.
- ✓ تحفـز الـتفكير الناقـد في الـتعلم ، وتـشجع علـى الابتكـار والإبـداع ، وتخاطب الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.

ومن هنا يتضح أنهـا تحمـل أبعـاداً ايجابيـة يمكـن اسـتثمارها في جـذب انتبـاه الطلاب لموضوعات التعلم ، وتحفيز انفعالاتهم لقيم وسلوكيات مهمة يأتي في مقدمتها قيم الانتماء الوطني.

مراحل إنتاج القصص الرقمية :

بالرجوع إلى الأدب التربوي لمراحل إنتاج وتصميم القـصص الرقميـة مثـل (Chung, 2007)، و(عبدالباسـط ، ٢٠١٠م ،ص ٢٠٢- ٢٠٣)، و (أبـو مغـنم ، ٢٠١٣م) يمكـن اسـتخلاص مراحـل إنتـاج القـصص الرقميـة بـشكل موجز في الآتي :

- مرحلة تحديد مجال القـصة : وذلـك بتحديـد المجـال التخصـصي وتنتهـي هذه المرحلة عند بداية التفكير الذهني لكتابة النص للقصة الرقمية.
- مرحلة كتابة نص القصة : وهنا يتم تحديد الفكرة الرئيسة للقصة والبدء في كتابتها ومراجعتها حتى تأخذ شكلها النهائي.

- مرحلة إعداد السيناريو للقصة: ويتم فيها تحديد الشكل الأساس لرواية القصة وعناصر الوسائط المتعددة التي سوف تستخدم في عرضها.
- مرحلة إعداد السيناريو المصور للقصة: ويتم فيها تحديد النص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في أماكن محددة بالقصة وبتفاصيل دقيقة تسهم في تسهيل التنفيذ.
- مرحلة تجميع المصادر: وفيها يتم الحصول على الوسائط المتعددة المطلوبة لإنتاج القصة، سواء من خلال الإنترنت أم الكمبيوتر الشخصي، أم أجهزة مساعدة كالماسح الضوئي، والكاميرا الرقمية وغيرهما.
- مرحلة الإنتاج: وذلك باستخدام البرامج المناسبة مثل برنامج Photo story، وغيره من البرامج المجانية أو المدفوعة المتاحة على الإنترنت.
- مرحلة المشاركة: هنا يتم التشارك للقصة الرقمية من خلال إتاحتها للجمهور على شبكة الإنترنت، أو شبكة داخلية داخل مؤسسة ما أو مدرسة على اسطوانات مدمجة CDs، أو نشرها على أحد تقنيات الويب ٢ مثل YouTube.

القصص الرقمية وأهداف تدريس التاريخ:

تعد القصص الرقمية التاريخية من أهم الوسائط التعليمية الحديثة لإيصال الحقائق والمفاهيم والقيم لطلاب المرحلة المتوسطة، وذلك للآتي:

١. **طبيعة المرحلة المتوسطة:** حيث يتسم طالب هذه المرحلة بالميل إلى الاستماع الروائي، وتجذبه الوسائط المتعددة التفاعلية، ويثير تفكيره الأحداث

المتتالية عن المعارك والشخصيات البارزة والأفلام الوثائقية، وهذه جميعها من فنيات تطوير القصص الرقمية التاريخية.

٢. **طبيعة مقرر التاريخ وأهداف تدريسه**: فمن بين أهداف تدريس التاريخ بالمرحلة المتوسطة تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيها من خلال إكساب الطلاب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك، والقصص الرقمية يمكن أن تسهم في توفير البيئة الوجدانية الداعمة لتكوين القيم والاتجاهات الإيجابية وفي مقدمتها قيمة العمل التشاركي من خلال ما توفره من نماذج سلوكية مرغوبة مرتبطة بأهداف تدريس التاريخ كالحفاظ على مكتسبات الوطن ووحدته الوطنية وطاعة ولاة الأمر (أبو مغنم، ٢٠١٣م، ١٢٤).

وإلى ذلك يشير "مراود" Merawed (٢٠١٣، ٩٨) أن القصص الرقمية أسلوب تربوي مهم لتدريس التاريخ؛ حيث توفر شكلاً جديداً لرواية الحكايات الشخصية وبعض السير الذاتية للشخصيات التاريخية من خلال استخدام بعض المصادر الأصلية الإلكترونية كالوثائق، والصور، ومقاطع الفيديو لعرض وجهات النظر بهدف تنمية مهارة عدة كتفسير الأحداث التاريخية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وتأصيل قيم المواطنة.

الانتماء الوطني: ماهيته، ومظاهره، ومبررات تنميته، ودور مقررات الدراسات الاجتماعية في تنميته

إن من الأهمية بمكان تربية أبناء الوطن وتوجيههم الوجهة الصحيحة التي تسهم في حمايتهم من الأفكار المتطرفة وتوفير مناخ يتسم بالوسطية والاعتدال وعدم الغلو في الأفكار، وفيما يلي عرض لذلك:

ماهية الانتماء الوطني :

يعـرف " اللقـاني والجمـل" (٢٠٠٣م، ٥٥) الانتمـاء بأنـه شـحنة عقليـة ووجدانية كامنة بداخل الفرد، تظهر في المواقف ذات العلاقة بالوطن، على مستوياته المختلفة وفي مجالاته المتعددة.

ويعرفه " مورفاي" (Murphy,2004,10) بأنه "ارتباط وجداني عقلي نحو أنظمـة المجتمـع المختلفـة مـن اقتـصادية، واجتماعيـة، وسياسـية، وفكريـة، وحضارية".

ويـشير " أبـو فـودة" (٢٠٠٧م) إلى أن الانتمـاء الـوطني عبـارة عـن امتثـال الفـرد للقـيم الـسائدة في مجتمعـه، كـالاعتزاز بـالرموز الوطنيـة، والالتـزام بـالقوانين والأنظمـة الـسائدة، والمحافظـة علـى ثـروات الـوطن وممتلكاتـه، والاستعداد للتضحية من أجله.

المظاهر المكونة لأبعاد الانتماء الوطني :

تتعـدد وجهـات النظـر الـتي تناولـت المظـاهر والأبعـاد المكونـة للانتمـاء الوطني، ويلخص " بدران " (١٩٨٩م، ٢٣) مظاهر وأبعاد الانتماء الوطني في التضحية من أجل الوطن، والقيام بالواجب المطلوب على أكمل وجه في جميع المجالات، والقيام بالأعمال التطوعية والخيرية ونحو ذلك مما له علاقة بالانتماء الوطني.

ويـرى "عبـد الله" (٢٠٠٠م، ٥٠) و"العنـاتى وطربيـة" (٢٠٠٧م، ٦٧-٦٨) و"رجيعـه" (٢٠٠٧م، ٨٣) و" الـشعراوي" (٢٠٠٨م، ١٢٧) و" عمـران وعـارف" (٢٠١٤م) أن أبعـاد الانتمـاء الـوطني تتمثـل في حـب الـوطن، والمشاركة في صنع حاضر مزدهر له، والغيرة عليه والاعتزاز به والحفاظ على

الوحدة الوطنية والدفاع عن الوطن وتقدير رموزه الوطنية والمحافظة على ممتلكاته والشعور بالمسؤولية تجاه الأمور المتعلقة بالوطن بشكل عام.

وبناء على ما سبق فإن أبعاد المقياس الوطني تتمثل في الآتي:

- طاعة ولاة الأمر.
- تقدير الشهداء والوفاء لهم.
- الوحدة الوطنية.
- المحافظة على المرافق العامة.
- الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة.
- محاربة الارهاب.

مبررات ترسيخ قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

يُعد ترسيخ قيم الانتماء الوطني لدى الطلاب مطلباً ضرورياً للأسباب الآتية:

١. ما أكده النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية على الالتزام بالعقيدة الإسلامية نصاً وروحاً، والانتماء للوطن وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك من خلال ترسيخ القيم الإسلامية وتربية الأجيال على الإيمان بالله والتضحية من أجل الوطن وقضايا الأمة (الحامد، ١٤٢٦هـ، ٢٠).

٢. أن الإحساس بالانتماء إلى الدين والوطن يضفي على نفس الفرد الاطمئنان والاستقرار، وفقدان هذا الإحساس يؤثر على الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي بالوطن (سعد، ٢٠٠٨م، ٣).

٣. مساعدة الطلاب على مواجهة نظام العولمة، والغزو الفكري التي تتعرض لها المجتمعات العربية والإسلامية في هذا الوقت (الرياشي، ٢٠١٢م، ٧٠).

ويضيف الباحث بأن هناك مبررات أخرى تؤكد على أهمية ترسيخ قيم الانتماء الوطني من بينها: الدور المهم لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية في إعداد الطلاب إعداداً متكاملا، وإكسابهم القيم والاتجاهات المرغوبة، ليكونوا على درجة من الوعى بمسؤولياتهم تجاه وطنهم وحقوقهم عليه، وأهمية تأصيل قيم الانتماء الوطني لمواجهة الأفكار المتطرفة.

دور الدراسات الاجتماعية والوطنية في تعزيز قيم الانتماء الوطني:

يُعنى نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بالمواطنة والانتماء الوطني، فالمتأمل لأهداف المرحلة المتوسطة يجد أنها تؤكد على الانتماء الوطني بكافة أبعاده ومكوناته، " وزارة التربية والتعليم" (١٤٢٧هـ، ٥٩- ٦٠).

والدراسات الاجتماعية بحكم طبيعة محتواها تدعو إلى التمسك بالقيم والاتجاهات الإنسانية وأهمها الشعور بالولاء للدين والوطن والمسؤوليات المترتبة على ذلك وتقبل التطور والتغير في الحياة الاجتماعية في ضوء ثوابت المجتمع، وفي هذا الإطار تؤكد " الرياشي" (٢٠١٢م، ٧٠) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تسهم في تنمية قيم الانتماء الوطني وغيرها من القيم الأخلاقية والدينية والإنسانية والاجتماعية إذا ما أدرك القائمون على إعداد هذه المناهج أهمية ترسيخ قيم الانتماء الوطني، وإيجاد نوع من الترابط والتكامل بين أساليب ممارستها على أرض الواقع.

الدراسات السابقة:

أ. دراسات في القصص الرقمية:

هناك عدد من الدراسات السابقة في مجالات دراسية متنوعة أكدت نتائجها على فاعلية القصص الرقمية في تنمية نواتج تعلم مهمة لدى المتعلمين، ومنها

دراسة " شانج" (Chung, 2007) التي هدفت إلى الكشف عن أثر دمج استخدام القصص الرقمية في أحد المقررات الدراسية لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة هيوستن لاستخدام القصص الرقمية في تعليم الفنون لدى طلابهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القصص الرقمية وسيلة قوية وذات صلة متكاملة لتدريس الفنون في عصر التقنية الرقمية.

ودراسة " صادق " (٢٠٠٨م) التي هدفت إلى تقصي فاعلية أسلوب قائم على القصص الرقمية لدمج التقنيات في عملية التعلم النشط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القصص الرقمية التي أنتجها الطلاب ساعدتهم على التفكير بشكل أعمق، وعرض أفكارهم بوضوح وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، كما أوضحت أهمية استخدام مثل هذا النوع من الاستراتيجيات التفاعلية الرقمية.

ودراسة " ويو؛ وينج" (Wu & Yang, 2008) التي استهدفت معرفة أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم وتنمية التحصيل لتلاميذ المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام القصص الرقمية في تنمية التفكير الإبداعي وإثارة الدافعية للتعلم وتنمية التحصيل الدراسي في كل مجموعة على حدة.

ودراسة " شيمي" (٢٠٠٩م) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية رواية القصة الرقمية القائمة على الويب في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى الطلاب عينة البحث.

ودراسة " عبد الباسط" (٢٠١٠م) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على استخدام برمجية PhotoStory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام برمجية PhotoStory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة.

ودراسة " هارون" (٢٠١٢م) التي هدفت إلى تقصي فاعلية تدريس القصص الرقمية في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة وثيقة بين استخدام القصص الرقمية وتحسين مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وكذلك دراسة " أبو مغنم" (٢٠١٣م) التي استهدفت الكشف عن فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد كشفت الدراسة عن فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تنمية التحصيل والقيم الأخلاقية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة " مراود" Merawed (٢٠١٣م) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام القصص الرقمية التاريخية لتنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعاطف التاريخي لصالح التطبيق البعدي، كما أبرزت النتائج فاعلية القصص الرقمية في تنمية التعاطف التاريخي.

ودراسة " المطيري" (٢٠١٤م) التي هدفت إلى التعرف على أثر القصص الرقمية باستخدام تقنية التابلت (tablet) في تنمية مهارات التفكير الناقد في التربية الأسرية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة " مهدي" (٢٠١٦م) التي استهدفت الكشف عن فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية لتنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، وقد اظهرت نتائج الدراسة فاعلية القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع بغزة.

ب. دراسات في الانتماء الوطني:

هناك عدد من الدراسات السابقة في مجال تعزيز الانتماء الوطني ومنها دراسة "عيد" (٢٠٠٤م) التي هدفت إلى معرفة مدى إدراك الطلاب لمفهوم المواطنة الصالحة، وقد توصلت الدراسة أن الدراسات الاجتماعية عمقت المواطنة الصالحة في نفوس الطلاب.

ودراسة " الشعراوي" (٢٠٠٨م) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلاب الصف التاسع بمحافظة غزة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الوعي البيئي ومقياس الوعي والانتماء الوطني يعزى للبرنامج المقترح.

ودراسة " حمتو" (٢٠٠٩م) التي هدفت إلى التعرف على قيم الولاء والانتماء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية بالمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين والتحقق من مدى توافرها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تسعة أبعاد لقيم الانتماء والولاء ينبغي أن تضمن في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا، وهي: الديني، الوطني، التاريخي، الاجتماعي، المهني (الحرفي)، البيئي، الأسري، الثقافي، السياسي.

ودراسة "الرياشي" (٢٠١٢م) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح في التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن لتنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ومقياس قيم الانتماء ومقياس الاتجاه نحو الحفاظ على التراث لصالح التطبيق البعدي في حين لم تظهر فروق فيما يخص الجنس.

ودراسة " الحنان" (٢٠١٢م) التي استهدفت الكشف عن أثر استخدام مدخلي التراث والطرائف التاريخية لتدريس التاريخ على تنمية مهارات البحث وقيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تقدم طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مدخلي التراث والطرائف التاريخية في اختبار مهارات البحث التاريخي ومقياس قيم الانتماء الوطني على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

ودراسة " المفضي" (٢٠١٢م) التي هدفت إلى تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تناوله لقيم الانتماء الوطني وقد تباينت نسب توافر قيم المجالات التي تناولها الباحث بالدراسة، كما كشفت عن ضعف توافر قيم الانتماء الوطني بالمقرر المذكور.

ودراسة " عمران وعارف" (٢٠١٤م) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات التفكير السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب كلية التربية الفرقة الرابعة شعبة الدراسات الاجتماعية بسوهاج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير السياسي وقيم الانتماء الوطني لدى طلاب شعبة الدراسات.

ودراسة "أحمد" (٢٠١٤م) التي استهدفت تصميم وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والولاء الوطني لدى طلاب الصف الاول الإعدادي، وقد توصلت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في التطبيق القبلي البعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات المشاركة السياسية واختبار الانتماء الوطني.

ودراسة "محمد" (٢٠١٥م) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم في تنمية الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج منها ارتفاع مستوى درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الانتماء الوطني على درجات المجموعة الضابطة.

ومن العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة في مجال القصص الرقمية يتضح أن استخدام القصص الرقمية أسهم في تحقيق العديد من الأهداف التربوية عامة وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية بخاصة لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، كتنمية التحصيل، والقيم الأخلاقية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات التعاطف التاريخي، ومهارات الاستماع الناقد، ومهارات البحث، والمفاهيم التكنولوجية، ولعل هذا داعم للبحث والتقصي لاستخدامها على متغيرات أخرى في مجال الانتماء الوطني لاستكشاف فاعليتها في تنمية قيم الانتماء الوطني التي أكدت العديد من الدراسات على أهميتها وبخاصة في هذا العصر.

منهج البحث وأدواته وإجراءاته:

١- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ الذي تقوم فكرته على استخدام المجموعة التجريبية، كما استخدم طريقة القياس القبلي البعدي لمتغيرات البحث التابعة (الانتماء الوطني).

جدول(١): التصميم التجريبي للبحث

العينة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	
المجموعة التجريبية	مقياس الانتماء الوطني	القصص الرقمية التاريخية	مقياس الانتماء الوطني	المعالجة الاحصائية

٢- مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٧/٣٦هـ، وتم اختيار عينة قصدية منهم لإجراء

التجربة تألفت من (٣٠) طالباً من مدرسة الحارث بن هشام المتوسطة التابعة لمكتب الغرب بمدينة الرياض

مواد وأدوات البحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث وأهدافه تم إعداد مجموعة الأدوات الآتية:

١- مواد البحث:

أ- قائمة بقيم الانتماء الوطني اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتحكيمها من قبل عينة من المحكمين.

ب- تصميم قصص رقمية تاريخية لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتحكيمها من قبل مجموعة من متخصصي تقنيات التعليم.

جـ - إعداد دليل إرشادي لمعلم التاريخ يتضمن بعض الإرشادات والتوجيهات التي تعينه على تدريس موضوعات الوحدة وفقاً للقصص الرقمية.

٢- أدوات البحث:

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه قام الباحث بإعداد أدوات البحث وفق الآتي:

١). إعداد قائمة قيم الانتماء الوطني:

قام الباحث بإعداد قائمة بقيم الانتماء الوطني، وقد مر إعداد القائمة بالمراحل الآتية:

(أ). تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلي تحديد بعض قيم الانتماء الوطني، التي ينبغي توافرها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

(ب). تحديد مصادر اشتقاق القيم: تم اشتقاق قائمة قيم الانتماء الوطني من المصادر الآتية:

١- أهداف مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة: والتي تتمركز حول تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية التي تستشرف مستقبل الطالب ليكون مواطناً متحملاً للمسؤولية.

٢- طبيعة مادة التاريخ: التي تُستمد منها مواطن القدوة والسلوك الصحيح التي تساعد على بناء المواطن فكرياً ووجدانياً ومهارياً.

٣- الدراسات والبحوث السابقة: رجع الباحث إلى مجموعة من تلك البحوث في مجال تعليم المواد الدراسية عامة، والاجتماعيات بخاصة، مثل دراسة: "العمرجي" (٢٠٠٧م)، و " العمري" (٢٠٠٨م)، و"مرفت صلاح" (٢٠٠٨م)، و"حسين عبد الباسط" (٢٠٠٩م)، "حسن" (٢٠١١م)، و" مراود" (٢٠١٢م)، و" زايد" (٢٠١٢م)، و" أبومغنم" (٢٠١٣م)، و " عمران وعارف" (٢٠١٤م).

(جـ)- عرض القائمة على المحكمين: تم عرضها على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التعرف على مدى مناسبتها، ودقتها اللغوية، وإمكانية الإضافة والتعديل.

(د)- إعداد الصورة النهائية لقائمة قيم الانتماء الوطني: إجراء التعديلات على قائمة قيم الانتماء الوطني المبدئية، حتى صارت القائمة بصورتها النهائية في (ملحق ٢)، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث الذي نصه (ما قيم الانتماء الوطني التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؟)

٢). بناء القصص الرقمية التاريخية :

بعد الاطلاع على بعض الأدبيات، والدراسات السابقة التي تناولت رواية القصص الرقمية، كدراسة (شيمي، ٢٠٠٩م) و(عبد الباسط، ٢٠٠٩م) و" فرازل" (Frazel,2011) و(نوبي وآخرون، ٢٠١٣م) و(ابو مغنم، ٢٠١٣م) و" المطيري" (١٤٣٦ه)، اتبع الباحث مراحل التصميم الآتية للقصص الرقمية التاريخية المستخدمة بالبحث :

شكل (١) خطوات تصميم القصص الرقمية

١)- مرحلة التحليل :

تتضمن هذه المرحلة تحديد خصائص المتعلمين المستهدفين من رواية القصة الرقمية، والاحتياجات التعليمية لهم في مجال المحتوى العلمي، وتحليل المصادر والموارد لإنتاج القصة الرقمية.

٢)- مرحلة التصميم :

تم إعداد قصص تعليمية وتدعيمها بإمكانيات برامج لصناعة الأفلام بشكل أكثر جودة وفاعلية لإكساب الطلاب قيم الانتماء الوطني (طاعة ولاة الأمر – تقدير الشهداء والوفاء لهم – الوحدة الوطنية – المحافظة على المرافق العامة – الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة – محاربة الإرهاب)، وفيما يلي العناصر الرئيسة لمرحلة التصميم :

تحديد الأهداف التعليمية للفيديوهات الرقمية: تم صوغ الأهداف وفقاً لنوع التعلم المتوقع الذي يكسب قيم الانتماء الوطني بعد دراسة القصص الرقمية المقترحة.

تحديد المحتوى التعليمي للقصص الرقمية: تم تحديد المحتوى من الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة، والاحتياجات الفعلية لطلاب المرحلة المتوسطة فيما يرتبط بقيم الانتماء الوطني في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.

١) مرحلة كتابة السيناريو:

وقد هدفت هذه المرحلة إلى تسجيل ورسم ما ينبغي أن يعرض على كل شاشة من شاشات الفيديو في نماذج خاصة تعرف بنماذج ستوري بورد Stoy board بطريقة تسمح بوصف كل عنصر يتم عرضه على الشاشة، وتمثلت أهداف كتابة السيناريو فيما يلي:

- مدى تحقيق السيناريو للأهداف التعليمية.
- مدى كفاية البرامج المستخدمة في التصميم، ومناسبتها لمحتوى المادة التعليمية.
- مدى مناسبة الرواية المستخدمة في القصص لتقديم المحتوى.

ولتحقيق أهداف السيناريو روعي في كتابته الآتي: تحديد عدد الشاشات وتسلسلها، ووصف الجانب المرئي لكل شاشة، والنصوص المكتوبة، ووصف الجانب المسموع (التعليق الصوتي، المؤثرات الصوتية و الفنية)، وبهذا أصبح السيناريو صالحاً للتنفيذ.

٢) مرحلة الإنتاج:

قام الباحث باستخدام برنامج Photo Story.3 في إنتاج القصة الرقمية التاريخية، بعد أن تمّ رسم الصور والمشاهد المعبّرة عن مضمون القصة، وتسجيل التعليق الصوتي مع مراعاة أن تكون الصور والتعليق الصوتي المنتجة ذات جودة عالية، كما تم مراعاة تحريك المؤثرات الانتقالية على الصور والشرائح، وتوظيف المؤثرات الصوتية بالطريقة المناسبة، ومن ثمّ إنتاج المشهد بالشكل النهائي حيث يتضمن ملفين (صوت، وفيديو) بالامتداد wmv.

٣) مرحلة التقويم:

قام الباحث بعرض القصص الرقمية التاريخية المنتجة على مجموعة من الخبراء المحكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، ومناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، ملحق رقم (١)، للتأكد من مدى مناسبتها لتحقيق الأهداف، ومدى جودة التصميم والإنتاج، وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، وأصبحت القصص الرقمية جاهزة للتطبيق النهائي ملحق رقم (٥)، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي نصه (ما القصص الرقمية التاريخية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؟)

٣- إعداد مقياس الانتماء الوطني:

لإعداد مقياس الانتماء الوطني لطلاب المرحلة المتوسطة تم الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة: "العمرجي" (٢٠٠٧م)، و " العمري" (٢٠٠٨م)، و"مرفت صلاح" (٢٠٠٨م)، و"حسين عبد الباسط" (٢٠٠٩م)،

"حسن" (٢٠١١م)، و" مراود" (٢٠١٢م)، و" زايد" (٢٠١٢م)، و" أبومغنم" (٢٠١٣م)، و " عمران وعارف" (٢٠١٤م)، وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تعرف مدى اكتساب طلاب الصف الثالث المتوسط لبعض أبعاد الانتماء الوطني، وهي: طاعة ولاة الأمر – تقدير الشهداء والوفاء لهم – الوحدة الوطنية – المحافظة على المرافق العامة – الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة – محاربة الإرهاب.

٢- تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس ومحتواه من خلال الخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض البحوث والدراسات في هذا المجال.
- دليل معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة.
- دراسة وتحليل خصائص طلاب المرحلة المتوسطة.
- كتب المناهج والقيم الوطنية.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد الأبعاد التالية للمقياس في صورته الأولية:

- البعد الأول: طاعة ولاة الأمر، ويتضمن (٦)عبارات.
- البعد الثاني: تقدير الشهداء والوفاء لهم، ويتضمن (٦) عبارات.
- البعد الثالث: الوحدة الوطنية، ويتضمن (٧) عبارات.
- البعد الرابع: المحافظة على المرافق العامة، ويتضمن (٧) عبارات.
- البعد الخامس: الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة، ويتضمن (٧) عبارات.

- البعد السادس: محاربة الارهاب، ويتضمن (٦) عبارات.

وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من ستة أبعاد رئيسة ويندرج تحتها (٣٩) عبارة تمثل كل عبارة موقفا يحدد الطالب استجابته فيه.

٣- تحديد نوع المقياس وصوغ مفرداته:

تم تحليل المحاور الرئيسة إلى مفردات فرعية، ومن ثم صوغها بحيث تتناسب وطبيعة كل محور من المحاور الرئيسة، على هيئة عبارات سلوكية تمثل مواقف سلوكية تتطلب من المفحوص الاستجابة لها، كما تم صوغ عبارات المقياس بحيث يحدد الطالب درجة توافر السلوك المطلوب في كل عبارة من عبارات المقياس التي تنطبق عليه بوضع علامة (√) أمام الخيارات الثلاثة:

- ✓ موافق
- ✓ إلى حد ما
- ✓ غير موافق

٤- طريقة التصحيح:

تحددت طريقة التصحيح كما في الجدول الآتي:

جدول(٢): سلم تقدير درجات المقياس

موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣	٢	١

٥- عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين:

بعد تحديد أبعاد المقياس والعبارات التي تندرج تحت كل بعد، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين قوامها (١١) من المختصين في المناهج

وتكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت هذه المرحلة البحثية عن بعض التعديلات التي تم مراعاتها وتعديلها، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

٦- التجريب الاستطلاعي للمقياس:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس، وعرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) طالباً، من غير العينة الأصل، وقد تم تصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات، وأجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامجي (Microsoft Excel 2010) و(SPSS,"17" For Windows) للمعالجات الإحصائية، فق الآتي:

أ- حساب معاملات ثبات المقياس:

حُسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة " سبيرمان – براون" للتجزئة النصفية (Split-Half formula) لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل، وقد جاءت النتائج كما بالجدول (٣):

جدول (٣): معاملات ارتباط وثبات مقياس الانتماء الوطني

ابعاد المقياس	معامل الارتباط	معامل الثبات
طاعة ولاة الأمر	٠,٧٨	٠,٨٨
تقدير الشهداء والوفاء لهم	٠,٩٦	٠,٩٧
الوحدة الوطنية	٠,٨٥	٠,٩٢
المحافظة على المرافق العامة	٠,٩٧	٠,٩٨
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٠,٨١	٠,٨٥
محاربة الإرهاب	٠,٧١	٠,٨٣
المقياس الكلي	٠,٩٨	٠,٩٩

ويتضح من جدول (٣) أن معاملات ثبات مقياس الانتماء الوطني تتمتع بدرجة عالية من الثبات تراوحت بين (٠,٩٩- ٠,٧١) وهو معدل عالي للمقياس.

ب- حساب معاملات صدق المقياس:

وقد تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

(١)- الصدق الظاهري (المنطقي): (Face Validity)

يهدف الصدق المنطقي إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي يقيسه، وقد تم مراعاة أن تكون عباراته مشتقة من دراسات ممثلة للانتماء الوطني، كما تم عرض المقياس على عدد من المحكمين، وكان رأيهم أن كل عبارة من عبارات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.

(٢)- الصدق الذاتي (الإحصائي): (Intrinsic Validity)

وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس ككل ولكل بعد على حدة، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٤): معاملات الصدق الذاتي (الإحصائي) لمقياس الانتماء الوطني

أبعاد المقياس	معامل الثبات	معامل الصدق
طاعة ولاة الأمر	٠,٨٨	٠,٩٤
تقدير الشهداء والوفاء لهم	٠,٩٧	٠,٩٨
الوحدة الوطنية	٠,٩٢	٠,٩٦
المحافظة على المرافق العامة	٠,٩٨	٠,٩٩
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٠,٨٥	٠,٩٢
محاربة الإرهاب	٠,٨٣	٠,٩١
المقياس الكلي	٠,٩٩	٠,٩٩

ويتضح من جدول (٤) أن مقياس الانتماء الوطني وأبعاده الستة يتميز بدرجة مناسبة من الصدق.

(٣)- صدق الاتساق الداخلي :

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وأيضاً الارتباط بين درجة كل بعد ودرجات الأبعاد الأخرى للمقياس ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتم الاستعانة في ذلك ببرنامج ("SPSS,"17) للمعالجات الإحصائية.

جدول(٥): معاملات الارتباط بين درجات

عبارات بعدي مقياس الوعي والدرجة الكلية لكل بعد

المحور	السؤال	معامل الارتباط	التعليق
طاعة ولاة الأمر	١	٠,٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢	٠,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣	٠,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٤	٠,٨٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٥	٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٦	٠,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
تقدير الشهداء والوفاء لهم	٧	٠,٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٨	٠,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٩	٠,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٠	٠,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١١	٠,٨٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٢	٠,٨١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الوحدة الوطنية	١٣	٠,٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٤	٠,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٥	٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١

المحور	السؤال	معامل الارتباط	التعليق
	١٦	٠,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٧	٠,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٨	٠,٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٩	٠,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحافظة على المرافق العامة	٢٠	٠,٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢١	٠,٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٢	٠,٩٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٣	٠,٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٤	٠,٩٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٥	٠,٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٦	٠,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٢٧	٠,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٨	٠,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٢٩	٠,٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٠	٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣١	٠,٩١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٢	٠,٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٣	٠,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
محاربة الإرهاب	٣٤	٠,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٥	٠,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٦	٠,٨٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٧	٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٨	٠,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	٣٩	٠,٧٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع عبارات المقياس لها دلالة إحصائية، وأن عبارات المقياس صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الانتماء الوطني

أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الدرجة الكلية
طاعة ولاة الأمر	-	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٩٥	٠,٩٣	٠,٩٥
تقدير الشهداء والوفاء لهم	٠,٨٨	-	٠,٩٧	٠,٩٨	٠,٩١	٠,٩٥	٠,٩٨
الوحدة الوطنية	٠,٨٩	٠,٩٧	-	٠,٩٧	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٩٨
المحافظة على المرافق العامة	٠,٩٠	٠,٩٨	٠,٩٧	-	٠,٩٢	٠,٩٥	٠,٩٨
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٠,٩٥	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٩٢	-	٠,٩٤	٠,٩٧
محاربة الإرهاب	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩٥	٠,٩٥	٠,٩٤	-	٠,٩٨
المقياس الكلي	٠,٩٥	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٧	٠,٩٨	-

ج- حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس من خلال استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار بقياس الزمن المستغرق عند انتهاء أول طالب من الإجابة وآخر طالب انتهى من الإجابة، وحساب المتوسط لذلك، وقد بلغ: (٢٠+٤٠) ÷ ٢ = ٣٠ دقيقة، بالإضافة إلي خمس دقائق خصصت لإلقاء تعليمات المقياس فكان الزمن الكلي للمقياس (٣٥دقيقة).

د- تحديد درجة واقعية العبارات:

تعني واقعية العبارة قدرتها على إحداث استجابات "موافق"، "وغير موافق" والابتعاد عن استجابات "غير متأكد" واستخدمت معادلة "هوفستاتر" (Hofestatter)، الذي وضع حدود درجة الواقعية كما بالجدول التالي:

جدول (٧): مدى درجات الواقعية كما حددها " هوفستاتر"

درجة الواقعية	المدى
منخفضة	اقل من ١
متوسطة	١ — ٢,٤٩
فوق المتوسطة	٢,٥ — ٤,٩٩
مرتفعة	٥ — ١٠
مرتفعة جداً	أكثر من ١٠

وبتطبيق معادلة "هوفستاتر"(Hofestatter) :

$$\text{درجة الواقعية} = \frac{\text{س+} \times \text{س-}}{\text{س}}$$

حيث :

س+ : عدد إجابات موافق .

س- : عدد إجابات غير موافق .

س : عدد إجابات غير متأكد .

كانت درجات مقياس الانتماء الوطني كالتالي :

جدول (٨)

يوضح درجات الواقعية لعبارات المقياس

المحور	السؤال	درجة الواقعية
طاعة ولاة الأمر	١	٢١
	٢	٢٥,٥
	٣	١٧
	٤	١٤,٤
	٥	١٩
	٦	٢٧
تقدير الشهداء والوفاء لهم	٧	٢١
	٨	١٥
	٩	١٤,٤

المحور	السؤال	درجة الواقعية
	١٠	١٥
	١١	٢٦,٦
	١٢	٣٦
الوحدة الوطنية	١٣	١٩
	١٤	١٥
	١٥	٢٢,٥
	١٦	١٩
	١٧	٢٢,٥
	١٨	١٩
	١٩	٢٦,٦
المحافظة على المرافق العامة	٢٠	١٥
	٢١	٢١
	٢٢	٢٦,٦
	٢٣	١٥
	٢٤	٢١
	٢٥	٣١,٦
	٢٦	١٩
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٢٧	١٩
	٢٨	٢١
	٢٩	٣١,٦
	٣٠	٣١,٦
	٣١	١٤,٤
	٣٢	٢٦,٦
	٣٣	٢٥,٢
محاربة الإرهاب	٣٤	٣١,٦
	٣٥	٩,١
	٣٦	١٧
	٣٧	١٩
	٣٨	٣٩,٦
	٣٩	٢٥,٥

ومن الجدول السابق اتضح أن درجات الواقعية لعبارات المقياس مرتفعة حيث تراوحت بين (٩,١- ٣١)، وهذا يدل على كفاءة المقياس في استدعاء الاستجابات من الطلاب.

٨- الصورة النهائية للمقياس:

بعد صوغ عبارات المقياس وعرضه على المحكمين وضبطه إحصائياً، أصبح المقياس في صورته النهائية، مكوناً من (٣٩) عبارةً، موزعةً على أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(٩): مواصفات مقياس الانتماء الوطني والوزن النسبي لها

م	الابعاد الرئيسة	عدد العبارات الفرعية	أرقام العبارات	الوزن النسبي
١	طاعة ولاة الأمر	٦	١- ٧- ١٣ – ١٩- ٢٥- ٣١	١٥,٤٪
٢	تقدير الشهداء والوفاء لهم	٦	٢- ٨- ١٤ – ٢٠- ٢٦- ٣٢	١٥,٤٪
٣	الوحدة الوطنية	٧	٣- ٩- ١٥- ٢١- ٢٧- ٣٣- ٣٧	١٧,٩٤٪
٤	المحافظة على المرافق العامة	٧	٤- ١٠ - ١٦- ٢٢- ٢٨- ٣٤- ٣٨	١٧,٩٤٪
٥	الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	٧	٥- ١١- ١٧- ٢٣- ٢٩- ٣٥- ٣٩	١٧,٩٤٪
٦	محاربة الارهاب	٦	٦- ١٢- ١٨- ٢٤- ٣٠- ٣٦	١٥,٤٪
المجـــــموع		٣٩	٣٩	١٠٠٪

تنفيذ تجربة البحث:

بعد توضيح الهدف من التجربة لمعلم مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية(*) وشرح خطوات التدريس وفقا للقصة الرقمية شفهيا وتزويده بأقراص مدمجة تحوي القصص الرقمية التاريخية، قام المعلم بتنفيذ تجربة الدراسة خلال (٣) أسابيع، وقد بلغ عدد أفراد مجموعة الدراسة (٣٠) طالباً، وقد كانت البداية تطبيق مقياس قيم الانتماء الوطني على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس القصص الرقمية التاريخية المقترحة لمجموعة الدراسة، تم تطبيق مقياس الانتماء الوطني على طلاب المجموعة التجريبية، وذلك يوم الاربعاء الموافق ١٤٣٧/٢/٢٧هـ.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضيته، فقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام (SPSS, V.17) حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، حيث طبقت المعالجات الاحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار " ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-test) لمقارنة درجات تطبيق مقياس الانتماء الوطني لمجموعة البحث، كذلك تم استخدام معادلة " مربع إيتا" (Eta square η2) لمعرفة إسهام المتغير

(*) الأستاذ / عبدالرحمن بن سعد بن دليل، معلم الدراسات الاجتماعية والوطنية.

التجريبي (القصص الرقمية التاريخية) في المتغير التابع (الانتماء الوطني)، كما تم استخدام معادلة بلاك Black. لمعرفة الفاعلية للقصص الرقمية التاريخية.

* * *

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد رصد درجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس قيم الانتماء الوطني بالتطبيق القبلي والبعدي تم اختبار صحة فرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

١) - اختبار صحة فرض البحث الذي نص على:

لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس قيم الانتماء الوطني، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠): قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات مجموعة البحث قبلي وبعدي في مقياس الانتماء الوطني

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
طاعة ولاة الأمر	قبلي	٣٠	١٠,٥	١,٧	٢٩	٢,٠٤	٢٠,٤	٠,٠٥
	بعدي		١٧,٥	٠,١٨				
تقدير الشهداء والوفاء لهم	قبلي		١٠,٦	١,٨			١٤,٩	٠,٠٥
	بعدي		١٧,١	١,١				
الوحدة الوطنية	قبلي		١٢,٥	٢,٢			١٦,١	٠,٠٥
	بعدي		٢٠,١	١,٣				
المحافظة على المرافق العامة	قبلي		١٢,٥	٢,٥			١٤,٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	بعدي		٢٠,١	١,٧				

المحور	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	قبلي		١١,٧	٢,٥			١٩,٥	٠,٠٥
	بعدي		٢٠,٧	٠,٥٢				
محاربة الإرهاب	قبلي		١١,٢	٢,٤			١٤,٣	٠,٠٥
	بعدي		١٧,٧	٠,٥٠				
المقياس الكلي	قبلي		٦٩,١	٧,٥			٢٧	٠,٠٥
	بعدي		١١٣,٥	٤				

❖- **قيمة ت الجدولية (٠,٠٥ ، ٢٩) = ٢,٠٤**

باستعراض النتائج بالجدول (١٠):

- يتضح ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لمقياس قيم الانتماء الوطني في المقياس ككل (١١٣,٥) وفي الأبعاد المكونة له (١٧,٥ ، ١٧,١ ، ٢٠,١ ، ٢٠,١ ، ٢٠,٧ ، ١٧,٧) عن المتوسط للتطبيق القبلي (٦٩,١) حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (٤٤,٤).

- كما يتضح أن الفرق بين متوسطيَ درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الانتماء الوطني ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وأن هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة " ت" للمقياس ككل (٢٧) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٢٩) تساوي (٢,٠٤) عند مستوى (٠,٠٥). الأمر الذي يقود إلى **قبول الفرض البديل.**

٢- الإجابة على سؤال البحث الثالث:

ما أثر القصص الرقمية التاريخية في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام القصص الرقمية التاريخية في تنمية الانتماء الوطني، وذلك باستخدام معادلة " كوهين" (Cohen d)، و مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول (١١) الآتي:

جدول (١١): قيمة "d"وقيمة " η2 " وحجم تأثير القصص الرقمية التاريخية في تنمية الانتماء الوطني

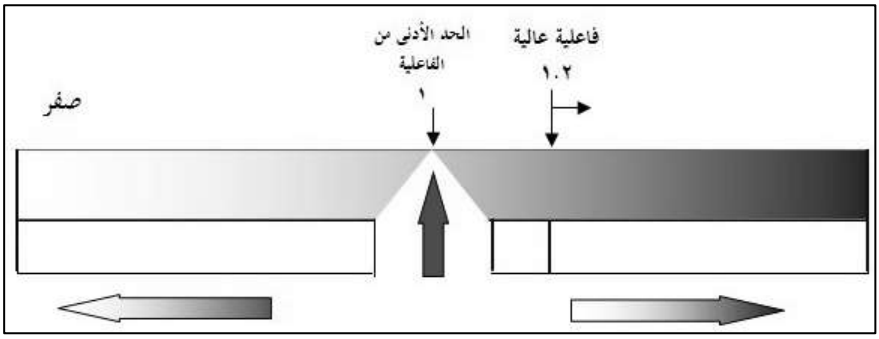
المتغير المستقل	التابع	T-test	Effect Size η2	حجم التأثير
القصص الرقمية التاريخية	طاعة ولاة الأمر	٢٠,٤	٠,٩٦٦٨٨	مرتفع
	تقدير الشهداء والوفاء لهم	١٤,٩	٠,٩٤٠٤٦	مرتفع
	الوحدة الوطنية	١٦,١	٠,٩٤٨٣٦	مرتفع
	المحافظة على المرافق العامة	١٤,٥	٠,٩٣٧٤٤	مرتفع
	الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	١٩,٥	٠,٩٦٣٩٢	مرتفع
	محاربة الارهاب	١٤,٣	٠,٩٣٥٨٤	مرتفع
	المقياس ككل	٢٧	٠,٩٨٠٦٨	مرتفع

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٠,٩٨٠٦٨) وهي نسبة " كبيرة "، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير القصص الرقمية التاريخية في تنمية قيم الانتماء الوطني لطلاب المجموعة التجريبية.

كما قام الباحث بالتأكد من فاعلية القصص الرقمية في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى الطلاب بحساب معدل الكسب باستخدام معادلة بلاك Black، الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (صفر- ١) فإنه

يمكن القول بعدم فعالية الأسلوب المستخدم في التدريس، أما إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن الواحد الصحيح، ولم تتعد (١.٢) فهذا يعنى أن الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأدنى من الفعالية، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١.٢) فهذا يعنى أن الأسلوب المستخدم في التدريس حقق الحد الأقصى من الفعالية، كما يوضحها الشكل (٢) الآتي:

شكل (٢) مقياس نسبة الكسب المعدل لـ " بلاك "



وقد كانت النتائج كما بالجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢): دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في مقياس قيم الانتماء الوطني

البيان / التطبيق	عدد الطلاب ن	المتوسط م	النهاية العظمى د	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل		
التطبيق القبلي	٣٠			٦٩.١	١١٧	١.٨٩	ذات دلالة
التطبيق البعدي				١١٣.٥			

في ضوء الشكل (٢) يتبين من الجدول رقم (١٢) أن نسبة الكسب المعدل لمقياس قيم الانتماء الوطني ككل تقع في المدى الذي حدده "بليك"، وهذا يدل على أن القصص الرقمية التاريخية لها درجة عالية من الفعالية في إكساب قيم الانتماء الوطني لدى طلاب المجموعة التجريبية، وبذلك تمت الإجابة على سؤال البحث الثالث، الذي نصه: ما أثر القصص الرقمية التاريخية في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟.

ويتضح من إجابة أسئلة البحث ونتائج اختبار صحة فرضه أن استخدام القصص الرقمية التاريخية أدى إلى ارتفاع قدرة طلاب المجموعة التجريبية في اكتساب ونمو قيم الانتماء الوطني، وأنهم قد استفادوا من تقنية القصص الرقمية التاريخية لكونها أسلوباً تدريساً أكثر جاذبية ومتعة في تعلم القيم الوطنية.

ويرى الباحث أن النتيجة السابقة يمكن أن ترجع إلى:

- أن إتاحة الفرصة للطلاب لتخيل الأحداث التاريخية لملوك المملكة العربية السعودية وإبراز إنجازاتهم التاريخية والحضارية أوجد نوعا من الولاء لهم من قبل الطلاب مجموعة البحث.
- طبيعة القصة الرقمية التاريخية ؛ بكونها نشاطاً ممتعاً لطلاب المجموعة التجريبية، أسهم في تنمية الحس الوطني لديهم من خلال تقديم أنماط السلوك المرغوبة عبر القصة وأدى إلى تمثل الطلاب للعديد من قيم الانتماء الوطني.

- ما تضمنته القصص الرقمية التاريخية من المواقف التاريخية التي تتطلب من الطلاب التحلي بالصفات القيمية لطاعة ولاة الأمر – وتقدير الشهداء والوفاء لهم – والوحدة الوطنية – والمحافظة على المرافق العامة – والاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة – ومحاربة الإرهاب، وأن هذا جعلهم يشعرون بأهمية هذه القيم وإدراك مدى ارتباطها بوطنهم وقيادته الراشدة ،الأمر الذي أدى إلى تعميق وتعزيز انتمائهم لوطنهم.
- تقديم القصص الرقمية التاريخية بأسلوب مختصر وموجز أسهم في تقبل الطلاب لمحتواها العلمي القيمي واكتسابها بطريقة أسرع.
- استخدام القصص الرقمية التاريخية ساعد في جذب انتباه الطلاب لقيم الانتماء والولاء الوطني، مما أثار التفكير فيها واكتسابها بصورة أفضل عن ذي قبل.
- أن الدمج للوسائط المتعددة من صوت وصورة ونص كتابي أسهم في تأمل الطلاب للقصص التاريخية ودورها المهم في حياتهم والتعبير عنها في المواقف السلوكية المتنوعة.
- الطبيعة الروائية والمؤثرات الصوتية للقصص الرقمية التاريخية المستخدمة أسهمت في استقطاب الطالب لموضوع التعلم مما أسهم في تنمية قيم الانتماء الوطني لديه.
- تضمين خطة السير في الدرس باستخدام القصص الرقمية المصممة لأسئلة وأنشطة إثرائية في بداية الحصة وفي نهايتها، كان له دور فعال في اكتساب قيم الانتماء الوطني المعروضة بالأسلوب القصصي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي استهدفت تنمية القيم والسلوكيات المرغوبة باستخدام طرق وتقنيات تعليم متنوعة مثل دراسة: " العمري" (٢٠٠٨)، و " المطيري" (٢٠٠٩)، و" حمايل" (٢٠١١)، و والقحطاني (١٤٣٣هـ)، و " عمران وعارف" (٢٠١٤)، و " الجهني" (٢٠١٥)، ويتمثل موضع الاتفاق هنا في تنمية قيم المواطنة والانتماء الوطني باستخدام طرق واساليب تدريس متنوعة، اما الاختلاف عن البحث الحالي فتمثل في اختيار المتغير المستقل في تنمية قيم المواطنة وهو تصميم قصص رقمية تاريخية.

كذلك تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة " أبو مغنم" (٢٠١٣)، ودراسة " مراود" (٢٠١٣) في توكيدهما على المتغير المستقل نفسه المتمثل في القصص الرقمية، ولكن البحث الحالي اختلف عنهما في المتغير التابع، الأمر الذي يؤكد على أهمية القصة الرقمية في تنمية القيم عامة وقيم الانتماء الوطني بخاصة؛ لما لها من جوانب إيجابية انفعالية في تعلم موضوعات التاريخ.

* * *

توصيات البحث:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بالآتي:

١. الاهتمام بتضمين قيم الانتماء الوطني في المقررات الدراسية وتنميتها عبر سياقات تدريسية تحمل الإثارة والتشويق لموضوع التعلم.

٢. إقامة ندوات تدريبية مستمرة لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية على تصميم قصص رقمية تاريخية واستخدامها في التعليم.

٣. تطوير قصص رقمية تاريخية لغرس قيم الانتماء الوطني وترسيخها لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.

٤. توفير البنية التحتية من إنترنت ودعم فني لمعامل كل مدرسة لإنتاج برمجيات تسهم في تطوير قصص رقمية لتدريس التاريخ.

٥. الاهتمام بتضمين التعريف بماهية القصص الرقمية في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث، يمكن اقتراح بعض الدراسات التي يمكن أن تكون امتداداً للبحث الحالي:

١. فاعلية برنامج تدريسي قائم على القصة في تنمية قيم الانتماء الوطني والمشاركة الإيجابية لدى الطلاب معلمي التاريخ بكلية العلوم الاجتماعية.

٢. فاعلية القصص الرقمية في تدريس التاريخ في تنمية قيم التعايش مع الغير لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣. أثر استخدام القصص الرقمية التاريخية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٤. بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم وإنتاج القصص الرقمية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

* * *

مراجع البحث

اولا: المراجع العربية:

١- أبو فودة، محمد .(٢٠٠٧). دور الاعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة.

٢- أبو مغنم، كرامي بدوي.(٢٠١٣م)." فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." مجلة الثقافة والتنمية، العدد (٧٥)، السنة (١٤)، ٩٣-١٨٠.

٣- أحمد، شيماء مكي محمد.(٢٠١٤م). " فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء أبعاد ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

٤- الاشقر، جمال نايف .(٢٠٠٧م). "مكانة القيم وأهمية تمثلها لدى الابناء". المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، العدد (٢٣)، يناير، ١٦٣- ١٩٣.

٥- بدران، عمر سليمان .(١٩٨٩). هكذا يكون الانتماء للوطن. عمان: مطبعة القوات المسلحة.

٦- الجهني، عبد الله حمود محمد.(٢٠١٥م). " أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية". المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد(٤)، العدد (١)، كانون الثاني، ١٨٧- ٢٠٢.

٧- الحامد، محمد معجب .(١٤٢٨هـ). الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة. بحث مقدم في اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة: الادارة العامة للتربية والتعليم بالباحة، متاح على الرابط

http://socio.montadarabi.com/t3975-topic
٨- حمايل، عبد أحمد يوسف .(٢٠١١م). " دور إذاعة " أمن اف ام" في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب الجامعيين – جامعة الشرق الاوسط أنموذجا". رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.
٩- حمتو، نبيل يعقوب سمارة .(٢٠٠٩م)." قيم الانتماء والولاء المتضمنة في مناهج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين". رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
١٠- رجيعه، عبدالحميد عبدالعظيم .(٢٠٠٧). الانتماء الوطني لطلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية. مجلة كلية التربية. جامعة بنها مجلد ١٧ ، ع (٧٢)، ٦٥- ٩٣.
١١- الرياشي، بكيرة أحمد مصلح .(٢٠١٢م). " أثر برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي باليمن". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
١٢- سعد، زينب معاضة .(٢٠٠٨). مدي توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث متوسط. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.
١٣- الشعراوي، حازم أحمد .(٢٠٠٨م). " أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع". رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
١٤- شكر، إيمان جمعة أحمد. (٢٠١٥). استخدام رواية القصص الرقمية في تنمية الهوية الثقافية للأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، مج٢٦، ع١٠٤، ٢٢٩ - ٢٨٠.

١٥- شيمي، نادر سعيد. (٢٠٠٩م). " أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها ". الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد (٣)، ٣- ٣٧.

١٦- صادق، علاء.(٢٠٠٩م). "فاعلية أسلوب قائم على القصص الرقمية لدمج التكنولوجيا في عملية التعلم النشط"، بحث منشور. مجلة العلوم التربوية ٥٦ (٤). ٢٥- ٣٠.

١٧- عامر، طارق عبدالرؤوف، (٢٠١٢م). المواطنة والتربية الوطنية "اتجاهات عالمية وعربية". القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

١٨- عبدالباسط، حسين محمد أحمد.(٢٠١٠م). " فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجيةPhoto Story 3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ،ع ٢٩، ١٩٤ - ٢٢٠.

١٩- عبدالله، عبدالرحمن أحمد .(٢٠٠٠). مستوي اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة وعلاقتها بانتمائهم الوطني . رسالة ماجستير. كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة.

٢٠- عمران، خالد عبد اللطيف ؛ عارف، نجاة عبده.(٢٠١٤م). " فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب كلية التربية" . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٩)، مايو، ١٣- ٧٥.

٢١- العمري، زينة بنت معاضة سعد .(٢٠٠٨م). " مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث متوسط". رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بأبها، جامعة الملك خالد.

٢٢- العناتي، ختام ؛ وطربية، محمد عصام .(٢٠٠٧). التربية الوطنية والتنشئة السياسية. عمان: دار الحامد.

٢٣- عيد، رجاء أحمد محمد. (٢٠٠٤). إدراك طلاب الجامعة لمفهوم المواطنة الصالحة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السابع(تطوير كليات التربية فلسفته وأهدافه، ومداخله)، المجلد الثاني: كلية التربية بجامعة المنيا.

٢٤- فرج، إيمان (٢٠٠٥ م): "الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للشباب والمراهقة " القاهرة: دار مركز الدراسات والوثائق الاقتصادية والقانونية والاجتماعية.

٢٥- القحطاني، علي بن سعيد.(١٤٣٣ه). " فاعلية برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية" . رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

٢٦- محمد، حسين علي (٢ .. ٣). التحرير الأدبي دراسات نظرية ونماذج تطبيقية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٧- محمد، صفاء أحمد. (٢٠١٥م)." فاعلية برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم في تنمية الانتماء الوطني لطفل الروضة". مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة الفيوم، المجلد (١٦) العدد (٤). ديسمبر ٢٠١٥م،

٢٨- مراود، علاء عبد الله أحمد .(٢٠١٣م). استخدام القصص الرقمية التاريخية لتنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي." مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٩٧)، ٨٠- ١٢٨.

٢٩- المطيري، غادة بنت هلال بن على .(١٤٣٦هـ). "أثر القصص الرقمية باستخدام تقنية التابلت(Tablet) على مهارات التفكي الناقد في مادة التربية الأسرية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض". رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٠- المطيري، لافي سعيد .(٢٠٠٩م). " دور برامج الإذاعة المدرسية في تعزيز قيم الانتماء الوطني". رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٣١- المفضي، أريج بنت صالح. (٢٠١٢م). "تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تناوله لقيم الانتماء الوطني". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.
٣٢- مهدي، حسن ربحي ؛ عطا، درويش ؛ الجرف، ريم.(٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الاساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج(٤)، ع(٣١)، ١٤٥- ١٨٠.
٣٣- نزال، شكري حامد .(٢٠١٤). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. العين: دار الكتاب الجامعي.
٣٤- نوبي، أحمد ؛ وآخرون. (٢٠١٣م). " أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، الرياض، المملكة العربية السعودية".
٣٥- هارون، أماني محمد. (٢٠١٢م). " فعالية تدريس القصص الرقمية في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية: جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

36- Davis, Darrel, R. (2007). The Model-Based Systematic Development of LOGIS Online Graphing Instructional Simulator. Doctor of philosophy. University of South Florida.
37- Dogan, B. (2009). Educational Uses of Digital Storytelling: The Challenges of Designing an Online Digital Storytelling Contest for K-12 Students and Teachers. Paper presented at Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecom

medications, Chesapeake,VA:AACE,3879-3884. Available at : http://www.distco .org/site2009_ dogan_robin. pdf.(last visit on 10/11/2015).
38- Fasi, M, (2011)." Digital Storytelling in Education." University of Kansas, available at people.ku.edu/~mahah/. ../digital_ storytelling. pdf. (Last visit, 11/8/2015).
39- Frazel, M. (2011). Digital Storytelling Guide for Educators (Washington DC: International Society for Technology in Education.
40- Hull, A. & Nelson, E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. Research in the Teaching of English, 22(2),224-261.
41- Microsoft Corporation .(2010). Tell A story become a lifelong Learner. Avalable at www.learning-v.jp/dst/images/microsoft.pdf (last visit 2/9/2016).
42- Miller, E.A.(2009)." Digital storytelling." A Graduate Review Submitted to the Elementary Education Division Department of Curriculum and Instruction In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Master of Arts UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA.
43- Miller, E.A.(2009)." Digital storytelling." A Graduate Review Submitted to the Elementary Education Division Department of Curriculum and Instruction In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Master of Arts UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA.
44- Murphy, B. (2004). Allocentric versus indiocentric tendences research in persohilty. Vol(19),201-215.
45- Reddy, Smitha, Edulakanti, Mohan. (2008). Developing, implementing and evaluating computer-based instruction. Doctor of Philosophy. Indiana state University. Terre Haute, Indiana.
46- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. Paper presented at Proceedings of Society for Information Technology &Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA: AACE, 709-716.
47- Spicer, Scott R. (2013), The Relationship between digital storytelling and self-efficiency beliefs on media production skill sets in first year college students. M.A. thesis, University of Minnesota. U.S.A.
48- Th Gilder Lehrmanm .(2013). High-Tech History: Bringing History to Life with Digital Storytelling." Avalable at http://www.gi lde rlehrman.org/history-by-era/art-music-and-film/resourc es /high-tech-history-bringing-history-life-with-digital-sto (last visit 5/9/2016).
49- Wu, W & Yang, Y. (2008). The Impact of Digital Storytelling and of Thinking Styles on Elementary School Students' Creative Thinking, Learning Motivation, and Academic Achievement Technology & Teacher Education International, 2(1), 975-981.

❊ ❊ ❊

ملحق (١)

قائمة بأسماء المحكمين لمواد وأدوات البحث

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ عبدالله بن سليمان الفهد	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢	أ.د/ عبد المحسن بن عبد الرازاق الغديان	استاذ التعليم الالكتروني ، كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
	أ.د/ رجاء أحمد عيد .	استاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، كلية التربية بالفيوم - جامعة الفيوم .
٣	د/ منيرة بنت سيف سلطان الصلال	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المشارك – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٤	خلود بنت عبيد العتيبي	استاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
٥	د / علي بن سعيد القحطاني	استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٦	د/ عبد العزيز بن علي السحيباني	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٨	د/ سارة بنت ثنيان آل سعود	استاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٩	د/ محمد بخيت السيد	مدرس المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية – كلية التربية – جامعة سوهاج.
١١	د/ علام على محمد محمود	استاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد – عمادة البرامج التحضيرية– جامعة الملك سعود

ملحق (٢)

قائمة قيم الانتماء الوطني اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط

م	القيمة	مظاهرها السلوكية
١	طاعة ولاة الأمر	- السمع والطاعة لولاة الامر . - الاعتزاز بولاة الأمر في البلاد المختلفة. - تثمين دور ولاة الأمر في تلبية مطالب الشعب.
٢	تقدير الشهداء والولاء لهم	- تقدير دور الشهداء الكبير. - الاعتزاز باسر الشهداء لانهم ضحوا من اجل ان يعيش الاخرين. - تثمين ما قام به الشهداء قولا وعملا.
٣	الوحدة الوطنية	- يتبني اتجاهات ايجابية نحو الوحدة الوطنية. - ينبذ التعصب والتحيز القبلي. - يحث زملائه على التعاون والمشاركة. - يتعاطف مع القضايا المشتركة بالوطن.
٤	المحافظة على المرافق العامة	- الحفاظ على الممتلكات العامة. - الحفاظ على الممتلكات الخاصة. - الحفاظ على المرافق المدرسية. - المشاركة في الندوات للحفاظ على الممتلكات.
٥	الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة	- يعتز بتاريخ المملكة ورموزها الوطنية - يمجد المنجزات الحضارية بالمملكة . - الافتخار بمنجزات المملكة.
٦	محاربة الارهاب	- الوقوف ضد الافكار الضالة والمنحرفة . - محاربة الارهاب بكل صوره واشكاله.

ملحق (٣)

مقياس الانتماء الوطني

للتطبيق على طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض

تعليمات المقياس

عزيزي طالب المرحلة المتوسطة/.....وفقك الله

بين يديك مقياس يوضح مدى انتمائك لوطنك، ويتناول هذا المقياس ستة ابعاد رئيسة هي: طاعة ولاة الأمر – تقدير الشهداء والوفاء لهم – الوحدة الوطنية – المحافظة على المرافق العامة – الاعتزاز بحضارة وتاريخ المملكة – محاربة الارهاب.

والمطلوب منك قراءة عبارات المقياس قراءة جيدة ثم تحدد درجة توافر السلوك المتضمن في كل عبارة من عبارات المقياس لديك، وذلك كالآتي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (√) امام خانة موافق.
- إذا كنت متردداً ضع علامة (√) امام خانة إلى حد ما.
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ضع علامة (√) امام خانة غير موافق.

عزيزي الطالب.. أنتبه

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا كن صادقاً وامیناً في إجابتك.
- لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

مثال:

العبارة	بدائل الاستجابة		
	موافق	إلى حد ما	غير موافق
أتمسك بالعادات والسلوكيات السعودية في كل مظاهر حياتي.	√		

لاحظ عزيزي الطالب: يقصد بالانتماء الوطني

مجموعة السلوكيات التي تعكس انتسابا حقيقياً للوطن اكتسبها المتعلم من الجماعة التي ينتمي إليها، وشعوره بأنه جزء منها ودفاعه عن أفكارها والارتباط بالقيم والمعايير والمبادئ والقوانين التي تميزها عن غيرها.

عبارات مقياس الانتماء الوطني

لا تبدأ الإجابة حتى يؤذن لك

م	البنـــود	الاستجابة		
		موافق	لا أدري	غير موافق
١	طاعة ولاة الأمر تحتمها الشريعة الإسلامية.			
٢	أشعر أن الله كتب الأجر للشهيد.			
٣	اعتز بالعقيدة الإسلامية لبلادي.			
٤	أشارك في تنظيم ندوة مدرسية عن أهمية الحفاظ على الممتلكات العامة بوطني.			
٥	أهتم بعرض بعض المنجزات الحضارية للمملكة.			
٦	الفكر المنحرف مخالف للشرع الحنيف.			
٧	ألتزم ببيعة ولاة الأمر.			
٨	اعتز كثيراً بشهداء وطني.			
٩	القيم الدين تدعم وحدة الوطن.			
١٠	أحرص على تنمية عادات الترشيد في الاستهلاك في كافة المجالات.			
١١	أعتز بالرموز الوطنية من أبناء وطني.			
١٢	أنبذ العنف والتطرف أيًا كان.			
١٣	أمن الوطن يتحقق بطاعة ولاة الأمر.			

م	البنـــود	الاستجابة		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق
١٤	أقتدي بالشخصيات التي ضحت من أجل بلادي.			
١٥	أفخر بالهوية الوطنية لبلادي المملكة العربية السعودية.			
١٦	تقديم المصلحة الخاصة على المصلحة العامة واجب وطني.			
١٧	أفخر بقراءة تاريخ مؤسسي الدولة السعودية الأوائل.			
١٨	أرفض الأفكار التي من شأنها إلحاق الضرر بوطني.			
١٩	أحترم قيادتنا الرشيدة وتوجيهاتها.			
٢٠	أشعر بالفخر لان شارعي يحمل اسم أحد شهداء وطني.			
٢١	ارتدي الزي السعودي في الاعياد والمناسبات الوطنية.			
٢٢	احترم إدارة المدرسة والتزم بأنظمتها.			
٢٣	أحرص على حضور احتفالات الاعياد في مدينتي.			
٢٤	أرشد زملائي بعدم قبول الصداقة عبر الإنترنت مع المضللين للوطن.			
٢٥	ابادر بحضور ندوة المدرسة عن " أهمية طاعة ولي الأمر".			
٢٦	أسعد بحضور احتفالية جمعية " وفاء" لتكريم أسر الشهداء.			
٢٧	أشارك في الاعمال الوطنية التي تعود بالفائدة على الجميع.			
٢٨	أشارك زملائي في نظافة الفصل وأقنية المدرسة.			
٢٩	أرغب في معرفة المزيد عن المعالم السياحية والتاريخية ببلادي.			
٣٠	أمقت من يقوم بتفجير نفسه لأي سبب.			
٣١	احافظ على الانظمة في كل شؤون الحياة.			
٣٢	تبرع أحد الشباب بكليته لابنة أحد الشهداء عمل واعي.			
٣٣	لا مكان للصراعات المذهبية في وطني " السعودية".			
٣٤	أنصح زملائي بعدم اتلاف أدراج الفصل.			
٣٥	احرص على حضور مهرجان الجنادرية كل عام.			
٣٦	لا أشارك في أي مكان للتبرع مالم يكن عبر القنوات الرسمية النظامية.			

م	البنـــود	الاستجابة		
		موافق	إلى حد ما	غير موافق
٣٧	ترويع الأمنين عمل إجرامي.			
٣٨	أنصح زملائي بعدم الكتابة على جدران المدرسة.			
٣٩	أجد سعادة عندما أقرأ عن منجزات بلادي.			

مع دعائي لكم بالتوفيق

ملحق (٤)

بطاقة تقييم قصص رقمية

م	معايير التحكيم	درجة التوافر		
		ضعيف	متوسط	كبير
١	يتزامن التعليق الصوتي مع عرض الصور والشخصيات.			
٢	الصور المستخدمة واضحة وذات جودة عالية.			
٣	تشتمل القصة على مؤثرات صوتية مناسبة.			
٤	لكل قصة تاريخية عنوان واضح ومحدد.			
٥	تحمل عناوين القصص قيم انتماء وطني مطلوبة.			
٦	سرد الاحداث يشد انتباه الطالب ويثير مشاعره لموضوع القصة.			
٧	يتناسب محتوي المعروض في القصة مع القيم الاخلاقية.			
٨	يناسب المعروض في القصة مع عادات وتقاليد المملكة العربية السعودية.			
٩	سلامة محتوى القصة من الاخطاء العلمية والفنية.			
١٠	مناسبة محتوي القصة للفئة لطلاب الصف الثالث المتوسط.			
١١	سهولة تشغيل القصة وتكرار التشغيل.			
١٢	شعور الطالب في نهاية القصة بانه اكتسب قيمة			
١٣	امكانية عرض القصة على جهاز الداتاشو			
١٤	امكانية مشاركة القصة عبر اليوتيوب وشبكات التواصل الاجتماعي.			
١٥	تتيح القصة تتبع المعلم للطالب اثناء المشاهدة.			
١٦	عرض القصة للقيمة الوطنية بتسلسل وتتابع			
١٧	المحتوى العلمي للقصة دقيق وصحيح اعتماداً على المصادر والمراجع المعتمدة.			
١٨	يقدم محتوي القصة قدراً من المعلومات يسهم في بناء بعض قيم الانتماء الوطني.			
١٩	محتوى القصة متنوع (صور- نصوص- صوت).			
٢٠	القصة تستهدف حاجات واهتمامات تلاميذ الصف الثالث المتوسط من قيم اخلاقية وسلوكيات مرغوبة			
٢١	امكانية التحكم في مستوى الصوت للقصة الرقمية بالارتفاع أو الانخفاض.			
٢٢	الوسائط المتعددة المستخدمة تناسب أساليب التعلم المختلفة.			

The Egyptian Society for Technology in Education, Vol XIX, Issue No. (3) 0.3 to 37.

35- Shukr, Iman Juma'a Ahmed. (2015). The use of digital stories narration in the development of the cultural identity of children with learning difficulties. Journal of the Faculty of Education (Banha University) - Egypt, vol 26, p 104.229 to 280.

❊ ❊ ❊

26- Merawed, Ala'a Abdullah Ahmad. (2013). The use of historical digital stories for the development of historical empathy among the third middle level grade students. Studies in Curriculum and Methodology Journal, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue No. (197) pp. 80 -128.

27- Mohamed, Safa'a Ahmed. (2015) The Effectiveness of a program based on the use of learning centers in developing the national identity of the kindergarten child. Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of kindergarten, Fayoum University, Vol. 16 Issue (4). December 2015.

28- Mohammed, Hussein Ali (2003). Theory of Literary Writing: Theories and Applied models. Riyadh: Obeikan Library.

29- Nazzal, Shukri Hamid. (2014). Social Studies Curriculum and the foundations of teaching them. Al-Ayn: University Book House.

30- Nooby, Ahmed; et.al. (2013). Impact of the diversity of the image dimensions in the electronic story on the development of spatial intelligence for the first grade female pupils of primary stage and the satisfaction of their parents. 3rd International Conference on e-learning and distance education, the National E-Learning Center, Riyadh, Saudi Arabia.

31- Rjiah, Abdulhamid Abdul Azim. (2007). National identity for university students in the light of some of the psychological, social and academic variables. Journal of the College of Education. University of Banha vol. 17 (72) pp. 65 - 93.

32- Saad, Zainab Ma'ada. (2008). The availability of National identity components in the history course for grade 3 middle level stage. MA Thesis. Faculty of Education. King Khalid University. Kingdom of Saudi Arabia.

33- Sadiq, Ala. (2009 AD). "The effectiveness of a method based on digital stories to integrate the technology in the active process of learning, Journal of Educational Sciences 56 (4). 25-30.

34- Shemi, Nader Sa'eed. (2009). "The impact of changing the style of narrating the digital story based on the Web on the achievement and the development of some critical thinking skills and the trend towards it."

approaches, Volume II: the College of Education at the University of Minya.

18- Faraj, Iman (2005): "The social, economic and cultural dimensions of youth and adolescence," Cairo: Center for the economic, legal and social documents.

19- Hamattu, Nabil Yacoub Samara. (2009). The values of identity and loyalty included in the national education curriculum for the basic stage in Palestine. MA Thesis, Faculty of Education, the Islamic University of Gaza, Palestine.

20- Hamayel, Abdul Ahmed Yousef. (2011 AD). The role of Radio "Amn FM" in the promotion of national identity among university students - the University of the Middle East model. MA Thesis, Faculty of Mass Communication, University of the Middle East.

21- Alhamid, Mohammed Majeb. (1428). Partnership and coordination in the education citizenship. The 3rd conference of the leaders of the educational work, Al-Baha: General Administration of Education in Al-Baha, is available on the link http://socio.montadarabi.com/t3975-topic

22- Haroun, Amani Muhammad. (2012). "Effectiveness of teaching digital stories to develop skills of spoken English for primary school students, Faculty of Education: Ain Shams University.

23- Imran, Khaled Abdel-Latif & Arif, Najat Abdo. (2014). The Effectiveness of a proposed program in social studies on the development of some skills of the political thinking and national identity among students of the Faculty of Education. Educational Society for Social Studies Journal, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue No. 59, May 13-75.

24- Juhani, Abdullah Hamoud Muhammad. (2015). Impact of storytelling strategy in developing the skills of understanding the audio materials for the second grade middle level pupils in Saudi Arabia. International Specialist Journal of Education, Vol. 4, No. 1, January 0.187 to 202.

25- Mehdi Hassan Rabhy; Atta Darwish; Eljarf, Reem. (2016). The effectiveness of the strategy of digital stories in teaching female students of grade in Gaza the core technological concepts. Al-Quds Open University Research Educational and Psychological Studies Journal, vol (4), P (31) pp 145 - 180.

9- Al-Mutairi, Ghada bint Hilal bin Ali. (1436 AH). Thinking Skills using (Tablet) the impact of digital stories using critic tablet technology in family education subject among middle school students in the city of Riyadh. MA Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

10- Al-Mutairi, Lafy Sa'eed. (2009). The role of school radio programs in promoting the values of national affiliation. MA Thesis, Graduate School, Naif Arab University for Security Sciences.

11- Al-Omari, Zenah bint Ma'ada Saad. (2008). The availability of national identity components in the curriculum of history the third grade middle students. MA Thesis, Faculty of Education for Girls in Abha, King Khalid University.

12- Al-Qahtani, Ali bin Sa'eed. (1433 AH). The Effectiveness of a proposed program for the development of the citizenship values among students of higher grades of the primary stage in Saudi Arabia. PhD thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

13- Al-Riashy, Bukerah Ahmed Musleh. (2012). The impact of a proposed program in the teaching of history based on the aspects of the civilization of Yemen in the development of achievement and the values of national identity as well as the trend towards maintaining the heritage for the first year of secondary students in Yemen. PhD thesis, Faculty of Education, University of Assiut.

14- Al-Sha'arawy, Hazem Ahmed. (2008 AD). The impact of Multimedia program on the promotion of national identity values and environmental awareness for the ninth grade students. MA Thesis, Faculty of Education, the Islamic University of Gaza, Palestine.

15- Amer, Tariq Abdulrauf, (2012 AD). The citizenship and the national education "Arab and international trends." Cairo: Tiba Foundation for Publishing and Distribution.

16- Badran, Omar Suleiman. (1989). In this manner belonging to homeland should be. Oman: Press the armed forces.

17- Eid, Rajaa Ahmad Muhammad. (2004). Recognition of the university students of the concept of good citizenship. 7th Conference on the development of colleges of education philosophy and objectives, and its

List of References:

1- Abdelbasit, Hussein Mohammed Ahmed. (2010 AD). Effectiveness of a proposed program based on the use of software of Photo Story 3 in developing the concept and skills of designing and developing the digital stories required for pre-service geography teachers. Journal of Educational Society for Social Studies -Egypt, pp.94 - 220.

2- Abdullah, Abdul Rahman Ahmad. (2000). Level of acquisition of some of the Palestinian historical concepts for Grade 9 students in Gaza province and its relationship with the national affiliation. MA Thesis. Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

3- Abu Fouda, Muhammad. (2007). The educational role of the media in strengthening national identity among university students in Gaza province. Unpublished MA Thesis, Al Azhar University, Gaza.

4- Abu Maghnam, Karami Badawi. (2013). "Effectiveness of the participatory digital stories in the teaching of social studies in academic achievement and the development of moral values among high school students." Journal of culture and development, Issue No. (75), pp. 93 - 180.

5- Ahmed, Shaima Mohammed Makki. (2014). Effectiveness of a proposed unit in the curriculum of history in the light of the dimensions of the January 25 revolution, for the development of the foundations of political participation and national identity among middle level students of grade 1. MA Thesis, Faculty of Education, Assiut University, Egypt.

6- Alannaty, khetam; and Tarabay, Mohamed Essam. (2007). National Education and political upbringing. Amman: Dar Al-Hamed.

7- Al-Ashkar, Gamal Nayef. (2007).The status of values and the importance of role-modeling for children. Journal of Education, College of Education in Sohag, No. 23, January 0.163 - 193.

8- Al-Mufdy, Areej bint Saleh. (2012). The analysis of the content of the curriculum of the social and national studies among the first grade of middle level school students in the light of approaching the values of national affiliation. MA Thesis, Faculty of Education, University of Qassim.

Designing and measuring the effectiveness of digital historical stories on developing the national identity values for middle level school students in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Ibrahim bin Muqham Al-Muqham
Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Al-Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The current paper aims to investigate the effect of designing digital stories for teaching history on developing the values of national identity for students of grade three in the middle level schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The population of the study consisted of (30) students. The experimental group was taught using the proposed historical digital stories. The descriptive approach and quasi-experimental were employed to achieve the research objectives and the intended tool represented in the National Identity Scale**.** The finding indicate that there were statistically significant differences at (0.05) level between the mean scores of pre- post measure of values of the National Identity Scale in favor of post measure. The finding also indicate that the effect size and Black's equation for the suggested digital historical stories was considerably significant in enhancing the values of National Identity Scale. The research offered a list of recommendation and suggestions related to utilizing digital historical stories in the Learning environment.

Keywords: Digital Stories, History, *values of national belonging.*

تقييم الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات بالمملكة العربية السعودية

د. محمد محمود القسيم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك خالد

تقييم الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات بالمملكة العربية السعودية

د. محمد محمود القسيم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٧ / ٤ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن الممارسات التدريسية التساهلية، وتحديد مستوى ممارستها لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تنفيذ استطلاع للرأي شمل (٤١) من المشرفين التربويين والمشرفات ومعلمي ومعلمات العلوم، وانتهى ببناء قائمة تضمنت (٩٩) ممارسة تعبر عن مختلف أشكال التقصير والتهاون واللامبالاة. طورت هذه القائمة في صورة مقياس تقدير تم تطبيقه على (٧٣) مشرفًا تربويًا ومشرفة وذلك للتعرف على تقديراتهم لمستوى تلك الممارسات. وأظهرت النتائج بأن مستوى الممارسات التساهلية كان (مرتفعًا) على المقياس ككل؛ وعلى ثلاثة من أبعاده وهي: التقويم، والتخطيط والإعداد للدرس، واستخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ في حين كان (متوسطًا) على الأبعاد الثلاثة المتبقية وهي: الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، وتنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الممارسات التساهلية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) على المقياس ككل، أو على أي من أبعاده.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، الممارسات التساهلية، ممارسات المعلمين.

المقدمة:

ترتبط طبيعة العملية التربوية وممارساتها في أي مجتمع بنمط الحياة التي يعيشها ذلك المجتمع، فحياة الشظف التي تعيشها الشعوب الفقيرة تنعكس على منظومتها التربوية بتفشي الأمية والجهل والحرمان من التعليم، بينما تتقدم عجلة التنمية في البلدان الغنية والمستقرة سياسيًا واجتماعيًا وذلك تبعًا لتطور نظام التعليم فيها.

وما بين الحالتين السابقتين هناك حالة فريدة جمعت بين المتناقضين، وصفها الجلال (١٩٨٥) في حديثه عن بلدان ليست من العالم المتقدم لعلمه وثروته، وليست من العالم الثالث بفقره وبدائيته؛ فأقطار المنطقة العربية المنتجة للنفط «متميزة» عن غيرها من دول العالم، حيث جمعت هذه البلدان بين ثروة العالم المتقدم وبدائية العالم الثالث، ومنحت هذا المزيج الفريد أن ينال معالجة خاصة مستفيضة لأن التعميمات من العوالم الأخرى المعروفة لا تنطبق عليه بشكل شامل.

هذا ومع أن ثورة النفط كانت سببًا في حالة الرخاء التي تعيشها دول الخليج العربي، حيث وفرت لشعوبها كل سبل الحياة الرغيدة، إلا أنه لم يواكب هذه النقلة في نمط الحياة تنمية شاملة بنفس المستوى على جميع الأصعدة، بل وعلى العكس من ذلك؛ فإن حالة اليسر التي تعيشها شعوب هذه المنطقة انعكست سلبًا على أنظمتها التربوية وأصبحت في بعض الأحيان عبئًا عليها، وظهر هنا ما يعرف بتربية اليسر، وما يترتب على هذا النمط من التربية من أنماط مختلفة في السلوك التربوي لدى كل من المتعلم والمعلم، بل وربما تعدى الأمر إلى أن يؤثر ذلك على القرار التربوي في جميع مستوياته،

لـذا كـان لزامًـا علـى التربـويين بمختلـف تخصـصاتهم أن يبحثـوا في أسـباب وتداعيات هذا النمط من التربية (الجلال، ١٩٨٥).

وفي سياق المحاولـة لفهـم انعكاسـات تربيـة اليسر علـى ممارسـات المعلمـين وأسبابها وتداعياتها، لا بد من السعي أولًا لتوصيف واقـع هـذه الممارسـات، من خلال تحديدها والتعرف على ماهيتها ومستوى ممارستها، ومن ثم البحث في الكيفيـة الـتي يمكـن لهـا أن تحـول دون تطبيـق أهـداف المـنهج علـى النحـو المفترض، وكيف يمكن لآثارها أن تنعكس على مستوى تحصيل الطلبة.

ويعد تدريس العلوم أساس التنمية والتقدم في مختلف مجالات الحياة لأي أمة من الأمم، وفي هذا السياق نقل علي (٢٠٠٩) عن الرابطة القومية لمعلمي العلوم في أمريكا بأنها حددت عام (١٩٩٠) هدفين رئيسين لتدريس العلـوم، أولهما: إعداد أفراد مجتمع مثقف علميًا، وثانيهما: إعداد الكوادر المؤهلة من العلماء والأطباء والمهندسين وغيرهم من أصـحاب المهـن ذات الـصلة بـالعلوم والتقنية.

وغالبًا ما ينصب الاهتمام على أحد الهدفين السابقين وفقًا لطبيعـة المجتمـع والغايات التي يتطلع إليها، وربما ينال الهدف الثاني والمتمثـل بإعـداد الكـوادر المؤهلـة اهتمامًـا أكـبر في المجتمعـات الناميـة؛ نظـرًا لمـا لـديها مـن حاجـة لمواكبـة المجتمعات المتقدمة في الرقي والتقدم، بينما تتجه المجتمعات المتقدمة بشكل أكبر للاهتمام بتدريس العلوم من أجل تحقيق الثقافة العلمية، انطلاقًا مـن ضـرورة تعميم الفائدة المرجوة من تدريس العلوم على أوسع نطاق من أفراد المجتمع.

وتوصـي الرابطـة القوميـة لمعلمـي العلـوم في أمريكـا (NSTA, 2003) بضرورة التركيز وبشكل أكبر على تعليم العلوم في المرحلـة المتوسـطة، باعتبـار

أنها مرحلة في غاية الأهمية ؛ فهي الوقت الذي تحدث فيه معظم التغيرات الجسدية والعاطفية والمعرفية لدى الطلبة ، كما أنها الوقت المناسب لفهم العلوم وإثارة الحماس لدى الطلبة نحوها.

ويعد المعلم الركيزة الأولى في النظام التربوي ، حيث تعظم قيمة الجهود التربوية بما يقدمه ، وتضعف بإهمال دوره ، أو بعدم إعطاء الدور المنوط به ما ينبغي من الاهتمام ؛ لا سيما وأن جميع الجهود التي يبذلها النظام التربوي لتحقيق أهدافه لا بد أن تمر عبر الحلقة النهائية التي ترتبط بشكل مباشر بالمتعلم ألا وهي المعلم.

ويختلف المعلمون عمومًا في أدائهم التدريسي ، ويمكن تصنيفهم وفق ممارساتهم التدريسية إلى أربعة أصناف وهم : (١) المعلم الكسول أو الضعيف : وهو الذي يقصر في أداء واجباته وفي مساعدة طلابه وتوجيههم ، إضافة إلى ضعف تقديره لمسؤولياته التدريسية ، (٢) المعلم المهمل : وهو الذي لا يقوم بالأعمال المناطة به بالشكل المطلوب ويقصر في أداء واجباته ، ولا يقوم بالممارسات التدريسية الأساسية في العملية التربوية ، (٣) المعلم المزاجي : وهو الذي يتسم بالمزاجية في أداء واجباته الوظيفية ، إذ أن ممارساته التدريسية لا تسير على وتيرة واحدة ، إذ يكون متحمساً لعمله أحياناً ، ومتكاسلاً عن القيام بالممارسات التدريسية في أحيان أخرى ، (٤) المعلم المخلص أو الأمين : وهو الذي يقوم بواجباته التدريسية بشكل فعّال في جميع الظروف والأحوال (عبد السلام ، ٢٠٠١).

ومن المنطق أن ينعكس المستوى المتدني للأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم سلباً على نتائج طلبتهم ، وهو ما قد يكون أحد أسباب تدنى المستوى

التحصيلي للطلبة السعوديين على المستوى العالمي، والذي يتضح من دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) والتي عقدت عام ٢٠١٥؛ حيث تبين من نتائجها بأن مستوى الأداء العام في العلوم لطلبة الصف الثاني المتوسط (الثامن) بالمملكة العربية السعودية انحدر من منخفض إلى ما دون المنخفض أي أقل من (٤٠٠)، حيث بلغ (٣٩٦) مقابل (٤٣٦) عام ٢٠١١، وتبعه انخفاض ترتيب المملكة عالمياً من المرتبة ٣١ إلى ٣٥، وعربياً من الخامسة إلى الثامنة، من أصل ٣٩ دولة، منها ١٠ عربية، كما صُنفت المملكة ضمن الدول الأكثر انخفاضاً عالمياً في معدلات الإنجاز للعلوم ما بين دورتي ٢٠١١ و٢٠١٥ (Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016).

ولضمان الارتقاء بمستوى العملية التربوية عمومًا وأداء المعلم بشكل خاص، وضعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٨) جملة من المعايير التربوية لمختلف عناصر العملية التعليمية، شملت كلًا من الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، ومشرف المناهج، ومشرف التدريب، ومشرف تقنيات التعليم؛ وتضمنت معايير المعلم أربعة عشر معيارًا وهي أن: (١) يلم بالمعارف اللازمة لتخصصه العلمي شاملةً خصائص العلم ومبادئه ومفاهيمه وقدر وافٍ من معلوماته، ويتفهم المنهج الدراسي وأسسه وعناصره بما يمكنه من التعامل معه بصورةٍ تحقق الأهداف التعليمية، (٢) يخطط دروسه بطريقة علمية، (٣) يوظف طرائق وأساليب تدريس متنوعة تتوافق مع عناصر عملية التعلم وتحقق أهدافها، (٤) يستخدم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بما يسهل عملية التعلم ويحقق الأثر

المطلـوب، (٥) يـشرك طلابـه في عمليـة الـتعلم باسـتخدامه للمهـارات والاسـتراتيجيات الـتي تـساعد علـى إثـارة الانتبـاه والدافعيـة، (٦) يـبرز في تدريـسه خـصائص المجتمـع ومبادئـه وظروفـه ومجريـات أحداثـه وغيرهـا مـن العناصر التي تعين على ربط المدرسة بالواقع وتحقيق غايات المجتمع وأهدافه، (٧) يعمـل علـى تنميـة شخـصية الطالـب وتطـوير تفكـيره وإكـسابه المهـارات الاجتماعية اللازمـة، (٨) يراعـي الفـروق الفرديـة بـين طلابـه بمـا يتناسـب مـع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وخصائصهم الأخرى، (٩) يـدير الـصف الدراسي وينظم ويرتب عناصره ويعالج الأخطاء فيه بطريقة تساعد على زيادة تحصيل الطلاب وتنمية شخصياتهم، (١٠) يعد الوسـائل والتقنيـات التعليميـة ويستخدمها في دروسه بما يزيد من فاعليـة الـتعلم، (١١) يقـوّم تعلـم الطـلاب باستخدام الأسـاليب والأدوات المناسبة في القيـاس والتقـويم التربـوي، (١٢) يـسهم بإيجابيـة في الأنـشطة المتنوعـة الـتي تنفـذها المدرسـة، (١٣) يتعـاون مـع العـاملين في المدرسـة مـن إدارة المدرسـة والـزملاء والمرشـد الطلابـي والمـشرف التربوي بما يحقق روح الفريق، (١٤) يعمل على تطوير نفسه مهنياً.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد محليًا وعالميًا بإعـداد المعلـم وتطـويره إلا أن الأدب التربوي لا زال يحمل في طياتـه الكـثير مـن المـضامين الـتي مـن شـأنها أن تشير بصورة وبأخرى إلى تدني مستوى أداء معلمي ومعلمات العلوم في الكثير مـن جوانـب العمليـة التدريـسية بـدءًا مـن التخطيـط ومـرورًا بالتنفيـذ وانتهـاءً بـالتقويم، وفي جميـع مراحـل التعلـيم العـام (الحـصان، ٢٠١٥؛ الرشـيد، ٢٠١٥؛ السلمي، ٢٠١٤؛ سمارة، ٢٠١٥؛ شديفات والقادري، ٢٠٠٥؛ الـشمراني، ٢٠٠٤؛ الـشهري، ٢٠١٥؛ العليمـات والقطـيش، ٢٠٠٧؛

العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣؛ نمر والجراح، ٢٠١٥).

وأشار شديفات والقادري (٢٠٠٥) إلى عدد من جوانب الضعف لدى معلمي العلوم على المستويين العربي والعالمي، والتي منها تدني مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم الذي يدرسونه، وتواضع مستوى فهمهم لأصول تدريسه، واعتمادهم لطرق تقليدية في تدريسه، وإهمالهم لدور المختبر وبخاصة ما يتعلق بالمجال الاستقصائي، واعتمادهم على الكتاب المقرر بشكل كبير، واستخدامهم اختبارات تقليدية، وصعوبة استخدامهم استراتيجيات تدريس حديثة، وتوظيف التكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية، وضعف رغبتهم في توظيف التكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية.

وغالبًا ما يرتبط ضعف الأداء التدريسي بجملة من المعتقدات الخاطئة السائدة لدى المعلمين، والتي أشار بلوم (Bloom, 1992) إلى بعضها، ومنها ما يعتقده بعض المعلمين من أن التعلم يحدث إذا حفظ المتعلمون ما يطرح أمامهم في القاعات الصفية، أو في الكتب المقررة من معارف جديدة، أو إذا استطاع الطلبة أن يحصلوا على علامات مناسبة في الاختبارات التي يضعها المعلمون أنفسهم، وهي اختبارات تركز عادة على مستويات التفكير الدنيا، وتفتقر إلى معايير الاختبارات المقبولة تربوياً، ومنه أن يعتقد المعلمون بأن دورهم يتركز في نقل المعرفة إلى طلبتهم، وهذه المعتقدات هي التي غالبًا ما توجه الممارسات التدريسية للمعلمين، وتعكس سلوكياتهم في غرفة الصف.

وتتعدد أساليب الحكم على الممارسات التدريسية للمعلمين وتقويمها، كما تتنوع أدواتها تبعًا لذلك، ومن هذه الأساليب: (١) تقويم المعلم من

خلال الرجوع إلى رأي مدير المدرسة أو المشرف، (٢) تقويم المعلم من وجهة نظر زملائه، (٣) تقويم المعلم من وجهة نظر الطلاب، (٤) تقويم المعلم في ضوء تحصيل الطلاب، (٥) التقويم الذاتي لأداء المعلم، (٦) تقويم المعلم عن طريق تحليل التفاعل داخل الفصل، (٧) تقويم المعلم عن طريق الكفاءات (الشهري، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنعكس حالة اليسر التي تعيشها دول الخليج العربي على مختلف جوانب الحياة فيها، وكغيرها من المؤسسات فإن المنظومة التربوية هي الأخرى باتت تعاني من عبء هذه الحالة، وظهر ما يعرف بتربية اليسر، ويسود وفق هذا النمط من التربية ممارسات لدى كل من المعلمين والمتعلمين من شأنها أن تكون سببًا في ضعف مخرجات العملية التربوية وأن تقلل من كفاءتها، وهذا بدوره يستدعي تقييم هذه الممارسات وإعادة النظر فيها.

وقد جاءت الدراسة الدولية لتقييم الطلبة في العلوم والرياضيات (TIMSS) التي أجريت عام ٢٠١٥ لتؤكد على تدني المستوى التحصيلي للطلبة السعوديين في تعلم العلوم مقارنة بغيرهم من الطلبة في دول العالم الأخرى، وعلى تراجعٍ في مستوى المملكة مقارنة بنتائج عام ٢٠١١ (Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016).

ومن الطبيعي أن ينعكس المستوى المتدني للأداء التدريسي لمعلمي العلوم على نتائج طلابهم، لا سيما إذا ما علمنا أن الأدب التربوي يحمل في طياته الكثير من المضامين التي من شأنها أن تشير إلى تدني مستوى أداء المعلمين

بالمملكة العربية السعودية (الحصان، ٢٠١٥؛ الرشيد، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠).

وللتعرف على جوانب الضعف والتقصير والتهاون في الأداء التدريسي "التساهل"؛ جاءت هذه الدراسة بغرض الكشف عن الممارسات التدريسية التساهلية الشائعة لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر والمشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي معلمات العلوم؛ ثم لتحديد مستوى هذه الممارسات وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات.

ومن المعلوم بأن المشرف التربوي - بحكم عمله كخبير تربوي - يتابع أداء المعلمين الذين يشرف عليهم داخل الغرفة الصفية وخارجها، ويطلع على وثائقهم وسجلاتهم ويسجل ملاحظاته عليها، ويتابع خططهم السنوية والفصلية، وينظر في دفاتر التخطيط اليومي التي يعدونها للدرس، ويتابع تنفيذ المنهج ويقوم بحضور الحصص، ويطلع على كتب الطلاب ودفاترهم، وأوراق الأسئلة والاختبارات، إضافة إلى سجلات المعلمين في رصد الدرجات ومتابعة الطلاب؛ وعليه فإن رأي المشرف تبعًا لما سبق يمكن أن يعتد به إلى درجة كبيرة في هذا السياق، وهذا هو ما دفع بدوره لاختيار تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات في هذه الدراسة كأسلوبٍ لتقييم مستوى التساهل في الممارسات التدريسية لدى المعلمين.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

١. ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات؟

٢. ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟

٣. هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات، يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها إلى:

١. تحديد الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات.

٢. التعرف على مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات.

٣. الكشف عن وجود اختلافات في الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وفق

تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات تبعًا لاختلاف مستويي متغير الجنس (ذكور، إناث).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من سعيها لتقييم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم؛ انطلاقًا مما يقومون به وينفذونه في الميدان، وعليه فإنه يمكن لها أن تسهم فيما يأتي:

١. التأسيس لمفهوم التساهل في الأداء التدريسي، والذي يشير إلى ظاهرة موجودة على أرض الواقع وغائبة عن ميدان البحث التربوي، وهو ما سيوجه الباحثين للبحث في أسباب هذه الظاهرة وتداعياتها.

٢. توجيه اهتمام المعلمين لإعادة النظر في ممارساتهم التدريسية، ولفت انتباههم نحو الممارسات التي من شأنها أن تؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة.

٣. توجيه اهتمام المشرفين التربويين والمشرفات نحو الممارسات التساهلية الشائعة في الأداء التدريسي لدى من يشرفون عليهم من المعلمين والمعلمات؛ بغرض السعي لحثهم على تجنبها.

٤. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة؛ انطلاقا من واقع الممارسات التي ينفذها المعلمون.

٥. تقديم مقياس تقدير لمستوى الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم ومعلمي المباحث الأخرى، يمكن للمشرفين والباحثين وغيرهم الإفادة منه.

مصطلحات الدراسة

١. التقييم:

ينكر المتخصصون في اللغة كلمة تقييم ويذكرون كلمة تقويم بدلا منها، حيث أن جذر هذه الكلمة هو: ق، و، م، ولا يوجد في المعاجم اللغوية المعتمدة: ق، ي، م؛ لكن ونظرًا لشيوع الكلمة وكثرة استعمالها فقد أقرها المجمع اللغوي بمعنى إعطاء القيمة، ثم يأتي بعد ذلك التقويم كعملية تسعى للبحث عن الخطأ ونقاط الضعف ووضع العلاج المناسب لها (الكبيسي، ٢٠٠٧).

ويشير معنى التقييم عمومًا إلى العملية المنهجية التي يتم بموجبها بيان قيمة شيء ما أو أهمية فكرة معينة أو شخصية معينة أو نفوذ معين أو تأثير أياً كان؛ ويعرفه علي (٢٠١١) بأنه إعطاء قيمة للشيء بصورة كيفية (نوعية)؛ أي أن التقييم يعبر عن الحكم النوعي أو الكيفي للشيء المراد إصدار الحكم عليه.

ويقصد بالتقييم في هذه الدراسة بأنه عملية تشخيصية تتضمن تحديد الممارسات التساهلية في السلوك التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم إصدار أحكام تتضمن وصفًا نوعيًا لمستوى تلك الممارسات؛ وفقًا لتقديرات المشرفين التربويين والمشرفات. هذا وقد تحددت عملية التقييم إجرائيًا في هذه الدراسة باستجابة المشرفين التربويين على مقياس التقدير الخماسي (٠- ٤) الذي طور تبعًا لاستطلاع الرأي الذي أسفر عن قائمة من الممارسات التساهلية، وفي ضوء ذلك صنفت الأحكام في ثلاث مستويات هي: (منخفض، متوسط، مرتفع).

٢. الممارسات التدريسية:

يشير معنى الممارسة عمومًا إلى ما يتم تنفيذه أو القيام به فعلًا، وتعرف الأشياء على حقيقتها من خلال الممارسة، وتعبر الممارسة عن الكيفية التي جرت العادة وفقها على تنفيذ العمل (قاموس المعاني، ٢٠١٦).

وعرفت الرشيد (٢٠١٥) الممارسات التدريسية بأنها الإجراءات العملية أو السلوك الفعلي الذي يقوم به المعلم وفقًا لمراحل خطة الدرس المختلفة، بغرض تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة بكفاءة عالية، يتحقق من خلالها مستوى أفضل للتلاميذ.

وعرفها الشديفات والقادري (٢٠٠٥) بأنها ما يقوم به المعلم من أنشطة وإجراءات في المواقف التعليمية المختلفة أمام طلبته داخل الصف أو خارجه، بهدف إنجاز واجباته والقيام بالمهام الموكولة إليه.

وتعرف الممارسات التدريسية إجرائيًا في هذه الدراسة: بأنها ما ينفذه المعلم فعلًا على أرض الواقع من إجراءات في جميع مراحل العملية التدريسية ومتطلباتها، والكيفية التي ينفذ بها هذه الإجراءات.

٣. الممارسات التدريسية التساهلية:

يأتي التساهل من السهولة وهي التسامح واليسر والرأفة والحلم، بينما يشير معنى التسهيل إلى بذل الجهد لجعل الأمر هينًا وسهلًا ويسيرًا؛ وبخلاف ما سبق فإن التساهل يحمل معاني التقصير والتهاون واللامبالاة وعدم بذل الجهد المطلوب في تحقيق المراد على النحو المبتغى (قاموس المعاني، ٢٠١٦).

ويستخدم لفظ التساهل في علوم الشريعة كالفقه والحديث كنقيض للغلو في الدين وهو تجاوز الحد فيه، وما بين الغلو والتساهل يأتي الاعتدال، وإذا

كان التيسير في محله مطلوبًا، فإن التساهل مذموم لأنه يكون في غير موضعه (الحربي، ٢٠٠٤).

وتعرف الممارسات التدريسية التساهلية في هذه الدراسة بأنها: ما يقوم به المعلمون وينفذونه فعلًا من إجراءات تدريسية داخل الحصة الصفية وخارجها، بصورة تعبر بدورها عن مختلف أشكال التقصير والتهاون وعدم بذل الجهد المطلوب من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المفترضة للمنهج. وتتجلى هذه الممارسات في عدد من صور السلوك الفوضوي والمتهاون والارتجالي واللامبالي وغير المدروس، في كل من أبعاد: التخطيط والإعداد للدرس، والالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، وتنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، واستخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، وأخيرًا التقويم.

ويحدد مستوى الممارسات التساهلية إجرائيًا، بالوسط الحسابي لتقديرات المشرفين التربويين والمشرفات لهذه الممارسات في السلوك التدريسي لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استجاباتهم على مقياس التقدير الذي أعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تقديرات أفراد العينة التي شاركت فيها من المشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم، في نهاية العام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧ هـ.

الدراسات السابقة

يجد المتتبع للأدب التربوي بأن الدراسات التي تبحث في الممارسات التدريسية للمعلمين تتناول الأداء التدريسي إما في ضوء معايير عامة تتناول جميع جوانبه (السلمي، ٢٠١٤؛ الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣)، أو في ضوء توجهات ومتطلبات بعينها؛ كتدريس العلوم من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، أو الاقتصاد المعرفي (الرشيد، ٢٠١٥)، أو التوجه البنائي (سمارة، ٢٠١٥؛ Knapp, 2013)، أو توظيف التكنولوجيا (نمر والجراح، ٢٠١٥)، بينما لم يتم الوصول - فيما تمت مراجعته - إلى أي دراسة سعت للبحث عن جوانب التقصير أو التساهل في الأداء التدريسي للمعلم، وفيما يأتي عرض لبعض ما تم الاطلاع عليه من دراسات.

أجرى الشمراني (٢٠٠٤) دراسة هدفت للتعرف على مستوى تنفيذ مهارات التدريس لدى عينة مكونة (٤٠) معلماً من معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية النهارية في مدينة الرياض، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة اشتملت على المهارات الرئيسية الثلاث، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وأظهرت النتائج بأن مستوى أداء معلمي العلوم لمهارات التخطيط والتقويم كان (ضعيفًا)، ولمهارات (التنفيذ) كان (مقبولاً)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم التربوي وغير التربوي في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لصالح المعلم التربوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلم الجديد والمعلم الأكثر خبرة في مهارات

التنفيذ والتقويم لصالح المعلم الأكثر خبرة، في حين لم تكشف هذه الدراسة عن فروق جوهرية في مهارة التخطيط بين المعلم الجديد والمعلم الأكثر خبرة.

وأجرى شديفات والقادري (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق الأردنية من وجهة نظر المشرفين، وذلك في ضوء: المؤهل العلمي للمعلم، وخبرته التدريسية. ولتحقيق الغرض من الدراسة؛ تم بناء استبانة مكونة من (٤٠) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي: أهداف التدريس، والمحتوى، والأنشطة، وطرق التدريس، والتقويم؛ وطبقت هذه الاستبانة على (١٢٢) معلمًا ومعلمة للعلوم، جرى اختيارهم عشوائيًا، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وعددها (٦٤) معلمًا ومعلمة، استخدم فيها الإشراف التطوري، وأخرى ضابطة وعددها (٥٨) معلمًا ومعلمة، استخدم فيها الإشراف التقليدي، واستمرت التجربة عامًا دراسيًا واحدًا، وأظهرت النتائج بأن الإشراف التربوي التطوري أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، مقارنة بالإشراف التقليدي على مستوى الأداة ككل، وعلى جميع مجالاتها الخمسة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمشرفين في مجال استخدام الإشراف التطوري لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

وأجرى العليمات والقطيش (٢٠٠٧) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية، في ضوء متغيرات: التخصص، والخبرة التدريسية، والجنس. وطبقت على عينة مكونة من (٩٦) معلمًا ومعلمة، باستخدام استبانة تضمنت (٦٨) فقرة موزعة على ستة

مجالات. وأظهرت النتائج بأن ممارسة الكفايات الأدائية على المستوى الكلي للأداة كانت بدرجة (متوسطة)، وكان أكثر الكفايات ممارسة هو في مجال إدارة الموقف التعليمي بدرجة ممارسة (كبيرة)، تلاها بدرجة ممارسة (متوسطة) كل من مجال تنفيذ الدرس، ثم التخطيط، ثم التقويم، ثم استخدام المختبر؛ بينما جاء مجال استخدام الحاسوب بدرجة ممارسة (قليلة). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على مجال تنفيذ الدرس تعزى للتخصص ولصالح من يحملون تخصص معلم مجال (تربوي)، وعلى مجالي: التخطيط، والتقويم، تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعلى مجال استخدام الحاسوب ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق تعزى للخبرة على مستوى الأداة ككل أو على أي من مجالاتها.

