مجلة العلوم التربوية

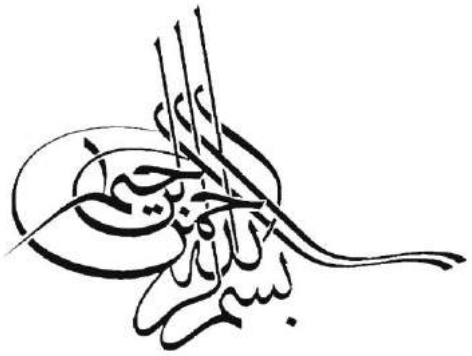
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السادس عشر
محرم ١٤٤٠هـ

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

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / محمود بن سليمان آل محمود

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية -كلية التربية -جامعة الدمام

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 العلوم الاجتماعية
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

متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي **د. عبدالله بن عبدالعزيز المعيقل**	١٩
الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود **د. عثمان محمد المنيع**	١١٧
دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون **د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي**	١٨٣
الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض **د. عبدالله بن مشبب الأحمري**	٢٩٥
دراسة تقويمية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي **د. عبد العزيز سعيد محمد القحطاني د. السيدة محمود إبراهيم سعد** **د. عادل طاهر شاهين**	٤٠٧
حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية **د. عبدالعزيز عبدالرحمن النملة**	٤٨٩
فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة **د. انتصار بنت عبدالعزيز المطوع**	٥٤٩

متطلبات الأمن التربوي للمجتمع
في وسائل التواصل الاجتماعي

د. عبدالله بن عبدالعزيز المعيقل
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي

د. عبدالله بن عبدالعزيز المعيقل

قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ١/ ١٤٣٩هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٦/ ١٤٣٩هـ

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في المجال: الفكري، والاجتماعي، والصحي، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق بين إجابات أفراد العينة دالة إحصائيًا ترجع للمتغيرات التالية: (عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر).

وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية طبقية بلغت (٥٣٧) من مجتمع الدراسة في مدينة الرياض، وتم جمع المعلومات منهم عن طريق الاستبانة، ومن نتائج الدراسة:

موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جدًا، على متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في مجالاته الثلاثة، من خلال: تنمية الرقابة الذاتية، والقدوة الحسنة، والرفقة الصالحة، والثقة بالمجتمع الإسلامي، ونشر الوعي.

وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة على الجانب الفكري لصالح معلمي التعليم العام.

الكلمات المفتاحية:

الأمن التربوي - وسائل التواصل الاجتماعي.

المقدمة:

شهد القرن الماضي العديد من الإنجازات في مجال الاتصالات ففي بداية القرن اخترع (الكسندر غراهام بيل، Alexander Graham Bell) الهاتف، وتوجت نهاية القرن باختراع الحاسبات الآلية التي تعد من أكثر التقنيات حداثة وتعقيدا، وتم من خلالها نشر شبكة (الإنترنت).

وصاحب التسارع المعرفي في هذا العصر تنامي الاهتمام بتقنيات الاتصال فانتشرت وسائل اتصال متعددة يسرت الحصول على المعلومات بأساليب متنوعة وصلت في العصر الحاضر إلى استخدام الهواتف الذكية المتنقلة، وهي من أهم وسائل التواصل الاجتماعي، بل ومن أشدها ضررًا عند سوء استخدامها؛ إذ تشكل شبكة الإنترنت بوجه عام ومواقعها الاجتماعية بوجه خاص عالما افتراضيًا جديدًا يفتح الباب على مصراعيه للأفراد والجماعات والتنظيمات بمختلف أنواعها لتتنفس من خلالها وتُسمع صوتها للآخرين(اللبان، ٢٠١١)

وقد بلغ عدد الاشتراكات في خدمات الاتصالات المتنقلة في المملكة العربية السعودية حوالي (٥١) مليون اشتراك للربع الثاني لعام ٢٠١٤م، وبذلك تكون نسبة الانتشار لخدمات الاتصالات المتنقلة على مستوى السكان في المملكة (١٦٩,٧٪) (هيئة الاتصالات ١٤٣٦هـ).

ولتجنب التأثير السلبي لتقنية الاتصال الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي؛ صدرت الكتابات والنداءات مطالبة بالحفاظ على هوية الأمة ومكتسبات شعوبها حتى لا يطغى البعد العالمي على الأصل المحلي فتضمحل الهوية في هذا الخضم الهائل من الصراع بين الأمم من أجل البقاء، فالأمن التربوي مطلب لكل مجتمع؛ ولأهميته في المجتمع السعودي ومدى الحاجة إليه

في مواجهة بعض المخاطر، وبخاصة ماينتج عن وسائل التواصل الاجتماعي من سلبيات، عقدت العديد من الملتقيات والندوات والمؤتمرات، وكان من آخرها:

ملتقى: "الإرهاب الإلكتروني، خطره وطرق مكافحته" الذي عقد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يوم الثلاثاء ١٤٣٦/١/٢٥هـ، الموافق ٢٠١٤/١١/١٨م.

ومؤتمر"وسائل التواصل الاجتماعي، التطبيقات والإشكالات المنهجية"الذي عقد في الجامعة نفسها خلال الفترة١٩- ١٤٣٦/٥/٢٠هـ، الموافق ١٠- ٢٠١٥/٣/١١م، ويعد تخصيص التأثيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأمنية لوسائل التواصل الاجتماعي، بمحور بحث في هذا المؤتمر شعورًا من المسؤولين بالمشكلة وأهميتها.

تحديد مشكلة الدراسة:

ترتب على التطورات الهائلة في مجال تقنية الاتصال إلغاء المسافات الطبيعية في التواصل بين البشر على نحو غير مسبوق في تاريخ العالم، وأدرك سكان المعمورة أو بدؤا يعون مغزى هذا التقارب المدهش الذي يوحي بأنهم يعيشون بالفعل في قرية كونية واحدة ، لما يرونه من تعاظم تأثير العالمي على المحلي (رجب، ١٤٢٣هـ، ص١٦٣)، وترتب على هذا التقارب المدهش والتواصل غير المنضبط تحديات ثقافية واجتماعية وأمنية وصحية، عانت منها الكثير من المجتمعات، ومنها المجتمع السعودي في عدة صور، ففي تحقيق إجراه الشريف (١٤٢٩هـ) في جريدة الرياض في عددها رقم (١٤٤٨٧) روى فيه تجارب أسر "مخيفة" لأبنائها داخل الغرف المظلمة، وانتهى إلى أن الألعاب الإليكترونية – وكثير منها عن طريق الإنترنت - تغذي الأطفال

بالعنف والمخدرات والجنس؛ لخطورة بعض ما تحتويه من مشاهد تدعو للعنف والرذيلة والسحر، وتدعو أيضاً إلى التنفير والعزلة، وأن الجلوس لفترات طويلة تؤثر على صحة الطفل وحركته، ناهيك عن تأثير ذلك على المستوى الدراسي، وترويج الأفكار ومحاربة الدين وهدر الأموال والتكاسل عن أداء الصلاة المفروضة بالمسجد.

ومن التحديات الأمنية مايعبر عنه بالإرهاب الإلكتروني، فقد أشار المحمود (١٤٣٦هـ، ص٩٨) إلى ماظهر على السطح في الآونة الأخيرة واستفحل أمره من العدوان والتخويف والتهديد باستخدام الموارد المعلوماتية والوسائل الإلكترونية بشتى صنوف العدوان وصور الإفساد على الإنسان في دينه أو نفسه أو عرضه أو عقله أو ماله. كما أشار عبدالرحيم (١٤٣٦هـ، ص٧٦) إلى خطره وأنه إرهاب المستقبل؛ نظرا لتعدد أشكاله وتنوع أساليبه من خلال وسائل الاتصال وتقنية المعلومات.

كما أوضح العقيل ١٤٣٦هـ، ص٣٩٨) أن أعداد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي تتنامى عالميا وعربيًا، وأن من أشهر هذه الشبكات: تويتر(twitter)، وفيس بوك(face book)، ويوتيوب(you tube)، وغوغل بلس(Google plus)، فقد بلغ عدد مستخدمي تويتر (٨٠٠) مليون مستخدم مع نهاية فبراير عام ٢٠١٢م ومايزال العدد في تزايد مستمر. وأضاف البنداري (١٤٣٦هـ، ص١٣٢) أن تكنولوجيا المعلومات في العصر الحاضر أوجدت أهدافًا جديدة للعمليات الإرهابية على الإنترنت.

ولذا تسأل السلمان (١٤٣٦ه) عن أزمة الأمن التربوي - والتي تزداد تفاقماً بانفتاح السوق على مصراعيه - لدخول أدوات تثقيف جديدة -

ودون أي رقابة - ضاربًا مثلاً بجهاز البلاي ستيشن بأجياله المختلفة، والذي يروّج لأنماط وسلوكيات وأدبيات مقيتة، في الوقت الذي قد نسارع في اقتنائه لأطفالنا، على اعتبار أنه مجرد لعبة تسلية لتزجية الوقت ليس إلا!!

وقد تنبه كثير من المفكرين والعقلاء والمربين والباحثين إلى هذا الخطر منذ بداية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي محليًا فكثرت نداءاتهم لتجنب سلبيات التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ للحفاظ على هوية الأمة ومكتسباتها، ومن ذلك: دراسة السعدون (١٤٢٠هـ) التي انتهت إلى جعل مسألة بث الوعي بين المتعلمين هي المسألة الأولى في الجانب التربوي لشبكة الإنترنت، ودراسة الغريب (١٤٢٠هـ) التي خلصت إلى أن حماية أولادنا من السلبيات الأخلاقية لشبكة الإنترنت يجب أن تنبع من الذات والتآزر بين المؤسسات المختلفة، ودراسة مطاوع والعمري (١٤٢٣هـ) حول آثار تقنية الاتصال على النشء السعودي، ودراسة عيد (١٤٢٤هـ) التي بينت علاقة الإنترنت بانتشار المخدرات، ودراسة العمري (٢٠٠٤م) التي بيّن فيها خطر شبكة الإنترنت على المراهقين، ودراسة القحطاني (١٤٣٤هـ) حول دور الأسرة في توعية أولادها باستخدام أدوات التواصل الاجتماعي، ودراسة بن جراش (١٤٣٥هـ) عن وعي أولياء الأمور بآثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ودراسة الشهري (١٤٣٥هـ) حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لحمايتهم الذاتية من سلبيات استخدامها.

ولاشك بأن الانتشار لوسائل التواصل الاجتماعي أوجدت تقاربًا بين الأفراد من خلال أدواته المتعددة وبرامجه المختلفة، التي بلغت في المملكة العربية السعودية أكثر من (٥١) مليون اشتراك (كما في مؤشر الأداء لهيئة

الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٤)، يتوقع أن يكون لها أثر سلبي على الأمن التربوي في المجتمع السعودي، ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي ؟

أسئلة البحث:

يتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الفكري؟

ما متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الاجتماعي؟

ما متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الصحي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، ترجع لاختلاف فئات مجتمع الدراسة (عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر)؟

أهداف البحث:

التوصل إلى متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، من خلال مايلي:

التوصل إلى أهم متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الفكري.

التوصل إلى أهم متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الاجتماعي.

التوصل إلى أهم متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الصحي.

تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، ترجع للمتغيرات التالية: عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر.

أهمية البحث:

ترتبط أهمية البحث بأهمية التربية الأمنية للمجتمع نظرًا لشدة التحديات الفكرية والاجتماعية والصحية وخطورتها، على أفراد المجتمع؛ حيث يتعرض أكثر من (١٦,٥) مليون مستخدم للإنترنت، وحوالي (٥١) مليون اشتراك في خدمات الاتصالات المتنقلة في المملكة لسلبيات هذه التقنية.

الحاجة إلى تحصين مستخدمي هذه التقنيات في الجانب الفكري؛ نظرًا لخطورة امتلاك كل مشترك منصة إعلامية يستقبل ويبث من خلالها ما يشاء من رسائل اتصالية إلى ملايين الناس حول العالم، مع اختلاف مشارب هؤلاء المشتركين وتوجهاتهم المذهبية وقناعاتهم الفكرية، فكيف إذا تجاوزت وسائل التواصل الاجتماعي حدود الزمان والمكان.

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في توضيح الواقع الحالي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الجوانب: الفكرية، والاجتماعية، والصحية، ودورها في الحفاظ على هوية الأمة وصحة أفرادها.

يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة الآباء والمعلمون في تعزيز الحصانة الذاتية للطلاب عند استخدامهم هذه الوسائل التقنية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، في الجوانب: الفكرية، والاجتماعية، والصحية، بين أفراد المجتمع، وبخاصة منهم في سن التعليم العام (٦- ١٨) سنة.

الحدود الزمانية: العام ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م.

الحدود المكانية: مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مع استحضار تجاوز وسائل التواصل الاجتماعي حدود الزمان والمكان.

مصطلحات البحث:

وسائل التواصل الاجتماعي: عرفها العلاونة (١٤٣٣هـ, ص١٤) بأنها "إحدى وسائل الاتصال الجديدة, من خلال شبكة الانترنت, والتي تتيح للمشترك أو المستخدم التواصل مع الآخرين , وتقدم خدمات متنوعة في العديد من المجالات".

كما عرّفتها أمل نصرالدين (٢٠١٣م, ص٧) بأنّها " مواقع ويب لها ميزات اجتماعية تفاعلية, وهذه الميزات تتوفر من خلال أدوات وأساليب تواصل اجتماعي, والتي بدورها تسهل الاتصال والتواصل المستمر وتبادل الآراء والتعبير الحر".

وقد عرفها الشهري (١٤٣٥هـ) "بأنها تلك المواقع والشبكات التي ينشئ الفرد عليها حساباً إلكترونياً يُمكنه من التواصل وتكوين العلاقات مع آخرين في جميع أنحاء العالم, ويكون ذلك بالصوت أو الصورة أو الكتابة"

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من البرامج تستخدم من خلال الخدمات الإلكترونية التي تقدمها شركات الاتصالات التقنية، ويتم من خلالها التواصل بين مجموعة من الأفراد الذين تجمعهم اهتمامات مشتركة

وميول متقاربة، مع تجاوز حدود الزمان والمكان. ومن أهمها: الفيس بوك (face book)، وتويتر (twitter)، واليوتيوب (you tube)، والانستقرام (Instagram)، والواتساب (WhatsApp)، وجوجل بلس (Google plus).

الأمن التربوي للمجتمع: عُرِّفت التربية الأمنية بعدة تعاريف، منها: أنها " تعليم وتعلم المفاهيم الأمنية والخبرات اللازمة للمواطنين وتجعل الشرطي والمواطن رجلي أمن" (زهران، ١٩٨٨م).

وعرفها السلطان (١٤٣٠هـ، ص٨) بأنها "عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في إطار المؤسسات التعليمية بالمشاركة مع الأجهزة الأمنية، وتستهدف ترسيخ القيم الإسلامية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وحماية النشء من التيارات السلبية الهادمة"

ويعرف الباحث الأمن التربوي بأنه: إسهام المؤسسات التربوية في حماية أفراد المجتمع من سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، في جوانب نموهم الفكرية، والاجتماعية، والصحية، وتنميتها وصيانتها من أي اعتداء عليها يخالف ثقافة المجتمع وهويته الإسلامية، أو يلحق بها ضررًا، سواءً من قبل الأفراد أم المؤسسات، من داخل المجتمع أو خارجه.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري عددًا من العناوين ذات العلاقة، منطلقا من مفهوم الأمن التربوي، ثم إيضاح شبكات التواصل الاجتماعي؛ لكونها محل الدراسة، مستثمرا دور هذه الشبكات في تنمية بعض المهارات الحياتية؛ لما لذلك من أثر في تعزيز الحصانة الذاتية للمستخدم، ثم الحديث عن أبرز

التحديات والسلبيات التي تهدد الأمن التربوي من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

مفهوم الأمن التربوي:

يرتبط مفهوم الأمن التربوي، بمفهوم كل من الأمن، ومفهوم التربية. فالأَمْنُ في اللغة ضد الخوف قال ابن سِيده: الأمن نقيض الخوف أَمِن فلانٌ يأمَن أَمْناً وأَمَناً (ابن منظور، ج١٣ ص٢١).

أما في الاصطلاح فله عدة تعريفات يأتي في مقدمتها أنه: "مجموعة من الأسس والمرتكزات التي تحفظ للدولة تماسكها واستقرارها، وتكفل للأفراد توفير قدر مناسب من الأمان والاستقرار في مواجهة المشكلات في مختلف مناحي الحياة" (السلطان، ١٤٣٠هـ، ص٧)

وفي تعريف الأمن من منظور علماء الاجتماع ذكر عربيات (١٤٢٠هـ) أنه حاجة أساسية للفرد تقع في المرتبة الثانية على سلم أولويات الحاجات، وهو ضرورة لبقاء الفرد وممارسته لنشاطه فهو حالة شعورية أو ذهنية تظهر في غياب الخوف والقلق والتوتر.

وقد يرتبط مفهوم الأمن بفلسفة النظم القائمة عليه إذْ من النظم الوضعية ما يرى أن الفرد هو محل الرعاية والأمن، ومنها ما يرى أن الجماعة هي محل ذلك، ومنها ما يرى – من جهة أخرى – أن الأمن يرتبط بالماديات فقط، أما القيم والمعتقدات والأعراض فتلك أمور خارجة عن نطاق الأمن، ومنها ما يركز على حرية الفكر والرأي وينسى جوانب النمو الأخرى.

أما الأمن في الإسلام فله مفهوم يشمل أمن الفرد والمجتمع وذلك بحماية دين الإنسان وعقله ونفسه وماله وعرضه من أي اعتداء من قبل الأفراد أو المجتمع بمؤسساته أو نظمه، ويستوي في ذلك الاعتداء المادي والمعنوي كما أنه

يستوي في المسؤولية جميع الأفراد على اختلاف طبقاتهم في المجتمع ؛ فهو إذًا أمن شامل لمستويات المجتمع الرأسية والأفقية، شامل للحقوق المادية والمعنوية، والاعتداء على أي جانب من تلك الجوانب لا يقل خطورة عن الاعتداء على غيره من الجوانب، كما أنه أمن متبادل بين الفرد والمجتمع فيأمن الفرد من المجتمع ويأمن المجتمع من الفرد (الدعيج ١٤٠٦هـ ص١٠٣-١٠٧).

والتربية بمفهومها اللغوي مصدر ربا يربو وهو النماء والزيادة، أما في اصطلاح التربويين المسلمين فهو كما يذكر العساف (١٤٢٥هـ) تنمية جوانب النمو الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية لدى المسلم طبقاً للشريعة الإسلامية" (ص٥) .

ويذكر صافي(٢٠٠٩م) أنه ليس هناك تعريف لمصطلح الأمن التربوي حسب العديد من الدراسات التي عالجت هذا الموضوع ؛ لذا اجتهد وعرّفه بأنه: "تأمين التربية ضد أية أخطار تهددها داخليا وخارجيا، وضمان المحافظة على استقرارها وتطورها، بما يمكنها من تحقيق أهدافها على صعيد الفرد و المجتمع"(ص٨)، وكأنه ينطلق من توفير الأمن للتربية وليس إسهام التربية في تحقيق الأمن.

وإذا استحضرنا تعريف (السلطان، ١٤٣٠، ص٨)، وما حددته شرطة دبي (٢٠٠٧م) من مفهوم للأمن التربوي، بأنه " تدريب الطالب على التمسك بالنظام – بوجه عام – في مختلف نواحي حياته ودراسته، وذلك بغرس المبادئ التي تساعده على حمل قدر وافر من الانضباط الذي يسهم – إلى حد كبير – في تشكيل سلوكه نحو الآخرين والتزامه باحترام حرياتهم وأداء حقوقهم". يتبين أن المفهوم من هذا الوجه يرتبط بالمؤسسات التعليمية، بينما

الدراسة الحالية تنطلق من مفهوم أعم يشمل جميع المؤسسات المعنية بالتربية ؛ ولذا تم تحديد مفهوم الأمن التربوي بأنه إسهام المؤسسات التربوية في حماية أفراد المجتمع من سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، في جوانب نموهم الفكرية، والاجتماعية، والصحية، وتنميتها وصيانتها من أي اعتداء عليها يخالف ثقافة المجتمع وهويته الإسلامية، أو يلحق بها ضررًا، سواءً من قبل الأفراد أم المؤسسات، من داخل المجتمع أو خارجه.

وقد اختُرق هذا الأمن التربوي في جوانبه الاجتماعية والأخلاقية من تأثير سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي ومنها الإنترنت والهواتف الجوالة بما سببته من عزله اجتماعية وفوارق واستشراء العديد من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً (مطاوع والعمري ، ١٤٢٣هـ ، ١٨٠). وهذه نتيجة حتمية عندما يتم استخدام هذه التقنيات في معزل عن الأطر الخلقية والقيمية للمجتمع، يقول فرانسيس فوكوياما صاحب كتاب نهاية التاريخ وخاتم البشر كما نقل عنه غبان (١٤١٥هـ) " إن قدرة التكنولوجيا على الارتقاء بالحياة البشرية تتوقف بشكل حاسم على حدوث تقدم مواز في أخلاق البشر، إذ أنه بدون هذا التقدم الثاني يمكن القول بأن قوة التكنولوجيا ستستخدم بكل بساطة لتحقيق أهداف شريرة وستتدهور أحوال الإنسانية عما كانت عليه من قبل" (ص١٦٨).

ويمثل تحقيق الأمن التربوي للجوانب الصحية مظاهر عظمة الإسلام كونه ينظم علاقة الإنسان بنفسه متجاوزاً بذلك حدود تحريم الاعتداء المادي على الجسد أو عضو منه بشيء من الإيذاء إلى الجانب الإيجابي نحوه فيأمره بل يحتم عليه أن يلبي حاجات كيانه من مأكل وملبس ومسكن وسائر ما يحتاج إليه

حاجة حقيقية (الدعيج ، ١٤٠٦هـ، ٤٣-٤٥). وفي الحديث "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله عز وجل من المؤمن الضعيف وفي كل خير" (مسلم، ١٨٤٠). ولهذا صارع الرسول صلى الله عليه وسلم وسابق وأمر بالسباحة والرماية وركوب الخيل وأباح الصيد.

وعناية الإسلام بالجسم تتعدى الماديات الظاهرة إلى المعنويات المؤثرة على النفس البشرية فأباح اللهو الحلال والمزاح الخفيف حتى لا تصدأ النفوس ولا تعمى القلوب فتمل وتكل (الكتاني ، ١٤٢٣هـ ٥١- ٥٣).

شبكات التواصل الاجتماعي:

التواصل مشتق من الاتصال، وهو تفاعل يحدث بين طرفين أو أكثر يعبر كل طرف منهما عما في نفسه للطرف الآخر، ويتطلب الاتصال: مُرسِل، ومُرسَل، ومستقبل، ووسيط.

فالمرسِل والمستقبل هما قطبي عملية الاتصال، وهما على مستوى المحيط البشرى شخصان يتم بينها اتصال من أجل مرسَل " ما " بينهما، وهو الرسالة " حسية كانت أم معنوية ".

أما الوسيط فهو ناقل الرسالة بين هذين القطبين وهو المعني بتقنية الاتصال.

وتقنية الاتصال أو تكنولوجيا الاتصال كما عرفها آل سعود(١٤٢٣هـ) "الوسيط المستخدم في نقل وتداول المعلومات والأفكار بين الأفراد في المجتمع "(ص١٨). وهي: أدق وأسرع وأخطر الوسائط الحديثة المستخدمة لنقل وتداول المعلومات والأفكار بين الأفراد؛ ولذا فهي ترتبط بالجانبين الأمني والتربوي للمجتمع.

وتعد شبكات التواصل الاجتماعي التطور الطبيعي لشبكة الإنترنت ؛ حيث إن شبكة الإنترنت في بادئ الأمر اعتمدت على العلاقات الفردية بين الفرد والشبكة ؛ من نقل ملفات وإرسال بيانات. وقد تطورت هذه العلاقة إلى نوع من المشاركة الاجتماعية الإلكترونية والتي تمكن من خلق حياة اجتماعية كاملة من خلال شبكة الانترنت (أمينة السيد، وهبة عبدالعال، ١٤٣٠هـ. ص ٩).

وقد عملت هذه الشبكات الاجتماعية على تحويل الجمهور من قارئ للمحتوى ومتفاعل معه فقط إلى ناشر للمحتوى. وغيرت العلاقة بين الأفراد والإنترنت من واحد إلى جمهور(one to many relationship) إلى العلاقة من الجمهور إلى الجمهور (many to many relationship) (فوزية المدهوني، ٢٠١٠م. ص٢٢).

وتطلق شبكات التواصل الاجتماعي على مجموعة من البرامج تستخدم من خلال الخدمات الإلكترونية يتم من خلالها التواصل بين مجموعة من الأفراد الذين تجمعهم اهتمامات مشتركة مع تجاوز حدود الزمان والمكان.

وهناك أوجه اتفاق كبيرة بين الخدمات الأساسية التي تقدمها شبكات التواصل الاجتماعي، ومن أبرز تلك الخدمات ماذكرته نومار (١٤٣٣هـ)، مايلي:

الملفات الشخصية: ويتم من خلالها التعرف على البيانات الأساسية والمعلومات، مثل: الاسم، والجنس، وتاريخ الميلاد، والبلد، والاهتمامات، والصور ذات الأهمية للشخص.

الأصدقاء: وهي خدمة تمكن الفرد من الاتصال بالأصدقاء الذين يعرفهم في الواقع، أو الذين يشاركونه الاهتمام نفسه، وتمتد علاقة الشخص بباقي أصدقاء أصدقاءه بعد موافقة الطرفين.

إرسال الرسائل: تتيح هذه الخاصية إمكانية إرسال رسالة مباشرة لكافة الأفراد سواء أكانوا أصدقاء أم غير أصدقاء.

ألبوم الصور: تيح الشبكات الاجتماعية لمستخدميها إنشاء عدد غير نهائي من الألبومات ورفع مئات الصور فيها، وإتاحة مشاركة هذه الصور مع الأصدقاء للاطلاع والتعليق حولها.

المجوعات: تتيح كيثر من مواقع الشبكات الاجتماعية خاصية إنشاء مجوعة بمسمى معين وأهداف محددة ويوفر موقع الشكبة الاجتماعية لمالك المجوعة والمنضمين إليها مساحة أشبه ماتكون منتدى حوار مصغر، كما تتيح خاصية تنسيق الاجتماعات عن طريق مايعرف بـ (Events) أو الأحداث، ودعوة أعضاء تلك المجموعة، وتحديد المتواجدين وغير المتواجدين.

الصفحات: وهى تستخدم على المستوى التجاري، حيث تعمل على إنشاء حملات إعلانية موجهة، تيتح لأصحاب المنتجات التجارية فرصة عرض السلع والمنتجات، ومن خلال دخول المستخدمين والتعرف على الإعلان تقوم فيس بوك بتحصيل رسوم على ذلك.

شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخدما في المملكة العربية السعودية:

الفيس بوك Facebook ، هي: أشهر شبكات التواصل الاجتماعي وأكثرها استخدما وتم إنشاؤها فى فبراير عام ٢٠٠٤م، بواسطة مارك زوكربرغ (Zuckerberg) الطالب الجامعى بجامعة هارفارد، وتتمتع هذه

الشبكة بالعديد من السمات التي جعلتها أكثر أنواع الشبكات الاجتماعية استخدمًا حيث وصل إجمالي عدد مستخدمي الفيس بوك إلى ٧,٨ مليون مشترك بالمملكة العربية السعودية(القحطاني، ١٣٤٥هـ).

توتير Twitter: ظهرت هذه الشبكة الاجتماعية في أوائل عام ٢٠٠٦م كمشروع تطوير بحثى أجرته شركة obvious الأمريكية في مدينة سان فرانسيسكو ، وبعد ذلك أطلقة الشركة رسمياً للمستخدمين بشكل عام فى أكتوبر ٢٠٠٦م . ، ثم قامت شركة obvious بفصل الخدمة عن الشركة وتكوين شركة جديدة باسم Twitter بدءًا من ديسمبر ٢٠٠٩م، وتقدم تويتر Twitter العديد من الخدمات (السكران، ٢٠١٣).

ولقد كشفت الإحصاءات أن استخدام توتير في المملكة العربية السعودية هو الأعلى عالميا بين مستخدمي الإنترنت حيث وصل إجمالى عدد المستخدمين في السعودية ما يزيد عن خمسة ملايين مستخدم نشط بمعدل نمو سنوى ٤٥٪ ؛ فقد وصلت عدد التغريدات في السعودية إلى ١٥٠ مليون تغريده شهرياً (سوتسيل كلينيك ، ٢٠١٣م، www.thesocialclinic.com)

جوجل بلسس Google plus: وهى عبارة عن شبكة اجتماعية على الانترنت تحاكى الشبكة الموجودة في الواقع بين الأفراد، تقدم العديد من الخدمات مثل الدوائر "Circles" المختصة بجمع المعارف في دائرة خاصة بها مثل دائرة خاصة بالأسرة، ودائرة خاصة بالأصدقاء وزملاء العمل وهكذا، وخدمة الاهتمامات sparks والمعنية بتزويد الفرد بموضوعات وحقائق ذات صلة باهتماماته من فن ورياضة وسياسة، وخدمة الفيديو المرئى "Hangouo" المختصة بالدردشة الجماعية عن طريق الفيديو، وخدمه تعديل الصور "

pikmik" التى تتيح للشخص بعض الأدوات لتعديل الصور ورفعها على الشبكة، وخدمه بيانات المستخدمين وغيرها من الخدمات. ويحتل جل بلس المرتبة الثالثه بنسبة استخدام ٣٢٪ في المملكة العربية السعودية(السكران ، ٢٠١٣م).

اليوتيوب(you tube): هو عبارة عن شبكة لعرض مقاطع الفيديو متفرع من قوقل. يتيح إمكانية التحميل عليه أو منه لعدد هائل من مقاطع الفيديو. وهناك أعداد كبيرة من المشتركين فيه، ويزوره الملايين يومياً.وقد تأسس "You Tube" كموقع مستقل في الرابع عشر من فبراير من العام ٢٠٠٥م بواسطة ثلاثة موظفين هم : تشاد هيرلي (أمريكي)، تشين(تايواني)، وجاود كريم (بنغالي)، وهم يعملون في شركة "Pay pal" المتخصصة في التجارة الإلكترونية. ويعد أحد أكبر الكيانات في عالم الويب في الوقت الحالي. وفي نوفمبر من العام ٢٠٠٦م، وبعد أن حقق الموقع واحدة من أكبر معدلات النمو للمواقع على الشبكة العالمية، وحصد المركز الخامس كأكثر المواقع زيادة على مستوى العالم، اشترته عملاق الويب "Google" بقيمة ١.٦ مليار دولار أمريكي" (الدليمي، ٢٠١١م، ص١٩٤). ويستخدم اليوتيوب (٥١) لغة من لغات العالم . ويشهد موقع اليوتيوب إقبالاًكبيراًمن فئة الشباب خصوصاً.وحسب آخر الاحصائيات طبقاً لتصنيف اليكسا العالمي (Alexa.topsites) فقد وصلت نسبة المشاهدات لليوتيوب في السعودية أكثر من (٩٠) مليون مشاهدة خلال اليوم الواحد.

الانستقرام (Instagram): هو شبكة اجتماعية وتطبيق مجاني لتبادل الصور، أطلق في أكتوبر عام (٢٠١٠م). يتيح للمستخدمين التقاط صور

وإضافة فلتر رقمي إليها، ومن ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية. وتضاف الصور على شكل مربع على غرار "Instamatic" كوداك وصور بولارويد، على النقيض من نسبة أبعاد ٣ : ٤ تستخدم عادة بواسطة كاميرات الهاتف المحمول. وفي البداية كان دعم انستقرام على الآي فون، والآي باد، والآي بود تاتش، وفي أبريل (٢٠١٢م) إضاف انستقرام دعما لمنصة الأندوريد (Android 2.2). وفي الثاني عشر من أبريل من عام (٢٠١٣م) ، استحوذت شركة فيس بوك على تطبيق انستقرام بصفقة بلغت مليار دولار نقدا وكذلك في الأسهم. وقد كتب"مارك زكبرج" على صفحته في "Face book" عن ما سيحصل بعد هذا الاستحواذ "committed to building and growing Instagram independently" أي سنلتزم بتطوير وإنماء انستقرام بشكل مستقل.

الواتساب (WhatsApp): جاء في موقع برنامج مصري (http://www.egy-prog.com/2014/09/2015-download-whatsapp.html) أنه برنامج أو تطبيق ماسنجر تواصل اجتماعي يمكن المشتركين من خلاله من إرسال العديد من الوسائط واستقبالها، منها ملفات الفيديو والصور والرسائل صوتية، ويستخدم برنامج أو تطبيق (whatsapp) اتصال الجيل الثالث بطريقة مجانية آمنة، وله العديد من الميزات والإضافات، منها أنه متوفر لجميع الأنظمة: أندرويد، وبلاك بيري، وأجهزة النوكيا، والسامسونج، والكمبيوتر. وقد تم إنشاء هذا التطبيق عام ٢٠٠٩م من قبل موظفين سابقين في شركة ياهو، وقد وصلت الرسائل عن طريقه لأكثر من

٢٧مليار رسالة يوميا كما أعلن البرنامج ذلك عبر حسابه الرسمي على تويتر، وقد قدمت شركة فيسبوك عرضا بقيمة ١٩مليار دولار لشراء التطبيق.

ومن المعروف أن خصائص شبكات التواصل الاجتماعي المتمثلة في التفاعلية والانتشار وعالمية الوصول وسهولة الاستخدام وغياب التزامنية (العبيرى، ٢٠١٣م)، (جواهر العنزي، ٢٠١٣م)؛ يُمكِّن استخدام وتوظيف هذه الشبكات في العديد من المجالات: الاجتماعية، والطبية، والسياسية، والتجارية، وأيضا على الجوانب الأمنية بوجه عام والأمن التربوى على وجه الخصوص.

دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية بعض المهارات الحياتية

إن استثمار حب أفراد المجتمع السعودي بفئاته المختلفة للتعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي مهم في تنمية بعض المهارات الحياتية التي تؤدي إلى الحصانة الذاتية ومن ثم مزيد من الاستقرار الاجتماعي وتحقيق الأمن التربوي؛ حيث يشهد العالم اليوم ثورة الاتصالات الهائلة التي أنتجت مفهوم العولمة. وهذا يعني أن العالم اليوم يعيش فيما يشبه القرية الصغيرة. مما يحتم على المؤسسات التربوية الاهتمام والعمل على تنمية بعض المهارات الحياتية، ومن أهمها:

مهارة التواصل الاجتماعي

هي إحدى المهارات الحياتية اللازمة للفرد. يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة أثناء التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملائه والمحيطين به وبخاصة عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة؛ بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية ويسعى من خلالها نحو الإيجابية والفهم لذاته

وللآخرين, والاندماج الجيد معهم, على المستويات العقلية والمعرفية, والجسمية, والوجدانية, والاجتماعية (إبراهيم, ٢٠١٠م,ص١٧٨)

والتواصل الاجتماعي وسيلة مهمة لـــ"نقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات والمعارف بين الذوات والأفراد والجماعات بتفاعل إيجابي وبواسطة رسائل تتم بين مرسل ومتلقي، وهو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها.(سكر, ١٤٣٢هـ, ص١٠).

وهو عملية مؤثرة في المجتمع كله, أكد عبد الواحد (٢٠١٠) على أن "التواصل يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم ,فالتواصل الفعال ربما هو العملية الهامة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة ,فلكي ننمي العلاقات الاجتماعية, فنحن في حاجة لأن ننمي مهارات التواصل, والتواصل الجيد له تثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل ".

وقد بينت (زينب شقير, ٢٠٠١م,ص١٢)أهمية التواصل الاجتماعي في نقطتين هما :

إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل: الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي.

تنمية الهوية النفسية الاجتماعية للفرد, فكلما كان الفرد على وعي بأساليب ومهارات التواصل وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين, كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية, والنجاح الاجتماعي, ومن ثم تحقيق الذات.

اهتمام الإسلام بمهارات التواصل الاجتماعي

الإنسان كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين. فهو دائما في جماعة ولابد من التعامل والتفاعل مع بعضهم البعض. قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣ ﴾ الحجرات

وقد فسر الألوسي (١٤١٥هـ) هذه الآية بأن المراد من جعل الناس شعوبا وقبائل هو التعارف قائلاً : ﴿لِتَعَارَفُوٓاْۚ﴾ علة للجعل أي جعلناكم كذلك ليعرف بعضكم بعضًا. فتصلوا الأرحام وتبينوا الأنساب والتوارث لا لتفاخروا بالآباء والقبائل.

وفي الآية دلالة على أن التواصل والتعارف سمة طبيعية في البشر. بين المجتمعات المتقاربة والأخرى البعيدة والمختلفة. والله سبحانه وتعالى أرسل رسوله ﷺ للناس أجمعين، ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ ﴾ الأنبياء.

وكان النبي ﷺ يتواصل مع الناس جميعا أيا كانت دياناتهم. بل إنه حث بعض أصحابه ﷺ على تعلم بعض اللغات التي من خلالها تواصل بها مع الروم والفرس آنذاك. فعن أنس بن مالك ﷺ أن النبي ﷺ " كتب إلى كسرى وقيصر وإلى النجاشي. وإلى كل جبار يدعوهم فيها إلى الله تعالى " (مسلم ١٧٧٤).

وقد أشار (الجديبي. ١٤٣١هـ) إلى بعض الأسس التي من شأنها تحقيق التواصل الإيجابي والتفاعل الجيد بين الناس ومنها :

إحسان الظن بالآخرين أثناء التواصل معهم .

الصبر على أخطاء الآخرين. والنَّفَس الطويل في سبيل تحقيق المطالب .

التحكم في الانفعالات النفسية والسيطرة على الواقع .

التأدب بآداب الحوار مع الآخرين ومنها: عدم رفع الصوت أثناء الحوار والمناقشة, واحترام الآخرين وتقدير ما يقدمونه من أراء وأفكار, النقد البناء للأفكار دون التعرض للأشخاص, وحسن الرد واختيار أجمل العبارات وألطفها, وتفهم مشاعر الآخرين .

التعاون على البر والتقوى والعمل ضمن فريق .

والقصور في هذه المهارات يمكن أن يعد من المقدمات لكثير من المشكلات, التي قد تعوق الفرد أن يحيا حياة سعيدة, ولذا فإن على المؤسسات التربوية التوظيف الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي والتي باتت اليوم هي الوسيلة الأكثر استخداما لاسيما عند الشباب وذلك بتوظيفها في تنمية المهارات الاجتماعية.

ويؤيد ذلك ما ذكره (عبدالمعطي,ومصطفى,٢٠٠٨م) من أن المراهقين هم أحوج الأفراد إلى المهارات الاجتماعية,لأنهم يمرون بمجموعة مختلفة من التغييرات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية مشتملة على التغيرات في جماعات الأقران والمدرسة, والتغيرات في بناء الأسرة أو الأداء الوظيفي, وأيضا تغيرات في توقعات المجتمع الفعلي, والتوقعات الاجتماعية على نطاق واسع .

مهارة التفكير الناقد

يشهد عالم اليوم متغيرات وتحولات في شتى ميادين الحياة, مما طرح على التربويين إشكالية الإنسان النوعي الذي يمكنه التكيف مع هذه المتغيرات, كما أن هذه التغيرات لا تتطلب طالبا مستقبلا سلبيا للمعلومات حافظاً لها, ولكنها تتطلب طالبا نشطا يكون له رأي في الأفكار والقضايا المختلفة , فيميز بين صالحها وطالحها, أي قادر على التفكير الصحيح, فطالب اليوم يتعرض لأفكار وقضايا متباينة بل ومتعارضة في بعض الأحيان عبر مصادر المعلومات المختلفة, سواء أكانت عبر الانترنت أم غيرها من وسائل الإعلام والاتصال المختلفة,

وبالتالي أصبح الطالب في حاجة إلى تقويم ما يقدم له وما يسمعه من معلومات, ومن هنا كانت الحاجة إلى تنمية التفكير الناقد حاجة ملحة (عبدالعاطي, ٢٠٠٨م,ص١٥٠).

ويعرف فاضل إبراهيم (٢٠٠١م) التفكير الناقد بأنه " قدرة الفرد على التفكير المنطقي والمنظم القائم على التساؤل والاستدلال, بهدف فحص الأهداف والأفكار والآراء المستنبطة منها وتقويمها" (ص٢٨٠) .

أما وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية فتعرف التفكير الناقد بأنه "نشاط عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية، وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة، ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة، أو مجتمعة (وتصنف ضمن ثلاث فئات: التحليل والتركيب والتقويم ".(وزارة التربية والتعليم ,١٤٢٥ه,ص٧).

وتكمن أهمية أن يتعلم الفرد مهارة التفكير الناقد, ليكون قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات المستعصية في حياته, وليحمي ذاته ومصالحه, لاسيما في هذا العصر ؛ حيث يتفجر الكم الهائل من المعلومات, وبالتالي يصبح الإلمام بمهارات فحص هذه المعلومات وتقويمها والحكم على صحتها أمرا ضروريا.

والتفكير الناقد ليس خيارا تربويا, وإنما هو ضرورة تربوية لاغنى عنها, ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات, كما ذكر ذلك (الحموري, والوهر,١٩٩٨م,ص١١٢)، منها:

أن تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلاب, يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه, وذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير.

أنه يمكن الطلاب من مواجهة متطلبات المستقبل. التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي أن يتعلمها. وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية في استنتاج الأفكار وتفسيرها.

كما أن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات. للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون تحر واستكشاف .

وفي ظل التكنولوجيا الحديثة التي زاد فيها كم المعلومات بشكل كبير جدًا لا يمكن مسايرته والأخذ به كله ؛ من المهم للفرد أن يطور مهارات التفكير الناقد في مواضيع دراسته وحل مشاكله اليومية ، ويطبقها بفعالية فيما يعرض عليه بشكل عام. وبخاصة عند اتخاذ القرارات الصعبة التي يجب اتخاذها في حياته العملية والعلمية ، ومن ذلك نقد ما يعرض له من أفكار وآراء عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعدم الانسياق وراء الدعوات الهدامة التي تضر باستقرار المجتمع وأمنه.

اهتمام الإسلام بمهارة التفكير

يدعو القرآن الكريم المسلم إلى التأمل والتفكير في كل ما يقع عليه بصره ، وتدركه بصيرته بل ويذم من يعطل عقله قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُوا۟ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ المائدة.

وقد قال الرسول ﷺ " لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا. وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا " (الترمذي ، برقم ١٩٣٠). من هنا يتضح أن الدين الإسلامي سعى

لبناء عقل الفرد المسلم على النقد والتمحيص. وعدم التقليد الأعمى واتباع الجاهلين. فقد ورد لفظ التفكير في القرآن الكريم كثيرا لينمي مهارات معينة من شأنها أن تساعد على التفكير السليم قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴿١٩١﴾ ﴾ آل عمران، وأساس التفكير السليم التدبر ولذا قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلۡقُرۡءَانَ أَمۡ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقۡفَالُهَآ ﴿٢٤﴾ ﴾ محمد.

ولعل من أبرز تلك المهارات: مهارة البحث قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ﴿٢٠﴾ ﴾ العنكبوت، ومهارة السؤال قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ إِلَّا رِجَالٗا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِمۡۚ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾ النحل، ومهارة الاستنباط قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ لَٱتَّبَعۡتُمُ ٱلشَّيۡطَٰنَ إِلَّا قَلِيلٗا ﴿٨٣﴾ ﴾ النساء.

وعلى هذا فإن الإسلام يسعى إلى بناء الشخصية الإسلامية الحرة المستقلة في تفكيرها التي تفهم، وتدرك، وتحلل، وتقيِّم، ثم تختار وتتحمل نتيجة ذلك الاختيار.

ومن هنا تبرز أهمية إعمال الفرد عقله. فلا تؤخذ الأفكار والأشياء على علّاتها بل تفنّد بدقة وعناية، بحثا عن الحقيقة، وعدم التحيز، واحترام الدليل العلمي والمنطق، فلا يقبل أي طرح لا يسانده دليل يمكن إثباته علميا ومنطقيا، لاسيما وأن ذلك مما أمرنا به في الكتاب والسنة.

لذا فإن اهتمام الأوساط التربوية خاصة المدرسة بالتركيز على تنمية هذه الخصائص والسمات لدى المتعلمين, باستثمار كل ما من شأنه تنمية مهارات التفكير الناقد ؛ يساعد في تكوين شخصيات تمتلك عقولا منفتحة واعية, وقادرة على مواجهة التغيرات الحادثة والغزو الثقافي الهائل, وتمحيص أهدافه, والانتقاء منه ما يمكن أن يسهم في تنمية حياتهم ومجتمعهم بدل أن يصبحوا مجرد تابعين. ومن خلال توظيف شبكات التواصل الاجتماع في المجال التربوي يمكن إكساب المتعلمين لهذه المهارات اثناء استخدامهم لها إذ إنها تتعامل مع كم هائل من المعلومات والخبرات التي تحتاج لمهارة التفكير.

مهارة التعامل مع التقنية الحديثة ومصادر المعلومات

إن أهمية مهارات التعامل مع التقنية الحديثة نابعة من دخول هذه التقنيات في معظم مجالات الحياة المختلفة, وبناءاً عليه لم يعد ممكناً الفصل بين تقنيات المعلومات وتقنيات الاتصال فقد جمع بينهما النظام الرقمي الذي تطورت إليه نظم الاتصال فترابطت شبكات الاتصال مع شبكات المعلومات, وهوما نلمسه واضحاً في حياتنا اليومية من التواصل بالفاكس عبر شبكات الهاتف، وفي بعض الأحيان مروراً بشبكات أقمار الاتصال وما نتابعه على شاشات التليفزيون من معلومات تأتي من الداخل وقد تأتي من أي مكان في العالم، وبذلك انتهى عهد استقلال نظم المعلومات عن نظم الاتصال وتطور كل منهما في طريق كما كان في الماضي ودخلنا عصراً جديداً للمعلومات والاتصال. (رقية عواشرية, ١٤٣٠هـ, ص٧)

ومع أن هذه التقنية الحديثة قد أسهمت في التغلب على العديد من مشكلات الإنسان في مختلف مجالات الحياة العلمية والمعلوماتية والصحية, إلا أنها أدت إلى ظهور العديد من الانعكاسات السلبية على حياة الفرد والمجتمع

وذلك ناتج كما يشير (الغامدي,١٤٣٣هـ) عن ضعف مهارات التعامل معها والمتمثل في سوء الاستخدام وضياع الوقت,كما أن من ليس لديهم وظائف معينة يقضون أمام الشبكة العنكبوتية(الانترنت) ما معدله(٣٨) ساعه إسبوعياً, وفي استبانة وزعت على مقاهي الانترنت وجد أن ٦٨٪ منهم يقضون أكثر من ثلاث ساعات يومياً, ويصنف ذلك على أنه نوع من الإدمان, كما أن من سلبيات الانفتاح التقني التعرف على أصدقاء السوء, وانتشار الشائعات والأوهام, والجريمة نظرا لاحتمالية الاحتكاك بمجموعات تتبنى أفكاراً هدامة ومنحرفة .

ولهذا كله تظهر أهمية تنمية مهارات التعامل مع التقنية الحديثة, لاسيما في هذا العصر عصر الغزو الفضائي والتقني, وأن على كل فرد أن يأخذ منها الإيجابيات ويتجنب السلبيات, ويقع على عاتق المؤسسات التربوية في المجتمع الاهتمام بتنمية مهارات التعامل مع التقنيات بمختلف أنواعها, ومن مؤشرات نمو هذه المهارة لدى المتعلم, الإلمام بوظائف التقنية واستخدامها وقت الحاجة, وتحديد الوقت المناسب لاستخدامها.

التحديات التي تواجه توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق الأمن التربوي

على الرغم من سهولة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بين العديد من فئات المجتمع إلا أن هناك صعوبات وتحديات ومعوقات التي قد تترتب على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي, ولعل من أبرز تلك التحديات :

الثقافة السائدة تجاه شبكات التواصل الاجتماعي:

تمثل الثقافة المجتمعية السائدة تجاه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي أحد الصعوبات الرئيسة التي قد تعيق جهود إدخال استخدام شبكات

التواصل الاجتماعي في المجتمع. فالمفهوم السائد عند من يستخدم شبكة الانترنت، أن الشبكات الاجتماعية لا يتم ارتيادها واستخدامها إلا لأغراض سيئة. أو في أفضل الأحوال لتمضية الوقت بدون أي فائدة مرجوة (العبيري. ١٤٣٤هـ).

وقد ذكر (Wong,2009) أن العديد من أفراد المجتمع بما فيهم أعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين يفضلون الإبقاء على الوضع الراهن. ومقاومة أي تغير. وقد يعود السبب لذلك إلى عدم اقتناعهم بالأسباب التي تدفعهم إلى ضرورة إدخال تغييرات كبرى في بيئة الواقع. ولذلك يحسن القيام بمايلي:

نشر المعلومات والحقائق الموضحة للفوائد الإيجابية المترتبة على استخدام أدوات شبكات التواصل الاجتماعي.

وضع ونشر قواعد إجرائية دقيقة تنظم آليات الاستخدام الأمثل لأدوات شبكات التواصل الاجتماعي.

الالتزام الصارم بمواثيق شرف أخلاقية، وقانونية محددة .

وعلى الجانب الآخر ذكر (Hart,2010) بأن بعض فئات المجتمع ومنهم الطلاب والإداريين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات غالباً ما يواجهون مشكلات عديدة في مواجهة زخم الزيادة المتسارعة في انتشار استخدام أدوات شبكات التواصل الاجتماعي. مثل :

نشر مواد معلوماتية غير مناسبة أخلاقياً وقانونياً.

انتهاك حقوق سرية. وخصوصية الطلاب.

الرقابة

النصب والابتزاز.

انتهاك حقوق النسخ والاقتباس والملكية الفكرية .

وهذه الثقافة السائدة تحد من توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق الأمن التربوي.

قضايا السرية والخصوصية :

وصف "بويد وإليسون" (Boyd & Ellison) قضية السرية والخصوصية باعتبارهما تتضمنان في إطارهما عدة مكونات وأبعاد متنوعة هي كما ذكرها العبيري (١٤٣٤هـ. ص ١٠٣) :

الأمن والسلامة .

حماية المعلومات .

عدم سرقة وانتحال الهوية الشخصية.

التحكم فيما يتم إرساله من معلومات

وقد توصلت دراسة لـ" كويستي وجروس" (Acquisiti & Gross,2006) إلى التأكيد على معاناة مستخدمي بعض شبكات التواصل الاجتماعي من مشكلة انتهاك السرية والخصوصية. وأن لديهم تحفظات على سياسة السرية والخصوصية التي يتبعها الموقع. فضلاً عن تخوفهم من احتمال الكشف عن بياناتهم وعدم تأمينها بشكل كافي.

وأوضح بويد وإليسون (boyd & Ellison) أن من القضايا الأخرى الهامة المرتبطة بالسرية والخصوصية : تطبيق القوانين المتعلقة بمطالعة. أو استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها بالاستعانة بشبكات التواصل الاجتماعي كما ذكر ذلك العبيري (١٤٣٤ه.ص ١٠٥).

ويمثل ذلك مجالاً خصباً للبحث والدّراسة في ظل عدم وضوح الرؤية. ووضع حدود فاصلة تحدد آليات تطبيق ذلك عملياً، وأضاف (Davis,2011) أن سرية وخصوصية مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي تعد قضية خلافية تثير الكثير من الجدل والخلاف في الرأي العام والدعاوى القانونية حالياً ومستقبلاً.

ومن هنا تبرز أهمية مراعاة المؤسسات المجتمعية لهذه القواعد والمتطلبات القانونية التي تنظم استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. فضلاً عن ضرورة وضع لوائح تنظيمية جديدة تعكس بوضوح الالتزام بالقوانين والتشريعات المعاصرة التي تحكم استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والتي تتطور بشكل مستمر.(العبيري، ١٤٣٤هـ.ص ١٠٧) وحري بهذا اللوائح والتنظيمات أن تحد من انتهاك السرية والخصوصية التي يعاني منها مستخدمو شبكات التواصل الاجتماعي، ويمكن من خلالها تحقيق الأمن التربوي داخل المجتمع.

ضعف التحكم والرقابة:

في ظل تزايد أعداد السكان الذين يعملون معاً بشكل تعاوني ويتفاعلون مع مجموعة هائلة من المعلومات؛ يبرز على السطح التساؤل حول كيفية التأكد من مصداقية مصادر الحصول على هذه المعلومات.

ويعتقد العديد من أساتذة التربية أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في البيئة المجتمعية ربما يعرض القيم والتقاليد الأكاديمية الراسخة للخطر. وفي الوقت نفسه يقرون بضرورة تدرب طلاب الجامعات. وتزويدهم بالتوجيه والإرشاد المناسب حول كيفية الوصول إلى محتوى معلوماتي مناسب ودقيق باستخدام تقنيات شبكات التواصل الاجتماعي (العبيري، ١٤٣٤هـ.ص ٩٣).

وذكر (Bauder,2010) أن التعليقات السلبية والناقدة قد تؤثر في سمعة ومصداقية المؤسسات التربوية. ومن هنا فإن على خبراء التربية إدراك أن التغذية الراجعة البناءة التي يتم تقديمها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية غالباً ماتكون مفيدة. وتسهم في إلقاء المزيد من الضوء على الجوانب السلبية التي تحتاج إلى المزيد من التحسين. والتطوير مستقبلاً ؛ لضمان الاستقرار الأمني في المجتمع.

وربما ينظر الكثيرون إلى عمليات الفلترة. أو التقييد التي تتم بغرض التغذية الراجعة عبر شبكات التواصل الاجتماعي على أنها تمثل أمراً سلبياً أو نوعاً من عدم الالتزام بقيم الشفافية والعدالة والمصداقية، إلا أن هذا الأمر مردود عليه بأن عملية التغذية الراجعة مهمة جدا لحفظ الأمن في المجتمع، ومن هنا أبرز (العبيري . ١٤٣٤هـ. ص ٩٣) أهمية إجراء المؤسسات المجتمعية لعمليات فحص ومراجعة. وتقديم دورية منتظمة للمحتوى المعلوماتي الذي يتم إرساله إلى مواقعها. كما يجب تحديد هوية المشاركين الذين يتحملون المسؤولية عن تقديم المساهمات والتعليقات. وإرسالها إلى المواقع على الويب.

الصعوبات المالية والفنية:

من بين الصعوبات التي عادة ماتترتب على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي: الأعباء المالية التي يجب التغلب عليها عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في بيئة الواقع وما تستلزمه من توفير البنية التحتية والتجهيزات اللوجستية اللازمة والدعم والتشجيع للمستخدمين لها من كوادر المجتمع.

وقد ذكر (Bainbridge,2005) أن عدم توافر الكوادر الفنية والبشرية والخبرات اللازمة لدعم تطبيق هذه النظم التكنولوجية. والارتقاء بكفاءة

استخدامها العملي في تحقيق الأهداف المجتمعية المنشودة, يمثل عقبة رئيسية في نجاح استخدامها.

المخاطر الأمنية:

هناك مخاطر أمنية لا تخص الشبكات الاجتماعية فحسب بل تواجه أي شخص يستخدم شبكة الانترنت على وجه العموم من أبرز تلك المخاطر:

الأصطياد الإلكتروني: ويعني الحصول على المعلومات الخاصة بمستخدمي الانترنت, سواءا أكانت معلومات شخصية أو مالية, عن طريق الرسائل الالكترونية أو مواقع الانترنت التي تبدو كأنها مبعوثة منشركات موثوقة أو مؤسسات مالية وحكومية (Dwyer,2007). ولذلك يجب الحذر من الرد على مثل هذه الرسائل, والتأكد منها عن طريق التواصل مع إدارة الموقع أو الشبكة الاجتماعية.

انتحال الشخصية: ذكر العبيري (١٤٣٤هـ,ص ٩٦) أنه يعني أن يقوم محتال بانتحال هوية مستخدم آخر, ويتظاهر بأنه هو, فيقوم بوضع اسمه المستخدم الآخر ويضع صورته الشخصية الخاصة به, وقد يتكلم على لسانه, وقد ينشر أشياء غير لائقة أو يتكلم بكلام بذئ. ويمكن تبليغ الموقع عند التعرض لمثل هذا الانتحال.

ومن أبرز وأخطر تداعيات سوء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي تهديدها للأمن الوطني، من خلال التأثير على الوحدة الوطنية وزعزعة مفاهيم المواطنة وأبعادَها. فنشر أفكار وآراء خاصة بالتفرقة الاجتماعية بين شرائح المجتمع والاشاعات من خلال هذه الموقع، له تداعيات خطيرة على الأمن والاستقرار، ويمكن أن تكون عواقبه وخيمة لا يمكن محو آثارها لسنوات عدة، فضلا عن ذلك يمكن للاستخدامات السيئة لشبكات التواص

الاجتماعي أن تلحق الضرر بالأفراد من خلال انتهاك الخصوصية الشخصية، والتشهير، والابتزاز ... إلخ.

والتحولات المصاحبة لتنامي العولمة وتطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال أثرت، كما يرى (زياني، ٢٠١٠) في تنوع المضامين التي يحملها الأمن الصلب " Security Hard" والأمن الناعم " Soft Security". إذ يشير الأول إلى الأمن في سياقه التقليدي أي القوة العسكرية، أما الثاني فيشير بشكل خاص إلى التحديات والتهديدات غير العسكرية العابرة للحدود الوطنية كخاصية ميزت فترة انتهاء الحرب الباردة وتنامي العولمة. وتتراوح هذه التهديدات بين ما هو سياسي واقتصادي واجتماعي وأخرى تتعلق بالبيئة، وغيرها من التهديدات المختلفة. ويمكن تلخيص المخاطر المترتبة عن الاستخدام السيئ لشبكات التواصل الاجتماعي فيمايلي:

نشر الإشاعات وزرع الفتنة في المجتمع:

لقد أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي في العصر الحالي مسرحا لنشر الإشاعة ونشر الأخبار الكاذبة، والمعلومات المتناقضة، والمنافية للمعايير الأخلاقية، وقد يكون لذلك تداعيات خطيرة على الأمن القومي، فالإشاعة يمكن أن تسهم في تمزيق عناصر القوة والوحدة لأي أمة، من خلال زرع الشكوك والرعب والهزيمة في أوساطها، وتدمير القوى المعنوية وتفتيتها، بث الشقاق والعداء وعدم الثقة وافتعال واصطناع الكوارث والأزمات والمشكلات والأكاذيب، مما يجعل المرء إزاءها في حيرة بين التصديق والتكذيب، فالآثار السلبية والأضرار التي يمكن أن تحدثها الإشاعة المغرضة

أو الهدامة كثيرة ومتعددة، وفي مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

نشر الأفكار الهدامة:

نظرا لخصوصية شبكات التواصل الاجتماعي من حيث الانتشار وقدرة مستخدميها على التخفي، فقد أصبحت تشكل وسيلة فعالة لبث الأفكار الهدامة؛ ومن شأن ذلك إحداث خلالاً أمنياً وفكرياً، خاصة وأن أكثر رواد الشبكات الاجتماعية هم من فئة الشباب، مما يسهل إغوائهم بدعوات لا تحمل من الإصلاح شيئاً، بل هي للهدم والتدمير أقرب، وقد يكون وراء ذلك منظمات وتجمعات، بل ودول لها أهداف تخريبية.

ويعد الميدان الثقافي، أحد الميادين التي تنشط بها التنظيمات الهدامة، فقد تشتغل بوجود أقلية ثقافية أو مذهبية أو غير ذلك، لتقوم بإثارة مشاعر الكراهية، بهدف زرع الفتنة والشقاق في المجتمع.

انتهاك الخصوصية الشخصية للأفراد:

لقد أصبح التواصل عبر الشبكات الاجتماعية الوسيلة المفضلة في التواصل الاجتماعي بالنسبة لجيل الإنترنت، بدءًا من التعبير عن موقف أو لعب دور، إلى مجرد الترويح عن النفس، إلا أن تلك الوسائل يمكن اختراقها بسهولة والاطلاع على محتوياتها من جانب أي طرف مهتم بمعلومات عن المستخدمين، ويمكنه استخدام تلك المعلومات في عدة أعراض تخدم مصالحه وبصورة متكررة (مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٢، ص١٢٦).

وقد تغري طبيعة التواصل عن طريق الإنترنت العديد من المستخدمين بتبادل المعلومات الشخصية عن أنفسهم، من خلال الشبكات الاجتماعية أكثر من أي وقت مضى، مما يفتح المجال للمحتالين وقراصنة المعلومات

لاستغلال هذه المعلومات لمصاحهم الخاصة، فكثيرا ما نسمع تسريب معلومات وصور خاصة لشخصيات بارزة في عالم السياسة والفن والرياضة، تلحق بهم أضرارا جسيمة على مستوى حياتهم العائلية والمهنية.

جرائم السب والقذف:

تعد جرائم السب والقذف الأكثر شيوعا في نطاق الشبكة، فتستعمل للمساس بشرف الغير أو كرامتهم واعتباهم، ويتم السب والقذف شفويا عبر خطوط الاتصال المباشرة أو يكون كتابيا أو عن طريق المطبوعات وذلك عبر المبادلات الإلكترونية (برد إلكتروني في غرف المحادثة)، ويستعمل الجاني حسب القواعد العامة لجرائم القذف والسب، عبارات بذيئة تمس وتخدش شرف الضحية (السند، ٢٠٠٤، ص٣١٢).

الابتزاز والتهديد:

وهي جرائم تظهر على الشبكة العنكبوتية بشكل عام لسهولة التدوين والتخفي على الشبكة، فبالنسبة للابتراز قد يكون أخلاقياً بصور أو مقاطع فيديو خاصة أو أخذها كرها وغصباً وهذه من أكثر صور الابتزار على الشبكات الاجتماعية، وقد يكون ماليا من خلال المساومة بنشر معلومات خطيرة، وقد تتم عمليات الابتراز عبر شبكة الإنترنت باستخدام البريد الإلكتروني أو الحوارات المختلفة على الشبكة، تشمل رسائل تخويف ومضايقة، وتتفق مع مثيلاتها خارج الشبكة في رغبة التحكم في الضحية، وتتميز عنها بسهولة إخفاء هوية المجرم علاوة على سهولة وسائل الاتصال عبر الشبكة.

فضلا عن ذلك تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي لتهديد لأفراد وزرع الخوف في نفوسهم، حيث يعد تهديد الغير واحدا من أهم

الاستخدامات غير المشروعة للإنترنت، حيث يقوم الفاعل بإرسال رسالة إلكترونية للمجني علية تنطوي على عبارات تسبب خوفا أو ترويعا لمتلقيها (يوسف، ٢٠١٣، ص٥٠)، وقد يكون الابتزاز بين الفتيان والفتيات.

التغرير والاستدراج :

في غالب الأحيان ضحايا هذا الجرم هم صغار السن من مستخدمي الشبكة، حيث يوهم المجرمون ضحاياهم برغبتهم في تكوين صداقة على الإنترنت والتي قد تتطور إلى التقاء مادي بين الطرفين، وحوادث كثيرة لا يبلغ عنها حيث لا يدرك الكثير من الضحايا أنهم قد غرر بهم (يوسف، ٢٠١٣، ص٥١)، وهذا يحمل الأسرة مسؤولية كبيرة في متابعة أولادها وتحذيرهم من ذلك.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تم استعراض العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، منها دراسات محلية، وعربية، وأجنبية، وهي مرتبة في العرض حسب التسلسل التاريخي لتلك الدراسات.

دراسة سيلفرمان (Silverman,2007) بعنوان "إنشاء مجتمعات افتراضية على الانترنت: آثار مجتمعات الشبكات الاجتماعية على الإنترنت، تجارب على طلاب الجامعات"

Creating community online; The effects of online social networking communities on college students experiences

هدفت الدراسة إلى وضع تصور للمجتمعات الافتراضية على شبكات الانترنت، وآثار شبكات التواصل الاجتماعية على طلاب الجامعات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت لبعض النتائج منها على سبيل المثال: ضرورة الوعي بالتداعيات السلبية التي من المحتمل أن تترتب على

استخدام الشبكات الاجتماعية وخاصة في النواحي المرتبطة بالتأثير على اتجاهات الشباب وأمنهم، وتزويد الشباب بمهارات التفكير الناقد التي تساعدهم على التمييز بين الأفكار الهدامة والأفكار البناءة، وكيفية التعامل مع الغزو الفكري الوارد عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي، مما يبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولتها لرصد تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الجوانب الأمنية المختلفة ومنها الجانب التربوي في المجتمع السعودي.

دراسة فالنزويلا، وبارك وكي (Valenzuela, Park In order,2009) بعنوان "العلاقة بين استخدام الفيس بوك من قبل الطلبة والاتجاهات والسلوكيات التي تزيد من علاقاتهم الاجتماعية"

Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation.

هدف الدراسة البحث عن العلاقة بين استخدام الفيسبوك من قبل الطلبة والاتجاهات التي تزيد من رصيدهم الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠٣) فردًا من طلبة الجامعات في تكساس بطريقة الاختيار العشوائي، وقد طور الباحثان مقياسًا لدرجة استخدام الفيسبوك، كما استخدما أربعة مقاييس لكل من: الرضا عن الحياة، والثقة الاجتماعية، والمشاركة المدنية، والمشاركة السياسية، وقاما بتطبيق تلك المقاييس على عينة الدراسة، مستخدمين الأسلوب المسحي التحليلي. وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين درجة استخدام الفيس بوك وكل من الرضا عن الحياة والثقة الاجتماعية والمشاركة السياسية، وقد أوصى الباحثان بتهدئة المخاوف حول الآثار السلبية للفيسبوك.

دراسة ميشيل (Mecheel , 2010) بعنوان "الفيس بوك وغزو المجتمعات التكنولوجية"

" Facebook and the invasion of technological communities "

هدف الدراسة التعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١٦٠٠) شاب من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بريطانيا عن طريق الاستبانة.

وقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون مواقع من بينها الفيس بوك وبيبو ويوتيوب قد اعترفوا بأنهم يقضون وقتاً أطول على شبكات الإنترنت من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم الحقيقين أو مع أفراد أسرهم، كما أظهرت أيضا أنهم يتحدثون بصورة أقل عبر الهاتف. ولا يشاهدون التلفاز كثيراً . ويلعبون عدداً أقل من ألعاب الكمبيوتر. ويرسلون كمية من الرسائل النصية والبريدية، وقد بينت الدراسة أن نحو (٥٣٪) من الذين شاركوا في الدراسة يشعرون بأن شبكات التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت تسببت بالفعل في تغيير أنماط حياتهم.

دراسة ارين (Aren 2010) بعنوان " Facebook and the technology revolution " (الفيس بوك وثورة التكنولوجيا)

هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام موقع الفيس بوك على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات. وقد طبقت الدراسة على (٢١٩) طالباً جامعياً عن طريق الاستبانة.

وقد أظهرت النتائج أن الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعات المدمنون على شبكة الإنترنت وتصفح موقع الفيس بوك أكبر الشبكات الاجتماعية على الإنترنت أدنى بكثير من تلك التي يحصل عليها نظراؤهم الذين لا يستخدمون هذا الموقع. كما أظهرت النتائج أنه كلما ازداد الوقت الذي يمضيه الطالب الجامعي في تصفح هذا الموقع كلما تدنت درجاته في الامتحانات.

وبينت النتائج أيضا أن الأشخاص الذين يقضون وقتاً أطول على الانترنت يخصصون وقتاً أقصر للدراسة مشيرا إلى أن لكل جيل اهتمامات تجذبه. وأن هذا الموقع يتيح للمستخدم الدردشة وحل الفوازير وإبداء رأيه في كثير من الأمور والبحث عن أصدقاء جدد أو قدامى. وبينت أيضا إن ٧٩٪ من الطلاب الجامعيين الذين شملتهم الدراسة اعترفوا بأن إدمانهم على موقع الفيس بوك أثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

دراسة (أبانمي، ١٤٣٠هـ) بعنوان " الإعلام الجديد دراسة نوعية تحليلية لمفهومه، وأشكاله، وواقعه، ومستقبله"

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مفهوم الإعلام الجديد، ووصفاً لأبرز أشكاله على شبكة الإنترنت والتعريف بخصائصه، والإحاطة بطبيعة استخداماته، ومعرفة أبرز سماته، ومضامينه، ومعرفة طبيعة منافسته لوسائل الإعلام التقليدية، والتوقعات حول مستقبله.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن هذه التساؤلات إلى جانب الملاحظة العلمية.

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن الإعلام الجديد هو الإعلام الذي يستخدم تقنيات الاتصال الحديثة وبشكل خاص تطبيقات الحاسب الآلي على

الانترنت وخدمات التلفزيون التفاعلي واستخدامات الهاتف المحمول، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن أبرز سمات الإعلام الجديد تتمحور في عدد من الخصائص هي: الطابع التقني، الطابع الفردي، وعملية الاتصال المباشر بين الناس، وسعة الانتشار وبروز دور شركات الاتصال، مما يشير إلى أهمية توجيه شبكات التواصل الاجتماعي بالطريقة التي تضمن توفير قدر كاف من الأمن والأمان على كافة الأصعدة وبالتحديد الأمن التربوي للشباب وللمجتمع مما يعكس أهمية إجراء الدراسة الحالية.

دراسة (السلطان، ١٤٣٠هـ). بعنوان " التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية، دراسة ميدانية على معلمي المدارس الثانوية ومشرفيها ومديريها "

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الأهداف الرئيسة التي تسعى التربية الأمنية إلى تحقيقها، وكذلك التعرف إلى معوقات تطبيقها في المؤسسات التعليمية السعودية. وتكوّنَ مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية ومشرفيها ومديريها بمدينة الرياض، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (٣١٢) فرداً طُبّقت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة).

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم الأهداف التي يراها أفراد عينة الدراسة لتطبيق التربية الأمنية تتمثل في: مكافحة التطرف والإرهاب، وتحقيق الأمن الفكري، ووقاية الشباب من تعاطي المخدرات.

كما تمثلت أهم المعوقات في ضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الأمنية، وكثرة المهام التربوية المطلوبة من المدرسة، وكذلك افتقار المحتوى التربوي المناسب لتطبيق التربية.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في موضوع البحث (التربية الأمنية) التي تسعى التربية الأمنية إلى تحقيقها في ضوء العلاقة الوثيقة بين الأمن والتربية، إذ إن استتباب الأمن يكون سببًا في انتشار العلم والمعرفة، كما أن انتشار العلم يكون سببًا في انخفاض معدلات الجريمة، لكن تختلف في تركيز هذه الدراسة على المؤسسات التعليمية بينما تعمم الدراسة الحالية المسؤولية على جميع مؤسسات التربية.

دراسة (الفاضل، ٢٠١٣). بعنوان "أبعاد استخدام الشباب السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي"

هدفت الدراسة إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من قبل الشباب السعودي وأنماط استخدامه لها ودوافعه، والإشباعات التي يحققها استخدام هذه الشبكات للشباب من الجنسين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبيان كأداة إلى جانب الملاحظة البسيطة، وكان من أبرز نتائج الدراسة.

أن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً لدى الشباب توتير، فيس بوك، ويوتيوب وسكايب، مرتبة على التوالي.

أهم دوافع الشباب السعودي لاستخدام الشبكات تتمثل في التسلية والترفيه وحب الاستطلاع والتعارف والتواصل مع الآخين وشغل أوقات الفراغ وزيادة المعرفة وتبادل المعلومات ومشاركة الآخرين آراءهم وأفكارهم ومتابعة الأخبار ومستجدات الأحداث العالمية، والتعرف على ثقافات أخرى مختلفة.

الجوانب الإيجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي والممثلة في أنها تزيد الترابط الاجتماعي، وترفع من المستوى الثقافي للأفراد، وتساعد على توضيح مطالب الأفراد واحتياجاتهم.

الجوانب السلبية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي ضياع وقت طويل من اليوم، وضعف العلاقات الأسرية فهي تضعف القدرة على التواصل المباشر، هذا فضلاً عن تأثر الشباب بالاتجاهات والأوضاع السياسية والأمنية التي تنشر على مواقع التواصل الاجتماعي.

وتمت الاستفادة من هذه الدراسة في توضح بعض الجوانب الإيجابية والسلبية وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الجوانب الأمنية للشباب السعودي.

دراسة (معبد، ١٤٣٣هـ) بعنوان " أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية الوعي السياسي وبعض المهارات الحياتية"

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية، وكذلك التعرف على أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية بعض المهارات الحياتية.

واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي وكان من أبرز نتائج الدراسة، أن مواقع التواصل الاجتماعية لها دور كبير في رفع مستوى المهارات الحياتية لدى طلاب كلية التربية قسم الدراسات الاجتماعية وكذلك رفع مستوى الوعي بالقضايا السياسية،

ويستفاد من هذه الدراسة في أنها توضح الدور الحيوي لمواقع التواصل الاجتماعي على إكساب الطلاب الوعي السياسي وبالتالي يمكن استخدامها في رفع مستوى الوعي الأمني لدى الطلاب موضوع الدراسة الحالية ويعكس مدى أهميتها.

دراسة (نومار ١٤٣٣هـ) بعنوان "استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية دراسة عينة من مستخدمي موقع الفيسبوك من الجزائر"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في العلاقات الاجتماعية من خلال دراسة عينة من مستخدمي موقع"الفيسبوك" في الجزائر، كما هدفت إلى معرفة الدور الكبير الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال في حياة الأشخاص ومعرفة مدى تأثر العلاقات الاجتماعية بسبب استخدام الشبكات الاجتماعية الافتراضية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة تقضي أكثر من ثلاث ساعات في استخدام الفيسبوك، الأمر الذي يدعوا لضرورة ضبط المواد الإعلامية التي تعرض على هذه المواقع خشية التأثير السلبي على اتجاهات الشباب نحو أصالة المجتمع وتراثه وكذلك غزو أفكار الشباب ببعض الأفكار الهدامة التي تؤثر سلباً على أمنهم وأمن المجتمع الفكري والتربوي.

دراسة (تريكي، ٢٠١٤) بعنوان "التهديدات الأمنية المرتبطة بالاستخدامات السيئة لشبكات التواصل الاجتماعي"

هدفت الدراسة إلى رصد التهديدات الأمنية المرتبطة بالاستخدامات السيئة لشبكات التواصل الاجتماعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

وكان من أبرز نتائج الدراسة الخاصة بالتهديدات الأمنية المرتبطة باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، نشر الإشاعات وزرع الفتنة في المجتمع، ونشر الأفكار الهدامة، وانتهاك الخصوصية الشخصية للأفراد، وجرائم السب والقذف، والابتزاز والتهديد، كذلك وضعت الدراسة رؤية مقترحة للحد من المخاطر المرتبطة بالاستخدامات السيئة لشبكات التواصل الاجتماعي.

ويستفاد من الرؤية المقترحة في هذه الدراسة ؛ وذلك للحد من المخاطر الأمنية لشبكات التواصل الاجتماعي موضوع الدراسة الحالية.

دراسة (العضياني ، ١٤٣٤هـ) بعنوان " استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات مدينة الرياض والإشباعات المتحققة منها"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للشبكات الاجتماعية، ومعرفة أبرز الشبكات الاجتماعية التي يستخدمونها ودوافع استخدام الشبكات الاجتماعية والإشباعات المتحققة منها.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لهذه الدراسة، والاستبانة كأداة على عينة من الطلبة والطالبات، وجاء من أبرز نتائج هذه الدراسة، أن غالبية طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمتلكون حاسب آلي شخصي، كذلك وافق غالبية أفراد عينة الدراسة على أن الشبكات الاجتماعية تحقق ما لا تحققه الوسائل الإعلامية الأخرى، كالحصول على معلومات وأخبار، والتواصل مع الأصدقاء ومشاركة الآخرين آراءهم

ومعرفة أبرز القضايا السياسية، وهذا يرتبط ارتباطاً شديداً بالمسائل الأمنية بوجه عام والأمن التربوي للطلاب على وجه الخصوص، مما يعكس أهمية الدراسة الحالية التي تركز على تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن التربوي في المجتمع السعودي.

دراسة (الشهري، ١٤٣٥هـ) بعنوان: "توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وكذا التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وسبل توظيفها في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مع تطبيق استبانة على عينتين من المعلمين والطلاب، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن هناك الكثير من المعوقات التي تقف حائلاً أمام الاستخدام الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي بوجه عام وفي تنمية المهارات على وجه الخصوص ألا وهي: قلة الدورات التدريبية للمعلمين، وضعف خطة توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية، كذلك ندرة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع شبكات التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يؤثر بالسلب على الجوانب الأمنية موضوع الدراسة الحالية، لأن هذا من شأنه أن يجعل الطلاب يلجأون إلى التعامل مع

بعض المواقع والروابط التي لها دور سلبي في بنائهم العلمي والتربوي ؛ مما يعكس ضرورة قيام الدراسة الحالية.

دراسة (القحطاني، ١٤٣٦هـ). بعنوان "دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل بين طالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، دراسة ميدانية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل العلمي بين طالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة على عينتين من الطالبات ومن أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن شبكات التواصل الاجتماعي تلعب دوراً مهمًا في تسهيل عملية التواصل العلمي بين الطالبات وبين أعضاء هيئة التدريس نتيجة لتمكن الطالبات من مهارات التعامل مع شبكات التواصل، ولسهولة تبادل المعلومات ويسرها عبر الشبكة.

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في أن شبكات التواصل الاجتماعي تقوم بدور كبير في عمليات الاتصال العلمي والتربوي الأمر الذي يبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولتها في إبراز تأثير شبكات التواصل الاجتماعي واستثمار الجوانب الإيجابية فيها لتعزيز الأمن التربوي في المجتمع السعودي.

منهج البحث: المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع البحث وعينته: يسعى البحث للتوصل أهم متطلبات الأمن التربوي في وسائل التواصل الاجتماعي لمن هم في سن التعليم العام (٦-١٨) سنة من خلال آراء المعنيين بالتربية في مدينة الرياض، وهم:

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمدينة الرياض وعددهم (١٣٥٥١) عضوًا (موقع مركز إحصاءات التعليم العالي)، والمعلمون في مراحل التعليم العام وعددهم (٤٦٠٦١٠) معلم ومعلمة (موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض)، وأولياء الأمور في مدينة الرياض من خلال عدد الأسر البالغة (١١٥٥٨٧٧) أسرة (موقع مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات)؛ وبذا يتبين أن مجتمع البحث يتكون من هذه الفئات الثلاث؛ ولذا كانت عينة البحث العشوائية الطبقية.

وقد بلغ إجمالي أفراد عينة الدراسة (٥٣٧) فردًا، وفق التوزيع لأفراد العينة، كما في الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١) توزيع العينة ونسبها المئوية تبعا لفئات مجتمع الدراسة (عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر)

فئات عينة الدراسة	العدد (ن)	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس	106	٪19.7
معلم تعليم عام	236	٪43.9
ولي أمر	195	٪ 36.4
الإجمالي	537	٪100

من خلال الجدول السابق يتبين بأن أكثر فئات العينة هم معلمو التعليم العام حيث بلغت نسبتهم من أفراد العينة (٤٣,٩٪)، يليهم في ذلك أولياء الأمو الذين بلغت نسبتهم (٣٦,٤٪)، بينما بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس (١٩,٧٪)، وهذه النسب طبيعية في مثل هذه الدراسة، كما تعطي الدراسة نسبة تمثيل كافية؛ نظرا لقلة أعضاء هيئة التدريس في المجتمع مقارنة بالفئتين الأخريين، ومع هذا بلغ عددهم (١٠٦) عضو هيئة تدريس يعطي رأيهم مصداقية ودلالة، كما أن كثرة معلمي التعليم العام، ينعكس إيجابا على نتائج الدراسة؛ نظرًا لأنهم أكثر الفئات الثلاث التصاقًا بالشباب ومعرفة بتأثير وسائل التواصل عليهم ومن ثم يتوقع أن يكونوا أكثرهم دراية بمتطلبات تحقيق الأمن التربوي في المجتمع، ومعلوم أن الشباب في المملكة يمثلون غالبية الشعب، وهم الأكثر استخدامًا لوسائل التواصل الاجتماعي، والأكثر تأثرًا بها.

ثم إن إجمالي العينة تعد ممثلة للمجتمعات الكبيرة، كما يتبين من معادلة ستيفن ثامبسون (إيمان الطائي، ٢٠١٢م)، التي تقدر أعلى رقم يمكن أن يطالب به للمجتمعات غير المحصورة أو المجهولة، هو (٣٨٥)، عند نسبة خطأ (٥٪)، وهي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

N حجم المجتمع

Z الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦

D نسبة الخطأ وتساوي ٠,٠٥

P نسبة توفر الخاصية والمحايدة = ٠,٥٠

أداة البحث: اعتمد البحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات من أفراد العينة، وقد أجرى الباحث على الأداة معايير الصدق والثبات، التالية:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاستبانة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ينظر الملحق رقم ١) وتم تعديل عباراتها وفق رؤيتهم.

الصدق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) من أفراد عينة الدراسة، ودلت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعباراتها الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجداول الأربعة التالية (٢ و٣ و٤ و٥) توضح ذلك.

جدول رقم (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الأول (الفكري)

(ن= ٥٠)

م	العبارة	معامل الارتباط
١	ترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وبيان الأفكار المنحرفة عنها	0.574❖❖
٢	تطوير طرق التعلم والتعليم ؛ لحفز المتعلمين على النقد البناء والتفكير السليم	0.438❖❖
٣	رفع مستوى كفاءة المعلمين فيم يتعلق بنشر ثقافة الاستخدام الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي بين الطلاب	0.603❖❖
٤	تنويع مصادر التعليم والتعلم ؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	0.566❖❖
٥	غرس الشعور بالحاجة إلى النمو العلمى لدى الأفراد من خلال استثمار التقنية	0.797❖❖
٦	حفز الطلاب على القراءة الواسعة الحرة ؛ لمعرفة كيف يفكر الآخرون	0.475❖❖
٧	مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات البحث العلمي من خلال وسائل التواصل الاجتماعى	0.620❖❖
٨	توضيح التعامل الأمثل مع ماتحمله وسائل التواصل الاجتماعي من أفكار ومعتقدات	0.707❖❖
٩	تنمية أنماط التفكير النقدي لدى الأفراد و إثارة حسهم الناقد لما يسمعون أو يرون	0.686❖❖
١٠	نشر الوعى بمواقع الإنترنت المفيدة للأفراد	0.683❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط
١١	التعريف بمعوقات التفكير السليم مثل التعصب والمبالغة والغلو والتعميم الخاطئ	0.746❖❖
١٢	تعزيز الأفكار الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الشباب	0.783❖❖
١٣	التعزيز الإيجابي لمن يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في نشر العلم النافع والمنهج الصحيح	0.743❖❖
١٤	تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	0.639❖❖
١٥	توضيح المنهج الوسطي في الدين وأنه المطلب والنجاة في الدارين	0.620❖❖

جدول رقم (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الثاني (الاجتماعي)

(ن= ٥٠)

م	العبارة	معامل الارتباط
١	تفعيل دور مراكز التنمية الاجتماعية بإقامة الندوات والمناقشات وورش العمل ؛ لتوضيح الأثر التربوي لوسائل التواصل الاجتماعي	0.754❖❖
٢	إسهام مؤسسات المجتمع عامة والأسرة بخاصة في رفع الوعى بالاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي	0.696❖❖
٣	نشر الآداب الشرعية بين الطلاب عن قيم وحقوق التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي	0.805❖❖
٤	تنمية الثقة بالمجتمع الإسلامي وتعاليم الإسلام لدى الأفراد ؛ لمواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على هوية المجتمع	0.845❖❖
٥	متابعة محتويات أجهزة الحاسوب والجوال للأطفال والمراهقين من قبل أولياء الامور	0.652❖❖
٦	غرس القيم الفاضلة في النفوس وتعزيز التربية الإسلامية بين الأولاد	0.711❖❖
٧	إظهار القدوة الحسنة أمام الأفراد في الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي	0.763❖❖
٨	تعريف الأفراد بالمخاطر الاجتماعية للاستخدام المفرط لوسائل	0.776❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط
	التواصل الاجتماعي	
٩	عقد ندوات ومناقشات في علاج المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي	0.779❖❖
١٠	تشجيع الأولاد على الحوار المباشر مع والديهم عن الأخبار المتداولة على مواقع التواصل الاجتماعي	0.700❖❖
١١	تعزيز ثقة المستخدم في نفسه ومجتمعه وولائه لدينه ووطنه	0.740❖❖
١٢	ربط الشباب بالرفقة الصالحة ومتابعتهم وتشجيعهم في ذلك	0.750❖❖
١٣	تعزيز التواصل الإيجابي بين أفراد الحي من خلال الاجتماعات الدورية ووسائل التواصل الاجتماعي	0.622❖❖

جدول رقم (٤)

معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الثالث (الصحي)

(ن= ٥٠)

م	العبارة	معامل الارتباط
١	تحديد عدد الساعات اليومية للتعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي، في ضوء المعايير الصحية المتعارف عليها	0.816❖❖
٢	نشر الوعي بالجلسة الصحية عند استخدام أجهزة الكمبيوتر والجوالات	0.825❖❖
٣	نشر الوعى بوسائل الحماية من أضرار التقنية الحديثة وأدواتها	0.703❖❖
٤	التحذير من أضرار أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي على النظر، ونشر الوعى بالكشف الدوري على العينين	0.872❖❖
٥	نشر الوعي بأضرار إدمان التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي	0.764❖❖
٦	نشر الوعى بأهمية ممارسة الأفراد للأنشطة والتمارين الرياضية	0.667❖❖
٧	تكثيف النشرات الموضحة لأضرار استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة	0.635❖❖
٨	التحفيز على الكشف الطبي الدورى للوقاية من الأضرار الصحية على العمود الفقري والرقبة بسبب استخدام أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي	0.608❖❖
٩	عقد شراكة بين وزارة التعليم ووزارة الصحة للتوعية بأضرار استخدام أجهزة التقنية الحديثة والحد منها	0.699❖❖
١٠	إجراء البحوث الخاصة بأضرار استخدام وسائل التواصل	0.729❖❖

م	العبارة	معامل الارتباط
	الاجتماعي الصحية ونشر نتائجها	
١١	نشر بعض القصص الحقيقية والحوادث الناتجة عن الاستخدامات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي	0.743❖❖
١٢	إشباع حاجات الأطفال و المراهقين للترفية و اللعب الجماعي بما يقلل من استخدامهم لتقنية وسائل التواصل الاجتماعي	0.587❖❖

جدول رقم (٥)

معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الفرعية والإجمالي للاستبانة (ن=٥٠)

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول (الفكري)	❖❖0.937
المحور الثاني (الاجتماعي)	❖❖0.960□
المحور الثالث (الصحي)	❖❖0.934□

وبتتبع معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات المحاور الثلاثة في الجداول السابقة (٢ و٣ و٤ و٥) وإجمالي عبارات كل محور، وكذلك بين إجمالي المحاور الفرعية والإجمالي للاستبانة يتضح بأنها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) فأقل، وهذا يدل على صدق اتساق الاستبانة مع محاورها.

الثبات: دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٥٠) من أفراد عينة البحث، على معامل ثبات عالٍ يعول عليه، كما وضحتها نتائج معامل ألفا كرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (٦)

الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن=٥٠)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول (الفكري)	١٥	0.898
المحور الثاني (الاجتماعي)	١٣	0.926
المحور الثالث (الصحي)	١٢	0.913

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الاستبانة مجملة	٤٠	0.966

وبتتبع معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية في الجدول (٦) يتضح بأنه يتراوح بين (٠,٨٩٨) و(٠,٩٦٦) وهذا معامل ثبات عالٍ يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للاستبانة.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة وفق برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، فقد استخدم التكرارات، والنسب المئوية لكل عبارة، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون للصدق الداخلي، ومعامل إلفا كرنباخ للثبات، بالإضافة إلى الانحراف المعياري لتحديد مدى تجانس الآراء، اختبار تحليل التباين (ANOVA) لبيان الفروق بين الإجابات، واختبار شيفيه (Scheffe) للتعرف على اتجاه الفروق في استجابات أفراد العينة.

كما تم حساب المتدرج للحكم على العبارات أو المحاور وفق المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة ÷ عدد بدائل الأداة) = (٥-١ ÷٣= ٠,٨٠) وذلك للحصول على المتدرج الذي يستخدم للحكم على العبارات أو المحاور، ويوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة

الاستجابة	مدى المتوسطات
مهم بدرجة كبيرة جدا	٥ – ٤,٢١
مهم بدرجة كبيرة	٤,٢٠ - ٣,٤١
مهم بدرجة متوسطة	٣,٤٠ - ٢,٦١
مهم بدرجة ضعيفة	٢,٦٠ – ١,٨١
مهم بدرجة ضعيفة جدا	١,٨٠

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

أشارت نتائج استجابات أفراد العينة إلى موافقتهم بدرجة كبيرة جدا على أهمية العبارات الواردة في الاستبانة مجملة، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم على عبارات الاستبانة مجملة (٤,٤٨)، وهي تقع في فئة الاستجابة "مهمة بدرجة كبيرة جدا"، وبلغت النسبة المئوية للاستجابة "مهمة بدرجة كبيرة جدا" ٦١٪ في مقابل ٢٨,٧ للاستجابة "مهمة بدرجةكبيرة"و ٨,٣ للاستجابة "مهمة بدرجة متوسطة"، في حين كانت النسب المئوية للاستجابتين ضعيفة وضعيفة جدا ١,٦٪ و ٠,٥٪ على الترتيب، والجدول التالي رقم (٨)يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات الاستبانة مجملة

عدد العبارات		درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري
		ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا		
40	ت	97	342	1777	6168	13096	4.48	16.76
	٪	0.5	1.6	8.3	28.7	61.0		

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الأول حول (متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الفكري) وذلك بسؤال أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في عبارات هذا الجانب، والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات الجانب الفكري:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات المحور الأول: المتعلق بالجانب الفكري

	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
1	ترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وبيان الأفكار المنحرفة عنها	ت	1	4	9	29	494	4.88	0.45	1
		%	0.2	0.7	1.7	5.4	92.0			
2	توضيح المنهج الوسطي في الدين وأنه المطلب والنجاة في الدارين	ت	2	3	9	77	446	4.79	0.53	2
		%	0.4	0.6	1.7	14.3	83.1			
3	تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	ت	1	2	9	92	433	4.78	0.50	3
		%	0.2	0.4	1.7	17.1	80.6			
4	توضيح التعامل الأمثل مع ماتحمله وسائل التواصل الاجتماعي من أفكار ومعتقدات	ت	1	4	20	127	385	4.66	0.61	4
		%	0.2	0.7	3.7	23.6	71.7			
5	رفع مستوى كفاءة المعلمين فيم يتعلق بنشر ثقافة الاستخدام الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي بين الطلاب	ت	0	2	31	130	374	4.63	0.61	5
		%	0.0	0.4	5.8	24.2	69.6			
6	تطوير طرق التعلم والتعليم؛ لحض المتعلمين على النقد البناء والتفكير السليم	ت	0	3	26	173	335	4.56	0.61	6
		%	0.0	0.6	4.8	32.2	62.4			
7	التعزيز الإيجابي لمن يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في نشر العلم النافع والمنهج الصحيح	ت	2	4	24	175	332	4.55	0.65	7
		%	0.4	0.7	4.5	32.6	61.8			
8	نشر الوعي بمواقع الإنترنت المفيدة للأفراد	ت	2	5	41	147	342	4.53	0.71	8
		%	0.4	0.9	7.6	27.4	63.7			
9	التعريف بمعوقات التفكير السليم مثل التعصب والمبالغة والغلو والتعميم الخاطئ	ت	2	7	40	156	332	4.51	0.72	9
		%	0.4	1.3	7.4	29.1	61.8			
10	تعزيز الأفكار الإيجابية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الشباب	ت	0	4	40	181	312	4.49	0.67	10
		%	0.0	0.7	7.4	33.7	58.1			
11	تنويع معسافر التعليم والتعلم؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	ت	2	8	38	199	290	4.43	0.72	11
		%	0.4	1.5	7.1	37.1	54.0			
12	حض الطلاب على القراءة الواسعة المتوازنة لمعرفة كيف يفكر الآخرون	ت	3	16	66	178	274	4.31	0.84	12
		%	0.6	3.0	12.3	33.1	51.0			
13	تعزيز الشعور بالحاجة إلى النمو العلمي لدى الأفراد من خلال استثمار التقنية	ت	0	8	59	232	238	4.30	0.72	13
		%	0.0	1.5	11.0	43.2	44.3			
14	تنمية أنماط التفكير النقدي لدى الأفراد و إثارة حسهم الناقد لما يسمعون أو يرون	ت	1	10	64	225	237	4.28	0.76	14
		%	0.2	1.9	11.9	41.9	44.1			
15	مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات البحث العلمي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	ت	6	14	91	213	213	4.14	0.87	15
		%	1.1	2.6	16.9	39.7	39.7			
الإجمالي		ت	23	94	567	2334	5037	4.52	5.9	
		%	0.3	1.2	7.0	Q	62.5			

أشار متوسط نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في الجدول السابق إلى موافقتهم على دور التربية في تحقيق متطلبات الأمن الفكري بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ (٤,٥٢) من (٥)، وهي تقع في فئة الاستجابة "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، التي تقع في المدى (٤,٢١- ٥)

كما أشارت النتائج إلى أن أعلى العبارات في المجال الفكري كانت العبارة رقم (١) التي تنص على (ترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وبيان الأفكار المنحرفة عنها) بمتوسط حسابي (٤,٨٨) من (٥)، تلتها العبارة رقم (١٥) التي تنص على (توضيح المنهج الوسطي في الدين وأنه المطلب والنجاة في الدارين) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٩)، ثم جاءت العبارة رقم (١٤) التي تنص على (تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٧٨)، وهذه العبارات الثلاث تقع في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، ولا يخفي مدى الترابط بينها، ؛ حيث إنها تركز على تعزز الجانب العقدي الذي هو بدوره ينمي الرقابة الذاتية لدى الأفراد.

بينما جاءت في الترتيب الأخير، العبارة رقم (٧) التي تنص على (مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات البحث العلمي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤,١٤) وهذه العبارة تقع في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة "، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون أن أهمية استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق الأمن التربوي الفكري كبيرة من خلال مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات البحث العلمي.

والاهتمام بالمجال الفكري يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (سيلفرمان، ٢٠٠٩) من ضرورة الوعي بالتداعيات السلبية التي تترتب على استخدام شبكات التواصل المرتبطة بالاتجاهات والأمن، وتزويد الطلاب بمهارات التفكير الناقد. ودراسة (آرين، ٢٠١٠) التي أظهرت الارتباط بين درجات التحصيل الدراسي وساعات استخدام الشبكة؛ بحيث كلما زادت ساعات الاستخدام قلة الدرجات. ودراسة (تريكي، ٢٠١٤) التي أشارت إلى خطورة وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الإشاعات والأفكار الهدامة. ودراسة (الشهري، ١٤٣٥هـ) التي حذرت من قلة قيام المدرسة بنشر ثقافة التعامل الأمثل مع الشبكات، الأمر الذي يؤثر سلبا على الطلاب. أما دراسة (الفاضل، ٢٠١٣) فقد أشارت إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي في رفع المستوى الثقافي بين الشباب. ودراسة (العضياني، ١٤٣٤هـ) التي ذكرت دورها الإيجابي في الحصول على معلومات وأخبار وإلمام بالقضايا السياسية. ودراسة (القحطاني، ١٤٣٦هـ) التي بينت دور الشيكات في التواصل العلمي بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس. وهذا الاختلاف بين الدراسات في آثار وسائل التواصل الاجتماعي يؤكد خطورة المجال الفكري وأهمية تعزيز الرقابة الذاتية للمستخدم. وتعزيز مهارة التفكير الناقد فيما يتلقاه من مواد.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني حول (متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الاجتماعي) وذلك بسؤال أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في عبارات هذا الجانب، والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات الجانب الاجتماعي:

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات المحور الثاني: المتعلق بالجانب الاجتماعي

	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
6	غرس القيم الفاضلة في النفوس وتعزيز التربية الإسلامية بين الأبناء	ت	0	1	18	84	434	4.77	0.51	2
		%	0.0	0.2	3.4	15.6	80.8			
7	إظهار القدوة الحسنة أمام الأفراد في الاستخدام الأمثل لموقع التواصل الاجتماعي	ت	1	2	16	118	400	4.70	0.56	3
		%	0.2	0.4	3.0	22.0	74.5			
12	ربط الشباب بالرفقة الصالحة ومتابعتهم وتشجيعهم في ذلك	ت	2	3	20	123	389	4.66	0.61	4
		%	0.4	0.6	3.7	22.9	72.4			
4	تنمية الثقة بالمجتمع الإسلامي وتعاليم الإسلام لدى الأفراد لمواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على هوية المجتمع	ت	0	2	27	120	388	4.66	0.59	5
		%	0.0	0.4	5.0	22.3	72.3			
3	نشر الآداب الشرعية بين الطلاب عن قيم وحقوق التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي	ت	0	2	29	133	373	4.63	0.60	6
		%	0.0	0.4	5.4	24.8	69.5			
11	تعزيز ثقة المستخدم في نفسه ومجتمعه بميوله لمهنه وهوايته	ت	3	4	21	137	372	4.62	0.65	7
		%	0.6	0.7	3.9	25.5	69.3			
8	تعريف الأفراد بالمخاطر الاجتماعية للاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي	ت	1	6	29	149	352	4.57	0.67	8
		%	0.2	1.1	5.4	27.7	65.5			
10	تشجيع الأولاد على الحوار المباشر مع والديهم عن الأخبار المتداولة على مواقع التواصل الاجتماعي	ت	0	5	33	155	344	4.56	0.65	9
		%	0.0	0.9	6.1	28.9	64.1			
2	إسهام مؤسسات المجتمع عامة والأسرة خاصة في رفع الوعي بالاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي	ت	0	5	33	173	326	4.53	0.65	10
		%	0.0	0.9	6.1	32.2	60.7			
5	متابعة محتويات أجهزة الحاسوب والجوال للأطفال والمراهقين من قبل أولياء الأمور	ت	11	26	61	143	296	4.28	0.98	11
		%	2.0	4.8	11.4	26.6	55.1			
1	تفعيل دور مراكز التنمية الاجتماعية بإقامة الندوات والمناقشات وورش العمل لتوضيح الأثر التربوي لوسائل التواصل الاجتماعي	ت	5	16	89	199	228	4.17	0.87	1
		%	0.9	3.0	16.6	37.1	42.5			
9	عقد ندوات ومناقشات في علاج المشكلات الاجتماعية الناتجة عن الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي	ت	7	27	87	173	243	4.15	0.95	12
		%	1.3	5.0	16.2	32.2	45.3			
13	تعزيز التواصل الإيجابي بين أفراد الحي من خلال الاجتماعات الدورية بوسائل التواصل الاجتماعي	ت	8	20	123	195	191	4.01	0.93	13
		%	1.5	3.7	22.9	36.3	35.6			
الإجمالي		ت	38	119	586	1902	4336	4.49	6.17	
		%	0.5	1.7	8.4	27.2	62.1			

أشار متوسط نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في الجدول السابق إلى موافقتهم على دور التربية في تحقيق متطلبات الأمن الاجتماعي بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ (٤,٤٩)، وهو يقع في فئة الاستجابة "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، التي تقع في المدى (٤,٢١- ٥)

كما أشارت النتائج إلى أن أعلى العبارات في المجال الاجتماعي كانت العبارة رقم (٦) التي تنص على (غرس القيم الفاضلة في النفوس وتعزيز التربية الإسلامية بين الأولاد) بمتوسط حسابي (٤,٧٧) من (٥)، تلتها العبارة رقم (٧) التي تنص على (إظهار القدوة الحسنة أمام الأفراد في الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٠)، ثم جاءت العبارتين: رقم (١٢) التي تنص على (ربط الشباب بالرفقة الصالحة ومتابعتهم وتشجيعهم في ذلك)، والعبارة رقم (٤) التي تنص على (تنمية الثقة بالمجتمع الإسلامي وتعاليم الإسلام لدى الأفراد؛ لمواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على هوية المجتمع) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، وهذه العبارات الأربع تقع في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، وجميع هذه العبارات تتمثل فيها أساليب التربية الإسلامية؛ من خلال القدوة والرفقة الصالحة، والأخوة الإسلامية، وأثر ذلك كله في غرس القيم الفاضلة وتعزيزها في النفوس.

بينما جاءت في الترتيب الأخير، العبارتان: رقم (١٣) التي تنص على (تعزيز التواصل الإيجابي بين أفراد الحي من خلال الاجتماعات الدورية ووسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤,٠١)، والعبارة رقم (٩) التي تنص على (عقد ندوات ومناقشات في علاج المشكلات الاجتماعية

الناتجة عن الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤,١٥) وهاتان العبارتان تقعان في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة"، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يرون أنهما أضعف من غيرهما في تحقيق الأمن التربوي للمجتمع مع أهميتهما في تحقيق ذلك.

والاهتمام بالمجال الاجتماعي يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (ميشيل، ٢٠٠٩) التي بينت أن الذين يستخدمون الفيسبوك يقضون وقتا أطول مع الشبكات ووقتا أقصر مع أفراد أسرهم وأصدقائهم؛ ولهذا تغيرت أنماط حياتهم. ودراسة (الفاضل، ٢٠١٣) التي بينت ضياع وقت طويل من اليوم مع ضعف العلاقات الأسرية، وضعف القدرة على التواصل المباشر. ودراسة (تريكي، ٢٠١٤) التي أشارت إلى خطورة وسائل التواصل الاجتماعي في انتهاك الخصوصية للأفراد. أما دراسة (فاليز ويلا، ٢٠٠٩) فذكرت وجود علاقة إيجابية بين استخدام الفي سبوك والرضا عن الحياة؛ ولذا أوصى بتهدئة المخاوف من الشبكات. ودراسة (معبد، ١٤٣٣هـ) فيرى أن لها دور كبير في رفع مستوى المهارات الحياتية والوعي ببعض القضايا. وكل ينظر لأثر وسائل التواصل الاجتماعي على الجانب الاجتماعي من منظور مختلف عن الآخر، وقد يكون للخلفية الثقافية للمجتمع أثر في ذلك.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث حول (متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب الصحي) وذلك بسؤال أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في عبارات هذا الجانب، والجدول التالي يوضح استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات الجانب الصحي:

جدول رقم (١١)

استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على عبارات المحور الثالث: المتعلق بالجانب الصحي

	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
12	إشباع حاجات الأطفال و المراهقين للمرجة و اللعب الجماعي بما يقلل من استخدامهم لتقنية وسائل التواصل الاجتماعي	ت	1	2	28	123	383	4.65	0.61	1
		%	0.2	0.4	5.2	22.9	71.3			
7	تكثيف النشرات الموضحة لأضرار استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة	ت	1	12	27	108	389	4.62	0.70	2
		%	0.2	2.2	5.0	20.1	72.4			
5	نشر الوعي بأضرار إدمان التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي	ت	0	10	28	149	350	4.56	0.68	3
		%	0.0	1.9	5.2	27.7	65.2			
3	نشر الوعي بوسائل الحماية من أضرار التقنية الحديثة وأنواعها	ت	1	8	39	174	315	4.48	0.71	4
		%	0.2	1.5	7.3	32.4	58.7			
4	التحذير من أضرار أجهزة ووسائل التواصل الاجتماعي على النظر، ونشر الوعي بالكشف الدوري على العينين	ت	2	12	40	172	311	4.45	0.76	5
		%	0.4	2.2	7.4	32.0	57.9			
6	نشر الوعي بأهمية ممارسة الأفراد للأنشطة والتمارين الرياضية	ت	1	6	49	181	300	4.44	0.72	6
		%	0.2	1.1	9.1	33.7	55.9			
2	نشر الوعي بالجلسة الصحية عند استخدام أجهزة الكمبيوتر والجوالات	ت	1	9	55	181	291	4.40	0.75	7
		%	0.2	1.7	10.2	33.7	54.2			
9	عقد شراكة بين وزارة التعليم ووزارة الصحة للتوعية بأضرار استخدام أجهزة التقنية الحديثة والحد منها	ت	6	12	60	162	297	4.36	0.85	8
		%	1.1	2.2	11.2	30.2	55.3			
1	تحديد عدد الساعات اليومية للتعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي؛ في ضوء المعايير الصحية المتعارف عليها	ت	9	8	61	167	292	4.35	0.86	9
		%	1.7	1.5	11.4	31.1	54.4			
11	نشر بعض القصص الخيالية والحوادث الناتجة عن الاستخدامات السلبية لوسائل التواصل الاجتماعي	ت	7	12	80	167	271	4.27	0.89	10
		%	1.3	2.2	14.9	31.1	50.5			
10	إجراء البحوث الخاصة بأضرار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الصحية ونشر نتائجها	ت	4	15	86	167	265	4.26	0.88	11
		%	0.7	2.8	16.0	31.1	49.3			
8	التحفيز على الكشف الطبي الدوري للوقاية من الأضرار الصحية على العمود الفقري والرقبة بسبب استخدام أجهزة ووسائل التواصل الاجتماعي	ت	3	23	71	181	259	4.25	0.88	12
		%	0.6	4.3	13.2	33.7	48.2			
الإجمالي		ت	36	129	624	1932	3723	4.42	6.49	
		%	0.6	2.0	9.7	30.0	57.8			

وقد أشار متوسط نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في الجدول السابق إلى موافقتهم على دور التربية في تحقيق متطلبات الأمن الصحي بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغ (٤,٤٢)، وهو يقع في فئة الاستجابة "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، التي تقع في المدى (٤,٢١- ٥)

كما أشارت النتائج إلى أن أعلى العبارات في المجال الصحي كانت العبارة رقم (١٢) التي تنص على (إشباع حاجات الأطفال و المراهقين للترفية و اللعب الجماعي بما يقلل من استخدامهم لتقنية وسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤,٦٥) من (٥)، تلتها العبارة رقم (٧) التي تنص على (تكثيف النشرات الموضحة لأضرار استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٢)، ثم جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على (نشر الوعي بأضرار إدمان التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي)، في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وهذه العبارات الثلاث، بل جميع عبارات هذا المجال تقع في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، التي تقع في المدى (٤,٢١- ٥).

ومع هذا فقد جاء في الترتيب الأخير، العبارات: رقم (٨) التي تنص على (التحفيز على الكشف الطبي الدورى للوقاية من الأضرار الصحية على العمود الفقري والرقبة بسبب استخدام أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، والعبارة رقم (١٠) التي تنص على (إجراء البحوث الخاصة بأضرار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الصحية ونشر نتائجها) بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، والعبارة رقم (١١) التي تنص على (نشر بعض القصص الحقيقية والحوادث الناتجة عن الاستخدامات السلبية

لوسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٤.٢٧) وهذه العبارت الثلاث مع أنها تقع في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة"، إلا أنها أضعف من غيرهما في تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في المجال الصحي مع أهميتها في تحقيق ذلك

والاهتمام بالمجال الصحي يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (نورمار، ١٤٣٣) التي نسبة كبيرة تقضي أكثر من ثلاث ساعات يوميا في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ولا شك أن هذا نوع من الإدمان. ودراسة (الفاضل، ٢٠١٣) التي بينت ضياع وقت طويل من اليوم. ودراسة (أبانمي، ١٤٣٠هـ) التي أشارت إلى أهمية توفير قدر أكبر من الأمن والأمان على كافة الأصعدة. وهذه الدراسات مع عموميتها في الإشارة إلى الجانب الصحي إلا أنها تتوافق مع مبادئ الإسلام في الحفاظ على النفس البشرية وعدم الإساءة إليها أو الإضرار بها أو ضياع أوقاتها فيما يؤثر على ما خلق العباد له من تحقيق العبودية لله، وفي الحديث "لاتزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن خمس ـ وذكر منها ـ عن عمره فيم أفناه، وعن شبابه فيم أبلاه" (الترمذي، برقم ٢٤١٦).

وللمقارنة بين مجمل إجابات أفراد عينة الدراسة حول المجالات الثلاثة، تم ترتيب المجالات حسب المتوسط الحسابي لمجمل إجابات كل مجال في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

ترتيب مجالات الدراسة حسب إجمالي متوسط كل مجال

المحور	المتوسط الإجمالي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول (الفكري)	4.52	5.9	1
المحور الثاني (الاجتماعي)	4.49	6.17	2
المحور الثالث (الصحي)	4.42	6.49	3
الاستبانة مجملة	4.48		

وقد أشار متوسط نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في الجدول السابق إلى موافقتهم بدرجة كبيرة جدًا، على متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في مجالاته الثلاثة محل الدراسة (الفكري ، والاجتماعي، والصحي) حيث بلغ متوسط إجابات عينة الدراسة على الاستبانة مجملة (٤,٤٨)، وهو يقع في فئة الاستجابة "مهم بدرجة كبيرة جدًا"، التي تقع في المدى (٤,٢١- ٥).

كما أشارت النتائج إلى ترتيب المجالات الفكري أولاً بمتوسط إجمالي قدره (٤,٥٢)، ثم الاجتماعي بمتوسط إجمالي قدره (٤,٤٩)، ثم الصحي بمتوسط إجمالي قدره (٤,٤٢)، وهذا يوحي بترتيب هذه المجالات عند أفراد العينة حسب أهمية كل مجال، مع اشتراكها في درجة الأهمية "مهم بدرجة كبيرة جدًا".

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع :

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، ترجع لاختلاف فئات مجتمع الدراسة: عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر)، وقد أشارت نتائج إجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين الثاني(الاجتماعي) والثالث (الصحي)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في إجاباتهم على المحور الأول (الفكري)، حيث بلغت قيمة (ف) في اختبار تحليل التباين ANOVA (٣.٦٣٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق في بين إجابات أفراد العينة حول متطلبات الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي، ترجع لاختلاف فئات المجتمع (عضو هيئة تدريس، معلم تعليم عام، ولي أمر)

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الأول الفكري	بين المجموعات	250.34	2	125.17	3.632	.027 دالة
	داخل المجموعات	18405.83	534	34.47		
	الإجمالي	18656.17	536			
الثاني الاجتماعي	بين المجموعات	69.54	2	34.77	0.914	.401 غير دالة
	داخل المجموعات	20306.78	534	38.03		
	الإجمالي	20376.32	536			
الثالث الصحي	بين المجموعات	28.68	2	14.34	0.340	.712 غير دالة
	داخل المجموعات	22555.03	534	42.24		
	الإجمالي	22583.71	536			
الإجمالي	بين المجموعات	544.99	2	272.50	0.969	.380 غير دالة
	داخل المجموعات	150100.98	534	281.09		
	الإجمالي	150645.98	536			

وللتعرف على اتجاه الفروق في إجابات أفراد العينة على المحور الأول تم عمل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe وكانت الفروق لصالح معلمي التعليم العام، حيث كانت درجات إجاباتهم الأكثر فقد بلغت (٦٨,٥) بينما كانت درجات إجابات أعضاء هيئة التدريس (٦٧,٩٧) أما درجات إجابات أولياء الأمور فكانت (٦٦,٩٧) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول

المستجيب	العدد	المجموعة الفرعية لألفا0.05 =
ولي أمر	195	66.9795
عضو هيئة تدريس	106	67.9717
معلم تعليم عام	236	68.5042
الدلالة	- -	.069

ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي التعليم العام هم أقرب الفئات الثلاث التصاقا بالشباب ومعرفة بمدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على أفكارهم، في حين تتقارب الفئات الثلاث في الرؤية نحو المجالين الاجتماعي والصحي.

خلاصة نتائج الدراسة:

من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، ما يلي:

موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًا، على متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في مجالاته الثلاثة محل الدراسة (الفكري ، ثم الاجتماعي، ثم الصحي).

أن أعلى عبارات متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في المجال الفكري، (ترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وبيان الأفكار المنحرفة عنها)، ثم (توضيح المنهج الوسطي في الدين وأنه المطلب والنجاة في الدارين)، يليهما (تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، وهذا يبين أهمية الجانب العقدي في تعزز الرقابة الذاتية لدى الأفراد.

أن أعلى عبارات متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في المجال الاجتماعي، (غرس القيم الفاضلة في النفوس وتعزيز التربية الإسلامية بين الأولاد)، ثم (إظهار القدوة الحسنة أمام الأفراد في الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي)، يليهما (ربط الشباب بالرفقة الصالحة ومتابعتهم وتشجيعهم في ذلك)، و(تنمية الثقة بالمجتمع الإسلامي وتعاليم الإسلام لدى الأفراد؛ لمواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على هوية المجتمع).

أن أعلى عبارات متطلبات تحقيق الأمن التربوي للمجتمع في وسائل التواصل الاجتماعي في المجال الصحي، (إشباع حاجات الأطفال و المراهقين للترفية و اللعب الجماعي بما يقلل من استخدامهم لتقنية وسائل التواصل الاجتماعي)، ثم (تكثيف النشرات الموضحة لأضرار استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة)، يليهما (نشر الوعي بأضرار إدمان التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي).

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجاباتهم تبعا لمتغير المستجيب، وذلك على الاستبانة مجملة ومحوريها الفرعيين الاجتماعي والصحي؛ في حين

وجدت فروق دالة إحصائيا في استجاباتهم على المحور الأول (الفكري) لصالح معلمي التعليم العام.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فيمكن التوصية بمايلي:

تنمية الرقابة الذاتية لدى الأفراد عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، من خلال اهتمام المؤسسات التربوية بترسيخ العقيدة الصحيحة في النفوس وبيان الأفكار المنحرفة عنها، مع التركيز على توضيح المنهج الوسطي في الدين وأنه المطلب والنجاة في الدارين.

إظهار القدوة الحسنة أمام الأفراد في الاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي من قبل المعلمين وأولياء الأمور.

حرص الأسرة على ربط الشباب بالرفقة الصالحة ومتابعتهم وتشجيعهم في ذلك.

حرص المؤسسات التربوية على تنمية ثقة الشباب بالمجتمع الإسلامي وتعاليم الإسلام؛ لمواجهة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على هوية المجتمع.

إشباع الأسرة لحاجات الأطفال و المراهقين للترفية و اللعب الجماعي بما يقلل من استخدامهم لتقنية وسائل التواصل الاجتماعي.

تكثيف المرور والمؤسسات التربوية للنشرات الموضحة لأضرار استخدام الهاتف أثناء قيادة السيارة، واهتمام وسائل الإعلام ببيان خطورة ذلك من خلال القصص الواقعية.

التوعية من قبل المؤسسات التربوية بأضرار إدمان التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي، وتوضيح أضرار ذلك في جميع المجالات.

* * *

المراجع العربية

أبانمي، بدر بن عبدالعزيز (١٤٣٠هـ). الإعلام الجديد: دراسة نوعية تحليلية لمفهومه وأشكاله وواقعه ومستقبله. دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب. جامعة الملك سعود، الرياض.

إبراهيم, سليمان بن عبدالواحد (٢٠١٠م).المهارات الحياتية ضرورة حتميةفي عصر المعلوماتية رؤية سيكوتربوية. إيتراك للنشر والطباعة والتوزيع ,القاهرة

ابن منظور، جمال الدين (١٤١٤هـ). لسان العرب. دار صادر ، بيروت ومكتبة الرشد ، الرياض.

آل سعود، نايف بن ثنيان (١٤٢٣هـ). تكنولوجيا الاتصال وأثرها في تطور وسائل الإعلام وتداول المعلومات. مطبعة سفير ، الرياض .

الألوسي، شهاب الدين محمود ابن عبدالله الحسيني(١٤١٥هـ). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. تحقيق علي عبدالباري عطية. ج١٣,ص٣١٣, دار الكتب العلمية بيروت.

أمل نصر الدين.(١٤٣٤هـ).تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. كلية التربية. جامعة عين شمس.

أمينة السيد، عادل. وهبه عبدالعال (٢٠٠٩). الشبكات الاجتماعية وتأثيرها على الأخصائي والمكتبة (دراسة شاملة للتواجد والاستخدام لمواقع الفايس بوك). المؤتمر الثالث عشر لأخصائي المكتبات والمعلومات في مصر، المكتبة المركزية، جامعة حلوان.

بن جراش، منيف بن محمد (١٤٣٥هـ). وعي أولياء الأمور بآثار استخدام تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمواقع التواصل الاجتماعي. بحث (غير منشور) لنيل درجة الماجستير في أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البنداري، محمد مبارك الشاذلي (١٤٣٦هـ). الإرهاب الإلكتروني أسبابه وطرق مكافحته. السجل العلمي لملتقى الإرهاب الإلكتروني خطره وطرق مكافحته. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات. الثلاثاء ١٤٣٦/١/٢٥هـ.

الترمذي، محمد بن عيس (ت٢٩٧، ط١٣٨٢هـ). سنن الترمذي، الجامع الصحيح. شركة ومطبعة عيس البابي الحلبي وأولاده بمصر.

تريكي، حسان(٢٠١٤). التهديدات الامنية المرتبطة بالاستخدامات السيئة لشبكات التواصل الاجتماعي. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية - جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر.ع ١٩.. (٢٠١٤) . ١٩٥ – ٢٠٤

الجديبي. رأفت بن محمد (١٤٣١هـ).تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة –رؤية تربوية إسلامية- دراسة دكتوراه غير منشورة .قسم التربية الاسلامية والمقارنة.كلية التربية. جامعة أم القرى . مكة المكرمة.

جواهر العنزي. ظاهر.(١٤٣٤هـ).فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراة غير منشورة.كلية التربية.

جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الحموري، هند. والوهر، محمود (١٩٩٨م). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة، ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. دراسات العلوم التربوية. (٢٥يناير.ص ص ١١٢- ١٢٦)

الدعيج، فهد عبد العزيز (١٤٠٦هـ). الأمن والإعلام في الدولة الإسلامية. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض .

الدليمي. عبدالرزاق محمد(٢٠١١م).المدخل إلى وسائل الإعلام والاتصال. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

رجب، إبراهيم عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). الشباب والتحولات الثقافية المعاصرة. ضمن بحوث المؤتمر العالمي التاسع، المحاور(٣و٤و٥) الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض .

رقية عواشرية (١٤٣٠هـ).مستقبل التنوع الثقافي في ظل عولمة الاعلام. مؤتمر تقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي. قسم الاعلام. جامعة الملك سعود. الرياض(١٨- ١٤٣٠/٣/٢٠هـ)

زهران، حامد (١٩٨٨م). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي. ندوة الأمن القومي العربي، بغداد: اتحاد التربويين العرب.

الزياني. عبدالكريم العجمي.(٢٠١٠م).استعمالات وتمثيلات الشباب الليبي لوسائل الاعلام الجديدة الفيسبوك نموذجا. ملتقى الصحافة الالكترونية.المنظمة العربية للتنمية الادارية.مصر

زينب شقير (٢٠٠١): اضطرابات اللغة والتواصل. ط (٢)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

السعدون، حمود بن برغش (١٤٢٠هـ). الجانب التربوي لشبكة الإنترنت. ضمن كتاب: شبكة الإنترنت مالها وما عليها، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (الموسم الثقافي التربوي للمركز الدورة السابعة).

سكر. ماجد العبد (١٤٣٢ه). التواصل الاجتماعي: أنواعه، وضوابطه، وآثاره، ومعوقاته "دراسةقرآنيةموضوعية". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التفسير وعلوم القرآن.كلية أصول الدين. الجامعة الاسلامية. غزة.

السكران. هناء ناصر (١٤٣٤ه). استخدام الطالبات في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن للشبكات الاجتماعيةفي العملية التعليمية.(الايجابيات والسلبيات). رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض

السلطان، فهد بن سلطان (١٤٣٠هـ). التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية دراسة ميدانية على معلمي المدارس الثانوية ومشرفيها ومديريها. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك سعود.

السند، عبدالرحمن بن عبد الله (٢٠٠٤). الأحكام الفقهية للتعاملات الإلكترونية – الحاسب الآلي وشبكة المعلومات.دار الوراقين، بيروت.

الشهري، فراج بن سعد (١٤٣٥هـ). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب. بحث (غير منشور) لنيل درجة الماجستير في أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

صافي، يوسف حسن (٢٠٠٩م). تعزيز الأمن التربوي كركيزة لأمن وطني وقومي مستدام. ورقة عمل مقدمة إلى اليوم الدراسي: الأمن التربوي

الفلسطيني في ظل العدوان الاسرائيلى على قطاع غزة، جامعة الأقصى، قسم أصول التربية، ٢٠٠٩/٤/٢٧م.

الطائي، إيمان حسين (٢٠١٢م). كيف نحدد حجم العينة. كلية التربية الرياضية. جامعة بغداد.

عبدالرحيم، مرتضى عبدالرحيم محمد (١٤٣٦هـ). مكافحة جريمة الإرهاب الإلكتروني في الفقه الإسلامي. السجل العلمي لملتقى الإرهاب الإلكتروني خطره وطرق مكافحته. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات. الثلاثاء ١٤٣٦/١/٢٥ه.

عبدالعاطي.حسن الباتع.(٢٠٠٨م).التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. مجلة دراسات المعلومات. العدد الثاني. مايو. ٢٠٠٨م.ص ١٥٠

عبدالمعطي.أحمد .ومصطفى. دعاء (٢٠٠٨م).المهارات الحياتية. دار السحاب للنشر والتوزيع. جمهورية مصر العربية، القاهرة.

العبيري. فهد بن حمدان.(١٤٣٤هـ).استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية "تصور مقترح".رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم الإدارة التربوية والتخطيط. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عربيات، سليمان (١٤٢٠هـ). ظاهرة العنف والمسؤولية الأمنية والتربوية الجامعية، أعمال المؤتمر العربي للتعليم والأمن: الأمن مسؤولية الجميع، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

العساف، صالح (١٤٢٥هـ) رسالة تربوية موجهة للقائمين على توجيه

الشباب وتربيتهم، ورقة عمل غير منشورة
العضياني، ناهس بن خالد (١٤٣٤هـ). استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحل الثانوية بمدينة الرياض والإشباعات المتحققة منها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.
العقيل، محمد بن عبدالعزيز بن محمد (١٤٣٦هـ). التحريض الإلكتروني على الإرهاب. السجل العلمي لملتقى الإرهاب الإلكتروني خطره وطرق مكافحته. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات. الثلاثاء ١٤٣٦/١/٢٥هـ.
العلاونة، حاتم سليم. (بلا تاريخ). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السابع عشر بعنوان"ثقافة التغيير". جامعة فيلادلفيا: كلية الآداب.
العمرى، علاء الدين يوسف (٢٠٠٤م) المراهق وشبكة الإنترنت. مجلة التربية العدد ١٤٨ السنة ٣٣، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
عيد، محمد فتحي (١٤٢٤هـ) الإنترنت ودوره في انتشار المخدرات ٣١٢ ، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض
الغامدي.سالم بن حميد.(١٤٣٣هـ).المهارات الحياتية رؤية إسلامية تربوية تطبيقية. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر
غبان، محروس أحمد إبراهيم (١٤١٥هـ). التنمية الشاملة للمجتمعات

الإسلامية ودور التربية الإسلامية في تحقيقها، مكتبة دار الإيمان ، المدينة المنورة.

الغريب، زاهر (١٤٢٠هـ). السلبيات الأخلاقية لشبكة الإنترنت. ضمن كتاب شبكة الإنترنت مالها وما عليها. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (الموسم الثقافي التربوي للمركز الدورة السابعة).

فاضل ,خليل إبراهيم.(٢٠٠١م).مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. مجلة اتحاد الجامعات العربية. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية,عمان : الأردن ، العدد (٣٨),يناير,٣٣٢-٤٧٢

الفاضل، سلوى محمد (٢٠١٣). أبعاد استخدام الشباب السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي" "دراسة ميدانية" مطبقة على عينة من طلاب وطالبات جامعةي الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

فوزية المدهوني، عبد الله (٢٠١٠). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة.

القحطاني، هند محمد ، ١٤٣٦هـ). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل العلمي بين طالبات الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، "دراسة ميدانية". رساتل ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القحطاني، هويدا محمد(١٤٣٤هـ). دور الأسرة في توعية أولادها باستخدام أدوات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. بحث (غير منشور) لنيل درجة الماجستير في أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الكتاني، يوسف (١٤٢٣هـ). منهج الإسلام في تربية الشباب وتوجيهه. ضمن بحوث المؤتمر العالمي التاسع، المحاور(٣و٤و٥) الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض١٤٢٣هـ.

اللبان، شريف درويش (٢٠١١). مداخلات في الإعلام البديل والنشر الإلكتروني على الإنترنت. دار العالم العربي، القاهرة.

المحمود، محمد بن عبدالعزيز (١٤٣٦هـ). الإرهاب الإلكتروني المخل بالنظام العام. السجل العلمي لملتقى الإرهاب الإلكتروني خطره وطرق مكافحته. الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للدراسات الإسلامية وحوار الحضارات. الثلاثاء ١٤٣٦/١/٢٥ه.

مركز الدراسات الاستراتيجية (٢٠١٢م). المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية. جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، العدد ٣٩.

مسلم، بن الحجاج القشيري النيسابوري(ت٢٦١، ط١٤٠٠) صحيح مسلم، دار الفكر، بيروت.

مطاوع، ضياء الدين. والعمري، عبد الله بن سعد (١٤٢٣هـ). تقنيات الاتصال والإعلام وآثارها في النشء السعودي، مجلة البحوث الأمنية المجلد١١ العدد٢٢ ، كلية الملك فهد الأمنية

معبد، علي كمال (١٤٣٣هـ). أثر استخدام طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية للمواقع الاجتماعية الإلكترونية على تنمية الوعي السياسي وبعض المهارات الحياتية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

نومار، مريم فريكان (١٤٣٣هـ). استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية، دراسة عينة من مستخدمي الفيسبوك في الجزائرن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الحاج الخضر، الجزائر.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٣٦هـ)، مؤشر الأداء لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥ه).دليل التعليم الثانوي الجديد(دليل المدرسة). إدارة التعليم الثانوي.التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم. الرياض

يوسف، صغير (٢٠١٣). الجريمة المرتكبة عبر الإنترنت. رسالة ماجستير في القانون الدولي للأعمال، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.

المواقع على شبكة الإنترنت

الإدارة العامة للتربية والتعليم. إحصاءات التعليم

http://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx

سوتسيل كلينيك ، ٢٠١٣م

www.thesocialclinic.com

شرطة دبي، الإمارات. (٢٠٠٧م) موقع شرطة دبي على الإنترنت:

.http://www.dubaipolice.gov.ae/dp/main.js

الشريف، عبدالإله بن محمد (١٤٢٩هـ). الألعاب الإليكترونية تغذي الأطفال بالعنف والمخدرات والجنس، أسر تروي تجارب "مخيفة" لأبنائها داخل "الغرف المظلمة"، جريدة الرياض الجمعه ١٥ صفر ١٤٢٩هـ - ٢٢ فبراير ٢٠٠٨م - العدد ١٤٤٨٧ موقع الجريدة، متاح بتاريخ ١٤٣٦/٣/٢٦هـ

http://www.alriyadh.com/320123

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات:

http://www.cdsi.gov.sa/geostat/resdences

هيئة الاتصالات (١٤٣٥هـ)، التقرير السنوي لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، موقع الهيئة على شبكة الإنترنت، متاح بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٩هـ

http://www.citc.gov.sa/Arabic/Pages/default.aspx

مركز إحصاءات التعليم العالي متاح بتاريخ ١٤٣٦/٣/٢٨هـ

http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Docs/b1434-1435-5-2.html

السلمان، فهد بن محمد (بدون) موقع جريدة الرياض، متاح بتاريخ ١٤٣٦/٣/٢٦هـ

http://www.alriyadh.com/30839

برنامج مصري، متاح بتاريخ ١٤٣٦/٧/٢٨هـ، ٢٠١٥/٥/١٧م

http://www.egy-prog.com/2014/09/2015-download-whatsapp.html

English References:

Acquisti, A., & Gross, R (2006) lmagined communities: Awareness. Lnformation sharing and privacy on the facebook. Privacy Enhancing Technologies , 6,36-58.

Acquisti, A., & Gross, R. (2006) Imagined communities: Awareness. Information sharing and privacy on the facebook. Privacy Enhancing technologies ,6,36-58.

Aren, Karbiniski.(2010) Facebook and the technology revolution,N,Y Sprctrum Puplications.

Bainbridge, K.G.(2005). The facebook campus: Exploring the evolution of facebook culture in university student. phD dissertation, The University of Northen Colorado United States –Colorado. Retrieved from proQuest Dissertitions &theses:Full Text. (publication No. AAT3473982)

Bauder, D. (2010). Octavia nasr fired by CNN. Washington Post Retrieved from : http://www.washingtompost.com/wpdyn/content/article/2010/07/07/AR2010070704948.html

Davis. A.C. (2011,Febraury 22) Md. Corrections Department Suspends Facebook Policy for prospective hires Washington post . Retrieved from :

http://www.washingtompost.com/wpdyn/content/article/2011/02/22/AR20110 22207486.html

Dwyer, C. et al (2007) trust and privacy Concern Within Sosial Networking sites A comparison of Face book and myspace proceedings of the thirteenth

Hart, M.J.(2010). Astudy on the motives of high school and undergraduate college student for using the social network site Facebook. phD dissertation, liberty University, United states-California Retrieved form

Hart, M.J.(2010). Astudy on the motives of high school and undergraduate college student for using the social network site Facebook. phD dissertation, liberty University, United states-California Retrieved form

Mecheel, Vansoon.(2010) Facebook and the invasion of technological communities ,N.Y ,Newyurk.

Silverman, S.C. (2007). Greating Community online, the effects of online social networking communities on college students experiemces. PhD dissertation. The University of Southen Galifornia.CA

Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. Journal of Computer-Mediated Communication, 14, 875–901.

Wong.S(2009.October 31) Ex-phonix spokesman's actions spilled overon Face book Aricona Republic Retriered from :

http://www.azcentral.com/community/phoenix/articales/2009/10/2009103 0phx-cityhall1031.html

المحكمون للاستبانة

	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	جهة العمل
	أ.د. حسين محمد نور	أستاذ	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	أ.د. محمود مصطفى الشال	أستاذ	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. جمال مصطفى محمد مصطفى	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. عبدالعزيز بن علي الخليفة	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. عصام جابر رمضان	أستاذ مشارك	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. رمضان محمود عبد العليم	أستاذ مساعد	أصول تربية	جامعة الإمام، قسم أصول التربية
	د. عادل بن سعد أبو دلي	أستاذ مساعد	أصول تربية	جامعة الدمام، قسم التربية وعلم النفس
	د. عبدالله بن	أستاذ	إدارة	جامعة الإمام، قسم

	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	جهة العمل
	مشبب الأحمري	مساعد	وتخطيط تربوي	الإدارة والتخطيط التربوي
	د. وليد بن عبدالرحمن الجاسر	أستاذ مساعد	إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الإمام، قسم الإدارة والتخطيط التربوي

* * *

Al-sherief abdulelah bin mohammed (1429Ah). Electronic games feed the children, violence, drugs, and sex. Families of Troy experiences: "scary " for their children inside the" dark rooms ", Al-Riyadh newspaper, Friday 15 safar 1429 Ah – 22 Feb. 2008 Adissue 14487, the site of Al-Riyadh newspaper, Available on the date 26/03/1436Ah.

http://alriyadh.com/320123

Department of Statistics and Information:

http://www.cdsi.gov.sa/geostat/resdences

Communications Commission (1435 ah). Annual report of the Communications and Information Technology Commission, Commission website, Available on the date 29/12/1435Ah.

http://www.citc.gov.sa/Arabic/Pages/default.aspx

Higher Education Statistics Center, Available on the date 28/03/1436Ah.

http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministrt-for-planning-and-information-affairs/HESC/Ehsaat/Docs/b1434-1435-5-2.html

Al-salman, fahad bin mohammed (without) Al-Riyadh newspaper website, Available on the date 26/03/1436Ah

http://www.alriyadh.com/30839

Egyptian program, Available on the date 28/07/1436 Ah, 17/05/2015Ad.

http://www.egy-prog.com/2014/09/2015-dowload-whatsapp.html

❊ ❊ ❊

- Howayda Al-Qahtani, Mohammed (1434 Ah). The role of the family in educating their children using social networks tools from the point of view of secondary school teachers. Research (unpublished) for obtain a master's degree in Fundamentals of Education, college of Social Sciences, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Communications and Information Technology Commission (1436Ah), the performance index of the Communications and Information Technology Commission.
- The Ministry of Education (1425Ah). The new secondary education guide (school guide). Secondary Education Department, Educational Development, Ministry of Education, Riyadh.
- Yousuf, Sagier (2013 Ah). The crime committed via the Internet. Master thesis in International Business Law, College of Law and Political Science, Mouloud Moammeri Tizi Ouzou University, Algeria.

Web sites:

General Administration of Education. Education statistics.

http://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/statistics.aspx

social clinic , 2013Ad.

www.thesocialclinic.com

Dubai Police, Emirates. (2007Ad) Dubai Police website:

http://www.dubaipolice.gov.ae/dp/main.js

Unpublished Master Thesis, college of Humanities, Al-Haj Alkeder university, Algeria.

- Muslim bin Hagag alqushairi alnisabouri, (d. 261, i 1400Ah) Sahih Muslim, house of thought, Beirut.
- mutawi, Diauddin. Al-omri, Abdullah bin Saad (1423Ah). Communication and information technologies and their effects in the Saudi young people, security research Magazine, Volume 11, No. 22, king Fahd Security College.
- Mebad, Ali Kamal (1433 Ah). The impacts of using students of Social Studies college in the college of education of electronic social sites on the development of political awareness and some of life skills. Unpublished Master Thesis, college of Education, Assiut University.
- Hanaa Alsakran, Nasser (1434 Ah). Use female students at the Princess Noura Bint Abdulrahman University of social networks in the educational process. (Pros and cons). Unpublished Master Thesis, Fundamentals of Education department, college of Social Sciences, Riyadh.
- Hend Al-Qahtani, Mohammed (1436 Ah). The role of social networks in the promotion of scientific communication between graduate students, and college members in the college of Social Sciences at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University "An Field Study." Unpublished Master Thesis, college of Social Sciences, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Mosul, Journal of Association of Arab Universities, General Secretariat of the Association of Arab Universities, Amman, Jordan, No. 38, January, 332-472.

- Fawzia Almdhuni, Abdullah (2010Ad). The effectiveness of using educational blogs in development the academic achievement and the trend towards of the female students in Al-Qassim University. Unpublished PhD thesis, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Al-Qassim University, Buraidah.
- Alkanani, Yousuf (1423Ah). Islam method in education and guidance youth. Within the Researches of the Ninth World Conference, axes (3, 4, and 5) World Assembly of Muslim Youth, Riyadh 1423 Ah.
- Al Laban, Sherif Darwish (2011Ah). Interventions in alternative media and electronic publishing on the Internet . House of Arab world, Cairo.
- Mahmoud, Mohammed bin Abdul Aziz (1436 Ah). Cyber terrorism in breach of public order. Scientific record of the Forum of cyber terrorism; dangerous and methods of combating it. Riyadh, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University. King Abdullah bin Abdul Aziz Center for Islamic Studies and Dialogue of Civilizations. Tuesday 25/1 / 1436 Ah.
- Center for Strategic Studies (2012 Ah). Knowledge and electronic social networks, King abdulaziz University, Jeddah, No. 39.
- Mariam Nomar, Frickan (1433 Ah). Use of social networks sites and its impact on social relations, study a sample of Facebook users in Algeria.

Center for Islamic Studies and Dialogue of Civilizations. Tuesday 25/1 / 1436 Ah.

- Al-elawniah, Hatem slem. (No date). The role of social networks sites in motivating Jordanian citizens to participate in the mobility of public. Paper presented to The seventeenth Scientific Conference entitled "culture of change". Philadelphia University: College of Arts.
- Al-Omri, Aladdin yousef (2004 Ad). Teenager and the Internet. Journal of Education, No. 148, Year 33, Qatari National Committee for Education, Cultural and Science.
- Eid, Mohammed Fathy (1424Ah) Internet and its role in the proliferation of drug 312, Studies and Research Center, Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Ghamdi, Salem Bin Humaid (1433 Ah). Life skills from the vision of Islamic educational practical, King Fahd National Library for publication.
- Ghaban, Mahrous Ahmed Ibrahim (1415Ah). Comprehensive development of Islamic societies and the role of Islamic education in achievement it, house of Al Eman Library, Al-Medina.
- Al-Gharieb, Zaher (1420Ah). Ethical drawbacks of the Internet. With the book of: the internet networks What's for it and what's on it. Arab Center for Research and Education of Gulf States (season of educational cultural of the center -seventh session).
- Fadel, Khalil Ibrahim (2001 Ah). Level of critical thinking among students of history on the colleges of Arts and Education at the University of Al-

- Abdul Aa'ati, Hassan Albattea. (2008Ad). Critical thinking in the information age. Journal of Information Studies. The second issue, May 2008 Ad, p. 150.
- Abdulmo'ttiy, Ahmed. Mustafa, Doaa (2008Ad). Life skills. House of cloud for publication and distribution, the Arab Republic of Egypt, Cairo.
- Al-Abeeri, Fahd Bin Hamdan. (1434Ah). Using social networks to improve student services in Saudi universities "Visualize proposal". Unpublished PhD thesis, educational administration and planning department, college of education, Umm Al Qura University, Mecca.
- Arabiat, Solomon (1420Ah). The violence phenomenon and security and educational responsibility of university, the Arab Conference for Education and Security: Security responsibility of all, Riyadh, Naif Arab Academy for Security Sciences.
- Al-Assaf, Saleh (1425Ah). Educational message directed to those in charge of guide youth and raising them, unpublished working paper.
- Alediana, Nahs Bin Khaled (1434 Ah). The use of social networks among high school students in Riyadh and its Satiate verified. Unpublished Master Thesis, College of Arts, King Saud University, Riyadh.
- Al-Aqeel, Mohammed bin Abdulaziz bin Mohammed (1436 Ah). Electronic incitement to terrorism. Scientific record of the Forum of cyber terrorism threat and the methods of combat it. Riyadh, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University. King Abdullah bin Abdul Aziz

Saud University in Riyadh. Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, King Saud University, Riyadh.

- Alsanad, Abdulrahman Bin Abdullah (2004). Jurisprudential Provisions for electronic transactions Computer and network information, House of Aloracan, Beirut.
- Al-Shehri, Farag Bin Saad (1435 Ah). Employ social networks in life skills development to students of secondary level from the point of view of teachers and students. Research (unpublished) for obtain the master's degree in Fundamentals of Education, college of Social Sciences, AlImam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Safi, Yusuf Hassan (2009Ad). Enhance the educational Security As a substrate for a patriotic and nationalistic sustainable security. A working paper submitted to the school day: Palestinian educational security in the light of Israeli aggression on the Gaza Strip, Al-Aqsa University, Fundamentals of Education department, 27/4/2009 Ad.
- Al-Tai, Eman Hussain (2012 Ad). How do we define sample volume? College of Physical Education. University of Baghdad.
- AbdullRahim, Mortaza Abdulrahman Mohammed (1436 Ah). Combating the crime of cyber terrorism in Islamic jurisprudence. Scientific record of the Forum of cyber terrorism threat and methods of combat it. Riyadh, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University. King Abdullah bin Abdul Aziz Center for Islamic Studies and Dialogue of Civilizations. Tuesday 25 / 1/1436 Ah.

- Zahran, Hamed (1988Ad). Psychological security is a mainstay of the Arab and global National Security. Arab national security seminar, Baghdad: Arab educators Union.
- Alzaiani, Abdulkareem Alajmi. (2010Ad). Uses and representations of Libyan youth to new media with Facebook as a model. Electronic Press Forum. Arab Organization for Administrative Development. Egypt.
- Zainab Alshaqer (2001): Language and Communication Disorders. Edition (2), Egyptian renaissance library, cairo.
- Alsadoun, Hamoud Bin Bargash (1420Ah). The educational side of the Internet. Within the book: the Internet What's for it and what's on it, Arab Center for Educational Research of Gulf States (Educational Cultural season of the Center seventh session).
- Sukar, Majed Alabd (1432Ah). Social networks: types, controls, effects, and its obstacles "objective Quranic study". Unpublished Master Thesis, Department of Science and interpretation of the Holy qur'an, college of Theology, Islamic university. Gaza.
- Al-Sultan, Fahad Bin Sultan (1430Ah). Security education and the possibility of its application in educational establishments field study on high school teachers, supervisors, and managers. Educational Research Center. King Saud University.
- Salwa Alfadiel, Mohammed (2013Ad). The dimensions of use Saudi youth to social networks. "A field study" Applied on a sample of students of King

Islamic Education and comparison, College of Education, Umm Al Qura University, Mecca.

- Jawaher Alenazi, Zahier. (1434 Ah). The effectiveness of the use of social networks in the collection of science and the trend towards a knowledge society with the third-intermediate stage students in Al-Medina. Unpublished PhD thesis, College of Education, Umm Al Qura University, Mecca.
- Al-Hamouri, Hend. Alwaher, Mahmoud (1998Ad). The development of the ability on critical thinking and relationship, that age level, sex and branch of study. Educational Science Studies. (25 Jan. P.P. 112-126).
- Al-Daieg, Fahad Abdulaziz (1406Ah) Security and Media in Islamic State. Arab Center for Security Studies and Training, Riyadh.
- Al-Dolimi, Abdulrazaq Mohammed (2011Ad). Entrance to the media and communication. House of Culture for Publishing and Distribution.
- Rajab, Ibrahim Abdulrahman (1423 Ah). Youth and contemporary cultural transitions. Within the ninth world conference research, axes (3,4,5) World Assembly of Muslim Youth, Riyadh.
- Rouqaiah Awashriah (1430Ah). The future of cultural diversity in light of the globalization of the media. Conference communication techniques and social change, media department, king saud university. Riyadh (18-20/03/1430Ah).

terrorism, dangerous and methods of combat it. Riyadh, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University. King Abdullah bin Abdulaziz center for Islamic studies and Dialogue of Civilizations. Tuesday25/01/1436 Ah.

- Amenah Saied, Adel. Wahba Abdulal (2009Ad). Social networks and their impact on the specialist and the library. (Comprehensive study for presence and use Facebook sites). Thirteenth Conference for a specialist and information libraries in Egypt. Central Library, Helwan University.
- Bin Jarash, Manief Bin Mohammed(1435Ah). Guardians awareness of the effects of the use of intermediate school students in Riyadh to social networks sites. Research (unpublished) for a master's degree in Fundamentals of Education, college of Social Sciences, Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University
- Al-Tirmidhi, Mohammed Bin Issa (D. 297, Edition of 1382 Ah). Sunan Al-Tirmidhi. whole correct. Issa albabi alhalbi and his sons Company and Printing Press in Egypt.
- Turiki, Hassan. (2014Ad). Security threats associated with bad uses of social networks. Journal of Law and Humanities, Xian Ashour University in Al-JolfaAlgeria, No. 19,. (2014Ad). 195-204.
- Aljudaibi, Rafat bin Mohammed (1431Ah). Life skills development to secondary school students in the light of contemporary challenges and trendsIslamic educational vision, Unpublished PhD thesis, Department of

List of References:

Arabic References:

- Abanami, Badr bin Abdulaziz (1430Ah), New Media: Analytical quality study of its concept, forms, reality and its future. unpublished Master thesis, college of Arts. King Saud university, Riyadh.
- Ibrahim, Suliman Abdulqahied (2010Ad). Life skills an absolute necessity in the information age, Psychoeducational vision. Eatric for publishing, printing and distribution. Cairo.
- Ibn Manzour, Gamal Aldien (1414 Ah). Arabes Tong, hours of issued, Beirut and library of majority, Riyadh.
- Al-Saud, Naif bin Thanian (1423Ah). Communication technology and its impact in the development of the media and the flow of information. Ambassador printing house Riyadh.
- Alalusi, Shiehab Aldien Mahmoud ibn Abdullah Alhusaini (1415 Ah). The spirit of the meanings in the interpretation of the holy of Qur'an and seven mathani, investigation of Ali Abdulbari Atiah, part 13, P.313, house of scientific books, Beirut.
- Amel Nasr Aldien. (1434Ah). A proposal visualize to employment social networks in education-based projects networks, and its impact on increasing the achievement motivation and trend towards learning across the web. Third International Conference on e-learning and distance education. College of education, Ain-Shams University.
- Al-Bandry, Mohammed Mubark Alshazli (1436Ah). Cyber terrorism causes and methods of combat it. Scientific record of the Forum of Cyber

Community Educational Security Requirements in Social Media

Dr. Abdullah A. Al-Muaeqil
Fundamentals of
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud University

Abstract:

The present study has sought to explore the requirements of Educational Security of the community in Social media in intellectual, social and health fields, specifically whether there are statistically significant differences between the responses of the individuals of the present sample, in relation to the following variables: Faculty member, general education teacher, and Guardian.

The study has used the descriptive survey approach, on a stratified random sample of (537) of the total population of the study in the city of Riyadh. The information was collected through a questionnaire, and the results of the study show the following:

Approval of individuals of the sample significantly, of the requirements of achieving community educational security in social media in the following fields: development of self-censorship, setting a good example, good companionship, confidence of the Islamic community, and raising awareness.

There are statistically significant differences in the responses of the study sample on the intellectual side in favor of teachers in general education.

Keywords:

Educational Security - Social Media.

الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

د. عثمان محمد المنيع

قسم السياسات التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

د. عثمان محمد المنيع

قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٥/ ٥/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٧/ ٧/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، والأساليب المناسبة لمواجهته، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات من (١٠٩) أعضاء من أعضاء هيئة التدريس من الذين يدرِّسون مقررات عن بعد (online) بطريقة العينة العمدية، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة الطلبة لحالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني يقع في مستوى مرتفع، إذ كان أبرزها اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، يليها نسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب، ومن جهة أُخرى توصلت الدراسة إلى أن أهم أساليب مقاومة الغش الأكاديمي تتمثل في: (الأساليب التنظيمية تليها الأساليب التربوية، والأساليب التقنية، وأخيراً الأساليب التدريسية)، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء عينة الدراسة في حالات الغش الأكاديمي، وأساليب مواجهته تُعزى للاختلاف في الرتب العلمية، في حين توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، والكليات الصحية، وذلك لصالح الكليات الإنسانية فيما يخص حالات الغش الأكاديمي، ولصالح الكليات الإنسانية فيما يخص أساليب مواجهة الغش الأكاديمي باستخدام الأساليب التربوية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الأساليب التدريسية والتقنية لمواجهة الغش الأكاديمي لصالح الإناث.

الكلمات الافتتاحية: الغش الأكاديمي -التعليم الإلكتروني.

المقدمة:

مرّ استخدام التقنية في التعليم بتطورات عديدة بدايةً من استخدام الحاسب كوسيلة مساعدة في العملية التعليمية حتى ظهر ما يعرف بالتعلم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة جذابة وفعالة، ويحقق مزايا وفوائد من أهمها: فعالية العملية التعليمية، واختصار الجهد والوقت والتكلفة، وتوفير بيئة تعليمية لا تعتمد على الزمان والمكان.

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي تناولت مميزات تطبيقات التعلم الالكتروني، فقد أشارت دراسة باردن (Barden.J,2015ad) إلى أن التعلم الإلكتروني يُعطي خيارات متقدمة للتعلم من خلال أدوات رقمية متعددة ومتنوعة تسمح للطلاب بالدخول إلى معارف لا حصر لها في الموضوعات والمقررات التدريسية، وتناولها بطرق متنوعة ومتعددة تزيد من فهم الطالب للمقررات مما يؤدي إلى تقليل الضغوط عليه، ويؤدي إلى زيادة اندماج الطالب مع أقرانه، ومع الأكاديميين الذين يقدمون المقررات من خلال مجموعات التعلم على الإنترنت باستخدام وسائط التواصل المتنوعة، وزيادة الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويقلل تكلفة التعلم، ويربط المعرفة بأهداف ومخرجات التعلم، وأشارت دراسة إبقنوسس (Epignosis, 2014ad,) إلى أن استخدام آليات الاتصال الحديثة في التعلم الإلكتروني قد مكّن من إرسال واستقبال الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورةٍ ورسوماتٍ وروابطٍ، وساعد على توصيل المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة.

وعلى الرغم مما حققه التعلم الإلكتروني من مميزات لا حصر لها في التعليم الجامعي إلا أن الكثير من الدراسات أثبتت تحديات تواجه التعلم الإلكتروني، أهمها انتشار الغش الأكاديمي حيث أشارت دراسة دارون

وكارل (Darwin & Carl, 2014ad) إلى أن الغش في التعلم الإلكتروني في تزايد، فحسب نتائج الدراسة التي طُبقت على عشرة فصول دراسية من عام (٢٠٠٩م) إلى عام(٢٠١٣م) بأن الغش الأكاديمي الإلكتروني زاد ثلاثة أضعاف، كما كشفت دراسة كل من واتسون وساتل (Watson,G.&Sattile,J.2010ad) بأن ٦١٪ من أفراد العينة يرون إمكانية الغش في مقررات الدراسية عن بعد؛ لأن الطلاب الذين يتعاملون مع تقنيات التعلم الإلكتروني لديهم طرق وفرص عديدة لممارسة أنواع من الغش الأكاديمي مقارنة بطرق الغش التقليدية، كما أشارت دراسة ليفي وهاكني (Levy& Hackney, 2013ad) إلى أن (٩٠٪) من الطلاب الذين يتعلمون من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني يستشعرون الخطر من اختراق هذه الأنظمة وسرقة محتوياتها، كما توصلت إلى انتشار الغش الأكاديمي بين الذكور عن الإناث.

يتصف التعامل مع تقنيات التعلم الإلكتروني بالسهولة واليسر مما قد يساهم في انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني فبواسطة ضغط زر يتوفر لديك محتوى علمي يمكن نقله بسهولة وسرعة من الإنترنت، كما يوجد عدد من الأشخاص والمؤسسات على صفحات الإنترنت يقدمون المساعدة للطالب نظير مُقابل مادي.

وقد أشارت دراسة مايكل ووليم (Michael, & Williams, 2013ad) إلى أن التوسع في برامج الدراسة عن بعد في الجامعات التقليدية وضع أعضاء هيئة التدريس في تحديات جديدة متعلقة بالغش الأكاديمي، وأوجد صعوبة في ضبط الاختبارات والواجبات عن بعد، وكذلك تشير دراسة دبوره وآخرين (Deborah, et al, 2011ad) إلى أن أبرز التحديات التي تواجه أعضاء هيئة

التدريس الجامعات الذين يدرسون المقررات بالتعلم الالكتروني هو زيادة احتمالات الغش الأكاديمي في هذه المقررات مما يؤثر على جودة التعليم وخبرات المتعلمين.

وتأتي الحاجة إلى دراسة ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والتعرف على أشكاله، والأساليب المناسبة للحد من هذه الظاهرة في بيئة التعليم الجامعي، نظراً للتوسع في تبني التعلم الإلكتروني، وطرح مقررات عن بعد في الجامعات التقليدية.

مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن انتشار ظاهرة الغش الأكاديمي تهدد النظام التعليمي بأكمله بالانهيار (عبود، ٢٠١٤م) كما أشارت العديد من الدراسات الأجنبية إلى قلة البحوث التي تناولت الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، مثل دراسة واتسون وساتل (Watson, G.&Sattile,J.2010ad) ودراسة دارون وكارل (Darwin & Carl, 2014ad)، وإذا كانت الدراسات الأجنبية قليلة فإن الدراسات العربية قد تكون نادرة حسب اطلاع الباحث على البحوث العربية في مجال الغش الأكاديمي.

وفي ظل توجه التعليم الجامعي في السعودية نحو التعلم الإلكتروني من خلال إنشاء جامعة إلكترونية، وفتح عمادات للتعلم الإلكتروني في الجامعات التقليدية تظهر تحديات تواجه هذا التوسع من أبرزها الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني الذي لم يحظَ بالدراسة والبحث، وتأتي هذ الدراسة للتعرف على أشكال الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة للحد من هذه الظاهرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي "ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني وما الأساليب لمواجهته؟ " ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟

ما الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الرتبة العلمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية والكليات الصحية نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس؟

أهداف الدراسة:

تحديد أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

الكشف عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الرتبة العلمية.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في معالجتها لمشكلة الغش الأكاديمي في التعلم الأكاديمي والتي تعتبر من الظواهر الخطيرة التي تؤثر بشكل سلبي على جودة المخرجات التعليمية، وتحقيق القيم والمبادئ الإسلامية، أما من الناحية التطبيقية فيمكن أن تسهم نتائج الدراسة في عدد من الجوانب الآتية:

تزويد مراكز التعلم الإلكتروني وعمادة التعلم الإلكتروني في الجامعات بحالات الغش المتكررة والأساليب المناسبة لمواجهة هذه الحالات.

تبصير أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون تدريس المقررات عبر التعلم الإلكتروني بالأساليب المناسبة لتفادي حالات الغش في التعليم الإلكتروني.

مساعدة الجهات القانونية والتنظيمية في صياغة لوائح لتأديب الطلبة الذي يمارسون الغش عبر الوسائل الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

الغش الأكاديمي:

ويعرف جونز (Jones, et al, 2001) الغش الأكاديمي بأن سرقة الأفكار أو أشكال الممتلكات الفكرية المنشورة وغير المنشورة .

وعرفته جامعة هارفارد(Harvard university, 2013ad) بأنه استخدام الفرد كلمات أو أفكار شخص آخر بدون الاعتراف بالمصدر، ونسبتها إلى نفسه، وهو مثل الكذب والسرقة والخداع.

وتعرف الدراسة الحالية الغش الأكاديمي بأنه استغلال الطالب مميزات التقنيات الإلكترونية لممارسة أعمال غير مشروعة لإنهاء المتطلبات الأكاديمية أو الحصول على تقديرات أكاديمية لا تعكس استحقاق الطالب.

التعلم الإلكتروني:

يعرف (Epignosis, 2014) التعلم الإلكتروني بأنه أداة تعليمية أو نظام تعليمي مؤسس على الحاسب الآلي يمكن المتعلم من التعلم في أي مكان وفي أي زمان من خلال الشبكة المحلية أو الشبكة العنكبوتية العالمية.

وتعرف الدراسة الحالية التعلم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي يعتمد على التطبيقات الإلكترونية التي تمكّن طالب الجامعة من دراسة كل أو بعض المقررات الدراسية عن بعد عبر الإنترنت

حدود البحث:

تشتمل حدود البحث على ما يأتي:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث الحالي على حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني الذي يطبق عن بعد والأساليب المناسبة لمواجهتها.

الحد البشرى: اقتصر على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يدرِّسون مقررات عن بعد فقط.

الحد الزمني: أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

أدبيات الدراسة:

الغش بمعناه اللغوي إظهار الشيء على غير حقيقته في أي مجال من المجالات، والغش الدراسي هو أي نشاط لطالب أو مجموعة من الطلاب، يكون الهدف منه الحصول على درجات أعلى مما يمكن أن يحصل عليه بدون هذا النشاط وبناءً على تحصيله الدراسي فقط. (زكري ، ٢٠١٢ م)

وفي المجالات الأكاديمية المختلفة يعرف الغش بأن ينسب عضو المجتمع الأكاديمي المصادر التي ساهمت في صياغة الأفكار أو الأساليب، أو التفسيرات، أو الاستنتاجات، إلى نفسه، وعدم نسبها إلى العمل الأصلي الذي أخذت منه سواءً كانت أعمال منشورة أم غير منشورة، وتتضمن تلك المصادر، الكتب والدوريات، والمحاضرات، ومواقع الإنترنت، أو المناقشات، أو المعادلات الرياضية، أو الملخصات وغيرها. (city university of New York,2012ad,)

ومن جهة أخرى يعد مفهوم التعليم الإلكتروني من المفاهيم الحديثة التي يشوبها عدم الوضوح، يرجع ذلك إلى اختلاف آراء المتخصصين حول تعريفه حيث لم يستقروا بعد على تعريف محدد له، ويظهر ذلك جلياً في الكتب والدراسات والندوات، التي تناولت التعلم الالكتروني، ويتطلب الأمر عرض عدد من التعاريف المختلفة.

عُرف التعلم الإلكتروني بأنه " تفاعلات تزامنية أو غير تزامنية بوساطة تقنية الإنترنت وتطبيقاتها في الشبكة العنكبوتية "(الصالح، بدر، ٢٠٠٥م).

كما عرف منظمة الفاو التعلم الإلكتروني بأنه استخدام تقنيات الحاسب الآلي، والإنترنت لتقديم مجموعة حلول واسعة تساعد على التمكن من التعلم، وتحسين الإنجاز.(FAO, 2011)

ويتضح من خلال مفهوم الغش الأكاديمي ومفهوم التعلم الإلكتروني بأن الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني يعد نوعاً من الغش الأكاديمي الذي يأخذ أشكالاً وأنماط جديدة لم تكون معهودةً من قبل وذلك بواسطة سوء توظيف التقنيات الالكترونية في التعلم الألكتروني.

أسباب انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني:

يعود انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني إلى عوامل عديدة، منها: عوامل تقنية، وتنظيمية، وتربوية، وتعليمية، وتبرز العوامل التقنية في قضية الغش الأكاديمي لتعدد مميزات التقنية وسهولة التعامل معها، وتتميز التطبيقات التقنية بالدقة والاحترافية العالية، وسهولة استخدامها في الغش على يد المخالفين من الطلبة الذين لا يفعلون شيئاً سوى إصدار الإيعازات، والأوامر لجهاز الحاسب الآلي ليقوم بتنفيذ العملية المطلوبة خلال لحظات وبدقة متناهية دون أن يبذلوا جهداً فيزيائياً جديراً بالتنويه أو الملاحظة، في الوقت الذي يحيطون فيه أنفسهم بسرية تامة يصعب معها اكتشاف أفعالهم، وتعقب آثارهم، وتحديد أمكنتهم، والتحري عنهم. (العنبكي، ٢٠١٣م)

وتتعدد التطبيقات الإلكترونية التي يستخدمها الطلاب في التعلم الإلكتروني، ويمكن أن يستغلها الطالب في ممارسة الغش، على سبيل المثال مميزات برنامج الكتابة (Word) يسهل الغش الأكاديمي من خلال خاصية النسخ واللصق للبيانات من الوسائط الإلكترونية، وسهولة استخدام تقنية المسح الضوئي من خلال الماسحات الضوئية المحمولة، والتقاط الصور، كما إن الإنترنت تسهل وتسرع الحصول على البحوث والمعلومات والبيانات من خلال محركات البحث المختلفة، وكذلك دور برامج التواصل الاجتماعي التي سهلت وسرعت كثيراً التواصل وتبادل المعلومات والبيانات بين

الطلاب، وكذلك التواصل مع المكاتب عبر الإنترنت لشراء الأوراق البحثية، وانتشار المواقع التي تشجع على الغش الأكاديمي وتسهل المعلومات والبيانات اللازمة لذلك مثل: موقع http://www.cheathouse.com .

وقد يرجع الغش الأكاديمي إلى عوامل ترتبط بتربية الطفل في المدرسة والبيت، فقد أشارت جامعة هارفارد (Harvard University,2013ad,) إلى أن الغش الأكاديمي لطلاب الجامعة يبدأ في المرحلة الابتدائية عندما يسمح للأطفال بتكسير القواعد في استخدام الألعاب، ومحاولة الغش في هذه الألعاب، وكما أشار المقال إلى مجموعة عوامل أخرى للغش في التعلم الإلكتروني أهمها: ضعف إدارة الحياة، الضغوطات التي تمارس من العائلة ، المنافسة الشديدة بين الطلاب، مطالب المجتمع من الحصول على معرفة وشهادات أعلى لتحقيق مكاسب مالية مرتفعة مع انخفاض في قدرات الطلاب الذي لا يتناسب مع الخطة الأكاديمية، ونظام التقديرات الذي يعزز التنافسية بين الطلاب فيجعل البعض خاسراً، والبعض رابحاً، ولا يركز على اكتشاف مواهب وقدرات الطلاب الفردية. وقد ترجع ممارسة الطلبة للغش في المدارس والجامعات إلى أسلوب المعلم في تقييمه للطلبة الذي يعتمد على الأساليب التقليدية والمتكررة، وهذا ما تؤكده دراسة ريتو (Ruto,D et al,2011ad) إلى أن العوامل التي تتسبب في الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، هي: أن الغالبية العظمى لا يتواصلون مع الأساتذة بشكل جيد، وضعف إعداد و إدارة الاختبارات، وتأثير الأقران السلبي، وضعف الثقة في النفس. وأوضحت دراسة جيمين وآخرين (Jiamin, w. et al, 2015ad) أن أسباب الغش الأكاديمي كما يراها طلبة الجامعة تتمثل في الآتي: عدم كفاية الوقت

للاستعداد للاختبار مع الرغبة الشديدة في اجتيازه والنجاح فيه، الحاجة لتقدير عالٍ ومراتب الشرف للمحافظة على التميز على الآخرين، فقد يكون هذا دليلاً قوياً على امتلاك مهارات تقنية عالية للغش. كما أشارت دراسة ديفد وآخرين (David M. et al 2015ad) إلى أن المسألة الأخلاقية تظهر بشكل بارز عند ممارسة الطلبة الغش الأكاديمي بواسطة تقنيات الاتصال؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (٦١٪) من عينة من الطلبة يؤكدون أن استخدام الهاتف النقال والانترنت في المساعدة في حل الاختبارات لا يُعد عملاً غير أخلاقي.

حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني:

إن تعدد تطبيقات التعلم الإلكتروني وتنوع مميزاتها يتيح لبعض الطلاب توظيفها في عمليات الغش الأكاديمي، وبذلك تتنوع أساليب الغش بفضل هذه المميزات وتتغير بفضل التطور المتسارع في تقنيات التعلم الإلكتروني، كما أن الثورة التقنية ساعدت على ابتكار أساليب جديدة تستخدم في الغش الأكاديمي، وهذا ما أشار إليه حسين (٢٠١٣م) إلى تطور ابتكارات جديدة للغش في الاختبارات المدرسية وفقاً لأحدث التطورات التقنية خاصة الهواتف الذكية المتصلة بخدمة الإنترنت، وسماعات البلوتوث والنظارات الطبية والأقلام الضوئية، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام المحمول في تصوير المادة العلمية واستدعائها، أو التواصل مع الأقران من خلال الرسائل النصية.

وأشارت عدد من الدراسات إلى أبرز أساليب الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني المنتشرة بين الطلاب الذين يدرسون عن بعد بواسطة التطبيقات الإلكترونية، فقد كشفت دراسة كل من واتسون وساتل

(Watson,G.&Sattile,J.2010ad) عـن الطـرق السـائدة للغـش الأكـاديمي في تـدريس المقـررات مـن خـلال شـبكة الإنترنـت أهمهـا: (تبـادل الإجابـات بـين الطـلاب في الاختبـارات النهائيـة، ونسـب الأعمـال الأكاديميـة الـتي يملكـه الآخرون للطالب نفسه، والاستعانة بشخص آخر يؤدي الاختبار عن بعد بدلاً عن الطالب، ونسخ أعمال الطلاب الآخرين في الواجبات الأكاديمية، ونسخ فقرات من المراجع والبحوث بدون تدوين اسم المؤلف أو الباحث، أو الاستعانة بمكاتب الخدمات المتوفرة في الإنترنت لكتابة البحوث، والواجبات الأكاديمية المطلوبة).

كمـا قارنـت دراسـة كـل مـن كسـر وكريسـتري (Keresztury,B.&Cser,L.2013ad) بـين أسـاليب الغـش الأكـاديمي بـالطرق التقليدية وبالطرق الإلكترونية، وأظهرت الدراسة محدودية أساليب الغش التقليدي، إذ انحصرت أساليبه في استخدام المواد المخفية في الملابس أو الآلة الحاسبة، أو التحايل والخداع من خلال النقل من الزملاء، أما الطرق الإلكترونية فقد تنوعت من خلال تصوير الاختبار باستخدام الجوال وإرساله لشخص ما، واستقبال الإجابة، أو من خلال تخزين المعلومات على الحاسب الآلي، واستخدام خاصية البحث في الاختبارات المؤتمتة أو في اختبارات الكتاب المفتوح وطلب المساعدة عبر أجهزة لاسلكية دقيقة، وتبادل المعلومات بين الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

وكشفت دراسة موتن وآخرين (Moten,J. et al 2013ad) عن صور متعددة للغش الأكاديمي منها استخدام الإنترنت باستخدام حاسبين في نفس الوقت أحدهما لحل الاختبار والآخر للبحث عن الإجابة، أو القص واللصق

للعبارات من على الإنترنت، وبخاصة عند عمل الواجبات الأكاديمية، أو طباعة الاختبار من خلال خاصية طباعة الشاشة وإرسالها إلى شخص آخر يقوم بإرسال الإجابة، أو شراء الإجابة مُباشرة من بعض المواقع التي تسمح بذلك.

كما كشفت جامعة مدينة نيويورك (city university of New York,2012ad,7) إلى أساليب متعددة للغش الأكاديمي، منها: الغش المباشر من خلال نسخ العبارات أو الفقرات من المصدر الأصلي بدون الإشارة إليه، أو غير مباشر مثل كتابة الأفكار بدون ذكر النصوص الأصلية التي بنيت عليها، أو التضليل في كتابة مصدر المعلومات أو البيانات، أو كتابة المصدر بشكل منقوص.

وأشارت دراسة دارون و كارل (Darwin & Carl, 2014ad) إلى وجود أساليب متعددة ومتنوعة لدى الطلاب الذين يدرسون عن بعد لممارسة الغش الإلكتروني، ومن أكثر الأساليب اِنتشاراً لدى طلبة الجامعات تنزيل الملفات، والأوراق البحثية، والمشاريع من الإنترنت (Downloading) وتقديمها على أساس أنها من أعمال الطالب، وبعدها يأتي تبادل الواجبات بين الطلاب عبر وسائل التواصل الإلكتروني، والغش في الاختبارات عن بعد.

ومن الأساليب الأخرى التي تستخدم في الغش الأكاديمي سرقة كلمة المرور الخاصة بالمعلم، أو فكها من خلال برامج تقنية لفك الشفرات، وتغيير الدرجات الخاصة بالطلاب، أو التجسس على الاختبارات المعدة من قبل المعلمين ("High Tech Cheating", 2016ad).

ويتضح مما سبق تنوع أساليب الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وانتشاره بين الطلاب الذين يدرسون مقررات عبر نظام التعلم الإلكتروني، ومن أبرز هذه الأساليب النقل من الإنترنت لعمل الواجبات والمتطلبات الدراسية بدون تحديد المصدر، تنزيل الأوراق البحثية مباشرةً من الإنترنت، وتقديمها كعمل قام به الطالب، وتبادل الأعمال الأكاديمية بين الطلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والغش في البيانات من خلال إضافة بيانات غير حقيقية بالتبديل أو الحذف أو الإضافة، وشراء الأبحاث من المراكز البحثية المتاحة على الإنترنت، وإجراء الاختبارات من قبل أشخاص آخرين للطالب.

أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني:

أشار موتن وآخرين (Moten,J. et al 2013ad) إلى أن التحديات في التعلم الإلكتروني أوجد جدلاً واسعاً بين الأساتذة، والإداريين بالجامعات حول كيفية منع الغش الإلكتروني من خلال دراسات علمية وتبادل الخبرات للحد من ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد قدمت العديد من الدراسات بعض الأساليب الهامة للحد من تلك الظاهرة منها دراسة مايكل وويليم (Michael & Williams, 2013ad) التي قدمت أساليب متنوعة لمواجهة هذا النوع من الغش منها أساليب متعلقة بالتقويم مثل إعطاء واجبات تتصف بالتحدي لبناء ثقة الطلبة في أنفسهم والمحافظة على سريتهم الخاصة، وأساليب متعلقة بوضوح سياسات الجامعة حول الغش الإلكتروني، وأساليب تقنية تتمثل في توفير الجامعة برمجيات قادرة على كشف النقل من الإنترنت ونسبة النقل، كما توجد برامج تستخدم في إدارة نظم التعلم الإلكتروني مثل (Blackboard) الذي يسمح للطالب بتحويل أعماله الأكاديمية إلكترونياً، ويتم التأكيد أن هذه الأعمال لم يسبق إرسالها من أحد

الطلبة من قبل ولم تنقل من مصادر عبر الإنترنت، كما توجد برامج حاسوبية للكشف عن الغش الأكاديمي مثل (Turnitin plagiarism detection package)إذ يستطيع البرنامج تحديد حجم النصوص التي نُسِخت من الإنترنت وتحديد مصادرها في مواقع الإنترنت.

وفي إجراء يعدُّ الأول من نوعه في تاريخ العملية التعليمية بمصر، تعاقدت وزارة التعليم مع إحدى أكبر شركات التقنية الصينية، لوقف استخدام الطلاب التقنيات داخل اللجان، وأهمها الهاتف المحمول ونظارات التجسس الذي يستخدمه الطالب لتصوير ورقة الأسئلة، ثم إرسالها إلى آخرين خارج اللجنة، عبر برامج التواصل الاجتماعي لإعداد الإجابات النموذجية عليها ثم إعادة إرسالها للطالب عبر قنوات التواصل نفسه، وأشارت وزارة التعليم إلى أن أساليب الغش بالتقنيات الحديثة كثيرة، وكل يوم نكتشف طرقاً جديدة (حافظ، ٢٠١٥م)

وأشار فريمان (Ferriman,J. 2014ad) إلى أربع استراتيجيات لمنع الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني هي الأولى: تيسير الاختبارات في أماكن متعددة مجهزة بتقنيات حديثة على مستوى الإقليم، الثانية: المراقبة من خلال كاميرا الويب، الثالثة: برامج التعرف على بصمات الضغط على لوحة المفاتيح إذ يتم تسجيل ضغطة المفاتيح لكل طالب، ويقوم البرنامج بكشف الغش إذا استخدم طالب آخر للكتابة باستخدام لوحة المفاتيح، الرابعة: استبدال الاختبارات النهائية الواحدة باختبارات قصيرة متعددة.

وقد كشفت دراسة جيمن وآخرين (Jiamin, w. et al, 2015ad) عن مجموعة من العوامل للوقاية من الغش، أهمها: تغيير ذهن الطالب من أن

الغش يؤدي إلى رفعة الطالب وتفوقه على الآخرين إلى أن الغش قد يدمر مستقبله، ويهدد قيمة الأمانة لديه، ووضع معايير متعددة للطالب من خلال تقييم الطالب لنفسه، وتقييم الطالب لأقرانه، أو تفريد الاختبارات وأساليب التقويم لتقييس نفس المعارف والمهارات، أو وضع أسئلة متسلسلة كل سؤال مرتبط بالذي يليه، وتدريب الأساتذة على استخدام أساليب تقنية متطورة ومتنوعة لعرض المقررات بطريقة جذابة وكذلك بناء الاختبارات وأساليب التقويم لتكون جزءاً من العملية التعليمية.

كما كشفت دراسة ونرو (Winrow, 2015ad) إلى أن الجامعات التي تطبق الوثيقة الأخلاقية يقل فيها الغش الأكاديمي، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الطلاب الذين يغشون أكاديمياً وبين عدم التزامهم بالسلوك الأخلاقي، كما أشارت دراسة مارك والقزاندر (Mark &Alexander, 2010ad) إلى أن الطلاب الذين قرروا عدم الغش، ولم يمارسوا سلوك الغش لديهم قيم أخلاقية أعلى من الآخرين، كما كشفت دراسة إلن (Alan T., 2010ad) عن الدور التربوي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن الوقاية من الغش بصفة عامة، والغش الأكاديمي بصفة خاصة من خلال برامج تتناول مواضيع الغش، ومناقشتها مع الطلاب في المحاضرات الخاصة بالمقررات الدراسية، وتأثيرها السلبي على المهنة المستقبلية للفرد، وعلى المجتمع من خلال عرض الدراسات والبراهين التي تدلل على ذلك، كما وضعت بعض الجامعات بوابات إلكترونية على موقع الجامعة على الإنترنت خاصة بالنزاهة الأكاديمية، وهي تمكن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من الكشف عن الغش الأكاديمي، وتقوم بتوعيتهم بأخطار الغش الأكاديمي

وكيفية الوقاية منهُ، مثل جامعة كنت (University of Kent, 2015ad) ووضعت جامعة ويتواترساند (University of Witwatersrand, 2015ad) بوابات إلكترونية على موقع الجامعة يضم فيديوهات وعروضاً تقديمية جذابة للوقاية من الغش الأكاديمي في التعليم، ويضم المفاهيم الآتية: تعريفات وأنماط الغش الأكاديمي، سياسة الجامعة للحد من الغش الأكاديمي، الكشف عن الغش، كيفية تجنب الغش الأكاديمي، الأخلاقيات الأكاديمية، وثيقة الأخلاقيات الأكاديمية، قوانين وعقوبات الغش الأكاديمي.

وإذا كانت الدراسات الأجنبية، والجامعات في الدول غير المسلمة تركز على الأخلاق والقيم في منع الغش الأكاديمي فإن الدراسة العربية والإسلامية تؤكد بوضوح على ضرورة العمل على غرس القيم الدينية في نفوس الطلاب من جانب الأسرة والمدرسة والجامعة ومختلف المؤسسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع لمنع الغش الدراسي. (زكرى و حجازي ، ٢٠١٢م)

وقدمت جامعة هارفارد (Harvard University, 2013ad) أساليب يمكن من خلالها التقليل من الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من خلال: الفصول الافتراضية، والمعامل الافتراضية، ونشر المقررات من خلال الوسائط المتعددة التي تجعلها جذابة للطلاب في أي وقت، والاختبارات الفردية المحوسبة للطلبة، والسماح للطلبة بإعادة الاختبار عدة مرات مما يقلل الضغط عليهم، وتجعل اكتساب المعارف والمهارات سهلة في أي وقت على حسب حالة الطالب. كما تم تطوير بوابات التعلم الإلكتروني لتضمن الكشف عن الغش الأكاديمي، والوقاية منه من خلال: المراقبة النشطة للطالب من بعد، وتغذية النظام بكمية كبيرة من الأسئلة وبناء الاختبارات، وإعطاء الدرجة

والتغذية الراجعة بطريقة آلية يسمح لآلاف الطلاب بالاختبار في نفس الوقت بدون توقع لأسئلة الاختبار أو محاولة الغش، وتشجيع الطلاب الأقران على تقييم بعضهم بعضاً وتدريبهم على ذلك خصوصاً تقييم الواجبات والأنشطة، وإعلان الميثاق الأخلاقي للأمانة العلمية على مواقع التعلم الإلكتروني (e-Learning Portal,2012ad).

كما قدمت جامعة ولاية كنساس (Kansas State University,2015ad) مجموعة من الحلول لوقاية الطلبة من الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من خلال التوعية والتثقيف الذي يشتمل على تقديم أمثلة من الغش الأكاديمي للطلبة، وتوضيح الأدوات التي تستخدم لتقييم الأعمال الكتابية، ونشر معلومات عن الغش الأكاديمي والمواقع التي تصف الغش الأكاديمي، ونشر الوعي بين الطلاب بعواقب الغش الأكاديمي، وتعليم الطلبة كيفية حماية أعمالهم من خلال استخدام تقنية متطورة، ومن الناحية التقنية يتم كشف الغش باستخدام بعض مواقع الكشف عن الغش الأكاديمي المنتشرة على مواقع الإنترنت، تسجيل جميع أعمال الطلبة على قاعدة بيانات المكتبات، وعلى محركات البحث، وتدريب الطلبة على كيفية حماية أعمالهم الكتابية من السرقة أو النسخ.

ويتضح مما سبق أن هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن أن تساعد على الحد من الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني، أهمها: وضع سياسات للحد من الغش الأكاديمي مثل تعريف الطلبة بأنواع الغش الإلكتروني، وإعداد قانون عقاب رادع للغش، وإعلان وثيقة أخلاقية، ومن الأساليب للحد من ظاهرة الغش استخدام برمجيات إلكترونية متقدمة لتصميم نماذج

اختبارات تقلل من الغش، وتطوير تصميم الدروس والأنشطة التعليمية في التعلم الإلكتروني بشكل يجذب الطلاب للتعلم، واختبار عملية التعليم بالإضافة لنواتج التعلم، واستخدام تقنيات وبرمجيات متقدمة لكشف حالات الغش .

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ؛ وذلك لملاءمته تحقيق أهداف الدراسة، ومن خلاله يمكن الحصول على معلومات عن آراء أفراد المجتمع حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها.

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين درّسوا مقررات عن بعد (Online)، في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (١٢٦) عضواً حسب إفادة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الملك سعود.

عينة الدراسة

استخدمت الدراسة طريقة العينة العمدية وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة التي تتطلب معرفة حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يمارسون التعلم الإلكتروني من خلال تدريسهم مقررات عن بعد (Online) فقط، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وقدرة الباحث على الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة، وقد بلغ مجموع من أجاب على أداة الدراسة (١٠٩) أعضاء.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (١٤) عبارةً عن المحور الأول

حالات الغش الأكاديمي و (٢٦) عبارةً عن المحور الثاني الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي وأعطيت أوزاناً بدرجة: موافق بشدة (٤)، موافق (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، وتم حساب أوزان كل فقرة على النحو الآتي:

المدى = أكبر درجة معطاة للحد الأعلى لبدائل الدراسة – أقل درجة معطاة للحد الأدنى لبدائل الدراسة.

المدى= ٤ - ١ = ٣.

طول الفئةخارج قسمة المدى على عدد الفئات = ٣/٣=١

وعليه يكون الحد الأدنى = ١+١= ٢، الحد المتوسط= ٢+١=٣، الحد الأعلى=٣+١=٤.

وبذلك يكون معيار الحكم على فقرات الاستبانة كالآتي:

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١إلى٢) تعني أن مستوى درجة العبارة منخفض.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من ٢ إلى ٣) تعني أن مستوى درجة العبارة متوسط.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من ٣ إلى ٤) تعني أن مستوى درجة العبارة مرتفع.

صدق المُحَكِّمين: عُرضت الاستبانة على عدد من المحكِّمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، في تخصصات أصول التربية وعلم النفس والمناهج، وتقنيات التعليم، وقد أبدى المحكّمون جملة من الملاحظات التي تتعلق بانتماء بنود الاستبانة إلى مجالاتها، وإعادة

صياغة بعض البنود، وحذف بعضها الآخر، وبذلك صارت عبارات الاستبانة بعد التحكيم للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) (١٤) عبارةً والمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) (٢٤) عبارةً.

الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم احتساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لقياس قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) تراوح القيم بين (٠,٥٧٣- ٠,٨٤٧)، وللمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) تتراوح القيم بين (٠,٦٨١- ٠,٨٩٣)، وجميع قيم معاملات الارتباط للمحورين دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد اتساق العبارات وهذا يشير إلى صدق الاستبانة، بحيث يمكن الثقة في البيانات التي يمكن أن تجمع بواسطتها.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معدل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الدراسة، فقد كانت قيمة معاملات الثبات للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) تساوي (٠,٩٣٦) لمجموع عبارات المحور البالغة (١٤) عبارة، وكانت قيمة معاملات الثبات للمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) تساوي (٠,٩٣٥) لمجموع عبارات المحور البالغة (٢٤) عبارةً، ويُعد معامل الثبات لهذه الاستبانة من معاملات الثبات المرتفعة، وبذلك تكون مقبولة لأغراض الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل وعرض وتلخيص البيانات التي تتطلبها الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه (ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟ فقد عرضت أداة الدراسة حالات الغش الأكاديمي لمعرفة آراء عينة الدراسة حول ممارسة الطلبة لهذه الحالات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلاب إلكترونياً.	ت	٤٦	٤٥	١٧	١	٣,٢٤	٠,٧٤٧	٣
		٪	٤٢,٢	٤١,٣	١٥,٦	٠,٩			
٢	اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد	ت	٦٨	٢٤	١٠	٧	٣,٤٠	٠,٩٠٣	١
		٪	٦٢,٤	٢٢	٩,٢	٦,٤			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	المصدر.								
٣	تعامل الطلاب مع أفراد أو مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية.	ت	٣٢	٤٣	٢٦	٨	٢,٠٩	٠,٩٠٨	١٣
		٪	٢٩,٤	٣٩,٤	٣٢,٩	٧,٣			
٤	تزوير الوثائق الأكاديمية الإلكترونية.	ت	١٢	٢٧	٥٦	١٤	٢,٣٣	٠,٨٤١	١١
		٪	١١,٠	٢٤,٨	٥١,٤	١٢,٨			
٥	تزوير شهادات تدريبية لتخفيف المتطلبات الدراسية.	ت	١٣	٢١	٥٦	١٩	٢,٢٥	٠,٨٨٦	١٢
		٪	١١,٩	١٩,٣	٥١,٤	١٧,٤			
٦	قيام شخص بأداء اختبار	ت	١٦	٤٧	٣٣	١٣	٢,٦٠	٠,٨٨٢	٩
		٪	١٤,٧	٤٣,١	٣٠,٣	١١,٩			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	إلكترونياً عن أحد الطلاب								
٧	تبديل البيانات والمعالجات الإحصائية باستخدام برمجيات تحقق الدلالة الإحصائية	ت	١٧	٤٦	٣٧	٩	٢.٦٥	٠.٨٤٣	٨
		٪	١٥.٦	٤٢.٢	٣٣.٩	٨.٣			
٨	قيام الطلاب باختراق النظام الأكاديمي لتغيير التقديرات.	ت	١٢	٧	٤٦	٤٤	١.٨٨	٠.٩٤٩	١٤
		٪	١١.٠	٦.٤	٤٢.٢	٤٠.٤			
٩	تعبئة نماذج أكاديمية بمعلومات غير صادقة.	ت	٢٣	٤٦	٢٩	١١	٢.٧٤	٠.٩٠٦	٧
		٪	٢١.١	٤٢.٢	٢٦.٦	١٠.١			
١٠	نسخ عبارات من	ت	٥٩	٣٥	٩	٦	٣.٣٤	٠.٨٥٣	٢
		٪	٥٤.١	٣٢.١	٨.٣	٥.٥			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب.								
١١	استخدام أدوات إلكترونية (كاميرات، جوالات، أدوات تسجيل) وقت الاختبارات	ت	٣٤	٣٩	٢٦	١٠	٢,٨٩	٠,٩٥٥	٥
		٪	٣١,٢	٣٥,٨	٢٣,٩	٩,٢			
١٢	الاستعانة بالتقنية أو الأفراد أثناء تأدية الاختبارات عن بعد.	ت	٣١	٤٦	٢٣	٩	٢,٩٠	٠,٩٠٨	٤
		٪	٢٨,٤	٤٢,٢	٢١,١	٨,٣			
١٣	استخدام برمجيات	ت	٢٠	٥٥	٢٨	٦	٢ ٨١.	٠, ٧٩٥	٦
		٪	١٨,٣	٥٠,٥	٢٥,٧	٥,٥			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	حاسوبية لتعديل الرسومات، والأشكال، ونسبها لعمل الطالب								
١٤	تطفل أحد الطلاب على أجهزة زملائه الإلكترونية، وسرقة الأنشطة الأكاديمية.	ت	١٩	٢٤	٤٦	٢٠	٢,٣٨	٠,٩٨٠	١٠
		٪	١٧,٤	٢٢,٠	٤٢,٢	١٨,٣			
	المتوسط العام						٢,٧٤	٠,٦٥٤	

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسط العام لآراء أفراد العينة عن أبرز حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني بلغ (٢,٧٤) من (٤)، وهو يقع في المستوى المتوسط، والذي يقرب إلى المستوى المرتفع، ويشير إلى أن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في مستوى غير مقبول، من منطلق أن حالات الغش من المفترض عدم ممارستها نهائياً.

في حين تقع معظم متوسطات آراء أفراد العينة عن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني بين (١,٨٨- ٣,٤٠) من أصل (٤)، وهي تقع بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، مما يعني أن حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني حسب آراء أفراد العينة متباينة بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، وهذا يعود إلى أن بعض حالات الغش قد تتكرر على أفراد العينة والبعض الآخر تكون نادرة الحدوث، ولكن بشكل عام تعطي هذه النتيجة مؤشراً بوجود حالات من الغش تتكرر على أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود تفسير ذلك إلى مميزات التطبيقات الإلكترونية، وسهولة التعامل معها مما يدفع الطلبة إلى توظيف هذه المميزات في ممارسة الغش.

ومن جهة أخرى كانت أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني التي يمارسها الطلبة كما يراها أفراد العينة حالة " اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر" بمتوسط يساوي (٣,٤٠) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة قد يجهلون ضرورة تحديد مصادر اقتباساتهم أو أنهم لا يهتمون بكتابة المصادر لقلة معرفتهم أو أن كتابتها تحرمهم بعض الدرجات أو أنهم نقلوها بشكل يخالف طرق الاقتباس الصحيحة، وتأتي حالة "نسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب" كثاني أبرز حالة غش يراها أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٣٤) من أصل (٤). وقد يعود ذلك إلى سهولة عمل هذه الحالة من الغش من قبل الطالب وتوفر المواد العلمية على الإنترنت، وتأتي حالة "تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلاب إلكترونياً " كثالث أبرز حالة

غش يراها أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٢٤) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى توفر وسائل الاتصال الإلكتروني بين الطلاب والسرعة التي توفرها هذه الوسائل لتبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحالات الثلاث السابقة من الغش جميعها تقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع حسب آراء أفراد العينة. وفي الجانب الآخر كانت أقل حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراها أفراد العينة هي حالة "قيام الطلاب باختراق النظام الأكاديمي لتغيير التقديرات" بمتوسط يساوي (١,٨٨) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المنخفض حسب آراء أفراد العينة وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذا الحالة صعوبة تنفيذه من قبل الطلبة، وتحتاج خبرات تقنية عالية، وكذلك يعد عملاً خطيراً وعواقبه وخيمة. تليها حالة " تعامل الطلاب مع أفراد أو مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية." بمتوسط يساوي (٢,٠٩) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المتوسط حسب آراء أفراد العينة ولكنها قريبة جداً من المستوى المنخفض وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذه الحالة صعوبة التعامل مع مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية وعدم وضوحها، وخوف الطلبة من إفشاء أسمائهم، تليها حالة " تزوير شهادات تدريبية لتخفيف المتطلبات الدراسية." بمتوسط يساوي (٢,٢٥) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المتوسط حسب آراء أفراد العينة وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذه الحالة لصعوبة عمل التزوير والخطورة القانونية المترتبة على الطلبة المزورين.

ويتضح مما سبق وجود ظاهرة ممارسة الطلبة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني حسب آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يدرِّسون المقررات عن بعد (Online)، إذ كانت آراؤهم نحو حالات الغش تقع في المستوى المرتفع والمتوسط، وقلة وجود حالات في المستوى المنخفض، ولعل السبب يعود إلى استغلال الطلبة مميزات التقنية في ممارسة الغش الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Watson, G.& Sattile, J., 2010ad) ودراسة (Moten,J. et al 2013ad) ودراسة (Darwin & Carl, 2014ad) في أن النسخ والاقتباس من الإنترنت والمصادر الأصلية، وتبادل الواجبات بين الطلبة، وحل الاختبارات من قبل طلبة آخرين من أبرز حالات الغش الأكاديمي كما اتفقت الدراسة مع نشرة جامعة نيويورك (city university of New York,2012,4) المتعلقة بالغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، والتي تشير إلى أن أبرز حالات الغش تتم من خلال النسخ أو النقل أو تبادل الواجبات الأكاديمية باستخدام الإنترنت بدون ذكر المصدر الأصلي.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه (ما الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟) عرضت أداة الدراسة أساليب مختلفة لمواجهة الغش الأكاديمي لل‌تعرف على آراء عينة الدراسة نحو الأساليب المناسب لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٢):

جدول رقم (٢) التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الأساليب التربوية	١	تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلاب عن الغش	ت	٨٤	١٧	٦	٢	٣.٦٧	٠.٥٦٥	١
			٪	٧٧.١	١٥.٦	٥.٥	١.٨			
	٢	عقد الندوات والمؤتمرات للتوعية والتثقيف باللوائح لاستخدام تقنية المعلومات	ت	٧٠	٣٣	٤	٢	٣.٥٦	٠.٦٥٧	١٣
			٪	٦٤.٢	٣٠.٣	٣.٧	١.٨			
	٣	صياغة ميثاق أخلاقي أكاديمي يلتزم به الطلاب	ت	٧٢	٣٣	٣	١	٣.٦١	٠.٥٩١	
			٪	٦٦.١	٣٠.٣	٢.٨	٠.٩			
	٤	التعريف بحالات الغش في بيئة التعلم الإلكتروني	ت	٧١	٢٦	١٠	٢	٣.٥٢	٠.٧٤٠	٦
			٪	٦٥.١	٢٣.٩	٩.٢	١.٨			
	٥	إعلان حالات الغش ونوع العقاب في المواقع الإلكترونية دون ذكر الأسماء.	ت	٧٤	٢٦	٧	٢	٣.٥٧	٠.٦٩٧	٢
			٪	٦٧.٩	٢٣.٩	٦.٤	١.٨			
الأساليب التنظيمية	٦	فرض سياسات وقوانين لمكافحة الغش تكون مرنة وتتماشى مع التغيرات التقنية.	ت	٨٢	٢٥	٠	٢	٣.٦١	٠.٥٦	
			٪	٧٥.٢	٢٢.٩	٠	١.٨			
	٧	تكوين لجنة لمتابعة الغش الأكاديمي بالمؤسسة التعليمية لتقديم الدراسات والمقترحات	ت	٧٢	٣٣	٣	١	٣.٦١	٠.٥٩١	
			٪	٦٦.١	٣٠.٣	٢.٨	٠.٩			
	٨	تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني	ت	٧٧	٣٠	٠	٢	٣.٦٧	٠.٥٦٨	
			٪	٧٠.٦	٢٧.٥	٠	١.٨			
	٩	التنسيق بين الجهات المعنية بتقنية	ت	٧١	٣٢	٥	١	٣.٥٨	٠.٦٢٦	١
			٪	٦٥.١	٢٩.٤	٤.٦	٠.٩			

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		المعلومات على مستوى الجامعات لمنع الغش الأكاديمي								
	١٠	تضافر الجهود والتنسيق بين مؤسسات المجتمع التنظيمية لتحقيق الوقاية من الغش الأكاديمي	ت	٦٥	٣٧	٤	٣	٣.٥٠	٠.٧٠٢	٧
			٪	٥٩.٦	٣٣.٩	٣.٧	٢.٨			
الأساليب التدريسية	١١	التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية	ت	٧٦	٣٠	١	٢	٣.٦٥	٠.٥٩٩	
			٪	٦٩.٧	٢٧.٥	٠.٩	١.٨			
	١٢	استخدام المجموعات الطلابية لعمل الواجبات والمتطلبات الدراسية	ت	٤٤	٤٢	١٩	٤	٣.١٥	٠.٨٤٠	١
			٪	٤٠.٤	٣٨.٥	١٧.٤	٣.٧			
	١٣	التجديد في عمل الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية	ت	٧٤	٢٩	٤	٢	٣.٦٠	٠.٦٥٢	
			٪	٦٧.٩	٢٦.٦	٣.٧	١.٨			
	١٤	استخدام تقويم واحد للطلاب يكون وجهاً لوجه	ت	٤١	٣٧	٢٧	٤	٣.٠٥	٠.٨٨٠	٤
			٪	٣٧.٦	٣٣.٩	٢٤.٨	٣.٧			
	١٥	ربط التقييمات بالخبرات الشخصية للطلاب	ت	٤٠	٣٨	٢٨	٣	٣.٠٥	٠.٨٥٨	٣
			٪	٣٦.٧	٣٤.٩	٢٥.٧	٢.٨			
	١٦	تركيز التقويم على عملية التعلم بدلاً من المعدل	ت	٤٨	٣٨	٢٢	١	٣.٢٢	٠.٧٩٧	٠
			٪	٤٤.٠	٣٤.٩	٢٠.٢	٠.٩			
	١٧	التأكيد على تحديد المصادر في المتطلبات الدراسية.	ت	٦٢	٣٩	٦	٢	٣.٤٧	٠.٦٨٨	٨
			٪	٥٦.٩	٣٥.٨	٥.٥	١.٨			
	١٨	استخدام التقويم المستمر الذي يعتمد على الوصف بدلاً من إعطاء قيمة.	ت	٤٢	٤٤	٢٠	٣	٣.١٤	٠.٨١٤	٢
			٪	٣٨.٥	٤٠.٤	١٨.٣	٢.٨			
الأساليب التقنية	١٩	توفير أنظمة إلكترونية لتفادي	ت	٦٦	٣٩	٢	٢	٣.٥٥	٠.٦٣٠	٤
			٪	٦٠.٦	٣٥.٨	١.٨	١.٨			

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عمليات الغش								
	٢٠	استخدام برمجيات تكشف الطلاب الذين يمارسون الغش	ت	٧٣	٣٢	٣	١	٣.٦٢	٠.٥٨٩	
			٪	٦٧.٠	٢٩.٤	٢.٨	٠.٩			
	٢١	التجديد والتطوير في أنظمة التعلم الإلكتروني	ت	٧٣	٣٢	١	٢	٣.٦٢	٠.٦٠٥	
			٪	٦٧.٠	٣٠.٠	٠.٩	١.٨			
	٢٢	الاحتفاظ بجميع العمليات الإلكترونية للطالب	ت	٥٨	٤٣	٦	٢	٣.٤٤	٠.٦٨٦	٩
			٪	٥٣.٢	٣٩.٤	٥.٥	١.٨			
	٢٣	تأسيس وحدة دعم تقني تكون متصلة مع أستاذ المقرر لمساعدته	ت	٦٧	٣٦	٤	٢	٣.٥٤	٠.٦٦٠	٥
			٪	٥ز٦١	٣٣.٠	٣.٧	١.٨			
	٢٤	توفر برمجيات الحماية ضد السرقات للطلاب.	ت	٧٢	٣٢	٣	٢	٣.٥٩	٠.٦٤٠	٠
			٪	٦٦.١	٢٩.٤	٢.٨	١.٨			
		المتوسط العام						٣.٤٩	٠.٤٣٦	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط العام لآراء أفراد العينة عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني بلغ (٣.٤٩) من (٤)، ويقع في المستوى المرتفع، ويشير إلى أن أفراد العينة يتفقون على أن الأساليب المقترحة مناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

في حين تقع متوسطات آراء أفراد العينة عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني بين (٣.٠٥- ٣.٦٧) من أصل (٤)، وهي جميعها في مستوى مرتفع، ولعل السبب وراء حصول هذه

الأساليب على مستوى مرتفع وفقاً لآراء أفراد العينة شمولها للأبعاد التربوية والتنظيمية والتدريسية والتقنية المرتبطة بالغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

ومن جهة أخرى كانت أفضل الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني التي يمارسها الطلبة كما يراها أفراد العينة أسلوب " تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلاب عن الغش" بمتوسط يساوي (٣,٦٧) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى أن هذا الأسلوب يتعامل مع العاطفة الدينية التي تعد من أقوى العواطف التي تؤثر على الطلبة وتمنعهم من الإقدام على ممارسة الغش لاسيما أن الغش المرتبط بالتعلم الإلكتروني قد يمارس في الخفاء بعيداً عن أستاذ المقرر والجهات الرقابية بالجامعة مما يعزز أهمية المراقبة الذاتية ، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التربوية .

ويأتي أسلوب" تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني " كثاني أفضل أسلوب لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٦٧) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى قدرة العقاب على ردع مرتكبي الغش من ممارسته وخوف الطلبة من عواقب الغش من خلال الإجراءات العقابية التي يمكن أن تكون صارمة مثل فصل الطالب من الجامعة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التنظيمية.

كما يأتي أسلوب "التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية " كثالث أفضل أسلوب يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٦٥) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى توافر الواجبات والاختبارات السابقة بين الطلبة ويسهم التواصل الإلكتروني في تبادلها بينهم، ويحد التنوع في الواجبات

والاختبارات من تكرار استخدامها بين الطلاب، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التدريسية.

ويأتي أسلوب " استخدام برمجيات تكشف الطلاب الذين يمارسون الغش " كرابع أفضل أسلوب يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٦٢) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى قدرة البرامج التقنية على كشف حالات غش الطلبة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التقنية.

وفي الجانب الآخر احتل أسلوب " استخدام تقويم واحد للطلاب يكون وجهاً لوجه " الترتيب الأخير بمتوسط يساوي (٣,٠٥) من أصل (٤) من أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراها أفراد العينة وقد يكون السبب أن بعض أنظمة التعلم الإلكتروني تتطلب أن تكون جميع الاختبارات والأنشطة التعليمية تمارس عن بعد.

وجاء أسلوب "ربط التقييمات بالخبرات الشخصية للطلاب" متراجعاً بمتوسط يساوي (٣,٠٥) من أصل (٤)، كما يراه أفراد العينة وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة تطبيق التقويم بالخبرات الشخصية، كما جاء أسلوب "استخدام التقويم المستمر الذي يعتمد على الوصف بدلاً من إعطاء قيمة" متراجعاً بمتوسط يساوي (٣,١٤) من أصل (٤)، كما يراه أفراد العينة وقد يكون السبب في ذلك صعوبة تطبيق التقويم المستمر في ظل التعلم الإلكتروني، وتعد جميع هذا الأساليب المتراجعة من الأساليب التدريسية، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأساليب المتراجعة تقع في مستوى مرتفع، ولكنها متراجعة مقارنة مع غيرها من الأساليب الأخرى.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

م	المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأساليب التنظيمية	٣,٦٢	٠,٥١٣	١
٢	الأساليب التربوية	٣,٥٩	٠,٤٧٦	٢
٤	الأساليب التقنية	٣,٥٦	٠,٤٩	٣
٣	الأساليب التدريسية	٣,٣٠	٠,٥٠٣	٤

يوضح الجدول رقم (٣) مقارنة بين المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، إذ يشير إلى أن أفضل الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي وفقاً لآراء عينة الدراسة (الأساليب التنظيمية) بمتوسط يساوي (٣,٥٩) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك على أن بيئة التعلم الإلكتروني ينقصها التنظيمات، والتعليمات الخاصة بالغش، وتحتاج هذه البيئة إلى مثل هذه التنظيمات، ويأتي بعد الأساليب التنظيمية بفارق يسير (الأساليب التربوية) بمتوسط يساوي (٣,٥٩) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك لأهمية الأساليب التربوية في تنمية الرقابة الذاتية للطالب التي يمكن أن تمنعه من ممارسة الغش لاسيما أن هذه الممارسة تتم في الخفاء وبعيد عن أنظار الآخرين مما يعول على الرقابة الذاتية، ويأتي بعد الأساليب التربوية بفارق يسير أيضاً (الأساليب التقنية) بمتوسط يساوي (٣,٥٦) من أصل (٤)، ويعود ذلك إلى قدرة التقنية

الإلكترونية على منع بعض حالات الغش التي تتم عبر الوسائل التقنية، وتجدر الإشارة إلى متوسطات الأساليب الثلاثة السابقة متقاربة فيما بينها، ويأتي آخر الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني (الأساليب التدريسية) بمتوسط (٣,٣) أصل (٤) وهو متراجع نسبياً عن الأساليب الأخرى وقد يعود ذلك إلى أن الأساليب التدريسية محكومة بإجراءات ومتطلبات التعلم الإلكتروني.

ويتضح مما سبق أن أعضاء هيئة التدريس الذين درَّسوا مقررات عن بعد (Online) يرون بأن الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي التي يمارسه الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني تسهم إسهاماً فاعلاً في الحد من ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، فقد كانت آراؤهم نحو هذه الأساليب تقع في المستوى المرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زكري وحجازي، ٢٠١٢م) حول أهمية تنمية القيم الدينية لدى الطلبة، ودراسة (Winrow, 2015ad) عن أهمية الأساليب التنظيمية مثل الوثيقة الأخلاقية، ودراسة (Alan,T.,2010ad) التي كشفت عن دور الحل التربوي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلبة بمخاطر الغش الأكاديمي والوقاية منه، كما تتفق مع نشرة جامعة ولاية كنساس (Kansas state university, 2015) في الحل التقني، والحل التربوي للوقاية من الغش الأكاديمي .

للإجابة عن السؤال الثالث: الذي نصه (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في

الرتبة العلمية؟) يعرض الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً لدرجاتهم العلمية (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- محاضر).

جدول رقم (٤) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		بين المجموعات	٣	٢,٤٩١	٠,٨٣٠	١,٩٩	٠,١١
		داخل المجموعات	١٠٥	٤٣,٧٠٢	٠,٤١٦		
		المجموع الكلي	١٠٨	٤٦,١٩٣			
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	بين المجموعات	٣	٠,٤٨١	٠,١٦٠	٠,٧٠٢	٠,٥٥
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٣,٩٩٣	٢٢٩		
		المجموع	١٠٨	٢٤,٤٧٤			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	الأساليب التنظيمية	بين المجموعات	٣	١.٥٣٩	٠.٥١٣	٢.٠٠	٠.١١٨
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٦.٩٠٤	٠.٢٥٦		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٨.٤٤٣			
	الأساليب التدريسية	بين المجموعات	٣	١.٠٩٨	٠.٣٦٦	١.٤٦	٠.٢٣٠
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٦.٣٢٩	٠.٢٥١		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٧.٤٢٧			
	الأساليب التقنية	بين المجموعات	٣	٠.٨٠٥	٠.٢٦٨	١.١١	٠.٣٤٥
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٥.١٨٣	٠.٢٤٠		
		المجموع	١٠٨	٢٥.٩٨٨			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	مجموع الأساليب	بين المجموعات	٣	٠,٧٦٢	٠,٢٤٥	١,٣٤	٠,٢٦٣
		داخل المجموعات	١٠٥	١٩,٧٨٩	٠,١٨٨		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٠,٥٥١			

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين درَّسوا مقررات عن بعد حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها تعزى للاختلاف في رتبهم العلمية (أستاذ- أستاذ مشارك- أستاذ مساعد- محاضر)، إذ تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٩٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٩)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية لا يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة الذين يمارسون الغش لا يأخذون في اعتبارهم رتبة أستاذ المقرر. وفي

الجانب الآخر تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (٠,٧٠٢)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٥٥)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التربوية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى دور الأساليب التربوية في تنمية الرقابة الذاتية للطلبة، وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (٢,٠٠)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التنظيمية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويكون ذلك راجعاً إلى خلو بيئة التعليم الإلكتروني من التنظيمات التي يحتاجها، وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٦٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على دور الأساليب التدريسية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى معرفة أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الممكنة في بيئة التعلم الإلكتروني. وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف)

تساوي (١,١٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٣٤٥)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التقنية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى معرفة دور البرمجيات في اكتشاف أو منع بعض حالات الغش.