وأجرى الغامدي (٢٠١٠) دراسة هدفت للتعرف على مستوى ممارسة المعايير العالمية للتربية العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء عدد من المتغيرات هي: نوع المؤهل، سنوات الخبرة، التخصص، النصاب التدريسي، الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي في استخلاص قائمة المعايير، وطبقت بطاقتي ملاحظة ومقابلة على (٣٢) معلمًا بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وذلك للتعرف على درجة ممارستهم لهذه المعايير. وأظهرت النتائج بأن ممارستهم للمعايير كانت بدرجة (ضعيفة)، على المستوى الكلي للمعايير؛ أما على مجال التخطيط فقد كانت (منعدمة)، وعلى مجالي: تنفيذ الدرس، والتقويم، فقد كانت (ضعيفة)، وعلى مجال مهنية المعلم كانت بدرجة (متوسطة)؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى إلى: نوع

المؤهـل، والتخـصص، والنـصاب التدريـسي، والـدورات التدريبيـة، في مجالات: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والتقويم والاستفادة من نتائجه، ومهنية المعلم، والدرجة الكلية للممارسة، في حين كشفت عن فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة على مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التقويم والاستفادة من نتائجه، مهنية المعلم، والدرجة الكلية للممارسة، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة على بطاقة الملاحظة لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٢ سنة، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

وأجرت ناب (Knapp, 2013) دراسة هدفت للتعرف على مستوى تضمين بعض الممارسات البنائية في الأداء التدريسي، ومستوى الفاعلية التدريسية، لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية في الصفوف (٦- ١٢)، في غرب ولاية فرجينيا الأمريكية، وتحديد فيما إذا كانت هناك علاقة بينهما، كما سعت الدراسة للكشف عن وجود فروق في مستوى استخدام الممارسات البنائية، وفاعلية المعلم التدريسية، تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام تصميم مختلط يقوم على جمع بيانات كمية ونوعية، حيث تم تطبيق استبانة مسحية لجمع البيانات الكمية عبر الإنترنت، وتكونت من ثلاثة أجزاء الأول منها مختص بالمعلومات الديموغرافية، والثاني بمدى ممارسة معلمي العلوم لعدد من الممارسات البنائية، والثالث للتعرف على الفاعلية التدريسية لمعلمي العلوم، وفي نهاية الأداة تم وضع سؤال حول استعداد المستجيب لإجراء مقابلة هاتفية معه لاستكمال جمع بعض البيانات النوعية. وطبقت الاستبانة على (١٩٠) معلمًا من أصل (١٨٩٨) موزعين في (١٢٥) مدرسة ثانوية و(١٥٦) مدرسة

متوسطة، وكان عدد من شاركوا في الجزء الثاني (النوعي)، هو (١٥) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من أصل (٢٣)، أظهروا استعدادهم لإجراء مقابلة تتبعية، وأظهرت النتائج بأن الوسط الحسابي لاستخدام الممارسات البنائية كان (٣.١٨) على تدريج (١- ٥)، وزاد على (٣.٠) في (١٠) ممارسات من مجموع (١٦) ممارسة، ووصف معلمو العلوم فعاليتهم التدريسية بأنها مرتفعة نسبيًا، وبمتوسط بلغ (٧.١) على تدريج (١- ٩)، وزاد على (٧.٠) في (١٤) مطلبًا من (٢٤) مطلبًا للفعالية التدريسية؛ كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية متوسطة قدرها (٠.٤٦٤) بين مستوى تضمين الممارسات البنائية والفعالية الذاتية لدى معلمي العلوم في غرب فرجينيا، وأخيرًا أوضحت المقابلة التتبعية بعض المفاهيم وكشفت عن بعض العوائق التي تحول دون تضمين الممارسات البنائية الحديثة.

وأجرى القمش (٢٠١٣) دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وهي: جنس المعلم، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وطبقت الدراسة على جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في الأردن، والبالغ عددهم (١٧١) معلمًا ومعلمة، موزعين على (١٩) مركزًا رياديًا. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحث بتطوير أداة تقدير لقياس درجة ممارسة المعلمين لأبعاد التدريس الفعّال تكونّت من (٦٩) فقرة، وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كان (متوسطًا)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة

بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة ؛ بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي للمعلم، على المستوى الكلي لأداة الدراسة.

وأجرى السلمي (٢٠١٤) دراسة للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة ؛ تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (٦٠) معلمًا، و(٦٠٠) طالبًا. وأظهرت النتائج بأن ممارسة معلمي العلوم لمعايير الجودة الشاملة كانت (كبيرة) على المستوى الكلي للأداة، وعلى جميع مجالاتها، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية على المستوى الكلي للأداة وعلى جميع مجالاتها ؛ بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل العلمي على أي من مجالاتها.

وأجرى العمرات والطويسي (٢٠١٤) دراسة للتعرف على مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة الأردنية لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. ولتحقيق أغراض الدراسة ؛ طبقت استبانة مكونة من (٤٨) فقرة على (١٢٥) مشرفًا ومديرًا. وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال كان (متوسطًا) ؛ وأن الترتيب التنازلي لاستراتيجيات التدريس الفعال جاء على النحو الآتي: الطرائق العرضية، ثم الطرائق التفاعلية، ثم الطرائق الكشفية والعملية ؛ ولم تظهر فروق تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع ؛ في تقدير مستوى ممارسة المعلمين

لاستراتيجيات التدريس الفعال. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين.

وأجرت الرشيد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي، وطبقت الباحثة بطاقة ملاحظة على (٣٠) معلمة من معلمات العلوم في منطقة الرياض. وأظهرت النتائج مستوًى (عاليًا) للممارسات التدريسية المندرجة تحت معايير: الدعامة الأخلاقية، وتهيئة التلميذات للحصول على المعرفة، وتنمية مهارات التفكير، والعمل التعاوني؛ بينما كان مستوى الممارسة (متوسطًا) في كل من: مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومجال القيادة؛ هذا وعلى الرغم من أن مستوى الممارسة بشكل عام كان (عاليًا)، إلا أنه لم يصل إلى مستوى الإتقان (٨٠٪)؛ كما وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وأجرى سماره (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة مؤتة بالأردن. وتكونت العينة من ٤٥ معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، تم اختيارها بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت بطاقة ملاحظة صفية تكونت من (٢٣) عبارة فرعية، موزعة على ستة مجالات هي: محتوى التعلم، استخدام أفكار ومعارف الطلبة، توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة، دور المعلم البنائي، بيئة التعلم البنائي، الأنشطة البنائية. وأظهرت النتائج بأن مستوى ممارسة مبادئ التعلم

البنائي لدى معلمي ومعلمات العلوم جاء بدرجة (متوسطة) على خمسة مجالات، وبدرجة (ضعيفة) على مجال واحد هو: توفر بيئة صفية غنية بالمناقشة؛ كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير: عدد الدورات التدريبية، لصالح المشاركين في أكثر من ثلاث دورات تدريبية؛ ومتغير: الخبرة التدريسية، لصالح ذوي الخبرة (٥-١٠ سنوات)؛ بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت نمر والجراح (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم، ووجهة نظر طلبتهم في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم تطبيق استبانتين إحداهما للمعلمين، والثانية للطلبة، على عينة مكونة من (٩٩٢) طالبًا وطالبة، و(٣٨) معلمًا ومعلمة، يدرسون مبحث الكيمياء للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء القويسمة؛ واحتوت كل استبانة منهما على خمسة مجالات هي: مختبر العلوم، استخدام التقنيات التكنولوجية والوسائل التعليمية، تصميم التدريس، إنتاج المواد والبرامج التعليمية وتشغيل الأجهزة، التقويم. وأظهرت النتائج بأن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية التعليمية لدى معلمي ومعلمات الكيمياء من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم على المستوى الكلي للأداة كانت (متوسطة)، كما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية التعليمية، تعزى لمتغير: النوع الاجتماعي للمعلم ولصالح المعلمات الإناث، ولمتغير: الصف ولصالح طلبة الصف الثاني ثانوي؛ بينما لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا في درجة ممارسة الكفايات

التكنولوجية التعليمية تعزى لمتغيري: الخبرة التدريسية للمعلم، والنوع الاجتماعي للطالب.

وأجرى الشهري (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم أعداد قائمة بهذه المعايير، وفي ضوئها بنيت بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء تضمنت (١٠٦) مؤشرات، موزعة على سبعة معايير، وطبقت على عينة مكونة من (٣٠) معلمًا ينتمون إلى ثلاث محافظات بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج بأن مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بشكل عام كان (منخفضًا)، وجاء مستوى الأداء (منخفضًا) على أربعة معايير هي: التهيئة للدرس بصورة ملائمة، ممارسة تدريس العلوم بكفاءة، استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، تصميم وتنفيذ الدراسة العملية بكفاءة؛ بينما جاء مستوى الأداء (متوسطًا) على معيارين هما: تقويم تعلم العلوم بصورة ملائمة، إدارة وقت التعلم وضبط النظام داخل الصف؛ وأما المعيار الأخير فقد كانت درجة الأداء (مرتفعة) عليه وهو: التمكن من المادة العلمية.

وأجرت الحصان (٢٠١٥) دراسة لتقويم الممارسات التدريسية لمعلمات الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم. ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم استخدام بطاقة ملاحظة وأخرى للمقابلة طبقت على عينة عددها (٣٠) معلمة، إضافة لفحص (٣٠) خطة تدريس يومية لمعلمات العلوم. وخلصت النتائج إلى أن درجة ممارسة توظيف مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم كانت (ضعيفة) تخطيطًا،

وتنفيذًا، وتقويمًا، لدى أفراد هذه العينة. وفي ضوء ذلك تم تقديم عدد من التوصيات.

وأجرى العبدلي والبلوشي (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016) دراسة للتعرف على الممارسات التدريسية من أجل الإبداع في سلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٨) معلمين و(١٤) معلمة للعلوم؛ طبق فيها بطاقة ملاحظة صفية مكونة من أربع جوانب رئيسية للممارسات التدريسية من أجل الإبداع، إضافة إلى استبانة مفتوحة النهاية صممت للتعرف على مبررات أفراد العينة، حول ما يقومون به من ممارسات تدريسية، وقرارات يتخذونها بهذا الشأن. وأظهرت النتائج بأن المستوى العام للتدريس من أجل الإبداع كان (ضعيفًا)، وأن أعلى أداء كان في جانب استجابة المعلمين لأفكار الطلاب، وبمستوى (متوسط) وبوسط حسابي (١,٨١) على التدريج (١- ٣)، بينما جاءت الجوانب الثلاث المتبقية بمستوى (ضعيف) مرتبة وفق أوساطها الحسابية تنازليًا وعلى النحو الآتي: جانب استراتيجية التساؤل وبوسط حسابي (١,٥٣)، ثم جانب الطرق الكلية للدرس من أجل الإبداع وبوسط حسابي (١,٣٢)، وأخيرًا جاء جانب النشاطات الصفية الداعمة للإبداع وبوسط حسابي (١,٢٠)؛ كما أظهرت النتائج بأن المنحى التدريسي لأفراد العينة كان متمحورًا حول المعلم، وأن الممارسات التدريسية السائدة لمعلمي العلوم كانت موجهة نحو إعداد الطلبة للامتحانات، وأنهم كانوا ملتزمين بالكتاب المدرسي تمامًا، كما لو كانوا يتبعون الخطوات الواردة في كتاب الطبخ. وبالنهاية أوصت الدراسة بضرورة إعداد معلمي العلوم للتدريس من أجل الإبداع.

يتضح مما سبق بأنه يمكن تقسيم الدراسات التي تمت مراجعتها إلى قسمين ؛ تناول القسم الأول منها تقييم الممارسات التدريسية في ضوء معايير الأداء التدريسي بشكل عام، وقد جاءت هذه المعايير بمسميات مثل: جودة الأداء التدريسي (الشهري، ٢٠١٥)، والتدريس الفعال (العمرات والطويسي، ٢٠١٤ ؛ القمش، ٢٠١٣)، والجودة الشاملة في الممارسات التدريسية (السلمي، ٢٠١٤)، والمعايير العالمية في الممارسات التدريسية (الغامدي، ٢٠١٠)، وممارسة الكفايات التعليمية الأدائية (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧)، وتنفيذ مهارات التدريس (الشمراني، ٢٠٠٤)، وجميعها دراسات وصفية، أما دراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) فكانت دراسة تجريبية وجاءت بغرض التعرف على أثر الإشراف التطوري في تحسين الممارسات التدريسية ؛ بينما تناول القسم الثاني من هذه الدراسات تقييم الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء متطلبات وتوجهات بعينها، مثل: التدريس من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، ومهارات القراءة ما وراء المعرفية (الحصان، ٢٠١٥)، والتوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي (الرشيد، ٢٠١٥)، والتوجهات البنائية (سماره، ٢٠١٥ ؛ Knapp, 2013)، وتوظيف الكفايات التكنولوجية (نمر والجراح، ٢٠١٥).

وتتشابه هذه الدراسة مع القسم الأول من الدراسات التي سبق ذكرها في أنها تناولت الأداء التدريسي للمعلم بشكل عام (السلمي، ٢٠١٤ ؛ الشمراني ٢٠٠٤ ؛ الشهري، ٢٠١٥ ؛ العليمات والقطيش، ٢٠٠٧ ؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤ ؛ الغامدي، ٢٠١٠ ؛ القمش، ٢٠١٣) وليس في ضوء توجهات أو متطلبات محددة بعينها.

وتختلف الدراسات السابقة عن بعضها في أساليب التقويم وأدوات جمع البيانات المستخدمة فيها، فقد استخدم بعضها أكثر من طريقة لجمع البيانات كالملاحظة والمقابلة (الحصان، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، بينما اقتصر بعضها على بطاقة الملاحظة (الرشيد، ٢٠١٥؛ سمارة، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥)، ولجأ بعضها لاستخدام الاستبانة لجمع البيانات من المعلمين وطلابهم (السلمي، ٢٠١٤؛ نمر والجراح، ٢٠١٥)، في حين اقتصر البعض منها على وجهة نظر المعلمين أنفسهم (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ القمش، ٢٠١٣؛ Knapp, 2013).

وتشابهت هذه الدراسة أيضًا مع دراسة العمرات والطويسي (٢٠١٤) في أنه تم اللجوء في كليهما إلى تقديرات المشرفين التربويين وآرائهم للتعرف على مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، بينما اختلفت مع ما سواها من دراسات في أساليب التقويم وجمع البيانات.

وبالانتقال للحديث عن نتائج الدراسات التي تناولت معايير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بشكل عام، فإنه وباستثناء دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت بأن مستوى مراعاة معلمي العلوم في أدائهم التدريسي لمعايير الجودة الشاملة كان (كبيرًا)، فإن نتائج ما تبقى من دراسات أجريت داخل المملكة، كان (ضعيفًا) أو (منخفضًا) (الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)؛ وبالمثل أيضا فإن الدراسات التي أجريت داخل المملكة في ضوء توجهات ومتطلبات محددة، فقد كانت نتائجها أيضًا بمستوًى (ضعيف)، كدراسة الحصان (٢٠١٥) والتي تناولت مهارات القراءة ما وراء

المعرفية في تدريس العلوم، ودراسة الرشيد (٢٠١٥) التي تناولت التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي وكانت النتائج فيها دون مستوى الإتقان.

بالمقابل فإن نتائج الدراسات التي أجريت خارج المملكة وتناولت معايير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بشكل عام كانت بمستوًى أفضل نوعًا ما، حيث كان مستوى الأداء (متوسطًا) في ما تم مراجعته من دراسات (العليمات والقطيش، ٢٠٠٧؛ العمرات والطويسي، ٢٠١٤؛ القمش، ٢٠١٣)؛ وأما الدراسات التي أجريت في ضوء توجهات أو متطلبات بعينها خارج المملكة، فلم يكن مستوى الأداء فيها أحسن حالًا منه داخل المملكة، بل جاءت النتائج بمستوًى (منخفض) أيضًا، حيث تناولت التدريس من أجل الإبداع (Al-Abdali & Al-Balushi, 2016)، والتوجهات البنائية (سماره، ٢٠١٥؛ Knapp, 2013)، وتوظيف الكفايات التكنولوجية (نمر والجراح، ٢٠١٥).

وتتميز هذه الدراسة عن سابقاتها في أمرين، أولهما: أنها تناولت الجوانب التساهلية في الأداء التدريسي للمعلمين، بدلًا من تقييم أداء المعلمين في ضوء معايير الأداء التدريسي الجيد؛ وثانيهما: أنها سعت لاستخلاص معايير التقييم من خلال الواقع الميداني لتدريس العلوم، وليس استنادًا للأدب النظري، حيث بنيت هذه المعايير على نتائج استطلاع الرأي الذي شمل عددًا من المشرفين التربويين والمشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم، وذلك لتحديد الممارسات التساهلية التي تعبر عن أهم أوجه الضعف والقصور في أداء معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تمت الإفادة من مراجعة الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري لهذه الدراسة، وتحديد مشكلتها والمتمثلة بوجود قصور واضح في مستوى

الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وهو ما أشار إليه الاتجاه العام للدراسات السابقة (الحصان، ٢٠١٥؛ الرشيد، ٢٠١٥؛ الشمراني، ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)، إضافة إلى أنها ساعدت في صياغة أهداف الدراسة وأهميتها.

كما تمت الإفادة من دراسة ناب (Knapp, 2013) في أمرين أولهما: استخدام المنهج البحثي المختلط الذي يجمع ما بين الطريقتين النوعية والكمية في جمع البيانات، وثانيهما: استخدام الإنترنت في تطبيق أدوات الدراسة، إلا أن دراسة ناب (Knapp, 2013) بدأت بجمع بيانات كمية، ثم تلتها دراسة نوعية تتبعية، في حين بدأت هذه الدراسة بجمع بيانات نوعية لتحديد الممارسات التساهلية، ثم لجأت لتكميمها من خلال تقديرات المشرفين للتعرف على مستواها.

علاوة على ما سبق فقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة بمجملها في تصنيف الممارسات التدريسية التساهلية ضمن أبعادها التي صنفت فيها، كما ساعدت مراجعة الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة، كما أسهمت تلك الدراسات إضافة إلى ما تم مراجعته من أدب نظري في مناقشة النتائج وتفسيرها.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي الإمبريقي والتحليلي، حيث أنه يناسب طبيعة هذه الدراسة، وقد تم استخدام التصميم المختلط الذي يتضمن جمع بيانات كمية ونوعية، حيث تم جمع بيانات نوعية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وبيانات كمية في الإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة التي شاركت في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول من (١١) مشرفًا تربويًا و(٧) مشرفات، و(١٤) معلمًا للعلوم و(٩) معلمات، وبمجموع كلي بلغ (٤١) مشرفًا تربويًا ومشرفة، ومعلمًا للعلوم ومعلمة، علمًا بأن بعضهم شارك في إضافة بعض الفقرات خلال تحكيم المقياس.

أما من تم تطبيق عليهم أداة الدراسة للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث فقد بلغ عددهم (٤٩) مشرفًا تربويًا و(٢٤) مشرفة، وبمجموع بلغ (٧٣) مشرفًا تربويًا ومشرفة، وقد شملت العينتين معظم مناطق المملكة، حيث تم اختيارهم كعينة متيسرة ممن أمكن الوصول إليهم وبمساعدة عدد من مشرفي الوزارة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

١. **تحديد قائمة بالممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات:** ولتحقيق هذا الهدف؛ تم تطبيق استبانة مفتوحة على الأفراد المشاركين في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي، عبر مجموعات بريدية

لتطبيق واتس آب WhatsApp ، وطرح عليهم سؤال الدراسة الأول نفسه، وذلك لاستطلاع آرائهم حول الممارسات التساهلية الأكثر شيوعًا لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، والتي تعبر بدورها عن مختلف صور السلوك الفوضوي واللامبالي والمتهاون وغير المدروس والارتجالي، والتي يمارسها معلمو العلوم أثناء العملية التدريسية في مختلف مراحلها؛ وعلى مدى أسبوعين تم جمع ما يزيد على (١٢٠) ممارسة أو جانب من جوانب التقصير في السلوك التدريسي

وبعد تحليل ومراجعة الآراء التي أبدتها المجموعة السابقة، استثنيت الأفكار المكررة والمتقاربة في المعاني، وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة وأدب نظري؛ تمت صياغة تلك الأفكار على هيئة عبارات تندرج في ستة أبعاد للممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم، وهي: التخطيط والإعداد للدرس، الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، تنفيذ الدرس، تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، التقويم؛ بعدها أعيد عرض القائمة بصورتها الأولية على المجموعة التي اقترحتها، وطلب منها إبداء الرأي فيها مرة أخرى بخصوص تغطية هذه العبارات لموضوع الدراسة، ومدى انتماء العبارة للبعد الذي وضعت فيه، ومدى وضوح العبارة وملاءمة صياغتها، وأي اقتراحات أخرى، وانتهت القائمة في صورتها الأولية إلى (٩٣) عبارة، إلا أنه وخلال تحكيم المقياس تم إضافة ست فقرات بناءً على رأي بعض معلمي ومعلمات العلوم والمشرفين التربويين والمشرفات الذين

شاركوا في تحكيم المقياس، وعليه أصبح عدد عبارات هذه القائمة (٩٩) عبارة مثلت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول.

٢. **تطوير أداة الدراسة:** تم تطوير القائمة السابقة كمقياس تقدير، للتعرف على مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق الملاحظات الميدانية للمشرفين التربويين والمشرفات، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وصمم هذا المقياس وفق نموذج ليكرت بتدريج خماسي (٠، ١، ٢، ٣، ٤)، وتراوحت فيه بدائل الاستجابة ما بين (لا تنطبق)، وخصص لها الدرجة (صفر)، و(تنطبق تمامًا) وخصصت لها الدرجة (٤).

وللتحقق من صلاحيته للتطبيق؛ تم التحقق من خصائصه الآتية:

صدق المحتوى: تم تحكيم المقياس من قبل تسعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس، واللغة العربية، إضافة إلى (١٢) مشرفًا تربويًا ومشرفة ومعلمًا ومعلمة للعلوم، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على صياغة فقراته، وأعيد تصنيف بعضها ضمن أبعاد المقياس، وتداخلت في هذه المرحلة إجراءات تحديد قائمة الممارسات التساهلية مع إجراءات تحكيم المقياس، حيث تم إضافة ست عبارات من قبل بعض المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات الذين شاركوا في التحكيم، واستقر العدد النهائي لفقرات المقياس على (٩٩) فقرة.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء لمقياس التقدير وأبعاده؛ طبق على عينة استطلاعية مكونة من ١٥ مشرفًا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات من جهة وبين المقياس وأبعاده من جهة أخرى (ملحق١)، وقد

تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (٠,٤٣) و(٠,٨٥) مع أبعادها، وبين (٠,٢٧) و(٠,٧٧) مع المقياس ككل؛ وتعتبر هذه القيم قيمًا مقبولة لأغراض التطبيق النهائي للمقياس.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد الدراسة (ملحق٢)، حيث تراوحت بين (٠,٥٥) و(٠,٧٧)، بين مختلف أبعاد المقياس، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد من جهة وبين المقياس ككل من جهة أخرى بين (٠,٧٩) و(٠,٨٧).

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، تم حساب معامل كرونباخ ألفا (ملحق٣)، حيث بلغت قيمته (٠,٩٤) للمقياس، وتراوحت بين (٠,٨٤) و(٠,٨٩) لأبعاد المقياس وهي قيم مقبولة لأغراض التطبيق النهائي للمقياس.

معيار تصحيح المقياس: تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج (٠- ٤)، وبهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاص بالمقياس وأبعاده والفقرات التي تتبع له؛ صنفت ضمن ثلاث مستويات وهي على النحو الآتي: درجة ممارسة (منخفض) لفئة الأوساط الحسابية (صفر- ١,٣٣)، ودرجة ممارسة (متوسط) لفئة الأوساط الحسابية (١,٣٤– ٢,٦٦)، ودرجة ممارسة (مرتفع) لفئة الأوساط الحسابية (٢,٦٧- ٤,٠٠).

٣. **تطبيق المقياس:** بعد استكمال إجراءات تطوير المقياس والتي ذكرت آنفًا؛ تم تحميله إلكترونيًا على تطبيق مستندات غوغل Google docs، وأُرسل الرابط الإلكتروني الخاص بالمقياس للمشرفين التربويين والمشرفات وبمساعدة عدد من المشرفين الوزاريين.

٤. **استجابة أفراد العينة:** قام أفراد العينة من المشرفين التربويين والمشرفات بالاستجابة على فقرات المقياس، وذلك للتعرف على تقديراتهم لمستوى الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستمر جمع البيانات لمدة أسبوعين؛ تم الحصول فيها على استجابات من (٤٩) مشرفًا و(٢٤) مشرفة.

٥. تحليل البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية للحصول على النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية

١. استندت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول إلى بيانات نوعية؛ لذا لم تتضمن إجراءات الإجابة عن هذا السؤال أية معالجات إحصائية.

٢. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها وللفقرات التابعة لها، وذلك بهدف إطلاق الأحكام على هذه الأوساط الحسابية، والتي صنفت ضمن ثلاث مستويات لدرجة الممارسة وهي: (منخفض، متوسط، مرتفع).

٣. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم إيجاد الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للممارسات التساهلية وأبعادها وفقًا لمتغير الجنس(ذكور، إناث)، تبع ذلك إجراء اختبار (ت) للكشف عن وجود فرق بين كل من الوسطين الحسابيين للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاده.

نتائج الدراسة

أولًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نص على: "**ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات**". وللإجابة عنه؛ تم تحديد قائمة بهذه الممارسات اعتمادًا على رأي (٤١) من معلمي ومعلمات العلوم والمشرفين التربويين والمشرفات، ممن أمكن الوصول إليهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وقد سبق تفصيل ذلك في إجراءات الدراسة، وانتهت القائمة إلى (٩٩) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: التخطيط والإعداد للدرس وعدد فقراتها (١٧)، الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات وعدد فقراتها (٨)، تنفيذ الدرس وعدد فقراتها (٣٢)، تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم وعدد فقراتها (١٤)، استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر وعدد فقراتها (١٠)، والتقويم وعدد فقراتها (١٨)، وتجنبًا للتكرار سيتم عرض عبارات هذه القائمة في معرض الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نص على: "**ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟**". وللإجابة عنه؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها لدى معلمي ومعلمات العلوم وفق

تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات، وقد تم ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (١).

جدول (١): الأوساط الحسابية والدرجات المئوية والانحرافات المعيارية للممارسات التساهلية وأبعادها مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم البعد	الممارسات التساهلية وأبعادها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	التقويم	3.01	0.66	مرتفع
2	1	التخطيط والإعداد للدرس	2.84	0.68	مرتفع
3	5	استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	2.74	0.73	مرتفع
4	2	الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	2.64	0.72	متوسط
5	3	تنفيذ الدرس	2.60	0.71	متوسط
6	4	تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	2.60	0.77	متوسط
المقياس ككل			2.73	0.62	مرتفع

يلاحظ من الجدول (١) أن مستوى الممارسات التساهلية كان (مرتفعًا) على مستوى المقياس ككل، وبالنسبة لأبعاد المقياس فقد كان مستوى الممارسات التساهلية (مرتفعًا) على ثلاثة أبعاد، جاءت مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية على النحو الآتي: التقويم، تلاه التخطيط والإعداد للدرس، تلاه استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ في حين كان مستوى الممارسات التساهلية على الأبعاد الثلاثة المتبقية (متوسطًا)، وجاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية على النحو الآتي:

الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، تلاه كل من تنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم ولهما نفس الوسط الحسابي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (الإعداد والتخطيط للدرس)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٢).

جدول (٢): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التخطيط والإعداد للدرس مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (التخطيط والإعداد للدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	استخدام نماذج تحضير جاهزة من النت أو من معلمين آخرين	3.58	0.78	مرتفع
2	8	اقتصار التحضير الذهني للمعلم على ما في الكتاب المدرسي ودون الاطلاع على مصادر خارجية كالنت والمراجع الموسعة	3.23	0.91	مرتفع
3	7	التركيز في صياغة الأهداف على المستويات الدنيا للتعلم المعرفي (الحفظ والتذكر)	3.18	1.06	مرتفع
4	10	عدم تحديد مهام وأنشطة التعلم بشكل واضح في التخطيط والتي ستنفذ والزمن المخصص لكل منها	3.12	0.96	مرتفع
5	12	الاقتصار في التخطيط على بعض طرق التدريس دون غيرها	3.12	0.83	مرتفع
6	6	غياب الأهداف التي تعزز الجوانب الوجدانية لدى الطلبة كالميول والاتجاهات والقيم العلمية	3.04	0.95	مرتفع
7	5	الاقتصار في التحضير للحصة على الأهداف المعرفية دون تضمين أهداف في المجال المهاري (العملي)	2.96	0.96	مرتفع
8	15	عدم التوفير أو التجهيز المسبق لما يلزم من المواد والأدوات لأنشطة التعلم	2.90	0.97	مرتفع
9	14	افتقار التخطيط لأسئلة تقويمية للتحقق من أهداف الدرس	2.85	1.05	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (التخطيط والإعداد للدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	13	اختيار طرق تدريس غير مناسبة لطبيعة الأهداف المخطط لها	2.77	0.92	مرتفع
11	3	عدم الانتظام بالتحضير اليومي للدروس.	2.71	1.11	مرتفع
12	9	كتابة المحتوى الذي سيعرضه المعلم في التخطيط بدلا من إجراءات سير الدرس	2.70	1.04	مرتفع
13	11	اختيار مهام وأنشطة للتعلم أثناء التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	2.60	1.15	متوسط
14	17	اختيار وسائل تقويمية في التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	2.51	1.09	متوسط
15	16	اختيار مصادر تعلم وتعليم غير ملائمة لمتطلبات الدرس	2.49	1.13	متوسط
16	1	التهاون في إعداد الخطة الفصلية أو السنوية	2.27	1.17	متوسط
17	2	إعداد الخطة الفصلية دون مراعاة لعامل الزمن في توزيع المنهج الدراسي على الحصص المخصصة للمقرر	2.26	1.25	متوسط

يلاحظ من الجدول (٢) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات (بعد التخطيط والإعداد للدرس) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على (١٢) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ١٢)، و(متوسط) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١٣- ١٧).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (الالتزام والمواظبة وتطوير الذات)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٣).

جدول (٣): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	تضييع المعلم لأوقات فراغه في المدرسة وعدم استثمارها في تطوير أداءه المهني	3.23	1.01	مرتفع
2	6	ضعف المشاركة في النقاشات والاجتماعات واللقاءات في مجال التخصص وحول تطوير تعليم العلوم	3.04	0.95	مرتفع
3	5	اكتفاء المعلم وعدم السعي لتطوير ثقافته العامة بما يدعم تخصصه العلمي	3.01	0.95	مرتفع
4	8	عدم الاكتراث بملاحظات المشرف ومدير المدرسة فيما يخص أداءه المهني	2.97	1.03	مرتفع
5	4	التغيب عن الدورات التدريبية	2.62	1.01	متوسط
6	3	إنهاء فعاليات الدرس قبل نهاية الوقت المخصص للحصة	2.38	1.13	متوسط
7	2	ضياع جزء من الوقت بسبب التأخر عن بداية الحصة	2.03	1.14	متوسط
8	1	الغياب عن الحصص	1.79	1.17	متوسط

يلاحظ من الجدول (٣) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على أربع فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٤)، و(متوسط) وجاءت على أربع فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٥- ٨).

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (تنفيذ الدرس)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٤).

جدول (٤): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تنفيذ الدرس مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	الاكتفاء بالأسئلة الوصفية دون الخوض في التفسيرات والعلل	3.18	0.84	مرتفع
2	27	طرح أسئلة محددة الإجابة بدلا من الأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير	3.16	0.90	مرتفع
3	29	طرح الأسئلة بشكل ارتجالي ودون تحضيرها مسبقا	3.07	1.00	مرتفع
4	23	تطبيق بعض استراتيجيات التدريس دون تخطيط كاف أو بشكل غير فاعل مما يؤثر سلبًا على تعلم الطلبة ويشتت انتباههم	3.07	0.84	مرتفع
5	1	عدم توضيح نتاجات التعلم المتوقعة للطلبة في بداية الحصة	3.05	1.03	مرتفع
6	10	إهدار فرص تنمية التفكير من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات	3.03	1.05	مرتفع
7	30	عدم إعطاء ما يكفي من الوقت لتوضيح الأفكار الصعبة والنقاط الغامضة	2.99	1.02	مرتفع
8	17	سيطرة أسلوب الإلقاء والتلقين وقلة إشراك الطلاب في عملية التعلم وأنشطتها	2.97	0.94	مرتفع
9	4	عدم الاهتمام بإثارة الدافعية والحماس لدى الطلبة نحو عملية التعلم	2.88	1.00	مرتفع
10	32	ترك متابعة الطلبة في إكمال النشاطات والمهام والمشاريع التي يكلفون بها	2.88	0.90	مرتفع
11	25	عدم توزيع الوقت بشكل متوازن على مهام	2.85	0.98	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		التعلم أثناء الحصة			
12	18	الحديث بوتيرة واحدة دونما اهتمام بأسلوب الأداء ولغة الجسد والتنغيم الصوتي	2.84	0.88	مرتفع
13	19	الاهتمام بما يسهل تحقيقه من أهداف بدلا من الأهداف الأكثر أهمية	2.84	1.04	مرتفع
14	2	الدخول في موضوع الحصة مباشرة ودون التمهيد بطريقة مشوقة	2.78	1.00	مرتفع
15	22	عدم ربط موضوع التعلم بما له في الواقع من تطبيقات تكنولوجية وحياتية واجتماعية	2.78	0.99	مرتفع
16	7	اللجوء لما يعرف بأسلوب التحديد والاكتفاء بحفظ بعض العبارات لأغراض الاختبار	2.78	1.15	مرتفع
17	24	عدم ربط موضوع التعلم الحالي بما تعلمه الطلبة في صفوف سابقة أو في مقررات أخرى (التكامل الرأسي والأفقي)	2.77	1.05	مرتفع
18	21	الانتقال لفكرة أو مهمة جديدة من مهام التعلم دون التأكد من تحقق الهدف لما قبلها	2.75	0.98	مرتفع
19	3	عدم مراعاة متطلبات التعلم المسبق قبل الدخول في موضوع الحصة	2.75	1.01	مرتفع
20	8	تجاوز بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المحتوى دون توضيح دلالاتها	2.68	1.15	مرتفع
21	15	استخدام الألفاظ والمفردات العامية بدلا من اللغة العربية الفصيحة	2.62	1.23	متوسط
22	9	التساهل في تدريس بعض أجزاء المحتوى أو تركها نهائيًا	2.58	1.25	متوسط
23	31	الانتهاء من الحصة دون تلخيص أهم ما في الدرس من الأفكار	2.52	1.07	متوسط
24	14	عدم تفعيل دور الكتاب وربط ما يشرحه المعلم بما فيه من نصوص ورسومات وأشكال وصور	2.47	1.12	متوسط
25	26	عرض محتوى الدرس دون تسلسل وبشكل غير مترابط	2.30	1.13	متوسط

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنفيذ الدرس)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
26	5	تكليف أحد الطلبة بقراءة الدرس من الكتاب بينما يكتفي المعلم بالتعليق	2.18	1.17	متوسط
27	11	اعتماد المعلم على بعض الطلبة للقيام بدوره في عملية التدريس	2.08	1.15	متوسط
28	12	نقل محتوى الدرس من ورقة وتدوينها على اللوح أثناء الشرح	1.85	1.28	متوسط
29	20	التحدث بصوت منخفض وغير مسموع جيدًا في الفصل	1.75	1.12	متوسط
30	16	استخدام كلمات ومسميات أخرى بدلًا من المصطلحات العلمية	1.74	1.29	متوسط
31	6	الخروج عن موضوع الدرس والدخول في أمور جانبية	1.70	1.05	متوسط
32	13	كتابة محتوى الدرس على السبورة مسبقًا وليس أثناء الحصة	1.42	1.21	متوسط

يلاحظ من الجدول (٤) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (تنفيذ الدرس) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على (٢٠) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٢٠)، و(متوسط) وجاءت على (١٢) فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (٢١- ٣٢).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٥).

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	عدم تخصيص وقت لاستقبال الطلبة خارج الحصة الصفية (المختبر، والمكتب، وغرفة المصادر)	3.15	0.95	مرتفع
2	8	تخفيض سقف التوقعات في أداء الطلبة مما يحد من فرص المتفوقين في التميز والإبداع	3.14	0.95	مرتفع
3	5	الاقتصار على التواصل المباشر داخل الحصة وعدم توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بعدها	3.11	0.97	مرتفع
4	6	عدم الاهتمام بالظروف الأسرية والمشكلات الخاصة بالطلبة	2.85	1.05	مرتفع
5	7	التركيز على مجموعة من الطلبة المتميزين وعدم إشراك البقية في فعاليات وأنشطة التعلم	2.84	0.90	مرتفع
6	10	السيطرة شبه التامة على الموقف الصفي وعدم إعطاء الفرصة للطلبة بالحركة داخل الصف	2.74	1.09	مرتفع
7	2	عدم مراعاة الفروق الفردية والمستويات العقلية للطلبة	2.68	1.01	مرتفع
8	11	عدم إعطاء الفرصة الكاملة للطالب في استكمال إجابته وتبريرها	2.58	0.97	متوسط
9	13	عدم الاكتراث بآراء الطلبة وأفكارهم ووجهات نظرهم وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية	2.53	1.04	متوسط
10	14	ضعف الاهتمام بالتعارف والتشاركية والتعاون والاندماج بين الطلبة	2.33	1.21	متوسط
11	3	الوقوف في مكان واحد وعدم التجول بين الطلبة	2.30	1.05	متوسط
12	1	عدم الاهتمام بحفظ أسماء الطلبة أو تكوين علاقات إنسانية معهم	2.22	1.18	متوسط
13	9	اللجوء إلى أساليب العقاب اللفظي أو البدني مع الطلبة	2.05	1.20	متوسط
14	12	التساهل في تنظيم البيئة الصفية وترك الطلبة يسيئون لبعضهم ويتصرفون بعشوائية	1.88	1.18	متوسط

يلاحظ من الجدول (٥) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على ٧ فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٧)، و(متوسط) وجاءت على ٧ فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٨- ١٤).

كذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٦).

جدول (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	تجاهل الأنشطة العملية الواردة في كراسة النشاط والتي من المفترض تنفيذها بشكل مصاحب لمهام التعلم	3.36	0.87	مرتفع
2	5	إهمال المهام التعليمية القائمة على المشاريع وحل المشكلات	3.32	1.00	مرتفع
3	6	عدم وجود مهام وواجبات وأنشطة تعلم لاصفية أو ميدانية	3.30	0.86	مرتفع
4	4	التركيز على العروض العملية التي ينفذها المعلم أكثر من تلك التي يترك فيها الفرصة للطلبة لتنفيذ هذه الأنشطة بأنفسهم	3.25	0.92	مرتفع
5	7	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة لا صفية غير محددة (عدم تحديد المهمة المطلوبة مثل كتابة بحث عن موضوع غير محدد)	2.67	1.28	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	10	التكليف بمهام وواجبات وأنشطة دون متابعتها ولا تقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم فيها	2.66	1.10	متوسط
7	2	افتقار الدرس لمقاطع الفيديو، والصوت، والنصوص، والصور	2.56	1.14	متوسط
8	9	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة في غير أوقاتها المفترضة (بعد دراسة الموضوع مثلًا)	2.25	1.32	متوسط
9	1	إهمال استخدام السبورة وعدم توظيفها بشكل فعال ومنظم	2.16	1.18	متوسط
10	8	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة ليس لها ارتباط مباشر بالمقرر (لا تخدم موضوعات التعلم)	1.84	1.42	متوسط

يلاحظ من الجدول (٦) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ٥)، و(متوسط) وجاءت على خمس فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (٦- ١٠).

وأخيرًا تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد (التقويم)، مع مراعاة ترتيب الفقرات ضمن بعدها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (٧).

الجدول (٧): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقويم مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	بعد الممارسات التساهلية (التقويم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	استئثار المعلم بمهام التقويم وعدم تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلبة وتقويم الأقران	3.44	0.83	مرتفع
2	10	إظهار الاهتمام بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة أكثر من حصيلة التعلم	3.37	0.91	مرتفع
3	14	التضخم في درجات الطلبة وخصوصا في التقويم المستمر	3.36	0.89	مرتفع
4	8	إهمال الجوانب الانفعالية والوجدانية في تقويم الطلبة	3.30	0.95	مرتفع
5	13	وضع أسئلة بمستوى متدني لا تقيس أهداف التعلم بشكل فعلي وذلك بغرض رفع درجات الطلبة	3.29	0.82	مرتفع
6	7	غياب بطاقة الملاحظة من أدوات المعلم في تقويم الجانب المهاري	3.27	0.98	مرتفع
7	3	الاقتصار على الاختبارات التحصيلية للتعلم المعرفي في تقويم الطلبة	3.25	0.92	مرتفع
8	1	استخدام الدرجات كأسلوب لضبط الطلبة	3.21	1.00	مرتفع
9	15	الفشل في إعداد أدوات تقويم قادرة على تدريج الطلبة والتمييز فيما بينهم	3.16	1.01	مرتفع
10	6	عدم تسجيل ملاحظات على ورقة الاختبار	3.15	1.01	مرتفع
11	12	عدم توضيح معايير التقويم للطلبة بشكل مسبق	3.04	1.03	مرتفع
12	11	تقييم الطلبة بطريقة انطباعية ودون الاستناد إلى معايير	2.88	1.07	مرتفع
13	17	تكرار نفس الأسئلة سنة بعد أخرى	2.86	1.02	مرتفع
14	16	عدم الاهتمام بمعايير كتابة الأسئلة وإخراجها بالشكل الصحيح	2.73	1.08	مرتفع
15	5	التأخر في تسليم أوراق الاختبارات أو عدم إعادتها للطلبة	2.70	1.11	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	بعد الممارسات التساهلية (التقويم)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	18	استخدام اختبارات جاهزة من النت أو من زملاء آخرين	2.60	1.19	متوسط
17	2	تكليف الطلبة بعمل أبحاث لرفع درجاتهم	2.58	1.20	متوسط
18	4	عدم الالتزام بمواعيد الاختبارات التي يحددها	2.05	1.26	متوسط

يلاحظ من الجدول (٧) أن الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على فقرات بعد (التقويم) صنفت ضمن مستويين للممارسة هما: (مرتفع) وجاءت على ١٥ فقرة وهي الفقرات ذوات الرتب (١- ١٥)، و(متوسط) وجاءت على ثلاث فقرات وهي الفقرات ذوات الرتب (١٦- ١٨).

ثالثًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، والذي نص على: **"هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟"**. وللإجابة عنه؛ تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للممارسات التساهلية على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى مستوى المقياس ككل، وذلك تبعًا لمتغير الجنس متبوعة باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك كما في جدول (٨).

جدول (٨): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية للممارسات التساهلية وأبعادها وفقًا لمتغير الجنس.

أبعاد (الممارسات التساهلية)	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط والإعداد للدرس	أنثى	24	2.71	0.86	-1.12	71	0.26
	ذكر	49	2.90	0.58			
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	أنثى	24	2.48	0.82	-1.26	71	0.21
	ذكر	49	2.71	0.66			
تنفيذ الدرس	أنثى	24	2.57	0.80	-0.26	71	0.79
	ذكر	49	2.62	0.67			
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	أنثى	24	2.48	0.89	-0.96	71	0.34
	ذكر	49	2.66	0.70			
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	أنثى	24	2.75	0.90	0.12	71	0.91
	ذكر	49	2.73	0.65			
التقويم	أنثى	24	2.95	0.86	-0.59	71	0.56
	ذكر	49	3.05	0.55			
الكلي للمقياس	أنثى	24	2.66	0.77	-0.70	71	0.49
	ذكر	49	2.77	0.53			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس؛ على مستوى المقياس ككل، أو على أي من أبعاده.

* * *

مناقشة النتائج

أولًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نص على: "**ما الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات؟**". أظهرت نتيجة هذا السؤال وجود كم كبير من الممارسات التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عددها في الصورة النهائية للقائمة المقترحة (٩٩) ممارسة، وفق ما أفاد به كل من معلمي ومعلمات العلوم أنفسهم، والمشرفين التربويين والمشرفات، وهذا ما يشير بطبيعة الحال إلى شيوع التساهل في الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات العلوم، في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

ويتضح من النتائج بأن تنفيذ الدرس استحوذ على النسبة الأكبر من مجمل العدد للممارسات التساهلية لدى المعلمين، والتي قد تعزى إلى العدد الكبير من الممارسات التدريسية التي يتضمنها هذا البعد أصلاً، أو ربما لأهمية هذا البعد من أبعاد العملية التدريسية وفق تقديرات المستجيبين، باعتباره يمثل صلب العملية التدريسية، ويبقى هذا العدد الكبير مؤشرًا على حجم الخلل في تنفيذ المعلمين للدرس.

وجاءت الممارسات التساهلية في بعد التقويم من حيث عددها بالمرتبة الثانية، وقد لا يكون إجراء من إجراءات عملية التقويم إلا وفيه ممارسة تساهلية أو أكثر، وهو ما يشير بدوره إلى وجود إشكالية في ممارسة المعلمين لعملية التقويم بمجملها.

وكذلك ظهرت العديد الممارسات التساهلية في بعد التخطيط والإعداد للدرس، وهذا مؤشر بطبيعة الحال على حجم الارتجال في أداء المعلمين، لا سيما وأن التخطيط هو الموجه لعملية التدريس برمتها.

وفيما يتعلق ببعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم؛ فقد ظهرت فيه العديد من الممارسات التساهلية، والتي وإن قلت في العدد عن سابقاتها، إلا أنها تستدعي الاهتمام، نظرًا لما لهذا البعد من أهمية في تنمية الجوانب الوجدانية تجاه العلم والمهن المرتبطة به من جهة، وتجاه تعلم العلوم من جهة أخرى.

وأما الممارسات التساهلية في بعد استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر، فإنها تشير إلى سيطرة أسلوب التلقين على عملية التعلم وتمركزها حول المعلم، وهو ما قد يقلل من كفاءة العملية التدريسية ومخرجاتها، إذ لا معنى لإجراءات تدريسية تفتقر إلى مصادر التعلم، ولا تترك فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس أنشطة التعلم بنفسه.

هذا ومع أن العدد الأقل من الممارسات التساهلية جاء في بعد الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، إلا أنها من الأهمية بمكان فهي تمثل مؤشرًا لطبيعة الأداء التدريسي بمجمله للمعلم، فالمعلم غير الملتزم غالبًا ما يكون متساهلًا في الجوانب الأخرى لعملية التدريس.

إن وجود هذا الكم من الممارسات التساهلية في مختلف جوانب العملية التدريسية، يتطلب من معلمي ومعلمات العلوم إعادة النظر في ممارساتهم التدريسية، كما يتطلب من المشرفين التربويين والمشرفات متابعة مثل هذه الممارسات في الميدان، وتوجيه معلمي ومعلمات العلوم إلى ضرورة مراقبة

أنفسهم إزاءها، إضافة إلى تفعيل دور التدريب لدفع المعلمين والمعلمات إلى تجنبها، مع ضرورة تطبيق نظام مساءلة المعلمين كسبيل لتجاوزها.

ثانيًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نص على: **"ما مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات؟"**. أظهرت نتائج هذا السؤال بأن مستوى الممارسات التساهلية على المستوى الكلي للمقياس كان (مرتفعًا) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات تبين منها أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم بشكل عام في المملكة كان (ضعيفًا) أو (منخفضًا) (الشمراني ٢٠٠٤؛ الشهري، ٢٠١٥؛ الغامدي، ٢٠١٠)، كما أنها تتفق مع نتائج دراسات أجريت في ضوء توجهات ومتطلبات محددة كدراسة الحصان (٢٠١٥) والتي أظهرت بأن تناول مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم جاء بمستوى ضعيف، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت بأن مراعاة معلمي العلوم لمعايير الجودة الشاملة في ممارساتهم التعليمية كان كبيرًا، ودراسة الرشيد (٢٠١٥) والتي تناولت التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي وكان مستوى الممارسة فيها عاليًا إلا أنه لم يصل إلى مستوى الإتقان.

وبالانتقال للحديث عن أبعاد المقياس وفقراته؛ يتبين بأن أكبر مستوى للممارسات التساهلية جاء في مجال التقويم، حيث كان مستوى التساهل فيه (مرتفعًا)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراستي (الشمراني، ٢٠٠٤؛ الغامدي، ٢٠١٠) من تدنٍ لمستوى أداء المعلمين في مجال التقويم؛ بينما

اختلفت مع دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي جاء فيها مستوى الأداء على مجال التقويم متوسطًا، ودراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في مجال التقويم، وقد يعزى تساهل معلمي ومعلمات العلوم في تقويم الطلبة إلى أسباب داخلية تتعلق بالمعلم نفسه كضعف الإعداد والتدريب والخبرة، أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالضغوط الاجتماعية للطلبة وأولياء أمورهم، أو الإدارية التي ربما تقوم على مساءلة المعلم بناءً على درجات طلبته.

ويأتي بالمرتبة الثانية مجال التخطيط والإعداد للدرس؛ حيث أظهرت النتائج بأن مستوى الممارسات التساهلية في هذا المجال كان (مرتفعًا)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) والتي أظهرت بأن مستوى ممارسة معلمي العلوم للمعايير العالمية في التخطيط كان منعدمًا، إضافة إلى دراسة الشمراني (٢٠٠٤) والتي أظهرت ضعفًا في مهارات التخطيط، واختلفت مع دراسة السلمي (٢٠١٤) والتي أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في جميع المجالات، ولم تخصص دراسة الشهري (٢٠١٥) مجالًا خاصًا بالتخطيط، ولا تخفى - بالطبع - أهمية التخطيط باعتبارها الموجه لأداء المعلم في جميع مراحل العملية التدريسية، لذا فإن الإخفاق في عملية التخطيط سيجلب معه الكثير من الضعف في جميع جوانب أداء المعلم.

وأما الممارسات التساهلية في مجال استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر؛ فجاءت بالمرتبة الثالثة وبمستوى (مرتفع)، وهذا يعني بأن العملية التدريسية تتمركز حول المعلم، وأن الأسلوب الإلقائي هو المسيطر على أداء المعلمين، وحتى وإن وجدت بعض الأنشطة فهي تعتمد

على ما يقوم به المعلم، ولا تُفعّل أساليب التعلم النشط من خلال العمل والتدريب والتجريب والاستقصاء، وهو ما لا يتناسب مع التوجهات الحديثة في التعليم عمومًا فضلا عن أن يكون هذا في تعليم العلوم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي أظهرت مستوًى منخفضًا للأداء التدريسي في مجالي استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، وتصميم وتنفيذ الدراسة العملية بكفاءة، وأما دراسة الغامدي (٢٠١٠) فلم تخصص مجالاً خاصًا بمصادر التعلم وأنشطته ولكنها اعتبرته جزءًا من تنفيذ الدرس وكان فيه مستوى الأداء منخفضًا، وبالمثل فإن دراسة الشمراني (٢٠٠٤) لم تخصص أيضًا مجالاً خاصًا بمصادر التعلم وأنشطته بل أدمجته في تنفيذ الدرس وجاء فيه مستوى الأداء مقبولًا، وأما دراسة السلمي (٢٠١٤) التي أجريت بالمرحلة المتوسطة فقد اختلفت معها حيث أظهرت ممارسة كبيرة لمعايير الجودة الشاملة في جميع المجالات.

ويأتي بالمرتبة الرابعة تنازليًا مجال الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات، هذا ومع أن الممارسات التساهلية في هذا البعد تأتي ضمن المستوى (متوسط)، إلا أنه يقترب كثيرًا من المستوى (مرتفع)، لذا فإن الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات قد لا يكون أحسن حال بكثير من مستوى الأداء على المجالات السابقة، وبالنظر في الفقرات التي جاءت عليها الممارسات التساهلية بمستوى (مرتفع) يتضح بأنها في مجملها لا تخضع غالبًا للمساءلة الإدارية، بل وتعبر عن مستوًى عالٍ من الحس الإنساني والأداء المبدع، وجدير بالذكر أن الدراسات التي تمت مراجعتها لم تخصص مجالًا خاصًا بهذا البعد.

ويأتي بالمرتبة الخامسة والأخيرة تنازليًا مجالان جاء لهما نفس الرتبة وهما: تنفيذ الدرس، وتنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، حيث كان فيهما مستوى التساهل (متوسطًا)، وتتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٥) والتي أظهرت في مجال تنفيذ الدرس مستوىً متوسطًا للأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة، وأما دراسة الشمراني (٢٠٠٤) فقد كشفت عن مستوى مقبول للأداء في تنفيذ الدرس، كما أنها لا تختلف كثيرًا مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) والتي أظهرت مستوًى منخفضًا لممارسة المعايير العالمية في مجال تنفيذ الدرس، وبخلاف ذلك - وكما ذكر آنفًا – فقد أظهرت دراسة السلمي (٢٠١٤) درجة كبيرة لتحقق معايير الجودة الشاملة في جميع مجالات الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية؛ وأما بعد تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم، فلم تخصص له الدراسات السابقة مجالًا خاصًا به. ويعتبر هذان المجالان لب العملية التدريسية، والجزء الأكثر عرضة للمراقبة في أداء المعلم، ولعله كان سببًا في أن يكون التساهل فيهما أقل من غيرهما.

ثالثًا. مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، والذي نص على: **"هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وفق تقديرات المشرفين التربويين والمشرفات يعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟"**. أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود اختلاف في مستوى الممارسات التدريسية التساهلية لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية يعزى لمتغير

الجنس؛ على المستوى الكلي للمقياس، أو على أي من أبعاده، وقد يفسر هذا بأن الأداء التدريسي للمعلمين هو انعكاس لطبيعةٍ واحدةٍ للحياة التي يعيشها المجتمع السعودي بأكمله، في الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، والتي انعكست بدورها سلبًا على النظام التربوي برمته، والتي ظهر بموجبها ما يعرف بتربية اليسر، وما يترتب عليها من أنماط مختلفة في السلوك التربوي، تشكل فيه الممارسات التدريسية للمعلمين أحد وجوه هذا المشهد التربوي.

ومن الجدير بالذكر أن المعلمين والمعلمات هم نتاج بيئة اجتماعية وتعليمية واحدة، إذ أنهم خضعوا غالبًا لنفس برامج الإعداد في الجامعات، ولنفس برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة هذا من جانب، ومن جانب آخر؛ فإن الثقافة المجتمعية والضغوط الناشئة عنها، لها دور حاسم في أداء المعلمين وممارساتهم التدريسية، لا سيما إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين ومستواهم واستعدادهم واتجاهاتهم، بل ومقاومتهم في بعض الأحيان لعملية التعلم، وهم بطبيعة الحال يأتون من نفس البيوت وينتمون إلى نفس العائلات، لذا فإن مستوى تعاون أولياء الأمور ونظرتهم للعملية التربوية وجهدهم في توجيه أبنائهم لبذل المزيد من الجهد في عملية التعلم بغرض تطوير أنفسهم، وعدم الاكتفاء بدلالة ما يحصل عليه المتعلمون من درجات - والتي ربما لا تعبر عن المستوى الحقيقي للمتعلمين – لها دورها في طبيعة الجهد ومستوى الأداء التدريسي الذي يبذله المعلم، وطبيعة الممارسات التي يقوم بها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يلي:

- العمل على توعية معلمي ومعلمات العلوم بضرورة تجنب الممارسات التدريسية التساهلية، وتوجيه المشرفين التربويين ومدراء المدارس لمتابعتهم في ذلك.
- تصميم برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم، بما يضمن تجنبهم مستقبلًا للممارسات التساهلية، وتطوير برامج التدريب المقدمة للمعلمين من قبل وزارة التعليم بما يؤكد على ضرورة تجاوزهم لهذه الممارسات.
- تبني مشروع وطني لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق التوجهات الحديثة في التربية العلمية، وتفعيل مبدأ المحاسبة، واعتماد نظام العقود بدلًا من نظام الخدمة الدائمة، وتجديد هذه العقود وفقًا لمستوى الأداء.

المقترحات

- إجراء دراسات مماثلة باستخدام أساليب أخرى لتقييم الممارسات التدريسية التساهلية، ومنها وجهات نظر المعلمين أنفسهم، وطلابهم، ومدراء مدارسهم.
- استخدام أدوات متنوعة في تقييم الأداء التدريسي المتساهل، كالملاحظة، والمقابلة المعمقة، وتحليل الوثائق، والبحث المعمق في الأسباب التي يمكن لها أن تقف وراء هذه الظاهرة.

- إجراء دراسات لتحليل مضامين برامج إعداد وتطوير معلمي العلوم في ضوء التساهل في الأداء التدريسي.
- البحث في أثر برامج تدريبية مقترحة لمعالجة الممارسات التساهلية لدى معلمي العلوم.

* * *

المراجع

- الجلال، عبد العزيز عبد الله. (١٩٨٥). تربية اليسر وتخلف التنمية. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحربي، بدر مزعل. (٢٠٠٤). الفقه بين التيسير والانفلات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الحصان، أماني بنت محمد. (٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمات علوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القراءة ما وراء المعرفية في تدريس العلوم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٥)، ١٢٤- ١٤٨.
- الرشيد، منيرة محمد فهد. (٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، ٢٧(٢)، ٢٠٣- ٢٢٧.
- السلمي، أحمد عوض الله. (٢٠١٤). درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- سماره، نواف أحمد حسن. (٢٠١٥). مستوى ممارسة مبادئ التعلّم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن. مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة الجزائرية، ١٨، ٢٥٨- ٢٧٩.
- شديفات، يحيى والقادري، سليمان. (٢٠٠٥). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٧(١)، ١٢٧- ١٧٠.
- الشمراني، سعيد محمد. (٢٠٠٤). أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- الشهري، محمد عاطف. (٢٠١٥). تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، محمد السيد. (٢٠٠٩). التربية العلمية وتدريس العلوم (ط ٣). عمان: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية (ط ١). عمان: دار المسيرة.
- العليمات، علي مقبل والقطيش، حسين مشوح. (٢٠٠٧). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩(٢)، ١٥٣- ٢٠٢.
- العمرات، محمد سالم والطويسي، أحمد عيسى. (٢٠١٤). مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(٣)، ١٣٣- ١٥٣.
- الغامدي، سعيد عبدالله. (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قاموس المعاني. (٢٠١٦). معجم قاموس المعاني، لكل رسم معنى. استرجع في ١٠ آب ٢٠١٦، من http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar
- القمش، مصطفى نوري. (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن. مجلة دراسات الجامعة الأردنية (العلوم التربوية)، ٤٠(١)، ٤٤٥–٤٦٣.
- الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠٠٧). القياس والتقويم تجديدات ومناقشات. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

- نمر، منى، والجراح، عبد المهدي. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الكيمياء للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر طلبتهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٩(٥)، ٩٦١– ٩٩٨.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٨). المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير، الإدارة العامة للبحوث.
- Al-Abdali, N., Al-Balushi S. (2016). Teaching for Creativity by Science Teachers in Grades 5–10. International Journal of Science and Mathematics Education, 14. 251–268. Retrieved September 20, 2016, from Saudi Digital Library.
- Bloom, J. (1992). The Development of Scientific Knowledge in Elementary School Children: A Context of Meaning Perspective, Science Education, 76(4), 399–413.
- Knapp, A. (2013). A Study of Secondary Science Teacher Efficacy and Level of Constructivist Instructional Practice Implementation in West Virginia Science Classrooms. Un published doctoral Dissertations. Marshall University. Retrieved September 29, 2016, from http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1473&context=etd
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. International Evaluation Association (IEA), International Study Center Lynch School of Education, Boston College. Retrieved December 24, 2016, from http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Science-Grade-8.pdf
- National Science Teachers Association (NSTA). (2003). Science Education for Middle Level Students. Retrieved September 15, 2016, from http://www.nsta.org/about/positions/middlelevel.aspx

* * *

ملحق ١ : معاملات ارتباط فقرات مقياس التقدير للممارسات التساهلية مع المقياس ومجالاته

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
التخطيط والإعداد للدرس	1	التهاون في إعداد الخطة الفصلية أو السنوية	0.64	0.47
	2	إعداد الخطة الفصلية دون مراعاة لعامل الزمن في توزيع المنهج الدراسي على الحصص المخصصة للمقرر	0.73	0.47
	3	عدم الانتظام بالتحضير اليومي للدروس.	0.59	0.40
	4	استخدام نماذج تحضير جاهزة من النت أو من معلمين آخرين	0.43	0.27
	5	الاقتصار في التحضير للحصة على الأهداف المعرفية دون تضمين أهداف في المجال المهاري (العملي)	0.61	0.55
	6	غياب الأهداف التي تعزز الجوانب الوجدانية لدى الطلبة كالميول والاتجاهات والقيم العلمية	0.77	0.51
	7	التركيز في صياغة الأهداف على المستويات الدنيا للتعلم المعرفي (الحفظ والتذكر)	0.68	0.55
	8	اقتصار التحضير الذهني للمعلم على ما في الكتاب المدرسي ودون الاطلاع على مصادر خارجية كالنت والمراجع الموسعة	0.58	0.42
	9	كتابة المحتوى الذي سيعرضه المعلم في التخطيط بدلا من إجراءات سير الدرس	0.70	0.58
	10	عدم تحديد مهام وأنشطة التعلم بشكل واضح في التخطيط والتي ستنفذ والزمن المخصص لكل منها	0.69	0.53
	11	اختيار مهام وأنشطة للتعلم أثناء التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	0.58	0.44
	12	الاقتصار في التخطيط على بعض طرق التدريس دون غيرها	0.66	0.50
	13	اختيار طرق تدريس غير مناسبة لطبيعة الأهداف المخطط لها	0.78	0.66
	14	افتقار التخطيط لأسئلة تقويمية للتحقق من أهداف الدرس	0.77	0.68
	15	عدم التوفير أو التجهيز المسبق لما يلزم من المواد والأدوات لأنشطة التعلم	0.64	0.51

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	16	اختيار مصادر تعلم وتعليم غير ملائمة لمتطلبات الدرس	0.78	0.70
	17	اختيار وسائل تقويمية في التخطيط غير ملائمة لطبيعة الأهداف والمحتوى	0.72	0.69
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	1	الغياب عن الحصص	0.68	0.60
	2	ضياع جزء من الوقت بسبب التأخر عن بداية الحصة	0.76	0.59
	3	انهاء فعاليات الدرس قبل نهاية الوقت المخصص للحصة	0.66	0.45
	4	التغيب عن الدورات التدريبية	0.58	0.34
	5	اكتفاء المعلم وعدم السعي لتطوير ثقافته العامة بما يدعم تخصصه العلمي	0.73	0.55
	6	ضعف المشاركة في النقاشات والاجتماعات واللقاءات في مجال التخصص وحول تطوير تعليم العلوم	0.69	0.66
	7	تضييع المعلم لأوقات فراغه في المدرسة وعدم استثمارها في تطوير أداءه المهني	0.70	0.56
	8	عدم الاكتراث بملاحظات المشرف ومدير المدرسة فيما يخص أداءه المهني	0.71	0.60
تنفيذ الدرس	1	عدم توضيح نتاجات التعلم المتوقعة للطلبة في بداية الحصة	0.58	0.63
	2	الدخول في موضوع الحصة مباشرة ودون التمهيد بطريقة مشوقة	0.62	0.65
	3	عدم مراعاة متطلبات التعلم المسبق قبل الدخول في موضوع الحصة	0.64	0.73
	4	عدم الاهتمام بإثارة الدافعية والحماس لدى الطلبة نحو عملية التعلم	0.63	0.70
	5	تكليف أحد الطلبة بقراءة الدرس من الكتاب بينما يكتفي المعلم بالتعليق	0.71	0.61
	6	الخروج عن موضوع الدرس والدخول في أمور جانبية	0.72	0.64
	7	اللجوء لما يعرف بأسلوب التحديد والاكتفاء بحفظ بعض العبارات لأغراض الاختبار	0.66	0.64
	8	تجاوز بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في المحتوى دون توضيح دلالاتها	0.84	0.77
	9	التساهل في تدريس بعض أجزاء المحتوى أو تركها نهائيًا	0.77	0.69
	10	إهدار فرص تنمية التفكير من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات	0.67	0.66

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	11	اعتماد المعلم على بعض الطلبة للقيام بدوره في عملية التدريس	0.67	0.62
	12	نقل محتوى الدرس من ورقة وتدوينها على اللوح أثناء الشرح	0.63	0.53
	13	كتابة محتوى الدرس على السبورة مسبقًا وليس أثناء الحصة	0.64	0.54
	14	عدم تفعيل دور الكتاب وربط ما يشرحه المعلم بما فيه من نصوص ورسومات وأشكال وصور	0.63	0.62
	15	استخدام الألفاظ والمفردات العامية بدلا من اللغة العربية الفصيحة	0.71	0.64
	16	بدلًا من المصطلحات العلمية	0.68	0.62
	17	سيطرة أسلوب الإلقاء والتلقين وقلة إشراك الطلاب في عملية التعلم وأنشطتها	0.70	0.71
	18	الحديث بوتيرة واحدة دونما اهتمام بأسلوب الأداء ولغة الجسد والتنغيم الصوتي	0.73	0.75
	19	بما يسهل تحقيقه من أهداف بدلا من الأهداف الأكثر أهمية	0.73	0.73
	20	التحدث بصوت منخفض وغير مسموع جيدًا في الفصل	0.60	0.50
	21	الانتقال لفكرة أو مهمة جديدة من مهام التعلم دون التأكد من تحقق الهدف لما قبلها	0.66	0.62
	22	عدم ربط موضوع التعلم بما له في الواقع من تطبيقات تكنولوجية وحياتية واجتماعية	0.75	0.74
	23	تطبيق بعض استراتيجيات التدريس دون تخطيط كاف أو بشكل غير فاعل مما يؤثر سلبًا على تعلم الطلبة ويشتت انتباههم	0.62	0.57
	24	عدم ربط موضوع التعلم الحالي بما تعلمه الطلبة في صفوف سابقة أو في مقررات أخرى (التكامل الرأسي والأفقي)	0.69	0.65
	25	عدم توزيع الوقت بشكل متوازن على مهام التعلم اثناء الحصة	0.70	0.63
	26	عرض محتوى الدرس دون تسلسل وبشكل غير مترابط	0.73	0.69
	27	طرح أسئلة محددة الإجابة بدلا من الأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير	0.47	0.38
	28	الاكتفاء بالأسئلة الوصفية دون الخوض في التفسيرات والعلل	0.74	0.70
	29	طرح الأسئلة بشكل ارتجالي ودون تحضيرها مسبقًا	0.59	0.59
	30	عدم إعطاء ما يكفي من الوقت لتوضيح الأفكار الصعبة والنقاط الغامضة	0.64	0.62

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	31	الانتهاء من الحصة دون تلخيص أهم ما في الدرس من الأفكار	0.67	0.65
	32	ترك متابعة الطلبة في إكمال النشاطات والمهام والمشاريع التي يكلفون بها	0.72	0.71
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	1	عدم الاهتمام بحفظ أسماء الطلبة أو تكوين علاقات إنسانية معهم	0.68	0.59
	2	عدم مراعاة الفروق الفردية والمستويات العقلية للطلبة	0.67	0.62
	3	الوقوف في مكان واحد وعدم التجول بين الطلبة	0.79	0.70
	4	عدم تخصيص وقت لاستقبال الطلبة خارج الحصة الصفية (المختبر، والمكتب، وغرفة المصادر)	0.73	0.55
	5	الاقتصار على التواصل المباشر داخل الحصة وعدم توظيف وسائل التواصل الإلكتروني بعدها	0.56	0.40
	6	عدم الاهتمام بالظروف الأسرية والمشكلات الخاصة بالطلبة	0.71	0.58
	7	التركيز على مجموعة من الطلبة المتميزين وعدم إشراك البقية في فعاليات وأنشطة التعلم	0.80	0.75
	8	تخفيض سقف التوقعات في أداء الطلبة مما يحد من فرص المتفوقين في التميز والإبداع	0.72	0.68
	9	اللجوء إلى أساليب العقاب اللفظي أو البدني مع الطلبة	0.61	0.50
	10	السيطرة شبه التامة على الموقف الصفي وعدم إعطاء الفرصة للطلبة بالحركة داخل الصف	0.74	0.67
	11	عدم إعطاء الفرصة الكاملة للطالب في استكمال إجابته وتبريرها	0.75	0.67
	12	التساهل في تنظيم البيئة الصفية وترك الطلة يسيئون لبعضهم ويتصرفون بعشوائية	0.74	0.68
	13	عدم الاكتراث بآراء الطلبة وأفكارهم ووجهات نظرهم وعدم إعطائهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية	0.85	0.73
	14	ضعف الاهتمام بالتعارف والتشاركية والتعاون والاندماج بين الطلبة	0.83	0.76

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	1	إهمال استخدام السبورة وعدم توظيفها بشكل فعال ومنظم	0.71	0.65
	2	افتقار الدرس لمقاطع الفيديو، والصوت، والنصوص، والصور	0.56	0.61
	3	تجاهل الأنشطة العملية الواردة في كراسة النشاط والتي من المفترض تنفيذها بشكل مصاحب لمهام التعلم	0.66	0.66
	4	التركيز على العروض العملية التي ينفذها المعلم أكثر من تلك التي يترك فيها الفرصة للطلبة لتنفيذ هذه الأنشطة بأنفسهم	0.63	0.61
	5	إهمال المهام التعليمية القائمة على المشاريع وحل المشكلات	0.55	0.54
	6	عدم وجود مهام وواجبات وأنشطة تعلم لاصفية أو ميدانية	0.65	0.61
	7	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة لا صفية غير محددة (عدم تحديد المهمة المطلوبة مثل كتابة بحث عن موضوع غير محدد)	0.74	0.56
	8	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة ليس لها ارتباط مباشر بالمقرر (لا تخدم موضوعات التعلم)	0.63	0.47
	9	تكليف الطلبة بمهام وواجبات وأنشطة في غير أوقاتها المفترضة (بعد دراسة الموضوع مثلاً)	0.67	0.52
	10	التكليف بمهام وواجبات وأنشطة دون متابعتها ولا تقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم فيها	0.77	0.60
التقويم	1	استخدام الدرجات كأسلوب لضبط الطلبة	0.65	0.65
	2	تكليف الطلبة بعمل أبحاث لرفع درجاتهم	0.54	0.37
	3	الاقتصار على الاختبارات التحصيلية للتعلم المعرفي في تقويم الطلبة	0.65	0.42
	4	عدم الالتزام بمواعيد الاختبارات التي يحددها	0.51	0.45
	5	التأخر في تسليم أوراق الاختبارات أو عدم إعادتها للطلبة	0.61	0.49
	6	عدم تسجيل ملاحظات على ورقة الاختبار	0.61	0.47
	7	غياب بطاقة الملاحظة من أدوات المعلم في تقويم الجانب المهاري	0.75	0.57
	8	إهمال الجوانب الانفعالية والوجدانية في تقويم الطلبة	0.74	0.59
	9	استئثار المعلم بمهام التقويم وعدم تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلبة وتقويم الأقران	0.74	0.52
	10	إظهار الاهتمام بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة أكثر من حصيلة التعلم	0.77	0.55

البعد	رقم الفقرة	الممارسات التساهلية	الارتباط مع:	
			البعد	المقياس
	11	تقييم الطلبة بطريقة انطباعية ودون الاستناد إلى معايير	0.67	0.59
	12	عدم توضيح معايير التقويم للطلبة بشكل مسبق	0.65	0.52
	13	وضع أسئلة بمستوى متدني لا تقيس أهداف التعلم بشكل فعلي وذلك بغرض رفع درجات الطلبة	0.76	0.66
	14	التضخم في درجات الطلبة وخصوصا في التقويم المستمر	0.61	0.51
	15	الفشل في إعداد أدوات تقويم قادرة على تدريج الطلبة والتمييز فيما بينهم	0.70	0.61
	16	عدم الاهتمام بمعايير كتابة الأسئلة وإخراجها بالشكل الصحيح	0.66	0.64
	17	تكرار نفس الأسئلة سنة بعد أخرى	0.68	0.66
	18	استخدام اختبارات جاهزة من النت أو من زملاء آخرين	0.60	0.59

ملحق ٢ : معاملات الارتباط بين مقياس التقدير للممارسات التساهلية ومجالاته

العلاقة بين:	الإحصائي	التخطيط والإعداد للدرس	الالتزام والمواظبة الانضباط وتطوير الذات	تنفيذ الدرس	تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	التعلم وتوظيف الأنشطة	التقويم
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	معامل الارتباط	0.68					
	احتمالية الخطأ	0.00					
تنفيذ الدرس	معامل الارتباط	0.66	0.75				
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00				
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	معامل الارتباط	0.58	0.63	0.72			
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00			
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	معامل الارتباط	0.57	0.59	0.71	0.74		
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00		
التقويم	معامل الارتباط	0.60	0.55	0.70	0.67	0.77	
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	0.79	0.79	0.83	0.87	0.87	0.83
	احتمالية الخطأ	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

ملحق ٣: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التقدير للممارسات التساهلية

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي Cronbach α	عدد الفقرات
التخطيط والإعداد للدرس	0.89	17
الالتزام والمواظبة والانضباط وتطوير الذات	0.84	8
تنفيذ الدرس	0.87	32
تنظيم الطلاب ومتابعتهم والتعامل معهم	0.88	14
استخدام مصادر التعلم وتوظيف الأنشطة الداعمة للمقرر	0.85	10
التقويم	0.88	18
الكلي للمقياس	0.94	99

* * *

20- Shdaifat, Yahia & Alqadri, Sulaiman. (2005). The Effect of Using Developmental-Educational Supervision in Enhancing Teaching Practices for Sciences Teachers in Mafraq Governorate. Um Alqura University Journal for Educational and Social Sciences, 17(1), 127-170.

* * *

Basic Stage Schools in Mafraq Governorate. Um Alqura University Journal for Educational, Social, and Human Sciences, 19(2), 153-202.

12- Alqamsh, Mustafa Nuri. (2013). Performance Degree of the Teachers of Gifted-Students for Effective Teaching Dimensions in Jordan. Jordan University Dirasat Journal (Educational Sciences), 40(1), 445-463.

13- Alrasheed, Munira Mohammad Fahad. (2015). Evaluating Teaching Practices for Preliminary Stage Sciences' Teachers in the light of economic-cognitive-based trends in KSA. King Saud University for Educational Sciences, 27(2), 203-227.

14- Alsolami, Ahmad Awadallah. (2014). Achievement Degree of Total Quality Standards in the Performance of Sciences Teachers for Secondary Education in Jeddah Governorate. Unpublished Thesis, Yarmouk University, Jordan.

15- Alshehri, Mohammad Atef. (2015). Performance Evaluation for Science Teachers for the Middle level Stage, in the light of changing teaching performance quality standards. Unpublished Thesis, King Khaled University, KSA.

16- Alshamrani, Saeed Mohammad. (2004). Science Teacher Performance of Teaching Sciences: A Comparative Study. Unpublished Thesis. King Saud University, KSA.

17- Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2008). Educational Standards for the Components of the Educational Process. Riyadh: Development and Planning Department, General Department for Researches.

18- Nimer, Muna, & Aljarrah, Abdulmahdi. (2015). Performance Degree of Chemistry Teachers for Technology Efficiencies, from their perspective and from their students' perspective. Alnajah University Journal for Researches (Human Sciences), 29(5), 96-98.

19- Samarh, Nawaf Ahmad Hasan. (2015). Level of practicing Constructive Learning Principles for Sciences Teachers for Mutah High School Teachers in Jordan. Dirassat & Abhath Revue, Algerian Jalfa University, 18, 258-279.

List of References:

1- Abdelsalam, Mustafa Abdelsalam. (2001). New Trends in Teaching Sciences. Cairo: Dar Alfikr Alarabi.

2- Alamarat, Mohammad Salem & Altwaisi, Ahmad Issa. (2014). Level of Practice for Altafilah Governorate Schools' Teachers for Effective Teaching Strategies, from the Perspective of Education Supervisors and Schools' Principals. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 12(3), 133-153.

3- Alghamdi, Saeed Abdallah. (2010). Evaluating the Performance of the Teachers of Sciences for the Middle level Stage in the light of Scientific Education International Standards, Unpublished Dissertation, Faculty of Education, Um Alqura University, KSA.

4- Alharbi, Badr Mizel. (2004). Fiqh between ease and slackness. Unpublished Thesis. Jordan University.

5- Alhusan, Amani bint Mohammad. (2015). Evaluating Educational Practices for Middle-First-Grade Science Teachers in the Light of Meta-Cognitive Reading Skills in Teaching Sciences. International Specialized Educational Journal, 4 (5), 124-148.

6- Ali, Mohammad Alsayed. (2009). Scientific Education and Teaching Sciences (3rd ed.). Amman: Dar Almasira.

7- Ali, Mohammad Alsayed. (2011). Encyclopedia of Educational Terms (3rd ed.). Amman: Dar Almasira.

8- Aljalal, Abdulaziz Abdullah. (1985). Education of Facilitation and Under-development. Aalam Almaarifa Series. Kuwait: National Council for Culture, Arts, and Literature.

9- Alkobaisi, Abedlwahed. (2007). Measurement and Evaluation: New Approaches and Discussions. Amman: Dar Jarir for Publishing and Distribution.

10- Almaany Dictionary. (2016). Alma'any Dictionary, retrieved on 10 Aug. 2016 from http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

11- Alolaimat, Ali Miqbel & Alqutaish, Hussain Mshaweh. (2007). The Degree of the Practice of Sciences Teachers of Competencies in the

Assessing the Complacent Instructional Practices of Sciences Teachers According Supervisors' Appraisals at the Middle level Level in Saudi Arabia

Dr. Mohammad Mahmoud Al–Gaseem
Department of curricula and instruction
College of education King Khalid University

Abstract:

The paper aims to examine the complacent instructional practices among teachers of sciences at the middle level level in Saudi Arabia. To achieve the goals of the study, a survey is used to explore the opinions of (41) educational supervisors and teachers of sciences. The survey ended up with a list that included 99 practices of various types of complacency, recklessness, and indifference. Moreover, the list has been developed in a form of a scale, then administrated to (73) educational supervisors to identify their evaluation of these practices. Results revealed that the overall complacency practices level was (high). It was also high on three dimensions: (evaluation; planning and preparation for the lesson; and using learning sources and employing the supporting activities). However, the other three dimensions: (commitment, attendance, punctuality and self-improvement; lesson-implementation; organizing students, dealing with them and following them); were average on the scale. Finally, the results indicated there were no significant differences over all complacency practices level due to gender variable (male-female).

Keywords: Instructional practices, Complacency practices, Teachers' practices.

فاعلية إستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الحديث والسيرة النبوية

د . مؤمنة شباب المطيري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية إستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الحديث والسيرة النبوية

د . مؤمنة شباب المطيري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٨ / ١ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٥ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي (ذا المجموعتين): مجموعه تجريبية، ومجموعة ضابطة، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت مجموعتان بطريقة عشوائية من طالبات الصف السادس الابتدائي بالمدرسة الابتدائية (٣٤٦) بمدينة الرياض، ولقد أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦هـ) على عينة مكونة من (٦٠) طالبةً من طالبات الصف السادس الابتدائي، قسمت إلى مجموعتين، كل منهما (٣٠) طالبةً، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية (K-W-L)، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واستخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية: منها اختبار (T.Test)، ومعادلة سبيرمان للتجزئة النصفية، ومربع إيتا، وطُبِّق اختبار التحصيل في الحديث والسيرة على المجموعتين قبليا، ثم طبقت إستراتيجية (K-W-L)، ثم الاختبار البعدي، واستخلاص النتائج وتفسيرها، ووقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا (التحليل- التركيب – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا (التحليل- التركيب – التقويم) لصالح التطبيق البعدي، مما يشير الى فاعلية استراتيجية(K-W-L) في تنمية مهارات التفكير العليا(التحليل والتركيب والتقويم) لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الحديث والسيرة النبوية.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة عدداً من التوصيات من أهمها:

- تدريب معلمات العلوم الشرعية على الإستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير: كإستراتيجية (K-W-L) .

الكلمات المفتاحية : إستراتيجية (K-W-L)، مهارات التفكير العليا، مقرر الحديث والسيرة.

المقدمة:

إن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على التربويين التعامل مع التربية والتعليم لكونها حاجة، وضرورة للإنسان؛ كي يمكنهم من التكيف مع المستجدات في بيئتهم، ويستدعي ذلك تعلم مهارات جديدة، واستخدام المعرفة في مواقف جديدة. فالتحديات التي أفرزتها ثورة التكنولوجيا، والمعلومات أمام التعليم كثيرة ومتعددة، حيث أصبح التغيير سمة سائدة في المجالات جميعها، وبخطوات متسارعة. وبذلك لا تترك مجالاً للتفكير العشوائي.

وقد فرض هذا التطور المتسارع على المؤسسات التربوية أن تولي اهتماماً كبيراً؛ لتطوير قدرات الطالبات في استخدام مهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير العليا؛ من أجل مواكبة تحديات العصر، والإسهام في بناء المستقبل. حيث أصبح تعليم هذه المهارات يشكل المحور، والعمود الفقري للإصلاح التربوي المعاصر؛ لذا يجب أن ينصب اهتمام العاملين في حقل التربية من معلمين، وموجهين، ومديرين بتحويل التدريس الصفي تحويلاً يستهدف تحقيق تنمية مهارات التفكير الجيد، وممارستها؛ ليصبح تفكير المعلمين، والمتعلمين تفكيراً هادفاً.

إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق؛ لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير، حيث إن مدارسنا نادراً ما تهيئ للطالبات فرصاً؛ كي يقمن بمهمات تعليمية نابعة من فضولهن، أو مبنية على تساؤلات، يُثْرِنها بأنفسهن، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي، والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطالبات،

ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطالبات بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول كثير منهم كسر جدار المألوف، أو الخروج عنه.(بخيت، ٢٠٠٩م، ص ٢٢٣).

وتؤكد (الشهري، ١٤٣٤هـ، ص٢) أن الطرائق والأساليب المعتادة (الطريقة التقليدية الإلقائية) ما زالت هي محور تركيز المعلمات في تدريسهن مواد العلوم الشرعية، التي لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتعليم، وأصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في التدريس، ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي.

إن ما يميز الإستراتيجيات الحديثة هو تنمية التفكير وإثارته، وهذا ما يميزها عن الطرائق والإستراتيجيات التدريسية التقليدية، حيث تجعل التدريس مشوقاً من خلال جعل الطالبة محوراً للعملية التعليمية للنشاط التربوي، فدور المعلم في هذه الإستراتيجيات موجه، ومراقب، ومنمٍّ لتفكير الطالبات، كما أنها تعمل على مراقبة النمو المعرفي والفكري، وتجعل الطالبات متمكنات من تحديد المعلومات الجديدة التي اكتسبنها، وإخضاعها إلى ذخيرتهنّ المعرفية عن طريق التساؤلات التي شغلت ذهنهن (الخزاعلة، وآخرون، ٢٠١١، ص ٣٣١).

ولتنمية مهارات التفكير العليا، وقدرات الطالبات، وجب على معلمات العلوم الشرعية استخدام طرائق التدريس الحديثة، والمناسبة لمواد الدين؛ لاستثمار ما لديهن من طاقات كافية، فَطرائق التدريس التي ثبت نجاحها على

حد كبير هي التي تعتمد على مواقف، تثير الطالبات على المشاركة، والتفاعل أثناء الدرس.

فتنويع معلمات العلوم الشرعية في طرائق التدريس التي تحول دور الطالبة بكونه عنصرًا فاعلًا في تكوين المعرفة، الذي يؤدي بدوره إلى تطوير ذاتها، وحماية فكرها، وعقيدتها الصحيحة، ثم إفادة مجتمعها، وأمتها (المطيري، ٢٠١٥م).

وتعد إستراتيجية K.W.L من إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسهم في تنشيط المعرفة السابقة للتلاميذ، وجعلها نقطة انطلاق ؛ لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في الموضوع، أو النص المقروء، وهي تزيد من ثقة التلميذ بنفسه، وقدرته على أن يخطط ويراقب ويقوّم عمله ذاتياً (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨م، ص١٥٩)

فإستراتيجية K.W.L من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تستخدمها المعلمات ؛ لتنشيط تفكير الطالبات قبل أن يحدث التعلم الجديد (Kopp,2010,p10).

حيث تعتمد إستراتيجية (K.W.L) على كون الطالبة نشطة داخل المجموعة، والنشاط الأساسي الذي تؤديه المجموعة هو القراءة والإجابة عن الأسئلة المطروحة بعد القراءة، والسؤال الأبرز هو (ماذا تعلمت؟؟) الذي من خلاله يحكم على مدى استفاد الطالبة مما قرأته، ولكن الهدف المقصود هنا هو تنمية التفكير، وليس التحصيل لدى الطالبات، فمن خلال القراءة ينمو التفكير لدى المتعلمين. (أبو خوصه، ٢٠١٤م، ص ٣٣).

وقد أكدت دراسة (عبد الله، ٢٠١٠م) على أن اللغة لها دور في كثير من العمليات العقلية: كالتحليل، والإدراك، والحكم، والاستنتاج، كما أن اللغة جزء لا يتجزأ من عملية التفكير فهي أداة؛ لتشكيل مفاهيمنا، وتوجيه آلات التفكير لدينا.

وللحديث النبوي مكانة مهمة بين فروع العلوم الشرعية، ويأتي في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم من حيث المكانة التشريعية والتربوية؛ ولعظيم مكانة الحديث النبوي، ولكون تعلمه يعد غاية وضرورة، لا يستغني عنها المسلم لفهم الإسلام، والعمل بأحكامه، وتشريعاته، فقد أضحت مقررات الحديث النبوي من أهم مقررات العلوم الشرعية في جميع المراحل الدراسية، فهو مصدر؛ لتوجيه السلوك الإنساني في كل حالاته: عبادة، وأخلاقاً، ومعاملات، وطاعة لله، وخدمة للمجتمع، والحياة بصفة عامة، كما أنه يرسم منهج حياة المسلم فرداً، ودولة في تفصيلات الأخلاق، والمعاملات، والعلاقات الاجتماعية، والآداب.

وقد أولت السنة النبوية العقل اهتماماً كبيراً، ومن ذلك دعاؤه لابن عباس - رضي الله عنهما- حيث قال - صلى الله عليه وسلم- " اللهم فقهه في الدين، وعلمه التأويل" رواه البخاري

ونصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية في مجملها تحث العقل على التفكير، وتدعو إليه، ولا نبالغ إن قلنا: إنه ما من أمر، أو نهي في القرآن، والسنة إلا تضمن احترام عقل المسلم، وتفكيره، ببيان فائدة الالتزام بالمأمور به، وترك المنهي عنه، أو الحكمة من ذلك كله.(الفرج، د.ت).

لذا فإن تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث أمر مهم ؛ إذ إنه لا يقتصر تدريسه على مجرد تزويد المتعلم بالمعارف اللازمة من مفاهيم، وحقائق، ومبادئ، ولا يقف عند الاهتمام بالنواحي الوجدانية فحسب، بل إنه يتعدى ذلك إلى الاشتغال بتزويده أيضا بمختلف مستويات المهارات، وأنواعها، ومنها: مهارات التفكير العليا.

* * *

مشكلة الدراسة

على الرغم من الأهمية التي يمثلها منهج الحديث في حياة المتعلمين، إلا أن عددًا من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير في مقرر الحديث مثل: دراسة (الظفير، ٢٠١٢م)، ودراسة (الجهني، ٢٠١٣م). أكدت على أن واقع تدريسه دون المأمول، حيث يعتمد المعلمون على استخدام الطرائق التقليدية في التدريس، بالإضافة إلى ما لمسته الباحثة عن طريق الاحتكاك بالميدان التربوي، وتدريب الطالبات والمعلمات، وحضور الدروس لمعلمات العلوم الشرعية في مدارس التعليم العام، لحظت الباحثة أن كثيرًا من معلمات العلوم الشرعية يركزن على استخدام طريقة الإلقاء، والتلقين في تدريسهن، كما أن خطوات تدريس الحديث في الواقع تنحصر في الطرائق التقليدية، مما لا يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

وقد ترتب على ذلك ضعف مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وهذا ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة عبد الحميد (٢٠١١م)، ودراسة العنزي (٢٠١٢م)، ودراسة شوري (١٤٣٤هـ).

واستناداً إلى ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضعف مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي التي تعزى إلى طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس الحديث؛ لذا تحاول الدراسة الحالية معالجة هذا الضعف من خلال استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تدريس مقرر الحديث.

سؤال الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

فرضا الدراسة :

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم) لصالح التطبيق البعدي.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية استخدام إستراتيجية k-w-l في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في :

١. يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات في مقرر الحديث.

٢. تبصير المعلمات ببعض الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة الحديث الشريف، وهي إستراتيجية k-w-l ؛ للإفادة منها في تنمية عدد من متغيرات المادة، ومنها التحصيل، ومهارات التفكير.

٣. يمكن أن تساعد مخططي مناهج الحديث والسيرة في إمدادهم بالخطوات العملية لإستراتيجية k-w-l بما يمكنهم من تضمينها في تلك المناهج، وأدلة المعلمين مما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. وحدتي (النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمه)، و(النبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه) الواردة في كتاب الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول) طبعة ١٤٣٦ه؛ـ لما تحتويه هذه الوحدة لعدد من المواقف التي تتطلب من الطالبات إعمال تفكيرهن، وتحليل تلك المواقف، واستنباط عدد من الأحكام الشرعية الواردة في تلك الاحاديث، والتمييز بين ما هو صحيح، وما هو موضوع من الأحاديث، وإمكانية تطبيق الاستراتيجية في موضوعاتها.

٢. مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم).

٣. عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض؛ لأن الطالبات في هذه المرحلة طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة الابتدائية ٣٤٦ بمدينة الرياض، وقد اختيرت عينة الدراسة من المرحلة الابتدائية؛ لأنها أكثر المراحل الدراسية مناسبة؛ لإكساب الطالبات مهارات الاستيعاب، وفهم الأحاديث القائمة على التفكير المنهجي الذي يعتمد على تحري صحة النص، وصحة نقله، والقدرة على التمييز بين الأحاديث الصحيحة، والمكذوبة، والموضوعة.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية (Effectiveness):

يعرف (شحاته والنجار، ٢٠٠٣ م، ص ٢٣٠) الفاعلية بأنها: مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة.

وتعرف الفاعلية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: مقدار الأثر الإيجابي في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، نتيجة استخدام إستراتيجية kwl وقياس الأثر عن طريق درجة اختبار مهارات التفكير العليا.

إستراتيجية KWL:

يعرفها بيريز (perez,2008,p21) بأنها: إستراتيجية تتضمن العصف الذهني، والتصنيف، وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، حيث يحدد فيها المتعلم ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي وضعها، ويمكن أن يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة، أو بصوت عالٍ مع زميله، كما يمكن أن يصمم مخطط KWL وحده، أو مع مجموعات صغيرة.

وتعرفها (جاه الرسول، ٢٠١٥م، ص ٢١٦) بأنها: " إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على مجموعة من الإجراءات، بهدف تنشيط معرفة التلاميذ السابقة من خلال تحديد ما يمتلكونه بالفعل من معرفة عن موضوع الدرس، ثم التخطيط بوضع أسئلة لما يريدون أن يعرفوه من معلومات جديدة، ثم البحث عن الإجابة عن الأسئلة الموضوعة مسبقاً وتسجيلها، ثم

تحديد المعرفة الجديدة التي لم يخططوا لها في الأسئلة السابقة ليتم بناء المعرفة كاملة في اذهانهم."

وتعرف إستراتيجية KWL في الدراسة الحالية بأنها: إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على مجموعة من الخطوات، والإجراءات التي تنفذها المعلمة؛ لهدف تنشيط معرفة الطالبات السابقة، وتنظيم تفكيرهن من خلال تحديد ما يمتلكنه بالفعل من معرفة عن الموضوع (ماذا أعرف؟) ، ثم وضع أسئلة لما يردن أن يعرفنه (ماذا أريد أن أعرف؟) والإجابة عنها، ثم مقارنة ما تعلمنه بما كان يعرفنه مسبقاً (ماذا عرفت؟).

مهارات التفكير العليا:

يقصد بها: مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في عمليات المراقبة والقياس، والاستنتاج، والتنبؤ، والتصنيف، وجمع البيانات وتسجيلها، علاوة على تفسير هذه البيانات، أو المعلومات (Lewis & Smith, 2001: p133).

كما عرفت بأنها: عمليات عقلية تتضمن كلاً من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وتتضمن الجانب الإنتاجي للتفكير الذي يشمل الفهم، والتفسير، والحكم الجيد على الأشياء، والتوصل إلى المعاني (Mosely and Others, 2005: p162).

ويعرفها (إبراهيم ،٢٠٠٥م، ص ٦) بأنها : "العملية التي يتم عن طريقها تشكيل التمثيل العقلي الجديد من خلال تجريد المعلومات عن طريق التفاعل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم ،والتجريد والإستدلال، والتخيل، وحل المشكلات".

تعرف مهارات التفكير العليا في البحث الحالي بأنها: قدرة طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة الحديث على معالجة المعلومات، وتحليلها وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة من قبل، والحكم على قيمتها في المستويات العليا من تصنيف بلوم المعرفي (التحليل، التركيب، التقويم)، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك الغرض.

الإطار النظري للدراسة: إستراتيجية KWL وتنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة

❖ **نشأة إستراتيجية KWL وتطورها**

تعد إستراتيجية (KWL) إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي ظهرت عام ١٩٨٠م على يد جراهام ديتريك (Graham W. Dettrick) الذي استمد هذه الفكرة من أفكار بياجيه (١٩٦٤م)، وسماها إستراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون (Mason, 1982) جزءاً من نموذجه لحل المشكلات (حافظ، ٢٠٠٨م، ص ١٩٥)

ثم طورت (دونا أوغل) (Donna Ogle) عام ١٩٨٦م تلك الإستراتيجية، ووضعتها في صورتها النهائية التي هي عليها الآن، ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير القراءة النشطة للنصوص المفسرة والشارحة؛ لمساعدة المتعلمين في تفعيل معرفتهم السابقة، وتطبيقها من أجل فهم النص، وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم، وهي إحدى إستراتيجيات الاستيعاب القرائي (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص٨٠). كما طورتْ دونا أوغل مع ألين كار (Carr and Ogle) في عام (١٩٨٧م) هذه الإستراتيجية؛

لتصبح (K. W. L .Plus)، بإضافة خطوتين مهمتين لها هما: خريطة النص، وتلخيص المعلومات، وقد أشارتا إلى أن إضافة هاتين الخطوتين إلى الإستراتيجية بخطواتها الثلاث السابقة يعود إلى أن الكتابة، وإعادة بناء النص أدوات مهمة وفعالة (إبراهيم، ٢٠٠٥ م، ص ١٢٨).

وقد استمرت الإضافات على هذه الإستراتيجية؛ لمرونتها، حيث أضاف المركز الإقليمي الشمالي للتعليم في أمريكا عام ١٩٩٥ مرحلة رابعة هي (H) الذي يعني كيف يمكن أن تتعلم مزيدًا عن الموضوع؟ ?How I Learn more، فأصبحت مراحل الإستراتيجية (K.W.L.H) (عطية، ٢٠٠٩، ١٧٢) أما المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في ولاية المسيسبي، فقد لخص هذه الإستراتيجية عام ١٩٩٧ في أربعة أعمدة هي (K.W.D.L) حيث تعني (D) ماذا يجب أن أفعل ? What I Did (البركاتي، ٢٠٠٨، ص ٩٣)، وقد أضاف Bryan عام م١٩٨ خطوة لخطوات هذه الإستراتيجية رمز لها بالحرف W وتعني "Where " بمعني (أين يمكن أن أتعلم هذا؟)، حيث أصبحت رموز الإستراتيجية (K.W.W.L) وقد وضع لهذه الخطوة الإضافية عموداً مستقلا في نموذج الإستراتيجية، تتمثل في المصادر والمراجع التي من الممكن أن يجد الطلاب فيها المعلومات لإجابات لأسئلتهم، التي لم يجدوا لها جواباً (العليان، ٢٠٠٥، ٥٠)

كما أضاف رجيانو ١٩٩٩، الحقل الرابع Q اختصاراً لـ Questions، فتصبح الإستراتيجية (K.W.L.Q) (عطية وصالح، ٢٠٠٨م، ص ٦٤)، بينما بدّل (أبو جادو ومحمد، ٢٠٠٧، ص٨١) موقع العمود H قبل العمود L؛ لتصبح الإستراتيجية K.W.H.L، وفي عام ٢٠١٥ أضافت (جاه

الرسول، ٢٠١٥ م، ص ٣٥) عموداً للإستراتيجية، رمزت له بالرمز N ويعني New أي: ما الجديد الذي تعلمته؟ what the new I learned?، وفيه يكتب المتعلم المعلومات الجديدة التي تعلمها.

من خلال العرض السابق يتضح للباحثة ما يأتي:

- أن إستراتيجية KWL . إستراتيجية مرنة، يمكن للمعلم إضافة خطوات إضافية عليها.
- توجد نماذج مختلفة من إستراتيجية KWL . وضعها باحثان؛ لتحقيق أهدافهم البحثية.

❖ **مميزات إستراتيجية** KWL

أوضح عدد من الباحثين مميزات إستراتيجية KWL في التدريس ومنها ما أورده عطية (٢٠٠٩ م، ص ص ٢٥٢ – ٢٥٣).

- تجعل الطالب محور العملية التعليمة، وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس.
- مكن المتعلم من تحقيق تقدم كبير في بنية التعلم.
- يمكن استخدامها مع الطلبة في بداية العام الدراسي؛ لتحديد ما يريدون تعلمه، وموازنة ذلك بما تعلموه في نهاية الدراسة .
- تنشط المعرفة السابقة، وتثير فضول الطلبة في التفكير، وتمكنهم من تعلم الموضوعات الدراسية مهما كانت درجة صعوبتها.
- يمكن استخدامها في جميع المراحل الدراسية، ومواد التعلم.
- تمكن الطلبة من تقرير ما يتعلمونه، وقيادة أنفسهم في عملية التعلم.

كما حددت سالم (٢٠٠٧ م، ص ص ٤٠- ٤١) أهمية إستراتيجية KWL في الآتي :

- تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.
- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي التي من خلالها يمكن تنشيط عمليات المراقبة.
- تدوير المعلومات، وإعادة تنظيم البنية المعرفية، والوصلات، والتشابكات العصبية ؛ للربط بين المعلومة القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط الإطار المعرفي للفرد وتماسكه.
- تنظيم التفكير، وعملياته وتسلسلها، خاصة أن الإجابة عن أسئلة الإستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة معلومات، وليس مجرد الإجابة عن جمل يسيرة.
- تساعد على وضع اللبنة الأولي للتخطيط، ولجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.
- تسهم في الفهم الانتقائي ؛ لأنه يمثل دعوة للتجول العقلي، والتفحص ؛ لإيجاد أحداث مرتبطة بالتعلم الجديد.
- تسهم في تكوين فرص للابتكار، والتفكير المتجدد، والجانبي، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة، ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد.

❖ **خطوات السير في إستراتيجية** K.W.L

من خلال مراجعة الدراسات، والبحوث التي تناولت إستراتيجة K.W.L لُخِّصتْ خطوات التدريس بإستراتيجة K.W.L فيما يلي :

(Jennifer,2006,pp2-4 ؛ Luksadao,2008,p18-19 ؛ البركـاتي، ٢٠٠٨م، ص ٩٦ ؛ عطيـة، ٢٠٠٩ م، ص ص ٢٥٣ - ٢٥٤ ؛ عـرام، ٢٠١٢م، ص ٤١- ٤٢).

- تحديد الموضوع المراد دراسته، وإعادة صياغة عنوان الموضوع في شكل سؤال، أو مشكلة ؛ لجذب انتباه الطالبات نحو موضوع الدرس.

- ترسم المعلمة الجدول المكون للإستراتيجية على السبورة، أو تطلب من الطالبات رسمه في دفاترهن على النحو التالي:

ما الذي أعرفه؟	ما الذي أريد معرفته؟	ما الذي تعلمته؟
K	W	L

- تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات، أو تجعل الفصل وحدة واحدة.

- تطلب المعلمة من الطالبات استدعاء المعرفة السابقة، والمعلومات التي يعرفنها عن الموضوع (ما الذي تعرفينه عن هذا الموضوع؟)) وتسجيلها في العمود الأول (K)، وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة كل طالبة على تذكر كل ما يعرفنه من خبرات عن الموضوع المستهدف دراسته، واستدعاء معرفته السابقة، والعمل على تنشيط معرفتهن، وعصف أفكارهن من بنيتهن المعرفية عن هذا الموضوع.

- تسأل المعلمة الطالبات عما يردن معرفته عن الموضوع (ما الذي تريدين معرفته عن هذا الموضوع؟)، وتسجيل ذلك في العمود الثاني (W). وتهدف هذه الخطوة إلى تحديد أهداف لما تود كل طالبة معرفته التي يمكن صياغتها على هيئة تساؤلات.

- تسأل المعلمة الطالبات عما توقعن تعلم (حدوثه) عن الموضوع وعمّا حدث بالفعل (ماذا تعلمتن فعلا من هذا الموضوع؟)، وتطلب منهن تدوين

ذلك في الحقل المخصص لها في الجدول (L) ، وفي هذه الخطوة تبدأ الطالبات بتعبئة العمود الثالث من الجدول (L) بخبرات وإجابات مختلفة، تشكل ما تعلمنه من الخطوة السابقة، وفي أغلب الأحيان تتعلم الطالبات خبرات إضافية خارجة عن نطاق الأسئلة التي طرحنها، ودونها في العمود الثاني من الجدول(W) ؛ لذا تدون كل هذه الخبرات في العمود الثالث (L) سواء حددت من قبل، أو لم تحدد.

- تستمع المعلمة لبعض متحدثات المجموعات لما قد سجلنه في العمود الثالث (L) من معارف جديدة، ومقارنته بما هو مسجل في العمود الأول (K)من معارف سابقة.

مهارات التفكير العليا:

❖ **مفهوم التفكير**

تعددت التعريفات التي تناولت التفكير تبعاً من الهدف منه، ومن هذه التعريفات ما يلي:

يعرّف (الكثيري والنذير، ٢٠٠٠م، ص ١٩) التفكير بأنه: "عملية عقلية، يوظف فيها الفرد خبراته، وتجاربه السابقة، وقدراته الذهنية لاستقصاء ما يقابله من مواقف، أو مشكلات؛ بغرض الوصول إلى نتائج، أو قرارات مألوفة، أو غير مألوفة، وتتطور هذه العملية بناءً على ما يتلقاه من تعليم أو تدريب".