وأخيراً تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب السابقة مجتمعةً لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٣٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٢٦٣)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على دور الأساليب السابقة في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى فعالية هذه الأساليب وارتباطها بعملية الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Michael & Williams, 2013) ودراسة (Moten,J. et al 2013) اللتين تريان أن جميع أعضاء هيئة التدريس يواجهون تحديات مع حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني ويجب تقديم حلول متنوعة للحد من هذه الظاهرة .

للإجابة عن السؤال الرابع: والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية والكليات الصحية نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية؟". يعرض الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق

الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً لنوع كلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٥) الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته تعزى لاختلافهم حسب الكلية.

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		بين المجموعات	٢	٣,٩٠٤	١,٩٥٢	٤,٨٩	٠,٠٠٩*
		داخل المجموعات	١٠٦	٤٢,١٨٩	٠,٣٩٩		
		المجموع الكلي	١٠٨	٤٦,١٩٣			
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	بين المجموعات	٢	١,٤٢١	٠,٧١٠	٣,٢٦	٠,٠٤٢*
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٣,٠٥٣	٠,٢١٧		
		المجموع	١٠٨	٢٤,٤٧٤			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	الأساليب التنظيمية	بين المجموعات	٢	٢,١٤٨	١,٠٧٤	٤,٣٣	٠,٠١٦❖
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٦,٢٩٥	٠,٢٤٨		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٨,٤٤٣			
	الأساليب التدريسية	بين المجموعات	٢	٠,٩٢١	٠,٤٦١	١,٨٤٢	٠,١٦
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٦,٥٠٦	٠,٢٥٠		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٧,٤٢٧			
	الأساليب التقنية	بين المجموعات	٢	١,١٢٣	٠,٥٦٢	٢,٣٩	٠,٠٩٦
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٤,٨٦	٠,٢٣٥		
		المجموع	١٠٨	٢٥,٩٨٨			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	مجموع الأساليب	بين المجموعات	٢	١,٢٨٢	٠,٦٤١	٣,٥٢	❖٠,٠٣٣
		داخل المجموعات	١٠٦	١٩,٢٧٠	٠,١٨٢		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٠,٥٥١			

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٤,٨٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٩)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف كلياتهم يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة الطلبة للغش يختلف من كلية إلى أخرى من حيث نوعية الغش أو نسبة انتشاره، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التربوية لمواجهة الغش

الأكاديمي كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٣,٢٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٤٢)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب التربوية المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أن منسوبي الكليات العلمية يفضلون الأساليب العملية والتقنية في حين أن منسوبي الكليات الإنسانية يفضلون الأساليب التربوية والتثقيفية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود حول الأساليب التنظيمية الملائمة لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٤,٣٣)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠١٦)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب التنظيمية الملائمة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى منسوبي الكليات العلمية يفضلون الأساليب والإجراءات العملية في حين أن الكليات الإنسانية تفضل الأساليب التنظيمية.

ومن جهة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (١,٨٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١٦)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يتفقون على تحديد الأساليب التدريسية لمواجهة الغش

الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى تشابه طرق التدريس في جميع الكليات. وإضافة إلى ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٢,٣٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٩٦)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف كلياتهم يتفقون على تحديد الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى قدرة الأساليب التقنية الواضحة للحد من ظاهرة الغش في التطبيقات الإلكترونية .

وفي النهاية يشير الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن تحديد الأساليب السابقة مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٣,٥٢)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٣٣)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب السابقة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات يفضلون بعض الأساليب في حين قد تكون هذه الأساليب متراجعة عند أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى، وذلك راجع لاختلاف منهجية وطرق وفلسفة أعضاء هيئة تدريس في كلية عن الأخرى .

ونظراً لوجود فروق دالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وبعض الأساليب المختلفة لمواجهتها تعزى للاختلاف في نوع كلية عضو هيئة التدريس، لذا يتطلب الأمر معرفة مصدر هذه الفروق الدالة يعرض الجدول رقم (٦) مصدر التباين عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني وبعض الأساليب المختلفة لمواجهتها وفقاً لنوع كلية عضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٦) مصدر الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي وبعض الأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في نوع كلية عضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (نوع الكلية)	العدد	المتوسط	كليات إنسانية	كليات علمية	كليات صحية
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		كليات إنسانية	٦٦	٢,٨٨٤	١	٠,٢٦٧	٠,٠١٤❖
		كليات علمية	٢٢	٢,٦٢٩		١	٠,٥٢٨
		كليات صحية	٢١	٢,٤١١			١
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	كليات إنسانية	٦٦	٣,٦٧٢	١	٠,٠٤٤❖	٠,٦٣٩
		كليات علمية	٢٢	٣,٣٨١		١	٠,٤٥٢
		كليات صحية	٢١	٣,٥٦١			١
	الأساليب	كليات إنسانية	٦٦	٣,٧٠٦	١	٠,٠١٦❖	٠,٨٢٥
		كليات علمية	٢٢	٣,٣٤٥		١	٠,١٨١

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (نوع الكلية)	العدد	المتوسط	كليات إنسانية	كليات علمية	كليات صحية
	التنظيمية	كليات صحية	٢١	٣,٦٢٨			١
	مجموع الأساليب	كليات إنسانية	٦٦	٣,٥٥٨	١	٠,٠٣٣*	٠,٨٦٩
		كليات علمية	٢٢	٣,٢٨٠		١	٠,٢٣٩
		كليات صحية	٢١	٣,٥٠٢			١

يتضح من الجدول رقم (٦) بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، والكليات الصحية في حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠١٤)، وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية، وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية إذ بلغ قيمة تساوي (٢,٨٨) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحية بلغ قيمة تساوي (٢,٤١)، وقد يعود ذلك إلى ارتباط حالات الغش بالمستوى التعليمي على افتراض أن طلاب الكليات الصحية أفضل علمياً من طلاب الكليات الإنسانية، ومن ثم أصبحت حالات الغش أقل في الكليات الصحية مقارنة بالإنسانية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (زكري وحجازي، ٢٠١٢م) التي ترى بأن حالة الغش لدى الطالبات في الكليات الأدبية أعلى من الكليات العلمية، ومن ناحية الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية

في الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٤) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٦٧) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٢,٤١)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى الأساليب التي تتعامل مع الإنسان وقيمه وتوجهاته، أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فيميلون للإجراءات العملية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية في الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠١٦) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٧٠٦) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٣,٣٤٥)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى أساليب التعليمات والتوجيهات اللفظية، وأما أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فيميلون للإجراءات العملية.

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، والكليات العلمية في الأساليب مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٣) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من

المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٥٥٨) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٣,٢٨٠)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى الأساليب التي تعتمد على التوجيهات والإجراءات النظرية في حين نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية يميلون إلى الأساليب التي تعتمد على إجراءات عملية.

للإجابة عن السؤال الخامس: والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس؟ "عرض الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس (ذكر أو أنثى).

جدول رقم (٧) الفروق بين لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		ذكر	٦٦	٢,٥٩	٠,٦٨٣	٠,٨٨٦	٠,٣٧
		أنثى	٤٣	٢,٨١	٠,٦٠٦	-	
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الدراسي الغش	الأساليب التربوية	ذكر	٦٦	٣,٥٤	٠,٥١٩	-١,٢٨	٠,٢٠
		أنثى	٤٣	٣,٦٦	٠,٣٩٤		
	الأساليب التنظيمية	ذكر	٦٦	٣,٥٤	٠,٥٦٦	-١,٧٧	٠,٠٧٨
		أنثى	٤٣	٣,٧٢	٠,٤٠٢		
	الأساليب التدريسية	ذكر	٦٦	٣,٢٠	٠,٤١٨	-٢,٢٩	❖٠,٠٢٤
		أنثى	٤٣	٣,٤٣	٠,٤٥٤		
	الأساليب التقنية	ذكر	٦٦	٣,٤٤	٠,٥٤٦	٣,١٠٢	❖٠,٠٠٢
		أنثى	٤٣	٣,٧٣	٠,٣٢١	-	
	مجموع الأساليب	ذكر	٦٦	٣,٤٠	٠,٤٨٢	-٢,٤٨	❖٠,٠١٥
		أنثى	٤٣	٣,٦١	٠,٣٢٠		

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في حالات الغش

الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي (- ٠,٨٨٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٣٧)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم لا يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن حالات الغش متفق عليها من أعضاء هيئة التدريس سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي(١,٢٨-)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٢٠)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يتفقون على تحديد الأساليب التربوية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أهمية الجوانب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي(١,٧٧-)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٧٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يتفقون على تحديد الأساليب التنظيمية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم

الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أن اللوائح المنظمة للتعامل مع تطبيقات التعلم الإلكتروني ضرورة لهذه البيئة الجديدة.

ومن جهة أخرى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٢,٢٩-) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٢٤)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب التدريسية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، يتضح ذلك من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٤٣) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٢٠)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الإناث التي تعول على أهمية التعامل والتواصل مع الطلبة خلال عملية التدريس، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٣,١٠٢-) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٢)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب التقنية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، ويتضح ذلك من المتوسط الحسابي

لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٧٣) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٤٤)، وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة الإناث تتوافق مع الإجراءات التقنية التي تتسم بالسهولة واليسر.

وفي العموم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجموع الأساليب السابقة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٢,٤٨-) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠١٥)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب بشكل عام في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، ويتضح ذلك من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٦١) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٤٠)، وقد يعود ذلك إلى رغبة الإناث وحماسهن في تطبيق الأساليب للتصدي للغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة(Levy & Hackney, 2013) التي تشير إلى أن تصورات الذكور حول الممارسات الغير أخلاقية المرتبطة بالغش الالكتروني أقل حدة من الإناث.

ملخص النتائج والتوصيات

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج الجديرة بالاهتمام، يمكن استعراضها في النقاط الآتية:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود حالات للغش الأكاديمي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، وكان أبرزها اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، ونسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات منهم، وكذلك تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلبة إلكترونياً.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فعالية الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وكانت الأساليب التنظيمية والتربوية أكثر الأساليب فعالية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني ومن أفضلها تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلبة عن الغش وكذلك أسلوب تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني وأسلوب التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في الرتب العلمية لعضو هيئة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعةً أو منفردةً لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في الرتبة العلمية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية، إذ كانت الكليات الإنسانية أكثر حالات غشاً من الكليات الصحية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية، لصالح الكليات الإنسانية مقارنةً بالكليات العلمية، وبالنظر إلى الأساليب منفردة تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التقنية والتدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني لصالح الكليات الإنسانية مقارنةً بالكليات العلمية.

أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس.

أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس لصالح الإناث مقارنةً بالذكور وتحديداً تبرز الفروق في الأساليب التقنية والتدريسية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التربوية والأساليب التنظيمية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية فقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات منها:

الحاجة إلى تحديد حالات الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني، وتعريف الطلبة وأعضاء هيئة التدريس عنها.

إعداد اللوائح التي تنظم استخدام الطلبة لتطبيقات التعلم الإلكتروني، ونشرها بينهم وتوضيح الإجراءات العقابية لمخالفيها.

العمل على تطبيق الأساليب التربوية والتنظيمية والتدريسية والتقنية مجتمعة لمعالجة ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

التركيز على الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في الكليات العلمية.

تحتاج الكليات الإنسانية إلى متابعة الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر منها في الكليات الصحية والكليات العلمية.

يجب توفير متطلبات الأساليب التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الإناث؛ لقدرتهم على توظيفها في الحد من حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة:

إجراء دراسة عن ميثاق شرف مقترح لطلبة التعلم الالكتروني

أجراء دراسة عن العوامل المؤدية لزيادة حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

إجراء دراسة متابعة لمثل هذه الدراسة في بيئات تعليم مختلفة.

المراجع العربية:

زكري، لورانس ؛ حجازي، اعتدال. (٢٠١٢م). المشكلات السلوكية في المؤسسات التربوية: الغش في الامتحانات. الجزء الأول، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الصالح بدر بن عبد الله (٢٠٠٥م). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. المؤتمر العلمي العاشر لجمعية تكنولوجيا التعليم المصرية. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الكندي، لطيفة حسين (٢٠١٠م). ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. عالم التربية، ١١ (٣١)، ٨٤- ١٣٠.

عبود، سحر عبد الغني (٢٠١٤م). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب الجامعة العمالية. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٩)، ٤٣١- ٤٦٧.

العنبكي، نزار (٢٠١٣م). نحو قانون جنائي دولي لجرائم المعلوماتية والإنترنت ذات الصفة الدولية. مجلة العلوم القانونية والسياسية، ٣ (٥)، ٣١- ٩٠.

حسين، أسامة ماهر (٢٠١٣ م). تصور مقترح للحد من ظاهرة الغش الإلكتروني في الاختبارات المدرسية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بمصر.

حافظ أحمد (٢٠١٥م). مصر تتجند لمنع زحف الغش الإلكتروني في الامتحانات. صحيفة العرب، المركز العرب للنشر، لندن، العدد ٩٩١٨.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alan T. Lord. (2010). The Prevalence of Fraud: What Should We As Academics, Be Doing To Address the Problem?, *Accounting and Management Information Systems*, 9(1). pp.4-21.

Barden, Jessica. (2015). Tech tools for 21st century students. Retrieved 24 November, 2015, from http://www.onlinecultus.com/why-tech-tools-are-must-for-21st-century-students/.

City university of New York.(2012). Avoiding and Detecting Plagiarism, the Office of the Provost and the Office of the Vice President for Student Affairs in City university of New York.

Darwin L. King, & Carl J. Case, (2014). E Cheating: Incidence and Trends among College Students, Issues *in Information Systems*, Vol. 15, Issue I, pp. 20-27,

David M. Douglas, Robert Morris, Karen Paullet, Robert Morris, and Adnan Chawdhry,(2015). Student perspectives of Cheating in Online classes, *Issues in Information Systems*, Volume 16, Issue IV, pp. 215-223.

Deborah. Raines, Peter Ricci, Susan. Brown, Terry Eggenberger, Tobin Hindle, and Mara Schiff. (2011) Cheating In Online Courses: The Student Definition, *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11, No. 1, 80-89

Epignosis LLC.(2014). E-learning : concepts , trends , applications. San Francisco: Epignosis LLC. Retrieved 25 November, 2015, from http://www.talentlms.com/elearning/elearning-101-jan2014-v1.1.pdf.

Ferriman, Justin.(2014). Ways to Fight Cheating in ELearning. Retrieved 2 December, 2015. From http://www.learndash.com/4-ways-to-fight-cheating-in-elearning/.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).(2011). E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses. Rome: FAO.

Harvard University.(2013). Can e-learning make the academic cheating ahistory?. Retrieved 23 November, 2015. from http://www.onlinecultus.com/can-e-learning-make-the-academic-cheating-a-history/

High Tech Cheating. 123HelpMe.com. 16 Nov 2015 http://www.123HelpMe.com/view.asp?id=158834.

Jiamin Wang, Ye Tong, Mindan Ling, Anting Zhang, Liping Hao, Xingsen Li (2015). Analysis on Test Cheating and its Solutions Based on Extenics and Information Technology, Procedia Computer Science (55). pp. 1009 – 1014

Kansas State University. (2015). A quick Guide to Plagiarism Detection, Information Technology Assistance Center. Retrieved 18 November, 2015 from https://www.k-state.edu/its/training/pdfs/plagiarism.pdf.

Keresztury, B. & Cser, L. (2013). New cheating methods in the electronic teaching era, *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1516-1520.

Levy, Y., Ramim, M. M., & Hackney, R.A. (2013). Assessing ethical severity of e-learning systems security attacks. *Journal of Computer Information Systems*, 53(3),pp 75-84.

Michael. Timothy. & Williams**.** Melissa A. (2013). Student Equity: Discouraging Cheating in Online Courses. *Administrative issues Journal: Educations and Research*. Vol 3, ISSUE 2

Moten, J. Jr., Fitterer, A., Brazier, E., Leonard, J. & Brown, A.(2013). Examining online college cyber cheating methods and prevention measures, *The Electronic Journal of e-Learning*, 11 (2), pp.139-146.

Mark, Simkin & Alexander McLeod. (2010).Why Do College Students Cheat, *Journal of Business Ethics*, 94 (3), pp. 441-453.

Ruto, D. , Kipkoech, L. and Rambaei, D. (2011). Student Factors Influencing Cheating In Undergraduate Examinations in Universities in Kenya, *Problems of Management in the 21st Century*, 2, pp. 173-181.

University of Kent. (2015). Academic Integrity. Retrieved 21 November, 2015 from http://www.kent.ac.uk/ai/.

University of Witwatersrand.(2015). Plagiarism, Citation and Referencing Styles: Plagiarism Tutorials. Retrieved 22 November 2015, from http://libguides.wits.ac.za/plagiarism_citation_and_referencing/Plagiarism_Tutorials.

Watson, G.& Sattile, J.(2010).Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses?. Online Journal of Distance Learning Administration, 13(1), 1-10.

Winrow, Amanda R. (2015). Academic Integrity and the Heterogeneous Student Body. *Global Education Journal*, 2015(2),77-91.

❊ ❊ ❊

List of References:

Abuud, Sahar Abdul Ghaniyy: (2014). The effectiveness of collective mentoring program to reduce the phenomenon of cheating in a sample of university students unions, psychological counseling Journal, (39), 431-467.

Al- Salih Badr ibn Abdullah (2005), E-learning and instructional design: Partnership for Quality. Tenth Word Scientific Conference of the Egyptian Association of Educational Technology. College of Education, Ain Shams University, Cairo.

Al-Anbakiyy, Nazzaar: (2013). Towards an international computer crime and Internet related internationality, Journal of Legal and Political Science, 3 (5), 31 - 90.

Al-Kindiyy, Lateefah Hussayn: (2010), The Exams cheating Phenomenon: Causes and Forms , from the perspective of College of Basic Education in the State of Kuwait, the world of education, Vol. 11, No. 31, 84-130.

Hafiz, Ahmed (2015). Egypt enlists to prevent the encroachment of on-line cheating in exams, Arab newspaper, the Arab Center for Publishing, London, Vol 9918.

Hussayn, Usaamah Mahir: (2013). An imagined proposal to reduce the on-line cheating phenomenon in school tests, the National Center for Examinations and Educational Evaluation in Egypt.

Zakriyy, Lawrance and Hijaaziyy, Itidaal. (2012), Behavioral problems in educational institutions: The Exams Malpractice, Part One. Cairo: Modern university office.

❊ ❊ ❊

Academic Cheating in E-Learning from the Point of View of Faculty Members at King Saud University

Dr. Othman Mohammed Almenie
Associate Professor
Department of Educational Policy
College of education - King Saud University

Abstract:

This study aims to detect academic cheating in e-learning and the appropriate methods to counter it, following the descriptive approach. The researcher has used a questionnaire to collect data from (109) selected participants making the sample from faculty members teaching online courses.

The study reveals that students' academic cheating in e-learning is practised on a large scale, and that the majority of the cases quote assignments and study requirements from the internet, without specifying the source. This is followed by copying phrases from the internet and putting them side by side without any addition from them. On the other hand, the study shows that the most appropriate approaches to prevent academic cheating are: using regulatory methods, followed by using educational methods, technical methods, and finally pedagogical methods. The study has also revealed that there are no statistically significant differences in the averages of the views of participants in the study, while the differences in countering cheating are attributable to the differences in academic ranks; whereas there are significant differences between the average views of faculty members in colleges of humanities and Health. Colleges of humanities score higher with regard to cases of academic cheating, and they score better with regard to countering cheating by using pedagogical methods. There are also significant differences in the average views of male and female faculty members about pedagogical and technical methods of countering academic cheating in favor of female faculty.

Key words: Academic malpractice, E-learning.

دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون

د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون

د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٥/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث:** ٤/ ٧/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما سعت الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة، تُعزى إلى متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦١) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها:

- وافق أفراد عينة الدراسة على دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية والأنشطة المدرسية بدرجة كبيرة.
- أن محور دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تقدم من حيث الترتيب على بقية المحاور، وجاء في المرتبة الثانية محور دور المقررات الدراسية، في حين جاء في المرتبة الثالثة محور دور الإدارة المدرسية، أما محور الأنشطة فقد جاء في المرتبة الأخيرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كل من (الإدارة المدرسية، المعلم، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح التخصص الطبيعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كل من (الإدارة المدرسية، المعلم، المقررات الدراسية، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، تعود لاختلاف سنوات خبرة أفراد العينة في مجال التعليم.

الكلمات المفتاحية:

حقوق الأنسان - المدارس الثانوية - ممارسات

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، خير من عرف حقوق الإنسان، وبلغها، وعمل بها، وحافظ عليها، وأوصى بها، يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا﴾ [الإسراء: ٧٠]، ويقول المصطفى صلى الله عليه وسلم: "يأيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود، ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى..) (مسند الإمام أحمد، ١٤٢١هـ، ج٣٨، ص٤٧٤).

يُعد الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان من أهم القضايا المطروحة على مختلف الساحات، وأضحى مفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم الشائعة في الأدبيات السياسية والتربوية الحديثة.

وأصبحت قضية حقوق الإنسان قضية عالمية تهم كل إنسان في أي مكان في العالم، وتجاوز الاهتمام بها حدود الدول ودساتيرها إلى الاهتمام العالمي بتكريس هذه الحقوق، والسعي لتدويلها، ووضعها في حماية القانون الدولي (بني فارس، والموسى، وإبراهيم، ٢٠١٣م).

ولقد ظهر الاهتمام العالمي بقضية حقوق الإنسان بصورة كبيرة على الصعيد العالمي عندما تأسست منظمة الأمم المتحدة في عام ١٩٤٥م بعد الحرب العالمية الثانية، التي كان هدفها إحلال السلام والأمن الدوليين بعد حربين عالميتين، تجرعت فيهما الإنسانية من كل أصناف العذاب، وانتهاك الكرامة الإنسانية (أيدي، ١٩٩٨م).

وقد وضعت مسودة مبدئية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٩م، وتم عرض مشروع الإعلان على الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورة عام ١٩٤٨م في باريس، وتمت مناقشته وتعديله مادة مادة إلى أن أقرته الجمعية بإجماع الأصوات، وأصدرته في اليوم العاشر من شهر ديسمبر ١٩٤٨م (الحقيل، ١٤٢٤هـ). تلا ذلك العهدان الدوليان الصادران عام ١٩٦٦م للحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، وما لحقهما من اتفاقيات دولية ضد كل ضروب التمييز (صقر والشراري، ١٤٣٣هـ).

ويلاحظ أن الاتفاقيات السابقة كانت شاملة لكل حقوق الإنسان، وقد كان هناك إعلانات واتفاقيات جزئية تختص بحقوق محددة، ومنها الإعلان الذي أشار إليه بسيوني (١٤٢٦هـ)، وهو إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري في العام ١٩٦٣م، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري في عام ١٩٦٥م. تلا ذلك إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة في العام ١٩٦٧م. كما صدرت اتفاقية خاصة، وهي اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في عام ١٩٧٩م. وهكذا تستمر الاتفاقيات والإعلانات الدولية الخاصة في موضوع من موضوعات حقوق الإنسان.

وعلى المستوى العربي ظهر الاهتمام بحقوق الإنسان وتعزيزها من قبل جامعة الدول العربية في عام ١٩٦٨م، حيث تم إنشاء اللجنة العربية الدائمة لحقوق الإنسان، ومر الميثاق الذي أعدته اللجنة المكلفة بعدة تطورات، حتى تم اعتماده في عام ٢٠٠٤م (سامية بوروية، ٢٠١٢م).

أما الإسلام "فقد سبق المواثيق والشرائع الوضعية في إرساء مبادئ حقوق الإنسان" (نيازي، ١٩٧١م، ص١٢٥)، فالإسلام هو أول من قرر المبادئ الخاصة بحقوق الإنسان في أكمل صورة وأوسع نطاق، وإن الأمة الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، والخلفاء الراشدين من بعده كانت من أسبق الأمم في السير عليها، ومراعاتها (وافي، ١٩٧٩م)، بل إن ما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والاتفاقيات والوثائق الدولية اللاحقة بما فيها ميثاق هيئة الأمم المتحدة ما هو إلا ترديد لبعض ما تضمنه الإسلام في هذا الخصوص (الحقيل، ١٤٢٤هـ).

وبالنسبة لحقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية فبالنظر إلى ما ورد عند التعريف بها في النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم أ/ ٩٠/ ١٤٠٢/٨/٢٧هـ في المادة الأولى بأنها "دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم"، وفي المادة السابعة تم التأكيد على أن نظام الحكم في المملكة "يستمد سلطته من كتاب الله تعالى وسنة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، وهما الحاكمان على هذا النظام وجميع أنظمة الدولة"، وفي المادة السادسة والعشرون من النظام "تقر الدولة بحقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية وتحميها" (جريدة أم القرى، ١٤١٢هـ)، وفي هذا الصدد يشير الحقيل (١٤٢٤هـ) إلى أن النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية يفتح الباب لكل الحقوق التي تقرها الشريعة، والتي تندرج تحت مبادئ الكرامة الإنسانية، والحرية، والمساواة، والتكافل الاجتماعي، والشورى؛ لهذا كانت المملكة العربية السعودية في مقدمة الدول الإسلامية التي ارتبطت

بإعلان حقوق الإنسان في الإسلام الصادر عن منظمة المؤتمر الإسلامي عام ١٤١١هـ، والمعروف بإعلان القاهرة.

إن الجهود المبذولة في مجال حقوق الإنسان من قبل الدول كافة بما فيها المملكة تتطلب جهودًا مماثلة لتعريف الأفراد والمجتمعات بحقوقهم التي هي واجبات غيرهم، أو واجباتهم التي هي حقوق غيرهم، وفي هذا السياق يؤكد آل حسين (د.ت) أن الوعي الفردي يتيح للفرد التمتع بحقوقه، وتأدية واجباته تجاه الآخرين، والوعي الجمعي يوجد مجتمعًا متجانسًا قائمًا على أسس متينة من الحرية والعدل والمساواة. بل إن وعي الدول بمنظومة حقوق الإنسان، وإيمانها بمضامينها يجنب البشرية ويلات الحروب ومآسيها، ويقود إلى سن التشريعات والمواثيق الدولية والالتزام بها.

١- ٢ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد التربية بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية وسيلة مهمة من وسائل نشر الثقافة وتعزيز الممارسات المرغوبة في أي مجتمع وفي هذا الصدد يرى الحريري (٢٠٠٦م) أن العلاقة بين التربية والثقافة علاقة وطيدة لذا ينبغي أن تستثمر التربية في نشر أي ثقافة. كما يرى الشبيني (٢٠٠٠م) أن التربية والتعليم هما حجر الأساس الذي يقوم عليه إنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة، ومن ذلك تأصيل المسؤوليات وتعميقها بين الناشئة، ونشر الثقافات أيًّا كانت. ويؤكد عبداللطيف وآخرون (٢٠٠٢م) أن عملية تعليم حقوق الإنسان جزء لايتجزأ من الرسالة التربوية، ومن ثم لم يعد أمر رعاية حقوق الإنسان وتنمية وعي الطلاب بها في المدرسة من الأمور المزاجية، أو الترف التربوي، إنما أصبحت واجبًا والتزامًا يقع على الإدارة، والمعلمين، وكل من له علاقة بتربية الطلاب في المدارس.

ويرى يعقوب (٢٠٠٠م) أن الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان ومبادئها وتعزيز ممارساتها يجيء منسجمًا مع مضامين الرسالة التربوية، والأهداف الكبرى للعملية التربوية على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، إذ إن التربية معنية بعملية التنشئة الاجتماعية للإنسان؛ ليصبح مواطنًا صالحًا وواعيًا لحقوق الإنسان، ومسؤوليته في حماية هذه الحقوق من الانتهاك، ويضيف أن حقوق الإنسان لم تعد قضية فردية أو وطنية أو إقليمية، بل أصبحت قضية عالمية تعني المنظمات والدول والهيئات الدولية.

أيضًا يرى حلس (٢٠٠٧م) أن التعليم والتوعية بحقوق الإنسان خطوة لا غنى عنها لكفالة احترامها، وضمان إعمالها على أرض الواقع، وإلا فكيف يتصور أن يطالب شخص بما يجهل أنه حقه، أو يلتزم آخر باحترام حقوق وحريات الآخرين إذا لم يكن يعلم أصلًا بوجودها، ويؤكد الجرباوي (٢٠٠١م) أنه يقع على المدرسة دور رئيس في عملية ترسيخ القيم وتحديد التوجهات، وإكساب المهارات، وتعزيز الممارسات للأجيال الناشئة، إضافة إلى تزويدهم بالمعارف الضرورية لتطوير حياة فاعلة ومفيدة، ولذلك فإن على عاتقها وطاقم المعلمين فيها مهمة أساسية تتلخص في توفير البيئة الحاضنة والملائمة، لتنمية وترسيخ المبادئ والقيم والتوجهات الإيجابية في نفوس الطلبة، الذين يشكلون الأمل الواعد بمستقبل أفضل. ومن ثم فإن من مستلزمات السير في هذا الاتجاه توفير مواد أساسية تتعلق بمجال تعليم حقوق الإنسان.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة أسبابًا قانونية تلزم بتعليم حقوق الإنسان، وتعزيز ممارساته، فهناك نص قانوني مضمن في كل المواثيق والعهود الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان يُلقي على عاتق الدول الأطراف واجب العمل على

نشر المعرفة والوعي بحقوق الإنسان، كما أن هناك أسبابًا تتصل بالتعامل الإنساني، فمواثيق حقوق الإنسان تسعى إلى منع الإنسان من تدمير الإنسان أو تحقيره أو إذلاله، وذلك بتأسيس مجتمع إنساني يعمه السلام والتفاني والاحترام المتبادل، ولاشك أن نشر هذه المفاهيم وتعميقها من خلال التعليم سوف يساعد في وقف الانتهاكات ضد حقوق الإنسان (علي، ١٩٩٧م).

ونظرًا لأهمية تعليم حقوق الإنسان، والعمل على نشر مبادئه، وتعزيز ممارساته، فقد أشارت توصيات المنظمات غير الحكومية إلى المؤتمر الثاني لحقوق الإنسان إلى أن تعليم حقوق الإنسان يُعد من الأدوات اللازمة لإنماء الوعي بهذه الحقوق، وأن على الحكومات أن تدرج قضايا حقوق الإنسان في جوانب التعليم النظامي وغير النظامي كافة (حسن وسعيد، ٢٠٠٣م)، كما أكدت المادة (٥) من إعلان اليونسكو بشأن مسألة الأعراق والتحيز العرقي على أهمية أن تضع الدول على عاتقها مسؤولية ضمان استخدام الموارد التربوية والتعليمية لجميع الأقطار في مكافحة العنصرية، وأن تضمن بوجه خاص اشتمال مناهج التعليم، وكتب الدراسة على اعتبارات علمية وأخلاقية، فيما يخص وحدة البشرية وتنوعها (اليونسكو، ١٩٧٨م). ولقد أنشأت اليونسكو جائزة لتعليم حقوق الإنسان للعمل على تعزيز حقوق الإنسان من خلال التدريس والتدريب، وهي تستهدف تشجيع أو حفز المبادرات الجديدة المتعلقة بالتربية في مجال حقوق الإنسان، وتمنح لمؤسسات أو منظمات أو شخصيات معنية بالتعليم والتدريب قدمت إسهاماً فعالاً في مجال حقوق الإنسان (اليونسكو، ٢٠٠٣م).

ويرى الباحث بأن نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعزيز ممارساته يُعد من أهم الواجبات التي يجب أن تقوم بها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية، مستخدمة في ذلك الأدوات والأساليب المتنوعة التي تمتلكها كافة، ونظرًا لكونها تتداخل وتتكامل فيها عدة أطراف باختلاف مسؤوليتها، فإن الباحث سوف يتناول ما يتعلق بالتربية الرسمية، وتحديدًا ما يتصل بالمرحلة الثانوية، نظرًا لكونها تمثل قمة سلم التعليم العام، وعادة ما يكون الطالب في هذه المرحلة في قمة نشاطه، ويكون أكثر نضجًا وتصورًا للحياة، كما أن تلك المرحلة تستلزم إحاطتها بوسائل الوقاية والعناية والتوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى أن المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تكون الاتجاهات في نواحي الحياة المختلفة؛ لذا لابد من نشر ثقافة حقوق الإنسان، وتعزيز ممارساته لدى الطلاب، حتى لا يتبنى المراهق اتجاهات قد تكون مخالفة لمبادئ حقوق الإنسان المرعية في المجتمع؛ لذا يرغب الباحث في معرفة دور كل من الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟
- ما دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟

- ما دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟

- ما دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب ،كما يراها المعلمون؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف التخصص؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم؟

١- ٣ أهداف الدراسة:

التعرف على دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان.

الكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون باختلاف التخصص.

الكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

١- ٤ أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- اهتمام المملكة العربية السعودية الكبير بحقوق الإنسان، حيث تم تكوين جهات معنية بحقوق الإنسان مثل هيئة حقوق الإنسان، واللجنة الوطنية لحقوق الإنسان.

- تُعد قضية حقوق الإنسان من القضايا ذات الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والبيئية، التي تعبر عن وعي الإنسان بحقوقه وواجباته تجاه نفسه وتجاه الآخرين، داخل مجتمعه المحلي والعالمي.

- قلة الدراسات في مجال حقوق الإنسان على مستوى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

- أهمية الفئة العمرية (طلاب المرحلة الثانوية)، حيث تقابل مرحلة المراهقة، وهي كما أشار المفدى (١٤٢١هـ) مرحلة تكون الاتجاهات في نواحي الحياة المختلفة، وقد يتكون اتجاه خاطئ عند المراهق، فيكون عنده عقيدة ومبدءاً، فالتدخل في تكوين الاتجاهات الإيجابية ذات العلاقة بحقوق الإنسان عن طريق تعزيزها ملح في هذه المرحلة.

- تتمشى مع الاتجاهات التربوية التي ترى ضرورة تضمين قضايا حقوق الإنسان في التعليم.

- توفر هذه الدراسة خلفية نظرية للقائمين على رسم السياسات التربوية في وزارة التعليم.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة وزارة التعليم في تحديد الإمكانات اللازمة، لنجاح جهودها في مجال تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية، وبقية مراحل التعليم العام في حقوق الإنسان.

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار القيادات بوزارة التعليم إلى أهمية وضع حقوق الإنسان في الحسبان في مشروعات تطوير التعليم العام.

- قد يستفاد من هذه الدراسة في وضع مقررات لحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية وفي المراحل التعليمية كافة.

- يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في تحديد دور كل من مدير المدرسة، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات الطلاب لحقوق الإنسان.

١- ٥ مصطلحات الدراسة:

الحق: هو ما ثبت للإنسان فردًا أو جماعة أو دولة بمقتضى الشرع أو القانون أو النظم والاتفاقيات والمعاهدات، لأجل الصالح الخاص والعام (الصرامي، ٢٠٠٤م).

حقوق الإنسان:

تعرفها سونيا قزامل (٢٠٠٩م) بأنها: "مجموعة من الحقوق والحريات المقررة والمحمية، بمقتضى المواثيق الدولية والإقليمية والوطنية لكل كائن بشري في كل زمان ومكان، ومنذ لحظة وجوده كائنًا حيًّا وحتى وفاته، والتي تلتزم الدول بإقرارها وضمانها وحمايتها على أرضها" ص٣٤٦.

كما عرفها صقر والشراري (١٤٣٣هـ) بأنها: "تلك الحقوق والواجبات التي أقرها الإسلام ونادى بها وأحاطها بالتشريعات الإلهية لحماية الإنسان،

والتي لا تفرق بين الرجل والمرأة، فهي تبدأ قبل أن يولد، وجنينًا، وطوال حياته. وبعد مماته" ص١٢٣.

الدور هو: "مجموعة من الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع من هيئاته وأفراده، فيمن يشغلون أوضاعًا معينة في مواقف معينة" (خطاب، ١٩٩٥م، ص١٢٩).

التعريف الإجرائي للدور: هو مجموعة من الأفعال والواجبات والوظائف والمسئوليات والأدوار والأنشطة، التي ينبغي أن تقوم بها المدارس الثانوية من خلال إدارتها ومعلميها ومقرراتها وأنشطتها المدرسية، وذلك من أجل تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

التعزيز هو: مجموعة من الأدوار والإجراءات والوسائل التي تلجأ إليها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية لتعزيز مفاهيم التربية وترسيخها (شديفات والزبون، ٢٠١٥م).

التعريف الإجرائي للتعزيز: يقصد به في هذه الدراسة الأدوار التي تقوم بها المدرسة الثانوية ممثلة في الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية، لتعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب وترسيخها لتصبح سلوكاً يتم ممارسته.

الممارسة هي: القيام بالأمر والاستمرار فيه والتدرج في العمل والسير فيه بخطوات هادئة ثابتة ومتزنة، وليست مجرد ممارسة أو ردة فعل تجاه موقف معين (مجمع اللغة العربية، ١٩٩١م).

التعريف الإجرائي للممارسة: هي القيام بممارسة حقوق الإنسان من قبل طلاب المرحلة الثانوية والاستمرار في ذلك والتدرج في العمل به والسير نحو

تلك الممارسة بخطوات هادئة وثابتة ومتزنة، وليست مجرد ممارسة عابرة أو ردة فعل تجاه موقف معين.

١- ٦ حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

الحدود الزمانية:

العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الدراسي الثاني.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

* * *

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

٢- ١ الإطار النظري:

٢- ١- ١ بدايات حقوق الإنسان وتطوره:

جذور حقوق الإنسان ليست وليدة العصر الحاضر، وإنما هي قديمة قدم خلق البشرية، فعندما خلق الله آدم عليه السلام كرّمه عن باقي مخلوقاته وفضّله عنهم، وخلقه في أفضل صورة، قال تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيم﴾ [التين: ٤]، وأمر الملائكة أن يسجدوا تكريمًا له، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِين﴾ [البقرة: ٣٤]

ولم يقتصر تكريم الله للإنسان في حياته، بل وبعد وفاته أيضًا ويتضح هذا جليًّا من قصة قابيل وهابيل، قال تعالى: ﴿فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِين، فَبَعَثَ اللّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَـذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِين﴾ [المائدة: ٣٠- ٣١]، حيث بعث الله الغراب ليريه كيف يحفظ حق أخيه في التكريم بعد الموت.

وبتكون الأسر بعد تناسل آدم وزوجته حواء، وظهور العشائر والقبائل وتنوعها بدأت المجتمعات تعرف الغنى والفقر، وبدأ التقسيم الطبقي يسود في كثير من المجتمعات، بناءً على الغنى والفقر، أو النسب والأصل، ومن ثم اهتمت المجتمعات بحقوق الإنسان، وسوف يتم التطرق في هذا المبحث إلى ملامح حقوق الإنسان في بعض الحقب التاريخية كالتالي:

أولًا: حقوق الإنسان في المجتمعات القديمة:

المجتمعات القديمة يمثلها عدد كبير من الحضارات، وهي تتنوع بين شرقية و غربية، وسوف يتم تناول أبرز الحضارات التي تمثل الشرق والغرب كما يلي:

١- **الحضارات الشرقية ويمثلها:**

أ- الحضارة الفرعونية:

تُعد الحضارة الفرعونية من أقدم الحضارات القديمة، وكان المجتمع الفرعوني يعاني من فكرة التقسيم الطبقي، التي كانت منتشرة في الحضارات القديمة، وفي هذا الصدد تشير شاهيناز زهران (٢٠١٢م) أن المجتمع الفرعوني كان منقسمًا إلى ثلاث طبقات، وهي طبقة الأسرة المالكة وكبار الموظفين بالدولة والكهنة وقادة الجيش. والطبقة المتوسطة التي تشمل صغار الموظفين وأصحاب الحرف المختلفة والتجار. وطبقة الفلاحين.

وقد مرّ عهد الفراعنة بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة الدولة الفرعونية القديمة (٣٢٠٠ ق.م).

المرحلة الثانية: مرحلة الدولة الفرعونية الوسطى (٢١٣٤ ق.م).

المرحلة الثالثة: مرحلة الدولة الفرعونية الحديثة (١٥٧٠ ق.م).

وأبرز هذه المراحل هي المرحلة الثالثة التي حكم فيها فرعون، والذي يعد نفسه إلهًا، قال تعالى: {فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الأَعْلَى} [النازعات: ٢٤].

ويخضع في يده كل السلطات الدينية، وقد وصفه الله عز وجل بالطغيان والفساد في الأرض، فقال تعالى: {إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلاَ فِي الأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِين} [القصص: ٤].

وقد أشارت بعض الآيات إلى أن حرية العقيدة، وحرية الرأي لم تكن مكفولة لأفراد الشعب، إلا في حدود ما يسمح به فرعون، يقول الله في قصة السحرة الذين آمنوا لموسى: ﴿قَالَ آمَنتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلاَفٍ وَلأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِين﴾ [الشعراء: ٤٩].

مما سبق يتضح أن حقوق الإنسان عند فرعون مستباحة، وأن مبدأ القوة هو السائد، وأن القوي يتمتع بجميع الحقوق، والضعيف حقوقه مستباحة بل ومفقودة.

ب- الحضارة البابلية:

يُعد قانون حمورابي حاكم بابل (١٧٥٠ ق.م) من أقدم القوانين التي غطت جوانب عملية كثيرة، مثل التجارة والعمل والملكية وشؤون الأسرة والعبودية وقانون العقوبات من خلال موادها الـ ٢٨٢، وقد حمت هذه القوانين برغم بدائيتها الناس من الأحكام والعقوبات العشوائية (شلبي، ٢٠٠٩م).

وكان المجتمع البابلي طبقًا لقانون حمورابي منقسمًا إلى ثلاث طبقات، هي طبقة الأحرار التي تتمتع بكافة الحقوق، وطبقة الموشينكو أو المتواضعين، وهي الطبقة الوسطى التي تقف في منتصف الطريق بين الأحرار والأرقاء، وكان لهم الحق في تكوين أسر شرعية، كما كانت للفرد ذمة مالية بما تحتويه من منقولات وعقارات على اختلاف أنواعها، أما الطبقة الثالثة فهي طبقة الأرقاء، وتعتبر هي الطبقة الدنيا في المجتمع البابلي، ويلاحظ أن هذا التقسيم وعلى الرغم من تحديد قائد حمورابي للعديد من الحقوق جعل الأفراد ليسوا سواء أمام القانون (دلو، ١٩٨٩م).

٢- **الحضارات الغربية ويمثلها:**

أ- الحضارة اليونانية:

شهدت الحضارة اليونانية العديد من التطورات في نظم الحكم والصراع بين الطبقات، وقد كانت تشريعات صولون الإغريقي (٦٠٥-٦٤٠ق.م)، كما أشار إلى ذلك الحقيل (١٤٢٤هـ)، تشتمل على إصلاحات تشريعية وإدارية عديدة، منها الإفراج عن المسجونين بسبب الدين، ثم منع استرقاق المديونين... وأعطى المرأة بعض الحقوق الأدبية، وقد أسس مجلس نواب مكون من أربع مئة عضو تنتجه قبائل أثينا الأربع، إلا أنه كان يؤمن بالطبقات، حيث قسّم أفراد الشعب إلى أربع طبقات، وحصر الحكم في طبقة الأغنياء.

ويتكون المجتمع اليوناني في أي مدينة من ثلاثة أقسام المواطنين الذين لهم الحق في ممارسة السلطات الرئاسية والاشتراك في المؤسسات السياسية كالجمعية الشعبية "الاكليزا" أو مجلس الخماثة "البولي" أو المحاكم الشعبية "الجيروزيا"، وهذه الطبقة تتمتع بالحقوق المدنية والسياسية. أما طبقة المستوطنين الأجانب فلم يكن لهم الحق في التمتع في الحقوق المدنية والسياسية. أما طبقة العبيد فتتمثل في أسرى الحرب والمغتصبون والمحكوم عليهم بفقدان حريتهم تبعية للدين أو أبناء العبيد، الذين ولدوا وآباؤهم في اليهودية (عكاشة وآخرون، ١٩٩١م).

ب- الحضارة الرومانية:

صدر قانون الألواح الإثنى عشر في أوائل عصر الجمهورية الرومانية على إثر ثورة عامة الشعب على طبقة الأعيان في منتصف القرن الخامس قبل الميلاد، حيث جمعت العادات الرومانية السائدة في ذلك الوقت، ثم تفشت على اثني عشر لوحًا نحاسيًا وتعتبر هذه الألواح نواة لكل تشريع روماني لاحق (الحقيل، ١٤٢٤هـ).

وعلى الرغم من تلك الألواح الاثني عشر إلا أن المجتمع الروماني القديم كما أشار إلى ذلك ديورانت، وإيرل (د. ت) كان منقسمًا إلى ثلاث طبقات طبقة الأشراف، وطبقة العامة، وطبقة الرقيق.

ولقد عرف الرومان الرق من فجر تاريخهم، فكانت القوانين تسمح للسيد بمعاملة عبده كالمتاع، وليس له الحق في التملك أو الميراث أو توريث أحد، ولا يستطيع أن يتزوج زواجًا شرعيًّا وأبناؤه أبناء غير شرعيين، وليس للعبد أن يتقاضى أمام المحاكم، ولقد كانت القوانين الرومانية تجرد غير الروماني من الحقوق المدنية.

ثانياً: حقوق الإنسان في العصور الوسطى:

لقد تميزت فترة العصور الوسطى في أوربا - ٥٠٠- ١٥٠٠م- بمجموعة من الظواهر، من أهمها وجود صراع كبير بين السلطة الدينية والدولة، ولقد ولد في ثنايا هذا الصراع الصراع بين السلطة والحرية، وطرحت مشكلات منها مركز الفرد بالنسبة للدولة وحقوق الأفراد وواجباتهم بين اعتبارات الدين والحضارات السياسية، والصراع بين الولاء الديني والولاء السياسي، ولهذا انعكس ذلك على قضية حقوق الإنسان (حسين، ٢٠١٢م).

كما امتازت العصور الوسطى بامتهان كرامة الإنسان وانتهاك حقوقه من خلال التشريعات والأنظمة الظالمة، وقد تمثل ذلك في إقطاع الأرض، وامتيازات النبلاء ورجال الكنيسة، واستعباد الطبقات الأخرى، والعقوبات الوحشية والتعددية والمحاكمة بطرق التحكيم الكنسي والاقتتال ومحاكم التفتيش (أحمد، ١٤٠٦هـ).

ولقد كانت سلطة محاكم التفتيش مطلقة، فكانت تستخدم أبشع أنواع التعذيب ووسائله للحصول على الاعترافات، حيث كان رجال الدين يقومون بإرغام المرأة أن تشهد ضد زوجها، والطفل ضد آبائه، دون أن يحق لهم أن يشهدوا لهم (الهضيبي، ٢٠٠٩م).

وفي بداية القرن الثالث عشر الميلادي بدأت الدول بإعلان ما للإنسان من حقوق، فقد صدرت في بريطانيا الوثيقة الكبرى في سنة ١٢١٥م نتيجة لثورة الشعب على طبقات الملك(درويش، ٢٠٠٧م).

ثالثًا: حقوق الإنسان في الإسلام:

لم يكن هناك حقوق للإنسان لدى العرب قبل الإسلام، حيث ساد الظلم والجور وحب السيادة والعلو، وقد لخص جعفر بن أبي طالب رضي الله عنه عندما سأله النجاشي ملك الحبشة عن هذا الدين الذي فارقوا به قومهم، وما كانت عليه أحوال العرب قبل الإسلام، فقال: "كنا قومًا أهل جاهلية، نعبد الأصنام، ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام، ونسيء الجوار، ويأكل القوي منّا الضعيف، فكنا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولاً منّا، نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه، فدعانا إلى الله لنوحده ونعبده، ونخلع ما كنّا نعبد نحن وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان، وأمرنا بصدق الحديث وأداء الأمانة وصلة الأرحام وحُسن الجوار والكفّ عن المحارم والدماء، ونهانا عن الفواحش وقول الزور وأكل مال اليتيم وقذف المحصنات، وأمرنا أن نعبد الله وحده لا نشرك به شيئًا، وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام فصدّقناه، وآمنّا به واتّبعناه على ما جاء به" (ابن هشام، ١٩٩٥م، ص ٤٢٣).

والنبي صلى الله عليه وسلم أعلن حقوق الإنسان، كما أوضح ذلك الحقيل (١٤٢٤هـ) في خطبته في حجة الوداع، فيقول صلى الله عليه وسلم

معلنًا مبادئ حقوق الإنسان: (يا أيها الناس إن ربكم واحد، وإن آباكم واحد، فكلكم لآدم، وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، ليس لعربي فضل على عجمي، إلا بالتقوى). لقد سبق رسول الله صلى الله عليه وسلم بهذه الوصية إعلان حقوق الإنسان في الثورتين الأمريكية والفرنسية، فالناس سواسية في القيمة الإنسانية المشتركة، وهم كأسنان المشط، ولا تفاضل بينهم إلا بالتقوى على أساس أعمالهم الصالحة، وما يقدمّه كل منهم لربه ونفسه وأمته والمجتمع الإنساني، وبهذا قضى الإسلام على الطائفية وأساليب التفرقة بين الطبقات.

رابعًا: حقوق الإنسان في العصر الحديث:

ظهرت حركة النهضة الأوروبية التي امتدت خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر، والتي جاءت مصحوبة بظهور الثورة الصناعية، وما رافقها من الاستكشافات الجغرافية البحرية واتساع التجارة ونمو المدن وظهور الطبقة البرجوازية (المتوسطة)، وبذلك توافرت الظروف المواتية لتطوير المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان (الطعيمات، ٢٠٠١م).

وفي عصر النهضة تم التخلص من سلطة الكنسية وسلطة الإقطاع، التي لا تعترف بأي حقوق أو حريات (المجذوب، د.ت).

وفي الربع الأخير من القرن الثامن عشر الميلادي شهد الغرب حدثين، كان لهما أكبر الأثر في مجال حقوق الإنسان، وهما: الثورة الفرنسية والثورة الأمريكية (الطعيمات، ٢٠٠١م).

ويمكن من خلال السطور التالية استعراض أبرز المحطات لمسيرة حقوق الإنسان في العصر الحديث.

عند إعلان الاستقلال الأمريكي عام ١٧٧٦م تضمن الإعلان لحقوق الإنسان في المساواة والحرية والحياة والسعي لبلوغ السعادة، والحكومات إنما تنشأ بين الناس لتحقيق هذه الحقوق (الخياط، ١٤٠٩هـ)، وكان ذلك أساسًا لولادة الدستور الأمريكي عام (١٧٨٧م)، الذي احتوى على القوانين الأساسية للدولة، ثم أضيف له عدد من التعديلات الدستورية، التي تم إقرارها في عام (١٧٩١م)، فيما عرف بوثيقة الحقوق (الزبيدي، ومحمد، ٢٠٠٩م).

في أعقاب الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩م صدر الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن عام ١٧٩١م، وكانت هذه التسمية (إعلان حقوق الإنسان والمواطن) أول استخدام رسمي لمصطلح (حقوق الإنسان) (يونس، ٢٠١١م).

وبجانب اهتمام عدد من الدول بحقوق الإنسان انتقل الاهتمام بحقوق الإنسان من المستوى المحلي إلى المستوى الدولي، ولعلّ ذلك برز جليًّا بعد الحرب العالمية الثانية، حيث أصبحت حقوق الإنسان بعد بداية الحرب وما صاحبها وما تلاها من دمار وخراب أحد مقاصد الأمم المتحدة، التي أنشئت عام ١٩٤٥م. وتعزيزًا لمقاصد وأهداف الأمم المتحدة جاء صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي تم اعتماده من قبل الدول الأعضاء في عام ١٩٤٨م في باريس (الطيار، ١٤٢٧هـ).

٢- ١- ٢ الأسس الفلسفية لحقوق الإنسان:

تتشكل رؤية الفيلسوف دائمًا من خلال تأثره بالواقع الذي يعيش فيه كالأنظمة الاجتماعية والسياسة، التي تحيط به، ومن خلال رؤيته لأنماط حياة المجتمعات المدنية وحالة الأفراد وعلاقاتهم قبل وبعد نشأتها.

والرؤى الفلسفية كثيرة والمدة الزمنية التي تغطيها ممتدة إلى ما قبل الميلاد؛ لذا سيتم الاقتصار على ملامح حقوق الإنسان في أبرز الفلسفات.

أولًا: حقوق الإنسان في الفلسفة الليبرالية:

لخصت إيمان عمار (٢٠١٥م) حقوق الإنسان في الفلسفة الليبرالية بالنقاط التالية:

تبنّت الفلسفة الليبرالية فكرة الحق الطبيعي التي نبعت من القانون الطبيعي والمرتبطة بذاتية الإنسان من الناحية الطبيعية.

تعريف حقوق الإنسان على أنها حريات عامة، أي أنها امتيازات خاصة للأفراد لايقضي الوفاء بها، سوى امتناع السلطات المقامة على أعمال معينة، تشكل انتهاكاً لهذه الحقوق، مثل: رفع عقوبة الإعدام أو عدم ممارسة التعذيب في السجون.

ثانيًا: حقوق الإنسان في الفلسفة الاشتراكية:

تذهب الفلسفة الاشتراكية إلى جعل الحقوق في يد الدولة، حيث تقررها وفقًا لما تهدف إليه، وأضحى الفرد فيها مسلوب الحقوق، فالدولة هي التي توجهه وتمنحه حقوقه وحرياته، وفي هذا الصدد يشير مصطفى (٢٠١٠م) إلى أن الحقوق والحريات طبقًا للفلسفة الماركسية لا يمكن كفالتها، إلا في بيئة معينة، تعمل الدولة على توفيرها، وهذه البيئة هي التي يقوم فيها النظام على الأخذ بمبدأ اشتراكية الملكية –ملكية المجتمع لوسائل الثروة- ولا يعترف باستغلال أصحاب رؤوس الأموال للعمال.

وبذلك تقوم الفلسفة الاشتراكية كما يذكر الهضيبي (٢٠٠٩م) على القضاء على الملكية الفردية، ووضعها تحت يد الدولة، وإشراف الدولة على وسائل الإنتاج وتوزيع السلع بمعرفتها وتحديد دخول الأفراد حسب حاجة كل منهم، وإلحاق كل فرد بخدمة الدولة بما يحقق مبدأ محور الطبقات والمساواة بين جميع الأفراد.

ثالثًا: حقوق الإنسان في الإسلام:

حقوق الإنسان في الفلسفات نشأت نتيجة لصراعات قد تكون بين مؤسسات دينية وبين الدولة، أو بين الحكام وبعض طبقات الشعب، أو كنتيجة لتحولات اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية للمجتمع، وقد تكون نتيجة لتنازع سلطات بين متنفذين.

أما حقوق الإنسان في الإسلام فيتفق المفكرون الإسلاميون بشكل عام، كما تشير إلى ذلك إيمان عمار (٢٠١٥م) أنها مستمدة من الشريعة الإسلامية، فالله تعالى خلق الإنسان، وبهذا الخلق منحه حق الحياة، وكرّمه، وبناءً على ذلك منحه حقوقًا ثابتة في شريعته، وعلى ذلك فإن الأساس الفلسفي لحقوق الإنسان في الإسلام يستند إلى حق التكريم بوصفه منحة إلهية بقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ﴾ [الإسراء: ٧٠].

ويرى عمارة، (١٩٨٥م) أن حقوق الإنسان في الإسلام تصل إلى مرتبة الضرورات، ومن ثم أدخلها في نطاق الواجبات، فالمأكل والملبس والمسكن والأمن والحرية في الفكر والاعتقاد والتعمير والعلم والتعلم والمشاركة في صياغة النظام العام للمجتمع.. كل هذه الأمور هي في نظر الإسلام ليست فقط حقوق للإنسان من حقه أن يطلبها، ويسعى في سبيلها، ويتمسك بالحصول عليها، وإنما هي ضرورات واجبة لهذا الإنسان على أنها واجبات علية أيضًا كون حقوق الإنسان في الإسلام تستند إلى خالق الإنسان أعطاها، كما تشير إيمان عمار (٢٠١٥م) ميزات مهمة منها: أنه منح الحقوق قدسية تتعالى بها عن سيطرة ملك أو حاكم أو حزب يتلاعب بها كما يشاء.

أنه أعطاها قوة إلزام يتحمل مسؤولية حمايتها كل فرد، فهي أمانة في عنق المؤمنين، وواجب ديني على كل مسلم.

أن الله تعالى هو مانح هذه الحقوق، وهو الأعلم بحاجيات الإنسان الذي خلقه وكلّفه واستخلفه، ولهذا فقد اكتسبت هذه الحقوق والواجبات بعدًا إنسانيًّا يتجاوز كل الفروق الجنسية والخلافية والاجتماعية والاقتصادية.

تعكس النظرة الإسلامية شمولية حقوق الإنسان وإنسانيتها وعالميتها، كما تعكس أيضاً أهمية التلازم بين الحقوق الفردية والمصلحة العامة، فكل حق للفرد يتضمن حقًّا للجماعة مع أولوية حق الجماعة كلما حدث تعارض.

٢-١-٣ التعليم والتربية على حقوق الإنسان:

تُعد التربية على حقوق الإنسان جزءًا لا يتجزأ من الحق في التربية والتعليم، ويمكن النظر إلى تعليم حقوق الإنسان على أنه إطار عام، تدخل ضمنه جميع الأساليب والوسائل والطرق التعليمية التي تؤدي إلى بناء الثقافة بحقوق الإنسان، وتطوير المعارف والمهارات والوعي الخاص بها، وتنمية الشعور بأهميتها واحترامها والدفاع عنها (جلاء وأمال عبدالرحمن ٢٠٠٦م)؛ لذا تكون التربية كما يرى الانتصار (٢٠٠٨م) المقدمة المنطقية والواقعية لكل عمل يهدف إلى تنمية العنصر الإنساني وتعزيز قيمه وسلوكه، والمدخل الضروري لتنمية المجتمع، وهذا يستدعي تجاوز مجرد الاهتمام بحقوق الإنسان في المناسبات والاحتفالات المخصصة بأيام محددة، ليصبح الاهتمام بها بشكل يومي مستمر هادف ومسؤول وعقلاني ومنظم.

وتنبع أهمية التعليم والتربية على حقوق الإنسان من كونها معيارًا عالميًّا للحقوق، وأن التربية عليها ضمان لتأسيس مبادئ العدالة والسلام ولتنمية الأفراد والمجتمعات تنمية متكاملة. (سونيا قزامل، ٢٠٠٩م)، ويُعد تعليم حقوق الإنسان إطارًا عامًا يهدف إلى مساعدة الأشخاص على تنمية إمكاناتهم مما يمكنهم من فهم هذه الحقوق، والشعور بأهميتها وبضرورة

احترامها، والدفاع عنها، ويحوي هذا الإطار بداخله جميع سبل التعلم التي تؤدي إلى بناء ثقافة حقوقية في المجتمع وتطوير المعرفة والمهارات والقيم المتعلقة بذلك (الفهد، والزهراني، ١٤٣٤هـ).

ويرى السهلي (١٤٣٤هـ) أن التربية على حقوق الإنسان مساهمة طويلة الأمد في الوقاية من انتهاكات هذه الحقوق، واستثماره في اتجاه إقامة مجتمع عادل يحظى فيه الجميع بالاحترام والتقدير.

ولعل هذا مادعى جامعة الدول العربية أن تقرر في قمتها التي عقدت في الرياض عام ٢٠٠٧م بوضع خطة عربية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان للفترة من (٢٠٠٩- ٢٠١٤م) حيث استهدفت الخطة العمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمعات العربية ودعمها وتعزيزها سواء على مستوى المؤسسات التربوية، أو على مستوى باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وقد شملت الخطة عدداً من الأهداف العامة تشمل إدماج حقوق الإنسان في المنظومة التربوية في مختلف المراحل التعليمية، بالإضافة إلى العمل على تأهيل الكوادر البشرية وتدريبها في مجال التربية على حقوق الإنسان، وتوسيع المشاركة المجتمعية في نشر ثقافة حقوق الإنسان.(جامعة الدول العربية، ٢٠٠٧م).

واستجابة لذلك قامت هيئة حقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية بالعمل على نشر ثقافة حقوق الإنسان من خلال المؤسسات المختصة بالتعليم والتدريب والإعلام (آل حسين، د.ت).

وقد حددت إيمان عمار (٢٠١٥م) أهداف تعليم حقوق الإنسان فيما يلي:

- تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.
- التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتمكينه من الإحساس بكرامته.
- تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين أمم العالم وشعوبها، بغض النظر عن اللون أو العِرق أو الجنس أو اللغة.
- تمكين جميع الناس من ممارسة أدوارهم في مجتمعاتهم على أساس ديمقراطي بشكل فاعل.
- الوعي بالمفاهيم الرئيسية لحقوق الإنسان والمواطنة والتسامح وحل النزاعات. ويمكن تعليم حقوق الإنسان من خلال العديد من الآليات، تناولها عدد من الباحثين، ومن أبرزها:
- المقررات الدراسية:

وذلك من منطلق أنه يمكن للمقررات الدراسية من خلال ما تتيحه من مجالات معرفية أن تعزز المرغوب فيه من القيم، وتمحو ما هو غير مرغوب فيه، ومن ثم يمكن أن تتضمن كل ما يؤكد على تعزيز واحترام حقوق الإنسان (إيمان عمار، ٢٠١٥م).

- الأنشطة المدرسية:

توفر الأنشطة المدرسية فرصًا كثيرة لممارسة الصدق والأمانة وحُسن التدبير، ومساعدة غير القادرين والتكافل المدرسي العام، والبر والتوادّ والتعاطف، وحرية الرأي، وتنمية القدرة على النقد وتقبل ما يثيره الناقدون، وترسيخ المبادئ وتحويل الاتجاهات إلى عادات سلوكية راسخة (شحاته، ٢٠٠٠م).

- المعلم:

تفوق أهمية المعلم أهمية جميع الإمكانات المادية والبشرية الأخرى، التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته، وفي هذا الصدد تشير إيمان عمار، (٢٠١٥م) أن العامل الأساسي في تعليم حقوق الإنسان هو وجود المعلم الذي يستشعر على مستواه الشخصي بالتزام كامل وإيمان عميق بهذه القضية فهو الذي سيضرب المثل في السلوك الذي سوف يُحتذى في مجال احترام حقوق الإنسان.

- المناخ المدرسي:

فالمناخ المدرسي الديمقراطي يتيح الفرصة التربوية الصحيحة للطلاب، التي يتمكنون من خلالها من التعبير عن آرائهم في مناقشات هادفة، وضمن إطار اجتماعي واضح، تشكله الجماعة المتمثلة في الطلاب بقيادة مدرس واعٍ يُدرك ما بين الطلاب من فروق فردية، ومن ثم ينوع علاقاته بهم بحيث يستطيع أن يهيئ جوًّا اجتماعيًّا مشبعًا بروح الإخاء والمساواة واحترام حقوق الإنسان.

٢-٢ الدراسات السابقة:

قام الباحث بتناول عدد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف الاستفادة منها في تحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات، والتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف، والاستفادة من نتائجها وتوصياتها وتوظيفها في الدراسة الحالية، وتم عرض الدراسات المحلية والعربية أولًا، ثم الدراسات الأجنبية وفق تسلسل زمني، الأقدم فالأحدث.

٢-٢-١ المحور الأول: الدراسات المحلية والعربية:

دراسة موسى (١٤٢٣هـ) بعنوان: "الوعي بمبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في ضوء الإعداد التربوي"، دراسة ميدانية على طلاب جامعة الأزهر، وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى وعي طلاب جامعة الأزهر بحقوق الإنسان في الإسلام، والتعرف على اتجاهات طلاب جامعة الأزهر نحو حقوق الإنسان في الإسلام، وتحديد المصادر المعرفية التي قد تسهم في تنمية وعي طلاب جامعة الأزهر بحقوق الإنسان في الإسلام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى عدد من النتائج، من أبرزها أن متوسط معرفة طلاب جامعة الأزهر بحقوق الإنسان في الإسلام بلغ ٧٢,٥٤٪ ، وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على ارتفاع مستوى وعي طلاب جامعة الأزهر بحقوق الإنسان في الإسلام، كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط اتجاهات طلاب جامعة الأزهر نحو حقوق الإنسان في الإسلام بلغت (٧٢,١١٪)، وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على أن اتجاهات أفراد العينة نحو حقوق الإنسان في الإسلام إيجابية، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أن متوسط تأثير الجامعة في تشكيل وعي الطلاب بحقوق الإنسان في الإسلام (٣١,٢٪)، وهي نسبة منخفضة، مما يدل على قصور الجامعة في القيام بدورها في تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام.

دراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م) بعنوان "تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية"، وقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتعليم حقوق الإنسان بكليات التربية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتعليم حقوق الإنسان في كليات التربية، وكان من

أبرز ما تضمنه أن تعليم حقوق الإنسان يُعد مرشدًا للطالب بواجباته تجاه مجتمعه، ومساعدة من يحتاج منهم للمساعدة، والتأكيد على مبادئ الحرية والمسؤولية في التطبيقات التربوية إيمانًا بحرية الطالب ومسؤوليته في اتخاذ القرارات، وغرس الوعي لدى الطلاب بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وممارسة الأنشطة التي تعبر عن مواقف تثير قضايا حقوق الإنسان، مثل التعبير عن الموضوعات من خلال الرسوم، أو جمع صور ورسوم والتعليق عليها، أو كتابة القصص التي تطرح رؤية خلافية أو أكثر من رأي، ويقوم الطالب بتبني أحدها، أو كتابة تقارير عن حقوق الإنسان، وانتهاكات هذه الحقوق، كما تضمن التصور المقترح إقامة ورش عمل لتعليم حقوق الإنسان مع المنظمات ذات الخبرة في هذا المجال، وضرورة مراعاة ما أوردته الشريعة الإسلامية من حقوق وحريات إنسانية عند تعليم حقوق الإنسان.

دراسة الفهد (٢٠٠٦م) بعنوان: "وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية المقررة لمناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وتحديد مستوى تضمين مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في الأنشطة الطلابية لمناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن هناك مجموعة من مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام بلغت متوسطات تضمينها في مناهج الاجتماعيات ٧٥٪ فأكثر، يأتي في مقدمتها

المساواة بين البشر في أصل الكرامة الإنسانية دون تمييز، بينما هناك مجموعة من مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام بلغت متوسطات تضمينها في مناهج الاجتماعيات أقل من ٥٠٪ ، يأتي في مقدمتها لا يجوز إخضاع أي فرد للتجارب الطبية أو العلمية إلا برضاه، وبشرط عدم تعرض صحته للخطر، كما توصلت النتائج إلى أن هناك مجموعة من مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام بلغت متوسطات تضمينها في الأنشطة الطلابية لمناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة أقل من ٥٠٪ من وجهة نظر عينة الدراسة.

دراسة أبو سنية (٢٠٠٨م) بعنوان: "درجة فهم طلبة كلية العلوم التربوية في وكالة الغوث الدولية (الأنوروا) لمبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية ،كما نص عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان"، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة فهم طلبة كلية العلوم التربوية لمبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية، كما نص عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن درجات فهم الطلبة لمبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية كانت إيجابية، كما توصلت النتائج، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير اختلاف التخصص في الثانوية العامة، ولمتغير مكان السكن، ولمتغير توافر جهاز استقبال لمحطات فضائية ومتابعتها.

دراسة الفقي وناديه إمبابي (٢٠٠٩م) بعنوان: "فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا"، هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة حقوق المواطنة وحقوق الإنسان لدى

طلاب قسم التاريخ بكلية التربية في جامعة طنطا، واستخدم الباحثان مقياساً للوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان، وتوصلت الدراسة إلى برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة حقوق الإنسان، اشتمل على أهداف ومحتوى ووسائل وأنشطة وأساليب تقويم، ومن أبرز الأنشطة التي تضمنها البرنامج ضرورة كتابة بحوث وتقارير، وعمل جداول ومجلات حائط وتوجيه رسائل، والاطلاع على مواقع الإنترنت الخاصة بموضوعات حقوق الإنسان.

دراسة أبو طالب (٢٠١٠م) بعنوان: "فاعلية برنامج للتربية على حقوق الإنسان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تنمية حقوق الإنسان بواسطة نظرية التربية النفسية، والوقوف على تأثير مستوى تعليم الوالد على الوعي بحقوق الإنسان، وتأثير الجنس على الوعي بحقوق الإنسان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: فاعلية البرامج المقدمة للعينة، حيث تحسن أداء الطلاب، وثبت أن ٥٣٪ من الزيادة في الوعي بحقوق الإنسان لدى التلاميذ يرجع إلى البرنامج الذي تضمن جلسات اشتملت على عدد من المحاور من أبرزها: ماهية حقوق الإنسان، التنوع والإنسانية، آداب الحوار، الأحادية، التعددية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فرقًا بين الجنسيين لصالح الإناث، ولم يكن لمستوى تعليم الوالد تأثير دال.

دراسة معبد والدسوقي والناغي (٢٠١١م) بعنوان: "دور الصحف في إكساب الشباب الجامعي المعرفة بقضايا حقوق الإنسان"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الصحف في إكساب الشباب الجامعي المعرفة بقضايا

حقوق الإنسان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن ٤٨٪ من الشباب الجامعي (الذكور والإناث) عينة الدراسة يهتمون إلى حد ما بمتابعة قضايا حقوق الإنسان في الصحف، و٢٥,٦٪ منهم يهتمون بهذه القضايا، وفي المقابل لا يهتم ١٦,٨٪ منهم، بينما يهتم ٩,١٪ بدرجة كبيرة بمتابعة هذه القضايا في الصحف.

دراسة الحسامي (٢٠١١م) بعنوان: "درجة التزام الجامعة الأردنية بتعزيز الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر الطلبة"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التزام الجامعة الأردنية بتعزيز مفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر طلبة الجامعة، وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: وجود درجة مرتفعة من التزام الجامعة الأردنية بتعزيز خمسة مجالات من الحقوق، وهي: الحق في الانتماء والتمتع بالحريات الأساسية، والحق أمام القانون، والحقوق الاقتصادية، والحقوق في التعليم والصحة، والحقوق في حرية الفكر والدين والعقيدة، في حين كانت درجة التزام الجامعة في تعزيز الحق في الحياة والحق في الأمن بدرجة متوسطة.

دراسة سماح مرزوق (٢٠١٢م) بعنوان: "دليل تربوي لتهيئة معلمة الروضة لتدريب الأطفال المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة على ممارسة حقوقهم"، وقد هدفت إلى التعرف على اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتوعية المعلمات في تعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة معرفة حقوقهم وواجباتهم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج

من أبرزها: أن واقع التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند الدمج يتأثر بمدى وعي المعلمات بأهمية دمج الأطفال من ذوي الإعاقة الطفيفة وممارسة حقوقهم، كما أظهرت النتائج مدى اهتمام المعلمات بكيفية إشباع الاحتياجات الخاصة للطفل في أثناء الدمج.

دراسة الشاماني (١٤٣٣هـ) بعنوان: "ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم من وجهة نظرهم"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة آراء الطلاب والطالبات نحو ممارساتهم للحقوق والواجبات، ومعرفة الاختلاف في وجهات نظرهم وفقًا لمتغيرات الجنس، والكلية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن تقديرات طلاب وطالبات جامعة طيبة في ممارسة حقوقهم وواجباتهم جاءت بدرجة كبيرة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس، ومتغير الكلية، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي.

دراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ) بعنوان: "المستوى المعرفي لخريجي جامعة الجوف بمفاهيم وقضايا حقوق الإنسان من منظور إسلامي"، هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لكيفية تضمين مفاهيم حقوق الإنسان المقدمة ببرامج إعداد طلاب جامعة الجوف، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح يركز على ضرورة الاهتمام بأنشطة وإجراءات تعزز من نشر ثقافة حقوق الإنسان بين الطلاب، وتتمثل في مشاركة الطلاب في الأعمال الجماعية، وإتاحة الفرص للطلاب لممارسة الأنشطة المحببة إلى أنفسهم، وقيام الطلاب بزيارة مؤسسات المجتمع ذات

العلاقة بحقوق الإنسان، وتدريب الطلاب على كتابة موضوعات ومقالات وقصائد شعرية توضح رأيهم، وتحترم فيها أفكارهم ومشاعرهم، وتكليف الطلاب بأعمال تخدم البيئة المحلية خارج الجامعة، ومشاركة الطلاب في الاحتفال باليوم الوطني، وكتابة بحوث وتقارير ومقالات، وعمل جداول ومجلات حائطية مرتبطة بحقوق الإنسان، والاطلاع على مواقع الإنترنت الخاصة بالموضوعات المرتبطة بحقوق الإنسان، وربط المقررات بالقضايا الحقوقية ذات العلاقة بالواقع المعاش.

دراسة بني فارس والموسى وإبراهيم (٢٠١٣م) بعنوان: "مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، وقياس ذلك في ضوء متغيرات الكلية، الجنس، والمستوى الدراسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: ارتفاع مستوى الاتجاه نحو حقوق الإنسان لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث على مقياس الاتجاه، ولصالح متغير الكليات الإنسانية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين المعرفة بحقوق الإنسان والاتجاه نحوها، كما توصلت الدراسة إلى أن زيادة المعرفة بمفاهيم حقوق الإنسان تزيد من الاتجاهات الموجبة نحو حقوق الإنسان.

دراسة منال خيري (٢٠١٣م) بعنوان: "فاعلية مقرر مقترح في حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية وأثره على تنمية واكتساب المفاهيم والقضايا المرتبطة بحقوق الإنسان"، وقد هدفت الدراسة إلى بناء مقرر في

حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وقياس أثره على تنمية واكتساب الطلاب للمفاهيم والقضايا الخاصة بحقوق الإنسان، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: أن المقرر المقترح لحقوق الإنسان يتمتع بحجم تأثير كبير في تنمية واكتساب مفاهيم وقضايا حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية.

٢-٢-٢ المحور الثاني: الدراسات الأجنبية:

دراسة كاترين وآخرين (Katherine, et al., 2011) بعنوان: "تدريس حقوق الطفل: دراسة من إنجلترا"، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم ما إذا كان تدريس حقوق الأطفال له المقدرة على تطوير نتائج التعليم للأطفال الذين لديهم مشكلات مجتمعية، وتكونت العينة من ثلاث مدارس في بريطانيا، أجري عليها دراسة مطولة، كانت المدرسة الأولى في منطقة بها مشكلات مجتمعية، وتدرس البرنامج بصورة كاملة، والمدرسة الثانية في منطقة بها مشكلات مجتمعية، وبدأت بتدريس البرنامج، والمدرسة الثالثة بمنطقة ليس بها مشكلات، وتدرس البرنامج بصورة جزئية، وقد خلصت الدراسة إلى أن المدرسة الأولى أظهرت مستويات عالية من المشاركة بالمقارنة بالمدرستين الأخريين، مع مشكلات أقل، وقد أوصت الدراسة بأن يكون هناك تبنٍ كامل لتدريس حقوق الطفل؛ لتضييق الفجوة بين الأطفال الذين ينتمون إلى أحياء فيها مشكلات مجتمعية وأقرانهم في الأحياء الفقيرة.

دراسة جيرون وانيت (Jeroen, Annente, 2011) بعنوان: "المواطنة والتنوع وتعليم حقوق الإنسان في هولندا"، وتهدف الدراسة إلى اكتشاف كيف أن تعليم المواطنة والتنوع الثقافي وتدريس حقوق الإنسان مطبقة في هذا

البلد، وكان الهدف الرئيس هو معرفة كيف تدرس القيم المجتمعية والسياسية وأثرها على تعليم الطلاب، وقد استخدمت الدراسة تحليل الوثائق والدراسات الصفية. وكانت الفكرة الرئيسة أنه على الرغم من أن تعليم حقوق المواطنة والتنوع الثقافي وحقوق الإنسان موضوعات مهمة في المناظرات السياسية والمجتمعية، إلا أنها مشار إليها بصورة مختصرة في المنهج، وقد توصلت الدراسة إلى أن المدارس تحتاج إلى دعم أكثر للحصول على خيارات أكثر، والعمل بصورة أوضح، كما أن هناك حاجة ملحة إلى أن يكون هناك نظريات علمية لدمج تعليم المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج المدرسية، التي تركز بقدر كبير على المهارات الأساسية.

دراسة عثمان وآخرين (Ozmen, et al., 2014) بعنوان: "أثر برنامج تدريبي حول حقوق الإنسان على إدراك طلاب مرحلة ابتدائية لحقوقهم"، وهدفت الدراسة إلى قياس مستوى معرفة الطلاب بحقوقهم بعد إنهاء البرنامج، وقد طبقت الدراسة على الطلاب من الصف الرابع والخامس ابتدائي، وقد اختيروا من عشر مدارس بطريقة عشوائية، وقاموا بتعبئة استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه بمساعدة البرنامج فإن الطلاب كان لهم الفرصة في تعلم الدفاع عن حقوقهم المشتملة على حق اللعب والتعلم، والحماية من العنف، والحفاظ على شخصيتهم، وقد شارك الأطفال ما تعلموه من عائلتهم وأصدقائهم، كما أنهم يؤمنون بأن الوالدين والمدرسين يحترمون حقوقهم.

دراسة جبرائيل (Gobrial, 2012) بعنوان: "حقوق الإنسان للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في مصر". هدفت الدراسة إلى قياس مدى الوعي بحقوق

الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وقدرة الأطفال على معرفة حقوقهم باستخدام استبانة شارك فيها مئتا شخص، منهم المختصون وأولياء أطفال معاقين وأشخاص بالغون، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورًا كبيرًا في معرفة حقوق الأطفال، وأن هناك أيضًا عدم حصول الأطفال على الرعاية الصحية اللازمة والعلاج، بالإضافة إلى عدم حصولهم على الرعاية الذهنية والمجتمعية والتعليم، وإعادة التأهيل والمواصلات.

دراسة يونال (Unal,2013) بعنوان: "حقوق الأطفال في مقررات مادة العلوم في المرحلة الابتدائية في تركيا"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مسألة "إلى أي حد تتم تغطية حقوق الإنسان في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية في الصفوف؟"، وقد ركزت الدراسة على الصفوف الأول والثاني والثالث، مما تم تدريسه في العامين ٢٠١١م، و٢٠١٢م، واستخدمت الدراسة تحليل المحتوى للمقررات بتقسيمها إلى موضوعات مختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مصطلحات حقوق الإنسان كانت مستخدمة في جميع المقررات، وفي التمارين كذلك، وقد أوصت الدراسة بأن يولي مؤلفو المقررات عناية خاصة بحقوق الطفل في المقررات؛ لأن ذلك سوف يوجد مواطنًا صالحًا يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه مجتمعه.

دراسة كاسدي وآخرين (Cassidy, et al., 2014) بعنوان: "تدريس حقوق الإنسان"، هدفت الدراسة إلى قياس معرفة الطلاب بتعلم حقوق الإنسان في برنامج الطفولة، وتعلم المعلمين في جامعة اسكتلندا، وقد شارك في الدراسة ١٤٨ طالبًا من برنامج البكالوريوس والدبلوم، وقد أجابوا عن أسئلة استبانة بصورة سرية عن طريق الشبكة العنكبوتية، متبوع بأسئلة لقياس

إدراكهم وخبراتهم ومعرفتهم بالمراجع حول حقوق الإنسان، وقد أُجري لسبعة من الطلاب مقابلات شخصية لمعرفة خبراتهم في دراسة حقوق الإنسان في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض الطلاب كانوا واثقين من معرفتهم بحقوق الإنسان، غير أن آخرين يرون أن هناك عوائق مثل عدم معرفتهم بحقوق الإنسان كافة، وهذا يعني أن المدارس لا تؤدي عملها بقدر كاف قبل التحاقهم بالجامعة، وأوصت الدراسة بأنه يجب على المدرسين أن يكونوا أكثر كفاءة، وأن ينخرطوا في نقاشات حول حقوق الإنسان بعيدًا عن الصفوف، لتشمل المدرسين وصناع القرار والأطفال أيضًا.

دراسة بيردق وآخرين (Burridge, et al., 2014) بعنوان "حقوق الإنسان وتدريس التاريخ"، أقيمت هذه الدراسة بأستراليا، وهدفت إلى معرفة مكانة حقوق الإنسان في مقرر التاريخ، وجمعت البيانات وفقًا لتحليل محتوى مادة التاريخ، والوثائق، وأهداف المقرر، ومناقشات مع المربين وصناع القرار في المجتمع الأسترالي، وكان مجموع المشاركين أكثر من ٧٠ مشاركًا يمثلون ٤٣ منظمة وهيئة من ثمانية أقاليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن التاريخ مهم جدًّا لمعرفة التغيرات التي مرت بها حقوق الإنسان، وإلى ضرورة تدريس حقوق الإنسان بطريقة أفضل، وأوصت الدراسة بأن يكون هناك عرض منظم لحقوق الإنسان في التاريخ.

دراسة كوران (Kuran,2014) بعنوان: " وجهات نظر المعلمين حول تعليم الحقوق المدنية وحقوق الإنسان"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر المعلمين حول منهج المستوى الثامن في المدارس التركية، وتقييمهم للحقوق المدنية وحقوق الإنسان فيه، وقد اختيرت العينة من مدارس ابتدائية،

واستخدمت المقابلات الشخصية مع المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن حقوق الإنسان والحقوق المدنية مفهومة بصورة جيدة عند المتعلمين، ويرى الجميع أن هذا المقرر مهم، ولكن هناك عدم ملاءمة لمحتوى المنهج، حيث إن أهدافه غير واضحة، وطرق التدريس تقليدية، تعتمد على السؤال والجواب فقط، كما أن الدراسة أظهرت أن المدرسين لا يرون الطلاب في مرحلة البلوغ، بل يرونهم بوصفهم أطفالًا غير مستعدين لفهم حقوق الإنسان، وقد أوصت الدراسة بأن تتسم المدارس بالديمقراطية، بحيث تساعد الطلاب على فهم حقوق الإنسان ومشاركة الأسرة والمجتمع والإعلام وإعداد المدرسين بصورة جيدة.

دراسة دزفا وآخرين (Dziva, 2014) بعنوان: " تعليم حقوق الإنسان في الدول النامية"، وقد هدفت الدراسة إلى التركيز على حقوق الإنسان؛ لأن العالم قد أصبح قرية واحدة يعتمد القيم نفسها، وعلى اعتبار أن التعليم يمكن أن يعزز هذه القيم والاعتقادات والتوجهات، التي تعطي فرصة للأفراد للمشاركة وتقبل الآخرين. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية تدريس حقوق الإنسان، وعلى وجه الخصوص للشباب، وذلك لتأسيس ثقافة حقوق الإنسان حول العالم، كما توصلت الدراسة إلى أن على جميع الناس معرفة حقوقهم للدفاع عنها، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى عدة طرق لتدريس حقوق الإنسان في المدارس كما يلي:

١- الطريقة المنفردة، وهي أن تدرس حقوق الإنسان بطريقة تقليدية، شأنها شأن باقي المواد، وهي طريقة جيدة، حيث يتم تخصيص وقت لها وتقييم مثل بقية المواد.

٢- الطريقة المدمجة، وهي أن تدرس حقوق الإنسان مدمجة مع باقي المقررات، ولهذه الطريقة ميزة، وهي أن الطلاب لديهم الفرصة لمعرفة حقوق الإنسان من جوانب مختلفة، غير أن آخرين قالوا بأن هذه الطريقة تشتت الطلاب، ولا يعطون الوقت والجهد الكافي لتدريس المقرر.

دراسة جيسن ونيكولاس (Jayson, Nicholas, 2014) بعنوان: "العدالة الاجتماعية في الهند: وجهات نظر مديري مدارس في أماكن مختلفة"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر خمس مدارس في نيودلهي، كانت أربع منها غنية جدًّا، وواحدة يرتادها طلاب من مناطق فقيرة جدًّا، وبعد إجراء مقابلات مع المديرين خلصت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أن حقوق الإنسان هي المحرك الرئيس للعدالة الاجتماعية.
- أن للبيئة التي عاشوا فيها أثرًا كبيرًا في وجهات نظرهم للعدالة الاجتماعية.
- أن مديري المدارس يجسدون العدالة الاجتماعية وفقًا للطلاب والبيئة، فالمديرين في المدارس الغنية يركزون على التدريس حول العدالة الاجتماعية، وخدمة الآخرين، بينما المديرون في المدارس الفقيرة يركزون على تزويد الطلاب بالفرص حتى يتخلصوا من الفقر على أمل تغيير وضعهم في المجتمع.

٢- ٢- ٣ التعليق على الدراسات السابقة:

بلغ عدد الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة - التي تم استعراضها - (٢٣) دراسة، وقد اختلفت فيما بينها من حيث الأهداف والمنهج المستخدم، بالإضافة إلى اختلافها في الأدوات والنتائج التي توصلت

إليها، ولبيان أوجه الاتفاق والاختلاف والاستفادة من الدراسات السابقة، يمكن توضيح ذلك من خلال النقاط التالية:

تتشابه هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة المحلية والعربية في منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي، عدا دراسة أبو طالب (٢٠١٠م)، التي استخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وكذلك دراسة منال خيري (٢٠١٣م)، ودراسة الفقي وإمبابي (٢٠٠٩م)، حيث استخدمتا المنهج التجريبي.

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي تستهدفها، فجميع الدراسات المحلية والعربية تناولت مراحل التعليم جميعًا بدءًا من الروضة، وانتهاءً بالجامعة، ولم تتناول المرحلة الثانوية العامة التي تستهدفها هذه الدراسة، عدا دراسة منال خيري (٢٠١٣م) التي تناولت الثانوية التجارية.

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهي التعرف على دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

ركزت الدراسات الأجنبية على تدريس حقوق الإنسان، وتضمين المقررات الدراسية موضوعات ذات علاقة بحقوق الإنسان.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين نظرة عامة، وتحديد مجال مشكلة الدراسة، بالإضافة إلى اختيار المنهج المناسب، وبناء الأداة والإطار النظري.

* * *

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

٣- ١ منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي (المسحي) بوصفه أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف هذه الدراسة، وهو كما يرى العساف (١٤١٦هـ) "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد البحث، أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" ص١٩١. ولا يقتصر هذا المنهج على وصف الظاهرة والتعبير عنها كيفيًّا أو كميًّا؛ بل يتعداها إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها، فالمنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر، أو وصف الواقع كما هو، بل يتعداه إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، ١٩٨٩م).

٣- ٢ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وعددهم (٧٦٩٦) معلمًا (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٣٥هـ).

٣- ٣ عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بنسبة ٦٪ من مجتمع الدراسة، وبذلك تكون نسبة عدد أفراد عينة الدراسة (٤٦١) معلمًا، وقد بلغت نسبة الفاقد من عدد الاستبانات الموزعة على معلمي المرحلة الثانوية (٦٩) استبانة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا للتخصص العلمي.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة
نظري	١٢٦	٣٢,١
طبيعي	٢٣٩	٦١,٠
لم يحدد	٢٧	٦,٩
المجموع	٣٩٢	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن عدد المعلمين الذين ينتمون للتخصص الطبيعي بلغت نسبتهم (٦١,٠)، ومن ينتمون إلى التخصصات النظرية (٣٢,١)، ومن لم يحدد بلغت نسبتهم (٦,٩).

كما يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٧٦	١٩,٤
من ٥ ـ ١٠ سنوات	٦١	١٥,٦
أكثر من ١٠ سنوات	٢٣٦	٦٠,٢
لم يحدد	١٩	٤,٨
المجموع	٣٩٢	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٢) تقارب نسب توزيع أفراد عينة الدراسة، بناء على عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، وذلك بين من خبرتهم أقل من ٥ سنوات، حيث بلغت نسبتهم (١٩,٤)، ومن خبرتهم من ٥- ١٠سنوات بلغت (١٥,٦)، في حين بلغت نسبة من خبرتهم في مجال التعليم أكثر من ١٠سنوات (٦٠,٢).

٣- ٤ أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات الخاصة بدور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون، وذلك للتعرف على دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون، والجدول رقم (٣) يوضح محاور الاستبانة وفقراتها بصورتها الأولية.

جدول رقم (٣)

محاور الاستبانة وفقراتها في صورتها الأولية

المحور	عدد الفقرات
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب .	١٢
دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١٢
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	٦
دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١٢

صدق الأداة :

استخدم الباحث أساليب مختلفة لقياس صدق أداة الدراسة ، وهي :

أ- الصدق الظاهري : للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية ، وذلك بهدف إبداء مرئياتهم عن مضمونها ، ومدى وضوحها وملاءمتها لقياس ما وُضعت لأجله ، بالإضافة إلى السلامة اللغوية ، وقد تم تعديل وإضافة وحذف بعض الفقرات ، والجدول التالي يوضح محاور الاستبانة في صورتها النهائية :

جدول رقم (٤)

محاور الاستبانة في صورتها النهائية

المحور	عدد الفقرات
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١١
دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١١
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب .	٧
دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١١

ب- الصدق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها ٤٠ معلماً ثم قام بحساب معامل الارتباط بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

(العينة الاستطلاعية : ن=٤٠)

دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.		دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.		دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.		دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب .	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٩٨ ❖❖	١	٠,٦٧٠٨ ❖❖	١	٠,٧٢٢٢ ❖❖	١	٠,٧٦٦٧ ❖❖
٢	٠,٧٢٤٥ ❖❖	٢	٠,٥٥٧٥ ❖❖	٢	٠,٧٧٢٠ ❖❖	٢	٠,٩٣٠٤ ❖❖
٣	٠,٧٤٩٨ ❖❖	٣	٠,٦٢٤٦ ❖❖	٣	٠,٧٦٦٣ ❖❖	٣	٠,٨٦١١ ❖❖
٤	٠,٧٥٠٩ ❖❖	٤	٠,٨١٢١ ❖❖	٤	٠,٨٣٠٨ ❖❖	٤	٠,٦٨٤٧ ❖❖
٥	٠,٨٤٧٦ ❖❖	٥	٠,٦٣٧٩ ❖❖	٥	٠,٧٧٢٤ ❖❖	٥	٠,٧٤٨٢ ❖❖
٦	٠,٧٦٧٥ ❖❖	٦	٠,٧٢٧٣ ❖❖	٦	٠,٧٤٠٥ ❖❖	٦	٠,٨٣٦٨ ❖❖
٧	٠,٧٠٤٩ ❖❖	٧	٠,٧٩٤٩ ❖❖	٧	٠,٧٥١٥ ❖❖	٧	٠,٨٣٢٥ ❖❖
٨	٠,٤٤٤٧ ❖❖	٨	٠,٥٧٠٩ ❖❖			٨	٠,٧٨٢٩ ❖❖
٩	٠,٥٦٩٦ ❖❖	٩	٠,٨٧٩٥ ❖❖			٩	٠,٧٨٨٩ ❖❖
١٠	٠,٧٧٥٣ ❖❖	١٠	٠,٦٤٥٥ ❖❖			١٠	٠,٥٤٨٢ ❖❖
١١	٠,٨٠٨٥ ❖❖	١١	٠,٧٤٢٦ ❖❖			١١	٠,٨٣٩٢ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحاور المنتمية إليها.

ثبات الأداة:

تم قياس ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة.

(العينة الاستطلاعية: ن= ٤٠)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	١١	٠,٩١
دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب	١١	٠,٨٩
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب	٧	٠,٩٠
دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب	١١	٠,٩٤
الثبات الكلي للاستبانة	٤٠	٠,٩٦

يتضح من الجدول رقم (٦) ارتفاع قيم الثبات للاستبانة، حيث تراوحت معاملات ثبات المحاور مابين ٠,٨٩ - ٠,٩٤ وبلغ معامل الثبات الكلي

٠.٩٦ ، وهو معامل ثبات عال ، ويمكن الاعتماد عليه في تحقيق أهداف الدراسة.

٣- ٥ أساليب المعالجة الإحصائية :

لإجراء التحليلات الإحصائية قام الباحث بتفريغ البيانات ، وتحليلها ، مستخدمًا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (SPSS)

معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة الدراسة.

معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات المحاور.

التكرارات ، والنسب المئوية لوصف العينة ، وإجابة الأسئلة : (الأول – الثاني – الثالث – الرابع).

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لتحديد الوزن النسبي ، وتشتت إجابات أفراد العينة في الإجابة عن كل بند.

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة ، باختلاف التخصص (السؤال الخامس).

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة باختلاف عدد سنوات الخبرة (السؤال السادس) ، واختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل : (كبيرة جدًّا=٥ ،

كبيرة= ٤ ، متوسطة=٣ ، ضعيفة=٢ ، ضعيفة جدًّا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية :

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي :

جدول رقم (٧)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة جدًّا	٤,٢١ – ٥,٠٠
كبيرة	٣,٤١ – ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
ضعيفة	١,٨١ – ٢,٦٠
ضعيفة جدًّا	١,٠٠ – ١,٨٠

الفصل الرابع: تحليل المعلومات وتفسيرها

٤- ١ نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

"ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟".

يبين الجدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون.

جدول رقم (٨)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٨	تعامل إدارة المدرسة طلابها معاملة عادلة دون تمييز.	ت	١٩٩	١٢٠	٤٩	١١	٨	٤,٢٧	٠,٩٣	١
		٪	٥١,٤	٣١,٠	١٢,٧	٢,٨	٢,١			
١	تعود المدرسة طلابها على ممارسة القيم	ت	١٥٩	١٢٠	٧٩	٢٦	٧	٤,٠٢	١,٠٢	٢
		٪	٤٠,٧	٣٠,٧	٢٠,٢	٦,٦	١,٨			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	المجتمعية ذات العلاقة بحقوق الإنسان.									
٧	تهتم إدارة المدرسة بتصحيح مفاهيم حقوق الإنسان المخالفة للدين الإسلامي.	ت	١٤٦	١٢٨	٨٥	٢٠	٩	٣.٩٨	١.٠١	٣
		٪	٣٧.٦	٣٣.٠	٢١.٩	٥.٢	٢.٣			
٩	تتيح إدارة المدرسة الفرصة للطلاب في تقييم	ت	١٢٦	١٣٢	٩٤	٢٤	١٢	٣.٨٧	١.٠٤	٤
		٪	٣٢.٥	٣٤.٠	٢٤.٢	٦.٢	٣.١			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	الخدمات المقدمة لهم من قبل المدرسة.									
٦	تعمل إدارة المدرسة على تفعيل الإرشاد الطلابي نحو أنماط السلوك الرشيد المتوافق مع حقوق الإنسان.	ت	١٣٢	١٢٤	٩٣	٢٥	١٥	٣,٨٦	١,٠٨	٥
		٪	٣٣,٩	٣١,٩	٢٣,٩	٦,٤	٣,٩			
٢	توفر إدارة المدرسة العديد من الوسائل	ت	١١٨	١٣٧	٩١	٣١	١٢	٣,٨٢	١,٠٥	٦
		٪	٣٠,٣	٣٥,٢	٢٣,٤	٨,٠	٣,١			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	الإرشادية لتبصير الطلبة بحقوقهم وواجباتهم.									
٤	توفر الإدارة المدرسية الأجواء الكفيلة بتطبيق المفاهيم الأصيلة لحقوق الإنسان.	ت	١١٠	١١٦	١١٢	٣٠	٢٠	٣,٦٩	١,١٢	٧
		٪	٢٨,٤	٢٩,٩	٢٨,٩	٧,٧	٥,٢			
١١	تتيح إدارة المدرسة الفرصة لمشاركة	ت	١٠٩	١١٦	٩١	٥٠	٢٦	٣,٥٩	١,٢١	٨
		٪	٢٧,٨	٢٩,٦	٢٣,٢	١٢,٨	٦,٦			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	ممثلين عن الطلاب في مجلس إدارة المدرسة لمناقشة ما يتعلق بهم من قضايا.									
٥	تنظم إدارة المدرسة المناشط التوعوية حول حقوق الإنسان.	ت	٨٢	١٠٧	١٠٣	٥٥	٤٠	٣.٣٥	١.٢٥	٩
		٪	٢١.٢	٢٧.٦	٢٦.٦	١٤.٢	١٠.٣			
٣	تتعاون إدارة المدرسة مع هيئة حقوق الإنسان لتحقيق	ت	٨٥	٩٩	٩٥	٥٨	٥٠	٣.٢٩	١.٣١	١٠
		٪	٢٢.٠	٢٥.٦	٢٤.٥	١٥.٠	١٢.٩			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	أهدافها في المجتمع المدرسي.									
١٠	توفر إدارة المدرسة مواد إلكترونية متعلقة بحقوق الإنسان في المملكة على موقع المدرسة.	ت	٦٣	٩٩	١١٢	٧٣	٤٢	٣,١٧	١,٢٢	١١
		٪	١٦,٢	٢٥,٤	٢٨,٨	١٨,٨	١٠,٨			
المتوسط❖ العام للمحور								٣,٧٢		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليًّا لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم بدور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٧٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والذي يبدأ من (٣,٤١- ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار

الموافقة بدرجة كبيرة على دور الإدارة المدرسية، وقد يعود ذلك لرؤية أفراد عينة الدراسة إلى المؤسسات التربوية بما فيها المدارس الثانوية، وأنها تستهدف تعزيز ممارسات حقوق الإنسان ونشر ثقافته باعتبار ذلك الطريق الأمثل لتجاوز الطابع النخبوي لحقوق الإنسان، وجعلها ثقافة مجتمعية واسعة الانتشار تشمل الجميع، بحيث تضمن للمجتمع نماءه وتطوره، ومن أجل إحداث التغيير والتطوير الثقافي المنشود.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متوسط عبارات محور "دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب" امتدت من (٣,١٧) إلى (٤,٢٧)، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابات (موافق بدرجة متوسطة)، و(موافق بدرجة كبيرة)، و(موافق بدرجة كبيرة جدًّا) مما يشير إلى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على جميع عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة، ودرجة كبيرة، ودرجة كبيرة جدًّا.

حصلت العبارة رقم (٨) وهي: "تعامل إدارة المدرسة طلابها معاملة عادلة دون تمييز" على أعلى قيمة بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، حيث أبدى ٨٢,٤ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ١٢,٧ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٤,٩ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة، وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على هذه العبارة، ويرى الباحث بأن هذا عائد إلى إدراك أفراد عينة الدراسة بأن المدرسة لا يمكن أن تشكل وسيطًا داعمًا لممارسات حقوق

الإنسان إن كانت تعاني من أجواء سلطوية، وإجراءات تعسفية، فمثل تلك الأوساط لن تشجع مطلقاً على نمو حقوق الإنسان وتعزيز ممارساته.

حصلت العبارة رقم (١) وهي: "تعود المدرسة طلابها على ممارسة القيم المجتمعية ذات العلاقة بحقوق الإنسان" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، حيث أبدى ٧١,٤ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٠,٢ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٨,٤ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة، وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وقد يعود ذلك إلى النظرة السائدة للمؤسسات التربوية وإلى دورها الذي ينبغي ألا يقتصر على الجانب الأكاديمي، بل لا بد من أن يشمل الوظائف التربوية الساعية إلى إعداد الطلبة، ليكونوا قادرين على التكيف مع مقتضيات العصر وتحدياته تكيفًا إيجابيًا مثمرًا، وإعدادهم لمجتمع عالمي دائم التغير، وإعدادهم كمواطنين واعين لحقوقهم الإنسانية، وما يترتب على هذه الحقوق من واجبات والتزامات نحو أنفسهم ونحو غيرهم، ويرى الباحث أن القيم المجتمعية لا تنحصر بقيم معينة، بل تشمل كل القيم التي تنمي في الفرد روح التعاون والعدالة وثقافة احترام الأنظمة، وتنمي شعورًا بالانتماء وحب الوطن، وتسهم في بناء إنسان فاعل ومشارك ومفكر ومحاور، وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه اليونسكو (١٩٧٨م)، (٢٠٠٣م) من ضرورة حث المربين بأن يعملوا بالتعاون مع الطلبة والمؤسسات التربوية على تشجيع الشباب على القيام بأوجه النشاط الاجتماعي التي تعدهم لممارسة حقوقهم وحرياتهم الأساسية، مع الاعتراف بحقوق الآخرين.

حصلت العبارة رقم (٣) وهي: "تتعاون إدارة المدرسة مع هيئة حقوق الإنسان لتحقيق أهدافها في المجتمع المدرسي". على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، حيث أبدى ٤٧,٦ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٤,٥ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢٧,٩ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على هذه العبارة، ويرى الباحث أن هذا التعاون يمكن أن يتم من خلال الحصول على معلومات مكتوبة تسهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان، أو من خلال تمكين الطلاب من القيام بزيارات وعقد لقاءات مع المسؤولين فيها للوقوف على الممارسات الحقوقية في المجتمع، وما يكتنفها من انتهاكات لهذه الحقوق، ودور المؤسسات في معالجتها، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ)، ودراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م)

حصلت العبارة رقم (١٠) وهي: "توفر إدارة المدرسة مواد إلكترونية متعلقة بحقوق الإنسان في المملكة على موقع المدرسة" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,١٧)، حيث أبدى ٤١,٦ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا ، كما أبدى ٢٨,٨ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢٩,٦ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على هذه العبارة، وقد يعود ذلك إلى نظرة أفراد العينة لدور المؤسسات التربوية تجاه حقوق الإنسان، وتعزيز ممارساته، وحماية الحقوق من خلال دورها الرقابي، وقدرتها على إثارة القضايا المختلفة، وتوفير المعلومات الخاصة بها، ومتابعتها واستثمار التقنية في

ذلك، وإيمانهم بأن توفير مثل تلك المواد سيؤدي إلى وجود وعي عام لدى الطلاب، وبمثل ذلك الوعي يتشكل المجتمع القائم على دعائم حقوق الإنسان كالعدالة والكرامة والمساواة، كما يُعد وعي الطالب بحقوق الإنسان مدخلًا مهمًّا لوعيهم بالمضامين المختلفة بهذه الحقوق، كالمضمون الحضاري والسياسي والاجتماعي، فضلًا عن أن الوعي يعزز ممارسة الطالب عمليًّا لحقوق الإنسان على الأصعدة كافة، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الفقي وإمبابي (٢٠٠٩م)، ودراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ).

٤- ٢ نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

" ما دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟".

يبين الجدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون.

جدول رقم (٩)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
٢	يحث طلابه على الالتزام بالقيم السائدة في المجتمع.	ت	١٦٩	١٦٦	٥٠	٦		٤.٢٧	٠.٧٤	١
		٪	٤٣.٢	٤٢.٥	١٢.٨	١.٥				
١	يبين لطلابه أهمية التعاون ومساعدة المحتاجين.	ت	١٩٠	١٣٢	٥٩	٩	٢	٤.٢٧	٠.٨٤	١
		٪	٤٨.٥	٣٣.٧	١٥.١	٢.٣	٠.٥			
٨	يعامل طلابه بعدالة.	ت	١٨٠	١٢٨	٦٢	٩	٤	٤.٢٣	٠.٨٨	٣
		٪	٤٧.٠	٣٣.٤	١٦.٢	٢.٣	١.٠			
٩	يقدر ما يصدر عن طلابه من أفكار ومقترحات.	ت	١٦٤	١٥٧	٥٦	١١	١	٤.٢١	٠.٨١	٤
		٪	٤٢.٢	٤٠.٤	١٤.٤	٢.٨	٠.٣			
٧	يحرص على	ت	١٧٣	١٣٢	٧٢	١٠	٢	٤.١٩	٠.٨٦	٥

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	استخدام طريقة المناقشة والحوار مع طلابه.	٪	٤٤,٥	٣٣,٩	١٨,٥	٢,٦	٠,٥			
١١	يبين لطلابه ضرورة احترام المعاهدين والمستأمنين.	ت	١٤٢	١٥١	٨١	١٤	٢	٤,٠٧	٠,٨٧	٦
		٪	٣٦,٤	٣٨,٧	٢٠,٨	٣,٦	٠,٥			
٣	يشرك طلابه في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم في القاعة الصفية.	ت	١٣٦	١٦١	٧٦	١٤	٣	٤,٠٦	٠,٨٧	٧
		٪	٣٤,٩	٤١,٣	١٩,٥	٣,٦	٠,٨			
١٠	يركز في أسئلته على المقارنة بين وجهات النظر في القضايا المختلفة.	ت	١٢٩	١٥٩	٨٦	١٢	٣	٤,٠٣	٠,٨٦	٨
		٪	٣٣,٢	٤٠,٩	٢٢,١	٣,١	٠,٨			
٦	ينمي لدى طلابه روح العمل	ت	١٣٩	١٢٦	٩٨	٢٠	٦	٣,٩٦	٠,٩٨	٩
		٪	٣٥,٧	٣٢,٤	٢٥,٢	٥,١	١,٥			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	التعاوني من خلال تكليفهم بالبحوث والمشروعات المشتركة.									
٤	يتيح لطلابه فرصة تقييم آدائه.	ت	٧٩	١٦١	١٠٠	٣٩	٦	٣.٧٠	٠.٩٦	١٠
		٪	٢٠.٥	٤١.٨	٢٦.٠	١٠.١	١.٦			
٥	يوجه طلابه للبحث في المشكلات المرتبطة بحقوق الإنسان(اليتيم، الطفل، ذوي الاحتياجات الخاصة....)إلخ.	ت	١٠٣	١١٢	١١٧	٤٧	١٣	٣.٦٢	١.١٠	١١
		٪	٢٦.٣	٢٨.٦	٢٩.٨	١٢.٠	٣.٣			
	المتوسط❖ العام للمحور							٤.٠٦		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم بدور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٠٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والذي يبدأ من (٣,٤١- ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متوسط عبارات محور "دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب" امتدت من (٣,٦٢) إلى (٤,٢٧)، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابتين (موافق بدرجة كبيرة)، و(موافق بدرجة كبيرة جدًّا)، مما يشير إلى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على جميع عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة، ودرجة كبيرة جدًّا.

حصلت العبارة رقم (٢) وهي: "يحث طلابه على الالتزام بالقيم السائدة في المجتمع" على أعلى قيمة بمتوسط حسابي (٤,٢٧)، حيث أبدى ٨٥,٧ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ١٢,٨ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١,٥ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على هذه العبارة، ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية، حيث إن للمعلم دورًا كبيرًا يفوق المناهج الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان، وذلك لترسيخ القيم، وتنمية الوعي في مجال حقوق الإنسان، فعن طريقه تتولد القيم، وتنشط المواهب والقدرات، ويزداد الوعي لدى الطلبة بحقوقهم وحقوق

غيرهم، وذلك من خلال الحوارات البناءة داخل وخارج قاعات الدراسة، وفي أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كاسدي (cassidy, 2014).

حصلت العبارة رقم (١) وهي: "يبين لطلابه أهمية التعاون ومساعدة المحتاجين" على المتوسط الحسابي السابق نفسه (٤,٢٧)، حيث أبدى ٨٢,٢ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا ، كما أبدى ١٥,١ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢,٨ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على هذه العبارات.

حصلت العبارة رقم (٤) وهي: "يتيح لطلابه فرصة تقييم أدائه"، على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، حيث أبدى ٦٢,٣ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا ، كما أبدى ٢٦,٠ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١١,٧ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، ويمكن تفسير ذلك بنظرة أفراد عينة الدراسة إلى أداء المعلم، وبأنه يجب أن يتسم بالمرونة والقابلية للتعديل والإضافة، متى ما تم الاحتياج إلى ذلك، وأن من معايير الحكم على أداء المعلم هو الطالب، ويرى الباحث أن حرية الرأي ترتبط بالتربية، فكلاهما يهتم بالعقل والفكر والوجدان، ويسعى لتربية الفرد على استخدام عقله وفكره، وإبداء رأيه بكل حرية، وهذا مما يعزز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلبة.

حصلت العبارة رقم (٥) وهي: "يوجه طلابه للبحث في المشكلات المرتبطة بحقوق الإنسان "اليتيم، الطفل، ذوي الاحتياجات الخاصة،....) على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، حيث أبدى ٥٤,٩ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا ، كما أبدى ٢٩,٨ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١٥,٣ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جداً، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، ويمكن تفسير ذلك بإدراك أفراد عينة الدراسة إلى أن مثل تلك البحوث تتيح للطلاب الفرصة لإجراء تحريات مستقلة، تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المستقل لدى الطلبة، وتحليل البيانات ،كما تعمق فهم التعقيد الذي تتسم به قضايا حقوق الإنسان، ومنها المشكلات المتعلقة بحقوق اليتيم والطفل وذوي الاحتياجات الخاصة ونحوهم، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م).

٤- ٣ نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

"ما دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟".

يبين الجدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون.

جدول رقم (١٠)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
١	تضمين المقررات الدراسية موضوعات تبرز حقوق الإنسان في الإسلام.	ت	١٤٨	١٣٥	٨٣	٢٥	١	٤.٠٣	٠.٩٣	١
		٪	٣٧.٨	٣٤.٤	٢١.٢	٦.٤	٠.٣			
٦	مراجعة المقررات لتنقيتها من كل ما يتعارض مع حقوق الإنسان في الإسلام.	ت	١٢٥	١٣٧	٨٢	٣٢	١٤	٣.٨٤	١.٠٨	٢
		٪	٣٢.١	٣٥.١	٢١.٠	٨.٢	٣.٦			
٤	تضمين	ت	٩٢	١٥٥	١١٧	٢٣	٣	٣.٧٩	٠.٨٩	٣

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	المقررات الدراسية موضوعات تبين واجبات الطلبة تجاه أفراد المجتمع كافة.	٪	٢٣.٦	٣٩.٧	٣٠.٠	٥.٩	٠.٨			
٧	تطوير المقررات وتضمينها لحالات تطبيقية ترسخ مفاهيم حقوق الإنسان.	ت	١١٢	١٣١	١٠٦	٣٠	١١	٣.٧٨	١.٠٤	٤
		٪	٢٨.٧	٣٣.٦	٢٧.٢	٧.٧	٢.٨			
٢	احتواء المقررات الدراسية على معالجات ضمنية لقضايا	ت	٨٤	١٦٣	١٠٨	٣١	٥	٣.٧٤	٠.٩٣	٥
		٪	٢١.٥	٤١.٧	٢٧.٦	٧.٩	١.٣			

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	حقوق الإنسان.									
٣	تعرض المقررات للمشكلات المجتمعية المرتبطة بحقوق ذوي الاحتياجات والفئات الخاصة بالمجتمع.	ت	٩٢	١٣١	١٠٨	٥١	٨	٣.٦٤	١.٠٤	٦
		٪	٢٣.٦	٣٣.٦	٢٧.٧	١٣.١	٢.١			
٥	وضع مقرر إجباري في حقوق الإنسان بوصفه متطلبًّا أساسيًّا على طلاب المرحلة الثانوية.	ت	٩٥	١٠٦	٩٣	٤٧	٤٤	٣.٤٢	١.٢٩	٧
		٪	٢٤.٧	٢٧.٥	٢٤.٢	١٢.٢	١١.٤			

م	عبارات المحور	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	المتوسط❖ العام للمحور						٣,٧٥		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم بدور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٧٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، الذي يبدأ من (٣,٤١- ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متوسط عبارات محور "دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب" امتدت من (٣,٤٢) إلى (٤,٠٣)، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابة (موافق بدرجة كبيرة) مما يشير إلى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على جميع عبارات هذا المحور بدرجة كبيرة.

حصلت العبارة رقم (١) وهي: "تضمين المقررات الدراسية موضوعات تبرز حقوق الإنسان في الإسلام" على أعلى قيمة بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، حيث أبدى ٧٢,٢ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢١,٢ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٦,٧ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون

بدرجة كبيرة على هذه العبارة، ويرى الباحث أن ذلك ممكن أن يتم من خلال بعض المقررات كمقررات المواد الاجتماعية والتربية الوطنية، بالإضافة إلى مقررات اللغة العربية، وذلك من خلال اختيار نصوص تستند إلى حقوق الإنسان، وهذا يتطلب التأكيد على المنظور الإسلامي لحقوق الإنسان عند تضمين أي موضوع، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جيروت ووانتيت (Jeroen, Annente, 2011).

حصلت العبارة رقم (٦) وهي: "مراجعة المقررات لتنقيتها من كل ما يتعارض مع حقوق الإنسان في الإسلام" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، حيث أبدى ٦٧,٢ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢١,٠ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١١,٨ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وقد يعود ذلك إلى رؤية أفراد عينة الدراسة للمقررات أنها لا تشتمل على مضمون لا يحترم حقوق الإنسان في الإسلام، وآخر ينادي بحقوق الإنسان في الإسلام، وهذا يستلزم من وجهة نظر الباحث المراجعة الدورية للمقررات الدراسية لإبعاد كل ما يتعارض مع حقوق الإنسان في الإسلام، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م).

حصلت العبارة رقم (٣) وهي: " تعرض المقررات للمشكلات المجتمعية المرتبطة بحقوق ذوي الاحتياجات والفئات الخاصة بالمجتمع" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي(٣,٦٤)، حيث أبدى ٥٧٠٢ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٧,٧ موافقتهم بدرجة

متوسطة، في حين أبدى ١٥,٢ موافقتهم بدرجة ضعيفة، وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة كل من يونيل (Unal,2013)، ودراسة دزفا وآخرون. (Dziva, 2014)، ودراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ)، ودراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م).

حصلت العبارة رقم (٥) وهي: "وضع مقرر إجباري في حقوق الإنسان بوصفه متطلبًا أساسيًّا على طلاب المرحلة الثانوية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، حيث أبدى ٥٢,٢ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٤,٢ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢٣,٦ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وقد يعود ذلك إلى إيمان أفراد عينة الدراسة بأن للمقررات الدراسية دورًا مهمًا في بلورة مقومات الفكر الاجتماعي، وتحويله إلى واقع عملي يمارسه الطلاب، ويرى الباحث ضرورة أن تستهدف المقررات الدراسية تكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية تتضح في ممارساتهم في أثناء دراستهم وبعد تخرجهم، وهذا يحتم ألا يقتصر محتوى المقرر على مجرد المعرفة الجامدة، بل يجب أن يتجاوز ذلك بحيث يشمل جوانب سلوكية اجتماعية، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة منال خيري (٢٠١٣م)، ودراسة كاترين وآخرون (Katherine, 2011)، ودراسة بيدق وآخرون (Burridge,2014)، ودراسة كوران (Kuran,2014)، ودراسة دزفا وآخرون (Dziva, 2014) .

٤- ٤ نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

"مـا دور الأنشـطة المدرسـية في تعزيـز ممارسـات حقـوق الإنسـان لـدى الطلاب، كما يراها المعلمون؟".

يـبين الجـدول رقـم (١١) التكـرارات، والنسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون

جدول رقم (١١)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول رأيهم بدور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
١٠	السماح للطلاب باختيار الأنشطة التي يرغبون بها.	ت	١١٨	١٤٢	٨٦	٣٢	١٣	٣,٨٢	١,٠٦	١
		٪	٣٠,٢	٣٦,٣	٢٢,٠	٨,٢	٣,٣			
٩	استثمار المناسبات الدينية والوطنية في عرض موضوعات تسهم في تنمية الوعي بحقوق الإنسان.	ت	١٢٨	١٢٤	٩١	٣١	١٨	٣,٨٠	١,١٢	٢
		٪	٣٢,٧	٣١,٦	٢٣,٢	٧,٩	٤,٦			
٥	تضمين الأنشطة المدرسية فعاليات تبين واجب الطلبة تجاه أفراد المجتمع كافة.	ت	١١٧	١٣٢	٩٠	٣٦	١٥	٣,٧٧	١,٠٩	٣
		٪	٣٠,٠	٣٣,٨	٢٣,١	٩,٢	٣,٨			
٧	استثمار الحائط المدرسي في تقديم	ت	١٢٧	١٠٧	٨٨	٣٦	٣٢	٣,٦٧	١,٢٥	٤

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا			
	موضوعات تسهم في تنمية الوعي بمبادئ حقوق الإنسان.	٪	٣٢,٦	٢٧,٤	٢٢,٦	٩,٢	٨,٢			
١١	توجيه الأنشطة المدرسية لمناقشة قضايا ذات علاقة بمبادئ حقوق الإنسان.	ت	١٠١	١٣٠	٩٠	٤٦	٢٥	٣,٦٠	١,١٧	٥
		٪	٢٥,٨	٣٣,٢	٢٣,٠	١١,٧	٦,٤			
٤	توظيف الإذاعة المدرسية في تثقيف الطلاب بمبادئ حقوق الإنسان.	ت	٩٩	١٣٨	٨١	٤١	٣٢	٣,٥٩	١,٢١	٦
		٪	٢٥,٣	٣٥,٣	٢٠,٧	١٠,٥	٨,٢			
٣	إصدار مجلة طلابية للتوعية بحقوق الإنسان في الإسلام.	ت	١١٦	٩٦	٨٠	٤٨	٥١	٣,٤٦	١,٣٧	٧
		٪	٢٩,٧	٢٤,٦	٢٠,٥	١٢,٣	١٣,٠			
٨	تمكين الطلاب من القيام بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة بحقوق الإنسان كالمحاكم الشرعية ومراكز الشرطة.	ت	١٠٣	١٠٢	٨٣	٤٩	٥٠	٣,٤١	١,٣٤	٨
		٪	٢٦,٦	٢٦,٤	٢١,٤	١٢,٧	١٢,٩			
٦	إقامة المعارض التربوية التي تعنى بحقوق الإنسان.	ت	٩٥	١١٢	٧٨	٥٢	٥٠	٣,٣٩	١,٣٣	٩
		٪	٢٤,٥	٢٨,٩	٢٠,٢	١٣,٤	١٢,٩			
١	إقامة المسرحيات والعروض عن بعض قضايا حقوق الإنسان وموقف الإسلام منها.	ت	٩٢	٩٥	١٠٠	٥١	٤٩	٣,٣٤	١,٣١	١٠
		٪	٢٣,٨	٢٤,٥	٢٥,٨	١٣,٢	١٢,٧			
٢	تنظيم مسابقات بحثية للطلاب حول	ت	٧٦	١١٥	١٠٠	٥٢	٤٣	٣,٣٣	١,٢٥	١١

م	عبارات المحور		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا			
	حقوق الإنسان والقضايا المتعلقة بها.	٪	١٩,٧	٢٩,٨	٢٥,٩	١٣,٥	١١,١			
المتوسط❖ العام للمحور								٣,٥٦		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول السابق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازليًّا لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم بدور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، وقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٥٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والذي يبدأ من (٣,٤١- ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن متوسط عبارات محور "دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب" امتدت من (٣,٣٣) إلى (٣,٨٢)، وجميع هذه المتوسطات تقع في مدى الاستجابتين (موافق بدرجة متوسطة) و(موافق بدرجة كبيرة)، مما يشير إلى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على جميع عبارات هذا المحور بدرجة متوسطة، ودرجة كبيرة.

حصلت العبارة رقم (١٠) وهي: "السماح للطلاب باختيار الأنشطة التي يرغبون بها" على أعلى قيمة بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، حيث أبدى ٦٦,٥ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٢,٠

موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١١,٥ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، وهذا عائد إلى استشعار أفراد عينة الدراسة بأهمية الأنشطة الطلابية في تدعيم قيم حقوق الإنسان للطالب، ومساعدة الطلاب على أن يصبحوا مواطنين صالحين، كما أن ذلك قد يعود لإدراك أفراد عينة الدراسة إلى أهمية الحرية بالنسبة للشباب (طلاب المرحلة الثانوية)، حيث يعدها الشاب من أهم الحقوق، وأنها أداة أساسية للتمتع بسائر الحقوق، ويرى الباحث أن ذلك ممكن أن يتحقق من خلال الأنشطة التي تمارس عادة في المدارس ككتابة البحوث، والمقالات، أو المجلات الحائطية، أو البحث من خلال الإنترنت عن الموضوعات الخاصة بحقوق الإنسان، أو من خلال العروض المسرحية، أو الرياضية، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة عثمان وآخرون (ozmen, et al., 2012)، وصقر والشراري (١٤٣٣هـ)، وشادية كيلاني (٢٠٠٣م).

حصلت العبارة رقم (٩) وهي: " استثمار المناسبات الدينية والوطنية في عرض موضوعات تسهم في تنمية الوعي بحقوق الإنسان" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، حيث أبدى ٦٤,٣ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٣,٢ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ١٢,٥ منهم فقط موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة كبيرة على هذه العبارة، ولعل هذا عائد إلى إدراك أفراد عينة الدراسة أن للأنشطة الطلابية أهمية في تنمية القدرات العقلية والجسمية، وإكساب الطلاب القدرة على مناقشة الآراء دون تعصب،

والمشاركة الإيجابية في المجتمع الطلابي، وتكوين علاقات إنسانية سوية مع زملائهم وأساتذتهم، وأن الأنشطة المدرسية أحد عناصر المنهج المعنية ببناء شخصية الطالب والتأثير في سلوكه، وأن للأنشطة المدرسية قدرة على تزويد المتعلم بقدر كاف من المهارات والقيم التي تمكنه من التفاعل مع مجتمعه بصورة إيجابية، وأنها المسؤولة عن توفير فرص كثيرة لممارسة الصدق والأمانة، وحسن التدبير، ومساعدة غير القادرين، والتكافل المدرسي العام، والبر، والتواد، والتعاطف، والمشاركة في السراء والضراء، وحرية الرأي، وترسيخ المبادئ، وتحويل الاتجاهات إلى عادات سلوكية، وأن كل ذلك ممكن أن يتحقق من خلال استثمار المناسبات، ومنها المناسبات الدينية والوطنية، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ)، ودراسة جيرون ووانيت (Jeroen, Annente, 2011).

حصلت العبارة رقم (١) وهي: " إقامة المسرحيات والعروض عن بعض قضايا حقوق الإنسان وموقف الإسلام منها" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، حيث أبدى ٤٨,٣ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٥,٨ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢٥,٩ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على هذه العبارة، ويرى الباحث أن ذلك قد يتضمن تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم في الموضوعات ذات العلاقة بحقوق الإنسان التي تتعارض مع الإسلام، وذلك من خلال الأعمال التمثيلية والمسرحية، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م).

حصلت العبارة رقم (٢) وهي: "تنظيم مسابقات بحثية للطلاب حول حقوق الإنسان والقضايا المتعلقة بها" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٣)، حيث أبدى ٤٩,٥ من أفراد العينة موافقتهم عليها بدرجة كبيرة وكبيرة جدًّا، كما أبدى ٢٥,٩ موافقتهم بدرجة متوسطة، في حين أبدى ٢٤,٦ موافقتهم بدرجة ضعيفة وضعيفة جدًّا، مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على هذه العبارة، ويرى الباحث أن ذلك قد يتضمن تنظيم مسابقات تبرز انتهاكات حقوق الإنسان، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة الفقي وإمبابي (٢٠٠٩م)، ودراسة صقر والشراري (١٤٣٣هـ)، ودراسة شادية كيلاني (٢٠٠٣م).

جدول رقم(١٢)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لمحاور الدراسة.

المحاور	المتوسط❖ الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
دور الإدارة المدرسية.	٣,٧٢	٠,٨٥	٣
دور المعلم.	٤,٠٦	٠,٦٢	١
دور المقررات الدراسية.	٣,٧٥	٠,٧٧	٢
دور الأنشطة المدرسية.	٣,٥٦	١,٠١	٤
الدرجة الكلية لدور المدارس في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	٣,٧٧	٠,٧٠	

❖ المتوسط من ٥ درجات.

يتضح من الجدول السابق أن محور "دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب" تقدم من حيث الترتيب على بقية المحاور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور دور المعلم (٤,٠٦)، وجاء في المرتبة الثانية محور دور المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، في حين جاء في المرتبة الثالثة محور دور الإدارة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٢)، أما محور دور الأنشطة فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وقد يعود تقدم دور المعلم على بقية المحاور من حيث الترتيب نظراً لكون المعلم أكثر التصاقاً بالطلاب من الإدارة المدرسية وأبلغ تأثيراً من المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية، ولأن دور المعلم متنوع حيث يشمل توجيه وحث الطلاب على مراعاة حقوق الإنسان كما أنه يمثل قدوة لطلابه من خلال معاملتهم بعدالة، وبإمكانه استخدام طرق تدريس تفعل احترام آرائهم كالمناقشة والحوار بالإضافة إلى إشراكه للطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم في القاعات الصفية.

٤- ٥ نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون باختلاف التخصص؟".

يبين الجدول رقم (١٣) اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب كما يراها المعلمون باختلاف التخصص.

جدول رقم (١٣)

اختبارات "ت" لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف التخصص.

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	نظري	١٢٦	٣,٥٥	٠,٨٤	٢,٧٣	٠,٠٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طبيعي	٢٣٩	٣,٨٠	٠,٨٣			
دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى	نظري	١٢٦	٣,٩٨	٠,٥٧	٢,٠٧	٠,٠٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	طبيعي	٢٣٩	٤,١٢	٠,٦٣			

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الطلاب.							
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	نظري	١٢٦	٣,٦٨	٠,٧٨	١,٠٣	٠,٣٠٥	غير دالة
	طبيعي	٢٣٩	٣,٧٦	٠,٧٧			
دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	نظري	١٢٦	٣,٣٩	١,٠٢	٢,٠٨	٠,٠٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	طبيعي	٢٣٩	٣,٦٢	١,٠٠			

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لدور المدارس في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	نظري	١٢٦	٣,٦٥	٠,٦٨	٢,٤٣	٠,٠١٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	طبيعي	٢٣٩	٣,٨٣	٠,٧٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في المحاور: (دور الإدارة المدرسية، دور المعلم، دور الأنشطة المدرسية)، وفي الدرجة الكلية لدور المدارس في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كلٍ من (الإدارة المدرسية، المعلم، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح التخصص الطبيعي، وقد يفسر ذلك بأن حقوق الإنسان بصفة عامة من حيث الاهتمام بها والإيمان بأهميتها وممارستها ومعرفة الأفراد والأنظمة والجهات المؤثرة بها لا ترتبط بأصحاب التخصصات

النظرية فقط بل قد يشترك معهم من يحمل التخصصات الطبيعية وقد يتفوقون عليهم في هذا المجال.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة في محور: (دور المقررات الدراسية)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور (المقررات الدراسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

٤- ٦ نتائج الإجابة عن السؤال السادس.

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم؟".

يبين الجدول رقم (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

جدول رقم(١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما يراها المعلمون باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	بين المجموعات	٦,٥٤	٢	٣,٢٧	٤,٦٦	٠,٠١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٥٩,٥٤	٣٧٠	٠,٧٠			
دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	بين المجموعات	٤,٢٠	٢	٢,١٠	٥,٥٧	٠,٠٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٩,٣٤	٣٧٠	٠,٣٨			
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	بين المجموعات	٤,٩٦	٢	٢,٤٨	٤,١٢	٠,٠١٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٢٢,٥٧	٣٧٠	٠,٦٠			
دور الأنشطة	بين	٨,٩٠	٢	٤,٤٥	٤,٣٣	٠,٠١٤	دالة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	المجموعات						عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٨٠,٦٦	٣٧٠	١,٠٣			
الدرجة الكلية لدور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	بين المجموعات	٥,٩٠	٢	٢,٩٥	٦,٠١	٠,٠٠٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨١,٥٩	٣٧٠	٠,٤٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في المحاور: (دور الإدارة المدرسية، دور المعلم، دور المقررات الدراسية، دور الأنشطة المدرسية)، وفي الدرجة الكلية لدور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كلٍ من (الإدارة المدرسية، المعلم، المقررات الدراسية، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة في مجال

التعليم. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق اتضح ما يلي:

جدول رقم (١٥)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم.

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الفرق لصالح
دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	أقل من ٥ سنوات	٣.٨٠				
	من ٥- ١٠ سنوات	٣.٩٦			❖	من ٥- ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٦٢				
دور المعلم في تعزيز ممارسات	أقل من ٥ سنوات	٤.٠٦				
	من ٥- ١٠	٤.٣١			❖	من ٥- ١٠

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الفرق لصالح
حقوق الإنسان لدى الطلاب.	سنوات					سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	٤.٠١				
دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	أقل من ٥ سنوات	٣.٨٤				
	من ٥- ١٠ سنوات	٣.٩٢			❖	من ٥- ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٦٤				
دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق	أقل من ٥ سنوات	٣.٥٧				
	من ٥- ١٠ سنوات	٣.٨٧			❖	من ٥- ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠	٣.٤٤				

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥- ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الفرق لصالح
الإنسان لدى الطلاب.	سنوات					
الدرجة الكلية لدور المدارس في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.	أقل من ٥ سنوات	٣,٨١				
	من ٥- ١٠ سنوات	٤,٠٢			❖	من ٥- ١٠ سنوات
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٦٨				

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي:

توجد فروق دالة في دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)،

وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات)؛ وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات).

توجد فروق دالة في دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات)؛ وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات).

توجد فروق دالة في دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات)؛ وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات).

توجد فروق دالة في دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات)؛ وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات).

توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لدور المدارس الثانوية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات)؛ وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (من ٥- ١٠ سنوات).

الفصل الخامس: ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

٥-١ ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والمقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وعددهم (٧٦٩٦) معلمًا، وتم اختيار عينة عشوائية منهم بنسبة ٦٪، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن إيجاز أبرزها على النحو التالي:

وافق أفراد عينة الدراسة على دور المعلم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٤,٠٦)، وقد حصلت عبارة "يحث طلابه على الالتزام بالقيم السائدة في المجتمع" على أعلى قيمة في هذا المحور بمتوسط حسابي (٤,٢٧).

وافق أفراد عينة الدراسة على دور المقررات الدراسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٧٥) ، وقد حصلت عبارة "تضمين المقررات الدراسية موضوعات تبرز حقوق الإنسان في الإسلام" على أعلى قيمة في هذا المحور بمتوسط حسابي (٤,٠٣).

وافق أفراد عينة الدراسة على دور الإدارة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣٠٧٢)، وقد حصلت عبارة "تعامل إدارة المدرسة طلابها معاملة عادلة دون تمييز" على أعلى قيمة في هذا المحور بمتوسط حسابي (٤,٢٧).

وافق أفراد عينة الدراسة على دور الأنشطة المدرسية في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٥٦)، وقد حصلت عبارة "السماح للطلاب باختيار الأنشطة التي يرغبون بها" على أعلى قيمة في هذا المحور بمتوسط حسابي (٣,٨٢).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كل من (الإدارة المدرسية، المعلم ، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح التخصص الطبيعي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور (المقررات الدراسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور كلٍ من (الإدارة المدرسية، المعلم، المقررات الدراسية، الأنشطة المدرسية) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة في مجال التعليم.

٥-٢ توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

أن تعمل إدارة المدرسة على توفير مكتبة إلكترونية متعلقة بحقوق الإنسان في المملكة، ومتضمنة المواثيق والإعلانات وأدلة تعلم حقوق الإنسان .

أن تعمل إدارة المدرسة على استضافة متخصصين في حقوق الإنسان- بعد التنسيق مع إدارة التعليم- وذلك بهدف إقامة ندوات ومحاضرات ذات علاقة بحقوق الإنسان.

أن يكون المعلم قدوة في ممارسة حقوق الإنسان مع طلابه كأن يتيح لطلابه فرصة تقييم أدائه.

أن يوجه المعلم طلابه لعمل البحوث والقراءة في مجال حقوق الإنسان عن طريق استخدام المكتبة ومصادر المعرفة المتعددة، مثل الإنترنت والمكتبات الإلكترونية، واعتبار ذلك جانبًا أساسيًّا من جوانب التقييم.

تكثيف استخدام طرق التدريس التي تدعم البيئة المناسبة لتعزيز حقوق الإنسان كالمناقشة والحوار وورش العمل والعصف الذهني.

أن يتم وضع مقرر إجباري ضمن مقررات طلاب المرحلة الثانوية في حقوق الإنسان.

أن تتيح المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية المجال لمناقشة القضايا والمشكلات المتصلة بهم والمشكلات المجتمعية.

أن يلبي محتوى الأنشطة المدرسية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية احتياجاتهم وميولهم المختلفة، حتى يكون ذلك محفزًا لهم على المشاركة في الأنشطة التي تسهم في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان.

٥-٣ مقترحات الدراسة:

إجراء دراسات تربوية تستهدف التعرف على دور المراحل التعليمية (الابتدائية، والمتوسطة) في تعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

إجراء دراسات تربوية تستهدف تقديم تصور مقترح لتعزيز ممارسات حقوق الإنسان لدى الطلاب.

* * *

المراجع

أولاً المراجع العربية:

ابن هشام، أبي محمد عبدالملك (١٩٩٥م). سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، تحقيق فتحي أنور الدابولي، طنطا: دار الصحابة للتراث.

أبو سنية، عوده عبدالواحد (٢٠٠٨م). درجة فهم طلبة كلية العلوم التربوية في وكالة الغوث الدولية (الأنروا) لمبادئ حقوق الإنسان كما نص عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، مجلة إربد للبحوث والدراسات، مج ١٢، ع (١)، ص.ص ٢١- ١٦٥.

أبوطالب، هشام عماد (٢٠١٠م). تقويم فاعلية برنامج للتربية على حقوق الإنسان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مؤتمر كلية التربية ببور سعيد معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي.

أحمد، سعيد محمد (١٤٠٦هـ). دراسة مقارنة حول الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ونصوص الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، موقف التشريع الإسلامي منها، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٣٥هـ). إحصائية عدد معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، شعبة نظم المعلومات، الرياض.

آل حسين، زيد عبد المحسن (د.ت). ثقافة حقوق الإنسان- مفهومها وتاريخها وسبل نشرها، المملكة العربية السعودية: هيئة حقوق الإنسان.

الانتصار، عبدالمجيد (٢٠٠٨م). التربية على حقوق الإنسان، المجلة العربية لحقوق الإنسان، ع (٨)، ص.ص ١٠٧- ١٢٤.

أيدي، أسبورن (١٩٩٨م). المغزى التاريخي للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ترجمة بهجت عبدالفتاح، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، منظمة اليونسكو، ع (١٥٨)، ص.ص ٣٠- ٣١.

بسيوني، محمود (١٤٢٦هـ). الوثائق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، الطبعة الثانية، دار الشروق: القاهرة.

بني فارس، محمود، و الموسى جعفر ، و إبراهيم سمير (٢٠١٣م). مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، رابطة التربويين العرب، الجزء الثاني، ع (٣٣)، ص.ص ٢٠٥- ٢٣٢.

بورويه، سامية (٢٠١٢م). إسهام الميثاق العربي لحقوق الإنسان في تكوين قانون إقليمي لحقوق الإنسان، مجلة الجنان لحقوق الإنسان، جامعة الجنان، بيروت، ع (٣)، ص.ص ٤٣- ٤٨.

جامعة الدول العربية (٢٠٠٧م). قرار مجلس الجامعة على مستوى القمة بالرياض رقم ٣٩١، بشأن مقترح الجمهورية التونسية الخاص بوضع خطة للتربية على مبادئ حقوق الإنسان للفترة من (٢٠٠٩- ٢٠١٤م)

الجرباوي، علي (٢٠٠١م). البيان في تعليم حقوق الإنسان، عمان- الأردن: الأونروا،.

جريدة أم القرى (١٤١٢هـ). النظام الأساسي للحكم، العدد (٣٣٩٧)، في ١٤١٢/٩/٢هـ.

جلاء، محمد، وعبدالرحمن آمال (٢٠٠٦م). حقوق الإنسان في التراث الديني العربي والإسلامي: دراسة مقارنة في ضوء المواثيق الدولية، القاهرة: عالم الكتب.

الحريري، جاسم (٢٠٠٦م). دور ثقافة حقوق الإنسان في التحول الديمقراطي والتنمية المستدامة في المنطقة العربية، مجلة شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ع (١٢٥)، ص.ص ٢٠٥- ٢٢٧.

الحسامي، ملوح مفضي (٢٠١١م). درجة التزام الجامعة الأردنية بتعزيز الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد٣٨، ع (٢)، ص.ص ٧٧٨- ٨٠٠.

حسن، بهي الدين، وسعيد محمد (٢٠٠٣م). المواثيق الأساسية لحقوق الإنسان، القاهرة : مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

حسين، فايز محمد (٢٠١٢م). السلطة والحرية وفلسفة حقوق الإنسان، الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

الحقيل، سليمان عبدالرحمن (١٤٢٤هـ). حقوق الإنسان في الإسلام والرد على الشبهات المثارة حولها، الطبعة الرابعة، الرياض: مطابع الحميضي.

حلس، داوود (٢٠٠٧م). حقوق الإنسان الثقافية بين الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية الواقع والمأمول، بحث مقدم إلى مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة، كلية أصول الدين، جامعة الأزهر، غزه.

خطاب، محمد صالح (١٩٩٥م). دراسة شاملة لواقع تنمية الطفولة المبكرة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان: اليونسيف.

الخياط، عبدالعزيز (١٤٠٩هـ). حقوق الإنسان والتمييز العنصري، القاهرة: دار السلام.

خيري، منال (٢٠١٣م). فاعلية مقرر مقترح في حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية وأثره على تنمية واكتساب المفاهيم والقضايا المرتبطة بحقوق الإنسان، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)، الجزء الأول، ع (٤٠)، ص.ص ١١٧- ١٥٠.

درويش، عبدالمنعم (٢٠٠٧م). ميتا فيزيقيا، حقوق الإنسان بين النظرية والتطبيق "نظرة مبدأة"، القاهرة: دار النهضة العربية.

دلو، برهان الدين (١٩٨٩م). حضارة مصر والعراق (التاريخ الاقتصادي والاجتماعي- الثقافي والسياسي)، بيروت: دار الفارابي.

ديورانت، ول وايريل (د. ت). موسوعة قصة الحضارة "قيصر والمسيح أو الحضارة اليونانية"، ترجمة محمد بروان، مج (٣)، ج (١)، بيروت: دار الجيل للنشر والتوزيع.

الزبيدي، علي، وحسان محمد (٢٠٠٩م). حقوق الإنسان، الأردن- عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

زهران، شاهيناز (٢٠١٢م). الأخلاق في الفكر المصري القديم، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الزهراني، سعود حسين ،والفهد، عبدالله سليمان، (١٤٣٤ه). تعليم مبادئ حقوق الإنسان في مناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. الرياض: مطابع الخالد للأوفست.

السهلي، عبدالله بن محمد (١٤٣٤هـ). التربية على حقوق الإنسان المدنية والسياسية في ضوء المنهج الإسلامي، الرياض: مطابع الحميضي.

الشاماني، سند لافي (١٤٣٣هـ). ممارسة طلاب وطالبات جامعة طيبة لحقوقهم وواجباتهم من وجهة نظرهم، المجلة السعودية للتعليم العالي، ع (٦)، ص.ص ٩٥- ١٢٠.

الشيباني، محمد (٢٠٠٠م). أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية، القاهرة: دار الفكر العربي.

شحاته، حسن (٢٠٠٠م). النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الطبعة السادسة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شديفات، حسين، والزبون، محمد (٢٠١٥م). المعوقات التي تواجه الجامعات الأردنية في القيام بدورها في تعزيز مفاهيم التربية السياسية، المجلة العربية لضمان الجودة، اليمن، مجلد ٨، ع (٢٢)، ص.ص١٢٣- ١٤٨.

شلبي، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩م). حقوق الإنسان البيئية ومناهج الدراسات الاجتماعية، مصر، المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)، ص.ص ١٥٨- ١٧٤.

الصرامي، عبدالله (٢٠٠٤م). الإنسان حقوقه وحرياته، دبي: دار السلام.

صقر، محمد، والشراري ذياب (١٤٣٣هـ). المستوى المعرفي لخريجي جامعة الجوف بمفاهيم وقضايا حقوق الإنسان" من منظور إسلامي" كبعد من أبعاد الجودة، جامعة الجوف: المملكة العربية السعودية.

الطعيمات، هاني سليمان (٢٠٠١م). حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطيار، علي عبدالرحمن (١٤٢٧هـ). حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي العام، الطبعة الثانية، بيروت: مؤسسة فؤاد بعينو.

عبداللطيف، خيري، يعقوب حسين، والشامي محمد (٢٠٠٢م). توجيهات وتطبيقات علمية على حقوق الإنسان في التعليم المدرسي، عمان- الأردن: الأنوروا.

عبيدات، ذوقان، وعدس عبدالرحمن، وعبدالحق كايد (١٩٨٩م). البحث العلمي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد (١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

عكاشة، علي وشحاته والناطور، وجميل بنعوف (١٩٩١م). اليونان والرومان، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٧م). الأصول السياسية للتربية، القاهرة: عالم الكتب.

عمار، إيمان حمدي (٢٠١٥م). التربية وحقوق الإنسان، مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عماره، محمد (١٩٨٥م). الإسلام وحقوق الإنسان، الكويت: سلسة عالم المعرفة.

الفقي، عبد الرؤوف محمد، و إمبابي ناديه (٢٠٠٩م). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بثقافة المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطلاب المعلمين بقسم التاريخ بكلية التربية جامعة طنطا، المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)، مصر، مج٣، ص.ص٨٢- ١٢١.

الفهد، عبدالله سليمان (٢٠٠٦م). وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع (٨)، ص.ص ٣٩- ١٠٠.

قزامل، سونيا هانم (٢٠٠٩م). تطوير مقرر حقوق الإنسان بالمرحلة الجامعية في ضوء طبيعة الدراسة بكليات التربية، المؤتمر العلمي الثاني: حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، يوليو.

كيلاني، شادية جابر (٢٠٠٣م)، تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، ع (٣١)، ص. ص ٩- ١٠٠.

المجذوب، محمد سعيد (د.ت). الحريات العامة وحقوق الإنسان، لبنان: دار جروس بيرس.

مجمع اللغة العربية (١٩٩١م). المعجم الوجيز، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مرزوق، سماح (٢٠١٢م). دليل تربوي لتهيئة معلمة الروضة لتدريب الأطفال المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة على ممارسة حقوقهم، جرش للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد١٤، ع (٢)، ص.ص ١٨٦- ٢٠٥.

مسند الإمام أحمد (١٤٢١هـ). تحقيق شعيب الأرناؤط، حديث رقم (٢٣٤٨٩)، جزء (٣٨)، بيروت- لبنان: دار الرسالة.

مصطفى، حمدي عطية (٢٠١٠م). حماية حقوق الإنسان وحرياته العامة الأساسية في القانون الوضعي والفقه الإسلامي، دراسة مقارنة، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

معبد، اعتماد، والدسوقي زكريا، والناغي ولاء (٢٠١١م). دور الصحف في إكساب الشباب الجامعي المعرفة بقضايا حقوق الإنسان، مجلة دراسات الطفولة، ص.ص ٢٩- ٤٢.

المفدى، عمر عبدالرحمن (١٤٢١هـ). علم نفس المراحل العمرية: النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم، الرياض: مطبعة دار طيبة.

موسى، محمد فتحي (١٤٢٣هـ). الوعي بمبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في ضوء الإعداد التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

نيازي، غلام محمد (١٩٧١م). حقوق الإنسان في الإسلام، المؤتمر السادس لمجمع البحوث الإسلامي حقوق الإنسان في الإسلام ورعايته للقيم والمعاني الإنسانية، مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة.

الهضيبي، ياسر (٢٠٠٩م). التطور التاريخي والأساس الفلسفي لحقوق الإنسان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية.

وافي، علي عبد الواحد (١٩٧٩م). حقوق الإنسان في الإسلام، الطبعة الخامسة، القاهرة: دار نهضة مصر.

يعقوب، حسين (٢٠٠٠م). حقوق الإنسان مفاهيمها، ومبادئها، وطرق تدريسها في مناهج اللغة العربية، عمان- الأردن: الأنوروا.

يونس، محمد (٢٠١١م). موجز تاريخ الحرية"قصة ميلاد حقوق الإنسان والمواطن"، القاهرة: مركز القاهرة لحقوق الإنسان.

اليونسكو (١٩٧٨م). إعلان بشأن العنصر والتحيز العنصري، المؤتمر العام المنعقد في الفترة من ٢٤- ٢٨ أكتوبر.

اليونسكو (٢٠٠٣م). اليونسكو وتعليم حقوق الإنسان، باريس: مطبوعات اليونسكو.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Burridge, N, Buchanan, J. ,Chodkiewicz, A. Burridge, N., Buchanan, J., &Chodkiewicz, A. (2014) Human Rights and History Education: An Australian Study, *Australian Journal of Teacher Education, 39*(3).
- Cassidy, C., Brunner, R. & Webster, E. (2014) Teaching human rights? 'All hell will break loose!' *Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 9 (1), pp. 19-33.*

- -Dziva, M., Bhebhe, S. and Maphosa, C. (2014) Examining the Significance and Controversy of Human Rights Education in Developing Countries, *J Hum Ecol*, Vol. 45, (3), pp. 197-206.

Educational Research, Vol. 53, (2), pp.193-206.

- Gobrial, E. (2012) Mind the gap: the human rights of children with intellectual disabilities in Egypt, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 56, (11), pp. 1058-1064.
- Jayson, R. and Nicholas, S. (2014) Social Justice in India: Perspectives from School Leaders in Diverse Contexts, *Management in Education*, Vol.28, (3), pp.106-109.
- Jeroen, B. and Annette, T. (2011) Leaving It to the Schools: Citizenship, Diversity and Human Rights Education in the Netherlands, *Educational Research*, Vol.53 (2), pp.123-136.
- Katherine, C., Brian, H. and Jillian, P. (2011) Children's Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A Case Study from England
- Kuran, K. (2014), Teachers Perspectives on civil and Human rights Education, *Educational Research and Review*, Vol. 9, 10, pp.302-311.
- Ozmen, S., Ocal, T. and Ozmen, A. (2014) The effect of children's rights training on primary school students' utilisation and knowledge level about children's rights, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 42, (2), pp. 138–153.
- Ünal, F. (2013) Children's rights in life sciences textbooks in primary education in Turkey, *Educational Research and Reviews*, Vol. 8, (16), pp. 1470-147.

❊ ❊ ❊

- Mabed, Etimad, Eldesoki Zakaria, and Naghi Walaa (2011). The Role of Newspapers in Providing the Undergraduate Students with Knowledge about Human Rights Issues, Childhood Studies Magazine, P.P 29 - 42.
- Almufada, Omar Abdulrahman (1421 AH). Psychology of Life Stages: Growth from Pregnancy to Elderly, Riyadh: Dar Taiba Prining Press.
- Mosa, Mohamed Fathi (1423 AH), The Principles of Human Rights in Islam Awareness in the Light of the Educational Preparation, Unpublished Ph.D. Thesis, College of Education, Al-Azhar University.
- Niazi, Ghulam Mohammed (1971). Human Rights in Islam, the Sixth Conference of the Islamic Research Academy The Human Rights in Islam and Caring of Human Values and Sense, the Islamic Research Academy, Cairo.
- Alhadhibi, Yasser (2009). The Historical Development and Philosophical Basis of Human Rights, unpublished Ph.D. thesis, Faculty of Law, University of Alexandria.
- Wafi, Ali Abdulwahid (1979). The Human Rights in Islam, fifth edition, Cairo: Dar Nadhit Maser.
- Yacoob, Hussain (2000). The Human Rights Concepts, Principles, and Methods of Teaching them in Arabic Language Curricula, Amman, Jordan: UNRWA.
- Younis, Mohammed (2011). A Brief Freedom History, the Story of Human Rights and The Citizen Birth, Cairo: Cairo Center for Human Rights.
- UNESCO (1978). Declaration Regarding the Race and Racial Prejudice, General Conference held conference from 24 to 28 October.
- UNESCO (2003). UNESCO and Human Rights Education, Paris: UNESCO publications.

❊ ❊ ❊

- Ammar, Iman Hamdi (2015). Education and Human Rights, Egypt: Dar Alaloom for Publication and Distribution.
- Emara, Mohammed (1985). The Islam and Human Rights, Kuwait: Knowledge World Series.
- Alfeqi, Abdulraouf Mohammed, and Imbabi Nadia (2009). The Effectiveness of a Proposed Program Awareness the Development of the Citizenship Culture and Human Rights for Teachers Student, at the Department of History, Faculty of Education, Tanta University, Second Scientific Conference (Human Rights and Social Studies Curriculum), Egypt, Vol. 3, p.p 82 - 121.
- Alfahad, Abdullah Sulaiman (2006). The Viewpoints of the Educational Supervisors and Teachers Regarding Embodying the Human Rights Principles in Social Studies Curriculum at Intermediate School Stage in the Kingdom of Saudi Arabia, Education Quality Researches Magazine, Mansoura University, A (8), P.P 39 – 100.
- Qzamil, Sonia Hanim (2009). The Development of Human Rights Curricula at Undergraduate Stage in the Light of the Study Nature at The Faculties of Education, the Second Scientific Conference: Human Rights and Social Studies Curricula, Educational Society for Social Studies, July.
- Kilani, Shadia Jaber (2003), Teaching The Human Rights in the Colleges of Education, Arab Education Future Magazine, Egypt, A (31), P.P 9 – 100.
- Almajzoub, Mohammed Saeed (D. T.). Public Freedoms and Human Rights, Lebanon: Dar of Jros Beers.
- Arabic Language Academy (1991). Brief Lexicon, Cairo: General Organization of Ameriyah Printing Press.
- Marzouk, Samah (2012). An Educational Guide to Qualify the Kindergarten Teacher to Train Disable children to Practice Their Rights, Jerash for Researches and Studies, Jordan, Vol. 14, A (2), P.P 186 - 205.
- Musnad Alimam Ahmad (1421 AH). Verified by Shaib Alornaat, Prophetic Tradition No. (23489), part (38), Beirut, Lebanon: Dar Alresala.
- Mustafa, Hamdi Attia (2010). The Protection of Human Rights and His Public Fundamental Freedoms in Statutory Law and Islamic Jurisprudence, Comparative Study, Alexandria: Dar Alfeker Aljamai.

- Alshebini, Mohammed (2000). The Principles of Social, Cultural and Philosophical Education, Cairo: Dar Alfeker Alarabi.
- Shehata, Hassan (2000). The Concept, Functions and Areas of Application of the School Activity, sixth edition, Cairo: Egyptian Lebanese House.
- Shadefat, Hussein, Alziboon, Mohammed (2015). The Obstacles Facing the Jordanian Universities to Play their Role in Promoting The Political Education Concepts, Arab Magazine for Quality Assurance, Yemen, Vol. 8, A (22), p.p 123 - 148.
- Shalabi, Ahmed Ibrahim (2009). The Environmental Human Rights and The Social Studies Curricula, Egypt, The Second Scientific Conference (Human Rights and Social Studies Curriculum), p.p 158 - 174.
- Alsarami, Abdullah (2004). Human His Rights and Freedoms, Dubai: Dar El-Salaam.
- Saqr, Mohammed, and Alsharari Thiab (1433 AH). The Knowledge Level of Al-Jouf University graduators Regarding the Concepts and Issues of Human Rights from an Islamic perspective as a Dimension of Quality Dimensions, Al-Jouf University: Kingdom of Saudi Arabia.
- Altaemyat, Hani Sulaiman (2011). Human Rights and His Basic Freedoms, Jordan: Dar Al-Shorouk for publishing and distribution.
- Alttyar, Ali Abdulrahman (1427 AH). The Human Rights between The Islamic Law and The General International Law, Second Edition, Beirut. Fouad Baino Foundation.
- Abdulatif, Khairi, Yacoob Hussein, and Mohammed Alshami (2002) Scientific Instructions and Applications on Human Rights in Schooling Education, Amman, Jordan: UNRWA.
- Abidat, Thuqan, Ades Abdulrahman, and Abdulhaq Kayed (1989). Scientific Research, Amman: Dar Alfeker for Publication and Distribution.
- Alasaf, Saleh Hamad (1416 AH). Introduction to Behavioral Sciences Researching, Riyadh: Obeikan Library.
- Okasha, Ali Wshehata Wanatour, and Jameel Benoof (1991). the Greeks and Romans, Jordan: Dar Alamal for Publication and Distribution.
- Ali, Saeed Ismail (1997). The Principles of Politics for Education, Cairo: Alam Alkotob.

to the Islamic and Contemporary Challenges Conference, Faculty of Usul Uddin, Al-Azhar University, Gaza.

- Khatab, Mohammed Saleh (1995). A comprehensive study on the Reality of Early Childhood Development in the Middle East and North Africa, Amman: UNICEF.
- Alkhayat, Abdulaziz (1409 AH), The Human Rights and Racial Discrimination, Cairo: Dar El-Salaam.
- Khairy, Manal (2013). The Effectiveness of a Proposed Curricula on Human Rights of Commercial High Schools Students and Its Impact on the Development and Acquisition of Concepts and Issues Related to Human Rights, Arab Studies in Education and Psychology Magazine (ASEP), First Part, A (40), p.p 117- 150.
- Darwish, Abdulmoneim (2007). Metaphysical, The Human Rights Among Theory and Application "Principle View", Cairo: Dar Alnahdha Alarabia.
- Dalo, Burhan Uddin (1989). Egypt and Iraq Civilization, (Economical, Social, Cultural, and Political History), Beirut: Dar Al-Farabi.
- Durant, Wel Wairal (D. T.). The Story of Civilization Encyclopedia "Caesar and Christ, or the Greek Civilization, translated by Mohammad Brown, Vol. (3), Part (1), Beirut: Dar Aljeel for publishing and distribution.
- Alzubidi, Ali, and Hassan Mohammed (2009). Human Rights, Jordan - Amman: National Library Department.
- Zahran, Shahinaz (2012). Ethics in Ancient Egyptian Thought, Cairo: The General Egyptian Book Organization
- Alzahrani, Saud Hussein and Al-Fahad, Abdullah Sulaiman, (1434 AH). Teaching The Principles of Human Rights in the Social Studies Curriculum for the Intermediate Stage Students in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Alkhalid Offset Printing Press.
- Alsahli, Abdullah bin Mohammed (1434 AH) Educating on The Civilian & Political Human Rights in The Light of the Islamic Approach, Riyadh: Alhumaidhi Printing Press.
- Alshamani, Sanad Lafi (1433 AH). Taibah University Students Practicing Their Rights and Duties from their perspective, Saudi Magazine of Higher Education, A (6), p.p 95 - 120.

trends towards it, Arabic Studies in Education and Psychology Magazine (ASEP), Arab Educational League, Second Section, A (33), p.p 205 – 232.
- Burawya, Samia (2012). The contribution of the Arab Charter for Human Rights in the formation of a regional human rights law, Aljinan Human Rights Magazine, Aljinan University, Beirut, A (3), p.p 43 - 48.
- Arab States League (2007). The resolution of the League at the summit level at Riyadh, No. 391, regarding the Tunisian Republic Proposals of developing an educational plan on the human rights principles for the period (2009 - 2014).
- Jarbawi, Ali (2001). Albaanvi in Human Rights Education, Amman - Jordan: UNRWA
- Umm Alqura Newspaper (1412). the Basic Law, volume (3397) on 02/09/1412 AH.
- Jalaa, Muhammad, and Abdulrahman Amal (2006). The Human Rights in The Arab and Muslim religious heritage: a comparative study in the light of international conventions, Cairo: Alam Alkotob.
- Alhariri, Jassim (2006). The Role of The Human Rights Culture in the Democratic Squint and Sustainable Development in the Arab Region, Arab Affairs Magazine, General Secretariat of the Arab States League, GS (125), p.p. 205 – 227.
- Alhousami, Melawah Mufdhi (2011). the degree of Jordan University Commitment to Promote of the Human Rights Concepts Awareness from the Students' Perspective, Educational Science Studies Magazine, Jordan University, Vol. 38, A (2), p.p 778 – 800.
- Hassan Bahi Uddin, and Saeed Mohammed (2003). The Basic Charters of Human Rights, Cairo: Cairo Institute for Human Rights Studies.
- Hussein, Fayez Mohammed (2012). Power, Freedom and Human Rights philosophy, Alexandria: Dar Almatboat Aljameia.
- Alhaqeel, Sulaiman Abdulrahman (1424 AH). The Human Rights in Islam and Responding the Raised Suspicions Around Them, Fourth Edition, Riyadh: Alhumaidhi Printing Press.
- Hilis, Dawood (2007). The Cultural Human Rights among the Islamic Law and International Charters The Reality and Expectations, a submitted study

List of References:

- Ibn Hisham, Abi Mohammed Abdulmalik (1995). The Prophet Prayers and Peace be Upon him Biography, verified by Fathi Anowar Aldaboli, Tanta: Companions Heritage House.
- Abu Saniya, Odah Abdul Wahid (2008). The degree of Educational Sciences College Student Perception at Ghawth International Agency Relief (UNRWA) for the human rights as stated at the Universal Declaration for Human Rights, Irbid Magazine for Researches and Studies, V 12, A 1, P 21-165.
- Abu Talib, Hisham Emad (2010). Evaluation the effectiveness of Education Program on the Human Rights for Intermediate School Students, College of Education Conference at Bur Saeed Quality Standards and accreditation in the open learning in Egypt and the Arab World.
- Ahmed, Saeed Mohammed (1406 AH). Comparison study about the universal declaration about human rights and the texts of the international charter related to the economical, sociological and cultural rights, the attitude of the Islamic Legislation Beirut: Alresala Foundation.
- General Directorate of Education at Riyadh Region (1435 AH). Statistics of Secondary School Stage Teachers at Riyadh City, Information System Branch, Riyadh.
- AL Hussain, Zaid Abdulmohsen (D.T). The Culture of Human Rights – its concept, history and ways of spreading, Kingdom of Saudi Arabia: Human Rights Commission.
- Alentisar, Abdulmajeed (2008), Human Rights Education, Arab Magazine for Human Rights, A (8), P.P 107 – 124.
- Aidi, Asport (1998). The Historical Sense of Universal Declaration for Human Rights, translation by Bahjat Abdulfatah, the International Magazine for social sciences, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), A (158), P.P 30-31.
- Basuoni, Mahmoud (1426 AH). The International Documents concerns to human rights, second edition, Dar Alshrooq: Cairo.
- Bani Faris, Mahmoud, Almosa Jafer, & Ibrahim Samir (2013). The Level of Taiba University Students knowledge of Human Rights concepts and their

The Role of High Schools in Enhancing Human Rights Practices Among Students from Teachers' Perspectives

Dr. Ahmed Abdulaziz Al-Roomi
Department of Fundamentals of Education
College of Social Science,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The present study seeks to explore the role of the school administration, teacher, curriculum, and school activities in the promotion of human rights practices among students. It also investigates the possibility of the existence of statistically significant differences in the Responses of the study sample due to the variables of specialization and years of experience in the field of education.

The researcher has used the descriptive survey approach. The study sample consisted of (461) secondary school teachers in Riyadh. To answer the research questions, the researcher has used a questionnaire as an instrument in the study.

The study has found a number of results, most notably:

- The study sample shows significant agreement on the role of the school administration, the teacher, school curriculum and school activities.
- With regard to promoting human rights practices, the students have given priority to the teachers' role, followed by school curriculum, school administration and school activities, respectively.
- There are significant differences between the study sample responses about the role of each of the school administration, teacher, school activities, in the promotion of human rights practices among students due to the different specializations of respondents and those differences are in favor of natural science specializations.
- There are no statistically significant differences between the study sample responses about the role of curriculum in the promotion of human rights practices among students due to different specializations of respondents.
- There are significant differences between the study sample responses about the role of each of the school administration, teachers, curriculum, school activities, in the promotion of human rights practices among students due to different years of experience of respondents in the field of education.

Kewords: Human Rights - High schools

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي
لدى معلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض

د. عبدالله بن مشبب الأحمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض

د. عبدالله بن مشبب الأحمري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٩/ ٣/ ١٤٣٨هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٥/ ١٤٣٨هـ

ملخص الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، وهي: التعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وتحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، والتعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إجابات أفراد الدراسة يُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

وكان من أبرز النتائج، ما يلي:

أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة.

أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة.

أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لديهم باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخدمة في مجال التعليم.

الكلمات الدالة: الثقافة التنظيمية – الرضا الوظيفي – المعاهد العلمية

المقدمة:

يحظى موضوع ثقافة المنظمة في الفترة الأخيرة باهتمام كبير حيث تُعد الثقافة عنصراً أساسياً في المنظمات المعاصرة مما يفرض على القادة ومديريها أن يفهموا أبعادها وعناصرها الفرعية لكونها الوسط البيئي الذي تعيش فيه المنظمات، والإنسان يتفاعل مع الجماعة في إطار من ثقافة هذه الجماعة ويعمل في المنظمة في إطار جماعة لها ثقافتها، وتعتبر الثقافة التنظيمية انعكاس للثقافة العامة، إذ أن الفرد يأخذ ثقافته من الأسرة ثم المدرسة والجامعة، ثم يأخذ معه كل ما تعلم في المدة السابقة إلى العمل، فيسلك السلوك الذي تعلمه سابقاً ، ثم يتكيف معه فيصبح سلوكه التنظيمي جزء من سلوكه العام ، فالثقافة التنظيمية نتاج ما اكتسبه العاملون من أنماط سلوكية وطرق تفكير وقيم وعادات واتجاهات ومهارات تقنية قبل انضمامهم للمنظمة التي يعملون فيها، ثم تضفي المنظمة ذلك النسق الثقافي لمنسوبيها من خصائصها واهتماماتها وسياساتها وأهدافها وقيمها ما يحدد شخصية المنظمة ويميزها عن غيرها من المنظمات.

فمفهوم ثقافة المنظمة من المواضيع الحديثة التي دخلت إلى كتب الإدارة، ويعكس هذا المفهوم المعرفة والأفكار والقيم لدى مجتمع ما (العميان، ٢٠٠٢، ص ٣١١)، ولا يعتبر إدخال مفهوم الثقافة في الفكر الإداري عملاً حديثاً إلا أنه لم يظهر بشكل واضح إلا مع بداية الثمانيات مع ظهور كتب مثل Search for Excellence الذي قدمه بيترز ووترمان Waterman (Peters &) عام ١٩٨٠ وكتاب Z-Theory الذي قدمه أوتشي Ouchi عام ١٩٨١، (Harrison & Janice، ١٩٩٢، ص ١٤)

فقد أشار كل من الصرايرة (٢٠٠٣) والدويلة (٢٠٠٧م) إلى أن الثقافة التنظيمية لم تحظ بالاهتمام إلا بعد النصف الثاني من القرن العشرين، حيث تناول

الكُتَّاب هذا الموضوع من عدة جوانب باعتبارها إحدى العناصر المهمة لنجاح المنظمات المعاصرة وعاملاً مؤثراً في إدارتها التي تعمل في ظل مفهوم التحول التدريجي نحو العالمية وتحدياتها وصولاً إلى التفوق والتكيف مع المتغيرات البيئية المحيطة، ففي بداية الثمانينات من القرن الماضي ظهرت نظرية تسمى نظرية الثقافة التنظيمية وفحواها أن لكل منظمة ثقافتها الخاصة التي تتكون من الجوانب الملموسة للمنظمة والقيم ثم الافتراضات الأساسية التي يكونها الأفراد حول منظماتهم وبيئتها الخارجية.

لقد أصبحت الثقافة التنظيمية جانباً مقبولاً وذا أولوية في كثير من المنظمات المعاصرة فالكثير من المديرين يعطون الأولوية والاهتمام الكافي للثقافة التنظيمية في منظماتهم لأنهم يعتبرونها من أهم المكونات الأساسية للمنظمة حيث إنها تحدد نجاح المنظمة إلى حد كبير كما أنها تخلق ضغوطاً على الأفراد العاملين بها للمضي قدماً للتفكير والتصرف بطريقة تنسجم وتتناسب معها فقد إدراك كثير من المديرين لأهمية العلاقة بين الثقافة والإدارة خلال الفترة التي برزت فيها اليابان كقوة صناعية عظمى في العالم، فحينما بسطت سيطرتها على الأسواق العالمية، وأسست لها شهرة قوية ارتكزت على الجودة والقيم والخدمات، ربط أغلب علماء الإدارة النجاح الياباني إلى ثقافة المجتمع الياباني، وعليه أصبحت الثقافة أحد المواضيع الساخنة في الإدارة منذ بداية الثمانينات، واتجهت الأنظار نحو اعتبارها مدخلاً أساسياً في دراسة المنظمات وتفسير سلوكها الإداري.

وتعد الثقافة التنظيمية امتداد للثقافة المجتمعية السائدة، وبالتالي فإن سلوك الفرد لا يتولد من فراغ فكري يعيشه، وإنما هو نتاج السلوك المجتمعي سواءً كان سلبياً أو إيجابياً، وكما لكل مجتمع ثقافة فلكل منظمة ثقافة خاصة بها تتطور مع مرور

الوقت، وحتى المنظمات العاملة في المجال نفسه وفي البلد نفسه، تتميز ثقافة كل منها عن الأخرى، بما تشتمل عليه من قيم واعتقادات ومدركات وافتراضات ورموز ولغة وغيرها، (حريم، ٢٠٠٣).

مما سبق يتضح أن الثقافة التنظيمية نتاج ما اكتسبه العاملون من أنماط سلوكية وطرق تفكير وقيم وعادات واتجاهات ومهارات تقنية قبل انضمامهم للمنظمة التي يعملون فيها، ثم تضفي المنظمة مفهوماً ثقافياً جديدا لمنسوبيها من خصائصها واهتماماتها وسياساتها وأهدافها وقيمها مما يحدد شخصية المنظمة ويميزها عن غيرها من المنظمات.

وتلعب الثقافة التنظيمية دورا مهما في الرضا الوظيفي الذي يعد من أهم سمات العصر الحديث حيث تحتاجه جميع المؤسسات والدوائر في القطاعين العام والخاص لمواجهة التحديات ومواكبة المستجدات العالمية المتسارعة فأصبح من غير الممكن أن تعيش أي دولة أو مؤسسة أو دائرة في معزل عن التغيرات المحيطة بها، (الفرحان، ٢٠٠٣).

لقد أصبح موضوع الرضا الوظيفي من الموضوعات التي تحظى باهتمام السلوكيين والإداريين وذلك ببحث الجوانب المختلفة لوسائل ومصادر الرضا لدى الموظف وقياس درجة رضا الأفراد نحو وظائفهم وكذلك بحث أسباب ومصادر عدم الرضا (فلمبان، ١٤٢٩هـ)، حيث يتحقق الرضا من مصادر متعددة مثل: الأجر، ونوع العمل، وفرص الترقي، ونمط العلاقة مع الرئيس، وإدراك الفرد لعدالة العوائد المحققة، كما أن الرضا يتحقق من عوامل داخلية تتعلق بالعمل ذاته؛ وعوامل خارجية، كبيئة العمل، وتؤدي تلك العوامل دوراً أساسياً في شعور الفرد بالرضا عن عمله، أو أنها تعزز من عدم رضاه، (السميح، ٢٠٠٩).

إن الإنسان بطبعه جُبل على العطاء والبذل إذا كان هناك ارتياح نفسي وعدالة وتقدير للذات وخاصة في مجال العمل فالرضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لإنجازه والعكس صحيح، كما أن الرضا الوظيفي يعبر عن مشاعر واتجاهات الفرد نحو المهنة التي يزاولها، فإن كان راضيا سيكون مرتاحاً- وسعيداً في عمله ومحبا له، في حين إن عدم الرضا يؤدي في الغالب إلى السأم، وهبوط دافعية العمل، والتطلع للانتقال إلى بيئة أكثر راحة واطمئنانا وأمانا.

فالرضا الوظيفي يُعد مسألة مهمة للفرد والمجتمع وعامل مهم من العوامل المؤثرة في مدى كفاءة الفرد والمنظمة، فكلما كان المعلم راضياً عن مهنته ومعداً لها كانت العملية التربوية أكثر فاعلية ونجاحا.

وإذا كان هناك اختلاف في شكل أداء المنظمات وطريقتها تبعاً لثقافة كل منظمة، فإن المنظمات التربوية لها ثقافتها الخاصة، فقد ذكر كل من القريوتي (٢٠٠٠)، وملحم (٢٠٠٣)، وشاين (٢٠١١) أن أهمية الثقافة التنظيمية تتضح في المؤسسات التعليمية بشكل أكبر لما لها من انعكاس على البيئة المدرسية من حيث تحصيل الطلاب، وتحقيق الانتماء، وتحقيق ذات العاملين، والعمل بروح الفريق، والتعامل بديمقراطية ما بين العاملين والطلبة والمعلمين أنفسهم مما يُحقق الرضا الوظيفي للعاملين.

كما أن الثقافة التنظيمية تمثل متغيرا مهما في التأثير في رضا العاملين في المنظمات التي يعملون بها وتنبع أهمية الرضا الوظيفي في كونه يعتبر احد مكونات السعادة والرضا عن الحياة والذي تتضح أهميته من خلال العنصر البشري الذي يكون لأفراده مجموعة من الانفعالات والمشاعر إزاء العمل الذي يؤديه، فالرضا الوظيفي يعبر عن درجة من التفاعل التأثيري الذي يجعل الفرد في حالة من الانتعاش المادي

والمعنوي، كما أن للبيئة وظروف العمل، عدم التغيب والتأخر عن العمل، كفاية الإشراف المباشر، طبيعة العمل نفسه، العلاقة مع الزملاء في العمل، تحقيق الأهداف التنظيمية، العدالة و الموضوعية في العمل كلها مؤشرات والتي من خلالها نقيس درجة الرضا الوظيفي، (يونسي، ٢٠١٥).

وتثير مسألة الثقافة التنظيمية اهتمام كثير من صانعي القرار في المعاهد، لما لها من أثر على كثير من المتغيرات، ولذا فقد كان من المهم التعرف على الثقافة التنظيمية السائدة حالياً في المعاهد العلمية والوقوف على طبيعتها وتقديم مقترحات وتوصيات للخصائص الإيجابية المفضلة والسمات التي يجب أن تسود بيئة العمل وتحقق رضا العاملين، فالمعلم جزءٌ أساس من هذه العملية، فقد أضحى الاهتمام بدوره المؤثر متزايدا يوما بعد يوم، وهذا نابع من كون المعهد وحدة تربوية تعمل من أجل بناء كادر قادر على القيام بواجباته تجاه نفسه ووطنه، وهذا لن يتحقق ما لم يكن المعلمون راضون عن عملهم ومقتنعين به.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

تثير مسألة الثقافة التنظيمية اهتمام صانعي القرار خاصة في المنظمات بشكل عام والمنظمات التربوية بشكل خاص، فالثقافة التنظيمية توفر إطاراً لأسلوب العمل، وتُعد من الملامح المميزة للمنظمة عن غيرها من المنظمات، وهي كذلك مصدر فخر واعتزاز للعاملين بها، وخاصة إذا كانت تؤكد قيماً معينة مثل الالتزام والصدق والأمانة، فقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة ملحم (٢٠٠٣)، وبو حمد (٢٠٠٨)، والهاجري (٢٠١٣)، والليثي (١٤٢٨هـ)، أن لهذه الثقافة دوراً بارزاً في التأثير على أداء الأفراد وتوسيع مداركهم حول الأحداث التي تحدث في محيط عملهم.

إلاّ أن علاقة هذه الثقافة بأداء العاملين ورضاهم لا يمكن معالجتها بتصنيف محدد للثقافة التنظيمية، إنما يمكن وصف مجموعة من العوامل المتداخلة مثل القيادة والمرؤوسين والمكونات العامة للثقافة وطبيعة الاتصال داخل المنظمة بحيث تبقى كل الافتراضات التي تفسر هذه العلاقة مفتوحة، مع التسليم بأن هذه الثقافة حقيقية قائمة في كل تنظيم، وتنفرد كل منظمة بخصائص تميزها عن غيرها مستمدة مصادرها من مجموعة الأفكار الاجتماعية في المجتمع التي توفر لأعضائها طرق الفهم وتجعل للعمل طعماً ومعنى من خلال الأفعال والرموز، (الزهراني، ١٤٢٨).

إن الجهود المبذولة من حوافز، زيادة في الأجور، ترقيات لزيادة رضا الأفراد عن وظائفهم ليست كافية لوحدها نظراً لوجود عامل آخر يؤثر في رضاهم ألا هو الثقافة التنظيمية، (عيساوي، ٢٠١٢).

ويعد المعلم هو الركن الأساس في العملية التعليمية التربوية، وهو القيّم الأمين على ثقافة المجتمع وتراثها والمسؤول عن تحديثه وتطويره فنجاح هذه العملية وفشلها يعتمد عليه بشكل أساس، كما يعد الرضا الوظيفي لدى المعلمين من أهم مؤشرات نجاح المعهد كمؤسسة تربوية تعليمية ، حيث يمثل الرضا الوظيفي مجموعة الاتجاهات الايجابية التي يبديها المعلمون نحو العمل بالمعهد، ولا يستطيع المعهد أن يؤدي رسالته على الوجه الأكمل إلاّ إذا كان المعلمون راضين عن عملهم ومقتنعين به.

إن الاستقرار النفسي والأمن الوظيفي للمعلم يدفعه إلى الرضا عن عمله وبالتالي زيادة الانتاجية، فقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي تناولت جوانب العمل والعاملين على وجود علاقة ايجابية بين رضا الفرد عن عمله وبين

ثقافة المؤسسة، فقد أثبتت دراسة البدراني (١٤٢٧هـ)، والشراري (١٤٢٨)، وعيساوي (٢٠١٢)، ويونسي (٢٠١٥)، أن الثقافة التنظيمية تسهم في تعزيز الرضا الوظيفي للعاملين.

أما دراسة أبو بكر (٢٠٠٦) أثبتت وجود علاقة طردية بين ثقافة المؤسسة المنخفضة والرضا الوظيفي التي أثبتت أن مستوى الثقافة التنظيمية المنخفض أدى إلى سوء السلوك التنظيمي مما انعكس على الرضا الوظيفي للعاملين.

وتعد المعاهد العلمية من أبرز مؤسسات التعليم العام التي حظيت بخصوصية في ثقافتها ومنهجها أكدت عليها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، هذه الخصوصية الثقافية أصبحت مصدر فخر للمنتسب لها وجعلت الإقبال عليها في فترات مضت يتجاوز طاقتها الاستيعابية، إلاّ أن الباحث لحظ انخفاض حاد في أعداد طلاب المعاهد العلمية في السنوات الأخيرة حيث تناقص عدد الطلاب في المعاهد العلمي من (٢٨٨٤٧) عام ١٤١٩هـ إلى (١٥٢٣٠) عام ١٤٣٦هـ (تقرير إحصائي غير منشور لإدارة الشؤون الطلابية في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، ١٤٣٦هـ) رغم استمرار الدعم الحكومي المادي والمعنوي للمعاهد العلمية، ومن خلال عمل الباحث في المعاهد العلمية- سابقاً- لحظ في الفترة الأخيرة مطالبات في أروقة المعاهد العلمية وبعض الصحف المحلية بدمجها مع التعليم العام لأسباب كثيرة منها: قلة أعداد الطلاب الملتحقين بالمعاهد لأنه لم يعد لها ثقافة متميزة وهوية واضحة تجذب الطلاب وأولياء الأمور للالتحاق بالمعاهد العلمية، بل وصل الأمر إلى رفع بعض أعضاء مجلس الشورى توصية بدمجها مع التعليم العام، (مجلس الشورى، ١٤٣٤/١٤٣٥هـ)، هذه المطالبات وخاصة من بعض منسوبي المعاهد العلمية أوجدت تساؤلات لدى الباحث هل المعاهد

العلمية لديها ثقافة واضحة ومعلنة تجعلها متميزة؟ أم أن ثقافة منسوبي المعاهد العلمية تغيرت مع الجيل الجديد من الاعتزاز بهوية وثقافة معاهدهم إلى التضحية بها لمصالح خاصة كالنقل وإكمال الدراسات العليا وغيرها، وهل هذه المطالبات تدل على عدم رضا معلمي المعاهد العلمية عن معاهدهم، ونظراً لعدم وجود دراسات علمية تبيّن ثقافة المعاهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية - حسب علم الباحث – ولاهتمام الباحث بهذا الموضوع ذي الطابع الثقافي والقيمي فقد جاءت الحاجة ماسة إلى إبراز واقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية، وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية وتحديد مستوى الرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض.

ثالثاً- أسئلة الدراسة:

تتحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة التالية:

ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلميها ؟

ما مستوى الرضا الوظيفي السائد في المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظر معلميها ؟

ما نوع العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إجابات أفراد الدراسة يُعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

رابعاً- أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، وهي:

التعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

خامساً- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

أهمية علمية، تتمثل في:

أهمية الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي حيث أن دراسة هذين الجانبين من الأهمية بمكان للتعليم العام وبخاصة المعاهد العلمية.

أن هذه الدراسة تجمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد، و تحدد مستوى الرضا الوظيفي لديهم، ومعرفة العلاقة بينهما.

أهمية عملية، تتمثل في:

يُؤَمل الباحث أن تفيد هذه الدراسة القائمين على المعاهد العلمية؛ عند التخطيط لتطوير أداء معلمي المعاهد العلمية والسعي لتحسينها إذا كانت النتائج سلبية أو تطويرها إذا كانت النتائج إيجابية؛ الأمر الذي يحقق الغاية مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.

أنها تفيد في فتح المجال أمام الباحثين للمزيد من الدراسات المتعلقة بتطوير أداء معلمي المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

محاولة لإثراء الميدان التربوي بدراسة عن المعاهد العلمية.

سادساً- حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية وتحديد مستوى الرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى معلمي المعاهد العلمية.

الحدود المكانية: المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية داخل المملكة العربية السعودية، وعددها خمسة معاهد علمية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/٣٧هـ.

سابعاً- مصطلحات الدراسة:

الثقافة: هي: نظام من المعاني المشتركة والتي يشترك فيها مجموعة من الأفراد، والتي تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات، ويتكون هذا النظام من مجموعة الخصائص التي تقدرها المنظمة، ستيفن (Stephen,1998, P572).

وتعرف بأنها: "مجموعة من المعارف والفنون والعادات والتقاليد والأنظمة التي تكتسبها منسوبات المدرسة من البيئة المحيطة بها والتي تؤثر في سلوكهن وممارستهن وفي سير العملية الإدارية والتعليمية، نجلاء نوح (١٤٢٦ هـ، ص ١٥)".

الثقافة التنظيمية: هي: "منظومة المعاني، والرموز، والقيم والمعتقدات، والأعراف، والفلسفة، والتوقعات التنظيمية، والتي تشكل سمة خاصة للتنظيم بحيث تخلق فهما مشتركا بين أعضاء التنظيم حول ماهية التنظيم، والسلوك المتوقع من الأعضاء فيه وتساعد في حل مشكلاتهم"، ملحم (٢٠٠٣ م، ص ١٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة القيم والمعايير والسلوكيات والتصرفات والاشارات وأساليب التعامل والمعاملة التي تصدر عن معلمي المعاهد العلمية

ويلمسها الرؤساء والطلاب والمجتمع الذي تتواجد فيه المعاهد، سواء كان داخل أوقات العمل الرسمي أو خارجه.

الرضا الوظيفي: هو: : "عبارة عن شعور بالارتياح النفسي تجاه العمل والعاملين يظهر من خلال سلوكه الخارجي في حرصه على حسن التعامل وزيادة الإنتاجية، وذلك نتيجة ما يحصل عليه من حوافز مادية ومعنوية من هذه المؤسسة التي يعمل بها"، أبو رحمة (٢٠١٢م، ص ٣٥)، وهذا التعريف يتبناه الباحث.

المعاهد العلمية: هي إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تتولى التعليم في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وتؤهل الدارسين فيها للتخصص في علوم الشريعة الإسلامية واللغة العربية ، والعلوم الاجتماعية ، وتشرف عليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية ، ١٤٢٧هـ ، ص ٧)

الإطار النظري، والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أولاً- مفهوم الثقافة التنظيمية:

الثقافة:

لكل شعب من شعوب العالم تراث فكريّ خاص به، ويعتبرُ من العوامل الرئيسيّة التي تتميّز بها جميع الأمم عن بعضها بعضاً، حيث تختلف طبيعة الثّقافة وخصائصها من مجتمع لآخر، وذلك للارتباط الوثيق الذي يربط بين واقع الأمة، وتُراثها الفكري والحضاري، كما أنّ الثّقافةَ تنمو مع النّمو الحضاريّ للأُمم، ولكنها قد تتراجع مع مرور الوقت؛ بسبب عدم الاهتمام الكافي بها ممّا يؤدي إلى غياب الهوية الثقافية الخاصة بالعديد من الشّعوب.

يُعد مفهوم الثقافة من المفاهيم الشائعة في علم الأنثروبولوجيا حيث تعامل معه علماء الأنثروبولوجيا قبل مائة عام، ومع ذلك فقد اختلفوا في تحديد معناها. وفي عام ١٩٥٢م جمع عالما الأنثروبولوجيا كروبر وكلكهون (Kiukhohn، Kroeber) ما يقارب من مائة وستة وأربعين تعريفاً لمفهوم الثقافة حيث شملت هذه التعاريف حقولاً متعددة مثل التاريخ، علم النفس، علم الوراثة وبعض الحقول الأخرى، وعندما نتكلم عن الثقافة في الأنثروبولوجيا فإننا نشير إلى نماذج من السلوك والتطور الموجود في المجتمع والتي تعكس معلومات وأفكاراً وقيماً وطقوساً لهذا المجتمع، (هيجان، ١٤١٢هـ، ص١١).

الثقافة في اللغة: ثقف الشيء ثقفاً وثقافاً وثقوفة: حذقه، ورجل ثقف: حاذق فهم، وتدل على سرعة الفهم والتعلم، (ابن منظور، ٢٠٠٥، ج٣، ص ٢٨).

وفي الاصطلاح: "الإحاطة بالعلوم والفنون وبشؤون الحياة والناس". (مصطفى وآخرون، ١٩٩٣، ص ٩٨).

ويعرفها بيومي(١٩٨٣ م، ص ٣٥) بأنها "ذلك الكل المركب الذي يحتوي على المعرفة والاعتقاد والفن والأخلاق والقانون والعادات والتقاليد ، وأي قدرات أخرى تكتسب بواسطة الإنسان باعتباره عضو المجتمع " .

وقدم روبيرت(Ropert، 1998، 618 ; p) تعريفاً للثقافة بأنها: القيم المشتركة والمعايير التي توجد في المنظمة والتي يتعلمها الأعضاء الجدد ، وهي بذلك تتضمن المعتقدات السائدة والمشاعر وأنماط السلوك التي تنبع من عملية تاريخية يتم من خلالها نقل القيم والمعايير عبر الأجيال.

يتميز هذا التعريف بأنه يتضمن الجانب العلني للثقافة وهو أنماط السلوك، وكذلك الجانب غير العلني وهو القيم والمعايير والمعتقدات، كما أنه تضمن التركيز على عملية النشأة الاجتماعية وانتقال الثقافة عبر الأجيال ، كما أوضح وظيفة الثقافة التنظيمية كإطار مرجعي للسلوك.

فمفهوم الثقافة متعدد وشائع الاستعمال، فالثقافة هي السلوك المكتسب ويتضمن كل الأساليب المألوفة والأفكار والقيم التي يمارسها الناس ويحرصون عليها كأعضاء في مجتمع منظم، والثقافة بطبيعتها لا تتجلى لنا كظاهرة إلاّ بعد إدراك تأثيراتها.(بو حمد، ٢٠٠٨)، بينما يرى جرينبرج وبارونو (٢٠٠٤، ص ٦٢٧) أنها: "إطار معرفي مكون من الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك والتوقعات التي يتقاسمها العاملون في المنظمة". لذا فالقيم التنظيمية تؤدي دورًا هامًا في الحفاظ على هوية المنظمة ورسالتها.

وتعرفها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO بأنها:

"مجموع النشاط الفكري و الفني و ما يتصل بهما من المهارات، أو ما يعين عليهما من الوسائل، فهي موصولة بالروابط و في جميع أوجه النشاط الاجتماعي

الأخرى، مؤثرة فيها متأثرة بها، معينة عليها، مستعينة بها" https://thlal.wordpress.com

وتعرفها المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة ISESCO بأنها:

"الوعاء الحضاري الذي يحفظ للأمة وحدتها، و يضمن تماسكها، و يكسبها السمات الفكرية المميزة، فهي رمز هويتها، وركيزة وجودها، وهي جماع فكرها، وخلاصة إبداعها، ومستودع عبقريتها، وهي مصدر قوتها، ومنبع تميزها بين الأمم" https://thlal.wordpress.com

وتعرفها منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة UNESCO ، بأنها:

"مجمل السمات الروحية و المادية و الفكرية و العاطفية التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، و هي تشمل الفنون و الآداب و طرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ، و نظم القيم و التقاليد، و المعتقدات، و التي تجعل منها كائنات تتميز بالإنسانية المتمثلة في العقلانية و القدرة على النقد و الالتزام الأخلاقي، و عن طريقها نهتدي إلى القيم و نمارس الخيار، و هي وسيلة الإنسان للتعبير عن نفسه، و التعرف على ذاته كمشروع غير مكتمل ، و إلى إعادة النظر في إنجازاته و البحث عن توازن مدلولات جديدة، إبداع أعمال يتفوق فيها على نفسه". http://www.unesco.org

فالثقافة التنظيمية هي امتداد لكلمة ثقافة المستمدة من علم الانثروبولوجي والاجتماع، حيث تم إدخال هذا المفهوم إلى العلوم الإدارية كما سبق توضيحه مع بداية الثمانيات، ولقد تعددت التعاريف التي تعرضت لمفهوم الثقافة التنظيمية، وفيما يلي يسعى الباحث إلى وضع تعريف للثقافة التنظيمية.

الثقافة التنظيمية

أما مفهوم الثقافة التنظيمية فلقد ظهر في الأساس من أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمي وهذا يرجع إلى ظهور المنظمات الحديثة وتزايد مشكلتها التنظيمية. ولم يتوصل علماء التنظيم إلى تعريف محدد لمفهوم الثقافة التنظيمية وإنما طوروا كثيراً من التعاريف التي يغلب عليها التداخل وإن كان بعضها يكمل بعضاً، وقد استخدم مفهوم الثقافة التنظيمية كمظلة تؤوي الكثير من المفاهيم الإنسانية مثل القيم والنماذج الاجتماعية والقيم الأخلاقية والتكنولوجية وتأثيراتها (هيجان، ١٤١٢هـ: ١١)، لذا يعرض الكثير من الكتاب والباحثين للثقافة التنظيمية العديد من التعاريف والمصطلحات على اختلاف صيغها

فيعرفها الكبيسي (١٩٩٨م، ص٧٠) الثقافة التنظيمية بأنها "مجموعة من المعاني المشتركة والتي تشمل القيم والاتجاهات والمشاعر التي تحكم سلوك أفرادها".

إلا أن القريوتي (٢٠٠٠م: ٢٨٦) يرى أن الثقافة التنظيمية منظومة المعاني والرموز والمعتقدات والطقوس والممارسات التي طُورّت مع الزمن وأصبحت سمة خاصة للتنظيم والسلوك المتوقع من الأعضاء.

ويضيف الصرايرة (٢٠٠٣ م، ص ١٩٠) بأنها: "الأنماط الإدارية أوهي الطريقة التي يقوم بها الأفراد أو المنظمات بإنجاز أعمالهم وقد تسمى أيدولوجيات سائدة في المنظمة" .

فالثقافة التنظيمية تشمل مجموعة من القيم التي يؤمن بها الأفراد ويمارسونها داخل المنظمة مثل: القوة، المكافأة، الفاعلية، الكفاءة، العدالة، فرق العمل، النظام، فهذه الممارسات هي التي تحكم سلوكهم وتؤثر على أدائهم للأعمال المنوطة بهم. وهذه القيم .

ويقصد كاو kao (٢٠٠٥، ص ٢٧٧)، بالثقافة التنظيمية " نمط المعتقدات والمزاعم والأفكار والفلسفات والأيدولوجيات التي قامت مجموعة ما باختراعها وتبنيها والاتفاق والإجماع بشأنها سواء كان إجماع غير رسمي من خلال القواعد والسلوكيات الغير مكتوبة وهو ما يعرف بالعرف السائد في بيئة عمل ما ، وبذلك تكون الثقافة التنظيمية يمكن تبنيها ونقلها وتوارثها من جيل إلى جيل جديد".

ومن العرض السابق نلاحظ عدم وجود اتفاق على تعريف محدد للثقافة التنظيمية، وربما كان السبب الأساسي هو أن كل باحث قد نظر إلى الثقافة التنظيمية من وجهة نظر مختلفة عن الآخر، إلا أن هناك بعض نقاط الاتفاق التي اجتمعت عليها التعريفات المختلفة، وهذه النقاط تمثل خصائص أساسية للثقافة التنظيمية سيتحدث عنها الباحث في موضوع خصائص الثقافة التنظيمية.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن يستنتج الباحث أن الثقافة التنظيمية هي مجموعة السلوكيات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد داخل المنظمة ويؤمنون بها ثم يدافعون عنها فيما بعد وتصبح جزءا من مكوناتهم الفكرية التي تحركهم في تحقيق أهدافهم الخاصة وأهداف المنظمة ككل.

أهمية الثقافة التنظيمية:

تعد الثقافة التنظيمية عنصر من العناصر التي تشكل هوية المنظمة والتي تتشكل في طريقة التفكير وأسلوب أداء العمليات، ليكتسب الأعضاء الجدد الثقافة التنظيمية ويتحقق الانتماء وضمان البقاء في المنظمة.

ويرى كل من العبادلة (٢٠٠٣ م) وأمل الفرحان (٢٠٠٣ م) أن ثقافة المنظمة لها تأثير مباشر على تصرفات الأفراد فهي التي تحدد مبادئ المنظمة وأنظمتها الأساسية والسلوكيات المقبولة وغير المقبولة والقوانين التي تحكم تسلسل السلطة وإصدار الأوامر والأنظمة الرسمية وغير الرسمية التي تحكم التصرفات في

المواقف المختلقة واتجاهات القادة وتصرفاتهم في المواقف التي لا تحكمها معايير واضحة بالإضافة إلى ذلك أشكال الاتصال المتبعة ونظام المكافأة كما أنها لها تأثير على وضع استراتيجيات وأسلوب تنفيذها.

ويضيف العبادلة (٢٠٠٣ م : ٣٦) أنه وعلى الرغم من أهمية تطوير الثقافة التنظيمية وإعادة الهندسة فيها ، إلا أن القادة لا يدركون أهمية ذلك لأن العديد منهم لا يعلمون مدى تأثير هذه القيم على أداء المؤسسات ، مما يوضح العلاقة القوية بين الثقافة التنظيمية ومستوى أدائها ويحمل القادة المسؤولية في تبصير العاملين بالقيم المؤسسية ، وتشكيل هذه القيم والإعلان عنها والدعوة للتمسك بها واستعراض القيم ومراجعتها وتنقيحها.

إن الكثير من المديرين في هذه الأيام يعطون الأولوية والاهتمام الكافي للثقافة التنظيمية في منظماتهم لأنهم يعتبرون الثقافة أصل هام في نجاح العمل وتحديد هوية المنظمة وفي سلوك العاملين ، ويرى عدد من الباحثين ومنهم الرخيمي (١٤٢١م) والعميان (٢٠٠٢م) إن الثقافة التنظيمية تكتسب أهميتها في المنظمات من عدة أوجه ، يلخصها الباحث في النقاط التالية :

أنها بمثابة دليل للإدارة والعاملين ، تشكل لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب إتباعها والاسترشاد بها.

أن الثقافة تلعب دورًا كبيرًا في مقاومة من يهدف إلى تغيير أوضاع الأفراد في المنظمات من وضع إلى أخر.

أنها إطار فكري يوجه أعضاء المنظمة الواحدة وينظم أعمالهم ، وعلاقاتهم ، وإنجازاتهم.

أنها تساعد في التنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات، فمن المعروف أن الفرد عندما يواجهه موقفًا معينًا أو مشكلة معينة فإنه يتصرف وفقًا لثقافته، أي أنه بدون معرفة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التنبؤ بسلوكه.

أنها مصدر فخر واعتزاز للعاملين بها، وخاصة إذا كانت تؤكد قيما معينة مثل الابتكار، والتميز والريادة، والتغلب على المنافسين.

أن الثقافة القوية تعتبر عنصرا فاعلا ومؤيدا للإدارة، ومساعدا لها على تحقيق أهدافها وطموحاتها.

أن الثقافة القوية تعتبر ميزة تنافسية للمنظمة إذا كانت تؤكد على سلوكيات خلاقة كالتفاني في العمل ولكنها قد تصبح ضارة إذا كانت تؤكد سلوكيات روتينية، كالطاعة العمياء، والالتزام الحرفي بالرسميات.

أن ثقافة المنظمة تعتبر عاملاً مهماً في استجلاب العاملين الملائمين فالمنظمات الرائدة تجذب العاملين الطموحين. والمنظمات التي تبني قيم الابتكار والتفوق وتستهوي العاملين المبدعين، والمنظمات التي تكافئ التميز والتطوير ينضم إليها العاملون المجتهدون الذين يرتفع لديهم دافع ثبات الذات.

أنها تعتبر عنصراً جذرياً يؤثر على قابلية المنظمة للتغيير وقدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها. فكلما كانت قيم المنظمة مرنة ومتطلعة للأفضل، كانت المنظمة أقدر على التغيير وأحرص على الإفادة منه، ومن جهة أخرى كلما كانت القيم تميل إلى الثبات والحرص والتحفظ قلت قدرة المنظمة واستعدادها للتطوير.

مصادر الثقافة التنظيمية:

إن ثقافة المنظمة تتمثل في العديد من المصادر التي تساهم في تكوين وتشكيل هذه الثقافة بحيث تطبعها بطابعها الخاص، وتعبر عنها، والمراد بمصادر ثقافة المنظمة رموزها المستخدمة بين الأفراد العاملين، وتأثير ذلك في أدائهم، وفعاليتهم

إيجابا، أو سلباً، حيث تُعد المعتقدات، والقيم، الأنظمة الاجتماعية، والسياسية، والبيروقراطية، واللوائح الداخلية لكل مجتمع من المصادر الأساسية التي تنبع منها الثقافة بصفة عامة، وتنتشر الثقافة التنظيمية بين العامين من خلال وسائل وقنوات متعددة، حيث يرى نيلسون وكويك (Nelson & Quick. 1999) وهوي وميكسل (Hoy & Miskel. 2001) والمرسي (٢٠٠٨) أن الثقافة التنظيمية تتضمن مصادر متعددة يمكن إيرادها كالآتي: الأساطير، القصص والحكايات، الطقوس واحتفالات المناسبات، العادات والتقاليد والأعراف، البطولات، والرموز الاجتماعية، المجاز والطرائف، والنكت، والألعاب، التصرفات الشخصية للأفراد: وهي التي تعكس قيم المؤسسة وثقافتها.

ويرى الباحث أن الثقافة تنتقل إلى العاملين في عدة أشكال، وأكثر تلك الأشكال القصص، والطقوس، والرموز المادية، واللغة.

أنواع الثقافة التنظيمية:

يشير كثير من كتاب الإدارة إلى تقسيم الثقافة إلى عدة أنواع، ويُعتبر" جون كوتر " وزميله من أول من قاما بدراسة أثر ثقافة الشركة على أدائها وقاما بتصنيف ثقافة المنظمة إلى أربعة أنواع كما بينها الهواري (٢٠٠٢، ص ٢٩٨)، وهي: -

ثقافة القوة (Power Culture) يُركز هذا النوع من الثقافة التنظيمية على الاتجاه، الحسم، الإرادة.

ثقافة النظم والأدوار (Role Culture) يُركز هذا النوع من الثقافة التنظيمية على النظام، والاستقرار، والرقابة.

ثقافة التعاطف الإنساني (Support Culture) يُركز هذا النوع من الثقافة التنظيمية على التعاطف، والعلاقات، والخدمة.

ثقافة الإنجاز (Achievement Culture) يُركز هذا النوع من الثقافة التنظيمية على النجاح، والنمو، والتميز.

بينما ذكر السواط والعتيبي (١٤١٩هـ، ص٦٣، ٦٢) وحجازي (٢٠٠١) أن الثقافة التنظيمية تنقسم إلى:

الثقافة البيروقراطية (Bureaucratic Culture) تحدد السلطة والمسؤوليات ويأخذ تسلسل السلطة بالشكل الهرمي في نقل المعلومات وتعتمد على التحكم والالتزام.

الثقافة الإبداعية (Innovative Culture) ويتميز بوجود بيئة عمل تساعد على الإبداع ويتسم أفرادها بحب المخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.

الثقافة المساندة (Supportive Culture) تتسم بيئة العمل بالصداقة ومساعدة العاملين والعمل في انسجام ومؤازرة وتعمل المنظمة على خلق جو من الثقة والمساواة والروح الودية والتركيز على الجانب الإنساني في العمل

ثقافة العمليات (Process culture) يتم التركيز على إنجاز العمل وليس النتائج التي يحققها فيسود الحذر بين أعضاء التنظيم وتقل الرغبة في المخاطرة والفرد الناجح هو الذي يكون أكثر تنظيما ودقة في العمل.

ثقافة المهمة (Task Culture) وتكون موجهة نحو تحقيق الهدف وإنجاز العمل والتركيز على النتائج كما تعطي أهمية خاصة لاستخدام الموارد بطريقة مثالية لتحقيق أفضل النتائج فهي تركز على الخبرة التي تلعب دورا بارزا في صناعة القرار

.

ثقافة الدور (Role Culture) وتؤكد هذه الثقافة على نوعية التخصصات الوظيفية وعلى الأدوار الوظيفية أكثر من الأفراد وتعطي أهمية كذلك للقواعد والأنظمة.

أما أبو بكر (٢٠٠٠) والعميان (٢٠٠٢) وبوشنافة وبوسهمين (٢٠٠٥) فذكروا أن هناك نوعان من الثقافة :

ثقافة قوية: تعرف الثقافة القوية بأنها " الحد الذي يجعل الأعضاء يتبعون ما تمليه عليهم الإدارة " ويمكن القول أن ثقافة المنظمة قوية في حالة كونها تنتشر وتحظى بالثقة والقبول مع جميع أو معظم أعضاء المنظمة ويشتركوا في مجموعة متجانسة من القيم والمعتقدات والتقاليد والمعايير التي تحكم سلوكياتهم واتجاهاتهم داخل المنظمة ومما يجعل الثقافة قوية كون القيم الأساسية قوية ويشترك فيها العاملون، وتتميز بالثقة، والألفة والمودة، والتشجيع والتحفيز، وتنبثق عن طبيعة رسالة المنظمة، وإرساء تصميم تنظيمي من شأنه أن يحفز الموظفين على بذل أفضل ما لديهم، وتعتمد الثقافة القوية على عنصر الشدة و عنصر الإجماع، ومن هنا تبرز أهمية ظهور ثقافة تنظيمية قوية تعمل على الوحدة التنظيمية، فالثقافة القوية لا تسمح بتعدد ثقافات فرعية متباينة، لأنه إذا لم تثق الثقافات الفرعية المتعددة الموجودة في المنظمة في بعضها البعض، ولم تتعاون فإن ذلك سيقود إلى صراعات تنظيمية وبالتأكيد ستؤثر على الفاعلية والأداء للمنظمة.

ويرى حريم (٢٠٠٣، ص ص ٢٧٤، ٢٧٥) أن الثقافة القوية تعزز وتقوي الثبات في سلوك الأفراد وتحدد السلوك المقبول وهذا يؤدي إلى نوع من الرقابة الضمنية التي تحقق الثقافة القوية ونتيجة لذلك تقل الحاجة إلى الوسائل الهيكلية والرقابية في المنظمة، والرقابة التي تحققها الثقافة القوية هي رقابة العقل

والروح والجسد، ونتيجة لذلك يقل اهتمام الإدارة لوضع الأنظمة والتعليمات الرسمية لتوجيه السلوك، ويتميز العاملون في الثقافة القوية بدرجة عالية من الالتزام والانتماء للمنظمة مما يزيد إخلاصهم وولائهم الشديد للمنظمة.

الثقافة الضعيفة: هي التي لا يتم اعتناقها بقوة من أعضاء المنظمة ولا تحظى بالثقة والقبول الواسع من معظمهم، وتفتقر المنظمة في هذه الحالة إلى التمسك المشترك بين أعضائها بالقيم والمعتقدات، وهنا سيجد أعضاء المنظمة صعوبة في التوافق والتوحد مع المنظمة أو مع أهدافها وقيمها، وفي حالة الثقافة الضعيفة يحتاج العاملون إلى التوجيهات وتهتم الإدارة بالقوانين واللوائح والوثائق الرسمية المكتوبة، كما تتجسد في نظم الإدارة الأوتوقراطية ونمط الإدارة العائلي والسياسي وفيها تنخفض الإنتاجية ويقل الرضا الوظيفي لدى العاملين، كما قد يتم فيها الشعور بالغربة عن الثقافة والمجتمع والمحيط وهي ظاهرة الاغتراب الاجتماعي، حيث تبدو القيم والمعايير الاجتماعية السائدة عديمة المعنى للفرد، ويشعر الفرد بالعزلة، كما أن الأفراد يسيرون في طرق مبهمة غير واضحة المعالم ويتلقون تعليمات متناقضة وبالتالي يفشلون في اتخاذ قرارات مناسبة لقيم واتجاهات الأفراد العاملين.

وأضاف سالم (٢٠٠٦م) وقاسمي (٢٠٠٣م) نوعين أخرين هما :الثقافة المثالية والثقافة التكيفية (الموقفية).

الثقافة المثالية: يرى كل من دراكر وأوتشي ووترمان (Waterman, Ouchi Drucker, ضرورة وجود ثقافة منظمية مثالية ووحيدة، والتي تميز أحسن المنظمات الناجحة، هذه الثقافة يجب أن تمتلكها كل المنظمات الراغبة في النجاح، ويرجع أصول هذا النوع من الثقافة التنظيمية إلى الأمريكي فريدريك تايلور (Frederick

Taylor) حيث اعتبر أنه من المناسب لكل مهمة تحديد أحسن طريقة للأداء وقد كان يبحث عن الطريقة المثلى لتحسين الأداء.

الثقافة التكيفية (الموقفية) : يقترح بعض الباحثين أمثال كالورى (Calori) و دراكر (Drucker) مدخل موقفي للثقافة أي ضرورة تكيف الثقافة التنظيمية مع الظروف البيئية، ذلك أن اختبار ثقافة تنظيمية جيدة يتوقف على الظروف التي تمر بها المنظمة وفق اختيار مبدأ (Fit way) ذلك أنه لا توجد ثقافة مثالية تصلح لكل المنظمات وفي كل الظروف البيئية.