وتعرفه كوستا (COSTA,2001) هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل أفكار، من أجل إدراك المتغيرات الحسية والحكم عليها.

في حين عرفه (جروان ، ٢٠٠٢م، ص ص ٤٣- ٤٤) في أيسر تعريف له بأنه : عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة (اللمس ، البصر ، السمع ، الشم ، التذوق).

بينما عرفه (عبيد وعفانة ، ٢٠٠٣ م، ص ٢٣) بأنه: عملية ذهنية يقوم بها الفرد ؛ لبحث موضوع معين أو للحكم على واقع شيء معين ، من خلال تنظيم خبراته ومعلوماته عن هذا الموضوع أو الشيء، ومن ثم الخروج بحكم معين، بمعنى أن التفكير عملية يقوم بها الإنسان، ويختلف التفكير عن الإدراك الفطري أو الغريزي الذي قد يوجد عند بعض الكائنات الحية الأخرى، ولكن هذا لا يعد إدراكاً ولا تفكيراً، وإنما هو تمييز فطري ليس إلا ، أما التفكير فإنه يحتاج إلى دماغ فيه خاصية ربط المعلومات، وهذا ليس موجوداً إلا عند الإنسان، وعليه فإن العملية العقلية لا يمكن أن توجد إلا بوجود خاصية الربط ، وهذه الخاصية تربط المعلومات بالواقع.

ويعرّف (أبو جلاله، ٢٠١٢ م، ص ١٦٧) التفكير بأنه: مجموع من النشاطات العقلية التي يعدها الدماغ استجابة لمثيرات تستقبلها أعضاء الحس في الجسم، إن ما نلمسه ونشاهده من نشاطات ما هي إلا نواتج فعل للتفكير، وتترجم في صورة عبارات مكتوبة، أو مقروءة، أو إشارات حركية.

أساليب تعليم مهارات التفكير العليا:

هناك ثلاثة أساليب تستخدم لتعليم مهارات التفكير العليا وتنميتها، كما يلي: (جروان، ٢٠٠٧م، ص ص ٣٦- ٣٧).

✓ الأسلوب الأول: تعليم مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة من خلال إستراتيجيات التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم وهي: التعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم الذاتي.

✓ الأسلوب الثاني: تعليم مهارات التفكير على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وهو أقرب إلى البرنامج التدريبي الذي يعطى خلال فترة زمنية معينة.

✓ الأسلوب الثالث: تعليم مهارات التفكير عن طريق الدمج مع المحتوى الدراسي طيلة السنوات الدراسية.

تصنيف مهارات التفكير العليا:

تعددت تصنيفات مهارات التفكير العليا كما يلي:

حدد بلوم ورفاقه عام ١٩٦٧م (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٧٣- ٢٧٤) و (محمد، ٢٠١١م، ص ص ١٦٠- ١٦٣) مهارات التفكير العليا في:

➢ **مهارة التحليل**: يقصد بها قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية، وإدراك ما بينها من علاقات؛ مما يساعد على فهم بنيتها، وتنظيمها، واستخلاص ما تتضمنه من قيم ودروس مستفادة.

➢ **مهارة التركيب**: عملية عكسية للتحليل، فبينما يعمل التحليل على تجزئة المواد إلى عناصرها، وجزئياتها الدقيقة، يعمل التركيب علي وضع المتعلم لأجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب، أو مضمون جديد من بنات أفكاره.

➢ **مهارة التقويم**: يقصد بها قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم، وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد التلميذ بنفسه هذه المعايير، أو قد تُعطى له جاهزة من الآخرين.

وقد أعاد كراثول ومعاونوه krathwohl et al في عام ٢٠٠٠م النظر في تصنيف بلوم ومراجعته استنادًا إلى النتائج المجمعة للبحوث، والدراسات في العقود الخمسة السابقة، ويمكن تلخيص أهم التعديلات بالآتي: (الحربي، ٢٠١٥ م).

لعكس طبيعة التفكير في كل مستوى استبدل بالكلمات (التحليل والتقويم) الأفعالَ (يحلّل، يقوّم). بينما تغير اسم مستوى «التركيب» فصار كلمة «يبتكر»، أو «يبدع»، وأصبح يلي مستوى التقويم في الترتيب.

فتحويل التصنيف من بعد أحادي إلى بعدين، فالقسم المتعلق بالمعرفة في تصنيف بلوم الأصلي يتضمن الفعل (العملية المعرفية)، والمحتوى التعليمي معًا، وهذا يجعله أحادي البعد، ويغفل القسم المتعلق بالمعرفة الذي يعد ثنائي البعد، ولذلك عُدِّل بجعل الفعل والمحتوى التعليمي بعدين منفصلين، بحيث يشكل المحتوى التعليمي بُعد المعرفة، والفعل يشكل بُعد العملية المعرفية.

بينما حدد آرتر وسالمون مهارات التفكير العليا في (Arter, & Salmon, 1987: p13)

- **مهارات التركيز** وتتضمن الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتحديد الهدف.

- **مهـارات جمـع المعلومـات**، وتـشمل الملاحظـة، والاسـتدعاء أو التذكر، والتساؤل.
- **مهارات تنظيم المعلومات**، وتتضمن التمثل، والمقارنة، والتـصنيف، والرتبة.Order
- **مهارات تحليل المعلومات**، وتـشتمل علـى تمييز المكونـات والـصفات وتوضـيحها، وتحديـد كفايـة الحجـج ودقتهـا، وتعـرف النمـاذج، وعلاقاتهـا بمكونات الموضوع، وتحديد العناصر الأساسية.
- **مهارات توليد الأفكار**، وتشمل على الاستنتاج، والتوقـع أو التنبـؤ، واكتشاف التراكيب الخارجية ذات الصلة بالموضوع، وإعادة البناء.
- **التراكيب**، وتتضمن التلخيص، والتكامل، وتنمية المخرجات.
- **التقـويم والتطبيـق**، وتـشمل تحديـد المعـايير الـضرورية للحكـم، والتنوع، والمراجعة، والانتقال أو التحول.

بينمـا حـددت دراسـة (Harper, & Lively, 1988:p 6) مهـارات الـتفكير العليا فيما يلي: التصنيف، والتوضيح، وفـرض الفـروض، وعمـل روابـط، والتعمـيم، وتحديـد علاقـات الـسبب والنتيجـة، وتحديـد التسلـسل، واستخلاص النتائج، وعمـل استدلالات تنبؤية، وحـل المشكلات، واتخاذ القـرارات، وتقـدير القـيم، والإبـداع، والاكتـشاف، والتخيـل (التـصور)، وصـياغة أحكـام بنـاءً علـى الخـبرة الشخـصية للفـرد، والتركيـب، والمقارنـة، والتناقض، والتفسير، والإقناع.

بينما حدد (Price, 2006:p 2) في دراسته مهارات التفكير العليا في:

- **مهارة التفسير،** وتتضمن المهارات الفرعية التالية: التصنيف، وفك التشفير (التعرف) وتوضيح المعنى.
- **مهارة التحليل،** وتتضمن تحديد الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.
- **مهارة التقويم،** وتشتمل على تقويم المتطلبات، وتقويم الحجج.
- **مهارة الاستنتاج،** وتحوي استقصاء الأدلة، وتخمين البدائل، واستخلاص النتائج.
- **مهارة الشرح،** وتشتمل على تحديد النتائج، وتوضيح الإجراءات، وعرض الحجج.
- **مهارة التنظيم الذاتي،** وتتضمن الفحص الذاتي، والتصحيح الذاتي.

ومما سبق يتبين أن أكثر تصنيفات مهارات التفكير شمولاً، واستقراراً، ووضوحاً في تحديد تلك المهارات هو تصنيف بلوم ورفاقه (Bloom، 1967) بالإضافة إلى سهولة إخضاع أبعاده للقياس والتجريب.

أهمية تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث:

يعد مقرر الحديث من المقررات ذات العلاقة الوثيقة بمهارات التفكير إذ إنه يتطلب إعمال العقل في تفسير تلك الأحاديث، واستخدام القياس، والأدلة والبراهين؛ لذا فإن تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث أمر حتمي لمواكبة مستجدات ذلك العصر.

وقد حددت (شوري، ٢٠١٣م، ص٤٧) أهمية تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث في الآتي:

١. أن الحديث الشريف هو المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي، والأحاديث الشريفة تستوجب التفكر، وإعمال العقل فيها.

٢. الحديث الشريف منه تستنبط الأحكام الفقهية التي تستوجب مهارات التفكير العليا بل تثيرها.

٣. أن مقرر الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي يتيح للطالبات أن يكنّ فاعلات داخل الفصل.

٤. أن مقرر الحديث والسيرة يحتوي على أنشطة، تثير مهارات التفكير العليا لدى الطالبات، فتتيح لهن المشاركة الفعالة داخل الفصل وخارجه.

٥. أن أسئلة مقرر الحديث والسيرة تنمي لدى الطالبات مهارات المرونة والطلاقة، والتحليل والحساسية للمشكلات، والتقويم وغيرها، حيث إن الأسئلة تتيح للطالبات طرح إجابات مختلفة، ومتنوعة ومتعددة، وليست إجابات محددة، أو قصيرة.

٦. الأحكام الشرعية التي وردت في الأحاديث تنمي لدى الطالبات مهارات التعلم والتفكر، وتقوي الثقة بالنفس للتعبير عن أفكارهن وآرائهن.

* * *

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية إستراتيجية K.W.L وما تتسم به من مميزات، فقد نالها اهتمام الباحثين، حيث أجروا فيها بحوثاً، ودراسات في مختلف التخصصات، ولقلة البحوث التي استخدمت هذه الإستراتيجية في المواد الشرعية – في حدود علم الباحثة- فقد حرصت الباحثة على تناول الدراسات والبحوث التي وُجِدت في المواد الشرعية والقريبة من هذه المواد، ولا سيما اللغة العربية والتاريخ ولعل من أهم هذه الدراسات:

دراسة (العون، ٢٠٠٧م) التي كان الغرض منها التعرف على أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد طبق الباحث اختباري القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية الإسترتيجة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية.

دراسة حافظ (٢٠٠٨ م) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني وإستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) تلميذاً وتلميذةً بمدينة الرياض، طُبق عليهم اختبار لمهارات الفهم القرائي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية إستراتيجيات التعلم التعاوني، وإستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

بينما سعت دراسة (أبا نمي، ٢٠١٠م) إلى تقصي فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف؟، ماذا أريد أن أعرف؟، ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وطبقت اختباراً لمهارات استيعاب الحديث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية إستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات استيعاب الحديث ككل، وفي مهاراته الفرعية فيما عدا مهارتي القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الحديث، والقدرة على تحديد الأفكار الفرعية، والتفاصيل الداعمة الواردة في الحديث.

في حين استهدفت دراسة عرام (٢٠١٢م) التعرف على أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم، ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما استهدفت دراسة (نايف و ردام، ٢٠١٣ م) التعرف على أثر استخدام إستراتيجية KWL في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) من مدينة كربلاء بالعراق، طبق عليهم اختبار تحصيلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية KWL في تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي.

أما دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٥ م) استهدفت التعرف على فاعلية إستراتيجيتي جدول التعلم (kwl)، والرؤوس المرقمة على تنمية مهارات

التفكير التأملي، والميل نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً طُبق عليهم اختبار للتفكير التاملي، ومقياس؛ للميل نحو التاريخ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية الإستراتيجيتين في تنمية مهارات التفكير التأملي نحو مادة التاريخ.

كما أجرى ريسوانتو (Riswanto,2014) دراسة استهدفت قياس أثر إستراتيجية KWL في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية لدى طلاب الصف الثامن بإندونيسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً ، وطُبِّق اختبار للفهم القرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية إستراتيجية KWL في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب حيث بلغت (٧٠,٥٪)

بينما أجرت (أبو محفوظ، ٢٠١٥م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الجدول الذاتي لتدريس القراءة في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي المصنفين بحسب اختبار كلوز، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات: اثنتين تجريبيتين، عددهم (٧٨) طالباً وطالبةً، واثنتين ضابطتين، عددهم (٧٨)، طُبق عليهم اختبار للاستيعاب القرائي، واختبار كلوز لتقسيم الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي، وفي جميع مستويات كلوز (المستقل، والتدريسي، والإحباطي).

أما دراسة (العتيبي ، ٢٠١٥م) هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية (K.W.L.H)في تدريس السيرة النبوية على تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف؛ أُعِدّت

قائمة بالقيم الخلقية المناسبة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، واختبار لقياس القيم الخلقية، والوعي بها، ومقياس السلوك القيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية (K.W.L.H) في تنمية القيم الخلقية والوعي بها.

التعليق على الدراسات السابقة:

بتحليل الدراسات السابقة نستنتج أنها أظهرت فاعلية إستراتيجية KWL في تسريع التحصيل المعرفي لدى المتعلمين، وتحقيق بعض نتاجات التعلم المنشودة: مثل التفكير الناقد، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي، والاستيعاب القرائي، والفهم القرائي، ولكنها لم تتطرق لاستخدام إستراتيجية KWL في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية إستراتيجية KWL في تحقيق أهداف المواد التعليمية للمواد الدراسية المختلفة حيث أُجريت في مجالات (اللغة العربية، والتاريخ والحديث والسيرة النبوية، والعلوم) مما يؤكد مناسبتها لتنمية أهداف مقرر الحديث بالمرحلة الابتدائية.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حافظ (٢٠٠٨ م) ودراسة (أبا نمي، ٢٠١٠ م)، ودراسة (أبو محفوظ، ٢٠١٥ م)، ودراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٥ م) ودراسة (العتيبي، ٢٠١٥ م) في تناولها للمرحلة الابتدائية. بينما اختلفت عن دراسة ودراسة عرام (٢٠١٢ م)، ودراسة (نايف وردام، ٢٠١٣م) (Riswanto,2014) حيث تناولوا المرحلة المتوسطة.

وفي جانب المتغيرات التابعة فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث تناولت الدراسة الحالية متغير مهارات التفكير العليا، بينما تناولت الدراسات السابقة متغيرات مختلفة مثل: (التفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتحصيل، ومهارات معالجة المعلومات، والاستيعاب القرائي، إلخ ....)

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- أفادت الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري في محور إستراتيجية (KWL) من حيث مفهومها، ومميزاتها، وخطواتها، ودورها في تنشيط المعرفة، وتنمية التفكير.
- أفادت الدراسات السابقة في تعرف طريقة تصميم مواد الدراسة (دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبة)، إجراءات تدريس الحديث وفق خطوات إستراتيجية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.
- أفادت نتائج الدراسات السابقة في دعم نتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ للتأكد من فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية k-w-l، وبذلك يشتمل التصميم شبه التجريبي للبحث على المتغيرات التالية:

❖المتغير المستقل: إستراتيجية k-w-l.

❖المتغير التابع : مهارات التفكير العليا.

ثانياً : مجتمع الدراسة، وعينتها :

تمثل مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦هـ، بينما تمثلت مجموعتا الدراسة بفصلين من فصول الصف السادس الابتدائي بالابتدائية ٣٤٦ بمدينة الرياض، واختُرن بطريقة عشوائية عن طريق القرعة، وتكونت العينة من (٦٠) طالبةً، منهن (٣٠) طالبة مثلن العينة التجريبية، و(٣٠) طالبة مثلن العينة الضابطة.

ثانياً : التصميم التجريبي للدراسة :

اعتمد البحث على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة) الذي يعتمد على القياس القبلي، والبعدي لأدوات الدراسة المعدة لذلك، والمتغير المستقل في هذا البحث هو استخدام إستراتيجية k-w-l والمتغير التابع هو: مهارات التفكير العليا وهي: (التحليل والتركيب والتقويم)، وتقاس باختبار تحصيلي من إعداد الباحثة.

ثالثا : مواد الدراسة :

تطلبت الدراسة إعداد المواد التالية :

١. **إعداد دليل المعلمة :** تطلب إعداد دليل المعلمة العمل بما يلي :

✓ تحديد وحدتي البحث وهما : (النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمة، والنبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه) .

✓ إعداد دليل المعلمة وفق إستراتيجية K.W.L وقد تضمن الدليل ما يلي :

❖ **إطـار نظـري:** ويـشتمل علـى مقدمـة، ونبـذة عـن إسـتراتيجية K.W.L، ومميزاتها، **وخطوات السير في إستراتيجية** K.W.L **في التدريس.**

❖ **إطار إجرائي**، ويشتمل على:

- الأهداف العامة للوحدتين.
- جدول التوزيع الزمني لدروس الوحدتين على عدد الحصص.
- إعداد دروس الوحدتين بإستراتيجية K.W.L.
- إعداد أوراق عمل للطالبات.

٢. **إعـداد أوراق عمـل الطالبـة: تطلبـت الدراسـة إعـداد أوراق عمـل للطالبة، تسترشد بها أثناء دراستها لموضوعات الوحدة المختارة؛ لتنشيط الطالبات ومساعدتهن على توليد الأفكار.**

❖ **عرض دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبة على مجموعة من المحكمين؛** للتأكـد مـن مـدى صـلاحيتهما للاسـتخدام، وقـد أجمـع المحكمـون علـى صلاحيتهما وكفايتهما للتطبيق، مع إبداء بعض الملحوظات التي وُضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، وبذلك أصبح دليل المعلمة (ملحق ٢)، وأوراق عمل الطالبة (ملحق ٣)، في صورتهما النهائية صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

رابعاً: إعداد اختبار مهارات التفكير العليا:

أُعِدّ اختبار مهارات التفكير العليا؛ لتمثل فقراته محتوى الوحدتين باتباع الخطوات التالية:

❖ **تحديد الهدف من الاختبار**: يهدف الاختبار في الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية k-w-l في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي

❖ **مصادر بناء الاختبار:** لبناء اختبار مهارات التفكير العليا رجعت الباحثة إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير العليا: مثل دراسة (شوري، ٢٠١٣م)، ودراسة (البلوشي، ٢٠١٣ م).

❖ **وصف الاختبار، ونوعه**: تكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً (ملحق ١)، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مستويات بلوم المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، موزعة كما هو مبين بجدول (١) الآتي:

جدول (١) الوزن النسبي لمفردات اختبار التحصيل المعرفي بمستوياته الثلاثة في وحدتي (النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمه) و(النبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه).

المستوى	أرقام الأسئلة في الاختبار	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
التحليل	١- ٢- ٣- ٤- ٧- ١٢- ١٤- ١٨- ١٩	٩	٤٥٪
التركيب	٥- ٨- ٩- ١٥- ١٦- ١٧-	٦	٣٠٪
التقويم	٦- ١٠- ١١- ١٣- ٢٠	٥	٢٥٪
المجموع	٢٠		١٠٠٪

❖ **طريقة تصحيح الاختبار:** حُدِّدت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٢٠) درجة.

❖ **صدق الاختبار**: من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، أوصى المحكمون

بالتعديل على بعض الصياغات، ونقل بعض الأسئلة بين المستويات المكونة للاختبار، وأُجريت التعديلات اللازمة التي أشار إليها المحكمون.

❖ **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية بلغ عددها (٢٥) طالبةً، وبعد التصحيح والرصد أجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج (SPSS, "22") للمعالجات الإحصائية؛ لهدف حساب معاملات:

✓ **ثبات الاختبار:** وذلك باستخدام معادلة "سبيرمان- براون" للتجزئة النصفية (Split-Half Method) لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة، وللاختبار بشكل عام، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٠"، وهذا يشير إلى أن اختبار مهارات التفكير العليا له درجة ثبات عالية.

✓ **السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** وقد تراوحت السهولة ما بين (٠,٥٠- ٠,٦٨)، ثم كانت الصعوبة ما بين (٠,٣٢- ٠,٥٠)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة .

✓ **معاملات تمييز مفردات الاختبار:** ووجد أنها تتراوح بين (٠,٤٣- ٠,٨٥)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

✓ **حساب زمن تطبيق الاختبار:** حُسِب زمن تطبيق الاختبار، عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (٣٥) دقيقة تقريباً.

تجربة الدراسة، ونتائجها:

١. هدفت تجربة الدراسة إلى تقصي فاعلية إستراتيجية K.W.L في تدريس وحدتي " النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمه) و(النبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه)"ضمن مقرر الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي" للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ في الفصل الدراسي الأول في تنمية مهارات التفكير العليا. وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأداة البحث.

٢. اختير فصلان من فصول الصف السادس الابتدائي بمدرسة " الابتدائية ٣٤٦ بمدينة الرياض "، حيث وقع الاختيار على فصل (٢/٦)؛ ليكون مجموعة تجريبية، تدرس الوحدة المختارة باستخدام إستراتيجية K.W.L، وفصل (١/٦)؛ ليكون مجموعة ضابطة، تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٠) طالبةً.

٣. استغرق تنفيذ تجربة البحث (٣) أسابيع، حيث بدأت في يوم الاثنين الموافق ٢٤ /١١/ ١٤٣٦هـ، إلى يوم الأربعاء الموافق ٢٥ /١٢/ ١٤٣٦هـ بواقع (٦) حصص، بمعدل حصتين كل أسبوع.

٤. بالاتفاق مع إدارة المدرسة اختيرت معلمتان من معلمات الحديث والسيرة للتدريس: أحدهما للمجموعة التجريبية، والأخرى للمجموعة الضابطة، وقد روعي في اختيارهما التكافؤ في المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما زُوِّدت معلمة المجموعة التجريبية بدليل المعلمة؛ لتدريس موضوعات الوحدة باستخدام إستراتيجية K.W.L.

تنفيذ تجربة الدراسة:

مر تنفيذ تجربة الدراسة بالخطوات الآتية:

١. **القياس القبلي:** طُبِّق اختبار مهارات التفكير العليا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين وتحديد مستوى الطالبات في مهارات التفكير العليا قبل البدء في التدريس يوم الأحد ٢٣ /١١/ ١٤٣٦هـ، وصُحِّحَ الاختبار، وحُسبت المتوسطات والانحراف المعياري واستخدام اختبار " ت" (T- Test) لعينتين غير مرتبطتين ن١ = ن٢ ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق القبلي

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التحليل	التجريبية	٣٠	٢,٨	١,٠	٥٨	٢,٧	١,٠٢	٠,٣١ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢,٦	٠,٧				
التركيب	التجريبية	٣٠	٢,٠	٠,٩			٠,٦٧	٠,٥ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٩	٠,٦				
التقويم	التجريبية	٣٠	١,٥	٠,٦			٠,٧١	٠,٤٧ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٤	٠,٥				
الاختبار بشكل عام	التجريبية	٣٠	٦,٤	١,٦			١,٣	٠,٢٠ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٥,٩	١,٢				

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة غير دال إحصائياً في مهارات الاختبار الثلاث، والاختبار بشكل، وهذا يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان تقريباً في مهارات التفكير العليا، كما يشير الى ضعف مستوى الطالبات في مهارات التفكير العليا(التحليل- التركيب- التقويم)في الموضوعات التي تم تناولها في الاختبار.

٢. تدريس وحدتي البحث " (النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمه) و(النبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه)":

أ- للمجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة التقليدية (الإلقاء والمناقشة) التي تتبعها المعلمة مع طالباتها، حيث كانت المعلمة تذكر عنوان الدرس، وتسرد الحقائق، والمفاهيم المتضمنة من خلال الإلقاء، وأحيانا طريقة المناقشة.

ب- المجموعة التجريبية: قبل البدء في عملية التدريس التقت الباحثة مع المعلمة التي تدرس المجموعة التجريبية؛ لهدف تدريبها على طريقة استخدام إستراتيجية K.W.L. وزوِّدت بدليل المعلمة وفق الإستراتيجية، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التعليم السعودية.

٣. **القياس البعدي:** بعد الانتهاء من تدريس وحدتي البحث " (النبي - صلى الله عليه وسلم- مع ذوي رحمه) و(النبي - صلى الله عليه وسلم- مع جلسائه)" للمجموعتين: التجريبية، والضابطة طُبِّق اختبار مهارات التفكير العليا على طالبات المجموعتين، يوم الأحد الموافق ٢٨ /١٢/ ١٤٣٦هـ

اختبار صحة فرضي الدراسة، وتحليل النتائج، وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الأول للدراسة الذي نص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض حُسِب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، ثم استخدام اختبار" ت" لمتوسّطين غير مرتبطين (عينتين مستقلتين) ن١ = ن٢ ؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، ويوضح جدول رقم(٣) هذه النتائج:

جدول (٣) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العليا في التطبيق البعدي

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التحليل	التجريبية	٣٠	٧.٧	١.١	٥٨	٢.٧	٦.٩	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣٠	٥.٣	١.٦				
التركيب	التجريبية	٣٠	٥.٢	٠.٧			١٢.٥	٠.٠٠٠
	الضابطة	٣٠	٣.٠	٠.٦				

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التقويم	التجريبية	٣٠	٣,١	١,٢			٣,٦	٠,٠٠١
	الضابطة	٣٠	٢,٢	٠,٧				
الاختبار بشكل عام	التجريبية	٣٠	١٦,٠	١,٨			١١,٧	٠,٠٠
	الضابطة	٣٠	١٠,٥	١,٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاختبار الثلاث، والاختبار بشكل عام، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمهارات الثلاث، والاختبار بشكل عام على التوالي (٦,٩ - ١٢,٥ - ٣,٦ - ١١,٧) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٧).

وبذلك نقبل الفرض الذي ينص على: (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا (التحليل – التركيب – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية.

مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية k.w.l على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في كل من المهارات التالية:

١. مهارة التحليل حيث بلغت قيمة ت (٦,٩) ويعزى ذلك الى اجراءات استراتيجية k.w.l التي تتضمن التخطيط والمراقبة مما ينمي مهارة الوعي بجزيئات الموضوع والاستنتاج

٢. مهارة التركيب ويعزى هذا التفوق الى ان احدى خطوات الاستراتيجية يتطلب من الطالبة ان تحدد جزيئات الموضوع وتؤلف بينها فتحدد الاحكام وتتعرف على جزيئات الحكم ثم تؤلف بينهما لتميز بين الاعمال التي تنتمي الى السنة والأعمال التي تخرج عنها

٣. مهارة التقويم فقد بلغت قيمة ت (٣,٦) ويعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الى ان استراتيجية k-w-l تشتمل على اجراءات التقويم حيث تحدد الطالبة ماتعلمته في المرحله الثالثة من تطبيق الاستراتيجية وتحدد ماتحتاجه مما انعكس على اداء طالبات المجموعة التجريبية في مهارة التقويم.

٤. وبوجه عام تفوقت طالبات المجموعة التجريبية في مجموع المهارات الثلاثة التي اشتمل عليها الاختبار والتي تمثل مهارات التفكير العليا مما يؤكد فاعلية استراتيجية k-w-l وملائمتها لخصائص المرحلة الابتدائية ومناسبتها لموضوعات الحديث والسيرة النبوية .

اختبار صحة الفرض الثاني للدراسة الذي نص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ، والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا(التحليل – التركيب – التقويم) لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض حُسِب المتوسّط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة في التطبيق البعدي

لاختبار مهارات التفكير العليا ، ثم استخدم اختبار" ت" لمتوسّطين مرتبطين (عينتين مرتبطتين) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، ويوضح جدول رقم (٤) هذه النتائج :

جدول (٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التحليل	بعدي	٣٠	٧.٧	١.١	٢٨	٢.٧٥	٢٠.٤	٠.٠٠	٠.٩١
	قبلي	٣٠	٢.٨	١.٠					
التركيب	بعدي	٣٠	٥.٢	٠.٧			١٣.٤	٠.٠٠	٠.٨٩
	قبلي	٣٠	٢.٠	٠.٩					
التقويم	بعدي	٣٠	٣.١	١.٢			٧.٧	٠.٠٠	٠.٦٦
	قبلي	٣٠	١.٥	٠.٦					
الاختبار بشكل عام	بعدي	٣٠	١٦.٠	١.٨			٢٥.٧	٠.٠٠	٠.٩٤
	قبلي	٣٠	٦.٤	١.٦					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ، والبعدي لمهارات الاختبار

الثلاث، والاختبار بشكل عام، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمهارات الثلاث، والاختبار بشكل عام على التوالي (٢٠,٤- ١٣,٤- ٧,٧- ٢٥,٧)، وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٧٥).

كما يتضح فاعلية إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة مربع إيتا لمهارات الاختبار الثلاث والاختبار ككل على الترتيب (٠,٩١- ٠,٨٩ - ٠,٦٦- ٠,٩٤).

وبذلك يكون قد أجيب عن سؤال البحث وهو: ما فعالية إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرر الحديث والسيرة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض - المملكة العربية السعودية؟

وبذلك نقبل الفرض الذي ينص على: (يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح التطبيق البعدي).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير بصفة عامة: مثل دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٥) التي اشارت إلى فعالية إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير التأملي، ودراسة عرام (٢٠١٢) التي أشارت إلى فعالية استراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير الناقد.

* * *

وتعزو الباحثة تلك النتائج إلى أن :

- إستراتيجية K.W.L أسهمت في تنمية مهارات التفكير العليا(التحليل – التركيب – التقويم)، حيث إن خطوات إستراتيجية K.W.L تشجع الطالبات على عمليات الاستنتاج، والتمييز، والتحليل، ففي المرحلة الثانية ماذا أريد أن أتعلم؟ تتطلب من الطالبات طرح الأسئلة التي يحتجن الإجابة عنها، وهي بذلك تساعدهم على تحليل موضوع التعلم من خلال تحديد النقاط المراد الإجابة عنها، ثم في المرحلة الثالثة ماذا تعلمت؟ تجمع الطالبة المعلومات من مصادرها المختلفة، والتمييز بين هذه المعلومات، ومدى صحتها، والمفاضلة بينها، مما يسهم في تنمية مهارة التقويم، وإصدار حكم على هذه المعلومات، كما أن تكليف الطالبات في نهاية الدرس بكتابة الأفكار التي توصلن إليها من الدرس، وكتابة تلخيص لها ساعد على تنمية مهارة التركيب لدى الطالبات.

- إستراتيجية K.W.L وظفت عددا من الأساليب التعليمية من تعلم تعاوني، وعصف ذهني، وطرح الاسئلة، أتاح الفرصة للطالبات لممارسة الأنشطة الفردية والجماعية، والسماح لهم بالمناقشة وتبادل الآراء، مما أكسب الطالبات القدرة على تحليل المعلومات، والأفكار المتضمنة بالموضوعات، وكذلك القدرة على إصدار أحكام حول بعض القضايا المطروحة. مما أسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لديهن.

- كما أن الاستراتيجية مكنت الطالبات من التحكم بالأنشطة المعرفية بشكل واعٍ ومقصود، حيث تخطط الطالبة، وتراقب وتقوّم تعلمها، وبذلك تغير إستراتيجياتها، وتعدلها بما يساعدها على تحقيق أهدافها، وقد أسهم

ذلك في استخدام الطالبات عمليات التفكير بطريقة منظمة، فخطوة ماذا أعرف تساعد الطالبات على جمع المعلومات، مما يتيح لهن وفرة وغزارة في الأفكار، وتحليل هذه الافكار، وتقويم مدى صحتها، ويعطي للطالبة خلفية معرفية، تمكنها من توجيه تفكيرها نحو الهدف والبحث عن الجديد. كما أنها ساعدت الطالبات على التخطيط لتعلمهن، ثم القدرة على بناء خطة واضحة للسير في عملية التعلم، مما أسهم في تنمية مهارات التقويم، والتركيب لديهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تدريب الطالبات على ممارسة إستراتيجية K.W.L في دراسة موضوعات مادة الحديث والسيرة.

٢. إعداد دليل للمعلمات يوضح طريقة استخدام إستراتيجية K.W.L في تدريس مادة الحديث والسيرة.

٣. تدريب معلمات الحديث والسيرة بالمرحلة الابتدائية على خطوات استخدام إستراتيجية K.W.L ؛ لتوظيفها في تنمية مهارات التفكير لدي طالباتهن.

٤. تزويد القائمين على تخطيط مناهج الحديث والسيرة، وتطويرها بخطوات إستراتيجية K.W.L وتضمينها في أدلة المعلمات.

مقترحات الدراسة:

١. أثر استخدام إستراتيجية K.W.L في تدريس مقرر الفقه على تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٢. فاعلية إستراتيجية K.W.L في تدريس مقرر الحديث والسيرة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣. فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L في تدريس التوحيد في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

* * *

مراجع الدراسة:

١- أبا نمي، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية (ماذا أعرف؟ - ماذا أريد أن أعرف؟ - ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. **مجلة القراءة والمعرفة** - مصر، ع ١٠٠ ،ص ص ١٣٤ - ١٧١.

٢- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي (تعريفه، طبيعته، مهارته، تنميته، أنماطه)** . القاهرة : عالم الكتاب.

٣- أبو جادو، صالح ونوفل ، محمد.(٢٠٠٧). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. عمان : دار المسيرة .

٤- أبو جلالة، صبحي حمدان .(٢٠١٢). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي. **مجلة التربية**- قطر، س ٤١، ع ١٨١ ، ص ص ١٦٥ – ١٩٤.

٥- أبو خوصه، أكرم أحمد عودة .(٢٠١٤). **أثر توظيف إستراتيجيتي** K.W.L.H **، والمخططات المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

٦- أبو محفوظ، سمية إسماعيل عبد الله .(٢٠١٥).**أثر إستراتيجية الجدول الذاتى لتدريس القراءة فى الاستيعاب القرائى لطلبة الصف السادس الأساسى المصنفين بحسب اختبار كلوز** .رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية.

٧- بخيت، صفية بنت عبدالله أحمد. (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير في دروس التربية الإسلامية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية، مج ٣، ع ٢ ،ص ص ٢٢٣- ٢٥٧.

٨- البركاتي، نيفين بنت حمزة شرف .(٢٠٠٨).**أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، والقبعات الست و**K.W.L **في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراة، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٩- البلوشي، بدور سعود عسكر.(٢٠١٣). **أثر منهج في الفن التشكيلي في تطوير مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي لدى طالبات المدرسة الثانوية بدولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، المنامة.

١٠- جاه الرسول، إيمان مصطفى محمد .(٢٠١٥). أثر التدريس بإستراتيجية (K. W. L. N) المطورة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وزيادة التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-** مصر، ع٧٠ ،ص ص ١٩٣ - ٢٦٢.

١١- جروان، فتحي عبدالرحمن .(٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٣. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٢- الجهني، عوض بن زربيان. (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدي طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الحديث واتجاهاتهم نحوه. **رسالة الخليج العربى** - السعودية، س ٣٤، ع ١٢٨ ، ١٥ ص ص - ٤٧.

١٣- حافظ، وحيد .(٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني وإستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (٧٤) يناير، ص ص ١٥٣- ٢٢٨.

١٤- الحربي ، عيسى بن ناصر .(٢٠١٥).فرط استخدام تصنيف الأهداف لـ«بلوم» في المؤسسات التعليمية. مجلة المعرفة، متاح على http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=439&SubModel=140&ID=2554

١٥- الخزاعلة، وآخرون .(٢٠١١). **الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي**. عمان: الأردن.

١٦- سالم، أماني سعيدة .(٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية K.W.L.H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحص

يل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف. **مجلة العلوم التربوية** ،مج ١٥ ، ع ٢ ، ص ص ٢- ١١٢.

١٧- سعادة، جودت أحمد ؛ عقل، فواز؛ زامل، مجدي؛ اشتيه، جميل و وأبو عرقوب ، هدى (٢٠٠٦). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق.

١٨- شحاته، حسن و النجار، زينب .(٢٠٠٣).**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٩- الشهري ،نورة محمد .(١٤٣٤). **أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة التربية الأسرية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي** .رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

٢٠- شوري ، جواهر بنت عثمان بن محمد .(١٤٣٤هـ). **فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي من خلال تدريس مقرر الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢١- الظفير، أحمد محمد منزل.(٢٠١٢). **أثر نموذجي مارزانو وكلوزماير في اكتساب مفاهيم الحديث النبوي، وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن** . رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

٢٢- عبدالحميد، خضرة سالم. (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية PQ4s في التحصيل الدراسي لمقرر الحديث الشريف وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري. **التربية (جامعة الأزهر)** - مصر، ع١٤٦، ج٦، ص ص ٢١٩ - ٢٧٥.

٢٣- عبد الفتاح، هبة الله حلمي. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجيتي جدول التعلم (KWL)، والرؤوس المرقمة على تنمية مهارات التفكير التأملي، والميل نحو مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** - مصر، ع٧٥ ،ص ص ١٣٥ - ١٧١.

٢٤- عبدالله، منى .(٢٠١٠). أثر استخدام **استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الهندسة على التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير – كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

٢٥- عبيد ، وليم و عفانة ، عزو .(٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي** .دولة الإمارات العربية : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٦- العتيبي، فاطمة قاسي دهيس.(٢٠١٥).**فاعلية إستراتيجية (H.L.W.K) في تدريس السيرة النبوية على تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.

٢٧- عرام، ميرفت سليمان .(٢٠١٢). **أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية : غزة .

٢٨- عطية، ابراهيم وصالح ،محمد .(٢٠٠٨). فعالية إستراتيجيتي K.W.L.A و(فكر –زاوج- شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج ١٨ ، ع ٧٦، ص ص ٥٠- ٥٨.

٢٩- عطية، محسن على . (٢٠٠٩). **إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

٣٠- العنزي ، منى علي عبد الرحمن .(٢٠١٢) .**فعالية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الحديث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول**

المتوسط بمدينة الرياض.رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣١- العون، خلف سفاح حنيان .(٢٠٠٧). **أثر إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الاساسية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

٣٢- الفرج، عبدالرحمن بن مبارك .(د.ت). نصوص الشريعة، وتنمية مهارات التفكير. https://old.uqu.edu.sa/page/ar/22191

٣٣- الكثيري، راشد بن حمد ؛ و النذير، محمد بن عبد الله.(٢٠٠٠). التفكير (ماهيته - أبعاده - أنواعه - أهميته). **المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير)** - مصر، مج ٢ ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص ١٢ - ٣٢.

٣٤- محمد، خالد عبداللطيف .(٢٠١١). **تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية، وتعلمها في عصر المعلوماتية وثورة الاتصالات: رؤى تربوية**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٣٥- المطيري، منيرة راشد. (٢٠١٥). واقع طرق تدريس العلوم الشرعية في التعليم العام. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، http://www.abegs.org/aportal/article/article_ detail.html?id=4914389112061952

٣٦- نايف، عزيز كاظم و ردام يحى عبيد . (٢٠١٣).أثر استعمال إستراتيجية k.w.l في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي. **مجلة الباحث**، جامعة كربلاء، مج ٥ ، ص ص ٢٠٢- ٢٤٢.

٣٧- الهاشمي ،عبدالرحمن والدليمي ،طه .(٢٠٠٨م). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس** .الأردن ،عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع .

38- Arter, Judith A. & Salmon, Jennifer R. (1987). Assessing higher order thinking skills: issues and practices, Conference proceeding. Washing¬ton: Center for Performance Assessment.

39- Costa, Arthur L. (2001). Developing Minds A Resource Book For Teaching Thinking. Virginia: ASCD.

40- Harper, Jane & Lively, Madeleine .(1988).We have got the HOTS for foreign languages: Higher order thinking skills. Tarrant County Junior College, Educational Resources Information Center (ERIC) pp. 1-20, ED 294641.

41- Jennifer C. (2006). Instructional reading strategy: K..W.L (know, want to know, learned).Retrieved on: 22/5/2016 from [Online]. Available at: http://www.indiana. edu/~l517/KWL.htm

42- Kopp, K. (2010). Every day Content – Area writing: Write to learn strategies for 3-5 First edition, Gainesville: Maupin House.

43- Lewis, Arthur & Smith, David (2001). Defining higher order thinking. Theory into Practice Journal, 32(3), 131 - 137.

44- Luksadao, Wilawan .(2008). Effects of K-W-L-H Training Technique with Think-Pair-Share on Academic Achievement and Retention in Social Studies of Mathayomsuksa Two Students. M.Ed. (Educational Psychology), Master Degree Student ,Department of Psychology and Guidance, Faculty of Education, Prince of Songkla University, Battani Campus Achara Thummarpon.

45- Mosely, David and Others .(2005). Frameworks for thinking: A Hand¬book for teaching and learning. New York: Cambridge University Press.

46- perez, kathy. .(2008). More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction, without edition, California, Corwin Press.

47- Riswanto , D .(2014).The Effect of Using KWL (Know, Want, Learned) Strategy on EFL Students' Reading Comprehension Achievement. International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 4, No. 7(1). 225-233.

❊ ❊ ❊

26- Al-Otaibi, Fatima Kassy Dahis. (2015). The effectiveness of (H.L.W.K) strategy in teaching of the Prophet's biography on the moral values awareness and development among the sixth-grade pupils. Master Thesis, Faculty of Education, University of Taif.
27- Arram, Mervat Solaiman. (2012). The impact of using the (K.W.L) strategy in the acquisition of concepts and critical thinking skills in sciences among students of seventh grade. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, the Islamic University: Gaza.
28- Attia, Ibrahim and Saleh, Muhammad. (2008). The effectiveness of K.W.L.A and (think -pair- participate) strategies in teaching of mathematics on developing communicating and arithmetic creativity among primary school pupils. Journal of the Faculty of Education, Benha University, vol 18, issue76, pp. 50-58.
29- Atiya, Mohsen Aly. (2009). Metacognitive strategies in reading comprehension. Amman: Dar Al-Manahej for publication and distribution.
30- Al-Anzi, Mona Ali Abd Al-Rahman. (2012). The effectiveness of accompanying activity book of Hadith curriculum in the development of creative thinking skills among first-grade female students of middle level stage in Riyadh. MA Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
31- Al-Oun, Khalaf Safah Hanian. (2007). The impact of self-developed schedule strategy in the development of critical reading and creative reading skills of students in the basic stage. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Amman.
32- Al-Faraj, Abdulrahman bin Mubarak. (E.S). The Texts of Sharia and the development of thinking skills. https://old.uqu.edu.sa/page/ar/22191
33- Al-Kotheiri, Rashid bin Hamad; and Al-Nathir, Mohammed bin Abdullah. (2000). Thinking (nature - dimensions - types - its importance). Scientific Conference XII (Teaching curricula and development of thinking) - Egypt, Vol.2, Cairo: The Egyptian Association for Curriculum and Methodology, pp. 12-32.
34- Mohammed, Khalid Abdel-Latif. (2011). Technologies of social studies teaching and learning them in the era of information and communications revolution: Educational Visions. Amman: Al-Warraq for publication and distribution.
35- Al-Mutairi, Munira Rashid. (2015). The reality of the teaching methods of Shari'ah disciplines in public education. Arab Bureau of Education for the Gulf States, http://www.abegs.org/aportal/article/ article_ detail.html? Id = 4914389112061952
36- Nayef, Aziz Kadhim and Raddam Yahya Obaid. (2013). The impact of using K.W.L strategy on the academic achievement among second grade students of middle level stage in the subject of the Arab-Islamic History. Al-Bahith Journal, University of Karbala, vol 5, pp. 202-242.
37- Al-Hashimi, Abdel Rahman and Al-Dulaimi, Taha. (2008). Modern strategies in the art of teaching. Jordan, Amman, Dar Al-Shorooq for publication and distribution.

❊ ❊ ❊

14- Al-Harbi, Isa bin Nasser. (2015). Overuse of Bloom's classification of objectives in educational institutions. Journal of knowledge, available at http://www.almarefh.net/show_ content_sub.php? CUV = 439 & SubModel = 140 & ID = 2554
15- Al-Khaza'leh, and others. (2011). Educational strategies and educational communication skills. Amman Jordan.
16- Salem, Amani Said. (2007). Developing metacognition using both the modified K.W.L.H and motivation of purpose commitment strategies and its impact on children's academic achievement in the light of brain-based learning and target theories. Journal of Educational Science, vol.15, issue2, pp. 2-112.
17- Sa'ada, Jawdat Ahmad; Aql, Fawaz; Zamel, Magdi; Ashtayyeh, Jamil and Abu Arkoub, Huda (2006). Active learning between theory and application. Oman: Dar Al-Shrooq.
18- Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab. (2003). Glossary of educational and psychological terms. Cairo: Egyptian Lebanese house.
19- Al-Shahry, Noura Mohammed. (1434). The impact of using brainstorming strategy in teaching family education on the development of creative thinking skills among primary stage sixth grade students. MA Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh
20- Shori, Jawahar bint Othman bin Mohammed. (1434 AH). The effectiveness of brainstorming strategy in the development of higher-order thinking and creative thinking skills through teaching of Hadith and biography of the prophet curriculum for primary stage sixth-grade students. MA Thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
21- Al-Thafeer, Ahmed Mohammed's Monzel. (2012). The impact of Marzano and Kluzmaar models on the acquisition of the Hadith concepts and developing of higher-order thinking skills among secondary school students in the Study of Islamic culture in Jordan. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Amman.
22- Abdul Hamid, Khadra Salem. (2011). The effectiveness of PQ4s strategy in academic achievement of the Hadith curriculum and the development of reflective thinking skills of second grade female students at Al-Azhar secondary stage. Education (Al-Azhar University) - Egypt, issue146, part.6, pp. 219-275.
23- Abdel-Fattah, Hibat-Allah Helmy. (2015). The effectiveness of (KWL) learning schedule strategies and numbered heads on the development of reflective thinking skills and the tendency towards History Curriculum among primary school pupils. Journal of Educational Society for Social Studies -Egypt, issue75, pp. 135-171.
24- Abdullah, Mona. (2010). The impact of using Meta-knowledge strategies in teaching of engineering on academic achievement and geometric reasoning among second Prep students. Master Thesis - Faculty of Education, University of Sohaj, Egypt.
25- Obaid, William and Affaneh, Ezzo. (2003). Thinking and school curriculum. United Arab Emirates: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

List of References:

1- Aba-Nmi, Fahd Ibn Abdulaziz. (2010). The effectiveness of the strategy of "What do I know? - What do I want to know? - What did I learn" in the development of speech understanding skills among the sixth-grade pupils in Riyadh. Reading and knowledge Magazine -Egypt, issue 100, pp. 134-171.

2- Ibrahim, Magdi Aziz. (2005). Thinking from an educational perspective (definition, nature, skill, development, patterns). Cairo: Alam Al Kutob.

3- Abu Gado, Saleh and Nofal, Muhammad. (2007). Teaching thinking theory and application. Amman: Dar Al-Masirah.

4- Abu Jalala, Subhi Hamdan. (2012). The development of higher-order thinking and creative thinking skills. Journal of Education, Qatar, Y 41, issue 181, pp. 165-194.

5- Abu Khousa, Akram Ahmed Ouda. (2014). The impact of employing K.W.L.H and mind map strategies in the development of thinking skills in technology among the eleventh-grade students in Gaza. MA Thesis, Faculty of Education, Islamic University - Gaza.

6- Abu Mahfouz, Sumaya Ismail Abdullah. (2015). The effect of self-developed schedule strategy for teaching of reading in reading comprehension for students of grade 6 primary, classified according to Claus test. MA Thesis, Hashemite University.

7- Bakhit, Safia bint Abdullah Ahmad. (2009). The development of thinking skills in Islamic education lessons. Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, vol3, issue2, pp. 223-257.

8- Al-Barakati, Nevin bint Hamza Sharaf. (2008). The impact of teaching using multiple intelligences, the Six Hats and K.W.L strategies in academic achievement, communicating and arithmetic relations among the third-grade of middle level stage students in Majjah. PhD thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.

9- Al-Balushi, Bodoor Saud Asskar. (2013). The impact of a method in fine art in the development of higher-order thinking and creative thinking skills among high school female students in Kuwait. Unpublished MA Thesis. Arabian Gulf University, Manama.

10- Jah Al-Rasool, Iman Mustafa Muhammad. (2015). The impact of teaching using the (K. W. L. N) developed strategy on the development of metacognition skills and increasing the academic achievement in History curriculum among the middle level school students. Educational Society for Social Studies Journal -Egypt, issue70, pp. 193-262.

11- Jarwan, Fathi Abdul Rahman. (2007). Teaching thinking: Concepts and applications. E.3. Amman: Dar Al-Fikr Publishers & Distributors.

12- Al-Juhani, Awad bin Zarbian. (2013). The Effectiveness of using active learning strategy in the development of some deductive reasoning skills among middle level school second-grade students in the Hadith curriculum and their attitudes toward it. Arabian Gulf Message- Kingdom of Saudi Arabia, issue128. pp15- 47.

13- Hafez, Wahid. (2008). The effectiveness of using cooperative learning strategies and K.W.L strategy in the development of Reading Comprehension skills of sixth grade students in Saudi Arabia. Reading and knowledge magazine, issue (74) in January, pp. 153-228.

The Efficacy of Using (KWL) Strategy in the Development of Higher-Order Thinking Skills in the Hadeeth and Seerah Curriculum among 6th Grade Female Students in Riyadh

Dr. Mumenah Shabab Almutairi

Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Al-Imam Mohamed Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The research aims to investigate the efficacy of using (KWL) strategy in the development of higher-order thinking skills in the Hadeeth and Seerah Curriculum (Traditions and Biography of the Prophet) among the female students of Grade 6 in Riyadh. The quasi- experimental design with two groups was used. Two classes of 6th grade from the 346 primary school in Riyadh were selected randomly to achieve this goal. The study was conducted in the first semester of the academic year (1436 AH) on a sample of 60 female students from the sixth grade. They were divided into two groups, 30 each. The experimental group was taught by the (KWL) strategy, while the control group was taught through the traditional method. Several statistical calculations were carried out including: T-Test, the Spearman -Brown split half test, Eta. The pre-test of achievement in Hadeeth and Seerah curriculum was applied on the two groups, then the (KWL) strategy was used with the experimental group. Finally, the post-test was applied on both research groups and conclusions were drawn and interpreted. The results revealed that:

- There is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of students in the experimental group and the control group in the post-test of higher-order thinking skills (analysis, synthesis, evaluation) in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group students on the pre and post –test of higher-order thinking skills (analysis, synthesis, evaluation) in favor of the post-test.

Findings of the study indicate the efficacy of (KWL) strategy in the development of higher-order thinking skills in the Hadeeth and Seerah Curriculum (Biography of the Prophet). In the light of these results, the study presented a number of recommendations including: Training the Islamic Sharia sciences teachers on strategies that develop thinking skills like (K-W-L) strategy.

Keywords: (K-W-L) strategy, higher-order thinking skills, Hadith and

واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم

د . هدى محمد الكنعان

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة القصيم

واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم

د. هدى محمد الكنعان

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٢٠ / ٢ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ٥ / ١٤٣٨**

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم. وركزت الدراسة على فحص الفروقات التي تعزى للمتغيرات التالية: - المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخدمة في التدريس والمرحلة الدراسية والمقررات والصفوف الدراسية وحضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم .استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي ، كما استخدم المنهج المسحي الارتباطي. وطبقت الاستبانة التي تقيس واقع استخدام التعلم المتنقل على عينة عشوائية من معلمات العلوم بلغ عددهن مئة وسبعاً وسبعين معلمة.كشفت النتائج عن ضعف واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية).واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف المؤهل العلمي، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والمقررات والصفوف الدراسية. بينما توجد فروق دالة إحصائياً في واقع استخدام التعلم المتنقل (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف سنوات الخدمة في التدريس وحضور الدورات التدريبية عن استخدام التعلم المتنقل لصالح من حضروا.

الكلمات المفتاحية : التعلم المتنقل – معلمات العلوم – تدريس العلوم.

المقدمة:

يولي التربويون اهتماماً بالغاً في تطوير تدريس العلوم لمواكبة هذا العصر الذي تميز بالتطور الهائل في تقنيات الاتصال والمعلومات وظهور العديد من الهواتف المتنقلة التي شاع استخدامها، وانتشرت بشكل سريع ومذهل بين الناس بصرف النظر عن العمر أو الجنس أو الحالة الاقتصادية (الدهشان، ٢٠١٠، ص٢؛ بدر، ٢٠١٢، ص١٥٣)، وأصبحت لا تكاد تفارق مستخدمها ليل نهار، وأصبحت الهواتف المتنقلة من الأشياء الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها للجميع وليست شيئاً مكملاً يقتصر على فئة معينة من الناس (الدهشان، ٢٠١٠، ص٤؛ بدر، ٢٠١٢، ص١٦٠؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٥٢).

وساعد على انتشارها ما تميزت به من سهولة حملها و صغر حجمها و سهولة استخدامها و تكلفتها الرخيصة مقارنة بالخدمات التي تقدمها. كما تتضمن الهواتف المتنقلة الوسائط المتعددة ونقل البيانات بمعدل أعلى والوصول السريع إلى المعلومات. (بدر، ٢٠١٢، ص١٥٣؛ Yılmaz and Sanalan,2011,P.174؛ خميس، ٢٠٠٤، ص٢؛ الدهشان، ٢٠١٠ص٤، ١٠؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٥٣). وتتيح الأجهزة المتنقلة إمكانية الدخول إلى شبكة الإنترنت وتصفحها واستقبال البيانات والملفات وتخزينها واسترجاعها وتبادلها بسرعة (الدهشان، ٢٠١٠، ص٩). ونظراً لانخفاض تكاليف الإنترنت بشكل ملحوظ فقد أسهم ذلك في نمو استخدامها بسرعة

وأصبحت الهواتف المتنقلة متاحة لعدد أكبر من المستخدمين (Yılmaz and Sanalan,2011,P.172).

وأدى النمو المتزايد في استخدام الأجهزة المتنقلة وانتشار استخدامها انتشاراً واسعاً، وتعدد الخدمات التي تقدمها والتي يمكن توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى انتشار أساليب التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد (الدهشان، ٢٠١٠، ص٤- ٦؛ محمد، ٢٠١٣، ص١٤٨- ١٤٩؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٥٤) إلى استخدام الأجهزة المتنقلة في العملية التعليمية بشكل عام وفي تدريس العلوم بشكل خاص، وظهر مفهوم التعلم المتنقل m-learning في الميدان التربوي.

ويعرف البربري وعبد السلام (٢٠١١، ص ١٧٥)التعلم المتنقل بأنه "شكل جديد من أشكال التعليم الإلكتروني، يمكن تطبيقه بشكل مستقل ويمكن دمجه في التعليم التقليدي، يتم فيه نشر المادة التعليمية وتتبعها باستخدام الأجهزة المحمولة، يحقق للمتعلم المرونة في التعلم ويناسب ظروفه واحتياجاته حيث يتم التعلم في أي وقت وأي مكان". إن الاختلاف الرئيس بين التعلم الإلكتروني والتعلم المتنقل يتمثل في إن التعلم الإلكتروني يتم باستخدام الحاسب الآلي في الصف أو المعمل أو المنزل، أما التعلم المتنقل فيتم في أي مكان يتواجد فيه المتعلم تحت إشراف المعلم ومتابعته (عبد المجيد، ٢٠١٥، ص٢). ويرى سليم (٢٠١١، ص ٨)أن التعلم المتنقل ليس امتداداً للتعلم الإلكتروني بل هو مستقبل التعلم.

ومن خصائص التعلم المتنقل التنقل، والتكيف أي يتلاءم مع قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والإتاحة في أي وقت وأي مكان (البربري وعبد السلام، ٢٠١١، ص ١٨١ ؛ خميس، ٢٠٠٤، ص١ ؛سليم، ٢٠١١، ص١١ - ١٢). ويتم التعلم المتنقل من خلال ما توفره الأجهزة المتنقلة من خدمات مثل خدمة الرسائل القصيرة وخدمة الوسائط المتعددة وخدمة الواب Wireless Application Protocol (WAP) وخدمة البلوتوث (الدهشان، ٢٠١٠، ص٨). ويتميز التعلم المتنقل بتوفيره للاتصال بالإنترنت وبذلك يتيح جميع الخدمات التي توفرها شبكة الإنترنت (محمد، ٢٠١٣، ص١٥١)، ويمكن توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم (الكنعان، ٢٠٠٦، ص ص١٥- ٣٧). ويتم التعلم المتنقل عن طريق الأجهزة المتنقلة مثل الهواتف المتنقلة Mobile Phones والهواتف الذكية Smart Phones وأجهزة الحاسب الآلي المحمولة Portable Computers والمساعدات الرقمية PDA (محمد، ٢٠١٣، ص١٢٩)، كما يتيح التعلم المتنقل الفرصة للتفاعل بسهولة بين أطراف العملية التعليمية وتبادل البيانات والمعلومات والملفات(الدهشان، ٢٠١٠، ص١٠).

و تنبع أهمية التعلم المتنقل في تدريس العلوم مما يأتي: -

١- تساعد تقنيات التعلم المتنقل في تحقيق أهداف التعلم (الغامدي، ٢٠١٣، ص٩٢) وتشمل الجانب المعرفي المتمثل في اكتساب المعلومات، والجانب المهاري المتمثل في اكتساب المهارات المختلفة والجانب الوجداني وتغيير السلوك وتنمية الدافع للتعلم وتقدير الذات والثقة بالنفس لدى المتعلم

واكتساب مهارات الحياة(السنوسي، ٢٠١٣، ص٢٩؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٤٩- ١٥٠؛ عبدالعظيم، ٢٠١٦، ص١٤٠ - ١٤١؛ سليم، ٢٠١١، ص٨؛ Pavan, ;Santhi;and Jaisankar, 2012,p.18). وقد أثبتت الدراسات فاعلية التعلم المتنقل في التحصيل الدراسي كدراسة (الجهني، ٢٠١٣؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ الشربيني، ٢٠١٢)، وكشفت دراسات أخرى عن فاعلية التعلم المتنقل في التحصيل الدراسي وفي تكوين الاتجاه نحو التعلم المتنقل (الشحات، ٢٠١٤م؛ بدر، ٢٠١٢؛ الزهراني، ٢٠١٣). بينما كشفت دراسة السعوي (٢٠١٥) عن فاعلية استخدام بعض تطبيقات التعلم المتنقل في تنمية الحس العددي، وكشفت دراسة حنفي (٢٠١٤) عن فاعلية استخدام التعلم المتنقل المختلط في تنمية التحصيل الدراسي ومستويات التفكير الهندسي. وكشفت دراسة موسى ومصطفى(٢٠١٤) عن فاعلية دمج التعلم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم المتنقل في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. وكشفت دراسة الحسناوي وصالح(٢٠١٣) عن فاعلية استخدام تقنية البلوتوث في الهاتف المتنقل في التحصيل الدراسي وفي الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلاب.

٢- يسمح التعلم المتنقل لمعلمي العلوم بتقديم موادهم التعليمية والتدريبية والمهنية من خلال الأجهزة المتنقلة. ويمكن للمعلم تصميم المواد التعليمية تصميماً تفاعلياً يتضمن الصورة والصوت والفيديو وبلغات مختلفة ونشرها على الأجهزة المتنقلة (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٢٨- ١٢٩).

٣- بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب أينما كانوا والتفاعل والتواصل بين معلم العلوم والطلاب وبين الطلاب بعضهم بعضا (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٣؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص٩١؛ محمد، ٢٠١٣، ص١٣٩). فلا تقتصر بيئة التعلم على الصف الدراسي ولكنه فضاء متنقل حيث يصل المتعلمون إلى المحتوى ويتفاعلون مع معلميهم في هذا الفضاء المتنقل عن طريق الإنترنت (خميس، ٢٠٠٤، ص٣) ويمكنهم تعلم أي موضوع في أي مكان وفي أي وقت (Crompton,2013,p.38). ويُسهل على الطلاب إجراء البحث عن موضوعات المقرر في القاموس أو الإنترنت أو عن طريق التقاط صورة بسيطة للمحاضرة على السبورة (Edgar,2013,p32). كما يمكن تسجيل المحاضرات وأخذ الصور وتسجيل مقاطع الفيديو وتصفح الصور ومشاهدة مقاطع الفيديو والاستماع إلى مقاطع صوتية (cottrell&Morri، ٢٠١٦، ص٣٢٦- ٣٢٧). وهكذا يؤدي استخدام التعلم المتنقل إلى تسهيل الوصول للمواد التعليمية ويمكن أن يزودنا بطرق جديدة للتدريس والتعلم تتماشى مع رسالة المؤسسات التعليمية (Mathur,2011,p.47).

٤- يساعد استخدام التعلم المتنقل في إضفاء المزيد من الأنشطة إلى دروس العلوم التقليدية وزيادة نشاط وتفاعل الطلاب في المواقف التعليمية. والمشاركة والتعاون في أداء المهام التعليمية (الغامدي، ٢٠١٣، ص٩٢؛ محمد، ٢٠١٣، ص١٣٩). ويؤيد ذلك نتائج دراسة عبدالمجيد (٢٠١٥) التي كشفت عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل في تنمية مهارات الاندماج في التعلم وتصميم وحدات تعلم

رقمية، كما كشفت نتائج دراسة سانبانق (Suanpang,2012) عن فائدة التعلم المتنقل في مساعدة المتعلمين للتشارك بالمعرفة وخلق التفاعل الاجتماعي بينهم.

٥- تنزيل التطبيقات والوسائل التعليمية وتوظيفها في عمليتي تعليم وتعلم العلوم (cottrell&Morri، ٢٠١٦، ص٣٢١) وهكذا يوفر التعلم المتنقل المال والجهد والوقت من خلاله توفير مصادر تعلم الكترونية (الدهشان، ٢٠١٠، ص٨؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٥٥).

٦- يزيد من الدافعية للتعلم (العمري، ٢٠١٤، ص٢٧٤)، وكشفت دراسة ميسقر التي درست وجهات نظر المعلمين والطلاب أن التعلم المتنقل يزيد من دافعية الطلاب ويحسن مستويات التحصيل الدراسي Messinger (,2011).

٧- يوفر التعلم المتنقل الفرصة للتدريب على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتعلم بالترفيه والتعلم عن بعد. وسيدعم في المستقبل القريب مفهوم التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة (Pavan, et al., 2012,p.18؛ السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٣؛ الدهشان، ٢٠١٠، ص٥). وهكذا سيسهم التعلم المتنقل في حل بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم التقليدي مثل محدودية فرص التعليم في المناطق الريفية والنائية أو لبعض الفئات مثل الموظفين وربات البيوت إضافة إلى مشكلات نقص الموارد المالية(الدهشان، ٢٠١٠، ص٧؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص١٥٥). ويساعد التعلم المتنقل على تقليل عوائق الاتصال والحواجز الثقافية، كما يوفر

التعلم المتنقل العديد من مزايا التعلم المباشر عبر الإنترنت ولكن بشكل أقل تقييداً بسبب استخدام الأجهزة المتنقلة (Mathur,2011,p.48).

٨- بساعد التعلم المتنقل على التواصل المباشر مع أولياء أمور الطلاب لمتابعة تغيب وتأخر الطلاب ونتائجهم، ويسهل متابعة أولياء الأمور لأبنائهم (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٣؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص٩٢؛ محمد، ٢٠١٣، ص١٣٩).

٩- يمكن الطلاب من استقبال الإعلانات أو القرارات الإدارية مثل إلغاء موعد اختبار أو تأجيله (الغامدي، ٢٠١٣، ص٩١).

١٠- استعراض المعلم لواجبات الطلاب ومعرفة نتائج تقويم المعلم لها، والمشاركة في الاختبارات التي تعقد من خلال الإنترنت (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٣؛ الغامدي، ٢٠١٣، ص٩١؛ cottrell&Morri، ٢٠١٦، ص٣٢١)

١١- يمكن استخدام الأجهزة المتنقلة في تدوين الملاحظات (الغامدي، ٢٠١٣، ص٩١).

١٢- يمكن استخدام التعلم المتنقل في إثراء تعلم الطلاب (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٣).

١٣- يمكن أن تحتوي الأجهزة المتنقلة على الكتب الدراسية الالكترونية مما يحافظ عليها من أي تلف ويسهل الوصول إليها (السنوسي، ٢٠١٣، ص١٣٢). ويمكن للطلاب إنشاء مكتبة صغيرة تضم الكتب الدراسية والمراجع

وحتى مقاطع الفيديو المتعلقة بدروس مادة العلوم (الغامدي، ٢٠١٣، ص٩١).

١٤- يساعد التعلم المتنقل في التعرف على جوانب الضعف لدى المتعلم والتي تحتاج إلى الدعم والمساعدة (Pavan,.et al., 2012,p.18). وكشفت دراسة البربري وعبدالسلام (٢٠١١) عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تكنولوجيا التعلم المتنقل في علاج الأخطاء التدريسية الشائعة في تنفيذ الدروس لدى معلمي المرحلة الثانوية.

انطلاقاً من الأهمية التربوية للتعلم المتنقل والتي كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات أوصت العديد من الدراسات (عبدالعزيز، ٢٠٠٩؛ أبو موتة، ٢٠١١؛ Suanpang,2012؛ محمد، ٢٠١٣؛ الزهراني، ٢٠١٣؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ موسى ومصطفى، ٢٠١٤؛العمري، ٢٠١٤؛ السعوي، ٢٠١٥) بتوظيف التعلم المتنقل في العملية التعليمية لتحقيق التطوير التربوي المرغوب، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التعلم المتنقل. وحيث إن التطوير التربوي لن يتأتى إلا من خلال دراسات تكشف عن الواقع، وتساعد القائمين على العملية التعليمية في تكوين رؤية واضحة تسعى لمعالجة نواحي القصور وصولاً لتحقيق التطوير التربوي المرغوب (الودعاني، ٢٠٠٩، ص ٧). أوصت الدراسات بإجراء دراسة عن واقع استخدام التعلم المتنقل (عبدالعزيز، ٢٠٠٩؛ Mathur,2011؛ السنوسي، ٢٠١٣).

وأجـرت عبـدالعزيز (٢٠٠٩) دراسـة هـدفت إلى التعـرف علـى واقـع استخدام طلاب كلية التربية في جامعة بنها لتكنولوجيات التعليم الالكتروني القائمة على الحاسب الآلي والهاتف المتنقل و الإنترنت ومدى وجود فروق بينهم ترجع لمتغير الجنس أو التخصص (حاسب آلي أو تخصصات أخرى). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم بناء مقياس استخدام تكنولوجيات التعليم الالكتروني (استخدام برمجيات الحاسب الآلي والهاتف المتنقل وخدمات شبكة الإنترنت) وتكونت عينة الدراسة من مئة وخمسة عشر طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استخدام طلاب كلية التربية لبرمجيات الحاسب الآلي أو الهاتف المتنقل تعزى لمتغير التخصص أو الجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استخدام طلاب كلية التربية لخدمات شبكة الإنترنت تعزى لمتغير التخصص في حين وجدت فروق دالة إحصائياً بين استخدام طلاب كلية التربية لخدمات شبكة الإنترنت تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

وهدفت دراسة ماثر (Mathur,2011) إلى التعرف على العلاقة بين آراء الطلاب نحو سهولة استخدام التعلم المتنقل وفوائده ونيتهم لاستخدام التعلم المتنقل. وتم استخدام المسح لقياس آراء الطلاب، وتم توزيع الاستبيان إلكترونياً. وتكونت عينة البحث من طلاب السنة الثانية في كليتين من كليات المجتمع في جنوب كاليفورنيا. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن آراء الطلاب نحو فوائد التعلم المتنقل وسهولة استخدامه كانت ايجابية وذات دلالة إحصائية، ولها علاقة بنيتهم في استخدام نظام إدارة التعلم المتنقل البلاك بورد .

بينما هدفت دراسة يالماز وسالان ٢٠١١م , Yılmaz and Sanalan) (2011إلى التعرف على آراء الطلاب نحو استخدام أجهزة الاتصالات والهواتف المتنقلة من أجل تحقيق أهداف التعلم. وتكونت عينة الدراسة من مئتين وأربعة وأربعين طالباً من الطلاب الملتحقين في البرنامج التربوي لمعلمي العلوم في جامعة مدينة صغيرة في تركيا. وتضمنت العينة مئة وثمانية من الذكور ومئة وستاً وثلاثين من الإناث. وأُجري المسح للتعرف على الاستخدامات العامة للهواتف المتنقلة وآرائهم في استخدامها في التطبيقات التربوية. وأسفرت النتائج عن أنَّ ٩٧٪ من الطلاب لديهم هواتف متنقلة وأن ٧٢.٥٪ لديهم هاتف متنقل واحد وأن ٢٥.٨٪ لديهم اثنين أو أكثر من الهواتف المتنقلة. ويرى الباحثان أن هذا العدد لايعني أنهم يستخدمونه في أنشطة التعلم .وبالنسبة لوجهات نظر الطلاب في استخدام الهاتف المتنقل في أنشطة التعلم اتضح أن هناك اهتماما كبيرا في استخدام التعلم المتنقل، وأن الطلاب يرغبون في استخدام الهاتف المتنقل كجهاز متعدد الوسائط في أنشطة التعلم.

كما هدفت دراسة بنتون (Benton, 2012) إلى الكشف عن تطبيقات الآيباد كوسيلة تعليمية من خلال خبرة المعلمين في الصفوف الدراسية. واستخدمت الدراسة المقابلات للمعلمين المشاركين، بالإضافة إلى الملاحظات داخل الفصول الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين شاركوا في مشروع تطبيق الآيباد في مدرسة في جنوب وسط الولايات المتحدة الأمريكية. و كشفت نتائج البحث عن أن سبعة من المعلمين لم يجدوا الدعم الكافي لتوظيف الآيباد في كل مجالات المحتوى وتلقوا تدريباً محدوداً على تطبيق

الآيباد في موادهم الدراسية، ولذلك كانوا يحصلون على الدعم من زملائهم وطلابهم.كما أن سلوكيات المعلمين التربوية لم تتغير طوال فترة التنفيذ، واهتم المعلمون بالاستمرار في التركيز على إعداد الاختبارات المعيارية. واعتمدوا على طرق التدريس نفسها التي كانوا يستخدموها قبل تطبيق الأجهزة. ويعتقد المعلمون أن للأيباد القدرة على التأثير الإيجابي في مشاركة وتعلم الطلاب. واستند هذا على تصورات المعلمين بزيادة الوقت الذي يقضيه الطلاب في أداء المهام التعليمية وتطوير جودة العمل.

وقامت بارت قرنلي (Barrett-Greenly ,2012) بمشروع هدف للكشف عن أثر برنامج معهد التطوير المهني على إدراك المعلمين لإمكانات الأجهزة النقالة كالآيباد في عمليتي التعليم والتعلم، ووصف الأنشطة التربوية لبرنامج التطوير المهني التقني والتحقق من تأثير أنشطة المعهد في المعرفة التقنية، والتدريس ومعتقدات المعلمين المشاركين. والتوصل إلى فهم الفوائد والمحددات والمعوقات التي تواجه استخدام تقنية الأجهزة النقالة، ولاسيما الآيباد وتطبيقاته في الفصول الدراسية(من وجهة نظر المعلمين). تضمن البرنامج تدريب أربعة عشر معلماً على أساسيات استخدام الآيباد، . وتم جمع البيانات من خلال المسح والملاحظات والمقابلات وأربع دراسات حالة للمشاركين. وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في معهد التطوير المهنية زادت من ارتياح المعلمين ومهاراتهم في استخدام الآيباد واستخدام التطبيقات التعليمية المتنقلة لأغراض تعليمية. واتفق جميع المعلمين على أن استخدام تطبيقات الآيباد أدى إلى زيادة مشاركة الطلاب. وأشار بعض المعلمين إلى التحسن في

درجات الطلاب. ومن الفوائد الأخرى المذكورة من قبل المعلمين سهولة الوصول وتوفر مجموعة متنوعة من التطبيقات، وفرص للتعلم واستخدام تطبيقات الآيباد لممارسة مجموعة متنوعة من المهارات والقدرة على صقل اتجاهات متعددة والعديد من مهارات التعلم، كالقراءة والفهم والطلاقة والثقة، والقدرة على معالجة قضايا التقنية.

وسعت دراسة داهمان واسماعيل وفابيل , Dahaman ;Ismail;and (Fabil,2012) إلى التعرف على احتياجات الطلاب من أجل استخدام نموذج تعلم اللغة العربية المتنقل في كلية التربية في ماليزيا. وتكونت عينة البحث من مئة وخمسين طالباً، مائة وعشرون منهم من طلاب البكالوريوس وثلاثون محاضرا للغة العربية في كلية التربية في ماليزيا. وأداة الدراسة عبارة عن استبيان تم أخذه من متطلبات منهج التعلم المتنقل في دراسة أحمد صبري عام ٢٠٠٩م. وأسفرت النتائج عن أن توفر تقنية الهاتف المتنقل متطلب رئيس لتطبيق التعلم المتنقل في دراسة اللغة العربية. كما أظهرت النتائج أن مواقع الويب والبريد الإلكتروني أكثر شيوعا من الرسائل(MMS وSMS). ويتضمن التعلم بالهاتف المتنقل أنشطة التعلم التي تركز على الأنشطة المباشرة online مع استخدام الهاتف المتنقل.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٣) إلى الكشف عن مدى توظيف طلاب كلية التربية للهواتف المتنقلة والهواتف الذكية لخدمة العملية التعليمية، واتجاههم نحو توظيف هذه التقنية في العملية التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم إعداد أداتي الدراسة وهما استبانة للتعرف على مدى

توظيف الهواتف المتنقلة والهواتف الذكية لخدمة العملية التعليمية، وكذلك مقياس اتجاه نحو توظيف الهواتف المتنقلة والذكية في العملية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من مئة وسبعة عشر طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة بني سويف. وأسفرت نتائج الدراسة عن ضعف توظيف عينة الدراسة للهواتف المتنقلة والهواتف الذكية لخدمة العملية التعليمية، ووجود اتجاه إيجابي نحو توظيف الهواتف المتنقلة والذكية في العملية التعليمية.

وفي دراسة العنيزي والمجادي (٢٠١٣) لواقع استخدام برامج التواصل الاجتماعي (الفيسبوك وتوتير) لدى طالبات كلية التربية الأساسية، هدف البحث إلى التعرف على أهمية برامج التواصل الاجتماعي في تعزيز التحصيل الدراسي واتجاهات طالبات كلية التربية الأساسية، التخصص العلمي (رياضيات) نحو تخصصهن والصعوبات التي تواجههن عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي. وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام والاتجاهات لدى طالبات كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير التخصص، ومعدل الدرجات، واستخدام برامج التواصل الاجتماعي، والتواصل مع الأصدقاء عبر المواقع الاجتماعية وتكونت عينة البحث من ثلاثمائة وستين طالبة من التخصصات التالية: - رياضيات وحاسوب ورياض أطفال في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أقسام: القسم الأول بيانات عامة، والقسم الثاني يشمل محورين، هما محور الاهتمام ومحور الاتجاه. والقسم الثالث عبارة عن سؤال مفتوح عن الصعوبات. وأشارت النتائج إلى أهمية مواقع التواصل الاجتماعي للطالبات؛

لأنهـا مـصدر للثقافـة وتـسهل التواصـل مـع الأسـاتذة ولـديهن مهـارات استخدامها. واتضح من النتائج الاتجاهات الإيجابية لـدى طالبـات كليـة التربيـة الأساسية تخصص رياضيات نحو تخصصهن. واتـضح وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح تخصص رياض أطفـال ولـصالح المعدلات المرتفعة، ولصالح استخدام برامج التواصـل الاجتمـاعي، ولـصالح التواصل مع أصدقاء الدراسة فقط، فالطالبات لا يملن للتواصل مـع أصـدقاء من أنحاء العالم.

وقامت السنوسي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تقـصي مـدى وعـي طـلاب جامعة الدمام بأهمية استخدام التعلم بالجوال m-learning، ومدى استخدام خـدمات الـتعلم بـالجوال والمعوقـات الـتي تحـد مـن الاسـتفادة منـه. ولتحقيـق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان لقياس مدى وعي الطـلاب بـالتعلم بـالجوال. واقتصرت عينة الدراسة على مئتين واثنتين وخمسين طالبـة مـن طالبـات قـسم المكتبات وتقنية المعلومـات في كليـة الآداب في الـدمام. وأظهـرت النتـائج زيـادة وعي الطالبات بأهمية التعلم بـالجوال، وكـذلك الـوعي بمعوقـات اسـتخدامه. بينما أشارت النتائج إلى أن هناك انخفاضاً في مـدى اسـتخدام الطالبـات للـتعلم بالجوال.

وهـدفت دراسـة سـراب والـشيهي وأسـامه , Sarrab, ; Al-shihi and (Osma .2013) إلى البحث عن استخدام الهاتف المحمول والتابلـت لأغـراض تعلمية لدى الطلاب الجامعيين في المملكـة العربيـة الـسعودية. ومـدى اسـتخدام الأجهزة النقالة والهواتف الذكية من قبل الطلاب الجامعيين للوصول إلى المواد

التعليمية، والبحث في الإنترنت عن المعلومات وتبادل المعرفة، وإجراء المهام.واستخدمت هذه الدراسة المسحية الاستبيان. وتكونت عينة الدراسة من ستين طالباً من طلاب كلية علوم الحاسب وتكنولوجيا المعلومات. وأسفرت النتائج المستخلصة من التحليل الأولي عن أنه لا يوجد ارتباط موجب عالٍ بين الإبداع وفوائد التعلم المتنقل، كما أشارت نتائج دراسة الحالة الأولى إلى أن فوائد التعلم المتنقل سهولة الاستخدام، والتسهيلات كسرعة الاتصال بالإنترنت والدعم الفني للأجهزة والبرمجيات تؤثر تأثيرا كبيرا على نية الطلاب والمعلمين لتبني التعلم المتنقل.

وهدفت دراسة إدغار ((Edgar,2013 إلى الكشف عن وجهات نظر الطلاب عن فاعلية توظيف الآيباد في المرحلة الجامعية من خلال جمع المعلومات عن رضا الطلاب عن استخدام الآيباد وقيمته في الصف. وقامت الباحثة بإعداد المسح كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة الطبقية العشوائية من اثني عشر طالباً متطوعاً من طلاب جامعة كاليفورنيا في بنسلفانيا المسجلين في قسم واحد من مقرر تشريح جسم الإنسان وعلم وظائف الأعضاء (٢)، تم اختيارهم من مئة وعشرين طالباً. وتم التدريس بالطريقة التقليدية بينما أُعطيت عينة الدراسة كتباً إلكترونية من خلال الآيباد وضمت الكتب الإلكترونية مواد إضافية للمقرر اشتملت على مواد المحاضرات بالإضافة إلى التطبيقات المرتبطة بها، وروابط ويب ومقاطع فيديو. وطلب منهم تعبئة المسح الخاص برضا الطلاب عن استخدام الآيباد بعد أسبوعين ونصف من توظيف الآيباد في الصفوف الدراسية. اتضح من النتائج عدم وجود فرق دال

إحصائياً بين مستوى رضا الطلاب عن استخدام الآيباد قبل وبعد توظيف الآيباد. وكذلك في وجهة نظرهم عن قيمة استخدام الآيباد. فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية تشير إلى فاعلية توظيف الآيباد على رضا الطلاب وقيمة الآيباد لهم .

ومن الدراسات التي تناولت واقع استخدام التعلم المتنقل دراسة يوسف (Yusuf,2014) التي هدفت إلى دراسة واقع استخدام الآيباد كأداة للتعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية الملتحقين في البرنامج التربوي قي جامعة خاصة في ماليزيا. طبق المسح على ثلاثة وتسعين معلما تم إعطاؤهم أجهزة آيباد لمساعدتهم في تعلم البرنامج عن بعد. واشتمل المسح على أربعة أقسام: القسم الأول البيانات الديموغرافية، والثاني واقع استخدام الآيباد في التعليم والتعلم، والثالث مميزات الآيباد، والرابع عن معوقات ومشاكل استخدام الآيباد. وأوضحت النتائج أن استخدام الآيباد وفر أدوات تربوية فعالة، ساعدت على التعلم بسبب سرعة استجابة الشاشة التي تعمل باللمس وخفة الوزن ووضوح النص وميزات التنقل الأخرى. إلا أن ذلك يعتمد على توفر الإنترنت، لذا فإن الآيباد لا يلائم المناطق التي لا يتوفر فيها واي فاي .ويفضل معظم المعلمين استخدام الآيباد بدلاً عن أجهزة الحاسب المحمولة لأداء أنشطة التعليم والتعلم. ويعتقدون أن الآيباد جهاز جيد للتعلم، يمكن من خلاله التعاون ومشاركة الأفكار مع زملائهم.

وسعت دراسة (العمري، ٢٠١٤) إلى الكشف عن درجة استخدام تطبيقات التعلم النّقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك

ومعوقات استخدامها. كما سعت الدراسة إلى معرفة أثر كل من متغيرات: [التخصص والعمر والمستوى الدراسي والجنس ومعدل الاستخدام (يومياً، أسبوعياً شهرياً فأكثر)] على ذلك. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لإجراء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من ثلاثمائة واثنين وأربعين طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة اليرموك موزعين على أقسام الكلية الثلاثة. صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام جاءت بدرجة متوسطة، وأن معدل الاستخدام جاء بدرجة متوسطة أيضا، وأن هناك معيقات بشرية، ومعوقات مادية، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في معدل الاستخدام، ولصالح الاستخدام اليومي للتعلم النقّال، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في باقي متغيرات الدراسة.

ويتضح من الاستعراض السابق للدراسات السابقة تباين الدراسات في أهدافها، وتتفق الدراسة الحالية معها في تناول موضوع التعلم المتنقل. وتختلف عنها في تناول واقع استخدام التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم في منطقة القصيم .كما اختلفت هذه الدراسة عن كل من الدراسات التالية: - دراسة عبدالعزيز (٢٠٠٩) ودراسة مآثر(Mathur,2011) ودراسة داهمان وآخرين (Dahaman et al,2012) ودراسة يالماز وسالان (Yılmaz and Sanalan,2011)ودراسة محمد (٢٠١٣) ودراسة العنيزي والمجادي (٢٠١٣) ودراسة السنوسي (٢٠١٣)ودراسة سراب وآخرين (Sarrab, et. Al. 2013)

ودراسة ادغار(Edgar, 2013) في عينة الدراسة وهي الطلاب، واتفقت مع دراسة بنتون (Benton, 2012) (2011 ودراسة بارت قرنلي -Barrett) Greenly ,2012) ودراسة يوسف (Yusuf , 2014) في عينة الدراسة وهي المعلمون. ولكن اختلفت عن هذه الدراسات في أنها تناولت أحد الأجهزة المتنقلة وهو الآيباد، كما اقتصرت الدراسة الحالية على الإناث دون الذكور. اختلفت هذه الدراسات في أدوات الدراسة فاستخدم البعض مقياساً كدراسة (عبدالعزيز، ٢٠٠٩) واستخدمت دراسة بنتون (Benton, 2012) المقابلات للمعلمين المشاركين بالإضافة إلى الملاحظات داخل الفصول الدراسية. وتم جمع البيانات في دراسة بارت قرنلي(Barrett-Greenly ,2012) من خلال المسح والملاحظات والمقابلات وأربع دراسات حالة للمشاركين. واتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة محمد (٢٠١٣) ودراسة العنيزي والمجادي (٢٠١٣) ودراسة السنوسي (٢٠١٣) و دراسة العمري(٢٠١٤) دراسة داهمان وآخرين (Dahaman et al,2012) ودراسة مآثر (Mathur,2011) ودراسة يالماز وسالان ٢٠١١م (Yılmaz and Sanalan,2011) ودراسة تيرسا إدغار ((Edgar, 2013 و دراسة يوسف (Yusuf , 2014) في أداة الدراسة. واختلفت أيضاً مع الدراسات في المتغيرات التي تناولتها، واتفقت مع دراسة عبدالعزيز (٢٠٠٩) و دراسة العمري (٢٠١٤) في متغير التخصص. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة وكتابة تقرير الدراسة.

ومن الاستعراض السابق يتضح عدم وجود دراسة تناولت واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم. لذا هدف هذا البحث إلى الكشف عن هذا الواقع في ضوء المتغيرات التالية :- المؤهل العلمي و التخصص و عدد سنوات الخدمة قي التدريس و المرحلة الدراسية التي تقوم بتدريسها و المقررات والصفوف التي تقوم بتدريسها و حضور دورات تدريبية عن التعلم المتنقل.

* * *

تحديد مشكلة البحث :

حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :-

س١ : ما واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم؟

س٢ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

س٣ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير التخصص؟

س٤ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة قي التدريس؟

س٥ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية التي تقوم بتدريسها؟

س٦ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير المقررات والصفوف التي تقوم بتدريسها؟

س٧ : ما الفروق في واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم التي تعزى إلى متغير حضور دورات تدريبية عن التعلم المتنقل؟

أهمية البحــث :

تنبع أهمية هذا البحث مما يلي :-

١. يتناول مجالاً بحثياً هاماً يتمثل في التعرف على واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم

٢. قد تؤدي نتائج هذا البحث إلى تقديم آراء ومقترحات يمكن أن تساعد في تطوير تدريس العلوم .

٣. قد يسهم البحث في توجيه أنظار معلمات العلوم إلى أهمية توظيف التعلم المتنقل في تدريس العلوم.

٤. قد تساعد نتائج هذا البحث قيادات مؤسسات التعليم العام في التخطيط ووضع السياسات والاستراتيجيات اللازمة لتفعيل التعلم المتنقل.

٥. قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه القائمين على برامج الإعداد التربوي بإعادة النظر في هذه البرامج.

٦. قد تسهم نتائج الدراسة قي توجيه القائمين على إدارات التدريب التربوي بالتخطيط للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات العلوم وتحديد الاحتياجات التدريبية في مجال التعلم المتنقل .

٧. يعد استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة توظيف التقنيات الحديثة في تدريس العلوم.

٨. قد تساعد نتائج البحث إلى فتح المجال أمام الباحثين لمزيد من الأبحاث في مجال التعليم المتنقل .

حدود البحـــث :

اقتصر هذا البحث على :

الحدود البشرية : تم إجراء البحث على معلمات العلوم في التعليم العام في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم.

الحدود المكانية : طبق البحث على المدارس التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم.

الحدود الزمانية : تم إجراء البحث خلال العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ

مصطلحات البحث :

عرف خميس (٢٠٠٤ ، ص١) التعلم المتنقل بأنه "نظام تعلمي الكتروني يقوم على أساس الاتصالات اللاسلكية ، بحيث يمكن للمتعلم الوصول على المواد التعليمية والندوات ، في أي وقت ومكان. وعلى ذلك فالتعلم المتنقل يخلق بيئة تعلم جديدة ، ومواقف تعليمية جديدة ، تقوم على أساس التعلم التشاركي"

وعرف سليم (٢٠١١ ، ص٥) التعلم المتنقل بأنه "مصطلح لغوي جديد يشير إلى استخدام الأجهزة الخلوية اللاسلكية المحمولة والجوالة ومعداتهما في إطار بيئة تعليمية تشاركية غير محكومة بزمان أو مكان وهو امتداد للتعلم الإلكتروني وشكل من أشكال التعلم عن بعد ".

وعرف يالمز وسانالان Yılmaz and Sanalan (2011,P.172) التعلم المتنقل بأنه "استخدام أجهزة الهاتف النقال في أنشطة التعلم لإيصال التعليم الفردي".

وعرفت السنوسي (٢٠١٣ ، ص١٢٨)التعليم النقال أو الجوال بأنه "يشير إلى استخدام أجهزة الهاتف الجوال في عملية التعليم والتعلم".

وعرف أبو موته (٢٠١١ ، ص٧٦) التعلم المتنقل بأنه "ذلك النوع من التعلم الذي يمكن أن يحدث نتيجة الاعتماد على بعض الأدوات الرقمية التي يمكن حملها باليد والتي يمكن من خلالها الاطلاع على محتويات التعلم المتنوعة دون أي اعتبارات زمانية أو مكانية "

وعرف ماثر (Mathur,2011,p.19) التعلم المتنقل بأنه التعلم الذي يحدث في أي مكان أو الذي يستفيد من الفرص التعليمية التي توفرها التقنيات المحمولة .

وعرف سانبانق (Suanpang,2012,p.39) التعلم المتنقل بأنه تعلم الكتروني يستخدم الأجهزة المتنقلة وتقنية الواي فاي.

وعرف بافان وآخرون (Pavan,.et al., 2012,p.17) التعلم المتنقل على نطاق واسع باعتبارها القدرة على التعلم بشكل مستقل عن المكان والزمان من خلال مجموعة من الأجهزة المتنقلة.

يمكن تعريف التعلم المتنقل إجرائياً بأنه استخدام الأجهزة المتنقلة كالهاتف المتنقل والهاتف الذكي والتابلت والحواسيب اللوحية في تدريس مادة العلوم.

الطريقة :

اختيار منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي Descriptive Survey Method الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها

ودرجة وجودها (العساف، ١٩٩٥، ص ١٩١ ؛ القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، ٢٠٠٠، ص١٨٧). ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات، ولكنه يتضمن تفسير هذه البيانات وتحديد الظروف والعلاقات بين المتغيرات (مرسي، ١٩٨٧، ص ٣١٣). وتسهم البحوث المسحية في تحسين العملية التربوية لأنها دراسات تقويمية نتيجة للتوصيات والمقترحات التي تترتب عليها (أهلاوات وعودة ومرعي وفرحان وشتات، ١٩٩٢-١٩٩٣). واستُخدم هذا المنهج للتعرف على واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم.كما استخدم المنهج المسحي الارتباطي Correlational Survey Method الذي يستخدم لمعرفة العلاقة بين تغير ظاهرة والتغير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى (العساف، ١٩٩٥، ص ١٩، القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٨٧) وذلك لدراسة العلاقة بين واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم وبين عدد من المتغيرات التالية :- متغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة في التدريس والتخصص والمرحلة الدراسية التي تقوم بتدريسها والحصول على دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم .

أداة البحث :

قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم. وتم التأكد من صدق الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للحكم على مدى سلامة صياغة عبارات الاستبانة ووضوحها وانتمائها للمحاور المختلفة لها، ومدى كفاية محاور الاستبانة،

وتحديد مدى ارتباط العبارات المستخدمة مع الغرض من الاستبانة. وبعد عرضه على المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر وفقاً لآراء المحكمين.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين: الجزء الأول تناول المعلومات الشخصية. والجزء الثاني تناول محاور الاستبانة. وتضمنت خمسة محاور اشتملت على خمسة وثلاثين سؤالاً وهي : المحور الأول هو الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم، وتضمن خمسة اسئلة بعضها موجبة والبعض الآخر سالبة، والمحور الثاني عن توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل، واشتمل على تسعة أسئلة. والمحور الثالث هو واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم وتضمن تسعة أسئلة أيضاً، أما المحور الرابع عن واقع استخدام التعلم المتنقل لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم واشتمل على عشرة أسئلة. وبالنسبة للمحور الخامس فهو عن واقع استخدام الخدمات والتطبيقات والبرامج التعليمية في التعلم المتنقل واشتمل على سؤالين وتضمن أكثر البرامج والتطبيقات انتشاراً وتوفراً في وقتنا المعاصر. وهذا المحور لا يدخل في التحليلات الكمية حيث إنه لا يتضمن تقديرات كمية وإنما وصف نوعي لواقع الاستخدام. وصممت الاستبانه على طريقة ليكرت Likert Scale وتم وضع الاستجابات الخمسة لإعطاء فرصة للمستجيبين لاختيار الإجابة المناسبة (العساف، ١٩٩٥، ص٣٥٨).

تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على سبعين معلمة من مجتمع الدراسة الحالية نفسه. وكذلك تم التأكد

من صدق الاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية في كل محور من محاور الاستبانة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٧٥٦❖❖	٦	٠,٦٥١❖❖	١٥	٠,٦٤١❖❖	٢٤	٠,٧٠١❖❖
٢	٠,٧٨٦❖❖	٧	٠,٦٩٠❖❖	١٦	٠,٤١٣❖❖	٢٥	٠,٧٤٠❖❖
٣	٠,٦٩٩❖❖	٨	٠,٦٨١❖❖	١٧	٠,٧٩٢❖❖	٢٦	٠,٧٢٥❖❖
٤	٠,٧٢٥❖❖	٩	٠,٦٥١❖❖	١٨	٠,٧٩٣❖❖	٢٧	٠,٧٠٩❖❖
٥	٠,٧٧٢❖❖	١٠	٠,٦٥٣❖❖	١٩	٠,٧٢٢❖❖	٢٨	٠,٧٠٠❖❖
		١١	٠,٦٨٦❖❖	٢٠	٠,٧٢٥❖❖	٢٩	٠,٧٤٣❖❖
		١٢	٠,٤٦١❖❖	٢١	٠,٦٩٤❖❖	٣٠	٠,٧٩٢❖❖
		١٣	٠,٦٨٢❖❖	٢٢	٠,٩٤٦❖❖	٣١	٠,٧٦٨❖❖
		١٤	٠,٧٢٩❖❖	٢٣	٠,٦٩٥❖❖	٣٢	٠,٦٧٩❖❖
						٣٣	٠,٦٣٦❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المحاور المنتمية لها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق تجانس عبارات كل محور وتماسكها فيما بينها.

تم التأكد من ثبات درجات عبارات الاستبانة بحساب معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لدرجات عبارات كل محور من محاورها وكذلك معامل الثبات الكلي للاستبانة، فكانت كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢): معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لاستبانة واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم

المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	معامل الثبات الكلي
٠,٧٨١	٠,٧٨٨	٠,٨٥٩	٠,٨٩٥	٠,٨٩٤

يتضح من الجدول السابق أن للاستبانة ومحاورها الفرعية معاملات ثبات مقبولة ومُرضية، وهو ما يؤكد أن الاستبانة على قدر عالٍ من الثبات، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة وهو ما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

المجتمع الأصلي وعينة البحث :

اشتمل المجتمع الأصلي على معلمات العلوم التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة القصيم. وعددهن خمسمائة وإحدى وعشرون معلمة في جميع المراحل الدراسية. وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمات بلغ عددهن مئة وسبعاً وسبعين معلمة من معلمات العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

* * *

نتائج البحث :

نتائج السؤال الأول : للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الأفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة الخاصة باستخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم ومن ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات كل عبارة، وفي حالة العبارة الثالثة وهي عبارة معكوسة تم عكس ترتيب الدرجات عند حساب المتوسط المرجح الكلي للمحور حتى لا يؤثر عكس اتجاه العبارة في متوسط درجات المحور. والجدول التالي يلخص النتائج المتعلقة بواقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم في كل محاور الاستبانة إضافة إلى الواقع المتعلق بالدرجة الكلية :-

جدول (٣) : واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المحور الأول : الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	٤,٠٩	٠,٥٢	كبيرة	١
المحور الثاني : توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	١,٢٥	٠,٢٣	منعدم(غير متحقق)	٤
المحور الثالث : واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	٢,٠٥	٠,٨٥	ضعيف	٢
المحور الرابع : واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	١,٨١	٠,٩٥	ضعيف	٣
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	٢,٠٦٧	٠,٤٩٥	ضعيف	

يتضح من الجدول السابق أن واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية) كانت ضعيفة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العمري، ٢٠١٤). وتعزى هذه النتيجة لعدم توفير البنية التحتية في المدارس ولأنه ليس إلزامياً في المدارس، أو لوجود معوقات، أو لوجود قناعات بأن استخدامها يزيد من أعباء المعلمة. وفيما يلي نتائج كل محور على حده :-

المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم

جدول (٤): واقع الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات تدريس العلوم

م	العبارة	أعارض بشدة		أعارض		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١	يثير استخدام التعلم المتنقل دوافع الطالبات نحو تعلم العلوم.	٠	٠.٠	١	٠.٦	٨	٤.٥	١٠٤	٥٨.٨	٦٤	٣٦.٢	٤.٣٠٥	٠.٥٨	كبيرة جداً
٢	يساعد استخدام التعلم المتنقل على تحقيق الأهداف التعليمية.	٠	٠.٠	٤	٢.٣	١٧	٩.٦	١٠٣	٥٨.٢	٥٣	٢٩.٩	٤.١٦	٠.٦٨	كبيرة
٣	استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم ترف لا داعي له (-).	٣٤	١٩.٢	٧٠	٣٩.٥	٦٢	٣٥.٠	٩	٥.١	٢	١.١	٢.٢٩	٠.٨٧	ضعيفة

م	العبارة	أعارض بشدة		أعارض		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٤	توظيف التعلم المتنقل يزيد من التواصل بين المعلمة وطالباتها.	٠	٠.٠	٧	٤.٠	١٨	١٠.٢	١٠٣	٥٨.٢	٤٩	٢٧.٧	٤.٠٩	٠.٧٣	كبيرة
٥	توظيف التعلم المتنقل في تعليم العلوم يوفر الوقت والجهد والتكلفة	٠	٠.٠	٤	٢.٣	١٩	١٠.٧	٩١	٥١.٤	٦٣	٣٥.٦	٤.٢٠	٠.٧٢	كبيرة جداً
الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم (الدرجة الكلية)												٤.٠٩	٠.٥٢	كبيرة

يلاحظ من الجدول السابق أن الوعي بأهمية التعلم المتنقل في تدريس العلوم متحقق بدرجة كبيرة تقترب من الكبيرة جداً بالنسبة لدرجة المحور ككل، وجاءت العبارة "يثير استخدام التعلم المتنقل دوافع الطالبات نحو تعلم العلوم" متحققة بدرجة كبيرة جداً وفي المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة "توظيف التعلم

المتنقل في تعليم العلوم يوفر الوقت والجهد والتكلفة" ومتحققة بدرجة كبيرة جداً، وجاء في المرتبة الثالثة العبارة "يساعد استخدام التعلم المتنقل على تحقيق الأهداف التعليمية متحققة بدرجة كبيرة وفي المرتبة الرابعة العبارة "توظيف التعلم المتنقل يزيد من التواصل بين المعلمة وطالباتها" ومتحققة

بدرجة كبيرة، أما في المرتبة الخامسة فجاءت العبارة "استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم ترف لا داعي له" ومتحققة بدرجة ضعيفة ويجب ملاحظة أن هذه العبارة عبارة سلبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هاله السنوسي (٢٠١٣) ودراسة (Mathur,2011) وربما يرجع ذلك إلى انتشار استخدام الأجهزة المتنقلة وسهولة استخدامها والخدمات التي تقدمها مما أدى إلى وعي المعلمات بأهمية التعلم المتنقل بالرغم من عدم حضورهن دورات عن التعلم المتنقل حيث أسفرت النتائج عن أن نسبة حضور الدورات التدريبية عن التعلم المتنقل بلغ ٩٪ من عينة البحث .

المحور الثاني توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل

جدول (٥): توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل تدريس العلوم

م	العبارة	لا		نعم		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٦	هل يتوفر بالمدرسة جهاز متنقل يمكنك استخدامه في تدريس العلوم؟	١٣٥	٧٦.٣	٤٢	٢٣.٧	١.٢٤	٠.٤٣	غير متوفر

م	العبارة	لا		نعم		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٧	هل يتوفر بالمدرسة قاعات دراسية مهيأة لاستخدام التعلم المتنقل؟	١١٣	٦٣,٨	٦٤	٣٦,٢	١,٣٦	٠,٤٨	غير متوفر
٨	هل يتوفر في الفصول الدراسية خدمة الاتصال بالإنترنت؟	١٦٣	٩٢,١	١٤	٧,٩	١,٠٨	٠,٢٧	غير متوفر
٩	هل يتوفر بالمدرسة ملحقات للأجهزة مثل السماعات والطابعات؟	١٣٥	٧٦,٣	٤٢	٢٣,٧	١,٢٤	٠,٤٣	غير متوفر
١٠	هل يتوفر بالمدرسة جهاز عرض لعرض ما يحتويه الجهاز المتنقل؟	٧١	٤٠,١	١٠٦	٥٩,٩	١,٥٩	٠,٤٩	متوفر

م	العبارة	لا		نعم		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١١	هل يتوفر بالمدرسة مستلزمات توصيل الجهاز المتنقل بجهاز العرض؟	١٠٠	٥٦,٥	٧٧	٤٣,٥	١,٤٤	٠,٤٩	غير متوفر
١٢	هل يتوفر أجهزة متنقلة تستخدمها الطالبات في دراسة العلوم؟	١٧١	٩٦,٦	٦	٣,٤	١,٠٣	٠,١٨	غير متوفر
١٣	هل توفر المدرسة البرامج والتطبيقات الملائمة للمناهج الدراسية واللازمة لتوظيف التعلم المتنقل؟	١٥٨	٨٩,٣	١٩	١٠,٧	١,١١	٠,٣١	غير متوفر

م	العبارة	لا		نعم		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١٤	هل يتوفر بالمدرسة الصيانة والدعم الفني اللازم للتعلم المتنقل؟	١٥٥	٨٧,٦	٢٢	١٢,٤	١,١٢	٠,٣٣	غير متوفر
توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل (المحور ككل)						١,٢٥	٠,٢٣	غير متوافر

يلاحظ من الجدول السابق والخاص بتوافر البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل أن معظم متطلبات البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل غير متوفره في المدارس ماعدا المتطلبات الخاصة بتوفر جهاز عرض لعرض ما يحتويه الجهاز المتنقل، فقد عبرت أراء العينة عن أنها متوفرة. ويرجع ذلك إلى عدم توفير البنية التحتية من قبل وزارة التعليم وقد يرجع ذلك لتكلفتها العالية ويرجع توفر جهاز عرض في المدارس لاستخدامه في الأنشطة غير الصفية التي تقام بالمدرسة.

المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم.