خصائص الثقافة التنظيمية:

هناك مجموعة من الخصائص التي تتصف بها ثقافة المنظمة، فقد اتفق أبو بكر (٢٠٠٢ م) والعميان (٢٠٠٢) على عدة خصائص للثقافة وهي :

أنها عملية مكتسبة أي تكتسب من خلال التفاعل والاحتكاك بين الأفراد في بيئة العمل، وقد تكتسب الثقافة في المدرسة والعمل، وعندما يكتسبها الفرد في المنظمة تصبح جزء من سلوكه ومن خلال الثقافة نستطيع أن نتنبأ بسلوك الأفراد معتمدين على ثقافتهم.

أنها عملية إنسانية حيث يعتبر الإنسان هو المصدر الرئيسي لها أي أنها من صنعه وبدونه لا تكون هناك ثقافة.

وانفرد أبو بكر (٢٠٠٢ م، ص ٤٠٧) ببعض الخصائص وهي:

أنها نظام تراكمي ومستمر حيث أن كل جيل من أجيال المنظمة يعمل على تسليمها للأجيال اللاحقة فهي تعلم وتورث جيلا بعد جيل.

أنها نظام مركب يتكون من مجموعة من المكونات أو الأجزاء الفرعية المتفاعلة فيما بينها في تكوين ثقافة المنظمة وتشمل العناصر التالية.

أنها نظام متكامل فأي تغيير بأحد الجوانب لا يلبث أن ينعكس على باقي المكونات فيجب الانسجام بينهما.

أن لها خاصية للتكيف حيث تتصف بالمرونة والقدرة على التكيف مع ما يحدث لبيئة المنظمة من تغيير.

وأضاف حريم (٢٠٠٣ م، ص ٢٦٢) أن ثقافة المنظمة تتضمن أبعادا وخصائص رئيسة ترتبط ببعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض، وتختلف من منظمة لأخرى، أهمها: المبادرة الفردية، التسامح مع المخاطرة، التوجيه، التكامل، دعم الإدارة، الرقابة، الهوية، نظم العوائد، التسامح مع الصراع، أنماط الاتصالات.

ومن العرض السابق يلاحظ عدم وجود اتفاق على الخصائص الأساسية للثقافة التعريفية وربما السبب أن كل باحث قد نظر إلى خصائص الثقافة التنظيمية من وجهة نظر مختلفة عن الآخر، ويلخص الباحث أن أهم النقاط التي تحدد خصائص الثقافة التنظيمية في:

أنها ترتبط بالجماعة في المنظمة، فلا تكون الثقافة في فرد ولكن لابد من وجود جماعة تربطها ثقافة ما .

أنها مشتركة، فالأساس في الثقافة أن تكون مشتركة بين أغلب أفراد المنظمة.

أنها مكتسبة فهي ترتبط بعملية التكيف الاجتماعي.

أنها متشابكة فكل أجزاءها ترتبط بقوة بالأجزاء الأخرى.

أنها ظاهرة اجتماعية النشأة ، ترتبط بالتفاعل بين أعضاء المنظمة من جانب والبيئة المحيطة من جانب أخر .

أنها ظاهرة ترتبط بالزمن فالثقافة لا توجد في لحظة بل أنها تتكون على مر فترات زمنية.

أن جوهر الثقافة التنظيمية هو مجموعة الافتراضات الأساسية والقيم ومعايير السلوك.

وظائف الثقافة التنظيمية :

تمثل ثقافة المنظمة المحرك الأساسي لنجاح أي منظمة ، فهي تلعب دورا كبيراً في تماسك الأفراد والحفاظ على هوية الجماعة ذلك أنها أداة فعالة في توجيه سلوك العاملين ومساعدتهم على أداء أعمالهم بصورة أفضل اعتمادا على القواعد واللوائح غير الرسمية التي تعتبر مرشدا لكيفية التصرف : في مختلف المواقف ، فهي تؤدي عدة وظائف مهمة فقد اتفق كل من حريم (٢٠٠٣) ، وجرينبرج وبارنو (٢٠٠٤) ، وسالم (٢٠٠٦) على بعض هذه الوظائف الأساسية منها :

تعطي أفراد المنظمة هوية تنظيمية فمشاركة العاملين نفس المعايير والقيم والمدركات يمنحهم الشعور بالتوحد ، مما يساعد على تطوير الإحساس بغرض مشترك.

تدعم استقرار المنظمة كنظام اجتماعي وتمكنها من البقاء و التكيف مع بيئتها الخارجية.

تدعم وتوضح معايير السلوك :وتعد هذه الوظيفة ذات أهمية خاصة بالنسبة للموظفين الجُدد ، كما أنها مهمة بالنسبة لقدامى العاملين أيضًا ، فالثقافة تقود أقوال وأفعال العاملين ، مما يحدد بوضوح ما ينبغي قوله أو عمله في كل حالة من الحالات ، وبذلك يتحقق استقرار السلوك المتوقع من الفرد في الأوقات المختلفة.

ويتفق كل من وجرينبرج وبارنو (٢٠٠٤) ، وسالم (٢٠٠٦) على وظيفة واحدة ، وهي :

تقوية الالتزام برسالة المنظمة: إن تفكير الناس عادةً ينحصر حول ما يؤثر عليهم شخصيًا إلا إذا شعروا بالانتماء القوي للمنظمة بفعل الثقافة العامة المسيطرة، عند ذلك يشعرون أن اهتمامات المنظمة التي ينتمون إليها أكبر من اهتماماتهم الشخصية، ويعني ذلك أن الثقافة تذكرهم بأن منظمتهم هي أهم شيء بالنسبة لهم.

بينما انفرد سالم (٢٠٠٦) ببعض هذه الوظائف منها:

تعزيز التكامل الداخلي بين أفراد المنظمة من خلال الاتصال والعمل معا بفاعلية.

تحقيق التكيف بين العاملين في المنظمة والبيئة الخارجية ذات الصلة.

القيام بدور المرشد للأفراد والأنشطة في المنظمة لتوجيه الفكرة والجهود نحو تحقيق أهداف المنظمة ورسالتها.

تحديد أسلوب وسرعة استجابة أفراد المنظمة لتحركات المنافسين واحتياجات العملاء، بما يحقق للمنظمة تواجدها ونموها.

ثانياً- الرضا الوظيفي:

مفهومه:

انبثق الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي للعاملين في أي منظمة من الافتراض القائل بان الشخص الراضي عن عمله أكثر إنتاجية من زميله غير الراضي، ولازال هذا الافتراض قائما رغم تضارب نتائج الدراسات في هذا المجال، كما إن الرضا الوظيفي للعاملين في أي منظمة يعتبر من مكونات بيئة العمل الرئيسية ومن العوامل الأساسية المحددة للمناخ التنظيمي الجيد وينظر إليه كمؤشر هام على فعالية المنظمة بشكل عام.

والرضا الوظيفي هو ليس حالة ثابتة Static بل هو متغير Dynamic من حين لآخر أو قد يكون مرضيا عنه في وقت معين لا يعني بالضرورة أن يكون كذلك في كل الأوقات والأوضاع الأخرى (Davis, 1998).

لقد اختلف الباحثون والمهتمون في تحديد مفهوم الرضا الوظيفي أو ما يعرف أحياناً بالرضا عن العمل ولم يتفقوا على تعريف محدد للرضا الوظيفي شانه في ذلك شأن بقية مصطلحات العلوم الاجتماعية بصورة عامة.

فيُعرف الرضا لغة: بأنه: ضد السخط أي الكراهية للشيء، والرضا بمعنى ارتضاه ربه له أهلا ورضى الله عنه أحبه وأقبل عليه. ومثله: رضيت **الشيء**، وارتضيته، **فهو** مرضي. (ابن منظور، ٢٠٠٥، ج١٤، ص ٣٢٣).

وفي الاصطلاح عُرف بأكثر من تعريف: فيعرفه العديلي (١٤٠١هـ، ص١٤) بأنه: الشعور النفسي بالقناعة والارتياح والسعادة لإشباع الرغبات والحاجات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة و الولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤشرات الأخرى ذات العلاقة.

ويعرفه الفالح (٢٠٠١م، ص ٧١) بأنه "شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أدائه لعمله ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد وما يحصل عليه فعلاً في هذا العمل"

ويرى لوك (Lok) بأنه يتمثل في ردود الفعل العاطفية للفرد تجاه وظيفة معينة، أو هو حالة عاطفية ايجابية ناتجة عن إدراك الفرد بان وظيفته تسمح له بتحقيق قيم العمل الوظيفي الهامة في نظره، (الشرايدة، ٢٠٠٩، ص ٦٤).

وأخيراً يعرفه أبو رحمة (٢٠١٢م، ص ٣٥) بأنه: "عبارة عن شعور بالارتياح النفسي تجاه العمل والعاملين يظهر من خلال سلوكه الخارجي في حرصه

على حسن التعامل وزيادة الإنتاجية، وذلك نتيجة ما يحصل عليه من حوافز مادية ومعنوية من هذه المؤسسة التي يعمل بها"

ومن خلال ما سبق فالرضا الوظيفي هو حالة السعادة التي يكون عليها الفرد في عمله وشعوره بالراحة بين ما يتوقعه وما يحصل عليه لإشباع حاجاته وبالتالي تحقيق فعالية في الأداء ينتج عنه تحقيق أهداف المنظمة بصفة عامة.

أهمية الرضا الوظيفي:

يُعد الرضا الوظيفي من المواضيع التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمفكرين، حيث يُعد غالباً مؤشر على فاعلية الإدارة، فكلما كان الرضا مرتفع كانت النتائج المرغوبة إيجابية، حيث أثبتت كثير من الدراسات العديدة في مجال الرضا الوظيفي والتي استعرضها الباحث أن الرضا المهني المرتفع للعاملين غالباً ما يزيد الإنتاجية ويقلل معدل دوران العمل، ويخفض نسبة الغياب ويرفع معنويات العاملين، ويجعل الحياة ذات معنى أفضل عند الأفراد، ومن الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي ما يلي:

إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات المختلفة.

إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية المختلفة.

إن الفرد الذي يحصل على درجات الرضا الوظيفي مرتفعة يكون أكثر رضا في عمله، ومع عائلته، وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.

إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم، يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.

هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج، (البدراني، ١٤٢٧هـ، ص ص ٣٦، ٣٥)

وقد أشارت السلوم (١٤٢٢هـ، ص ٣٢) إلى أن دراسة الرضا الوظيفي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للإدارة فعن طريق دراسة الرضا الوظيفي تتعرف على مشاعر الأفراد واتجاهاتهم المتعددة نحو مختلف جوانب العملية الإدارية، ويتم بذلك التعرف على جوانب القصور ومحاولة تلافيها .ويتم أيضاً معرفة المشكلات التي تهم العاملين لوضع الحلول المناسبة التي تكفل للمنظمة التقدم وزيادة الإنتاجية.

لذا فالرضا الوظيفي يُعد أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمختلف المستويات الإدارية، حيث يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج وهو في نهاية المطاف ما تنشده المنظمة بغض النظر عن طبيعة نشاطها.

خصائص الرضا الوظيفي:

ذكر كل من: الأعرجي (٢٠٠٧م)، والصبحي (١٤١٣)، وكامل والبكري (١٩٩٠)، والقبلان (١٩٨١)، عدداً من خصائص الرضا الوظيفي لخصها الباحث في النقاط التالية:

تعدد المفاهيم: تعددت التعريفات وتباينت حول الرضا الوظيفي لسبب اختلاف وجهات النظر بين العلماء الذين تختلف مداخلهم وتوجهاتهم حول الرضا الوظيفي وهذا يشير إلى عدم وجود اتفاق عام حول تعريف الرضا الوظيفي.

النظر إلى الرضا الوظيفي على انه موضوع فردي: غالبا ما يتم النظر إلى الرضا الوظيفي على انه موضوع فردي لذا فان ما يمكن ان يكون رضا لشخص قد يكون

عدم رضا لشخص آخر، فالإنسان مخلوق معقد ليه حاجات ودوافع متعددة ومختلفة من وقت إلى أخر وقد انعكس هذا كله على تنوع طرق القياس المستخدمة.

الرضا الوظيفي يتعلق بالعديد من الجوانب المتداخلة للسلوك الإنساني: نظرا لتعدد وتعقيد وتداخل جوانب السلوك الإنساني تتباين أنماطه من موقف إلى أخر ومن دراسة إلى أخرى وبالتالي تظهر نتائج متناقضة ومتضاربة للدراسات التي تناولت الرضا لأنها تصور الظروف المتباينة التي أجريت في ظلها تلك الدراسات.

الرضا الوظيفي حالة من القناعة والقبول: يتميز الرضا الوظيفي بأنه حالة من القناعة والقبول ناشئة عن تفاعل الفرد مع العمل نفسه ومع بيئة العمل وعن إشباع الحاجات والرغبات والطموحات ويؤدي الشعور بالثقة في العمل والولاء والانتماء له وزيادة الفاعلية في الأداء لتحقيق أهداف المنظمة.

يتميز الرضا الوظيفي بخاصية الارتباط بسياق تنظيم العمل والنظام الاجتماعي: فهو يُعد محصلة للعديد من الخبرات المرتبطة بالعمل فيكشف من خلاله الفرد عن نفسه في العمل وإدارته بما يحقق النجاح الشخصي له وللتنظيم بصفة عامة.

رضا الفرد عن عنصر معين لا يعتبر دليلا حول رضاه عن العناصر الأخرى: إن رضا الفرد عن عنصر معين لا يعتبر دليلا كافيا حول رضاه عن العناصر الأخرى، كما أن ما قد يؤدي لرضا فرد معين ليس بالضرورة ان يفعل ذلك عند الأخر وان فعل ليس بالضرورة إن يكون له نفس قوة التأثير وذلك نتيجة لاختلاف حاجات الأفراد وتوقعاتهم.

قياس الرضا الوظيفي:

يُعد الرضا الوظيفي من الظواهر التي اهتم العلماء بقياسها، وذلك لما له من تأثير على الإنتاج والمردودية، فهما يعدان من أهم العوامل المؤثرة في تطور

المنظمات وبلوغها للأهداف المسطرة، وبما أن الرضا الوظيفي يمثل مشاعر وأحاسيس غير محسوسة فإن القدرة على التعرف عليها والوصول إليها يعتبر عملية ليست سهلة، ولقد استفادت مقاييس الرضا الوظيفي من التقدم الذي حدث في مجال علم النفس من حيث أساليبه لدراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الجوانب النفسية، وهناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا الوظيفي وتحديد أسبابه، حيث تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة والشمول بالنسبة للبيانات، ويمكننا أن نفرق بين مجموعتين من مقاييس الرضا وهما المقاييس الموضوعية والمقاييس الذاتية، وفيما يلي عرض لأهم أنواع مقاييس وأساليب قياس الرضا الوظيفي:

المقاييس الموضوعية: ذكر عيساوي (٢٠١٢م) والبدراني (١٤٢٧هـ) أنها من المقاييس التي تقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له والتي تستخدم مؤشرا الغياب و العمل في التنبؤ بدرجة رضا العاملين على أساس أن الغياب أو ترك العمل بصفة نهائية يجسد درجة نفور العامل وعدم رضاه عن عمله، وهناك دراسات تجريبية أثبتت وجود علاقة عكسية بين الرضا ومتغيرات الغياب وترك العمل، وبالتالي يكونان كمقياسين موضوعيين لأن الباحث لا يتدخل في تصميمهما أو التحكم فيهما، ويتميز هذا النوع بأنه يفيد في التنبيه بالمشكلات الخاصة برضا الأفراد ولكنها لا توفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب هذه المشكلات أو تشير إلى أساليب العلاج الممكنة.

المقاييس الذاتية: ذكر عبدالحليم (٢٠١١م) والبدراني (١٤٢٧هـ) أن المقصود بالمقاييس الذاتية الحصول على تقارير من جانب الأفراد أنفسهم عن درجة رضاهم الوظيفي سواء كتابية (الاستمارة) أو شفهية (مقابلة شخصية)، كما تقوم

هذه المقاييس على تصميم قوائم واستبيانات تصاغ على شكل عبارات تتنا ول جوانب مختلفة من العمل أو هي عبارة عن أسئلة موجهة إلى العاملين بهدف معرفة مدى تقبلهم ورضاهم عن تلك الجوانب، وهذا النوع من المقاييس يعتبر أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا أو عدم الرضا.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

يتأثر الرضا الوظيفي بعدة مؤثرات، وقد اختلف الباحثون في هذه المؤثرات والعوامل التي تحدد الرضا الوظيفي، فقد ذكر كل من: ديفيز (Davis, 1998) والرويلي (١٤٢٣)، وفلمبان (١٤٢٩هـ)، عدد من العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لخصها الباحث في النقاط التالية

عوامل شخصية تتعلق بالعاملين أنفسهم وقدرات ومهارات الأفراد لمستوى الدافعية لديهم وتشمل هذه العوامل المؤهل العلمي، فئات العمر، الخبرة، مستوى الطموح، والحالة الاجتماعية، والحالة الصحية والمزاجية والسمات الشخصية وغيرها.

عوامل تنظيمية تتعلق بالمنظمة وظروف العمل وشروطه وما يسود المنظمة من أوضاع وعلاقات وظيفية ترتبط بالموظف والوظيفة والعلاقة مع الزملاء والعلاقة مع الرؤساء ومستوى الوظيفة ومحتواها ومسؤوليتها، وساعات العمل.

عوامل بيئية ترتبط بمحيط العمل وتأثيرها على الموظف وتشمل المرافق والخدمات والتسهيلات المتوفرة بمكان ومحيط العمل، وتشمل كذلك نظرة المجتمع إلى الموظف ومدى تقديره لدوره ومدى اندماجه مع عمله.

عوامل مرتبطة بالوظيفة: وتشمل الراتب و المكافآت، والامن الوظيفي، والترقيات، ونوع العمل، وطبيعة وظيفته أو مهنته كعمل روتيني أو متنوع، ابتكاري أو عادي، والأمن، والتقدم في العمل، الأجر والراتب والرئيس وزملاء العمل وساعات العمل.

ويرى الباحث أن العوامل التي تؤدي إلى رضا الموظف عن العمل كثيرة من أهمها: الراتب، الترقية، الأمن. الاحترام والتقدير. جماعات العمل. نمط الإشراف. الحرية المتاحة في العمل. العلاوات والبدلات والمكافآت.

أما العديلي (١٩٨٦م)، والعيسى (١٩٩٦م)، والمشعان (١٤١٣هـ)، فذكروا أن العوامل المحددة للرضا تنقسم إلى قسمين هما:

عوامل تنظيمية: وتندرج تحتها العوامل التالية:

نظام العوائد: مثل الحوافز والمكافآت والترقيات و يشعر الفرد بالرضا إذا كانت العوائد يتم توزيعها وفقا لنظام محدد يتضمن توافرها بالقدر المناسب، و بالشكل العادل.

الإشراف: يتضمن الاسلوب المتبع، درجة تفويض السلطة التي يمنحها الرئيس لمرؤوسه ومدى مشاركته لهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، ومدى تقدير الرئيس لمرؤوسة ومدى اهتمامه بشكاويهم وأخذا بمقترحاتهم، و مستوى الثقة المتبادلة بين الرئيس وباقي الموظفين، إن إدراك الفرد بمدى وجودة الاشراف الواقع عليه يؤثر في درجة رضاه عن عمله. والأمر هنا يعتمد على ادراك الفرد ووجهة نظرا حول عدالة المشرف واهتمامه بشؤون المرؤوسين وحمايته لهم.

سياسات المنظمة: إن المنظمة التي يعمل بها الفرد تعد من العوامل المهمة التي تتعلق بالرضا عن العمل أو عدمه فيتوقف هذا الرضا على فهم العلاقة الوطيدة بين العامل والمنظمة التي يعمل بها، و تعتمد المنظمة في فاعليتها و نجاحها على المزاوجة بين متطلبات أدوارها التي حددتها ورسمتها مع حاجات و توقعات الافراد العاملين، إن الاهتمام بالمحافظة على كيان المنظمة يكون قاعدة اساسية

لرضا الافراد و بالتالي ولاءهم التنظيمي والفرد المخلص الراضي تجاه المنظمة سوف يدعم التغييرات الظرفية لأهدافها المحسوبة لضمان بقائها ونموها.

بيئة العمل: إن بيئة العمل الداخلية والمشتملة على مساحة مكان العمل، مستوى النظافة، الاضاءة، التهوية، التكييف، صلاحية الاليات للعمل، وجود وسائل للترفيه يستخدمها العامل خارج الدوام .وبالنسبة لبيئة العمل الخارجية فإن العوامل التي تحيط بالمنظمة دورها التأثيري على مستوى رضا العاملين ومن ذلك تأثير الظروف الاقتصادية السائدة وما هي عليه من كساد وازدهار وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق برضا العاملين عن الرواتب والحوافز المادية بشكل عام.

عوامل شخصية: وتندرج تحتها العوامل التالية:

احترام الذات: إن توفر احترام الذات للفرد من خلال عمله، سوء كان بسبب المركز الذي يشغله أو طبيعة وظيفته وجهة عمله ومعرفة أفراد المجتمع لهذا المكانة أو المنظمة التي ينتمي اليها. له اثر كبير على توفير احترام الذات للفرد الذي اذا تم اشباعها يؤدي الى الرضا عن العمل من خلال هذا المركز اضافه الى بقية العوامل المتعلقة بمحتوى الوظيفة، الاداء، الانجاز و كذلك العوامل التنظيمية الاخرى.

الاستعداد: كلما كان الاستعداد ايجابيا كلما زادت مهارات الفرد و بالتالي يتحسن أداؤه الوظيفي ويرتفع معدل انتاجيته نظرا لزيادة قدراته وهذا لا شك يزيد من رضا العامل عن عمله.

المكانة الاجتماعية: كلما ارتفعت المكانة الاجتماعية، او الوظيفية و الاقدمية كلما زاد رضا الفرد عن عملة .اما اذا قلت مكانه الفرد وظيفيا و اجتماعا وقلت الاقدمية زاد استياء الفرد.

ويلاحظ أنه يصعب على الإدارة التحكم في العوامل الشخصية في محاولة لرفع مستوى الرضا الوظيفي للأفراد، أما بالنسبة لتأثير ظروف العمل على رضا العاملين فقد أظهرت بعض الدراسات التي اطلع عليها الباحث وجود علاقة طردية قوية موجبة بين الراتب والرضا الوظيفي أي أنه كلما زاد الراتب كلما زاد الرضا للأفراد كذلك بين العلاقات بالرئيس والزملاء والمشرفين وبين الرضا الوظيفي فكلما كانت العلاقة جيدة كلما ارتفع مستوى الرضا للفرد، وعليه يمكن للإدارة أن تلعب دوراً مهماً في تعديل هذه العوامل أو بعضها من أجل رفع درجة الرضا الوظيفي للعاملين.

نظريات الرضا الوظيفي:

تعددت النظريات التي اهتمت بالرضا الوظيفي على مر العصور، ومن أشهر التقسيمات لهذه النظريات ما ذكره نصيرات (٢٠٠٩م، ص ٢٢٥) حيث قسم النظريات في قسمين، وتحت كل قسم مجموعة من النظريات، وهذين القسمين هما:

القسم الأول: نظريات المحتوى: تركز هذه النظريات على الحاجات الإنسانية و النقص في إشباعها كمحركات لسلوك الفرد في سعيه لإشباع ما يرغب به من حاجات حيث تشير هذه النظريات أن لدى الأفراد العديد من الحاجات و التي تختلف في أهميتها و قوتها، و أن هذه الحاجات غير المشبعة تخلق حالة من عدم التوازن و التي تدفع الفرد بدورها إلى السعي لإشباع احتياجاته و التخفيف من الشعور بهذه الحالة .و يمكن زيادة حافزية الأفراد كلما كان بالإمكان إشباع هده الحاجات من خلال الوظيفة التي يمارسها الفرد. ومن هذه النظريات ما يلي:

نظرية إبراهام ماسلو للحاجات: فقد ذكر كل من: شريف (١٩٨٧م) وبوحوش (٢٠٠٦)، أنه في سنة ١٩٤٣م نشر ماسلو "maslow" نظريته في

إشباع الحاجات التي تعتبر من بين أشهر النظريات في ميدان نمو الإنسان وتطلعه لحياة أفضل وتُعد أساسا و مصدرا للعديد من البحوث والنظريات المتعلقة بالدافعية، وقد صنف ما سلو هذه الحاجات إلى خمس مجموعات حسب أهميتها النسبية هي: الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمان، والحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير، وحاجات تحقيق الذات. ويرى ما سلو إن إشباع هذه الحاجات يتم وفقا لموقعها ضمن الهرم، فلا يمكن أن يقفز الإنسان إلى إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية بدون إشباع الحاجات وفقا لترتيبها الأمان، الانتماء، الاحترام.

نظرية ألدرفر Alderfer : إن تأكيد ماسلو على إن تنشيط دوافع المستوى الأعلى في تنظيمه للحاجات لا يتم إلا بعد إشباع حاجات المستوى الأدنى، وفي ضوء توافر الدعم الميداني الكافي لوجهة نظر ماسلو في تنظيم الحاجات قام ألدرفر سنة ١٩٧٢م بطرح تصور معدل للتنظيم الهرمي للحاجات والتي صنفها إلى ثلاث مجموعات فقط (وليس خمسة)، كما أنها لا تشترط الترتيب أو التدرج في الحاجات حسبما أوضح ماسلو في نظريته. وحسب هذه النظرية فإن هذه الحاجات تتمثل في: حاجات الوجود مثل الطعام والماء والأجر، وحاجات الانتماء وهي المتعلقة بحاجة الفرد لعلاقات ترابطية مع غيره من الناس، وحاجات النمو وهي الحاجات التي تتعلق بنمو الإنسان وتطوره وسعيه للحصول على تقدير المجتمع، ورغبة البعض من الأفراد لإبراز مواهبهم وقدراتهم لتحقيق الذات. ومن وجهة نظر ألدرفر إن الحاجات الثلاثة الأساسية يمكن تعريفها بعبارات الهدف التي توجه نحوه المجهودات التي من خلالها يمكن الحصول على الرضا (بوحوش، ٢٠٠٦).

نظرية ذات العاملين: يؤكد كل من: العاني (٢٠٠٧م) ويونسي (٢٠١٥م)، أن فرديريك هرزبرج Fredrick Herzberg استطاع من خلال دراسته أن يتوصل إلى الفصل بين نوعين من مشاعر الدافعية: الرضا وعدم الرضا، وأن العوامل المؤدية إلى الرضا تختلف تماما عن العوامل المؤدية للاستياء، ومن الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من هذه النظرية هي أن الأفراد العاملين لابد أن يدفعوا ويشجعوا للتطور وهذا يتم من خلال الأداء الفعال للعمل ويتوافر الظروف المناسبة . كما أن العوامل الداخلية (الذاتية) أكثر فاعلية من العوامل الخارجية كالأجور والضمان في العمل، أي أن العوامل المرتبطة بالعمل والتطور فيه أكثر أهمية من الأجور والعوامل المادية المحيطة بالعمل.

نظرية الحاجات المكتسبة: يؤكد كل من: مصطفى (٢٠٠٠م) ويونسي (٢٠١٥م)، أن مكليلاند (David C.McClelland) ومساعدوه الذين وضعوا نظرية للدافعية، ذهبوا فيها إلى أن الحاجات ليست موروثة في البشر ولا هي متماثلة لديهم، وأن الحاجات تكتسب أو تعلم خلال حياة الناس، وأن بعض الناس يكونوا أكثر توجها لإشباع حاجات معينة دون غيرها، وقد ركز مكليلاند على ثلاث حاجات رئيسية هي: الحاجة للإنجاز فالأشخاص الذين يشعرون بحاجة كبيرة للإنجاز فرغبتهم عالية في بلوغ الأهداف، والحاجة للاندماج والانتماء فالأشخاص الذين يشعرون بحاجة كبيرة للاندماج يبحثون على الصداقة و التآلف و الحب واعتبار مشاعر الآخرين و إرضائهم، كما يسعون لتجنب المرارة أو الألم كنتيجة لرفض الآخرين لهم، والحاجة للنفوذ والسلطة وهي رغبة الفرد في السيطرة والتأثير على الآخرين حيث يرى" مكليلاند" أن ذوي الحاجة العالية للنفوذ المؤسسي، إن تقلدوا مناصب إدارية في منظمات كبيرة يكونوا أكثر فاعلية

عن غيرهم من ذوي الحاجة العالية للإنجاز، وبذلك فان فهم الحاجات الثلاثة السالفة الذكر يعد عاملا مهما للإدارة في سعيها لتطوير أنظمة التحفيز المناسبة، وتحقيق الأهداف الموضوعية.

القسم الثاني: نظريات العملية (الدافعية): تركز نظريات العملية و التي تعرف أيضا بنظريات المعرفة على كيفية تحديد الأفراد لخياراتهم للقيام بالعمل بأقصى جهد أو غير ذلك، بالاستناد إلى تفضيلاتهم الفردية و المكافآت المتوفرة في المنظمات و النتائج المحتملة للقيام بالعمل المطلوب، و هي تركز أيضا على الطريقة التي تتفاعل فيها مكونات ومتغيرات العمل وكيفية تأثير ذلك على رضا الفرد عن وظيفته (نصيرات، ٢٠٠٩م، ص ٢٥٠) و من هذه النظريات ما يلي:

نظرية العدالة: ذكر كل من: حنفي والقزاز (١٩٩٦م) وبوحوش (٢٠٠٦م)، أن رائدها ستايسي آدمز، والتي يرى من خلالها أن المحدد الرئيسي لجهود العمل وأدائه والرضا عنه هو درجة العدالة والمساواة التي يدركها الفرد في وظيفته ولا يكتفي الأفراد ببذل الجهد والحصول على العوائد المقابلة له، وإنما يحرصون على الشعور بعدالة هذه العوائد و مناسبتها للعطاء الذي بذلوه.

نظرية التوقع " لفيكتور فروم: يتفق كل من: ربابعة (٢٠٠٣م) والشرايدة (٢٠٠٩م) أن نظرية التوقع وتسمى نظرية فروم نسبة إلى مؤسسها العالم فكتور فروم الذي وضعها عام ١٩٦٤م تُعد إحدى النظريات الهامة في مجال دوافع العمل، وتتضمن هذه النظرية ثلاثة مفاهيم أساسية وهي: الجاذبية للمنفعة (التكافؤ)، والارتباط بين الأداء والمكافأة (التوقع)، والارتباط بين الجهد و الأداء (النفع أو الفائدة)، وتقوم نظرية فروم على الافتراضات التالية: إن سلوك الفرد تحدده قوى تنبع من داخله و من البيئة، وأن الناس يختلفون في حاجاتهم و

أهدافهم، و من ثم فهم يختلفون حول ما يريدون من المؤسسة التي يعملون بها، وأن الأفراد يتخذون قرارات معينة مبنية على إدراكهم إن سلوكا معينا سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها.

نظرية الهدف: تقوم نظرية" لوك "على أن مبعث دافعية الأفراد هو الأهداف والغايات و لما لها من أهمية لديهم، فسلوك الفرد محكوم في أغلب الأحيان بالأهداف التي يسعى إليها وما يعطيها من أهمية، فكلما كانت الأهداف محددة و واضحة ومقبولة لدى الفرد، ويتوفر لها تغذية عكسية تبين معدلات و مستويات الأداء للأفراد كلما كانت الدافعية لديهم أكبر، (العويسات، ٢٠٠٢م، ص ٢١).

نظرية التعزيز: ذكر حنفي والقزاز (١٩٩٦م) والعميان (٢٠٠٢م)، أن نظرية التعزيز تعود للعالم سكنر، حيث تحدد هذه النظرية العلاقة بين المثير والاستجابة، وترتكز الافتراضات الأساسية لهذه النظرية التي طورها" سكنر " على قانون الأثر "لتورندايك" Law of Effect ومفاده بأن السلوك الذي ينتج عنه نتائج مرغوبة سيتم تكراره على الأرجح و السلوك الذي ينتج عنه نتائج غير مرغوبة لن يتم تكراره على الأرجح وبالتالي التوقف، وترتكز نظرية سكنر في التعزيز على المثير والنتيجة، ويقوم مفهوم التكيف الفعال الذي روج له" سكنر " إلى عملية تطبيق قانون الأثر الذي تقدم ذكره و لضبط و تكييف السلوك بالتحكم بنتائج السلوك أو ما يسمى التعلم بالتعزيز و هناك أربعة استراتيجيات للتعزيز ، وهي: التعزيز الايجابي، والتعزيز السلبي، ومن بين الانتقادات الموجهة لهذه النظرية هو أنها قد قيدت السلوك الإنساني بالمثيرات الخارجية فقط دون اعتبار للحاجات الداخلية والقيم ومدى تأثيرها في عملية التحفيز.

ومع هذه التقسيمات إلاَ أن هناك من ذكر بعض النظريات الإدارية التي ترتبط نتائجا بالرضا الوظيفي سواء بشكل مباشر أو عبر نتائجها وسلوكياتها مثل:

مدرسة العلاقات الإنسانية: يمثل هذا المدخل البناء الفلسفي والفكري لأصحاب هذا الاتجاه الذي يقوم على اعتبار محددات الرضا عن العمل، المحرك الأساسي للدوافع الذاتية وراء تحقيق الأداء المفضل .حيث تفترض هذه المدرسة توافر قدر معين، وغير محدد، من المنافع والعوائد المقدمة للفرد داخل المنظمة .إذ كلما زادت هذه المنافع كلما ازداد الرضا عن العمل، ومن ثم ازدادت دافعية الإفراد نحو العمل، (كاظم، ٢٠٠٥، ص ١٢٣).

نظرية بورتر ولولر: في عام ١٩٦٨م قام بورتر ولولر بطرح وجهة نظر موسعة لنموذج فروم أكد فيها على أن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل يعتمد على القيمة التي يراها في المكافأة المتوقعة، وعلى احتمال تحقيق المكافأة ووقوعها حالة بذل الجهد، وهذا يتطلب بالطبع تفهم أهمية الحاجة لتكون دافعا للفرد لإدراك دوره في حالة بذل الجهد، وقد بين بورتر ولولر، من خلال نموذجهما، أهمية الدور الذي تلعبه المكافأة الداخلية والخارجية في نظرية التوقع في الدافعية، (الشرايدة، ٢٠٠٩، ص ٧٤).

ثالثاً- دور الثقافة التنظيمية في الرضا الوظيفي:

لكل منظمة ثقافتها التي تتميز بها عن غيرها من المنظمات الأخرى و المتمثلة في التصرفات التي تصدر عن الموظفين ويلمسها المتعاملين والمجتمع الذي تتواجد فيه المنظمة سواء كان داخل أوقات العمل الرسمي أو خارجه، هذا التأثير للثقافة على الفرد حيث يصبح يعرف ويتعامل بثقافة وقيم وسلوكيات منظمة وليس كما اعتاد عليه قبل أن يصبح عضو في المنظمة، فهل تستطيع هذه الثقافة التأثير أيضا في رضاه

الـوظيفي؟ سيحاول الباحث التعرف علي ذلك من خلال: تأثير القيم، تأثير العادات والتقاليد، تأثير البيئة المادية للعمل على الرضا الوظيفي.

تأثير القيم على الرضا الوظيفي: لا توجد منظمة سواء كانت صغيرة أو كبيرة حديثة التكوين أو مضى عليها فترة من الزمن إلا و لها وجهات نظر في التعامل مع الظروف التي تحيط بها ونوع العلاقات و التواصل و التعامل مع الأطراف الذين تربطهم مصالح بالمنظمة بسيطة كانت أو واسعة، إنها ما يعرف بالقيم التي تشرح بشكل مفصل وواضح كيف تتصرف المنظمة مع الآخرين وكيف تدير نفسها، (الكرخي، ٢٠٠٩م، ص ١٢١).

أثر العادات و التقاليد على الرضا الوظيفي: الجانب السلوكي عبارة عن نموذج السلوك الظاهر الذي يعكس الانتماء للمجموعة أو المنظمة، ويتمثل الجانب السلوكي للثقافة التنظيمية في عادات و تقاليد أفراد المجتمع، الآداب و الفنون و الممارسات العملية المختلفة، وهي مجموعة من القواعد والتعليمات غير المكتوبة، والتي تحدد ما يجب على الأفراد والجماعات داخل المنظمة إتباعه في المواقف المختلفة، وهي مجموعة من القواعد السلوكية المتوارثة والشائعة والملزمة لكل فرد، ويعد الخروج عليها خروج عن المألوف وخروج على إرادة الجماعة، .(يونسي، ٢٠١٥م، ص ٧٥).

أثر البيئة المادية للعمل على الرضا الوظيفي: الجانب المادي يقصد به كل ما هو مادي في المؤسسة فهي كل ما ينتجه أعضاء المجتمع من أشياء ملموسة كالمباني و الأدوات والمعدات و الأطعمة، (عيساوي، ٢٠١٢، ص ١٠٨)، وذكر يونسي (٢٠١٥م، ص ٧٨) أنه يقصد بالبيئة المادية التسهيلات، أو تنظيم المكان الخاص بالعمل وترتيبه، ومدى توافر المستلزمات المادية مثل: التهوية، الإضاءة، الهدوء،

المساحة، نوعية الأثاث، وغيرها، تنظيم غرفة المكتب، نمط جلوس العاملين، توفير التجهيزات و الأدوات اللازمة، وعدد العاملين داخل الغرفة والتي تساعد على إتمام العمل، وقد تم التوصل إلى أن البيئة المادية تؤثر في المشاركة والتواصل مع الرؤساء فيما بينهم، وعلى الزمن الذي يستغرق في أداء المهام والواجبات.

رابعاً- العلاقة بين نوع الثقافة التنظيمية السائدة و الرضا الوظيفي:

بالرغم من عدم اتفاق الباحثين حول الجوانب الوضعية للمؤسسة، إلا أنهم أجمعوا على أنه حتى تقوم الثقافة بوظائفها فإنه لابد أن تكون ثقافة قوية .فالثقافة القوية ترتبط بمستوى عالي من الإنتاجية والرضا الوظيفي لدى العاملين والعكس في حالة الثقافة الضعيفة تقل الإنتاجية ويقل الرضا الوظيفي لدى العاملين .فكلما زادت عناصر الثقافة قوة وإيجابية كلما قلت درجة الإحباط الوظيفي لدى العاملين والعكس صحيح. (عيساوي، ٢٠١٢، ص ١١٢)

ويرى الباحث أن الثقافة التنظيمية تستطيع أن تؤثر في الرضا الوظيفي للفرد من خلال تأثيرات جوانبها الثلاث عليه والمتمثلة في أولا بتأثير الجانب المعنوي والذي مثلناه في هذه الدراسة بتأثير القيم، ثانيا من خلال تأثير الجانب السلوكي و هذا بتأثير العادات و التقاليد، و أخيرا بتأثير الجانب المادي و الذي حصرناه بتأثير البيئة المادية للعمل، كما أن الرضا الوظيفي يتأثر بنوع الثقافة التنظيمية السائدة، حيث أن الثقافة القوية ترتبط بمستوى عالي من الرضا و العكس في حالة الثقافة الضعيفة.

وفي الأخير يتبين مدى أهمية الرضا الوظيفي للأفراد والمجتمعات ودور الثقافة التنظيمية في التأثير على الرضا الوظيفي بشتى ابعادها، فهو الأساس الذي يحقق التوافق النفسي و الاجتماعي للعاملين ويساعد على حسن الأداء، لارتباطه بالنجاح في مجال العمل، كما يعد المعيار الموضوعي لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته والذي ينعكس على سلوكه من خلال اتجاهاته الكامنة، وعلى قوة المشاعر

لديه ودرجة تراكمها، وإذا ما زادت قوة استيائه من العمل فان ذلك يظهر على سلوكه، فإما أن يترك العمل ويبحث عن عمل آخر أو تزيد نسبة غيابه او تسربه من العمل، لذا فالرضا الوظيفي يؤدي الى تحقيق أهداف المؤسسة بدرجة عالية من الكفاءة.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات عن الثقافة التنظيمية.

دراسة ملحم (٢٠٠٣م)، بعنوان "الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الأردنية" حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن، واقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في الأردن والتابعة إلى مديريات التربية والتعليم في محافظات كل من العاصمة، قصبة الزرقاء، قصبة الكرك، اربد والكورة .لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ ومن أهم نتائجها وجود مستوى مرتفع من الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الخبرة الإدارية (٢ أقل من ١٠) سنوات و (١٠) سنوات فأكثر في جميع مجالات الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن ولصالح المديرين من ذوي خبرات ١٠سنوات فأكثر، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المؤهل العلمي (بكالوريوس + دبلوم) (وماجستير فأكثر) في جميع مجالات الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن ولصالح حملة درجة الماجستير فأكثر.

. دراسة أبو جامع (٢٠٠٨م، بعنوان" الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية" هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري كما تراها مستويات إدارية مختلفة بوزارة التربية والتعليم الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم كإدارة عليا،

وجميع العاملين في المناطق التعليمية كإدارة وسطى بلغت (٦٨٧) إداري، وعينة عشوائية من الأقاليم الثلاثة كإدارة تنفيذية بلغت (٦٠٠) إداري، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، ومن أهم نتائجها: أن الثقافة التنظيمية السائدة في وزارة التربية والتعليم الأردنية كانت متوسطة، كما دلت النتائج على أن المستوى الأدنى من متغيرات المستوى التعليمي، والخبرة، والمركز الوظيفي أكثر إدراكاً للثقافة التنظيمية.

دراسة بو حمد (٢٠٠٨م)، بعنوان " تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية في الكويت"، هدفت إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية في الكويت، وبلغت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية (١١٠) مديراً ومديرة، ومن المعلمين (٣٢٨) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، والمنهج الوصفي للدراسة، ومن أهم نتائجها: أن تصورات مديري المدارس الثانوية والمعلمين مرتفعة حول الثقافة التنظيمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في تصوراتهم حول الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة الليثي (١٤٢٨هـ)، بعنوان "الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدسة"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الثقافة التنظيمية السائدة لمديري المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة، والتعرف على واقع الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم الابتدائي، فضلاً عن التعرف إلى درجة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية، وقد تكونت عينة

الدراسة من مديري المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعددهم (١١٥) مديراً، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، وقياس الثقافة التنظيمية السائدة لمدير المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة من خلال قياس ستة أبعاد للثقافة التنظيمية، وهي: (الثقافة البيروقراطية، الثقافة الإبداعية، الثقافة المساندة، ثقافة العمليات، ثقافة المهمة، ثقافة الدور)، واستخدم المنهج الوصفي للدراسة، ومن أهم نتائجها: أن درجة ممارسة الثقافة المساندة كانت بدرجة كبيرة جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول بُعد الثقافة المساندة لمديري المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا والبكالوريوس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول بعد الثقافة المساندة من أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة لمدير المدرسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وبكالوريوس.

دراسة الحمود (٢٠١٠م) بعنوان "خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توفر خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية والتباين بينها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والبالغ عددهم (٣٥٠٠) معلم وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً بنسبة ١٠٪ من مجتمع البحث، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات وتكونت من (٤٤) فقرة صُنفت في خمسة مجالات هي: الفلسفة، والمعتقدات، والقيم، والأعراف، والتوقعات، ومن أهم

نتائجها: أن درجة توافر خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة وتميل نحو الانخفاض من وجهة نظر المعلمين. إذ كان توافر هذه الخصائص منخفضاً في مجال الفلسفة والمعتقدات ومتوسطاً في المجالات الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الخاصة في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة وتميل نحو الإيجابية في جميع مجالات الثقافة التنظيمية، ودلت النتائج على وجود فروق في توافر هذه الخصائص لصالح المدارس الخاصة.

دراسة الهاجري (٢٠١٣م) بعنوان "الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، ومن أهم نتائجها: أن مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية كانت مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الثقافة التنظيمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة.

ثانياً: دراسات عن الرضا الوظيفي.

دراسة آل ناجي (١٤١٤) بعنوان "تطبيق نظرية هيرزبيرج لقياس الرضا عن العمل في التعليم الثانوي بمنطقة الأحساء" فقد هدفت إلى التأكد من صدق نظرية العاملين لهيرزبيرج عملياً بجانب الكشف عن أثر تفاعل المتغيرات: النوع والجنسية والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة والتخصص العلمي والعمر، في متغيرات الرضا عن العمل والتي تشمل الرضا عن بيئة العمل(الإدارة والإشراف والعلاقة مع الزملاء والراتب وتطور المهنة (والرضا عن محيط العمل (العمل نفسه والتقدير

والترقية والإنجاز والمسئولية(والرضا الكلي عن العمل لدى عينة من المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم استبانة متضمنة متغيرات الرضا عن العمل وفقاً لنظرية هيرزبيرج (١٩٥٩) وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات، تم تطبيقها على عينة مكونة من ٤٧٥ معلماً ومعلمة في التعليم الثانوي العام، وقد انتهت النتائج باستخدام بعض الأساليب الإحصائية إلى أن المعلمات والمعلمين ذوي العمر وسنوات الخبرة الأكبر والمعلمين ذوي التخصصات الإنسانية أكثر رضا في بعض مكونات الرضا عن العمل، بالإضافة إلى ذلك تبين وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات البحث المستقلة في متغيرات الرضا عن العمل.

دراسة بلاتسيدو واجاليوتيس (Platisidou & Agaliotis, 2008) بعنوان " الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي ومصادر المهام لدى عينة من معلمي التربية الخاصة اليونانيين" وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة بها .تكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلماً ومعلمة (٤٣ ذكور، ٧٨ إناث) بمعدل عمري تراوح بين ٢٣- ٥٦ سنة بينما توزعت متغيرات الخبرة على فئات: أقل من (٤ سنوات، ٥- ١٠ سنوات، ١١- ٢٣ سنة) ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي للموظفين والمكون من (٢٤) فقرة موزعة على أبعاد: بيئة العمل، والترقية، النظرة للمهنة، العلاقة مل المدير .وقد أظهرت النتائج ان مستوى الاحتراق النفسي بين المعلمين تراوح بين متدني ومتوسط أما الرضا الوظيفي فتراوح بين متوسط ومرتفع وخصوصا في مجال الرضا عن بيئة العمل وروح الفريق، فيما كان متدنياً نسبياً في مجال الترقيات

والرواتب والمزايا .وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة في متغيرات العمر والجنس والخبرة في تحديد مستوى الرضا الوظيفي او الاحتراق النفسي لدى المعلمين .وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين توفر الموارد والمصادر للمعلمين وبين تدني الاحتراق النفسي زيادة مستوى الرضا الوظيفي.

دراسة الشابحي (١٤١٨)، بعنوان "الرضا الوظيفي لدى شاغلي الوظائف التعليمية بمدارس التعليم العام الثانوي للبنين الحكومية والأهلية بمدينة جدة: دراسة ميدانية مقارنة " وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي بشكل عام، والرضا عن كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي لدى شاغلي الوظائف التعليمية في مدارس التعليم العام الثانوي للبنين بقطاعيه (الحكومي والأهلي) كل قطاع على حده، والتعرف على طبيعة الفروق بين القطاعين (الحكومي والأهلي) في مستوى الرضا الوظيفي عن كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي والرضا الوظيفي بشكل عام، والتعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية ومستوى الرضا الوظيفي بشكل عام لدى أفراد العينة، واستخدمت الباحثة الاستبانة التي تم توزيعها على أفراد الدراسة والبالغ عددهم (٧٤١) فرداً من القطاعين (الحكومي والأهلي) و اتضح من نتائج الدراسة أن أغلب أفراد الدراسة راضون عن وظائفهم (بشكل عام)كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين القطاعين (الحكومي والخاص) في مستوى الرضا الوظيفي بشكل عام وكذلك الرضا عن كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي، ما عدا بعض الأبعاد، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين بعض المتغيرات الشخصية وبين مستوى الرضا الوظيفي للقطاعين ماعدا بعض المتغيرات الشخصية بالنسبة للقطاع الحكومي

فقط ، فقد دلت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها وبين مستوى الرضا الوظيفي.

دراسة الثنيان (١٤٢١) بعنوان " الرضا الوظيفي للمعلمين في المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي - دراسة مقارنة" بهدف التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في القطاعين الحكومي والخاص والكشف عن تفاعل بعض المتغيرات الشخصية والمكانية بالرضا الوظيفي وقد وضع خمسة محاور للرضا الوظيفي وهي: (الراتب، المزايا المادية، تحقيق الذات، بيئة العمل المادية، ضغوط العمل والعلاقات الاجتماعية) وقد تم توزيع ٨٠٠ استبانة على عينة عشوائية منتظمة من مجتمع الدراسة في مدينة الرياض عاد منها ٤٠٠ استبانة، وبإجراء التحليل الإحصائي المناسب توصل الباحث إلى نتائج مهمة منها أن رضا المعلمين في القطاعين الحكومي والأهلي بشكل عام فوق المتوسط ، وإن كان رضا المعلمين في القطاع الحكومي أقل من المعلمين في القطاع الأهلي خاصة في تحقيق الذات وبيئة العمل المادية أما متوسط رضا المعلمين في القطاع الأهلي عن ضغوط العمل فقد كان مرتفعاً كذلك العلاقات الاجتماعية إلا أنهم يميلون إلى عدم الرضا عن الراتب حيث بلغ أقل من المتوسط.

دراسة ويستوزن (Westhuizen, 2012)، بعنوان "الرضا الوظيفي لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة" وقد هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين في مدارس التربية الخاصة بجنوب إفريقيا . تكونت عينة الدراسة من (١٠١) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة (٢٨ ذكور، ٧٣ إناث)، (٦٠) منهم تتراوح خبراتهم بين سنة وعشرة سنوات، أما الباقي فت يد خبراتهم عن (١٠) سنوات، ولتحقيق هد الدراسة تم تطبيق مقياس

الرضا الوظيفي الذي طورا ويس ودايفيد (١٩٦٧) وتكون من (٢٠) فقرة موزعة على أبعاد: الرضا الداخلي، والرضا الخارجي، والرضا العام .وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للوصول لنتائج الدراسة .حيث جاء مستوى الرضا الوظيفي العام متوسطاً عند معلمي التربية الخاصة، وبخاصة في مجال الرضا الخارجي)الرضا عن الراتب، العلاقة مل ال ملاء، و التعويضات والمنافع)، بينما كان الرضا الداخلي عن طبيعة العمل متشابهاً عند جميع المعلمين، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير العرق لصالح البيض مقابل السود وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تع ى بمتغير الجنس والخبرة.

ثالثاً: دراسات عن الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي.

دراسة البدراني (١٤٢٧)، بعنوان " قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك المعلمين في المدارس الثانوية للبنين الأهلية والحكومية في المدينة المنورة للثقافة التنظيمية السائدة والتعرف أيضاً على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين .وتحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة والرضا الوظيفي لدى المعلمين والوقوف على مدى اختلاف مستويات الرضا الوظيفي باختلاف بعض الخصائص الديموغرافية لدى المعلمين والتي اشتملت على (التخصص، العمر، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي، نوع الإعداد، عدد الدورات، النصاب التدريسي والجهة التي تتبع لها المدرسة) كذلك الكشف عن أهم العوامل التي تسهم في عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في المدينة المنورة، و استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة

من(٢٥٨) معلماً في المدارس الحكومية و(١١٠) معلماً في المدارس الأهلي، واستخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عمر المعلم .وكان من أهم العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي تقليل نصاب المعلم ذو التخصص العلمي، واتخاذ القرارات الصارمة في حق الطلاب المتطاولين على المعلمين أخلاقياً وزيادة صلاحيات المعلم داخل الصف الدراسي وغير ذلك، أما العوامل التي تسهم في عدم الرضا الوظيفي فهي تتمثل في عدم وجود علاوات وحوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين وعدم وجود بدل سكن وعدم وجود دورات تخصصية حديثة وغير ذلك.

رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

إثراء الإطار النظري لهذه الدراسة .

تحديد المنهج العلمي المناسب لهذه الدراسة .

بناء أداة الدراسة الميدانية.

الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها

ساعدت الباحث في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والمعلومات الخاصة بالدراسة الميدانية.

خامساً: ما تميزت به الدراسة الحالية:

تعنى بالتعرف على واقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وهذا مالم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة .

شملت المعاهد العلمية في الرياض التي تتكون من مرحلتين دراسيتين في مبنى واحد ، بينما غالبية الدراسات السابقة اقتصرت على مرحلة واحدة.

أن هذه الدراسة هي الدراسة الأولى على حد علم الباحث في التعرف على واقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي.

الدراسة الميدانية

أولاً- الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في سبيل الوصول إلى أهدافها والإجابة على أسئلتها المنهج الوصفي الارتباطي ولم يقف المنهج الوصفي عند جمع المعلومات لوصف الظاهرة وإنما كما يشير العساف (١٤٣١هـ، ص ١٧٧) يتعدى ذلك إلى توضيح العلاقة ومقدارها واستنتاج الأسباب الكامنة وراء سلوك معين من معطيات سابقة.

والبحث المسحي الارتباطي هو الذي يسعى لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المختلفة، حيث أن الباحث يحاول معرفة العلاقة بين تغير ظاهرة معينة والتغير الذي يصاحبه في ظاهرة أخرى عن طريق استخدام أساليب الارتباط الإحصائية مثل سبيرمان وبيرسون، (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ١٤٢٥، ص ٢٠٤).

لقد طبق الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها في الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والثقافة التنظيمية وتحديد طبيعة ارتباطهما ومقدار هذا الارتباط واتجاهه.

٢- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض. وعددهم (٢٩٧) معلماً والجدول رقم (١)يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفق إحصائية غير منشورة في الإدارة العامة للإشراف التربوي بالجامعة للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ:

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب إحصائية الإدارة العامة للإشراف التربوي بوكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية

م	اسم المعهد	عدد المعلمين
	معهد إمام الدعوة العلمي	٤٣ معلماً
	المعهد العلمي في الدرعية	٥٨ معلماً
	المعهد العلمي في الرياض	٨٥ معلماً
	المعاهد العلمي في الشفا	٤٥ معلماً
	المعهد العلمي في الملز	٦٦ معلماً
المجموع: الكلي لمعلمي المعاهد العلمية في الرياض		٢٩٧ معلماً

٣- عينة الدراسة:

ذكر العساف (١٤٣١هـ. ص٩٦) أن "الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث؛ لأن ذلك أدعى لصدق النتائج. ولكن يلجأ الباحث لاختيار عينة منهم إذا تعذر ذلك بسبب كثرة عددهم مثلا"؛ لذا فقد اعتمد الباحث على العينة العشوائية البسيطة، وقد قام بتحديد ١٢٠ معلم يشكلون (٤٠٪) من مجتمع الدراسة، وقد استجاب (١١١) معلم، استبعد من استباناتهم (٧) استبانات لعدم اكتمال بياناتها، وأصبح عدد (١٠٣) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وهو ما يمثل (٣٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة وهي نسبة مقبولة، وقد عمد الباحث إلى تحديد العينة بواسطة الجدول الخاص باختيار العينة الإحصائي (الأشعري، ١٤٢٨هـ، ص ١١١).

٤- خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية نوضحها فيما يلي:

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائهم الوظيفية

	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	٦٣	٦١,٢٠
دراسات عليا	٤٠	٣٨,٨٠
الإجمالي	١٠٣	١٠٠,٠٠
التخصص		
علوم شرعية	٣١	٣٠,١٠
لغة عربية	٢٧	٢٦,٢٠
اجتماعيات	١٧	١٦,٥٠
لغة إنجليزية	٧	٦,٨٠
علوم طبيعية	٨	٧,٨٠
رياضيات	٤	٣,٩٠
حاسب آلي	٦	٥,٨٠
تربية بدنية	٣	٢,٩٠

	التكرارات	النسبة المئوية
الإجمالي	١٠٣	١٠٠,٠٠
سنوات الخدمة		
أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢٢,٣٠
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٢٦,٢٠
أكثر من ١٠ سنوات	٥٣	٥١,٥٠
الإجمالي	١٠٣	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في إجراء الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات الخاصة بالثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لمعلمي المعاهد العلمية في مدينة الرياض بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبعد الاستفادة من عدد من المقاييس العلمية قام الباحث بتصميم استبانة خاصة تلائم معلمي المعاهد العلمية لتحديد واقع الثقافة التنظيمية، ومستوى الرضا الوظيفي لديهم، وتكونت من جزأين، الجزء الأول: خاص بالبيانات الاولية، والجزء الثاني وتكون من محورين المحور الأول: واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم ووضع له ثلاثة أبعاد تتمثل في (الفلسفي، الإداري، الإنساني)، والمحور الثاني: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وتكون من خمسة أبعاد فرعية تتناول (بيئة

العمل، المهام الوظيفية، التقدير واحترام الذات، العلاقات مع الزملاء والرؤساء، الراتب والمكافآت).

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ١٤٣١، ص ٣٨٧)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون ٢٠٠١، ص ١٧٩)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على (١٢) محكماً متخصصاً ؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم. ملحق (١). وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية لكل بُعد

البُعد الفلسفي		البُعد الإداري		البُعد الإنساني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٥**	١١	٠,٦٨٩**	٢١	٠,٧٥٧**
٢	٠,٧٧٧**	١٢	٠,٨٢٣**	٢٢	٠,٨٨٦**
٣	٠,٧٩٤**	١٣	٠,٥٥٣**	٢٣	٠,٨٣٣**
٤	٠,٨٠٥**	١٤	٠,٦٦٠**	٢٤	٠,٨٧٥**
٥	٠,٨٠٠**	١٥	٠,٨٨٦**	٢٥	٠,٩١١**
٦	٠,٧٢٩**	١٦	٠,٧٩٢**	٢٦	٠,٩١٤**
٧	٠,٧٩٨**	١٧	٠,٨٢٣**	٢٧	٠,٩٠٠**
٨	٠,٧٥٦**	١٨	٠,٨٢٦**	٢٨	٠,٩٢١**
٩	٠,٧٨٢**	١٩	٠,٨٥٣**	٢٩	٠,٨٧١**
١٠	٠,٨٥٢**	٢٠	٠,٨٨٦**	٣٠	٠,٩٠٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط
البُعد الفلسفي	٠,٨٧١❖❖
البُعد الإداري	٠,٩٤٤❖❖
البُعد الإنساني	٠,٩٣٣❖❖

** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية لكل بُعد

بيئة العمل		المهام الوظيفية		التقدير واحترام الذات		العلاقات مع الزملاء والرؤساء		الراتب والمكافآت	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٢ ❖❖	٥	٠,٨١٧ ❖❖	٩	٠,٧٦٢ ❖❖	١٣	٠,٨٥٣ ❖❖	١٧	٠,٨٤٧ ❖❖
٢	٠,٨٤٤ ❖❖	٦	٠,٨٥٤ ❖❖	١٠	٠,٨٣٧ ❖❖	١٤	٠,٨٦٦ ❖❖	١٨	٠,٤٩١ ❖❖
٣	٠,٨٥٦ ❖❖	٧	٠,٧٥٩ ❖❖	١١	٠,٨٥٤ ❖❖	١٥	٠,٧٨٣ ❖❖	١٩	٠,٧٨١ ❖❖
٤	٠,٧٠٥ ❖❖	٨	٠,٨٤٦ ❖❖	١٢	٠,٨٦٧ ❖❖	١٦	٠,٨٩٢ ❖❖	٢٠	٠,٨٤٨ ❖❖

* دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الارتباط
بيئة العمل	٠,٩١٩❖❖
المهام الوظيفية	٠,٩١٦❖❖
التقدير واحترام الذات	٠,٩٣٨❖❖
العلاقات مع الزملاء والرؤساء	٠,٩٠٩❖❖
الراتب والمكافآت	٠,٦٦٥❖❖

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجداول رقم (٣- ٤- ٥- ٦) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ١٤٣١، ص٤٣٠)، وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي :

جدول رقم (٧) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الدرجة الكلية لواقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض	٣٠	٠,٨٧٣
٢	الدرجة الكلية لمستوى الرضا الوظيفي	٢٠	٠,٨٩٧
	الثبات الكلي	٥٠	٠,٩١٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩١٥) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٣٤ ، ٠,٨٩٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

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

وذلك بعد أن تم 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 = ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة 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 ١,٨٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة ضعيفة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٤,٢١ إلى ٥,٠ يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، وكذلك لحساب العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين "Independent Sample T-Test" للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين (المؤهل العلمي).

تم استخدام اختبار كروسكال واليس"Kruskall Wallis" للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم).

ثانياً- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، تم حساب المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

جدول رقم (٨)

واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض

م	الثقافة التنظيمية	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
١	البُعد الفلسفي للثقافة التنظيمية	٣,٧٧	كبيرة	١
٢	البُعد الإداري للثقافة التنظيمية	٣,١٧	متوسطة	٣
٣	البُعد الإنساني للثقافة التنظيمية	٣,٥١	كبيرة	٢
المتوسط الحسابي العام		٣,٤٨	كبيرة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي عام (٣,٤٨)، حيث يأتي البُعد الفلسفي للثقافة التنظيمية بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي عام (٣,٧٧)، يليه البُعد الإنساني للثقافة التنظيمية بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي عام (٣,٥١)، وفي الأخير يأتي البُعد الإداري كأقل أبعاد الثقافة التنظيمية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي عام (٣,١٧)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم (٢٠٠٣م) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بو حمد (٢٠٠٨م) والتي توصلت إلى أن تصورات مديري المدارس الثانوية والمعلمين مرتفعة حول

الثقافة التنظيمية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهاجري (٢٠١٣م) التي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية كانت مرتفعة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو جامع (٢٠٠٨م) والتي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الليثي (١٤٢٨هـ) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدمة كانت بدرجة كبيرة جداً، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحمود (٢٠١٠م) والتي توصلت إلى أن درجة توافر خصاص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة وتميل نحو الانخفاض من وجهة نظر المعلمين.

والجداول (٩- ١٠- ١١) تناقش بنوع من التفصيل واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وذلك على النحو التالي:

أولاً: البُعد الفلسفي للثقافة التنظيمية

للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الفلسفي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب تلك الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الفلسفي

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	يُعد معلمو المعاهد العلمية قدوة لغيرهم من المعلمين.	٢٦	٢٥.٢	٤٠	٣٨.٨	٣١	٣٠.١	١	١.٠	٥	٤.٩	٣.٧٩	كبيرة	٦
٢	يعكس معلمو المعاهد العلمية صورة مشرقة عن معهدهم.	٢٩	٢٨.٢	٣٥	٣٤.٠	٣٠	٢٩.١	٧	٦.٨	٢	١.٩	٣.٨٠	كبيرة	٥
٣	الانتساب للمعاهد العلمية يُعزز الانتماء الديني لدى المعلمين.	٣٤	٣٣.٠	٣٩	٣٧.٩	٢٣	٢٢.٣	٢	١.٩	٥	٤.٩	٣.٩٢	كبيرة	٤
٤	تعزز مناهج المعاهد العلمية الانتماء الوطني لدى	٣٧	٣٥.٩	٣٣	٣٢.٠	٢٢	٢١.٤	١٠	٩.٧	١	١.٠	٣.٩٢	كبيرة	٣

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	المعلمين.													
٥	تعزز برامج المعاهد العلمية الوحدة الوطنية لدى المعلمين.	٣٣	٣٢.٠	٢٩	٢٨.٢	٢٤	٢٣.٣	١٢	١١.٧	٥	٤.٩	٣.٧١	كبيرة	٧
٦	ترسخ المعاهد العلمية المنهج العلمي الشرعي في برامجها.	٤٢	٤٠.٨	٤٠	٣٨.٨	١٧	١٦.٥	٣	٢.٩	١	١.٠	٤.١٦	كبيرة	١
٧	يسود روح التعاون بين المعلمين في بيئة المعاهد العلمية.	١٨	١٧.٥	٤٠	٣٨.٨	٣١	٣٠.١	٨	٧.٨	٦	٥.٨	٣.٥٤	كبيرة	٨
٨	تُعد المعاهد العلمية بيئة جاذبة للعمل.	١٧	١٦.٥	٣٠	٢٩.١	٣٥	٣٤.٠	١١	١٠.٧	١٠	٩.٧	٣.٣٢	متوسطة	١٠
٩	تحمل المعاهد العلمية لواء السبق في التصدي للظواهر الشاذة كالعنف والإرهاب والفكر	٤٥	٤٣.٧	٣٠	٢٩.١	٢٠	١٩.٤	٣	٢.٩	٥	٤.٩	٤.٠٤	كبيرة	٢

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	الضال.													
١٠	تتفق قيم المعلمين في المعاهد العلمية مع القيم المثلى للمعاهد.	١٥	١٤.٦	٤٠	٣٨.٨	٣٢	٣١.١	٩	٨.٧	٧	٦.٨	٣.٤٦	كبيرة	٩
المتوسط الحسابي العام												٣.٧٧	كبيرة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الفلسفي جاء بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٧٧)، وهذا يدل على أن موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من (ترسخ المعاهد العلمية المنهج العلمي الشرعي في برامجها، وكذلك تحمل المعاهد العلمية لواء السبق في التصدي للظواهر الشاذة كالعنف والإرهاب والفكر الضال، إضافة إلى أن الانتساب للمعاهد العلمية يُعزز الانتماء الديني لدى المعلمين، وأن تعزز المعاهد العلمية مناهج الانتماء الوطني لدى المعلمين، وكذلك أن معلمو المعاهد العلمية يعكسون صورة مشرقة عن معهدهم)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ثقافة معلمي المعاهد العلمية واستشعارهم أن معاهدهم تحمل لواء المحافظة على الاتجاه الديني ومقاومة كل فكر أو منهج منحرف وأنها مسؤولة عن ذلك.

ثانياً: البُعد الإداري للثقافة التنظيمية

للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإداري، تم حساب التكرارات والنسب المئوية

المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب تلك الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإداري

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١١	تتيح إدارة المعهد الفرصة لمعلميها مواصلة دراستهم العليا.	١٤	١٣.٦	١٨	١٧.٥	٣٦	٣٥.٠	٢٧	٢٦.٢	٨	٧.٨	٣.٠٣	متوسطة	٦
١٢	تُشجع إدارة المعهد المعلمين المبدعين على إظهار طاقاتهم.	١٥	١٤.٦	٢٠	١٩.٤	٣٤	٣٣.٠	١٩	١٨.٤	١٥	١٤.٦	٣.٠١	متوسطة	٧
١٣	يلتزم المعلمون في المعهد بأوقات الدوام الرسمية.	١٩	١٨.٤	٥٤	٥٢.٤	٢٠	١٩.٤	٧	٦.٨	٣	٢.٩	٣.٧٧	كبيرة	١
١٤	تواكب إدارة المعهد التطورات التقنية وتكيف معها.	١٩	١٨.٤	٤٠	٣٨.٨	٣٤	٣٣.٠	٧	٦.٨	٣	٢.٩	٣.٦٣	كبيرة	٢

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٥	تزيل إدارة المعهد العوائق التي تحول دون إنجاز العمل.	١٢	١١.٧	٣٦	٣٥.٠	٣٢	٣١.١	١٨	١٧.٥	٥	٤.٩	٣.٣١	متوسطة	٤
١٦	تدرس إدارة المعهد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.	٤	٣.٩	١٩	١٨.٤	٣٨	٣٦.٩	٢٣	٢٢.٣	١٩	١٨.٤	٢.٦٧	متوسطة	١٠
١٧	تعمل إدارة المعهد على تقويم أداء المعلمين بشكل مستمر.	١٣	١٢.٦	٣٩	٣٧.٩	٣٥	٣٤.٠	١٠	٩.٧	٦	٥.٨	٣.٤٢	متوسطة	٣
١٨	تكافئ إدارة المعهد المعلمين على إنجازهم.	١١	١٠.٧	٢١	٢٠.٤	٣٢	٣١.١	٢٠	١٩.٤	١٩	١٨.٤	٢.٨٥	متوسطة	٩
١٩	تضع إدارة المعهد السياسات والإجراءات اللازمة لتنفيذ خطط المعهد.	١٥	١٤.٦	٢١	٢٠.٤	٣٥	٣٤.٠	٢٣	٢٢.٣	٩	٨.٧	٣.١٠	متوسطة	٥
٢٠	تربط إدارة المعهد خطط التطوير بالحاجات المستقبلية	٧	٦.٨	٢١	٢٠.٤	٤٠	٣٨.٨	٢٢	٢١.٤	١٣	١٢.٦	٢.٨٧	متوسطة	٨

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	للمعهد.													
المتوسط الحسابي العام												٣.١٧	متوسطة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإداري جاء بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.١٧)، وهذا يدل على أن موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من (تزيل إدارة المعهد العوائق التي تحول دون إنجاز العمل، وكذلك تضع إدارة المعهد السياسات والإجراءات اللازمة لتنفيذ خطط المعهد، إضافة إلى تتيح إدارة المعهد الفرصة لمعلميها مواصلة دراستهم العليا، وأن إدارة المعهد تُشجع المعلمين المبدعين على إظهار طاقاتهم، وكذلك قيام إدارة المعهد بربط خطط التطوير بالحاجات المستقبلية للمعهد)، ويرى الباحث أن تغييب المعلمين عن الأمور الإدارية وعدم اطلاعهم على التعاميم وعدم إشراكهم المعلمين في تحديد الاحتياج التدريبي مع المعلمين كان سبب في حصول هذا البعد على درجة متوسطة.

ثالثاً: البُعد الإنساني للثقافة التنظيمية

للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإنساني، تم حساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الفقرات حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإنساني

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٢١	تبني إدارة المعهد علاقات ايجابية مع المجتمع المحيط بالمعهد.	١٨	١٧,٥	٣٨	٣٦,٩	٣٠	٢٩,١	١١	١٠,٧	٦	٥,٨	٣,٥٠	كبيرة	٥
٢٢	تسعى إدارة المعهد في حالات الاختلاف للتوصل الى حلول وسطى لضمان سير العمل.	١٦	١٥,٥	٤٢	٤٠,٨	٢٥	٢٤,٣	١٤	١٣,٦	٦	٥,٨	٣,٤٧	كبيرة	٦
٢٣	تظهر إدارة المعهد الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعاملها معهم.	٣٢	٣١,١	٣٧	٣٥,٩	٢٦	٢٥,٢	٣	٢,٩	٥	٤,٩	٣,٨٥	كبيرة	١
٢٤	تشعر إدارة المعهد المعلمين بالثقة في قدراتهم المهنية.	٢٢	٢١,٤	٤٠	٣٨,٨	٢٧	٢٦,٢	٨	٧,٨	٦	٥,٨	٣,٦٢	كبيرة	٢

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٢٥	تحرص إدارة المعهد على تحقيق العدالة بين المعلمين.	١٧	١٦.٥	٣٩	٣٧.٩	٢٤	٢٣.٣	١١	١٠.٧	١٢	١١.٧	٣.٣٧	متوسطة	٩
٢٦	تراعي إدارة المعهد ظروف المعلمين الاجتماعية.	٢٤	٢٣.٣	٣٢	٣١.١	٢٩	٢٨.٢	١٢	١١.٧	٦	٥.٨	٣.٥٤	كبيرة	٤
٢٧	تراعي إدارة المعهد الحاجات النفسية للمعلمين.	٢٤	٢٣.٣	٢٨	٢٧.٢	٢٩	٢٨.٢	١٣	١٢.٦	٩	٨.٧	٣.٤٤	كبيرة	٧
٢٨	تسعى إدارة المعهد لحل شكاوى المعلمين الوظيفية.	٢١	٢٠.٤	٣١	٣٠.١	٢٩	٢٨.٢	١٤	١٣.٦	٨	٧.٨	٣.٤٢	كبيرة	٨
٢٩	تعمل إدارة المعهد على تفعيل قنوات الاتصال المختلفة مع المعلمين.	١٨	١٧.٥	٤٤	٤٢.٧	٢٦	٢٥.٢	١٢	١١.٧	٣	٢.٩	٣.٦٠	كبيرة	٣
٣٠	تهتم إدارة المعهد بجوانب الرضا الوظيفي لدى المعلمين.	١٣	١٢.٦	٤١	٣٩.٨	٢٥	٢٤.٣	١٤	١٣.٦	١٠	٩.٧	٣.٣٢	متوسطة	١٠
	المتوسط الحسابي العام											٣.٥١	كبيرة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالبُعد الإنساني جاء بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٥١)، وهذا يدل على أن موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة على كل من (تُظهر إدارة المعهد الاحترام والتقدير للمعلمين أثناء تعاملها معهم، وكذلك تُشعر إدارة المعهد المعلمين بالثقة في قدراتهم المهنية، إضافة إلى أن إدارة المعهد تعمل على تفعيل قنوات الاتصال المختلفة مع المعلمين، وأن إدارة المعهد تُراعي ظروف المعلمين الاجتماعية، وكذلك قيام إدارة المعهد ببناء علاقات ايجابية مع المجتمع المحيط بالمعهد)، وهذا نتاج العلاقات المتميزة بين منسوبي المعاهد العلمية.

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟

للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، تم حساب المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة، ، كما تم ترتيب تلك الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو.

جدول رقم (١٢)

مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض

م	مستوى الرضا الوظيفي	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
١	بيئة العمل	٣,٣٩	متوسطة	٢
٢	المهام الوظيفية	٣,٠٥	متوسطة	٤
٣	التقدير واحترام الذات	٣,١٧	متوسطة	٣
٤	العلاقات مع الزملاء والرؤساء	٣,٨٨	كبيرة	١
٥	الراتب والمكافآت	٢,٨٩	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي العام		٣,٢٨	٠,٧٩	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام (٣,٢٨)، حيث تأتي العلاقات مع الزملاء والرؤساء بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة وبمتوسط عام (٣,٨٨)، يليها بيئة العمل بدرجة متوسطة وبمتوسط عام (٣,٣٩)، وبالمرتبة الثالثة بين أبعاد الرضا الوظيفي يأتي التقدير واحترام الذات بدرجة متوسطة وبمتوسط عام (٣,١٧)، وتأتي المهام الوظيفية بالمرتبة الرابعة بدرجة متوسطة وبمتوسط عام (٣,٠٥)، وفي الأخير يأتي الراتب والمكافآت كأقل أبعاد الرضا الوظيفي بدرجة متوسطة وبمتوسط عام (٢,٨٩)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بلاتسيدو واجاليوتيس (Platisidou & Agaliotis,2008) والتي توصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يتراوح ما بين متوسط ومرتفع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ويستوزن

(Westhuizen,2012) والتي توصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام متوسط لدى معلمي التربية الخاصة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الثنيان (١٤٢١هـ) والتي توصلت إلى أن مستوى رضا المعلمين في المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي بشكل عام فوق المتوسط، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبدالجبار (١٤٢٥هـ) والتي توصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي العام أعلى من المتوسط لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشابحي (١٤١٨هـ) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة من شاغلي الوظائف التعلمية بمدارس التعليم العام الثانوية للبنين الحكومية والأهلية بمدينة جدة راضون عن وظائفهم بشكل عام، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البدراني (١٤٢٧هـ) والتي توصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية والأهلية جاءت بدرجة مرتفعة.

والجداول (١٣) يناقش بنوع من التفصيل مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة لإجابات أفراد الدراسة نحو مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	بيئة العمل													
١	تطبق إدارة المعهد اللوائح التنظيمية بمرونة.	٢٠	١٩.٤	٣٧	٣٥.٩	٢٢	٢١.٤	١٦	١٥.٥	٨	٧.٨	٣.٤٤	كبيرة	٣
٢	العمل في المعاهد مصدر فخر لي.	٤١	٣٩.٨	٣٢	٣١.١	٢١	٢٠.٤	٤	٣.٩	٥	٤.٩	٣.٩٧	كبيرة	١
٣	أشعر بالاستقرار الوظيفي في عملي.	٣٣	٣٢.٠	٣٩	٣٧.٩	٢٠	١٩.٤	٣	٢.٩	٨	٧.٨	٣.٨٣	كبيرة	٢
٤	أستطيع التنقل بين المعاهد بكل يسر وسهولة.	٤	٣.٩	١٥	١٤.٦	٢٠	١٩.٤	٣٥	٣٤.٠	٢٩	٢٨.٢	٢.٣٢	متوسطة	٤
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											٣.٣٩	متوسطة	-
	المهام الوظيفية													
٥	أُكلف بأعمال تتناسب مع طبيعة عملي.	١٧	١٦.٥	٤٠	٣٨.٨	٢٧	٢٦.٢	٩	٨.٧	١٠	٩.٧	٣.٤٤	كبيرة	١
٦	تُسند الأعمال الإدارية المساندة (وكيل، مشرف نشاط، مرشد طلابي، ...) بحسب الكفاءة.	١٤	١٣.٦	٢٧	٢٦.٢	٢٦	٢٥.٢	١٩	١٨.٤	١٧	١٦.٥	٣.٠٢	متوسطة	٣
٧	توفر إدارة المعهد لي الدورات التدريبية التي تطور أدائي.	٢	١.٩	١٦	١٥.٥	٣٢	٣١.١	١٩	١٨.٤	٣٤	٣٣.٠	٢.٣٥	متوسطة	٤
٨	تتميز إدارة المعهد بالعدالة والموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي.	١٦	١٥.٥	٣٩	٣٧.٩	٢٧	٢٦.٢	١١	١٠.٧	١٠	٩.٧	٣.٣٩	متوسطة	٢
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											٣.٠٥	متوسطة	-
	التقدير واحترام الذات													
٩	يمكن العمل في المعهد العلمي الحصول على تقدير واحترام المجتمع.	٢٦	٢٥.٢	٣٨	٣٦.٩	٢٧	٢٦.٢	٩	٨.٧	٣	٢.٩	٣.٧٣	كبيرة	١
١٠	يتيح لي العمل في المعاهد الحصول على مناصب أعلى.	٦	٥.٨	١٦	١٥.٥	٣٩	٣٧.٩	٢٤	٢٣.٣	١٨	١٧.٥	٢.٦٩	متوسطة	٤

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١١	أحصل على شهادة شكر وتقدير عندما أُنجز أعمالي في نهاية العام الدراسي	١٥	١٤.٦	١٩	١٨.٤	٣٣	٣٢.٠	٢٣	٢٢.٣	١٣	١٢.٦	٣.٠٠	متوسطة	٣
١٢	تهتم إدارة المعهد بحل المشكلات التي تواجهني.	١٢	١١.٧	٣١	٣٠.١	٣٨	٣٦.٩	١٤	١٣.٦	٨	٧.٨	٣.٢٤	متوسطة	٢
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											٣.١٧	متوسطة	-
	العلاقات مع الزملاء والرؤساء													
١٣	يتقبل مدير المعهد اقتراحاتي في تطوير العمل.	٢٤	٢٣.٣	٢٩	٢٨.٢	٣٢	٣١.١	١٣	١٢.٦	٥	٤.٩	٣.٥٢	كبيرة	٤
١٤	يتعامل معي مدير المعهد بالتقدير والاحترام	٣٧	٣٥.٩	٤٥	٤٣.٧	١٣	١٢.٦	٤	٣.٩	٤	٣.٩	٤.٠٤	كبيرة	٢
١٥	أرتبط مع زملاء العمل بعلاقات أخوية واجتماعية خارج المعهد.	٣٣	٣٢.٠	٣٢	٣١.١	٢٢	٢١.٤	١٠	٩.٧	٦	٥.٨	٣.٧٤	كبيرة	٣
١٦	علاقتي بزملائي في المعهد يسودها الود والمحبة.	٤٨	٤٦.٦	٣٩	٣٧.٩	١١	١٠.٧	٢	١.٩	٣	٢.٩	٤.٢٣	كبيرة جداً	١
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											٣.٨٨	كبيرة	-
	الراتب والمكافآت													
١٧	الراتب الذي حصل عليه يسد احتياجاتي.	١٠	٩.٧	٤٣	٤١.٧	٣٣	٣٢.٠	١٠	٩.٧	٧	٦.٨	٣.٣٨	متوسطة	٢
١٨	أحصل على حوافز مادية إضافية.	١	١.٠	٦	٥.٨	١٢	١١.٧	٢٩	٢٨.٢	٥٥	٥٣.٤	١.٧٣	ضعيفة جداً	٤
١٩	يتناسب راتبي مع العمل الذي أقوم به.	٨	٧.٨	٤٥	٤٣.٧	٣٨	٣٦.٩	٦	٥.٨	٦	٥.٨	٣.٤٢	كبيرة	١
٢٠	يتناسب راتبي مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع.	٥	٤.٩	٣٧	٣٥.٩	٣٣	٣٢.٠	١٣	١٢.٦	١٥	١٤.٦	٣.٠٤	كبيرة	٣
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											٢.٨٩	متوسطة	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣.٢٨	متوسطة	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أن محور مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض يتضمن خمسة أبعاد فرعية تتمثل في (بيئة العمل – المهام الوظيفية – التقدير واحترام الذات – العلاقات مع الزملاء والرؤساء – الراتب والمكافآت)، والفقرات التالية تناقش بنوع من التفصيل مستوى

الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق ببيئة العمل

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٣٩)، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق ببيئة العمل جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في تنوع إجابات أفراد الدراسة ما بين كبيرة وضعيفة على كل من (الشعور بالاستقرار الوظيفي في العمل، وكذلك أن إدارة المعهد تطبق اللوائح التنظيمية بمرونة)، ويرى الباحث أن صعوبة التنقل بين المعاهد العلمية لعدم وجود حاجة في المعهد المرغوب الانتقال إليه كان هو السبب في حصول هذا البعد على درجة متوسطة.

ثانياً: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالمهام الوظيفية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٠٥)، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالمهام الوظيفية جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من (تتميز إدارة المعهد بالعدالة والموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي، وكذلك أن الأعمال الإدارية المساندة (وكيل، مشرف نشاط، مرشد طلابي، ...) تُسند بحسب الكفاءة)، ويرى الباحث أن عدم وجود معايير واضحة في اختيار من يقوم بالأعمال المساندة، وقلة الدورات التدريبية كان هو السبب في حصول هذا البعد على درجة متوسطة.

ثالثاً: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالتقدير واحترام الذات.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١٧)، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالتقدير واحترام الذات جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من (أن إدارة المعهد تهتم بحل المشكلات التي تواجههم، وكذلك الحصول على شهادة شكر وتقدير عند إنجاز الأعمال في نهاية العام الدراسي، وأن العمل في المعاهد يُتيح الحصول على مناسب أعلى)، ويرى الباحث أن الجمود في التعامل مع بعض المعلمين والسعي لحل مشاكلهم ، وقلة التعزيز بالمكافآت وشهادات الشكر، بالإضافة إلى أن البعض يرى أن حياته تبدأ معلم وتنتهي معلم دون تحقيق أي مناصب عليا كان هو السبب في حصول هذا البعد على درجة متوسطة.

رابعاً: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالعلاقات مع الزملاء والرؤساء.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٨٨)، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالعلاقات مع الزملاء والرؤساء جاء بدرجة كبيرة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على كل من (أن مدير المعهد يتعامل معهم بالتقدير والاحترام، وكذلك ارتباطهم مع زملاء العمل بعلاقات أخوية واجتماعية خارج المعهد، إضافة إلى تقبل مدير المعهد اقتراحاتهم في تطوير العمل)، وهذا نتاج العلاقات المتميزة بين منسوبي المعاهد العلمية.

خامساً: مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالراتب والمكافآت.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٩)، وهذا يدل على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض فيما يتعلق بالراتب والمكافآت جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على كل من (أن الراتب الذي يحصلون عليه يسد احتياجاتهم، وكذلك تناسب راتبهم مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع)، يرى الباحث أن ظروف بعض المعلمين المالية سبب في تذمرهم علماً أن إدارة المعهد محكومة بأنظمة ولوائح حول هذا البُعد، إلاّ أن عدم سعي بعض إدارات المعاهد بالحصول على انتداب للمعلم أو خارج دوام كان هو السبب في حصول هذا البعد على درجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض؟

للتعرف على طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٤)

جدول رقم (١٤)

معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للعلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض

م	الثقافة التنظيمية	الرضا الوظيفي	
		معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	البُعد الفلسفي للثقافة التنظيمية	٠,٦٨٨❖❖	٠,٠٠١
٢	البُعد الإداري للثقافة التنظيمية	٠,٨٢٤❖❖	٠,٠٠١
٣	البُعد الإنساني للثقافة التنظيمية	٠,٨٨٩❖❖	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية	٠,٨٧٩❖❖	٠,٠٠١

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال الجدول رقم (١٤) أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية وأبعاده الفرعية (البُعد الفلسفي، البُعد الإداري، البُعد الإنساني) والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للبُعد الفلسفي (٠,٦٨٨)، وللبُعد الإداري (٠,٨٢٤)، وللبُعد الإنساني (٠,٨٨٩)، وللدرجة الكلية (٠,٨٧٩)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى الثقافة التنظيمية يساهم في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية تستطيع أن تؤثر في الرضا الوظيفي للفرد من خلال تأثيرات جوانبها الثلاث عليه والمتمثلة في أولا بتأثير الجانب المعنوي و الذي مثلناه في هذه الدراسة بتأثير القيم، ثانيا من خلال تأثير الجانب السلوكي و هذا بتأثير العادات و التقاليد، و أخيرا بتأثير الجانب المادي و الذي حصرناه بتأثير البيئة المادية للعمل، كما أن الرضا الوظيفي يتأثر بنوع الثقافة

التنظيمية السائدة، حيث أن الثقافة القوية ترتبط بمستوى عالي من الرضا و العكس في حالة الثقافة الضعيفة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إجابات أفراد الدراسة يُعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في مجال التعليم)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٥)

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لواقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية	بكالوريوس	٦٣	٣,٤٣	كبيرة	-٠,٧٣٨	٠,٤٦٢
	دراسات عليا	٤٠	٣,٥٦	كبيرة		
الدرجة الكلية لمستوى الرضا الوظيفي	بكالوريوس	٦٣	٣,٢٠	متوسطة	-١,١٦٤	٠,٢٤٧
	دراسات عليا	٤٠	٣,٣٩	متوسطة		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لديهم باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي الفرعية على التوالي (٠,٤٦٢ ، ٠,٢٤٧) وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بو حمد (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في تصوراتهم حول مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية بالكويت باختلاف متغير المؤهل العلمي، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبدالجبار (١٤٢٥هـ) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام باختلاف متغير المؤهل العلمي، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم (٢٠٠٣م) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن باختلاف متغير المؤهل العلمي وذلك لصالح حملة درجة الماجستير فأكثر، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو جامع (٢٠٠٨م) والتي توصلت إلى أن المستوى الأدنى من المستوى التعليمي أكثر إدراكاً للثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الليثي (١٤٢٨هـ) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول الثقافة التنظيمية باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح حملة

الدراسات العليا والبكالوريوس، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهاجري (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير التخصص، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٦)

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لواقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية	علوم شرعية	٣١	٥١,٧٤	١٢,٢٥١	٠,٠٩٣
	لغة عربية	٢٧	٥٨,١٧		
	اجتماعيات	١٧	٥٢,٣٥		
	لغة إنجليزية	٧	٦١,٢٩		
	علوم طبيعية	٨	٣٢,٣٨		
	رياضيات	٤	٧٣,٢٥		
	حاسب آلي	٦	٤٤,٠٨		
	تربية بدنية	٣	١٥,٣٣		
الدرجة الكلية لمستوى الرضا الوظيفي	علوم شرعية	٣١	٥١,١١	١٠,٦١٧	٠,١٥٦
	لغة عربية	٢٧	٥٧,٥٦		
	اجتماعيات	١٧	٥٧,١٢		
	لغة إنجليزية	٧	٥٣,٢٩		

الأبعاد	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
	علوم طبيعية	٨	٣١,٣٨		
	رياضيات	٤	٧٥,٦٣		
	حاسب آلي	٦	٣٧,٧٥		
	تربية بدنية	٣	٣١,١٧		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لديهم باختلاف متغير التخصص، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠,٠٩٣ ، ٠,١٥٦)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل ناجي (١٤١٤هـ) والتي توصلت إلى أن المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية لديهم مستوى أعلى من الرضا الوظيفي بالإضافة إلى ذلك تبين وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات البحث المستقلة في متغيرات الرضا عن العمل.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٧)

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لواقع الثقافة التنظيمية في المعاهد العلمية	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٥٥,٤٣	١,٢٨٤	٠,٥٢٦
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٤٦,٥٩		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٣	٥٣,٢٦		
الدرجة الكلية لمستوى الرضا الوظيفي	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٥٣,٠٤	٠,٤٦٢	٠,٧٩٤
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٤٨,٦٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٣	٥٣,٢٥		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٧) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لديهم باختلاف متغير سنوات الخدمة في مجال التعليم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠,٥٢٦ ، ٠,٧٩٤)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بو حمد (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في تصوراتهم حول مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية بالكويت باختلاف متغير سنوات الخدمة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبدالجبار (١٤٢٥هـ) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا

الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام باختلاف متغير سنوات الخدمة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ويستوزن (Westhuizen,2012) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي العام متوسط لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف متغير سنوات الخبرة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ملحم (٢٠٠٣م) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن باختلاف متغير سنوات الخدمة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو جامع (٢٠٠٨م) والتي توصلت إلى أن المستوى الأدنى من سنوات الخبرة أكثر إدراكاً للثقافة التنظيمية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل ناجي (١٤١٤هـ) والتي توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الأكبر لديهم مستوى أعلى من الرضا الوظيفي، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بلاتسيدو واجاليوتيس (Platisidou & galiotis,2008) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة باختلاف متغير الخبرة.

* * *

ثالثاً - أهم نتائج الدراسة وتوصياتها

يشمل هذا الجزء على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أهم النتائج :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي :

أن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في المعاهد العلمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاءت بدرجة كبيرة، حيث يأتي البُعد الفلسفي للثقافة التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليه البُعد الإنساني للثقافة التنظيمية، وفي الأخير يأتي البُعد الإداري كأقل أبعاد الثقافة التنظيمية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي العلاقات مع الزملاء والرؤساء بالمرتبة الأولى، يليها بيئة العمل، وبالمرتبة الثالثة بين أبعاد الرضا الوظيفي يأتي التقدير واحترام الذات، وتأتي المهام الوظيفية بالمرتبة الرابعة، وفي الأخير يأتي الراتب والمكافآت كأقل أبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للثقافة التنظيمية وأبعاده الفرعية (البُعد الفلسفي، البُعد الإداري، البُعد الإنساني) والرضا الوظيفي لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض.

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة حول واقع الثقافة التنظيمية السائدة لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض وكذلك مستوى الرضا الوظيفي لديهم باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة في التعليم).

أهم التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

تدعيم مستوى الرضا الوظيفي المتعلقة بالمهام الوظيفية لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، حيث أوضحت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي المتعلقة بالمهام الوظيفية جاء بدرجة متوسطة، وذلك من خلال:

العدالة والموضوعية في تقويم الأداء الوظيفي.

إسناد الأعمال الإدارية المساندة (وكيل، مشرف نشاط، مرشد طلابي) حسب الكفاءة.

توفير الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين والتي تساهم في تطوير مستوى أدائهم.

الاهتمام بمستوى التقدير واحترام الذات لدى معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، حيث أوضحت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي المتعلقة بالتقدير واحترام الذات جاء بدرجة متوسطة، وذلك من خلال:

الاهتمام بحل المشكلات التي تواجه المعلمين.

الاهتمام بالحوافز المعنوية للمعلمين مثل شهادات الشكر والتقدير.

الاهتمام بالحوافز المادية معلمي المعاهد العلمية بمدينة الرياض، حيث أوضحت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي المتعلق بالراتب والمكافآت جاء بدرجة متوسطة، وذلك من خلال:

أحصل على حوافز مادية إضافية.

يتناسب راتبي مع الوضع الاقتصادي العام في المجتمع.

* * *

المراجع

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، (٢٠٠٥)، لسان العرب، ط ٤، بيروت، دار صادر.

أبو بكر، مصطفى، (٢٠٠٠)، التفكير الاستراتيجي وإعداد الخطة الاستراتيجية، القاهرة: .الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو بكر، مصطفى، (٢٠٠٢ م)، التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة : مدخل تطبيقي لإعداد وتطوير التنظيم الإداري في المنشآت المتخصصة . الإسكندرية . الدار الجامعية.

أبو بكر، مصطفى، (٢٠٠٦)، ثقافة المنظمة والاتجاهات الإدارية ومقومات تفعيل اتفاقية الكويز بالتطبيق على شركات ومصانع منطقة الإسكندرية الكبرى، المجلة العربية للتجارة والتمويل، جامعة طنطا، المجلد الثاني، العدد الأول: ٩٥- ١٣٩.

أبو جامع، إبراهيم، (٢٠٠٨م)، الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو رحمة، محمد، (٢٠١٢م)، ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

الأشعري، أحمد (١٤٢٨هـ)، الوجيز في طرق البحث العلمي، ط١. جدة : خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

الأعرجي، عاصم، (٢٠٠٧م)، دراسات معاصرة في التطوير الإداري: منظور تطبيقي ، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

آل ناجي، محمد، (١٤١٤هـ)، تطبيق نظرية هيرزبيرج لقياس الرضا عن العمل في التعليم الثانوي بمنطقة الأحساء، الإدارة العامة، ع (٨٠)، الإدارة العامة، (٧- ٥٢) الرياض.

البدراني، بدر، (١٤٢٧هـ)، قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بو حمد، خالد ، (٢٠٠٨)، تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية في الكويت، رسالة ماجستير في الدراسات التربوية العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

بوحوش عمار، (٢٠٠٦)، نظرية الإدارة الحديثة في القرن الواحد والعشرون، ط١، دار الغرب ، الإسلامي،بيروت.

بوشنافة، أحمد و بوسهمين أحمد، (٢٠٠٥)، أهمية البعد الثقافي وأثره على فعالية التسيير، مداخلة ضمن الملتقى الدولي حول التسيير الفعال في المؤسسات الاقتصادية، كلية العلوم –.الاقتصادية والتسيير، جامعة المسيلة، يوم٣- ٤ ماي ٢٠٠٥.

بيومي، محمد ، (١٩٨٣)، الأنثروبولوجيا الثقافية، الدار الجامعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

تقرير إحصائي غير منشور لإدارة الشؤون الطلابية في وكالة الجامعة لشؤون المعاهد العلمية، ١٤٣٦هـ.

الثنيان، سلطان، (١٤٢١)، الرضا الوظيفي للمعلمين في المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي - دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، قسم الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، الرياض.

جرينبرج. جيرالد، بارنو. روبرت، (٢٠٠٤)، إدارة السلوك في المنظمات.ترجمة: رفاعي. اسماعيل بسيوني، الرياض: دار المريخ للنشر.

حجازي، جمال، (٢٠٠١)، أثر الثقافة التنظيمية في فاعلية نظام إدارة الأزمات في البنوك التجارية السعودية، مجلة البحوث التجارية، ٢٣ (٢) ص ١٣- ٢٥

حريم، حسين، (٢٠٠٣)، السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحمود، حمد، (٢٠١٠م) خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه فلسفة التربية، تخصص الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

حنفي، عبد الغفار، القزاز، حسين، (١٩٩٦م) ، السلوك التنظيمي و إدارة الأفراد، طبع- نشر – توزيع الدار الجامعية.

الدويلة، فهد، (٢٠٠٧)، أثر الثقافة التنظيمية على أداء الموظفين في الشركات الصناعية الكويتية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الدراسات الإدارية والمالية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

ربابعة، علي، (٢٠٠٣)، إدارة الموارد البشرية، تخصص نظم المعلومات الإدارية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان.

الرخيمي، ممدوح، (١٤٢١هـ). دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على قطاع الصناعات الكيمياوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

الرويلي، نواف، (١٤٢٣) الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية - دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشور ة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزهراني، عبدالله، (١٤٢٨)، أثر الثقافة التنظيمية على أداء العاملين بالمملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية مقارنة بين المنظمات الحكومية والخاصة"، رسالة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا.

سالم، إلياس، (٢٠٠٦م)، تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية "دراسة حالة الشركة الجزائرية للألمنيم وحدة بالسيلة"، رسالة ماجستير في العلوم التجارية، فرع إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة محمد بو ضياف بالمسيلة، الجزائر.

السلوم، سعاد، (١٤٢٢هـ)، عوامل ضغوط العمل التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمشرفات الإداريات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السميح، عبدالمحسن، (٢٠٠٩)، الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية، دراسات في الإدارة المدرسية، عمان: دار الحامد للنشر.

السواط، طلق، والعتيبي، سعود، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، البعد الوقتي لثقافة التنظيم، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الاقتصاد والإدارة، مج (١٢)، ع (١)، جدة: مطابع الجامعة.

الشابحي، طلال، (١٤١٨)، الرضا الوظيفي لدى شاغلي الوظائف التعليمية بمدارس التعليم العام الثانوي للبنين الحكومية والأهلية بمدينة جدة: دراسة ميدانية مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شاين، إدجار، (٢٠١١)، الثقافة التنظيمية والقيادة، ترجمة محمد الأصبحي وشحاته وهبي، الرياض، معهد الإدارة العامة.

الشراري، عارف، (١٤٢٨)، التحفيز ودوره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين بشرطة منطقة الجوف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.

الشرايدة، سالم، (٢٠٠٩)، الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية ، ط ١ دار صفاء, الأردن.

شريف، علي، (١٩٨٧هـ)، إدارة المنظمات العامة، الدار الجامعية للنشر.

الصبحي، أحمد، (١٤١٣هـ)، قياس الرضا الوظيفي لمنسوبي الجمارك وأثره على الأداء بالتطبيق على جمرك مطار الملك عبدالعزيز الدولي، بحث مقدم للحصول على درجة دبلوم الإدارة الجمركية، معهد الإدارة، الرياض.

الصرايرة، أكثم، (٢٠٠٣)، العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات المساهمتين العامتين الأردنية، مؤته للبحوث والدراسات، المجلد ١٨، العدد ٤.

العاني، هيثم ، (٢٠٠٧م)، الإدارة بالحوافز، التحفيز و المكافآت، دار كنوز المعرفة للنشر و، التوزيع، عمان.

العبادلة، عبد الرحمن، ٢٠٠٣ م، الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة/ قسم الإدارة العامة، جامعة مؤته، الأردن.

العبدالجبار، عبد العزيز (١٤٢٥)، الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، المجلة العربية للتربية الخاصة .ع (٥) جامعة الملك سعود .المنتدى السعودي للتربية الخاصة .www.gulfkids.com

عبيدات. ذوقان وعبد الحق. كايد وعدس. عبد الرحمن، (٢٠٠١). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر العربي. عمان .

العديلي، ناصر (١٤٠١) الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس الإداري من جامعة ولاية كاليفورنيا (هومبولت).

العديلي، ناصر، (١٩٨٦م) دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، الرياض: معهد الإدارة العامة.

العساف ، صالح، (١٤٣١هـ)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الطبعة الرابعة ، الرياض.

العميان، محمود، (٢٠٠٢)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال.عمان :دار وائل للنشر.

العويسات، جمال الدين، (٢٠٠٢م)، السلوك التنظيمي و التطوير الإداري، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

عيساوي، وهيبة، (٢٠١٢)، أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي "دراسة حالة فئة الأفراد الشبه طبيين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية ترابي بوجمعة ببشار"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

العيسى، غزيل، (١٩٩٦م)، المناخ التنظيمي وأثره على الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية على عينة من الإداريات العاملات في الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

الفرحان، أمل، (٢٠٠٣)، الثقافة التنظيمية والتطوير الإداري في مؤسسات القطاع العام الأردني :دراسة تحليلية، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، المجلد السادس، العدد الأول.

الفالح، نايف، (٢٠٠١م)، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في الاجهزة الأمنية، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.

فلمبان، إيناس فؤاد نواوي، (١٤٢٩)، الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

قاسمي، كمال، (٢٠٠٣)، المقومات والمعوقات الثقافية لتطبيق نظامي إدارة الجودة الشاملة والأفرو ٩٠٠٠ في المؤسسة الصناعية الجزائرية، مذكرة لنيل .شهادة الماجستير في إدارة الأعمال، جامعة المسيلة تحت إشراف د .زين العابدين بروش، بحث لم ينشر.

القبلان، يوسف محمد، (١٩٨١)، آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي والإنتاجية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، معهد الإدارة، الرياض.

القحطاني، سالم والعامري، أحمد وآل مذهب، معدي والعمر، بدران (١٤٢٥) ، منهج البحث في العلوم السلوكية (مع تطبيقات S.P.S.S)، ط٢، الرياض، بدون دار نشر.

القريوتي، محمد قاسم، (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

القواعد التنظيمية للمعاهد العلمية، (١٤٢٧هـ)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. إدارة التوجيه التربوي. الرياض.

كامل، مصطفى والبكري، سونيا، (١٩٩٠)، دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، مجلة الإدارة، المجلد ٢٣، العدد ١، القاهرة.

كاظم، حمود خضير، (٢٠١٠)،نظرية المنظمة، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الكبيسي، عامر، (١٩٩٨م). التطور التنظيمي وقضايا معاصرة. الدوحة: دار الشرق للطباعة والنشر.

الكرخي، مجيد، (٢٠٠٩م)، التخطيط الاستراتيجي، عرض نظري و تطبيقي، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.

الليثي، محمد، (١٤٢٨هـ)، الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

مجلس الشورى، التقرير السنوي لوزارة التعليم (التربية والتعليم سابقاً) للعام المالي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

المرسي، جمال الدين، (٢٠٠٨)، الثقافة التنظيمية والتغيير، الاسكندرية، الدار الجامعية.