جدول (٦): واقع استخدام التعلم المتنقل لدى معلمات تدريس العلوم

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١٥	أستخدم التعلم المتنقل في التخطيط لدروس العلوم اليومية	١٧	٩.٦	١٩	٩.٦	٥٠	٢٨.٢	٦٦	٣٧.٣	٢٧	١٥.٣	٢.٤٠	١.١٥	متوسطة
١٦	أستخدم التعلم المتنقل للحصول على معلومات خاصة بدروس العلوم	٤	٢.٣	٩	٥.١	٢٠	١١.٣	٥٩	٣٣.٣	٨٥	٤٨.٠	٣.٢٠	٠.٩٨	كبيرة
١٧	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة تعليمية داخل الصف الدراسي لتوضيح محتوى منهج العلوم	١٩	١٠.٧	٢٣	١٣.٠	٢٩	١٦.٤	٥١	٢٨.٨	٥٥	٣١.١	٢.٥٧	١.٣٣	متوسطة
١٨	أقوم بدمج استخدام التعلم المتنقل مع الطريقة التقليدية في تنفيذ دروس العلوم داخل الصف الدراسي	٢٠	١١.٣	٢٦	١٤.٧	٢٣	١٣.٠	٥٢	٢٩.٤	٥٦	٣١.٦	٢.٥٥	١.٣٦	متوسطة

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
١٩	تتعلم طالباتي دروس العلوم تعلماً ذاتياً باستخدام التعلم المتنقل	٤٣	٢٤,٣	٣٣	١٨,٦	٦٤	٣٦,٢	٣٧	٢٠,٩	٠٠	٠٠	١,٥٤	١,٠٨	ضعيفة جدا
٢٠	أستخدم التعلم المتنقل لطرح أنشطة علاجية أو إثرائية خاصة بمادة العلوم	٢٥	١٤,١	٣٣	١٨,٦	٤٣	٢٤,٣	٥٦	٣١,٦	٢٠	١١,٣	٢,٠٧	١,٢٣	ضعيفة
٢١	أستخدم التعلم المتنقل في تنفيذ تطبيقات الاختبارات الإلكترونية لتقويم الدروس داخل الصف الدراسي	٦٥	٣٦,٧	٣٩	٢٢,٠	٣٨	٢١,٥	٢٣	١٣,٠	١٢	٦,٨	١,٣١	١,٢٧	ضعيفة جدا
٢٢	أستخدم التعلم المتنقل في متابعة تقدم تحصيل الطالبات الدراسي في مادة العلوم	٦٦	٣٧,٣	٢٤	١٣,٦	٤٣	٢٤,٣	٣٠	١٦,٩	١٤	٧,٩	١,٤٥	١,٣٥	ضعيفة جدا

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٢٣	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع الطالبات	٧١	٤٠.١	٣٢	١٨.١	٢٨	١٥.٨	٣١	١٧.٥	١٥	٨.٥	١.٣٦	١.٣٨	ضعيفة جدا
	واقع استخدام التعلم المتنقل لدى معلمات تدريس العلوم (الدرجة الكلية)											٢.٠٥	٠.٨٥	ضعيفة

يلاحظ من الجدول السابق والخاص بواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم أن الدرجة الكلية لهذا المحور تدل على أن استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم ضعيفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (٢٠١٣) ودراسة السنوسي (٢٠١٣) وقد يرجع ذلك إلى عدم توفر متطلبات البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل ولمنع الطالبات من استخدام الأجهزة المتنقلة في مدارس البنات. وربما يرجع إلى عدم قدرة المعلمات على توظيف التعلم المتنقل في تدريس العلوم وربما يرجع ذلك لوجود معوقات تعوق من استخدامه.

وبالنسبة للاستخدامات الفرعية فمنها ما جاء متحققاً بدرجة كبيرة وهي العبارة " أستخدم التعلم المتنقل للحصول على معلومات خاصة بدروس العلوم" وجاءت في الترتيب الأول، وقد ترجع هذه النتيجة للكم الهائل من

المعلومات التي توفرها شبكة الإنترنت ويمكن للمعلمات الحصول عليها من خلال الأجهزة المتنقلة .يليها العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة تعليمية داخل الصف الدراسي لتوضيح محتوى منهج العلوم" وجاءت متحققة بدرجة متوسطة وفي الترتيب الثاني، ثم العبارة "أقوم بدمج استخدام التعلم المتنقل مع الطريقة التقليدية في تنفيذ دروس العلوم داخل الصف الدراسي" وجاءت في الترتيب الثالث وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة " أستخدم التعلم المتنقل في التخطيط لدروس العلوم اليومية"، وجاء في الترتيب الخامس العبارة " أستخدم التعلم المتنقل لطرح أنشطة علاجية أو إثرائية خاصة بمادة العلوم" ومتحققة بدرجة ضعيفة، وباقي العبارات جاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً ففي الترتيب السادس جاءت العبارة "تتعلم طالباتي دروس العلوم تعلماً ذاتياً باستخدام التعلم المتنقل" وفي الترتيب السابع العبارة " أستخدم التعلم المتنقل في متابعة تقدم تحصيل الطالبات الدراسي في مادة العلوم" وفي الترتيب الثامن العبارة

" أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع الطالبات" وأخيراً في الترتيب التاسع جاءت العبارة " أستخدم التعلم المتنقل في تنفيذ تطبيقات الاختبارات الإلكترونية لتقويم الدروس داخل الصف الدراسي". يتضح من النتائج استخدام المعلمات للتعلم المتنقل كوسيلة تعليمية أو دمجها مع الطريقة التقليدية داخل الصف أو استخدامها للتخطيط للدروس اليومية دون استخدام الطالبات للأجهزة المتنقلة في التعلم، حيث جاءت بقية الاستخدامات بدرجة ضعيفة أو ضعيفة جداً. وقد ترجع هذه النتيجة لأن

المعلمات يستخدمن الأجهزة المتنقلة ولكن يمنع الطالبات من استخدام الأجهزة المتنقلة في مدارس البنات.

المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم

جدول (٧): واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٢٤	أستخدم تطبيقات التعلم المتنقل للإطلاع على الجدول الدراسي الذي سوف أقوم بتدريسه	٦٢	٣٥.٠	٣٨	٢١.٥	٢٦	١٤.٧	٣٠	١٦.٩	٢١	١١.٩	١.٤٩	١.٤٢	ضعيفة جداً
٢٥	أستخدم التعلم المتنقل لكتابة ملاحظات خاصة بتدريس العلوم	٤٤	٢٤.٩	٤٠	٢٢.٦	٣٤	١٩.٢	٣١	١٧.٥	٢٨	١٥.٨	١.٧٧	١.٤١	ضعيفة
٢٦	أستخدم تطبيقات التعلم المتنقل المتعلقة بتسجيل غياب الطالبات ومتابعة حضورهم	٨٣	٤٦.٩	٤٤	٢٤.٩	٢٢	١٢.٤	١٨	١٠.٢	١٠	٥.٦	١.٠٣	١.٢٣	ضعيفة جداً

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٢٧	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع المشرفات التربويات لمادة العلوم	٢٤	١٣,٦	٣٢	١٨,١	٣١	١٧,٥	٤٥	٢٥,٤	٤٥	٢٥,٤	٢,٣١	١,٣٨	ضعيفة
٢٨	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع إدارة المدرسة	٢٤	١٣,٦	٢٤	١٣,٦	٢٧	١٥,٣	٤٧	٢٦,٦	٥٥	٣١,١	٢,٤٨	١,٤٠	متوسطة
٢٩	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع معلمات العلوم	٢٤	١٣,٦	٢٢	١٢,٤	٣٥	١٩,٨	٤٥	٢٥,٤	٥١	٢٨,٨	٢,٤٤	١,٣٨	متوسطة
٣٠	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع محضرة مختبر العلوم	٥٢	٢٩,٤	٣٢	١٨,١	٣٥	١٩,٨	٢٤	١٣,٦	٣٤	١٩,٢	١,٧٥	١,٤٩	ضعيفة
٣١	أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع أولياء الأمور	٦٤	٣٦,٢	٥٠	٢٨,٢	٢٢	١٢,٤	٢٤	١٣,٦	١٧	٩,٦	١,٣٢	١,٣٤	ضعيفة جداً
٣٢	أستخدم التعلم المتنقل لإرسال الواجبات المنزلية للطالبات واستقبالها منهم	٩٥	٥٣,٧	٣٧	٢٠,٩	٢٣	١٣,٠	١٦	٩,٠	٦	٣,٤	٠,٨٨	١,١٥	ضعيفة جداً

م	العبارة	لا أستخدمه		نادراً		بدرجة قليلة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٣٣	أستخدم التعلم المتنقل في أداء مهام تدريسية خاصة بتدريس العلوم كرصد الدرجات والاطلاع على التعاميم والإعلانات الخاصة بتدريس العلوم	٢٤	١٣,٦	١٦	٩,٠	٢٥	١٤,١	٤٦	٢٦,٠	٦٦	٣٧,٣	٢,٦٤	١,٤١	متوسطة
	واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم (الدرجة الكلية)											١,٨١	٠,٩٥	ضعيفة

يلاحظ من الجدول السابق أن واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم (الدرجة الكلية) جاء بدرجة ضعيفة، وقد تعزى هذه النتيجة لعدم قدرة المعلمات على استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم، وعدم حضورهن الدورات التدريبية عن التعلم المتنقل.

وبالنسبة للاستخدامات الفرعية فمنها ما جاء متحققاً بدرجة متوسطة ومنها ما تحقق بدرجة ضعيفة ومنها ما جاء متحققاً بدرجة ضعيفة جداً، حيث جاءت في الترتيب الأول العبارة " أستخدم التعلم المتنقل في أداء مهام تدريسية خاصة بتدريس العلوم كرصد الدرجات والاطلاع على التعاميم

والإعلانات الخاصة بتدريس العلوم" وجاءت متحققة بدرجة متوسطة وفي الترتيب الثاني العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع إدارة المدرسة" وجاءت متحققة بدرجة متوسطة وفي الترتيب الثالث العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع معلمات العلوم" وجاءت متحققة بدرجة متوسطة وفي الترتيب الرابع العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع المشرفات التربويات لمادة العلوم" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة وفي الترتيب الخامس العبارة " أستخدم التعلم المتنقل لكتابة ملاحظات خاصة بتدريس العلوم" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة وفي الترتيب السادس العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع محضرة مختبر العلوم" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة، وفي الترتيب السابع العبارة " أستخدم تطبيقات التعلم المتنقل للاطلاع على الجدول الدراسي الذي سوف أقوم بتدريسه" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً وفي الترتيب الثامن العبارة " أستخدم التعلم المتنقل كوسيلة للتواصل مع أولياء الأمور" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً وفي الترتيب التاسع العبارة " أستخدم تطبيقات التعلم المتنقل المتعلقة بتسجيل غياب الطالبات ومتابعة حضورهم" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً وفي الترتيب العاشر والأخير جاءت العبارة " أستخدم التعلم المتنقل لإرسال الواجبات المنزلية للطالبات واستقبالها منهم" وجاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً. وتعزى هذه النتيجة لأن المعلمات يستخدمن الأجهزة المتنقلة ولكن يمنع الطالبات من استخدامها في مدارس البنات في منطقة القصيم، ولا تتواصل المعلمات مع الطالبات خارج المدرسة عن طريق

الأجهزة المتنقلة ولذا اقتصر استخدام المعلمات على الحصول على أداء بعض المهام التدريسية كرصد الدرجات والتواصل مع إدارة المدرسة ومعلمات العلوم بينما التواصل مع أولياء الأمور أو إرسال الواجبات للطالبات جاءت متحققة بدرجة ضعيفة جداً.

المحور الخامس: واقع استخدام الخدمات والتطبيقات والبرامج التعليمية في التعلم المتنقل

جدير بالذكر أن هذا المحور لا يدخل في التحليلات الكمية في أسئلة الفروق حيث إنه لا يتضمن تقديرات كمية وإنما وصف نوعي لواقع الاستخدام.

أولاً: فيما يتعلق بالخدمات التي يوفرها التعلم المتنقل وتستخدم في تدريس العلوم:

تم تحديد استجابات أفراد العينة عن السؤال الخاص "ما هي الخدمات التي يوفرها التعلم المتنقل وتستخدمها في تدريس العلوم؟" وتم تحدد تكرار كل خدمة من الخدمات ونسبة تكرارها فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨): الخدمات التي يوفرها التعلم المتنقل وتستخدم في تدريس العلوم (مرتبة حسب نسبة الاستخدام)

م	الخدمات	التكرار	النسبة المئوية	م	الخدمات	التكرار	النسبة المئوية
١	خدمة البحث	١٥٠	٨٤.٧٥٪	١٠	خدمة المنتديات	٦٤	٣٦.١٦٪
٢	التقاط وعرض الصور ومقاطع الفيديو	١٤٢	٨٠.٢٣٪	١١	خدمة التسجيل والاستماع للأصوات كسماع محاضرة	٥٦	٣١.٦٤٪
٣	تصفح المواقع التعليمية	١٣٦	٧٦.٨٤٪	١٢	كتابة الملاحظات	٥٥	٣١.٠٧٪
٤	خدمة تنزيل الملفات	١٢٨	٧٢.٣٢٪	١٥	المدونات التعليمية	٣٢	١٨.٠٨٪
٥	تنزيل دروس وبرامج تعليمية	١٠٨	٦١.٠٢٪	١٦	خدمة رسائل الوسائط	٢٤	١٣.٥٦٪
٦	تنزيل وسائل تعليمية	١٠٢	٥٧.٦٣٪	١٧	خدمة مؤتمرات الفيديو	١٩	١٠.٣٧٪
٧	البريد الإلكتروني	٩٢	٥١.٩٨٪	١٨	نظام إدارة التعلم ونظم إدارة المقررات	١٤	٧.٩١٪
٨	تحميل وتصفح الكتب الدراسية	٨٦	٤٨.٥٩٪	١٩	خدمة البلوتوث	١٢	٦.٧٨٪
٩	الآلة الحاسبة	٧٢	٤٠.٦٨٪	٢٠	بناء صفحات Web	١٠	٥.٦٥٪

م	الخدمات	التكرار	النسبة المئوية	م	الخدمات	التكرار	النسبة المئوية
١٠	خدمة الرسائل النصية	٦٧	٣٧.٨٥٪	٩	الويكي	٨	٤.٥٢٪
١١	تحميل التطبيقات التعليمية	٦٧	٣٧.٨٥٪	١٠	الواتس آب	١	٠.٥٦٪

يتضح من الجدول السابق أن أعلى الخدمات التي يوفرها التعلم المتنقل وتستخدم في تدريس العلوم هي خدمة البحث وقد تعزى هذه النتيجة لحاجة معلمة العلوم لبعض المعلومات عند تدريس العلوم، وقد يرجع لأنه عن طريق محركات البحث يمكن الحصول على قدر خصب من المعلومات وإلى غزارة المعلومات وتنوعها وسهولة الحصول عليها. ويلي خدمة البحث خدمة التقاط وعرض الصور ومقاطع الفيديو وذلك قد يرجع لطبيعة مادة العلوم وما تتطلبه من الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية كالصور ومقاطع الفيديو. تلا ذلك خدمة تصفح المواقع التعليمية ويليها خدمة تنزيل الملفات ثم خدمة تنزيل دروس وبرامج تعليمية ثم خدمة تنزيل وسائل تعليمية، ثم خدمة البريد الإلكتروني ثم بقية الخدمات. وقد يرجع هذا الترتيب إلى عدم معرفة المعلمة بالخدمة وكيفية توظيفها في تدريس العلوم لعدم حضورهن دورات تدريبية عن التعلم المتنقل. أو لعدم استخدام الطالبات للأجهزة المتنقلة وبالتالي عدم توظيف بعض الخدمات التي تتضمن التواصل بين المعلمات والطالبات.

ثانياً: فيما يتعلق بالبرامج والتطبيقات التعليمية التي توفرها الأجهزة المتنقلة وتستخدم لتنفيذ المهام التدريسية المتعلقة بمناهج العلوم:

تم تحديد استجابات أفراد العينة عن السؤال الخاص "ما هي البرامج والتطبيقات التعليمية التي توفرها الأجهزة المتنقلة وتستخدم لتنفيذ المهام التدريسية المتعلقة بمناهج العلوم؟" وتم تحدد تكرار البرامج والتطبيقات ونسبة تكرارها فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩): البرامج والتطبيقات التعليمية التي توفرها الأجهزة المتنقلة وتستخدم لتنفيذ المهام التدريسية المتعلقة بمناهج العلوم (مرتبة حسب نسبة الاستخدام)

م	البرامج والتطبيقات	التكرار	النسبة المئوية
١	برنامج اليوتيوب	١٢٩	٪٧٢,٨٨
٢	تطبيقات الصور والفيديو	١٠٧	٪٦٠,٤٥
٣	برنامج نور	١٠٧	٪٦٠,٤٥
٤	برامج التواصل الاجتماعي	٥٦	٪٣١,٦٤
٥	برنامج خرائط الذهنية	٥٣	٪٢٩,٩٤
٦	برامج العروض مثل keynote	٥٢	٪٢٩,٣٨
٧	برامج معالج النصوص	٤٥	٪٢٥,٤٢
٨	برنامج السبورة الذكية	٣٣	٪١٨,٦٤
٩	برنامج أدوات المعلم	٢٧	٪١٥,٢٥
١٠	قارئ الكتب الإلكترونية	٢٠	٪١١,٣٠
١١	برامج الجداول الإلكترونية	١٠	٪٥,٦٥
١٢	برنامج المعامل الافتراضية كروكوديل	٧	٪٣,٩٥

اتضح من الجدول السابق أن أكثر البرامج والتطبيقات استخداماً هو برنامج اليوتيوب وذلك قد يرجع لما يوفره هذا البرنامج من العديد من مقاطع

الفيديو التعليمية، ثم يلي ذلك تطبيقات الصور والفيديو وقد يرجع ذلك كما ذكرت آنفاً لطبيعة مادة العلوم وما تتطلبه من الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية كالصور ومقاطع الفيديو، ثم برنامج نور وبرامج التواصل الاجتماعي وبقية البرامج وقد يعزى هذا الترتيب للبرامج والتطبيقات حسب معرفة المعلمات بها وكيفية توظيفها في تدريس العلوم وعدم قدرة المعلمات على توظيف بعض هذه البرامج في تدريس العلوم ولعدم حضورهن دورات تدريبية عن التعلم المتنقل. أو لعدم استخدام الطالبات للأجهزة المتنقلة وبالتالي عدم توظيف بعض البرامج والتطبيقات التي تتضمن التواصل بين المعلمات والطالبات.

نتائج السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis كبديل لابارامتري لتحليل التباين أحادي الاتجاه في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (جامعي تربوي، إعداد معلمات، دبلوم كلية متوسطة)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي: -

جدول (١٠): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	جامعي تربوي	١٦٦	٨٨.٥٩	٢.٢١٣	غير دالة
	إعداد معلمات	٩	٨٤.٩٤		
	دبلوم كلية متوسطة	٢	١٤١.٥٠		
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	جامعي تربوي	١٦٦	٩٠.٤١	٢.٩١٩	غير دالة
	إعداد معلمات	٩	٦١.٢٢		
	دبلوم كلية متوسطة	٢	٩٧.٠٠		
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	جامعي تربوي	١٦٦	٨٩.٦٩	٠.٦٤١	غير دالة
	إعداد معلمات	٩	٧٥.٧٢		
	دبلوم كلية متوسطة	٢	٩١.٥٠		
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	جامعي تربوي	١٦٦	٩٠.٨٦	٥.٠٢٧	غير دالة
	إعداد معلمات	٩	٦٩.٧٢		
	دبلوم كلية متوسطة	٢	٢١.٠٠		
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	جامعي تربوي	١٦٦	٩٠.٧٧	٣.٢٧٢	غير دالة
	إعداد معلمات	٩	٦٤.٥٠		
	دبلوم كلية متوسطة	٢	٥٢.٥٠		

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية ٢ ومستوى دلالة ٠.٠٥ تساوي ٥.٩٩

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم الدرجة الكلية وكذلك لكل محور على حدة راجعة لاختلاف المؤهل العلمي.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبدالعزيز، ٢٠٠٩) ودراسة العمري(٢٠١٤) وتختلف مع نتيجة دراسة (العنيزي والمجادي، ٢٠١٣) وتعزى هذه النتيجة

لانتشار استخدام الأجهزة المتنقلة عند جميع فئات المجتمع بصرف النظر عن المؤهل التعليمي، قد ترجع هذه النتيجة لزيادة وعي المعلمات بأهمية التعلم المتنقل حيث كشفت نتائج الدراسة أن الوعي بأهمية التعلم المتنقل في تدريس العلوم متحقق بدرجة كبيرة تقترب من الكبيرة جداً.

نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف التخصص (حيوان، علوم ورياضيات، فيزياء، نبات، كيمياء)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١١) وجدول (١٢):

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم في ضوء التخصص

التخصص	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
علوم ورياضيات	٢٠.٩١٧	٢.٤٣٠	١١.١٦٧	٢.١١٨	١٨.١٣٩	٧.٢٩٨	١٥.١٦٧	٩.١٢٦	٦٥.٣٨٩	١٤.٧١٣
حيوان	٢٠.٨٠٤	٢.٦٠٨	١٠.٩٨٠	٢.١٢١	١٨.٤٣١	٨.٠٧٣	١٨.٣٧٣	٩.٧٣٩	٦٨.٥٨٨	١٨.٠٤٨
نبات	١٩.٢٥٠	٢.٥٥٢	١١.٦٠٠	٢.٢٨٠	١٨.٤٠٠	٨.١٥٩	١٩.٣٠٠	٨.٩٣٩	٦٨.٥٥٠	١٨.٦٨٤

التخصص	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
كيمياء	١٩.٤٨١	٣.٢٥١	١١.٣٣٣	١.٧١٠	١٨.٥٩٣	٧.٢٢٣	١٧.٦٣٠	٩.٣٧٣	٦٧.٠٣٧	١٤.٨٤١
فيزياء	٢٠.٨٨٤	٢.٠٢٦	١١.٢٧٩	٢.٢٥٠	١٨.٦٠٥	٧.٧٣٤	٢٠.٠٠٠	٩.٦٥٦	٧٠.٧٦٧	١٦.٥٧٧
العينة الكلية	٢٠.٤٦٩	٢.٦٠٥	١١.٢١٥	٢.١٠٠	١٨.٤٣٥	٧.٦٣٦	١٨.١٠٧	٩.٤٩٨	٦٨.٢٨٨	١٦.٣٢١

جدول (١٢): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف التخصص

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	بين المجموعات	٧٦.٣٨١	٤	١٩.٠٩٥	٢.٩٣٩	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١١٧.٦٩٩	١٧٢	٦.٤٩٨		
	الكلي	١١٩٤.٠٧٩	١٧٦			
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	بين المجموعات	٦.٤١٠	٤	١.٦٠٣	٠.٣٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٦٩.٤٣٢	١٧٢	٤.٤٧٣		
	الكلي	٧٧٥.٨٤٢	١٧٦			

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	بين المجموعات	٥.٠٩٠	٤	١.٢٧٢	٠.٠٢١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٢٥٦.٤١٣	١٧٢	٥٩.٦٣٠		
	الكلي	١٠٢٦١.٥٠٣	١٧٦			
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	بين المجموعات	٥٠٣.٥٤٣	٤	١٢٥.٨٨٦	١.٤٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٣٧٥.٤١٨	١٧٢	٨٩.٣٩٢		
	الكلي	١٥٨٧٨.٩٦٠	١٧٦			
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	٦١٤.٤٦٥	٤	١٥٣.٦١٦	٠.٥٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦٢٦٦.٤٩٦	١٧٢	٢٦٨.٩٩١		
	الكلي	٤٦٨٨٠.٩٦٠	١٧٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم) راجعة لاختلاف التخصص.

وللتعرف على الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة بالتخصصات المختلفة حول الواقع المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى

معلمات العلوم) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٣): دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة بالتخصصات المختلفة حول الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم

التخصص	علوم ورياضيات (م= ٢٠,٩١٧)	حيوان (م= ٢٠,٨٠٤)	نبات (م= ١٩,٢٥٠)	كيمياء (م= ١٩,٤٨٢)
حيوان (م= ٢٠,٨٠٤)	٠,١١٣			
نبات (م= ١٩,٢٥٠)	١,٦٦٧❖	١,٥٥٤❖		
كيمياء (م= ١٩,٤٨٢)	١,٤٣٥❖	١,٣٢٢❖	٠,٢٣١	
فيزياء (م= ٢٠,٨٨٤)	٠,٠٣	٠,٠٧٩	١,٦٣٤❖	١,٤٠٢❖

ومن الجدول السابق يتضح أن أعلى التخصصات هي تخصصات علوم ورياضيات ثم الفيزياء والحيوان في تقييم واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبطة بالمحور الأول بينما أقل المجموعات هم تخصص النبات والكيمياء حيث كانت الفروق بين مجموعة تخصص الكيمياء وتخصصات (علوم ورياضيات، حيوان، فيزياء) فروقاً دالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠٥ لصالح تخصصات (علوم ورياضيات، حيوان، فيزياء)، ونفس الحال كان في حالة تخصص النبات. وقد يرجع ذلك إلى إقامة مكتب الإشراف التربوي لمادة الرياضيات في جنوب بريدة لدورة عن التعلم المتنقل مما أدى إلى زيادة وعي معلمات العلوم تخصص علوم ورياضيات، وبالنسبة لتخصص الفيزياء فقد يعود لحاجة معلمات مادة الفيزياء لاستخدام وسائل تعليمية لتوضيح الكثير من المفاهيم المجردة.

واتضح من جدول(١٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل) والمحور الثالث (واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم) والمحور الرابع (واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم) راجعة لاختلاف التخصص. وقد يرجع ذلك إلى أن توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل و استخدام التعلم المتنقل واستخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم لايرتبط بتخصص معين. كما اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري(٢٠١٤)وتعزى هذه النتيجة لانتشار استخدام الأجهزة المتنقلة عند جميع فئات المجتمع بصرف النظر عن التخصص.

نتائج السؤال الرابع : للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف عدد سنوات الخدمة في التدريس (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٤) وجدول (١٥):

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم في ضوء سنوات الخدمة في التدريس

سنوات الخدمة	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥	٢٠,٦٣٦	٢,٤٤١	١١,٥٤٥	٢,٤٨٣	٢٠,٤٥٥	٨,٢٢٢	٢٣,٥٤٥	٧,٣٤٠	٧٦,١٨٢	١٤,٨١٨
٥- ١٠	٢٠,٧٠٦	٢,٥٣٤	١١,١٧٦	٢,٢٥٩	١٨,٨٢٤	٧,٧٠٩	١٩,٣٢٤	١٠,٨١٩	٧٠,٠٢٩	١٧,٤٦٩
١٠- ١٥	٢٠,٥٠٠	٢,٤١٤	١١,١٢٥	١,٧٩٤	١٧,٢٢٩	٧,٥٠١	١٥,٨٥٤	٧,٦٣٠	٦٤,٧٠٨	١٤,٦٤٦
١٥ فأكثر	١٩,٩٢٣	٣,٠٣٠	١١,٢٠٥	١,٩٨٩	١٨,١٠٣	٧,٣٣٠	١٥,٦٩٢	٨,٨٠٥	٦٤,٩٢٣	١٥,٤٨٢

جدول (١٥): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف سنوات الخدمة في التدريس

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	بين المجموعات	١٦.١٠١	٣	٥.٣٦٧	٠.٧٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧٧.٩٧٨	١٧٣	٦.٨٠٩		
	الكلي	١١٩٤.٠٧٩	١٧٦			
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	بين المجموعات	٢.٨٩٦	٣	٠.٩٦٥	٠.٢١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧٢.٩٤٦	١٧٣	٤.٤٦٨		
	الكلي	٧٧٥.٨٤٢	١٧٦			
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	بين المجموعات	١٧٤.٠٩٧	٣	٥٨.٠٣٢	٠.٩٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٠٨٧.٤٠٦	١٧٣	٥٨.٣٠٩		
	الكلي	١٠٢٦١.٥٠٣	١٧٦			
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	بين المجموعات	١٢٢٢.٣٣٧	٣	٤٠٧.٤٤٦	٤.٨٠٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٦٥٦.٦٢٤	١٧٣	٨٤.٧٢٠		
	الكلي	١٥٨٧٨.٩٦٠	١٧٦			
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	٢٦٣.٠٦١	٣	٨٧٧.٦٨٧	٣.٤٣٢	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٤٢٤٧.٩٠٠	١٧٣	٢٥٥.٧٦٨		
	الكلي	٤٦٨٨٠.٩٦٠	١٧٦			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم) والمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل) و المحور الثالث (واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم) راجعة لاختلاف سنوات الخدمة في التدريس.وقد يرجع ذلك إلى أن الوعي بأهمية التعلم المتنقل يتطلب اكتسابها معلومات عن أهمية التعلم المتنقل وإدراكها لأهميته ولم تؤثر سنوات الخدمة في التدريس على ذلك. وبالنسبة للمحور الثاني فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل لا يتأثر بسنوات الخدمة.وبالنسبة للمحور الثالث قد يرجع ذلك لأن استخدام التعلم المتنقل يتطلب اكتساب مهارات تُكتسب عن طريق التدريب والممارسة مع تقديم التغذية الراجعة وبالتالي لم تؤثر سنوات الخدمة في التدريس على ذلك .كما يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الرابع (واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم) و (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف سنوات الخدمة في التدريس.

وللتعرف على الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة أصحاب الخدمة المختلفة حول الواقع المرتبط بالمحور الرابع (١٨) والدرجة الكلية لتقييم الواقع تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٦): دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة أصحاب سنوات الخدمة المختلفة حول واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم، والدرجة الكلية لواقع استخدام التعلم المتنقل

واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	سنوات الخدمة في التدريس	أقل من ٥ سنوات (م= ٢٣,٥٤٦)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ١٩,٣٢٤)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ١٥,٨٥٤)
	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ١٩,٣٢٤)	٤,٢٢٢❖		
	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ١٥,٨٥٤)	٧,٦٩١❖❖	٣,٤٦٩❖	
	من ١٥ فأكثر (م= ١٥,٦٩٢)	٧,٨٥٣❖❖	٣,٦٣١❖	٠,١٦٢
الدرجة الكلية لواقع استخدام التعلم المتنقل	سنوات الخدمة في التدريس	أقل من ٥ سنوات (م= ٧٦,١٨٢)	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٧٠,٠٢٩)	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٦٤,٧٠٨)
	من ٥ لأقل من ١٠ (م= ٧٠,٠٢٩)	٦,١٥٢		
	من ١٠ لأقل من ١٥ (م= ٦٤,٧٠٨)	١١,٤٧٣❖❖	٥,٣٢١	
	من ١٥ فأكثر (م= ٦٤,٩٢٣)	١١,٢٥٩❖❖	٥,١٠٦	٠,٢١٥

ومن الجدول السابق يتضح أن تقييم المعلمات لواقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم يقل بزيادة سنوات الخدمة في التدريس حيث كانت أعلى المجموعات هي مجموعة سنوات خدمة أقل من ٥ سنوات وكانت الفروق بينها وبين باقي المجموعات دالة إحصائياً، يليها

مجموعة سنوات خدمة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنوات ؛ بينما أقل المجموعات هم مجموعة سنوات خدمة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة سنوات خدمة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة على الترتيب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الشابات أكثر تطلعاً وشغفاً للتعامل مع التقنيات الحديثة وتوظيفها في تنفيذ المهام اللاتي يقمن بها .

كما يتضح كذلك أن الدرجة الكلية لتقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تعليم العلوم تقل بزيادة سنوات الخدمة في التدريس حيث كانت أعلى المجموعات هي مجموعة سنوات الخدمة أقل من ٥ سنوات وكانت الفروق بينها وبين باقي المجموعات دالة إحصائياً، ما عدا مجموعة سنوات الخدمة من ٥سنوات لأقل من ١٠ سنين، ويليها مجموعة سنوات الخدمة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ سنين ؛ بينما أقل المجموعات هم مجموعة سنوات الخدمة من ١٥ سنة فأكثر ومجموعة سنوات الخدمة من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة على الترتيب.وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات الشابات أكثر تطلعاً وشغفاً للتعامل مع التقنيات الحديثة وتوظيفها في تعليم العلوم.

نتائج السؤال الخامس: للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٧) وجدول (١٨):

جدول (١٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم في ضوء المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
ابتدائي	٢٠,٧٣٦	٢,٥٣٦	١٠,٦٢٣	٢,٠٧٨	١٧,٠٠٠	٧,١٥٢	١٧,١٣٢	٩,٤٣٤	٦٥,٤٩١	١٤,٩٩١
متوسط	٢٠,٣٩٥	٢,٩٦١	١١,٦٩٨	١,٨٩٧	١٩,٩٥٤	٦,٩٠٤	١٨,٢٠٩	٨,٨٥٢	٧٠,٢٥٥٦	١٣,٩٦٨
ثانوي	٢٠,٣٣٣	٢,٤٦٥	١١,٣٤٦	٢,١٥٢	١٨,٥٦٨	٨,٢٠٨	١٨,٦٩١	٩,٩٢٦	٦٨,٩٣٨	١٨,١٦١

جدول (١٨): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	بين المجموعات	٥.٤٩٨	٢	٢.٧٤٩	٠.٤٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨٨.٥٨١	١٧٤	٦.٨٣١		
	الكلي	١١٩٤.٠٧٩	١٧٦			
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	بين المجموعات	٢٩.٩٩٨	٢	١٤.٩٩٩	٣.٤٩٩	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٤٥.٨٤٤	١٧٤	٤.٢٨٦		
	الكلي	٧٧٥.٨٤٢	١٧٦			
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	بين المجموعات	٢٠٩.٧١٩	٢	١٠٤.٨٦٠	١.٨١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٠٥١.٧٨٤	١٧٤	٥٧.٧٦٩		
	الكلي	١٠٢٦١.٥٠٣	١٧٦			
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	بين المجموعات	٧٨.٤٨٥	٢	٣٩.٢٤٢	٠.٤٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٨٠٠.٤٧٦	١٧٤	٩٠.٨٠٧		
	الكلي	١٥٨٧٨.٩٦٠	١٧٦			
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	٦١٤.٨٣٨	٢	٣٠٧.٤١٩	١.١٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦٢٦٦.١٢٣	١٧٤	٢٦٥.٨٩٧		
	الكلي	٤٦٨٨٠.٩٦٠	١٧٦			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم) راجعة لاختلاف المرحلة الدراسية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى انتشار استخدام الأجهزة المتنقلة حيث اتضح أن ٩٧.٢٪ من المعلمات يمتلكن جهازاً متنقلاً، ويستفدن من التطبيقات والخدمات التي تقدمها الأجهزة المتنقلة وإدراكهن لأهميتها. كما اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل) راجعة لاختلاف المرحلة الدراسية.

وللتعرف على الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة بالمراحل الدراسية المختلفة حول الواقع المرتبط بالمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل) تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي: -

جدول (١٩): دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة بالمراحل الدراسية المختلفة حول واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثاني

المرحلة الدراسية	ابتدائي (م= ١٠.٦٢٣)	متوسط (م= ١١.٦٩٨)
متوسط (م= ١١.٦٩٨)	١.٠٧٥❖	
ثانوي (م= ١١.٣٤٦)	٠.٧٢٣	٠.٣٥٢

ومن الجدول السابق يتضح أن أعلى المراحل الدراسية في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم هي المرحلة المتوسطة، يليها المرحلة الثانوية، بينما أقل المراحل هي المرحلة الابتدائية، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات المرحلة المتوسطة لصالح المرحلة المتوسطة. وقد يرجع ذلك إلى أن معلمات المرحلة المتوسطة يجدن صعوبة في تدريس بعض الوحدات التي تتناول تخصصاً غير تخصصهن (ويتضح ذلك من رفض معلمات المرحلة الثانوية الانتداب للتدريس في المدارس المتوسطة لوجود وحدات في تخصص غير تخصصهن) مما تترتب عليه محاولتهن التغلب على هذه الصعوبة ووعيهن بأهمية التعلم المتنقل في تدريس العلوم وأنه يمكن توظيفه في المدارس بوضعها الحالي نظراً لامتلاكهن أجهزة متنقلة بل حتى توفير الاتصال بالإنترنت على حسابهن الخاص وهذا ما أفادت به إحدى المشرفات حيث تمنع بعض المدارس المعلمات من الاتصال بالإنترنت الخاص بالمدرسة. ثم تلا معلمات المرحلة المتوسطة معلمات المرحلة الثانوية وذلك لحاجتهن لتوظيف التقنية لوجود العديد من المفاهيم المجردة في المقررات الدراسية بخلاف المرحلة الابتدائية التي تكون معظم المفاهيم في المقررات بسيطة ومحسوسة.

كما يتضح من جدول(١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثالث (واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم) والمحور الرابع (واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم) راجعة لاختلاف

المرحلة الدراسية. وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن استخدام التعلم المتنقل لا يرتبط بمرحلة دراسية معينة وإنما يمكن استخدامه مع جميع المراحل الدراسية .

كما يتضح من جدول(١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف المرحلة الدراسية. وقد يرجع ذلك للسبب المذكور آنفاً وهو انتشار استخدام الأجهزة المتنقلة حيث اتضح أن ٩٧,٢٪ من المعلمات يمتلكن جهازاً متنقلاً، ويستفدن من التطبيقات والخدمات التي تقدمها الأجهزة المتنقلة وإدراكهن لأهميتها.

نتائج السؤال السادس: للإجابة عن السؤال السادس تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المقررات والصفوف التي تقوم بتدريسها المعلمة (علوم ابتدائي، علوم متوسط، فيزياء، أحياء، كيمياء)، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٠) وجدول (٢١):

جدول (٢٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم في ضوء المقررات والصفوف التي تقوم بتدريسها المعلمة

المقررات والصفوف الدراسية	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		الدرجة الكلية	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
علوم ابتدائي	٢٠,٧٣٦	٢,٥٣٦	١٠,٦٢٣	٢,٠٧٨	١٧,٠٠٠	٧,١٥٢	١٧,١٣٢	٩,٤٣٤	٦٥,٤٩١	١٤,٩٩١
علوم متوسط	٢٠,٣٩٥	٢,٩٦١	١١,٦٩٨	١,٨٩٧	١٩,٩٥٣	٦,٩٠٤	١٨,٢٠٩	٨,٨٥٢	٧٠,٢٥٦	١٣,٩٦٨
أحياء	٢٠,١٤٣	٢,٦٣٧	١١,٠٤٨	٢,٢٠٨	١٧,٥٢٤	٨,٣٩٦	١٧,٣١٠	٩,٦٨٩	٦٦,٠٢٤	١٨,٩٣٨
كيمياء	١٩,٦٩٢	٢,٢٥٠	١١,٨٤٦	١,٦٧٦	١٨,٨٤٦	٦,٩٩٨	١٨,٢٣١	٩,٨٥٩	٦٨,٦١٥	١٤,٦٣٢
فيزياء	٢٠,٩٦٢	٢,٢١٨	١١,٥٧٧	٢,٢٦٦	٢٠,١١٥	٨,٤٩٢	٢١,١٥٤	١٠,٢٤٨	٧٣,٨٠٨	١٨,٠٤٢

جدول (٢١): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف المقررات والصفوف التي تقوم بتدريسها المعلمة

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	بين المجموعات	٢٢.٦٢٥	٤	٥.٦٥٦	٠.٨٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٧١.٤٥٥	١٧٢	٦.٨١١		
	الكلي	١١٩٤.٠٧٩	١٧٦			
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	بين المجموعات	٣٨.٣٧٦	٤	٩.٥٩٤	٢.٢٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٣٧.٤٦٦	١٧٢	٤.٢٨٨		
	الكلي	٧٧٥.٨٤٢	١٧٦			
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	بين المجموعات	٣١٨.٧٧٤	٤	٧٩.٦٩٣	١.٣٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٩٤٢.٧٢٩	١٧٢	٥٧.٨٠٧		
	الكلي	١٠٢٦١.٥٠٣	١٧٦			
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	بين المجموعات	٣١٩.١٠٠	٤	٧٩.٧٧٥	٠.٨٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٥٥٩.٨٦٠	١٧٢	٩٠.٤٦٤		
	الكلي	١٥٨٧٨.٩٦٠	١٧٦			
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	١٥٨٩.٤٣٨	٤	٣٩٧.٣٥٩	١.٠٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٢٩١.٥٢٣	١٧٢	٢٦٣.٣٢٣		
	الكلي	٤٦٨٨٠.٩٦٠	١٧٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم) والمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل) والمحور الثالث (واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم) والمحور الرابع (واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم) و(الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف المقررات والصفوف التي تدرسها المعلمة. وتعزى هذه النتائج إلى أن استخدام التعلم المتنقل لا يرتبط بمقرر معين أو صف معين وإنما يمكن استخدامه مع جميع المقررات وجميع الصفوف الدراسية.

نتائج السؤال السابع : للإجابة عن السؤال السابع تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney U كبديل لابارامتري لاختبار "ت" نظراً لصغر عدد المجموعة التي حضرت دورات تدريبية في مجال استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم، وذلك في الكشف عن دلالة الفروق في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف متغير حضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم (حضور، عدم حضور) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول (٢٢): دلالة الفروق في واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم والتي ترجع لاختلاف متغير حضور دورات عن التعلم المتنقل

واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	حضور دورات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم	عدم حضور	١٦١	٨٦.٥٦	١٣٩٣٦.٥٠	١.٩١	غير دالة
	حضور	١٦	١١٣.٥٣	١٨١٦.٥٠		
المحور الثاني: توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل	عدم حضور	١٦١	٨٧.٨٤	١٤١٤٣.٠٠	٠.٩٦٨	غير دالة
	حضور	١٦	١٠٠.٦٣	١٦١٠.٠٠		
المحور الثالث: واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم	عدم حضور	١٦١	٨٥.٥٥	١٣٧٧٤.٠٠	٢.٨٤٢	٠.٠١
	حضور	١٦	١٢٣.٦٩	١٩٧٩.٠٠		
المحور الرابع: واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم	عدم حضور	١٦١	٨٦.٥٧	١٣٩٣٨.٥٠	٢.٠٠	٠.٠٥
	حضور	١٦	١١٣.٤١	١٨١٤.٥٠		
واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم (الدرجة الكلية)	عدم حضور	١٦١	٨٥.١٧	١٣٧١٢.٠٠	٣.١٥٧	٠.٠١
	حضور	١٦	١٢٧.٥٦	٢٠٤١.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الأول (الوعي بأهمية التعلم المتنقل لدى معلمات العلوم) راجعة لاختلاف حضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم. وقد يعود السبب إلى رغبة المعلمات في مسايرة التقدم التقني من خلال استخدام الأجهزة المتنقلة وطبيعة هذه الأجهزة وارتباطها

الوثيق في حياة الإنسان والفوائد التي تعود على مستخدميها في كافة مجالات الحياة أدت إلى وعي المعلمات بأهمية التعلم المتنقل دون أن يؤثر حضور الدورات التدريبية على هذا الوعي بأهمية التعلم المتنقل.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثاني (توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل)، راجعة لاختلاف حضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم. وتعزى هذه النتيجة إلى أن توفير البنية التحتية لا يتأثر بحضور الدورات التدريبية .

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الثالث (واقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم) راجعة لاختلاف حضور الدورات التدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم، لصالح من حضرن دورات تدريبية عن التعلم المتنقل. وقد تعكس هذه النتيجة أهمية حضور الدورات في زيادة استخدام المعلمات للتعلم المتنقل

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط بالمحور الرابع (واقع استخدام الأجهزة المتنقلة لتنفيذ مهام يقوم بها معلم العلوم) راجعة لاختلاف حضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم، لصالح من حضرن دورات تدريبية عن التعلم المتنقل. وقد تعكس هذه النتيجة أهمية حضور الدورات في توظيف التعلم المتنقل في تنفيذ المهام التي تقوم بها معلمة العلوم .

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في تقييم المعلمات لواقع استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم المرتبط (الدرجة الكلية) راجعة لاختلاف حضور دورات تدريبية عن استخدام التعلم المتنقل في التعليم، لصالح من حضرن دورات تدريبية عن التعلم المتنقل. وهذه النتيجة تؤكد أن حضور الدورات التدريبية يزيد من قدرة المعلمة على توظيف التعلم المتنقل في تعليم العلوم وهو ما أسهم في تقييم المعلمات لواقع التعلم المتنقل في تدريس العلوم بدرجة أكبر من اللاتي لم يحضرن. وربما يرجع ذلك لاقتناع من حضروا بأهمية التعلم المتنقل وأنه يمكن توظيفه في المدارس بوضعها الحالي وسعي من حضروا دورات تدريبية لتوفير الأجهزة لاستخدام التعلم المتنقل وربما يعود ذلك لما تقدمه هذه الدورات من معلومات ومهارات ساعدت على تذليل العقبات.

* * *

التوصيات :

بناء على النتائج السابقة التي أوضحت أنه على الرغم من وعي المعلمات بأهمية التعلم المتنقل إلى إن هناك قصور في توظيف التعلم المتنقل في تدريس العلوم، توصي الباحثة بما يلي :-

١- توفير البنية التحتية لاستخدام التعلم المتنقل .

٢- وضع رؤية واضحة لتفعيل التعلم المتنقل في تدريس العلوم.

٣- توجيه القائمين على إدارات التدريب التربوي والابتعاث إلى إقامة الدورات التدريبية عن التعلم المتنقل تتناول الخدمات والبرامج والتطبيقات التي يوفرها التعلم المتنقل وكيفية توظيفها في تدريس العلوم .

٤- توفير حوافز مادية ومعنوية لتشجيع معلمات العلوم على توظيف التعلم المتنقل .وإدراج توظيف التقنيات الحديثة ضمن بنود تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات .

٥- توفير الدعم الفني للمعلمات من أجل استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم.

٦- تطوير برامج إعداد المعلمات في الجامعات وتزويدهم بكفايات توظيف التعلم المتنقل. .

٧- إعداد دليل عن التعلم المتنقل لمعلمات العلوم يوضح فيه كيفية توظيفه لتحقيق الأهداف. وتزويد معلمات العلوم بالنشرات الإرشادية التي يتم تحديثها بشكل مستمر عن توظيف التعلم المتنقل في تدريس العلوم.

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث الحالي وانطلاقاً من أن قيمة البحث العلمي تتوقف على ما يثيره من مشكلات بحثية في مجاله. تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية استكمالاً واستمراراً للبحث الحالي :-

- إجراء بحث لقياس واقع استخدام معلمي العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم .
- إجراء بحث لقياس معوقات استخدام التعلم المتنقل في تدريس العلوم.
- إجراء بحث لمقارنة واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم في منطقة القصيم بواقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية .
- إجراء بحث لمقارنة اتجاه طلاب وطالبات منطقة القصيم نحو التعلم المتنقل وعلاقته بواقع استخدام التعلم المتنقل.
- إجراء بحث لقياس اتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعلم المتنقل وعلاقته بواقع استخدام التعلم المتنقل.
- إجراء بحث لقياس اتجاه المشرفين التربويين والمدراء نحو التعلم المتنقل.

* * *

المراجع :

المراجع العربية :

١- أبو موتة، حلمي مصطفى حلمي.(٢٠١١). "أثر التفاعل بين نمط تقديم التعليقات الشارحة للرسومات التوضيحية والأسلوب المعرفي عبر بيئات التعليم الجوال على التحصيل وكفاءة التعلم لدى التلاميذ الصم". **دراسات فى المناهج وطرق التدريس –مصر**، (١٧٧).ص ص ٦٧ - ١١٩.

٢- اهلاوات، كابور؛ وعودة، أحمد؛ ومرعي، توفيق؛ وفرحان، يحيى؛ وشتات، عبدالمجيد. (١٩٩٢- ١٩٩٣). **البحث التربوي التطبيقي**. ط٣. سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم .

٣- بدر، أحمد فهيم.(٢٠١٢)." فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم و الاتجاه نحو التعلم المتنقل". **مجلة كلية التربية**، ٢٣(٩٠). ص ص.١٥٢- ٢٠٢.

٤- البربري، رفيق سعد؛ وعبد السلام، حنان رجاء.(٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تكنولوجيا التعلم المتنقل في علاج الأخطاء التدريسية الشائعة لدى معلمي المرحلة الثانوية. **تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث محكمة**.٢١ (٢).ص ص١٦٧- ٢١٠.

٥- الجهني، ليلى. (٤- ٧ فبراير٢٠١٣) .**فاعلية التعلم المتنقل عبر الرسائل القصيرة في تدريس بعض مفاهيم التعليم الإلكتروني وموضوعاته لطالبات دراسات الطفولة** .المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. المملكة العربية السعودية : الرياض.

٦- الحسناوي، موفق عبدالعزيز؛ وصالح، منى هادي. (٢٠١٣). " أثر استخدام تقنية البلوتوث في الهاتف النقال في تحصيل الطلبة واستبقائهم للمعلومات". **مجلة كلية التربية للبنات**، ٢٤(٤)، ص.ص.٩٥٩- ٩٦٩.

٧- الحنفي، أمل محمد مختار. (٢٠١٤). "فعالية برنامج قائم على التعلم المتنقل المختلط في تنمية مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات". بحث منشور مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، **مجلة تربويات الرياضيات، المجلد١٧**(العدد٦). ص ص ٣٢٠ - ٣٢٩.

٨- خميس، محمد عطيه. (٢٠٠٤). "التعلم المتنقل: متعة التعلم الإلكتروني المرن، في أي وقت، وأي مكان". **تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث محكمة. المجلد الرابع عشر، الكتاب السنوي – الجزء الثاني ١**، ص ص ١ - ٤. تم استرجاعه في التاريخ ١٤/محرم/١٤٣٧هـ على الرابط http://search.mandumah.com/Record/44873

٩- الدهشان، جمال علي خليل .(١٢- ١٤أبريل٢٠١٠).**استخدام الهاتف المحمول** Mobile Phone **في التعليم والتدريب لماذا؟ وفي ماذا؟ وكيف؟**. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب المملكة العربية السعودية: الرياض جامعة الملك سعود.

١٠- الزهراني، ندى أحمد حسن. (٢٠١٣). "**استخدام التعلم المتنقل (خدمة** WAP**) و قياس أثره على تحصيل المفاهيم الكيميائية و الاتجاه نحوه لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة الباحة** " .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة: الباحة.

١١- السنوسي، هالة عبد القادر سعيد. (نوفمبر ٢٠١٣) ."مدى وعي طلاب جامعة الدمام باستخدام التعلم بالجوال m-learning ".**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ASEP .(العدد الثالث والأربعون) الجزء الثاني. ص ص ١٢٧- ١٤٨.

١٢- السعوي، نوره محمد علي.(٢- ٥ مارس٢٠١٥). **أثر بعض تطبيقات التعلم النقال على تنمية مهارات الحس العددي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة بريده**.المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. المملكة العربية السعودية: الرياض.

١٣- سليم، تيسير اندراوس .(اكتوبر٢٠١١)."تكنولوجيا التعلم المتنقل – دراسة نظرية ".**مجلة المعلوماتية** .(٣٦). ص ص ١ :١٧. تم استرجاعه في التاريخ ١٤/محرم/١٤٣٧هـ على الرابط http://search.mandumah.com/Record/510869

١٤- الشحات، سوزان محمود محمد .(٢٠١٤) **." نموذج مقترح لتوظيف التعلم المتنقل في المواقف التعليمية وفعاليته في تنمية التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"** .رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة عين شمس: القاهره.

١٥- الشربيني، زينب حسن حسن .(٢٠١٢). "استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره ".**مجلة كلية التربية**.(العدد ٢٧)الجزء الأول .ص.ص.٦٣٢- ٦٦٥.

١٦- عبدالعزيز، غادة عبدالحميد .(٢٠٠٩). **واقع استخدام تكنولوجيات التعليم الالكتروني القائمة على الكمبيوتر والجوال والإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها**. المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر تكنولوجيا التعليم الالكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. القاهرة : جامعة عين شمس.

١٧- عبدالعظيم، عبد العظيم صبري .(٢٠١٦) .**استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية**. القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١٨- عبد المجيد، احمد صادق (٢- ٥ مارس٢٠١٥). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم المتنقل** M-Learning **في تنمية مهارات الانخراط في التعلم وتصميم وحدات تعلم رقمية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة** .المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. المملكة العربية السعودية : الرياض.

١٩- العساف، صالح حمد. (١٩٩٥). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض : مكتبة العبيكان .

٢٠- العمري، محمد عبد القادر .(٢٠١٤). "درجة استخدام تطبيقات التعلم النّقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها"**.المنارة.** المجلد ٢٠ (العدد ١/ب ٢٠١٤) تم استرجاعه في التاريخ ١٩ مايو ٢٠١٦م على الرابط http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/815890.

٢١- العنيزي، يوسف عبدالمجيد؛ والمجادي، حياة عبدالرسول .(ابريل٢٠١٣). "واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، التويتر) لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت نحو مادة الرياضيات "، **المجلة العلمية لكلية التربية**. ٢٩(٢). ص ص ٣٥١- ٣٩٦ .

٢٢- الغامدي، فائق بن سعيد علي الضرمان. (٢٠١٣)." استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية و التحصيل لدى طلاب جامعة الباحة". الجزء الأول. Cybrarians Journal، (٣١). ص ص ١٢٢- ١٥٩.

٢٣- الغامدي، فائق بن سعيد علي الضرمان. (٢٠١٣)." استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العملية و التحصيل لدى طلاب جامعة الباحة". الجزء الثاني. Cybrarians Journal، (٣٢). ص ص ٨٨ - ١١٢.

٢٤- القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، احمد سالم؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ و العمر، بدران عبدالرحمن. (٢٠٠٠). **منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على** spss. الرياض : المطابع الوطنية الحديثة.

٢٥- الكنعان، هدى محمد ناصر .(٢٠٠٦)." **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض كفايات استخدام الإنترنت في تدريس العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في مدينة بريدة** "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات: بريدة.

٢٦- محمد، إيمان مهدي .(٢٠١٣). " واقع توظيف طلاب كلية التربية للهواتف المتنقلة والهواتف الذكية في العملية التعليمية و اتجاهاتهم نحوها ". **مجلة كلية التربية**. (٣٦) الجزء الثالث. ص ص ١٢٨- ٢٠٣ .

٢٧- مرسي، محمد منير .(١٩٨٧). **البحث التربوي وكيف نفهمه**. الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٢٨- الودعاني، ماجد ريحان يحيى .(٢٠٠٩). **"واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

٢٩- Cottrell, Stella and Morri, Nell.(٢٠١٦) .**مهارات التعلم أدوات التكنولوجية العصرية** . (ترجمة هبة عجينة).القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المراجع الأجنبية :

1- Barrett-Greenly , T. C. .(Fall 2012) ." Investigating The Impact Of Professional Development On Teacher Practices And Beliefs FS Regarding The Use Of Mobile Educational Applications In The Classroom". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Delaware .

2- Benton, B. K.. (August 2012) ." The IPAD As An Instructional Tools :An Examination Of Teacher Implemention Experiences ". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Arkansas.

3- Crompton , H.. (September/October 2013) ."The Benefits and Challenges of Mobile Learning ." Learning & Leading with Technology , p.p. 38-39

4- Dahaman, A. ; Ismail, Z. ;and Fabil, N. ';(2012) ." Requirements Analysis and Arabic M-Learning Activities Module Design in the Institute of Teacher Education (ITE) in Malaysia". Creative Education. Vol.3, Supplement, 57-60 [Available Online] Retrieved 18 July 2016 from (http://www.SciRP.org/journal/ce)

5- Edgar, T.. (2013). "Effectiveness And Satisfaction Of IPAD Integration In The Undergraduate Classroom". unpublished Master Dissertation , University of Pennsylvania , California.
6- Mathur, R. .(August 2011). "Students' Perceptions of a Mobile Application for College Course Management Systems". Unpublished Ph.D. dissertation,Walden University.
7- Messinger, J. .(December 2011) ." M-Learning : AN Exploration Of The Attitudes And Perceptions Of High School Students Versus Teachers Regarding The Current And Future Use Of Mobile Devices For Learning". Unpublished Ph.D. dissertation, Pepperdine University.
8- Pavan, P.N.V. ;Santhi, H. ;and Jaisankar, N.. (June 2012) ." A Survey on M-Learning". International Journal of Computer Applications .Volume 48.(No.3). p.p.17-21
9- Suanpang, P.. (2012)." The Integration of m-Learning and Social Nework for Suporting Knowledge Sharing". Creative Education. Vol.3. Supplement, 39-43. [Available Online] Retrieved 1/1/2015 from http://www.SciRP.org/journal/ce
10- Sarrab, M. ; Al-shihi, H. ;and Osama, M. H. R. .(2013). "Exploring Major Challenges and Benefits of M-learning Adoption". British Journal of Applied Science & Technology. 3.(4). 826-839.
11- Yusuf , H.. (March/April 2014) ." Preliminary study on teachers' use of the ipad in bachelor of education program at a private university in Malaysi? ". TeachTrends. V.58 (2). P.P.14-19.
12- Yılmaz, Ö. and Sanalan, V. A.. (October 2011)."M-learning: M-learning Applications, Students Input for M-learning In Science Instruction". World Journal of Education , Vol. 1(No. 2).PP.172-180.

❊ ❊ ❊

الملاحق:

توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة :

ويعرض الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة : -

جدول (١): توزيع الأفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة المختلفة

المؤهل			المرحلة الدراسية		
الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة
جامعي تربوي	١٦٦	٩٣.٨٪	ابتدائي	٥٣	٢٩.٩٪
إعداد معلمات	٩	٥.١٪	متوسط	٤٣	٢٤.٣٪
دبلوم كلية متوسطة	٢	١.١٪	ثانوي	٨١	٤٥.٨٪
التخصص			المقررات والصفوف التي تدرسها المعلمة		
علوم ورياضيات	٣٦	٢٠.٣٪	علوم ابتدائي	٥٣	٢٩.٩٪
حيوان	٥١	٢٨.٨٪	علوم متوسط	٤٣	٢٤.٣٪
نبات	٢٠	١١.٣٪	أحياء	٤٢	٢٣.٧٪
كيمياء	٢٧	١٥.٣٪	كيمياء	١٣	٧.٣٪
فيزياء	٤٣	٢٤.٣٪	فيزياء	٢٦	١٤.٧٪
سنوات الخدمة في التدريس			حضور دورات تدريبية عن التعلم المتنقل		
أقل من ٥ سنوات	٢٢	١٢.٤٪	عدم حضور	١٦١	٩١.٠٪
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٦٨	٣٨.٤٪			
من ١٠ سنوات لأقل من ١٥	٤٨	٢٧.١٪	حضور	١٦	٩.٠٪
من ١٥ سنة فأكثر	٣٩	٢٢.٠٪			

محكات تحديد درجة واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم :

في نتائج الدراسة تم الاعتماد على المحكات التالية لتحديد درجة الواقع :

جدول (٢): محكات تحديد درجة واقع استخدام معلمات العلوم للتعلم المتنقل في تدريس العلوم

في حالة التدريج الثنائي		في حالة التدريج الخماسي	
المتوسط	التوافر	المتوسط	الواقع
أقل من ١,٥	ضعيف جداً أو غير متحقق	أقل من ٠,٨	منعدمة أو غير مستخدمة
		أكبر من أو يساوي ٠,٨ وأقل من ١,٦	ضعيفة جداً
من ١,٥ فأكثر	متحقق أو مرتفع	أكبر من أو يساوي ١,٦ وأقل من ٢,٤	ضعيفة
		أكبر من أو يساوي ٢,٤ وأقل من ٣,٢	متوسطة
في التدريج الثلاثي		من ٣,٢ فأكثر	كبيرة
المتوسط		درجة التحقق	
أقل من ١,٦٦٦		غير متحقق أو منعدم	
من ١,٦٦٦ لأقل من ٢,٣٣٢		متحقق بدرجة متوسطة	
من ٢,٣٣٢ فأكثر		متحقق بدرجة كبيرة	

* * *

22- Al Ghamdi, F. S. A. A. .(2013). "The Use of Mobile Learning to Develop Practical Skills and the Achievement of the Baha University Students". Cybrarians Journal, part One (31). pp. 122-159.
23- Al Ghamdi, F. S. A. A. .(2013). "The Use of Mobile Learning to Develop Practical Skills and the Achievement of the Baha University Students". Cybrarians Journal, part two (32). pp. 88-112.
24- Al-Qahtani, S. S., Alameri, A. S. , AlMadhab, M. M. and Badran A. (2000). Research Methodology in Behavioral Sciences with Applications on SPSS. Riyadh: Modern national Prees.
25- AlKanaan, H. M. N. (2006). "Efficacy of Training Program for Enhancing Some Competencies of Using Internet in Sciences Teaching in Pre-service Female Teachers, in Buraidah City" unpublished PhD dissertation, College of Education for Girls : Buraidah.
26- Mohammed, E. M. (2013). "The Reality of Implementing Mobile Phones and Smart Phones by Students of Education in the Learning Process and Their Attitudes Towards Them" Journal of the College of Education. (36) Part 3. pp. 128-203.
27- Morsi, M. M. (1987). Educational Research and How We Understand it. Riyadh: Dar Aalam Alkutob for publication and distribution.
28- AlWadani, M. R. Y. .(2009). "The Use of Educational Technology and Teaching Aids Laboratory in the Teaching of Mathematics in Primary Stage." unpublished MA dissertation, University of Umm Al-Qura: Makkah.
29- Cottrell, Stella and Morri, Nell. (2016) . Study Skills Connected: Using Technology to Support Your Studies (Translated by Hiba Agina). Cairo: Arabic Group for Training and Publication.

❊ ❊ ❊

University Female Students and Their Attitudes Toward it". Unpublished MA dissertation, University of Al-Baha: Al-Baha.
11- Al Sanusi, Hala Abdel Kader Said. (November 2013). "Awareness of Dammam University Students Using Mobile Learning" Arabic Studies in Education and Psychology ASEP. (Forty-Third) Part 2. pp. 127-148.
12- AlSa'wi, N. M. A. (March 2 to 5, 2015). "The Impact of Some of the Applications of Mobile Learning to Develop a Sense of Numerical Mathematics Skills of Second Grade Students at the Secondary level in Buridah City". Fourth International Conference of E-Learning and Distance Education. Saudi Arabia Riyadh.
13- Salim, T. A. .(October 2011)."Mobile learning technology – A theoretical study". Journal of Informatics . (36). P.P. 17: 1[Available Online] Retrieved 14 / Muharram / 1437 from http://search.mandumah.com/Record/510869
14- Al-Shahat, S. M. M. (2014). "A Proposed Model for the Employment of Mobile Learning in Educational Situations and Effectiveness on the Achievement and Development Trend among Junior High School Students". unpublished MA dissertation, Ain Shams University:Cairo.
15- Al-Sherbini, Zainab Hassan Hassan. (2012). "The Use of Mobile Phones in the Mobile E-Learning and its Impact on the Development of E-Content Design and Publishing Skills Environment". Journal of the College of Education. (No. 27) Part I pp. 632-665.
16- Abdulaziz, G. A. (2009). "The Reality of the Use of E-Learning Technologies Based on the Computer, Mobile and Internet among Students of the College of Education, Benha University". 12th Annual Scientific Conference E-learning Technology between the Challenges of the Present and Future Prospects. Cairo, Ain Shams University.
17- Abdu Al-Azim, A. S. (2016) Strategies and Public Electronic Methods of Teaching. Cairo: Arabic Group for Training and Publishing.
18- Abdual-Majid, A. S. (2 to 5 March 2015). "Effectiveness of the Proposed Training Program Based on Mobile Learning to Develop the Skills to Engage in Learning, and Design Digital Learning Units with Pre-Service Mathematics Teachers". 4th International Conference E-Learning and Distance Learning. Saudi Arabia Riyadh.
19- Al-Assaf, S. H. .(1995). An Introduction to Research in the Behavioral Sciences. Riyadh: Obeikan Library.
20- Al Omari, Mohammed Abdel-Qader. (2014). The Degree of the Utilization of Mobile Learning Applications by Postgraduate Students in Yarmouk University & the Obstacles of Utilization. Al-Manarah. Vol 20 (No. 1 / b 2014) [Available Online] Retrieved May 19, 2016 / from http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/815890
21- AlEnezi, Y. and AlMajadi, H. A. (April 2013). "The Use of Social Networking Sites (Facebook, Twitter) for the Students of College of Basic Education in Kuwait Towards Mathematics." The Scientific Journal of the College of Education. 29 (2). pp. 351-396.

List of References:

1- Abu Moatah, H. M. H. (2011). "The Impact of the Interaction Between the Captions of Figures and the cognitive method via Mobile Learning settings on Achievement and Efficiency of Learning Among Deaf Students." Studies in Curriculum and Instruction (teaching method) - Egypt, (177) pp. 67-119.

2- Ahlawat, K., Awdah, A. , Merhi, T., Farhan Y. and Shatat, A. (1992-1993). Applied Educational Research.3rd ed. Oman: Ministry of Education.

3- Badr, A. F. (2012). "The Effectiveness of Mobile Learning Using SMS Text Messaging Service in the Development of Awareness of Certain Terms of Educational Technology at the Technology Education Specialist and the Attitude Toward Mobile Learning." Journal of the College of Education. 23 (90). pp. 152- 202.

4- Al Barbari, R. S. and Abdul Salam, H. R. (2011). Effectiveness of the Proposed Training Program that is Based on the Mobile Educational Technology in the Treatment of Common Teaching Mistakes among Secondary School Teachers. EducationTechnology: A Series of Studies and Peer-reviewed Research. 21 (2) pp. 167- 210.

5- ALJuhani, L. (4 to 7 February 2013).'The Effectiveness of Mobile Learning in Teaching Some Concepts and Topics of E-Learning to Female Students of Early Childhood Education Studies Department, in College of Family Sciences". Third International Conference E-learning and Distance Learning , Saudi Arabia: Riyadh.

6- Al–Hisnawi, M. A. and Saleh M. H. (2013). "The Effect of Using the Bluetooth Function in Cellphones on Students Achievement and Retention of Information." Journal of the Faculty of Education for Girls.24 (4), pp.959-969.

7- ALHanafi, A. M. M. (2014). "The Effectiveness of a Program Based on Mobile Blended Learning on the Level of Development of Engineering Thinking among the Teachers trainees Division of Mathematics." Based on a PhD Thesis, Journal of Mathematics Educations, Vol. 17 (No. 6). pp. 320-329.

8- Khamis, Mohammed Attia. (2004). "Mobile Learning: E-Learning Fun Flex, at Any Time, Any Place." Education Technology: A Series of Studies and Peer-reviewed Research. Volume 14, The Annual Book - The second part 1, pp. 1– 4. [Available Online] Retrieved 14 / Muharram 1437 fromhttp://search.mandumah.com/Record/44873

9- AlDahshan, J. A. K. (12 to 14 April 2010). "Use of Mobile Phone in Education and Training, why? where? and how?" The first Seminar in the Information and Communication Technology Applications in Education and Training, Saudi Arabia: Riyadh, King Saud University.

10- Al Zahrani, N. A. (2013)."Using Mobile Learning (WAP service) and Measuring Its Impact on the Achievement of Chemistry for Al Baha

The Use of Mobile Learning by Female Teachers of Sciences in Teaching Sciences

Dr. Huda Al-Kanaan
Department of Curricula and Teaching Methods, Education College
Al-Qasseem University

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the use of mobile learning in teaching sciences by female teachers. It examined the differences attributed to a list of variables including: academic degree, experience, specialization, courses, classes taught, attended training courses, associated with the use of m-learning. The study implemented the Descriptive Survey Method and Correlational Survey Method. A questionnaire was distributed among a random sample that included 177 female science teachers. The findings showed that the reality of the use of m-learning (total score) was weak. The findings further indicated that there are no statistically significant differences in the use of m-learning (total score) attributed to the academic degree and specialization, courses, and classes taught. There were statistically significant differences in the reality of the use of m-learning (total score) attributed to experience of teaching and attending training courses in favor of attending training courses

Keywords: use of Mobile Learning –M-learning – science teachers.

ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة : دراسة ميدانية

د. نوف بنت خلف محمد الحضرمي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية والآداب

جامعة تبوك

ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة : دراسة ميدانية.

د. نوف بنت خلف محمد الحضرمي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية والآداب

جامعة تبوك

تاريخ تقديم البحث: ٢٩ / ١١ / ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥ / ٤ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ولتحقيق هدف الدراسة ؛ تم تصميم استبانة مبنية على مقياسٍ ما سلاك للاحتراق الوظيفي ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي . وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية، تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة، وعددهم (١٢٠) مديرٍ ومديرة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن: الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة جاء بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط ٣.٢٤٣، والانحراف المعياري ٠.٤٨٧. وكشفت الدراسة أن المديرين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والمتزوجين، هم الأكثر شعوراً بالاحتراق الوظيفي، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضاً أهم المصادر التي تسبب الاحتراق الوظيفي للمديرين والمديرات، والتي تمثلت في ستة مصادر، أكثرها تأثيراً هي طبيعة العمل المادية، وأقلها قلة التعزيز الإيجابي.

الكلمات المفتاحية : الاحتراق الوظيفي، مديري المدارس الثانوية، مكة المكرمة.

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم في وقتنا الراهن العديد من التغيرات، التي تمثل نقلةً نوعية في مختلف المجالات، فهو عصر التغير المستمر، والتطورات المتلاحقة التي تتطلب التحديث الدائم لأساليب وأدوات العمل، مما يجعل هناك حاجة لدى المنظمات لإعادة النظر في عملياتها، ونوعية الخدمات المقدمة لمواكبة متطلبات وحاجات العصر.

وتمثل المؤسسات التعليمية إحدى تلك المنظمات التي طالها هذا التطور، حيث سعت وزارة التعليم إلى تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وذلك عبر الارتقاء بمستوى أداء المنظمات التي تعمل جاهدةً من أجل التكيف مع المستجدات المختلفة، وذلك من خلال التجديد المستمر في أدوات العمل والإنتاج، ومواكبة التطورات في مجال المعرفة، واكتساب المهارات المختلفة في الإدارة، فضلاً عن العوامل التنظيمية والبيئة في محيط العمل، ، مما يشكل عبئاً على مدير المدرسة؛ نتيجة ما ينطوي عليه عمله من عملياتٍ إدارية، وتربوية متداخلة، تجعله يعاني ضغوط العمل المختلفة، التي تنعكس آثارها على أدائه، ودافعيته للعمل.(الزعبي والكريدس، ٢٠١٢: ٢٢٢).

وعليه، فإنَّ القيادات المدرسية تواجه العديد من المواقف والظروف في إطار ممارستها لمهامها الوظيفية، مما يعرضها لحالاتٍ من الاضطراب، والقلق والإحباط، ويعيق قدرتها على تحقيق الأهداف المدرسية المرجوة بكفاءةٍ وفاعلية (الحصيني، ٢٠١٦: ٣). إذ تتحمل عبئاً كبيراً من العمل المجهد في ظل عدم توافر الإمكانات والموارد، وغموض الدور، وتعارض الأهداف،

واختلاف القدرات والمهارات الشخصية للقيادات، مما يولد حالةً نفسية ذات بُعْدٍ إداريٍ، تعرف بالاحتراق الوظيفي job Burnout .

ويُعد مصطلح الاحتراق الوظيفي من المصطلحات والمفاهيم الحديثة نسبياً، حيث لم يكن موجوداً في الدراسات السيكولوجية، أو التربوية قبل بداية الستينات من القرن العشرين، إلى أن جاء عالم النفس الأمريكي هربرت فرودنبرجر Herbert Fredenberger ، حيث بدأ الاهتمام بدراسته في منتصف السبعينات، مفرقاً بينه وبين ظواهر قريبة منه، تتشابه في مضمونها، وتختلف في نتائجها، مثل: "الضغط"، و"التوتر"، و" الإحباط". وبعده بأعوام، وتحديداً في عام ١٩٧٦م، استخدمته عالمة الأمراض النفسية كريستينا ما سلاك Christina Maslak في الدراسات التي تم إعدادها لظواهر الاستنزاف المهني، بدراسة شملت عدداً من المدارس، والكليات، والجامعات من خلال أبحاثٍ متعددة، وفي ظروف عملٍ معقدة، مستخدمة أداة لجمع البيانات، وهو المقياس الذي ابتكرته، وسُمي باسمها مقياس (ماسلاك، Maslach)، وعبرت عنه بالشعور والاستنزاف الجسدي، والنفسي والعقلي، الناتج عن الإجهاد المتزايد في العمل .(الشمري، ٢٠١٥: ٢).

وقد تطور الاهتمام بظاهرة الاحتراق الوظيفي في الدول المتقدمة في العديد من المجالات، ليس فقط في مجال السلوك التنظيمي والعلوم الطبية، ولكن أيضاً في مجال التطور الإداري، باعتباره ظاهرةً من الظواهر ذات البعد السلوكي والنفسي، وذات الإنعكاس السلبي على أداء الموظف.

ورجحت الأدبيات الإدارية والتنظيمية والتربوية تأثر الأفراد الذين يعملون في قطاع الخدمات الإنسانية، كالمديرين، والأطباء، والمحامين، والمهنيين الآخرين أكثر من غيرهم بظاهرة الاحتراق الوظيفي، لاسيما أن طبيعة وظائفهم تُحتم عليهم التعامل المباشر مع الجمهور، وتتطلب منهم الموضوعية، وتجاهل المشاعر في ظل طلبات الجمهور المتعارضة أحياناً، وصعوبة التحقيق أحياناً أخرى. (متولي، ٢٠٠٥: ٤٦).

وبالنظر للمؤسسات التربوية، وعلاقتها بالجمهور؛ نجد أن العمل بها مرهقٌ، ومن المتوقع أن يعاني أفرادها من درجاتٍ معينة من الاحتراق الوظيفي، خاصةً عند الذين يبدون اهتماماً بأعمالهم، ويتسمون بالمثالية والالتزام، التي ربما تظهر معها مجموعة من الضغوط، سرعان ما تتفاقم لتصل إلى درجة الاحتراق الوظيفي التي تتجلى صوره، و مظاهره السلبية في عدم الرغبة في الإنجاز، وقلة الدافعية، والتعب، والإنهاك الجسدي والنفسي، وفقدان الاهتمام بالعمل، والسلبية في مفهوم الذات، وضعف العلاقات الشخصية. وهذه الأعراض ماهي إلا مؤشرٌ على مرور الأفراد بأزمةٍ، يمكن أن تؤدي بهم إلى التدني و الانحدار، و يصيبهم الفشل على المدى الطويل، مما يتسبب في آثار سلبية على المنظمات و العاملين بها (النفيعي، ٢٠٠٠: ٥٦).

ونظرا لأهمية الإدارة المدرسية، وخطورة الدور الذي يقوم به مدير القرن الحادي والعشرين في ظل التحديات الراهنة، والتغيرات المتنوعة، كان لزاماً البحث في هذه الظاهرة؛ للوقوف على أسبابها، ومصادرها، وسبل معالجتها؛ وصولاً لأجراء وقائي قبل أن يكون علاجياً، ومِن ثَم الخروج

بتوصياتٍ إجرائية، تسهم في مساعدة المسؤولين على تلافي مصادره قدر الإمكان، وذلك من خلال بيئة عمل جاذبة محفزة، واعداد برامج تدريبية ؛ للتخفيف من هذه الظاهرة، والحد من انتشارها بين أفراد مجتمع الدراسة.

* * *

مشكلة الدراسة:

تعد المدرسة ممثلةً بمديرها من أهم قطاعات الخدمات الإنسانية في أي مجتمع، فالمجتمع يقوم بتزويد المدرسة بجميع الإمكانيات والموارد اللازمة، والمساعدات التي يمكن أن تساهم في تحقيق العملية التربوية، وممارسة جميع نشاطاتها. وفي المقابل فإن المدرسة تقوم بتزويد المجتمع بمخرجاتٍ بشرية، تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية. وعليه فإن الإدارة المدرسية لا تستطيع أن تعمل بمعزلٍ عن المجتمع، ومشكلاته وطموحاته، مما يشكل عبئاً على مدير المدرسة؛ نتيجة ما ينطوي عليه عمله من عملياتٍ إدارية، وتربوية متداخلة (خليفات وآخرون، ٢٠١٠: ٦٠١).

فمهنة الإدارة تعتبر من المهن الشاقة، والمتعبة جسدياً ونفسياً، والتي تتطلب قدراتٍ خاصة، كالصبر، وقوة التحمل، والعطاء لطبيعة التعامل البشري، حيث يتم مع أشخاص من مختلف المستويات الاجتماعية، ومختلف المشارب والميول، ومختلف الثقافات، والعادات والسلوكيات، إضافةً إلى أنَّ للمجتمع المدرسي خصوصيته وقوانينه التي تحكمه، باعتبار أن المدرسة مؤسسة تعليمية مهنية، لها لوائحها وأنظمتها، وتفرض على جميع منسوبيها الالتزام بها، كطبيعة العمل في أي مؤسسة.

كما أنَّ العمل الإداري يكتنفه العديد من المشكلات المهنية، والاجتماعية، والنفسية، وذلك لأسباب عديدة محيطة بالمهنة، سواء كانت نابعةً من داخل المؤسسة التعليمية، كاللوائح والأنظمة، والقرارات والمستجدات، أو الضغوط من خارج المؤسسة التعليمية، كقلة دعم المجتمع، أو رغبات ومتطلبات أولياء الأمور وأهدافهم، إضافةً للمجهود العقلي

والبدني الذي يبذله المدير مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، والتربوية من معلمين، وطلاب، وأولياء أمور، حيث تؤدي تصرفات بعض أولياء الأمور، وسلوكيات المعلمين والطلاب، إلى فقدان المدير حيويته ونشاطه، مما يؤدي إلى عجزه عن القيام بعمله على الوجه المطلوب، ويؤثر سلباً عليه، وعلى ولائه التنظيمي، وإنتاجيته، وعلى العملية التعليمية والتربوية برمتها. مما يجعل مدير المدرسة أكثر عرضةً للاحتراق الوظيفي، وغير قادر على مواكبة التطورات العصرية، والتعامل مع التحديات، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة في هذ المجال، كدراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، و(السرحان، ٢٠١٦م)، ودراسة (الشمري، ٢٠١٥م)، ودراسة (عابدين، ٢٠١١م)، ودراسة (الرافعي والقضاة ٢٠١١) ودراسة(أبو مسعود، ٢٠١٠م)، ودراسة (ابن منيع، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الكلابي، ٢٠٠١م)، التي أشارت إلى بروز ظاهرة الاحتراق الوظيفي في الأعمال الإدارية والقيادية، وأصبحت ظاهرةً جديرة بالبحث والدراسة؛ لما يترتب عليها من آثار لا يمكن إغفالها أو إهمالها، سواء على المستوى الفردي، أو التنظيمي. ولما تمثله من تهديدٍ لقوة الدفع الرئيسة في مؤسسات التعليم، والمتمثلة في قياداتها المدرسية، التي تحمل على عاتقها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وذلك من حيث مستواها، ومصادرها، وسبل الوقاية منها.

حيث حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة ؟.

٢- ما مصادر الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء عينة الدراسة حول مستوى الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تعزى إلى مجموعةٍ من المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على درجة انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

٢- الوقوف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

٣- التعرف على أهم المصادر المؤدية لانتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

٤- تحديد الخصائص الديموغرافية، والإدارية الأكثر قدرةً على التمييز بين الذين يعانون من ارتفاعٍ، أو انخفاضٍ في الاحتراق الوظيفي.

أهمية الدراسة:

تلخصت أهمية الدراسة فيما يلي:

- تناولت موضوعاً هاماً جداً للمؤسسات التربوية والوطنية على المستوى العالمي والعربي، ألا وهو موضوع الاحتراق الوظيفي، حيث إنَّ الاحتراق الوظيفي يقترن بالعديد من الآثار التنظيمية، والشخصية السلبية عالية التكاليف، سواء على مستوى الموظف، أو الإدارة التي يعمل بها.

- كما برزت أهمية هذه الدراسة في كونها تخدم شريحةً هامة من شرائح الميدان التربوي، وهم مديرو المدارس؛ للتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجههم، من أجل البحث عن الحلول اللازمة، وذلك لتلافيها، والتقليل من تأثيرها عليهم.

- ويؤمل أنْ تخدم هذه الدراسة المخططين للعملية التعليمية التربوية، ومتخذي القرار في مجال التعرف على مستويات الاحتراق الوظيفي لدى المديرين والمديرات، وتحديد أسبابه، مما يمكنهم من اتخاذ القرارات اللازمة لمواجهة الاحتراق الوظيفي، والحد من انتشارها، ومعالجة الأسباب الكامنة وراءها.

حدود الدراسة: جاءت حدود الدراسة ممثلةً فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تحديد مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، المتمثلة في: (الإجهاد العاطفي، تبلد المشاعر، الشعور بتدني الإنجاز).

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٣٦ هـ/١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات والمفاهيم التي يمكن تحديدها على النحو التالي:

١- الاحتراق الوظيفي (Burned out)

يعرف الاحتراق الوظيفي بأنه: " حالة من الإجهاد الانفعالي، ونقص الكفاءة الشخصية، وضعف الاهتمام بالبعد الإنساني في التعامل، ويتعرض له العاملون في المهن التي تتطلب التواصل مع الآخرين؛ مثل: مهنة التدريس، والتمريض، والطب (رمضان، ٢٠١١: ١٩٤).

و عُرِف أيضاً بأنه: " حالة نفسية تؤرق الافراد الذين يعملون في مهنٍ تتطلب تقديم خدمات اجتماعية، وإنسانية لأناسٍ كثيرين؛ وذلك نتيجة

للأعباء الرائدة، وضغوط العمل الملقاة على عاتق هؤلاء الأفراد " (بن منيع، ٢٠٠٩: ١٠).

وفي هذه الدراسة يعرف الاحتراق الوظيفي إجرائياً بأنه: حالة من الإجهاد النفسي، والفكري، والبدني، تصيب المديرين، نتيجة مجموعة من الضغوط المختلفة التي يتعرضون لها، وتنعكس هذه الحالة النفسية السلبية لديهم على سلوكهم، وممارساتهم اليومية تجاه العمل، والأفراد الذين يعملون معهم، مما يؤثر على مستوى الإنجاز المهني، وبالتالي تدني جودة الأداء.

٢- الإدارة المدرسية:

تعرف الإدارة المدرسية بأنها: " الوحدة الأساسية التي تقوم بتنفيذ السياسة التربوية، وفق ما رسمته الإدارة التعليمية، وهي تعبر عن جميع الجهود الإدارية التي يقوم بها مدير المدرسة، وفريقه لإنجاز العمل داخل المدرسة على النحو الذي يحقق أهدافها " (آل ناجي، ٢٠١٣: ٢٤).

وعُرِفت أيضاً بأنها: " كل نشاطٍ منظم مقصود وهادف، تتحقق من ورائها الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة " (الأغبري، ٢٠٠٨: ٣٠).

وفي هذه الدراسة تعرف إجرائياً بأنها: تلك الجهود المبذولة من قبل مدير المدرسة الثانوية؛ لتوظيف الإمكانات المادية والبشرية؛ من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

* * *

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة باستعراض العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، من خلال ما توفر من هذه الدراسات العربية والأجنبية؛ للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف على الأهداف والنتائج التي وصلت إليها، وتوضيح مدى الاستفادة منها، وقد رتبت الباحثة الدراسات السابقة بحسب تاريخ النشر في الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية.

دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م): وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية للبنين بمدينة تبوك. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة مبنية على مقياس ماسلاك للاحتراف الوظيفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين بمدينة تبوك، وتم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة، وعددهم (٣٤) مديراً. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بمستوى منخفض من الاستنزاف العاطفي، وأن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بمستوى عالٍ جداً من الإنجاز الشخصي، ومستوى منخفض من عدم الإنسانية. وبالتالي فإنَّ مستوى الاحتراق الوظيفي بشكلٍ عام منخفض، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الاحتراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، باختلاف جميع متغيرات الدراسة المتمثلة في: (سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة).

أما دراسة (السرحان، ٢٠١٦ م)، فقد هدفت إلى تقصي درجة الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن، وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة عنقودية عشوائية بلغت (١٨٥) مديرٍ ومديرة. وأظهرت النتائج أن درجة الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن جاءت بدرجةٍ متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازليًا كالآتي: (الشعور بنقص الإنجاز الشخصي، تبلد الشعور الشخصي، الاستنزاف الانفعالي). وأظهرت النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين مستوى الاحتراق النفسي، والكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس في الأردن.

كذلك كشفت دراسة (الشمري، ٢٠١٥م) علاقة الاحتراق الوظيفي بفاعلية أداء الوظائف الإدارية لدى القيادات الجامعية السعودية والأردنية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الارتباطي، إذ طبقت أداة الدراسة على عمداء الكليات ووكلائها، والعمادات المساندة، والبالغ عددهم (٣٥٣) عضوٍ، منهم: (٢٢١) من القيادات الجامعية السعودية، و(١٣٢) من القيادات الجامعية الأردنية. ومن أهم النتائج التي أبرزتها الدراسة: وجود اختلاف في مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة (الشعور بالإجهاد الانفعالي، وضعف العلاقات الإنسانية، وضعف الإنجاز الشخصي) لدى جميع القيادات، حيث تعاني القيادات السعودية بمستوى متوسط، في حين تعاني القيادات الأردنية بمستوى مرتفع من الشعور بالاحتراق، مع وجود علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين شعور

القيادات السعودية والأردنية بالاحتراق الوظيفي، وفاعلية أداء الوظائف الإدارية: (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه)، في حين تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية في وظيفة (الرقابة).

وهدفت دراسة (طشطوش وأخرون، ٢٠١٣م) إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي، والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر. ومعرفة مدى اختلاف مستوى الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العملي، وعدد سنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلمٍ ومعلمةٍ، يقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر.

وقد استخدم الباحث المنهج الوظيفي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة. وكان من أبرز النتائج: إنَّ مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر متوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابة معلمي غرف مصادر التعلم، تعزى لمتغير الجنس، ومتغير الخبرة. كما أظهرت النتائج وجود فروف ذات دلالة إحصائية بين استجابة معلمي غرف مصادر التعلم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة الماجستير. إضافة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي.

كما هدفت دراسة (ابن زرعه، ٢٠١٢م) إلى التعرف على السلوك القيادي لمديرة المدرسة، وعلاقتها بمستوى الإنهاك الوظيفي لدى المعلمات في المراحل التعليمية الثلاثة: (ابتدائي، متوسط، ثانوي). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام

بمدينة الرياض، واختيرت عينة عشوائية، بلغ عددها (٣٣٤) معلمةٍ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها، أنه توجد علاقة سلبية عكسية بين درجة الاهتمام بالعمل وأبعاد الانهاك الوظيفي، أي: أنه كلما زاد الاهتمام بالعمل لدى مديرة المدرسة من وجهة نظر العينة؛ كلما انخفض مستوى الإنهاك الوظيفي. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في أبعاد الإنهاك الوظيفي، تعزى لمتغير التخصص وسنوات الخبرة.

أما دراسة (أبو ريا، ٢٠١١م)، فقد هدفت إلى التعرف على واقع المناخ التنظيمي السائد في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية جنوب الضفة الغربية، وعلاقته بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين فيها، وقد استخدم الباحث المنهج الوظيفي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٤٣) موظفٍ وموظفة في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، وقدرت نسبة عينة الدراسة بـ (١٢,٨٪) من مجتمع الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن واقع المناخ التنظيمي السائد في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية جنوب الضفة الغربية كان متوسطاً، وكذلك مستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المديريات كان متوسطاً أيضاً. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول واقع المناخ التنظيمي السائد في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية جنوب الضفة الغربية، وفقاً لمتغيرات: (الجنس، ومكان العمل، والمؤهل العلمي)، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع الاحتراق الوظيفي في مديريات وزارات السلطة الفلسطينية جنوب الضفة الغربية في أيٍّ من المتغيرات التالية: (الجنس،

ومكان العمل، والفئة العمرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدخل الشهري، والمسمى الوظيفي).

وأجرى (رمضان، ٢٠١١م) دراسة، هدفت إلى كشف العلاقة بين مستوى الاحتراق الوظيفي، ومستوى الرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مع تحديد مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم، والكشف عن تأثير متغيرات: (الجنس، والمستوى الصفي، "الصفوف دنيا، وصفوف عُليا"، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي) على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى هذه العينة من المعلمين. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الباحثة من (٢٨٥) معلماً ومعلمة من معلمات المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة مقياس (ماسلاك) للاحتراق الوظيفي كأداة للدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن درجة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية جاءت مرتفعة بدرجةٍ دالة إحصائياً، وعدم فاعلية الخبرة والمؤهل العلمي في التأثير إحصائياً في الاحتراق الوظيفي ومكوناته الثلاثة، وكذلك عدم وجود تأثير دال للجنس في انخفاض الإنجاز الشخصي، ومستوى الصف التدريسي للمعلم في كلٍّ من: الاستنزاف العاطفي، وانخفاض الإنجاز، والدرجة العلمية للاحتراق"

كذلك هدفت دراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م) إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٨٢١) موظفاً. وقد طُبقت الدراسة على (٢٥٨) موظفاً، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية بسيطة، و استخدمت الباحثة الاستبانة

كأداة لجمع البيانات من خلال تطبيق مقياس (ما سلاك)للاحتراق. وأظهرت نتائج الدراسة أن الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة يعانون بشكلٍ عام من مستوى متوسط من الاحتراق الوظيفي على بعديه (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية) فيما كان مستوى الاحتراق منخفضاً على بعد (الإنجاز الشخصي) . هذا، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين كلّ من صلاحيات العمل، وقلة التعزيز ا لإيجابي، ودرجة الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة، في حين كانت هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كلٍّ من انعدام العلاقات الاجتماعية، وضغط العمل، وصراع القيم، ودرجة الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزو لمتغير الجنس على مستوى الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق بأبعاده الثلاثة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث أظهرت النتائج أن فئة المتزوجين كانت الأقل معاناة من الاحتراق على أبعاده الثلاثة من الفئات الأخرى، و هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق على بعد عدم الإنسانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث وجدت الدراسة أن حملة الدبلوم أكثر معاناةً من غيرهم من الفئات من الاحتراق على بعد عدم الإنسانية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق على بعد عدم الإنسانية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث وجد ت الدراسة أن الموظفين ذوي سنين الخبرة من (٧- ٤) أكثر معاناة من غيرهم من الاحتراق على بعد عدم الإنسانية، في حين أظهرت

الدراسة أن من كانت خبرتهم أكثر من (١١) سنةً أقل معاناة من الاحتراق على بعد الإنجاز الشخصي.

وكشفت دراسة (ابن منيع، ٢٠٠٩م) عن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط العاملين في الأجهزة الأمنية بمدينة الرياض، وأسبابه، وآثاره. وتكون مجتمع الدراسة من (١٠٣٧) ضابطاً، تم توزيع الاستبانة عليهم بالكامل، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، و أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود احتراق وظيفي بدرجة متوسطة لدى أفراد مجتمع الدراسة من الأجهزة الأمنية الثلاثة: (الجوازات، المرور، الشرطة) بمدينة الرياض، وتختلف مستويات الاحتراق الوظيفي باختلاف الأجهزة الأمنية، كما تختلف باختلاف طبيعة العمل (مكتبي، ميداني) .كما أظهرت النتائج وجود اختلاف جوهري (معنوي) في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط العاملين في الأجهزة الأمنية بمدينة الرياض باختلاف سنوات الخبرة، حيث أشارت النتائج إلى أنه كلما قلت سنوات الخبرة؛ زاد مستوى الاحتراق الوظيفي. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف جوهري في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط العاملين في الأجهزة الأمنية بمدينة الرياض باختلاف الحالة الاجتماعية، حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط غير المتزوجين أقل من مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط المتزوجين أو المطلقين، كما تبين أن مستوى الاحتراق الوظيفي عند الضباط المتزوجين أقل من الضباط المطلقين، ومستوى الاحتراق الوظيفي لدى المطلقين أ قل بشكلٍ معنوي من مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط الأرامل. كما بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الضباط العاملين في الأجهزة الأمنية بالرياض باختلاف المؤهل العلمي.

في حين كشفت دراسة (الزهراني، ٢٠٠٨م) عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي، و بعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة: (الثبات الانفعالي – الاجتماعية – السيطرة – المسؤولية)، و كذلك معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي نتيجة لاختلاف: (سنوات الخبرة -العمر – المؤهل –الحالة الاجتماعية) ، لدى عينة من العاملات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، و قد قامت الباحثة باختيار (١٥٠) عاملة بطريقة عشوائية، حيث تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي (ماسلاك)، و مقياس البروفيل الشخصي لجوردن ألبورت، و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ؛ لملائمته لطبيعة دراستها. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي، وبعض سمات الشخصية: (الثبات الانفعالي، الاجتماعية، السيطرة) ، كما أثبتت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاحتراق النفسي وبين سمة المسئولية. وأظهرت الدراسة أن العاملات اللائي تراوحت سنوات خبرتهن من (١٠- ١٥) سنةً، أكثر احتراقاً، وأنه كلما زاد عمر العينة ؛ كلما زاد مستوى المعاناة من الاحتراق. كما أظهرت الدراسة أيضاً أن المتزوجات أكثر احتراقاً من غير المتزوجات. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الاحتراق النفسي، لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ نتيجةً لاختلاف المؤهل التعليمي.

واهتمت دراسة (القاسم، ٢٠٠٨م)، بمعرفة محددات الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في مجال القطاعين العام والخاص بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٠) موظفاً وموظفة في القطاعين الحكومي والخاص، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ومقياس (ماسلاك) للاحتراق الوظيفي كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً معنوياً بين الموظفات الإناث وبين الموظفين الذكور في القطاع الحكومي؛ لبعد الإنهاك النفسي والجسمي، حيث وجد أن الإناث في القطاع الحكومي أعلى احتراقاً من الذكور لنفس القطاع، كما وجد أن موظفي القطاعين (العام والخاص) يعانون من احتراق متوسط في بعد الإنهاك النفسي والجسمي، ومن احتراق منخفض في بعد الشعور بقصور الإنجاز الشخصي، وفي بعد الاتجاه السلبي نحو الذات ونحو الآخرين، وأن هناك علاقة عكسية بين نمط القيادة الديمقراطية وبين درجة الاحتراق الوظيفي لدى الموظف في القطاعين العام والخاص .كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين درجة المركزية وبين درجة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في القطاعين العام والخاص، كما ظهر وجود علاقة عكسية بين مدى وجود العلاقات الاجتماعية وبين درجة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في القطاعين العام والخاص، ووجود علاقة طردية بين الرسمية والاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة.

كما أوضحت دراسة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م) مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة (١٦٦) معلماً ومعلمة في مديريات تربية العاصمة عمان، والبلقاء واكرك في الأردن، وذلك بنسبة (٥١,٩) من مجتمع الدراسة،

البالغ عددهم (٣٢٠) معلمٍ ومعلمة في المملكة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم متوسطة على بعدي الاجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، وبدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز. كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث بالنسبة لبعد الانجاز الشخصي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس لبعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الثلاثة بالنسبة لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة ممن لديهم خمس سنواتٍ فأكثر.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة توكر (Toker, 2015)، والتي هدفت إلى تحديد مستوى الاحتراق الوظيفي لدى الأكاديميين في الجامعات التركية . وبلغت عينة الدراسة (٦٤٨) أكاديميٍ في مختلف الجامعات التركية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس (ماسلاك) للاحتراق الوظيفي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات: (الديموغرافية، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية)، وأن الأساتذة المشاركين والمساعدين يعانون من الاحتراق الوظيفي بدرجةٍ منخفضة، وأن المساعدين من الباحثين يعانون من الاجهاد العاطفي، وضعف الإنجاز الشخصي بدرجةٍ عالية مقارنة بالأساتذة.

اما دراسة كونج (Koenig, 2014)، فقد هدفت إلى إجراء تدريب مهني للمعلمين من خلال ورشة عمل مع بعض الخبراء، ودعم الأقران؛ للتركيز

على زيادة مرونة المعلمين للتعامل مع الضغوط المختلفة المؤدية للاحتراق، وقد شمل موضوعات مختلفة كالرعاية الذاتية، والصدمة غير المباشرة، والرحمة والإجهاد، ومناقشتها مع الأفراد. واعتمد على المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والاستقصاء، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) مشاركاً من المعلمين الكنديين للمرحلة الابتدائية والثانوية من جنوب أونتاريو، واستخدم مقياس (ما سلاك) للاحتراق كأداة، وتم توزيع الاستبانة على ثلاث فترات من التدريب. وكان من أبرز نتائجها أن هناك نسبةً كبيرةً من المعلمين يعانون من الآثار السلبية المرتبطة بشكلٍ مباشر بعملهم، كالعلاقات فيما بينهم وبين طلابهم وزملائهم، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة.

كذلك كشفت دراسة ورد (Warrad, 2012) عن كيفية استيعاب المعلمين في مدرسة فالي الثانوية لظاهرة الاحتراق الوظيفي. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ثانويات فالي جنوب ساكرا منتوا بكاليفورنيا، واستخدم كلاً من الاستبانة، والمقابلات، والملاحظة كأدوات لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها: أن ٢٤٪ من معلمي مدارس فالي يعانون من الاحتراق في كافة الأبعاد، كما يظهر أنهم مستنفذون ذهنياً ونفسياً وبدنياً بنهاية اليوم الدراسي، ولا يرغبون في الذهاب إلى العمل، كما يعاني ٢٣٪ منهم من قلة الصلاحيات التي تساعدهم على إنجاز أعمالهم بشكل أسرع، وهذا ما يزيد من حدة التوتر لديهم، كما اتضح أن ٢٧٪ من المعلمين يعانون من التقييم الرسمي، حيث يمثل جانباً كبيراً أدى إلى الاحتراق الوظيفي.

بينما وضحت دراسة باس ويلدريم (Bas& Yildirim, 2012) مستويات الاحتراق النفسي لمديري المدارس الابتدائية في إحدى المناطق التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) مديراً ومديرة، استجابوا لمقياس ما سلاك للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج الى أن درجة الاحتراق النفسي لهم متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس لصالح المديرات في بعدي نقص الإنجاز الشخصي، وتبلد المشاعر وتبعا لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة في بعد الإنجاز الشخصي، ولم تكن الفروق دالة لمتغير المؤهل العلمي، ومكان العمل.

وحددت دراسة لوبيز وآخرين (López et.al,2010) منهج متكامل لمختلف مظاهر الشعور بالضيق المهني) الضغوط والاحتراق وعدم الرضاء)، واستخدموا المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، واختيرت عينة عشوائية بلغت (١٣٨٦) معلماً ومعلمة من منطقة غاليسيا بإسبانيا، واستخدم الاستبانة لمعرفة مستوى الضغوط، كما استخدم مقياس (ماسلاك) لقياس مستوى الاحتراق. وكان من أبرز النتائج: أن سلوك وتصرفات بعض التلاميذ يعرقل سير العمل، حيث كانت بدرجة عالية، كما أن ساعات العمل الأسبوعية والأقدمية في المهنة، ظهرت لتكون مرتبطة بضغوط العمل والاحتراق الوظيفي، وعدم الرضا الوظيفي .

في حين كشفت دراسة جربوز وأخرين (Gurbuz & Others, 2007) مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المحاضرين العاملين في جامعة أتاتورك، جامعة عثمان غازي و جامعة الأناضول في تركيا، تم استخدام مقياس

(ماسلاك) للاحتراق النفسي، تكونت عينة الدراسة من ١٠٨ محاضرين يعملون في الجامعات المذكورة في مناطق مختلفة في تركيا، وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: وجود درجات مختلفة من الاحتراق الوظيفي لدى المحاضرين في ثلاث جامعات: (أتاتورك وعثمان غازي، والاناضول)، وأن مصادره تمثلت في ضيق الوقت المتاح للبحث العلمي، وكثرة الأعباء التنفيذية التي يكلفون بها، كما أظهرت يتأثر مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة بمجموعة من العوامل المستقلة، و الصفات الشخصية، مثل: العمر، الجنس، مستوى التعليم، الخبرة، مكان السكن، الجامعة التي يعمل بها .

كما أظهرت دراسة عبد المطلب ((AbdulMuthalib,2003) العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق الوظيفي، واستراتيجيات التكيف مع ضغوط العمل كما يراها مديرو المدارس الثانوية في كوالالمبور. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الضغوط والاحتراق الوظيفي موجود بين مديري المدارس الثانوية بدرجة متوسطة. وقد أوضحت النتائج أن سبب تلك الضغوط يرجع إلى المسؤوليات الإدارية الكبيرة (كمية العمل)، والصعوبات الإدارية التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية في كوالالمبور. كما أوضحت النتائج أن من أساليب التكيف مع هذه الضغوط هي الأساليب الارشادية، والأنشطة التي تتضمن المناقشة مع زملاء المهنة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة موضوعات متعددة، فمنها ما تناول ظاهرة الاحتراق الوظيفي، ومستوياته وأبعاده، كدراسة: (السرحان،

٢٠١٦م)، ودراسة(الحصيني ، ٢٠١٦م)، ودراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، ودراسة (المنيع، ٢٠٠٩م)، وكذلك دراسة (القاسم، ٢٠٠٨م)، ودراسة (Gurbuz & Others, 2007)، ودراس(AbdulMuthalib,2003) كما يلاحظ أن هناك دراسات اهتمت بدراسة ظاهرة الاحتراق النفسي عند المتعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كدراسة الزهراني(٢٠٠٨م) عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة، (ومن الملاحظ أيضاً أن معظم الدراسات تناولت بالدراسة العلاقة ما بين الاحتراق و بين عدد من الظواهر الأخرى منها النفسية، وغير النفسية، كالضغوط، واستراتيجيات التكيف، كدراسات كل من (AbdulMuthalib,2003) و (López et.al,2010) هذا، وقد أظهرت الدراسات أن مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمين وغيرهم، إلا أن معظمها سجل مستويات معتدلة لانتشار الظاهرة، مثل دراسة: (السرحان،٢٠١٦) ودراسة (طشطوش وآخرون، ٢٠١٣) و(الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م) و(أبو مسعود، ٢٠١٠م)، و(المنيع، ٢٠٠٩م)، ودراسة عبد المطلب، (٢٠٠٣م).

أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (السرحان، ٢٠١٦)، و دراسة (طشطوش وأخرين،٢٠١٣م) ودراسة (Toker, 2015) و دراسة (بن منيع، ٢٠٠٩)، وكذلك (أبو مسعود، ٢٠١٠)، و (القاسم، ٢٠٠٨)، ودراسة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م) من

حيث هدف الدراسة، وهو الكشف عن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى عينة الدراسة باختلاف وظائفهم .

ومن حيث مجتمع الدراسة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦م)، (الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (كامل، ٢٠٠٨م)، ودراسة (عبد المطلب، ٢٠٠٣م)، حيث طبقت على مديري المدارس الثانوية باختلاف تخصص المدرسة.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (أبو ريا، ٢٠١١م)، ودراسة (ابن زرعة، ٢٠١٢م)، ودراسة رمضان (٢٠١١م)، ودراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، ودراسة (كامل، ٢٠٠٨م)، ودراسة (Toker, 2015)، ودراسة (López et.al,2010)، ودراسة Gurbuz) (& Others, 2007 في استخدامها للمنهج الوصفي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦م)، و(الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (رمضان، ٢٠١٢م)، ودراسة (أبومسعود، ٢٠١٠م)، ودراسة (بن منيع، ٢٠٠٩م)، ودراسة (القاسم، ٢٠٠٨م)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٨م)، ودراسة ا(لخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م) ودراسة (Gurbuz & Others , 2007) ودراسة (Toker, 2015) في استخدامها لمقياس (ماسلاك) للاحتراق الوظيفي كأداة لجمع بيانات الدراسة .

أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية من حيث الهدف مع بعض الدراسات السابقة، كدراسة (الشمري، ٢٠١٥م)، التي هدفت إلى كشف العلاقة بين الاحتراق الوظيفي، وفاعلية الأداء الوظيفي، ومع دراسة (أبو ريا، ٢٠١١م) التي

تهـدف إلى دراسـة علاقـة المنـاخ التنظيمـي بـالاحتراق الـوظيفي، ودراسـة (رمـضان، ٢٠١١م) الـتي هـدفت إلى الكـشف عـن العلاقـة بـين مـستوى الاحتراق الوظيفي، ومستوى الرضا الوظيفي، والعلاقة بينهمـا، كمـا تختلـف الدراسة الحالية مع دراسة (كامل، ٢٠٠٨م) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بـين محـددات الاحـتراق الـوظيفي، والتغـيير التنظيمـي، وسـلوك المواطنـة التنظيمية.

كما تختلف الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة مع جميع الدراسـات الـسابقة، عـدا دراسـة (كامـل، ٢٠٠٨م)، ودراسـة (الحـصيني، ٢٠١٦)، ودراسـة (عبـد المطلـب، ٢٠٠٣)، حيـث كـان مجتمـع دراسـة (الـشمري، ٢٠١٥)، ودراسـة (Toker, 2015) يتكـون مـن قيـادات وعمـداء الجامعـات والكليات في التعليم العـالي، ودراسـة (Gurbuz & Other, 2007) ومجتمـع دراسة (أبو ريا، ٢٠١١م)، تكون من مديرات التعليم العام، في حين يتكون مجتمع دراسة (رمضان، ٢٠١١م)، مـن معلمـي المرحلة الابتدائيـة، وكـذلك مجتمع دراسة (طشطوش وأخرين، ٢٠١٣م) الذي تكون من معلمي صعوبات الـتعلم، ومجتمـع دراسـة (ابـن زرعـة، ٢٠١٢م) يتكـون مـن جميـع معلمـات التعليم العام بمدينة الرياض، ومجتمـع دراسـة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م) كان من المعلمين والمعلمات في مديريات التعليم بالأردن، وكذلك دراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م) حيث تكون مجتمع الدراسة من الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة، ويتكون مجتمع دراسـة (ابـن منيـع، ٢٠٠٩م) مـن ضباط وزارة الداخلية . أما دراسة (القاسم، ٢٠٠٨م)، فقد تكون مـن مجتمـع القطاع الحكومي، والقطاع الخاص بشكلٍ عام.

كما تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦م)، ودراسة (الشمراني، ٢٠١٥م)، و(الزهراني، ٢٠٠٨) الذين استخدموا فيها المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الارتباطي، وكذلك تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (Warred, 2012) التي اعتمدت المنهج المختلط. وتختلف أيضاً مع دراسة (Kocing, 2014) التي اعتمدت على المنهج التجريبي القائم على الملاحظة والاستقصاء.

كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (Warrad, 2012)، ودراسة (Koenig, 2014) في أداة الدراسة، حيث اعتمدتا على الاستبيان بالإضافة للمقابلة.

* * *

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الاحتراق الوظيفي.

تبرز في مجال العمل مجموعة من المعوقات التي تحول دون قيام الفرد بدوره كاملاً، الأمر الذي يساهم في شعوره بالعجز عن تقديم المطلوب منه بالمستوى الذي يتوقعه الآخرون، ومتى ما حدث ذلك فإن العلاقة التي تربط الفرد بعمله تأخذ بُعداً سلبياً له آثار مدمره على العملية المهنية بشكلٍ عام، وعليه بشكل خاص، ويؤدي هذا الإحساس بالعجز مع استنفاذ الجهد إلى حالة من الإنهاك، والاستنزاف الانفعالي، يمكن تعريفها بالاحتراق Burnout . وقد حظيت هذه الظاهرة باهتمام الباحثين خلال السنوا ت الأخيرة، وتناولتها العديد من الدراسات بالبحث والتحليل (الزهراني،٢٠٠٨: ١٨). الأمر الذي أدى إلى ظهور تعاريف مختلفة لمصطلح الاحتراق الوظيفي تتسم بعدم الاتفاق على مفهوم واحد، وقد يُعزى ذلك إلى التباين في تجارب الباحثين، وخبراتهم، وخلفياتهم العلمية والثقافية والاجتماعية، ولكن الجميع يتفق على ارتباط الاحتراق الوظيفي بالمهن التي تقدم العون والمساعدة للآخرين، مثل: منظمات الخدمات الإنسانية التي تتعامل مع أعداد كبيرة من الناس باختلاف مطالبهم، وخصائصهم، وسماتهم (الحريري، ٢٠١٢: ٢٨٤).

وعليه يعرَّف الاحتراق الوظيفي بأنه: " الاستجابة الشخصية للضغوطات المهنية لفترات طويلة ومزمنة نفسياً وجسدياً" (Warrad, 2012: 2) . وعُرف بأنه: " حالة ملازمة للاجتهاد المتواصل، والتشاؤم، وانخفاض الفعالية المهنية"(Hakanen et.al, 2006: 498)

كما عُرف بأنه: " حالة من الإنهاك العاطفي والفكري والجسماني، والتي تكون على شكل تعبيرات يستخدمها الفرد تجاه عمله ؛ استجابات للضغوط والعلاقات التنظيمية المزمنة، وتتمثل هذه الحالة في إحساس الفرد بأن مصادره العاطفية مستنزفة، ويميل لتقويم ذاته سلبياً، وفي إحساسه بتدني كفاءته في العمل، وفقدان التزامه الشخصي في علاقات العمل، بالإضافة إلى فقدان العنصر الإنساني في التعامل مع الآخرين داخل المنظمة وخارجها " (الكلابي ورشيد، ٢٠٠١: ١١٩) .

كذلك عُرف بأنه: "الأعراض الناتجة عن تعرض الفرد لضغوط العمل فترات طويلة، وتتكون من الإرهاق البدني والعاطفي ؛ بالإضافة إلى إحساس الفرد بعدم القدرة على الإنجاز" (جبرينبرج وبارون، ٢٠١٤: ٢٧٨).

واستناداً إلى ما سبق، فإنه يمكن القول: إن الاحتراق الوظيفي يمثل حالةً من الإرهاق الجسدي والنفسي، ونقص الدافعية، وانخفاض الروح المعنوية للفرد ؛ نتيجة تعرضه المستمر لضغوط العمل، والتي تعرض لها أثناء أدائه عمله .

ثانياً: أسباب الاحتراق الوظيفي، ومصادره:

لقد أكدت العديد من المصادر العربية والأجنبية أن ظاهرة الاحتراق الوظيفي، ظاهرة تتميز بالتعقيد والتشابك، حيث تتفاعل مع العديد من العوامل في إثارته، وتحديد اتجاهاته ومداه، وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى وجود عوامل عديدة لها تأثير ملموس على معاناة الأفراد من الاحتراق الوظيفي في العمل، وقد قسمت في ثلاثة مصادر، وذلك على النحو التالي:

المصدر الأول: البعد الشخصي.

هناك شبه اتفاق على أن مدير المدرسة الأكثر التزاماً وإخلاصاً في عمله، يكون عرضةً أكثر من غيره لهذه الظاهرة، فالمدير الملتزم يقع تحت ضغط داخلي للعطاء، وفي الوقت نفسه يجانبه متغيرات خارجة عن إرادته، تقلل من فاعليته وعطائه في عمله (الحصيني، ٢٠١٦: ١٢)

ومن العوامل المؤثرة أيضاً مدى ما يتمتع به المدير من قدرات ذاتية على التكيف، ومستوى الطموح لديه؛ فالموظف الذي يتفانى في عمله، ويرغب في تحقيق أهدافه بأعلى درجة من النجاح يتعرض لظاهرة الاحتراق الوظيفي أكثر من غيره، خاصةً إذا واجهته مشكلات، مثل: كثرة عدد الطلبة، والمشكلات السلوكية من جانب الطلبة، وضغوطات من قبل معلمي المدرسة، وكذلك من قبل المشرفين التربويين، وقلة الإمكانيات وغيرها (بني أحمد، ٢٠٠٧: ١٦).

ويضيف (عساكر، ١٩٨٧: ٨١) بعض الأسباب الأخرى ذات العلاقة بالجانب الشخصي أو الفردي، ومن أهمها ما يلي:

- مدى واقعية مدير المدرسة في توقعاته وآماله، وهي تمثل علاقة طردية مع ظاهرة الاحتراق الوظيفي؛ حيث إنه كلما زادت التوقعات؛ كلما زاد تعرض مدير المدرسة لظاهرة الاحتراق الوظيفي، وخصوصاً إذا كانت هذه التوقعات غير واقعية.
- التركيز الشديد على العمل؛ الأمر الذي يترتب عليه زيادة التوقعات الشخصية المتصلة بالعمل، مقارنةً بالمجالات الأخرى في الحياة.

- درجة الرغبة لدى مدير المدرسة في إحداث تغيير في معلميه وتلاميذه، تمثل علاقة طردية مع ظاهرة الاحتراق الوظيفي، فكلما زادت الرغبة في إحداث تغيير؛ زاد تعرض مدير المدرسة لظاهرة الاحتراق الوظيفي.
- الخبرات المهنية السابقة، حيث يقوم مدير المدرسة بعملية مقارنة للحقوق والواجبات التي كانت في موقع عمله الحالي مع الحقوق والواجبات في مدرسته، أو منطقته التعليمية السابقة.

المصدر الثاني: البعد الاجتماعي.

يتزايد اعتماد أفراد المجتمع على المؤسسات التربوية، الأمر الذي يساهم في زيادة العبء الوظيفي الذي يكون سبباً في تقديم خدمات أقل من المستوى المطلوب، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعور الموظف بالإحباط؛ ومن ثم زيادة الضغوط (بني أحمد، ٢٠٠٧: ١٦).

ويسعى مدير المدرسة إلى التوفيق بين مصلحة العمل وأهدافه ورسالته، ومصلحة المواطنين، ويجد المدير – الأكثر التزاماً وانتماءً لمهنته – نفسه عاجزاً عن تقديم خدمات متميزة؛ مما يدفع به إلى الإحباط والإحساس بالتراجع إزاء متطلبات المجتمع؛ حتى يدخل في حالة من عدم التوازن، ويجعل نفسه عرضةً للاحتراق الوظيفي. (أبو مسعود، ٢٠١٠: ٢٨).

المصدر الثالث: البعد الوظيفي.

يُعد هذا الجانب الأكثر تأثيراً في إيجابية الموظف وسلبيته، نظراً لما يمثله العمل من دور مهم في حياة الفرد في العصر الحديث، فالعمل يحقق حاجات أساسية للفرد، مثل: السكن، والصحة وغيرها، وأيضاً حاجات نفسية لها أهميتها في تكوين الشخصية، مثل: التقدير، واحترام الذات، والنمو،

والاستقلالية . ويُعد عجز الفرد عن التحكم ببيئة العمل من العوامل التي تؤدي إلى شعوره بالقلق والكآبة والضغط العصبي، مما يقود إلى الاحتراق الوظيفي (بني أحمد، ٢٠٠٧: ١٦).

وأورد (جرينبرج وبارون، ٢٠١٤: ٢٦٦) مجموعةً من الأسباب المؤدية إلى الاحتراق الوظيفي والمتعلقة بالجانب الوظيفي أو المهني، وهي:

- شعور الفرد بأنه فقد موارده الهامة في عمله، مثل: الدعم الاجتماعي، والمشاركة في اتخاذ القرار، والاستقلالية، والفرصة للترقية إلى مناصب أعلى .
- إحساس الفرد بأنه جهوده في العمل معدومة القيمة، وليست محل تقدير الآخرين بما ينمي شعوره بعدم الرغبة في الإنجاز .
- عدم وجود فرصة كافية للترقية، وعدم وجود قواعد ونظم عمل ثابتة تنمي الإحساس بعدم عدالة المنظمة، وتخلق مشاعر سلبية تجاه العمل .
- نمط القيادة يلعب دوراً مؤثراً ؛ فكلما كان القائد أكثر اهتماماً بمرؤوسيه، ويسعى إلى سعادتهم، وبناء علاقات طيبة معهم، انخفض مستوى الاحتراق الوظيفي.

كما حددت (ماسلاك، ١٩٨٦م) وزملاؤها مجموعة من العوامل التنظيمية المؤسسية التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات على النحو التالي (القرني، ٢٠٠٤م: ١١):

- ضغط العمل: يشعر الموظف بأن لديه أعباء كثيرة منوطة به وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جداً، ومن خلال إمكانات محدودة وشحيحة ومطالبتهم بتحسين أدائهم، وزيادة إنتاجهم .

- محدودية صلاحيات العمل: أن أحد الأسباب التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات؛ لحل مشكلات العمل، ويأتي هذا الوضع من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف، واتخاذ الإجراء المناسب من قبل الموظف.
- قلة التعزيز الإيجابي: عندما يبذل الموظف جهداً كثيراً في العمل، وما يستلزم ذلك من ساعات إضافية وأعمال إبداعية، دون مقابل مادي أو معنوي يكون ذلك مصدراً آخر من المعاناة، والاحتراق الذي يعيشه الموظف.
- انعدام العلاقات الاجتماعية: يحتاج الموظف أحياناً إلى مشاركة الآخرين في همومهم وأفراحهم؛ لكن بعض الأعمال تتطلب فصلاً مادياً في المكان وعزلة اجتماعية عن الآخرين، حيث يكون التعامل أكثر مع الأجهزة والحاسبات، وداخل المختبرات والمكاتب المغلقة.
- عدم الانصاف والعدل: يتم أحياناً تحميل الموظف مستويات لا يكون في مقدوره تحملها، وعند إخلاله بها يتم محاسبته، وقد يكون بسبب تواضع الإمكانات ومحدودية التجهيزات، إضافة إلى إمكانية عدم وجود كفاءات فنية قادرة على أداء الواجبات المطلوبة.

إذاً من خلال ما سبق، تتضح مصادر ومسببات الاحتراق الوظيفي في العديد من الجوانب: الجانب (الشخصي – الاجتماعي – الوظيفي)، ومن المهم معرفة أي الجوانب السابقة ذكرها يكون مسبب للاحتراق الوظيفي؛ لكي يسهل العلاج خاصة إذا كان الاحتراق في بدايته.

ثالثاً: أبعاد الاحتراق الوظيفي:

استندت معظم الأبحاث في مجال الاحتراق الوظيفي إلى ثلاثة أبعاد رئيسة لقياس مستوى الاحتراق لدى الأفراد؛ وهو ما أشارت إليه كريستينا ماسلاك(Cristina Maslach) في تعريفها للاحتراق ؛ أنه "حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي، التي تظهر على شكل إعياء شديد، وشعور بعدم الجدوى، وفقدان الأمل، وتطور مفهوم سلبي تجاه الذات، والعمل، والحياة والناس" . ويتضمن ثلاثة أبعاد متمثلة فيما يلي (John,2007: 8):

١- الإجهاد العاطفي Emotional Exhaustion: ويشير إلى استنزاف الطاقة النفسية، فالضغوط المستمرة المؤدية للاحتراق تمثل عاملاً كبيراً لإحداث الضرر الجسيم بالجسم البشري – عقلياً، ونفسياً، وبدنياً – هذا الأذى الجسدي والعقلي هو نتيجة الشعور بالقلق والتوتر، والإحباط، والغضب لفترات طويلة من الزمن . ويمكن أن يحدث الاحتراق الوظيفي عند الإفراط في تعاطي المشاعر السلبية وتبادلها مع الآخرين، ويتصف هذا البعد بالإرهاق والضعف، واستنزاف المصادر الانفعالية لدى الفرد إلى المستوى الذي يعجز به عن العطاء، فيصبح العمل كالروتين اليومي الممل، بالإضافة إلى فقدانه لنشاطه الذي كان يتمتع به من قبل، حيث يفقد الفرد الثقة بنفسه والروح المعنوية، ويصبح غير مهتم بالأشخاص المستفيدين من خدماته. ومن الأعراض المتعلقة بالإجهاد الانفعالي الشعور بالرهبة عند التفكير بالذهاب إلى العمل صباح كل يوم .

٢- تبلد المشاعر Depersonalization: يظهر تبلد المشاعر أو عدم الإنسانية على الأفراد نتيجة تعرضهم للتوتر والقلق لفترات طويلة، وهذا قد

يجعل الأفراد يميلون إلى العزلة وعدم التواصل مع الآخرين. كما يميلون لعدم الاستجابة لاحتياجات الآخرين، والتفاعل معهم، أو التعامل معهم بإنسانية دون سبب. ولا شك أن ذلك سيؤثر على إنجاز الأعمال على المستوى الشخصي، ويولد عدم الرغبة في إنجاز المهام المتعلقة بالعمل والواجبات، فهذا البعد يتضمن تغيراً سلبياً في الاتجاهات والاستجابات نحو الآخرين، وغالباً ما يكون مصحوباً بسرعة الغضب والانفعال، وفقدان التقدير للعمل. (Warrad,2012: 19)

٣- تدني الشعور بالإنجاز Decreased of Personal Accomplishments: وفي هذه البعد يميل الفرد إلى تقييم إنجازاته الشخصية بطريقة سلبية؛ متمثلة بمشاعر الاكتئاب، والانسحاب، وقلة الإنتاجية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط، والشعور بالفشل، وضغط تقديرات الذات. ويعود ذلك لما يواجهه الأفراد من الضغوط المستمرة في حياتهم اليومية. هذه الضغوطات إذا استمرت على مدى فترةٍ طويلة من الزمن، فسوف تتحول إلى الاحتراق. وآثاره تختلف من شخصٍ لآخر تبعاً للمواقف والخبرات. فالاحتراق يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء العمل، والرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، وجودة الخدمة. وكثرة الإرهاق تزيد من التغيب عن العمل، وانخفاض الروح المعنوية، ودوران العمل. والأفراد الذين يشعرون بالاحتراق يفتقرون إلى الرغبة في التطوير المهني أو الشخصي، وإنجاز الأهداف. (Warrad,2012: 19)

ومما سبق، يتضح أن Maslach اعتمدت على الأبعاد الثلاثة مجتمعةً في المقياس الذي وضعته للاحتراق الوظيفي، وعليه فإن الأشخاص الذين

يعانون من الاحتراق الوظيفي ينبغي أن يقاس لديهم الاحتراق من ثلاثة أبعاد ؛ لكي يحدد مستوى الاحتراق الوظيفي الذي يعاني منه الفرد، وبعد ذلك يصدر الحكم هل الفرد يعاني من الاحتراق؟ أو لا يعاني؟ .

رابعاً: مراحل الاحتراق الوظيفي:

تُعد ظاهرة الاحتراق الوظيفي من الظواهر المرحلية التي تظهر أعراضها تدريجياً، وليس دفعةً واحدة، فقد قسم عددٌ من الباحثين مراحل حدوث الاحتراق إلى ثلاثة أقسام، متمثلة فيما يلي (النفعي، ٢٠٠٠: ٦٢):

- مرحلة الإنذار: وهي الإنذار أو التنبيه للخطر، بحيث يكيف الجسم نفسه لمواجهة التهديد المسبب للاحتراق الوظيفي بتفاعلات كيميائية، والتي يترتب عليها سرعة ضربات القلب، وزيادة معدل التنفس ؛ نتيجة لحالة القلق والاضطراب التي يمر بها الفرد .
- مرحلة المقاومة: وفيها يشعر الفرد بالقلق والاضطراب والتعب، ويحاول إصلاح أي ضرر أو أذى نتج عن الخطوة السابقة، فيفقد القدرة على التركيز، مما يترتب عليه آثار سلبية على الفرد، وعلى المنظمة التي يعمل بها.
- مرحلة التهالك أو الاستنزاف: حيث يستمر الفرد في المعاناة لمدة طويلة لمسببات الاحتراق الوظيفي، وعدم استطاعته التغلب عليها، مما يؤدي إلى استنفاذ طاقته العاطفية والنفسية والجسدية، ويكون عرضةً للإصابة بالأمراض المتولدة عن الاحتراق الوظيفي، مثل: الأزمات القلبية، وضغط الدم، وغيرها.

ويتضح مما سبق أن الاحتراق الوظيفي ظاهرة تدريجية مرحلية، تظهر على عدة مراحل، وكل مرحلة من المراحل لها علاجها بحسب أعراضها ومسبباتها، وكذلك لها طرق للوقاية من دخولها في المرحلة التي تليها.

خامساً: أعراض الاحتراق الوظيفي:

هناك مجموعة من الأعراض والمؤشرات الدالة على وجود الاحتراق الوظيفي، كما أوردها (رمضان، ٢٠٠٩م: ٩) ومنها ما يلي:

- أعراض نفسية وانفعالية: وتتمثل في الإرهاق النفسي والعصبي، والإحساس بعدم الرضا النفسي، والعدوانية، والعجز، والدونية، والضيق والتوتر، والغضب، والميل إلى التبرير والتقصير، لوم الآخرين له، وانخفاض المستويات، والسرحان، والشرود الذهني، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، والنسيان، وقلة القدرة على التذكر.
- أعراض جسدية: وتتمثل في الإرهاق الجسدي، والعزلة النفسية، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، وآلام العضلات، وتقوس الجسم، وآلام المعدة، واضطرابات النوم، أو ما يعرف بالأرق.
- أعراض اجتماعية: وتتمثل في وجود مشاعر نحو مشكلات في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وكبت المشاعر، وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين، والعزلة الاجتماعية.
- أعراض مرتبطة بالعمل: تتمثل في الاتجاه السلبي نحو العمل؛ (اللامبالاة، والغياب، والتأخر، والرغبة في ترك العمل، ونقص الإبداعية، وعدم وضوح الدور، وزيادة المسؤوليات، وتعدد المهام المطلوبة، والرتابة والملل، وضعف الاستعداد للتعامل مع ضغوط العمل).

سادساً: وسائل مواجهة الاحتراق الوظيفي:

يتعرض الأفراد في مختلف أعمالهم إلى ضغوط العمل، فبعضهم ينجح في التعامل مع هذه الضغوط، وبعضهم الآخر لا ينجح في التعامل معها، مما يؤدي إلى الاحتراق الوظيفي. وقد توصل مجموعة من الباحثين، ضمن الجهود المبذولة للوقوف على ما ينبغي عمله لتفادي أو تجنب ظاهرة الاحتراق الوظيفي، ويذكر (رمضان، ٢٠٠٩: ١٠) بعض الطرق للوقاية منها:

١- الاهتمام النفسي والجسدي بالذات؛ ليتمكن الموظف من الاهتمام بالآخرين، ورعايتهم.

٢- المرونة والتغيير والتكيف والنظر لمن هم أكثر منهم نجاحاً، وتقديم الدعم لمن هم أقل منهم كفاءة.

٣- المحافظة على المبادئ والقيم، والعمل على تحقيق الأهداف المهنية.

٤- الانفتاح نحو المواقف، والفرص الجديدة للتطوير.

٥- المحافظة على إقامة علاقات شخصية ومهنية.

٦- تحقيق التوازن الحياتي، والسعي نحو أنشطة تفعل مخزون الطاقة الانفعالية والجسدية، وتنشيطها.

٧- ممارسة فنون التسامح والطيبة مع النفس ومع الآخرين.

وقسم (أبو مسعود، ٢٠١٠: ٥٠) وسائل مواجهة ظاهرة الاحتراق الوظيفي إلى نوعين رئيسين، هما:

١ - الوسائل الفردية:

يقصد بها الأساليب الشخصية التي يمكن للفرد أن يتبعها؛ للتخفيف من حدة الاحتراق الوظيفي، ومنها: (الراحة، والمساندة الاجتماعية من الزملاء

والعلاج الروحي، وممارسة الرياضة، والتحدث إلى الآخرين، وتفويض السلطة، والمشاركة، والنظرة التفاؤلية، والتخيط المسبق لكيفية التصرف مع الاحتراق، والحرص على أخذ الدورات التدريبية لتغيير نمط العمل).

٢ – الوسائل التنظيمية:

وتتعلق بمواجهة مسببات الاحتراق الوظيفي، ودور الإدارة في مساعدة العاملين بها على التخلص من الاحتراق الوظيفي والوقاية منه، ومن هذه الوسائل: تحسين العلاقة بين العاملين كافة، وحسن استغلال تقويم الأداء، وتوضيح معايير الترقية، وتغيير نظام الأجور والحوافز، وتحليل الأدوار. الاهتمام بالأثراء الوظيفي والتقدم المهني، إعادة تصميم وتوصيف الوظائف، استخدام نظم تدريب متطورة، إيجاد برامج مساندة للعاملين، تغيير الأدوار والمسؤوليات.

وذكر(حسن، ٢٠٠٨: ٥١٣) مجموعةً من الآليات للوقاية من الاحتراق الوظيفي، وهي كما يلي:

- رفع مستوى الثقة بين العاملين في المنظمة.
- زيادة فرص مواجهة المشكلات، والعمل على حلها.
- إيجاد بيئة عمل تعتمد السلطة فيها على المعرفة والمهارة.
- تشجيع الاتصال الجيد بين مختلف المستويات الوظيفية.
- زيادة مستوى المسؤولية في التخطيط والتنفيذ.
- توزيع المسئوليات بشكلٍ تعاوني بمنتهى العدالة.
- تنمية الشعور بالولاء، والانتماء للمنظمة.
- ممارسة سياسة التوجيه والتعليم، والاستشارات الوظيفية.

- الاستفادة من خبرات الآخرين.

وقد أثبتت التجارب العلمية أن استخدام بعض الوسائل، مثل: فترات الراحة، وإعطاء إجازة عدة أيام مدفوعة الأجر، يمكن أن تلعب دوراً هاماً في هذا المجال؛ لأن ابتعاد الفرد – ولو فترة بسيطة- عن جو الضغوط يساعد على تخفيف حدة التوتر الذي يؤثر سلباً على الأداء (جرينبرج، ٢٠١٤: ٢٦٨).

* * *

منهجية البحث وإجراءاته

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها؛ فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو: المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج الذي لا يتوقف عند وصف الظاهرة فقط؛ بل يتعداه الى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول الى الاستنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه. (العساف، ٢٠١٢: ٢١٧).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (١٢٠)، مديراً ومديرة، وفق إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ وقد قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على العينة، والتي تشمل جميع أفراد مجتمع الدراسة، وفيما يلي خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

خصائص أفراد مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١) وصف أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات:		العدد:	النسبة:
الجنس:	ذكر	٣٨	٤٠.٠
	أنثى	٥٧	٦٠.٠
	المجموع:	٩٥	١٠٠.٠
الحالة الاجتماعية:	متزوج	٦٤	٦٧.٤
	اعزب	٢٧	٢٨.٤
	أرمل	٢	٢.١
	مطلق	٢	٢.١
	المجموع:	٩٥	١٠٠.٠

المتغيرات:		العدد:	النسبة:
المؤهل العلمي:	بكالوريوس	٦١	٦٤,٢
	ماجستير	٣٤	٣٥,٨
	المجموع:	٩٥	١٠٠,٠
سنوات الخبرة:	من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٦	٦,٣
	من ١٠- ١٥ سنوات	٣٦	٣٧,٩
	من ١٥ – ٢٠ سنة	٣٢	٣٣,٧
	٢٠فأكثر	٢١	٢٢,١
	المجموع:	٩٥	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة ٦٠,٠٪ من مجتمع الدراسة من الإناث، ونسبة ٤٠,٠٪ من العينة من الذكور، كما يتضح أن معظم عينة الدراسة من المتزوجين، ونسبتهم ٦٧,٤٪، في حين بلغت نسبة غير المتزوجين منهم ٢٨,٤٪، وتمثل نسبة الأرامل ٢,١٪، ونفس النسبة كذلك للمطلقين. كما يتضح من الجدول أن نسبة ٦٤,٢٪ من عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس، ونسبة ٣٥,٨٪ من عينة الدراسة من حملة درجة الماجستير.

ويتضح من الجدول (١) أن (٣٦) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٧,٩ ٪ للذين خبراتهم تتراوح من (١٠الى أقل من ١٥) سنةً، وهي الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، يليها العدد (٣٢) من مجتمع الدراسة، ويمثلون ما نسبته، ٣٣,٧٪ لمن كانت خبراتهم من (١٥ الى أقل من ٢٠ سنة)، و نسبة ٢٢,١٪ من (٢٠فأكثر)، مقابل (٦) من مجتمع الدراسة بنسبة٦,٣، وهي الأقل نسبة لمن كانت خبراتهم تتراوح من (٥ إلى أقل من١٠) سنواتٍ

بعد الاطلاع على الوصف الإحصائي لمجتمع الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية، ترى الباحثة أنها مناسبة لإجراء هذه الدراسة من حيث تنوعها، وكفايتها فيما يتعلق بتمثيل المتغيرات المختلفة المبحوثة من حيث الجنس، واختلاف الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة.

صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة، وذلك عن طريق عرضها على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص، والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وجامعة تبوك. وبعد استرجاع الاستبانات من السادة المحكمين؛ وفي ضوء اقتراحاتهم تم تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة، وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة لقياس ما وضعت لأجله.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية، تكونت من (٣٠) من مجتمع الدراسة، وكانت النتائج كالتالي:

الصدق لمقياس الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (٢) معامل الارتباط.

البعد الأول: الإجهاد الانفعالي.		البعد الثاني: عدم الإنسانية.		البعد الثالث: الإنجاز الشخصي.	
ع١	٠,٨٧٣❖❖	ع٨	٠,٩٠١❖❖	ع١٤	٠,٦٠٥❖❖
ع٢	٠,٨٢٨❖❖	ع٩	٠,٨٤٥❖❖	ع١٥	٠,٦٦٤❖❖
ع٣	٠,٩٣٢❖❖	ع١٠	٠,٩٠١❖❖	ع١٦	٠,٤٨٣❖❖
ع٤	٠,٨٩٥❖❖	ع١١	٠,٩٥٥❖❖	ع١٧	٠,٦٩١❖❖
ع٥	٠,٨٧٧❖❖	ع١٢	٠,٩١٢❖❖	ع١٨	٠,٨٢٩❖❖
ع٦	٠,٨٧٦❖❖	ع١٣	٠,٩١٣❖❖	ع١٩	٠,٨٣٩❖❖
ع٧	٠,٩١٧❖❖			ع٢٠	٠,٦٦٢❖❖

يوضح الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط لمقياس الاحتراق الوظيفي لفقرات كل مجال من مجالات مقياس الاحتراق الوظيفي، والدرجة الكلية للمجال. والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

الصدق لمقياس مصادر الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (٣) الصدق لمقياس مصادر الاحتراق الوظيفي

المجال الأول: ضغوط العمل.		المجال الثاني: طبيعة العمل المادية.		المجال الثالث: العلاقة مع المعلمين.	
ع٢١	٠,٦٦٠❖❖	ع٣١	٠,٦٢١❖❖	ع٣٩	٠,٨٠٠❖❖
ع٢٢	٠,٦٣٩❖❖	ع٣٢	٠,٤٢٨❖❖	ع٤٠	٠,٨٦٩❖❖
ع٢٣	٠,٨٦٩❖❖	ع٣٣	٠,٨٩٢❖❖	ع٤١	٠,٦٩٧❖❖
ع٢٤	٠,٩٠٤❖❖	ع٣٤	٠,٨٣٦❖❖	ع٤٢	٠,٧٤٥❖❖
ع٢٥	٠,٩٠٩❖❖	ع٣٥	٠,٨٩١❖❖	ع٤٣	٠,٥٧٧❖❖
ع٢٦	٠,٩٣٣❖❖	ع٣٦	٠,٩٠٩❖❖	ع٤٤	٠,٧٠٤❖❖
ع٢٧	٠,٨٨٠❖❖	ع٣٧	٠,٩٠١❖❖	ع٤٥	٠,٨٠٩❖❖
ع٢٨	٠,٨٢٩❖❖	ع٣٨	٠,٨٨٨❖❖	ع٤٦	٠,٧٥١❖❖
ع٢٩	٠,٩٠٢❖❖				
ع٣٠	٠,٨٩٦❖❖				
المجال الرابع: العلاقة مع الطلبة.		**المجال الخامس: العلاقة مع أولياء الأمور.**		**المجال السادس: قلة التعزيز الإيجابي.**	
ع٤٧	٠,٤٤١❖❖	ع٥٦	٠,٧٥٤❖❖	ع٦٣	٠,٣٧٩❖❖
ع٤٨	٠,٥٣٢❖❖	ع٥٧	٠,٧٤١❖❖	ع٦٤	٠,٧٥٧❖❖
ع٤٩	٠,٥٣٣❖❖	ع٥٨	٠,٧٧٣❖❖	ع٦٥	٠,٧٥٣❖❖
ع٥٠	٠,٣٠٦❖❖	ع٥٩	٠,٨٦٧❖❖	ع٦٦	٠,٨٥٧❖❖
ع٥١	٠,٣٣٢❖❖	ع٦٠	٠,٧٣٩❖❖	ع٦٧	٠,٧٤٥❖❖
ع٥٢	٠,٤٥٤❖❖	ع٦١	٠,٨٣٠❖❖	ع٦٨	٠,٥١٩❖❖
ع٥٣	٠,٨٢٠❖❖	ع٦٢	٠,٦٩٧❖❖	ع٦٩	٠,٨٣٦❖❖
ع٥٤	٠,٤٥٠❖❖			ع٧٠	٠,٤٢٩❖❖
ع٥٥	٠,٣٧٠❖❖			ع٧١	٠,٥٢٨❖❖

يوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط لمقياس مصادر الاحتراق الوظيفي لفقرات كل مجال من مجالات مقياس الاحتراق الوظيفي، والدرجة الكلية للمجال. والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

الثبات لمقياس الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (٤) ارتباط جميع فقرات الأداة بمجموعها ككل.

العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:
ع١	٠,٥٢٨❖❖	ع٢٥	٠,٧٥٨❖❖	ع٤٩	٠,٤٧٨❖❖
ع٢	٠,٤١٣❖❖	ع٢٦	٠,٧٥٩❖❖	ع٥٠	٠,٤٩٥❖❖
ع٣	٠,٦٢١❖❖	ع٢٧	٠,٦٥٣❖❖	ع٥١	٠,٣٩٥❖❖
ع٤	٠,٥٥٨❖❖	ع٢٨	٠,٦٣٨❖❖	ع٥٢	٠,٣٩٢❖❖
ع٥	٠,٦٧٣❖❖	ع٢٩	٠,٧٣٢❖❖	ع٥٣	٠,٣٦٨❖❖
ع٦	٠,٦٣٢❖❖	ع٣٠	٠,٦٨٩❖❖	ع٥٤	٠,٤٦٣❖❖
ع٧	٠,٦٨١❖❖	ع٣١	٠,٦٠٩❖❖	ع٥٥	٠,٥٢٦❖❖
ع٨	٠,٤٨٠❖❖	ع٣٢	٠,٤٧٠❖❖	ع٥٦	٠,٤٥١❖❖
ع٩	٠,٥٣٦❖❖	ع٣٣	٠,٥٨٥❖❖	ع٥٧	٠,٤٥٥❖❖
ع١٠	٠,٤٤٥❖❖	ع٣٤	٠,٤٣٧❖❖	ع٥٨	٠,٣٠٠❖
ع١١	٠,٥٤٠❖❖	ع٣٥	٠,٥٤٥❖❖	ع٥٩	٠,٤٣٣❖❖
ع١٢	٠,٣٥٦❖❖	ع٣٦	٠,٤٧٥❖❖	ع٦٠	٠,٦٠٩❖❖
ع١٣	٠,٣٩١❖❖	ع٣٧	٠,٥٠٢❖❖	ع٦١	٠,٣٣٧❖❖
ع١٤	٠,٥٠١❖❖	ع٣٨	٠,٥٧٦❖❖	ع٦٢	٠,٤٣٨❖❖
ع١٥	٠,٦٠٢❖❖	ع٣٩	٠,٦٨١❖❖	ع٦٣	٠,٣٥٠❖❖
ع١٦	٠,٤٨٣❖❖	ع٤٠	٠,٦٠٠❖❖	ع٦٤	٠,٤٦١❖❖
ع١٧	٠,٦٠٩❖❖	ع٤١	٠,٤٣٤❖❖	ع٦٥	٠,٤١٤❖❖
ع١٨	٠,٧٤٢❖❖	ع٤٢	٠,٥٨٣❖❖	ع٦٦	٠,٤٣٢❖❖

العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:	العبارة:	الارتباط:
ع١٩	٠,٦٥٥❖❖	ع٤٣	٠,٣٤٣❖❖	ع٦٧	٠,٥٥٦❖❖
ع٢٠	٠,٦٠٧❖❖	ع٤٤	٠,٥٢٤❖❖	ع٦٨	٠,٤٥٦❖❖
ع٢١	٠,٥٠٨❖❖	ع٤٥	٠,٧٠٨❖❖	ع٦٩	٠,٤٤٨❖❖
ع٢٢	٠,٥٠٠❖	ع٤٦	٠,٧٠٠❖	ع٧٠	٠,٥٦٢❖❖
ع٢٣	٠,٦٩٢	ع٤٧	٠,٦٦٢❖❖	ع٧١	٠,٣١٧❖❖
ع٢٤	٠,٧٠٢	ع٤٨	٠,٥٠٨❖❖		

يوضح الجدول رقم (٤) معاملات الارتباط لفقرات لمقياس مصادر الاحتراق الوظيفي بالدرجة الكلية للمقياس. والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

الثبات لمقياس الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (٥) الثبات لمقياس الاحتراق الوظيفي.

مقياس الاحتراق الوظيفي:	العدد:	ألفا كرونباخ:
البعد الأول: الاجهاد الانفعالي.	٧	٠,٩٥٤
البعد الثاني: عدم الإنسانية.	٦	٠,٩٥٥
البعد الثالث: الإنجاز الشخصي.	٧	٠,٧٩٢
إجمالي ثبات مقياس الاحتراق الوظيفي:	٢٠	٠,٩٠٦
مقياس مصادر الاحتراق الوظيفي:	**العدد:**	**ألفا كرونباخ:**
المجال الأول: ضغوط العمل.	١٢	٠,٩٥٠
المجال الثاني: طبيعة العمل المادية.	٦	٠,٩٤٢
المجال الثالث: العلاقة مع المعلمين.	٩	٠,٨٨٠
المجال الرابع: العلاقة مع الطلبة.	٩	٠,٦٠٢
المجال الخامس: العلاقة مع أولياء الأمور.	٧	٠,٨٧٠
المجال السادس: قلة التعزيز الإيجابي.	٩	٠,٨٤٠
إجمالي ثبات مقياس مصادر الاحتراق الوظيفي:	٥١	٠,٨٩٣

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعةً، وتتراوح ما بين (٠,٦٠٢ - ٩٥٠) لكل مجالٍ من مجالات الاستبانة، مما يشير إلى ثبات المقياسين.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس خماسي لتصحيح استجابات عينة الدراسة، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (غير موافق بشدة)، والدرجة (٢) للاستجابة (غير موافق)، والدرجة (٣) للاستجابة (أحياناً)، والدرجة (٤) للاستجابة (موافق). والدرجة (٥) موافق بشدة، ووفقاً للمقياس الخامس؛ فقد تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة على العبارات:

جدول رقم (٦) مفتاح تصحيح أداة الدراسة.

المتوسط الحسابي:	درجة الدور:
(من ٤,٢ فأكثر)	قوية جداً.
(من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢)	قوية.
(من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤)	متوسطة.
(من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦)	ضعيفة.
أقل من ١,٨	ضعيفة جداً.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات العامة.

٢. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة، أو مجموعة من العبارات (المحور).

٣. اختبار ليفن ؛ للتأكد من تجانس التباين.

٤. اختبار (ت) ؛ للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب الجنس، المؤهل العلمي.

٥. اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ؛ للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة.

٦. اختبار L S D ؛ لتحديد اتجاهات الفروق في حالة وجود فروق دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لكل عبارة من عبارات المحور الأول، والتي تقيس مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، كما تم حساب المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (المحور ككل)، وتم الحصول على النتائج التالية:

مستوى الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لمستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

مقياس الاحتراق الوظيفي:	المتوسط:	الانحراف:	الدرجة:	الترتيب:
الإنجاز الشخصي:	٤,٠٤٥	٠,٢٧٥	كبيرة.	١
الإجهاد الانفعالي:	٣,٢٥٠	٠,٩١٢	متوسطة.	٢
عدم الإنسانية:	٢,٤٣٣	٠,٧٦٠	ضعيفة.	٣
إجمالي مقياس الاحتراق الوظيفي:	٣,٢٤٣	٠,٤٨٧	متوسطة.	

يوضح الجدول رقم (٧) أن الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجةٍ متوسطة، حيث كان المتوسط ٣,٢٤٣، والانحراف المعياري ٠,٤٨٧ وهي تقع في منطقة المتوسطات من (٢,٦٠- ٣,٤٠)، وهي تشير إلى درجة احتراق وظيفي متوسط. وجاء ترتيب أبعاد مقياس الاحتراق الوظيفي كالتالي:

١) جاء بعد الإنجاز الشخصي في الترتيب الاول بمتوسط ٤,٠٤٥، وانحراف معياري ٠,٠٢٧٥ وهو يشير إلى درجةٍ كبيرة.

٢) وجاء بعد الإجهاد الانفعالي في الترتيب الثاني بمتوسط ٣,٢٥٠، وانحراف معياري ٠,٩١٢، وهو يشير إلى درجةٍ متوسطة.

٣) جاء بعد عدم الإنسانية في الترتيب الثالث، بمتوسط ٢,٢٤٣، وانحراف معياري ٠,٧٦٠، وهو يشير إلى درجة احتراق ضعيفة. وفيما يلي ترتيب فقرات كل بُعد:

البعد الأول: الإجهاد الانفعالي

جدول رقم (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة للبعد الأول: الإجهاد الانفعالي.

م	البعد الأول: الإجهاد الانفعالي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي.	٣,٤٥٣	١,٠١٩	كبيرة	١
١	أشعر بأن عملي يجهدني نفسياً.	٣,٤٣٢	١,٠٠٢	كبيرة	٢
٦	أشعر أنني أبذل جهداً شاقاً في عملي.	٣,٣٢٦	١,٠٤٦	متوسطة	٣
٣	أشعر بالإرهاق عندما أستيقظ، وأعلم بأني سأواجه يوماً آخر من العمل.	٣,١٨٩	١,٠٠٣	متوسطة	٤
٤	تعاملي مع الجمهور طيلة اليوم يجعلني مجهداً.	٣,١٨٩	١,٠٠٣	متوسطة	٥
٧	التعامل مع الناس بشكلٍ مباشر يشكل ضغطاً كبيراً عليَّ.	٣,١٢٦	١,٠٣٤	متوسطة	٦
٥	أشعر بالإحباط في عملي.	٣,٠٣٢	١,٠٩٦	متوسطة	٧
متوسط بعد الإجهاد الانفعالي:		٣,٢٥٠	٠,٩١١	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن البعد الأول: الإجهاد الانفعالي في مقياس الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجةٍ متوسطة، أي: أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجةٍ متوسطة من الإجهاد الانفعالي، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد الاجهاد الانفعالي ٣,٢٥٠، والانحراف المعياري ٠,٩١١ وتراوحت فقرات هذا البعد بين الدرجتين (٣,٤٥ - ٣,٢٥٠)، وهي

تشير إلى درجة احتراق وظيفي متوسط. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على: " أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي"، بمتوسط ٣.٤٥٣، وانحراف معياري ١.٠١٩ ، بدرجة إجهاد انفعالي كبيرة. وربما تعزى هذه النتيجة الى كثرة أعباء مديري ومديرات المدارس، وبخاصةٍ في المرحلة الثانوية التي تتطلب الكثير من الجهد؛ نظراً لكثرة المهام والأعباء الملقاة على عاتق المديرين في هذه المرحلة الهامة من مراحل التعليم، وهو ما قد يؤدي إلى الشعور بالجهد والارهاق الجسدي، إضافةً إلى الأعباء الوظيفية في المجالات الإدارية منها، وزيادة أعداد الطلبة ومشكلاتهم. الأمر الذي يزيد من إرهاق مديري المدارس، واستنفاذ قواهم، مما يجعلهم اكثر شعوراً بأنهم منهكون عاطفياً وبدنياً.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٥)، التي تنص على: " أشعر بالإحباط في عملي"، بمتوسط ٣.٠٣٢، وانحراف معياري ١.٠٩٦ ، بدرجة إجهاد انفعالي متوسطة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العمل الإداري بشكلٍ عام، التي تتسم بالجدية والالتزام التام، والتقيد بالأنظمة والضوابط المدرسية، والتي قد تؤدي إلى الإنهاك العاطفي والإحباط، إلا أن هذا الإنهاك دائماً ما يواجه بمستويات من التدريب المحترف على مواجهة الإحباط، ومحاولة ضبط النفس، ومقاومة الشعور بالإنهاك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦م)، التي أشارت إلى أن بعد الإجهاد الانفعالي في مقياس الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن كان متوسطاً، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (طشطوش وأخرون،٢٠١٣م) ونتيجة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥) في أن درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين

العـاملين مـع الطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم متوسـطة علـى بعـدي الاجهـاد الانفعالي، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (القاسم، ٢٠٠٨م)، التي بينت أن موظفي القطاعين (العام والخاص) يعانـون من احتراق متوسط في بعد الإنهـاك النفسي والجسمي، وتتفـق أيضاً مـع دراسـة (أبـو مسعود، ٢٠١٠م) في أن المـوظفين الإداريـين العـاملين في وزارة التربيـة والتعليـم بقطـاع غـزة، يعـانون بشكلٍ عـام مـن مـستوى متوسـط مـن الاحـتراق الـوظيفي علـى بُعـد الإجهـاد الانفعالي.

البعد الثاني: عدم الإنسانية:

جدول رقم (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة للبعد الثاني: عدم الإنسانية.

م	البعد الثاني: عدم الإنسانية.	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٨	أشعر بأنني أتعامل مع الآخرين في العمل بجفاء.	٢.٥٥٨	٠.٨٤٧	ضعيفة	١
٩	أشعر بأنني قد أصبحت أكثر قساوة منذ أن توليت هذا العمل.	٢.٥٣٧	٠.٨٨٥	ضعيفة	٢
١٠	أشعر بالقلق لإحساسي بأن هذا العمل يجعلني متسلطاً.	٢.٤٥٣	٠.٨٤٨	ضعيفة	٣
١١	إنني في الواقع لا أهتم بما يحدث للآخرين.	٢.٣٨٤	٠.٨٥٤	ضعيفة	٤
١٣	أشعر بأنني لا أكترث كثيراً بمشاعر الآخرين ورغباتهم .	٢.٣٥٨	٠.٨٢٤	ضعيفة	٥
١٢	أشعر أن بعض الأشخاص في العمل يظنون أنني سبب لبعض مشاكلهم .	٢.٣٠٥	٠.٧٨٦	ضعيفة	٦
متوسط بعد عدم الإنسانية :		٢.٤٣٣	٠.٧٦٠	ضعيفة	

يتضح من الجدول رقم (٩)، أن البعد الثاني: عدم الإنسانية في مقياس الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجةٍ ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد عدم الإنسانية ٢,٤٣٣، والانحراف المعياري ٠,٧٦٠، وهي تقع في منطقة المتوسطات من (١,٨٠- ٢,٦٠)، و تشير إلى أن مستوى عدم الإنسانية لدى أفراد مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة جاء منخفضاً. حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٨)، والتي تنص على: " أشعر بأنني أتعامل مع الآخرين في العمل بجفاء" بمتوسط ٢,٥٥٨، وانحراف معياري ٠,٨٤٧، بدرجةٍ ضعيفة. بينما جاءت الفقرة (١٢) التي تنص على: "أشعر أن بعض الأشخاص في العمل يظنون أنني سبب لبعض مشاكلهم" في الترتيب الأخير، بمتوسط ٢,٣٠٥، وانحراف معياري ٠,٧٨٦، بدرجةٍ ضعيفة.

وتعزى تلك النتيجة إلى وعي مديري ومديرات المدارس بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، والتي لها أثر إيجابي في إثارة دافعية العاملين للعمل، ورفع روحهم المعنوية؛ بغية تحقيق الأهداف التربوية، كما أن مديري المدارس يتعاملون مع الأفراد على اختلاف ميولهم، واتجاهاتهم وفق ضوابط الشريعة الإسلامية، التي تحكم التعاملات بين أفراد المجتمع كافةً، والتي من أهمها مراعاة الجوانب الإنسانية في التعامل، إضافةً إلى أن الإدارة المدرسية تتطلب الكثير من الحكمة في التعامل مع المشكلات التي قد تواجه مدير المدرسة، أو المشكلات التي تواجه فريق العمل المدرسي، مما جعل هذا البعد (عدم الإنسانية)من أبعاد الاحتراق الوظيفي يأتي بدرجةٍ ضعيفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، التي أوضحت أن مديري

المدارس الثانوية للبنين بمدينة تبوك يشعرون بشكلٍ عام بمستوى منخفض من الاحتراق الوظيفي لبعد عدم الإنسانية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، التي بينت أن الموظفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة يشعرون بشكلٍ عام بمستوى منخفض من الاحتراق الوظيفي لبعد عدم الإنسانية.

البعد الثالث: الإنجاز الشخصي:

جدول رقم (١٠) لمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة للبعد الثالث: الإنجاز الشخصي.

م	البعد الثالث: الإنجاز الشخصي.	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢٠	أشعر بأنني أستطيع التعامل بكفاءة عالية مع المشكلات التي يسببها الآخرون .	٤.١١٦	٠.٣٢٢	كبيرة	١
١٩	أستطيع وبسهولة تهيئة الجو المناسب لأداء عملي على أكمل وجه.	٤.١٠٥	٠.٣٤١	كبيرة	٢
١٨	اشعر بأنني أتعامل بهدوءٍ تام مع المشكلات الناتجة عن علاقاتي مع الآخرين.	٤.٠٩٦	٠.٤١٤	كبيرة	٣
١٧	أشعر أن لديَّ طاقات كبيرة.	٤.٠٦٣	٠.٤٥٧	كبيرة	٤
١٥	حققت أشياء كثيرة جديرة بالتقدير في هذا العمل.	٤.٠١٠	٠.٣٧٢	كبيرة	٥
١٦	أشعر أنني من خلال عملي أؤثر إيجاباً في حياة الآخرين.	٣.٩٨٩	٠.٤٤٩	كبيرة	٦
١٤	أستطيع أن أفهم كيف يشعر المراجعون تجاه مهنتي.	٣.٩٣٨	٠.٥٠١	كبيرة	٧
	متوسط بعد الإنجاز الشخصي:	٤.٠٤٥	٠.٢٧٥	كبيرة	

يوضح الجدول رقم (١٠) أن البعد الثالث: الإنجاز الشخصي في مقياس الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة

العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجةٍ كبيرة. وبتحليل نتائج هذا البعد؛ يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجةٍ كبيرة من الإنجاز الشخصي، ولايوجد شعور بتدني الإنجاز، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على هذا البعد ٤.٠٤٥، والانحراف المعياري ٠.٢٧٥، وهي تقع في منطقة المتوسطات من (٣.٤٠- ٤.٢٠)، وهي تشير إلى درجة إنجاز كبيرة. وجاءت لفقرة (٢٠)، والتي تنص على: " أشعر بأنني أستطيع التعامل بكفاءة عالية مع المشكلات التي يسببها الآخرون." في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي ٤.١١٦، وانحراف معياري ٠.٣٢٢، بدرجة إنجاز شخصي كبيرة. وتفسر هذه النتيجة بأن مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة لديهم القدرة الكافية في معالجة المشكلات المدرسية بكفاءةٍ، وفعالية عالية، بمايسهم في حل هذه المشكلات؛ نظراً للإمكانات، والمهارات الإدارية والإنسانية التي يمتلكها مدير المدرسة لإدارة مدرسته وفق الأولويات، والإمكانات المتاحة، ووفق الضوابط المدرسية التي تركز على أن يسود التعاون والتفاهم بين العاملين كافة في البيئة المدرسية، وتكثيف الاهتمام بحل مشكلات الطلبة والمعلمين، ومحاولة وضع الحلول اللازمة لها.

كما جاءت الفقرة (١٤)، والتي تنص على: "أستطيع أن أفهم كيف يشعر المراجعون تجاه مهنتي" في الترتيب الأخير بمتوسط ٣.٩٣٨، وانحراف معياري ٠.٥٠١، بدرجة إنجاز شخصي كبيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى خبرة مدير المدرسة المتراكمة في الميدان التربوي، وكذلك مهارته وقدرته على فهم مشاعر الآخرين من طلاب ومعلمين، وتفسير نظرتهم وتقديرهم لمدير المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، التي أظهرت أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجةٍ عالية جداً من الإنجاز الشخصي، ويعزى ذلك لتشابه بيئة وظروف عمل مجتمع دراسة الحصيني مع مجتمع الدراسة الحالية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة توكر (Toker, 2015)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (السرحان، ٢٠١٦م)، التي توصلت الى أن درجة الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في الأردن في مجال نقص الشعور بالإنجاز كان منخفضاً. كذلك اختلفت مع دراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م) التي توصلت إلى مستوى الشعور بالإنجاز الشخصي كان منخفضاً.

مما تقدم؛ فإنه يمكن القول: إن البيانات الوصفية الأولية تشير بشكلٍ عام إلى وجود احتراق وظيفي متوسط لدى أفراد مجتمع الدراسة، حيث تبين من الجداول السابقة (٨، ٩، ١٠) أن مستوى الاحتراق لدى المديرين والمديرات متوسط في بعد الإجهاد الانفعالي، ومتدني في بعد فقدان العنصر الإنساني، ومرتفع في بعد الشعور بالإنجاز الشخصي، ومتوسط بشكلٍ عام ولجميع الأبعاد الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، عدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، حيث تبين أن الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجةٍ متوسطة، حيث كان المتوسط ٣.٢٤٣، والانحراف المعياري ٠.٤٨٧، وهي تشير إلى درجة احتراق وظيفي متوسط كما في الجدول رقم (٧)، وهذا يعني أن لدى المديرين والمديرات قدراً معتدلاً من الاحتراق غير أنه غير محمود .ذلك أنه قد يستنزف المديرين نفسياً وبدنيا، ويرهقهم ذهنياً، وبالتالي ينعكس سلبياً على

انتمائهم الوظيفي، وجاهزيتهم للعمل، وتدني حماسهم للتغيير والتطوير، وتعزو الباحثة ذلك لطبيعة عمل مجتمع الدراسة (المديرون)، فهي تمثل الفئة التنفيذية، والإدارية والتي تكون غالباً مداره باللوائح والأنظمة، إضافةً إلى العبء الكبير في العمل، ومتطلبات الإشراف الفنية والإدارية في المدرسة، كذلك محدودية صلاحيات العمل.اذ إن أحد المؤشرات التي تؤدي الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل. و تأتى هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الاجراء المناسب من قبل مدير المدرسة .(القرني، ٢٠٠٤: ١١)

مما يشعر المديرين بالضجر والملل من وظائفهم، وتظهر عليها الرتابة والنمطية، وهذا ما أكدته دراسة (AbdulMuthalib,2003)التي أوضحت أن سبب تلك الضغوط يرجع إلى المسؤوليات الإدارية الكبيرة (كمية العمل)، والصعوبات الإدارية التي يوجهها مدراء المدارس الثانوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السرحان،٢٠١٦م)، في أن درجة الاحتراق النفسي لدي مديري المدارس الحكومية في الأردن كانت بدرجةٍ متوسطة، كذلك تتفق مع نتيجة دراسة (الشمري،٢٠١٥م)، التي أوضحت وجود اختلاف في مستوى الشعور بالاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الشعور بالإجهاد الانفعالي، وضعف العلاقات الإنسانية، وضعف الإنجاز الشخصي) لدى جميع القيادات، حيث تعاني القيادات السعودية بمستوى متوسط، في حين تعاني القيادات الأردنية بمستوى مرتفع من الشعور بالاحتراق، كذلك تتفق مع نتيجة (أبو ريا، ٢٠١١م)، التي توصلت الى أن

مستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في مديريات وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية جنوب الضفة الغربية متوسطاً أيضاً، وكذلك تتفق مع نتيجة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، في أن الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة يعانون بشكلٍ عام من مستوى متوسط من الاحتراق الوظيفي، كما تتفق مع نتيجة بن منيع (٢٠٠٩م)، التي أسفرت عن وجود احتراق وظيفي بدرجةٍ متوسطة لدى أفراد مجتمع الدراسة من الأجهزة الأمنية الثلاث: (الجوازات، المرور، الشرطة) بمدينة الرياض. وكذلك تتفق مع دراسة القاسم (٢٠٠٨م)، التي أظهرت أن موظفي القطاعين العام والخاص يعانون من احتراقٍ متوسط . كما تتفق مع نتيجة دراسة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م)، وكذلك نتيجة باس ويلدريم(Bas& Yildirim, 2012)التي وضحت أن مستوى الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس الابتدائية كان متوسطاً، وكذلك تتفق مع نتيجة (عبد المطلب،٢٠٠٣م)، التي تشير الى أن مستوى الضغوط والاحتراق الوظيفي موجود بين مديري المدارس الثانوية بدرجةٍ متوسطة، وتعزو الباحثة هذا التشابه لظروف وبيئة عمل أفراد عينة الدراسة في هذه الدراسات، حيث إنَّ طبيعة أعمالهم تفرض عليهم تعاملاً أكبر مع الجمهور والمراجعين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (الحصيني، ٢٠١٦م)، التي توصلت إلى أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك كان منخفضاً، كذلك تختلف مع دراسة (رمضان، ٢٠١١م)، التي توصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يشعرون بمستوى عال من الاحتراق الوظيفي، واختلفت أيضاً مع دراسة توكر (Toker ,2015)، والتي

توصلت الى أن الأساتذة المشاركين والمساعدين في الجامعات التركية يشعرون بمستوى منخفض من الاحتراق الوظيفي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مصادر الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؟

مصادر الاحتراق الوظيفي:

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد مجتمع الدراسة لمستوى مصادر الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

مصادر الاحتراق الوظيفي:	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة المصدر	الترتيب
طبيعة العمل المادية:	٤,٩٠٠	٠,٥٥٩	كبيرة جدا	١
العلاقة مع أولياء الأمور:	٣,٩٧٤	٠,٢٩٨	كبيرة	٢
العلاقة مع الطلبة:	٣,٨٢٨	٠,٦٣٥	كبيرة	٣
العلاقة بين المعلمين:	٣,٧٧٣	٠,٥٣٢	كبيرة	٤
ضغوط العمل:	٣,٤٦٧	٠,٨٥٤	كبيرة	٥
قلة التعزيز الإيجابي:	٣,١٧٠	٠,٤٦٤	متوسطة	٦
متوسط مصادر الاحتراق الوظيفي:	٣,٨٠٠	٠,٣٥٠	كبيرة	

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) الخاص بمصادر الاحتراق الوظيفي، أن متوسط المقياس جاء بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط ٣,٨٠٠، وانحراف معياري ٠,٣٥٠، وجاء ترتيب مجالات مصادر الاحتراق الوظيفي كالتالي:

١) جاء في الترتيب الأول: [طبيعة العمل المادية] بدرجةٍ كبيرة جداً، كمصدرٍ هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٤,٩٠٠، وانحراف معياري ٠,٥٥٩.

٢) جاء في الترتيب الثاني: [العلاقة مع أولياء الأمور] بدرجةٍ كبيرة، كمصدر هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٣,٩٧٤، وانحراف معياري ٠,٢٩٨.

٣) جاء في الترتيب الثالث: [العلاقة مع الطلبة] بدرجةٍ كبيرة، كمصدر هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٣,٨٢٨، وانحراف معياري ٠,٦٣٥.

٤) جاء في الترتيب الرابع: [العلاقة بين المعلمين] بدرجة كبيرة كمصدر هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٣,٧٧٣، وانحراف معياري ٠,٥٣٢.

٥) جاء في الترتيب الخامس [ضغوط العمل] بدرجةٍ كبيرة، كمصدر هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٣,٤٦٧، وانحراف معياري ٠,٨٥٤.

٦) جاء في الترتيب السادس: [قلة التعزيز الإيجابي] بدرجةٍ متوسطة، كمصدر غير مؤثر بصورةٍ مباشرة من مصادر الاحتراق الوظيفي، وكانت متوسط المجال ٣,١٧٠، وانحراف معياري ٠,٤٦٤.

ومن خلال ما سبق، يتضح مدى إدراك مديري ومديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة أن أكثر مصادر الاحتراق تأثيراً عليهم مصدر طبيعة العمل المادية، يليه في الأهمية العلاقة مع أولياء الأمور، ثم العلاقة مع الطلبة، يليه العلاقة مع المعلمين، ثم ضغوط العمل، وأقلها تأثيراً قلة التعزيز الإيجابي. ولعل حصول مجال طبيعة العمل المادية على المرتبة الأولى له ما يبرره، ويدل على أن ثمة مستوى التزام مهني عالٍ لدى المديرين، ووعياً

لأهمية البيئة التعليمية الجاذبة، وضرورتها لتعليم فعال، وتحقيق جودة عالية المستوى، باعتبار البيئة المادية التعليمية أحد مدخلات النظام المدرسي، تتفاعل مع باقي المدخلات تأثيراً وتأثراً. فهي تؤثر على مجمل العملية التعليمية بالكامل. فضلاً عما تتركه من آثار نفسية على شاغليها، من طلابٍ ومعلمين؛ لكن ما يتوفر للمديرين في مجال طبيعة العمل المادية، وما يتضمنه من بنودٍ غير كافٍ، ولا يستند لمعايير الجودة الشاملة، الأمر الذي يقض مضاجعهم ويؤرقهم، ويسبب لهم ضغط يومي، ويعزى ذلك إلى اتساع أعباء مديري المدارس، وشعورهم بالمسؤولية الإدارية عمن يعملون معهم، ومحاولتهم حل المشاكل اليومية المتعلقة بهم، سواء كانت مشاكل متعلقة ببيئة العمل المادية، أو متعلقة بالمعلمين والطلبة، واولياء الأمور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: (السرحان، ٢٠١٦م)، ودراسة (ابن منيع، ٢٠٠٩م)، التي أوضحت أن سبب تلك الضغوط يرجع إلى المسؤوليات الإدارية الكبيرة (كمية العمل)، والصعوبات الإدارية التي يوجهها مديرو المدارس الثانوية.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) بين أفراد مجتمع الدراسة حول متغير الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تعزى إلى مجموعة من المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، الحالة الاجتماعية، ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أولاً: متغير الجنس:

جدول رقم (١٢) اختبار ت لمعرفة وجود الفروق في وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لمقياس الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي) تتبعاً لمتغير الجنس.

مقياس الاحتراق الوظيفي	الجنس	اختبار ليفين❖		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة: ❖
		قيمة ف	الدلالة						
الإجهاد الانفعالي:	ذكر	٠,١٩٥	٠,٦٦٠	٣٨	٣,٠٦٠	٠,٩٢١	١,٦٧٠	٩٣	٠,٠٩٨
	انثى			٥٧	٣,٣٧٦	٠,٨٩١			
عدم الإنسانية:	ذكر	١٠,٩١٤	٠,٠٩٩	٣٨	٢,٦٦٦	٠,٨٨١	٢,٥١١	٩٣	٠,٠١٤
	انثى			٥٧	٢,٢٧٨	٠,٦٢٩			
الإنجاز الشخصي:	ذكر	٢,٥٧٩	٠,١١٢	٣٨	٣,٩٥٩	٠,٢٦٥	٢,٧٥٧	٩٣	٠,٠١٢
	انثى			٥٧	٤,١٠٣	٠,٢٦٨			
الاحتراق الوظيفي:	ذكر	٣,٨٧٧	٠,٠٥٢	٣٨	٣,٢٢٨	٠,٥٦٠	٠,٢٣١	٩٣	٠,٨١٨
	انثى			٥٧	٣,٢٥٢	٠,٤٣٧			

- أظهرت قيم اختبار ليفين عدم وجود فروق، تشير إلى تجانس مجتمع الدراسة.
- دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يظهر من خلال الجدول رقم (١٢) الخاص بوجود فروق في مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، حيث ظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد مجتمع الدراسة في إجمالي مقياس

الاحتراق الوظيفي، تعزى لمتغير الجنس، ويعزى ذلك لمساواة المديرين من الجنسين في العبء الوظيفي، و تكافؤ الفرص في الحصول على الوظائف، كما أن الطرفين يعاني من الظروف الوظيفية نفسها، وخصوصاً أنهم يعملون في الإدارة نفسها، وكل ما ينطبق على الذكور من متطلبات وظيفية ينطبق على الإناث، كما أن الرواتب والحوافز المادية لا تميز بين الذكور والإناث؛ لاشتراكهما (مدير/مديرة) في بيئةٍ إدارية واحدة، لا تختلف في مسؤولياتها ومهامها عن بعضها البعض، بالإضافة لمشاركة المرأة في تحمل الأعباء الحياتية شانها شأن الرجل.

كما يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد مجتمع الدراسة في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء أفراد مجتمع الدراسة في البعد الثاني: عدم الإنسانية، حيث كانت قيمة (ت) ٢,٥١١، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١٤، وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث كان متوسط الذكور ٢,٦٦٦، وهو أكبر من متوسط الإناث ٢,٢٧٨، بمعنى أن مستويات الاحتراق الوظيفي في هذا البعد أعلى عند الذكور من الإناث، ويعزى ذلك إلى أن الإناث يغلب عليهن الجانب العاطفي، ويتأثرن بالعلاقات الإنسانية و الاجتماعية، مما يجعلهن يندمجن في الوسط العملي أكثر من الذكور، وبالتالي يقل معدل الاحتراق الوظيفي لديهن في بعد عدم الانسانية، كذلك توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الثالث: الإنجاز الشخصي لصالح الإناث، حيث كان متوسط الإناث ٤,١٠٣، وهو أكبر من متوسط الذكور ٣,٩٥٩. وبما أن مقياس هذا البعد معكوس؛ فإن النتيجة تدل على أن الإناث أقل معاناةً من

الذكور، ومعدل إنجازهن أكبر. وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت منصفة للمرأة، موضحة قدرتها على إثبات وجودها، حيث إن المرأة تمتلك خبرةً كبيرة في كثيرٍ من المجالات والأعمال، وهذا يدفعها لبذل الكثير من الجهد؛ لتأكيد كفاءتها وقدرتها في العمل، مما يعطيها كثيراً من التميز، رغم القيود والعوائق التي تعترض طريقها كأم وزوجة، وتحملها مسؤوليات إضافية ومهمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باس ويلدريم(Bas& Yildirim, 2012) في وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الاحتراق النفسي لمديري المدارس الابتدائية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح المديرات في بعدي نقص الإنجاز الشخصي، كما تتفق مع دراسة (القاسم ٢٠٠٨م)، ودراسة (الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م)، ودراسة جربوز وآخرين (Gurbuz & Others, 2007)، والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير الجنس، وتختلف مع دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (طشطوش وآخرين، ٢٠١٣م)، ودراسة(أبو ريا، ٢٠١١م)، ودراسة (رمضان، ٢٠٠٩م)، ودراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس على مستوى الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة.

ثانياً: متغير الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (١٣): اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA لمعرفة وجود الفروق في وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لمقياس الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تبعا للحالة الاجتماعية.

الاحتراق الوظيفي		مجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط	قيمة ف	الدلالة
الإجهاد الانفعالي:	بين المجموعات:	١٠.٦١٥	٣	٣.٥٤٨	٤.٧٧٠	٠.٠٠٤
	خارج المجموعات:	٦٧.٥٠٦	٩١	٠.٧٤٢		
	المجموع:	٧٨.١٢١	٩٤			
عدم الإنسانية:	بين المجموعات:	٢.٦٨٠	٣	٠.٨٩٣	١.٥٧٥	٠.٢٠١
	خارج المجموعات:	٥١.٦٢٠	٩١	٠.٥٦٧		
	المجموع:	٥٤.٣٠٠	٩٤			
الإنجاز الشخصي:	بين المجموعات:	٠.٦٦٩	٣	٠.٢٢٣	٣.١٤٨	٠.٠٢٩
	خارج المجموعات:	٦.٤٤٤	٩١	٠.٠٧١		
	المجموع:	٧.١١٣	٩٤			
الاحتراق الوظيفي:	بين المجموعات:	٢.٦٢٥	٣	٠.٨٧٥	٤.٠٣٨	٠.٠١٠
	خارج المجموعات:	١٩.٧١٧	٩١	٠.٢١٧		
	المجموع:	٢٢.٣٤١	٩٤			

دالة عند ٠.٠٥

إنه من خلال الجدول رقم (١٣)، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الاحتراق الوظيفي، حيث كانت قيمة (ف) ٤.٠٣٨، وهي دالة عند ٠.٠١٠، وبإجراء اختبار LSD البعدي (جدول رقم ١٤)، ظهر وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ ما بين متزوج وأعزب لصالح متزوج، حيث كان

متوسطة ٣,٣٠٧ أعلى من متوسط أعزب ٣,٠٢٠، ويوجد فروق دالة إحصائياً بين أعزب وأرمل لصالح الأرمل، حيث كان المتوسط ٣,٨٩٧، وهي أعلى من متوسط أعزب ٣,٠٢٠.

جدول رقم (١٤): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في مقياس الاحتراق الوظيفي بين أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

الاحالة الاجتماعية:	المتوسط:	متزوج:	أعزب:	أرمل:	مطلق:
متزوج	٣,٣٠٧		❖		
اعزب	٣,٠٢٠			❖	
أرمل:	٣,٨٩٧				
مطلق:	٣,٢٥٨				

دالة عند ٠,٠٥

من خلال الجدول (١٤) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي، حيث كانت قيمة (ف) ٤,٧٧٠، وهي دالة عند ٠,٠٠٤، وبإجراء اختبار LSD (جدول رقم ١٥)، ظهر وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ما بين متزوج وأعزب لصالح متزوج، حيث كان متوسطة ٣,٣٧٥ أعلى من متوسط أعزب ٢,٨٠٤، ويوجد فروق دالة إحصائياً بين أعزب وأرمل لصالح الأرمل، حيث كان المتوسط ٤,٥٠٠، وهي أعلى من متوسط أعزب ٢,٨٠٤. ويعزى ذلك إلى أن الحالة الاجتماعية لها دور في زيادة معدل الاحتراق من عدمه. فالذكور المتزوجين أكثر استهدافاً للاحتراق الوظيفي من أقرانهم غير المتزوجين، والأشخاص الأرامل يعانون من الاحتراق الوظيفي أكثر من العزاب، ولا غرابة في ذلك، حيث إنَّ لذكور المتزوجين والأرامل لديهم أعباء أسرية، ومتطلبات حياتية، إضافة الى الأعباء

الوظيفية التي تزيد من حجم الضغوط الملقاة على عاتقهم، وترفع من معدل الاحتراق الوظيفي لديهم، كما أن فئة غير المتزوجين (أعزب، مطلق) اكثر استقراراً من الناحية العاطفية والنفسية من غيرهم، حيث إن الحالة الاجتماعية قد تضيف عبئاً على الموظف، وتزيد من شعوره بالإحباط، وعدم الاستقرار، وبالتالي تزيد من درجة شعوره بالاحتراق، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (بن منيع، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٨م)، ودراسة (أبو مسعود، ٢٠١٠م)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الحصيني، ٢٠١٦م)، ودراسة (أبو ريا، ٢٠١١م)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول رقم (١٥): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي بين أفراد مجتمع الدراسة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية:	المتوسط:	متزوج:	أعزب:	أرمل:	مطلق:
متزوج:	٣,٣٧٥		❖		
أعزب:	٢,٨٠٤			❖	
أرمل:	٤,٥٠٠				
مطلق:	٤,٠٠٠				

دالة عند ٠,٠٥

من خلال الجدول رقم (١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الثالث: الإنجاز الشخصي، حيث كانت قيمة (ف) ٣,١٤٨، وهي دالة عند ٠,٠٢٩، وبإجراء اختبار LSD (جدول رقم ١٦)، ظهر وجود فروق دالة

عند مستوى ٠,٠٥ ما بين متزوج ومطلق لصالح مطلق، حيث كان متوسطه ٤,٠٠٠ ، أعلى من متوسط متزوج ٣,٣٧٥ ، ويوجد فروق دالة إحصائياً بين أعزب ومطلق لصالح المطلق، حيث كان المتوسط ٤,٠٠٠ ، وهي أعلى من متوسط أعزب ٢,٨٠٤.

وبما أن مقياس الاحتراق الوظيفي على هذا البعد معكوس ؛ فإن هذه النتيجة تدل على أن المطلق أقل معاناةً، واحتراقاً وظيفياً من غيره .

جدول رقم (١٦): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في البعد الثالث: الإنجاز الشخصي بين أفراد مجتمع الدراسة، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية:	المتوسط:	متزوج:	أعزب:	أرمل:	مطلق:
متزوج:	٣,٣٧٥				❖
أعزب:	٢,٨٠٤				❖
أرمل:	٤,٥٠٠				
مطلق:	٤,٠٠٠				

دالة عند ٠,٠٥

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (١٧): اختبار ت لمعرفة وجود الفروق من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة لمقياس الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الاحتراق الوظيفي:	المؤهل:	اختبار ليفين		العدد:	المتوسط:	الانحراف المعياري:	قيمة ت:	درجة الحرية:	الدلالة:
		قيمة ف:	الدلالة:						
الإجهاد الانفعالي:	بكالوريوس	٦,٣٣٩	٠,٠٥٩	٦١	٣,٠٧٣	٠,٩٢١	٢,٦١٣	٩٣	٠,٠١٠
	ماجستير			٣٤	٣,٥٦٧	٠,٨١٤			
عدم الإنسانية:	بكالوريوس	٠,٢٧١	٠,٦٠٤	٦١	٢,٢٧٣	٠,٧٤١	٢,٨٥٣	٩٣	٠,٠٠٥
	ماجستير			٣٤	٢,٧٢٠	٠,٧١٧			
الإنجاز الشخصي:	بكالوريوس	٠,٨١٨	٠,٣٦٨	٦١	٤,١٠١	٠,٢٦٩	٢,٧٢٧	٩٣	٠,٠٠٨
	ماجستير			٣٤	٣,٩٤٥	٠,٢٦١			
الاحتراق الوظيفي:	بكالوريوس	٢,٤٨٧	٠,١١٨	٦١	٣,١٤٩	٠,٤٨٨	٢,٥٨٨	٩٣	٠,٠١١
	ماجستير			٣٤	٣,٤١١	٠,٤٤٢			

إنه من خلال الجدول رقم (١٧)، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد مجتمع الدراسة، ترجع لمتغير المؤهل العملي، حيث يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في إجمالي مقياس الاحتراق الوظيفي، تعزى لمتغير المؤهل، حيث كانت قيمة ت ٢,٥٨٨، وهي دالة عند ٠,٠١١ و، كانت الفروق لصالح حملة الماجستير، حيث كان متوسطهم ٣,٤١١ أكبر من حملة البكالوريوس، ومتوسطهم ٣,١٤٩.

كما جاءت فروق في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي، وكانت قيمة ت ٢,٦١٣، وهي دالة عند ٠,٠١، وكانت الفروق لصالح حملة الماجستير،

حيث كان متوسطهم ٣,٥٦٧ أكبر من حملة البكالوريوس، ومتوسطهم٣,٠٧٣.

يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد مجتمع الدراسة، ترجع لمتغير المؤهل العملي، حيث جاءت فروق في البعد الثاني: عدم الانسانية، تعزو لمتغير المؤهل، حيث كانت قيمة ت ٢,٨٥٣، وهي دالة عند ٠,٠٠٥، وكانت الفروق لصالح حملة الماجستير، حيث كان متوسطهم ٢,٧٢٠ أكبر من حملة البكالوريوس، ومتوسطهم ٢,٢٧٣.

يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة، ترجع لمتغير المؤهل العملي، حيث جاءت فروق في البعد الثالث: الإنجاز الشخصي، تعزو لمتغير المؤهل، حيث كانت قيمة ت ٢,٧٢٧، وهي دالة عند ٠,٠٠٨، وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس، حيث كان متوسطهم ٤,١٠١ أكبر من حملة الماجستير، ومتوسطهم٣,٩٤٥. وبما أن مقياس الاحتراق الوظيفي لبعد الانجاز الشخصي معكوس؛ فإن حملة البكالوريوس أقل معاناةً في الاحتراق الوظيفي من حملة الماجستير.

أما في بعدي الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، جات النتيجة أن حملة درجة الماجستير أكثر احتراقاً من حملة درجة البكالوريوس، أي: أن مستوى الاحتراق الوظيفي لدى المديرين يزداد مع ازدياد المؤهل العلمي، حيث يلحظ أن المديرين الذين يحملون مؤهلات علمية عليا، يشعرون بالقلق، والعصبية، وانخفاض الروح المعنوية، وذلك بسبب الطموح، وارتفاع سقف التوقعات لديهم، فكلما ارتفع مستوى التعليم لدى الافراد؛ كلما ارتفعت نسب الإبداع والإنجاز والعطاء. غير أنهم يصطدمون بالواقع عندما لا تنفذ

مقترحـــاتهم، ومتطلبـــاتهم الوظيفيـــة، فيفقـــدون الـــتحكم في عملـــهم، ولايستطيعون التأثير على الأحداث الهامة بوظيفتهم.

وتتفـق نتيجـة هـذه الدراسـة مـع دراسـة (أبـو مـسعود، ٢٠١٠م)، الـتي أوضحت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق على بعد عدم الإنسانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث وجدت الدراسة أن حملة الـدبلوم أكثـر معانـاة مـن غيرهـم مـن الفئـات مـن الاحـتراق علـى بعـد عـدم الإنسانية.

كمـا تتفـق مـع نتيجـة دراسـة (طـشطوش وآخـرين، ٢٠١٣م)، والـتي أظهرت وجود فروف ذات دلالة إحصائية بين استجابة معلمي غرف مصادر التعلم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح حملة الماجستير، وتختلـف هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسـة كـلٍّ مـن: (الحـصيني،٢٠١٦م)، ودراسة رمضان، ٢٠١١م)، ودراسة دراسة ورد(Warrad, 2012) ودراسة (أبو ريا، ٢٠١١م)، و(بن منيع، ٢٠٠٩م)، و(دراسة الزهراني،٢٠٠٨م)، والـتي أشـارت إلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى للمؤهل العلمي .

رابعا : متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٨): اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA ؛ لمعرفة وجود الفروق في وجهة نظر افراد مجتمع الدراسة لمقياس الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة : (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تبعاً لسنوات الخبرة.

الاحتراق الوظيفي:		مجموع المربعات:	درجة الحرية:	المتوسط:	قيمة ف:	الدلالة
الإجهاد الانفعالي:	بين المجموعات	١٠.٤١٩	٣	٣.٤٧٣	٤.٦٦٨	٠.٠٠٤
	خارج المجموعات	٦٧.٧٠٢	٩١	٠.٧٤٤		
	المجموع:	٧٨.١٢١	٩٤			
عدم الإنسانية:	بين المجموعات	٦.١٧٤	٣	٢٠.٥٨	٣.٨٩١	٠.٠١١
	خارج المجموعات	٤٨.١٢٦	٩١	٠.٥٢٩		
	المجموع:	٥٤.٣٠٠	٩٤			
الإنجاز الشخصي:	بين المجموعات	٠.٠٥٦	٣	٠.٠١٩	٠.٢٤١	٠.٨٦٨
	خارج المجموعات	٧.٠٥٨	٩١	٠.٠٧٨		
	المجموع:	٧.١١٣	٩٤			
الاحتراق الوظيفي:	بين المجموعات	٣.٨٢٢	٣	١.٢٧٤	٦.٢٦٠	٠.٠٠١
	خارج المجموعات	١٨.٥١٩	٩١	٠.٢٠٤		
	المجموع:	٢٢.٣٤١	٩٤			

دالة عند ٠.٠٥

من خلال الجدول رقم (١٨)، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الاحتراق الوظيفي، حيث كانت قيمة (ف) ٦.٢٦٠، وهي دالة عند ٠.٠٠١، وبإجراء اختبار LSD البعدي جدول رقم (١٩)، ظهر وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ ما بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ٢٠ سنةً)، ومن خبراتهم (من ٥الى اقل من ١٠ سنواتٍ)، و(من ١٠ إلى أقل من ١٥

سنةَ)، و (من ١٥إلى أقل من ٢٠سنةً) ؛ لصالح من خبراتهم (أكثر من ٢٠ سنةً).

جدول رقم (١٩): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في مقياس الاحتراق الوظيفي بين افراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ٩ سنوات	من ١٠- ١٢ سنة	١٣ سنة فما فوق
من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٢.٩٧٧				❖
من ١٠- ١٥ سنوات	٣.٠٥٨			❖	❖
من ١٥ — ٢٠ سنة	٣.٢٩٣				❖
أكثر من ٢٠ سنة	٣.٥٥٨				

جدول رقم (٢٠): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في البعد الاول: الاجهاد الانفعالي بين افراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ٩ سنوات	من ١٠- ١٢ سنة	١٣ سنة فما فوق
من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٢.٨٨١				❖
من ١٠- ١٥ سنوات	٢.٩٠٩			❖	❖
من ١٥ — ٢٠ سنة	٣.٣٨٨				
أكثر من ٢٠ سنة	٣.٧٢٨				

كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٨)، وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الأول: الإجهاد الانفعالي، حيث كانت قيمة (ف) ٤.٦٦٨ ، وهي دالة عند ٠.٠٠٤ ، وبإجراء اختبار LSD البعدي جدول رقم (٢٠)، ظهر وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ ما بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ٢٠

سنةً)، ومن خبراتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنواتٍ)، و (من ١٠ سنواتٍ إلى أقل من ١٥)، لصالح من خبراتهم (أكثر من ٢٠ سنةً)؛ كذلك توجد فروق بين من كانت خبراتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنواتٍ)، ومن خبراتهم (من ١٠- إلى أقل من ١٥ سنةً) لصالح من خبراتهم (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنةً).

جدول رقم (٢١): اختبار LSD البعدي لمعرفة اتجاه الفروق في البعد الثاني: عدم الانسانية بين افراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ٩ سنوات	من ١٠- ١٢ سنة	١٣ سنة فما فوق
من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٢.٠٢٨				❖
من ١٠- ١٥ سنوات	٢.٢٤٥				❖
من ١٥ – ٢٠ سنة	٢.٤٣٧				❖
أكثر من ٢٠ سنة	٢.٨٦٥				

و من خلال الجدول رقم (١٨)، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الثاني: عدم الإنسانية، حيث كانت قيمة (ف) ٣.٨٩١، وهي دالة عند ٠.٠١١، وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ ما بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ٢٠ سنةً)، ومن خبراتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنواتٍ)، و (من ١٠ سنواتٍ إلى أقل من ١٥ سنةً)؛ لصالح من خبراتهم (أكثر من ٢٠ سنةً). بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الثالث: الإنجاز الشخصي، حيث كانت قيمة ٦.٢٦٠، والدلالة ٠.٨٦٨

وعليه، يتضح أن مستوى الاحتراق الوظيفي يزداد مع ازدياد سنوات الخبرة، ويقل مع انخفاض سنوات الخبرة، ويفسر ذلك لكون هذه الفئة أكثر

الفئات خبرة وممارسة إدارية في مجال الإدارة فقد تجاوزت خبرتهم (أكثر من ٢٠ سنةً)، وعملت لسنوات عديدة في نفس المجال دون تغيير وتطوير في بيئة العمل، وعانت كثيراً من المشكلات الصحية، والضغوط العملية؛ بسبب زيادة الأعباء الحياتية والوظيفية، والمتطلبات الإدارية، إضافةً إلى أنهم يتوقعون الكثير من أنفسهم ومن المؤسسات التي ينتمون إليها فيما يتعلق بالتقدير، والتعزيز الإيجابي، والمكافآت، وفرص التقدم الوظيفي، غير أنهم اصطدموا بالواقع، مما جعلهم أكثر عرضةً للاستنفاذ العاطفي، والإجهاد الانفعالي؛ فكإنو أكثر احتراقاً من غيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: (الزهراني، ٢٠٠٨م)، ولوبيز وآخرين (López et.al,2010) و(الخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥م)، والتي تشير إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة؛ كلما زاد مستوى المعاناة من الاحتراق الوظيفي. وتختلف مع نتائج دراسة كلٍّ من: (أبو مسعود ٢٠١٠م)، و (بن منيع ٢٠٠٩م)، ودراسة ورد (Warrad, 2012)، والتي أشارت إلى أنه كلما زادت سنوات الخبرة؛ كلما قل مستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين، والعكس صحيح. وتختلف مع نتائج دراسة كلٍّ من: (الحصيني، ٢٠١٦م)، و(أبو ريا، ٢٠١١م)، و كونج (Koenig, 2014)، ورمضان، ٢٠٠٩م)، و(طشطوش وآخرون، ٢٠١٣م)، التي لم تجد تأثيراً لمتغير الخبرة على الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة.

* * *

ملخص النتائج:

إنه بناءً على الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة حول ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة ؛ فقد استطاعت الباحثة أن تتوصل إلى النتائج التالية :

النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؟

- ظهر أن الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، جاء بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط ٣,٢٤٣، والانحراف المعياري ٠,٤٨٧ وهي تقع في منطقة المتوسطات من (٢,٦٠- ٣,٤٠)، وهي تشير إلى درجة احتراق وظيفي متوسط. وجاءت الأبعاد كالتالي :

أولاً: بعد الإجهاد الانفعالي :

تبين أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجةٍ متوسطة من الإجهاد الانفعالي، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد الاجهاد الانفعالي، كأحد أبعاد مستوى الاحتراق الوظيفي لديهم ٣,٢٥٠، والانحراف المعياري ٠,٩١١ ، وأن أكثر مظاهر الاجهاد الانفعالي يظهر في الجوانب التالية :

- أشعر باستنفاد كامل طاقتي في نهاية اليوم الذي أقضيه في عملي.
- أشعر بأن عملي يجهدني نفسياً.
- وأن أقل مظاهر الإجهاد الانفعالي يظهر في الجوانب التالية :

- أشعر بالإحباط في عملي.
- التعامل مع الناس بشكلٍ مباشر، يشكل ضغطاً كبيراً عليَّ.

ثانياً: بعد عدم الإنسانية

تبين أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجة منخفضة من عدم الإنسانية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد عدم الإنسانية، كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي لديهم ٢,٢٤٣، وانحراف معياري ٠,٤٨٧، وهو يشير إلى درجة احتراق ضعيفة، وأهم مظاهرها يتمثل في النواحي التالية:

- أشعر بأنني أتعامل مع الآخرين في العمل بجفاء.
- أشعر بأنني قد أصبحت أكثر قساوةً منذ أن توليت هذا العمل.

في حين برزت أقل مظاهر عدم الإنسانية في النواحي التالية:

- أشعر أن بعض الأشخاص في العمل يظنون أنني سبب لبعض مشاكلهم.
- أشعر بأنني لا أكترث كثيراً بمشاعر الآخرين ورغباتهم.

ثالثاً: بعد الإنجاز الشخصي

تبين أن أفراد مجتمع الدراسة يشعرون بدرجةٍ كبيرة من الإنجاز الشخصي، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد الإنجاز الشخصي، كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي لديهم ٤,٠٤٥، وانحراف معياري ٠,٠٢٧٥، وهو يشير إلى درجة كبيرة، وجاءت أكثر مظاهر الإنجاز الشخصي في العبارات التالية:

- أشعر بأنني أستطيع التعامل بكفاءة عالية مع المشكلات التي يسببها الآخرون.
- أستطيع وبسهولة تهيئة الجو المناسب لأداء عملي على أكمل وجه.

في حين ظهرت أقل مظاهر في:

- أستطيع أن أفهم كيف يشعر المراجعون تجاه مهنتي.
- أشعر أنني من خلال عملي أؤثر إيجاباً في حياة الآخرين.
- السؤال الثاني: ما مصادر الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؟.

لقد اتضح أن أكثر مصادر الاحتراق تأثيراً علي أفراد مجتمع الدراسة كان مصدر[طبيعة العمل المادية]، حيث جاء في الترتيب الأول بدرجةٍ كبيرة جداً كمصدر هام من مصادر الاحتراق الوظيفي، يليه في الأهمية العلاقة مع أولياء الأمور، ثم العلاقة مع الطلبة، يليه العلاقة مع المعلمين، ثم ضغوط العمل، وأقلها تأثيراً قلة التعزيز الإيجابي.

- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين آراء عينة الدراسة حول مستوى الاحتراق الوظيفي بأبعاده الثلاثة: (الإجهاد الانفعالي، وعدم الإنسانية، الإنجاز الشخصي)، تعزى إلى مجموعة من المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟.

كشفت الدراسة أن العوامل الديمغرافية التي تميز بين الذين يعانون من ارتفاع او انخفاض في الاحتراق الوظيفي، هي سنوات الخبرة في الذين خدمتهم (٢٠ سنةً فما فوق)، والمؤهل العلمي مثلاً في حملة الماجستير، والحالة الاجتماعية ممثلة في المتزوجين. وكشفت الدراسة أن المديرين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، هم الأكثر شعوراً بالاحتراق الوظيفي.

* * *

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، فإن الدراسة توصي بما يلي:

١- الحد من أسباب الشعور بالإجهاد الانفعالي، كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة، والعمل على حلها من خلال الآليات التالية:

- تحديد أسباب الاستنزاف العاطفي، التي تسبب الإجهاد الانفعالي لدى القيادات المدرسية.

- العمل على تقليص الأعباء الإدارية والفنية التي تصرف جهد ووقت مدير / مديرة المدرسة عن دوره القيادي والتربوي.

- تفويض السلطات لتركيز المهام والمسؤوليات الوظيفية المهمة لمديري المدارس.

- العمل المتوازن خلال وقت الدوام الرسمي ضمن فرق عمل، تفوض لها صلاحيات تتوافق ومهامها العملية.

- تزويد مديري المدارس بإرشادات وتعاميم واضحة؛ للتعامل مع كافة الظروف والمواقف.

٢- معالجة أسباب تكرار الشعور بضعف العلاقات الإنسانية، وذلك من خلال الآليات التالية:

- عقد دورات تدريبية لإكساب مديري المدارس المهارات القيادية والإنسانية المطلوبة لكيفية التعامل مع المواقف الصعبة.

- إيجاد روح التآزر والاستعداد لتقديم الدعم النفسي في بئية العمل .

- النظـرة للقـيم الانـسانية مـن قبـل المـسؤولين بأنهـا أهـم القـوانين والتنظيمات الإدارية التي تحكم المؤسسة.

٣- تعزيـز مـستويات الإنجـاز بمـا يرفـع مـستوى الثقـة لـدى العـاملين في المدرسـة، ويحـد مـن ظـاهرة الاحـتراق الـوظيفي الـتي قـد تحـدث، وذلـك مـن خلال الآليات التالية:

- اتباع أساليب التمكين الحديثة لمنحهم مزيداً من الصلاحيات.

- توسيع دائـرة الحـوافز الماديـة والمعنويـة، كـشهادات الـشكر والتقـدير، والمكافأة المالية.

٤- اتخاذ الإدارة التعليمية عدة إجـراءات تنفيذيـة؛ لتحـسين بيئـة العمـل، وتخفيف الـشعور مـن حـدة التـوتر، وتكـرار الاحـتراق الـوظيفي لـدى مـديري المدارس من خلال الآليات التالية:

- سرعة استجابة القيادات التعليمية لشكوى مديري المـدارس، وتـذليل كافة الصعوبات التي قد تواجههم، وتعترض سير العملية التعليمية والتربوية.

- الاهتمـام ببيئـة العمـل في جميـع مرافـق المبنـى المدرسـي مـن فـصول، مختـبرات، حـدائق وملاعـب ، وتـوفير كافـة المـستلزمات التعليميـة داخـل المدارس.

- العمل على إيجاد بيئة جاذبة محفزة لجميع منسوبي المدارس.

٥- اهتمـام أصـحاب القـرار بظـاهرة الاحـتراق الـوظيفي، والعمـل علـى التخفيف من حدة انتشارها، وذلك من خلال تبني الإدارة التعليمية لعدد من الآليات التالية:

- تطبيق مبدأ سياسة التدوير الوظيفي لمديري المدارس ؛ لما له من انعكاسات إيجابية، وفوائد جمة، تنصب بالدرجة الأولى في صالح العملية التعلمية والتربوية، وبالتالي تحقيق الجودة في التعليم.

- الاستفادة من أصحاب المؤهلات العلمية العليا، وذلك من خلال تعيينهم في مراكز قيادية مهمة ؛ للاستفادة من خبراتهم، وتحقيق طموحاتهم العلمية والعملية.

- وضع خطط وقائية عن طريق عقد ورش عمل، ودورات تدريبية متخصصة لمديري المدارس في الجوانب النفسية ؛ لتبصيرهم بكل ما يؤثر سلباً على نفسياتهم، وكيفية مواجهتها.

- الاستفادة من الأبحاث المقدمة إلى الندوات والمؤتمرات التي تعنى بظاهرة الاحتراق الوظيفي ؛ لتفعيل التوصيات الكفيلة بمعالجة أسباب هذه الظاهرة، والحد منها.

دراسات مقترحة:

- إجراء المزيد من البحوث، والدراسات الميدانية التي تتناول موضوع الاحتراق الوظيفي، وعلاقته بجوانب أخرى، كالالتزام التنظيمي، والرضاء الوظيفي، والأداء المهني ؛ للكشف عن العلاقة بينهما.

- إجراء دراسات تبين الآثار الناجمة عن الاحتراق الوظيفي على الأفراد، والمنظمات.

* * *

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- ابن زرعة، سوسن محمد. (٢٠١٢م). السلوك القيادي لمديرة المدرسة وعلاقته، بالإنهاك الوظيفي للمعلمة .دراسة ميدانية على معلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية. م ٢٠. ع ١. ص ص٢٦١ – ٢٩٩.
- ابن منيع، محمد سليمان. (٢٠٠٩م). الاحتراق الوظيفي في الأجهزة الأمنية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- أ بو ريا، إبراهيم عباس. (٢٠١١م). المناخ التنظيمي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى العاملين في مديريات وزارة السلطة الوطنية الفلسطينية في منطقة جنوب الضفة الغربية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة القدس. القدس.
- أبو مسعود، سماهر مسلم. (٢٠١٠م). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة - أسبابها وكيفية علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- السرحان، خالد (٢٠١٦م). الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. م ٤٣. ع١. ص ص ١- ٣٠.
- العساف، صالح محمد.(٢٠١٢م). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية .ط٢.الرياض .دار الزهراء.
- الرفاعي، يحي عبدالله و القضاة، محمد فرحان .(٢٠١٠م).مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية السعودية .م٢ .ع٢ .ص ص ٢٩٨ - ٣٥١.

- الحريري، اياد ادريس. (٢٠١٢م) أثر الرعاية المهنية على الاحتراق الوظيفي .دراسة تطبيقية على هيئة الهلال الأحمر لدولة الامارات العربية المتحدة . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عين شمس. كلية التجارة .قسم ادارة الاعمال.
- الحصيني، مالك محمد.(٢٠١٦م) مستويات الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك. تبوك.
- حسن، فوزي محمد (٢٠٠٨م). الاحتراق الوظيفي وتأثيره على الدور المهني لأخصائي الاجتماعي بالمجال المدرسي. دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية بمدينة أسوان. المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية. حلوان شهر مارس.ص ص ٥٥٩٢- ٥٦٦١.
- خلفيات، عبد الفتاح صالح والمطارنة، شيرين محمد. (٢٠١٠). أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في أقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، م ٢٦،ع١ ص٥٩٩- ٦٤٢
- العساف، صالح محمد. (٢٠١٢م) .المدخل الى البحث في العلوم السلوكية .ط١ .الرياض.دار الزهراء.
- الشمري، غربي مرجي. (٢٠١٥). علاقة الاحتراق الوظيفي بفاعلية أداء الوظائف الإدارية لدى القيادات الجامعية السعودية والاردنية، .مجلة العلوم التربوية. م٢٧.ع١ ص ص ١٠٧- ١٢٥.
- الأغبري، عبد الصمد.(٢٠٠٨م) .الادارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر.ط٣.بيروت.دار النهضة العربية.
- آل ناجي، محمد عبدالله. (٢٠١٣م). الادارة التعليمية والمدرسية.ط٥.أبها رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

- عابدين، محمد عبد القادر.(٢٠١١م).الاحتراق النفسي لدى المشرفيين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية، مجلة الجامعة الإسلامية .م ٩.ع ٢ ص ص٤٣٩- ٤٨٦.
- سليمان أحمد سيد.(٢٠١١م).القيادات الجامعية وتحديات العولمة، ط٢، مؤسسة غريب، القاهرة .
- جرينبرج، جريالد، وبارون، روبرت (ترجمة رفاعي، رفاعي، وبسيوني إسماعيل).(٢٠١٤م) إدارة السلوك في لمنظمات .ط٧.الرياض.دار المريخ .
- بني أحمد، أحمد محمد عوض(٢٠٠٧م) .الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس.ط١.عمان .دار الحامد.
- متولي، رجوات (٢٠٠٥م). الاحتراق النفسي لدى عينة من المحامين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- الكلابي، سعيد، ورشيد، مازن. (٢٠٠١م). الاحتراق الوظيفي دراسة استكشافية لمقياس (ماسلاك) على الموظفين بمدينة الرياض .المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، م١٣.ع١ .ص ص١١٣- ١١٥.
- رمضان، رشيدة عبد الرؤف. (٢٠٠١م) لاحتراق الوظيفي وعلاقته بالرضا المهني لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية. م ٢٦. ع ١٥١. ص ١٨٩ – ٢٤٦.
- رمضان، رشيد عبد الرؤف. (٢٠٠٩م). مقياس الاحتراق الوظيفي "كراسة تعليمات ". القاهرة: مكتبة القرطاسية.
- الزعبي خالد؛ والكريديس صالح .(٢٠١٢) .مدى تأثير الدعم التنظيمي والاجتماعي في ضغوط العمل - دراسة ميدانية على العاملين في مراكز الدوائر

الحكومية في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية . مجلة الاقتصاد والإدارة. جامعة الملك عبد العزيز. م٢٦. ع ١. ص ص ٢٢١- ٢٨٠ .

- الزهراني، نوال .(٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- عسكر، علي .(١٩٨٧م). السلوك التنظيمي في المجال التربوي. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- عسكر، علي (٢٠٠٥م) الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل "السلوك التنظيمي المعاصر"، القاهرة: دار الكتاب الحديث .
- القاسم، فوزية عبد الله (١٤٢٨هـ). محددات الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين في مجال القطاعين العام والخاص. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.
- القرني، علي بن شويل (٢٠٠٤م) الاعلام والاحتراق النفسي دراسة على مستوى الضغوط المهنية مجلة جامعة الملك سعود، كلية الآداب، الرياض مجلد ١٦ العدد ١
- كامل، رافت وليم.(٢٠٠٨م) .محددات الاحتراق الوظيفي وعلاقتها بالتغيير التنظيمي وسلوك المواطنة. مجلة البحوث المالية والتجارية جامعة بور سعيد .ع ٢ ص ص٣٦- ٧٧.
- النفيعي، ضيف الله عبدالله .(٢٠٠٠م)..الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة . مجلة الاقتصاد والادارة. جامعة الملك عبد العزيز. جدة م ١٤. ع ١.ص ص ٥٥- ٨٨.
- الخرابشة، عمر .وعربيات أحمد (٢٠٠٥م) .الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية .م١٧ ع٢.ص ص ٢٩٢- ٣٣١.

- طشطوش، رامي وجروان، علي، ومهيدات، محمد، بني عطا، زايد .(٢٠١٣) .ظاهرة الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي غرف المصادر في الأردن .مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) م ٢٧.ع٨ ص ص ١٧٢٨- ١٧٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdul Muthalib, N. (2003). Occupational Stress And Coping Strategies As Perceived By Secondary School Principals In Kuala Lumpur (Doctoral thesis dissertation, University of Illinois, Urbana, USA). Retrieved from http://hdl.handle.net/2142/79715
- Gürbüz, H., Tutar, H. & Başpınar, N.Ö. (2007). Burnout levels of executive lecturers: a comparative approach in three universities, Sosyal Bilimler Dergisi (18)1, 65-88.
- Gillian , J. (2007). An exploratory Study of the Prevalence and nature of Burnout among public primary and Secondary Qualified School Teachers in Saint Lucia (Master's thesis, Trinity Western University, Langley, BC, Canada). Retrieved from https://www2.twu.ca/cpsy/theses/johngillian.pdf
- Koenig, A. (2014). Learning to prevent burning and fatigue teacher burnout and compassion fatigue (Master's thesis. University of western Ontario, Canada). Retrieved from ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3386&context=etd
- LÓpez ,J.; Bolaño, C.; Maria L., et. al. (2010). A study of the factors leading English Teacher to Burnout. Journal of Psychology and Psychological Therapy (10)1, 107-123.
- Maslach, C. & Leiter, M .(1997). The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Skaalvik, E .(2010). Teacher self – efficacy and teacher burnout: A Study of relations. Journal of teaching teacher education (26)5, 1059-1069.
- Warrad, M. (2012). Teacher burnout: Causes and Projected Preventative and Curative interventions (Doctoral thesis. Drexel university, Philadelphia, U.S.A). Retrieved from. https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A4002
- Whitechead,A. (2001). Teacher burnout: a study of occupational stress and burnout in New Zealand school teachers (Doctoral thesis. Palmerston North, New Zealand). Retrieved from mro.massey.ac.nz/handle/10179/2083
- Maslach.C., & Gakson, S. (1986). Burnout Inventory Manual 2nd Ed. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Hakanen , J.; Bakker, A. ; & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of school Psychology (l43) 5, 495-513.