المشعان، عويد، (١٤١٣) دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، ط١، دار القلم للنشر والتوزيع.

مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط (١٣٩٣هـ) .المجلد الأول و الثاني، الطبعة الثانية. مجمع اللغة العربية الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع . استانبول . تركيا .

مصطفى، أحمد، (٢٠٠٠م)، إدارة السلوك التنظيمي، رؤية معاصرة، حقوق الطبع و النشر محفوظة للمؤلف.

ملحم، أحمد، (٢٠٠٣)، الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير في الدراسات التربوية العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

نصيرات، فريد، (٢٠٠٩)، إدارة منظمات الرعاية الصحية ،دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

نوح، نجلاء، (١٤٢٦ هـ) ، ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة مكة المكرمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الهاجري، ناصر، (٢٠١٣)، الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص إدارة وقياد تربوية، قسم الإدارة المناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الهواري، سيد، (٢٠٠٢)، الإدارة : الأصول والأسس العلمية للقرن ال ٢١، القاهرة، مكتبة عين شمس.

هيجان، عبدالرحمن، (١٤١٢)، أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمتين سعوديتين، الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابك، مجلة الإدارة العامة، مجلد٢، عدد ٧٤.

يونسي، مختار، (٢٠١٥)، الثقافة التنظيمية ودورها في الرضا الوظيفي دراسة ميدانية بمؤسسة ديوان الترقية والتسيير العقاري بمدينة الجلفة (المديرية العامة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، بسكرة، الجزائر.

References from Other Languages

- Davis, Reit, (1998), ***Human Behavior at Work: Organizational Behavior***, New Delhi, Tata Mc Graw Hill publishing Company Ltd
- Trice, Harrison M. & Bayer, Janice M., 1992, ***The Cultures of Work Organizations*****, New Jersey, – Bass publication, and Edition**; P.14
- Kao, John J., (2005), ***The Entrepreneurial Organization*****, Prentice-Hall International INC.**
- Nelson, Debra L. & Quick, James Campbell, (1999), ***Organizational Behavior***: ***The Essentials***, St. Paulmn, West publishing.
- Hoy, Wayne K. & Miskel, Cecil G., (2001), ***Educational Administration: Theory, Research, and Practice***, Sixth Edition, A Division of the McGraw-Hill Companies.
- Robbins, Stephen P., (1998), ***Organizational Behavior: Concepts; Controversies and Applications,*** 8 Edition, **England**, Prentice Hall College Div; p 572.
- . Vicchio, Robert P., (1998), ***Organizational Behavior*****;** 3rd Edition, New York, Dryelen press;
- Platisidou, Maria, & Agaliotis, Ioannis, (2008**),** ***Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers*****,** International Journal of Disability, Development, and Education, 55(1): 61-76.
- Westhuizen, J., (2012*), **Job satisfaction Amongst Teachers at Special Needs Schools***,** South African Journal of Education, 1(1): 255-266.

E-links

Abdul Halim, Jalal, Job Satisfaction (Concept and Significance), An Online Article dated: 3/3/2011.

=www.khass.com/vb/showthread.php?t16768

https://thlal.wordpress.com

http://www.unesco.org

ملحق رقم (١) بيان بأسماء محكمي الاستبانة

م	الاسم	العمل
	أ.د. سلطان سعيد مقصود بخاري	جامعة أم القرى
	أ. د .عبدالمحسن بن محمد السميح	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
	أ. د .عبدالعزيز بن سليمان الدويش	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
	أ.د. علي بن ناصر آل زاهر	جامعة الملك خالد
	د .عبدالله بن عبدالرحمن الفنتوخ	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
	د. محمد بن محمد أحمد الحربي	جامعة طيبة
	د. علي بن صالح الشايع	جامعة المجمعة
	د. علي بن محمد العامري	كلية الملك عبدالله للدفاع الجوي
	د. خالد بن عبدالكريم البصير	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
	د. سعد بن محمد المحيميد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
	د. تركي بن علي المطلق	جامعة حائل
	د. سعيد بن عبدالله القرني	جامعة بيشة
	د. عبدالخالق بن عبدالرحمن القرني	جامعة بيشة
	سعد بن مشبب الأحمري	المعهد العلمي في أبها

* * *

- Noah, Najlaa, (1426 AH), ***Adaptation of the Prevalent Organizational Culture in Public Secondary Schools In Mecca for Implementing TQM***, unpublished Master's thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.
- Al Hajri, Naser, (2013), ***The Organizational Culture in Secondary Schools of Kuwait, and Its Correlation with the Control Center Amongst Teachers from Their Own Perspective***, unpublished Master's thesis in the specialty of Educational Administration and Leadership, Department of Curricula Administration, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.
- Al Hawari, Sayed, (2002), ***Administration: The Scientific Fundamentals and Principles for the 21st Century***, Cairo, Ain Shams Library.
- Haijan, Abdul Rahman, (1412 AH***), The Importance of the Values of Managers in Building the Culture of Two Saudi Organizations: The Royal Commission for Jubail and Yanbu, and SABIC Company***, Journal of General Administration, Vol II, Issue no.74.
- Younsi, Mokhtar, (2015), ***Organizational Culture and Its Role in Job Satisfaction: A Field Study in OPGI In Djelfa (DG),*** unpublished Master's thesis, Muhammad Khodeir University, Faculty of Human and Social Sciences, Biskra, Algeria.

* * *

- Kamel, Mustafa and Al Bakri, Sonia, (1990), ***Analytical Study of Job Satisfaction Amongst Faculty Members of Cairo University*****,** Journal of Administration, Vol 23, Issue no. 1, Cairo.
- Kadhim, Hamoud Khodeir, (2010), ***The Theory of Organization*****,** 1st edition, Amman, Jordan, Dar Safaa for publishing and distribution.
- Al Kubaisi, Amer, (1998), ***Organizational Development and Contemporary Issues***, Doha: Dar Al Sharq for publishing and distribution.
- Al Karkhi, Majeed, (2009), ***Strategic Planning: A Theoretical and Practical Presentation***, Amman, Dar Al Manahej for publishing and distribution.
- Al Laithi, Muhammad, (1428 AH), ***The Organizational Culture of the School Principal and Its Role in Administrative Creativity from the Perspective of Primary Schools' Principals in the Holy Capital***, a Master's thesis in Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Umm Al Qura University, Mecca.
- The Consultative Assembly, the Annual Report of the Ministry of Education for the fiscal year 1434/1435 AH.
- Al Morsi, Jamaluddin, (2008*), **The Organizational Culture and Change***, Alexandra, Al Dar Al Gamaeya.
- Al Mashaan, Oweid, (1413 AH), ***Studies About the Differences Between Genders With Regard to Job Satisfaction***, 1st edition, Dar Al Qalam for publishing and distribution.
- Mustafa, Ibrahim et al., (1393 AH), ***Al Waseet Lexicon***, Vol I and II, 2nd edition. Academy of the Arabic Language, the General Administration of Academies and Heritage Revival, Istanbul, Turkey, The Islamic Library for publishing and distribution.
- Mustafa, Ahmad, (2000), ***Management of Organizational Behavior: A Contemporary Vision***, copyright reserved to the author.
- Melhem, Ahmad, (2003), ***The Prevalent Organizational Culture in Secondary Schools in Jordan***, a Master's thesis on Graduate Educational Studies, College of Graduate Educational Studies, the Arab University of Amman for Graduate Studies, Jordan.
- Nuseirat, Farid, (2009), ***The Administration of Health Care Organizations***, Dar Al Masira for publishing, distribution, and printing.

- Al Issa, Ghazel, (1996), ***The Organizational Atmosphere and Its Impact on Job Satisfaction: An Applied Study on a Sample Group of Female Administrative Employees in Governmental Agencies in Riyadh***, unpublished Master's thesis, Riyadh: King Saud University.
- Al Farhan, Amal, (2003) ***Organizational Culture and Administrative Development in Jordanian Public Sector Institutions: Analytical Study*****,** The Jordanian Journal of Applied Sciences, Volume VI, Issue I.
- Al Faleh, Naif, (2001), ***Organizational Culture and Its Correlation with Job Satisfaction in the Security Agencies***, Master's thesis, Naif Arab Academy for Security Sciences, Faculty of Graduate Studies, Riyadh.
- Filimban, Inas Fuad Nawawi, (1429 AH), ***Job Satisfaction and Its Correlation with Organizational Commitment Amongst Male and Female Educational Supervisors in the Department of Education in Mecca,*** unpublished Master's thesis, Department of Educational Administration and Planning, Umm Al Qura University.
- Qasemi, Kamal, (2003), ***The Cultural Constituents and Obstacles for Implementing TQM and Afro-9000 in the Algerian Industrial Corporation***, paper presented for acquiring Master's degree in Business Administration, University of M'sila, under the supervision of Dr, Zein Al Abedeen Brosh, an unpublished research.
- Al Qublan, Yusuf Muhamad, (1981), ***The Impact of Job Training on Job Satisfaction and Productivity in the Kingdom of Saudi Arabia*****.** A published Master's thesis, Institute of Administration, Riyadh.
- Al Qahtani, Salem, Al Ameri, Ahmad, Al Mothhab, Maadi, and Al-Omar, Badran (1425 AH), ***The Research Methodology in Behavioral Sciences (with the Applications of S.P.S.S.)*** 2nd edition, Riyadh, without a house of publication.
- Al Qaryouti, Muhammad Qasim, (2000), ***The Organizational Behavior: A Study of Individual and Collective Behavior in the Administrative Organizations***, Amman, Dar Al Mustaqbal for publishing and distribution.
- ***The Organizational Regulations for Academic Institutes***, (1427 AH), Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Department of Educational Guidance, Riyadh.

Jordanian Companies of Potash and Phosphate, Mutah Journal for Research and Studies, Volume 18, Issue 4.

- Al Ani, Haytham, (2007), ***Management Based on Incentives, Promotions and Bonuses*****,** Amman, Dar Kunooz Al Ma'rifa for Publishing and Distribution.
- Al Abadleh, Abdul Rahman, (2003), ***Leadership Patterns and their Correlation with Organizational Culture Amongst Administrative Employees in the Southern Provinces of Jordan*****,** unpublished Master's thesis/ Department of General Administration, Mutah University, Jordan.
- Al Abdul Jabbar, Abdul Aziz, (1425 AH), ***Job Satisfaction Amongst Teachers of Private Education and Public Education***, The Arab Journal of Private Education, p. (5), King Saud University, The Saudi Forum for Private Education www.gulfkids.com.
- Obaidat, Thoqan and Abdul Haq, Kayed and Adas, Abdul Rahman, (2001), ***Academic Research: Concept, Tools and Methods****, Amman,* Dar Al Fikr Al Arabi.
- Al Odayli, Naser, (1401 AH) ***Job Satisfaction, A Field Study of the Trends and Attitudes of Employees of Governmental Agencies in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia*****,** Institute of Public Administration, a published Master's thesis in Managerial Psychology from the University of California (Humboldt).
- Al Odayli, Naser, (1986) ***Motives of Governmental Employees in the Kingdom of Saudi Arabia***, Riyadh: Institute of Public Administration.
- Al-Assaf, Saleh, (1431 AH), ***Introduction to Research in Behavioral Sciences***, 4th edition, Riyadh, Obeikan Library.
- Al Omyan, Mahmoud, (2002), ***The Organizational Behavior in Business Organizations***, Amman, Dar Wael for Publishing.
- Al Oweysat, Jamaluddin, (2002), ***Organizational Behavior and Administrative Development***, Algeria, Dar Homa for Printing, Publishing, and Distribution.
- Issawi, Wahiba, (2012), ***The Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction, a Case Study on Semi-Medical Personnel in the General Hospital of Traby Bou Jomaa In Bechar***, unpublished Master's thesis, Abou Bakr Belkaid University, Tlemcen, Algeria.

of Educational Administration, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

- Al Samih, Abdul Mohsen, (2009), ***Organizational Commitment and its Correlation with Job Satisfaction Amongst Principals of Academic Institutes***, studies about schools' administration, Amman: Dar Al Hamed for Publishing and Distribution.
- Al Sawat, Talq and Al Otaibi, Saud, (1419 AH, 1998), ***The Temporal Dimension of the Organizational Culture***, King Abdul Aziz University Magazine: Economics and Management, vol. (12), p (1), Jeddah, University Press.
- Al Shabhi, Talal, (1418 AH), ***Job Satisfaction Amongst Occupants of Teaching-Related Jobs in Public and Private Secondary Schools for Boys in Jeddah: A Comparative Field Study*****,** unpublished Master's thesis, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.
- Schein, Edgar, (2011), ***Organizational Culture and Leadership***, translated by Muhammad Al Asbahi and Shehata Wahbi, Riyadh, Institute of Public Administration.
- Al Sharari, Aref, (1428 AH), ***Promotion and its Role in Realizing Job Satisfaction Amongst Workers in the Police Department of Al Jawf Region***, unpublished Master's thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Faculty of Graduate Studies, Riyadh.
- Al Sharaidah, Salem, (2009), ***Job Satisfaction, Theoretical Frames and Practical Applications***, 1st edition, Jordan, Dar Safaa.
- Sherif, Ali, (1987), ***Administration of Public Organizations***, Al Dar Al Gamaeya for Publishing.
- Al Sobhi, Ahmad, (1413 AH), ***Evaluation of Job Satisfaction Amongst Customs' Employees and its Impact on Work Performance in the Customs Department of King Abdul Aziz International Airport,*** a research presented for acquiring the Customs Administration Diploma, Institute of Administration, Riyadh.
- Al Sarairah, Aktham, (2003), ***The Correlation Between Organizational Culture and Administrative Creativity in the Two Public Joint-stock***

education, educational administration specialty, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Arab University of Amman, Jordan.

- Hanafy, Abdul Ghaffar and Al Qazzaz, Hussein, (1996), ***Organizational Behavior and Personnel Management***, printed, published and distributed by Al-Dar Al Gamaeya.
- Ad-Dweyla, Fahd, (2007), ***The Impact of Organizational Culture on the Performance of Employees in Kuwaiti Industrial Companies***, a Master's Thesis about business administration, College of Administrative and Financial Studies, the Arab University of Amman for Graduate Studies, Jordan.
- Rababa'a, Ali, (2003), ***Human Resources Management: Administrative Information Systems Specialty,*** Amman, Dar Al-Safaa for publishing and distribution,
- Al Rokhaimi, Mamdouh, (1421 AH), ***The Role of Organizational Culture on the Implementation of Integrated Quality Management in the Sector of Chemical Industries in Jeddah***. An unpublished Master's thesis, Jeddah: King Abdul Aziz University.
- Al Ruwaili, Nawaf, (1423 AH), ***Job Satisfaction Amongst Male and Female Principals of Public Schools in Northern Borders Region- A Field Study*****,** an unpublished Master's thesis, Department of Educational Administration, Faculty of Education, King Saud University.
- Al Zahrani, Abdullah, (1428 AH), ***The Impact of Organizational Culture on the Performance of Employees in Saudi Arabia, "A Comparative Field Study Between Governmental and Private Organizations"***, a Ph.D. in Business Administration, Faculty of Economics, University of Damascus, Syria.
- Salem, Elias, (2006), ***The Impact of Organizational Culture on the Performance of Human Resources, a Case Study on the Aluminum Algerian Company in M'Sila"*****,** a Master's Thesis in Commercial Sciences, Business Administration Division, Faculty of Economics and Management and Commercial Sciences, Mohamed Boudiaf University in M'Sila , Algeria.
- Al-Saloum, Suad, (1422 AH), ***Elements of Organizational Work Pressures and Their Correlation with Job Satisfaction Amongst Female Administrative Supervisors***, an unpublished Master's thesis, Department

Job Satisfaction of Teachers From Their Perspective, an unpublished Master's thesis, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, University of Umm Al-Qura, Mecca.

- Bu Hamad, Khaled, (2008), ***The Perceptions of Secondary Schools' Managers and Teachers about the Organizational Culture in the Ministry of Education in Kuwait***, a Master's thesis on educational graduate studies, Graduate School of Educational Studies, the Arab University of Amman for Graduate Studies, Jordan.
- Bu Hoosh, Ammar, (2006), ***The Theory of Modern Administration in the Twenty-First Century***, 1st edition, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut.
- Bu Shnakah, Ahmad and Bu Sahmen, Ahmad, (2005), ***Importance of the Cultural Dimension and its Impact on the Effectiveness of Management***, a word within the International Forum on the Effective Management in the Economic Institutions, Faculty of Economic Sciences and Management, University of M'sila, 3rd and 4th of May 2005.
- Bayoumi, Muhamad, (1983), ***The Cultural Anthropology***, Al-Dar Al Jame'a for Publishing and Distribution, Beirut, Lebanon.
- An Unpublished Statistical Report of the Department of Student Affairs in the Vice Rectorate for the Affairs of Scientific Institutes, 1436 AH.
- Al Thunayyan, Sultan, (1421 AH), ***The Job Satisfaction of Teachers of Middle Schools of Public and Private Sectors- a Comparative Study***, an unpublished Master's thesis, Faculty of Administrative Sciences, Department of Public Administration, King Saud University, Riyadh.
- Greenberg, Jerald and Baron Robert A, (2004), ***Managing Behavior in Organizations***., Translated by Rifai. Ismail Basyouni, Riyadh: Dar Al Mareekh Publishing Est.
- Hijazi, Jamal, (2001), ***The Impact of Organizational Culture on the Effectiveness of Crisis Management in Saudi Commercial Banks***, Journal of Commercial Research, 23 (2) pp. 13-25.
- Hurreim, Hussain, (2003), ***The Organizational Behavior: the Behavior of Individuals and Groups in Business Organizations***, Amman, Dar Al Hamed for Publishing and Distribution.
- Al Hamoud, Hamad, (2010), ***Features of the Organizational Culture in Public and Private Schools in Saudi Arabia***, a Ph.D. in the philosophy of

List of References:

- Ibn Manzur, Abil Fadl Jamaluddin, (2005), ***Lisan Al-Arab (The Arab Tongue)***, 4th edition, Beirut, Dar Sader Publishers.
- Abu Bakr, Mustafa, (2000), ***The Strategic Thinking and Preparation of Strategic Plan***, Cairo, Al-Dar Al Gamaeya for printing, publishing, and distribution.
- Abu Bakr, Mustafa, (2002), ***The Administrative Organization in Contemporary Organizations: An Applied Introduction to the Establishment and Development of the Administrative Organization in Specialized Entities***, Alexandria, Al-Dar Al Gamaeya.
- Abu Bakr, Mustafa, (2006), ***The Culture of Organization and the Administrative Trends, and the Prerequisites for the Execution of the QIZ Agreement Extending to the Companies and Factories of Greater Alexandria***, Arab Journal of Trade and Finance, University of Tanta, volume II, first edition: 95-139.
- Abu Jamea, Ibrahim, (2008), ***The Organizational Culture and Administrative Creativity in the Jordanian Ministry of Education***, a Ph.D. Thesis in the Educational Administration, College of Graduate Studies at the University of Jordan, Jordan.
- Abu Rahma, Muhamad, (2012), ***Work Pressures and Their Correlation with Job Satisfaction Amongst the Educational Supervisors of Gaza Governorates*****,** a published Master's Thesis, Faculty of Education, the Islamic University, Gaza.
- Al-Ashari, Ahmad, (1428 AH), ***A Manual of Research Methods***, 1st edition, Jeddah, Khwarizm Scientific Group for Publishing and Distribution.
- Al-Araji, Asem, (1995), ***Contemporary Studies in Administrative Development: an Applied Perspective*****,** Jordan, Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
- Al-Naji Muhamad, (1414 AH), ***Application of Herzberg's Theory for Evaluating Job Satisfaction in Secondary Education in Al Ahsa Region***, the General Administration, GS (80), the General Administration, (7-52) Riyadh.
- Al-Badrani, Badr, (1427 AH), ***The Prevalent Values of Organizational Culture in Boys' Secondary Schools in Medina and their Correlation with***

Organizational Culture and Its Correlation with Job Satisfaction Amongst Religious Institutes Teachers in Riyadh

Dr. Abdullah Bin Moshabeb Abdullah Al-Ahmari
Department of Educational Administration and Planning
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to achieve a number of objectives, namely: identifying the reality of the prevalent organizational culture amongst religious institutes teachers in Riyadh, determining the level of job satisfaction thereof, studying the correlation between the organizational culture and the level of job satisfaction, and identifying the statistical significance at the level of (0.05) in the answers of the participants in the study with respect to the following variables: (academic qualification, specialization and years of expertise).

The most significant results are:

1- The reality of the organizational culture amongst religious institutes teachers in Riyadh is highly significant.

2- The level of job satisfaction amongst these teachers is moderate.

3- There is a statistically significant correlation at the level of (0.01) between the total score of the prevalent organizational culture and that of the level of job satisfaction among the teachers.

4- There are no statistically significant differences between the average scores of the answers concerning the reality of the prevalent organizational culture among the teachers of the religious institutes in Riyadh as well as concerning the level of their job satisfaction depending on the variables of educational qualification, specialization, and years of service in the field of education.

Keywords: organizational culture - job satisfaction - religious institutes.

دراسة تقويمية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

د. عبد العزيز سعيد محمد القحطاني

قسم الإدارة والإشراف التربوي - كلية التربية

جامعة الملك خالد

د. السيدة محمود إبراهيم سعد

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

وجامعة الملك خالد

د. عادل طاهر شاهين

مستشار عمادة التطوير الأكاديمي والجودة

جامعة الملك خالد

دراسة تقويمية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

د. عبد العزيز سعيد محمد القحطاني

قسم الإدارة والإشراف التربوي - كلية التربية - جامعة الملك خالد

د. السيدة محمود إبراهيم سعد

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم - كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. عادل طاهر شاهين

مستشار عمادة التطوير الأكاديمي والجودة جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٣/ ٤/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تشخيص واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي و في إطار تحليل مدى الالتزام بعمليات ضمان الجودة بجامعة الملك خالد، أجريت الدراسة الميدانية التي هدفت إلى استطلاع رأى المشاركين في عمليات ضمان الجودة بها حول معايير هذه العمليات من حيث توافرها في ظل الوضع الحالي لتحقيق منظومة الجودة من خلال اختبار عدد من المتغيرات؛ وتكونت عينة الدراسة من بعض كليات جامعة الملك خالد بلغ عددها (١٨٣) عضوًا، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية أن متوسط مؤشرات واقع تطبيق إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت جميعا بمستوى عال، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات (وكلاء/وكيلات التطوير والجودة/ رؤساء وحدات الجودة/ أعضاء اللجان الرئيسة للجودة) بكليات الجامعة وفقا لنوع الكلية (البنين - البنات)لعمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة؛ حيث جاءت جميع قيم (t) غير دالة، وهذه النتائج تؤكد على وجود اتفاق بين العينة وفقا للنوع (ذكور - إناث) على جودة تطبيق إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد، وجود اتفاق بين العينة وفقا للوظيفة (وكيل الكلية للتطوير والجودة - رئيس وحدة التطوير والجودة - عضو بإحدى لجان الجودة) على جودة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة - المعايير - مؤسسات التعليم العالي - الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المقدمة:

ظهرت الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات نتيجة التحديات العلمية، والتكنولوجية، والاقتصادية، والاجتماعية التي أدت إلى وجود التنافس على مستوى العالمي والوفاء بوظيفتها في تنمية ومواكبة التطور، والانفتاح على بعضها البعض من ناحية وعلى الجامعات العالمية من ناحية أخرى، وانخراط كثير من خريجيها في خدمة المجتمع، وتلبية سوق العمل؛ حيث يسهم تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي، ورفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية، وتنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات، وتحسين مخرجات النظام التعليمي، وإتقان الكفاءات المهنية، وتطوير أساليب القياس والتقويم، وتحسين استخدام التقنيات التعليمية؛ حيث يعد هذا النظام فلسفة عامة وتنافسية تركز على الالتزام بتحقيق رضا الطالب، والتحسين المستمر للعاملين، والتميز في تقديم الخدمات التعليمية بكفاءة عالية؛ وذلك من أجل الحصول على منتج تعليمي مناسب يسهم في تنمية المجتمع بكافة مجالاته بصورة فعالة.

ولتفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هناك عدة معايير لابد من توافرها وهي جودة الطالب، جودة عضو الهيئة التدريسية، جودة المقررات الجامعية، جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس، جودة الإمكانات المادية، جودة الإدارة العليا، وجودة تقييم الأداء؛ حيث يوضح عباس (٢٠١١م) أن معايير الجودة في التعليم الجامعي تتكون من معايير مرتبطة بالطلاب من خلال ارتفاع الدافعية نحو التعلم. ومعايير مرتبطة بعضو التدريس تتمثل في صفات شخصية كالتأهيل العلمي ومهارات التدريس، ومعايير مرتبطة بالإدارة من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات والاستثمار الأمثل للموارد البشرية

والمادية المتاحة وتهيئة المناخ الجيد للعمليات التعليمية وجودة الرقابة وتقويم الأداء. كذلك وجود معايير مرتبطة بالمناهج والبرامج الدراسية من خلال وضوح أهداف المقرر وارتباطه بمتطلبات سوق العمل. ووجود معايير مرتبطة بالمباني من كافة التجهيزات المهمة لتوفير احتياجات الطلاب، ومعايير مرتبطة بالتمويل من خلال وجود مصدر مالي دائم وأن يتناسب التمويل مع احتياجات الجامعة، ومعايير مرتبطة بخدمة المجتمع من خلال احتفاظ الجامعة بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع.

وتقوم الجامعات بوضع آليات واضحة لتطبيق المعايير الأكاديمية، والإدارية، والمالية، واختيار مدى الالتزام بهذه المعايير بشكل مستمر، وتزويد المسؤولين عن الجودة بالتغذية الراجعة لتطوير وتحسين جميع مجالاتها، وزيادة تمويل برامجها التعليمية، وتقديم خدمات ملموسة للمجتمع، وكذلك تدريب القيادات الأكاديمية على مفاهيمها وأساليب تطبيقها، وتشكيل فرق لضبط الجودة، وإجراء عمليات التقويم الذاتي (هاشم، ٢٠١٠: ١١٢)

حيث يتطلب من الجامعات تقويم الأداء التعليمي وتطويره في كافة عناصر وأنشطة المؤسسة التعليمية في ضوء معايير الأداء المحلية والإقليمية والعالمية من أجل تحقيق الجودة الشاملة والتطوير المستمر لمؤسسات التعليم الجامعي. والارتقاء بمستوى الكفاءة والقدرة التنافسية لمخرجات التعليم والتي يتحقق من خلالها مواكبة الجامعات المميزة على المستويين الإقليمي والعالمي (الأغا والأغا، ٢٠١٠: ١٤)

كما تتميز جودة الخدمة التعليمية بخصائص وصفات عديدة منها تزويد الطالب بالمعارف والمهارات والخبرات اللازمة، وإعداد خريجين متميزين قادرين

على تحقيق أهداف المجتمع التنموية. ولذا يجب أن توفر الجامعات لجان متخصصة من الأكاديميين والإداريين ذوي خبرة عريقة يشاركون في تقويم جودة الخدمات التعليمية، والبحث العلمي، والخدمات الإدارية الأخرى (العباد، ٢٠٠٩م).

ويؤكد قدمور والدعوكي (٢٠١٠: ١٢) أن إعادة صياغة فلسفة مؤسسات التعليم العالي وتحديث رؤية ورسالة هذه المؤسسات بما يتوافق ومعطيات العصر، وتطبيق إستراتيجية للتحسين المستمر لأداء جودة مؤسسات التعليم العالي، يأتي من خلال تحليل وتقييم العمل للتعرف على الوضع الحالي، ومن ثم وضع خطة تحسين للارتقاء بها نحو متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وأن تضع الجامعات سياسة واضحة للجودة ونشرها بكلياتها، وأن تلتزم الجامعات بتنفيذ برنامج ضمان الجودة، مع وضع معايير واضحة لتقويم جودة الخدمات التعليمية، ومشاركة الجميع في تنفيذ برنامج تحسين الجودة.

ويشير المطلق (٢٠١٤م) إلى أن تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي يعتبر من أهم الوسائل والأدوات الفاعلة في التحول من النظرية إلى التطبيق العملي بحيث تكون معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي قابلة للتحقيق والتطبيق، وأن يستخدم القائمون على البرامج الأكاديمية في الجامعات بالمملكة العربية السعودية الآليات والوسائل التي تتناسب مع طبيعة وظروف بيئتهم الجامعية بما يضمن تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ويرى الطراونة (٢٠١٢م) أن الارتقاء بمستوى ممارسات الجودة بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر وصولاً إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة، يأتي من خلال التقويم المستمر لمؤسسات التعليم العالي وذلك بوضع معايير مقننة ومستويات يتم بها ضمان الجودة في تلك المؤسسات. كما أكد على

ضرورة عمل تقويم حقيقي للطالب يشمل القدرات والمهارات باعتباره المخرج الرئيس والذي يعتبر تغذية راجعة لأداء المؤسسة التعليمية بما يحقق ضمان جودة برامجها. ولذا فإنه يتطلب من الجامعات أن تحسن من إدارتها ببناء وتحسين معايير متوافقة مع وضعها الحالي، وما تتطلع له في المستقبل لتحقق بها ضمان جودتها.

وتُعد قضية ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي من القضايا المهمة التي نالت اهتمام صناع القرار، ومخططي السياسات التعليمية، وإدارات هذه المؤسسات خاصة بعد الانتشار الكمي لمؤسسات التعليم العالي وازدياد أعداد الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسات، بالإضافة إلى التنوع الكبير في أنماط التعليم والمنافسة الشديدة بين هذه المؤسسات. ويتضح ذلك من خلال الاهتمام بالأنظمة التعليمية والسعي المتواصل لتحسينها وتطويرها كونها خياراً استراتيجياً تستطيع من خلاله المؤسسات رسم سياستها التعليمية المثلى التي من شأنها إنتاج أجيال مؤهلة وقادرة على التفاعل مع معطيات العصر وتحدياته، وبذلك تستطيع المؤسسة التعليمية أن تُكون لنفسها سمعة أكاديمية متميزة وهوية معترفًا بها إقليمياً ودولياً (كرار؛ علي، ٢٠١٤: ١٩٥)

ومما سبق ونظراً لأهمية إدارة ضمان الجودة وتحسينها في الجامعات، وكونها أحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ فإننا بحاجة إلى دراسة تقويمية لواقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة الملك خالد، واستخدام نتائج التقويم لتحديد مناطق الخلل ووضع التوصيات المناسبة للتحسين والتطوير.

مشكلة الدراسة:

تعد المرتكزات الأساسية لإدارة ضمان الجودة وتحسينها ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لدى مؤسسات التعليم العالي، غير أن هذه المرتكزات من شأنها أن تشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يرتكز إليها عند الشروع باستخدام هذا الأسلوب تطبيقاً عملياً في مختلف المؤسسات، مما تباينت أراء الأكاديميين والمفكرين في تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات من باحث لآخر إلا أنها من حيث المنطلق الفكري لا تزال تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تلك المؤسسات.

وعليه أصبح موضوع الجودة والاعتماد الأكاديمي من الموضوعات المهمة في التعليم العالي، ويرجع ذلك لعوامل عديدة، منها اتساع نطاق العولمة، وازدياد أعداد الطلاب المسجلين، وانتشار مؤسسات التعليم العالي والإقبال عليها، وزيادة الطلب على التعلم الإلكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والتحديات المرتبطة بنوعية وجودة التعليم العالي (المهدي، ٢٠١٣م).

وهو ما استوجب قيام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بعمل مؤسسي يضمن معايير مقننة لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وظهر هذا العمل من خلال تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لضمان أن جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم العالي تواكب المعايير العالمية.

وكان من أهم توصيات المؤتمر السنوي الخامس والذي نظمته المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (٢٠١٣م) بعنوان " نظم الجودة وتطبيقها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة " وبمشاركة جامعة الدول العربية والعديد من المؤسسات الدولية والعربية، ضرورة دعم المبادرات التي

تهدف إلى تعزيز ضمان جودة التعليم والعمل على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي.

ويشير"الخرابشة" (٢٠١٢: ٥٩٦) إلى أن بعض الجامعات الحكومية السعودية بدأت في ثمانينات القرن الماضي بإدخال أنظمة ضمان الجودة في بعض برامجها، بالتنسيق والاتفاق مع بعض المؤسسات الدولية لاعتماد برامج في بعض المجالات المهنية الرئيسة كالبرامج الهندسية والحاسوبية، وذلك في جامعتي الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود، وفي منتصف التسعينات من القرن العشرين قامت بعض الجامعات بإنشاء مراكز لضبط الجودة منها جامعة الملك عبد العزيز، ثم تطورت هذه المراكز لتصبح عمادة للتطوير الأكاديمي كما هي في معظم الجامعات السعودية، وفي مطلع القرن الحالي تبنت المملكة إستراتيجية جديدة تركز على عملية تطوير شاملة لتنظيم التعليم العالي، من خلال تنفيذ مشروع المركز الوطني للقياس والتقويم، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتتولى الأخيرة مهمة ضمان الجودة وأنظمة الاعتماد الخاصة بمؤسسات التعليم العالي كافة باستثناء العسكرية منها، بحيث تتولى الهيئة وضع المعايير، والمقاييس، والإجراءات الخاصة.

كما أوضحت دراسة درندري وهوك (٢٠٠٦م) في نتائجها إلى اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئاً منها. واتضح أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة، كذلك توصلت نتائج دراسة "الفقيه " أن عدداً من مقومات

الجودة في بعض مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية جاءت في مرتبة متدنية.

والميزة التنافسية لهذه المؤسسات تقوم على التطوير والتحسين المستمر للعملية التعليمية من خلال القائمين والعاملين بها على حد سواء وحيث أن جامعة الملك خالد أحد هذه المؤسسات التعليمية الحديثة في المملكة العربية السعودية والتي تبنت مبادئ الجودة الشاملة كهدف تسعى إلى تحقيقه من بداية إنشائها للحصول على مخرجات تعليمية تنافس السوق المحلي والعربي والعالمي ؛ حيث ركزت هذه الدراسة على أن تكون دراسة تقويمية لواقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة :

ما واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟

ما مدى اختلاف أفراد الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف متغيرى الدراسة (الكلية ، العمل الحالي)؟

أهداف الدراسة :

تشخيص واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

بيان مدى اختلاف أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف متغيرى الدراسة (الكلية ، العمل الحالي).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يلي:

- قلة الدارسات – فى حدود علم الباحثين- التي تناولت واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة الملك خالد.

- أهمية الموضوع باعتبار أن معرفة واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وسيلة لمواجهة التغيرات والصعوبات التي تواجه الإدارة. مما يسهم في التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهها، ويحسن من أدائها ويزيد من تطورها.

- تكمن أهمية تقويم جهود جامعة الملك خالد فى محور ضمان الجودة وتحسينها، فى أن نتائج هذا التقويم قد تساعد قيادات عمادة التطوير والجودة بالجامعة فى التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، الأمر الذي يؤدي لتصحيح مسارها في ضوء أهدافها .كمايساعد التقويم الجامعة بكافة وحداتها إلى إعادة النظر في أهدافها التطويرية، بحيث تكون أكثر ملاءمة لواقع الجودة الذي تعيشه تلك المؤسسات التعليمية.

- يلبي توصيات كثير من الدراسات والبحوث والتي تؤكد على ضرورة إعادة النظر في الإدارة التقليدية ومحاولة تطويرها وتحسين أدائها لتتواكب مع التغيرات العالمية المعاصرة حيث تؤكد الاتجاهات العالمية على أهمية تطوير إدارة ضمان الجودة باعتبارها ضرورة تفرض نفسها لتحسين وتطوير بيئة العمل من أجل تسهيل وتجويد الخدمات التعليمية ومخرجاتها.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: دراسة تقويميه لإدارة ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المعايير الخمسة التالية: (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، نطاق عمليات ضمان الجودة، إدارة عمليات ضمان الجودة، استخدام المؤشرات ونطاق المقارنة، التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي)

الحد البشري: تكونت عينة الدراسة من جميع كليات جامعة الملك خالد، حيث بلغت (١٨٣) عضوًا، ممثلين من وكيل الكلية للتطوير والجودة - رئيس وحدة التطوير والجودة- عضو بإحدى لجان الجودة.

الحد المكاني: كليات (١٣ كلية للبنين- ١٦ كلية للبنات) تتبع جامعة الملك خالد وموزعة على محافظات منطقة عسير.

الحد الزماني: طُبقت أداة الدراسة في العام الدراسي الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

المعايير Standards

المعايير هي "مقاييس تتضمن مجموعة من القواعد والأبعاد والأطر المرجعية الموضوعية المحددة التي يمكن من خلالها معرفة رؤية الأكاديميين نحو المعايير المقترحة لمؤسسة تعليمية ما، بما يحقق ضمان الجودة بداخلها" (المهدي، ٢٠١٣م).

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: مجموعة العبارات المحددة والدقيقة التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي والتي تشمل جميع عناصر المؤسسة التعليمية(مدخلات- عمليات – مخرجات) والتي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية - ومنها جامعة الملك خالد- في الحكم على

مدى جودة برامجها الأكاديمية، ومراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري، واتخاذ الإجراءات التي يجب اتباعها كجزء من عملية التطوير المستمر، وضمان الجودة.

ضمان الجودة Quality Assurance

تعرف ضمان الجودة لدى الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها: " مجموعة الملامح والخصائص الكلية التي تكون قادرة على إشباع حاجات المستفيدين المعلنة والضمنية"(المشار اليه فى بحيرى، ٢٠٠٣م).

ويعرفها "تشى هو"(Chi Hou ,2012) بأنها "تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتي تتضمنها المعايير التي تضعها الهيئة والمؤسسات المخصصة لذلك على أن تتميز بالاستقلالية".

كما تعرف "بأنها مدى ملائمة المنتج أو الخدمة للاستعمال، بحيث يحقق جودة متميزة تكون قادرة على الوفاء باحتياجات ورغبات العملاء بما يتفق بتوقعاتهم وتلبية واشباع حاجاتهم بملائمة شاملة وبأقل التكلفة" (السامرائي، ٢٠١٢م).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة النشاطات والإجراءات التي تتخذها جامعة الملك خالد وفقا لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بهدف تجنب وقوع عيوب في الخدمات والأنشطة المقدمة من الجامعة للمستفيدين من الخدمة التعليمية.

إدارة ضمان الجودة: Quality Assurance Management

هو المعيار الثالث فى الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى وهو يشمل أكثر من نصف المهام المطلوبة فى سائر معايير الإعتماد الأحد عشر وهو يضم خمس معايير اعتمدها الباحثون وهى: (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، نطاق عمليات ضمان الجودة، إدارة عمليات ضمان الجودة، استخدام المؤشرات ونطاق المقارنة، التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي).

الإطار النظري

تعبر عملية ضمان الجودة عن كل السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير كل ما يساعد على تحقيق الجودة والمحافظة عليها والارتقاء بها، أما في مجال التعليم فهي عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومؤسسات التعليم للحفاظ على مستوى الجودة وتحسينها ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث، وكذا تعبر عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تتخذها الجامعة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقاً للمنتج التعليمي أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام بهدف تجنب وقوع عيوب في المنتج أو الخدمات المقدمة (السامرائي، ٢٠١٢: ٩٨٩)

ومن خلال عملية ضمان الجودة توضع كل الأنشطة المنهجية والمخططة التي يتم تنفيذها داخل نظام الجودة والتي يمكن البرهنة من خلالها على توفير الثقة بأن المنتج أو الخدمة سوف تفي متطلبات الجودة، بينما يسهم ضبط الجودة بالتقنيات والأنشطة العملية المستخدمة للوفاء بمتطلبات الحصول على جودة. ويمكن التمييز بين ضمان الجودة وضبط الجودة؛ الأولى هي جزء من إدارة الجودة تركز على الإيفاء بمتطلبات الجودة، أما ضبط الجودة فهي جزء من إدارة الجودة تركز على إثبات أن متطلبات الجودة سوف يتم الإيفاء بها. وعملية ضمان الجودة عملية قبلية تتخذ قبل الإنتاج أو تقديم الخدمة، ويمكن أن تكون عملية ضبط الجودة متضمنة في عملية ضمان الجودة (ISO 9000, 2011).

تعد إدارة ضمان الجودة وتحسينها من أهم معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها؛ حيث وضعت الهيئة أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه

المؤسسات، وهي: الرسالة والغايات والأهداف، السُلُطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع.

كما تتمتع هذه الهيئة بالاستقلالية الإدارية والمالية من أجل الارتقاء بجودة التعليم العالي الأهلي والحكومي، وضمان الوضوح والشفافية، وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي (العباد، ٢٠٠٩م)؛ حيث أنشئت بناءً على الأمر السامي رقم ٧/ب/٦٠٢٤ بتاريخ ١٤٢٤/٢/٩هـ والمتضمن الموافقة على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٤/٢٨/٣هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ ١٤٢٤/١/١٥هـ. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ١٤٣٦هـ).

وقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية مهامها في الآتي:

وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة بعد الثانوية العامة.

وضع القواعد والمعايير الإطارية المتعلقة بمزاولة العمل الأكاديمي، مثل التدريس والتدريب، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة، وإعداد اللوائح التي تنظيم الإشراف على هذه المهن في تلك المؤسسات.

الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد، واعتماد أقسامها وتخصصاتها وخططها الأكاديمية.

المراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها، واعتماد أقسامها وخططها الدراسية أكاديمياً مثل الكليات والمعاهد وتقويمها بشكل دوري.

التنسيق حيال اعتماد برامج وأقسام مؤسسات التعليم العالي في المملكة أكاديمياً من جهات الاعتماد العالمية.

تقويم واعتماد برامج البكالوريوس، والدبلوم العالي بعد البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه أو ما يعادلها، والمراجعة الدورية لمتطلباتها.

تقويم واعتماد البرامج التخصصية الأكاديمية، بعد الثانوية العامة، مثل برامج الكليات المتوسطة، والدبلومات العِلمية سواء الحكومية والأهلية.

تقويم واعتماد البرامج ذات الصبغة التدريبية والتعليمية في المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية.

نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين للاطلاع عليها.

المشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة، وللهيئة تشكيل لجان أكاديمية دائمة ولجان أخرى مساندة دائمة أو مؤقتة ويكون أعضاء هذه اللجان من بين أعضائها أو من غيرهم (الزهراني، ١٤٢٦هـ).

ويمكن التفريق بين ضمان الجودة وضبط الجودة، حيث تعريف ضمان الجودة "كل االأنشطة المنهجية والمخططة التى يتم تنفيذها داخل نظام الجودة والتي يمكن البرهنة من خلالها على توفير الثقة بأن المنتج أو الخدمة سوف تفي متطلبات الجودة

"، أما ضبط الجودة Quality Control تعرف بأنها "التقنيات والأنشطة العملية المستخدمة للوفاء بمتطلبات للحصول على جودة ".(ISO 9000, 2011)

ويمكن التمييز بين ضمان الجودة وضبط الجودة ؛ الأولى هى جزء من إدارة الجودة تركز على الإيفاء بمتطلبات الجودة، أما ضبط الجودة فهي جزء من إدارة الجودة تركز على إثبات أن متطلبات الجودة سوف يتم الإيفاء بها. وعملية ضمان الجودة عملية قبلية تتخذ قبل الإنتاج أو تقديم الخدمة، ويمكن أن تكون عملية ضبط الجودة متضمنة في عملية ضمان الجودة.

كما أن توكيد أو ضمان الجودة يعتبر: (كل السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير كل ما يساعد على تحقيق الجودة والمحافظة عليها والارتقاء بها)، وفي مجال التعليم فهي عبارة عن أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومؤسسات التعليم للحفاظ على مستوي الجودة وتحسينها ويتضمن ذلك التدريس وكيفية تعلم الطلاب والمنح الدراسية والبحوث) ، وكذا تعبر عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تتخذها الجامعة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقاً للمنتج التعليمي أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام هدف هذه الأنشطة والإجراءات تجنب وقوع عيوب في المنتج أو الخدمات المقدمة (السامرائي، ٢٠١٢ : ٩٨٩)

لقد حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي متطلبات إدارة ضمان الجودة وتحسينها في خمسة مجالات وهي :

١- الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة.
٢- نطاق عمليات ضمان الجودة.
٣- إدارة عمليات ضمان الجودة.

٤- استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية.

٥- التحقق المستقل من التقويم. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، ١٤٣٦هـ).

وعليه يجب أن تتضمن عمليات ضمان الجودة كل أقسام المؤسسة التعليمية ، كما يجب أن تُدمج بشكل فعال في عمليات التخطيط والإدارة المعتادة. ويجب أن تتضمن محكاتُ تقييم الجودة المدخلاتِ والعمليات والنواتج (المخرجات) مع التركيز بصورة أكبر على النواتج. ويجب أن تُوضع الإجراءات اللازمة لضمان أن هيئة التدريس والموظفين والطلبة جميعهم ملتزمون بتحسين الجودة ويقومون بتقويم أدائهم بصورة منتظمة. كما يجب الرجوع إلى الأدلة والبراهين ، وأن يتضمن النظر في مؤشرات أداء محددة ونقاط ومعايير أو مستويات مرجعية خارجية للمقارنة تحمل طابع التحدي. وينبغي مراجعة المتطلبات المحددة في نظام ضمان الجودة بالمؤسسة بشكل دوري لضمان عدم وجود متطلبات غير ضرورية ولضمان أن البيانات المقدمة تستخدم في الواقع بطريقة فعالة (عبد المعطي ، ٢٠٠٩م).

وتهدف معايير ضمان الجودة وتحسينها إلى وضع آلية لاختيار أعضاء هيئة التدريس والكادر الإداري والتقويم المستمر لهم وإجراء مشاريع التحسين والتطوير في مرافق الجامعة ، وتوثيق آلية لإجراءات مختلف جوانب العملية التعليمية (الصرايرة ، العساف ، ٢٠٠٨م).

ويشير الطائي و العبادي والعبادي (٢٠٠٨م) أن ضمان الجودة التعليمية عملية إدارية ترتكز أساساً على ضمان تحسين جودة خدمة التعليم المقدمة للطلبة وجذب آرائهم من خلال برنامج ضمان الجودة التعليمي والذي يتكون من :

السياسة والإجراءات: من خلال إعداد دليل مرتكز على الأدب التعليمي يهدف إلى إرشاد تعليمي للممارسة وفقًا للمقاييس التعليمية العالمية.

التوثيق العلمي: وهو عنصر هام في الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعات للطلبة، وبما أن نظام الجودة يؤكد على جودة التوثيق التعليمي من خلال نظام مراقبة وتدقيق مستمر فإن نماذج التوثيق التعليمي متعددة.

تثقيف الطالب: برنامج تعليم الطالب والعائلة يؤكد على توفير تعليم الجودة وأن المرونة مؤكدة ومطلوبة من خلال عملية المراقبة، هذا بالإضافة إلى تقديم خدمات تركز على احتياجات الطلبة وقدرة المثقف على التواصل والإقناع.

تقييم رضا الطلبة: حيث إن تقييم رضا الطالب هو مفتاح تحسين الجودة المستمر في تقديم الخدمة التعليمية.

مراقبة امتياز الخدمة: حيث يعد مدخل متعدد الأطراف للخدمة التعليمية التي تتضمن القيادة، المسئولية، التخطيط، المهارات التدريبية وأن هدف امتياز الخدمة هو تقوية وتحسين خدمات الجامعة .

معالجة شكوى الطالب: حيث أن شكاوى الطلبة في برنامج ضبط الجودة فرصا للتحسين.

بعض تجارب إدارة ضمان الجودة فى الجامعات السعودية:

يشير الخرابشة (٢٠١٢م) أن بعض الجامعات الحكومية السعودية بدأت في ثمانينات القرن الماضي بإدخال أنظمة ضمان الجودة في بعض برامجها، بالتنسيق والاتفاق مع بعض المؤسسات الدولية لاعتماد برامج في بعض المجالات المهنية الرئيسة كالبرامج الهندسية والحاسوبية، وذلك في جامعتي الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود، وفي منتصف التسعينات من القرن العشرين

قامت بعض الجامعات بإنشاء مراكز لضبط الجودة منها جامعة الملك عبد العزيز، ثم تطورت هذه المراكز لتصبح عمادة للتطوير الأكاديمي كما هي في معظم الجامعات السعودية، وفي مطلع القرن الحالي تبنت المملكة استراتيجية جديدة تركز على عملية تطوير شاملة لتنظيم التعليم العالي، من خلال تنفيذ مشروع المركز الوطني للقياس والتقويم، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتتولى الأخيرة مهمة ضمان الجودة وأنظمة الاعتماد الخاصة بمؤسسات التعليم العالي كافة باستثناء العسكرية منها، بحيث تتولى الهيئة وضع المعايير، والمقاييس، والإجراءات الخاصة.

وتسعي إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية لضمان جودة عالية في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية، والاستفادة القصوى من كل إمكانيات الجامعات، ومواردها وبمشاركة جميع العاملين في الجامعة لمقابلة حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وفقا للمعايير الوطنية، وتحقيق لأهداف إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي التالية:

تعزيز ثقافة الجودة في الجامعة، وتعزيز إجراءات الجودة وآلياتها.

تحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب.

تقديم الدعم للبرامج الأكاديمية لتحقيق أهدافها

العمل على ضمان جودة جميع أنشطة الجامعة وخاصة البرامج الأكاديمية والبحث العلمي.

تهيئة البرامج الأكاديمية والجامعة للاعتماد المحلي والخارجي.

التنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يسهم في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية (الزهراني، ١٤٢٦هـ).

تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

تأسست إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧با لقرار الإداري رقم (٧٦) في ٢/٤/ ١٤٢٧ لتأمين خدمات ضمان جودة مستقلة ومتكاملة للتعليم العالي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الجانبين الأكاديمي والمؤسسي.

تسعي إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي لضمان جودة عالية في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية في الجامعة بالاستفادة القصوى من كل إمكانيات الجامعة ومواردها وبمشاركة جميع العاملين في الجامعة لمقابلة حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وفقا للمعايير الوطنية.

أهداف إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي:

تعزيز ثقافة الجودة في الجامعة، وتعزيز إجراءات الجودة وآلياتها.

تحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب.

تقديم الدعم للبرامج الأكاديمية لتحقيق أهدافها

العمل على ضمان جودة جميع أنشطة الجامعة وخاصة البرامج الأكاديمية والبحث العلمي.

تهيئة البرامج الأكاديمية والجامعة للاعتماد المحلي والخارجي.

التنمية والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يسهم في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية.

تتبع الإدارة من الناحية التنظيمية لوكيل الجامعة للدراسات والتطوير والاعتماد الأكاديمي .ويتولى الإشراف على الإدارة عضو هيئة تدريس، تتكون الإدارة من أربع وحدات رئيسة هي: وحدة ضمان الجودة- وحدة التقويم والقياس- وحدة التطوير الأكاديمي- وحدة الاعتماد الأكاديمي (الغامدي، ١٤٢٩: ١٠)

تجربة جامعة الملك عبدالعزيز:

وفي هذا السياق برزت تجارب بعض الجامعات السعودية في مجال إدارة ضمان الجودة تأتي تجربة جامعة الملك عبدالعزيز ؛ حيث تحرص على أن يستمر جهد الجودة في الجامعة ليشمل كافة القطاعات ومناحي العمل داخل الجامعة وفي علاقاتها وأنشطتها محلياً وعالمياً، وامتدادا لما تحقق من تطبيق الجودة في السنوات السابقة ، ركّزت الجامعة في إعدادها للخطة الاستراتيجية الثانية للجامعة (١٤٣٥/١٤٣١هـ) على الجودة بشكل أوسع للارتقاء بالأداء والجودة والتحوّل إلى جامعة متميزة عالمياً . وأشارت الحربى (٢٠١١م) إلى مجموعة من الخطوات المهمة التي اتخذتها جامعة الملك عبدالعزيز في مجال الجودة وكان من أهمها :

وفي هذا السياق برزت تجارب بعض الجامعات السعودية في مجال إدارة ضمان الجودة تأتي تجربة جامعة الملك عبدالعزيز ؛ حيث تحرص على أن يستمر جهد الجودة في الجامعة ليشمل كافة القطاعات ومناحي العمل داخل الجامعة وفي علاقاتها وأنشطتها محلياً وعالمياً، وامتدادا لما تحقق من تطبيق الجودة في السنوات السابقة ، ركّزت الجامعة في إعدادها للخطة الاستراتيجية الثانية للجامعة (١٤٣٥/١٤٣١هـ) على الجودة بشكل أوسع للارتقاء بالأداء والجودة والتحوّل إلى جامعة متميزة عالمياً . وأشارت الحربى

(٢٠١١م) إلى مجموعة من الخطوات المهمة التي اتخذتها جامعة الملك عبدالعزيز في مجال الجودة وكان من أهمها :

- ركزت الجامعة على الحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي العالمي حيث تحقق اعتماد (٤١) برنامجًا عالمياً وهو أعلى إنجاز بين الجامعات السعودية ، حصل المستشفي الجامعي وبنك الدم على الاعتماد الدولي، حصلت عديد من الإدارات بكليات الجامعة وإدارة الجامعة الأخرى على شهادة الأيزو (٩٠٠١_٢٠٠٠) وكذلك الأيزو (٩٠٠١_٢٠٠٨)، بدأت الجامعة في مسيرة تحقيق الاعتماد المؤسسي الداخلي، تعمل الجامعة على الحصول على عديد من شهادات الجودة الخاصة بالمعامل وإدارة الصحّة المهنية والسلامة وغيرها .
- إعداد الإجراءات الرئيسية للتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي.
- البدء فعليا بعمليات التقويم الذاتي على مستوى الكليات منذ الفصل الأول لعام ١٤٢٨ ه ومازال العمل به جاريا حتى الآن.
- إعداد تعليمات ومعايير ملف المادة بجامعة الملك عبد العزيز.
- إعداد وتنفيذ برامج لتدريب ٣٠٠ عضو هيئة تدريس من كليات الجامعة المختلفة على تطبيق معايير ملف المادة الدراسية.

تجربة جامعة الملك خالد :

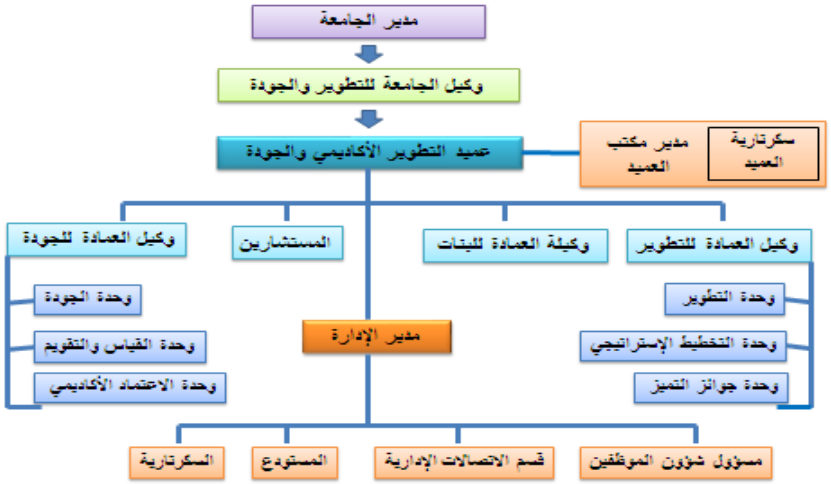
أما عن جامعة الملك خالد وسعيا من عمادة التطوير الأكاديمي والجودة والعمل المستمر لتفعيل آليات التخطيط الاستراتيجي بالجامعة ووحداتها المختلفة، ونشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي والانتهاء من إنشاء نظم داخلية فاعلة لضمان الجودة بجميع كليات الجامعة، وذلك لتهيئة الجامعة وكلياتها المختلفة للاعتماد المؤسسي والبرامجي، قامت عمادة التطوير الأكاديمي والجودة

على تنفيذ خطة مرحلية مجدولة زمنيا من خلال مشروع إعداد المرحلة الأولى للجامعة بالمشاركة مع معهد ستانفورد الدولي للأبحاث، بالإضافة إلى مشروع التقويم التطويري بالمشاركة مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك خالد، ١٤٣٤: ١)

وتم الانتهاء من تدشين المرحلة الأولى للخطة الإستراتيجية خلال شهر محرم ١٤٣٤، والانتهاء من إعداد التقرير الذاتي السنوي ومقاييس التقويم الذاتي للجامعة وبرامجها الستة المشاركة في مشروع التقويم التطويري، بالإضافة إلى ذلك فقد قامت العمادة بالتقويم والمتابعة المستمرة لأداء التطوير والجودة بكليات الجامعة المختلفة، من خلال رصد مدى التقدم في التقدم في انجاز خطة العمل الموحدة التي تم وضعها لجميع وحدات الجودة بكليات الجامعة، والإشراف والمتابعة والتقييم المستمر لجودة إعداد الأدلة والتقرير الذاتي السنوي ومقاييس التقويم الذاتي وجميع الوثائق المتعلقة بهم للعديد من الكليات وبرامجها المختلفة. (عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك خالد، ١٤٣٤: ١)

ويتكون الهيكل التنظيمي لعمادة التطوير الأكاديمي والجودة من وكالتين للعمادة أحدهما للتطوير والأخرى للجودة بالإضافة إلى وكيل العمادة لكليات البنات، والمستشارون وعدد من الوحدات الرئيسة، والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي للعمادة.

شكل(١) الهيكل التنظيمي لعمادة التطوير الأكاديمي والجودة بجامعة الملك خالد



من خلال التحليل النظري السابق، تبين أهمية ضمان الجودة وتحسينها كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مجال التعلم الأكاديمي، والتطوير المستمر، كما عالج الإطار النظري الإشكالية بين ضمان الجودة وضبط الجودة وأهم ملامح التمييز بينهما، وكذا أهم ملامح إدارة عمليات ضمان الجودة في التعليم الجامعي، كما تناول الباحثون جهود المملكة العربية السعودية في تحقيق ضمان الجودة، من خلال جهود بعض الجامعات الحكومية السعودية في إدخال أنظمة ضمان الجودة في بعض برامجها، وسوف يتناول الجزء التالي عرض وتحليل لبعض الدراسات السابقة في مجال إدارة ضمان الجودة وصولاً لأوجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تناولت الكثير من الدراسات مفهوم وتطبيق إدارة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دول مختلفة من العالم، وقد قام الباحثون بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بهدف التعرّف على أهم النتائج والمؤشرات العامة التي أسفرت عنها تلك البحوث والدراسات، وفيما يلي استعراض لبعض هذه الدراسات:

دراسة درندري وهوك (٢٠٠٦م) حيث هدفت الدراسة لاستطلاعية آراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، وأوضحت النتائج اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة وأدوات التقويم اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لا تكاد تطبق شيئاً منها. واتضح أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة. وأوصت الباحثتان بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة بحيث يتم من خلاله تقييم احتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أو كلية وذلك على مستوى الأفراد والبرامج والمؤسسات، ويصمم لكل منها برنامج تدريبي يعتمد على التطبيق، وبشكل مفصل ومرحلي، ويتم تنفيذه ومتابعته في مواقع المؤسسات نفسها.

دراسة الصرايرة والعساف (٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى بحث مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق؛ من خلال التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأهمية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، والفوائد المرجوة منها، ومؤشراتها، والتعرف على تجارب بعض الدول في مجال تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم العالي. ومن أهم توصيات الدراسة

أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تعد منهجاً إدارياً مناسباً لتنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي وبالتالي ؛ فهي تسهم في إحداث تغيرات إيجابية ترفع مستوى كفاءة أداء التعليم العالي ، واعتماد أنموذج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مبنية على فلسفة ومفاهيم يؤمن بها القادة الإداريين والأكاديميين في هذه المؤسسات ، وإنشاء مركز لإدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي يتبع لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووحدات تقويم داخل كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي لتطوير إمكاناتها وتحقيق أهدافها ومعالجة جوانب القصور التي تواجهها.

دراسة الأغا والأغا (٢٠١٠م) هدفت الدراسة لوضع استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي من خلال التعرف على مؤشرات ومعايير الجودة العالمية في الأداء الجامعي ، ووضع تصور مقترح لإنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير الدولية. ومن توصيات الدراسة أن توفر المؤسسات التعليمية البيئة الصالحة لتطبيق الجودة ، وزيادة اهتمام إدارات الجامعات بتطبيق مؤشرات الجودة في التعلم الجامعي مع إعطاء الطلبة فرصة للمشاركة في تطبيق مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي ، والعمل على تفعيل فكرة إنشاء وحدة الجودة الشاملة وتطوير الأداء بكليات الجامعة في ضوء المعايير العالمية.

دراسة الطروانة (٢٠١١م) حيث هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي. وخرجت الدراسة بعدة توصيات في ضوء النموذج المقترح ومنها عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بثقافة الجودة في التعليم العالي

ومعايير ضمانها، والتطوير المستمر لمناهج التعليم العالي والخطط الدراسية في ضوء المستجدات والتطورات الحديثة في مجال التقويم الحقيقي للطلبة.

دراسة تشي هو (Chi Hou ,2012) حيث أكدت على ضرورة إتباع نظام مؤسسي لضمان الجودة خاصة مع انتشار التعليم العالي والذي أدى إلى الحراك المتزايد من الطلاب والموظفين الأكاديميين والبرامج والمؤسسات والمهنيين بشكل ملحوظ عالمياً، وإتباع أساليب علمية لضمان جودة البرامج الأكاديمية في ضوء خصائص المجتمع المحلى والمعايير الأكاديمية التي أصبحت في نفس الوقت تحديًا كبيرًا في عديد من الدول، كما أكدت الدراسة على ضرورة التعاون الوثيق بين وكالات ضمان الجودة والقبول ومراجعة القرارات والذي يسمى بـــالاعتراف الأكاديمي المتبادل" من قبل عدة شبكات دولية لضمان جودة التعليم العالي مثل الاتحاد الأوروبي الاعتماد في التعليم العالي (ECA بهدف تحقيق الاعتراف المتبادل بقرارات الاعتماد فيما بين البلدان الأعضاء. كما تناولت الدراسة التعريف بالاعتراف المتبادل، ودراسة دور شبكة ضمان الجودة العالمية في تعزيز تبادل الاعتراف والتحليل من قبل اللجان المتخصصة، ودراسة الآثار المترتبة على الاعتراف المتبادل لضمان جودة التعليم واستنتاج القضايا المتعلقة بضمان الجودة.

دراسة حمزة (٢٠١٢ م) تناولت دراسة تحليلية لتجربة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال تحليل مجموعة من المحاور. المحور الأول تضمن نظرة عامَة لواقع التعليم العالي في الجمهورية اليمنية وتصنيفات مؤسساته المختلفة. المحور الثاني ويحتوي على إطار مفاهيمي لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي مستنداً على نظرية الأنظمة المفتوحة التي تساعد في تحليل وفهم تطور تلك المفاهيم. المحور الثالث ويشمل دور

المنظمات الدولية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمواجهة للتحديات المحلية والإقليمية والعالمية، حيث يستعرض الجهود المتواصلة التي تبذلها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والخبرات والتجارب للمنظمات الدولية المختلفة. المحور الرابع يستعرض واقع ثقافة الجودة في التعليم العالي اليمني ومؤشرات النمو لجودة الأداء الجامعي بما يعكس في مضمونه الأنشطة والجهود المختلفة التي تقوم الدولة والمؤسسات الأكاديمية لنشر ثقافة الجودة ورفع درجة الوعي بأهمية تطبيق إجراءات تحسين جودة الأداء الجامعي. المحور الخامس والأخير يقدم بعض الدروس المهمة التي يمكن تعلمها من تحليل تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بهدف إعطاء صناع القرار والأكاديميون صورة واضحة عن تلك التجربة بما يسهم على مواصلة عمليات التحسين والإجراءات التصحيحية للوقوف أمام التحديات والمضي نحو تطوير أداء الجامعات اليمنية وتجويد مخرجاتها لغرض ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المستقبل القريب.

دراسة الخرابشة (٢٠١٢ م) هدفت الدراسة إلى معرفة المعايير المطلوب من كليات التربية في الجامعات الأردنية تحقيقها والعمل على توفير شروطها ومتطلباتها وصولاً إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي بنوعيه العام والخاص الأمر الذي يضمن تحقيق درجة مقبولة من ضمان الجودة في مخرجات هذه الكليات من الطلبة الخريجين والذي من شأنه أن ينعكس إيجابا على سوق العمل وضمان الجودة بالنتيجة. وأشارت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: ضرورة إنشاء وحدات للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، عقد دورات تدريبية، وضرورة إصدار هيئة الاعتماد لأدلة ونشرات

تعريفية بكل ما هو جديد في مجال الاعتماد الأكاديمي، تشجع البحوث والدراسات العلمية المختصة بالاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم العالي.

دراسة السامرائي (٢٠١٢م) هدفت إلى عرض موجز لمعايير ضمان جودة التعليم الموجبة ودورها في بناء الإبداع والتميز والريادة للمؤسسات التعليمية، وتعزيز التطبيقات النوعية للجودة بالإضافة إلى رسم استراتيجية مرنة تتكيف لتغيرات حاجات سوق العمل من مهارات وقدرات تعتمدها الجامعات لتصميم مناهجها وفق إطار وطني واقليمي وعالمي .كما تناولت الدراسة دور تطبيق المؤسسات التعليمية معايير ضمان جودة التعليم العالي في بناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة. كما تم تسليط الضوء على دور تلك المؤسسات في تحقيق ونشر ثقافة الإبداع والتميز والريادية من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة كأحد أساليب لتحقيق الميزة التنافسية والريادية والابتكار والإبداع. وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق معايير ضمان جودة بالتعليم العالي والالتزام بها ضرورة ملحة ومطلب حتمي لتحقيق ونشر ثقافة الإبداع والتميز والريادة من خلال استغلال القدرات الإبداعية للهيئات التعليمية وتسخيرها وتوجيهها في خدمة الريادة، والتنمية المستدامة، وأن تلك المؤسسات الرائدة تعمل على أن يحمل خريجيها مشروعات واقعية ناجحة ومنتجة تدعم الاقتصاد والتنمية المستدامة وتسهم في بناء المجتمع المعرفي.

دراسة عبد الحاج (٢٠١٢م) حيث هدفت الدراسة إلى إعداد دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد من خلال دراسة بعض التجارب العالمية في مجال تطبيق الجودة والاعتماد في العملية التعليمية بمختلف

المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الجامعية وذلك من أجل صياغة دليل متكامل ومتخصص الجودة والاعتماد في الجامعات العربية. ومن أهم نتائجها أن التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية ؛ أدت إلى وجود روح التنافس على مستوى العالم مما يتطلب التنافس في المخرجات لنظم التعليم في العالم العربي، ووجود الهيكلة الواضحة والمحددة الشاملة المتكاملة والمستقرة للمؤسسة وتحديد الأدوار بوضوح في النظام الإداري للمؤسسة. ومن أهم التوصيات وضع منظومة الأطر المرجعية والمواصفات المعيارية والمقارنات التطويرية للمؤسسات التعليمية والجامعات والكليات والأقسام المتناظرة، وكذلك وضع المؤشرات المعيارية للجودة كدليل إرشادي للجامعات العربية لتقييم مدى تحقيق مستوى الاعتماد، ووضع معايير الاختيار والتدريب للجان المشرفة على تحقيق الجودة، ووضع أدلة إرشادية لأساليب تطبيق الجودة والاعتماد لتسهل إعداد تقارير التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية.

دراسة عبدالمجيد والربعي وعبدالرحمن (٢٠١٢م) هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم من خلال بناء قائمة تتضمن معايير جودة الدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتشخيص واقع جودة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم في ضوء المعايير السابقة، ووضع تصور مقترح لتطوير جودة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم في ضوء المعايير السابقة وما تسفر عنه من نتائج تشخيص الواقع. ومن أهم النتائج معايير جودة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لا يتميز بالجودة، أما من وجهة نظر الطلاب فإن معظمها يتميز بالجودة. ومن أهم التوصيات تقديم الدعم المادي وتخصيص ميزانية خاصة

لأعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات، تقديم برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع عمادة التطوير الأكاديمي، تطوير محتوى المقررات المقدمة للطلاب من خلال لجنة الدراسات العليا بالكلية، وضع خطة واضحة من القسم تتضمن أعداد المقبولين في ضوء إمكانات القسم والكلية وتتوافق مع الخطة الاستراتيجية للكلية، والتنسيق مع عمادة الدراسات العليا في وضع سياسات وخطط واضحة لجذب الطلاب لدراسة البرنامج المتاح بالكلية، وتزويد مكتبة الكلية والجامعة بالمراجع والكتب العلمية التي يحتاجها الطالب.

دراسة باتول وراشيد ورايز (Batool, Rashid, Riaz,2013) حيث هدفت إلى التأكيد على أهمية دور لجنة التعليم العالي (HEC) في باكستان في حصول الجامعات على الجودة والتي تعد واحدة من الركائز الأساسية لتطوير التعليم العالي لديها، كذلك دورها في وضع وتنفيذ المعايير QA المنهجية والسياسات والعمليات من أجل ضمان وتحسين نوعية التعليم العالي. وتوصل البحث إلى معرفة تأثير مداخل الجودة لغرض ضمان الجودة وتعزيزها في مؤسسات التعليم العالي في باكستان وخاصة أنها من الدول النامية التي تسعى إلى زيادة قيمة المؤهلات الممنوحة والاعتراف بتلك المؤهلات دوليًا. وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة Quality Assurance في باكستان تعكس تطوير التعليم والذي يمثل نقلة نوعية وتأثير ضمان الجودة في التعليم العالي.

دراسة بدرخان (٢٠١٣ م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية بالأردن، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط

حسابي (٣,٧٢)، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلّية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لمدى تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية بالأردن.

دراسة براون (Brown,2013) وهى دراسة مقارنة تاريخية أكدت أن هناك اتجاه في الأدب التربوي المتعلق بإدارة الجودة الشاملة لمعرفة التغيرات في ضمان الجودة كجزء من عملية زيادة سيطرة المملكة المتحدة في مختلف القطاعات التعليمية ما بعد عام ١٩٩٢. وأكدت نتائج الدراسة من وجود زيادات في كل من الرقابة الحكومية والتنسيق في السوق منذ عام ١٩٩٢، وتبادل (التنظيم الذاتي)، ووجود إصلاحات في التعليم العالي، من خلال سلسلة من السياسات القائمة على الهيكل والتمويل والحكم، والتركيز المتزايد على حقوق الطلاب كمستهلكين من خلال هيئات ضمان الجودة في التعليم.

دراسة الناصر (٢٠١٣م) بهدف التعرف على مستوى السلوكيات والممارسات الإدارية العملية (اليومية) لمدراء شعب ضمان الجودة في الكليات والمعاهد العليا في جامعة بغداد، والتعرف على الممارسات الإدارية اللازمة لتطوير أداء المديرين وتحسين أعمالهم. ومن أهم نتائج الدراسة تمثلت في أن الممارسات الإدارية لمديري ومديرات شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء بصورة عامة كانت بدرجة كبيرة وهو مؤشر جيد جدًا، وأن المديرين والمديرات يدركون أهمية تطوير أدائهم في العمل وسلوكياتهم الإدارية اليومية، وأن مديري هذه التشكيلات الإدارية يميلون إلى التمسك الحرفي بالقوانين والتعليمات والخشية من الانفتاح بين العاملين داخل هذه الشعب، وهو يعني مدى تمسكهم بمناصبهم الإدارية وعدم التفريط بها. أهم توصيات الدراسة ضرورة قيام مديروا هذه الشعب بتقييم

ممارساتهم الإدارية ذاتيًا أو من قبل الآخرين وبشكل متواصل ودوري، إعادة النظر بالممارسات والسلوكيات الإدارية لهؤلاء المديرين وخاصة فيما يتعلق بالعاملين من حيث الاتصال والتعاون وتبادل الزيارات، وكذلك بالقوانين والصلاحيات الممنوحة لهؤلاء المديرين بحيث تكون أكثر اتساعًا من حيث سهولة الممارسة، وضرورة إشراك هذه التشكيلات للعاملين معهم في عملية اتخاذ القرار أو التخطيط وغيرها، لترسيخ التعاون المشترك في العمل الإداري اليومي، وإعادة النظر في أساليب اختيار هؤلاء المديرين وفقًا لمعايير محددة لتكون أكثر موضوعية.

دراسة هب (Heap ,2013) حيث هدفت إلى مراجعة إطار ضمان الجودة في ولاية أونتاريو. حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد تلبية لجميع المعايير الخمسة المقترحة لنظام ضمان الجودة مقارنة بنتائج تعلم الطلاب وطريقة تقييم تلك النتائج، مما يتطلب دقة البيانات المتعلقة التي يتم جمعها لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة وتحليلها واستخدامها لتحسين البرنامج المستمر؛ لتكون إطاراً قوياً لتحقيق ضمان الجودة. كما أكدت نتائج الدراسة أنه لا يمكن أن تستخدم هذه المعايير لإثبات أن مؤسسات التعليم العالي في أونتاريو حققت جودة عالية. ونتيجة لذلك فإن على مؤسسات التعليم العالي تحديد الهدف بعناية وبطريقة موحدة، ليتم التعامل مع الهدف الفعلي وهو تحسين مخرجات التعلم.

دراسة ستكليما (Stukalina,2014) هدفت إلى تقييم نوعية الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات الأوربية والتي تعد جانباً هامًا من استراتيجية مديري التعليم في خدمة العملاء داخل سياق التعليم الجامعي، كذلك ضرورة التأكيد على أهمية ضمان الجودة في التعليم كونها قضية أساسية في مؤسسات التعليم العالي الأوروبية. واعتمدت نتائج الدراسة على تقييم الطلاب والتي تعد

واحدة من أكثر الأدوات الهامة التي تستخدمها الإدارة التعليمية لتعزيز الجودة في الجامعة، كما يمكن اعتبار الخدمات التعليمية الموجهة للمستهلكين وسيلة من وسائل التقييم وتوصلت الدراسة إلى أهمية اتخاذ القرارات الداعمة لعملية ضمان الجودة، وضرورة التركيز الخاص على رصد رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية تحفيزهم نحو الدراسات والتي تؤدى إلى تقديم أفضل الحلول الممكنة لتحسين جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة المطلق (٢٠١٤م) هدفت الدراسة للتعرف على مدى أهمية وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل. ومن أهم نتائج الدراسة أن أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كانت بدرجة عالية جداً، أما ممارسة آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كانت بدرجة متوسطة في مجالات (السياق المؤسسي- التعلم والتعليم – دعم تعلم الطلاب – دعم البنية التحتية –الإسهامات الاجتماعية). ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تبني الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية الآليات والوسائل التي توصلت لها الدراسة، وأن تقوم إدارة الجامعات بالمملكة العربية السعودية على توفير هذه الآليات والوسائل المقترحة وتسهيل استخدامها من قبل القائمين على البرامج الأكاديمية، وأن يستخدم القائمون على البرامج الأكاديمية في الجامعات بالمملكة العربية السعودية الآليات والوسائل المقترحة التي تتناسب مع طبيعة وظروف بيئتهم الجامعية بما يضمن تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال إدارة الجودة الشاملة بصفة عامة وضمان الجودة بصفة خاصة في مؤسسات التعليم العالي، واتفقت أيضا مع بعض الدراسات السابقة في مجال الدراسة وهو المجال التربوي والتعليمي في بعض جامعات المملكة العربية السعودية مثل: دراسة المطلق (٢٠١٤م)، دراسة عبدالمجيد وآخرون (٢٠١٢م)، دراسة الطروانه (٢٠١١م)، دراسة الصرايرة (٢٠٠٨م)، واختلفت مع الدراسات الأجنبية حيث تنوعت البيئات الأكاديمية التي تناولت دراسة ضمان الجودة.

واتفقت أيضًا مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للتحليل وجمع البيانات حول واقع ضمان الجودة وفق معايير الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد.

اتفقت دراسات مثل دراسة المطلق (٢٠١٤م)، و دراسة عبدالمجيد وآخرون (٢٠١٢م)، و دراسة الطروانه (٢٠١١م)، ودراسة الصرايرة (٢٠٠٨م)، و (Stukalina,2014)، و (Heap ,2013)، و (Riaz,2013)، مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة (Brown,2013) حيث استخدمت الأخيرة المنهج التاريخي.

تنوع الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث المكان حيث شملت السعودية والأردن ومصر واليمن وباكستان والمملكة المتحدة وأمريكا.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة حيث تعتبر الدراسة الوحيدة التي أجريت في جامعة الملك خالد بمتغيرات متنوعة، كذلك تختلف من حيث طريقة ونوع مقياس ضمان الجودة التي استخدمته الدراسة لتحليل مدى الالتزام بعمليات ضمان الجودة بجامعة الملك خالد؛ حيث التزم

الباحثون بما أصدرته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في هذا الشأن، حيث تناولت أداة الدراسة المعايير التالية: معايير إدارة ضمان الجودة بالجامعة وتحسينها (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة - نطاق عمليات ضمان الجودة - إدارة عمليات ضمان الجودة - استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية - التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة الميدانية وإجراءاتها

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي " وهو أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو واقع ما بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها ..." (العساف، ٢٠٠٠م)

مجتمع الدراسة

في إطار تحليل مدى الالتزام بإدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد، تسعى هذه الدراسة الميدانية إلى استطلاع رأى المشاركين في عمليات ضمان الجودة بها حول معايير هذه العمليات من حيث توافرها في ظل الوضع الحالي لتحقيق منظومة الجودة وذلك بما تتضمنه هذه المعايير من ممارسة فعلية، وذلك من خلال اختبار عدد من الفروض؛ حيث تكونت عينة الدراسة من بعض كليات جامعة الملك خالد بلغ عددها (١٨٣) عضوًا، حيث تشكل مجتمع الدراسة من وكلاء الكليات للجودة ورؤساء وحدات الجودة بالكليات وكذا أعضاء اللجان الرئيسة للجودة بالكليات (٣٥ كلية) ويبلغ مجتمع الدراسة في حدود (٢١٠ فرد)، حيث تم إرسال أداة الدراسة إلى مجتمع الدراسة كاملا، بينما استجاب (١٨٣) فردًا تمثل نسبة (٨٧,١٤ ٪) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي رقم (١) يوضح أعداد المشاركين من كل كلية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

النوع	العدد	عدد الكليات المشاركة	نسبة المشاركة	عدد المشاركين	النسبة من العينة	الوظيفة		
						وكيل الكلية للتطوير والجودة	رئيس وحدة التطوير والجودة	عضو بإحدى لجان الجودة
كليات بنين	١٧	١٣	٪٧٦,٤٧	٥٨	٣١,٦٩ ٪	٣	١٢	٥٠
كليات بنات	١٨	١٦	٪٨٨,٨٩	١٢٥	٦٨,٣١ ٪	٧	١٦	٩٥
الإجمالي	٣٥	٢٩	٪٨٢,٨٦	١٨٣	٪١٠٠	١٠	٢٨	١٤٥

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية – معامل ارتباط بيرسون – اختبار ت لعينتين مستقلتين – اختبار كروسكال واليس.

أداة الدراسة

بهدف التحقق من فروض الدراسة تم تصميم استبانة استطلاع رأي للاسترشاد بما أصدرته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA في هذا الشأن، حيث تناولت المعايير التالية: إدارة ضمان الجودة بالجامعة وتحسينها (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة - نطاق عمليات ضمان الجودة - إدارة عمليات ضمان الجودة - استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية - التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي)

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم الاعتماد على الصدق الظاهرى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وكذا حساب درجة

ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في عمادة التطوير والجودة والمستشارين في وكالة التطوير والجودة بالجامعة، والذين أشاروا بإجراء بعض التعديلات والتي تم تنفيذها.

ب- درجة ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تم حساب درجة ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) درجة بيرسون ودلالتها للارتباط بين متوسطات درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	رقم العبارة	نطاق عمليات ضمان الجودة	رقم العبارة	إدارة عمليات ضمان الجودة	رقم العبارة	استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	رقم العبارة	التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي
١	٠.٧١٥**	٧	٠.٦٩٦**	١٤	٠.٦٢٥**	٢٧	٠.٨٨٠**	٣٢	٠.٧٩٨**
٢	٠.٧٥٥**	٨	٠.٧٩٠**	١٥	٠.٦٧١**	٢٨	٠.٨٩٠**	٣٣	٠.٩١٢**
٣	٠.٦٠٦**	٩	٠.٨١٦**	١٦	٠.٦٦١**	٢٩	٠.٨٨٧**	٣٤	٠.٩١٩**
٤	٠.٨٢٠**	١٠	٠.٨٥٢**	١٧	٠.٦٨٠**	٣٠	٠.٨٥٧**	-	- - -
٥	٠.٨٠٠**	١١	٠.٧٩٥**	١٨	٠.٧٨٨**	٣١	٠.٨٥٠**	-	- - -
٦	٠.٧٠٦**	١٢	٠.٨٣٢**	١٩	٠.٧٨٧**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	١٣	٠.٦٥٤**	٢٠	٠.٧٧٥**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢١	٠.٨١٨**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢٢	٠.٧١٠**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢٣	٠.٦٦٨**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢٤	٠.٦٥٢**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢٥	٠.٧٩٠**	-	- - -	-	- - -
-	- - -	-	- - -	٢٦	٠.٧٧٤**	-	- - -	-	- - -

❖❖ قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم بيرسون دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي. كما أكد كرونباخ على خمسة دلائل للصدق التكويني من بينهما الاتساق الداخلي للاستبانة، وقام الباحثون أيضًا بالتحقق من الصدق ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والمفردات الأخرى في كل معيار من المعايير الخمسة، وكانت قيمة معامل الارتباط محصورة بين (٠,٣٤٨ ، ٠,٦٥٥) في معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة ، وبين (٠,٣٤٠ ، ٠,٦٩٧) في معيار نطاق عمليات ضمان الجودة ، و(٠,٤٤١ ، ٠,٧٥٨) في معيار إدارة عمليات ضمان الجودة ، و (٠,٣٥٨ ، ٠,٦١٣) في معيار استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية ، و(٠,٢٥٧ ، ٠,٤١٣) في بعد التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي، وكلها في مستوى الدلالة .

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وكانت قيم معاملات الثبات على المعايير الخمسة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة

م	المعايير	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	٠,٧٦٥	٠,٠١
٢	نطاق عمليات ضمان الجودة	٠,٧٧٢	٠,٠١
٣	إدارة عمليات ضمان الجودة	٠,٨٧٣	٠,٠١
٤	استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة	٠,٧٢١	٠,٠١
٥	التحقق المستقل من خلال المراجع الخارجي	٠,٧١٥	٠,٠١

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض النتائج التي توصل إليها بعد أن قام الباحثون بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة وتحليلها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

جدول (٤) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد وفقًا لمتوسط الدرجات الكلية

م	الأبعاد	البنين		البنين		العينة ككل		الترتيب
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	٤,١٠	٠,٦٤٦	٤,٠١	٠,٥٥٧	٤,٠٤	٠,٥٩٠	الثاني
٢	نطاق عمليات ضمان الجودة	٣,٩٧	٠,٦٩٥	٣,٩٨	٠,٥٨٨	٣,٩٨	٠,٦٢٦	الثالث
٣	إدارة عمليات ضمان الجودة	٤,٢١	٠,٥٣٠	٤,١٠	٠,٥٩٧	٤,١٤	٠,٥٧٥	الأول
٤	استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	٣,٩٥	٠,٧٢٩	٣,٨٩	٠,٧٢٥	٣,٩١	٠,٧٢٥	الخامس
٥	التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي	٣,٩٣	٠,٨١٨	٣,٩٢	٠,٧٥٧	٣,٩٢	٠,٧٧٧	الرابع
٦	متوسط تقييم عمليات إدارة ضمان الجودة	٤,٠٨	٠,٦٠٢	٤,٠١	٠,٥٦١	٤,٠٣	٠,٥٧٥	====

							بالجامعة	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط مؤشرات واقع تطبيق إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت جميعا بمستوى عال حيث بلغ (٤,٠٣)، وهذا يتفق مع دراسة بدرخان (٢٠١٣) والناصر (٢٠١٣) والمطلق (٢٠١٤)؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم واقع تطبيق عمليات ضمان الجودة بين (٤,٢١ لمؤشر إدارة عمليات ضمان الجودة و ٣,٩٣ لمؤشر التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي) ، وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٤,١٠ لمؤشر إدارة عمليات ضمان الجودة و ٣,٨٩ لمؤشر استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,١٤ لمؤشر إدارة عمليات ضمان الجودة و ٣,٩١ لمؤشر استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية) وهو ما يتفق مع دراسة عبدالحاج (٢٠١٢).

ويفسر الباحثون أن عمليات إدارة عمليات إدارة الجودة جاءت فى المرتبة الأولى لمشاركة جميع الوحدات الأكاديمية والإدارية داخل الجامعة (بما في ذلك مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء - وكبار الإداريين) في عمليات ضمان الجودة وتحسينها، حيث أن مشاركة هذه الوحدات مع منسوبى الجامعة فى عمليات التقويم المرحلى والمستمر يؤدى إلى وجود تحسين مستمر في الأداء، و تضمن عملياتُ التقويم استيفاء المعايير المطلوبة.، وفي حالة وجود انحراف أو تقصير يتم توجيه أعضاء الجامعة نحو الأهداف المحددة والمخطط لها من قبل، بينما جاءت استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية فى المرتبة الأخيرة لغياب الموضوعية فى تحديد عدد معيَّن من مؤشرات الأداء الأساسية القادرة على القياس وذلك لمراقبة

وتقويم أداء القطاعات المختلفة داخل الجامعة، كذلك عدم وضع معايير دقيقة واجرائية لمعايير المرجعية الداخلية لمقارنة جودة الأداء بالجامعة ككل وللبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية سواء كان ذلك داخل الجامعة أو خارجها.

جدول(٥) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد (الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة)

	م	العبـــــــارة	البنين		البنين		العينة ككل	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	٧	يقدم مدير الجامعة دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها.	٤,٣١	٠,٩٠٠	٤,١١	٠,٧٢٥	٤,١٨	٠,٧٩٥
	٨	تقدم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة.	٤,٠٠	٠,٩٠١	٣,٧٦	٠,٨٩٣	٣,٨٥	٠,٩٠١
	٩	يشارك هيئة التدريس والموظفون في عمليات التقويم الذاتي، وإعداد التقارير وتحسين الأداء.	٤,٠٨	٠,٧٣٥	٤,٠٤	٠,٧٤٤	٤,٠٥	٠,٧٣٩

	١٠	يتم الاعتماد على عمليات التقويم من أجل التخطيط للتحسين.	٤.٠٢	٠.٨٠٠	٤.٠٧	٠.٧١٣	٤.٠٥	٠.٧٤٣
	١١	تستخدم المعلومات الناتجة عن تحديد نقاط الضعف كأساس لعمليات التخطيط لتحسين الأداء.	٤.٠٢	٠.٨٠١	٤.١٠	٠.٧٣٣	٤.٠٧	٠.٧٥٦

	١٢	يتم الاعتراف بتحسين الأداء والإنجازات المتميزة (جوائز التميز).	٤,١٧	٠,٨٤٠	٣,٩٥	٠,٩١٤	٤,٠٣	٠,٨٩٢
	١٣	متوسط معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	٤,١٠	٠,٦٤٦	٤,٠١	٠,٥٥٧	٤,٠٤	٠,٥٩٠

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت بمستوى عال الجودة (٤,٠٤) وهذا يتفق مع دراسة (Stukalina, 2014) ؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم ممارسات الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة (٤,٣١ عن تقديم مدير الجامعة دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها و ٤,٠٠ عن تقديم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة) ، وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٤,١١ عن تقديم مدير الجامعة دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها و ٣,٧٦ عن تقديم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,١٨ عن تقديم مدير الجامعة دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها و ٣,٨٥ عن تقديم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة).

ويفسر الباحثون ترتيب فقرة "القيادات تقدم دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها" فى المرتبة الأولى، وظهر هذا الدعم فى تقديم المشورة الفنية لوحدات الجامعة فيما يتعلق بقضايا الجودة والتأهيل للإعتماد الأكاديمي، كذلك تنظيم الدورات فى مجال الجودة وضمانها حيث اشترك فى هذه الدورات نسبة كبيرة من منسوبى الجامعة، بالإضافة إلى الدعم المادى لمسئولى الجودة على مستوى

الجامعة، بينما جاءت فقرة "تقدم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة" فى المرتبة الأخيرة لضعف التمويل المخصص لعمليات إدارة ضمان الجودة على وجه الخصوص.

جدول(٦) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد (نطاق عمليات ضمان الجودة)

	م	العبـــــــارة	البنين		البنين		العينة ككل	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
نطاق عمليات ضمان الجودة	٧	تشارك جميع الوحدات الأكاديمية والإدارية داخل الجامعة (بما في ذلك مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء - وكبار الإداريين) في عمليات ضمان الجودة وتحسينها.	٣,٩٧	٠,٧٧٠	٤,٠٢	٠,٦٩٢	٤,٠٠	٠,٧١٩
	٨	تنتهي عمليات التقويم المنتظمة بتقديم صورة شاملة عن أداءِ الجامعة والوحداتِ التنظيميةِ والوظائف الأساسية فيها.	٣,٩٥	٠,٧٥٩	٤,٠٤	٠,٦٨٤	٤,٠١	٠,٧١١
	٩	تتناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة	٤,١٥	٠,٧٥٥	٤,٠٩	٠,٦٤٠	٤,١١	٠,٦٨٢

	م	العبـــــــارة	البنين		البنين		العينة ككل	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
		والأهداف الاستراتيجية.						
	١٠	يوجد اهتمام خاص بتقويم نواتج تعلم الطلبة.	٤,٠٣	١,٠٠٠	٤,١٠	٠,٧٧٨	٤,٠٨	٠,٨٦١
	١١	تضمن عمليات التقويم استيفاء المعايير المطلوبة.	٣,٩٧	٠,٨٤٧	٤,٠١	٠,٨٣٢	٣,٩٩	٠,٨٣٥
	١٢	تضمن عمليات التقويم وجود تحسين مستمر في الأداء.	٣,٩٧	٠,٨٠٩	٤,٠٥	٠,٧٩٤	٤,٠٢	٠,٧٩٨
	١٣	تُجرى عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما ، وتقديم التوصيات الملائمة.	٣,٧٥	١,٠٠٠	٣,٥٣	١,١١٥	٣,٦١	١,٠٧٨
	١٤	متوسط معيار : نطاق عمليات ضمان الجودة	٣,٩٧	٠,٦٩٥	٣,٩٨	٠,٥٨٨	٣,٩٨	٠,٦٢٦

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق معيار نطاق عمليات ضمان الجودة كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت بمستوى عال

الجودة (٣,٩٨) ؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم ممارسات نطاق عمليات ضمان الجودة (٤,١٥ عن تناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة والأهداف الاستراتيجية و ٣,٧٥ عن إجراء عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما ، وتقديم التوصيات الملائمة) ، وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٤,١٠ عن اهتمام خاص بتقويم نواتج تعلم الطلبة و ٣,٥٣ عن إجراء عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما ، وتقديم التوصيات الملائمة) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,١١ عن تناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة والأهداف الاستراتيجية و ٣,٦١ عن إجراء عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما ، وتقديم التوصيات الملائمة).

ويفسر الباحثون ترتيب فقرة "تتناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة والأهداف الاستراتيجية" فى المرتبة الأولى إلى حرص الجامعة على شمولية التقويم معتمدًا على وسائل وأساليب متعدِّدة ؛ لكي تعطي التصوُّر الكامِل، والصورة الحقيقيَّة لجميع هذه الأمور، دون أن تطمسَ بعضها أو تتجاهله، بينما جاءت فقرة "تُجرى عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما ، وتقديم التوصيات الملائمة" فى المرتبة الأخيرة وذلك لان عملية التقويم لاينبغى أن تنتهى عند وضع درجة أو تقدير ولكن لابد أن تمتد الى تقديم

التوصيات التى تهدف الى علاج نواحى القصور فيما يتعلق بضمان الجودة وتحسينها بالجامعة.

جدول (٧) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد (إدارة عمليات ضمان الجودة)

	م	العبـــــــارة	البنين		البنين		العينة ككل	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
إدارة عمليات ضمان الجودة	١٤	يتولى أحد أعضاء هيئة التدريس مسئولية توجيه ودعم عمليات الجودة بالجامعة.	٤,٤٥	٠,٧٩١	٤,٢٨	٠,٧١٥	٤,٣٤	٠,٧٤٥
	١٥	توجد عمادة للجودة بإدارة الجامعة، مدعمة بعدد مناسب من الأفراد المؤهلين والموارد المالية والإدارية لتتمكن من العمل بفاعلية.	٤,٤٠	٠,٧٢٥	٤,١٧	٠,٨٢٠	٤,٢٥	٠,٧٩٣
	١٦	يتم تكوين لجنة للجودة (١٢ - ١٥) عضواً تشمل أعضاء من جميع الأقسام أو	٤,٣١	٠,٧٠٥	٤,٠٩	٠,٨١٦	٤,١٧	٠,٧٨٤

	الوحدات الرئيسة في الجامعة.						
١٧	يرأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) .	٤,٦٩	٠,٥٢٨	٤,٤٢	٠,٦١٩	٤,٥٢	٠,٦٠١
١٨	مهام ومسئوليات عمادة الجودة واللجنة العامة للجودة محددة بصورة واضحة.	٤,٤٠	٠,٧٠٣	٤,١١	٠,٧٧١	٤,٢١	٠,٧٥٨
١٩	يتم تحديد العلاقة بين عمادة الجودة واللجنة العامة للجودة وغيرها من جهات التخطيط والإدارة في المؤسسة التعليمية بوضوح.	٤,١٨	٠,٧٤٨	٤,٠٨	٠,٧٨٦	٤,١١	٠,٧٧٢
٢٠	يتم التنسيق بين جميع نشاطات ومهام وحدات الجودة المختلفة في الجامعة.	٤,١١	٠,٧٣٣	٤,٠٤	٠,٨١٠	٤,٠٧	٠,٧٩٦
٢١	يتم دمج عمليات ضمان الجودة بحيث	٣,٩٧	٠,٨٨٣	٤,٠٧	٠,٧٧٠	٤,٠٣	٠,٨١١

		تصبح جزءاً من التخطيط المعتاد واستراتيجيات التطوير في كل أنحاء الجامعة، بدءًا بالتخطيط، ثم التنفيذ، ثم التقييم، ثم المراجعة.					
	٢٢	يتم استخدام وتحليل نماذج استطلاع الرأي لأنشطة الجامعة (مثل المقررات، والبرامج، والمكتبات، وغيرها).	٤,٢٨	٠,٧١٨	٤,٠٨	٠,٨٦٣	٤,١٥	٠,٨١٨
	٢٣	تحفظ البيانات الإحصائية (بما في ذلك معدلات النجاح، ومعدلات التقدم وإتمام الدراسة والبيانات الأخرى المطلوبة للمؤشرات) في قاعدة بيانات مركزية يمكن الوصول إليها.	٤,٠٣	٠,٧٣٥	٣,٩٥	٠,٨٦٦	٣,٩٨	٠,٨٨٩
	٢٤	يتم تزويد	٣,٩٥	١,٠٠٧	٣,٩٢	٠,٩٤٨	٣,٩٣	٠,٩٦٧

		الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل ، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة.					
	٢٥	تخضع إجراءات ضمان الجودة- ذاتها - للتقويم والتحسين بانتظام، من خلال تقارير دورية موثقة.	٣,٩٧	٠,٧٤٩	٤,٠٧	٠,٨١٤	٤,٠٣	٠,٧٩١
	٢٦	تشتمل عمليات تقويم الجودة على محكات شفافة لإصدار الأحكام مبنية على أدلة واضحة.	٣,٩٥	٠,٨٥٦	٣,٩٧	٠,٨١١	٣,٩٧	٠,٨٢٥
		متوسط معيار : إدارة عمليات ضمان الجودة	٤,٢١	٠,٥٣٠	٤,١٠	٠,٥٩٧	٤,١٤	٠,٥٧٥

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق معيار إدارة عمليات ضمان الجودة كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت بمستوى عال الجودة (٤,١٤) ؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم ممارسات إدارة عمليات ضمان الجودة (٤,٦٩ عن ترأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) . و ٣,٩٥ عن تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل ، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة وكذا تضمين عمليات تقويم الجودة على محكات شفافة لإصدار الأحكام مبنية على أدلة واضحة). وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٤,٤٢ عن ترأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) و ٣,٩٢ عن تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل ، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,٥٢ عن ترأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) و ٣,٩٢ عن تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل ، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة). وهذا يعطي مؤشراً كبيراً حول اتفاق وجهات النظر بين كليات البنين وكليات البنات حول فهم تطبيق إدارة عمليات ضمان الجودة كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها.

ويفسر الباحثون ترتيب فقرة "يرأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة)" الى التزام الجامعة بالهيكل التنظيمي لعمادة

التطوير والجودة بالجامعة، حيث يتكون من عدد من الوحدات الرئيسة – كما تم التوضيح فى الإطار النظرى- منها وحدة الاعتماد الأكاديمى ويشرف عليها وكيل العمادة للجودة، هذا بالإضافة إلى مدير إدارة العمادة، ومدير مكتب العميد، بينما جاءت فقرة "يتم تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل ، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة" فى المرتبة الأخيرة الى عدم وجود قاعدة بيانات ومعلومات تزود الوحدات باليانات والمعلومات بصفة مسترة ومتدفقة.

جدول (٨) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد (استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة)

	م	العبـــــــارة	البنين		البنين		العينة ككل	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	٢٧	يتم تحديد عدد معيَّن من مؤشرات الأداء الأساسية القادرة على القياس بشكل موضوعي وذلك لمراقبة وتقويم أداء القطاعات المختلفة داخل الجامعة.	٤,٠٣	٠,٧٤٩	٣,٩٥	٠,٧٨٣	٣,٩٨	٠,٧٧٠
	٢٨	يتم اختيار مؤشرات أداء رئيسة مشتركة لمراقبة أداء البرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية المختلفة داخل الجامعة.	٤,٠٠	٠,٧٩١	٣,٩٩	٠,٧٧٩	٣,٩٩	٠,٧٨١

	٢٩	يتم تحديد عدد من المعايير المرجعية الداخلية لمقارنة جودة الأداء بالجامعة ككل وللبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية.	٤,٠٨	٠,٨٣٥	٣,٩٧	٠,٧٧٣	٤,٠١	٠,٧٩٥
	٣٠	تشمل المعايير المرجعية للمقارنة الأداءَ السابق للمؤسسة ومقارنات خارجية أخرى.	٣,٧٧	٠,٨٩٧	٣,٦٣	٠,٩٨٥	٣,٦٨	٠,٩٥٥
	٣١	تتم الموافقة على مؤشرات الأداء الرئيسة والمعايير المرجعية للمقارنة المحدَّدة للمهام أو الوحدات التنظيمية الأساسية من قبل اللجنة العليا للجودة أو مجلس الجامعة.	٣,٨٩	٠,٨٣١	٣,٩١	٠,٨٧٧	٣,٩٠	٠,٨٥٩
		متوسط معيار : استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	٣,٩٥	٠,٧٢٩	٣,٨٩	٠,٧٢٥	٣,٩١	٠,٧٢٥

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق معيار استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت بمستوى عال الجودة (٣,٩١)؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم ممارسات استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة (٤,٠٨ عن تحديد عدد من المعايير المرجعية

الداخلية لمقارنة جودة الأداء بالجامعة ككل وللبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية و ٣,٧٧ عن تضمين المعايير المرجعية للمقارنة الأداءَ السابق للمؤسسة ومقارنات خارجية أخرى) ، وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٣,٩٩ عن اختيار مؤشرات أداء رئيسة مشتركة لمراقبة أداء البرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية المختلفة داخل الجامعة و ٣,٦٣ عن تضمين المعايير المرجعية للمقارنة الأداءَ السابق للمؤسسة ومقارنات خارجية أخرى) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,٠١ عن تحديد عدد من المعايير المرجعية الداخلية لمقارنة جودة الأداء بالجامعة ككل وللبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية و ٣,٦٨ عن تضمين المعايير المرجعية للمقارنة الأداءَ السابق للمؤسسة ومقارنات خارجية أخرى).

ويفسر الباحثون ترتيب فقرة "يتم تحديد عدد من المعايير المرجعية الداخلية لمقارنة جودة الأداء بالجامعة ككل وللبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية" فى المرتبة الأولى، وهذ يعنى أن الجامعة تستخدم أسلوب تحسين الأداء والممارسات من خلال قياس أداءها مقارنة بأداء وممارسات أكثر الجامعات المناظرة نجاحاً، كذلك قياس نشاطات الجامعة أو عملياتها الداخلية مع الجامعات ذات الأداء العالي لترسيخ مقاييس نسبية للأداء تساعد على وضع أهداف جديدة واكتشاف أفكار جديدة للتحسين. ومن ثم فإن عملية المقارنات المرجعية تعد ذات أهمية لتحديد الوضع الراهن والخطوات التي يجب أن تتخذ للوصول إلى الوضع المثالي أو المرغوب، بينما جاءت فقرة "تشمل المعايير المرجعية للمقارنة الأداءَ السابق للمؤسسة ومقارنات خارجية أخرى" فى المرتبة الأخيرة وذلك يرجع إلى ضعف قدرة الجامعة على التركيز الخارجي لأسلوب المقارنة المرجعية وعدم القدرة على

وضع مقاييس تنافسية خارجية تؤدي الى زيادة كفاية و فاعلية مقاييس جودة الاداء الداخلية و تجعلها اكثر تنافسية.

جدول (٩) المتوسط الحسابي لتحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد (التحقق المستقل من التقويم)

			البنين		البنين		العينة ككل	
	م	العبـــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التحقق المستقل من التقويم	٣٢	تعتمد عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خريجيها.	٤,١٥	٠,٧٥٥	٤,١٢	٠,٧٥٣	٤,١٣	٠,٧٥٢
	٣٣	يتم التحقق من صحة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة والبراهين - الخاصة بالجودة- عن طريق استشارة أشخاص مستقلين ذوي دراية بنوع النشاط المعني.	٣,٦٩	١,٠١٤	٣,٧٥	٠,٩٧٨	٣,٧٣	٠,٩٨٩
	٣٤	يتم التحقق من	٣,٩٤	٠,٩٨٢	٣,٨٨	٠,٨٥٩	٣,٩٠	٠,٩٠٢

		مستويات (معايير) نواتج التعلم التي حققها الطلبة بمقارنتها بمتطلبات (الإطار الوطني للمؤهلات) والمستويات التي حققتها جامعات مشابهة.						
		متوسط معيار : التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي	٣,٩٣	٠,٨١٨	٣,٩٢	٠,٧٥٧	٣,٩٢	٠,٧٧٧

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق معيار التحقق المستقل من التقويم كإحدى معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت بمستوى عال الجودة (٣,٩٢) ؛ فعلى مستوى عينة كليات البنين تراوحت متوسطات تقييم ممارسات التحقق المستقل من التقويم (٤,١٥ عن عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء تعتمد على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خرجيها و ٣,٦٩ عن التحقق من صحة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة والبراهين - الخاصة بالجودة- عن طريق استشارة أشخاص مستقلين ذوي دراية بنوع النشاط المعني) ، وعلى مستوى عينة كليات البنات تراوحت بين (٤,١٢ عن عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء تعتمد على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خرجيها و ٣,٧٥ عن التحقق من صحة

الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة والبراهين - الخاصة بالجودة- عن طريق استشارة أشخاص مستقلين ذوي دراية بنوع النشاط المعني) أما على مستوى العينة الكلية تراوحت بين (٤,١٣ عن عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء تعتمد على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خرجيها و ٣,٧٣ عن التحقق من صحة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة والبراهين - الخاصة بالجودة- عن طريق استشارة أشخاص مستقلين ذوي دراية بنوع النشاط المعني).

ويفسر الباحثون ترتيب فقرة "تعتمد عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خريجيها" فى المرتبة الأولى حيث تعتمد على عمليات مشاركة جميع منسوبى الجامعة فى توصيف وتشخيص الوضع الراهن فى البرنامج ، وتحديد مجالات القوة والضعف فى إمكانياته وإدارته وتصميمه وعملياته التعليمية ، ومصادر التعلم التى يستخدمها وغيرها . إضافة إلى ذلك تحديد دقيق لمجالات التحسين والتطوير الممكنة، ومقترحات ووسائل ومسئوليات التعزيز والتطوير وخاصة فى مجال إدارة ضمان الجودة.

السؤال الثاني: ما مدى اختلاف أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد كأحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف متغيرى الدراسة (النوع، العمل الحالي)؟

إذا افترضنا أن متوسط درجة استجابة العينة كدرجة معيارية تعبر عن الفرق في تقييمهم للمؤشرات المختلفة ؛ فالجدول التالي يوضح ترتيب تقييم العينة للمؤشرات وفقاً لـ (كليات بنين – كليات بنات – عينة كلية)

جدول (١٠) ترتيب تقييم العينة للمؤشرات وفقاً لـ (كليات بنين – كليات بنات – عينة كلية)

المؤشر	متوسط العينة الكلية (ن= ١٨٣)	متوسط التقدير بالنجوم	الترتيب	متوسط عينة كليات البنين (ن= ٥٨)	متوسط التقدير بالنجوم	الترتيب	متوسط عينة كليات البنات (ن= ١٢٥)	متوسط التقدير بالنجوم	الترتيب
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	٤,٠٣٨٣	❖❖❖❖	٢	٤,٠٩٧٤	❖❖❖❖	٢	٤,٠٠٥٦	❖❖❖❖	٢
نطاق عمليات ضمان الجودة	٣,٩٧٥٠	❖❖❖❖	٣	٣,٩٧١٤	❖❖❖❖	٣	٣,٩٧٧٠	❖❖❖❖	٣
إدارة عمليات ضمان الجودة	٤,١٣٥٨	❖❖❖❖	١	٤,٢٠٧١	❖❖❖❖	١	٤,٠٩٦٥	❖❖❖❖	١
استخداما لمؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	٣,٩١١٥	❖❖❖❖	٥	٣,٩٥٣٨	❖❖❖❖	٤	٣,٨٨٨١	❖❖❖❖	٥
التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي	٣,٩٢١٧	❖❖❖❖	٤	٣,٩٢٨٢	❖❖❖❖	٥	٣,٩١٨١	❖❖❖❖	٤
	٤,٠٣٣٦	❖❖❖❖		٤,٠٧٧٤	❖❖❖❖		٤,٠٠٩٥	❖❖❖❖	

من الجدول السابق يتضح أن معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها تطبق بجامعة الملك خالد بمستوى عال الجودة والتي تتضمن معايير: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة - نطاق عمليات ضمان الجودة - إدارة عمليات ضمان الجودة - استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة - التحقق المستقل من خلال

المراجع الخارجي. وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليات البنين وكليات البنات في مستوي تطبيق معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعة تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفرق بين عينتين مستقلتين وفقًا للنوع (بنين - بنات) والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول (١١) الفروق بين تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير الجودة ورؤساء وحدات الجودة وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة (البنين - البنات) لإدارة ضمان الجودة بالجامعة

المؤشر	نوع الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	البنين	٦٥	٢٤,٥٨	٣,٨٧٧	١,٠٠٧	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	٢٤,٠٣	٣,٣٤٣			
نطاق عمليات ضمان الجودة	البنين	٦٥	٢٧,٨٠	٤,٨٦٨	٠,٠٥٧	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	٢٧,٨٤	٤,١١٦			
إدارة عمليات ضمان الجودة	البنين	٦٥	٥٤,٦٩	٦,٨٩٠	١,٢٤٧	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	٥٣,٢٥	٧,٧٦٥			
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	البنين	٦٥	١٩,٧٧	٣,٦٤٣	٠,٥٨٦	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	١٩,٤٤	٣,٦٢٧			
التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي	البنين	٦٥	١١,٧٨	٢,٤٥٣	٠,٠٨٤	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	١١,٧٥	٢,٢٧٢			
تقييم عمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة	البنين	٦٥	١٣٨,٦٣	١٩,١٨٢	٠,٩٠٧	١٨١	غير دالة
	البنات	١١٨	١٣٦,٣٢	١٨,٧٧٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير والجودة ورؤساء وحدات الجودة

وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة وفقًا لنوع الكلية (البنين - البنات) لعمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة ؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) غير دالة.

وهذه النتائج تؤكد على وجود اتفاق بين العينة وفقًا للنوع (بنين- بنات) على جودة تطبيق عمليات إدارة ضمان الجودة بجامعة الملك خالد .

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم عينة الدراسة وفقًا للوظيفة لمستويات تطبيق معايير عمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة. تم استخدام اختبار (كروسكال- والس Kruskal-Wallis) لحساب الفرق وفقًا للوظيفة (وكيل الكلية للتطوير والجودة- رئيس وحدة التطوير والجودة - عضو بإحدى لجان الجودة).

جدول (١٣)

متوسطات تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير والجودة و رؤساء وحدات الجودة وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة (وكيلا للكلية للتطوير والجودة – رئيس وحدة التطوير والجودة – عضو بإحدى لجان الجودة) لإدارة ضمان الجودة بالجامعة

المؤشر	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٤,١٠٠٠	٠,٣٥٣١٢
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٤,٠٢٩٨	٠,٦٥٧٤٣
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٤,٠٣٥٦	٠,٥٩٢٥٨
نطاق عمليات ضمان الجودة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٤,١٠٠٠	٠,٤١٥٤١
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٤,٠٣٠٦	٠,٦٦٧٠٧
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٣,٩٥٥٧	٠,٦٣٢٠٨
إدارة عمليات ضمان الجودة	وكيلا لكلية للتطوير والجودة	١٠	٤,١٨٤٦	٠,٤٢٦٢٩
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٤,٢١٧٠	٠,٦١٨٢٥
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٤,١١٦٧	٠,٥٧٧٤٣
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٣,٧٨٠٠	٠,٦٢٨٥٨

المؤشر	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٣,٩١٤٣	٠,٧٨٩٦٢
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٣,٩٢٠٠	٠,٧٢٢٤٢
التحقق المستقل من التقويم	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٤,٢٣٣٣	٠,٦٨٥٨٤
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٣,٧٦١٩	٠,٩٤٦٥٤
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٣,٩٣١٠	٠,٧٤٤٢١
تقييم عمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٤,٠٩٧١	٠,٣٧٨٧٠
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٤,٠٦٠٩	٠,٥٩٩٩٩
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٤,٠٢٣٩	٠,٥٥٩٩٤

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار كروسكال- والس -Kruskal Wallisبدلالة (كا٢) الإحصائية لحساب الفروق بين متوسطات رتب تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير والجودة ورؤساء وحدات الجودة وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة حول إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعة.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال- والس Kruskal-Wallis بدلالة (كا٢) الإحصائية لحساب الفروق بين متوسطات رتب تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير والجودة ورؤساء وحدات الجودة وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة حول إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعة

المؤشر	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٩٨,٠٠	٠,١٨٢	٢	غير دالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٩٣,٥٩			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩١,٢٨			
نطاق عمليات ضمان الجودة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	١٠١,٤٥	٠,٧٧٦	٢	غير دالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٩٧,٤٨			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩٠,٢٩			
إدارة عمليات ضمان الجودة	وكيلا لكلية للتطوير والجودة	١٠	٩٤,٢٥	١,٠٣٤	٢	غير دالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	١٠١,٠٩			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩٠,٠٩			
استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٧٩,١٥	٠,٦٧٦	٢	غير دالة

المؤشر	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٩٤.٦٣			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩٢.٣٨			
التحقق المستقل من التقويم	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	١١١.٥٥	٢.٠٩٢	٢	غير دالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٨٣.٧٥			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩٢.٢٤			
تقييم عمليات إدارة ضمان الجودة بالجامعة	وكيلا للكلية للتطوير والجودة	١٠	٩٨.٣٠	٠.١٩٨	٢	غير دالة
	رئيس وحدة التطوير والجودة	٢٨	٩٣.٦٤			
	عضو بإحدى لجان الجودة	١٤٥	٩١.٢٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقييم عينة من وكلاء/وكيلات التطوير والجودة ورؤساء وحدات الجودة وأعضاء اللجان الرئيسة للجودة بكليات الجامعة وفقًا للوظيفة التي يشغله إدارة ضمان الجودة بالجامعة ؛ حيث جاءت جميع قيم (كا٢) غير دالة.

وهذه النتائج تؤكد على وجود اتفاق بين العينة وفقًا للوظيفة (وكيل الكلية للتطوير والجودة - رئيس وحدة التطوير والجودة - عضو بإحدى لجان الجودة) لجودة تطبيق عمليات إدارة ضمان الجودة بجامعة الملك خالد .

ملخص لأبرز النتائج:

بعد العرض السابق يمكن إيجاز أبرز نتائج الدراسة على النحو التالي:

أن متوسط مؤشرات واقع تطبيق إدارة ضمان الجودة وتحسينها جاءت جميعا بمستوى عال حيث بلغ (٤,٠٣).

احتل بُعد إدارة عمليات ضمان الجودة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٤) لكليات الجامعة، بينما احتل بُعد استخدام المؤشرات والمقارنة المرجعية المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩١).

جاء معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة بمستوى عالٍ بمتوسط (٤,٠٤)؛ حيث احتلت ممارسة تقديم مدير الجامعة دعماً لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها المرتبة الأولى في كليات الجامعة، واحتلت ممارسة تقديم الجامعة الموارد اللازمة لإدارة وقيادة عمليات ضمان الجودة المرتبة الأخيرة.

جاء معيار نطاق عمليات ضمان الجودة بمستوى عالٍ بمتوسط (٣,٩٨) حيث احتلت ممارسة تناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة والأهداف الاستراتيجية المرتبة الأولى في كليات الجامعة، واحتلت ممارسة إجراء عمليات التقويم المتوازية في كل من أقسام الطلاب والطالبات فيما يتعلق بجميع المعايير، لتوضيح الفروقَ بينهما، وتقديم التوصيات الملائمة المرتبة الأخيرة.

جاء معيار إدارة عمليات ضمان الجودة بمستوى عالٍ بمتوسط (٤,١٤) حيث احتلت ممارسة ترأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) المرتبة الأولى في كليات الجامعة، واحتلت ممارسة تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل،

لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة المرتبة الأخيرة.

جاء معيار استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية بمستوى عالٍ بمتوسط (٣,٩١) حيث احتلت ممارسة ترأس لجنة الجودة بالجامعة أحد أعضاء الإدارة العليا (وكيل الجامعة للجودة) المرتبة الأولى في كليات الجامعة، واحتلت ممارسة تزويد الكليات والأقسام بالبيانات الإحصائية في كل فصل عادة أو في كل عام على الأقل، لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة المرتبة الأخيرة.

جاء معيار التحقق المستقل من خلال مراجع خارجي بمستوى عالٍ بمتوسط (٣,٩٢) حيث احتلت ممارسة اعتماد عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة، من خلال استطلاعات رأي المستفيدين مثل الطلبة، وهيئة التدريس والموظفين، والخريجين، وجهات توظيف خرجيها المرتبة الأولى في كليات الجامعة، واحتلت ممارسة التحقق من صحة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة والبراهين - الخاصة بالجودة- عن طريق استشارة أشخاص مستقلين ذوي دراية بنوع النشاط المعني المرتبة الأخيرة.

وجود اتفاق بين العينة وفقًا للنوع الكلية (بنين - بنات) على جودة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد.

وجود اتفاق بين العينة وفقًا للوظيفة (وكيل الكلية للتطوير والجودة - رئيس وحدة التطوير والجودة - عضو بإحدى لجان الجودة) على جودة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بجامعة الملك خالد .

التوصيات :

في ضوء التحليلات النظرية ونتائج الدراسة الميدانية توصل الباحثون إلى مجموعة من التوصيات، وهي على النحو التالي:

أن تقدم إدارة الجامعة دعماً مالياً ومعنوياً لأنشطة إدارة ضمان الجودة وتحسينها من خلال زيادة ميزانية وحدات التطوير والجودة سواءً من ميزانية الجامعة ومن مصادر التمويل الذاتي المختلفة، واستقطاب أفراد متخصصين في الجودة، والحرص على توفير المتطلبات والإمكانات اللازمة للتطبيق المتكامل والفعَّال للجودة.

أن توفر الجامعة الموارد اللازمة لإدارة ضمان الجودة وقيادتها من خلال بناء القيادات المفكرة لتوجيه العاملين نحو أهمية الإبداع والتفكير لجودة وتطوير الجامعة، وعقد عدد من الفعاليات والبرامج التدريبي لتعميق الفهم بأهمية إدارة ضمان الجودة وتحسينها بالجامعة.

أن يشارك أعضاء هيئة التدريس والموظفون في عمليات التقويم الذاتي، وإعداد التقارير وتحسين الأداء.

ضرورة المراجعة الدورية للبيئة الداخلية والخارجية للجامعة والاستفادة من إجراءات التحسين المطبقة في الجامعات الأخرى.

الالتزام بتحسين الأداء والإنجازات المتميزة (جوائز التميز) من خلال تدعيم الدور البحثي لطلاب وطالبات الدراسات العليا، والتوسع في المشاركات البحثية مع مراكز بحثية وجامعات عالمية ذات مكانة عالمية، وإنشاء وحدة إدارية للحصول على براءات الاختراع وحماية الملكية الفكرية.

أن تتناول عملية التقويم المدخلات والعمليات والنواتج والأنشطة والأعمال المعتادة والأهداف الاستراتيجية في إطار خطة استراتيجية متكاملة، وأدوات قياس تتميز بالشمولية والتكامل والتوازن في الأبعاد والمتطلبات.

وجود نظام للبيانات والمعلومات المتعلقة بإدارة ضمان الجودة تسهم في تحليل نماذج استطلاع الرأي لأنشطة الجامعة، وتحفظ البيانات الإحصائية في قاعدة بيانات مركزية يمكن الوصول إليها، وتزويد الكليات بالبيانات الإحصائية اللازمة، وحفظ التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة.

اختيار مؤشرات أداء رئيسة مشتركة لمراقبة أداء البرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية المختلفة داخل الجامعة.

* * *

المراجع:

الأغا، وفيق ؛ الأغا، إيهاب. (٢٠١٠م). استراتيجية مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي. المؤتمر الثاني العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء. الأردن.

بحيرى، سعد. (٢٠٠٣م). إدارة المشروعات، الإسكندرية: الدار الجامعية.

بدرخان، سوسن. (٢٠١٣ م). مدى تطبيق جامعة عمّان الأهلية بالأردن لمعايير النوعية وضمان الجودة في من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، البلقاء للبحوث والدراسات، ١٦(١): ٥٩- ٨٧.

الحربى، مهاء.(٢٠١١).إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

حمزه، أسوان. (٢٠١٢ م). تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اتحاد الجامعات العربية، اليمن، ٥(١٠) : ٤٣- ٦٠ .

الخرابشة، عمر. (٢٠١٢ م). تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية، المؤتمر الثاني العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ٥٨٩- ٦١٢.

درندري، إقبال ؛ وهوك، طاهرة. (٢٠٠٦م). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن)، القصيم.

الزهراني، سعد. (١٤٢٦هـ). التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها في الجامعات السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤي مستقبلية.

السامرائي، عمار. (٢٠١٢م). اهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي ل بناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة للجامعات الخاصة دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجا، المؤتمر الثاني العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، ص: ٩٨٧- ١٠١١.

صائغ، أحمد وآخرون (٢٠٠٧م). الملامح الأساسية لإعداد الخطة الاستراتيجية لكلية التربية بجامعة الملك سعود، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المنظمة العربية الإدارية حول التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، جمهورية مصر العربية.

الصرايرة، خالد؛ العساف، ليلى.(٢٠٠٨م). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد(١)، ص: ١- ٤٠.

الطائي، يوسف؛ العبادي، محمد؛ العبادي، هاشم.(٢٠٠٨م). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

الطراونة، محمد. (٢٠١١م). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء. الأردن.

العباد، عبد الله. (٢٠٠٩م). متطلبات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي كمدخل لتطوير كليات التربية في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عباس، ياسر. (٢٠١١م). الجودة في التعليم العالي مفهومها وأهميتها وأساليب تقويمها ومعاييرها. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الأردن، ١- ٣٥.

عبد المعطي، أحمد. (٢٠٠٩م). الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبدالحاج، فيصل. (٢٠١٢م). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. مجلة عالم التربية، ص ٦٩٢- ٧٣٦.

عبدالمجيد، ممدوح؛ الربعي، محمد؛ عبدالرحمن، أسامة. (٢٠١٢م). دراسات تقويمية لجودة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة القصيم في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي. مجلة التربية العلمية، م١٥، ع٤.

العساف، صالح. (٢٠٠٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. مكتبة العبيكان، الرياض.

عمادة التطوير الأكاديمى والجودة، انجازات عمادة التطوير الأكاديمى والجودة، جامعة الملك خالد.١٤٣٤.

العيسى، عبد الرحمن؛ وسحاب، سالم.(٢٠٠٦م). تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في الاعتماد والجودة، المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، ص: ٤٠٣- ٤١١.

الغامدي، صالح بن على.(١٤٢٩). تجربة جامعة الإمام بن سعود الإسلامية فى مجال توكيد الجودة. دليل إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمى، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الفقيه، محمد. (٢٠١٥م). أهمية إدارة الجودة الشاملة في الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريب فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثامن، العدد(٢٠)، ص٥٧: ٨٩.

قدمور، سكينة ؛ الدعوكي، ربيعة. (٢٠١٠م). مشكلات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الأردن.

كرار، هالة ؛ على، هويدا.(٢٠١٤).اتجاهات تطبيق ضمان الجودة بجامعة الملك فيصل، مجلة آداب، العدد (٣٢) ١٩٣: ٢١٣.

المطلق، تركي. (٢٠١٤م). آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي: دراسة ميدانية بجامعة حائل. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الأردن، ٧٣٨- ٧٦٢.

المهدى، مجدى صلاح طه. (٢٠١٣م). اقتصاديات الجودة التعليمية، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المؤتمر السنوي الخامس.(٢٠١٣م). نظم الجودة وتطبيقها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة في التعليم، تونس: جامعة الزيتونة.

موقع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي على الانترنت (www.ncaaa.org.sa).

الناصر، علاء. (٢٠١٤م). الممارسات الإدارية العملية لمدراء شعب ضمان الجودة في جامعة بغداد (تقويم ذاتي). المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الأردن، ٨٨٢- ٩٢٥.

هاشم، نهلة.(٢٠١٠م). توظيف مدخل إدارة المشروعات في تفعيل الجودة بالجامعات المصرية، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، العدد (١٠)، ٤٥: ١٢٩.

- Batool, Zia; Rashid; Muhammad; Riaz; Nishat.(2013). Quality Assurance Reflections on Higher Education in Pakistan, **Journal of Educational Research**,Vol. 16 No.2, Dept of Education IUB, Pakistan,pp 45-53.
- Brown, Roger. (2013). Endpiece Mutuality Meets the Market: Analysing Changes in the Control of Quality Assurance in United Kingdom Higher Education 1992–2012, **Higher Education Quarterly**, Vol. 67, No. 4, pp 420–437.
- Chi Hou, Angela Yung. (2012). Mutual recognition of quality assurance decisions, on higher education institutions in three regions: a lesson for Asia, **High Education**, (64), pp911–926.
- Heap, James.(2013). Ontario's Quality Assurance Framework: A Critical Response, **Interchange**, 44, pp 203–218.
- ISO 9000:(2011) Quality Management Systems - Fundamentals and Vocabulary, in The summary of discussions at QualityGurus.com
- Stukalina, Yulia.(2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services, Business, Management and Education, 12(1), pp 127–137.

❊ ❊ ❊

International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education. El zrka Jordan University, 882-925

31. Hashim, Nahla. (2010). The employment of project management in the entrance to activate the quality Egyptian universities, magazine new heights in adult education, number (10) 0.129: 45.
32. Batool, Zia; Rashid; Muhammad; Riaz; Nishat.(2013). Quality Assurance Reflections on Higher Education in Pakistan, **Journal of Educational Research** ,Vol. 16 No.2, Dept of Education IUB, Pakistan,pp 45-53.
33. Brown, Roger. (2013). Endpiece Mutuality Meets the Market: Analysing Changes in the Control of Quality Assurance in United Kingdom Higher Education 1992–2012, **Higher Education Quarterly**, Vol. 67, No. 4, pp 420–437.
34. Chi Hou, Angela Yung. (2012). Mutual recognition of quality assurance decisions, on higher education institutions in three regions: a lesson for Asia, **High Education**, (64), pp911–926.
35. Heap, James.(2013). Ontario's Quality Assurance Framework: A Critical Response, **Interchange**, 44, pp 203–218.
36. ISO 9000:(2011) Quality Management Systems - Fundamentals and Vocabulary, in **The summary of discussions at Quality Gurus**.com
37. Stukalina, Yulia.(2014). Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services, **Business, Management and Education,** 12(1), pp 127–137.

* * *

20. Deanship of Academic Development and Quality, the achievements of the Deanship of Academic Development and Quality, King Khalid University of.1434
21. Alissa, Abdul Rahman; cloud, Salem. (2006). King Abdulaziz University experience in accreditation and quality, the first Arab conference on the quality of universities and licensing requirements and accreditation, the Arab Organization for Administrative Development and the University of Sharjah, United Arab Emirates, Sharjah, p: 403-411.
22. Al Ghamdi, Saleh Bin Ali. (1429). Imam bin Saud Islamic University of experience in the field of quality assurance. **Quality management guide and academic accreditation**, the University of Imam Muhammad bin Saud.
23. El fakih, Muhammad. (2015). The importance of total quality in technical colleges in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of training the staff members, Arab Journal to ensure the quality of university education, Volume VIII, I**ssue Management** (20), p. 89: 57.
24. Qdmor, Sekina ; Da'uki, Rabia. (2010). The application of total quality management in higher education problems**. International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education**. Elzrka Jordan University.
25. Karrar, a halo; the Howaida. (2014) Attitudes application of quality, King Faisal University, **Literature magazine**, ensure the number (32) 213: 193.
26. El motlk, Turki. (2014). Mechanisms for the application of quality assurance and academic accreditation standards: a field study at the University of Hail. **International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education** . Elzrka Jordan University, 738-762.
27. El Mahdy, Magdy Salah Taha. (2013). **Educational quality economies**, Alexandria: El dar El gaeia Elgdida
28. Fifth Annual Conference. (2013). Quality and applied using innovative methods of technological systems for Quality Assurance in Education, Tunisia: Zitouna University.
29. National Commission for Academic Accreditation site and online (www.ncaaa.org.sa).
30. Nasser, Ala. (2014). Process management practices of the people of the quality assurance managers at Baghdad University (self-assessment).

10. EL saeg, Ahmed et al. (2007). The basic features of the preparation of the strategic plan for the College of Education at King Saud University, working **paper submitted to the conference of Arab administrative organization on strategic planning for higher education institutions in the Arab world**, the Arab Republic of Egypt
11. Sarayreh, Khaled; Assaf, Lily. (2008). Overall quality in higher education institutions between theory and practice, Arab Journal to ensure the quality of university education, **number management** (1), pp: 1-40.
12. Tai, Joseph;-Abbadi, Mohammed; Abadi, Hashim. (2008). **Total quality management in higher education**. Jordan: Dar Al Warraq for Publishing and Distribution.
13. Tarawneh, Muhammad. (2011). Proposed standards for ensuring the quality of the real Calendar for students in higher education curricula model. **International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education** . Zarqa University. Jordan.
14. El abad Abdullah. (2009). The application of academic accreditation system as input for the development of colleges of education in Saudi universities requirements. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
15. Abbas, Yasser. (2011). Quality in higher education concept and importance and evaluation methods and criteria. **International Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education** . El zaka Jordan University, 1-35
16. Abdul Muti, Ahmed. (2009). **Academic and professional accreditation of educational institutions**. Cairo: Dar Al-Sahab for publication and distribution.
17. Abdalhaj, Faisal. (2012). Quality and certification of the Arab Universities Union members Assurance Manual. **Magazine world of education**, p. 692-736 .
18. Abdel Meguid, Mamdouh; El rabii , Mohammed; Abdulrahman, Osama. (2012). Evaluative studies of the quality of Graduate Studies, Faculty of Education University of Qassim in the light of the National Authority for Assessment and Accreditation Standards. **Journal of Education**, 15 m, p 4.
19. Al-Assaf, Saleh. (2000). **Find the entrance to the behavioral sciences**, Obeikan Library, Riyadh.

List of References:

1. Agha, Wafik; Agha, Ehab. (2010). Strategy proposed standards to ensure quality of university performance. **Arab Second International Conference on Quality Assurance in Higher Education**. Zarqa University. Jordan.
2. Buheiri, Saad. (2003) . **Project Management**, Alexandria :Eldar Elgamia.
3. Badrakhan, Sawsan. (2013). The extent of the application of Amman Private University of Jordan, quality standards and quality assurance from the standpoint of faculty members at the university, **Balqa for Research and Studies**, 16 (1): 59-87.
4. El harbi , Mhae. (2011) academic departments management in the light of the overall quality and accreditation standards at the Universities of Umm Al-Qura and King Abdul Aziz field study, master, Umm Al Qura University.
5. Hamza, Aswan. (2012). Higher Education in the Republic of Yemen experience in quality assurance and academic accreditation, Arab Journal to ensure the quality of university education, the **University of Science and Technology Association of Arab Universities**, Yemen ,5 (10): 43-60.
6. Kharabsheh, Omar. (2012 m). Experience Hashemite Kingdom of Jordan in the quality and standards of academic accreditation in the educational colleges, **the second Arab International Conference guarantees to ensure the quality of higher education**, 589-612.
7. Drendra, Iqbal; hook, Thra. (2006). An exploratory study of the views of some officials and faculty members from the Calendar application processes and quality assurance procedures in Saudi universities body, **the fourteenth annual conference of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences** (Justin), Qassim.
8. Al-Zahrani, Saad. (1426). American experience in the evaluation of higher education institutions and utilized in Saudi universities. **A working paper submitted to the Higher Education seminar in Saudi Arabia**: Visions of the future.
9. Samurai, Ammar. (2012). The importance of applying quality assurance in higher education standards build and support a culture of innovation and excellence and leadership of the private universities for the university case study model of the Gulf, **the Arab Second International Conference on Quality Assurance in Higher Education**, p: 987-1011

Evaluative Study of Quality Assurance Management and its Improvement at King Khalid University as One of the National Commission For Assessment and Academic Accreditation Standards

Dr. Abdelaziz Saeed M. Al Qahtani
Assistant Professor in Educational Administration
King Khalid University
Dr AlSeeda Ibraheem Sa`d
Department of educational Administration and Educational Policy
Alexandria University
Dr.Adel Taher Shaheen
Consultant
Deanship of Academic Development and Quality Assurance
King Khalid University

Abstract:

The purpose of this study is to investigate quality assurance management and its improvement at King Khalid University as one of the standards of the National Commission for Assessment and Academic Accreditation, within the framework of analyzing the extent of compliance operations of quality assurance at King Khalid University. This field study aims to explore the view of the participants in the operations of quality assurance about the standards of these processes in terms of availability under the current situation in order to achieve a quality system by testing a number of variables. The sample of the study consists of (183) faculty members from King Khalid University.

The most significant findings of the field study show that the averages of indicators of applying quality assurance are all high. It has also been found that there are no significant differences between the mean scores of sample evaluation (vice-deans of quality and development, heads of quality units, members of main committees for quality). The results confirm an agreement in the sample according to gender (males - females) about the application of quality assurance in King Khalid University, and agreement according to position (vice-dean of development and quality, head of development and quality unit, member of a quality committee) about the quality of applying the standard of quality assurance and improvement at King Khalid University.

Key words: Quality Assurance, Quality Standards, Higher Education Institutions, the National Commission for Assessment and Academic Accreditation.

حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية

د. عبدالعزيز عبدالرحمن النملة

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية

د. عبدالعزيز عبدالرحمن النملة

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ١١/ ١٤٣٧هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ٤/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى بناء وتطبيق حل الكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية، وشبكات التواصل الاجتماعية. ولتحقيق أهداف البحث؛ تم استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental، وأستُخدِم التصميم القائم على وجود مجموعتين: تجريبية، وضابطة، بقياس قبلي وبعدي، وتكوَّنت عينة البحث من (٦٨) معلماً من معلمي مراحل التعليم العام، تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين، ضابطة (٣٦) معلماً، وتجريبية (٣٢) معلماً، وبعد مراجعة أدبيات البحث، والدراسات السابقة ذات العلاقة، قام الباحث ببناء الحل الإلكتروني المقترح، والذي اعتمد على تقنية الحوسبة السحابية، واستخدم في هذا المجال خدمات قوقل السحابية (Google Drive, Google Apps, Google Documents)، كما اعتمد الحل المقترح على شبكات التواصل الاجتماعي، واستخدم تطبيق واتس آب (WhatsApp). وبعد التأكد من خطوات الحل المقترح، وعرضه على عدد من المحكمين للتأكد من سلامة إجراءاته، تم تطبيقه على عينة البحث التجريبية. أما بالنسبة لأداة البحث، فلقد أستُخدِم نموذج تقييم المعلم المُعتَمد من وزارة التعليم، والمتوفر في أنظمة الوزارة الإلكترونية (نور)، والمستخدم من قبل المشرفين التربويين لقياس أداء المعلمين، وتم في البداية الحصول على أداء المعلمين وفقا لهذا النموذج في المجموعتين، والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين مؤكدا تكافؤهما قبل تطبيق الحل الإلكتروني. أما بعد تطبيق الحل الإلكتروني، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، وكانت هذه النتيجة مفسَّرة من وجهة نظر الباحث في ظل ما سيوفره الحل الإلكتروني من دعم وتغذية راجعة متخصصة ودقيقة للمعلم تعمل على تحسين أدائه بشكل مباشر، وفي نهاية البحث وضع الباحث عدداً من التوصيات تركزت على الاستمرار في تقديم الحلول الإلكترونية العصرية، وتفعيل استخدامها في الميدان التعليمي، بعد التأكد من آثارها الايجابية من خلال دراسات التقصي على متغيرات البيئة التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

تقنيات التعليم - الحوسبة السحابية - شبكات التواصل الاجتماعي - أداء المعلمين

المقدمة:

يعـد أداء المعلـم ركيـزة أساسـية في منظومـة التطـوير التربـوي، وتحسـين المخرجـات التعليميـة، فـالمعلم النـاجح في أدائـه يسـتطيع أن يتجـاوز كـثيراً مـن متغيرات البيئة الصفية المعيقة لعملية التعلم، والسيطرة عليها، وتحييد آثارها السلبية، بما يضمن إتمام عملية التعلم وإكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة وبكفاءة عالية، رغم وجود النواقص والفجوات التي قد تكـون في الكتـاب المقـرر، أو المبنـى المدرسـي، أو النشـاط الصـفي، أو النظـام الإداري، أو غيرها من العوامل المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية التعليمية (Randi, 2012).

لذا كان الاهتمام بإعداد المعلم، والعمل على تطويره مستمرا عبر التاريخ، فقديما كان المتقن للقراءة والكتابة مؤهلاً ليكون معلماً، ثم أصبح هناك توجه خاص يقضي بتأهيل المعلمين تربوياً بما يضمن نجاح أدائهم التدريسي، وكان هذا التوجه معتمدا على منح الشهادات، إلا أن هذا التأهيل كان يهتم بالجوانب الأكاديمية فقط، ولا يهتم كثيراً بالجوانب التطبيقية للتدريس. تطوَّر بعد ذلك إعداد المعلم، وظهرت الحركة التي تؤكد على تربية المعلمين القائمة على العمل الميداني، ففي نهاية فترة الإعداد الأكاديمي، يقضي الطالب/المعلم جُلَّ وقته في إحدى المدارس، ويمارس مهنة التدريس بصفة مستمرة تحت إشراف أكاديمي من الجهة المانحة للشهادة الأكاديمية التأهيلية (Karen, Carri, and Tom, 2014)، إلا أن هذا التوجه لم يدم طويلا كذلك، فظهرت حركة الكفايات ملتصقة بعدد من الحركات، وجملة ما أكدت عليه تلك الحركات هو اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة، ويعني ذلك تأهيل المعلم وفقا للمعارف والمهارات والاتجاهات، وليس فقط تأهيله معرفياً، وكان لهذه الحركة أثر إيجابي على تحسين أداء المعلمين تم

رصده في آلاف الدراسات والبحوث (مرعي، ١٩٨٣). ومع التطور المستمر في عملية تأهيل المعلم، وفي نهاية القرن الماضي، ومع مطلع هذا القرن، ظهر ما يسمى بالمعايير أو المستويات المعيارية للتدريس، وأصبحت هذه المعايير تشكل المنطلق الأساسي في تقييم المعلمين، واستخدمت على نطاق واسع في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم إعادة بنائها وتشكيلها بما يتوافق مع أنظمة تعليمية أخرى، كما هو الحال في دول عديدة حول العالم، إضافة إلى دول عربية. ولقد أحدثت هذه المعايير نقلة نوعية في تطوير وتحسين أداء المعلمين في جميع أعمالهم التدريسية (المؤتمر العلمي السابع عشر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية- جامعة عين شمس ٦، ٢- ٢٧/٧/٢٠٠٥م).

لا شك أن جميع تلك التحولات والتطورات في إعداد المعلم وتأهيله، كانت تسعى في نهاية المطاف إلى ضمان جودة أدائه داخل الصف الدراسي، وهكذا تعددت الطرق والوسائل والأدوات، وتنوَّعت الأنماط والأساليب التي تستهدف إعادة تأهيل المعلم وتحسين أدائه بشكل مستمر.

وعلى الصعيد الوظيفي التطبيقي، اشتركت جهات عديدة لمتابعة أداء المعلم، والعمل على تحسينه وتطويره، فإدارات المتابعة التربوية، وإدارات الإشراف التربوي، وإدارات التدريب والتأهيل التربوي، وغيرها تُعد جميعها معنية بأداء المعلم، قياساً، وتقويماً، وتطويراً. ومن جانب آخر، تسابقت تقنيات العصر في توفير منصات وبيئات وبرمجيات محفِّزة وداعمة لتحسين وتطوير أداء المعلم داخل الصف الدراسي (الدوسري، ٢٠١٤). وكان لهذه التقنيات دور في تحسين أداء المعلم من ناحيتين: الأولى، تمثلت بتوفير أدوات ووسائل معينة للمعلم أثناء تنفيذه الدرس، كالبرمجيات التعليمية، وبرامج التدريس الخصوصي، والمحاكاة،

والألعاب التعليمية، وغيرها (الشباني، ٢٠١٠). أما الناحية الثانية، فأخذت أشكالاً عديدة في دعم وتحسين كفايات المعلم نفسه، والتي تنعكس بدورها على أدائه في الصف الدراسي، ومنها التدريب الإلكتروني، وشبكات التخصص وما توفره من منتديات، وغرف للحوار والنقاش، وتبادل الأفكار والخبرات وغيرها. ومع التطور السريع الذي تشهده تكنولوجيا المعلومات وعالم الاتصال، أصبحت الحلول التقنية أكثر كفاءة ومرونة وسهولة في الاستخدام، واستطاع القطاع التعليمي –كغيره من القطاعات- الاستفادة من تلك الحلول التقنية، والمسابقة في توظيفها في شتى المجالات التعليمية (Anoush, Manuela, and Allison, 2015).

وتعتبر تقنية الحوسبة السحابية أحد أهم تلك التقنيات المستخدمة في الآونة الأخيرة في تقديم الحلول المهنية والوظيفية والأكاديمية الإلكترونية، حيث إنها قدمت حلولا شاملة، ضمَّت الحلول المتعلقة بتوفير الأجهزة والمعدات Hardware والحلول المتعلقة بالأنظمة والبرمجيات Software (الدايل، ١٤٣٦)، فعلى سبيل المثال لا الحصر، أصبح المنتسبون للقطاع التعليمي أيا كانوا، وأيا كانت قدراتهم ومهاراتهم الحاسوبية، قادرين على النشر المباشر على صفحات الانترنت متجاوزين قيود الاستضافة، والقدرة على البرمجة والتصميم، وامتلاك أجهزة خاصة، أو عناوين شبكية ثابتة، أو غيرها من تلك القيود السابقة، فأصبحوا قادرين على النشر الإلكتروني، وتوفير صفحات يلتقي فيها من يرغبون وجوده فيها لأغراض المشاركة، مع إتاحة فرص التفاعل من تعديل أو حذف أو إضافة أو غيرها (Jos Gonz et al., 2015)، تتناول هذا البحث أحد تلك الحلول القائمة على تقنية الحوسبة السحابية، إضافة إلى استخدام تطبيقات

الشبكات الاجتماعية، كنموذج مقترح لتحسين أداء المعلم، كما سوف يأتي تفصيل ذلك في وصف مشكلة البحث:

مشكلة البحث:

تعددت المصادر التي يمكن للمعلم أن يوظفها ويستفيد منها في تحسين أدائه، وتعد عملية التقويم التي يتعرض لها المعلم - سواءً من زملائه المعلمين، أو مدير المدرسة، أو المشرف التربوي، أو أولياء الأمور، أو المتعلمين- أحد أهم المصادر التي يمكن للمعلم من خلالها التعرف على الجوانب الإيجابية المتعلقة بأدائه، فيحافظ عليها وينميها، ويتعرَّف كذلك على الجوانب السلبية في أدائه، فيعمل على معالجتها وإصلاح ما يعتريها من خلل أو نقص، وتزداد فاعلية عمليات القياس والتقويم إذا ما قُرِنَت (دُعِمت) بوسائل تيسر للمعلم الاستفادة منها، فعلى سبيل المثال، إذا قُرِنَ التقويم بتغذية راجعة فورية ومتخصصة، فسوف يكون لذلك أثر مباشر سواء في تعزيز الجوانب الإيجابية، أو معالجة الجوانب السلبية، وهكذا كلما زادت العمليات والإجراءات المقترنة بعملية التقويم، سواء كانت نقاشا للجوانب التي تم تقويمها، أو عرضا للبدائل، أو توجيها للتجارب والقراءات المتخصصة، أو غيرها من الإجراءات، كلما زادت قيمة التقويم نفسه، وزادت مساحة الاستفادة منه، وانعكست آثاره الإيجابية على أداء المعلم.

وتُعد زيارة المشرف التربوي للمعلم أحد أهم مصادر التقويم التي يحصل عليها المعلم خلال أدائه التدريسي داخل الصف الدراسي، إلاَّ أن مساحة الاستفادة من زيارة المشرف التربوي وعملية التقويم التي يجريها تُعد محدودة في وضعها الراهن (عودات والطحاينة، ٢٠١٤؛ اللوح، ٢٠١٢؛ المغذوي، ١٤٣٠) (Oduor, 1012)، فلا يوجد إجراءات فنية تسبق الزيارة، سوى بعض

الترتيبات الإدارية المتعلقة بإخبار المعلم بموعد الزيارة أحيانا. وتنتهي الزيارة عادة بكتابة تقرير يتركه المشرف للمعلم يعكس رأيه حول أداء المعلم وفق عدد من العناصر التي يتضمنها نموذج التقييم، وبناء على ما شاهده أثناء الزيارة الصفية.

ويرى الباحث أن فائدة هذه الزيارة قابلة لأن تتضاعف في حال دُعِمت بوسائل وأدوات إلكترونية عصرية تزيد من فرص الاستفادة منها. وقد ظهر في الآونة الأخيرة فرص واسعة لحلول إلكترونية تتصف بالمرونة والسهولة وسعة الانتشار، وقد مكَّنت المستفيدين من مصادر المعرفة والاطلاع، وهيئات نطاقاً واسعاً من تبادل الأفكار ونقل التجارب والوقوف على الحقائق باستثمار تقني عالي الكفاءة، ومتاح للجميع مهما اختلفت تخصصاتهم ومعارفهم التقنية.

وتأتي الخدمات السحابية في مقدمة تلك الحلول العصرية (Kiran, 2014)، ولا سيما أن وجود هذه الخدمات تزامن مع تحسن البنى التحتية للشبكات بشكل عام، والانتشار الواسع لاستخدام شبكة الإنترنت، وتوفر العديد من التطبيقات المرنة سهلة الاستخدام، وكذلك توفر الأجهزة الذكية والتي أصبحت في متناول الغالبية العظمى من المستفيدين، كما أن هذه التقنية دعمت العديد من التطبيقات والاستخدامات التقنية الأخرى، كشبكات التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الجوال المختلفة، والتي كان لها أثر على مفاهيم وأنماط تعليمية بنائية كالتعليم المتنقل، والتعلم الذاتي، وغيرها من مخرجات المنهج البنائي الحديث، وعلى ذلك سعى هذا البحث إلى بناء حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين قائم على الاستفادة من تقنية الحوسبة السحابية، وشبكات التواصل الاجتماعي، وتطبيقات أجهزة الجوال الذكية الحديثة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

ما الحل الإلكتروني المقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية؟

ما فاعلية الحل الإلكتروني المقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية ؟

أهداف البحث :

هدَف هذا البحث بشكل عام إلى تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، وعليه فقد سعى إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما :

بناء وتطبيق حل إلكتروني مقترح لتحسين أداء المعلمين قائم على تقنية الحوسبة السحابية ، وشبكات التواصل الاجتماعية السائد استخدامها في أجهزة الجوال الذكية الحديثة.

التعرف على مدى فاعلية الحل الإلكتروني المقترح في تحسين أداء المعلمين.

أهمية البحث:

أولاً/ الأهمية العلمية

سوف يضيف هذا البحث دعما نظريا لتلك الدراسات المتخصصة بتقديم الحلول التعليمية والمنبثقة من نظريات التعلم الحديثة (كمفهوم التقويم البديل في النظرية البنائية وغيرها من المفاهيم البنائية الحديثة).

سوف يضيف هذا البحث ونتائجه مزيدا من المحاولات البحثية العلمية المتعلقة بتحسين أداء المعلمين ، وستفتح آفاقا لدراسات علمية ، وبحوث تطبيقية مستقبلية أمام الباحثين والدراسين.

ثانياً/ الأهمية العملية التطبيقية

سوف يقدم هذا البحث نموذجا تطبيقيا مواكبا يحاكي معطيات العصر ، ومأمول منه أن يساعد على تحسين أداء المعلم.

سيوفر هذا البحث أدوات إلكترونية حديثة مأمول أن تؤدي إلى زيادة فاعلية العمل الإشرافي بشكل عام، وفاعلية الزيارات الصفية للمشرف التربوي، وعمليات التقويم التي تتم خلال الزيارة الصفية.

حدود البحث:

الحدود المكانية:

أجري هذا البحث على عينة من مجتمع المعلمين في التعليم العام (ابتدائي، متوسط، وثانوي) بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية

تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ.

الحدود الموضوعية:

سَعى هذا البحث إلى بناء وتطبيق حل إلكتروني مقترح؛ لتحسين أداء المعلمين، بالاستفادة من عملية التقييم التي يجريها المشرف التربوي خلال زيارته الصفية، واستثمر في ذلك تقنية الحوسبة السحابية، حيث استُخدِمت خدمات قوقل السحابية (Google Drive) وشبكات التواصل الاجتماعية من خلال استخدام تطبيق واتس أب (WhatsApp) لإجراء هذا البحث، وتحقيق أهدافه في تحسين أداء المعلمين.

مصطلحات البحث:

أداء المعلم: يُعرِّفه المفتي (١٩٩١، ص ٢٧) بأنه: "الممارسات التي تؤدى في أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر في أداء التلميذ؛ لتعديله، وبالتالي تيسر حدوث التعلم" ويعرفه صالح (١٩٩٩، ص١١) بأنه "مجموعة من الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة

للملاحظة والقياس وفق معايير سبق تحديدها"، أما من الناحية الإجرائية، ولأغراض هذا البحث، فيعرف الباحث أداء المعلم على أنه مجموع الممارسات والأعمال التدريسية التي يقوم بها المعلم خلال الموقف الصفي، والتي يمكن قياس كفاءتها وفق معايير محددة، وتعكس الدرجة التي يمنحها المشرف التربوي للمعلم وفق النموذج الخاص بتقييم المعلم في "نظام نور" مستوى أداء المعلم، علماً بأن "نور" هو نظام إداري إلكتروني تمتلكه وزارة التعليم، ويوفر العديد من الخدمات التعليمية الإدارية، والتي من ضمنها سجلات تقويم المعلمين، والتي يتم توفيرها للمشرف التربوي لتعبئتها بعد إتمام زيارته الصفية للمعلم، وتسجيل مشاهداته، وتنتهي بدرجة يمنحها المشرف التربوي للمعلم من (١٠٠)، ويقوم بتسجيلها في النظام.

تقويم الأداء الوظيفي للمعلم: يعرفه القميزي (١٤٣٠) بأنه "العملية التربوية التطويرية التي يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ولها تأثير على تيسير وإتمام عملية التعليم، بإعطائه قيمة رقمية ووصفية، ومن ثم تعزيز الصفات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السلبية، والتغلب على المعوقات" وتمثل درجات المعلمين في المجموعة التجريبية والضابطة الجانب الإجرائي لتقييم أداء المعلمين في هذا البحث.

الحل الإلكتروني: يعرفه معراج (٢٠٠٨) بأنه "طريقة تعليمية/تدريبية تتضمن تقديم المادة (التعليمية/التدريبية) بشكل مجزأ أو كامل باستخدام الحاسوب وملحقاته وما يتصل بذلك من شبكات وتقنيات، يعرض من خلالها المصادر والتجارب التعليمية، ويعتمد هذا النوع من الإجراءات على عدد من العلوم أهمها علم النفس الذي انطلقت منه نظرية التعلم Learning Theory

واستراتيجيات التعليم Instructional Strategies والتحفيز Motivation وعلم الحاسوب Computer Science وذلك من أجل إثراء بيئة المعرفة والتعلم لمساعدة الدارسين والمتدربين في التمكن من موضوع ما، وعادة يضم الحل أشكالا متعددة من النماذج والخدمات الإلكترونية"، ومن الناحية الإجرائية، تضمن الحل الإلكتروني في هذا البحث، استخدام تقنية الحوسبة السحابية (تطبيق Google Drive) والشبكات الاجتماعية (تطبيق WhatsApp).

التطبيق الإلكتروني: ويعرفه قاموس المعاني (١٤٣٦) بأنه "برنامج حاسب آلي يقدم مجموعة وظائف ضرورية لإحدى خدمات تكنولوجيا المعلومات. والتطبيق الواحد قد يمثل جزءاً من أكثر من خدمة من خدمات تكنولوجيا المعلومات. وكل تطبيق يتم تشغيله على واحد أو أكثر من أجهزة الخادم أو أجهزة المنتفع"، ومن الناحية الإجرائية ولتحقيق أهداف هذا البحث، تم استخدام تطبيق الحوسبة السحابية (Google Drive) وتطبيق الشبكات الاجتماعية (WhatsApp).

الحوسبة السحابية: "هي تكنولوجيا تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، وبهذا تتحول برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات تقدم مساحات تخزين كبيرة للمستخدمين، وتوفر بعض البرامج كخدمات للمستخدمين، معتمدة على إمكانيات web 0.2 (موسوعة ويكيبيديا العربية، ٢٠١٤). أما من الناحية الإجرائية، ولأغراض هذا البحث، فقد استخدم الباحث تطبيق قوقل (Google Drive): وهو عبارة عن تطبيق يوفر عدد من الخدمات السحابية، ومنها خدمة التخزين والمزامنة، ويسمح هذا التطبيق بإنشاء وتعديل وتخزين الملفات المكتبية على خوادم قوقل، وسيتم تفصيل الاستخدام المتعلق بهذه الخدمة خلال عرض إجراءات هذا البحث.

الإطار النظري

أداء المعلم وتقييمه

يقصد بالأداء التدريسي "الإجراءات العملية أو السلوك الفعلي الذي يقوم به المعلم وفقا لمراحل خطة الدرس المختلفة، بغرض تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة بكفاءة عالية، يتحقق من خلالها مستوى أفضل للمتعلم" (الرشيد، ٢٠١٥)، وهكذا يشير مفهوم الأداء في مجال التعليم إلى "قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها (القدرة الفنية) وتعبر عنها عادة معايير سلوك المعلم، وتشتمل على كل ما يقوله، أو يفعله، خلال الموقف التعليمي، سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر من تلك المهارات التي تتعلق بالتخطيط للتدريس، وإدارة الصف، ومراقبة تقدم المتعلمين نحو أهداف التعلم، واستخدام الوسائل والتكنولوجيا التعليمية، وتوجيه الأسئلة، وتخطيط النشاط الصفي واللاصفي، وإدارة التفاعل اللفظي، والإلقاء، وإجراء عمليات تقويم تعلم المتعلمين، إلى غير ذلك من أنواع السلوك العملي للمعلم داخل الصف الدراسي" (الدسوقي، ٢٠١١).

وعادةً يتم تقويم أداء المعلم وتشخيص كفاءاته لأغراض عديدة، أهمها الغرض التكويني البنائي الذي يستهدف النهوض بمستوى أدائه الوظيفي، وتحسين ممارساته الصفية، ويُجْري هذا التقويم عادة المشرف التربوي أو مدير المدرسة؛ سعيا لتحقيق عدد من الأهداف أهمها:

تقديم التغذية الراجعة المفيدة للمعلم.

النهوض بمستوى العملية التربوية، وذلك من خلال التعرف على أوجه القوة والضعف في أداء المعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تأكيد نواحي القوة، وتلافي نواحي الضعف، وهكذا تنعكس النتائج على العملية التعليمية.

توجيه المعلم وإرشاده إلى أفضل الأساليب التدريسية، وكذلك إرشاده لكيفية التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

مساعدة المعلم على تحقيق المزيد من النجاح، من خلال تأكيد جانب من الممارسات الناجحة لديه، وتعزيزها وتنميتها، ولذا يساعد هذا النوع من التقييم على توفير مزيد من النمو المهني للمعلمين ذوي الخبرة الكبيرة.

وأخيراً مساعدة المعلمين المبتدئين على النمو. (القميزي، ١٤٣٠).

ومع التقدم والتطوّر الذي شهدته نظريات التعلم، ظهر أنماط عديدة يستخدمها المشرفون التربويون تعمل على تحسين أداء المعلم، وتواكب ذلك التطور في المفهوم التعليمي، كالإشراف البنائي، والإشراف بالأهداف، والإشراف المتنوع، والإشراف العيادي، والإشراف التطويري، والإشراف الإلكتروني.. وغيرها من الأنماط والأساليب، ولا تخلو هذه الأنماط من عمليات الملاحظة، والتحليل، والتشخيص، والاتصال، والمشاركة، والتقييم، والتغذية الراجعة (الشقيرات، ٢٠٠٨). وتزداد كفاءة هذه الأنماط والأساليب، وما يلحق بها من عمليات حينما يتم تفعيلها في بيئة تفاعلية نشطة يستطيع المعلم تحسين أدائه من خلالها، وهذا أحد أهم أهداف هذا البحث من خلال الحل الإلكتروني المقترح.

الحلول الإلكترونية التعليمية

تتألف الحلول الإلكترونية التعليمية بشكل عام من مجموعة من البرامج والأدوات المساعدة والمساندة لعمليات التعليم، والتي في مُجملها تهدف إلى رفع مستوى عمليات التعلم والتعليم، من خلال استثمار التقنية العصرية، واستخدامها بكفاءة تضمن الوصول للهدف، بأسرع الطرق، وأيسر السبل، وأقل التكاليف. واعتمد الحل المستخدم في هذا البحث على عدد من تلك البرامج والتطبيقات، وفيما يلي نبذة مختصرة لكل منها:

الحوسبة السحابية في التعليم.

بالرغم من أن تطبيقات الحوسبة السحابية كانت واسعة الانتشار، واستطاع الأفراد، والجماعات، والمنظمات، والمؤسسات، الاستفادة منها في تشغيل ومتابعة العديد من أعمالهم، إلا أن القطاع التعليمي كان له النصيب الأكبر من هذا الاستخدام والاستثمار (Gutierrez, Daradoumis, and Jorba, 2015)، وبحسب التقرير الصادر من شركة قوقل Google، فإن إقبال القطاعات التعليمية على تطبيقات الشركة Google Apps المعتمدة على تقنية الحوسبة السحابية كان هو الأبرز، وأشار التقرير إلى أن عدد المستفيدين من هذه التطبيقات في جميع أنحاء العالم بلغ (٢٥) مليون مستفيداً، وتم تصنيف (٨) ملايين منهم ممن ينتسبون إلى القطاع التعليمي، (طلاب، ومعلمين، ومؤسسات تعليمية). وتشير الدراسات كذلك إلى أن أكثر من ٨٠٪ من المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تتجه للاعتماد على مفهوم الحوسبة السحابية (عبدالحافظ، ١٤٣٥). ومن أشهر الخدمات السحابية المستخدمة في القطاع التعليمي، محرر المستندات Google Documents، وهي خدمة تقدمها قوقل للمشتركين معها، وتوفر هذه الخدمة عدداً من البرامج السحابية، والتي من أهمها: محرر النصوص Microsoft Word، مع إمكانية النشر للملفات المنشأة، ومشاركة الآخرين سواء بالاطلاع أو التحرير. كذلك الأمر نفسه في برنامج Microsoft Excel، وبرنامج العروض التقديمية PowerPoint Presentations، ومحرر النماذج Forms. ولقد رصدت الدراسات أبرز فوائد هذه الاستخدامات السحابية، والتي كان من أهمها: تعزيز أدوات التواصل العصرية وتفعيل استخدامها، توفير وسيلة تعليمية معينة للمعلم أثناء عملية التدريس، وسيلة تقويم بديلة يمكن استخدامها بشكل فردي أو جماعي، سهولة ومرونة المشاركة في المستندات، وجود الملفات

في مكان يبدو أكثر أمانا، تسهيل عمليات البحث والوصول إلى المراجع والوثائق العلمية، توفير وسيلة مباشرة للتطوير التعليمي وطرق التدريس، توفير وسيلة للاحتفاظ بمسيرة الطلاب الأكاديمية عبر السنين، وتسهيل عملية التواصل مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية (ربايعة، ٢٠١٣؛ عبدالحافظ، ١٤٣٥).

شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم.

تشكل شبكات التواصل الاجتماعي مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت، وقد ساد استخدامها وانتشارها مع الجيل الثاني للويب web 2.0 وتتيح التواصل بين الأفراد في بيئة اجتماعية افتراضية، ويتم تجمعهم فيها حسب انتماء أو اهتمام معين (بلد، جامعة، مدرسة، شركة .. الخ) ويتم التواصل فيما بينهم بشكل مباشر، مثل إرسال الرسائل، أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين، ومعرفة أخبارهم، وما يتيحون من معلومات فيما بينهم (الفار، ٢٠١٢). وتزخر سماء الإنترنت بالعديد من شبكات التواصل الاجتماعية، والتي أثبتت الدراسات فاعلية استخدامها في المجالات التعليمية (John V., 2015; Thibaut, 2015; Cox, 2014)، ولقد ساعدت هذه الشبكات على بناء مجتمعات المعرفة بشكل عام، فهي توفر الأركان الأساسية التي يقوم عليها مجتمع المعرفة والتي تتمثل بتوليد المعرفة، ونشرها، والاستفادة منها. وقد انعكس أثر ذلك إيجابا على العديد من عناصر العملية التعليمية وأنشطتها (القحطاني، ٢٠١٢؛ العنزي، ٢٠١٤).

التعلم المتنقل وتطبيقات أجهزة الجوال الذكية.

يُعرِّف شوان (Shawn, 2015, 5) التعلم المتنقل M-Learning بأنه "ذلك النوع من التعلم المعتمد على الأجهزة اللاسلكية المحمولة يدويا، كالهواتف

الذكية، والحواسيب الشخصية المتنقلة، والحواسيب اللوحية، والتي يجمعها خاصية العمل عبر شبكات الجوال، وسهولة الوصول للمتعلم" ولقد أكدت التجارب على أهمية التعلم المتنقل في الوقت الحاضر وفوائده وخصائصه في الاستجابة للحاجات الملحة للأفراد، وتيسير اكتساب المعرفة، وامكانية التنقل المتعددة (سواءً تنقل الخبرات، أو المعارف، أو المفاهيم، أو التجارب، وغيرها)، والتي كان لها دور بارز في دعم النشاط التعليمي المبني على المواقف التي يقتضيها السياق - سواء السياق الحقيقي أو الافتراضي- وهكذا أصبح للتعلم المتنقل دور في توفير فرص الحصول على المعارف والاستفادة منها وتوظيفها في المواقف الحياتية والعملية اليومية، بأيسر الطرق، وأقل التكاليف، والأكثر مرونة.

وأخذ التعلم المتنقل أشكالاً عديدة في طريقة الوصول للمستفيدين، كان من أبرزها الرسائل القصيرة، حيث إنها مألوفة الاستخدام عبر الهواتف المتنقلة، ولا تتطلب مهارات أو تدريباً خاص، وتوفرها كخاصية في جميع أنواع الهواتف المتنقلة، وتوفرها أيضاً بمبالغ رمزية لدى معظم شركات الاتصال ومزودي الخدمة. وأثبتت العديد من الدراسات كفاءتها في توفير الدعم الشخصي للمستفيد، وتحفيزه نحو التعلم والاستفادة العملية والمعرفية، وقدرتها على تقديم محتوى موجز يصل بصورة منتظمة للمستفيد، وإبقاء المستفيد على تواصل دائم مع مصادر المعرفة، والحصول على تغذية راجعة فورية، إضافة إلى خلق بيئة تفاعلية منتجة (الجهني، ٢٠١٣) (Traxler, 2005; Lomine and Buckhingham, 2009)، ولاسيما عند ربطها بمحتويات سحابية تسهل عملية الوصول لصفحات الإنترنت، بل إن تطبيقات الجوال واستخداماته الأخيرة دعمت مفهوم التعلم المتنقل مقارنة بالمواقع والمنتديات والمدونات التعليمية،

فالوصول إلى المستفيد (المتعلم) أسرع، والوصول للمصادر (المعارف) أسرع، وأثبتت العديد من الدراسات المتأخرة أن انتشار استخدام تطبيقات الجوال لا يقارن بحجم استخدام المواقع لجميع الفئات العمرية، وبالرغم من أن المواقع تظهر قدراً أكبر من الزيارات والظهور والمحتويات، إلا أن تطبيقات الجوال تظهر قدراً أكبر من ناحية المشاركة والتفاعل، علما بأن طبيعة المحتوى تتحكم بطريقة العرض الأنسب سواء كان عن طريق التطبيقات أم عن طريق المواقع، وبالعموم، حلَّت التطبيقات مكان الكثير من المواقع وخصوصا في تلك المحتويات التي لها طابع تخصصي (Jeffrey and Scott, 2013; Samuel, 2012; Rinehart, 2012).

الدراسات السابقة

دراسة الغامدي (١٤٣١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية ومعوقات الاشراف التربوي الالكتروني باستخدام أنظمة التعليم الالكتروني لدى المشرفين التربويين والمعلمين، ودور الإشراف الالكتروني في تحقيق المهام الاشرافية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٨٨) مشرفاً تربوياً، و(٥٨) معلماً، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وأكَّدت النتائج على أهمية الاشراف التربوي الالكتروني في تحقيق بعض المهام الاشرافية، وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة "الموافقة بشدة" (٤,٣٠)، كما أكَّدت النتائج أيضاً على أهمية الاشراف التربوي الالكتروني في تحقيق المشرف التربوي لمهامه المتعلقة بتحسين أداء المعلمين، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة "الموافقة بشدة" (٣,٥٧)، وأوصى الباحث في نهاية دراسته على تهيئة المعلمين والمشرفين وتدريبهم على استثمار التقنيات، وتفعيل قنوات الاشراف الالكتروني باستخدام

أنظمة التعليم الالكتروني لما له من أثر إيجابي على العملية التعليمية بشكل عام، وتحسين أداء المعلمين بشكل خاص.

دراسة الغامدي (١٤٣٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهام المشرف التربوي التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية، والتعرف على التطبيقات الحاسوبية الأكثر ملاءمة لعمل المشرف التربوي، وإيجاد تصور مقترح لتفعيل التطبيقات الحاسوبية في عمل المشرف التربوي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٠) مشرفاً تربويا، ودلَّت نتائج الدراسة على أن معظم مهام المشرف التربوي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية، حيث تم حصر (٣٤) مهمة من مهام المشرف التربوي التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية، وكانت تطبيقات (معالج النصوص Word Processor، المنتديات الحوارية، الأكروبات acrobat، الكتاب الإلكتروني E-Book، برامج التصميم Publisher، الجداول الحسابية Excel، المجموعات البريدية Mailing Group، برنامج المشرف، البالتوك Paltalk، والماسنجر Messenger) هي الأكثر ملاءمة لعمل المشرف التربوي وفق ما جاءت به نتائج الدراسة، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بالعمل على توفير التقنيات الحديثة في جميع المدارس ومكاتب الإشراف التربوي، وإكساب المشرفين الكفاءة اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة، استجابة للتطور التقني الحديث، لما لذلك من أثر على أداء المعلمين وتحسين أدائهم.

دراسة سمعان (١٤٣٣): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٩٠) معلما ومشرفا تربويا، تم

اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وشملت الدراسة ثلاثة مجالات رئيسة: (أهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية، ومدى استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية، ومعوقات استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية). وكشفت النتائج عن مجموعة من النقاط ذات الأهمية، والتي حصلت على درجة كبيرة (٧٧- ٩٠ ٪)، وتلخصت هذه النقاط (بأهمية الاستفادة من الشبكة العنكبوتية وأدواتها، وأهميتها في سرعة الوصول للنشرات والمحاضرات التربوية، وتنوع مصادر المعرفة، والتواصل الإلكتروني بين المشرف التربوي والمعلمين، والبحوث والدراسات العالمية). أما فيما يتعلق بالمعوقات، فكانت (قلة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ الأساليب الإشرافية من خلال الشبكة العنكبوتية، وقلة الحوافز للمشرفين الذين يستخدمون الشبكة العنكبوتية في أداء أعمالهم الإشرافية) هي أهم المعوقات التي تعيق استخدام الشبكة العنكبوتية، وبلغت نسبتها (٧٣٪). وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بتأهيل المشرفين التربويين والمعلمين في مجال استخدام مهارات الحاسوب والشبكة العنكبوتية، وتوظيفها في أساليبهم الإشرافية، وتوفير البنية التحتية الملائمة لتوظيف أداوت الشبكة العنكبوتية في عملية الإشراف التربوي وتطبيق أساليبه الحديثة.

دراسة استبان ولويزا Esteban and M. Luisa (2013): هدفت هذه الدراسة إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات والنماذج المستخدمة في ممارسات الإشراف التربوي القائمة، ومدى قدرتها على تلبية أنماط التعلم الحديثة، كالتعلم الممزوج، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من أنماط التعلم القائمة على تقنيات الويب Web 2.0. أجريت هذه الدراسة على (٢٧٨) مشرفاً تربوياً تم اختيارهم من ثلاث

مقاطعات إسبانية في الوقت الذي أطلقت فيه وزارة التربية والتعليم الإسبانية نموذج التدريس 2.0، وبعد تحليل النتائج، توصلت الدراسة إلى أن (٤٢٪) من ممارسات الإشراف التربوي قائمة على المنهج التقليدي (وجها لوجه)، بينما (٨٪) منها كانت قائمة على المنهج الرقمي، وحصلت الأدوات المصاحبة للنظام التدريسي المطور 2.0 على (١٠٪) من الممارسات الإشرافية، وباقي النسب كانت في مكانٍ متوسط بين هذه الاستخدامات الثلاثة. وجاءت الأدوات المستخدمة التي تدعم أنماط التعليم الحديثة على النحو التالي: (١٢٪) للبريد الإلكتروني، (١٪) للشبكات الاجتماعية، (٧٪) لتطبيقات قوقل Google App، (٧٪) للمدونات، (١١٪) للموسوعات Wiki، وتوزعت باقي النسب على الأدوات الأخرى، وقدم الباحثان نموذجا مقترحا قائماً على تقنيات ويب 2.0 Web لممارسات الإشراف التربوي بما يتلاءم مع النموذج التدريسي المطور 2.0

دراسة البار AlBar (2012): هدفت هذه الدراسة إلى بناء نظام إلكتروني للإشراف التربوي والمعلمين، ليسهل عملية التواصل بينهم بما يخدم العملية التربوية. قام الباحث بتطوير إلكتروني للإشراف التربوي، وتكون هذا النظام من أربع مكونات أساسية: المكون الأول يعكس واجهات النظام والتي خصصت للمعلمين والمشرفين الربويين وأولياء الأمور، أمَّا المكون الثاني يعكس بيئة الإشراف الالكتروني ويضم تصميم عمليات الإشراف والتدريس، وأدلة الإشراف، وعمليات التفاعل وتبادل المعلومات. ويعكس المكون الثالث نظام ملفات الإشراف وأرشفتها، سواء المتعلق بنظام الإشراف عن بعد، أو نظام الزيارات الإشرافية. ويعكس المكون الرابع الجانب التقني المتخصص بقواعد البيانات وما يتعلق بها من خوادم. ويسعى هذا النظام المطوَّر إلى توفير بيئة

للمشرف التربوي يكون من خلالها مطلعا على المشكلات التي يواجها المعلم، وبالتالي تقديم المساعدة والحلول بشكل مباشر بما يحفظ الوقت والجهد والكلفة، وبما يضمن كذلك تحسين أداء المعلم وتطويره المهني، حيث يجمع المعلم والمشرف التربوي بشكل دائم في بيئة وظيفية فعَّالة. علماً بأن هذا النظام لم يطبق، ولم يتم التعرف على آثاره الوظيفية، لذا كانت وصية الباحث في البحوث اللاحقة تركز على عرض هذا النموذج على المشرفين التربويين، والمعلمين. والمسؤولين في الوزارة؛ للحصول على التغذية الراجعة. وصولاً إلى نظام إلكتروني متكامل يمكن استخدامه في بيئة التعليم السعودي.

دراسة خلف الله (٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تطبيق الإشراف الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الأقصى، ووضع تصور مقترح لتطبيق الإشراف الإلكتروني بفاعلية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتكوَّنت عينتها من (١٢٠) مشرفًا تربوياً في قسم الإشراف التربوي بخان يونس، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات كان لها علاقة بالجانب الإداري في الجامعة، حيث حصلت على نسبة مقدارها (٨٢٪)، تلاها الصعوبات ذات العلاقة بالطلبة المعلمين ومقدارها (٧٧٪)، ثم تلاها الصعوبات ذات العلاقة بالمشرفين التربويين ومقدارها (٧٦٪)، وقدَّم الباحث تصوراً مقترحاً لتطبيق الإشراف الإلكتروني، كان من أهم محاوره تصميم برنامج تسجيل محوسب لإدارة مهام الإشراف التربوي، إلى جانب تصميم مدونات إلكترونية خاصة بكل من الطلبة والمشرفين التربويين، ويستطيع الطلبة المعلمون الاستفادة المباشرة من ممارسات زملائهم وتجاربهم، وكذلك التغذية الراجعة التي يتم

الحصول عليها من المشرف التربوي، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بتهيئة البنية التحتية في الجامعة بما يتلاءم مع احتياجات الإشراف الإلكتروني، وتصميم برنامج خاص بالإشراف التربوي الإلكتروني، يحتوي على كل ما يلزم عملية الإشراف، من تسجيل إلكتروني للطلبة المعلمين، وتقييم إلكتروني، وأدلة إلكترونية، وتواصل متزامن وغير متزامن، وملفات إنجاز إلكترونية وغيرها.

دراسة السوالمة والقطيش (٢٠١٥): هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على درجة استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الالكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق وعلاقته بمتغيرا الخبرة والمبحث الذي يشرف عليه، وتكونت عينة الدارسة من (٤٥) مشرفاً تربوياً، وطبق عليهم استبانة مكونة من (٣٢) فقرة، وأظهرت نتائج الدارسة أن درجة استخدام المشرفين التربويين للانترنت كانت بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المشرفين التربويين للانترنت تعزى لمتغيري الخبرة والمبحث الذي يشرف عليه، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحثان بتطوير الإشراف التربوي بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وخاصة استخدام الانترنت لزيادة تأثيرها الايجابي على أداء المعلمين، كما أوصيا بتكثيف الدورات التدريبية للمشرفين التربويين على استخدام الانترنت وأدواته أثناء أداء مهامهم الإشرافية والاستمرار في ذلك.

دراسة جوترز ودرادومس وجوبرا Gutierrez; Daradoumis and Jorba, (2015): هدفت هذه الدراسة الى دمج تقنية الحوسبة السحابية في أنظمة الخدمات التعليمية كطريقة مقترحة يستفيد منها النظام التعليمي، حيث قام الباحثون بدمج النظام الإلكتروني LMS Chamilo وجعله متاحا عبر الخدمات السحابية

مستخدمين خدمات قوقل السحابية Google Apps وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٥٦) طالباً، تم توزيعهم في مجموعتين، تجريبية (٢٤) طالباً، وضابطة (٣٢) طالباً، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين استخدموا النظام التعليمي عبر الخدمات السحابية، كما كشفت النتائج عن مستوى استخدام فارق إحصائيا للنظام التعليمي Chamilo LMS المتوفر عبر الخدمة السحابية، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحثون بإجراء مزيد من الدراسات للكشف عن فوائد الخدمات السحابية في جوانب تعليمية أخرى، وتقصي أثرها على متغيرات تابعة مختلفة مثل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس.

دراسة الحجرية والفهدي والموسوي (١٤٣٦): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتم توزيعها على (٢١٢) من المشرفين التربويين والعاملين على تقييم الأداء، في عدد من مناطق السلطنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أربعة أنواع من المطالب اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني، وهي (١) المتطلبات التشريعية، (٢) متطلبات نشر التقنية وتقديم الدعم الفني، (٣) متطلبات التدريب وتنمية الموارد البشرية، (٤) والمتطلبات المادية (التجهيزات)، والتي كان من أهمها: توفير بنية تحتية متكاملة في مجال شبكات الإنترنت، توفير موقع إلكتروني خاص بالإشراف الإلكتروني، توفير شبكات اتصال لاسلكية، توفير البرامج اللازمة لإدارة النظام إلكترونيا. وهكذا جاءت معظم توصيات الدراسة مؤكدة على توفير تلك المتطلبات في مجالاتها المختلفة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental وتحديدا استُخْدِمَ التصميم القائم على تعيين مجموعتين (من المعلمين) تجريبية وضابطة – بقياس قبلي وبعدي، حيث تم قياس أداء المعلمين قبليا بواسطة نموذج تقييم أداء المعلم المعتمد في وزارة التعليم، والمتوفر في نظام "نور" والمستخدم من قبل المشرفين التربويين أثناء زياراتهم التقييمية للمعلمين، وتم إعادة القياس للمجموعتين بعد تنفيذ التجربة وتطبيق الحل الإلكتروني المقترح على أفراد المجموعة التجريبية، وعلى ذلك أصبح الحل الإلكتروني المقترح في هذا البحث هو المتغير المستقل، ودرجات أداء المعلمين تعكس المتغير التابع، وقد حاول الباحث ضبط المؤثرات التي قد تؤثر على نتائج المقارنة من غير المتغير المستقل، وذلك من خلال عدة أساليب بعضها يتعلق بقياس أداء المعلمين في المجموعتين قبليا والتأكد من تكافئهم، إضافة إلى استخدم أساليب أخرى تتعلق بالتوصيف الدقيق للمجموعتين.

المجتمع والعينة:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي التعليم العام في جميع مناطق المملكة التعليمية، أما عينة البحث فقد تكوَّنت من (٦٨) معلما، وكانوا في مجموعتين: ضابطة وعدد أفرادها (٣٦) معلما، وتجريبية عدد أفرادها (٣٢) معلما، وتمت عملية الاختيار وفقا للخطوات التالية:

تم اختيار (١٨) مشرفا تربويا بطريقة قصدية بسبب تواجدهم في إحدى دورات المشرفين التربويين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، علما بأنهم يحضرون هذه الدورة من جميع مناطق المملكة التعليمية.

طُلِبَ من كل مشرف أن يُعيِّن أربعة معلمين، بحيث يُخْضِعُ اثنين منهما للتجربة فيكونان ضمن المجموعة التجريبية، والآخرَين لا يتم اخضاعهما للتجربة، فيكونان ضمن المجموعة الضابطة، وتم اختيار الأربعة معلمين بطريقة عشوائية، وتم توزيعهم على مجموعتي البحث بطريقة عشوائية كذلك.

وافق (٣٢) معلماً على الانضمام لتجربة البحث ضمن المجموعة التجريبية، ووافق (٣٦) معلم على الانضمام لتجربة البحث ضمن المجموعة الضابطة.

وفيما يلي وصف لعدد من المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة تشمل (العمر، المؤهل، الخبرة التدريسية، استخدام خدمات الإنترنت عبر جهاز الجوال):

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر لعينة البحث (ن = ٦٨).

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
العمر	الضابطة	٣٦	٤١,١	١,٢	٠,٧١١	٢,٠٢١	غير دال
	التجريبية	٣٢	٣٩,٧	١,٤			

جدول (٢): توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل (ن= ٦٨)

المؤهل	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
تربوي	٣٢	١٠٠ ٪	٣٦	١٠٠ ٪
غير تربوي	٠	٠ ٪	٠	٠ ٪
المجموع	٣٢	١٠٠ ٪	٣٦	١٠٠ ٪

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير سنوات الخبرة لعينة البحث (ن = ٦٨).

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
سنوات الخبرة	الضابطة	٣٦	١٨,٦	٣,٦	٠,٥٥٩	٢,٠٢١	غير دال
	التجريبية	٣٢	١٧,١	٣,٨			

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير استخدام خدمات الإنترنت عبر جهاز الجوال، باستخدام اختبار كاي تربيع Chi-Square test (كا٢) (ن= ٦٨)

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة χ^2 الجدولية	قيمة χ^2 المحسوبة	النتيجة
الاستخدام	التكرار	النسبة	المتوقع	التكرار	النسبة	المتوقع			
دائما	٢٣	٧١,٩ ٪	٢٠	١٩	٥٢,٨ ٪	٢٢	٥,٩٩	٢,٣	غير دالة
أحيانا	٧	٢١,٩ ٪	٩	١٢	٣٣,٤ ٪	١٠			
نادرا	٢	٦,٢ ٪	٣	٥	١٣,٨ ٪	٤			
المجموع	٣٢	١٠٠٪	٣٢	٣٦	١٠٠٪	٣٦			

وهكذا تشير النتائج والإحصاءات الواردة في الجدول (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في كل من متغير العمر، والمؤهل، وسنوات الخبرة في التدريس، واستخدام خدمات الإنترنت عبر جهاز الجوال، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التجربة.

أداة البحث (نموذج تقييم أداء المعلم):

استخدم الباحث النموذج المعتمد لدى وزارة التعليم والخاص بتقييم المعلمين، والمتوفر في نظام "نور" كأداة لجمع بيانات هذا البحث، ويتضمن هذا النموذج حقولاً أساسية، وكل حقل يحتوي على عدد من البنود بحسب نوع الحقل، وفيما يلي تفصيل هذا النموذج (أداة البحث)، وعرض لحقوله وما اشتمل عليه من بنود:

أولا/ بيانات الزيارة: وفي هذا الحقل يقوم المشرف التربوي بتسجيل بيانات الزيارة، ويشمل ذلك يوم الزيارة، وتاريخها، واسم المقرر الدراسي، والصف الدراسي، والحصة الدراسية، وموضوع الدرس، ونصاب المعلم.

ثانيا/ الأسلوب الإشرافي: ويتضمن هذا الحقل بندين أساسيين، الأول ويوضح فيه المشرف المنهجية المستخدمة (الطريقة) في العملية الإشرافية، فهو يختار إما أن تكون زيارة صفية، أو لقاءً فردياً، أو اجتماع تبادل زيارات، أو درساً تطبيقياً، أو ورشة تربوية، أو برنامجاً تدريبياً، أو قراءة موجهة، أو نشرة تربوية، أو قياس تحصيل. أما البند الثاني، فيوضح فيه المشرف الإجراءات التي تم ممارستها أثناء تنفيذ الإسلوب الإشرافي، ويضع تقييمه لها، وتتضمن هذه الإجراءات الاطلاع على الإعداد الكتابي، والاطلاع على الواجبات

والتطبيقات، والاطلاع على التقويم والاختبارات، ومعرفة مدى المشاركة بالأنشطة الخارجية، ويشمل ذلك مناقشة المدير والمرشد الطلابي، وأي إجراءات أخرى تم ممارستها. علما بأن الأسلوب الذي استخدم في هذا البحث كان "الزيارة الصفية"

ثالثا/ ملاحظات الزيارة الصفية: ويعتبر هذا الحقل هو الجوهر الأساس في هذا النموذج، حيث يتضمن البنود الأساسية التي يتم من خلالها تقييم أداء المعلم، ويحتوي هذا الحقل على خمسة وعشرين بندا يوضحها الجدول التالي:

م	البند	الدرجة		م	البند	الدرجة
١	المعلم يخطط للدرس بمنهجية علمية واضحة.			١٤	يستخدم سجل المتابعة كتحفيز للطلبة على المشاركة.	
٢	المعلم متمكن من المادة العلمية ويحضر لها جيداً.			١٥	يسأل أسئلة مثيرة لعمليات التفكير العليا.	
٣	يستخدم استراتيجيات التعلم بما يناسب طبيعة الدرس.			١٦	يشجع التعلم الذاتي و تعلم الأقران.	
٤	يربط بين أهداف المادة والمواد الأخرى.			١٧	ينفذ تقويماً ختامياً للدرس يدعم ترسيخ أهداف الدرس.	
٥	يلتزم باستخدام اللغة			١٨	يستخدم ويتابع كتاب	

م	البند	الدرجة		م	البند	الدرجة
	العربية الفصحى مع طلابه.				الطالب.	
٦	يستخدم استراتيجيات التعلم النشط بما يناسب طبيعة الدرس.			١٩	يستخدم ويتابع تطبيق كتاب النشاط.	
٧	يضبط الصف ويديره بكفاءة تدعم تحقيق الأهداف التعليمية.			٢٠	ينفذ تطبيقات وواجبات إضافية ويصححها للطلاب.	
٨	يدير وقت التعلم بكفاءة عالية.			٢١	يستخدم (مصادر التعلم / المختبر .....) بكفاءة.	
٩	يتواصل ويعزز ما لدى جميع الطلاب من خبرات سابقة.			٢٢	يفعل التقنية الحديثة كأداة توضيح وتحفيز على التعلم.	
١٠	يشجع الطلاب على التعبير عن حاجاتهم وآرائهم.			٢٣	يشجع الطلاب على الاستزادة من المعرفة حول الدرس.	
١١	يدعم توظيف ما تعلمه الطلاب في الدرس في حياتهم.			٢٤	يشارك بفاعلية في الأنشطة المدرسية.	
١٢	يقدم الدعم اللازم للطلبة الضعاف والمتأخرين			٢٥	يعزز الانتماء الوطني ويرسخ القيم النبوية.	

م	البند	الدرجة		م	البند	الدرجة
	دراسياً.					
١٣	ينفذ التقويم الصفي وفق تحليل النتائج السابقة.					

رابعاً/ الخبرات التي نقلها المشرف: يفترض أن يقوم المشرف التربوي بنقل الخبرات المفيدة التي اطلع عليها خلال زياراته الصفية المتكررة للمعلمين، فما يجده مفيدا وذا أثر فعَّال لدى أحد المعلمين أو كان نتيجة بحث علمية حول إحدى الممارسات التدريسية، فيقوم بنقله للمعلم خلال زيارته الصفية، ويتم تدوينه في هذا الحقل، ويسعى البحث الحالي من خلال الحل المقترح إلى تفعيل هذا الجانب باستخدام التقنيات العصرية السائدة في أوساط المعلمين.

خامساً/ الجوانب الإيجابية: وفي هذا الحقل يوضح المشرف التربوي الجوانب الإيجابية التي رصدها لدى المعلم خلال زيارته الصفية ليحافظ عليها وينميها، ومن ناحية أخرى تشكل هذه الجوانب الإيجابية خبرات يمكن نقلها إلى بيئات تعلم أخرى؛ لتوسيع دائرة الاستفادة منها.

سادساً/ التوصيات: يقوم المشرف التربوي في هذا الحقل بكتابة عدد من التوصيات نتيجة المشاهدات التي وقف عليها خلال زيارته الصفية للمعلم، وبعد مناقشته لها.

سابعاً/ جوانب أخرى: يتضمن هذا الحقل ثلاثة بنود أساسية: الأول/ المستوى التحصيلي للطلاب، حيث يقيس المشرف التربوي مستوى الطلاب التحصيلي من خلال الاطلاع على بعض الوثائق والنتائج، ويقيمه من الدرجة

(١٠)، وتم تخصيص البند الثاني/ لمتابعة التوصيات التي سبق تدوينها خلال الزيارة السابقة، ويضع المشرف التربوي ملاحظاته حيال ذلك إما بتنفيذ التوصية أو عدم تنفيذها. أما البند الثالث/ فخُصِّصَ للاحتياجات التدريبية، ويحدد فيه المشرف الاحتياجات التدريبية للمعلم، إضافة إلى فرص التحسين والتطوير التي يراها من خلال تقييمه العام للمعلم، وينتهي النموذج بتوقيع المعلم بالعلم.

علماً أن هذا النموذج تم إعداده بواسطة عدد من المتخصصين في وزارة التعليم، وتم تحكيمه بواسطة عدد من الخبراء المتخصصين، وبعد اكتمال النسخة النهائية، تم مصادقتها واعتمادها من قبل وزارة الخدمة المدنية كأداة تعكس أداء المعلم.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص أفراد العينة، ونتائج الاختبارات.

استخدمت وسائل الإحصاء الوصفي لتوضيح توزيع الدرجات، وتشتتها، بما في ذلك المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومواضع الدلالة.

اختبار (ت) t-test للمجموعة الواحدة، ولمجموعتين مختلفتين، لدراسة دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لأداء المعلمين في المجموعتين.

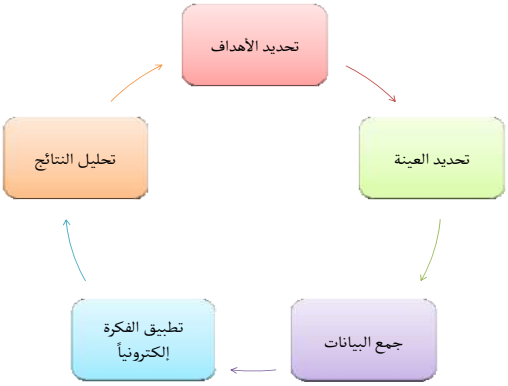
اختبار كاي تربيع Chi-Square test (كا٢) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في متغير استخدام خدمات الإنترنت عبر جهاز الجوال.

عرض النتائج وتحليلها

تم تقسيم نتائج البحث إلى جزئين رئيسين وهما: النتائج المتعلقة باختبار سؤال البحث الأول، والنتائج المتعلقة باختبار سؤال البحث الثاني، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

أولاً: نتائج اختبار سؤال البحث الأول: ما الحل الإلكتروني المقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية؟

تكوَّن الحل الإلكتروني المقترح من عدد من التقنيات والخدمات الإلكترونية، حيث اعتمد الحل على تقنية الحوسبة السحابية بالدرجة الأولى، والخدمات التي تقدمها هذه التقنية في الآونة الأخيرة، كما اعتمد على شبكات التواصل الاجتماعي، والتي انتشر استخدامها على نطاق واسع بين عامة المستخدمين، أما من الناحية التطبيقية، فلقد مرَّ الحل بعدد من المراحل، بدأت بتحديد الأهداف، وبعدها تم تحديد العينة (المجموعة التجريبية والضابطة)، وبعدها تم جمع البيانات ومعلومات التواصل، ومن ثم تم تطبيق التجربة، وهكذا تم تحليل النتائج مقارنتها بالأهداف التي وضعت ابتداءً، للتعرف على مدى تحققها، وفيما يلي وصف تفصيلي للخطوات التي تم تنفذها:



أولاً/ تم التحضير للحل من خلال بعض الترتيبات، فكما تم إيضاحه في عينة البحث، قام كل مشرف تربوي من المشرفين المشاركين في تنفيذ هذا البحث بالتواصل مع المعلمين في مجموعتي البحث، حيث تم إنشاء صفحة على شبكة الإنترنت، وتم تصميم هذه الصفحة على شكل استبانة إلكترونية بالاستفادة من خدمات قوقل للوثائق (Google Documents) لتتضمن البيانات الأساسية للمعلم، كالاسم، والتخصص، والمرحلة الدراسية، وإدارة التعليم التي يتبع لها المعلم، واسم المدرسة التي يعمل فيها، ووسيلة التواصل كالبريد الإلكتروني، ورقم الجوال، وتضمنت هذه الاستبانة موافقة المعلم على الانضمام إلى التجربة التي احتواها هذا البحث، وتم في هذه المرحلة كذلك التأكد من جاهزية أفراد العينة وقدرتهم على التعامل مع الخدمات التي سيوفرها الحل المقترح.

الشكل (١) يوضح الخطوة التي استخدمها الباحث في التواصل مع المعلمين للحصول على وسيلة تواصل معهم وموافقتهم للانضمام في التجربة

نموذج الزيارات الاشرافية

تسجيل البيانات الأساسية للمعلمين المعنيين بالزيارات الإشرافية

*مطلوب

اسم المعلم : *

المدرسة : *

التخصص : *

المرحلة : *

- المرحلة الإبتدائية
- المرحلة المتوسطة
- المرحلة الثانوية

اسم ادارة التعليم : *

رقم الجوال : *

البريد الالكتروني : *

هل ترغب بالاطلاع إلكترونياً على ملاحظات الزيارات الاشرافية للمعلمين والتي تسبق موعد زيارتك المحددة من قبل المشرف التربوي ؟ *

عبارة عن رابط مباشر ومحدّث لملاحظات المشرف التربوي على معلمين آخرين في نفس تخصصك تظهر لديك من طريق الأجهزة الذكية قبل موعد الزيارة المحددة من قبل المشرف التربوي، مع اخفاء بيانات المعلمين الأساسية

- نعم
- لا
- لست مهتم

ثانياً/ قام كل مشرف تربوي بتدوين نتائج زيارته الصفية للمعلمين في المجموعة الضابطة وفق نموذج التقييم الذي سبق عرضه مفصلاً في أدوات الدراسة، وتم رفع هذا النموذج بعد تعبئته على شبكة الإنترنت باستخدام خدمات قوقل (Google Drive) السحابية - بعد أن تم إخفاء هوية المعلم المُزار من النموذج- وبذلك أصبحت نتائج زيارة المشرف التربوي الصفية بتفصيلاتها وعناصر التقييم التي تضمنتها وكافة ملاحظاتها مدونة كوثيقة قابلة للقراءة (وورد Word Document أو مستند PDF) على شبكة الإنترنت.

ثالثاً/ بعد ذلك، قام المشرف التربوي بإيصال المعلمين في المجموعة التجريبية إلى الوثيقة السابقة عن طريق إرسال رابط عبر تطبيق الشبكة الاجتماعية WhatsApp ومن خلال هذا الرابط والذي حددت خاصيته (بالاطلاع فقط)، استطاع المعلمون في المجموعة التجريبية التعرف على نتائج زيارة المشرف التربوي التقويمية لزملائهم المعلمين في المجموعة الضابطة، حيث كانت الفكرة الأساسية في هذا البحث تقوم على تزويد المعلمين في المجموعة التجريبية بمعلومات دقيقة حول زيارة المشرف التربوي لزملائهم قبل زيارته لهم، ويفترض أن تعمل هذه المعلومات التفصيلية وما احتوت عليه من تغذية راجعة متخصصة، على تحسين أدائهم المستقبلي. ورُوعي في هذه الخطوة جانب المرونة والسهولة، حيث يصل رابط للمعلم عبر جواله، وبفتح الرابط، يصل المعلم للوثيقة (نموذج التقييم)، ويتصفحه كما هو الحال في التصفح المعتاد لصفحات الإنترنت.

الشكل (٢) يوضح جانباً من الرسائل المستخدمة في التطبيق WhatsApp لإيصال المعلم بنتائج الزيارة الصفية.

رابعاً/ إضافة إلى ذلك، تم رفع وثيقة أخرى تكوَّنت من صفحات فارغة (أشبه ما تكون بسبورة) تجمع المعلمين في المجموعة التجريبية والمشرف التربوي في صفحة واحدة، ويستطيع أي منهم التعليق، أو الحوار، أو الاستفسار حول نتائج التقييم التي تم الاطلاع عليها في الوثيقة الأولى، ويصل المعلم في المجموعة التجريبية إلى هذه الوثيقة عن طريق رابط وضع في نهاية الوثيقة السابقة تحت عنوان "ضع تعليقك" وبالضغط على هذا الرابط فإنه ينتقل المعلم إلى هذه الوثيقة (وثيقة إبداء الرأي)، وهي عبارة عن وثيقة (وورد Word Document)، وقد منحت هذه الوثيقة خاصية الوصول والاطلاع والتحرير.

وأخيراً، يؤكد هذا البحث والحلول الإلكترونية المقترحة فيه على استخدام أدوات إلكترونية يستطيع المشرف التربوي والمعلم التعامل معها بيسر وسهولة، من غير أن يتطلب ذلك معرفة تخصصية كما كان ذلك في السابق، ففي السابق لم يكن الأمر سهلا ومتاحا للعامة في إنشاء وتصميم صفحات الإنترنت ونشرها، ومنح الآخرين خاصية الوصول إليها والمشاركة بالإضافة والحذف والتعليق، بل كان الأمر يتطلب نوعا من التخصص الحاسوبي في التصميم والاستضافة وإدارة المحتوى.

ويأتي هذا الحل من الناحية المنهجية ضمن سلسلة من المحاولات السابقة في تقديم حلول إلكترونية تُعنى بتحسين أداء المعلم والبيئة التعليمة- مع العديد من الدراسات السابقة، والتي أظهرت الأثر الإيجابي لتلك الحلول الإلكترونية التي تم استخدامها (Esteban & M. Luisa, 2013; Gutierrez, Daradoumis & Jorba, 2015) (عبدالمجيد، ٢٠١٤؛ العمري والرحيلي، ٢٠١٤)

ثانياً: نتائج اختبار سؤال البحث الثاني: ما فاعلية الحل الإلكتروني المقترح لتحسين أداء المعلمين باستخدام تقنية الحوسبة السحابية وشبكات التواصل الاجتماعية ؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم الحصول على نتائج القياس القبلي لأداء المعلمين في المجموعتين الضابطة والتجريبية، بعد ذلك تم بناء الحل الإلكتروني المقترح وتطبيقه على المجموعة التجريبية، ومن ثم الحصول على نتائج القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي ضوء عمليات القياس السابقة، قام الباحث بإجراء اختبارات ت t-test وفيما يلي وصف لنتائج هذه الاختبارات وما تضمنته من نتائج:

أولاً / نتيجة الفرق بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق الحل المقترح:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للأداء (ن = ٦٨)

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
الأداء القبلي	الضابطة	٣٦	٨٦,١	٠,٨٩	٠,٣٠٢	٢,٠٢١	غير دالة
	التجريبية	٣٢	٨٦,٥	٠,٧٦			

دلّت قيمة (ت) المحسوبة في الجدول رقم (٥) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي للأداء، وتدعم هذه

النتيجة تكافؤ المجموعتين قبل إجراء البحث، ويرى الباحث أن هذه النتيجة كانت متوقعة، في ظل خطوات اختيار عينة البحث، وما مرت به من إجراءات قامت في أجزاء كثيرة منها على الاختيار العشوائي من مجتمع البحث، والذي بدوره يقلل من فرص التباين والاختلاف بين المجموعتين قبل تنفيذ البحث، ويؤكد تكافؤهما.

ثانياً / نتيجة الفرق بين أداء المعلمين في المجموعة الضابطة قبل وبعد تنفيذ الحل المقترح:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للأداء للمجموعة الضابطة (ن = ٣٦)

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
أداء المجموعة الضابطة	القبلي	٨٦,٢	٠,٨٩	١,٨١	٢,٠٢١	غير دالة
	البعدي	٨٧,٤	٠,٨٦			

يحسب الجدول (٦) الفرق بين أداء أفراد المجموعة الضابطة خلال الفترة التي تم فيها تطبيق الحل الإلكتروني المقترح على المجموعة التجريبية، وذلك لقياس أثر زيارات المشرفين المعتادة، وعمليات التقويم السائدة، والتي يتم استخدامها في تحسين أداء المعلمين، وتشير النتيجة في الجدول (٦) إلى وجود تحسن لدى المعلمين في المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ولكن هذا التحسن غير دال

إحصائيا، مما يؤكد محدودية الاستفادة من زيارات المشرفين التقويمية في تحسين أداء المعلمين، واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي حاولت تقصي أثر الأساليب الإشرافية السائدة ومقارنتها مع الأساليب التطويرية الحديثة، حيث اتفقت تلك الدراسات على وجود أثر إيجابي للأساليب الإشرافية السائدة، كما في دراسة أبو شملة (١٤٣٠) وغيرها، ولكن أثرها كان محدودا مقارنة مع تلك الأساليب الحديثة، وفق ما أشارت إليه عدد من الدراسات (البابطين، ١٤٣٥؛ المغذوي، ١٤٣٠؛ الشهري، ١٤٣٥؛ عودات والطحاينة، ٢٠١٤؛ اللوح، ٢٠١٢) (Oduor, 1012)، مما يؤكد ضرورة البحث عن وسائل وأساليب إما جديدة أو مساندة للأساليب الإشرافية المستخدمة بهدف تعميق أثرها في سبيل تحسين أداء المعلمين.

ثالثاً / نتيجة الفرق بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ الحل المقترح:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن = ٣٢)

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
أداء المجموعة التجريبية	القبلي	٨٦,٥	٠,٧٦	٥,٤٧	٢,٠٤٢	دالة
	البعدي	٩١,٤	٠,٦٦			

لقد دلَّت قيمة (ت = ٥,٤٧) المحسوبة لدراسة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لأداء المعلمين في المجموعة التجريبية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، مما يدل على وجود أثر فعَّال للحل الإلكتروني المقترح، ويرى الباحث أن هذه النتيجة كانت متوقعة في ظل ما سيوفره الحل الإلكتروني من دعم وتغذية راجعة متخصصة ودقيقة للمعلم، واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات السابقة وتوصياتها، مثل دراسة David (2012)، ودراسة Gutierrez, Daradoumis, & Jorba (2015)، ودراسة Ally, Margarete, & Martin (2014)، ودراسة Asgarali, and Bahman (2014) ودراسة الغامدي (١٤٣١)، ودراسة الغامدي (١٤٣٢)، ودراسة سمعان (١٤٣٣)، ودراسة القاسم (١٤٣٥) وغيرها.

رابعاً/ نتيجة الفرق بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق الحل المقترح:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء (ن = ٦٨)

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدالة عند مستوى ٠,٠٥
الأداء البعدي (ت/ض)	الضابطة	٣٦	٨٧,٤	٠,٨٦	٣,٥١٧	١,٩٩٠	دالة
	التجريبية	٣٢	٩١,٤	٠,٦٦			

تشير قيمة (ت = ٣.٥١٧) المحسوبة لدراسة الفرق بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق الحل الإلكتروني المقترح على المجموعة التجريبية، إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المعلمين في المجموعتين لصالح المعلمين في المجموعة التجريبية، مما يدل كذلك على وجود أثر فعَّال للحل الإلكتروني المقترح مقارنة مع الطرق السائدة في تحسين أداء المعلمين من خلال زيارات المشرفين التربويين الصفية المعتاد عليها. وكما هو الحال في دراسة الفرق بين أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الحل المقترح، تُعدُّ هذه النتيجة متوقعة ومُفسَّرة من وجهة نظر الباحث، حيث يقدم الحل الإلكتروني وسيلة عصرية مرنة، وسهلة الاستخدام، يستطيع من خلالها المعلم التعرُّف على مواطن الخلل المتوقعة في أدائه، والعمل على تغيير سلوك أدائه من خلال التركيز على خصائص الأداء الفعَّال، وتجنُّب –أو الحذر- من الأخطاء والسلبيات في الأداء، وبالتالي تحسُّن أدائه. وهكذا اتفقت نتائج هذا البحث مع دراسة كل من عبدالمجيد (٢٠١٤) ودراسة الحجرية والفهدي والموسوي (١٤٣٦)، ودراسة عودات والطحاينة (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (١٤٣١)، ودراسة سمعان (١٤٣٣)، ودراسة Ally; Margarete and Martin (2014).

توصيات البحث:

قدم هذا البحث حلا إلكترونياً، وتبيَّن فاعليته في تحسين أداء المعلمين، لذا يوصي الباحث أن تتبني وزارة التعليم والجهات العليا في سياسة التعليم مشاريع إلكترونية تقدم حلولاً متكاملة لجميع فئات المجتمع التعليمي.

تشجيع المجتمعات التعليمية على استثمار الخدمات الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت –مثل الخدمات السحابية، وقنوات التواصل الاجتماعية

وغيرها- وتوجيه استخدامها بما يعود على الميدان التعليمي بالفائدة، وتحقيق الأهداف المرجوة.

دمج الاستخدامات التقنية المتاحة في الممارسات التعليمية (سواء الإدارية أو الفنية التدريسية)، وذلك على المستوى الفردي، وليس بالضرورة انتظار تلك الحلول المؤسسية المتكاملة.

من خلال الفاعلية والأثر الإيجابي الذي وجده الباحث في الحل الكتروني المقترح، فإنه يوصي بتوفير مزيد من الفرص في مجال تأهيل وتدريب المعلمين بما يتوافق مع طبيعة العصر ومنتجاته التقنية (أجهزة ومعدات، أو خدمات وأنظمة).

إجراء دراسات وبحوث مماثلة، بحيث تشمل عينة البحث المعلمات والمشرفات التربويات، حيث اقتصر هذا البحث على مجتمع المعلمين فقط.

إجراء دراسة تتقصى آثار هذا الحل الإلكتروني المقترح في هذا البحث، على متغيرات تابعة أخرى في البيئة التعليمية.

* * *

المراجع

أبو شملة، كامل عبد الفتاح (١٤٣٠) فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول تربية - إدارة تربوية، الجامعة الإسلامية: غزة.