- Bas, G., & Yildirm , A. (2012). An Analysis of Burnout Turkish Elementry School Principles. The international Journal of Educational Researchers (3)1, 1-18.
- Toker, B. (2015). Burnout Among University Academicians; Anempirical Study on the Universities of Turkey. Dogus university Journal (12)1, 114-127.

❊ ❊ ❊

- Warrad, M. (2012). Teacher burnout: Causes and Projected Preventative and Curative interventions (Doctoral thesis. Drexel university, Philadelphia, U.S.A). Retrieved from. https://idea.library.drexel.edu/islandora/object/idea%3A4002
- Whitechead,A. (2001). **Teacher burnout : a study of occupational stress and burnout in New Zealand school teachers** (Doctoral thesis. Palmerston North, New Zealand). Retrieved from mro.massey.ac.nz/handle/10179/2083
- Zahrani, Nawal. (2008). **Burnout and its relationship to some personality traits among workers of people with special needs**. **Unpublished** Master Thesis, Umm Al Qura University . Kingdom of Saudi Arabia.
- Zoubi Khaled; Al-keredis, Saleh. (2012). **The impact of organizational and social support on workplace stress: Field study on employees of centers of government departments in the province of Jeddah, Saudi Arabia. Economics and Management Journal (26)**1, 221-280.

❊ ❊ ❊

- LÓpez ,J.; Bolaňo, C.; Maria L., et. al. (2010). A study of the factors leading English Teacher to Burnout. **Journal of Psychology and Psychological Therapy (10)**1, 107-123.
- Maslach, C. & Leiter, M .(1997). **The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Maslach.C., & Gakson, S. (1986). **Burnout Inventory Manual 2nd Ed**. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.
- Metwally, Rjuat. (2005). **Burnout among a sample of lawyers and its relationship to some psychological and professional variables**. **Unpublished** Ph.D. Thesis, University of Minya.
- Qarni, Ali bin Shuweil (2004) **Media and psychological burnout: a study on the level of professional stress**. **Journal of King Saud University**, (1)16, 34-67.
- Qasim, Fawzia Abdullah. (**2007**). **Determinants of Job Burnout among staff in the public and private sectors**. **Unpublished** Master Thesis, King Saud University, Riyadh.
- Ramadan, Rashid Abdul Raouf. (2009**). Job Burnout Scale "Booklet of Guidelines**". Cairo: Al-ketab Publishing House.
- Ramadan, Rashida Abdul Raouf. (2001). Job Burnout and its relationship to the professional satisfaction among **primary-school teachers. Educational Journal, (26)** 151, 189-246.
- Rifai, Yahya Abdullah; and AlQudah, Mohammed Farhan. (2010). Burnout levels among faculty members at **the College of Teachers** in Abha in light of some variables. **Journal Umm Al-Qura Universit for Educational and Psychological Sciences, (2)** 2, 298-351.
- Sarhan, Khalid. (2016). **Psychological Burnout among Jordanian principals and its relationship to self-competence from their perspective. Journal of Educational Science Studies, (43)**1, 1 -30.
- Shammari, western Marji. (2015). **Job Burnout and its relationship with the effectiveness of administrative job performance among** the Saudi and Jordanian university leaders**. Journal of Educational Sciences, (27)** 1, 107-125.
- Skaalvik, E .(2010). Teacher self – efficacy and teacher burnout: A Study of relations. **Journal of teaching teacher education (26)**5, 1059-1069.
- Suleiman, Ahmed Sayed. (2011**). University leaders and the challenges of globalization**. 2nd ed., Cairo: Ghareeb Publishing House.
- Tashtush, Rami et al. (2013). **The relationship between the phenomenon of psychological burnout and job satisfaction among the teachers of learning resource rooms in Jordan**. **An-Najah University Journal for Research - Humanities, (27)**8, 1727-1762.
- Toker, B. (2015). Burnout Among University Academicians; Anempirical Study on the Universities of Turkey. **Dogus university Journal (12)**1, 114-127.

Langley, BC, Canada). Retrieved from https://www2.twu.ca/cpsy/theses/johngillian.pdf
- Greenberg, Jerald, and Baron, Robert (translated by: Rifai, Rifai, and Bassiouni Ismail). (2014**). Behavior in Organizations**.7th ed, Riyadh: Mars Publishing House.
- Gürbüz, H., Tutar, H. & Başpınar, N.Ö. (2007). Burnout levels of executive lecturers: a comparative approach in three universities, **Sosyal Bilimler Dergisi (18)**1, 65-88.
- Hakanen , J.; Bakker, A. ; & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. **Journal of school Psychology (l43)** 5, 495-513.
- Hariri, Ayad Idriss. (2012). The impact of professional care on the Job Burnout: A Case Study of the Red Crescent of the United Arab Emirates. **Scientific Journal of Economy and Trade**, (1)4, 279-305.
- Hassan, Mohammed Fawzi. (2008). **Job Burnout and its impact on the professional role of the school social specialist. A Case Study on social specialist at the primary, prep and high schools in Aswan**. International Scientific Conference of Social Service, Helwan March 2008, 5592-5661.
- Hussaini, Malik Mohammad. (2016)**. Job Burnout levels among High school principals in Tabuk**. Unpublished Master Thesis, University of Tabuk, Tabuk.
- Ibn maneeam, Mohammed Suleiman. (2009). **Job Burnout in the security apparatuses in Saudi Arabia**. Unpublished PhD thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.
- Kamel, Raafat William. (2008). **Determinants** of Job Burnout and their relationship to **organizational change** and citizenship behavior. **Research Journal of Finance and Trade, (2)**, 36-77.
- Kelabi, saied, and Rashid, Mazen. (2001). Job Burnout: **an** exploratory study of **Maslach Burnout Inventory among employees** in Riyadh. **Journal of Administrative Sciences, (13)**1, 113-115.
- Kharabsheh, **U**arabiyat Omar Ahmad. (2005). Burnout among teachers working with students with learning difficulties in resource rooms. **Journal of Umm Al Qura University** for **educational, social and humanitarian Sciences,** (**17**)2, 292-331
- Kholaifat, Abdel Fattah Saleh and Al-Matarneh, Shireen Mohammed. (2010). The impact of work **stress** on job performance **among the public elementary school principals in the region of** South Jordan. **Journal of the University of Damascus**, (26) from 1.599 to 642.
- Koenig, A. (2014). **Learning to prevent burning and fatigue: teacher burnout and compassion fatigue** (Master's thesis. University of western Ontario, Canada). Retrieved from ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3386&context=etd

List of References:

- Abdin, Mohammed Abdel-Qader. (2011). Job Burnout Among **Educational Supervisors in Directorates of Education** in the West Bank. **Journal of Islamic University**, (9)2, 439-486.
- Abdul Muthalib, N. (2003). **Occupational Stress and Coping Strategies As Perceived By Secondary School Principals In Kuala Lumpur** (Doctoral thesis, University of Illinois, Urbana, USA). Retrieved from http://hdl.handle.net/2142/79715
- Abu Masoud, Samaher Muslim. (2010**). Job Burnout phenomenon among the personnel at the Ministry of Education and Higher Education in the Gaza Strip**. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza: Gaza.
- Abu Raya, Ibrahim Abbas. (2011). **Organizational climate and its relationship to Job Burnout among workers in the directorates of the Ministry of the Palestinian National Authority in the southern West Bank area**. Published Master Thesis, Quds University. Jerusalem.
- Aghbari, Abdul Samad. (2008). **School administration: Contemporary Planning and organizational dimension**. Beirut: Arab Renaissance Publishing House.
- Al Naji, Mohammad Abdullah. (2013). **Educational and school administration**. Abha: Rafed for administrative and educational consulting.
- Alinviei, Deif Allah Abdullah. (2000). Job Burnout in the service-governmental organizations in the province of Jeddah. **Economics and Management Journal**, (14)1, 55-88.
- Askar, Ali. (1987). **Organizational behavior in the educational field**. Kuwait: Al-qalam Publishing House.
- Askar, Ali. (2005). **Psychological and social foundations of behavior in the work field, "the contemporary organizational behavior"**, Cairo: Al-ketab Al-Hadith Publishing House.
- Assaf, Mohammed Saleh. (2012). **Approach for the behavioral sciences**. Riyadh: Al-Zahra Publishing House.
- Bas, G., & Yildirm , A. (2012). An Analysis of Burnout Turkish Elementry School Principles. **The international Journal of Educational Researchers (3)**1, 1-18.
- Beni Ahmed, Ahmed Mohamed. (2007). **Burnout and organizational climate in the schools.** Amman: Al-Hamed Publishing House.
- Ebn Zara'a, S., M. (2012). Leadership behavior to the female principal and its relationship to career exhaustion of the female teacher. A Field Study of public education teachers in Riyadh. **Journal of Educational Science, (20)**1, 261-299.
- Gillian , J. (2007). **An exploratory Study of the Prevalence and nature of Burnout among public primary and Secondary Qualified School Teachers in Saint Lucia** (Master's thesis, Trinity Western University,

Job Burnout Phenomenon among Principals of Public Secondary Schools in Makkah General Directorate of Education A Field Study

Dr. Nouf Khalaf Mohamed Alhadrami
department of Management and Educational Planning
Faculty of Education and Arts Tabouk university

Abstract:

The current study is an attempt to identify how prevalent the Job Burnout phenomenon among public secondary school principals in the General Directorate of Education in Makkah. Maslach Burnout Inventory-based questionnaire was designed to achieve the study objectives. The study adopted the descriptive and analytical method, where the population consisted of all principals of public secondary schools, and the questionnaire was distributed among (120) principals. The study concluded that the Job Burnout among the participants was average with a mean of (3.243), and a standard deviation of (0.487). The study also showed that the more experienced principals with higher qualifications and those who are married are the most vulnerable to Job Burnout. The results also indicated that the most effective source that causes Job Burnout for principals is physical work environment and the least effective one is the lack of positive reinforcement.

KEYWORDS: Job Burnout, Makah, Secondary School Principals

درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي

د. عمر علي الرفايعه
قسم إدارة التخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. سليمان بن محمد الجبير
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي

د. عمر علي الرفايعه
قسم إدارة التخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. سليمان بن محمد الجبير
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٥ / ٥ / ١٤٣٧هـ
تاريخ قبول البحث: ٢٠ / ٦ /١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية تعرف درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجامعة، والنوع، والوظيفة)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة مستندة إلى الأدب النظري لنظرية المكونات الأربعة في السلوك الأخلاقي لرست، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من (١٨٠) من العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض، وكانت نتائج الدراسة:

١. أن درجة التزام الجامعات الحكومية بالسلوك الأخلاقي كانت مرتفعة، إذ جاءت المتوسطات الحسابية لأبعاد السلوك الأخلاقي التي يشكل كل منها مجالاً منفصلاً من مجالات أداة الدراسة: (٤,٠٨) للحساسية الأخلاقية، و(٤,٠١) للدافعية الأخلاقية و(٤,٠١) للفعل الأخلاقي، و(٣,٧٠) للحكم الأخلاقي، في حين كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة الأربعة (٣,٩٤) مما يعكس درجة مرتفعة من الالتزام بالسلوك الأخلاقي في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة التزام الجامعات الحكومية بالسلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة حيث كانت الفروق لصالح جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الكلمات المفتاحية: السلوك الأخلاقي، معايير الاعتماد الأكاديمي، الجودة

المقدمة:

تقوم تطبيقات إدارة الجودة في أساسها على المعايير، والمعايير في المنظمات على اختلافها لا يمكن رعايتها وتفعيلها بعيداً عن الالتزام الأخلاقي الذي يكفل لها الاستمرارية والحيوية، ويضمن لجميع الأطراف حقوقهم، ولّما كانت الإدارة قائمة على صناعة القرار واتخاذه، لا بل إنه لُبُّ الإدارة (سايمون، ٢٠٠٣م) لذا لا يمكن أن يمارسها صاحبها منفصلاً عن قناعاته وقيمه واعتقاداته، من هنا جاء الاهتمام بالالتزام الأخلاقي في السلوك القيادي والإداري في المنظمات على اختلافها بما فيها الجامعات، وقد جاءت المعايير الأكاديمية في التعليم العالي لدى كثير من أنظمة التعليم العالي والهيئات الدولية مؤكدة على ذلك، كما جاء في معايير الاعتماد الأكاديمي للهيئة الوطنية في المملكة العربية السعودية ما يقترب من هذا الاتجاه، فجاء المعيار الفرعي الخامس من المعيار الرئيس الثاني من معايير الاعتماد الأكاديمي مخصصاً للالتزام الأخلاقي ومؤشراته (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٣م).

وتبيّن الدراسات التي تناولت السلوك الأخلاقي في مجملها أهمية الالتزام به، كما بيّن بعضها أن العاملين الأكثر التزاماً في منظماتهم هم الأفراد الذين يجدون تأكيداً من تلك المنظمات على السلوك الأخلاقي، على أن يكون هذا السلوك جزءً من صورة المؤسسة وجزءً من مناخها التنظيمي، وقد لجأ القادة التربويون إلى بناء أطر أخلاقية لصنع القرار لتزويد المؤسسة بمخطط واضح للتوقعات والنتائج المترتبة على السلوك الأخلاقي(الخوالدة وزملاؤه، ٢٠١٣م)، و(الشريقي وزملاؤه، ٢٠١٢م)، و (راضي، ٢٠١١م) (الديسطي، ٢٠٠١م).، من هنا فإن على الجامعات اليوم أن تقرر -

وبإشراك جميع الأطراف- مجموعة من المبادئ والقيم التي تحتاجها الجامعة بمنظومتيها الإدارية والأكاديمية لتكون هذه القيم حاكمة للسلوك، ولعل إشراك الجميع بهذه الطريقة يكون كفيلاً بتمثل الأخلاق المتفق عليها من قبل الجميع، وفي ذروة اقبال الجامعات على نيل الاعتمادات الأكاديمية نجد أن أمامها التعامل مع ثلاثة نشاطات هي: إجراءات ضمان الجودة، وإجراءات ضبطها، ثم الحصول على الاعتماد الأكاديمي الذي يأتي تتويجاً للنشاطين السابقين وإجراءاتهما، وينظر كثير من العاملين في مجال الجودة إلى الاعتماد الأكاديمي على أنه غاية في حد ذاته، فيكون الاهتمام بالوثائق والانشغال فيها على حساب الجودة الحقيقة، والأصل أن يكون الاعتماد الأكاديمي وسيلة للتطوير والتحسين المستمرين.

* * *

المشكلة:

لا تزال قضيتا القرار الأخلاقي والممارسة الأخلاقية في الإدارة تعانيان من قلة التناول والطرح لهما على صعيد البحث العلمي كما يشير كل من بارنت (Barnett, 2001) وبارتلت (Bartlett) اللذين يريان أن هذه القضية لم تنل نصيبها من البحث والدراسة، وأن المسألة تحتاج مزيداً من الدراسات الميدانية المتعمقة، كما توصلت مارتن (Martin, 2004) في دراستها لطبيعة قرارات الإداريين التربويين في ولاية تكساس الأمريكية إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة لا تشير إلى أن الإداريين التربويين يتخذون القرارات الأخلاقية.

ونجد من يشير إلى ضرورة الالتزام بالقيادة الأخلاقية المتمثلة في الشخص الأخلاقي الذي يعبر عنه بالسمات الأخلاقية، ولا يكتفى بهذه السمات دون أن يقوم القائد بدور المدير الأخلاقي الذي يشجع السلوكيات الأخلاقية ويدعمها (Brown, 2007)، وحتى لا تكون عمليات الجودة منقطعة عن التطوير الحقيقي في أداء الجامعات مما ينعكس بالإيجاب على مخرجاتها لا بد من الاحتكام إلى جملة من المعايير الاخلاقية، تضبط سلوك القائمين على تطبيقات الجودة والمتعاونين معهم، وقد أصبحت هذه القضية من القضايا الرئيسة التي تناقش في مجال صناعة القرار في منظمات الأعمال على اختلافها، وكذلك الأمر على صعيد إدارة مؤسسات التعليم العالي ومنها الجامعات حيث تزايد الاهتمام بالمعايير الأخلاقية التي ينبغي لها أن تسهم في ضبط سلوكيات الأكاديميين، فقد بينت دراسة (الخوالدة وزملاؤه ١٤٣٤ هـ) أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظر

الطلبة كانت متوسطة، كما برزت اتجاهات ودعوات لتحديد معايير أخلاقية في العمل الجامعي من ذلك ما هدفت إليه دراسة كوثر (Kuther,2003) من تحديد الملامح الخُلُقيّة للأستاذ الجامعي، مدللة على أهمية السلوك الأخلاقي كضرورة في التعامل مع الطلبة وفي الممارسة الأكاديمية بشكل عام

ومن هنا تأتي مسوغات الموضوع البحثي ومبرره الرئيس، إضافة إلى ما تبين للباحثين من خلال خبرتهما في مجال تطبيقات الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واطلاعهما القريب على تجارب كل من جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بن عبد الرحمن الذي تبين معه أن هناك ممن يركز أحياناً على الحصول على شهادات الجودة والاعتماد الأكاديمي دون الاهتمام بالتطبيق الحقيقي لأسس ضمان الجودة ومبادئها، الأمر الذي يجعل من وجود معايير أخلاقية تضبط حركة المتعاملين مع الجودة وسلوكهم الإداري والأكاديمي ضرورة ملحة، وفي ضوء ذلك تلخصت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

وبالتحديد فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي بأبعاده الأربعة (الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والفعل الأخلاقي) في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجات التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجامعة، والنوع، والوظيفة).

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن درجة التزام الجامعات المستهدفة بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي. وبالتالي فإن البحث سيسعى إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على الإطار المفاهيمي للسلوك الأخلاقي.

٢. قياس درجة التزام الجامعات المستهدفة بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة.

٣. التعرف على أثر متغيرات (الجامعة، والنوع، والوظيفة) على درجة التزام الجامعات الحكومية بمدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من ناحيتين:

الأولى: الأهمية النظرية لموضوعه وتطبيقاته في العمل الجامعي، خصوصاً عند تطبيق الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

الثانية: الأهمية المترتبة على زيادة التوسع في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وتوجهها جميعاً للحصول على الاعتمادات الوطنية والدولية المناسبة للمؤسسات وبرامجها الأكاديمية، وتبني المنهجيات التي

تـضمن لمخرجـات هـذه المؤسـسات التعليميـة المواءمـة مـع الحاجـات الحقيقـة للمجتمعات وأسواق العمل في زمن اقتصاد المعرفة الذي تتبناه حكومة المملكة العربية السعودية، وكـأي منهجيـة جديـدة في إدارة الـنظم المختلفـة ومـن بينهـا النظم التعليمية فإن تطبيقات الجودة تتعرض لصعوبات ومعوقات كثيرة، كما ينتج عن تطبيقها آثار جانبية غير مرغوبة تستلزم متابعة التقويم والتطوير، وقد برز من أهم الآثار الجانبية لحركة الاعتماد الأكاديمي السعي للحصول على وثيقة الاعتماد دون الحرص على تحقيق الجودة الحقيقية مما أبرز حاجة ضرورية لتبني معايير أخلاقية تشكل في مجموعها الميثاق الأخلاقي للسلوك الأكاديمي والإداري الذي تحتاجه عمليات تطبيق الجودة، ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث وتتحدد أكثر في الأمور التالية:

١. يؤمـل لعمـادات الجـودة في جامعـات المملكـة العربيـة الـسعودية أن تستفيد من النتائج التي ستخرج بها الدراسة الحالية لتعزيز المصداقية والالتزام بقواعد السلوك الاخلاقي في تطبيقات الجودة لتحسين الأداء.

٢. كما يتوقع للقيادات الأكاديمية أن تفيد منها في تعرف درجة الممارسة الأخلاقية في تطبيقات الجودة في جامعاتهم وأقسامها العلميّة.

٣. أن تفيـد البـاحثين والأكـاديميين في مجـال الجـودة والاعتمـاد الأكـاديمي والإدارة التربويـة وإدارة التعلـيم العـالي حيـث يـشكل الإطـار النظـري والدراسات السابقة وأدوات البحث مصدراً للمعرفة ولأبحاث جديدة.

المصطلحات والمفاهيم:

تضمن البحث مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو التالي:

١. **السلوك الأخلاقي**: يعرّفه كولبرج (Kohlberg, 1981) بأنه عبارة عن الاستجابات العامة التي يكتسبها الفرد من تفاعله المستمر مع بيئته. كما يعرّفه هيرلوك (Hurlock, 1981) بأنه سلوك إرادي، ونابع من ذات الفرد، وقائم على احترام الفرد لحقوق الآخرين عند تحقيقه لحاجاته الشخصية، ويتسق هذا السلوك مع المعايير الاجتماعية السائدة، ويعرفه بيرفن (Pervin,1994) بأنه صفات الإنسان التي تعبر عن سلوكه وفق أنماط ثابتة في الأوضاع المختلفة، بمعنى آخر أنه لا بد من ثبات الصفات حتى تتسم بالخُلقية. وقد سبق الجرجاني المتوفى سنة ٤١٦ هـ عندما عرّف الخلق بأنه: هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة لفكر أو روّية (الجرجاني، ١٩٨٦ص١٠١).

أما التعريف الإجرائي للسلوك الأخلاقي في هذا البحث فهو يعني: الدرجة الكلية التي يحصّلها المستجيب على عبارات استبانة السلوك الأخلاقي التي أعدت لغايات هذا البحث، والتي تشتمل على أبعاد أربعة: وهي الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والفعل الأخلاقي.

٢. الجودة:

يعرفها كروسبي كما في (جودة، ٢٠٠٤م، ١٩) بأنها مدى مطابقة المنتج مع المتطلبات، فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة.

ويعرفها معهد المقاييس البريطانيBritish standards institute كما عند (جودة، ٢٠٠٤م، ٢٢) بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة التي

من خلالها يتم تحقيق احتياجات العميل والمجتمع وتوقعاتهم، وتحقيق أهداف المنظمة كذلك بأكفأ الطرق وأقلّها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير.

وأما التعريف الإجرائي لها في هذا البحث: فهي المنهجية المتكاملة التي تستند إليها الجامعات المستهدفة في الوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي ومؤسساته المحلية أو الدولية.

٣. الاعتماد الأكاديمي

جاءت كلمة اعتماد لغةً بمعنى الاتكال أو الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه، ولا يبعد المعنى في اللغة الانجليزية عن هذا فقد ورد مصطلح الاعتماد Accreditation، بمعنى الاقرار أو الموافقة أو الثقة، وتكاد تتفق التعريفات الاصطلاحية حول ماهية الاعتماد الأكاديمي فهو إعلان أو بيان رسمي منشور يعلن فيه عن وفاء المؤسسة بالبرنامج بمتطلبات الاعتماد ومعايير الجودة الخاصة بالمؤسسة أو البرامج التعليمية فيها (حسين، ١٤٢٦م).

وهو نوع من عمليات ضمان الجودة التي يتم بموجبها تقييم الخدمات والعمليات في المؤسسات أو البرامج التعليمية التي تقدمها من قبل هيئة خارجية لتحديد ما إذا تم استيفاء المعايير المعمول بها. وتمنح الهيئة هذه المؤسسة أو البرنامج صفة معتمد (lenn,1992).

ويعرف إجرائيا في هذا البحث على أنه مجموعة العمليات التي تقوم بها الجامعات الثلاث المعنية بهذا البحث من أجل تقويم عملياتها وجميع نشاطاتها ومخرجاتها للتأكد من مطابقتها لشروط هيئات التقويم المحلية

والدولية ومتطلباتها سعيا للحصول على شهادات الاعتماد المناسبة التي تمنحها تلك الهيئات.

٤. المعايير: المعيار في اللغة يأتي من العِيَار وهو ما تم به معايرة المكاييل، وعَيرْتُ الأشياء تعْييراً إذا وَزَنْتها واحداً واحداً، يقال هذا في الكيل والوزن (ابن منظور، ١٩٩٦م). والمِعْيَارُ في (قاموس المعاني، ٢٠١٦م): نموذجٌ متَحَقَّقٌ أو مُتَصَوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.

وفي التعريف الإجرائي لها في هذا البحث: هي ما يسفر عنه البحث من توصيف لعبارات دالة على أنماط السلوك الأخلاقي المرغوب في ممارسة الجامعات المستهدفة لتطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي.

الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي):

سيقتصر البحث على ذوي الأدوار القيادية والإشرافية من العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية الثلاث بمدينة الرياض للعام ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ، وهي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، أما محددات البحث فإنها تتحدد بدرجة صدق الاستبانة وثباتها، وكذلك موضوعية المستجيبين على عبارات الاستبانة ولا يصح تعميم نتائج البحث إلا على المجتمع الذي سحبت العينة منه.

الإطار المرجعي (الأدب ذي الصلة)

يتمثل الإطار النظري في هذا البحث في الاعتماد على النظريات التي تناولت السلوك الأخلاقي خصوصاً نظرية المكونات الأربعة لرست (Four Component model)، كما يعتمد على الأدب ذي الصلة بتطبيقات الجودة

ومعايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي كما تبينه وثائق هيئة تقويم التعليم لسنة ٢٠١٣م والمصادر العلميّة ذات الصلة.

السلوك الأخلاقي:

لا بد أولاً من بيان معنى الأخلاق: عرفها الفيروز آبادي المتوفى سنة ٨١٧ هـ فقال: الخُلق والخُلُق - بضمِّ اللام وسكونها- هو الدِّين والطبع والسجية والمروءة، وحقيقته أن صورة الإنسان الباطنة وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلْق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥م، ٧٩٣). وقال الرَّاغب الأصفهاني المتوفى سنة ٥٠٢هـ: (والخَلْقُ والخُلْقُ في الأصل واحدٌ... لكن خُص الخَلْق بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر، وخص الخُلْق بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة) (الأصفهاني، ١٣٢٤هـ، ٢٩٧)، حيث عرّف الجرجاني المتوفى سنة ٤١٦هـ الخلق بأنه: هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر أو روية، ويُعد الفعل أخلاقياً إذا كانت تلك الهيئة الراسخة حسنة، وإن كان الصادر منها فعلاً قبيحاً سميت تلك الهيئة خلقاً سيئاً (الجرجاني ١٩٨٦م، ١٠١). وهذه هي السمات الأخلاقية، التي عرفها بيرفن (Pervin,1994) عندما قال هي صفات الإنسان التي تعبّر عن سلوكه وفق أنماط ثابتة في الأوضاع المختلفة، بمعنى آخر أنه لا بد من ثبات الصفات حتى تتسم بالخُلُقية. ونجد هذا متفقاً مع ما جاء به الجرجاني في القرن الخامس الهجري.

وعرفه مسكويه المتوفى سنة ٤٢١ هـ بقوله: الخلق: حال للنفس، داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا رويَّة، وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما

يكون طبيعيًّا من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب، ويهيج من أقل سبب، وكالإنسان الذي يجبن من أيسر شيء، أو كالذي يفزع من أدنى صوت يطرق سمعه، أو يرتاع من خبر يسمعه، وكالذي يضحك ضحكًا مفرطًا من أدنى شيء يعجبه، وكالذي يغتمُّ ويحزن من أيسر شيء يناله. ومنها ما يكون مستفادًا بالعادة والتدرب، وربما كان مبدؤه بالرويَّة والفكر، ثم يستمر أولًا فأولًا، حتى يصير ملكة وخُلُقًا (مسكويه، ١٨٩٩م، ٤١).

ويعرف الميداني السلوك الأخلاقي بأنه صفة مستقرة في النفس – فطرية أو مكتسبة – ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة (الميداني، ١٩٧٩م، ٧) ونستطيع أن نقيس مستوى الخلق النفسي عن طريق قياس آثاره في سلوك الإنسان: فالصفة الخلقية المستقرة في النفس إذا كانت حميدة كانت آثارها حميدة، وإذا كانت ذميمة كانت آثارها ذميمة، وعلى قدر قيمة الخلق في النفس تكون - بحسب العادة - آثارها في السلوك، إلا أن توجد أسباب معوقة أو صوارف صادة عن ظهور آثار الخلق في السلوك (الميداني، ١٩٧٩م، ٧).

لكن هل تكون كل الصفات المستقرة في النفس من قبيل الخلق أو مشمولة بتعريفه ومفهومة؟ الواقع أنه ليست كل الصفات المستقرة في النفس من قبيل الأخلاق بل منها الغرائز، ومنها دوافع لا صلة لها بالخلق، ولكن الذي يفصل الأخلاق ويميّزها عن جنس هذه الصفات كون آثارها قابلة للحمد أو للذم، فذلك يتميز الخلق عن الغريزة ذات المطالب المكافئة لحاجات الإنسان الفطرية (الميداني، ١٩٧٩م، ٨)

ثَمَّة معيار آخر للفعل حتى يوسم بأنه خُلُقي، وهو ارتباطه بالقصد النبيل والنية الحسنة، وهذا معناه أن يصدر السلوك الأخلاقي من الشخص عن إدراك واختيار (الميداني، ١٩٨٧م)، ولا يكفي ليكون فعلاً أخلاقياً أن يكون فعلاً حسناً في حد ذاته، وإنما لابد من ربطه بقصد الفاعل، فقد يعمل الرجلان نفس العمل، فيكون عمل أحدهما أخلاقياً وعمل الآخر غير أخلاقي. وهذا ما تحدده الرقابة الذاتية عند الفاعل أكثر من تحديد المراقبين له الناقدين لتصرفاته. فالسلوك الأخلاقي يجب أن يكون مقصوداً وليس عارضاً، وأن ينتج ويؤدى بوعي، وأن تكون أسباب الفعل أخلاقية ومرتبطة بما هو جيد أو سيء أخلاقياً (الميداني، ١٩٨٧م).

ومن خلال التعريفات السابقة ندرك أن الثبات والاستمرارية معياران في الفعل أو الصفة حتى تتسم بالخُلُقية، فلا يعتبر الصادق صادقاً ما لم يثبت وصف الصدق في نفسه ويستقر، وليصدر عنه في مختلف الأحوال، ومع مختلف الأشخاص والمواقف، وبالتالي نستطيع تحديد السلوك الأخلاقي وهو الذي ينضبط بهذه التعريفات ويكتسب صفة الديمومة والاستمرار في المواقف كلها.

هذا في تعريف الخُلُق، أما السلوك الأخلاقي فيعرّفه كولبرج (Kohlberg,1981) بأنه عبارة عن الاستجابات العامة التي يكتسبها الفرد من تفاعله المستمر مع بيئته. ويعرّفه هيرلوك (Hurlock, 1981) بأنه كل سلوك يتسق مع المعايير الاجتماعية السائدة، بحيث لا يكون شاذاً ولا مستغرباً بين الجماعة، شريطة أن يكون هذا السلوك إرادياً، ونابعاً من ذات الفرد، وقائما

على احترام الفرد لحقوق الآخرين عند تحقيقه لحاجاته الشخصية، بحيث يراعي مصلحة الجماعة عند تعارضها مع المصلحة الفردية.

بناء السلوك الأخلاقي:

لعل هناك اتفاقاً بين النظرة الحديثة للأخلاق وبين نظرة علماء الإسلام في القرون الخمسة الهجرية الأولى، فقد أشار عدد من العلماء المعاصرين في أبحاثهم لقضية هامة في علم نفس الأخلاق تتعلق ببناء السلوك الأخلاقي، حيث اقترح بلاسي (Blasi,1980) فيما يخص هذه القضية أنه يمكن اشتقاق مواصفات السلوك الأخلاقي من فهم الأهداف الأساسية للجنس البشري، حيث ينتج السلوك من خلال عدد من العمليات التي تتأثر بهذه الأهداف. وقد بيّن رست (Rest,1986) أربع عمليات نفسية تتم لبناء السلوك الأخلاقي، وقد صاغها على أساس أنها المحددات الرئيسة للسلوك الأخلاقي، وجعلها ضمن نموذج سماه نموذج المكونات الأربعة Four Components model وقد طوّر هذا النموذج مع زملائه بعد استعراض عام لما كُتب في علم الأخلاق، وخلص إلى نتيجة مفادها أن الباحثين في ميدان الأخلاق متباينون في وجهات نظرهم تجاهها، وأن الكثير من الأعمال التي درسوها لم يكن لها علاقة بالأخلاقيات فعلاً، بينما يعتبر نموذج المكونات الأربعة إطاراً لدراسة المواد المختلفة حول الأخلاق، وعوضاً عن تقسيم الأخلاقيات إلى معرفة وشعور وسلوك كما يرد في بعض النظريات المتعلقة بالتطور الأخلاقي كانت لرست وزملائه نظرة جديدة تتمثل في أن هناك أربع عمليات نفسية داخلية مسؤولة عن السلوك الأخلاقي، وقد سمّوها مكونات وهي:

١. الحساسية الأخلاقية: وهي مقدرة الفرد على ملاحظة التلميحات التي تشير إلى موقف أخلاقي ما، وتحديد الأشخاص المتأثرين بالأفعال المحتملة ومخرجاتها، وهذه المقدرة تقوم على التفكير في الأفعال المحتملة في الموقف، وفي كل ما يتصل بهذه الأفعال من الأطراف المشاركة أو المتأثرة بهذا السلوك أو المعنية به في ذلك الموقف؟ وكيف يمكن أن يتأثروا بعواقب كل فعل من الأفعال المحتملة؟

٢. الحكم الأخلاقي: وهو وعي الشخص لاحتمالات الفعل وأوجهه وحكمه عليه بصورة تبرره أخلاقياً. واستناداً إلى هذا الوعي على الشخص أن يقرر أي مسار للفعل يكون هو الصحيح أو العادل أخلاقيا؟ ومن ثم عليه القيام اختيار مسار للفعل الذي يجب عليه القيام به في الموقف.

٣. الدافعية الأخلاقية: وتعني وضع خيار الفعل الأخلاقي في قمة أولويات الشخص وفوق كل القيم الأخرى، لذا يجب تقديم القيم الأخلاقية على القيم الشخصية، وبهذا تتشكل النيّة لفعل ما هو صائب أخلاقياً، وهذه الدافعية تحمل الأفراد على تحقيق أهدافهم وقيادة سلوكهم.

٤. والمكون الرابع هو الفعل الأخلاقي: ويعني امتلاك الشجاعة وتطبيق المهارات لتنفيذ الفعل ولو صادف ذلك ضغطاً نفسياً متمثلاً في الإغراء أو الترهيب (Rest, 1986, Rest et al, 1986)

ونجد أن علماء الإدارة أفادوا من الأسس النظرية للأخلاق كما هي عند علماء النفس؛ فيرى دركر (٢٠٠٣م) أنه أصبح على ممارسي الإدارة أن يهتموا بإنسانية الإنسان كأخطر متغيرات عملية صناعة القرار، فينظروا له بشمولية لها أبعادها الروحية والاجتماعية والنفسية، ونجد من يؤكد على

الالتزام بالمعايير الأخلاقية في صناعة القرار من حيث التحليل والتفكير، فلا يبسط المعقد منها ولا يقلل من شأن متغير لحساب متغير آخر حتى لا يكون الحل مؤقتاً يبعد المؤسسة وإنسانها عن التخطيط بعيد المدى والحلول الناجعة في قضاياها، (Lennick & Kiel, 2005).

ولقد طور ألاسدير ماك انتاير Alasdair Mac Intyre جملة من المعايير الأخلاقية في صناعة القرار كما يشير ساعاتي (٢٠٠٠م) من أهمها: توضيح الحقيقة كاملة دون تبسيط لصعوبة الوضع القائم، ورعاية حقوق الناس والإنصاف أو العدالة كما يسميها البعض، وتحديد الأولويات، يضاف إلى ذلك منظومة من القيم الخاصة بالممارسات الإدارية والقيادية، التي تتطلبها النظم التربوية والإدارية في البيئات العربية والإسلامية، والتي ذكرها الطويل (٢٠٠٦م) لمراعاة المتغير الإنساني في إدارة النظم والتي من أهمها المصداقية والعدالة والتسامح والتضامن.

أما السلوك الأخلاقي في معايير الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثائق الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي لسنة ٢٠١٣م؛ حيث ينص المعيار الفرعي الخامس من المعيار الرئيس الثاني (٢- ٥) وهو " معيار **النزاهة**" بما يلي: يجب على المؤسسة أن تلتزم بالمستويات الأخلاقية العالية والاستقامة والنزاهة بما في ذلك تجنب تضارب المصالح والانتحال في التدريس، والبحث العلمي، والأعمال الخدمية. كما يجب أن تُتخذ التدابير اللازمة لضمان التزام الموظفين بالمؤسسة والطلبة المنتمين لها بهذه المستويات الأخلاقية. ويجب الالتزام بهذه المستويات الأخلاقية في جميع أشكال تعامل المؤسسة مع الطلبة، وهيئة التدريس،

وغيرهم من الموظفين. ويجب أن تلتزم المؤسسة بهذه المستويات الأخلاقية في علاقاتها مع الجهات الخارجية، بما في ذلك المؤسسات الحكومية وغير الحكومية. ويقاس مستوى استيفاء هذا المعيار بمدى تحقيق المؤسسة لمجموعة من المؤشرات التي تدل على الممارسات الأخلاقية وهي بحسب هيئة تقويم التعليم (٢٠١٣م):

١. أن تضع المؤسسة قواعد للممارسات الأخلاقية والسلوك المقبول وتطلب من أعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من الموظفين والطلبة وجميع اللجان والوحدات التنظيمية الالتزام بمستويات عالية من الممارسات السلوكية والأخلاقية، وتجنب الانتحال عند إجراء البحوث ونشرها، وفي مجال التدريس والتقويم، وتقويم الأداء، وعند القيام بالأنشطة الإدارية والخدمية.

٢. أن تراجع المؤسسة سياساتها وإجراءاتها بانتظام، وتعدلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك لضمان استمرار الالتزام بمستويات عالية من السلوك الأخلاقي.

٣. أن تقدم المؤسسة نفسها بصورة صادقة ودقيقة إلى الجهات الداخلية الخارجية، وإلى عامة الناس (يجب أن تكون المواد الإعلانية والترويجية صادقة دائمًا، وتقدم معلومات كاملة، وتتجنب أي تشويه للحقيقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتتجنب أية مزاعم مبالغ فيها أو ملاحظات سلبية عن المؤسسات الأخرى).

٤. أن يكون لدى المؤسسة أنظمة وإجراءات تسمح بالإعلان عن أية مصالح مالية، وبتجنب تضارب المصالح، ويتم التقيد بها باستمرار، وتطبق

هذه الأنظمة على المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة وعلى جميع اللجان وجهات اتخاذ القرار في المؤسسة.

٥. أن تُوثق جميع ممارسات التعيين، والتأديب، والفصل من الخدمة توثيقًا دقيقًا، وتنفَّذ بطريقة تضمن المعاملة العادلة للجميع من السعوديين وغير السعوديين من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين، سواء كانوا معينين بدوام كامل أو جزئي.

الجودة:

الجودة في لغتنا وثقافتنا العربية أصيلة كما يشير إلى معناها ابن منظور في القرن السابع الهجري في لسان العرب وفي مادة (جود) الجَيِّد نقيض الرديء، ويقال هذا شيء جَيِّدٌ بَيِّن الجُودة والجَوْدة، وقد جاد جَوْدة وأَجاد أَتى بالجَيِّد من القول أَو الفعل، ويقال أَجاد فلان في عمله وأَجْوَد وجاد عمله يَجود جَوْدة، وجُدْت له بالمال جُوداً ورجل مِجْوادٌ مُجِيد (ابن منظور، ١٩٩٦م ج١٠ ص٨٦- ٨٨) وما دام هذا هو معناها فهي قيمة من قيمنا وليست مجرد أسلوب إداري معاصر.

يرتبط بهذا المفهوم مفهوم آخر وهو مفهوم إدارة الجودة الشاملة ؛ وهي كما يشير لها عطية (٢٠١٥م ، ١١٠): فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهجٍ أو نظامٍ إداري شامل ، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة بحيث تشمل هذه التغييرات الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونمط القيادة الإدارية ونظم إجراءات العمل والأداء، وذلك من أجل تحسين وتطوير كل مكونات المؤسسة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها من سلع وخدمات وبأقل كلفة، وبهدف تحقيق

أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه، ولذلك من خلال متابعة تطور مفهوم الجودة نجد أنها لم تعد مقصورة على الإجادة في المنتج وإنما تشتمل أيضا على كل العمليات والأنشطة التي تقوم بها المؤسسة، وقد انتقلت هذه المنهجية من إدارة الأعمال الى الإدارة التعليمية ومؤسساتها بما فيها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، ونظراً لاختلاف البيئات والمنتجات بين الأعمال والتعليم كان لا بد من تطوير معايير خاصة لضمان جودة الممارسات والنواتج في التعليم العام والعالي، فنشأت في معظم الدول هيئات لضمان جودة التعليم ومخرجاته أطلق على كثير منها اسم هيئة الاعتماد

مفهوم ضمان الجودة:

ضمان الجودة كما هو في أدبيات الاعتماد الأكاديمي وكذلك في أدلة هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية يطلق على العمليات الخاصة بوضع أو اعتماد جملة المعايير الأكاديمية والمؤسسية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية والتي قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذى يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أم العالمي، أو هي كل الإجراءات والأنظمة التي توضع بهدف التأكد من جودة أداء المؤسسة التعليمية وجودة مخرجاتها، ولعل هذا ما استقر عليه الأدب ذي الصلة كما يشير ديفيد وهارولد(David & Harold, 2000) حيث بيّنا أن ضمان الجودة هو عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن النوعية المرغوبة ستحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية.

مفهوم ضبط الجودة:

وكذلك الحال فإن هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية ترى أن ضبط الجودة يتمثل في العمليات التالية لوضع النظام فهو عملية ضبط ومعايرة للتأكد من أن العملية التعليمية والتعلّميّة تسيران في المؤسسة التعليمية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة والمعلنة سلفاً، ومن هنا فهي عملية تقويمية لمعرفة الفجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب، وهذا ما أكد عليه ديفيد وهارولد من قبل (David & Harold, 2000) اللذين بيّنا أن ضبط الجودة مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة المخرجات لمجموعة من المعايير المحددة مسبقاً. وقد تؤدي عن الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتفاقاً مع المواصفات المرسومة، ويعتبر القياس والتقويم عنصران محوريان في جميع أنظمة الجودة الشاملة، فهما يساعدان في متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، ومقارنة الأداء بمعايير داخلية أو خارجية. فالتقويم وفقاً لدورة ديمينج للتحسين المستمر يؤدي دوراً أساسيا لتحقيق التحسين والتطوير المستمرين (Outland 2003)، ومن هنا نخلص إلى أن ضبط الجودة ما هي إلا عمليات المعايرة والمقايسة والتقويم التي تتم للتأكد من أن النظام التعليمي يسير وفق المعايير المحددة ويلبي الشروط المتعلقة بها.

مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

لقد سبق تعريف الاعتماد الأكاديمي على أنه نشاط طوعي تقوم به المؤسسات التعليمية للتأكد من كفاءة مخرجاتها، وقدرتها على تلبية حاجات المجتمع، أو هو الاعتراف الرسمي بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهامها، وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة، فالاعتماد هنا ينظر إليه من زاويتين

زاوية العمليات وزاوية أخرى يكون فيها هو النتيجة التي تتوج نشاطات ضمان الجودة وضبطها، أما من جهة العمليات فهو عملية المراجعة التي تقوم بها هيئات الاعتماد الأكاديمي المحلية أو الدولية لمدى مراعاة المؤسسات التعليمية لضوابط الجودة ومعاييرها، هذه الهيئات تقوم بوضع معايير في مجالات مختلفة مثل التعليم والتعلم، والمناهج الدراسية، والخدمات الطلابية، والإدارة وغيرها للوصول إلى التفوق العلمي، والمؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية التي تحقق هذه المعايير يمكن أن تحصل على الاعتماد الأكاديمي، لهذا تحرص الجامعات على الأداء الكفؤ والتطوير المستمر. وأما من جهة النتيجة فهو الإعلان المرافق لمنح الشهادة أو الوثيقة التي تنالها المؤسسة التعليمية بعد اجتيازها لكل مراحل المراجعات والتدقيق للتأكد من وفائها بمعايير الاعتماد الأكاديمي

والهدف من عملية الإعلان هذه طمأنة الرأي العام وجميع الأطراف المستفيدة من طلبة وأولياء أمور وأرباب عمل بأن البرامج التعليمية ومخرجاتها ذات كفاءة عالية تحقق طموحات الجميع في الحصول على موارد بشرية مؤهلة قادرة على مزاولة المهنة بنجاح.

ومن خلال مراجعة ما يصدر عن هيئة تقويم التعليم نجد أن الحصول على وثيقة الاعتماد في حد ذاته ليس غاية، وإنما هو محفز للمؤسسات كي تسلك جميع السبل المتاحة لتطبيق الجودة ومعايير الاعتماد للوفاء بمتطلبات الوثيقة أو الشهادة الصادرة علن الهيئة المعنية بالاعتماد سواءً كانت محلية أم دولية، لذلك بيّنت الهيئة جملة من المبادئ يرتكز إليها الاعتماد الأكاديمي كما يبينها دليل الجودة لهيئة تقويم التعليم (٢٠٠٩، ج١) منها:

١ تقع مسؤولية الجودة على عاتق الجهة التعليمية المقدمة للبرامج التعليمية

٢ ارتباط الجودة بجميع أنشطة وممارسات المؤسسة التعليمية

٣ التأكيد على الدعم المستمر لإجراءات تطوير الجودة بدلا من التركيز على محاولة الوصول للمعايير المطلوبة (الحصول على الاعتماد)

٤ ضرورة إشراك أصحابِ العلاقة بشكل أساسي في التخطيط وعمليات التقويم مع الحصول على الملاحظات ووجهات النظر المختلفة بشكل مستمر بالإضافة إلى تحليلها والتفاعل معها.

٥ الالتزام الكامل من قبل المؤسسة التعليمية بتطوير الجودة يتحقق عبر القيادة الفعالة والمشاركة الواسعة.

٦ من المهم الربط عند القراءة بين الأجزاء الثلاثة الأنفة الذكر ووثائق أخرى مهمة من أهمها :

- " الإطار الوطني للمؤهلات " الذي يحدد أهداف التعلم المتوقعة ، والساعات المعتمدة في كل درجة من الدرجات العلمية الأكاديمية والتقنية.
- معايير الاعتماد على المستوى المؤسسي والبرامجي ، والتي تصف كل واحدة منها أحد عشر معياراً في الأنشطة المختلفة.
- مقاييس التقويم الذاتي على المستويين البرامجي والمؤسسي.
- مؤشرات الأداء الرئيسة للمؤسسات والبرامج الأكاديمية

هناك صور للاعتماد منها الاعتماد المؤسسي ومنها الاعتماد البرامجي وقد تركت هيئة تقويم التعليم الباب مفتوحا للجامعات لتحقق الاعتمادات التي تريدها من هيئات دولية أو محلية لبرامجها ، لكنها اشترطت أن يكون الاعتماد

الأكـاديمي المؤسـسي مـن الهيئـة الوطنيـة تماشـيا مـع الاتجاهـات العالميـة في الاعتمادات حيث يكـون الاعتمـاد المؤسـسي مـن هيئـة وطنيـة تعـرف حاجـات المجتمع وتوقعات أصحاب المصالح، بالإضـافة إلى ارتباطهـا بسياسات التعليم وغاياته الكبرى في الدولة.

لقد زاد الاهتمام بتطبيقات الجـودة للوفـاء بمعـايير الاعتمـاد الأكـاديمي بعـد مـؤتمر اليونـسكو للتعلـيم العـالي المعنـون ب "الإعـلان العـالمي حـول التعلـيم العـالي للقـرن الحـادي والعـشرين: الرؤيـة والعمـل" (UNESC,1998) حيـث جاء في ديباجة هـذا الإعـلان مـا يـشير إلى أن الجـودة في التعلـيم العـالي مفهـوم متعـدد الأبعـاد، ينبغـي أن يـشمل جميـع الوظـائف والأنـشطة؛ كالتـدريس والـبرامج الأكاديميـة والبحـوث والمـنح الدراسـية، والمـوظفين، والطـلاب، والمباني والمرافق والمعدات والخدمات للمجتمع والبيئـة الأكاديميـة. ولا يـستهان بقيمة التقويم الذاتي الداخلي والمراجعة الخارجيـة، الـتي تجـري علنـا مـن قبـل مـراجعين مـستقلين مـن ذوي الخـبرة الدوليـة، حيـث تعتـبر هاتـان المراجعتـان حيويتان لتعزيز الجودة في المؤسسة التعليمية وبرامجها، مـن هنـا جـاء التأكيـد في هذا المـؤتمر علـى ضـرورة إنـشاء هيئـات وطنيـة مـستقلة للاعتمـاد تحـدد معـايير للجودة معترف بها علـى المـستوى الـدولي، علـى أن تراعـى الاختلافـات بـين البيئات والاحتياجات المجتمعية للدول.

واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الثلاث التي شملتها الدراسة

أمـا بخـصوص واقـع الجامعـات الـثلاث المستهدفة بهـذا البحـث مـن حيـث الاعتماد الأكاديمي، فقد أنشئت الهيئـة الوطنيـة للتقـويم والاعتمـاد الأكـاديمي بتاريخ ١٤٢٤/٢/٩هـ، بحيث تتمتع بالشخصية المعنوية والاسـتقلال الإداري

والمالي، لتكون السلطة المسؤولة عن شؤون ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم فوق الثانوي عدا التعليم العسكري، بغرض الارتقاء بجودة التعليم فوق الثانوي، وكانت ولا تزال تؤكد على الجامعات داخل المملكة للسعي الحثيث لتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في بعديه المؤسسي والبرامجي، ويقوم اليوم بدور الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي هيئة تقويم التعليم التي أنشئت بأمر ملكي بتاريخ ١٠/٢/ ١٤٣٧هـ حيث تم تحويل مسمى "هيئة تقويم التعليم العام " ليكون " هيئة تقويم التعليم"، ونقلت إليها المهام والمسؤوليات المتعلقة بنشاط تقويم وقياس التعليم العام والعالي والتقني والمهني، ودمجت معها كل من " الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي"، و " المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي"، و " مركز التقويم والاعتماد التقني والمهني " ، ويعين رئيس مجلس إدارتها بأمر ملكي، و هي الجهة المسؤولة عن التقويم والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي ومؤسساته في المملكة العربية السعودية(NCAAA, 2016)

وقد كانت جامعة الملك سعود سباقة لنيل الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (هيئة تقويم التعليم حالياً) وكان ذلك في العام ٢٠١٢م ، بالإضافة إلى حصول كثير من برامجها على الاعتماد الأكاديمي الدولي مما يقارب ١٦ هيئة اعتماد دولية من مثل حصول كلية التربية على الاعتماد والاعتراف الأكاديمي العالمي من المركز الدولي لضمان جودة التعليم، وفقاً لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين. NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)

وحصول كلية إدارة الأعمال على الاعتماد الأكاديمي من AACSB Business and Accounting Accreditation، وحصول كلية الهندسة على الاعتماد الأكاديمي من مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology)

في حين تقدمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم، وأما الاعتماد البرامجي فلديها أربعة اعتمادات لأربعة برامج كلية علوم الحاسب والمعلومات من ABET وقد قامت الجامعة بعمليات التقويم الذاتي وأعدت تقرير الدراسة الذاتية في يناير ٢٠١٧ استعدادا لزيارة المراجعين الخارجيين، تمهيدا للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وتسعى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أيضا لنيل الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من هيئة تقويم والعليم بالمملكة العربية السعودية.

* * *

الدراسات السابقة:

أجرى الخوالدة وآخرون (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف إلى درجة التزام هيئة أعضاء التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة، حيث قام الباحثون بتصميم استبانة من (٤٠) عبارة طبقت على عينة مقدارها ٥٤٣ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام هيئة أعضاء التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة كانت بشكل عام متوسطة، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام تعزى إلى مستوى الدراسة، وكان الفرق لصالح مستوى الدراسات العليا، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام تعزى إلى جنس الطلبة، ونوع الجامعة.

وأجرى الشريقي وآخرون (٢٠١٢) دراسة هدفت قياس درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في عَمَّان، وفقاً لمتغيرات تخصص الكلية ؛ علميّة أم إنسانيّة، والخبرة، والرتبة الأكاديمية، وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في عمان كانت متوسطة. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح الكليات الإنسانية.

كما أجرى العاجز(٢٠١١) دراسة هدفت التعرف إلى واقع معايير السلوك الأخلاقي لنشر البحوث العلميّة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

الإسلامية بغزة، بالإضافة إلى التعرف على أهم المعايير والكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لأهم معايير السلوك الأخلاقي لنشر البحوث العلميّة التي يمكن أن تعزى لمتغير الكلية والرتبة العلميّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد استبانة مكونة من(٦٨) وزعت على (٥٧) من أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون رتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن أهم معايير السلوك الأخلاقي هو معيار اختيار موضوع البحث بما يخدم الإنسانية، ويعالج قضاياها ومشكلاتها، كما جاء معيار الصدق والأمانة في نقل المادة العلميّة والحرص على توثيق المعلومات.

وأجرى راضي، وآخرون (٢٠١١) دراسة بعنوان: العلاقة بين السلوك الأخلاقي للقيادة والالتزام التنظيمي دراسة اختبارية في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية، وتناولت الدراسة العلاقة والتأثير لسلوك القيادة على الالتزام التنظيمي للتدريسيين في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية وكان من نتائج الدراسة:

١. تبين من خلال المراجعة النظرية للمفاهيم والمصطلحات والمعرفة النظرية للقيادة الأخلاقية، أن القيادة الأخلاقية لها تأثير كبير وإيجابي على مستوى الالتزام المنظميّ للعاملين.

٢. يتمتع عميد الكلية بمستوى متوسط القوة من أخلاقيات العمل، إذ أنه يتصرف على نحو أخلاقي، فضلاً عن كونه يعزز من السلوكيات الأخلاقية.

٣. أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى التدريسيين في الكلية كان بدرجة متوسطة.

٤. هنالك علاقة متوسطة القوة بين توافر السلوك الأخلاقي لدى القائد، وممارسات السلوك الأخلاقي من قبل القائد، والالتزام التنظيمي للتدريسيين، وعلاقة ضعيفة بين متغير تعزيز السلوك الأخلاقي من قبل القائد ومستوى الالتزام التدريسي.

٥. وجود تأثير لأبعاد السلوك الأخلاقي للقائد على مستوى الالتزام التنظيمي للتدريسيين.

أجرت فيو، وآخرون (Fu, et al., 2011) دراسة هدفت تعرف أثر السلوك الأخلاقي وجوانب الرضا الوظيفي على الولاء التنظيمي لدى الموظفين الصينين، وقد تناولت الدراسة العوامل التي تؤثر على الالتزام التنظيمي وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢١٤) موظف يعملون في شركة الصلب الصينية المملوكة للدولة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن للسلوك الأخلاقي من الزملاء والسلوك الأخلاقي للمدير الناجح تأثير كبير على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين.

وهدفت دراسة ستينمارك (Stenmark,2010) إلى قياس مدى تأثير عدد من النتائج المحتملة وأنماطها في عمليتي التنبؤ وصنع القرار الأخلاقي. فقد قام المشاركون في هذه الدراسة من طلبة البكالوريوس، بدور الممثل الرئيس للعديد من المشكلات الأخلاقية. وطلب منهم التنبؤ بالنتائج المحتملة، واتخاذ قرار إزاء كل مشكلة. وقد تمت معالجة ضغط الأداء والصراع البيئي داخل سيناريوهات المشكلات، وأشارت النتائج الى أن جودة التنبؤ ارتبطت بأخلاقيات القرار، وارتبط تطابق النتائج الحاسمة للمشكلة بتنبؤات ذات جودة مرتفعة وبقرارات أكثر أخلاقية.

وأجرى ويلسون (Wilson, 2010) دراسة هدفت إلى قياس التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار لدى الإداريين في كليات المجتمع في ولاية مسيسبي حيث تم اختبار مهارات التفكير الأخلاقي واتخاذ القرارات الأخلاقية لدى مديري كليات المجتمع المستهدفين في هذه الدراسة.

الأسئلة البحثية لهذه الدراسة شملت منظورين: (أ) التفكير الأخلاقي و (ب) اتخاذ القرارات الأخلاقية. تم فحص التفكير الأخلاقي من خلال وجهات نظر المشاركين المتعلقة بالقيم الأخلاقية والمهنية والتنظيمية، وتم فحص عملية صنع القرار الأخلاقي من خلال تقييم المشاركين لمجموعة من المعضلات الأخلاقية باستخدام مقالات قصيرة يكتبونها حول كل معضلة، ثم حللت النتائج باستخدام الإحصاء الوصفي (التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تبايناً لدى المسؤولين في كليات المجتمع في ولاية مسيسيبي من حيث تصوراتهم للقيم الأخلاقية والمهنية والتنظيمية واتخاذ القرارات الأخلاقية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم القيم الأخلاقية لمسؤولي كليات المجتمع في ولاية مسيسيبي هي الصدق، والإنصاف، والمسؤولية، وأن على كليات المجتمع أن تساعد الطلبة على تطوير قيمهم الأخلاقية وأن تعمل على تعليمهم الاخلاق والمبادئ الأخلاقية.

وأجرى الرومي، والمزين (٢٠٠٩) دراسة هدفت تعرف درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بإعداد استبانة مكونة من ٦٢ عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وقد جاء في نتائج

الدراسة: أن درجة التزامهم في مجال الوظيفة كان بنسبة ٨٨,٢٧٪. وفي مجال المعلمين بنسبة ٨٧,٦٩٪، وفي مجال الزملاء بنسبة ٨٦,٢١٪، وفي مجال الإدارة العامة للإشراف بنسبة ٨٤,٥٪، وفي مجال المجتمع المحلي بنسبة ٨٠,٩٨٪، كما بينت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين في محافظات غزة لدرجة التزامهم بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة في الإشراف التربوي أو التدريس أو التخصص (علوم - آداب) أو المؤهل العلمي أو وجهة العمل (الوزارة - الوكالة)، كما توجد فروق دالة تعزى لمتغير التخصص في البعد الأول فقط نحو المعلمين لصالح الآداب، وكذلك فروق تعزى لمتغير جهة العمل في البعد الثالث فقط نحو الزملاء لصالح الوكالة.

وفي دراسة كيسير (Keiser, 2009) التي سعت إلى تقصي درجة شيوع الجو الأخلاقي في البيئة المدرسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام ببناء استبانة مكونة من (٣٨) عبارة طبقها على عينة من (١٠٥) من طلاب مدرستين الأولى حكومية والثانية خاصة، ودلت النتائج على شيوع أجواء إيجابية في كلا المدرستين، وفسرت النتيجة بكون المدرسة الناجحة تعمل على إيجاد أجواء إيجابية في العلاقات المتبادلة بين المعلمين أنفسهم أو بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمعلمين. ولم تظهر علاقة بين الوضع الاقتصادي للبيئة المحيطة بالمدرسة والجو الإيجابي والأخلاقي السائد في المدرستين.

ودراسة جاب الله(٢٠٠٦) عن صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن واقع المناخ التربوي

الحالي الذى يحتاج إلى إعادة بناء مفاهيمه التربوية في ضوء الأزمات التي يعيشها المعلمون بعد أن أصبحوا غير واثقين من أنهم يمارسون ذلك الدور الأخلاقي المنشود تجاه تلاميذهم رغم ما يتقاسمونه من نصيب أخلاقي قيمي كشفت عنه نتائج الدراسة، هذا النصيب قوامه الثقة والعدالة والاهتمام وتحمل المسئولية والاحترام، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن المواجهة اليومية لصراعات الأدوار تجبر المعلمين على الانفتاح على وجهات نظر مختلفة، وعلى أن يكونوا أكثر مرونة.

أجرت "هاريس" وآخرون (Harris et al.,2004)، دراسة هدفت إلى تحديد إدراكات المديرين المستجدين نحو التزامهم بالمعايير الأخلاقية، التي تتعلق بالقيادة التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) مديراً، و (١٦٠) مديرة، ممن شاركوا في برنامج تأهيل المديرين في ولاية تكساس، واستخدمت الاستبانة في قياس التزام المديرين بالمعايير الأخلاقية في القيادة التربوية. وتم استخدام تحليل التباين لتعرف أثر المتغيرات المستقلة بإدراكات المديرين نحو المعايير الأخلاقية، التي تتعلق بالقيادة التربوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس بشكل عام يلتزمون بالمعايير الأخلاقية الخاصة بالعملية التربوية، في حين يوجد ضعف في التزام بعض المديرين بمثل هذه الأخلاقيات، وينعدم الالتزام لدى بعضهم الآخر بتلك الأخلاقيات.

أجرت "ستاسي" وآخرون (Stacey et al.,2003) دراسة هدفت معرفة مدى وعي القادة التربويين في المعايير الأخلاقية التي تتعلق بالإدارة المدرسية، إذ تم التركيز على المسؤولية الإدارية، وسلوكيات الإدارة الأخلاقية وخصائصها، وسلوكيات اتخاذ القرار اليومي، وبناءً على المعايير القومية

للسلوك الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) مدير مدرسة في مدينة نيو أورليوس، ممن يحملون شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية، وطبقت عليهم مجموعة من المقاييس التي تتضمن إدراكات مديري المدارس لمفهوم المدير الأخلاقي، وتقييم سلوكيات الإدارة الأخلاقية وخصائصها لدى مدير المدرسة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر سلوكيات الإدارة الأخلاقية عند المديرين كانت تحقيق العدل والمساواة، والاحترام والانفتاح، والتمركز حول الطلاب، والإصغاء للمعلمين والطلبة، وتقديم التسهيلات، وتوفير النماذج المناسبة لعملية التعلم، والصدق، والإيجابية، والمعرفة العلميّة، وامتلاك توقعات عالية عن العملية التربوية، فضلاً عن المعرفة العمليّة بالإدارة.

وأجرى الشيخ (Al-Sheikh, 2002) دراسة هدفت إلى: معرفة التوجهات الأخلاقية للمديرين في الدول النامية مع الإشارة بشكل خاص لحالة دولة الإمارات العربية المتحدة التي تتسم بأنها بيئة متعددة الثقافات تبعاً لتعدد النوعيات في أبعاد العمل، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- وجود علاقة موجبة بين بعض العوامل الديموغرافية للمديرين والتوجهات الأخلاقية الخاصة بهم.
- كما خلصت الدراسة إلى استعداد المدير لعمل تنازلات في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة، وإلى إعطاء الأولوية للربح على توفير معايير السلامة، وأخيراً بينت الدراسة أن المدير قد يتغاضى عن استخدام الكذب مع ممثلي الشركات الأخرى.

- لتبني المعايير الأخلاقية في المؤسسات هناك جهات يجب أن تضطلع بدور كبير وتبذل قدراً أكبر من الجهود لتشجيع ودعم هذه المعايير. يأتي في مقدمة هذه المؤسسات والجهات التعليمية، كليات إدارة الأعمال وبعض المؤسسات الدولية مثل منظمة الشفافية العالمية.

ودراسة هاردى (Hardy,2002) التي ألقت الضوء على الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها المعلم إزاء أدواره المتعددة، وتشير إلى ما هو محدد بالفعل من منطلقات القيم ومصادرها، وما هو قائم من فجوة بينها وبين الواقع، وتساءلت الدراسة عما يقدمه التراث الأدبي من دليل مرشد بخصوص ما ينبغي الالتزام به من أخلاقيات، وما ينبغي التخلي عنه من ممارسات، وما المتشابهات والمختلفات والمتناقضات بين ما هو قائم وما ينبغي أن يكون.

وأجرى ميتاس (mitias, 2000) دراسة بعنوان: هل سيكون الشخص المستقل لا أخلاقياً: معرفة فكرة الحكم الذاتي وكونها قيمة سامية. وهدفت الدراسة الرد على الفلاسفة الذين يرون أنه يمكن للشخص الذي تستند سلوكياته إلى الحكم الذاتي أن يقترف أفعالاً لا أخلاقية، ويفترضون أن الحكم الذاتي منحة سامية، وأنه يحق لصاحبها ألا يحترم القواعد والأعراف الأخلاقية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

- لا يمكن للشخص الذي يسلك وفقا لمبدأ الحكم الذاتي أن يكون لا أخلاقياً.
- مبدأ الحكم الذاتي في حقول التربية والحياة الاجتماعية والشخصية يعني الضبط الذاتي وليس التحرر، ومن ثم لا يسمح للفرد بتجاهل القواعد والقيم الأخلاقية المتعارف عليها في المجتمع.

أما كيدر وبورن (Kidder & Born, 1999) فأجريا دراسة حللا من خلالها ما يقرب من خمسة الآف معضلة تتعلق بالأخلاق في المؤسسة التربوية فضلاً عن المؤسسات الأخرى، وأظهرت النتائج أن أكثر المعضلات تكراراً تقع ضمن أربع فئات هي: الفرد مقابل المجتمع، والصدق مقابل الولاء، والحلول قصيرة المدى مقابل الحلول بعيدة المدى، والعدالة مقابل الرحمة، واستنتج الباحثان أن الخيارات تكون صعبة عند المفاضلة بين هذه الأزواج ضمن هذه الفئات الأربع لأنها متجذرة في منظومة القيم الأخلاقية للفرد.

التعليق على الدراسات السابقة:

وخلاصة نتائج الدراسات السابقة تظهر لنا أهمية التزام السلوك الأخلاقي في المؤسسات التعليمية كدراسة الشريقي وآخرون (٢٠١٢) ، ودراسة جاب الله، (٢٠٠٦).

وأن للسلوك الأخلاقي من الزملاء والسلوك الأخلاقي للمدير الناجح تأثير كبير على الالتزام التنظيمي لدى الموظفين (Fu, et al., 2011) ، ومن خلال هذه الدراسات يتبين لنا قيمة الالتزام الجمعي بالقيم والأخلاق، إذ لا تكفي الممارسات الفردية وهو الجو والمناخ الأخلاقي الذي اشارت إليه نتائج دراسة (جاب الله، ٢٠٠٦)، كما اتضح لنا قيمة القرارات التي تستند إلى الممارسة الأخلاقية وهذا ما تحتاجه المؤسسة التعليمية في جميع قراراتها لارتباط آخرين وأطراف عديدة متأثرة بهذه القرارات، وهو ما اتضح ن نتائج دراسة (Stenmark,2010)

لكن الدراسات السابقة لم تشر إلى إطار ثابت للأخلاق واضح المعالم بحيث نستطيع أن نقيس السلوك الأخلاقي استنادا إلى مؤشرات موضوعة

ومتفق عليها مسبقاً ضمن ذاك الإطار، وهذا ما يظهر في دراسة (Wilson, 2010)

ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات في قضيتين:

١. تخصيصه لمجال السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات المستهدفة.

٢. أنه استند إلى مؤشرات محددة يمكن قياس السلوك الأخلاقي على أساسها، وهذه المؤشرات هي الممارسات التي جاءت في موزعة ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي المقرّة والمعمول بها في الجامعات السعودية لتستوفي متطلبات هيئة تقويم التعليم ،كما تأتي هذه الدراسة لتضيف جديداً في مجال إبراز دور الممارسات الأخلاقية وأهميتها في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي وأنشطتهما في مؤسسات التعليم العالي وعلى رأسها الجامعات خصوصاً مع ندرة الدراسات التي تناولت موضوعي السلوك الأخلاقي والجودة معاً، ولقد استفاد الباحثان من مراجعة الدراسات السابقة في توجيه البحث الحالي من حيث أهدافُه ومنهجيتُه، وكذلك في تحديد مجتمعه وأداة البحث، بالإضافة إلى الاستفادة من الأدب النظري الذي حوته تلك الدراسات.

المنهجية:

تم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي، حيث قام الباحثان بمسح واقع الجامعات المستهدفة للتعرف على درجة التزامها بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة من خلال الاستجابة على عبارات أداة الدراسة والموجهة للقائمين على نُظم الجودة والاعتماد الأكاديمي في كل جامعة من الجامعات الثلاث المستهدفة.

المجتمع والعينة:

من أجل الوصول إلى بيانات ميدانية تجيب على أسئلة الدراسة تم تحديد مجتمع الدراسة من العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ: وهي جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ويشمل هذا المسمى عمداء الكليات ووكلاءهم ووكلاء الجودة ورؤساء الأقسام العلميّة ووكلاءهم ومديري وحدات الجودة والمشرفين على لجانها، وقدر عددهم التقريبي بـ (٦٥٠) فرداً في الجامعات الثلاث استناداً إلى الهياكل التنظيمية لكل جامعة منها.

وقد تم توزيع ٢٠٠ استبانة على أفراد عينة الدراسة، أي ما نسبته ٣١٪ من مجتمع الدراسة، وقد استجاب منهم ١٥٢ فرداً؛ استبعد من استجاباتهم سبعة استبانات لعدم اكتمالها، وأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (١٤٥) استبانة، والجدول رقم (١) يوضح خصائص العيّنة حسب المتغيرات المستقلة

جدول رقم(١)

مجتمع وعيّنة الدراسة وتوزيعها على الجامعات الحكومية في مدينة الرياض.

المتغير		العدد	النسبة ٪
الجامعة	جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية	٧١	٪ ٤٩
	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٥٣	٪٣٧
	جامعة الملك سعود	٢١	٪١٤
النوع	ذكر	٨٩	٪٦١,٣٨
	أنثى	٥٦	٪٣٨,٦٢
الوظيفة	القيادات الأكاديمية	٨٦	٪٥٩,٣١
	المشرفون على حدات الجودة ولجانها وفرقها	٥٩	٪٤٠,٦٩
	المجموع	١٤٥	٪١٠٠

متغيرات الدراسة

تضمن البحث متغيراً تابعاً واحداً وثلاثة متغيرات مستقلة:

المتغير التابع: درجة التزام السلوك الأخلاقي والذي تم تعريفه في هذه الدراسة بأنه عبارة عن الدرجة الكلية التي يحصّلها المستجيب على عبارات استبانة السلوك الأخلاقي التي أعدت لغايات هذا البحث، والتي تشتمل على أبعاد أربعة وهي: الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والفعل الأخلاقي.

المتغيرات المستقلة: وهي ثلاثة متغيرات: (الجامعة، والنوع، والوظيفة) وقد قسَمت الجامعة إلى ثلاث فئات: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

وأما النوع فقسم إلى فئتين: ذكر، وأنثى

في حين قُسّمت الوظيفة إلى فئتين:

- الفئة الأولى: فئة العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي من ذوي الأدوار القيادية وهم (عمداء الكليات ووكلاؤهم، وعمداء العمادات المساندة ووكلاؤهم).
- والفئة الثانية: فئة المشرفين على لجان الجودة وفرقها وأعمالها المختلفة، وتتمثل في (وكلاء الجودة، ومديري وحداتها، ورؤساء لجانها) من أعضاء هيئات التدريس.

أداة البحث:

قام الباحثان بإعداد استبانة خاصة لقياس درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد تم الاستناد إلى معطيات الأدب ذي الصلة بالسلوك الأخلاقي كما تعرضه مصادر علم نفس السلوك، والسلوك التنظيمي، ومعايير هيئة تقويم التعليم، وتحديداً مؤشرات المعيار الفرعي الخامس من المعيار الرئيس الثاني، وقد تم إعداد الاستبانة من ٥٧ عبارة موزعة على أربعة أبعاد (مجالات).

وكانت عبارات الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها(٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الحساسية الأخلاقية وفيه عشر عبارات، والحكم الأخلاقي (معرفة الصواب من الخطأ)، وفيه أيضاً عشر عبارات، والدافعية الأخلاقية وفيه إحدى عشرة عبارة، والفعل الأخلاقي وفيه سبع عشرة عبارة، وحددت درجات الاستجابة بخمس مستويات وفقاً لمقياس

ليكرت الخماسي بحيث تعطى درجة ٥ لموافق بشدة ودرجة ٤ لموافق، ودرجة ٣ لمحايد ودرجة ٢ لغير موافق، ودرجة١ لغير موافق بشدة، وقد تم توزيع الاستبانات بعد أن تمت مخاطبة الجهات الرسيمة في الجامعات الثلاث لتسهيل مهمة الباحثين من خلال خطاب تغطية للجهات المعنية في الجامعات المستهدفة بالدراسة وهي الجامعات الحكومية الثلاث في مدينة الرياض (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للبنات) حيث جمعت الاستبانات المسترجعة وحللت، ولتصحيح الاستبانة وتحديد درجة ممارسة السلوك الأخلاقي من خلال بياناتها تم وضع تقديرات (درجات قطع) تستند إلى المعادلة التالية: $\frac{5-1}{3}$ = ١,٣٣ ومنها ١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣، وعليه تكون درجة الممارسة للسلوك الأخلاقي منخفضة ما بين ١ – ٢,٣٣، ومتوسطة ما بين ٢,٣٤- ٣,٦٧، ومرتفعة ما بين ٣,٦٨ - ٥.

صدق الأداة وثباتها:

اعتمد الباحثان نوعين من الصدق لأداة الدراسة هما: الصدق الظاهري وصدق المحتوى. ويرى الباحثان أنهما كافيان للوثوق بأداة الدراسة عندما تكون معاملات ثباتها مقبولةً؛ فللتأكد من الصدق الظاهري عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (٨) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم وعلم النفس المختصين في علم نفس السلوك الأخلاقي، وطلب من كل محكم من المحكمين إبداء رأيه في العبارات وفق المعايير التالية:

- وضوح الصياغة اللغوية للعبارة.
- درجة تعلق العبارة بالبعد.

وقد أعيدت صياغة بعض العبارات استناداً إلى الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون بنسبة ٨٠٪، وقد كان عدد العبارات التي حذفت بناءً على ملاحظات المحكمين سبع عبارات، وتم إضافة فقرتين متعلقتين بالبعد الرابع حيث أصبحت الاستبانة مكونة من (٥٢) عبارة، وللتأكد من صدق المحتوى تم تطبيق الاستبانة استطلاعياً على عيّنة مكونة من (٣٠) فرداً من خارج عيّنة الدراسة بهدف استخراج الخصائص السيكومترية لعباراتها، وأجريت التحليلات الإحصائية على البيانات المتحصلة وباستخدام برمجية SPSS لاستخراج معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وبهدف معرفة العبارات التي تتمتع بدرجات الارتباط الأعلى عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) للإبقاء عليها في المقياس وحذف العبارات الأقل ارتباطاً، وبناء على نتائج تحليل معاملات الارتباط تم حذف العبارات التي لها معامل ارتباط أقل من (٠,٤٥)، وكذلك العبارات ذات معامل الارتباط السالب. وبذا أصبحت الاستبانة مكونة من(٤٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: بعد الحساسية الأخلاقية ويتبع له (١٠) عبارات، وبعد الحكم الأخلاقي ويتبع له (١٠) عبارات، وبعد الدافعية الأخلاقية ويتبع له (١١) عبارة، وبعد الفعل الأخلاقي ويتبع له (١٧) عبارة.

كما تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ التي بلغت (٠,٨٧) ثم تم

حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ أيضاً (٠,٨٧) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث.

إجراءات البحث

استنادا إلى أهداف البحث وأسئلته وطبيعة مشكلته فقد أُستخدم المنهج الوصفي المسحي القائم على جمع البيانات والمعلومات النظرية من مصادرها في الكتب والدراسات السابقة، كما تم الاعتماد على استبانة أعدت لغرض جمع البيانات الميدانية طورها الباحثان استناداً إلى الأدب المرتبط بالسلوك الأخلاقي ومكوناته الأربعة كما يوضحها نموذج (رست) وإلى تحليل مؤشرات المعيار الفرعي الخامس من المعيار الثاني من معايير الاعتماد الأكاديمي كما هو في نموذج مقياس التقويم الذاتي المؤسسي المعتمد لدى هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية لسنة ٢٠١٣م

المعالجة الإحصائية

لتحليل البيانات الأولية لهذه الدراسة تم ترميز البيانات وإدخالها لبرمجية SPSSوإجراء المعالجات اللازمة للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة حيث تم ما يلي:

- استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- استخدام معامل الارتباط لقياس درجة ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة
- استخدام الاختبار التائي T-test، و تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) واختبار شافيه للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: **ما درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي؟** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي كما يظهرها تحليل بيانات كل مجال من الأبعاد الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، ويبين الجدول رقم(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الأربعة

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الأربعة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
البعد الأول	الحساسية الأخلاقية	٤.٠٨	٠.٨٨	١	مرتفعة
البعد الثالث	الدافعية الأخلاقية	٤.٠١	٠.٩٣	٢	مرتفعة
البعد الرابع	الفعل الأخلاقي	٤.٠١	٠.٩٧	٢	مرتفعة
البعد الثاني	الحكم الأخلاقي	٣.٧٠	١.٠٠	٤	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	٣.٩٤			مرتفعة

من خلال النظر في الجدول رقم (٢) يتبين أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد الاستبانة كان مرتفعا مما يعكس التزاما عاليا بمعايير السلوك الأخلاقي هذا في المجمل العام، والجداول ذوات الأرقام(٣، ٤، ٥، ٦) تباعاً تبيّن ذلك بالتفصيل:

جدول رقم(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البعد الأول المتعلق الحساسية الأخلاقية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٩	لا تؤدي تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الإضرار بمصالح الطلبة.	4.20	1.01	1	مرتفعة
١٢	لا تؤدي تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الإضرار بمصالح أعضاء هيئة التدريس.	4.04	1.02	2	مرتفعة
٢	توجد في الجامعة برامج لنشر ثقافة الجودة	4.02	1.00	3	مرتفعة
٢٨	لا تؤدي تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الإضرار بمصالح المسؤولين بمختلف مستويات المؤسسة.	4.01	0.96	4	مرتفعة
٣٨	لا تؤدي تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الإضرار بمصالح أرباب العمل.	4.00	0.91	5	مرتفعة
٥	تلتزم الجامعة بالصدق في توثيقها لبيانات وإجراءات الجودة والاعتماد الأكاديمي.	3.94	0.97	6	مرتفعة
١	تراقب الجامعة النزاهة في خدماتها المقدمة للمستفيدين	3.83	1.03	7	مرتفعة
٦	تلتزم الجامعة فيما يتعلق بإجراءات الاعتماد الأكاديمي بتوضيح الحقيقة كاملة دون تبسيط لصعوبة الوضع القائم.	3.82	1.03	8	مرتفعة
٣	تبين هذه البرامج فوائد تطبيقات الجودة على مخرجات الجامعة ونتاجات التعلم.	3.78	1.26	9	مرتفعة
٧	تلتزم الجامعة بالمرونة وإعادة التخطيط استجابة لما يستجد من أوضاع رعاية لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي.	3.73	1.04	10	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.08			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد الأول كانت مرتفعة كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت

ما بين (٣,٧٣، ٤,٢٠) وقد جاءت العبارة: (لا تؤدي تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الإضرار بمصالح الطلبة) في المرتبة الأولى، وقد نالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,٢٠) في حين جاءت العبارة: (تلتزم الجامعة بالمرونة وإعادة التخطيط استجابة لما يستجد من أوضاع رعاية لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي) في المرتبة الأخيرة وكان متوسطها الحسابي(٣,٧٣)، ومن خلال النظر في نتائج البعد الأول من أبعاد السلوك لخلاقي وهو بعد الحساسية الأخلاقية كما يبينها الجدول رقم (٣) نجد أن درجة الالتزام به كانت مرتفعة وربما تعزى هذه النتيجة إلى حرص الجامعات الحكومية التي تناولتها الدراسة على الالتزام باللوائح، وتوضيح الإجراءات والممارسات الرشيدة المناسبة خصوصاً مع حرص هذه الجامعات على نيل الاعتمادات الأكاديمية التي تأتي تتويجاً لعمليات ضمان الجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وإذا كان عدد مؤشرات الأداء الجيد والممارسة المقبولة للجودة تزيد على (٣٦٠) مؤشراً كما جاءت في معايير هيئة تقويم التعليم، فإن هذا يُسهّل على الجامعات أن تتبين الممارسة الصائبة من غيرها، وهذه هي روح الحساسية الأخلاقية كما بيّنها الأدب النظري في الدراسة الحالية، وتعني مقدرة الفرد على ملاحظة التلميحات التي تشير إلى موقف أخلاقي ما، وتحديد الأشخاص المهتمين بالأفعال المحتملة ومخرجاتها والمترتبات عليها. ولعل هذا من فوائد نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى ما للقيم الدينية والمجتمعية في البيئة الاجتماعية والثقافية الإسلامية في المملكة العربية السعودية من تأثير على الالتزام العام بالسلوك الأخلاقي. وقد تختلف هذه النتائج عن نتيجة دراسات

الـشريقي وآخـرون (٢٠١٢)، وراضـي، وآخـرون (٢٠١١) حيـث جـاءت درجة الالتزام بالسلوك الأخلاقي متوسطة.

جدول رقم(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البعد الثاني المتعلق بالحكم الأخلاقي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
14	تلتزم الجامعة برعاية حقوق الطلبة في تقويم العملية التعليمية.	3.86	1.04	1	مرتفعة
18	ليس هناك تفريق بين المستويات الإدارية المختلفة في الالتزام بمعايير الجودة.	3.86	1.04	1	مرتفعة
20	تتم مراجعة درجات الطلبة لمعرفة مدى واقعيتها.	3.77	1.20	3	مرتفعة
10	تتخذ الجامعة التدابير اللازمة لضمان الالتزام بالمستويات العالية من الجودة.	3.71	1.22	4	مرتفعة
15	تلتزم الجامعة برعاية حقوق القطاع العام (الحكومي) في التخطيط لمخرجات التعليم.	3.59	0.98	5	متوسطة
17	ليس هناك تفريق بين المستويات الإدارية المختلفة في الالتزام بمعايير الجودة.	3.50	1.09	6	متوسطة
16	تلتزم الجامعة برعاية حقوق القطاع الخاص (أرباب العمل) في التخطيط لمخرجات التعليم.	3.47	1.02	7	متوسطة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
21	يتم إشراك جميع الأطراف المتأثرة بالقرار في صناعته.	3.44	1.22	8	متوسطة
13	تلتزم الجامعة برعاية حقوق الموظفين العاملين في لجان الجودة المختلفة.	3.39	1.12	9	متوسطة
11	تلتزم الجامعة برعاية حقوق أعضاء هيئة التدريس العاملين في لجان الجودة المختلفة.	3.37	1.17	10	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	3.70			

من خلال النظر في الجدول رقم (٤) يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على عبارات البعد الثاني المتعلق بالحكم الأخلاقي كانت منوعة ما بين المتوسط والمرتفع، حيث تراوحت قيمها ما بين (٣,٣٧ - ٣,٨٦)، وجاءت العبارتان؛ الأولى: (تلتزم الجامعة برعاية حقوق الطلبة في تقويم العملية التعليمية) والثانية: (ليس هناك تفريق بين المستويات الإدارية المختلفة في الالتزام بمعايير الجودة.) في المرتبة الأولى، حيث نالت كل منهما متوسطاً حسابياً مقداره (٣,٨٦) في حين جاءت العبارة: (تلتزم الجامعة برعاية حقوق أعضاء هيئة التدريس العاملين في لجان الجودة المختلفة) في المرتبة الأخيرة وكان متوسطها الحسابي(٣,٣٧).

وعند محاولة تفسير هذه النتائج كما جاءت في البعد الثاني المتعلق بالحكم الأخلاقي التي جاءت بين المتوسطة والمرتفعة كما بينها الجدول رقم(٤) حيث شكلت الدرجات المرتفعة ما يقرب من ٤٠٪، في حين جاءت البقية متوسطة

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات الجامعات فيما يتعلق برعاية حقوق الآخرين والمستفيدين والمتأثرين بالقرار لا تزال متواضعة حيث تستأثر هذه الجامعات بالتخطيط دون اشراك أصحاب المصالح وذوي العلاقة، وتتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة الشريقي وآخرون (٢٠١٢) ودراسة راضي، وآخرون (٢٠١١) الدال على توسط درجة الممارسة.

جدول رقم(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البعد الثالث المتعلق بالدافعية الأخلاقية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
26	تلتزم الجامعة بقواعد السلوك والممارسة الأخلاقية المسؤولة في تقييم الطلبة.	4.09	0.96	1	مرتفعة
30	تحرص الجامعة على ألا تؤثر مشاركة أعضاء هيئة التدريس في لجان الجودة على سير المحاضرات.	3.97	1.04	2	مرتفعة
33	تحرص الجامعة على عدم التعارض بين مصلحتها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي وحق الطلبة في التعلم.	3.97	0.97	2	مرتفعة
27	تلتزم اللجان المختلفة في الجامعة بقواعد السلوك والممارسة الأخلاقية المسؤولة عند اتخاذ القرارات.	3.93	1.00	4	مرتفعة
29	تلتزم الجامعة بقواعد السلوك والممارسة الأخلاقية المسؤولة عند القيام بالأنشطة الإدارية المختلفة.	3.92	0.97	5	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	تؤكد الجامعة على استمرارية مراقبة الجودة في كل نشاطاتها الإدارية والأكاديمية	3.89	1.05	6	مرتفعة
23	تقوم الجامعة بمراجعة سياساتها وإجراءاتها المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي بصفة منتظمة.	3.87	1.11	7	مرتفعة
25	تقوم الجامعة بتعديل سياساتها وإجراءاتها كلما دعت الحاجة لذلك بشكل يضمن استمرارية الالتزام بمعايير الجودة.	3.78	1.10	8	مرتفعة
9	تقوم الجامعة بالتخطيط المستشرف للمستقبل لتحديد أولوياتها رعاية لحقوق المستفيدين	3.61	1.07	9	متوسطة
8	توجه الجامعة نشاطاتها الحقيقة لخدمة نتاجات التعلم المخطط لها.	3.59	1.24	10	متوسطة
32	تهتم الجامعة بجودة العملية التعليمية أكثر من اهتمامها بالأنشطة الدعائية.	3.57	1.19	11	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.01			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد الثالث المتعلق بالدافعية الأخلاقية كانت مرتفعة سوى ثلاث عبارات جاءت متوسطة وهي: (تقوم الجامعة بالتخطيط المستشرف للمستقبل لتحديد أولوياتها رعاية لحقوق المستفيدين)ومتوسطها (٣,٦١) و (توجه الجامعة نشاطاتها الحقيقة لخدمة نتاجات التعلم المخطط لها) ومتوسطها(٣,٥٩) و(تهتم الجامعة بجودة العمليّة التعليمية أكثر من اهتمامها بالأنشطة الدعائية) ومتوسطها (٣,٥٧)، في حين كانت متوسطات العبارات

ذوات التقدير المرتفع تبدأ بعبارة (تلتزم الجامعة بقواعد السلوك والممارسة الأخلاقية المسؤولة في تقييم الطلبة) والتي جاءت في المرتبة الأولى في البعد وبمتوسط مقداره (٤.٠٩) وآخرها في الترتيب عبارة: (تقوم الجامعة بتعديل سياساتها وإجراءاتها كلما دعت الحاجة لذلك بشكل يضمن استمرارية الالتزام بمعايير الجودة) وبمتوسط مقداره(٣.٧٨).

ومن خلال النظر في نتائج البعد الثالث المتعلق بالدافعية الأخلاقية كما يبينها الجدول رقم (٥) نرى أن الدرجات مرتفعة سوى ثلاث عبارات جاءت الاستجابة عليها لتدل على درجة متوسطة من السلوك الأخلاقي مما يعكس التزاماً أخلاقياً متوسطاً، وربما تعزى هذه النتيجة إلى المقدرة على ترتيب الأولويات، فلربما تقدم الرغبة الإدارية أحياناً على الغرض الفني الرئيس للمؤسسة التعليمة وهو رعاية مخرجات الجامعة ونواتج التعلم التي تتسلح بها هذه المخرجات للحياة وأسواق العمل، وتؤيد هذه الدراسة ما جاءت به كل من دراسة ويلسون (Wilson, 2010) و دراسة كيدر وبورن (Kidder & Born, 1999)

جدول رقم(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجات البعد الرابع المتعلق بالفعل الأخلاقي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
41	تتجنب الجامعة في المواد الإعلانية والترويجية المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي أية ملاحظات سلبية عن مؤسسات أخرى.	4.11	0.92	1	مرتفعة
44	لا تفرق الجامعة في تكليفات الجودة والاعتماد الأكاديمي بين السعوديين وغير السعوديين من منسوبيها.	4.05	1.02	2	مرتفعة
43	تلتزم الجامعة بالتوثيق الكامل لبيانات وإجراءات الجودة والاعتماد الأكاديمي.	4.04	0.96	3	مرتفعة
31	يقوم المتحدثون باسم الجامعة عن الجودة والاعتماد الأكاديمي بتمثيلها بصورة صادقة ودقيقة.	3.98	1.00	4	مرتفعة
22	تنبثق كل نشاطات الجامعة من رسالتها.	3.87	1.18	5	مرتفعة
37	تلزم الجامعة العاملين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي بعدم التعدي على بيانات الجامعات الأخرى ووثائقها.	3.86	1.03	6	مرتفعة
34	تحرص الجامعة على أن تكون رسالتها المعلنة فاعلة وليست مجرد شعار.	3.83	1.16	7	مرتفعة
39	يتخذ المسؤولون القرارات المناسبة المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي في الوقت المناسب.	3.83	3.57	7	مرتفعة
24	تحرص الجامعة على أن تكون رؤيتها المعلنة فاعلة وليست مجرد شعار.	3.81	1.12	9	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
42	تطبق أنظمة الجودة على الجهات الصانعة للقرار في الجامعة.	3.79	1.03	10	مرتفعة
47	تتم مناقشة الاقتراحات المقدمة من جميع الأطراف بهدف الوصول للقرارات الرشيدة.	3.79	1.13	10	مرتفعة
35	يتم تضمين رؤية الجامعة لجميع نشاطاتها.	3.77	1.10	12	مرتفعة
40	تحرص الجامعة على صدق المواد الإعلانية والترويجية المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي.	3.75	1.07	13	مرتفعة
45	تتم الاستفادة من التغذية الراجعة من تقرير البرامج في تطوير هذه البرامج.	3.75	1.07	13	مرتفعة
36	تطبق الجامعة نظاما للحفاظ على أمن بيانات الجودة والاعتماد الأكاديمي ووثائقهما.	3.72	1.10	15	مرتفعة
48	يقاوم العاملون في لجان الجودة العوائق النفسية (مثل الملل، وعدم الرضا) لتحقيق الممارسات الفضلى للجودة.	3.70	1.12	16	مرتفعة
46	تتم الاستفادة من التغذية الراجعة من تقويم المقررات في تطوير هذه المقررات.	3.68	1.23	17	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي	4.01			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد الرابع المتعلق بالفعل الأخلاقي كانت مرتفعة كلها، وأن هذه المتوسطات تراوحت ما بين (٣,٦٨- ٤,١١) وقد جاءت العبارة:

(تتجنب الجامعة في المواد الإعلانية والترويجية المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي أية ملاحظات سلبية عن مؤسسات أخرى) في المرتبة الأولى، ونالت متوسطاً حسابياً مقداره (٤,١١) في حين جاءت العبارة: (تتم الاستفادة من التغذية الراجعة من تقويم المقررات في تطوير هذه المقررات.) في المرتبة الأخيرة وكان متوسطها الحسابي(٣,٦٨)، وتعني هذه النتائج أن ممارسة السلوك الأخلاقي في هذا البعد جيدة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى المتابعة الحثيثة والمراجعات المستمرة للأعمال والممارسات، حيث يكون كثير من التقويم مستنداً إلى الأداء الملاحظ والممارسة الموثقة لتعزز من أدلة وشواهد الممارسات المقبولة في الجودة في الجامعات الحكومية استناداً إلى معايير هيئة تقويم التعليم.

ومن خلال النظر في المتوسط الكلي للاستبانة في أبعادها الأربعة والبالغة قيمته ٣,٩٤ نجد ان الالتزام بالسلوك الأخلاقي لدى عينة الدراسة جاء مرتفعاً وهذه النتيجة تختلف عمّا وصلت إليه دراسات كل من (الخوالدة وزملاؤه ١٤٣٤ هـ)، و (الشريقي وآخرون، ٢٠١٢)، و(راضي، وآخرون (٢٠١١) التي أظهرت التزاما متوسطا بالسلوك الأخلاقي في حين تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الرومي، والمزين، ٢٠٠٩) التي أظهرت التزاما عاليا بالسلوك الأخلاقي في الممارسة المهنية

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة التزام الجامعات الحكومية في مدينة الرياض بمعايير السلوك الأخلاقي في تطبيقات الجودة والاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجامعة، والنوع، والوظيفة)؟

وتمت الإجابة على السؤال من خلال التحليلات اللازمة وبحسب المتغيرات الواردة فيه وكما يلي :

أ- متغير الجامعة : تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) واختبار شافيه للمقارنات البعدية، وقد جاءت نتائجه كما يبينها الجدولان(٧، ٨)

جدول رقم(٧)

تحليل التباين الأحادي لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
بين المجموعات	١٢٧,٦	٢	٦٣,٨	٥,٨٩	٠,٠٠٣
داخل المجموعات	١٥٣٨,٦	١٤٢	١٠,٨		
الكلي	١٦٦٦,٢	١٤٤			

يبين الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الالتزام بالسلوك الأخلاقي تعزى لمتغير الجامعة، ولمعرفة لصالح من تكون تلك الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول رقم(٨) نتائجه

جدول رقم(٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

الجامعة	العدد	١	٢
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٧١	١٤.٨	
جامعة الملك سعود	٥٣	١٦.٦	١٦.٦
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٢١		١٦.٩

ومن خلال الجدول رقم (٨) يتضح أن الفروق كانت لصالح جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ب- متغير النوع: تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير النوع، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم(٩)

جدول رقم(٩) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	٨٩	٤	٠.٩٤	٠.١٠٦	٠.٧٤٦
إناث	٥٦	٤.٢	٠.٧٦		

ومن خلال نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم (٩) يتضح أن الفروق ليست دالة إحصائياً.

ج- متغير الوظيفة: تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الوظيفة، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test for two independent samples) وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول رقم(١٠)

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العيّنة تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
قيادي	٣٣	٤.١٢	٠.٩٦	١.٧	٠.١٩١
إشرافي	١١٢	٤.٠٦	٠.٩٣		

ومن خلال نتائج الاختبار كما يبينها الجدول رقم(١٠) يتضح أن الفروق ليست دالة إحصائياً.

لقد تبيّن من خلال نتائج التحليلات الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع والوظيفة في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة، وكانت لصالح جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وربما كان للتغيرات التي شهدتها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في السنتين الأخيرتين أثرها على الممارسات، إذ انتقلت الجامعة إلى موقع جديد في المدينة الجامعية حيث البنية التحتية المتطورة التي رافقها سعي حثيث لتطوير الموارد البشرية وزيادتها، مع الحرص على الكفايات المتميّزة واستقطابها، فلربما كان لذلك أثره في ارتفاع درجة الممارسة للسلوك الأخلاقي، لا سيما إذا علمنا أن الجامعة خاصة بالعنصر النسائي من حيث الطالبات والأكاديميات والإدارة، وربما كنَّ أكثر التزاماً بالممارسات المقبولة التي جاءت في معايير هيئة تقويم التعليم، ولعل طبيعة المرأة أكثر التزاما بالقواعد مما قد يثير الدافعيات للفعل المناسب والقرار المناسب رغبة في التميّز والمنافسة.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية تم تقديم بعض التوصيات أبرزها:

١. أن تتبنى وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم مدوّنة للسلوك الأخلاقي في ممارسة نشاطات الجودة والاعتماد الأكاديمي وإجراءاتهما في جامعات المملكة العربية السعودية.

٢. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي بمكوناته الأربعة، وعدم الاقتصار على مكون واحد.

٣. تناول السلوك الأخلاقي تناولاً تأصيلياً يستند إلى فكر الأمة والدراسات المقارنة في الإدارة وعلم النفس.

* * *

المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٦). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.
- الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (١٣٢٤هـ)، المفردات، القاهرة: المطبعة الميمنية.
- جاب الله، منال عبد الخالق (٢٠٠٦) أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية **مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** (جستن) اللقاء السنوي الثالث عشر.٢٠٠٦
- الجرجاني، علي بن محمد (١٤٠٥هـ)، التعريفات، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط (١)، بيروت: دار الكتاب العربي.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (١٤٢٦) . ضمان الجودة والاعتماد في التعليم. الرياض: الدار الصولتية للتربية، ص ١٧١.
- الخوالدة، تيسير محمد ، والمقابلة، عاطف يوسف، والعمايرة، محمد حسن ، درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المجلد٢٥، العدد(١) ، ص١٩- ٤١ ، الرياض(١٤٣٤/٢٠١٣)
- دركر، بيتر. ف. (٢٠٠٣). ممارسة الإدارة. (ط١). الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- الديسطي، محمد محمد عبد القادر، مناهج قياس مستوى الفكر الأخلاقي في مجال المحاسبة – دراسة اختبارية، المجلة العربية للدراسات التجارية، تجارة المنصورة، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، ٢٠٠١.
- راضي، جواد محسن، وحسن، عبد الله كاظم (٢٠١١) العلاقة بين السلوك الأخلاقي للقيادة والالتزام التنظيمي دراسة اختبارية في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، ٢٠١١، مجلد٧ عدد٢١

- الرومي، سليمان، والمزين، سليمان(٢٠٠٩) **درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة/ كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة.
- ساعاتي، توماس. ل. (٢٠٠٠). **صناعة القرار للقادة**. ترجمة أسماء بنت محمد احمد باهرمز، وسهام بنت علي محمد همشري. الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.
- سايمون، هيربرت. أي.(٢٠٠٣).السلوك الإداري. **دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المنظمات الإدارية**. ترجمة عبد الرحمن هيجان، وعبد الله بن أهنية (ط٤). الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الشريقي، عباس عبد مهدي، والصرايرة، خالد أحمد، والناظر، ملك صلاح (٢٠١٢) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط في عمان، **مجلة العلوم التربوية**/ العدد الثاني/ ابريل/ الجزء الأول.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠٦). **الإدارة بالإيمان**. عمان: الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.
- العاجز، فؤاد علي (٢٠١١) معايير السلوك الأخلاقي لنشر البحوث العلميّة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المجلد ١٩ عدد١ ص ١- ٣١ يناير ٢٠١١
- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (٢٠٠٥) القاموس المحيط، ط ٨، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان.
- قاموس المعاني، على شبكة الانترنت /http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar / مسترجع بتاريخ ١٢/١٢ / ٢٠١٦

- مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب (ت: ٤٢١هـ) تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، نقلا عن الموسوعة الشاملة -http://shamela.ws/browse.php/book 12720/page-30#page-30 في ٢٠١٦/٥/٢
- معجم المعاني http://www.almaan مسترجع بتاريخ ١٢/ ١٠ / ٢٠١٦
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA) مسترجع من http://www.ncaaa.org.sa بتاريخ ٢٠١٦/٤/١
- هيئة تقويم التعليم، (٢٠٠٩) نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية الجزء الأول ، الرياض
- هيئة تقويم التعليم، نماذج الهيئة لسنة ٢٠١٣. مسترجع بتاريخ ٢٠١٤/٢/١ من www.ncaaa.org.sa
- Al-Sheikh, Fuad N. (2002) Ethical Orientations of Business Managers in Developing Countries: Empirical Evidence from A Multicultural Business Environment, The United Arab Emirates. Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait, No. 107, pp11-36>
- Barnett, T. (2001). "Dimensions of moral intensity and ethical decision - making: An empirical study", Journal of Applied Social Psychology, 31(5), pp. 1038-1057 .
- Bartlett, D. (2003). "Management and business ethics: A critique and integration of ethical decision - making models", British Journal of Management, 14, 223-235.
- Blasi,(1980).bridging moral cognition and moral action. Psychological Bulletin, 88(1),1-45 ERIC #: EJ230741 N/A.
- Brown, K. & Gillespie, D. (1999). "Responding to moral distress in the university", Change, 31(5), 34-39 .
- David, B., & Harold, T. (2000). Quality in Higher Education (Vol. 6): Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Fu, Weihui; Deshpande, Satish P; Zhao, Xiao,(2011) The Impact of Ethical Behavior and Facets of Job Satisfaction on

Organizational Commitment of Chinese Employees . Journal of Business Ethics, ISSN 0167-4544, 12/2011, Journal of Business Ethics, Volume 104, Issue 4, pp. 537 - 543

- Hardy, D.E. (2002) : " Ethical Considerations Affecting Teaching in Community Colleges : An Abundance of Feelings and Limited Facts" Community College Journal of Research & Practice , Vol. 26, No. 5, PP. 383-400
- Harris, S. Ballenger, J. & Leonard , J. (2004). Aspiring Principal Perceptions: are Mentor Principals Modeling Standards-based Leadership?. Dissertation Abstract International.65, p. 15.
- Hurlock, E. (1981). Child Development. McGraw-Hill: Series in Psychology.
- Keiser, K. "Elementary School Ethical Climate". The School Community Journal, 2009. Vol 19, 45-58.
- Kidder, R. & Born P. (1999) "resolving ethical dilemmas in the classroom", Educational leadership, 56 (40), 38-41.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice, San Francisco: Harper & Raw.
- Kuther, T.L. (2003). A Profile of the Ethical Professor (Electronic Version). College Teaching, 51(4), 153–160.
- Lenn, Marjorie Peace (1992) Global Trends in Quality Assurance in Higher Education, World Education News & Reviews, v. 5, no. 2, Spring 1992, pages 1 and 21
- Lennick, Doug, Kiel, Fred with Jordan, Kathy, (2011). Moral Intelligence 2.0 Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times, Prentice Hall, San Francisco.
- Martin, J. (2004). the relationship between principals' ethics and campus ratings, Ed. D., dissertation, Sam Houston State University, Texas. Retrieved May 12, 2011, from Pro Quest Dissertations database (Publication No. AAT 3159490).

- Mitias, Michale, (2000) : "Can Autonomous Person be Immoral" Arab Journal For The Humanities. Kuwait University, Kuwait, No. 72 -pp.252-272.
- Outland, J.S. 2003 Total Quality Man agent: Text With cases . third Ed. Burlington, Ma: Elsevier Butterworth-Heinemann
- Pervin, larence (1994), A critical Anglisis of Current Brait Theory Psychological Inquiry, 5 103-113. Retrieved 2/6/2015 from: http://www.iep,ubm.edu\m\moral-ch,htm
- Rest, J. (1986). Moral Development: Advances in Research and Theory. New York: Praeger.
- Rest, JR, Bebeau, MJ, & Volker, J. (1986). An overview of the Psychology of Morality. In Rest, JR (Eds.), Moral Development: Advances in Research and Theory. 1-39, Boston: Prager Publishers
- Stacey , E. Alice, F. & Barbara , P. (2003).Portrait of an Ethical Administrator. Paper Presented at The Annual Conference of The American Association of School Administrators, Dissertation Abstract International.64, 14 .
- Stenmark, C. (2010). 'Consequences identification in forecasting and ethical decision-making ',DAI-B, 71/06, Dec.
- UNESCO (1998) World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action, adopted by the WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION9 October 1998. Retrieved 1/1/2017 from http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world declaration.
- Wilson, V.B. (2010). "Examining moral reasoning and ethical decision making among Mississippi's community college administrators", DAI-A, 71/04, Oct.

* * *

- The National Commission for Assessment and Academic Accreditation (NCAAA) Retrieved 2/1/2016 from: http://www.ncaaa.org.sa on 04/01/2016
- Education Evaluation Commission, (2009) Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia system, first part, Riyadh
- Education Evaluation Commission (2013). Retrieved 02/01/2014 from: www.ncaaa.org.sa

* * *

- A SSaati, Thomas. (2000). **Decision-making for leaders**. Translated by Seham bent Mohamed Ahmed Bahermz, and Seham bent Ali Mohamed Hamshari. Riyadh: Institute of Public Administration, Center for Research.
- Simon, Herbert. A. (2003) **Management Behavior. Study of the decision-making processes in the administrative organizations**. Translated by Abdul Rahman Haijan, and Abdullah bin Ehnnieh (4th ed). Riyadh: Institute of Public Administration.
- Al Shoriqi, Abbas Abd-Mahdi, and Saraireh, Khalid Ahmed, & Alnadher, Malak Slah (2012) The Practices degree of the heads of academic departments to the process of ethical decision-making from the perspective of Faculty members at the University of the Middle East in Amman, E**ducational Science Journal** / second edition / April / first part.
- Al Taweel, Hani Abdel Rahman. (2006**). Management by faith.** Amman: Jordanian University, Scientific Research.
- Al Ajez, Fouad Ali. (2011) Standards of ethical conduct for the dissemination of scientific research among faculty members of the Islamic University of Gaza, **Journal of the Islamic University (Humanities Series)** 19 1:00 1 to 31 January 2011 vol.
- Al fairoz Abadi, Majd al-Din Muhammad ibn Ya'qub. (2005) **Al Qamoos Al moheet**, 8th ed, Al-Ressala institution for printing, publishing and distribution, Beirut - Lebanon.
- **Qamoos Al maany**, Retrieved 12/12/2016 from:
- http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/ /
- Miskawayh, Abu Ali Ahmed bin Mohammed bin yaaqub **Tahdeeb Al Akhlag**, Retrieved 2/5 / 2016 from: http://shamela.ws/browse.php/book-12720/page-30#page-30
- Moaajam Al Maani, Retrieved 2/3/2016 http: //www.almaan Redux on 12/10/2016

List of References:

- Ibin Mandhoor, Mohammed ibn Makram. (1996). **Lesan Al Arab** . Beirut: Dar Sader.
- Al Assfahani, Abu al-Qasim al-Hussein bin Mohammed (1324), **Almofradat,** Cairo: Almimniah printing press.
- Jab Allah, Manal Abdul Khaliq (2006) Teacher Profession ethics in the light of future challenges, **the Journal of Saudi Association of Educational and Psychological Sciences** XIII Annual Meeting 2006.
- Al Jarjani, Ali bin Mohammed (1405), Al taarefat, Investigated by Ibrahim Al-Ibiary, Edition. 1 (1), Beirut: Arab Book House.
- Hussein, Salamah Abdel Adeem, (1426). **Quality Assurance and Accreditation in Education.** Riyadh: Dar Alsoltah Educational, p. 171.
- Al Khawaldeh, Taiseer Muhammad, & Almgabelah , Atef Yousef, and Amaireh, Mohammed Hassan, the commitment degree of the teaching staff in the faculties of education in the Jordanian universities to the ethics of the profession from the perspective of students, **Journal of Educational Sciences,** Vol. 25, No. 1, S19-41, Riyadh (2013 / 1434)
- Drucker, Peter. F, (2003). **Management practice**. (Ed 1). Riyadh: Translation Jarir Bookstore.
- Aldaseety, Mohamad M. A . Mohamed Mohamed Abdel Kader, measuring methods of the level of moral thought in accounting - experimental study, **Journal of Arab Commercial Studies**, Mansoura Trade, Volume 5, Issue 20 .2001.
- Radi, Jawad Muhsin, Hassan , Abdullah Kazim (2011) The relationship between the moral behavior of the leadership and organizational commitment experimental study at the Faculty of Management and Economics at the University of Qadisiyah **Economic and Administrative Sciences magazine**, 2011.7 folder number 21
- Rumi, Solomon, decorated, Solomon (2009), the degree of commitment of the supervisors in the provinces of Gaza ethics from their point of view and ways of developing them, A unpublished MA thesis / Faculty of Education of the Islamic University of Gaza.

The Commitment Degree of Public Universities in Riyadh City of Ethical Behavior Standards in the Academic Accreditation and Quality Applications

Dr. Omar Alrafayah

Department of Management and Educational Planning

Faculty of Education Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Solaiman Ibn Mohamed Aljebeir

Department of Psychology Faculty of Social Sciences

Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The paper aims to identify the degree of moral behavior commitment standards in the quality and academic accreditation applications in state universities in the city of Riyadh.

This study specifically answers the following two questions:

(1) How far are state universities committed to moral behavior standards in the quality and academic accreditation applications in the city of Riyadh?

(2) Are there a statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) in the degree of commitment in Riyadh city state universities to ethical behavior standards according to the quality and accreditation due to the variables of (university, gender, and position).

To achieve the goal of the study, a questionnaire was designed and based on theoretical literature of the four components theory about the moral behavior according to Rest. The questionnaire was applied on the study population, which consisted of 180 of administrative and academic leaders at state universities in the city of Riyadh. The results of the study are as follows:

The degree of commitment in state universities to the ethical behavior was high. The means of the dimensions of moral behavior, each representing separate field of the study tools, were as follows: (4.08) for moral sensitivity, (4.01) moral motivation, (4.01) moral act, (3.70) moral judgment. On the other hand, the means of the total score for the four fields of the questionnaire was (3.94), which reflects the high degree of commitment to moral behavior in applying quality and academic accreditation.

There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of state universities' commitment to moral behavior in quality and accreditation applications due to the university variable where the differences inclined to Princess Noura Bent Abdul Rahman University.

Key words: moral behavior, academic accreditation standards, quality.

تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب

د. عواطف بنت إبراهيم الصقري
قسم أصول التربية

د. سامي بن فهد السنيدي
قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة القصيم

تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب

د. عواطف بنت إبراهيم الصقري — **قسم أصول التربية**

د. سامي بن فهد السنيدي — **قسم المناهج وطرق التدريس**

كلية التربية - جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ١٨ / ١٢ / ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٣ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب، حيث قام الباحثان ببناء استبانة بوصفها أداة للدراسة وتم تقسيمها إلى عدة محاور لمعرفة وجهة نظر الطلاب. وطُبقت على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة القصيم بلغت (١٩٣) طالباً، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب. وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها أن تقديرات الطلاب جاءت عالية في عبارات محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، ومحور أهداف برامج الدراسات العليا، ومحور المقررات الدراسية ومحتواه، ومحور استراتيجيات التعليم والتعلم، ومحور أساليب التقويم والارشاد الأكاديمي والاشراف بينما جاءت منخفضة في محور الخدمات والتسهيلات البحثية في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم. كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا حول محور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وحول محور أهداف برامج الدراسات العليا ومحور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الدرجة لصالح درجة الدكتوراه، بينما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة احصائية في بقية المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: تقويم- برامج الدراسات العليا - جامعة القصيم

أولاً: مدخل الدراسة:

مقدمة

أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي والعالي وتحسين مستواه ورفع كفايته وحسن استثماره من القضايا الرئيسة المثارة في العالم المعاصر، استجابةً لتحديات عصر مجتمع المعرفة.

وتقاس قوة الجامعات بقدر ما تناله نظم الدراسات العليا وبرامجها من تخطيط ورعاية، ولذا أَوْلت الدول المتقدمة برامج الدراسات العليا ونظم البحث العلمي عناية فائقة وجعلتها ضمن أولوياتها واهتماماتها حتى استطاعت أن تحصد العديد من المخرجات العلمية والتي كانت أساساً للثورة المعلوماتية التي يعيشها العالم اليوم.

وسعت الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية من خلال خططها التنموية إلى التوسع في إنشاء العديد من الجامعات واقرار برامج الدراسات العليا مما يسهم في اثراء التراث العلمي ونقله وتطويره واعداد الكفايات القيادية المؤهلة وحل المشكلات المجتمعية والتعليمية.

واستجابةً لذلك سعت جامعة القصيم بإنشاء عمادة الدراسات العليا لتسهم باستحداث برامج الدراسات العليا والاشراف عليها وتطويرها والاسهام في تقديم الحلول المناسبة للمشكلات والعقبات التي تقف أمام تلك البرامج، وقد أقر أول برنامجي دراسات عليا في جامعة القصيم عام ١٤٢٦هـ، ثم توالى اقرار برامج الدراسات العليا حتى وصل عددها ٧٦ برنامجاً عام ١٤٣٧هـ.. (عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم، 1437هـ).

ويحتاج هذا التوسع الكبير في برامج الدراسات العليا إلى اخضاعها للتقويم والتطوير المستمر مما يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها ويحدد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها ومدى تطورها وتحسين جوانبها كمياً وكيفياً ضماناً لقدرتها على مواكبة التطورات السريعة في العالم. (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١، ص ٦)،(مظلوم وخلف ٢٠٠٧).

ويعدُّ تقويم برامج الدراسات العليا أساسياً في اتخاذ القرارات الخاصة باستمرار تلك البرامج وتعديلها وتوسيعها، كما أن له أهمية بالغة خاصة مع الاقبال المتزايد على هذه البرامج وانخفاض سوق العمل عن استيعاب الخريجين منه (الجرف، ١٤٠٩)، وإن دراسة الواقع هي الخطوة الأولى للقيام بعمليات تخطيط للمستقبل، إذا لا جدوى لتخطيط بدون تقييم للواقع من خلال المستفيدين منه بهدف معرفة نقاط القوة لتدعيمها وتطويرها، ومواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها.

وعلى الرغم من أهمية برامج الدراسات العليا والجهود الحثيثة التي تبذل في مجال تطويرها إلا أنها لا زالت دون المستوى المطلوب حيث تعاني قصوراً في بعض مدخلاتها وانخفاض في مستوى مخرجاتها وهذا ما كشفت عنه، دراسة الجلال (٢٠١٥)، وعبد المجيد وآخرين (٢٠١٢)، ودراسة الحربي (٢٠١١)، ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١)، ودراسة ياسين وقائد (٢٠٠٩)، ودراسة العواملة (٢٠٠٨).

* * *

الإحساس بمشكلة الدراسة:

يُعدُّ هدف رفع جودة التعليم في جميع التخصصات وتحقيق التميز في بعضها كأول هدف من أهداف الخطة الاستراتيجية في الجامعة كما جاءت تطوير برامج الدراسات العليا كمشروع من مشاريع هذه الخطة (الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم، ١٤٣١هـ).

وتطرح عمادة الدراسات العليا بالجامعة برامج للدراسات العليا، وتستقطب فئات وشرائح متنوعة معلمين ومعلمات من التعليم، ومعيدين ومعيدات، ومن موظفات وموظفي القطاع العام والخاص، ومن الخريجين والخريجات الذين لم يوظفوا في القطاع العام أو الخاص، ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة، لابد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر، بما يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، ويحدد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها، ومدى تطورها وتحسن جوانبها الكمية والنوعية، ويرفع مستوى قدرتها على مواكبة التطورات المتسارعة في ميدان التربية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العلمية كدراسة آل سفران (٢٠١٥) ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١).

وبحكم خبرة الباحثين في التدريس والاشراف على طلاب الدراسات العليا في كلية التربية، فقد رأى الباحثان أهمية تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في أهمية تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب لتعزيز نقاط القوة واستثمارها لصالح

برامج الدراسات العليا بالجامعة وتحديد نقاط الضعف وعلاجها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب من ناحية (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف، الخدمات والتسهيلات البحثية)؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين وجهة نظر الطلاب حول واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص، ودرجة البرنامج، وأسلوب الدراسة)؟

- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى:

- التعرف على واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب من ناحية (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف، الخدمات والتسهيلات البحثية).

- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر الطلاب حول واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص، ودرجة البرنامج، وأسلوب الدراسة)؟

- تقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

١. الإسهام في تقديم رؤية مقترحة قد يستفيد منها متخذي القرارات المتعلقة ببرامج الدراسات العليا في الجامعة بمعلومات وبيانات تساعدهم في تحسين الجوانب النوعية والكمية للعملية التعليمية، ومساعدتهم على تطوير برامج الدراسات العليا.

٢. قد تسهم هذه الدراسة في تحقيق إحدى مشاريع الخطة الاستراتيجية في جامعة القصيم والذي يتمثل في تطوير برامج الدراسات العليا (الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم، ١٤٣١هـ).

٣. تشخيص واقع برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف، بما يفيد في تطوير هذه البرامج لتتواءم مع توجهات الجامعة ووزارة التعليم، وتفي باحتياجات سوق العمل.

٤. تقديم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في أثناء مهماتهم التدريسية والاشرافية، والمخططين لهذه البرامج في الكلية والجامعة؛ بالجوانب التي ينبغي التركيز عليها من أجل تعديلها وتطويرها.

٥.إن الإسهام في تطوير برامج الدراسات العليا له دور حيوي في إعداد الأفراد الذين يمتلكون مهارات عليا تساعدهم في تطوير مجتمعهم، والإسهام في دخوله سوق العالمية المنتجة.

٦.تعدُّ هذه الدراسة هي الأولى – على حد علم الباحثين- والتي قامت بتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: برامج الدراسات العليا التي تطرحها عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم للطلاب والطالبات.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة أداتها في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على طلاب الدراسات العليا ببرامج الماجستير في جامعة القصيم.

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم من ناحية المجالات التالية :

- سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية. - أهداف برنامج الدراسات العليا.
- المقررات الدراسية ومحتواها. - استراتيجيات التعليم والتعلم.
- أساليب التقويم - الارشاد الأكاديمي والاشراف. - والخدمات والتسهيلات البحثية.

مصطلحات الدراسة:

تقويم:

يُعرف التقويم كما في دراسة زوين وهاشم (٢٠٠٨) على أنها عملية جمع البيانات والمعلومات عن الشيء المراد تقويمه وإصدار الأحكام في ضوء تلك البيانات والمعلومات.

أما عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) فقد عرفها على أنها اصدار حكم على مدى توافر معايير جودة الدراسات العليا من خلال وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بناء على استجابتهم على محاور أداة البحث.

وسيتم تعريفها إجرائياً في هذه الدراسة على أنها عملية الوصول إلى اصدار أحكام على جودة برامج الدراسات العليا في مجالات (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف، الخدمات والتسهيلات البحثية) من خلال تقييم طلبة الدراسات العليا.

الدراسات العليا:

عرفها عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) على أنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيها الطلاب دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل الماجستير أو الدكتوراه.

وعرفها زوين وهاشم (٢٠٠٨) على أنها الدراسات المتخصصة من التعليم العالي وتشمل كافة الدراسات التي تلي دراسة الجامعة الأولية مثل الدبلوم والعالي والماجستير والدكتوراه.

وفي هذا البحث سيتم تعريفها على أنها تلك المرحلة التي تلي المرحلة الجامعية والتي يتابع فيها الطلبة دراستهم في برامج الماجستير والدكتوراه والتي تطرحها بعض الكليات في جامعة القصيم.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري

١- التقويم:

يمثل التقويم جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية لأن أي تحسين أو تطوير للعملية التعليمية يتطلب إجراء تقويم لها للتعرف على نقاط القوة والضعف وتحديد مسارات تطويرها وتحسينها.

ويرى عثمان(٢٠١١) أنه يجب على المقوم أن يراعي مبادئ أساسية ومن هذه الأسس التي يرتكز عليها والتي يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون التقويم ناجحاً ومحققاً للغرض منه:

١- أن يكون الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء لممارسة العمل أو النشاط وليس اصدار حكم على الممارسة فقط.

٢- أن يكون التقويم مراعياً للأهداف التي وضعت للمنشط، فلابد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه، وستقل مصداقيته بقدر ابتعاده عن الارتباط بالهدف.

٣- لا بد أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف الموضوعة لأن العملية التعليمية تمثل نظاماً تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض.

٤- يحب أن يقوم التقويم على اساس كمي وكيفي ولا يقتصر على احدهما.

٥- لا بد أن تكون أدوات التقويم متنوعة فكلما تنوعت أدوات التقويم كلما زادت المعلومات عن المجال المقوم، وكلما تنوعت الأدوات المستخدمة في التقويم كلما زاد الفهم والقدرة على معرفة نقاط الضعف.

٦- أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية

٧- اشراك الطلاب المنفذين للنشاط في جميع مراحل التقويم.

ويمكن اجمال أغراض التقويم كما أشار إلى ذلك الحريري (٢٠٠٨) **في مجالين رئيسين هما:**

١- **وظائف تعليمية:** بأن يكون التقويم تشخيصياً وقائياً وعلاجياً، حيث يستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة.

٢- **وظائف تنظيمية** إذ يرى البعض أن التقويم ليس تقديراً كمياً بأرقام أو أعداد أو درجات وإنما يتضمن تقدير القيمة أو إصدار الحكم على مدى القرب أو البعد من الحقيقة أو تحقيق الهدف المنشود.

ويهدف تقويم برامج الدراسات العليا في المملكة كما جاء في دراسة الجرف(١٤٠٩):

- التعرف على نقاط القوة والضعف في اعداد متخصصين مؤهلين في البحث والتدريس.

- تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم تنفيذه بما يتمشى مع المواصفات الموضوعة في مراحل التخطيط والتنفيذ.
- اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه.
- التحقق من أن البرنامج يلبي حاجات معينة.
- التحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة.
- التحقق من ملاءمة الأهداف وإمكانية تحقيقها وتكلفة تحقيقها.
- تحديد البرامج ذات المستوى الجيد والبرامج ذات المستوى الضعيف.

وترى (بقشان، ١٤١٣هـ، ٩٥) أن شمولية تقويم برامج الدراسات العليا تتطلب ما يلي:

- **تقويم طلاب الدراسات العليا:** من حيث المهارات والمعارف والمفاهيم التي اكتسبوها، والقدرة البحثية وتحمل مسئوولية التعليم الذاتي والقدرة على الإبداع والابتكار.

تقويم هيئة التدريس: من حيث القدرة على تخطيط برامج الدراسات العليا ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف، والقدرة على استخدام الوسائل وحساب التكاليف وتحديد الأولويات وتهيئة الظروف الملائمة للبحث العلمي.

تقويم نظام الدراسات العليا: من حيث مدى ملاءمته لحاجات المجتمع المستقبلية، ومدى جدوى البرنامج البحثي وما حققه من تطوير وابتكار ومدى الربط بين حاجات المجتمع للقوى البشرية وخريجي الدراسات العليا وكفاءتهم للأعمال المتاحة، ومدى التعاون بين برامج الدراسات العليا ومراكز البحث والمؤسسات ذات العلاقة.

وهناك بعض **المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد مستوى جودة برامج الدراسات العليا** ومن ثم الحكم على نوعية تلك البرامج ومدى فاعليتها، وتتضمن هذه المؤشرات تقويم العناصر التعليمية التي تتضمنها برامج الدراسات العليا وقد حددها الباحثان في سبع محاور هي:

١. سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية.
٢. أهداف برامج الدراسات العليا.
٣. المقررات الدراسية ومحتواها.
٤. استراتيجيات التعليم والتعلم.
٥. أساليب التقويم.
٦. الارشاد الأكاديمي والاشراف.
٧. الخدمات والتسهيلات البحثية.

٢- الدراسات العليا بجامعة القصيم:

تحرص عمادة الدراسات العليا على تفعيل دورها في تقديم خدماتها للمجتمع وتسعى أيضا لمواكبة المستويات العالمية من خلال تقديم الدعم لبرامجها وأنشطتها ، يؤكد ذلك الزيادة المطردة في برامج الدراسات العليا وما يقابلها من زيادة أعداد الطلاب من مختلف الجنسيات الملتحقين بالبرامج المختلفة، ويتضح ذلك من تطور أعداد البرامج، وقد بلغت أعداد برامج الدراسات العليا حتى الآن ٧٦ برنامجاً، وهي عبارة عن ٦٠ برنامج ماجستير، ١٦ برنامج دكتوراه.

ويوضح الجدول (١) التالي تطور أعداد برامج الدراسات العليا بالعمادة:

جدول ١ عدد برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم

العام الجامعي	١٤٢٦هـ	١٤٢٧هـ	١٤٢٨هـ	١٤٢٩هـ	١٤٣٠هـ	١٤٣١هـ	١٤٣٢هـ	١٤٣٣هـ	١٤٣٤هـ	١٤٣٥هـ	١٤٣٦هـ	١٤٣٧هـ
عدد البرامج	٢	٦	١٣	١٧	٢٢	٢٩	٢٩	٣٢	٣٧	٧٠	٧٦	٧٩

عدد الطلاب المقبولين:

بلغ عدد الطلاب المقبولين في مرحلة الماجستير لهذا العام ١٤٣٧هـ (١٧١) طالباً، (٢١٠) طالبة، وعدد الطلاب المقبولين في مرحلة الدكتوراه في هذا العام بلغ (٣٤) طالباً، (٣٧) طالبة.

عدد الطلاب المقيدين:

بلغ عدد الطلاب المقيدين في مرحلة الماجستير لهذا العام ١٤٣٧هـ (٤٣٨) طالباً، (٧٥١) طالبة، وعدد الطلاب المقيدين في مرحلة الدكتوراه لهذا العام ١٤٣٧هـ بلغ (٩٢) طالباً، (٦٠) طالبة.

عدد الطلاب الخريجين:

بلغ عدد الطلاب الخريجين في مرحلة الماجستير لهذا العام ١٤٣٧هـ (١٨) طالباً، (٢٧) طالبة، وعدد الطلاب الخريجين في مرحلة الدكتوراه لهذا العام ١٤٣٧هـ بلغ (٣) طلاب، (١) طالبة واحدة.

ومن البرامج والمشاريع التطويرية لعمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم:

مشروع تطوير برامج مرحلة الدراسات العليا:

ففي إطار تنفيذ مشروعات الخطة الاستراتيجية للجامعة فيما يتعلق بالارتقاء ببرامج الدراسات العليا، سعت عمادة الدراسات العليا إلى تنفيذ مشروع "تطوير برامج مرحلة الدراسات العليا" الذي يندرج تحت الهدف الأول من الخطة الاستراتيجية للجامعة الذي ينص على "رفع جودة التعليم في جميع التخصصات وتحقيق التميز في بعضها والحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي".

ووفقاً لمعطيات الهدف الأول من الخطة الاستراتيجية للجامعة فإن العمادة تسعى إلى تحقيق التميز في جميع البرامج المقدمة البالغ عددها (٧٦) برنامجاً للماجستير والدكتوراه موزعة على (١٣) كلية بالجامعة، بهدف الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي من خلال تنفيذ حزمة المشاريع المقدمة التي تتبنى تنفيذها عمادة الدراسات العليا بوصفها جهة مرجعية، حيث احتلت تلك المشروعات الأولوية في خطة عمادة الدراسات العليا لما لها من عائد متوقع يساعد متخذي القرار على توجيه الخطط والسياسات والقرارات التعليمية المناسبة في إطار عملية التطوير الشامل لجامعة القصيم، حيث تمثل مخرجاتها الكشف عن جودة الأداء في كل برنامج في ضوء الاحتياجات المجتمعة من أبحاث الدراسات العليا ومعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا التي تضمن تكاملية وتوافق منهجيتها مع أهداف الخطة الاستراتيجية للجامعة، كما تهتم المشروعات المقدمة بتفعيل الجزء الأول من الهدف الأول للخطة الاستراتيجية للجامعة الخاص "برفع جودة التعليم في جميع التخصصات" من خلال الإجراءات التنفيذية لتلك المشروعات التي تتضمن تشخيص واقع جودة مدخلات ومخرجات برامج الدراسات العليا

ومدى التزامها بالمنهجية العلمية بهدف الارتقاء ببرامج الدراسات العليا وزيادة فاعليتها.

ويكتسب هذا المشروع بعداً إستراتيجياً لارتباطه الوثيق بدراسة المستقبل المرتبط باحتياجات سوق العمل ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا بالجامعة، ومن ثم تحسين مركز الجامعة التنافسي في إعداد برامج الدراسات العليا بما يتفق مع رؤية الجامعة ورسالتها وقيمها الجوهرية.

ثانيا: الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدارسات العربية:

دراسة الجلال (٢٠١٥)

استهدف البحث تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة ذمار من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وطُبقت الاستبانة بوصفها أداة للدراسة على عينة بلغت (٨٠) طالب دراسات عليا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها ضعف مجال القيادات التربوية الأكاديمية في جانب تطوير الأقسام الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا في ضوء خطط التنمية، وفي ضوء نتائج البحوث التربوية، وقصور في الاستعانة بالخبرات المطلوبة، ضعف خدمات المكتبة المقدمة، وضعف المرافق والتجهيزات، كما توصلت الدراسة إلى وجود تداخل بين محتوى المقررات في البرنامج كما توصلت إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنية جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر طلبة الدراسات العليا حول واقع برامج الدراسات العليا ترجع لمتغير الجنس، بينما

وجـدت فـروق ذات دلالـة احـصائية بـين وجهـة نظـر الطـلاب بـاختلاف التخصص.

دراسة آل سفيان (٢٠١٥)

هدفت الدارسة إلى تقويم برامج الدارسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدارسات العليا، وقد تكون مجتمع الدارسة من أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدارسات العليا بكلية التربية في أبها جامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) عضو هيئة تدريس، و(٢٧٩) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وقد اتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن محاور معايير الجودة تحققت جميعها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، عدا محورين تحققا بدرجة مرتفعة. كما تحققت محاور معايير الجودة جميعها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، والدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت عدداً من التوصيات والمقترحات، ومنها: تطوير المعايير في كلية التربية بجامعة الملك خالد التي تحتاج إلى تطوير؛ حتى تستطيع أن تحصل على الاعتماد الأكاديمي. بالإضافة إلى إجراء مثل هذه الدراسة على برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأخرى.

دراسة القرني (٢٠١٢)

استهدفت تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، واتبع المنهج الوصفي،

في ثلاث مجالات: الإطار المفاهيمي، إدارة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية، العملية التعليمية، وطبقت أداة الدراسة –الاستبانة- على ٩٣ عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن استجابات أفراد العينة تراوحت بين متوسطة وضعيفة في أبعاد الدراسة الثلاث السابقة الذكر، وقدمت الدراسة بعض الآليات المقترحة لرفع مستوى جاهزية برامج الإدارة التربوية في الجامعات السعودية للاعتماد الأكاديمي.

دراسة عبد المجيد وآخرون (٢٠١٢)

حيث هدفت إلى التعرف على واقع جودة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة القصيم في ضوء معايير جودة الدراسات العليا والتوصل إلى المقترحات الخاصة بتنمية جودة الدراسات العليا، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الاستبانة بوصفها أداة للدراسة على عينة بلغت (١٦) عضو هيئة تدريس و(٦١) طالباً وطالبة دراسات عليا، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها أن معيار جودة الدراسات العليا غير متوفر في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوفر في مجال القبول والتسجيل، بينما عدم توفر معيار جودة الدراسات العليا في مجال التجهيزات التعليمة من وجهة نظر الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها تطوير محتوى المقررات الدراسية المقدمة للطلاب وإلى أن تتبنى الكلية رؤية للنهوض ببرامج الدراسات العليا، في ضوء خطط التنمية بالمملكة ومتطلبات سوق العمل.

دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١)

هذه الدراسة استهدفت تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية في جامعة الطائف من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وقد تكونت العينة من (٢١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من أقسام علم النفس والمناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية ممن يدرسون في برنامج الماجستير ويشرفون على طلبته، كما شملت العينة (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بقسمي علم النفس والمناهج وطرق التدريس وتم تطبيق استبانتين إحداهما وجهت لأعضاء هيئة التدريس، والأخرى وجهت لطلبة الدراسات العليا، وقد أسفرت نتائج البحوث عن وجود بعض جوانب القصور في برنامج الماجستير من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في محاور سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية- وأهداف برنامج الدراسات العليا- والمقررات الدراسية ومحتواها، واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم، والارشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية، كما وجدت فروق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب قسمي المناهج وعلم النفس في المحاور السابقة في اتجاه أعضاء هيئة التدريس، كما توصلت الدراسات الدراسة إلى اتفاق الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا على ما جاء في الاستبانة من جوانب قوة وجوانب ضعف.

دراسة الحربي (٢٠١١)

استهدفت واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود، من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس وشملت

(٨٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، و(١١٣) طالباً وطالبة من الملتحقين ببرنامجي الماجستير والدكتوراه.

واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات، موزعة على ثلاثة محاور، هي: واقع برامج الدراسات العليا في الأقسام الأكاديمية، تحليل برامج الدراسات العليا في الأقسام الأكاديمية، التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات العليا في الأقسام الأكاديمية لكلية التربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة لعبارات المحور الأول كانت متوسطة، وتقديراتها لعبارات المحور الثاني: (المدخلات) متوسطة والعبارات المتعلقة بالعمليات أيضاً متوسطة، وجاءت التقديرات المتعلقة بالمخرجات ضعيفة. أما تقديرات عينة الدراسة لعبارات المحور الثالث فكانت عالية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بأن تخضع برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية للتقييم الشامل والمستمر، والاستفادة في هذا المجال من تجارب الجامعات العالمية، وفقاً لاحتياجات الطلبة، ومتطلبات التنمية المستدامة، وتبني معايير عالية لتقييم طلبة الدراسات العليا تتسم بالموضوعية والشفافية.

دراسة ياسين وقائد (٢٠٠٩)

استهدفت تقويم الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا لكلية التربية- عدن وتم ذلك من خلال التعرف على واقع الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا في كلية التربية/ عدن ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا في كلية التربية/ عدن والبرامج المتاحة

في كل من: أ- جامعة الكويت، ب- الجامعة الأردنية، ج- جامعة الملك عبد العزيز، واعتمد الباحثان على منهج القائم على المقارنة المعتمدة على وصف الظاهرة اعتمادا على المصادر وخبرات الباحثين، وتم تقديم وصف لمواقع الخطط الدراسية.

واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتضمنت عينة البحث أيضاً طلبة الدراسات العليا (٦٠) طالباً وطالبة و(٤٠) عضو هيئة تدريس وتوصلت الدراسة إلى حصول مجال (عضو هيئة التدريس) على المرتبة الأولى من مجالات الدراسات العليا، وجاءت مرتبات المجالات الأخرى على التوالي (مجال الاشراف العلمي، مجال المحتوى، مجال التقويم، مجال البحث والرسائل، مجال إدارة الدراسات العليا، مجال المكتبات، مجال الأهداف) حسب تقديرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة العواملة (٢٠٠٨)

استهدفت الدراسة تقييم برامج الدراسات العليا لكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ومعرفة ما إذا كان هناك فرق بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول فاعلية برامج الدراسات العليا في تلك الكليات، ومعرفة ما إذا كان هناك فرق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لفاعلية تلك البرامج تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والرتبة الأكاديمية، ومستوى البرامج، وأيضا معرفة ما إذا كان هناك فرق بين تقديرات الطلبة لتلك البرامج تعزى لمتغير الجنس، الجامعة مستوى الدراسة والمعدل التراكمي، وطُبقت استبانة على عينة من الطلبة بلغت (١٢٢٢) طالباً واستبانة أخرى على عينة من أعضاء

هيئة التدريس بلغت (٢٦١) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها، أن أعلى درجة فاعلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت في الاشراف يليه مجال الأساليب، ثم مجال القبول، وأن أقل درجات الفاعلية كانت في مجالي الخدمات والمحتوى، أما أعلى درجات الفاعلية من وجهة نظر الطلبة فكانت في مجالي الأهداف والتدريس، وأقل درجات الفاعلية كانت في الخدمات والاشراف.

المحور الثاني: الدارسات الأجنبية:

دراسة كاري وآخرون ٢٠١٥ (Currey et al، 2015)

هدف هذه الدراسة تقويم برنامج الدراسات العليا في التمريض والرعاية من وجهة نظر الطلاب والطالبات باستخدام التعلم القائم على الفريق لتنمية الفاعلية لديهم. وكانت عينة الدراسة طلاب وطالبات الدراسات العليا ببرنامج التمريض والرعاية، واستخدم الباحثون الاستبانة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنه كانت هناك تغييرات كبيرة في مواقف الطلاب على التعلم داخل الفريق بما في ذلك زيادة الرضا العام مع الخبرة كفريق، واستخدام التعلم القائم على الفريق كان له الأثر على نوعية التعلم والتأثير على القدرة على التفكير والتطوير المهني. كما أظهرت نتائج الملاحظة والاستبانة درجات أعلى في مشاركة الطلاب في الصفوف باستخدام التعلم القائم على الفريق مقارنة بإلقاء المحاضرات التقليدية.

دراسة هارمر وآخرين ٢٠١٥ (Harmer et al، 2015)

استهدفت هذه الدراسة دراسة الواقع الحالي للتعليم الصحي المحلي في المملكة المتحدة في درجة البكالوريوس ودرجة الدراسات العليا من خلال

جمع وتحليل بيانات عن برامج درجة الصحة العالمية الجامعية والدراسات العليا، لفحص كل ما يقدم للطالب من المناهج الدراسية والتقارير الدراسية للطلاب، وقد تم تصميم استبانة وتم إرسالها إلكترونيا إلى جميع المشرفين على برامج الصحة العالمية تطلب فيها معلومات عامة حول التقرير الدراسي للطلاب وحول المقررات الدراسية الاجبارية والاختيارية، وتم جمع البيانات من خمسة عشر جامعة في المملكة المتحدة، ومقرها في انجلترا واسكتلندا، تخللها خمسة وعشرون برنامجاً في الدراسات العليا وستة برامج في البكالوريوس لدرجة الصحة العالمية الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود جامعتين تطورت خلال ثلاث سنوات في برامجها وما تقدمه للطلاب من مناهج دراسية وكذلك التقارير الدراسية للطلاب، كذلك أظهرت نتائج الدراسة نمواً في برامج التعليم الصحي في الجامعات البريطانية لتصبح مركزا إقليميا للدورات والبرامج الجامعية والدراسات العليا في أوروبا، وعلى مستوى برامج الدراسات العليا أظهرت النتائج أن هناك مزيداً من الابتكار في المحتوى وطريقة التدريس.

دراسة كادمان ٢٠١٠ (Cadman، 2010)

استهدفت هذه الدراسة تقويم برامج الدراسات العليا والاشراف على طلاب الدراسات العليا في جامعة أديلايد وذلك من خلال خبرات التعلم لدى طلاب الدراسات العليا. وكانت عينة الدراسة طلاب الدراسات العليا الأجانب في تلك البرامج. وقد توصلت الدراسة إلى نجاح تطوير اللغة والمهارات اللازمة للطلاب إلا أنه يحتاج إلى تغيير الأهداف الممارسات الأكاديمية مع الطلاب الملتحقين حديثا وخاصة فيما يتعلق بالتفكير الناقد.

وأوصت الدراسة بضرورة التعرف على ثقافات الدول الأخرى ليتم التعامل مع الطلاب الدوليين بشكل أفضل.

دراسة تشو وآخرين ٢٠٠٨ (Chou et al. 2008)

استهدفت الدراسة تقويم برامج دراسات عليا في كندا المتعلقة في الكفاءة السريرية الطبية من وجهة نظر مديري البرامج وذلك بناء على أدوات التقييم مديري البرامج وكيف يتم تقييم الطلاب فيها. وكانت العينة مكونة من ٢٨٠ من مديري برامج الدراسات العليا واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة أن برامج الدراسات العليا تم فيه استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم لتقييم كفاءات الطلاب مما أدى إلى رضا مديري تلك البرامج.

دراسة كاربينتر وآخرين ٢٠٠٦ (Carpenter et al. 2006)

قامت الدراسة بالتقويم الطولي لبرامج الدراسات العليا المختصة في الصحة النفسية في بريطانيا للتعرف على مخرجات التعليم بين المهنيين في مجتمع خدمات الصحة النفسية لمدة عامين وكانت عينة الدراسة العاملين في مجال الصحة والرعاية الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط (الكمي والكيفي) في تطبيق الدراسة في استخدام المقابلات والاستبانات. وتوصلت الدراسة إلى رضا الطلاب عن مستواهم في المعارف والمهارات والصفات الشخصية. مما يدل على أن البرنامج مصمم بشكل جيد.

* * *

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد أن استعرض الباحثان الدراسات التي تناولت تقويم برامج الدراسات العليا اتضح كثرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مما يؤكد أهمية هذا الموضوع واهتمام الباحثين بدراسته في الجامعات المختلفة، وبتفحص الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية اتضح أنها تناولت بعض الجوانب التي تلتقي وتفترق عن هذه الدراسة وهي لا تغني عن هذه الدراسة بل تؤكدها، ويمكن اجمال أوجه الشبه والاختلاف وجوانب الاستفادة منها فيما يلي:

موضوع الدراسة: اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة بشكل عام كدراسة الجلال (٢٠١٥)، ودراسة كادمان (٢٠١٠)، بينما تناولت بعض الدراسات السابقة تقويم برامج الدراسات العليا في تخصص من التخصصات كدراسة آل سفيان (٢٠١٥) والقرني (٢٠١٢)، وعيسى وأبو المعاطي (٢٠١١)، والحربي (٢٠١١)، ودراسة ياسين وقائد (٢٠٠٩)، ودراسة كاربينتر وآخرين (٢٠٠٦)، وتشو وآخرين (٢٠٠٨).

كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في اقتصارها على موضوع تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب كما في دراسة الجلال (٢٠١٥) ، بينما اختلفت عن بعض الدراسات السابقة في تناولها للموضوع في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي كما في دراسة آل سفيان (٢٠١٥) والقرني (٢٠١٢) والحربي (٢٠١١)، كما اختلفت عن بعضها الآخر في تناولها لمتغير آخر.

منهج الدراسة: اتفقت مع جميع السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي الكمي كمنهج للدراسة ما عدا دراسة كاربينتر وآخرين (٢٠٠٦) (Carpenter et al. 2006) حيث اتبعت المنهج الكمي والكيفي المختلط.

مجتمع الدراسة: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة وهم طلاب الدراسات العليا، بينما اختلفت عن عدد من الدراسات والتي اختارت مجتمع أعضاء هيئة التدريس كما في دراسة آل سفيان (٢٠١٥) والقرني (٢٠١٢) وعبد المجيد وآخرين (٢٠١٢)، وعيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) والحربي (٢٠١١) والعواملة (٢٠٠٨) أو العاملين في حقل البرنامج أو القيادات الإدارية كما في دراسة تشو وآخرون ٢٠٠٨ (Chou et al. 2008).

متغيرات الدراسة: اتفقت عدد من الدراسات السابقة في تناولها للجنس والتخصص كمتغيرات للدراسة واختلفت عن معظم الدراسات السابقة في تناولها لمتغير درجة البرنامج وأسلوبه، بينما تناولت عدد منها متغيرات أخرى مختلفة كالجامعة، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي كما في دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١).

الأداة: اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسة في استخدامها للاستبيان كأداة للدراسة إلا أن بعض الدراسات السابقة استخدم المقابلة كأداة للدراسة كما في دراسة كاربينتر وآخرين ٢٠٠٦ (Carpenter et al. 2006) والملاحظة كما في دراسة كاري وآخرين ٢٠١٥ (Currey et al، 2015).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- إثراء الخلفية العلمية للباحثين عن تقويم برامج الدراسات العليا.

- بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة.
- بناء أداة الدراسة الحالية واختيارها للاستبيان كأداة للدراسة وتحديد مجالاتها.
- اختيارها للمنهج المناسب لهذه الدراسة.
- من نتائج وتوصيات الدراسة في تأكيدها على أهمية هذه الدراسة وتطبيقها على جامعة القصيم، وفي مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية ومساعدتها على تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بهدف تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم والبالغ عددهم ١٣٤١ طالباً وطالبة. (المصدر: عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم).

عينة الدراسة:

طُبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات برامج الدراسات العليا بلغت (١٩٣) طالباً وطالبة وفيما يلي توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٥٩	٣٠.٥٧
أنثى	١٣٤	٦٩.٤٣
المجموع	١٩٣	١٠٠٪

يتضح من جدول (١) أن (١٣٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٩. ٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٥٩) منهم يمثلون ما نسبته ٣٠. ٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير درجة البرنامج

درجة البرنامج	التكرار	النسبة
ماجستير	١٩١	٩٨.٩٦
دكتوراه	٢	١.٠٤
المجموع	١٩٣	١٠٠٪

يتضح من جدول (٢) أن (١٩١) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٩. ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوع برنامجهم ماجستير وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٢) منهم يمثلان ما نسبته ١. ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوع برنامجهما دكتوراه.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير أسلوب الدراسة

متغير أسلوب الدراسة	التكرار	النسبة
بالمقررات والرسالة	١٠	٥,١٨
بالمقررات فقط	١٨٢	٩٤,٣
بالرسالة وبعض المقررات (خاص ببرنامج الدكتوراه فقط)	١	٠,٥٢
المجموع	١٩٣	٪١٠٠

يتضح من جدول (٣) أن (١٨٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٤. ٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسلوب دراستهم بالمقررات فقط وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (١٠) منهم يمثلون ما نسبته ٥. ٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسلوب دراستهم بالمقررات أو الرسالة، مقابل (١) منهم يمثل ما نسبته ٠. ٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أسلوب دراسته بالرسالة وبعض المقررات.

جدول (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير طبيعة البرنامج

طبيعة البرنامج	التكرار	النسبة
اعداد الرسالة	١٠٨	٠.٥٦
دراسة المقررات	٨٥	٠.٤٤
المجموع	١٩٣	٪١٠٠

يتضح من جدول (٤) أن (١٠٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٦. ٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة اسم برنامجهم إعداد الرسالة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٨٥) منهم يمثلون ما نسبته ٤٤. ٠٪ من إجمالي أفراد اسم برنامجهم دراسة المقررات.

جدول (٥)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٨٦,٥٣
تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	١٣,٤٧
المجموع	١٩٣	٪١٠٠

يتضح من جدول (٥) أن (١٦٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٦. ٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مجال كليتهم نظرية (الإنسانية والاجتماعية) وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٢٦) منهم يمثلون ما نسبته ١٣. ٥٪ من إجمالي أفراد مجال كليتهم تطبيقية (العلمية والصحية).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبياتها قام الباحثان بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد مجتمع الدراسة، وذلك للتعرف على وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا في واقع برامج الدراسات العليا، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين، القسم الأول يتضمن البيانات الديموغرافية لأفراد مجتمع الدراسة المتمثلة في: الجنس، درجة

البرنامج، أسلوب الدراسة، طبيعة البرنامج، التخصص، أما القسم الثاني فيحتوي محاور برامج الدراسات العليا، وهي على النحو التالي:

المحور الأول: سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية.

المحور الثاني: أهداف برامج الدراسات العليا.

المحور الثالث: المقررات الدراسية ومحتواها.

المحور الرابع: استراتيجيات التعليم والتعلم.

المحور الخامس: أساليب التقويم.

المحور السادس: الارشاد الأكاديمي والاشراف.

المحور السابع: الخدمات والتسهيلات البحثية.

وقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت وفق تدرج خماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وذلك للإجابة على فقرات، حيث تعطى الإجابة أوافق بشدة الرقم ٥، بينما تعطى الإجابة لا أوافق بشدة الرقم١.

- **اختبارات صدق وثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بإجراء الاختبارات التالية:

(أ) **اختبار الصدق الظاهري:** للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحثان بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع آرائهم حول وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، 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

يرونه من عبارات، وعلى ضوء مقترحاتهم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد الاستبانة وضوحاً وملائمة لقياس ما وضعت لأجله، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحثان بإعداد الاستبانة في صورتها النهائية، ويوضح جدول (٦)عدد العبارات قبل التحكيم وبعده لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٦)

عدد العبارات قبل التحكيم وبعده لكل محور من محاور الاستبانة.

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات قبل التحكيم	عدد العبارات بعد التحكيم
١	المحور الأول: سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	١٦	١٧
٢	المحور الثاني: أهداف برامج الدراسات العليا	١٠	١١
٣	المحور الثالث: المقررات الدراسية ومحتواها	١٦	١٧
٤	المحور الرابع: استراتيجيات التعليم والتعلم	١٧	١٩
٥	المحور الخامس: أساليب التقويم	١٣	١٢
٦	المحور السادس: الارشاد الأكاديمي والاشراف	١٥	١٧
٧	المحور السابع: الخدمات والتسهيلات البحثية	١٦	١٩
	المجمـــــوع	١٠٣	١١٢

(ب) اختبار الصدق البنائي: لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الأداة والمحور الذي تنتمي إليه كما يتضح من الجداول الآتية:

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٥٤❖❖	١٠	٠,١٥٩❖
٢	٠,٥٨٨❖❖	١١	٠,٦٨٠❖❖
٣	٠,٥٩٧❖❖	١٢	٠,٦٤٧❖❖
٤	٠,٤٥٧❖❖	١٣	٠,٢٨٦❖❖
٥	٠,٣٤٢❖❖	١٤	٠,٥٠٧❖❖
٦	٠,٥٧٨❖❖	١٥	٠,٥٩٤❖❖
٧	٠,٥٦٩❖❖	١٦	٠,٤٣٨❖❖
٨	٠,٦٣٣❖❖	١٧	٠,٦٥٦❖❖
٩	٠,٥٨٤❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور سياسة القبول والتسجيل بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها، ما عدا العبارة (١٠) حيث جاءت دالة عند مستوى (٠.٠٥).

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني (أهداف برامج الدراسات العليا) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٠٩❖❖	٧	٠,٨٠❖❖
٢	٠,٧٤٨❖❖	٨	٠,٧٨٥❖❖
٣	٠,٨٠٥❖❖	٩	٠,٧٣٥❖❖
٤	٠,٨١٠❖❖	١٠	٠,٧٤٨❖❖
٥	٠,٧٩٧❖❖	١١	٠,٧٥٤❖❖
٦	٠,٨٢٥❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور **أهداف برامج الدراسات العليا** بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها

جدول (٩)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث (المقررات الدراسية ومحتواها) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٤٥❖❖	١٠	٠,٨٣١❖❖
٢	٠,٧٥١❖❖	١١	٠,٢٢٠❖❖
٣	٠,٨٣٢❖❖	١٢	٠,١٧٢❖
٤	٠,٨٢٠❖❖	١٣	٠,٦٩٦❖❖
٥	٠,٨٠٦❖❖	١٤	٠,٦٥٥❖❖
٦	٠,٧٣٧❖❖	١٥	٠,٧٧١❖❖
٧	٠,٧٩٥❖❖	١٦	٠,٨٢٨❖❖
٨	٠,٧٩٠❖❖	١٧	٠,٧٠٠❖❖
٩	٠,٧٠٩❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور **المقررات الدراسية ومحتواها** بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها، ما عدا العبارة (١٢) حيث جاءت دالة عند مستوى (٠. ٠٥).

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الرابع (استراتيجيات التعليم والتعلم) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٠٧❖❖	١١	٠,٨٠٧❖❖
٢	٠,٨٨٢❖❖	١٢	٠,٨٨٢❖❖
٣	٠,٧٧٦❖❖	١٣	٠,٧٧٦❖❖
٤	٠,٨٧٥❖❖	١٤	٠,٨٧٥❖❖
٥	٠,٨٤١❖❖	١٥	٠,٨٤١❖❖
٦	٠,٧٩٧❖❖	١٦	٠,٧٩٧❖❖
٧	٠,٨٨١❖❖	١٧	٠,٨٨١❖❖
٨	٠,٨٤٨❖❖	١٨	٠,٨٤٨❖❖
٩	٠,٦١٤❖❖	١٩	٠,٦١٤❖❖
١٠	٠,٨٠٧❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور **استراتيجيات التعليم والتعلم** بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الخامس (أساليب التقويم) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٨٠❖❖	٧	٠,٨٢٧❖❖
٢	٠,٨١٩❖❖	٨	٠,٨٧٨❖❖
٣	٠,٧٤٤❖❖	٩	٠,٨١١❖❖
٤	٠,٨٢٠❖❖	١٠	٠,٨٨٢❖❖
٥	٠,٧٧٨❖❖	١١	٠,٨١١❖❖
٦	٠,٧٩٧❖❖	١٢	٠,٨٢٤❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠. ٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور **أساليب التقويم** بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

جدول (١٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السادس (الارشاد الأكاديمي والاشراف) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧١١❖❖	١٠	٠,٧٢٥❖❖
٢	٠,٧٣٨❖❖	١١	٠,٨٠٥❖❖
٣	٠,٨١٤❖❖	١٢	٠,٨٠٩❖❖
٤	٠,٧٩٩❖❖	١٣	٠,٧٠٣❖❖
٥	٠,٧٣٥❖❖	١٤	٠,٨٣٠❖❖
٦	٠,٦٧٢❖❖	١٥	٠,٨١٠❖❖
٧	٠,٦٠٤❖❖	١٦	٠,٧٨٨❖❖
٨	٠,٧٧٥❖❖	١٧	٠,٧٢٢❖❖
٩	٠,٧٨٣❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور **الارشاد الأكاديمي والاشراف** بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

جدول (١٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور السابع (الخدمات والتسهيلات البحثية) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٩٩❖❖	١١	٠,٦٤٢❖❖
٢	٠,٧٩١❖❖	١٢	٠,٧٨٦❖❖
٣	٠,٧٩٩❖❖	١٣	٠,٧٤٥❖❖
٤	٠,٧٧٧❖❖	١٤	٠,٧٠٧❖❖
٥	٠,٨٣٦❖❖	١٥	٠,٧٤١❖❖
٦	٠,٦٥٤❖❖	١٦	٠,٧٥٧❖❖
٧	٠,٧٥٢❖❖	١٧	٠,٦٤٢❖❖
٨	٠,٦٩٢❖❖	١٨	٠,٨١٣❖❖
٩	٠,٧١٥❖❖	١٩	٠,١٩٣❖❖
١٠	٠,٨١٢❖❖	-	-

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات محور الخدمات والتسهيلات البحثية بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محورها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وجدول (٨) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (١٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	١٧	٠,٨١٥
أهداف برامج الدراسات العليا	١١	٠,٩٣٣
المقررات الدراسية ومحتواها	١٧	٠,٩٦٢
استراتيجيات التعليم والتعلم	١٩	٠,٩٥٤
أساليب التقويم	١٢	٠,٩٥٣
الارشاد الأكاديمي والاشراف	١٧	٠,٩٥٢
الخدمات والتسهيلات البحثية	١٩	٠,٩٣٩
الثبات العام	١١٢	٠,٩٨٢

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات العام بلغ **٠,٩٨٢** كما أن ثبات كل محور من محاور الاستبانة تراوح **٠,٨١٥** من **٠,٩٣٩** إلى وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **إجراءات تطبيق أداة الدراسة:**

طُبقت الاستبانة إلكترونيا في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ من خلال ارسال رابطها كرسالة نصية لكل طالب وطالبة دراسات عليا بجامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وقد بلغت عدد الاستجابات (١٩٣)، وبعد ذلك أُدخلت البيانات، وعُولجِت إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الاحصائية (SPSS).

- **الأساليب الاحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد اسْتُخدم العديد من الأساليب الاحصائية المناسبة، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات

إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥- ١=٤) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠.٨) بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١.٨ يمثل "لا يوافق بشدة" نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١.٨١ إلى ٢.٦٠ يمثل "لا يوافق" نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠ يمثل " يوافق إلى حدٍ ما" نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠ يمثل " يوافق" نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤.٢١ إلى ٥. يمثل " يوافق بشدة" نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

ولقد استخدم البحث الأساليب الاحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة لأداة الدراسة.

- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.
- المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة للأداة (متوسط متوسطات العبارات).
- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- تحليل التباين الأحادي للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تزيد عن فئتين.
- أقل فرق معنوي (LSD): لتحديد صالح الفروق بين فئات متغيرات والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما أوضح اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئات هذه المتغيرات.

الإجراءات:

تمت الإجابة على السؤال الأول من خلال إجراءات الدراسة الميدانية وذلك باختيار عينة عشوائية من طلاب برامج الدراسات العليا، وتطبيق أداة الدراسة " الاستبانة" على أفراد العينة، ثم المعالجة الاحصائية باستخدام النسب المئوية والتكرارات وتفسير النتائج.

واعتمد الباحثان في إجابة السؤال الثاني على اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي للتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين وجهة نظر طلاب وطالبات الدراسات العليا حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص، درجة البرنامج، أسلوب الدراسة).

وللإجابة على السؤال الثالث اعتمد الباحثان على نتائج الدراسة الميدانية والإطار النظري في تقديم المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم.

ثالثاً: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

- **النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:**

وللإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب من ناحية (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف، الخدمات والتسهيلات البحثية)؟

للتعرف على واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب من ناحية (سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، أهداف

برامج الدراسات العليا، المقررات الدراسية ومحتواها، استراتيجيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف، الخدمات والتسهيلات البحثية) تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل محور من محاور واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم وذلك على النحو التالي:

أولاً: واقع سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢	تتوافر معايير وشروط القبول في موقع عمادة الدراسات العليا	ك	١٠٠	٧٤	١٧	٢	-	٤,٤١	٠,٦٩٥	١
		٪	٥١,٨	٣٨,٣	٨,٨	١,٠	-			
١	توجد معايير وشروط محددة للقبول ببرامج الدراسات العليا	ك	٩٦	٧٩	١٥	٢	١	٤,٣٨	٠,٧٢٠	٢
		٪	٤٩,٧	٤٠,٩	٧,٨	١,٠	٥٠			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٥	اجراءات التقديم على البرنامج من خلال الموقع الالكتروني للجامعة سهلة وواضحة	ك	٨٧	٧٧	٢٣	٥	١	٤,٢٦	٠,٨٠٩	٣
		٪	٤٥,١	٣٩,٩	١١,٩	٢,٦	٥.			
٧	ترتبط الاختبارات التحريرية للقبول بالتخصص	ك	٧٧	٧٩	٢٧	٦	٤	٤,١٣	٠,٩١٤	٤
		٪	٣٩,٩	٤٠,٩	١٤,٠	٣,١	٢,١			
٣	يتوافر دليل ارشادي عن البرامج يسهل عملية التسجيل والقبول	ك	٨٠	٦٧	٣١	١٤	١	٤,٠٩	٠,٩٥٣	٥
		٪	٤١,٥	٣٤,٧	١٦,١	٧,٣	٥.			
١٤	يتم الاعلان عن فتح القبول لبرامج الدراسات العليا في الموقع في قت كافي للمتقدمين على تلك البرامج	ك	٧٤	٧٨	٣٠	٦	٥	٤,٠٩	٠,٩٤٥	٦
		٪	٣٨,٣	٤٠,٤	١٥,٥	٣,١	٢,٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	ترتبط الاختبارات التحريرية للقبول بالتخصص	ك	٥٧	٩٢	٣٢	٨	٤	٣,٩٨	٠,٩٠٤	٧
		٪	٢٩,٥	٤٧,٧	١٦,٦	٤,١	٢,١			
١١	قبول الطلاب في برامج الدراسات العليا يتم وفق معايير علمية محددة	ك	٦٣	٧٧	٣٨	١٢	٣	٣,٩٦	٠,٩٥٧	٨
		٪	٣٢,٦	٣٩,٩	١٩,٧	٦,٢	١,٦			
٩	اجراءات التأجيل والحذف والانسحاب والتحويل واضحة وموجودة في موقع عمادة الدراسات العليا	ك	٦١	٦٩	٣٩	١٦	٨	٣,٨٢	١,٠٩٥	٩
		٪	٣١,٦	٣٥,٨	٢٠,٢	٨,٣	٤,١			
٣	مدة الدراسة المحددة للبرنامج مناسبة وكافية	ك	٦٥	٦٠	٣٥	٢١	١٢	٣,٧٥	١,٢٠٨	١٠
		٪	٣٣,٧	٣١,١	١٨,١	١٠,٩	٦,٢			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٨	توجد قنوات للتواصل بين الطلاب وعمادة الدراسات العليا	ك	٦٠	٦٠	٣٧	٢١	١٥	٣,٦٧	١,٢٣٩	١١
		٪	٣١,١	٣١,١	١٩,٢	١٠,٩	٧,٨			
١٦	يتوافر اختبارات تمهيدية متنوعة للقبول والتسجيل تقيس قدرات الطلاب	ك	٤٠	٦٨	٣٦	٢٩	٢٠	٣,٤١	١,٢٦٠	١٢
		٪	٢٠,٧	٣٥,٢	١٨,٧	١٥,٠	١٠,٤			
١٢	يتوافر نظام للإرشاد الأكاديمي في الجامعة لمساعدة الطلاب في عملية التسجيل والقبول	ك	٤١	٥٩	٤٨	٢٦	١٩	٣,٤٠	١,٢٣٨	١٣
		٪	٢١,٢	٣٠,٦	٢٤,٩	١٣,٥	٩,٨			
٥	يتأثر القبول في البرنامج بالعلاقات الشخصية والاجتماعية	ك	٣٣	٧٠	٣٢	٢٦	٣٢	٣,١٥	١,١٤١	١٤
		٪	١٧,١	٣٦,٣	١٦,٦	١٣,٥	١٦,٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٧	توجد قنوات للتواصل بين الطلاب والأقسام التي تطرح برامج الدراسات العليا	ك	٤١	٤٥	٤٥	٣١	٣١	٣,١٨	١,٣٦٦	١٥
		٪	٢١,٢	٢٣,٣	٢٣,٣	١٦,١	١٦,١			
١٣	يعاني الطلاب من مشكلات ادارية تتعلق بالتسجيل والقبول	ك	٢١	٦١	٥٣	٤١	١٧	٣,٢٤	١,٣٤١	١٦
		٪	١٠,٩	٣١,٦	٢٧,٥	٢١,٢	٨,٨			
١٠	يلتحق طلاب الدراسات العليا في برامج دراسية لا تناسب ميولهم وقدراتهم وامكانياتهم	ك	٢٢	٥٦	٤٥	٤٢	٢٨	٣,٠١	١,٢٦٤	١٧
		٪	١١,٤	٢٩,٠	٢٣,٣	٢١,٨	١٤,٥			
المتوسط العام								٣,٧٦	٠,٥٢٨	

يظهر من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية تراوحت بين (٣,٠١-٤,٤١)

بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣.٧٦) وهذا يدل على أن الطلاب موافقون على عبارات محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشراً على أن سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية في برامج الدراسات العليا جيدة في الجامعة، بينما بلغ الانحراف المعياري(٠.٥٢٨) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى التزام عمادة الدراسات العليا بمعايير قبول وتسجيل موحدة على الجميع وإلى الاعتماد على التعامل الالكتروني في القبول والتسجيل في جميع تعاملاتها، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) وعبد المجيد وآخرين (٢٠١٢) والحربي (٢٠١١) وياسين وقائد (٢٠٠٩) والعواملة (٢٠٠٨).

ثانياً: واقع أهداف برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أهداف برامج الدراسات العليا مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	تتسم أهداف برامج الدراسات العليا بالوضوح	ك	٥٨	٧٩	٣٧	١٤	٥	٣,٨٩	١,٠٠٤	١
		٪	٣٠,١	٤٠,٩	١٩,٢	٧,٣	٢,٦			
٢	يسعى برنامج الدراسات العليا إلى تطوير مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلاب	ك	٦١	٦٩	٣٧	١٧	٩	٣,٨١	١,١١٨	٢
		٪	٣١,٦	٣٥,٨	١٩,٢	٨,٨	٤,٧			
٣	تتسم أهداف برامج الدراسات العليا بالواقعية	ك	٤٨	٧٨	٥٠	١٢	٥	٣,٧٩	٠,٩٧٤	٣
		٪	٢٤,٩	٤٠,٤	٢٥,٩	٦,٢	٢,٦			
٤	ترتبط أهداف المقررات بأهداف برامج الدراسات العليا	ك	٥٠	٧٣	٤٨	١٧	٥	٣,٧٦	١,٠١٩	٤
		٪	٢٥,٩	٣٧,٨	٢٤,٩	٨,٨	٢,٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٠	يساعد البرنامج طلاب الدراسات العليا على توظيف التقنية في التعليم	ك	٥٦	٦٩	٣٩	١٥	١٤	٣,٧٢	١,١٧٦	٥
		٪	٢٩,٠	٣٥,٨	٢٠,٢	٧,٨	٧,٣			
٩	يسهم البرنامج في ترسيخ مفهوم الانتماء الوطني والمواطنة وترسيخ الهوية الثقافية لدى الطلاب	ك	٥٠	٦١	٤٧	٢٤	١١	٣,٦٠	١,١٦٥	٦
		٪	٢٥,٩	٣١,٦	٢٤,٤	١٢,٤	٥,٧			
٤	تتوافق اهداف البرنامج مع احتياجات المتعلمين (طلاب الدراسات العليا)	ك	٤٨	٥٨	٤٨	٢٢	١٧	٣,٥١	١,٢٢٩	٧
		٪	٢٤,٩	٣٠,١	٢٤,٩	١١,٤	٨,٨			
١١	يطلع الطلاب على أهداف البرنامج العامة والخاصة	ك	٤٤	٦٠	٥١	٢٦	١٢	٣,٥١	١,١٦٤	٨
		٪	٢٢,٨	٣١,١	٢٦,٤	١٣,٥	٦,٢			
٥	ترتبط أهداف برامج الدراسات العليا	ك	٣٦	٦٥	٦٢	١٩	١١	٣,٥٠	١,٠٨١	٩

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
	بالتنمية المستدامة في المجتمع المحلي	٪	١٨,٧	٣٣,٧	٣٢,١	٩,٨	٥,٧			
٨	يهدف برنامج الدراسات العليا إلى توظيف المعرفة للمواءمة مع سوق العمل	ك	٤٢	٥٦	٥٤	٢٥	١٦	٣,٤٣	١,٢٠٢	١٠
		٪	٢١,٨	٢٩,٠	٢٨,٠	١٣,٠	٨,٣			
٣	يُشَجِّع الطلاب في برنامج الدراسة على الإبداع والابتكار	ك	٤٣	٥٠	٤٩	٢٩	٢٢	٣,٣٣	١,٢٨٨	١١
		٪	٢٢,٣	٢٥,٩	٢٥,٤	١٥,٠	١١,٤			
	المتوسط العام							٣,٦٢	٠,٨٧٦	

يظهر من الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور أهداف برامج الدراسات العليا تراوحت بين (**٣,٣٣-٣,٨٩**)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (**٣,٨٩**) للعبارة (١) والتي تنص على «تتسم أهداف برامج الدراسات العليا بالوضوح»، وأن (٧١ ٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة)،

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣. ٦٢) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا موافقون على عبارات أهداف برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشرا جيدا على جودة أهداف برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم بينما بلغ الانحراف المعياري(٠.٨٧٦) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى سعي عمادة الدراسات العليا إلى تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع برامجها كما أن أهداف برامج الدراسات العليا متوائمة مع رؤية ورسالة وأهداف عمادة الدراسات العليا ، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥) وعيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) والعواملة (٢٠٠٨) واختلفت عن نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥) والحربي (٢٠١١) وياسين وقائد (٢٠٠٩).

ثالثاً: واقع المقررات الدراسية ومحتواها من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المقررات الدراسية ومحتواها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٨	يعمق محتوى المقررات المعرفة العلمية والمهنية في التخصص	ك	٥١	٨٢	٣٥	١٨	٧	٣,٧٩	١,٠٥٢	١
		٪	٢٦,٤	٤٢,٥	١٨,١	٩,٣	٣,٦			
٧	يسهم محتوى المقررات في تنمية المستويات العليا من التفكير	ك	٤٧	٨١	٣٤	٢١	١٠	٣,٦٩	١,١١١	٢
		٪	٢٤,٤	٤٢,٠	١٧,٦	١٠,٩	٥,٢			
٢	تتسم أهداف المقررات الدراسية بالوضوح والتكامل	ك	٥١	٦٠	٥٠	٢٣	٩	٣,٦٣	١,١٣٥	٣
		٪	٢٦,٤	٣١,١	٢٥,٩	١١,٩	٤,٧			
٣	تتسم المقررات بالتكامل والتسلسل المنطقي فيما بينهما	ك	٤٥	٧٠	٤٦	٢٠	١٢	٣,٦٠	١,١٣٧	٤
		٪	٢٣,٣	٣٦,٣	٢٣,٨	١٠,٤	٦,٢			
١٧	يتناول عضو هيئة التدريس بالشرح أهداف المقرر وأهمية دراسته	ك	٥٢	٦٠	٤٧	١٩	١٥	٣,٦٠	١,٢٠٤	٥
		٪	٢٦,٩	٣١,١	٢٤,٤	٩,٨	٧,٨			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	تمكن المقررات الطلاب من المهارات البحثية اللازمة لإعداد اطروحاتهم	ك	٤٣	٧٥	٤١	٢١	١٣	٣,٥٩	١,١٤٧	٦
		٪	٢٢,٣	٣٨,٩	٢١,٢	١٠,٩	٦,٧			
١	يتوفر دليل للبرنامج يوضح أهداف المقررات الدراسية وتوصيف محتواها	ك	٥١	٦٤	٣٢	٢٥	٢١	٣,٥١	١,٣٠٣	٧
		٪	٢٦,٤	٣٣,٢	١٦,٦	١٣,٠	١٠,٩			
١٦	تركز المقررات على الجوانب المعرفية والادراكية والمهارية على حدٍ سواء	ك	٣٨	٦٩	٤٩	٢٤	١٣	٣,٤٩	١,١٤٢	٨
		٪	١٩,٧	٣٥,٨	٢٥,٤	١٢,٤	٦,٧			
١٠	تواكب المقررات الاتجاهات العلمية التربوية الحديثة	ك	٤٠	٦٤	٥٢	٢٤	١٣	٣,٤٩	١,١٥١	٩
		٪	٢٠,٧	٣٣,٢	٢٦,٩	١٢,٤	٦,٧			
١٥	تساعد المقررات على تنمية مهارات الطلاب التي تؤهلهم لسوق العمل	ك	٣١	٧١	٤٩	٢٧	١٥	٣,٣٩	١,١٤٦	١٠
		٪	١٦,١	٣٦,٨	٢٥,٤	١٤,٠	٧,٨			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٣	تعالج المقررات بعض مشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية	ك	٢٩	٦٨	٥٤	٣٠	١٢	٣,٣٧	١,١٠٧	١١
		٪	١٥,٠	٣٥,٢	٢٨,٠	١٥,٥	٦,٢			
٥	يراعى محتوى المقررات تنوع قدرات الطلاب واهتماماتهم العلمية	ك	٢٩	٦٧	٥٦	٢٤	١٧	٣,٣٥	١,١٤٥	١٢
		٪	١٥,٠	٣٤,٧	٢٩,٠	١٢,٤	٨,٨			
٣	تتسم محتويات المقررات بالتوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مجال التخصص	ك	٣٥	٦٣	٤٢	٣٣	٢٠	٣,٣١	١,٢٤٤	١٣
		٪	١٨,١	٣٢,٦	٢١,٨	١٧,١	١٠,٤			
٩	تخلوا المقررات من التداخل والتكرار بين بعضها البعض	ك	٣٢	٦٠	٤٧	٢٦	٢٨	٣,٢٢	١,٢٨٥	١٤
		٪	١٦,٦	٣١,١	٢٤,٤	١٣,٥	١٤,٥			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٤	يحرص أعضاء هيئة التدريس على أخذ رأي الطلاب في محتوى المقرر قدر الامكان	ك	٢٨	٥٣	٤٣	٤٠	٢٩	٣,٠٦	١,٢٩٢	١٥
		٪	١٤,٥	٢٧,٥	٢٢,٣	٢٠,٧	١٥,٠			
١٢	تتشابه محتوى المقررات المطروحة في البرنامج مع مقررات مرحلة البكالوريوس	ك	٣٠	٤٣	٥٨	٢٢	٤٠	٢,٧٥	١,٢٦٨	١٦
		٪	١٥,٥	٢٢,٣	٣٠,١	١١,٤	٢٠,٧			
١١	ينقص البرنامج بعض المقررات المهمة للطالب	ك	٢٩	٤٤	٣٣	١٣	٧٤	٢,٢٩	١,٢٩٩	١٧
		٪	١٥,٠	٢٢,٨	١٧,١	٦,٧	٣٨,٣			
	المتوسط العام							٣,٣٦	٠,٨٠٤	

يظهر من الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المقررات الدراسية ومحتواها تراوحت بين (**٢,٢٩- ٣,٧٩**)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (**٣,٧٩**) للعبارة (٨) والتي تنص على «يعمق محتوى المقررات

المعرفة العلمية والمهنية في التخصص»، وأن (٦٨,٩ ٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة)،

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٣٦) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا موافقون على عبارات المقررات الدراسية ومحتواها في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشراً على جودة المقررات الدراسية في برامج الدراسات العليا بينما بلغ الانحراف المعياري(٠,٥٢٨) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور، بينما بلغ الانحراف المعياري(٠,٥٢٨) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور. بينما بلغ الانحراف المعياري(٠,٨٠٤) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى سعي عمادة الدراسات العليا إلى تنفيذ مشروع "تطوير برامج مرحلة الدراسات العليا " لتحقيق الهدف الأول من الخطة الاستراتيجية للجامعة الذي ينص على "رفع جودة التعليم في جميع التخصصات وتحقيق التميز في بعضها والحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي"، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) واختلفت مع نتيجة دراسة ياسين وقائد (٢٠٠٩).

رابعاً: واقع استراتيجيات التعليم والتعلم، من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور إستراتيجيات التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٠	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على المناقشة والحوار وابداء الرأي	ك	٨٤	٦١	٣٥	٨	٥	٤,٠٩	١,٠٠٦	١
		٪	٤٣,٥	٣١,٦	١٨,١	٤,١	٢,٦			
١٩	توجد قنوات للتواصل بين الطلاب وبين عضو هيئة التدريس	ك	٨٥	٥٩	٣٤	٧	٨	٤,٠٧	١,٠٦٦	٢
		٪	٤٤,٠	٣٠,٦	١٧,٦	٣,٦	٤,١			
١	يعتمد التعليم في البرنامج على النشاط الذاتي للمتعلم	ك	٥١	٧٤	٤٧	١٦	٥	٣,٧٨	١,٠١٤	٣
		٪	٢٦,٤	٣٨,٣	٢٤,٤	٨,٣	٢,٦			
١٦	تسهم استراتيجيات التعليم والتعلم على تنمية مهارات التفكير الناقد	ك	٤٧	٧٢	٤٧	١٩	٨	٣,٦٨	١,٠٧٥	٤
		٪	٢٤,٤	٣٧,٣	٢٤,٤	٩,٨	٤,١			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	تتناسب التكاليف والواجبات والأنشطة البحثية مع طبيعة المقررات وأهدافها	ك	٣٩	٨٣	٤٨	١٦	٧	٣,٦٨	١,٠٠٥	٥
		٪	٢٠,٢	٤٣,٠	٢٤,٩	٨,٣	٣,٦			
١٢	يتدرب الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير	ك	٤٧	٧٢	٤٦	١٩	٩	٣,٦٧	١,٠٩٢	٦
		٪	٢٤,٤	٣٧,٣	٢٣,٨	٩,٨	٤,٧			
٨	يعرض أعضاء هيئة التدريس المادة العلمية بشكل منهجي ووظيفي	ك	٤٣	٧٣	٥٤	١٣	١٠	٣,٦٥	١,٠٦٠	٧
		٪	٢٢,٣	٣٧,٨	٢٨,٠	٦,٧	٥,٢			
٢	ينوع أعضاء هيئة التدريس بين مصادر الحصول على المعرفة المرتبطة بالمقررات الدراسية	ك	٥٠	٦٧	٤٠	٢٧	٩	٣,٦٣	١,١٤٨	٨
		٪	٢٥,٩	٣٤,٧	٢٠,٧	١٤,٠	٤,٧			
١٣	يُوجه الطلاب لتناول مشكلات	ك	٤٦	٧٣	٣٧	٢٩	٨	٣,٦٢	١,١٢٦	٩

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
	المجتمع المحلي في البحث والدراسة	٪	٢٣,٨	٣٧,٨	١٩,٢	١٥,٠	٤,١			
١٤	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأساليب التي تطور قدرات الطلاب على الاستقصاء والاكتشاف للوصول إلى مزيد من المعرفة	ك	٤٣	٧١	٤٠	٢٩	١٠	٣,٥٦	١,١٤٥	١٠
		٪	٢٢,٣	٣٦,٨	٢٠,٧	١٥,٠	٥,٢			
١٧	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على ممارسة مهارات التفكير التأملي	ك	٤٧	٦٢	٤٣	٢٧	١٤	٣,٥٢	١,٢٠٨	١١
		٪	٢٤,٤	٣٢,١	٢٢,٣	١٤,٠	٧,٣			
١٨	يُركز على الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم	ك	٣٤	٦٩	٥٨	٢٣	٩	٣,٥٠	١,٠٦١	١٢
		٪	١٧,٦	٣٥,٨	٣٠,١	١١,٩	٤,٧			
٥	تستخدم الحلقات البحثية في	ك	٣٦	٦٥	٥٨	٢٦	٨	٣,٤٩	١,٠٧١	١٣

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
	تدريس المقررات	النسبة	١٨,٧	٣٣,٧	٣٠,١	١٣,٥	٤,١			
		ك								
٣	تُوظف التقنيات التعليمية في مواقف التعليم والتعلم	ك	٣٤	٧٢	٤٦	٣١	١٠	٣,٤٦	١,١١٣	١٤
		٪	١٧,٦	٣٧,٣	٢٣,٨	١٦,١	٥,٢			
١٥	تسهم استراتيجيات التعليم والتعلم الطلاب على تنمية مهارات التفكير الابداعي	ك	٤٣	٥٤	٥٤	٣٠	١٢	٣,٤٥	١,١٧٦	١٥
		٪	٢٢,٣	٢٨,٠	٢٨,٠	١٥,٥	٦,٢			
١١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس قواعد المعلومات بفاعلية	ك	٣٩	٥٩	٥٧	٢٥	١٣	٣,٤٥	١,١٤٩	١٦
		٪	٢٠,٢	٣٠,٦	٢٩,٥	١٣,٠	٦,٧			
٩	يستعين أعضاء هيئة التدريس بأحدث المراجع والدوريات العربية والأجنبية في التدريس	ك	٤٨	٤٤	٥٩	٣٠	١٢	٣,٤٥	١,١٩٨	١٧
		٪	٢٤,٩	٢٢,٨	٣٠,٦	١٥,٥	٦,٢			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	تراعي استراتيجيات التدريس المستخدمة تنوع قدرات الطلاب وخصائصهم	ك	٢٩	٦٣	٦١	٢٤	١٦	٣,٣٤	١,١٣٠	١٨
		٪	١٥,٠	٣٢,٦	٣١,٦	١٢,٤	٨,٣			
٣	استراتيجيات التدريس المتبعة حالياً تقليدية	ك	٦	٢٥	٤٩	٦٠	٥٣	٣,٣٣	١,١٠٦	١٩
		٪	٣,١	١٣,٠	٢٥,٤	٣١,١	٢٧,٥			
المتوسط العام								٣,٥٥	٠,٨١٨	

يظهر من الجدول (١٨) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور إستراتيجيات التعليم والتعلم تراوحت بين (٣,٣٣ – ٤,٩)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,٩) للعبارة (١٠) والتي تنص على «يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على المناقشة والحوار وإبداء الرأي»، وأن (٧٥,١٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣.٥٥) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا موافقون على عبارات استراتيجيات التعليم والتعلم في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشرا على جودة استراتيجيات التعليم والتعلم المتبعة في التدريس برامج الدراسات العليا، بينما بلغ الانحراف المعياري(٠.٨١٨) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى حرص الجامعة على تطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية المقدمة لهم كما أن الكليات تحرص على انتقاء نوعية ممتازة من أعضاء هيئة التدريس يدرسون في هذه البرامج واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) واختلفت مع نتيجة دراسة القرني (٢٠١٢).

خامساً: واقع أساليب التقويم من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور أساليب التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣	يخصص جزء مناسب من الدرجة لأعمال الطلاب البحثية والتقارير	ك	٦٩	٧٧	٣٢	١١	٤	٤,٠٢	٠,٩٧١	١
		٪	٣٥,٨	٣٩,٩	١٦,٦	٥,٧	٢,١			
١١	يقيس التقويم أهداف المقرر والتي تسهم في تحقيق أهداف البرنامج	ك	٤٠	٨٤	٤٩	١٤	٦	٣,٧٢	٠,٩٧٧	٢
		٪	٢٠,٧	٤٣,٥	٢٥,٤	٧,٣	٣,١			
٧	تتسم أساليب التقويم الحالية بالعدالة بين الطلاب	ك	٤٥	٨٠	٤٣	١٤	١١	٣,٦٩	١,٠٨٢	٣
		٪	٢٣,٣	٤١,٥	٢٢,٣	٧,٣	٥,٧			
٨	يتصف التقويم بالدقة والموضوعية	ك	٤٩	٦٧	٥٢	١٦	٩	٣,٦٨	١,٠٨٥	٤

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
		٪	٢٥,٤	٣٤,٧	٢٦,٩	٨,٣	٤,٧			
٤	أساليب التقويم المتبعة تحقق التوازن بين درجة الأعمال الفصلية ودرجة الاختبارات النهائية	ك	٥١	٦٨	٤٧	١٤	١٣	٣,٦٧	١,١٤٢	٥
		٪	٢٦,٤	٣٥,٢	٢٤,٤	٧,٣	٦,٧			
١٢	يُركز في التقويم على نواتج التعلم	ك	٣٧	٨٢	٤٤	٢٣	٧	٣,٦٢	١,٠٤٠	٦
		٪	١٩,٢	٤٢,٥	٢٢,٨	١١,٩	٣,٦			
١	تتنوع أساليب التقويم بما يناسب طبيعة المقررات المدروسة (تحريرية – شفوية- عملية...)	ك	٤٥	٧٣	٤٠	٢١	١٤	٣,٥٩	١,١٧٠	٧
		٪	٢٣,٣	٣٧,٨	٢٠,٧	١٠,٩	٧,٣			
٢	يركز التقويم على قياس المستويات العليا من التفكير	ك	٤٠	٧٠	٤٧	٢٣	١٣	٣,٥٢	١,١٤٦	٨
		٪	٢٠,٧	٣٦,٣	٢٤,٤	١١,٩	٦,٧			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	يطبق أعضاء هيئة التدريس نظام التقويم المستمر التكويني أو البنائي	ك	٣٨	٦٢	٥٤	٢٦	١٣	٣,٤٥	١,١٤٩	٩
		٪	١٩,٧	٣٢,١	٢٨,٠	١٣,٥	٦,٧			
١٠	يتناول التقويم الجانب الوجداني والمعرفي والمهاري	ك	٣٦	٦٤	٥٥	٢٦	١٢	٣,٤٥	١,١٢٧	١٠
		٪	١٨,٧	٣٣,٢	٢٨,٥	١٣,٥	٦,٢			
٩	يراعي التقويم الفروق الفردية بين الطلاب	ك	٣٢	٥٣	٦٦	٢٥	١٧	٣,٣٠	١,١٥٦	١١
		٪	١٦,٦	٢٧,٥	٣٤,٢	١٣,٠	٨,٨			
٦	يشمل التقويم كافة جوانب العملية التعليمية (أعضاء هيئة التدريس، الطلاب ، المرافق والتجهيزات)	ك	٣١	٥١	٦٦	٣٣	١٢	٣,٢٩	١,١١٧	١٢
		٪	١٦,١	٢٦,٤	٣٤,٢	١٧,١	٦,٢			
المتوسط العام								٣,٥٨	٠,٨٩٤	

يظهر من الجدول (١٩) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور أساليب التقويم تراوحت بين (٣,٢٩ – ٤,٢)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,٢) للعبارة (٣) والتي تنص على «يخصص جزء مناسب من الدرجة لأعمال الطلاب البحثية والتقارير»، وأن (٧٥,٧٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة)،

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٥٨) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا يوافقون على عبارات أساليب التقويم في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشرا على جودة أساليب التقويم المتبعة في برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم بينما بلغ الانحراف المعياري(٠,٨٩٤) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى سعي المشرفين على برامج الدراسات العليا إلى تجويد مخرجاتها سعياً لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥) وعيسى وأبو المعاطي(٢٠١١) واختلفت مع نتيجة دراسة آل سفيان (٢٠١٥).

سادساً: واقع الارشاد الأكاديمي والاشراف من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الارشاد الأكاديمي والاشراف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٣	تتسم العلاقة بين المشرف والطلاب بالاحترام المتبادل والتعاون	ك	٩٣	٥٧	٢٩	٦	٨	٤.١٥	١.٠٥٦	١
		٪	٤٨.٢	٢٩.٥	١٥.٠	٣.١	٤.١			
٧	يتوافر أعضاء هيئة تدريس برتبة أستاذ وأستاذ مشارك في مختلف التخصصات	ك	٨٥	٥٩	٢٨	١٢	٩	٤.٠٣	١.١٢٢	٢
		٪	٤٤.٠	٣٠.٦	١٤.٥	٦.٢	٤.٧			
٥	يتوافر مرشدون ومشرفون في مجال التخصص	ك	٧١	٦٣	٣١	١٦	١٢	٣.٨٥	١.١٨٦	٣
		٪	٣٦.٨	٣٢.٦	١٦.١	٨.٣	٦.٢			
٩	يتناسب تخصص المرشد والمشرف مع موضوع الرسالة	ك	٦٨	٥١	٤٣	١٥	١٦	٣.٧٣	١.٢٥١	٤
		٪	٣٥.٢	٢٦.٤	٢٢.٣	٧.٨	٨.٣			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣	يشجع المرشدون الطلاب على اختيار موضوعات بحثية تتصف بالإبداع والابتكار	ك	٦٥	٤٦	٤٩	١٧	١٦	٣.٦٦	١.٢٥٧	٥
		٪	٣٣.٧	٢٣.٨	٢٥.٤	٨.٨	٨.٣			
٤	يتيح المرشد وقتاً كافياً لطلبته لمناقشة موضوعاتهم البحثية	ك	٦١	٥٥	٤٢	١٩	١٦	٣.٦٥	١.٢٤٩	٦
		٪	٣١.٦	٢٨.٥	٢١.٨	٩.٨	٨.٣			
١٢	يوجه المرشد الأكاديمي والمشرف الطالب للمراجع المرتبطة بمجال بحثه	ك	٦٤	٥٥	٣٤	٢٢	١٨	٣.٦٥	١.٢٩٩	٧
		٪	٣٣.٢	٢٨.٥	١٧.٦	١١.٤	٩.٣			
١١	يساعد المشرف الطالب على التغلب على مشكلاته البحثية	ك	٦١	٥٦	٤٠	١٦	٢٠	٣.٦٣	١.٢٨٩	٨
		٪	٣١.٦	٢٩.٠	٢٠.٧	٨.٣	١٠.٤			
٢	يساعد المرشد الطالب في اختيار موضوع بحثه	ك	٥٩	٤٣	٤٨	١٨	٢٥	٣.٤٨	١.٣٥٤	٩
		٪	٣٠.٦	٢٢.٣	٢٤.٩	٩.٣	١٣.٠			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	يعين لكل طالب مرشد منذ بداية التحاقه ببرنامج الدراسات العليا	ك	٦٣	٤٦	٣١	٢٣	٣٠	٣.٤٦	١.٤٤٣	١٠
		٪	٣٢.٦	٢٣.٨	١٦.١	١١.٩	١٥.٥			
١٥	يضع المشرف بالاتفاق مع الطالب خطة زمنية لإنهاء البحث	ك	٥٠	٤٨	٤٦	٢٤	٢٥	٣.٣٨	١.٣٣٨	١١
		٪	٢٥.٩	٢٤.٩	٢٣.٨	١٢.٤	١٣.٠			
١٤	تتوافر في القسم استراتيجية واضحة للبحث العلمي تساعد الطلاب على اختيار موضوع البحث	ك	٤٦	٤٤	٣٩	٣١	٣٣	٣.٢٠	١.٤١٣	١٢
		٪	٢٣.٨	٢٢.٨	٢٠.٢	١٦.١	١٧.١			
١٠	يطبق البرنامج نظام الاشراف المشترك لتحقيق التبادل المعرفي	ك	٣٨	٤٤	٤٣	٤٣	٢٥	٣.١٤	١.٣٢١	١٣
		٪	١٩.٧	٢٢.٨	٢٢.٣	٢٢.٣	١٣.٠			
٨	أوقات الارشاد الأكاديمي محددة ومعلنة	ك	٤٤	٤٦	٢٩	٣٦	٣٨	٣.١١	١.٤٥٧	١٤
		٪	٢٢.٨	٢٣.٨	١٥.٠	١٨.٧	١٩.٧			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٧	يوجد دليل للإرشاد الأكاديمي موجه للمرشد والطالب	ك	٣٦	٤٣	٣٥	٣٧	٤٢	٢,٩٧	١,٤٢٩	١٥
		٪	١٨,٧	٢٢,٣	١٨,١	١٩,٢	٢١,٨			
١٦	يقدم البرنامج ورشة عمل في بداية البرنامج عن مهام وأهمية المرشد الأكاديمي	ك	٣٥	٣١	٣١	٣٩	٥٧	٢,٧٣	١,٤٨٦	١٦
		٪	١٨,١	١٦,١	١٦,١	٢٠,٢	٢٩,٥			
١	يتاح للطالب فرصة اختيار مرشده ومشرفه وفقاً لضوابط معينة يحددها القسم	ك	٣٧	٣٠	٢٧	٣٩	٦٠	٢,٧٢	١,٥١٦	١٧
		٪	١٩,٢	١٥,٥	١٤,٠	٢٠,٢	٣١,١			
	المتوسط العام							٣,٤٤	٠,٩٩٩	

يظهر من الجدول (٢٠) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور الارشاد الأكاديمي والاشراف تراوحت بين (٢,٧٢ – ٤,١٥)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,١٥) للعبارة (١٣) والتي تنص على «تتسم العلاقة بين المشرف والطلاب بالاحترام المتبادل والتعاون»، وأن (٧٧,٧٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة).

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣.٤٤) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا موافقون على عبارات محور الارشاد الأكاديمي والاشراف في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشرا جيدا على جودة الارشاد الأكاديمي والاشراف في برامج الدراسات العليا، بينما بلغ الانحراف المعياري(٠.٩٩٩) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى أن الأقسام الأكاديمية التي تقدم هذه البرامج تضع معايير للارشاد الأكاديمي وكذلك الاشراف على الطلاب مشتقة من لائحة الدراسات العليا للتعليم العالي كما تحرص الأقسام الأكاديمية على متابعتها طلابها وتقديم الحلول للمشكلات التي يواجهها الطلاب واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحربي (٢٠١١) وعيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) والعواملة (٢٠٠٨).

سابعاً: واقع الخدمات والتسهيلات البحثية من وجهة نظر الطلاب حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢١)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الخدمات والتسهيلات البحثية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١١	يسهل على الطالب في برامج الدراسات العليا الرجوع لقواعد المعلومات الموجودة في موقع الجامعة.	ك	٤٢	٦٣	٤٣	٢٧	١٨	٣,٤٤	١,٢٣٦	١
		٪	٢١,٨	٣٢,٦	٢٢,٣	١٤,٠	٩,٣			
١٩	يحجم طلبة الدراسات العليا عن دخول المكتبة نظرا لدفع مبلغ مالي للتأمين على الكتب المستعارة.	ك	٥٠	٥٦	٣٤	٣٣	٢٠	٣,٤٣	١,٣١٨	٢
		٪	٢٥,٩	٢٩,٠	١٧,٦	١٧,١	١٠,٤			
٦	المدة المحددة لإعارة المراجع العلمية كافية.	ك	٤٤	٦٢	٤٣	١٧	٢٧	٣,٤١	١,٣١٢	٣
		٪	٢٢,٨	٣٢,١	٢٢,٣	٨,٨	١٤,٠			
١٥	يتمتع الكادر الإداري في الكلية بالكفاءة والتخصص.	ك	٣٠	٦٢	٥٨	٢٤	١٩	٣,٣١	١,١٧١	٤
		٪	١٥,٥	٣٢,١	٣٠,١	١٢,٤	٩,٨			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٤	تتيح إدارة الكلية للطلاب حضور المؤتمرات العلمية.	ك	٣٣	٥٦	٤٨	٢٦	٣٠	٣,١٩	١,٣٠٦	٥
		٪	١٧,١	٢٩,٠	٢٤,٩	١٣,٥	١٥,٥			
٧	تتوافر معامل كمبيوتر حديثة للبحث العلمي متصلة بقواعد المعلومات الرقمية.	ك	٣٥	٥٥	٣٩	٣٤	٣٠	٣,١٦	١,٣٣٩	٦
		٪	١٨,١	٢٨,٥	٢٠,٢	١٧,٦	١٥,٥			
٤	تساعد مواعيد الدوام بالمكتبة على استخدامها في أوقات مناسبة.	ك	٢٧	٦٠	٤٨	٣٠	٢٨	٣,١٥	١,٢٦٢	٧
		٪	١٤,٠	٣١,١	٢٤,٩	١٥,٥	١٤,٥			
١٣	تتيح المكتبة للطلاب تصوير ما يحتاجون إليه.	ك	٣٤	٥٠	٤٦	٣٤	٢٩	٣,١٣	١,٣١٦	٨
		٪	١٧,٦	٢٥,٩	٢٣,٨	١٧,٦	١٥,٠			
٣	تتصل المكتبة بقواعد المعلومات الإقليمية والعالمية.	ك	٣١	٤٧	٥١	٣٤	٣٠	٣,٠٨	١,٢٩٩	٩
		٪	١٦,١	٢٤,٤	٢٦,٤	١٧,٦	١٥,٥			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥	تتوافر بالمكتبة دوريات ورسائل عربية في مختلف التخصصات بدرجة جيدة.	ك	٢٦	٤٤	٥٣	٣٩	٣١	٢,٩٧	١,٢٧٢	١٠
		٪	١٣,٥	٢٢,٨	٢٧,٥	٢٠,٢	١٦,١			
٩	تحرص الكلية على تنظيم مؤتمرات وندوات لتحقيق التبادل المعرفي.	ك	٢١	٥٢	٥٠	٣٩	٣١	٢,٩٦	١,٢٤٧	١١
		٪	١٠,٩	٢٦,٩	٢٥,٩	٢٠,٢	١٦,١			
١٦	تتوافر في مقر الدراسة المرافق والتجهيزات التي تتناسب مع برامج الدراسات العليا.	ك	٢٢	٥٣	٤٤	٤٢	٣٢	٢,٩٥	١,٢٧٢	١٢
		٪	١١,٤	٢٧,٥	٢٢,٨	٢١,٨	١٦,٦			
١٨	يهتم مركز البحوث بالكلية بنشر ثقافة البحث العلمي من خلال ما يقدمه من استشارات علمية واحصائية لطلاب الدراسات العليا.	ك	٢١	٥٢	٤٨	٣٣	٣٩	٢,٩١	١,٢٩٨	١٣
		٪	١٠,٩	٢٦,٩	٢٤,٩	١٧,١	٢٠,٢			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٠	يتعاون مسئولي المكتبة والدراسات العليا في توفير ما يحتاج إليه الطلاب من مصادر علمية.	ك	٢٢	٤٠	٥٣	٤٢	٣٦	٢,٨٤	١,٢٦٩	١٤
		٪	١١,٤	٢٠,٧	٢٧,٥	٢١,٨	١٨,٧			
١٢	يتوافر بالمكتبة دليل حديث بعناوين رسائل الماجستير بالجامعة والجامعات الأخرى.	ك	٢٢	٤٢	٤٩	٤٠	٤٠	٢,٨٢	١,٢٩٩	١٥
		٪	١١,٤	٢١,٨	٢٥,٤	٢٠,٧	٢٠,٧			
٢	تهتم المكتبة بتحديث وتوفير المراجع العلمية والمصادر البحثية.	ك	٢٠	٤٣	٤٨	٤٤	٣٨	٢,٨١	١,٢٧٥	١٦
		٪	١٠,٤	٢٢,٣	٢٤,٩	٢٢,٨	١٩,٧			
١	توجد مكتبة خاصة بطلاب الدراسات العليا.	ك	٢٤	٤٥	٢٦	٥٤	٤٤	٢,٧٥	١,٣٦٧	١٧
		٪	١٢,٤	٢٣,٣	١٣,٥	٢٨,٠	٢٢,٨			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٧	يدعم مركز البحوث طلاب الدراسات العليا ماليا بصرف ما انفقوه على شراء الكتب والسفر والطباعة والتصوير.	ك	١٦	٣٧	٥٠	٤٦	٤٤	٢,٦٦	١,٢٥٢	١٨
		٪	٨,٣	١٩,٢	٢٥,٩	٢٣,٨	٢٢,٨			
٨	يحجم طلبة الدراسات العليا عن دخول المكتبة نظرا لدفع مبلغ مالي للتأمين على الكتب المستعارة.	ك	٢٣	٣٦	٣٠	٤٥	٥٩	٢,٥٨	١,٣٩٨	١٩
		٪	١١,٩	١٨,٧	١٥,٥	٢٣,٣	٣٠,٦			
المتوسط العام								٣,٠٣	٠,٨٩٢	

يظهر من الجدول (٢١) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور الخدمات والتسهيلات البحثية تراوحت بين (٢,٥٨- ٣,٤٤)، حيث كان أعلى متوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) للعبارة (١١) والتي تنص على «يسهل على الطالب في برامج الدراسات العليا الرجوع لقواعد المعلومات الموجودة في موقع الجامعة»، وأن (٥٤,٤٪) من عينة الدراسة اختاروا الإجابتين (موافق وموافق بشدة)،

وبلغ المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣.٠٣) وهذا يدل على أن طلاب الدراسات العليا موافقون إلى حدٍ ما على عبارات الخدمات والتسهيلات البحثية في واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم مما يعطي مؤشرا على أن الخدمات والتسهيلات البحثية في برامج الدراسات العليا تحتاج إلى تجويد وتطوير، بينما بلغ الانحراف المعياري(٠.٨٩٢) مما يدل على تجانس في استجابات أفراد العينة حول هذا المحور.

وقد يعود ذلك إلى وجود بعض الكليات وخاصة في أقسم الطالبات ليس لديها قاعات مخصصة للدراسات العليا كما أن المكتبة صغيرة ولا يوجد بها أماكن مخصصة للدراسات العليا، مع قلة توفر أجهزة حاسوب كافية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة آل سفيان (٢٠١٥) والجلال (٢٠١٥) وعبد المجيد وآخرين (٢٠١٢) والحربي (٢٠١١).

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهة نظر الطلاب حول واقع برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص، ودرجة البرنامج، وأسلوب الدراسة)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير (الجنس، والتخصص، ودرجة البرنامج، وأسلوب الدراسة)، استخدم الباحثان اختبار ت: Independent Sample t-test "، لتوضيح دلالة الفروق، بين وجهات نظر طلاب الدراسات العليا وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: الفروق باختلاف الجنس: جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٢٢)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample t-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	ذكر	٥٩	٣.٦٨	٠.٥٦١	١.٤١٤	٠.١٥٩
	أنثي	١٣٤	٣.٨٠	٠.٥٣٣		
أهداف برامج الدراسات العليا	ذكر	٥٩	٣.٦٧	٠.٨٥٧	٠.٥١٣	٠.٦٠٨
	أنثي	١٣٤	٣.٦٠	٠.٨٨٦		
المقررات الدراسية ومحتواها	ذكر	٥٩	٣.٤٧	٠.٨٠٧	١.٢٩٠	٠.١٩٩
	أنثي	١٣٤	٣.٣١	٠.٨٢٥		
استراتيجيات التعليم والتعلم	ذكر	٥٩	٣.٥٨	٠.٨٧٧	٠.٧٢٣	٠.٧١٢
	أنثي	١٣٤	٣.٥٣	٠.٩٠٣		
أساليب التقويم	ذكر	٥٩	٣.٦٢	٠.٨٧٧	٠.٣٧٢	٠.٧١٠
	أنثي	١٣٤	٣.٥٧	٠.٩٠٣		
الإرشاد الأكاديمي والإشراف	ذكر	٥٩	٣.٥٢	١.٠١٢	٠.٦٧٠	٠.٥٠٤
	أنثي	١٣٤	٣.٤١	٠.٩٩٤		
الخدمات والتسهيلات البحثية	ذكر	٥٩	٣.٢٤	٠.٨١١	٢.١٥٨	◆٠.٠٣٢
	أنثي	١٣٤	٢.٩٤	٠.٩١٤		

❖❖ دالة عند مستوى ٠،٠١ فأقل ❖ دالة عند مستوى ٠،٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا حول محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية ومحور أهداف برامج الدراسات العليا

ومحور المقررات الدراسية ومحتواها ومحور استراتيجيات التعليم والتعلم ومحور الارشاد الأكاديمي والاشراف في واقع برامج الدراسات العليا باختلاف متغير الجنس واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١) ما عدا محور المقررات الدراسية ومحتواها حيث اختلفت معها، واختلفت مع نتيجة دراسة العواملة (٢٠٠٨).

ما عدا محور الخدمات والتسهيلات البحثية حيث وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠. ٠٥) حيث كان الفرق لصالح الذكور، أي أن الإناث أكدن ضعف الخدمات والتسهيلات البحثية أكثر من الذكور وقد يعود ذلك إلى أن الخدمات والمرافق والتجهيزات الموفرة لطالبات الدراسات العليا في كليات البنات دون المستوى المأمول مقارنةَ بكليات أقسام الطلاب كما أن مساحة المكتبة في أقسام الطالبات صغيرة ولا يوجد بها أماكن كافية للبحث والدراسة وتجهيزاتها قليلة مقارنة بالاحتياجات، مع قلة توفر الدوريات العلمية واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥) والعواملة (٢٠٠٨)، واختلفت مع نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥).

ثانياً: الفروق باختلاف التخصص: جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٢٣)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample t-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير التخصص

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٧٨	٠,٥٣٠	١,١٩٧	٠,٢٣٣
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٦٤	٠,٦٢١		
أهداف برامج الدراسات العليا	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٦٢	٠,٨٦٣	٠,١٣٧	٠,٨٩١
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٦٠	٠,٩٧٠		
المقررات الدراسية ومحتواها	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٣٦	٠,٨٠٧	٠,١٥٧	٠,٨٧٥
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٣٤	٠,٨٠٢		

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
استراتيجيات التعليم والتعلم	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٥٦	٠,٧٩٩	٠,٤٥٦	٠,٦٤٩
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٤٨	٠,٩٧٢		
أساليب التقويم	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٦٠	٠,٨٧٥	٠,٥٢٥	٠,٦٠٠
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٥٠	١,٠٢٠		
الإرشاد الأكاديمي والإشراف	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٤٥	٠,٩٨١	٠,١١٣	٠,٩١٠
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٤٢	١,١٢٧		
الخدمات والتسهيلات البحثية	نظرية (الإنسانية والاجتماعية)	١٦٧	٣,٠٣	٠,٨٨٦	٠,١٣١	٠,٨٩٦
	تطبيقية (العلمية والصحية)	٢٦	٣,٠١	٠,٩٥٣		

❖❖ دالة عند مستوى ٠ ، ٠١ فأقل ❖ دالة عند مستوى ٠ ، ٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا حول محاور واقع برامج الدراسات العليا باختلاف متغير التخصص، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر طلاب الدراسات العليا نحو واقع برامج الدراسات العليا بغض النظر عن التخصص وقد يعود ذلك لتوحيد الأنظمة ووجود لوائح موحدة للدراسات العليا معلنة في موقع عمادة الدراسات العليا وتطبق على جميع الكليات في جامعة القصيم لها بدون تفاوت بينها، واختلفت مع نتيجة دراسة الجلال (٢٠١٥).

ثالثاً: الفروق باختلاف درجة البرنامج: جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٢٤) نتائج اختبار " ت: Independent Sample t-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير درجة البرنامج

المحور	نوع البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	ماجستير	١٩١	٣,٧٥	٠,٥٤٢	- ١,٧١١	٠,٠٨٩
	دكتوراه	٢	٤,٤١	٠,١٦٦		
أهداف برامج الدراسات العليا	ماجستير	١٩١	٣,٦١	٠,٨٧١	- ٢,٠٣٦	◆٠,٠٤٣
	دكتوراه	٢	٤,٨٦	٠,١٩٣		
المقررات الدراسية ومحتواها	ماجستير	١٩١	٣,٣٥	٠,٨٠١	- ١,٩٢٤	٠,٠٥٦
	دكتوراه	٢	٤,٤٤	٠,١٢٥		
استراتيجيات التعليم والتعلم	ماجستير	١٩١	٣,٥٤	٠,٨١٥	- ١,٧٥٦	٠,٠٨١
	دكتوراه	٢	٤,٥٥	٠,٣٣٥		
أساليب التقويم	ماجستير	١٩١	٣,٥٧	٠,٨٩٢	- ١,١٩٦	٠,٢٣٣
	دكتوراه	٢	٤,٣٣	٠,٩٤٣		

المحور	نوع البرنامج	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الإرشاد الأكاديمي والإشراف	ماجستير	١٩١	٣,٤٣	٠,٩٩٥	- ١,٧٢٢	٠,٠٨٧
	دكتوراه	٢	٤,٦٥	٠,٤٩٩		
الخدمات والتسهيلات البحثية	ماجستير	١٩١	٣,٠٢	٠,٨٨٥	- ٢,١٩٧	◆٠,٠٢٩
	دكتوراه	٢	٤,٣٩	٠,٥٥٨		

❖❖ دالة عند مستوى ٠ ، ٠١ فأقل ❖ دالة عند مستوى ٠ ، ٠٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠. ٠١) في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا حول محور **سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية** ومحور استراتيجيات التعليم والتعلم، ومحور أساليب التقويم ومحور الارشاد الأكاديمي والاشراف باختلاف متغير درجة البرنامج حيث تشابهت وجهات نظر طلاب درجة الماجستير مع وجهات نظر طلاب درجة الدكتوراه وقد يعود ذلك ارتباط هذه المحاور مرتبطة بسياسة القسم والتي توحد على برنامجي الماجستير والدكتوراه ومن ثم لم يظهر فرق بين وجهة نظر طلاب الماجستير عن طلاب الدكتوراه.

فيما وُجِدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠. ٠٥) في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا حول محوري أهداف برامج الدراسات العليا، والخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير درجة البرنامج حيث وجد هذا الفرق لصالح درجة برنامج الدكتوراه، وقد يعود ذلك إلى الخبرة التي يتمتع بها طلاب برامج الدكتوراه حيث مكنتهم من التأكيد على أهداف برامج الدراسات العليا، والخدمات والتسهيلات البحثية أكثر من طلاب الماجستير والذين يتمتعون بخبرة أقل مقارنةً بطلاب الدكتوراه.

رابعاً: الفروق باختلاف أسلوب الدراسة: جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٢٥)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample t-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير أسلوب الدراسة

المحور	أسلوب الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٩١	٠,٦٦٦	١,٢٥٧	٠,٢١٠
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٧٠	٠,٥١٥		
أهداف برامج الدراسات العليا	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٨٥	٠,٩٦٧	٠,٨٩٣	٠,٣٧٣
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٦٠	٠,٨٧٠		
المقررات الدراسية ومحتواها	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٥٣	٠,٦٦٦	٠,٢٦٢	٠,٧٩٤
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٤٦	٠,٧٨٥		
استراتيجيات التعليم والتعلم	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٨٦	٠,٦٦٤	١,٠١٢	٠,٣١٣
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٦٠	٠,٨٠٦		
أساليب التقويم	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٦٥	٠,٦١٦	٠,٣٤٨	٠,٧٣٤
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٥٨	٠,٩١٠		
الإرشاد الأكاديمي والإشراف	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٩٩	٠,٧٦٢	١,٧٩٤	٠,٠٧٤
	بالمقررات فقط	١٨٢	٣,٤١	١,٠٠٤		
الخدمات والتسهيلات البحثية	بالمقررات والرسالة	١٠	٣,٣١	٠,٩٣٣	١,١٤٥	٠,٢٥٤
	بالمقررات فقط	١٨٢	٢,٩٦	٠,٩٢٧		

❖❖ دالة عند مستوى ٠,١ فأقل

❖ دالة عند مستوى ٠,٥ فأقل

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في وجهات نظر طلاب الدراسات العليا حول محاور واقع برامج الدراسات العليا باختلاف متغير أسلوب الدراسة، أي أن طلاب الدراسات العليا تتشابه وجهات نظرهم حول واقع برامج الدراسات العليا بغض النظر عن اختلاف أسلوب الدراسة وقد يعود ذلك إلى ما أشار إليه الباحثان سابقاً من وجود أنظمة موحدة لبرامج الدراسات العليا معلنة وموجودة في موقع عمادة الدراسات العليا وخضوع برامج الدراسات العليا على تنوع أسلوب دراستها لهذه الأنظمة واللوائح.

وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم؟

من خلال استعراض الباحثين نتائج الاستبانة والإجابة على السؤالين الأول والثاني بالإضافة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة يتبين لدى الباحثين أهمية وضرورة تقويم برامج الدراسات العليا وذلك بالتركيز على الجوانب الإيجابية وتعزيزها في هذه الدراسة ومعالجة الجوانب السلبية ومسبباتها. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة أعطت مؤشرات نوعية وكمية عن واقع برامج الدراسات العليا بالجامعة للباحثين والتي ساعدت على تقديم المقترحات والتي قد تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم وهي على النحو التالي:

أولا: المقترحات المتعلقة بسياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية:

يقترح الباحثان بضرورة إقامة ما يُسمَّى بالأسبوع المفتوح في بداية الدراسة تُعقد فيه الندوات وحلقات النقاش لطلاب الدراسات العليا للتعريف

بسياسات لائحة الدراسات العليا وما على الطالب من حقوق وواجبات خلال مسيرته الدراسية بالإضافة إلى كيفية التسجيل والقبول وما يرتبط به من حركات أكاديمية إجرائية لطالب الدراسات العليا.

ثانياً: المقترحات المتعلقة بأهداف برامج الدراسات العليا:

يقترح الباحثان مواءمة أهداف برامج الدراسات العليا لشروط الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإضافة إلى اتساقها مع مهارات مجتمع المعرفة ولعصر الرقمي وذلك بتعزيز الأهداف التي تسهم في تنمية تلك المهارات من خلال برامج الدراسات العليا والذي يسهم في تنمية سوق العمل وبناء المجتمع.

ثالثاً: المقترحات المتعلقة بالمقررات الدراسية ومحتواها:

بأن يكون التقويم منتظما ودوريا لمحتوى المقررات الدراسية وذلك لما نشهده من تسارع معلوماتي ومعرفي في شتى المجالات على أن يتم إشراك الجهات ذات العلاقة كالقطاع الخاص وسوق العمل بالإضافة إلى طلاب الدراسات العليا في تقويم تلك المقررات بما يتواكب مع متطلباتهم وطموحهم وتطلعاتهم.

رابعاً: المقترحات المتعلقة باستراتيجيات التعليم والتعلم،

تحفيز طلاب الدراسات العليا وإعطائهم فرصة في المشاركة في التدريس الجامعي. بالإضافة إلى تكثيف استخدام تكنولوجيا التعليم خلال المحاضرات. ومن المقترحات التي تعدُّ ذات أهمية تدريب الطلاب على مهارات البحث العلمي باستخدام الاستراتيجيات المناسبة كحل المشكلات والمشاريع. بالإضافة إلى الحرص على اختيار استراتيجيات التدريس التي تراعي جوانب شخصية الطالب المتكاملة وكذلك تراعي الفروق الفردية، ولذا يقترح

الباحثان لضمان جودة التدريس إقامة الدورات لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لبرامج الدراسات العليا وأن تكون متطلب لتدريس طلاب الدراسات العليا. ومن المقترحات لتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بالقصيم استخدام التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار تقويم الطالب لأعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهم عن أداء أعضاء هيئة التدريس حيث سيسهم في التحسين والتطوير في استراتيجيات التعليم والتعلم.

خامساً: المقترحات المتعلقة أساليب التقويم الارشاد الأكاديمي والاشراف:

التنوع في أساليب التقويم يعد مقترحا مهما لمراعاته للفوارق الفردية بين الطلاب وأن يكون التنوع في أدواته ومجالاته وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي والمهاري لدى الطلاب. كما يقترح الباحثان ضرورة الاهتمام بالتقويم التكويني والمستمر حيث يسهم في استمرارية تفاعل الطلاب وزيادة دافعيتهم. أما ما يتعلق بالمقترحات التطويرية في مجال الارشاد الأكاديمي والاشراف بأن تكون هناك متابعة مركزية لضمان استمرارية عملية الارشاد الأكاديمي والاشراف وذلك من خلال الرسائل والردود في البريد الإلكتروني الرسمي للطالب وعضو هيئة التدريس كما هم معمول به في كثير من الجامعات البريطانية. كما يقترح الباحثان بضرورة وضع معايير في آلية الارشاد الأكاديمي والاشراف داخل الأقسام العلمية للقضاء على العشوائية في الاشراف على الرسائل العلمية. ومن المقترحات تفعيل دور مساعد الباحث أو الاستشارات في مراكز البحوث داخل الكليات لتطوير المهارات البحثية

وخاصة بما يتعلق بالإحصاء والقياس والتقويم لأعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء.

سادساً: المقترحات المتعلقة بالخدمات والتسهيلات البحثية:

يقترح الباحثان بتحسين البيئة الجامعية وذلك بتوفير المصادر الورقية والإلكترونية وتوفير الكتب المرجعية والدوريات الحديثة وذلك بحث الأقسام العلمية بتزويد المكتبة المركزية سنوياً بأبرز الكتب والمراجع المتعلقة ببرامج الدراسات العليا. كما يقترح الباحثان تفعيل دور الخدمات البحثية الإلكترونية وذلك تحت إشراف أساتذة متخصصين داخل الكليات للرد على تساؤلات الطلاب المتعلقة بالبحث وكذلك مساعدتهم على تخطي بعض العقبات التي تواجههم خلال المسيرة البحثية. كما يقترح الباحثان بإقامة لقاءات دورية للطلاب والطالبات لمساعدتهم على مواجهة التحديات خلال البحث وكتابة الرسائل العلمية.

* * *

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان ما يلي:

- عمل دراسات تقويمية لكل برامج الدراسات العليا على حده لتشخيص الواقع بشكل أكبر وتحسينه.
- إقامة دورات في مهارات التدريس الجامعي للدراسات العليا لأعضاء هيئة التدريس وإلزامية حضورها واجتيازها كمتطلب لتدريس طلاب الدراسات العليا.
- توفير دليل للإرشاد الأكاديمي في موقع عمادة الدراسات العليا.
- توفير إستراتجية واضحة للبحث العلمي لمساعدة طلاب الدراسات العليا على اختيار مواضيع أبحاثهم بسهولة.
- فتح قنوات مع القطاع الخاص في تقديم الخدمات في توفير المصادر والمراجع.
- أن يشجع أعضاء هيئة التدريس طلاب الدراسات العليا على الإبداع والابتكار باستخدام أساليب تدريس تشجع على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- رفع مستوى التجهيزات والخدمات والتسهيلات البحثية لطلاب الدراسات العليا وخاصةً في أقسام الطالبات والتي تعاني من ضعف في الخدمات والتجهيزات التي تتناسب مع احتياجات برامج الدراسات العليا.
- توفير أماكن مخصصة لطلاب الدراسات العليا في مكتبات الجامعة المختلفة لتوفير بيئة تعليمة مناسبة.

- أن تقوم مراكز البحوث بإقامة دورات تدريبية ومحاضرات توعوية لنشر ثقافة البحث العلمي مع تقديم الاستشارات العلمية والاحصائية لطلاب الدراسات العليا.
- أن تقوم مراكز البحوث في تقديم الدعم المادي لطلاب الدراسات العليا والتي تصرف على البحث العلمي.
- أن يقوم مسؤولو المكتبات في توفير ما يحتاج إليه طلاب الدراسات العليا من مصادر علمية.
- توفير دليل لرسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعة.
- تحديث وتوفير المراجع العلمية والمصادر البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا.

وفي ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان اجراء دراسات علمية عن ما يلي :

تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم في ضوء متطلبات سوق العمل والاحتياجات المجتمعية.

تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم في ضوء المعايير التربوية.

تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم في ضوء رؤية السعودية في عام ٢٠٣٠م.

دور برامج الدراسات العليا في تحقيق متطلبات الاقتصاد المعرفي.

تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي.

الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج الدراسات العليا في جامعة القصيم.

الكفاءة الخارجية لبرامج الدراسات العليا في جامعة القصيم.

* * *

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الخطة الاستراتيجية لجامعة القصيم (الوثيقة المختصرة).
- أبو رشيد، عبدالرحمن محمد توفيق. (٢٠١٠). فاعلية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية - الأردن، ع ٥٥، ٢٣١ - ٢٦٧.
- بقشان، فاطمة عمر صالح. (١٤١٣ه). قياس فاعلية برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعات السعودية باستخدام منهج تحليل المنفعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- آل سفران، محمد حسن سعيد. (٢٠١٥). تقويم برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا. دراسات العلوم التربوية- الأردن، مج ٤٢، ع ٣، ٨٤٧- ٨٧١.
- الجلال، محمد أحمد. (٢٠١٥). تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية في جامعة نمار. دراسات في المنهج وطرق التدريس، ع ٢٠٧، ٥٤- ١٠٤.
- الجرف، ريما سعد. (١٤٠٩). معايير تقويم برامج الدراسات العليا. ندوة تقويم برامج الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، كلية الدراسات العليا، الندوة الثانية.
- الحريري، رافدة. (٢٠٠٨). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج.
- الداود، عبد الرحمن بن حمد. (٢٠٠٥). برامج الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومدى تلبيتها لحاجات الكليات والمعاهد العليا في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين. المجلة السعودية للتعليم العالي - السعودية، مج ٢، ع ٣، ٩١ - ١٣٦.

- زوين، محمد محمود وهاشم، أميرة جابر. (٢٠١١). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها. مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، ع ١١، ٣٩- ٨٤.
- العتيبي، خالد بن عبد الله. (١٤٢٠هـ). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.
- عبد المجيد، ممدوح محمد، الربعي، محمد عبد العزيز، وعبد الرحمن، أسامة عثمان. (٢٠١٢). دراسة تقويمية لجودة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. مجلة التربية العلمية - مصر، مج ١٥، ع ٤، ١٧١- ٢٠٩.
- عثمان، محمد. (٢٠١١). أساليب التقويم التربوي. عمَّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العساف، ليلى. (٢٠٠٧). درجة فاعلية برامج الدكتوراه في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية - الأردن، ع ٤٨، ٣٤٧ - ٣٨٧.
- عساف، عبد. (٢٠٠٩). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين، مج ٢٣، ع ٣، ٧١١ - ٧٤٤
- علي، هشام احمد. (٢٠١٠). تقويم برنامج الدكتوراه (نظام الساعات المعتمدة) بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء المعايير القياسية لبرامج الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بالإسكندرية - مصر، مج ٢٠، ع ٤، ١٦٣ - ٢٤٩.
- العواملة، غازي حسن. (٢٠٠٨). تقييم برامج الدراسات العليا لكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

والطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم

.http://www.gsd.qu.edu.sa/Pages/default.aspx

- عيسى، محمد أحمد والمعاطي، وليد محمد (٢٠١١). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ١٩، ٣- ٤٤.
- قرشي، عبد الغفار عبد العزيز. (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير برامج الدراسات العليا عن بعد بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء تجارب بعض الدول. مجلة البحث في التربية وعلم النفس - جامعة المنيا - مصر، مج ٢٤، ع ١، ٣٤ - ١٠٦.
- القرني، صالح بن علي يعن الله (٢٠١٢). تقويم برامج الدراسات العليا في لإدارة التربوية بالجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع ٣٢، ج ١، ٧١ - ١٣٤.
- مظلوم، حسين، وخلف، بكر. (٢٠٠٧). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية - العراق، مج ٦، ع ٣، ٤، ٢٨٣ - ٣٠٨.
- ملص، بسمة عبد الله. (٢٠٠٧). الاستثمار التربوي في برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الرسمية. مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية - الأردن، مج ٢٢، ع ٤، ١٦٥ - ٢٠٨.
- ياسين، طالب محمود، زميلان، أبو بكر عبد الرشيد، وقائد، عزان عبده (٢٠٠٩). تقييم مدخلات برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية عدن. مجلة كلية التربية - اليمن، ع ١٠، ١١ - ٤٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Cadman ،K. (2010). Voices in the Air': Evaluations of the learning experiences of international postgraduates and their supervisors. Teaching in Higher Education ،5(4) ،475-491.
- Carpenter ،J. ،Barnes ،D. ،Dickinson ،C. & Wooff ،D. (2006). Outcomes of interprofessional education for Community Mental Health Services in England: The longitudinal evaluation of a postgraduate programme. Journal of Interprofessional Care ،20(2) ،145-161.
- Chou ،S. ،Cole ،G. ،McLaughliN ،K. & Lockyer ،J. (2008). CanMEDS evaluation in Canadian postgraduate training programmes: tools used and programme director satisfaction. Medical Education ،42(9) ،879–886.
- Currey ،J. ،Oldland ،E. ،Considin ،J. ،Glanville ،D. & Story ،I. (2015). Evaluation of postgraduate critical care nursing students' attitudes to ،and engagement with ،Team-Based Learning: A descriptive study. Intensive and Critical Care Nursing ،31(1) ،19–28.
- Davis ،H. ،Evans ،T. & Hickey ،C. (2006). A Knowledge-Based Economy Landscape: Implications for Tertiary Education and Research Training in Australia. Journal of Higher Education Policy and Management ،28(3) ، p231-244.
- Evans T. (2002). Part-time Research students: are they producing Knowledge where it counts? Higher Education Research & development ، 21(2). 115.
- Harmer ،A. ،Lee ،K. & Petty ،N. (2015). Global health education in the United Kingdom: a review of university undergraduate and postgraduate programmes and courses. Public Health ،129(6) ،797–809.
- Vergidis ،D. &Panagiotakopoulos ،C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program" ،Studies in Education. The International Review of Research in Open and Distributed Learning 2(3). Retrieved in May ،10 ،2016 ،from: http: //www. irrodl. org/index. php/irrodl/article/view/101/180.

* * *

Australia. Journal of Higher Education Policy and Management ،28(3) ، p231-244.

- Evans T. (2002). Part-time Research students: are they producing Knowledge where it counts? Higher Education Research & development ، 21(2). 115.
- Harmer ،A. ،Lee ،K. & Petty ،N. (2015). Global health education in the United Kingdom: a review of university undergraduate and postgraduate programmes and courses. Public Health ،129(6) ،797–809.
- Vergidis ،D. &Panagiotakopoulos ،C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program" ،Studies in Education. The International Review of Research in Open and Distributed Learning 2(3). Retrieved in May ،10 ،2016 ،from: http: //www. irrodl. org/index. php/irrodl/article/view/101/180.

❊ ❊ ❊

Taif University in the light of some experiences for some countries. Journal of research in education and psychology, Al Minya University, Egypt, 24(1), 34 -106.

- Al Qarni, Saleh bin Ya'en Allah. (2012). Evaluation of graduate programs in educational management in Saudi universities in the light of the introduction of the academic accreditation. Arabic Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 32(1), 71-134.
- Madhloum, Hussein., & Khalaf, Baker. (2007). Evaluation of graduate programs at the University of Qadisiyah from the viewpoint of students. Journal of Qadisiya in Arts and Educational Science, Iraq, 6, (3, 4), 283-308.
- Malas, Basma Abdullah. (2007). Educational investment in graduate programs in public Jordanian universities. Mu'ta for Research and Studies - Humanities and Social Sciences, Jordan, 22(4), 165 - 208.
- Yassin, Taleb Mahmoud., Zmelan, Abu Bakr Abd al-Rasheed., & Qaed, Azzan Abdo. (2009). Assessment of graduate programs input from the viewpoint of the academic staff and students in the College of Education, Eden. Journal of the College of Education, Yamen,10, 11-40.

2. **English references**

- Cadman ،K. (2010). Voices in the Air': Evaluations of the learning experiences of international postgraduates and their supervisors. Teaching in Higher Education ،5(4) ،475-491.
- Carpenter ،J. ،Barnes ،D. ،Dickinson ،C. & Wooff ،D. (2006). Outcomes of interprofessional education for Community Mental Health Services in England: The longitudinal evaluation of a postgraduate programme. Journal of Interprofessional Care ،20(2) ،145-161.
- Chou ،S. ،Cole ،G. ،McLaughliN ،K. & Lockyer ،J. (2008). CanMEDS evaluation in Canadian postgraduate training programmes: tools used and programme director satisfaction. Medical Education ،42(9) ،879–886.
- Currey ،J. ،Oldland ،E. ،Considin ،J. ،Glanville ،D. & Story ،I. (2015). Evaluation of postgraduate critical care nursing students' attitudes to ،and engagement with ،Team-Based Learning: A descriptive study. Intensive and Critical Care Nursing ،31(1) ،19–28.
- Davis ،H. ،Evans ،T. & Hickey ،C. (2006). A Knowledge-Based Economy Landscape: Implications for Tertiary Education and Research Training in

- Al Otaibi, Khalid bin Abdullah. (1420 H). Evaluation of graduate programs in Saudi universities. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, King Saud University. Riyadh: Modern National presses.
- Abdulmajeed, Mohammed Mamdouh, Al Rubai, Mohamed Abdelaziz., & Abdul Rahman, Osama Osman. (2012). Evaluation study for the quality of Graduate Studies in Faculty of Education at Qassim University in the light of the National Authority for Assessment and Accreditation Standards. Journal of Science Education, Egypt, 15(4), 171- 209.
- Othman, Mohammed. (2011). Approaches of Educational Evaluation. Amman: Dar Osamah press.
- Al Assaf, Lila. (2007). The degree of effectiveness of the doctoral programs in Education in educational administration program at the Arab Amman University for Graduate Studies. Journal of the Arab Universities Union, Jordan, 48, 347 - 387.
- Assaf, Abd. (2009). The reality of the quality of education in the graduate programs at An-Najah National University from the perspective of students. Journal of An-Najah University for the Humanities Science, Palestine, 23(3), 711-744.
- Ali, Hisham Ahmed. (2010). Evaluation of Doctoral Program (credit hours system) in Faculty of Education, University of Alexandria in the light of the assessment standards for graduate programs. Journal of the College of Education, Alexandria, Egypt, 20(4), 163 - 249..
- Al-Awamleh, Ghazi Hassan. (2008). Assessment of graduate program for faculties of educational science in Public Jordanian universities from the viewpoint of Academic staff and students. Unpublished PhD thesis, Department of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan
- Graduate Studies Deanship in Qassim University. http://www.gsd.qu.edu.sa/Pages/default.aspx
- Eissa, Mohammed Ahmed, & Abo El-Maati, Walid Muhammad. (2011). Evaluation of the graduate studies program in the Faculty of Education at Taif University from the viewpoint of academic staff and students. Journal of Quality Education Research, Mansoura University, 19, 3 - 44.
- Qureshi, Abdul Ghaffar Abdul Aziz. (2011). A proposal for the development of online graduate programs for the College of Education at

List of References:

1. Arabic references

- The Strategic Plan for Qassim University (Abridged document). 1431(H) 1441(H).
- Abu Rashid, Abdul Rahman Mohammed Tawfiq. (2010). The effectiveness of graduate programs in educational administration in Jordanian universities from the viewpoint of students. Journal of the Arab Universities Union-Jordan, 55, 231- 267.
- Buqshan, Fatma Omar Saleh. (1413 H). Measurement the effectiveness of graduate educational programs in Saudi universities using the approach benefit analysis. Unpublished Master's thesis. College of Education, Umm Al Qura University.
- Al Safran, Mohammed Hassan Saeed. (2015). Evaluation of graduate programs in the College of Education at King Khalid University in light of the accreditation and quality standards from the perspective of academic staff and graduate students. Educational Science studies, Jordan, 42 (3), 847- 871.
- AlJalal Mohamed Ahmed. (2015). Evaluating graduate programs from the viewpoint of students at the Faculty of Education at the University of Namar. Studies in the curriculum and instruction, 207, 54-104.
- Aljarf, Rima Saad. (1409 H). Evaluation standers for graduate programs. Symposium of evaluation graduate programs, King Saud University, College of Graduate Studies, and the second Symposium.
- Al Hariri, Rafedah. (2008). Educational evaluation. Amman: Dar Almanahig.
- Al Dawood, Abdul Rahman bin Hamad. (2005). Graduate programs at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University and its extent for the needs of colleges and higher institutes at the university from staff academic. Saudi Journal for Higher Education, KSA, 2 (3), 91-136.
- Zwain, Mohamed. Mahmoud & Hashim, Amerah. Jaber. (2011). Evaluation of graduate programs at the Alkufa University from its perspective of professors and students. Journal of Alkufa Studies center, Iraq, 11, 39 – 84.

Evaluation of Graduate Programs in Qassim University from the Perspective of their Students

Dr.Aowatef Alsagri
Department Of Foundations of Education Faculty of Education
Qassim University
Dr. Sami Alsenaidi
Department Of Curricula and Instruction Faculty of Education
Qassim University

Abstract:

The aim of this study is to evaluate graduate programs at Qassim University from the perspective of their students. This study used a questionnaire as a tool for data collection which is divided into several factors to explore students' perspective. The population of this study consisted of 193 graduate students at the graduate programs at Qassim University. In addition this study used the descriptive and analytical approach. The main findings revealed that the estimation of students was high in terms of registration and acceptance, regulations policy, the goals of graduate programs, courses and curricula, teaching and learning strategies, methods of evaluation and academic supervision. On the other hand, facilities and services of research were of low scores. Also, there were statistically significant differences in the responses between male and female postgraduate students for facilities and services of research on the part of male students. For the variable of the postgraduate stage, there were also statistically significant differences on the part of the PhD degree. The remaining variable showed no significance statistically.

Key words: Evaluation - Graduate programs – Qassim University

التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك
وطرق الوقاية المقترحة من وجهة نظرهم

أ. د. محمد عبد الله عسيري
قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية والآداب
جامعة تبوك

التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك
وطرق الوقاية المقترحة من وجهة نظرهم

أ. د. محمد عبد الله عسيري
قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية والآداب
جامعة تبوك

تاريخ تقديم البحث: ١٨ / ٥ / ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ٧ / ١٤٣٨هـ**

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك، وطرق الوقاية المقترحة من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٤٢٣) طالبا من طلاب جامعة تبوك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة للكشف عن مستوى التعصب الرياضي، واستبانة أخرى لتقديم طرق مقترحة للوقاية والمعالجة. وتوصل الباحث إلى نتائج منها: أن مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب الجامعة مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للتعصب الرياضي (٢.٨٢)، وحل بعُد المعرفة الرياضية في المرتبة الأولى وهو أكثر حدة بين أبعاد التعصب الرياضي بمتوسط حسابي (٢.٩٦)، ثم حل بعُد الانتماء الرياضي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٩٣)، ثم حل البُعد الانفعالي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٢.٥٢)، ووجود فروق دالة إحصائياً لأثر متغير مكان الاقامة على التعصب الرياضي لصالح الطلاب الذين يقيمون خارج المدينة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعصب الرياضي بين طلاب التخصصات الصحية وطلاب التخصصات الهندسية لصالح طلاب التخصصات الصحية، وأبرز طرق الوقاية من التعصب الرياضي إخضاع الاداريين في الأندية واللاعبين لبرنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية كمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ونتج عن البحث عدة توصيات منها: تكثيف برامج التوعية والتثقيف عن أضرار التعصب الرياضي على الفرد والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: التعصب الرياضي، طلاب جامعة تبوك ، طرق الوقاية

المقدمة:

تعُد الأنشطة البدنية والرياضية نظاما اجتماعيا كبيرا، تؤثر وتتأثر بكل ما يتضمنه المجتمع من قيم وعادات وسلوكيات وأنظمة. حيث تقوم بوظائف ومهام حيوية ينعكس أثرها الإيجابي على الفرد والمجتمع، وعلى جميع الأصعدة الاجتماعية والنفسية والصحية والعقلية والأمنية.

وأصبحت الرياضة في الوقت الراهن ظاهرة عصرية لها تأثيرها الفعال ومداها الواسع، وتخدم مجالات الحياة المختلفة التربوية والاقتصادية والسياسية، ووسائل الاتصال والعلاقات الدولية، فكل فرد أصبح مهتماً بشكل أو بآخر بالرياضة، وأنها وعلى الرغم مما سبق ذكره لم تحضى بالاهتمام المتناسب مع عظم قدرها وحجم أثرها (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٤٩)

والرياضة أحد الأنشطة الاجتماعية المألوفة، والتي تتضمن العديد من العمليات الاجتماعية المتنوعة، ورغم الدور الإيجابي الكبير الذي تقوم به الرياضة إلا أنه من الملاحظ ظهور بعض المظاهر والسلوكيات السلبية التي تم رصدها على بعض الأفراد الممارسين أو المتابعين أو المشجعين للعديد من الأنشطة الرياضية، ومنها ظاهرة التعصب الرياضي.

حيث يعتبر التعصب الرياضي - كمشكلة اجتماعية نفسية- نمط من أنماط التعصب المختلفة، الديني، والاجتماعي، والسياسي، والمذهبي، وتمثل الرياضة كنشاط اجتماعي بيئة خصبة لإظهار مثل هذه السلوكيات والتجاوزات الخارجة عن قواعد الضبط الاجتماعي والقيمي والديني، وهو

إحدى الظواهر الاجتماعية الموجودة في جسد الحياة الرياضية كظاهرة عالمية تشتكي من إرهاصاتها دول العالم وبدرجات متباينة. (الغامدي، ٢٠٠٤).

أمام ذلك يتوجب التصدي للتعصب بشتى أشكاله وأنماطه وألوانه، لما له من آثار سلبية على البناء الاجتماعي، لاسيما وأن التعصب يدفع صاحبه إلى سلوكيات غير مقبولة تتنافى مع القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية الأصيلة، والأسس التربوية، وتؤدي بالتالي إلى التعصب الفكري وشيوع ثقافة الإقصاء، وإلى مزيد من التطرف والتشدد والغلو، وهذا فضلاً عن كونه يعمل على تمزق الكيان الاجتماعي، ووحدة المجتمع ولحمته مما يؤدي إلى التباعد وانتشار الكره والعداوة والشحناء، وتغلغل العنف والعدوان وإثارة الشغب في جسد المجتمع وفي وجدان أفراده. (الخيشاني، ١٢: ٢٠١١).

والتعصب الرياضي المبالغ فيه سواء ممارسة الشتم أو القذف أو النقد الجارح الذي ربما يتطور إلى أمور أخرى أشد من الإيذاء البدني والمادي وتخريب المنشآت، ومن المؤلم حقاً أن نرى التعصب الرياضي في مجتمعنا الفتي المعاصر الذي يعيش مرحلة شبابه، باعتبار أن ما يقارب ٦٥٪ من تركيبته الديموغرافية (السكانية) هي من فئة الشباب، حيث وصل التعصب في نسيجنا الرياضي الذي هو جزء من نسيج مجتمعنا الكبير إلى مرحلة خطيرة جداً ينبغي الوقوف عليها، والعمل على الحد من انتشارها (علي، ٢٠٠٦: ٥٣).

لذا اهتم الباحثون بظاهرة التعصب وما يترتب عليه من إثارة وعنف رياضي، وتأثيراته السلبية على الجوانب المرتبطة به سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية أو صحية أو أمنية، وأيضاً الكشف عن أسباب هذه

الظاهرة المجتمعية الخطيرة، وانعكاسها على البناء الاجتماعي، حيث تكمن خطورته على ثقافة وسلوكيات المجتمع بشكل عام، فهو يصيب المجتمع بالخلل ويمنعه من أداء وظائفه الاجتماعية والتربوية والثقافية الأساسية إذا اتسعت دائرته المظلمة، وزادت مساحة هذا السلوك المشين الذي يتنافى مع قواعد الضبط الاجتماعي والقيمي والأخلاقي والديني من جهة، ومن جهة أخرى يساعد هذا المرض النفسي الاجتماعي (التعصب الرياضي) على إنتاج أنماط السلوك والعلاقات غير المرغوبة.

وفيما يتعلق بالعوامل التي تسهم في إثارة التعصب الرياضي، أشار الدوس (٢٠١١ م) أن هناك علاقة بين الاعلام الرياضي والتعصب الرياضي، وأن كل من الأسرة والمدرسة تسهمان بدرجة متوسطة في إثارة لتعصب الرياضي لدى الأفراد في المنافسات الرياضية. كما أشار كل من المصطفى والربعان (١٩٩٧ م) أن اعتراضات اللاعبين المتكررة على الحكام تؤدي إلى إثارة التعصب الرياضي، كما أشار علاوي (٢٠٠٤) أن مشكلات الشغب تعود إلى أسباب تتعلق بمشاعر الأفراد نحو المنافسة الرياضية.

مشكلة البحث وأسئلته :

يمتاز العصر الحالي بالتغير السريع في مجريات الحياة، وما يطرأ عليه من مستجدات تقنية وتربوية وعلمية وثقافية ورياضية، ينعكس أثرها على المنظومة الأخلاقية والقيمية للفرد والمجتمع، وهذا يلعب دوراً بالغ الأهمية في توجيه ميول الشباب واتجاهاتهم نحو الرياضة، وتحديد درجة حماسهم، والطرق المتبعة في المؤازرة والتشجيع، والنواتج السلوكية المختلفة، والتي تظهر مع ازدياد حدة المنافسة بين الأندية الرياضية، وما يواكب ذلك من

الحماس في عملية التشجيع والتحيز، في ظل الانفتاح الإعلامي والكم الهائل للقنوات الفضائية والمنتديات الرياضية المتاحة، بدأت تظهر بعض المشكلات الاجتماعية كالتعصب الرياضي على جميع شرائح المجتمع المختلفة، ومنها شريحة طلاب الجامعة، وما يترتب على ذلك من الشغب والعنف الرياضي، مما يستوجب البحث في مستوى التعصب الرياضي والطرق المقترحة للتشخيص والوقاية للحد من انتشاره لما له من آثار سلبية على الفرد والمجتمع، في ظل قلة البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع وخاصة في البيئة السعودية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب جامعة تبوك على مقياس التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الإقامة) أو التفاعل بينهم؟
- ما طرق الوقاية المقترحة من التعصب الرياضي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب الجامعة على مقياس الوقاية من التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الإقامة) أو التفاعل بينهم؟

أهداف البحث:

- الكشف عن مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك.
- الكشف عن الفروق في مستوى التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الإقامة).
- تقديم طرق مقترحة للوقاية من التعصب الرياضي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك.
- الكشف عن الفروق في طرق الوقاية من التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الإقامة).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يقدم بنية معرفية عن التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك.
- يقدم معلومات نظرية وتفسيرات علمية عن مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك.
- يقدم الطرق التشخيصية والوقائية للتعصب الرياضي لطلاب جامعة تبوك.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم نتائج قيمة ومقترحات وقائية للمؤسسات التعليمية والتربوية الأهلية والحكومية ذات العلاقة للتوعية من التعصب الرياضي وانعكاس أثره على الفرد والمجتمع.
- عقد دورات وإقامة برامج لاحتواء الطلاب الجامعيين وتوجيه ميولهم.

مصطلحات البحث:

التعصب الرياضي يُعرف على أنه "اتجاه نفسي مشحون انفعالياً نحو أو ضد لاعب أو فريق أو هيئة أو فكرة رياضية معينة، وهذا الاتجاه غالبا ما يتحكم فيه الشعور لا العقل " (عبد الحميد، ١٩٩٩)

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي ينالها الطالب الجامعي من خلال إجابته على مقياس التعصب الرياضي المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على أبعاد التعصب الرياضي، وطرق الوقاية المقترحة من التعصب الرياضي والموضحة في أدوات البحث.
- الحدود المكانية: جامعة تبوك بمدينة تبوك.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

الإطار النظري:

مفهوم التعصب الرياضي:

تناول العديد من الباحثين مفهوم التعصب بشكل عام والتعصب الرياضي بشكل خاص فمنهم من يرى أن التعصب "يعني التشدد وأخذ الأمر بشدة وعنف وعدم قبول المخالف ورفضه والأنفة من أن يتبع غيره ولو كان على صواب، ونصرة جماعته أو من يؤمن بمبادئه سواء كانوا محقين أو غير محقين " (عبد الله، ١٩٩٧ : ٥٦)

كما يُعرف التعصب على أنه "اتجاه نفسي مشحون انفعاليا أو عقيدة أو حكم مسبق أو في الأغلب ضد جماعة أو موضوع ولا يقوم على سند منطقي أو معرفة كافية أو حقيقة علمية بل ربما يستند إلى أساطير وخرافات " (زهران، ١٩٧٧ :٧٦)

أما مفهوم التعصب الرياضي فيشير إلى أنه "مرض الكراهية العمياء للمنافس في نفس الوقت هو الحب الأعمى لفريق المتعصب وهو حالة يتغلب فيها الانفعال على العقل فيعمى البصيرة حتى إن الحقائق الدافعة تعجز عن زلزلة ما يمسك به المتعصب فرداً أو جماعة" (علاوي، ٢٠٠٤)

ويدل مفهوم التعصب الرياضي على أنه شعور داخلي يجعل الفرد يتشدد فيرى نفسه دائماً على حق ويرى الآخر على غير حق بلا حجة أو دليل، ويظهر هذا الشعور على هيئة ممارسات ومواقف متزمتة ينطوي عليها احتقار الآخر وعدم الاعتراف بحقوقه وإنسانيته.

نظريات التعصب الرياضي

أ- نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد أن فكرة شعورية ما يمكن أن تثير انفعالات مختلفة (حزن، فرح، غضب.) ، ولا يقف مفهوم اللاشعور على التصورات وإنما يمتد إلى العواطف (، تقبل، تعصب، انتماء.) ، واعتقد أيضاً أن التعصب يدل على ميول الفرد للحيل الدفاعية كالإسقاط والنكوص، يظهرها الفرد نحو الآخرين. (عبد الهادي، ٢٠٠١)

ب- النظرية الوظيفية البنائية

تصور هذ النظرية السيكولوجية المجتمع بأنه نسق من الأفعال والأشياء المحددة والمنظمة، حيث يتألف هذا النسق من متغيرات مترابطة بنائياً ووظيفياً، والوظيفة ترى المجتمع واقعاً وهدفاً يقوم على التوازن وأداء وظائفه وبقائه واستمراره، وتوصف الوظيفة البنائية في بعض الأحيان بأنها اتجاهات للتوازن، إي أنها ترى التوازن واقعا وهدف يسعى المجتمع إلى أداء وظائفه وبقائه واستمراره، وبالتالي يحقق التكامل بين وظائفه الأساسية (حجاج، ٢٠٠٩: ٣٣).

وإذا طبقنا هذه النظرية على المؤسسات الإعلامية فإننا نجد أن هذه الحاجات هي الحاجة إلى الاستمرار والبقاء والحاجة إلى التكامل والتضامن، ويصور المجتمع على أنه نظام يتكون من عدة أنساق أو أجزاء متفاعلة ومترابطة، ولكل جزء من هذه الأجزاء مساهمته الأساسية في المجتمع سواء الجزء أو النسق الاقتصادي أو النسق السياسي أو التربوي أو الرياضي أو الإعلامي... إلخ، وهذه الأنساق أو الأجزاء تشكل البناء الاجتماعي، والإعلام لاشك أحد هذه الأنساق الفرعية، وتلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في البناء الاجتماعي إذ يوكل إليها من قبل المجتمع أن تعمل على توفير التضامن والتكامل الداخلي بين أجزائه، كما تعمل على توفير النظام الاجتماعي وتغيره. ومن المعلوم أن وسائل الإعلام تسعى إلى توفير هذه المساهمات للمجتمع من خلال احتياجات ومطالب أعضاء المجتمع الفردية والجماعية. (Bob,2000)

هكذا فإن وسائل الإعلام بمختلف قنواتها ومكوناتها تعمل بشكل منظم على إرضاء الاحتياجات والمتطلبات الفردية والجماعية، وهذا لاشك قد يحدث إخلالاً في توازن المجتمع إذا لم يقم النظام أو النسق الإعلامي ومنطلقاته المهنية بأداء رسالته السامية، بكل صدق وأمانة وموضوعية واتزان، وتجنب كل ما يؤدي إلى نشر التعصب الرياضي والفوضى المدنية، وكذا النظام أو النسق الرياضي الذي يؤدى في بعض الأحيان إلى العنف ونشر مفردات الكراهية والتجاوزات المناهضة للشيم والفضيلة ناشرة أذواقاً وقيماً وعادات (شاذة) في نسيجنا الرياضي الذي يشكل جزءاً من نسيج مجتمعنا الكبير. (Berry,2003)

ج- نظرية التعلم الاجتماعي

أول من تحدث عن نظرية التعلم الاجتماعي العالم جابريل تارد حيث يرى إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال أربع مراحل: الاحتكاك الشديد، فهم المبادئ، تقليد المشرفين، سلوك المثل الاسمي. ويتكون التعليم الاجتماعي من ثلاثة أجزاء: الملاحظة والتقليد والتعزيز، وتنص هذه النظرية على أن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز أو العقاب أو عن طريق التعليم بملاحظة المجتمع من حولهم (الشافعي وجمال، ٢٠٠٩).

وتتناول نظرية التعلم الاجتماعي التعصب على أساس أنه اتجاه يتم تعليمه واكتسابه بالطريقة نفسها التي تكتسب بها سائر الاتجاهات والقيم النفسية الاجتماعية حيث يتم تناقله بين الأشخاص كجزء من أسس هذه النظرية، فمن المعلوم أن التعصب الرياضي في ثقافة إي فرد يتم اكتسابه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والطفل يكتسب مثل هذه السلوكيات السلبية

حسب ما يشعر بأنه مقبول من الآخرين، ويكتسب الأشخاص التعصب مثل ما يكتسبون الكثير من العادات والتقاليد من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية من الوالدين أو المدرسة أو الأصدقاء، فضلاً عما تسهم به وسائل الإعلام المختلفة، وتحديداً الإعلام الرياضي من خلال الصفحات الرياضية في المجلات إضافة إلى البرامج الرياضية التلفزيونية والمواقع الإلكترونية وتأثيرها المباشر على سلوك وثقافة الإفراد والجماعات وطبقاتهم سواء كانت إيجابياً أو سلبياً. (Randall, 2009) .

مظاهر التعصب الرياضي

لا شك إن للتعصب الرياضي تأثيراً مباشراً على سلوك ووعي وثقافة المجتمع بشكل عام، وتظهر تداعياتها السلبية كالتالي:

١ - تزيد الفوضى والشغب في الشوارع والمدرجات الكروية والعبث بالممتلكات والمرافق العامة فقد تزايدت خلال السنوات الأخيرة ظاهرة التعصب الرياضي والعنف والمشاحنة في المجتمع، مما تسبب في وجود مظاهر وتصرفات غير حضارية تظهر مع انتصارات المنتخبات أو الفرق المحلية وانتشار هذه الفوضوية والتجاوزات غير الأخلاقية في معظم الأحيان سواء في الملاعب الرياضية أو في الشوارع.

٢ - الإخلال بالأمن ونهب الممتلكات يعطى الدخلاء استغلال الفوضى التشجيعية بالتعدي على الآخرين، وتحطيم سيارات المارة، ومناوشة العمالة، ومنهم من يتجاوز كل ذلك إلى تكسير واجهات المحلات التجارية وسرقتها.

٣ - المجاهرة بفعل المنكرات في الأقوال والأفعال من بعض الشباب، فربما يجعل التعصب الرياضي والتطرف الفكري في إظهار الفرح لفوز فريقه

بالمجاهرة بالسب والشتائم والقذف والإساءة، والتعرض للنساء وغيرهن، ويصاحب ذلك رفع صوت الأغاني والمعازف المحرمة والمجاهرة ببعض الفواحش دون حياء أو مروءة ودون أدني ذوق أو خجل. (Henry, 2003)

٤ - التشنج والاحتقان في وسائل الإعلام الفضائي في معظم حواراته الرياضية ومظاهر هذا الانفلات الأخلاقي المهني الذي يناهض قواعد الضبط الاجتماعي والإعلامي والقيمي يتجلى في أنماط عدة:

أ- الهجوم على إدارة الأندية وبعض الإداريين من قبل بعض ضيوف البرامج الحوارية الذين يتم اختيارهم، خاصة ممن يتوفر فيهم رفع الصوت والهجوم الشرس على الأطراف الأخرى في محاولة لافتعال الإثارة، وجذب أكبر عدد ممكن من المتابعين حتى لو كان على حساب القيم المهنية والشيم الأخلاقية.

ب- الإساءة لبعض اللاعبين بأسمائهم والتشهير بهم بالألفاظ غير اللائقة مما يؤجج حدة التعصب وتكريس ثقافته عبر المنابر الإعلامية مع الأسف.

ج- تبادل الشتائم والقذف والإساءة بين المحللين في معظم الحوارات الرياضية وسط غياب الحوار ولغته المتزنة، وهذا يقود إلى الفرقة والتباغض والتباعد ونشر ثقافة التعصب، وبالتالي تجسيد مفاهيم تتناقض مع المبادئ والقيم الرياضية النبيلة.

د- تأجيج الرأي العام الرياضي، وما يتمخض عنه من نزاع وصراع وخصام بين مشجعي الأندية الأخرى وهذه الخصومة قد تصل إلى هجران بين الأخ وأخيه والزوج والزوجة. (السقا، ٩: ٢٠١١- ١١).

الدراسات السابقة:

- دراسة (حسنيين وآخرون، ١٩٩٣م) بعنوان: (دراسة تحليلية لظاهرة التعصب الرياضي في دولة البحرين المدربون والمشجعون) ، وهدفت إلى قياس مستوى وحجم التعصب الرياضي لدى مجتمع الدراسة، وكذلك الفروق بين المدربين والمشجعين في مستوى التعصب الرياضي. وبلغت العينة ٨٠ مدرباً و٧٩ مشجعاً، وصمم الباحثون مقياساً للتعصب الرياضي لتحقيق أهداف الدراسة. وخرجت الدراسة بنتائج منها: ارتفاع مستوى التعصب الرياضي لدى عينة المدربين مقارنة بعينة المشجعين، وكذلك يزيد مستوى التعصب بزيادة العمر الزمني.

- دراسة (Dimock , 2005) وهدفت إلى التعرف على تأثير التعصب الرياضي لدى مشجعين الفرق الرياضية المحترفة في استراليا، وبلغت العينة (٢٣١) مشجعاً. وتوصل الباحث إلى نتائج منها: أن الجماهير التي تصنف بأنها أكثر تعصبا لفريق معين كانوا أقل تحكما في سلوكياتهم العدوانية في المباريات من المشجعين الآخرين.

- دراسة (الدوس، ٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على خصائص المشجعين وأسباب التعصب الرياضي، والتعرف على أثر التنشئة الاجتماعية على التعصب الرياضي، والتعرف على العلاقة بين الإعلام الرياضي والتعصب الرياضي في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتوصل الباحث إلى نتائج منها: أن ٥٥٪ من أفراد العينة يقضون أقل من ساعة في مشاهدة البرامج الرياضية، وأن ٥٨٪ من أفراد العينة يتابعون الفضائيات أكثر من الصحافة. وكذلك أكثر من ٥٥٪ من العينة يرون أن

الإعلاميين هم الأكثر تأثيراً في التعصب الرياضي، ٥٤ ٪ يرون أن أخطاء الحكام هو سبب التعصب الرياضي.

- دراسة (الداود والعكور، ٢٠١٢) هدفت الدراسة التعرف على ظاهرة التعصب الرياضي في كرة القدم بالأردن من نظر المدربين الاداريين واللاعبين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان أداة الدراسة التي أعدها العلاوي (٢٠٠٤) وطبقت الأداة على عينة تكونت من (١٦٩) فردا من (١٢) ناديا رياضيا في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ظاهرة التعصب الرياضي في الأردن جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مجال العنف الرياضي للإداريين واللاعبين والمدربين وبلغ أكثرها حدة عند اللاعبين.

- دراسة ا (الملخ، ٢٠١٣) هدفت التعرف على التعصب الرياضي والاتزان الانفعالي داخل الملعب لدى لاعبي كرة اليد في قطاع غزة، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداتين لقياس مستوى التعصب الرياضي التي تكونت من (٤٠) عبارة موزعة على المجالات التالية: المجال المعرفي، المجال الوجداني، والمجال السلوكي، بينما اشتملت أداة الاتزان الانفعالي على ٢٦ عبارة، وطبقت أداة الدراسة على عينة تكونت من (١٨٠) لاعبا لكرة اليد في قطاع غزة. أظهرت النتائج أن مستوى التعصب الرياضي لدى لاعبي كرة اليد في قطاع غزة بلغ ٦٣ ٪، ومستوى الاتزان الانفعالي ٦٢ ٪.

- دراسة (العطية، ٢٠١٣) وهدفت إلى التطرق لمفهوم التعصب النفسي، أنواعه، أشكاله، مع التركيز على التعصب الرياضي، وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والتربية الأمنية من منظور نفسي معرفي وفقاً لبعض

النظريات النفسية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقدمت الدراسة بناء على تحليل البيانات عدة مباحث منها: العوامل المؤدية إلى التعصب بشكل عام والتعصب الرياضي بشكل خاص، والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية للتعامل مع التعصب الرياضي.

- دراسة (حافظ، ٢٠١٥) هدفت التعرف على دور وسائل الاعلام في مجال الرياضة والصحافة الرياضية على وجه التحديد في الحد من ظاهرة التعصب الرياضي لدى الفئات المجتمعية الأكثر تأثرا بها، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث أداة تتكون من ٤٥ عبارة طبقت أداة الدراسة على (١٥٠) طالبا من طلاب جامعة عجمان في دولة الامارات العربية المتحدة، أظهرت النتائج أن الصحافة الرياضية لم يكمن لها دور ايجابي يذكر في الحد من التعصب الرياضي وأن الصحف الرياضية ومواقع التواصل الاجتماعي من أكثر وسائل الاعلام تأجيجا لظاهرة التعصب الرياضي وأكدت النتيجة الدور السلبي لوسائل الاعلام ممثلة في هاتين الوسيلتين وبينت الدراسة أن قلة الوعي والثقافة الرياضية وكتابة بعض الصحفيين والاعلاميين في الصحف الرياضية ودعوتهم للعنف والتعصب من أعلى النسب الاحتمالية في تأجيج التعصب الرياضي.

- دراسة (Tasmekt, 2016) وهدفت إلى تقييم مواقف المشجعين التعصبية في الفرق الثلاثة الكبرى لكرة القدم في تركيا. وأجريت الدراسة على (٤٢٩) مشجعاً مؤيداً لأحد الأندية الكبرى لكرة القدم، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأسفرت النتائج عن وجود فروقاً دالة في المواقف التعصبية وفقاً لبعض المتغيرات كالجنس لصالح الذكور، وأيضاً في متغيري

الوضع العائلي والمهنة. وأن (٦٥٪) من المشجعين لديهم مواقف تعصبية لأنديتهم. وأوصى الباحث بضرورة اتخاذ إجراءات وقائية للحد من انتشار ظاهرة التعصب الرياضي.

الطريقة والاجراءات

منهج البحث: اتبعت البحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة تبوك في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ، وعددهم (٩٧٧٩) طالباً.

عينة البحث: تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلاب جامعة تبوك في مدينة تبوك حسب الكلية والقسم والشعبة والبالغ عددها (٤٢٣) طالباً، المسجلين في الجامعة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧- ١٤٣٨ه.

أداة البحث: تم تصميم استبانتين لتحقيق أهداف البحث، الاستبانة الأولى تقيس مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب الجامعة، والاستبانة الثانية للتعرف على طرق الوقاية من التعصب الرياضي من وجهة نظرهم.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة، بعرض استبانة البحث بصورتها الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بالإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم بالجامعات السعودية. وبناء على رأي المحكمين، وفي ضوء ملاحظاتهم، تم إجراء التعديل على بعض العبارات ولم يتم حذف أي عبارة، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من جزئيين، الأول يتضمن (٤٠) عبارة تتعلق بمقياس التعصب الرياضي، و تندرج تحت ثلاثة أبعاد، هي: البُعد الانفعالي ويتكون من (١٤) عبارة، بُعد الانتماء الرياضي

ويتكون من (١٤) عبارة، بعُد المعرفة الرياضية يتكون من (١٢) عبارة. أما الجزء الثاني فتناول طرق الوقاية من التعصب الرياضي ويشتمل على (٢٨) عبارة تناولت طرق الوقاية من التعصب الرياضي. وتم حساب معاملات الاتساق الداخلي للعبارات، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الأداة والبُعد الذي تنتمي له وتراوحت بين (٠.٥٥ – ٠.٨٥) ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وتراوحت بين (٠.٣٧ – ٠.٧٥) . وهذه المعاملات تدل على أن أداة الدراسة مناسبة لغايات البحث العلمي.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات أداة البحث تم تطبيق استبانة البحث على عينة عشوائية مكونة من (٤٥) طالباً من جامعة تبوك، ، وتم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة الفا لكرو نباخ لكل بعُد من أبعاد الأداة وكانت معاملات الثبات على النحو الآتي: البُعد الانفعالي (٠,٨٨) ، بعُد الانتماء الرياضي (٠,٨٦) ، بُعد المعرفة الرياضية (٠.٩٠) ، و كان معامل ثبات الأداة التي تناولت التعصب الرياضي (٠.٩٤) ، أما معامل الثبات للجزء الثاني من الأداة التي تناولت طرق الوقاية من التعصب الرياضي بلغ (٠.٩٦) وهي قيم مقبولة لغايات البحث.

تصحيح الأداة:

اعتمد تدريج ثلاثي للإجابة عن فقرات الأداة، (أوافق، غير متأكد، لا أوافق) حيث تعطى القيمة (١) لا أوافق، (٢) غير متأكد، (٣) أوافق، في حالة الفقرات الموجبة، أما الفقرات السالبة فتعطى القيم (٣) لا أوافق،

(٢) غير متأكد، (١) أوافق كما اعتمد التصنيف التالي لتحديد مستوى توافر العبارة (٣- ٢.٣٤) مرتفع، (٢,٣٣ –١,٦٧) متوسط، (١,٦٦ – ١) منخفض.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة التعصب الرياضي، ولكل عبارة في كل بعُد كما في الجداول التالية: (١، ٢، ٣، ٤)

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة التعصب الرياضي

البُعد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافره
المعرفة الرياضية	١٤	٩٦.٢	١٠٢.٠	١	مرتفع
الانتماء الرياضي	١٤	٩٣.٢	١٣٧.٠	٢	مرتفع
البعد الانفعالي	١٢	٥٢.٢	١٣٦.٠	٣	مرتفع
الكلي	٤٠	٨٢.٢	١٢٦.٠		مرتفع

يتضح من الجدول (١) أن جميع أبعاد أداة التعصب الرياضي قد جاءت بدرجة عالية حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣ – ٢.٣٤) ، و أن بُعد المعرفة الرياضية قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٩٦.٢) وانحراف معياري مقداره (١٠٢.٠) ، ويرى الباحث أن الثقافة والمعرفة الرياضية تلعب دوراً بالغ الأثر في تشكيل اتجاه وميول الأفراد نحو

تحديد نوعية السلوك الرياضي المتبع وخاصة في المراحل العمرية المبكرة للتنشئة الاجتماعية، وما ينتج من ممارسات تتفق مع القيم والأخلاق الرياضية المتزنة، وأيضا السلوكيات المخالفة للمسؤولية الأخلاقية والأدبيات المهنية. لذا من الجدير بالاهتمام أن يعُمل على غرس وإكساب طلبة الجامعة الاتجاهات الإيجابية والتثقيف الرياضي الموجه للسلوك المتزن. وهذا ما أكدت عليه نظرية التعلم الاجتماعي في تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية مثل: الأسرة والمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام على في تنمية الاتجاهات التعصبية. وهذا يتفق مع أشارت إليه دراسة (حجاج، ٢٠٠٢) في أهمية التنشئة الاجتماعية وتأثيرها في تحديد مستوى التعصب الرياضي.

ثم حل بُعد الانتماء الرياضي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٣)، وانحراف معياري مقداره (٠. ١٣٧). ويرى الباحث أن الانتماء الرياضي ليس ظاهرة سلبية بالمطلق، وإنما حق مشروع لكل فرد أن يظهر انتمائه دون تعصب أو تحيز لفريق أو نادي ما شريطة أن يتسم بالروح الرياضية التي تمكنه من تقبل النتائج واحترام الخصوم. لذا فأن الانتماء نتيجة طبيعية لعلاقة ديناميكية تفاعلية بين الفرد والمجتمع كونه يحقق ذاته من خلال الجماعة، ويفرز هذا التفاعل سلوكيات متعددة منها التعصب (العبيدي، ٢٠٠٥: ٣)، وذلك يتفق مع نتائج دراسة (الدوس، ٢٠١١) في أن عدم الفهم الثقافي للانتماء الرياضي يساهم بدرجة كبيرة في زيادة التعصب الرياضي.

وحل في المرتبة الثالثة والأخيرة البعُد الانفعالي بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٥٢) وانحراف معياري مقداره (٠. ١٣٦)، ويُعد البُعد الانفعالي أحد

المكونات الرئيسة للاتجاهات التعصبية، ويتمثل في التعبير عن مشاعر الفرد وانفعالاته (المعايطة، ٢١٤: ٢٠١٠). كما جاء المتوسط الحسابي العام لأداة التعصب الرياضي لدى طلاب جامعة تبوك (٢. ٨٢)، وقد جاء بمستوى مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسنين وآخرون، ١٩٩٣)، ودراسة (جواد وحازر، ٢٠١٤)، مع اختلاف مجتمع الدراسة المستخدم في الدراستين عن الدراسة الحالية.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات في كل بعُد من أبعاد أداة التعصب الرياضي كما في الجداول التالية: (٣، ٢، ٤)

أولا: البُعد الانفعالي

جدول (٢) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على أداة التعصب الرياضي المتعلقة بالبُعد الانفعالي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
14	أفعل المستحيل ليفوز فريقي	2. 96	. 235	1	مرتفع
13	أشعر دائما أن فريقي هو الأقوى.	2. 95	. 235	2	مرتفع
4	أختلف مع اصدقائي بسبب الرياضة.	2. 94	. 286	3	مرتفع
10	يرتفع صوتي بالذم أثناء المباراة.	2. 93	. 297	4	مرتفع
6	استهين بقدرات الفريق المنافس.	2. 92	. 297	5	مرتفع
12	أشعر بالحزن والاكتئاب عندما يهزم فريقي.	2. 91	. 297	6	مرتفع
7	يوجد اهتمام مبالغ فيه نحو الرياضة	2. 90	. 307	7	مرتفع
8	ثقتي في فريقي غير محدودة.	2. 89	. 421	8	مرتفع
3	أكره فريقي عندما ينهزم في مباراة	2. 86	. 423	9	مرتفع
1	أسارع بدخول الملعب عند إصابة أحد أفراد فريقي.	2. 84	. 435	10	مرتفع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
2	أنادي بصوت عال على أفراد الفريق في أثناء المباريات.	2. 82	. 456	11	مرتفع
5	الرياضة مضيعة للوقت.	1. 32	. 728	12	منخفض
9	أقوم بحركات لا إرادية أثناء المباراة.	1. 07	. 370	13	منخفض
11	أكره الحكم عندما ينهي المباراة ضد فريقي	1. 03	. 237	14	منخفض

يتضح من الجدول (٢) أن (١١) عبارة قد جاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢. ٩٦ - ٢. ٨٢) ، والعبارات مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي :

"أفعل المستحيل ليفوز فريقي " وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٦) وانحراف معياري مقداره (٠. ٢٣٥) ، يليها "أشعر دائما أن فريقي هو الأقوى "بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وانحراف معياري مقداره (٠. ٢٣٥) ، يليها "أختلف مع اصدقائي بسبب الرياضة "بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٤) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٣٨) ، يليها "يرتفع صوتي بالذم أثناء المباراة" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٣) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٩٧) ، يليها "استهين بقدرات الفريق المنافس" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٢) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٩٧) ، يليها "أشعر بالحزن والاكتئاب عندما يهزم فريقي" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩١) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٩٧) ، يليها "يوجد اهتمام مبالغ فيه نحو الرياضة "بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٠٧) ، يليها "ثقتي في فريقي غير محدودة" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٩)

وبانحراف معياري مقداره (. ٤٢١) . ، يلها "أكره فريقي عندما ينهزم في مباراة" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٦) بانحراف معياري مقداره (٠. ٤٢٣) ، يليها "أسارع بدخول الملعب عند إصابة أحد أفراد فريقي" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٤) بانحراف معياري مقداره (٠. ٤٣٥) ، وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة " أنادي بصوت عال على أفراد الفريق في أثناء المباريات "بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٢) بانحراف معياري مقداره (٠. ٤٥٦) .

كما جاءت ثلاث عبارات بدرجة منخفضة حيث تراوحت متوسطات الحسابية بين (١. ٦٦ - ١) وقد جاءت على النحو الآتي: الرياضة مضيعة للوقت بمتوسط حسابي مقداره (١. ٣٢) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٧٢٨) ، يليها أقوم بحركات لا إرادية أثناء المباراة بمتوسط حسابي مقداره (١. ٠٧) وبانحراف معياري مقداره (. ٧٢٨) وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة أكره الحكم عندما ينهي المباراة ضد فريقي بمتوسط حسابي مقداره (١. ٠٣) ، وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٣٧) . لذا تؤكد جميع العبارات السابقة على ارتفاع متوسط البُعد الانفعالي في التعصب الرياضي بين طلاب الجامعة، وقد يرجع الباحث ذلك إلى أن البيئة الجامعية تأتي مباشرة بعد المرحلة الثانوية وفيها يشعر الطالب بحريته في التعبير عن آرائه وانفعالاته واشباع احتياجاته واظهار جوانب شخصيته في سلوكيات متنوعة ومنها التعصب. حيث يعُد المكون الانفعالي أحد المكونات الجوهرية للاتجاهات التعصبية، وهو معُبر عن مشاعر القرد وانفعالاته (المعايطة، ٢١٤: ٢٠١٠)

ثانيا: بُعد الانتماء الرياضي

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أداة التعصب الرياضي المتعلقة ببعد الانتماء الرياضي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
19	أقلل من احترام قدرات الفريق المنافس.	2. 96	. 202	1	مرتفع
17	يمكن تأجيل عمل خاص بي لكي أشاهد مباراة.	2. 95	. 248	2	مرتفع
24	أنا ضد من ينتقد فريقي بشكل موضوعي	2. 94	. 286	3	مرتفع
28	أسارع إلى أعضاء فريقي لتقديم التهاني في الفوز في المباراة.	2. 92	. 286	4	مرتفع
26	هديتي المفضلة لزملائي الميداليات الرياضية.	2. 91	. 286	5	مرتفع
16	يمكنني تأجيل أي عمل عدا مشاهدة مباراة رياضية	2. 90	. 286	6	مرتفع
23	أفضل السفر مع فريقي عند المنافسات الرياضية	2. 90	. 297	7	مرتفع
18	أتنازل عن وجهة نظري بسهولة عند حدوث مشكلة في المباراة	2. 89	. 320	8	مرتفع
22	أتفاخر بالفريق الرياضي الذي أنتمي إليه	2. 89	. 307	9	مرتفع
15	الرياضة هي كل شيء في حياتي.	2. 88	. 330	10	مرتفع
20	البرامج الرياضية هي جزء من البرامج المفضلة لدي	2. 87	. 339	11	مرتفع
21	ذاكرتي قوية في حفظ أسماء اللاعبين.	2. 86	. 339	12	مرتفع
25	أعتقد أن الحكم هو القاضي داخل الملعب	2. 86	. 375	13	مرتفع
27	عندما أتناول الجريدة أبحث مباشرة عن أخبار الرياضة.	2. 86	. 383	14	مرتفع

يتضح من الجدول (٣) أن جميع العبارات وعددها (١٤) عبارة قد جاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٩٦ - ٢.٨٦) ، والعبارات مرتبة تنازليا حسب متوسلاتها الحسابية على النحو الآتي: " أقلل من احترام قدرات الفريق المنافس" وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٦) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٠٢) ، يليها "يمكن تأجيل عمل خاص بي لكي أشاهد مباراة" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٤٨) ، يليها "أنا ضد من ينتقد فريقي بشكل موضوعي" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٤) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٨٦) ، يليها " أسارع إلى أعضاء فريقي لتقديم التهاني في الفوز في المباراة" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٢) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٨٦) ، يليها "هديتي المفضلة لزملائي الميداليات الرياضية "، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩١) "يمكنني تأجيل أي عمل عدا مشاهدة مباراة رياضية"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٠) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٨٦) يليها "أفضل السفر مع فريقي عند المنافسات الرياضية"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩١) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٩٧) ، يليها "أتنازل عن وجهة نظري بسهولة عند حدوث مشكلة في المباراة"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٩) وبانحراف معياري مقداره (٠.٣٢٠) ، يليها "أتفاخر بالفريق الرياضي الذي أنتمي إليه" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٩) وبانحراف معياري مقداره (٠.٣٠٧) ، يليها "الرياضة هي كل شيء في حياتي" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٨) وبانحراف معياري

مقداره (٠. ٣٣٠) ، يليها "البرامج الرياضية هي جزء من البرامج المفضلة لدي"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٧) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٣٩) ، يليها "ذاكرتي قوية في حفظ أسماء اللاعبين" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٣٩) يليها "أعتقد أن الحكم هو القاضي داخل الملعب" بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٧٥) ، يليها "عندما أتناول الجريدة أبحث مباشرة عن أخبار الرياضة" وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٨٣) . والملاحظ من العرض السابق أن المتوسط الحسابي لجميع عبارات البُعد مرتفعة، ويرى الباحث بأن الانتماء الرياضي احتياج نفسي وفرصة للمشاركة المجتمعية، ونظاماً اجتماعياً في مظاهر المجتمع المعاصر، وتعتبر الأنشطة الرياضية مرجع أساسي لاستثمار وقت الفراغ وممارسة الترويح وتفريغ الانفعالات التي تولدها ضغوط الحياة، لذا جذبت الأنشطة الرياضية والأحداث التنافسية حشداً كبيراً من الجمهور والمتابعين ومنهم بالطبع طلبة الجامعة، حيث أصبحت وسيلة ترفيهية أساسية خاصة في وجود زخم إعلامي بوسائل جاذبة ومشوقة تعتمد على الأثارة والمتعة وغرس الانتماء الإيجابي، وأحياناً تدعو تلك القنوات الإعلامية وتشجع التشدد والتعصب والعداء في الانتماء الرياضي مما يجعل الرياضة خطراً على الفرد والمجتمع وتبتعد كثيرا عن الأهداف الإيجابية التي تسعى لتحقيقها. وذلك يقودنا إلى أهمية تقديم برامج إرشادية وتوجيهية عن أهمية الانتماء الرياضي المعتدل في حياة الشباب الجامعي والبعيد عن التعصب والعنف الرياضي.

ثالثا: بُعد المعرفة الرياضية

جدول (٤) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على أداة التعصب الرياضي المتعلقة ببعد المعرفة الرياضية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
A40	ثقتي في فريقي عالية.	٩٨.٢	.001	١	مرتفع
A39	أعتقد أن الرياضة غالب ومغلوب.	٩٧.٢	.003	٢	مرتفع
A38	الرياضة أحد مجالات اهتمامي.	٩٦.٢	.001	٣	مرتفع
A37	ينبغي أن نلتزم بالهدوء أثناء المباريات.	٩٥.٢	.004	٤	مرتفع
A35	أتابع المنافسات الرياضية باستمرار.	٩٤.٢	.261	٥	مرتفع
A29	يوجد اهتمام مبالغ فيه في المنافسات الرياضية.	٩٣.٢	.286	٦	مرتفع
A30	أنا أشجع فريقي فأنا انسان متحضر.	٩٢.٢	.291	٧	مرتفع
A36	ينبغي أن نلتزم بالهدوء أثناء المباريات.	٩٢.٢	.297	٨	مرتفع
A33	الاهتمام بالرياضة يفوق كل شيء في حياتي.	٩١.٢	.290	٩	مرتفع
A32	أعتقد أن الرياضة مفتاح تقدم الشعوب	٩١.٢	.297	١٠	مرتفع
A31	البرامج الرياضية هي المفضلة لي.	٩١.٢	.339	١١	مرتفع
A34	أفضل القراءة في موضوعات الرياضة.	**٩٠.٢**	.335	١٢	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن جميع العبارات وعددها (١٢) عبارة قد جاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٩٨ - ٢.٩٠) ، والعبارات مرتبة تنازليا حسب متوسلاتها الحسابية على النحو الآتي:

"ثقتي في فريقي عالية" ، وقد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٨) وبانحراف معياري مقداره (٠.٠٠١) ، يليها "أعتقد أن الرياضة غالب ومغلوب" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٧) وبانحراف معياري مقداره (٠.٠٠٣) ، يليها "الرياضة أحد مجالات اهتمامي" وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٦) وبانحراف معياري مقداره (٠.٠٠١) ، يليها "ينبغي أن نلتزم بالهدوء أثناء المباريات " ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠.٠٠٤) ، يليها "أتابع المنافسات الرياضية باستمرار" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٤) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٦١) ، يليها "يوجد اهتمام مبالغ فيه في المنافسات الرياضية" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٣) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٨٦) ، يليها "أنا أشجع فريقي فأنا انسان متحضر" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٢) بانحراف معياري مقداره (٠.٢٩١) ، يليها "ينبغي أن نلتزم بالهدوء أثناء المباريات" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩٢) وبانحراف معيار مقداره (٠.٢٩٧) ، يليها "الاهتمام بالرياضة يفوق كل شيء في حياتي" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩١) وبانحراف معياري مقداره (٠.٢٩٠) ، يليها "أعتقد أن الرياضة في مفتاح تقدم الشعوب" ، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢.٩١) وبمتوسط حسابي مقداره (٠.٢٩٧) ، يليها

"البرامج الرياضية هي المفضلة لي"، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩١) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٣٩) ، يليها "أفضل القراءة في موضوعات رياضية"، وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، و بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٣٥) . وتدل العبارات السابقة على قصور في الثقافة والمعرفة الرياضية لدى طلاب الجامعة عن الدور البالغ الأهمية الذي تقوم به الرياضة، ودورها الإيجابي على مستوى الفرد والمجتمع. وهذا يستدعي نشر الوعي والتثقيف الرياضي وغرس القيم والمبادئ النبيلة لدى طلاب الجامعة عبر طرق ووسائل مختلفة ليقوم كلٍ بدوره كما ينبغي سواء الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو الإعلام.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب جامعة تبوك في مستوى التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الاقامة) أو التفاعل بينهم؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلاب جامعة تبوك حسب متغيرات الدراسة: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، ومكان الاقامة) ، كما في الجدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب على أداة التعصب حسب متغيرات البحث

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة المباريات الرياضية	يتابع	275	113. 51	1. 043
	لا يتابع	148	113. 24	1. 184
العدد الكلي		423		
المجال الدراسي	الصحي	126	115. 32	1. 140
	الهندسي	192	110. 16	1. 065
	الانساني والاجتماعي	105	114. 65	1. 125
العدد الكلي		423		
مكان الاقامة	داخل المدينة	299	112. 54	1. 042
	خارج المدينة	124	114. 20	1. 247
العدد الكلي		423		

يتضح من جدول (٥) وجود فروق بين المتوسطات الحسابات لإجابات أفراد العينة على أداة التعصب الرياضي باختلاف متغيرات الدراسة: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الاقامة). ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة استخدم تحليل التباين الثلاثي كما في الجدول (٦)

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الثلاثي لبيان أثر كل من المجال، والمتابعة، ومكان الاقامة على مستوى التعصب الرياضي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائية
متابعة المباريات الرياضية	.736	1	.736	.055	.815
المجال الدراسي	262.170	2	131.085	9.740	.000
مكان الاقامة	76.960	1	76.960	5.718	.017
المجال ❖المتابعة	26.328	2	13.164	.978	.377
الاقامة ❖المتابعة	11.316	1	11.316	.841	.360
المجال ❖الاقامة	18.051	1	18.051	1.341	.247
المجال ❖ المتابعة ❖ الاقامة	10.176	1	10.176	.756	.385
الخطأ	5558.472	413	13.459		
الكلي	8199.872	422			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمستويات التعصب الرياضي للطلاب الذين يتابعون المباريات الرياضية عن الذين لا يتابعون، أي لا يختلف مستوى التعصب الرياضي للطلاب الذين يتابعون المباريات الرياضية والذين لا يتابعونها، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للتعصب الرياضي تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي للتعصب الرياضي لدى طلاب مدينة تبوك عن الطلاب الذين يقيمون خارج مدينة تبوك لصالح الطلاب الذين يقيمون خارج المدينة، أي أن مستوى التعصب الرياضي للطلاب الذين يقيمون خارج مدينة تبوك أعلى من الطلاب

الذين يقيمون داخل مدينة تبوك. وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن الطلاب الذين خارج المدينة ليس لديهم أنشطة متنوعة ومراكز رياضية تستثمر أوقات فراغهم وطاقاتهم وتوجه ميولهم مقارنة بالطلاب المقيمين في المدن.

كما يظهر وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للتعصب الرياضي للطلاب تعزى للمجال الدراسي: (صحي، هندسي، إنساني) ولتحديد المجالات الدراسية التي توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطاتها الحسابية استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (٧)

جدول (٧)

اختبار شافيه للمقارنات البعدية لتحديد المتوسطات ذات الدلالة الاحصائية

المجال	المجال	الفروق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائي
الصحي	الهندسي	5. 16*	. 000
	الانساني والاجتماعي	. 63	. 432
الهندسي	الصحي	-5. 16*	. 000
	الانساني والاجتماعي	-4. 53-*	. 000
الانساني والاجتماعي	الصحي	-. 63	. 432
	الهندسي	4. 53*	. 000

❖ القيمة دالة احصائيا عند مستوى ٠. ٠٥

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعصب الرياضي بين طلاب التخصصات الصحية وطلاب التخصصات الهندسية لصالح طلاب التخصصات الصحية، أي أن مستوى التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الصحية أعلى منه عند طلاب التخصصات الهندسية، كما يوجد فروق دالة إحصائياً في التعصب الرياضي بين طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية وبين طلاب التخصصات الهندسية لصالح طلاب

التخصصات الإنسانية والاجتماعية، أي أن مستوى التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية أعلى منه عند طلاب التخصصات الهندسية، أما مستوى التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية لا يختلف جوهريا عن مستوى التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الصحية.

السؤال الثالث: ما طرق الوقاية المقترحة من التعصب الرياضي من وجهة نظر طلاب جامعة تبوك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة فقد تم ايجاد المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لطرق الوقاية من التعصب الرياضي وترتيبها تنازليا تبعا لمتوسطات الحسابية وكانت النتائج كما في الجدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لطرق الوقاية من التعصب الرياضي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
6	إخضاع الإداريين في الأندية واللاعبين لبرنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية كمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي.	2. 96	. 100	١	مرتفع
11	وضع حد للتجاوزات الإعلامية المهيجة للجمهور في الصحف والمواقع الإلكترونية، وشبكات التواصل الاجتماعي، بالتعاون مع وزارة الداخلية، ووزارة الثقافة والإعلام، والمؤسسات المعنية. وذلك بسن قوانين صارمة لمحاسبة من يتسبب في أي مظهر من مظاهر التعصب الرياضي.	2. 96	. 205	٢	مرتفع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
10	إطلاق جوائز للروح الرياضية للمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والإعلامي من مختلف الفئات لاعبين ورؤساء أندية وجماهير وإداريين وإعلاميين.	2. 96	. 220	٣	مرتفع
7	الحوار الصحي الإيجابي لإعطاء كل الفئات الفرصة للتعبير عن نفسها.	2. 96	. 220	٤	مرتفع
4	إيجاد إخصائي علم نفس رياضي في الأندية أو الفرق الرياضية للحد من ظاهرة الشحن النفسي السلبي.	2. 95	. 248	٥	مرتفع
15	تضمين منهاج التربية البدنية بعض الوحدات النظرية عن أخلاقيات الرياضة وتمجيد مبدأ اللعب والتشجيع النظيف.	2. 95	. 275	٦	مرتفع
14	رفع مستوى كوادر الاعلام الرياضي من الدورات المستمرة وورش العمل.	2. 95	. 275	٧	مرتفع
8	الاهتمام أكثر بالحكام من حيث تدريبهم وإلحاقهم بورش العمل والندوات المتخصصة بهدف تقليل الأخطاء إلى الحد الأدنى.	2. 95	. 275	٨	مرتفع
16	إطلاق جوائز للروح الرياضية والمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والاعلامي.	2. 94	. 286	٩	مرتفع
13	تعزيز ثقافة التسامح والروح الرياضية في الوسط الاعلامي والمجتمع	2. 93	. 310	١٠	مرتفع
12	تأهيل الإعلاميين الرياضيين من خلال عقد المزيد من الدورات التدريبية والملتقيات التنويرية وورش العمل المهنية حول موضوعية التعبير، والكتابة الصحفية والطرح المتزن.	2. 92	. 310	١١	مرتفع
2	تثقيف الأفراد والجماهير بطرق التعبير السلمية في حالة الفوز أو خسارة	2. 90	. 297	١٢	مرتفع
1	تخفيف حدة الاعلام الرياضي والابتعاد عن تأجيج الجماهير الرياضية	2. 88	. 297	١٣	مرتفع

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
27	عدم التركيز على اللافتات المسيئة لأحد أطراف المباراة إن وجدت	2. 86	. 307	١٤	مرتفع
5	التقليل من حدة ضغوط وتوترات اللاعبين قبل المنافسة الرياضية التقليل من حدة ضغوط وتوترات اللاعبين قبل المنافسة الرياضية	2. 84	. 283	١٥	مرتفع
9	التعاون بين جميع الجهات التي لها علاقة بالرياضة من أجل زيادة الوعي لدى الجماهير وترسيخ المعاني الصحيحة للانتماء الرياضي وقيمه السامية	2. 83	. 351	١٦	مرتفع
21	تنمية الوعي وتكوين اتجاهات إيجابية داعمة لأهمية تغير السلوكيات الرياضية غير المقبولة	2. 80	. 339	١٧	مرتفع
23	عدم تناول القضايا الخلافية إعلامياً والتركيز على القواسم المشتركة ومحاولة إظهارها.	2. 78	. 347	١٨	مرتفع
3	رفع مستوى كفاءة التحكيم الرياضي	2. 71	. 347	١٩	متوسط
25	البعد عن الإثارة والغاء الآخر والتحيز في التغطية الإعلامية للعبة رياضية معينة ككرة القدم.	2. 68	. 344	٢٠	متوسط
24	قيام الاعلام الرياضي بعمل لقاءات حوارية تفاعلية بين مختلف الأندية الرياضية.	2. 32	. 379	٢١	متوسط
28	أن تكون البيانات التي تصدر عن الاعلام الرياضي بشأن المباريات الرياضية دقيقة وغير متسرعة.	2. 30	. 404	٢٢	متوسط
18	اقتراح ميثاق شرف اخلاقي للإعلام الرياضي يسهم في تفعيل دور الاعلام الرياضي في الحد من التعصب الرياضي.	2. 30	. 434	٢٣	متوسط
19	التركيز على السلوكيات الايجابية في الملاعب وإعطاء مساحة واسعة لها في البرامج الرياضية.	2. 22	. 417	٢٤	متوسط
26	مخاطبة وسائل الاعلام الرياضي للعقل أكثر من العاطفة	2. 20	. 406	٢٥	متوسط
22	خلق بيئة حوارية نقاشية بين مختلف الفئات	1. 61	. 461	٢٦	منخفض

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى توافرها
	وقطاعات الجماهير الرياضية وإيضاح الآراء والأفكار والمشكلات والمقترحات.				
20	العمل على نشر ثقافة تقبل الخسارة وقبول الآخر من خلال البرامج والمقالات الرياضية.	1. 50	. 467	٢٧	منخفض
17	وضع حد للتجاوزات الاعلامية المهيجة للجمهور في الصحف والمواقع الاجتماعية وشبكات التواصل لاجتماعي بالتعاون مع وزارة الداخلية والثقافة والاعلام وذلك بسن قوانين صارمة لمحاسبة من يتسبب في أي مظهر من مظاهر التعصب.	1. 53	. 476	٢٨	منخفض

يتضح من الجدول (٨) أن (١٨) عبارة قد جاءت بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عليها بين (٢. ٩٦ – ٢. ٧٨) ، وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: إخضاع الاداريين في الأندية واللاعبين لبرنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية كمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، وقد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ١٠٠) ، يليها وضع حد للتجاوزات الإعلامية المهيجة للجمهور في الصحف والمواقع الإلكترونية، وشبكات التواصل الاجتماعي، بالتعاون مع وزارة الداخلية، ووزارة الثقافة والإعلام، والمؤسسات المعنية، وذلك بسن قوانين صارمة لمحاسبة من يتسبب في أي مظهر من مظاهر التعصب الرياضي، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٤) وبانحراف معياري مقداره

(٠.٢٠٥) يليها إطلاق جوائز للروح الرياضية للمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والإعلامي من مختلف الفئات لاعبين ورؤساء أندية وجماهير وإداريين وإعلاميين، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٢) ، يليها الحوار الصحي الإيجابي لإعطاء كل الفئات الفرصة للتعبير عن نفسها، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٤٨) ، يليها إيجاد إخصائي علم نفس رياضي في الأندية أو الفرق الرياضية للحد من ظاهرة الشحن النفسي السلبي، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٤٨) ، يليها تضمين منهاج التربية البدنية بعض الوحدات النظرية عن أخلاقيات الرياضة وتمجيد مبدأ اللعب والتشجيع النظيف، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠ .٢٧٥) ، يليها رفع مستوى كوادر الاعلام الرياضي من الدورات المستمرة وورش العمل وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٧٥) يليها الاهتمام أكثر بالحكام من حيث تدريبهم وإلحاقهم بورش العمل والندوات المتخصصة بهدف تقليل الأخطاء إلى الحد الأدنى وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٥) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٧٥) ، يليها إطلاق جوائز للروح الرياضية والمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والاعلامي، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٤) وانحراف معياري مقداره (٠. ٢٨٦) ، يليها تعزيز ثقافة التسامح والروح الرياضية في الوسط الاعلامي والمجتمع، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٣) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣١٠) ، يليها تأهيل الإعلاميين

الرياضيين من خلال عقد المزيد من الدورات التدريبية والملتقيات التنويرية وورش العمل المهنية حول موضوعية التعبير، والكتابة الصحفية والطرح المتزن وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٢) ، وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣١٠) . يليها تثقيف الأفراد والجماهير بطرق التعبير السلمية في حالة الفوز أو خسارة، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٩٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٩٧) ، يليها تخفيف حدة الاعلام الرياضي والابتعاد عن تأجيج الجماهير الرياضية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٨) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٩٧) ، عدم التركيز على اللافتات المسيئة لأحد أطراف المباراة إن وجدت، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٦) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٠٧) ، يليها التقليل من حدة ضغوط وتوترات اللاعبين قبل المنافسة الرياضية التقليل من حدة ضغوط وتوترات اللاعبين قبل المنافسة الرياضية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٤) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٢٨٣) ، يليها التعاون بين جميع الجهات التي لها علاقة بالرياضة من أجل زيادة الوعي لدى الجماهير وترسيخ المعاني الصحيحة للانتماء الرياضي وقيمه السامية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٣) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٥١) ، يليها تنمية الوعي وتكوين اتجاهات إيجابية داعمة لأهمية تغير السلوكيات الرياضية غير المقبولة، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٨٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٣٩) ، يليها عدم تناول القضايا الخلافية إعلامياً والتركيز على القواسم المشتركة ومحاولة إظهارها، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٧٨) وبانحراف معياري مقداره (. ٣٤٧) . ويرى الباحث أن أهم الطرق

المقترحة للوقاية التي تم اختيارها ركزت على عظم الدور الإيجابي الإعلامي والمنتمين لهذا المجال من إعلاميين ومقدمي البرامج الرياضية وأيضاً القياديين في المؤسسات التعليمية والأندية الرياضية ودورهم في التوعية والتثقيف الرياضي للحد من ظاهرة التعصب الرياضي.

كما جاءت (٧) عبارات بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسلاتها الحسابية بين (٢. ٣٣ – ١. ٦٧) ، وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: رفع مستوى كفاءة التحكيم الرياض يوقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٧١) ، وبانحراف معياري مقداره (. ٣٤٧) يليها البعد عن الإثارة والغاء الآخر والتحيز في التغطية الإعلامية للعبة رياضية معينة ككرة القدم بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٦٨) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٤٤) يليها قيام الاعلام الرياضي بعمل لقاءات حوارية تفاعلية بين مختلف الأندية الرياضية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٣٢) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٣٧٩) ، يليها أن تكون البيانات التي تصدر عن الاعلام الرياضي بشأن المباريات الرياضية دقيقة وغير متسرعة، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٣٠) ، وبانحراف معياري مقداره (٠. ٤٠٤) ، يليها اقتراح ميثاق شرف اخلاقي للإعلام الرياضي يسهم في تفعيل دور الاعلام الرياضي في الحد من التعصب الرياضي، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٣٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٤٣٤) ، يليها التركيز على السلوكيات الايجابية في الملاعب وإعطاء مساحة واسعة لها في البرامج الرياضية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٢٢) ، وبانحراف معياري مقداره (٠. ٤١٧) يليها مخاطبة وسائل الاعلام الرياضي للعقل

أكثر من العاطفة بمتوسط حسابي مقداره (٢. ٢٠) وبانحراف معياري مقداره (٤٠٦.).

وجاءت (٣) عبارات بدرجة منخفضة حيث تراوحت متوسلاتها الحسابية بين (١. ٦٦ – ١) ، وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: خلق بيئة حوارية نقاشية بين مختلف الفئات وقطاعات الجماهير الرياضية وإيضاح الآراء والأفكار والمشكلات والمقترحات ' وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (١. ٦١) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٤٦١) يليها العمل على نشر ثقافة تقبل الخسارة وقبول الآخر من خلال البرامج والمقالات الرياضية، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (١. ٥٠) وبانحراف معياري مقداره (٠. ٤٦٧) يليها وضع حد للتجاوزات الإعلامية المهيجة للجمهور في الصحف والمواقع الاجتماعية وشبكات التواصل لاجتماعي بالتعاون مع وزارة الداخلية والثقافة والإعلام وذلك بسن قوانين صارمة لمحاسبة من يتسبب في أي مظهر من مظاهر التعصب، وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (١. ٥٣) وبانحراف معياري مقداره (. ٤٧٦) . ويشير الباحث إلى أن العبارات التي أخذت درجة منخفضة من وجهة نظر طلاب الجامعة بأنها تمثل تطلعات يمكن أن تتبناها الجهات العليا وتحتاج إلى خطط وبرامج استراتيجية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب جامعة تبوك على طرق الوقاية من التعصب الرياضي تعزى للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الاقامة) أو التفاعل بينهم؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلاب جامعة تبوك لطرق الوقاية من التعصب الرياضي وفقاً للمتغيرات التالية: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، ومكان الاقامة) كما في الجدول (٩)

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب على طرق الوقاية من التعصب حسب متغيرات البحث

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة المباريات الرياضية	يتابع	275	113. 34	. 229
	لا يتابع	148	113. 05	. 458
العدد الكلي		423		
المجال الدراسي	الصحي	126	83. 183	. 635
	الهندسي	192	81. 175	. 371
	الإنساني والاجتماعي	105	82. 575	. 414
العدد الكلي		423		
مكان الإقامة	داخل المدينة	299	82. 061	. 248
	خارج المدينة	124	82. 250	. 521
العدد الكلي		423		

يتضح من جدول (٩) وجود فروق بين المتوسطات الحسابات لتقديرا ت أفراد العينة لطرق الوقاية من التعصب الرياضي باختلاف متغيرات البحث: (متابعة المباريات الرياضية، المجال الدراسي، مكان الإقامة). ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة استخدم تحليل التباين الثلاثي كما في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الثلاثي لبيان أثر كل من (المجال، والمتابعة، ومكان الإقامة) على الوقاية من التعصب الرياضي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائية
متابعة المباريات الرياضية	5. 638	1	1. 192	1. 192	. 276
المجال الدراسي	61. 950	2	6. 549	6. 549	. 002
مكان الإقامة	8. 630	1	1. 825	1. 825	. 177
تفاعل المجال ❖المتابعة	10. 763	2	1. 138	1. 138	. 322
تفاعل الاقامة ❖المتابعة	6. 720	1	1. 421	1. 421	. 234
تفاعل المجال ❖الاقامة	88. 313	1	18. 673	18. 673	. 000
تفاعل المجال ❖ المتابعة ❖ الاقامة	. 541	1	. 114	. 114	. 735
الخطأ	1953. 297	413			
الكلي	3197. 277	422			

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لطرق الوقاية من التعصب الرياضي تعزى لمكان إقامة الطالب ومتابعة المباريات الرياضية والتفاعل بين متغيرات البحث باستثناء التفاعل بين مجال الدراسة والإقامة حيث يوجد بينهما فروق دالة إحصائياً. كما يظهر وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات افراد العينة لطرق الوقاية من التعصب الرياضي تعزى للمجال الدراسي للطلاب في التخصصات: (الصحية، هندسية، إنسانية واجتماعية) ، ولتحديد المجالات الدراسية التي توجد بين متوسطاتها الحسابية فروق دالة إحصائياً استخدم اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (١١)

(جدول ١١)

اختبار شافيه للمقارنات البعدية لتحديد المتوسطات ذات الدلالة الاحصائية

المجال	المجال	الفروق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائي
الصحي	الهندسي	3. 37*	. 000
	الإنساني والاجتماعي	. 39	. 407
الهندسي	الصحي	-3. 37-*	. 000
	الإنساني والاجتماعي	-2. 99-*	. 000
الإنساني والاجتماعي	الصحي	-. 39-	. 407
	الهندسي	2. 99*	. 000

❖ القيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المتوسطات الحسابية لطرق الوقاية من التعصب الرياضي بين طلاب التخصصات الصحية وطلاب التخصصات الهندسية لصالح طلاب التخصصات الصحية، أي أن طرق الوقاية من التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الصحية أعلى منه عند طلاب التخصصات الهندسية، ويرى الباحث بأن المتخصص الصحي يمتلك خبرة ودراية كافية عن أبعاد وآثار التعصب الرياضي السلبي على الفرد والمجتمع، كونهم أكثر مباشرة للحالات والإصابات الناتجة عن التعصب الرياضي سواء للاعبين أو الإداريين أو الجمهور. . . إلخ.

كما يوجد فروق دالة إحصائية في تقدير طرق الوقاية من التعصب الرياضي بين طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية وبين طلاب التخصصات الهندسية لصالح طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية، أي أن مستوى تقدير طرق الوقاية من التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات

الإنسانية والاجتماعية أعلى منه عند طلاب التخصصات الهندسية، أما مستوى تقدير الطلاب لطرق الوقاية من التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الإنسانية والاجتماعية لا يختلف جوهريا عن مستوى تقدير طرق الوقاية من التعصب الرياضي عند طلاب التخصصات الصحية.

* * *

التوصيات:

١- إخضاع الاداريين في الأندية واللاعبين لبرنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية كمهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي.

٢- وضع حد للتجاوزات الإعلامية المهيجة للجمهور في الصحف والمواقع الإلكترونية، وشبكات التواصل الاجتماعي، بالتعاون مع وزارة الداخلية، ووزارة الثقافة والإعلام، والمؤسسات المعنية، وذلك بسن قوانين صارمة لمحاسبة من يتسبب في أي مظهر من مظاهر التعصب الرياضي.

٣- إطلاق جوائز للروح الرياضية للمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والإعلامي من مختلف الفئات لاعبين ورؤساء أندية وجماهير وإداريين وإعلاميين.

٤- الحوار الصحي الإيجابي لإعطاء كل الفئات الفرصة للتعبير عن نفسها.

٥- إيجاد إخصائي علم نفس رياضي في الأندية أو الفرق الرياضية للحد من ظاهرة الشحن النفسي السلبي.

٦- تضمين منهاج التربية البدنية بعض الوحدات النظرية عن أخلاقيات الرياضة وتمجيد مبدأ اللعب والتشجيع النظيف.

٧- رفع مستوى كوادر الاعلام الرياضي من الدورات المستمرة وورش العمل.

٨- الاهتمام أكثر بالحكام من حيث تدريبهم وإلحاقهم بورش العمل والندوات المتخصصة بهدف تقليل الأخطاء إلى الحد الأدنى.

٩- إطلاق جوائز للروح الرياضية والمتميزين والمثالين في الوسط الرياضي والإعلامي.

١٠- تعزيز ثقافة التسامح والروح الرياضية في الوسط الإعلامي والمجتمع.

١١- تأهيل الإعلاميين الرياضيين من خلال عقد المزيد من الدورات التدريبية والملتقيات التنويرية وورش العمل المهنية حول موضوعية التعبير، والكتابة الصحفية والطرح المتزن.

* * *

المراجع

- حافظ، عبده (٢٠١٥) دور الصحافة الرياضية في الحد من ظاهرة التعصب الرياضي لدى الشباب الجامعي، مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص٥٤- ٧٧
- حجاج، محمد (٢٠٠٢م). التعصب والعدوان في الرياضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- حسنين، محمد وعبادة، أحمد وسيار، عبد الرحمن (١٩٩٣م). دراسة تحليلية لظاهرة التعصب الرياضي في دولة البحرين، خطة بحوث معهد البحرين الرياضي الرابعة، معهد البحرين الرياضي بالتعاون مع اللجنة الأولمبية البحرينية، المنامة، ٧- ٤٨.
- الخيشاني، عامر (٢٠١١م). الشغب في الرياضة، جامعة بابل .www uobabylon. edu. iq
- السقا، صلاح (٢٠١١م). شغب الملاعب ظاهرة معقده، جامعة الملك سعود www. bab. com
- الشافعي، حسن وجمال الدين، عبد المحسن (٢٠٠٩م). المسئولية من منظور الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي عن المخاطر الجسيمة والوفاة في المنافسات الرياضية، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، العدد ١٢.
- الداود، راتب والعكور، محمد (٢٠١٢) تحليل ظاهرة التعصب الرياضي في الأردن من وجهة نظر المدربين والاداريين واللاعبين بكرة القدم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد (١٣) ، عدد (٢) ،ص ٧٠- ٩٠.
- الدوس، خالد (٢٠١١م). الإعلام الرياضي وعلاقته بالتعصب الرياضي، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- زهران، حامد (١٩٧٧ م) : علم النفس الاجتماعي. ط٤، عالم الكتب للنشر، القاهرة.

- زهران، حامد (٢٠٠٣م) : علم النفس الاجتماعي. ط٦ ، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- عبد الحميد، حنان عبد المنعم (١٩٩٩م) . البناء العاملي للتعصب الرياضي لدى المشجعين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، القاهرة.
- عبد الله، معتز (١٩٩٧م) . التعصب دراسة نفسية اجتماعية، ط٢، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨) . كيف تؤثر وسائل الاعلام- دراسة في النظريات والاساليب، مكتبة العبيكان، السعودية.
- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١م) : القياس والتقويم التربوي واستخداماته. ط٢، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
- العطية، أسماء (٢٠١٣م) : سيكولوجية التعصب الرياضي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والأمنية –مدخل نفسي معرفي متكامل. المؤتمر الدولي الرابع " الرياضة في مواجهة الجريمة "، شرطة دبي، حكومة دبي، الامارات.
- علاوي، محمد (٢٠٠٤م) . سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، ط٢، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- علي، محمد (٢٠٠٦) : الرياضة والعنف، مجلة أحوال مصرية، العدد ٣٤، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص ٥٣.
- الغامدي، عبد العزيز (٢٠٠٤م) . ندوة "أمن الملاعب الرياضية"، ط١، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص ص: ٣- ٤.
- الملخ، ماهر غازي (٢٠١٣) التعصب الرياضي والاتزان الانفعالي داخل الملعب لدى لاعبي كرة اليد في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة

- المصطفى، عبد العزيز و الربعان، حبيب (١٩٩٧م) . دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للأطفال، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، م ٩، (٢) ، ٣٤٥- ٣٦٨، الرياض.
- المعايطة، خليل عبدالرحمن (٢٠١٤) : علم النفس الاجتماعي. عمان، دار الفكر، ط٣
- Berry, L. (2003) Developing Children and Multicultural Attitudes: The Systemic Psychosocial Influences of Television Portrayals in a Multimedia Society. Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, v9 n4 p360-66
- Bob, S. (2000) Public Television: Commitment to Children's Programs Distance Education, v4 n1 p2 Jan.
- Dimmock, G (2005) : Relation Ship of Fan Identification to Determinants of Aggression Journal of Applied Sport Psychology. vole, 11, March, p 37
- Henry. j. (2003) . Key facts TV violence, family foundation www. kff. org.
- Randall ,C, (2009) social science violence, micro-sociological theory, Princeton University Press.
-Tasmektepligil, &Mehmet Yaicin (2016) . An Assessment of the Attitudes of Three Big Football Teams Supporters in Turkey towards Fanaticism. Universal Journal of Education Research,v4 n11 p 2669-2676.

* * *

- Allawi, M. (2004). The Psychology of Aggression and Violence in Sports, Vol. 2, The Book Center for Publishing, Cairo.
- Ali, M. (2006). Sport and Violence, Journal of Ahwal, Issue 34, Center for Political and Strategic Studies, Cairo, p. 53.
- Al-Ghamdi, A. (2004). Symposium on "Security of Sports Fields", 1st edition, Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh, pp. 3-4.
- Al-Malkh, M. (2013) Intolerance in Sports and emotional Equilibrium in the Field for Handball Players in the Gaza Strip, Unpublished MA Thesis, Islamic University, Gaza
- Mustafa, A. Alrubaan, H. (1997). The role of social systems in the competitive socialization of children, Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, King Saud University, 9, (2), 345-368, Riyadh.
- Al-Maayta, K. (2014). Social Psychology. Amman, Dar Al-Fikr, 3rd edition.

❊ ❊ ❊

List of References:

- Hafez, A. (2015). The role of sports journalism in reducing the phenomenon of intolerance in sports among university youths, Al-Hikma Journal of Media Studies, Al-Hikma Foundation for Publishing and Distribution, Algeria, pp. 54-77.
- Hajjaj, M. (2002). Intolerance and aggression in sports, The Anglo-Egyptian Library, Cairo.
- Hassanein, M. Ubadah, A. and Siar, A. (1993). An Analytical Study of the Phenomenon of Intolerance in Sports in Bahrain, Research Plan of the Fourth Bahrain Sports Institute, Bahrain Sports Institute in cooperation with the Bahrain Olympic Committee, Manama, pp. 7-48.
- Khishani, A. (2011). Riot in Sports, University of Babylon www.uobabylon.edu.iq
- Al-Sakka, S. (2011). Riots in stadiums: A complicated phenomenon, King Saud University, www.bab.com
- Al-Shafei, H. and Jamal Al-Din, A. (2009). Responsibility from the perspective of Islamic law and positive law on serious risks and death in sports competitions, Journal of the Faculty of Physical Education, Mansoura University, Issue 12.
- Al-Dawoud, R. and Al-Akour, M.(2012). Analysis of the phenomenon of intolerance in sports in Jordan from the point of view of coaches, administrators and football players, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, Volume (13), (2), pp. 70-90.
- Aldous, K.(2011). Sports Media and its Relationship to Intolerance in Sports, MA Thesis, Department of Social Studies, Faculty of Arts, King Saud University, Saudi Arabia.
- Zahran, H. (1977). Social Psychology. 4, ‘Alam Alkutub for Publishing, Cairo.
- Zahran, H. (2003). Social Psychology. 6, ‘Alam Alkutub for Publishing, Cairo.
- Abdelhamid, Hanan A.(1999). Factorial Structural of Sports Fanaticism, Unpublished MA Thesis, Faculty of Physical Education for Boys, Helwan University, Cairo.
- Abdullah, M. (1997). Intolerance: Psychological Social Study, 2nd edition, Cairo, Dar Ghraib for Printing and Publishing.
- Abdel-Rahman, M.(1998). How Media Influences - A Study in theories and Methods, Obeikan Library, Saudi Arabia.
- Abdul Hadi, N. (2001). Educational Measurement and Evaluation and its uses. 2nd edition, Amman, Dar Wael Printing and Publishing.
- Attiyah, A. (2013). The psychology of intolerance in sports and its relationship to social and security upbringing - an integrated cognitive and psychological approach. 4th International Conference "Sports Against Crime", Dubai Police, Government of Dubai, UAE.

Intolerance in sports among the students of Tabuk University and the proposed methods of prevention from their point of view

Dr. Mohammed A. Asiri,
Department of Education and Psychology
Faculty of Education and Arts
Tabouk university

Abstract:

The paper aims to detect the level of intolerance among the students of Tabuk University, and the proposed methods of prevention from their point of view. The descriptive approach is used with a cluster random population of (423) students in the University of Tabuk. The researcher used the descriptive approach and to achieve the goals of the research a questionnaire was designed to detect the level of intolerance and other proposed questionnaire to provide methods of prevention and treatment. It was concluded that the level of intolerance in sports among university students was high. The mean value of intolerance in sports was (2.82). The variable of knowledge was the top value; it was the most prominent variable regarding intolerance in sports with a mean of (2.96). Then came the variable of identity scoring a mean of (2.93). The variable of emotion was the third with a mean of (2.52). There were statistically significant differences for the effect of residence variable on intolerance in sports against students living outside the city. In addition, there were statistically significant differences between students of health disciplines and engineering, favoring students of health disciplines. The key ways to prevent intolerance in sports is to let administrators in the clubs and players join training programs on social skills like communication skills and social interaction. The paper proposes several recommendations, including: the intensification of awareness and education programs about intolerance for the individual and society.

Key Words: intolerance in sports, students, the proposed methods of prevention

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess Nourah Bint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Deputy Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
Rector of the University

Deputy Chief Administrator Editor –in- Chief
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sumih
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Education

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Dean of the College of Education