الإشراف التربوي في عصر المعرفة. وكالة الوزارة للتعليم الأهلي. الإدارة العامة للإشراف التربوي. متوفر على الرابط

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب (١٤٣٥) درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي التطويري بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، المجلد (٢٦)، العدد (٣).

الجهني، ليلى (٢٠١٣) فاعلية التعلم المتنقل عبر الرسائل القصيرة في تدريس بعض مفاهيم التعليم الإلكتروني وموضوعاته لطالبات دراسات الطفولة، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ٤- ٧ فبراير ٢٠١٣م.

الحجرية، نعمة حمد؛ الفهدي، راشد سليمان؛ وعلي شرف الموسوي (١٤٣٦) المتطلبات اللازمة لتطبيق الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٢٦)، العدد (٣).

خلف الله، محمود إبراهيم (٢٠١٤) تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني على الطلبة المعلمين بكلية التربية- جامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد (١٨)، العدد (٢).

الدايل، ريم صالح (١٤٣٦) فاعلية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات مقرر مهارات التعلم في عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد

بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

الدسوقي، ابراهيم (٢٠١١) تقويم أداء المعلم. منتدى إدارة الزاوية الحمراء التعليمية، متوفر على الرابط http://zawiah.yoo7.com/t818-topic تاريخ زيارة المواقع ٢٠١٥/٧/٧

الدوسري، نوف بنت محمد (٢٠١٤) إعداد معلم التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (٩).

ربايعة، محمد (٢٠١٣) توظيف تطبيقات جوجل في العملية التعليمية في جامعة القدس المفتوحة، المؤتمر الدولي للتعليم العالي المفتوح في الوطن العربي. الفرص والتحديات. متوفر على الموقع http://www.qou.edu/oecaw/aboutConf.jsp تاريخ الزيارة ٢٠١٥/٧/٥

الرشيد، منيرة محمد (٢٠١٥) تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٢٧)، العدد (٢).

سمعان، محمد راتب (١٤٣٣) دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين المعلمين بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، أصول التربية، جامعة الأزهر: غزة.

السوالمه، سالم معيوف والقطيش، حسين مشوح (٢٠١٥) استخدام المشرفين التربويين للانترنت في الإشراف الالكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. دراسات، العلوم التربوية، المجلّد (٤٢)، العدد (١).

الشباني، نورة عبدالله (٢٠١٠) وحدة دراسية مقترحة لإكساب مهارات تصميم الدروس الإلكترونية وإنتاجها للطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، تخصص تكنولوجيا التعليم، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن: الرياض.

الشقيرات، محمود طافش (٢٠٠٨) الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، الطبعة الثانية، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

الشهري، خالد محمد (١٤٣٥) تجديد الإشراف التربوي، متوفر على الرابط www.saaid.net/book/20/13396.pdf تاريخ زيارة الموقع في ١٤٣٦/١٠/١٠هـ

صالح، أحمد زكي (١٩٩٩) علم النفس التربوي، النهضة المصرية، القاهرة.

عبدالحافظ، حسني (١٤٣٥) تطبيقات تعليمية في الحوسبة السحابية تفتح آفاقاً جديدة نحو تطوير التعليم، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، العدد (٢٢٤).

عبدالمجيد، أحمد صادق (٢٠١٤) فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل لإكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم وتصميم كائنات تعلم رقمية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (١١).

العمري، عائشة بليهش وتغريد عبد الفتاح الرحيلي (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد (١١).

العنزي، جواهر ظاهر (٢٠١٤) فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة،

رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

عودات، معين أحمد والطحاينة، زياد لطفي (٢٠١٤) تأثير أساليب الإشراف التربوي على فاعلية أداء معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٥)، العدد (٢).

الغامدي، تركي صالح (١٤٣٢) فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الاشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي، قسم التربية، مسار تكنولوجيا التعليم، جامعة أم درمان الاسلامية: السودان.

الغامدي، محمد عبدالله (١٤٣١) أهمية ومعوقات الإشراف التربوي الإلكتروني باستخدام نظم التعليم الإلكتروني لدى المشرفين التربويين والمعلمين في تحقيق بعض المهام الإشرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

الفار، إبراهيم عبدالوكيل. (٢٠١٢) تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب ٢.٠ دار الفكر العربي، طنطا، الطبعة الأولى.

القاسم، رشا راتب. (١٤٣٥) واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المشرفين التربويين في شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح: نابلس، فلسطين.

قاموس المعاني (١٤٣٦). متوفر على الموقع http://www.almaany.com/ تاريخ زيارة الموقع ٢٠١٥/٧/٥

القحطاني، مشاعل مبارك. (٢٠١٢م) أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

القميزي، حمد عبدالله (١٤٣٠) تقويم الأداء الوظيفي للمعلم بناء على آراء الطلاب، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، العدد (١٥٧).

اللوح، أحمد حسن (٢٠١٢) درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٠)، العدد (١).

مرعي، توفيق (١٩٨٣م) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان.

معراج، هواري (٢٠٠٨) نموذج مقترح لتحسين جودة التعليم الإلكتروني عن طريق حوسبة المقررات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (٣)، ردمك ١١١٢- ٧١٦٣

المغذوي ، حامد عايض (١٤٣٠) فاعلية الإشراف التربوي الإلكتروني في أداء معلمي الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المفتي، محمد أمين (١٩٩١) سلوك التدريس. مركز الكتاب للنشر. القاهرة.

المؤتمر العلمي السابع عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، جامعة عين شمس. القاهرة. ٢٦- ٢٠٠٥/٧/٢٧م.

موسوعة ويكيبيديا العربية (٢٠١٤) الحوسبة السحابية، متوفر على الرابط http://ar.wikipedia.org تاريخ زيارة الموقع ٢٠١٤/٥/١٦.

AlBar, Adnan Mustafa (2012). **An Electronic Supervision System Architecture in Education Environments**. European Journal of Business and Management. Vol. (4), No. (8).

Ally, M. Margarete, G. and Martin, E. (2014). **Preparing teachers for a mobile world, to improve access to education**, Teacher development, UNESCO Publication, Available online at http://link.springer.com/article/10.1007/s11125-014-9293-2#page-1

Anoush, Margaryan; Manuela, Bianco; and Allison, Littlejohn. (2015). **Instructional quality of Massive Open Online Courses**, Computers & Education 80 (2015) 77-83.

Asgarali, Bouyer and Bahman, Arasteh (2014). **The Necessity Of Using Cloud Computing In Educational System**, Social and Behavioral Sciences, No (143).

Cox, Daniel D. (2014). **Social media marketing and. communications strategies for school superintendents**, Journal of Educational Administration Vol. (52), Issue (6), p850-868.

David, W. Denton (2012). **Enhancing Instruction through Constructivism, Cooperative Learning, and Cloud Computing**, TechTrends, Vol. (56), No. (4).

Esteban, Vazquez; and M. Luisa Sevillano (2013).**ICT Strategies and Tools for the Improvement if Instructional Supervision**, The Virtual Supervision, The Turkish Journal of Educational Technology, vol. (12), Issue (1).

Gutierrez, G., Daradoumis, T., and Jorba, J. (2015). **Integrating Learning Services in the Cloud: An Approach that Benefits Both Systems and Learning**, Journal of Educational Technology & Society, **Vol**. (18), No. (1), p145–157.

Jeffrey H. and Scott Titsworth (2013). **The Impact of Mobile Phone Usage on Student Learning**, Communication Education, Vol. (62), No. (3), p233-252

John V., Pavlik (2015). **Fueling a Third Paradigm of Education: The Pedagogical Implications of Digital, Social and Mobile Media,** Contemporary Educational Technology, Vol. (6), Issue (2), 113-125

Jos, Gonz; Miguel L.; Bote-Lorenzo; Eduardo, G.; and Rafael, Cano-Parra. (2015). **Cloud computing and education: A state-of-the-art survey**, Computers & Education, Vol. (80), p132-151.

Karen, Cator; Carri, Schneider and Tom, Vander A. (2014). **Preparing Teachers for Deeper Learning -Competency-Based- Teacher Preparation and Development**. Available at http://cdno4.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2014/01/FINAL-Preparing-Teachers-for-Deeper-Learning-Paper.pdf Visited on 25/6/2015

Kiran, Yadav. (2014). **Role of Cloud Computing in Education**. International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engineering Vol.(2), Issue (2).

Lomine, Loykie L. and Buckhingham, Chris (2009). **M-learning: texting (SMS) as a teaching& learning tool in higher arts education**, Retrieved From: http://www.elia-artschools.org

Oduor, A. (2012). **Effects of school based instructional supervision on teacher performance in secondary schools in Mombasa County**,Unpublished Thesis, Kenyatta University

Randi, Weingarten (2012). T**he Role of Teachers in School Improvement: Lessons From the Field**. Harvard Law & Policy Review. Vol. (6).

Rinehart, David Lee (2012). **Students Using Mobile Phones in the Classroom: Can the Phones Increase Content Learning**, Unpublished doctoral dissertation, California State University, Long Beach, USA.

Samuel C. Utulu (2012). **Use of Mobile Phones for Project Based Learning by Undergraduate Students of Nigerian Private Universities**, International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, Vol. (8), Issue (1).

Shawn, McCann (2015). **Higher Order M-Learning: Critical Thinking in Mobile Learning**, Modeling and Simulation World Conference (MODSIM). USA: Virginia Beach. No. (28).

Thibaut, Patricia (2015). **Social network sites with learning purposes: Exploring new spaces for literacy and learning in the primary classroom,** Australian Journal of Language & Literacy. Vol. (38), Issue (2), p83-94

Traxler, John (2005). **Defining Mobile Learning**, paper presented at IADIS International Conference Mobile Learning, Qawra, Malta. 261-266, Retrieved From: http://iadis.net/dl/final_uploads/200506C018.pdf

❊ ❊ ❊

Meraj, Hawari (2008). **A Suggested Model for Improving the Quality of E-Learning Through Converting Published Curricula into Electronic Portfolio.** Alwahat Magazine for Research and Study, Vol. 2, Redmk 1112 – 7163

Almaghthawi, Hamed Ayed (1430). **The Effectiveness of Electric Educational Supervision on Math Teachers,** Unpublished Master's Thesis, College of Education, Department of Curricula and Pedagogy, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Almufti, Mohammed Ameen (1991), **Teaching Behavior**, Alkitab Publishing Center, Cairo, Egypt.

The Scientific Conference (17), Egyptian Association for Curricula and Pedagogy, (Educational Curricula and Educational Standards), Ain Shams University, Cairo, 26/07/2005 – 27/07/2005

Wikipedia (2014), **Cloud Computing,** Available at https://goo.gl/DCUGMt - Visited on 16/05/2014

* * *

Alfar, Ibraheem Abdulwakeel (2012). **Web 2.0 Technology & 21stCentury Pedagogies**, Dar al-Fikr al-Arabi, Tanta, First Edition.

Alqasem, Rasha Rateb (1435). **The Reality of E-Supervision in Public Schools According to the Educational Supervisors, Northern West Bank**, Unpublished Mater's Thesis, Alnajah University, Nablus, Palestine.

Almaany Dictionary (1436). Available at http://www.almaany.com/ - Visited on 05/07/2015

Alqahtani, Mahsael Mubarik (2012). **The Impact of Social Networks in Teaching English Language Grammar on Students' Academic Achievement at Imam Mohammad bin Saud University,** Master's Thesis, the College of Social Sciences, Department of Curricula and Pedagogy, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Algomezi, Hamad Abdullah (1430). **Teachers Performance Assessment Based on Students' Feedback,** Knowledge Magazine, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia, (157).

Alloh, Ahmad Alhasan (2012). **The Level of Improving the Developmental Educational Supervision of the Teaching Practices of Arabic Language Teachers in Gaza Governorates.** International UNRWA Schools, Islamic University Magazine for Educational and Psychological Studies, Vol. 20, Issue No. 1

Marie, Tawfeeq (1983). **Educational Competencies in Light of Educational Systems**, Dar Alfurqan, Amman, Hashemite Kingdom of Jordan.

Alomari, Aisha Balheesh and Alrohaili, Taghreed Abdulfatah (2014). **A Suggested Cloud-Based Training Program for Enhancing Professors' Technical Performance at Tiba University**. International Specialized Educational Magazine, Vol. 3, Issue No. (11).

Alenizi, Jawaher Daher (2014). **The Efficiency of Using the Social Networks in Achieving the Sciences and Trending Towards the Knowledge Society at the Female Students of Intermediate Third Grade in Medinah,** Unpublished Master's Thesis, College of Education, Department of Curricula and Pedagogy, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Odat, Moeen Ahmed and Tahaineh, Ziyad Lutfi (2014). **The Impact of Educational Supervision Techniques on the PE Teachers according to their Perspectives at Jordanian Public Schools,** International Specialized Educational Magazine, Vol. 15, Issue No. 2

Alghamdi, Turki Saleh (1432). **Effectiveness of Using Electronic Applications in Educational Supervision,** Unpublished Master's Thesis, Islamic World Research and Studies Institute, Educational Department, , IT Stream, Omdurman Islamic University, Sudan.

Alghamdi, Mohammed Abdullah (1431). **The Importance and Problems of Electronic Educational Supervision using Electronic Educational Systems of Educational Supervisors and Teachers in Achieving some Supervisory Tasks,** Unpublished Master's Thesis, College of Education, Department of Curricula and Pedagogy, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.

Supervision Practices at the Departments of Education in Mafraq Governorate, Educational Sciences Studies, Vol. 42, Issue No. 1

Alshabani, Nora Abdullah (2010). **A Suggested Study Unit for Acquiring E-Lesson Design and Development Skills for Teachers at Female Colleges of Education**, Unpublished Master's Thesis, College of Education, Education Technology Major, Prince Noura Bint Abdulrahman University, Riyadh

Alshuqerat, Mahmoud Tafesh (2008). **Creativity in Educational Supervision and School Leadership**, Second Edition, Dar Alfurqan for Publishing and Distribution, Amma, the Hashemite Kingdom of Jordan.

Alshehri, Khaled Mohammed (1435). **Educational Supervision Renewal,** Available at www.saaid.net/book/20/13396.pdf - visited on ١٠/١٠/١٤٣٦هـ

Saleh, Ahmed Zaki (1999). **Educational Psychology**, Alnadha Almasreya, Cairo, Egypt.

Abdulhafez, Husni (1435). **Educational Cloud Applications Opening New Horizons for Education Development,** Knowledge Magazine, Ministry of Education, the Kingdom of Saudi Arabia, Issue No. 224

Abdulmajeed, Ahmed Sadeq (2014). **The Effectiveness of a Suggested Training Program based on Mobile Learning to help pre-entry Mathematics Teachers acquiring Skills to Integrate into Learning and Designing Digital Learning Objects and its Characters,** International Specialized Educational Magazine, Vol. 3, Issue No. 11.

College of Social Sciences, Curricula and Pedagogy Department, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Aldusoky, Ibrahim (2011). **Teachers' Performance Evaluation**, Alzaweya Alhamra Department of Educatoin, Available at http://zawiah.yoo7.com/t818-topic - Visited on ٢٠١٥/٧/٧

Aldossary, Noaf Bint Mohammed (2014). **Training E-learning Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia: a Suggested Model,** International Specialized Educational Magazine, Vol. 3, Issue No. 9

Rabaiah, Mohammed (2013). **Utilizing Google Apps in the Educational Process in Al-Quds Open University**, Arab World Open Higher Education. Conference: Challenges and Opportunities. Available at http://www.qou.edu/oecaw/aboutConf.jsp - Visited on 05/07/2015

Alrasheed, Moneera Mohammed (2015). **The Evaluation of the Instructional Practices among Science Teachers in Elementary School in Light of Trends based on Cognitive Economy in KSA** Educational Sciences Magazine, Vol. 27, Issue No. 2

Sam'an, Mohammed Rateb (1433). **The Role of World Wide Web to Activate the Educational Supervision Methods from the Point of Views of Educational Supervisors and Teachers at UNRWA Schools in Gaza strip.** Unpublished Master's Thesis, College of Education, Fundamentals of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Alsawalmeh, Salem Ma'yoof, and Aqutaish, Hussein Mashoh (2015). **Utilization of the Internet by Education Supervisors during their E-**

List of References:

Abu Shamleh, Kamel Abdulfatah. (1430). **Supervision Techniques for Improving the Performance of Teachers Based on Their Own Prospective at UNRWA School in Gaza**, Unpublished master's thesis, The Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education , Islamic University of Gaza.

Albabtien, Abdulrahman Abdulwahab (1435). **The Extent to Which Educational Supervisors Practice the Developmental Methods of Supervision in the City of Riyadh**, the Science Magazine, Vol. 26, Issue No. 3

Aljuhani, Laila (2013). **The Effectiveness of Mobile Learning via SMS Services during Teaching E-learning Concepts and its Applications in Early Learning Studies**, Third International Conference for E-Learning and Distance Learning, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, 4/02/2013 – 07/02/2013.

Alhjereyah, Nemah Hamad and Alfhadi, Rashid Sulieman (1436). **The Requirements for Developing an E-Supervision Application at the Ministry of Education in the Sultanate of Oman**, Educational Sciences Magazine, Vol. 26, Issue No. 3.

Khalaf Allah, Mahmoud Ibrahim (2014). **A Suggested Model for Implementing Online Educational Supervision on Education College,** al-Aqsa University, al-Aqsa University (Humanities Series), Vol. 18, Issue No. 2

Aldayel, Reem Saleh (1436). **The Effectiveness of Using Cloud Technology in Developing Academic Achievement for Students in the PY College,** the Deanship of Preparatory Programs, Unpublished master's thesis,

A Suggested E-Solution for Improving Teachers' Performance Using Cloud Technology and Social Networks

Dr. Abdulaziz A Al-Namlah
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Social Sciences
Al-Imam Mohammed ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to construct and implement a proposed e-solution in order to improve the teacher's performance utilizing cloud computing and social communication networks. In order to achieve the objectives of the study, the researcher has used a quasi-experimental methodology, with a two-group pretest-posttest design. The sample of the study consists of (68) government schools teachers who have been engaged in the teaching profession during the academic year (second semester). Thirty-six teachers have been randomly assigned to the control group, and (32) teachers have been randomly assigned to the experimental group. After reviewing the literature studies, the researcher has constructed an e-solution based on cloud computing services (Google Drive, Google Apps, Google Documents). In addition, social networks have been used (WhatsApp). The researcher has used the Ministry of Education Evaluation Form to measure the performance of teachers before and after the study in the two groups (experimental & control groups). After applying the e-solution on the experimental group, t-tests were used to compare differences.

The findings show a significant difference between the experimental group and the control group in favor of the experimental group, which indicates the existence of a positive impact of the suggested e-solution on teacher's performance. The results have been discussed and compared with those of other similar studies. Finally, a set of recommendations have been made to build customized electronic educational solutions, and replicate the study using different samples, different designs, and different variables.

Keywords:
Cloud Technology - Social Networks - Teachers Performance.

فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة

د. انتصار بنت عبدالعزيز المطوع
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة

د. انتصار بنت عبدالعزيز المطوع

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ١١/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث:** ٢٨/ ٢/ ١٤٣٧هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحاليُّ إلى التعرف على فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارساتِ التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائيةِ قبل الخدمة، وتحقيقاً لهدف البحث استخدمت الباحثة أحدَ تصميماتِ المنهج التجريبيِّ وهو التصميم شبهُ التجريبيِّ ذو المجموعتين التجريبيةِ والضابطةِ، وأعدت الباحثة بطاقةَ ملاحظةٍ لممارسات التدريس المتمايز، وتم التحقق من صدق أدوات البحث ومن ثباتها. وطبقت أداة البحث على (٤٣) معلمة رياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة والمسجلات في برنامج معلمة الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في المستوى السادسِ في جامعةِ الأميرةِ نورةَ بنتِ عبدِالرحمن، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول مِن العام الجامعي ١٤٣٤ -١٤٣٥هـ. وتوصلت نتائج البحث الحاليِّ إلى فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز في جوانبِ: بيئةِ الصف المتمايز، سلوكياتِ المعلم، استخدامِ أدواتِ ومصادرِ التعلمِ المتنوعة، الاستراتيجياتِ المختلفةِ للرياضيات، وفي ضوء نتائج البحث، قدمت الباحثةُ عدداً من التوصيات منها: مراعاة الاختلافِ والتمايزِ بين التلاميذ عند إعداد الخطط الدراسية والمقررات الدراسية، وتطويرُ تلك المقرراتِ بشكل يضمن سهولة تطبيقها لممارسات التدريس المتمايز لتحقيق أفضلِ النتائج للتلاميذ. والاهتمامُ بتضمين ممارسات التدريس المتمايز باستخدامِ الأجهزة الذكية في التعليم العالي، وذلك لضمان إعداد متعلم إيجابي مستفيداً و مطبقاً للعلوم والمعارف وليس فقط ناقلا لها.

الكلمات المفتاحية:

التدريس المتمايز، ممارسات التدريس، الأجهزة الذكية، دمج التقنية بالتدريس، معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ، تدريس الرياضيات.

المقدمة:

تُعد المرحلةُ الابتدائيةُ القاعدةَ التي يرتكز عليها الإعداد للمراحل التالية من التعليم، فالتقدمُ في أيِّ مجال والتوسعُ فيه يعتمد على مدى قوةِ وصلابةِ القاعدة التي بُني عليها، فكلما كانت القاعدةُ قويةً وراسخةً كان البناء بعدها قويًا وراسخًا، ويختلف تلاميذ المرحلة الابتدائية فيما بينهم في الاستعداد، والقدرات، والميول، والاهتمامات، والاحتياجات، وسرعة وكيفية التعلُم (الغامدي، ٢٠١٣). مما يجعل أمام معلم المرحلة الإبتدائية عديد من التحديات، أحدُها وأكثرُها صعوبةً هو الاستجابةُ لاحتياجات وخلفيات وأنماط التعلُّم المختلفة لجميع التلاميذ، ولكي يصلَ المعلم إلى جميع التلاميذ لابد أن يتعرفَ على جميع الفروق الفردية بينهم ويتعرفَ على نقطة البداية لكل تلميذ، واستجابةً لتلك التحدياتِ ظهر مفهومُ التدريسِ المتمايزِ الذي يشدّدُ على ضرورة التنوعِ في طرق التدريس بحيث يتمكن المعلم من إشراكِ جميعِ التلاميذ على اختلاف مستوياتهم المعرفية والمهارية وأن يحققَ لهم أقصى تعلُّمٍ في إطار إمكاناتهم وقدراتهم(Sanford,Crowe, Flice, 2010).

ويعرف جود (Good,2006) التدريسَ المتمايزَ بأنه سلسلة من الإجراءات لتدريس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة في الصف الواحد، يلبي احتياجاتِ التلاميذِ الفرديةَ، من خلال طريقة تعليم تتمركز حول التلاميذ، تعلمهم وتحفزهم لتزيد من تحصيلهم. ويعرفه بندر (Bender,2013) بأنه عمليةُ مزجٍ وإعادةِ تنظيمٍ للمحتوى يقوم بها المعلم؛ فيوفر لتلاميذه الخياراتِ المتعددةَ للوصول إلى المعلومات، وتكوينِ الأفكارِ والتعبير عنها، باستخدام أساليبِ تدريسٍ متنوعةٍ تلبي احتياجات التلاميذ المختلفة، وتطلق أعلى قدرٍ ممكنٍ من قدراتهم الكامنة.

وتعددت المفاهيمُ للتدريس المتمايز، ولكنْ اشتركت جميعُها في مفهومٍ واحدٍ وهو أن التدريسَ المتمايزَ يقدم أفضل أنواع التدريس لجميع التلاميذ على اختلاف احتياجاتهم، فهدفه حصولِ التلميذِ على أقصى نموٍّ معرفيٍّ ونجاحٍ فرديٍّ بالاستجابة إلى احتياجاته المتمايزة للتعليم(Hall,2002).

وتشير نصر(٢٠١٤) إلى أن التدريس المتمايز يلبّي احتياجاتِ التلاميذِ التعليمية، ويراعي الفروقَ الفرديةَ في الاهتمامات والقدرات والاحتياجات، من خلال اضافة استراتيجياتٍ جديدةً للمعلمين تساعدهم على تصميم وتنفيذ الدروس التعليمية والتركيز على أساسيات المنهج الدراسيِّ. واستخدامِ وسائلَ تعليميةٍ مختلفةً تسهم في تلبية احتياجات جميع التلاميذ ذوي القدرات المتباينة في الصف الدراسيِّ، من خلال توفير خِياراتٍ متعددة للتلاميذ تحقق المطالبَ التعليميةَ لتعلُّمٍ أفضلَ (محمد، ٢٠١٤).

وأوضح ستردلنج وسوندرز(Stradling & Saunders,1993) أن التدريس المتمايز يستخدم طرقًا مختلفة للمهام والأنشطة وينوع مصادرَ التعلُم، ويقدم الدعم لكل تلميذ وفقًا لاحتياجاته وميولهِ ومستواهُ التعليميِّ. كما أن التدريس المتمايز يوفر للتلاميذ الاستمراريةَ والعمقَ والدعمَ التعليميَّ الذي يحتاجون إليه لتحقيق التعلُم المطلوب(Snow, Burns, Griffin,1998).

التدريس المتمايز وجد في الماضي في المدرسة ذاتِ الصفِّ الواحدِ التي تلبي الاحتياجات المختلفة للتلاميذ بالعمل مع قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة(Blaz و Retdlge في الحليسي، ٢٠١١). فأخذ التدريس المتمايز بالاعتبار لقدراتِ التلاميذِ في بيئة الفصول الاعتيادية على اختلافهم (Noble,2004). وأهتمُّ التدريس المتمايز بتلاميذ الاحتياجات الخاصة والتلاميذ الموهوبين في بيئة الفصول

الاعتيادية (Foreman,2001; Stainback & Stainback,1996). والتي تتطلبُ تحدياتٍ أكثرَ لطرقِ التدريسِ في الصفوف ذات القدرات المختلفة للتلاميذ (Cohen,1992; Clark,1997; Tomlinson,1999).

يبنَى التدريس المتمايز على النظرية البنائية، ويتم التعليم للتلاميذ وفقًا لاستعداداتهم وقدراتهم (Abbati,2012). وهو بذلك يتفق مع كلٍّ من: ديوي(Dewey,1938) الذي نجح في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة وتنظيماتها إلى التلميذ وميوله وأغراضه ودوافعه، وبياجيه (Piaget,1970) الذي شدَّدَ على مراحل النموِّ العقليِّ التي يمر بها جميع التلاميذ بغض النظر عن السياق الاجتماعيِّ أو الثقافيِّ، وفيقوتسك (Vygotsk,1978) الذي أكد بأن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة، وكفاحِهم لحلِّ التعارضاتِ التي تفرضها هذه الخبرات، وتحقيقِ الفهمِ بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وبناءِ وتشكيلِ معنىً جديدٍ، وجاردنر(Gardener,1983;1991;1993) الذي أوضح أن التلاميذ يمتلكون ذكاءاتٍ متنوعةً ومختلفةً في النمو والتطور سواء على الصعيد الداخليِّ الشخصيِّ أو على الصعيد البينيِّ فيما بينهم.

والتدريس المتمايز يمكن أن يأخذ أشكالًا وأساليبَ تعليميةً مختلفةً مثلَ التدريسِ وَفْقَ نظريةِ الذكاءات المتعددة والتدريسِ وَفْقَ أنماطِ المتعلمين والتعلم التعاونيِّ(نصر، ٢٠١٤).

وللتدريس المتمايز ممارساتٌ وإجراءاتٌ يقوم بها المعلم، ويعرف تومنسون(Tomlinson,2001) ممارساتِ التدريس المتمايز بأنها سرعةُ استجابةِ المعلم وقيامه بكل ما يلزم لدعم أكبر فئة من تلاميذه، ومزج قدرات وإمكانات

التلاميذ لينتجَ تدريسٌ محفزٌ لكل تلميذ داخلَ الصف. وأن المعلمين الذين يتبنون الممارساتِ البنائية والتدريسَ المتمايز كجزء من ممارساتهم اليومية يسعون لإيجادِ أفضلِ فرصِ التعلُمِ المستقبلية لتلاميذهم(Little,2007).

وقد عمل الباحثون سلفان ومادين وليفي وسلافن وقاموران وهانيقن (Slavin,Madden& Leavey,1984;Slavin,1985,1987,1990; Gamoran & Hannigan, 2000) على الدعم والضبط لمجموعةٍ من ممارسات التدريس المتمايز داخلَ الفصولِ الدراسية لتطوير تدريس المواد المختلفة بصورة عامة والرياضيات بصفة خاصة.

وحدد شابمان وكنج (Chapman& King ,2014) في كتابهما "التخطيط والتنظيم للمعايير القائمة على التدريس المتمايز"(Planning and Organizing Standards-Based Differentiated Instruction) عددًا من الجوانب الأساسية التي على المعلم مراعاتُها عند ممارسته للتدريس المتمايز وهي :

أولاَ/ بيئة التعلُم المتمايز : يوفر المعلم بيئة تعليمية محفزة لعمل تلاميذه من خلال تقديم خيارات لهم، ورفع مستوى المسؤولية لديهم، فلبيئة التعلُمِ المتمايز دورٌ حيويٌّ في كيف وماذا يدرس.

ثانياً/أساليب التقويم: يحكم المعلم على جودة تدريسه من خلال النتائج التي يحصل عليها من عملية التقويم المستمرة، فيفسر المعلم النتائج ويصدر القراراتِ التي تعمل على تحسين عملية التعليم والتعلُم المتمايز ويحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

ثالثاً/ استراتيجيات التدريس المتمايز: مجموعة من الإجراءات والممارسات المخطط لها، يقوم بها المعلم لتدريس محتوى موضوعِ الدرس، يختارها المعلم

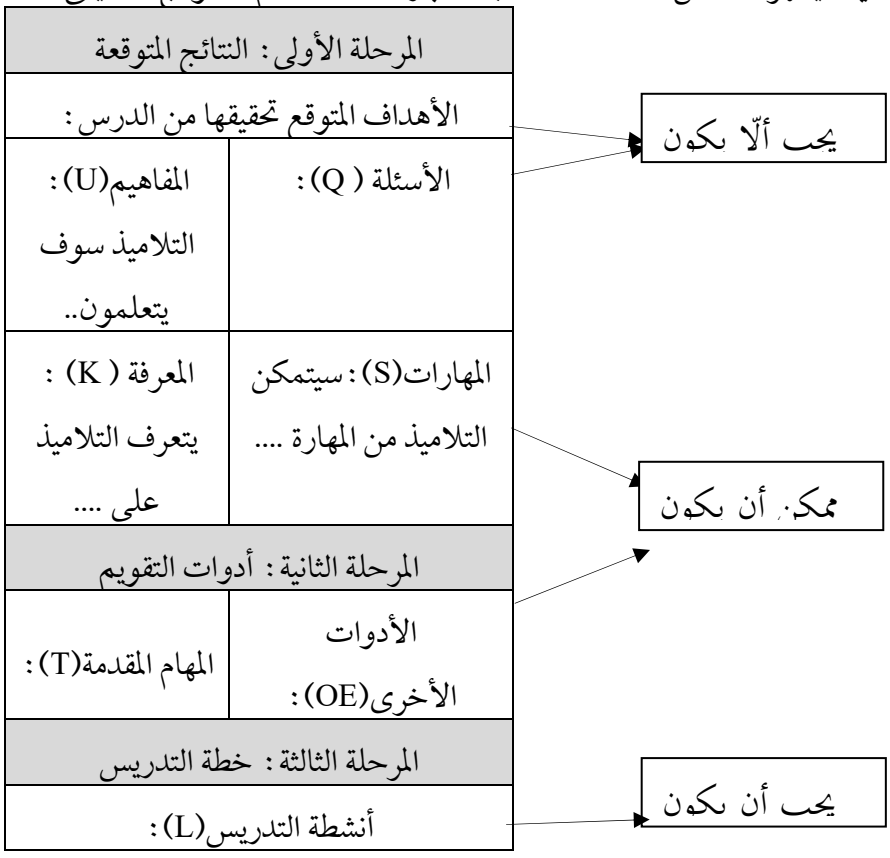
لتتناسبَ مع ميول واحتياجات تلاميذه، وتنضوي على مجموعةٍ من الخطوات والمراحل في عرض الأنشطة المتنوعة والمتتابعة والمتناسقة فيما بينها، والمنوطِ بالمعلم والتلاميذِ القيامُ بها بصورة منظمة باستخدام جدول الأعمال (المفكرة) والتي تساعد على متابعتها وتعديلها قبل وفي أثناء وبعد التدريس، وجدول الأعمال (المفكرة) هو قائمة شخصية للمهمات التي يخطط لها المعلم مسبقاً ويحدد الزمن لإنهاء الأعمال، والتي يتعين على تلميذ معين أن يحدد الترتيب الذي سيكمل به الأجندة في وقت محدد. تتشابه وتختلف أجندات التلاميذ على مستوى الصف كلِّهِ من حيثُ العناصرُ أو البنودُ المدرجةُ فيها، ويحدد دور المعلم بالإشراف والتوجيه للتلاميذ في أثناء عملهم على أجنداتهم من خلال تجوله فيما بينهم.

رابعاً/الفريق المرن: يتبع المعلم عدداً من الإجراءات في اختيار أفراد المجموعة، والتي تؤثر في مجرى التعلُمِ من حيثُ حجمُ المجموعةِ وعضوية المجموعة، يحافظ المعلم على مرونة المجموعة، ويحرص على المشاركة الفعالة لكل تلميذ داخل المجموعة.

خامساً/ الاختيار المناسب لنموذج التدريس المتمايز: يحدد المعلم النموذجَ المستخدَمَ للتدريس المتمايز بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ و ميولهم ويحقق الأهداف من التدريس.

وبناء على ما سبق يشدِّدُ التدريس المتمايز على من ندرس؟ وأين ندرس؟ وكيف ندرس؟ ولكي يحقق المعلم الهدف من الدرس وهو حصولُ كلِّ تلميذٍ على التعلُم الفعال حسب إمكاناته واحتياجاته، يقوم المعلم بتصميم نموذج خاص بكل تدريس متمايز حسب احتياجات التلاميذ وقدراتهم(2010 , & Tomlinson McTighe). على أن يكون نموذجُ التدريسِ المتمايز بشكل رسم

بيانيٍّ أو رسم تخطيطيٍّ واضح ومنظم لمساعدة المعلمين للتخطيط والبناء التعليميِّ لدعم التلاميذ على اختلاف مستوياتهم(Mercer,C. D., & Mercer, A. R. 2005). وذكر توملنسون وماكتاي (Tomlinson&McTighe, 2010) بأن ماك تاي و ويقن(McTighe and Wiggins,2004) قاموا بإعداد نموذج لمساعدة المعلمين للتركيز على الأجزاء المهمة في المحتوى من خلال التخطيط التراجعيِّ بحيث يظهر عددٌ من الأسئلة للأخذ بالاعتبار عند استخدام النموذج كما يلي :



نموذج (١)

نموذج ماك تاي و ويقن(McTighe and Wiggins,2004) للتخطيط للتدريس المتمايز

وهذا يبين أن لابد من أن يقومُ المعلمُ بضبطِ المنهجِ وإعادةِ تنظيمِ عرضِ المعلوماتِ على التلاميذ، لتنفيذ التدريس المتمايز(Hall,2002). لذلك يلزم إعطاء المعلمين الصلاحياتِ لتطوير المحتوى وإضافة دروسٍ ذاتِ معنىً للتلاميذ ترتبط باحتياجاتهم وتنمي التفكير لديهم (Bintz, 2010; Hinde, 2005). فاقترح شيبمان وكينج (Chapman& King ,2014) على أن يصمم المعلم أكثرَ من نموذج لمهام وأنشطة التدريس المتمايز ومن ثَمَّ يعمل على إجراء التغيرات حسب متطلبات التلاميذ على أن يبدأ أولًا بالمستوى المتوسط كما يلي :

المستوى المتوسط	الأسس التي تحتاجه لتحقيق الأهداف	حدد الأهداف من الدرس	المهام والانشطة
أسماء التلاميذ	عدد ما لدى التلاميذ من معارف	حدد المعارف التي يحتاج التلاميذ إلى تعلمها من الدرس	صمم المهام والانشطة لتحقيق الأهداف والتي تتناسب مع قدرات التلاميذ

ثم المستوى الأدنى كما يلي:

المستوى الأدنى	الأسس التي تحتاجه لتحقيق الأهداف	حدد الأهداف من الدرس	المهام والانشطة
أسماء التلاميذ	عدد ما لدى التلاميذ من معارف	حدد المعارف التي يحتاج التلاميذ إلى تعلمها من الدرس	صمم المهام والانشطة لتحقيق الأهداف والتي تتناسب مع قدرات التلاميذ

وأخيرًا المستوى الأعلى كما يلي:

المستوى الأعلى	الأسس التي تحتاجه لتحقيق الأهداف	حدد الأهداف من الدرس	المهام والانشطة
أسماء التلاميذ	عدد ما لدى التلاميذ من معارف	حدد المعارف التي يحتاج التلاميذ إلى تعلمها من الدرس	صمم المهام والانشطة لتحقيق الأهداف والتي تتناسب مع قدرات التلاميذ

نموذج (٢)

نموذج شيبمان وكينج (Chapman& King ,2014) المستوى المتوسط والأدنى والأعلى

من التخطيط للتدريس المتمايز

ومما سبق نتوصل إلى أن التقويمُ من أهم عناصر التدريس المتمايز، حيث يقيِّمُ المعلمُ قدراتِ كل تلميذ على حِدَةٍ لتكون أساسًا لتعليمه وتعلُمه، ثم يقيِّم التعليمَ بجميع جوانبِهِ: أهدافِهِ، وأساليبِهِ ومصادرِهِ، ليحكمَ على ما تلقى التلميذ من تعليم يلائمه (Hall,2002).

وتعددت الدراسات التي تُلِحُّ على أهمية التدريس المتمايز ومنها دراسةُ إلز وإلز وهيومن وستولارك(Ellis, Ellis, Hueman, Stolarik, 2007) التي هدفت إلى تحسين الأداء المهاري للتلاميذ في الرياضيات بتطبيق التدريس المتمايز من خلال ثلاثة أبعاد: المنهجِ والاستراتيجيةِ والنشاطِ الطلابيِّ لتلاميذ المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبيَّ التحليليَّ واستخدمت الدراسة استبانة للتلاميذ وأخرى للمعلمين واستمارة ملاحظة واختبارات قبلية وبعدية، وتوصلت إلى وجود تقدم ملحوظ في أداء التلاميذ باستخدام التدريس المتمايز، وإمكان تحديدِ أفضلِ الأوقاتِ التي يمكن تطبيق صفوف التدريس المتمايز من خلال مدى تركيز الطلاب، وأنه يلزم تدريب المعلم على طرق التدريس المتنوعة لمقابلة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ. ودراسة أباتي(Abbati, 2012) التي شددت على أهمية التدريس المتمايز للرفع من تحصيل التلاميذ في فصول الرياضيات، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأبعاد الشخصية لمعلم الرياضيات وأنظمة المؤسسات التعليمية التي تؤثر على ممارسات التدريس المتمايز في صفوف الرياضيات في المدارس الإبتدائية، فقدم الباحث إطاراً واضحاً لمعايير الصفات الشخصية المطلوب توفرها في المعلمين والقوانين والأنظمة التي تنمي ممارسات التدريس المتمايز داخل صفوف الرياضيات في المدارس الإبتدائية، واستخدم الباحث الملاحظه والمقابله لأفراد

العينة التسع، والمطبقة في مدرستين ابتدائيتين في بيئتين مختلفتين، وتوصل الباحث لعدد من أبعاد الشخصية، والقواعد والنظم المؤسسية التي تؤثر في ممارسات التدريس المتمايز. ودراسة قود(Good,2006) التي هدفت إلى التعرف على مبادئ وفلسفة التدريس المتمايز في التعليم للمرحلة الابتدائية، ووضع مفهومًا واستراتيجياتٍ لتطبيقه في المرحلة الابتدائية، وأوضح كيفية السلوك الأمثل لتعليم التلاميذ من الفئات المختلفة، كما شدَّد على الدور الكبير لسلوكيات المعلم في تلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ.

وعند تطبيق التدريس المتمايز ظهر عدد من المعوقات والصعوبات التي تواجه المعلمين، فحدد جود (Good,2006) أهمها واقترح الاستراتيجيات الملائمة لتفاديها، وأوصى بتدريب المعلمين عليها. كما بينت السليم (٢٠١٢) عددًا من المعوقات التي تحول دون استخدام التدريس المتمايز في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض، وهذه المعوقات متصلة على الترتيب بكل من (إستراتيجية التدريس، والبيئة الصفية، والتنظيم، والطالبة)، وقدمت السليم حلولًا مقترحة لمواجهة المعوقات في المرحلة الابتدائية عند استخدام استراتيجية التدريس المتمايز.

وأوضح الغامدي(٢٠١٣) أن نسبة أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس المتمايز واستجابتهم لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسيِّ ككل(١٥,٠٨٪) وهي نسبة منخفضة جدًا. ومعلمي المرحلة الابتدائية وإن كانوا يمتلكون من الخبرة والمعرفة ما بني على مر السنين، إلا أنهم يدرسون التلاميذ بأسلوب تقليديٍّ لا يراعون فيه احتياجاتِهم وميولَهُم، ويقتصر تدريسهم على الفهم فقط فلا يضيفون إلى تلاميذهم معلوماتٍ ومهاراتٍ جديدةً، وأن

معلومـــــات تلاميـــــذهم لا تتعـــــدى مســـــتوى أســـــئلة الاختبـارات(Cuban,1984 ؛ Ball,1990 ؛ Gamoran, Anderson, Quiroz, Secada, Williams,Ashmann,2003).

وبـذلك تـبرز أهميـة تطـوير طـرق التـدريس وتسـاويها بالأهميـة مـع المعرفـة والخبرة لدى المعلم (Ball,1990; Ball & Bass,2000). فقد أكد المجلس القوميُّ لمعلمي الرياضيات على تأثيرِ أساليبِ التدريس في الفصـول الدراسـية على تعلُم التلاميـذ، وحـدد سـتةَ مبـادئَ ومعـاييرِ للرياضـياتِ المدرسـية (NCTM,2000) وهي: المساواة، والمحتوى، والتعليم ، والتعلُّم، والتقييم، والتقنية، فمـن حـق كل تلميذ الحصولُ على أفضلِ تعليمٍ في الرياضيات يتناسب مـع قدراتـه مـن قبـل معلمين متخصصين وذوي خبرة في مجال تخصصهم.

ولتطـويرِ طـرق التـدريسِ وعـلاج القصـور في ممارسـات التـدريس، يكـون بالاسـتعانة بالتقنيـات الحديثـة ذاتِ الصـلة بالعمـل التعليمـيِّ، لتحقيـق أهـداف التعليم على وجه أفضلَ، وبأفضلِ المستويات الممكنة (الحذيفي، ٢٠٠٧).

فأخـذت التقنيـاتِ الحديثـةَ في العمليـة التعليميـة تتبـوأ مكانـة عاليـة في الـدول المتقدمة، فلم يعد الهدف من التعليم إكسابَ التلميـذِ قـدرًا معينًـا مـن المعلومـات فقط، وإنما الهدفُ إكسابُ التلميذ المهارةَ الفنيةَ والتطبيقيةَ، وتدريبُهُ على كيفيـة الحصول على المعلومات من مصادرَ مختلفة (فخري، ٢٠٠٨).

ويعرف هنري(Henry,2001) استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليميـة بأنها التوظيف المناسب للحاسـوب والإنترنـت في التعليـم لـدعم التلميـذ وتطـوير مهاراته المختلفة، وأن تركيزها في عملية التعلُم ينصـب على احتياجـات التلميـذ وميوله ومستوى الكفاءة لديه.

وأحد مستحدثات التقنية في العملية التعليمية الأجهزة الذكية، وعرف تراكسيلر (Traxler ,2009) التعلُم باستخدام الأجهزة الذكية، بأنه التعلُم المدعم والمنقول بأجهزة محمولة أو نقالة، وهذه الأجهزة النقالة تشجع على التعلُم غيرِ المحدود بمكان من خلال سهولة حملها والتنقل بها وسهولة الوصول للمعلومات التي تسمح بحدوث التعلُم.

ومن مميزاتِ الأجهزة الذكية في مجال التعليم والتعلُم، أنها تسمح للتلميذ بحفظ، وطباعة وإرسال ماتم تقديمه من أنشطةٍ، أو برامجَ تعليميةٍ، وغيرها عن طريق البريد الإلكترونيِّ، والإبحار في برامج الإنترنت بكل حرية، وتسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعادٍ ومؤثراتٍ خاصةٍ، وبرامجَ مميزةٍ تساعد في توسيع خبرات التلميذ، وتيسر بناء المفاهيم لديه، وتستثير اهتمامه، وتشبع حاجته للتعلم، ومايترتب على ذلك من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وجعل المادة التعليمية أكثرَ جاذبيةً وتشويقًا للتلميذ، وهذا بالضرورة يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم والتعلُم، ورفع الأداء عند المعلم والتلميذ معًا (سويدان، ٢٠١١). كما أن استخدامها ينمي مهاراتٍ متعددةً لدى التلميذ كمهارة التفكير واكتساب الخبرة، والقدرة على المحاكاة والنمذجة بالإضافة إلى المتعة والاستمرارية في التعلُم، من خلال المواقع التعليمية المتنوعة والتي تتناسب مع تباين قدرات وخلفيات التلاميذ (الهادي، ٢٠٠٩).

وجهاز اللوحة الذكية أحد هذه الأجهزة الذكية، فاستخدام جهاز اللوحة الذكية في تعليم جميع المواد الدراسية عامة ومادة الرياضيات خاصة يساعد التلاميذ على فهمها، ويزيد من فرص تعلمها واستيعابها؛ إذ تعزز الأجهزة الذكية بصورة عامة وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة من إمكان وصول

التلاميذ إلى المفاهيم الرياضية والعلمية وفهمها، وإلى خلق بيئات تعليمية تعين التلاميذ على تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات الرياضية(Hudson, Kadan, Lavin, Vasquez, 2010). واستخدام جهاز اللوحة الذكية في الفصول يؤثر في تعليم وتعلُم التلاميذ لجميع المواد الدراسية عامة، ومادة الرياضيات خاصة، ويجعلها أكثرَ جاذبيةً، ويسمح لبيئة العمل أن تكون مريحةً ومرنةً (Maske, Schumacher, Breitner, 2010). كما أن استخدام جهاز اللوحة الذكية يُعد ضرورة لتعليم وتعلُم الرياضيات لاعتمادها على الجوانب البصرية والأشكال والرسوم بطرق تستلزم نشاطاتٍ كالاستكشاف والحدس والإثبات، حيث تساعد البيئة التقنية على تعزيز ذلك (Flanagan,2010).

وتبرز أهمية استخدام جهاز اللوحة الذكية في تطوير تدريس الرياضيات وأثرها الإيجابيِّ على تحصيل التلاميذ داخل الصفوف الدراسية(Hodara, 2013). وفي تطوير استراتيجيات تدريس الرياضيات أيضًا وأثرها الإيجابيِّ على الاستمتاع والاندماج في الدرس داخل الصف الدراسيِّ(O'Malley, Jenkins, Wesley, Donehowe, Rabuck, Lewis, 2013).

فتدريس الرياضيات باستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية على وجه الخصوص ضرورة، لأن تعلُم الرياضيات يعتمد على التفكير والفهم والمنطق السليم والاكتشاف والمناقشة (Wegerif,2011)

وقد خصصت الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات عام ٢٠٠٩م مؤتمرًا سنويًا عن المستحدثات التقنية وتطوير تدريس الرياضيات وأوصت باستخدامها في عمليتي التعليم والتعلُم وقد أشارت دراسات متعددة إلى فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلُم الرياضيات مثل دراسات علي (٢٠٠٢)،

موافي(٢٠٠٣)، كروفرد (Crowford,2003)، عزب(٢٠٠٥)، عبد الحميد (٢٠٠٥)، التودري(٢٠٠٩) والخشان(٢٠١٠).

ويبرز الأثر الإيجابي لاستخدام المعلم التقنيات الحديثة في العملية التعليمية لدعم وتحسين التعليم والتعلُم، واستكشاف إمكان ما توفره هذه التقنية الحديثة من خدمات في مجال التعليم تؤثر على التفاعل والتعاون داخل الفصول الدراسية(الجوير، ٢٠٠٩ ؛ الهابس والكنداري، ٢٠٠٠). وهذا ما أكدته الدراسة جاكوبسن وفريزن ودانيل وفرنهاجن، ودراسة سشينك، ودراسة هوانج وشين وهيسو، ودراسة سميث وهايقنز وول وميل(Jacobsen, Friesen,Daniels,Varnhagen,2011; Schenk,2007; Hwang, Chen, Hsu,2006; Smith,Higgins, Wall, Mill,2005).

فقد انتقلت وظيفة المعلم من مجرد التلقين إلى مهامَّ ووظائفَ أخرى، فأصبح يوظف التقنية لخدمة أهدافه التربوية، وأصبح نجاحه يقاس بمدى قدرته على التعليم بمساعدتها (مصطفى ،٢٠٠٤). والمعلم الملم باستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة في طرق تدريسه المتنوعة لجميع المقررات ولمقرر الرياضيات بصفة خاصة، أرتفع تحصيل تلاميذه وأرتفع مستوى التدريس لديه، لإلمامه بمهارات تلاميذه المعرفية وسلوكياتهم وتوجهاتهم(Liu, 2013).

فإن إدراك المعلم أن استخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة في تدريس المحتوى وفي اختيار استراتيجيات التدريس، يحتاج إلى التخطيط الجيد للتنفيذ داخل الصف، بحيث يتقبله التلاميذ ويطبقه المعلم بصورة صحيحة، وبالتالي هذا يتطلب تدريب المعلم واكسابه الخبرة الجيدة لتنمية

ممارسات التدريس لديه لتحسين المخرجات وتحقيق الأهداف المطلوبة(Rakes, Fields, Cox, 2006 ; Fuchs & fuchs,2001).

وفي القرن الحادي والعشرين، لابد أن يعرف المعلم متى ولماذا وكيف تستخدم التقنيات الحديثة (King-Sears & Evmenova, 2007). وبذلك يلزم تعريف المعلم قبل الخدمة بمعاييرِ تدريسِ الرياضيات وفهم تطبيقات الرياضيات من خلال استخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة، والتي تؤثر تأثيرًا مباشرًا على طريقة تدريس المعلم لتلاميذه(Graybeal, 2013). وضرورة اعتماد معاييرَ تتفق والمعاييرَ العالميةَ لتقنية المعلومات في برامج إعدادِ المعلم، والتي تحدد مؤشرات الأداء للمعلم سواء عند التخرج أو عند ممارسة مهنة التدريس أول مرة (Johnson,2001).

فقد أوصت دراسة هيوبر(Huber,2005) بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بما يتفق مع المعايير الوطنية لتقنية التربية، ومرورًا بما يقدم له من معارف ومهارات تخصصية وتربوية، وما يتبع تقديمها من تدريب على ممارسة هذه المهارات أثناء الإعداد وتشمل استخدام المستحدثات التقنية والأجهزة الذكية وبصفة خاصة جهاز اللوحة الذكية.

فالمعلم يستخدم التقنية بصورة مستمرة سواء كان على الصعيد الشخصيِّ أو المِهْنيِّ، وأن تدريب المعلم قبل الخدمة على استخدام التقنيات الحديثة والأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة، غالبًا ما يركز على المسائل التقنية فقط وليس على كيفية استخدامها في التدريس داخل الصف الدراسيِّ(Hew & Brush, 2007).

وللحصول على أفضلِ النتائجَ لاستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة في التعليم، يتطلب ذلك التعاون بين المعلمين والتربويين والإداريين في المدرسة، وأولياء الأمور خارج المدرسة، وتدريب المعلمين والتلاميذ على المتطلبات الأساسية لاستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة (King-Sears & Evmenova,2007).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة وتنوعها إلا أنه في حدود علم الباحثة لا يوجد دراسة اهتمت باستخدام الأجهزة الذكية لتنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة. ومن خلال ما تقدم تظهر أهمية توظيف الأجهزة الذكية بمميزاتها المتنوعة في محتوى البرامج المقدمة لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة، وتدريبهن على التطبيقات العملية لمهارات استخدام الأجهزة الذكية لتنمية ممارسات التدريس المتمايز لديهن وتحسين قدراتهن وكفاياتهن المِهْنِيّة، وإطلاعهن على أحدث النظريات والممارسات التربوية، والإرتقاء بمستوى أدائهن، حيث يؤدي هذا التدريب إلى بناء خبرات ثرية للمعلم يستفيد منها التلميذ.

مشكلة البحث:

تبذل وزارة التعليم جهودا لمواكبة الدول المتقدمة في تطوير التعليم، والارتقاء بمستوى التلاميذ التعليمي، فيشهد التعليم العام في المملكة العربية السعودية الاهتمام الكبير المتمثل بتأسيس مشروع تطوير العلوم والرياضيات، والذي يهدف إلى تعزيز القدرات الذاتية والمهارية لدى التلاميذ.

ولتعزيز هذه القدرات يتطلب إعداد المعلم قبل الخدمة اعداداً جيداً لتمكينه من استخدام إمكاناته وقدراته المعرفية، والمهارية في ممارسةِ التدريس ومراعاة

الفروق الفردية بين التلاميذ بهدف تحقيق جودة المادة المتعلمة، وتسهيل وتحسين عملية التعلم لدى التلاميذ.

وقد جاء هذا البحث للكشف عن القصور الجوهري في طرق التدريس والمتمثله في تنمية ممارسات التدريس، وممارسات التدريس المتمايز في تدريس الرياضيات لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة والمسجلات في برنامج معلمة الصفوف الأولية بصفة خاصة. فقد لاحظت الباحثة في أثناء تدريسها لمقرر التدريس المتمايز للطالبات المسجلات في برنامج معلمة الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية المستوى السادس، أن معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة يجدن صعوبة في تطبيق الأساليب والممارسات الصحيحة للتدريس المتمايز. وكما أشار مصطفى (Mustafa,2011) إلى أن الصعوبة في التطبيق ترجع لعدم توفر نموذج واضح لتنفيذ التدريس المتمايز.

ونظراً لندرة الدراسات السابقة التي بحثت في استخدام جهاز اللوحة الذكية في تنمية التدريس المتمايز لمقرر الرياضيات للمرحلة الابتدائية في الوطن العربي وتحديدًا في المملكة العربية السعودية - في حدود علم الباحث- والحاجة إلى تقديمِ مناهجِ الرياضياتِ باستخدام الأجهزة الذكية، التي تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات الرياضية والتواصل الرياضيِّ، وتزيد من فرص تعلُمهم واستيعابهم.

فقد تتحددت مشكلة البحث في استقصاء فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة، وذلك بالإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين:

السؤال الأول: ما الممارسات التدريسية التي يقوم عليها التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ؟

السؤال الثاني: ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في جانب بيئة الصف المتمايز؟

٢. ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في جانب سلوكيات المعلم ؟

٣. ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في جانب استخدام أدواتِ ومصادرِ التعلُم المتنوعة ؟

٤. ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في جانب الاستراتيجيات المختلفة للرياضيات؟

فروض البحث:

يحاول هذا البحث اختبار الفرض الرئيسي التالي :

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq ٠.٠٥$) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين

التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز باستخدام جهاز اللوحة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة ككل". ويتضمن الفروض الفرعية التالية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب بيئة الصف المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب سلوكيات المعلم باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب استخدام أدواتِ ومصادرِ التعلُم المتنوعة كما تقيسها بطاقة الملاحظة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب الاستراتيجيات المختلفة للرياضيات باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث للاعتبارات التالية :

تواكب أهداف مشروع تطوير العلوم والرياضيات، والذي يهدف إلى تعزيز القدرات الذاتية والمهارية لدى التلاميذ.

يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات الحديثة والاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة والتي تنادي بضرورة التدريس المتمايز والاستجابة للاحتياجات والخلفيات وأنماط التعلم المختلفة والمتمايزة للتلاميذ (الغامدي، ٢٠١٣).

استجابة لتوصية العديد من المؤتمرات التربوية على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وأثرها على زيادة التحصيل في الرياضيات، فالمؤتمر التربويُّ السنويُّ الرابع والعشرون الذي عقد في البحرين في تاريخ (٣٠- ٣١ مارس ٢٠١٠) بعنوان" تدريس الرياضيات وتعلمها في المدرسة طريق للتميز"، أوصى بأهمية توظيفِ الأساليبَ الحديثةَ في تعليم الرياضيات، وتفعيل التدريس المتمايز من أجل ضمان تعليمٍ أفضلَ لجميع الطلاب. والعديد من الدراسات منها دراسة الحليسي(٢٠١١)، المغربي(٢٠١١)، إلز وآخرون (Ellis et al, 2007)، شدَّدت على ضرورة التدريس المتمايز ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مختلف المراحل في التعليم العام.

تأتي استكمالا للدراسات التي تناولت هذا الموضوع، حيث من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة.

توجيه البحوث للتركيز على التدريس المتمايز وكيفية تحقيقه.

لفت انتباه المعلمات في مجال التعليم العام إلى استخدام الأجهزة الذكية في التدريس العام لتحسين مخرجات التعليم.

كما قد تفيد نتائج البحث الباحثين والمهتمين بتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بتوفيرِها بطاقةَ ملاحظةٍ لممارسات التدريس المتمايز، ومعاييرَ استخدامِ جهازِ اللوحةِ الذكيةِ في التدريس المتمايز.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: ملاحظةِ ممارساتِ التدريس المتمايز باستخدامِ الاجهزة الذكية من خلال بطاقةِ ملاحظةٍ من إعداد الباحثة، في مقررِ التدريسِ المتمايز في برنامج معلمة الصفوف الأولية. ويختص البحث الحالي بجهاز اللوحة الذكية من بين الأجهزة الذكية.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، كليّة التربيّة برنامج معلمة الصفوف الأولية.

الحدود البشرية: يختص البحث الحالي بعينةٍ من معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة، والملتحقات ببرنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤_١٤٣٥هـ.

المصطلحات:

الفاعلية Effectiveness :

يعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية عن " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣)

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز مقارنةً بالطريقة المعتادة لممارسات التدريس المتمايز، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًا عن طريق مربع إيتا (η^2).

الأجهزة الذكية Smart Devices :

وتُعرف الأجهزةَ الذكية ومنها جهازُ اللوحةِ الذكية بصفة خاصة بأنها تمتلك معظم إمكانات أجهزة الكمبيوتر المكتبيِّ، بالإضافة إلى مكوناتٍ أخرى فريدةٍ مثل الشاشاتِ التي تعمل باللمس، والتطبيقات المتنوعة التي لا حصر لها(Hutchison, Beschorner, and Schmid,2012).

ويعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه يتيح فرصًا مفيدةً للتعلُم من خلال البرامج التعليمية المختلفة، والكتبِ الرقميةِ والأنشطة التفاعلية المختارة من مواقع الإنترنت والمحفوظةِ في الجهاز، والتي تتناسب مع قدرات تلميذات المرحلة الابتدائية وميولهن المختلفة، وتساعد معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة على تطويرِ خبرات تلميذاتها وبناءِ مفاهيم لديهن في مادة الرياضيات.

ممارسات التدريس المتمايز Differentiated Instruction :

يعرف هول (Hall,2002) ممارساتِ التدريس المتمايز بأنها نمطٌ ليس جديدًا نعرفه بل نطبقه وفيه يمايز المعلم الطريقةَ والمحتوى والمخرجاتِ حسبَ ميولِ واهتماماتِ وجاهزيةِ التلاميذ وفقًا لأنماط تعلُم وذكاءات متعددة بوجود أنشطة وأدوات متنوعة.

ويعرفها شابمان وكنج (Chapman& King ,2014) بأنها استخدامُ المعلمِ لاستراتيجياتِ تدريسٍ متباينةٍ لتنفيذ التدريس المتمايز، فينظم ويخصص التدريس ويختار القواعد والقوانين بعناية لتلبيةِ احتياجاتِ التلاميذ المتغيرة، ولتوفيرِ أفضلِ فرصٍ لتعلُمهم.

وهي إيجادُ أفضلِ طرقٍ لتدريس الرياضيات والوصولِ إلى جميع التلاميذ على مختلف مستوياتهم، بهدف الرفعِ من مستوى الأداء لمادة الرياضيات داخلَ الفصولِ المختلفةِ، ودراسةِ مختلفِ الإمكانات والمستويات لأساليبِ التعليمِ المتنوعة في الطريقة والمحتوى والمهامِّ المسندةِ إلى التلاميذ(Ellis et al, 2007).

وتُعرف ممارساتُ التدريسِ المتمايز إجرائيًا في هذا البحث بأنها مجموعةٌ من الإجراءات والممارسات التي تخططُ لها معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة وتقوم بها في أثناء الدرس، فتمايز فيها الطريقة من خلال المزج بين استراتيجيتين أو أكثرَ من عددٍ من الاستراتيجيات المختلفة حسب الاحتياج، وتنظم المحتوى وتختار الأنشطة المتنوعة وفقًا لأنماط تعلُم وذكاءات متعددة بوجود أدوات متنوعة وحديثة حسب ميول تلميذاتها واهتماماتهن وجاهزيتهن، وتشتمل هذه الممارسات على أربعة جوانبَ (بيئةِ التعلُم، وسلوكياتِ المعلم، وأدواتِ ومصادرِ التعلُم، واستراتيجياتُ التدريس).

بيئة التعلُم Learning Environment :

تتضمن كافة الأماكن والمواقف ومحاكاة الخبرة التي يمكن أن يتعلم منها المتعلم: (المعلومات، أو المهارات، أو القدرات، أو الميول والاهتمامات، أو الاتجاهات والقيم المستهدفة)(راشد، ٢٠٠٦).

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها المكان الذي يضم عناصر عملية التعلم (معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة والتلميذة) حيث يقدم فيها خبرات ومعارف بشكل مقصود ومنظم وفق ممارسات التدريس المتمايز لتهيئة وإعداد التلميذات للمستقبل بالشكل المطلوب.

سلوكيات المعلم Teacher's Behavior :

تعرف سلوكيات المعلم بأنها جميع الأدآءات المتعلقة بالعملية التعليمية داخل وخارج حجرة الدراسة، بقصد التأثير على أداء المتعلمين لتعديلها لحدوث العملية التعليمية. (المفتي، ١٩٨٦)

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها العلاقة الارتباطية بين الحالة التدريسية لمعلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ودرجة تفاعلها مع التلميذات، وتطبق ممارسات التدريس المتمايز من خلال الأدآءات المختلفة التي تحدث أثناء الحصة، وتؤثر بصورة مباشرة على تيسير عملية التعلُم، وهي تعبر عن مدى امتلاك معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لسلوكيات التدريس التربوية والتي تعكس بنود بطاقة الملاحظة.

أدوات ومصادر التعلُم Tools and Learning Resources :

تعرف أدوات ومصادر التعلم بأنها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلُم. بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار (اليحيى، ٢٠٠٤).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها مجموعة المواقف والمواد وأجهزة اللوحة الذكية اللآتي يتم توظيفها ضمن إجراءات استراتيجية التدريس مع مراعاة "معايير استخدام اللوحة الذكية" بغية تسهيل ممارسات التدريس المتمايز في عملية التعليم والتعلم مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة.

استراتيجيات التدريس Teaching Strategies :

تعرف استراتيجيات التدريس بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة والمحددة مسبقاً من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضؤ الامكانات المتاحة، ويتم فيها تحديد دور كل من المعلم والمتعلم.(زيتون، ٢٠٠١)

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها فن استخدام الامكانات المتاحة والمتمثلة باستخدام جهاز اللوحة الذكية ومباشرة المهام بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث :

اعتمد هذا البحثُ أحدَ تصميماتِ المنهج التجريبيِّ وهو التصميمُ شبهُ التجريبيِّ Quasi Experimental Design ذو المجموعتين التجريبيةِ والضابطةِ، والقياسين القبليِّ والبعديِّ للمجموعتين، وهو الذي يتم استخدامه " حينما يستعصي على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الدخيلة التي لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام" (أبو حطب وصادق، ١٩٩١).

متغيرات البحث :

المتغير المستقل هو: استخدامُ الأجهزة الذكية ويختص بجهازِ اللوحةِ الذكية.
أما المتغيرُ التابعُ فهو : ممارساتُ التدريسِ المتمايز.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المعلمات قبل الخدمة والمسجلات في برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ.

ويعرف برنامج معلّمة الصفوف الأولية بأنه البرنامج المعمول به والمطبّق في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن منذ عام ١٤٣٠هـ، لإعداد معلّمة فصّل تختص بتدريس الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية من الصف الأول حتى الثالث. (الشنقيطي والعتيبي، ٢٠١٤)

عينة البحث:

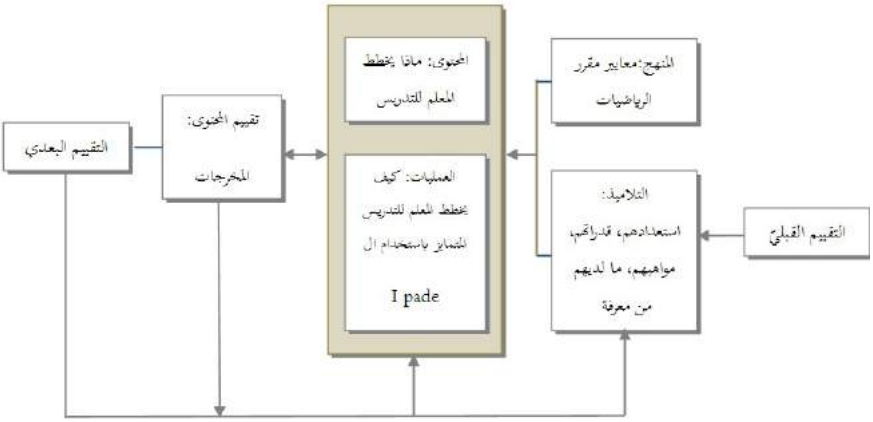
وتكونت عينة البحث من (٤٣) معلمة قبل الخدمة من المسجلات في برنامج معلمة الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في المستوى السادسِ في جامعةِ الأميرةِ نورةَ بنتِ عبدِالرحمن للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤- ١٤٣٥ه، وتم اختيارها قصديًا بالنظر إلى ظروف البحث وطبيعته، حيث تم اختيارُ شعبتين بطريقة عشوائية مثلت إحداهما المجموعةَ التجريبية وبلغ عدد أفرادها (٢٠) معلمة قبل الخدمة، ومثلت الأخرى المجموعةَ الضابطة وبلغ عدد أفرادها (٢٣) معلمة قبل الخدمة.

إجراءات البحث:

الإعداد لتجربة البحث:

إعداد نموذج للتدريس المتمايز باستخدام جهاز اللوحة الذكية :

بعد الإطلاع على العديد من الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، أعدت الباحثة نموذجًا للتدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة، ويمثل نموذج (٣) الصورة النهائية للنموذج بعد التحكيم.



نموذج (٣)

نموذج للتدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة من إعداد الباحثة

وبعد إعداد النموذج قامت الباحثة بشرح مفاهيمِهِ وبيانِ خطواته وتدريب معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة على تطبيقه واستخدامه والإجابة على استفساراتهن.

لتنفيذ النموذج السابق تقوم معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالتخطيط له باستخدام النموذج (٤) التالي:

التخطيط للتدريس المتمايز باستخدام جهاز اللوحة الذكية	
البند	قائمة الخيارات
١.المعايير : ماذا يلزم التلميذ تعلمه ويكون قادرًا عليه؟	جمع معلومات عن التلاميذ (بطاقة ملاحظة، مدونة، بورتفوليو..)
الأسئلة : المحفزة لتعلُم موضوع الدرس هي.....	
٢. المحتوى : (مفاهيم، مفردات، حقائق) هي : ..... المهارات : تحدد المهارات المطلوبة من الدرس وهي :	
٣. الأنشطة : اختيار الأنشطة المختلفة بحيث يراعي المعلم : التقيم القبليّ، المعرفة المسبقة، إشراك التلاميذ.	اختبارات الأداء، دراسة استطلاعية، العصف الذهني، المدونات، سجل الأعمال.
٤. المتطلبات للعمل هي :	المحاضرات، العرض، فيديو تعليميّ، رحلات، كتابة مقال،
٥. مناقشة الفريق من خلال :	مراكز التعلم، المشاريع، حلول المشكلات، الأبحاث، الدراسة الفردية.
٦.التقييم النهائي من خلال :	الاختبارات، العرض التقديميّ، المنتج النهائي، كتابة المدونة، بطاقة ملاحظة، البرتفوليو...)

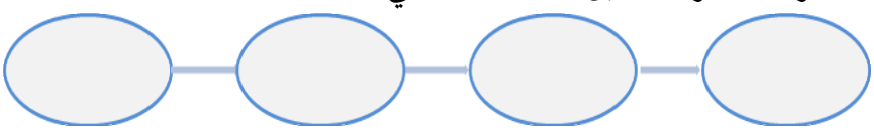
نموذج (٤)

نموذج التخطيط للتدريس المتمايز

ولتسهيل استخدام نموذج (٤) تطبق معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة نموذج (١) لماك تاي و ويقن(McTighe and Wiggins,2004) للتخطيط للتدريس المتمايز، كما يلي:

المرحلة الأولى: النتائج المتوقعة	
الأهداف المتوقع تحقيقها من الدرس:	
الأسئلة (Q):	المفاهيم(U): التلاميذ سوف يتعلمون ....
المهارات (S): سيتمكن التلاميذ من المهارة	المعرفة (K) : يتعرف التلاميذ على ....
المرحلة الثانية: أدوات التقويم	
الأدوات الأخرى(OE):	المهام المقدمة(T):
المرحلة الثالثة: خطة التدريس	
أنشطة التدريس(L):	

ثم ترسمَ معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة التصميمَ التدرجيَّ للخطوات المطلوبة لتحقيق الأهداف كما يلي:



نموذج (٥)

التصميم التدرجي للخطوات التخطيط للتدريس المتمايز

شرحت الباحثة لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة كيفية التخطيط للمهام التي تكلف بها التلميذات وكيف يحدد الزمن اللازم لإنهائها في (جدول الأعمال) كما يلي :

الهدف	المهمة	وصف المهمة	خطوات التنفيذ المتبعة
القراءة المستقلة	كتب محملة على جهاز اللوحة الذكية	مكتبة رقمية مصغرة	يختار التلميذ من بين الكتب قمية ويجيب عن الأسئلة في نهاية
أن يطبق التلميذ خصائص الجمع	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiloids.kidsmath	برنامج مكون من عدد من المسائل الحسابية يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من عدة اختيارات في مدة دقيقة واحدة ينتقل التلميذ إلى المرحلة التالية	مجموعات صغيرة مكونة من ٣ تلاميذ تكلف كل مجموعة بحل ٦ مسائل وكتابتها.

نموذج (٦)

جدول الأعمال للتدريس المتمايز

وعند تصميم معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لمهام وأنشطة التدريس المتمايز، استعانت بنموذج (٢) لشيبمان وكينج

(Chapman& King ,2014) للمستوى المتوسط والأدنى والأعلى للتخطيط للتدريس المتمايز.

وطبقت الباحثة في هذا البحثِ مفهومَ الفريقِ المرن: وهو أن تعطي معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة التلميذة حرية الاختيار للتعلُم مع جميع تلميذات الصف أو فرديًا أو مع زميلة لها، أو في مجموعة صغيرة، (TAPS) كما يلي:

تلميذ واحد فقط(Alone)	جميع طلبة الصف (Total Group)
فريق مصغر (Small Groups)	الأقران (Partner)

وللتلميذة الخِيار للتحرك داخلَ هذه الفرقِ المختلفة حسب احتياجاتها وقدراتها. ويقتصر دور معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة هنا على الاختيار المناسب لاستراتيجية التعلُم للتلاميذات والمبنية على احتياجاتهن وقدراتهن، وتصميم المهامَّ وتوزيعها على الفرق كما يلي:

المهمة المطلوبة :	الهدف من المهمة :
الفريق الأول (جميع تلاميذ الفصل):	
وصف المهمة :	
جميع تلاميذ الصف يعملون مع المعلم في تطوير المهارات	
الفريق الثاني (٦ تلاميذ) : تحدد أسماء التلاميذ	
وصف المهمة : يعملون على التقصي وجمع المعلومات ...	
الفريق الثالث (تلميذ واحد فقط): يحدد اسم التلميذ	
وصف المهمة: يستكشف في مجال معين يتعلق بنفس الهدف .	
الفريق الرابع (الأقران): يحدد اسم التلميذين	

المهمة المطلوبة :	الهدف من المهمة :
وصف المهمة : يستكشف في مجال معين ما يتعلق بنفس الهدف .	

نموذج (٧)

نموذج توزيع المهام على الفرق

قامت معلمة الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بما سبق تحت إشراف وتوجيه من الباحثة.

إعداد أدوات البحث :

بطاقةُ ملاحظةٍ لممارسات التدريس المتمايز :

وتم بناء بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس المتمايز وفقًا للخطوات التالية :

أولًا : تحديدُ هدفِ البطاقة وهو : ملاحظةُ مستوى ممارساتِ معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في الموضوعات التي تم تدريسها في أثناء فترة التجربة ، وَفْقَ العناصر المطروحة ، ويعتمد في بناء البطاقة على المفاهيم والمهارات المطلوبة لتنمية ممارسات التدريس المتمايز ، باستخدام الأجهزة الذكية .

ثانياً : تم تحليل محتوى مقرر التدريس المتمايز ، لتحديد الموضوعات التي يتألف منها والمراد قياسُ مستوى الأداءِ المبنيِّ على فهم معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لهذا النوعِ من ممارسات التدريس. من أجل ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربويِّ حول هذا الموضوعِ والدراساتِ في تصميمِ التدريس المتمايز ، كذلك اعتمدت الباحثة على الصعوبات والمشكلات التي تواجه معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في أثناء تطبيقهن للتدريس المتمايز من خلال تدريسها للمقرر. وبناء على ذلك تشكلت بطاقة الملاحظة. من الجوانب التالية : (بيئةِ التعلُم ، سلوكياتِ المعلم ، أدواتِ ومصادرِ

التعلُم للتدريس المتمايز، الاستراتيجياتِ المستخدمة للتدريس المتمايز لمقرر الرياضيات). بالإضافة إلى تحديد معاييرِ استخدامِ اللوحة الذكية في التدريس المتمايز ملحق (٢).

ثالثاً: تم تحديد محتوى وأبعادِ بطاقةِ الملاحظة من أجل تحديدِ مفهومِ ممارساتِ التدريس المتمايز في البحث إجرائيًا وجعلِها قابلةً للملاحظة. و صيغت فقراتُ بطاقةِ الملاحظة على طريقة القياس المتدرج.

رابعًا: تكونت الصورة الأولية للمقياس من (٧٥) مفردة.

خامسًا: تأكدت الباحثة من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف التحقق من صدق البطاقة من خلال التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية للبطاقة، ووضوحها، وإمكان ملاحظة الأداء، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي منها:

- إعادة صياغة بعض بنود البطاقة.
- استبدال مهارات أخرى ببعض المهارات المعتمدة.

هذا وقد تم إجراء التعديلات المقترحة التي لا تتعارض مع الهدف العام للبطاقة.

تكونت الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة من (٤١) مفردةً من نوع القياس المتدرج كالتالي: (متوفر بدرجة كبيرة (٤ درجات)، متوفر بدرجة متوسطة(٣ درجاتٍ)، متوفر بدرجة قليلة (٢درجتان)، غير متوفر(١درجة واحدة)). وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٦٤) درجة والدرجة الصغرى (٤١) درجة. ويشمل المقياس الجوانب التالية (بيئةِ التعلُم: تكون الدرجة العظمى

لمقياس هذا الجانب (٢٨) درجة والدرجة الصغرى (٧) ، سلوكياتِ المعلم: تكون الدرجة العظمى لمقياس هذا الجانب (٤٠) درجة والدرجة الصغرى (١٠)، أدواتِ ومصادرِ التعلُمِ للتدريس المتمايز: تكون الدرجة العظمى لمقياس هذا الجانب (٣٢) درجة والدرجة الصغرى (٨)، الاستراتيجياتِ المستخدمة للتدريس المتمايز لمقرر الرياضيات: تكون الدرجة العظمى لمقياس هذا الجانب (٦٤) درجة والدرجة الصغرى (١٦))

سادسًا:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة، تم ملاحظة أداء كل معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة من قبل الباحثة وإحدى المعلمات في مدرسة التدريب، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهن باستخدام معادلة كوبر Cooper:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد المهارات الفرعية التي تم الاتفاق عليها}}{\text{عدد المهارات الفرعية التي تم الاتفاق عليها + عدد المهارات الفرعية التي تم الاختلاف بشأنها}} \times ١٠٠$$

وكما تمت الاستعانة باثنتين من الزميلات في مجال التربية، وعرض بطاقة الملاحظة عليهن للتعرف على محتواها وطريقة استخدامها، لملاحظة أداء ثلاث من معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة، ثم حساب معامل اتفاق الملاحظات لكل معلمة رياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة على حدة، والجدول التالي يوضح معامل اتفاق الملاحظات على أداء معلمات الرياضيات الثلاث للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة.

جدول (١): معامل الاتفاق بين الملاحظات على أداء معلمات الرياضيات الثلاث للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة

معامل الاتفاق على أداء الطالبة الأولى	معامل الاتفاق على أداء الطالبة الثانية	معامل الاتفاق على أداء الطالبة الثالثة	متوسط معامل الاتفاق على الطالبات الثلاث
٪٩١	٪٨٧	٪٩٢	٪٩٠

ومن الجدول السابق نجد أن متوسط معامل اتفاق الملاحظات على معلمات الرياضيات الثلاث للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بلغ (٩٠)؛ مما يعني أن بطاقة الملاحظة ثابتة بدرجة تؤهلها لأن تكون صالحة للتطبيق كأداة قياس.

(ب) تطبيق تجربة البحث:

١. التطبيق القبليُّ للأدوات:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة بجوانبها المختلفة قبليًا على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسيِّ، قامت الباحثة بملاحظة ممارسات معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لمهارات التدريس المتمايز من خلال مجموعات التدريس المصغر في مقرر التدريس المتمايز.

وبالتعاون مع معلمات الرياضيات في المدارس التي تم فيها تدريب معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة، بملاحظة معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في أول أسبوع من فترة التطبيق أثناء ممارستهن للتدريس المتمايز داخل الصف الدراسيِّ.

ثم جمع بطاقات الملاحظة للمجموعتين التجريبية والضابطة وتفريغها تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٢)

قيم "ت" للفروق بين متوسطات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الملاحظة القبلية للممارسات التدريس المتمايز

جوانب بطاقة الملاحظة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بيئة التدريس المتمايز	ضابطة	٢٣	٩,٥٢	2.15	٠,٣٠٢ -	٤١	٠,٧٦٤
	تجريبية	٢٠	٩,٤٥	2.03			
سلوكيات المعلم	ضابطة	٢٣	١٣,٣٤	١,٢٢	٠,٦٢٩ -	٤١	٠,٦٦٥
	تجريبية	٢٠	١٣,٥٠	١,٣٧			
أدوات ومصادر التعلُم	ضابطة	٢٣	١١,٢٢	١,١٣	٠,٣٨١ -	٤١	٠,٧٠٥
	تجريبية	٢٠	١١,١٠	٠,٨٥			
الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس المتمايز	ضابطة	٢٣	٢٠,١٧	٠٩٤.	١,٦٢١ -	٤١	٠,١١٣
	تجريبية	٢٠	٢٠,٦٥	٠,٩٩			
بطاقة الملاحظة ككل	ضابطة	٢٣	٥٤,٢٦	٢,٧٢	-1.860	٤١	٠,٠٧٠
	تجريبية	٢٠	٥٥,٧٠	٢,٣٠			

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيمة "ت" كانت غير دالة إحصائيًا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة القبلية ؛ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة القبلية ، وبالتالي يمكن القول إن المجموعتين متكافئتان على الملاحظة القبلية.

إجراءات تطبيق الدراسة :

تم اختيار وحدة "الأشكال الهندسية" للصف الثاني الإبتدائي، الفصل الدراسي الأول، وذلك لأنه بعد تحليل لوحدات كتاب الرياضيات للمرحلة الأولية اتضح أن هذه الوحدة تعتبر أكثرها مناسبة لتطبيق التدريس المتمايز باستخدام جهاز اللوحة الذكية.

قامت الباحثة بتدريس مقرر التدريس المتمايز للمجموعتين التجريبية والضابطة واستغرق التدريس فصلًا دراسيًا كاملًا (١٥ أسبوعًا) تعرض خلالها معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في المجموعة الضابطة والتجريبية إلى تدريب مكثف لممارسات التدريس المتمايز من قبل الباحثة. اشتملت على أساليبِ تصميمِ جدولِ الأعمال. الفريق المرن، لوحة الخِيارات لأنشطة التعلُم، استخدام مراكز و/أو محطات التعلُم، بالإضافة إلى ما سبق تم تدريب معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في المجموعة التجريبية على توظيف الأجهزة الذكية في التدريس المتمايز وشرحِ معاييرِ استخدامها (ملحق ٢).

واستغرقت فترة التطبيق في المدارس الابتدائية ٤ أسابيع يوم من كل أسبوع تُدرس معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة حصتين في كل يوم، تم توفير عدد ٧- ١٥ جهاز لكل فريق من معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في مدرسة التدريب الواحدة على أن يتعاون وينسقن فيما بينهن جدول الحصص ليتم تدوير الأجهزة داخل نفس الفريق أو فريق آخر.

التطبيق البعديُّ لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة أعيد تطبيقُ بطاقةِ الملاحظةِ بجوانبها المختلفة بعديًا على عينة الدراسة ، فقد قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة بملاحظة ممارسات معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لمهارات التدريس المتمايز من خلال مجموعات التدريس المصغر في مقرر التدريس المتمايز بأختيار كل معلمة رياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة لدرس من وحدة "الأشكال الهندسية" من كتاب الرياضيات للصف الثاني الابتدائي.

كما تم الإستعانه بمعلمات الرياضيات المشرفات على معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في التدريب الميداني في المدارس التي تم فيها تدريبهن بتطبيق بطاقة الملاحظة على كل معلمة رياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة مرتين أثناء ممارستها للتدريس المتمايز في فصول المدرسة الابتدائية.

وحساب المتوسط الحسابيِّ لهن.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه :

١.الإجابة عن السؤال الأول : ما الممارسات التدريسية التي يقوم عليها التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ؟

كانت ببناء بطاقة الملاحظة السابق ذكرها في إجراءات البحث. ملحق رقم (١)

٢. الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية استخدام الأجهزة الذكية لتنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة ؟ سوف يتم اختبار الفروض كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب بيئة الصف المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة".

ولبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول(٣): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية لممارسات التدريس المتمايز في جانب بيئة الصف المتمايز

المجموعة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة إحصائية	مربع إيتا
ضابطة	٢٣	١٩,٤٣	١,١٢	١٨,٠١٦	٤١	٠,٠٠٠	٠,٨٩
تجريبية	٢٠	٢٥,٦٥	١,١٣	-			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى $\alpha \leq$ 05,. بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية،

وبالرجوع إلى قيمة مربع ايتا(η^2) نجد أن حجم الأثر كبير جدًا قد بلغ ٠,٨٩ ؛ مما يعني أن هناك أثرًا لاستخدام جهاز اللوحة الذكية على تنمية ممارسات التدريس المتمايز في جانب بيئة الصف المتمايز.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب سلوكيات المعلم باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة"، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية ، والجدول(٤) يوضح نتائج بطاقة الملاحظة :

جدول(٤): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية لممارسات التدريس المتمايز في جانب سلوكيات المعلم

المجموعة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
ضابطة	٢٣	٢٥,١٧	١,٦٤	٢٧,٣٩٨	٤١	٠,٠٠٠	٠,٩٥
تجريبية	٢٠	٣٧,٢٠	١,١٥	-			

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية ، وبالرجوع إلى قيمة مربع ايتا(η^2) نجد أن حجم الأثر كبير جدًا قد بلغ

(٠,٩٥)؛ وهذا يعني أن هناك أثرًا لاستخدام الأجهزة الذكية على ممارسات التدريس المتمايز في جانب سلوكيات المعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب استخدام أدوات ومصادر التعلُم المتنوعة كما تقيسها بطاقة الملاحظة". تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية والجدول رقم (٥) يوضح نتائج الاختبار

جدول (٥): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية لممارسات التدريس المتمايز في جانب استخدام أدوات ومصادر التعلُم المتنوعة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
ضابطة	٢٣	٢٠,٠٠	١,٦٢	٢٣,٦٦٨	٤١	٠,٠٠٠	٠,٩٣
تجريبية	٢٠	٢٩,٨٠	٠,٩٥	-			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعديِّ، وبالرجوع إلى قيمة مربع ايتا نجد أن حجم الأثر كبير جدًا قد بلغ (٠,٩٣)؛ مما يعني أن هناك أثرًا لاستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة

على تنمية ممارسات التدريس المتمايز عند استخدام أدوات ومصادر التعلُم المتنوعة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

لاختبار الفرض الرابع والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز في جانب الاستراتيجيات المختلفة للرياضيات باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة."، ولبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم(٦) الآتي:

جدول(٦): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية التدريس المتمايز في جانب الاستراتيجيات المختلفة للرياضيات

المجموعة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
ضابطة	٢٣	٤٠,٧٠	٢,٠١	٣٤,٨١٢	٤١	٠,٠٠٠	0.97
تجريبية	٢٠	٦٠,٠٠	١,٥٦	-			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية، وبالرجوع إلى قيمة مربع ايتا نجد أن حجم الأثر كبير جدًا قد بلغ (٠,٩٧)، وهذا

يعني أن هناك أثرًا لاستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة على تنمية ممارسات التدريس المتمايز في جانب الاستراتيجيات المختلفة للرياضيات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرض الرئيسي:

لاختبار صحة هذا الفرض والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطي الدرجات البعدية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة بالمجموعتين التجريبية والضابطة لممارسات التدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية كما تقيسها بطاقة الملاحظة ككل" ولبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية ، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، والموضحة نتائجه في الجدول رقم (٧) الاتي:

جدول (٧): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لبيان دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الملاحظة البعدية لممارسات التدريس المتمايز ككل

المجموعة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا
ضابطة	٢٣,٠٠	١٠٥,٣٠	٣,٤٣	٤٣,٤٢٣-	٤١	٠,٠٠٠	0.98
تجريبية	٢٠,٠٠	١٥٢,٦٥	٣,٧١				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائيا عند مستوى α = 05,. بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، وبالرجوع إلى قيمة مربع ايتا نجد أن حجم الأثر كبير جدًا ؛ مما يعني أن هناك أثرًا لاستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة على ممارسات التدريس المتمايز.

وهذا يؤكد فاعلية استخدام الأجهزة الذكية لتنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة. ويرجع ذلك إلى ما تمتلكه الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة من التطبيقات المتنوعة التي لا حصر لها والتي تسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية لمقرر الرياضيات من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة تساعد في توسيع خبرات التلميذات، واستثارة اهتمامهن، وإشباع حاجتهن إلى التعلُم، وما له من أثر كبير في جعل مادة الرياضيات أكثر جاذبية وتشويقًا لهن، وهذا بالضرورة يؤدي لرفع الأداء لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة.

و تبدو هذه النتائج متسقة مع ما أشير إليه في دراسة إلز وآخرون (Ellis et al, 2007) والتي أشارت إلى الأثر الإيجابيِّ في فاعلية التدريس المتمايز وأهميته في طرق تدريس الرياضيات التي تهتم بالاحتياجات المتمايزة والمختلفة لدى التلاميذ، والتدريس المتمايز لا يمكن تنفيذه بصورة عشوائية، فهو يحتاج إلى تفكير عميق وتخطيط وتنفيذ بصورة تدريجية، ويلزم تطبيقه تغييرًا في نوعية التدريس داخل الصف، وتدريب المعلمين على هذا التغيير وتوفيرِ مصادرِ تعلُمٍ متنوعة. ودراسة أباتي (Abbati,2012) التي أشارت إلى أهمية معرفة الفروق الفردية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث المهاراتُ والاحتياجاتُ وتحديدُ

طرقِ التدريسِ المناسبة والمتنوعة لكل تلميذ في هذه المرحلة، ووضْعُ إطارِ عملٍ حسب خطة واضحة لتنفيذ التدريس المتمايز للرياضيات داخل الفصل الدراسيِّ. ويتفق هذا البحث مع غيره من الأبحاث السابقة في التشديد على أن المعلم له دورٌ في إعداد وتنفيذ واختيار الطرق والأنشطة التعليمية المناسبة للتلميذ، وهذا ما أكدته دراسة أومالي وآخرون، ودراسة فلانقان (O'Malley et al, 2013; Flanagan,2010) حين رأت أهمية توظيف مستجدات التكنولوجية وجهاز اللوحة الذكية في التدريس المتمايز لمقرر الرياضيات لما له من أثر محفز للتلاميذ على التعلُم.

وتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة بأنه قدم لمعلمات الرياضيات للمرحلة الإبتدائية قبل الخدمة صورة واضحة لجدوى استخدام جهاز اللوحة الذكية كأداة تعليمية لتدريس الرياضيات؛ مما دعم تعلُم التلميذات، وطور تفكيرهن أيضًا، فأظهَرْنَ أساليبَ متفردةً ومبتكرةً لاسترتيجيات التدريس وأنشطة متنوعة باستخدام الأجهزة الذكية وجهاز اللوحة الذكية بصفة خاصة.

التوصيات والمقترحات

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث. توصي الباحثة بما يلي :

إقامة ورش عمل لتوعية وتدريب أعضاء الهيئة التعليمية في التعليم العام بممارسات التدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية.

مراعاة الاختلاف والتمايز بين التلاميذ عند إعداد الخطط الدراسية ـــ بوجه عام ـــ والمقررات الدراسية ـــ بوجه خاص ـــ وتطوير تلك المقررات بشكل يضمن سهولة تطبيقها لممارسات التدريس المتمايز لتحقيق أفضلِ النتائج للتلاميذ.

الاهتمام المستمر بتضمين ممارسات التدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية في التعليم العالي. وذلك لضمان إعداد متعلم إيجابيٍّ مستفيدًا ومطبقًا للعلوم والمعارف وليس فقط ناقلًا لها.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث. توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية:

تجريب ممارسات التدريس المتمايز في مقررات أخرى.

دراسة دور الأجهزة الذكية في تنمية متغيراتٍ أخرى غيرِ التي تناولها هذا البحثُ مثل مهارات التعلم الذاتيِّ والدافعية للتعلُم والاتجاه نحو المادة.

الكشف عن اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو استخدام الأجهزة الذكية وعلاقة ذلك بالجامعة والتخصص والجنس.

دراسة تستهدف إعداد برنامج مقترح في استخدام الأجهزة الذكية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

* * *

المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد ؛ صادق، آمال. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .(ط١). القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية.

التودري، عوض.(٢٠٠٩). فاعلية استخدام تقنية المواقع التعليمية عبر شبكة الانترنت في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية في مقرر المناهج وأدوارهم وفق تلك التقنية، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المستحدثات التكنولوجية وتطوير تدريس الرياضيات، (٤- ٥) أغسطس، ص ص ١٤٥- ١٨٨.

الجوير، أماني.(٢٠٠٩). استخدام برنامج متعدد الوسائط من خلال السبورة التفاعلية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحذيفي، خالد.(٢٠٠٧). أثر استخدام التعلُم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد (٢٠). ص٥- ٣٥.

الحليسي، معيض.(٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الخشان، خالد.(٢٠١٠). استخدام موقع Math Zone الإلكتروني في تعليم مقرر حساب التفاضل وأثر ذلك على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد(١٣)، الجزء الأول، أكتوبر: ص ص٤٣- ٧٣.

راشد، علي. (٢٠٠٦). إثراء بيئة التعلُم. القاهرة. دار الفكر العربي.

زيتون، حسن.(٢٠٠١).تصميم التدريس. ط٢، القاهرة . عالم الكتب.

السليم، غالية.(٢٠١٢). معوقات استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ع ١٥١، ج ٣، ٣٧٩- ٤١٩.

سويدان ، أمل .(٢٠١١). تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة الذكية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال، وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير المنطقي للأطفال، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مصر.ص ص٣٥- ٩٣.

شحاته، حسن ؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشنقيطي، أمامة ؛ العتيبي، سارة (٢٠١٤). تقويم برنامج معلّمة الصفوف الأوليّة في كليّة التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات. مجلة كليةالتربية (جامعة الأزهر)، مصر، ع ١٥٩، ج ٣، ٢٦٥- ٢٩٢.

عبدالحميد. عبدالعزيز. (٢٠٠٥). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليميّ لبرمجيات التعلم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، عدد خاص، المؤتمر العلميّ السنويّ العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، بالاشتراك مع كلية البنات، جامعة عين شمس، "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، الكتاب السنوي، الجزء الأول.ص ص١٦٣- ٢١٢

عزب، عبدالله.(٢٠٠٥). فعالية استخدام صفحات الويب في تنمية كفاية إتقان محتوى الرياضيات لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، الموتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات (٢٠- ٢١) يوليو، ص ص ١٦٥- ٢١٠.

علي، محمد.(٢٠٠٢). فعالية استخدام شبكة الانترنت في اكساب طلاب كلية التربية الرياضيات المدرسية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، العدد(٤) أكتوبر، ص ص ١٨٩- ٢٢٧.

الغامدي، فريد.(٢٠١٣). مدى استجابة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لاحتياجات جميع تلاميذ الصف الدراسي في ضوء مهارات التدريس المتمايز. التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ع ١٥٢، ج ٢، ٣٨٥- ٤١٦.

فخري، أحمد.(٢٠٠٨). أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل والأداء المهاريّ والإنجاز التكنولوجيّ في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

محمد، صفاء.(٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفيّ لدى طلاب الصف الثاني الثانويّ. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع ٤٩، ج ٢، ١١٧- ١٦٩.

مصطفى، فهيم.(٢٠٠٤). مهارات القراءة الإلكترونية "رؤية مستقبلية لتطوير أساليب التفكير في مراحل التعليم العام: رياض الأطفال- الابتدائيّ- الإعداديّ- الثانويّ، القاهرة : دار الفكر العربي.

المغربي، سامية. (٢٠١١). فعالية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الإستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الإبتدائي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المفتي، محمد. (١٩٨٦). سلوك التدريس، ط١، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.

موافي، سوسن (٢٠٠٣). أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات بجدة - الأقسام الأدبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٥)، ص ص٢٢- ٨٥.

المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرون الذي عقد في البحرين بعنوان" تدريس الرياضيات وتعلمها في المدرسة طريق للتميز" المنعقد بتاريخ (مارس ٢٠١٠). www.moe.gov.bh/conferences/con24/final.doc تم الرجوع إليه بتاريخ ١٥/ ٤/ ٢٠١٥

موقع مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. http://www.tatweer.edu.sa تم الرجوع إليه في تاريخ ٤/ ٢/ ١٤٣٦هـ

نصر، مها.(٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائيّ في مقرر اللغة العربية. رسالة ماجستير، كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة.

الهابس، عبدالله ؛ الكنداري، عبدالله.(٢٠٠٠).الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الانترنت، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد(٧٥) ، المجلد (١٥)، ص ص ١٦٥- ١٩٩.

الهادي، محمد.(٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

اليحيى، محمد. (٢٠٠٤). التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، نشأته. واقعه، مشكلاته. ط١. الرياض. مكتبة الرشد.

المراجع الاجنبية

Abbati, D. (2012): ***Differentiated Instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms***. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education. University of California at Berkeley.

Ball,D.L.(1990): The mathematical understanding that prospective teachers bring to teachers education. ***The Elementary School Journal***, 90(4), 449-466.

Ball,D.L. & Bass,H. (2000*): **Interweaving content and pedagogy in teaching and learning and learning to teach: knowing and using mathematics. In Jo Boaler*** (Ed.),Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning. Connecticut:Ablex Publishing.

Bender, W.N.(2013).**Differentiating Math Instruction K-8; Common Core Mathematics in the 21st Century Classroom. (3rd ed)**, Thousand Oaks,CA:Corwin.

Bintz, W. P. (2010): Fibbin with poems across the curriculum. ***The Reading Teacher***, 63(6), 509-513.

Chapman,C.,& King,R.(2014): ***Planning and Organizing Standards-Based Differentiated Instruction.(2nd ed)***. Thousand Oaks,CA:Corwin.

Clark, N. (1997). **Growing up gifted: Developing the potential of children at home at school**. New Yourk:Merrill.

Cohen, L. M. (1992): ***Differentiating the curriculum for gifted student.*** Our Gifted Children,8, 10-18.

Crawford,C.(2003): Integrating Internet-based Mathematical Manipulative within a learning Environment. ***Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*** 22(2),169-180.

Cuban, L. (1984): ***How teachers taught: Constancy and change in American classrooms*** 1890-1980. New Yourk: Longman Inc.

Dewey,J. (1938): **Experience and education**. New York: MacMillan

Ellis.D, Ellis.K, Hueman. L, Stolarik.E.(2007): ***Improving Mathematics Skills Using Differentiated Instruction With Primary and High School Students***. An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of arts in teaching and leadership. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Chicago, Illinois.

Flanagan,K.(2010***):*** High School Student Understanding of Geometric rams for motions in the Context of a technological environment,DIA, 7(62). Whiteboards, ***Journal of Computer Assisted Learning,21***,pp102-117.

Foreman,P.(2001): ***Integration and inclusion action***. Sydney: Harcourt Brace.

Fuch, L. S., & Fuch, D. F. (2001): Principles for sustaining research-based practice in the school: A case study. ***Focus on Exceptional Children***, 33(6),1-14.

Gamoran, A., & Hannigan, E. (2000): Algebra for everyone? Benefits of college-preparatory mathematic for students with diverse abilities in early secondary school. ***Educational Evaluation and Policy Analysis***,22(3),241-253.

Gamoran, A.; Anderson.C.W; Quiroz.P.A; Secada.W.G; Williams.T;Ashmann.S.(2003): ***Transforming teaching in math and science***. New York: Teachers College Press.

Gardner, H.(1983): ***frames of mind: The theory of multiple intelligences***. New York: Basic Books.

Gardner, H.(1991): ***The unschooled mind: How children think and how schools should teach.*** New York: Basic Books.

Gardner, H.(1993***): Multiple intelligences: The theory in practice***. New York: Basic Books.

Good, M.E.(2006).***differentiated instruction principles and techniques for the elementary grades***. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Master of Science in Education.Dominican University of California.

Graybeal . C.(2013): Learning to Look for the Standards for Mathematical Practice.. ***Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Educators (SRATE***), Vol.22, Number 2.

Hall,T.(2002).Differentiated instruction Wakefield,MA:National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved September 23,2013from http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/DI_UDL.1.14.11.pdf

Henry.P. (2001). Education # Training,vol.43,No 4,pp 249-255,MCB University Press, ISSN 0040-0912

Hew, K., & Brush, T.(2007): Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. ***Education Technology Research & Development***, 55(1),223-252.

Hinde, E. R. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. ***The Social Studies***, 96(3), 105-111.

Hodara. M.(2013): ***Improving Students' College Math Readiness: A Review of the Evidence on Postsecondary Interventions and Reforms.The Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment (CAPSEE)***. Teachers College, Columbia University.

Huber.J. (2005). Desktop Security Now More than Ever, Library Media Connection. vol.23,No 4,pp 58,[***ERIC Digest. No EJ 71613***].

Hudson, S.Kadan,S. Lavin,K. Vasquez,T.(2010): ***Improving Basic Math Skills Using Technology. An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of arts in teaching and leadership***. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Chicago, Illinois.

Hutchison, A. ; BeschornerB. ; and Schmid, D. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning***. International Reading Association; The Reading Teacher***. Volume 66.Issue 1, pages 15-23. September.

Hwang.w-y, Chen.N-S, Hsu.R-L. (2006). Development and Evaluation of Multimedia Whiteboard System for Improving Mathematical Problem Solving, ***Journal of Computer & Education*** 46,pp105-121.

Jacobsen, M; Friesen,S; Daniels,J; Varnhagen,S. (2011): A Mixed Method Case Study of Student Engagement, Technology Use and High School Success. The Annual Convention of the Association for Educational Communications and ***Technology Sponsored by the Research and Theory Division***. Jacksonville,Volumes 1&2. FL.

Johnson.A. (2001). Student Teaching Handbook, Mankato State University Minnesota. ***[ERIC Document Reprodaction Service*** No.ED 450088***]***

King-sears, M., & Evmenova, A. (2007): Premises,principles, and processes for integrating technology into instruction.***Council for Exceptional Children***, 40(1), 6-14.

Little, J. W.(2007): ***Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision-making. Evidence and Decision Making***. Chicago: University of Chicago Press.

Liu,N.(2013): IPAD Infuse Creativity in Solid Geometry Teaching.The Turkish Online ***Journal of Educational Technology***, Volume 12 Issue 2.١٧٧-192

Maske,P;Schumacher, T; and Breitner,M.(2010):Interactive Formula Handling for the Ubilearn Tutoring System Using Maple Software, ***E-Learning***,Part 3,165-179,DOI: 10.1007/978-3-7908-2355-4-12.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005): ***Teaching students with learning problems. Upper Saddle River***, N. J.: Pearson Education Inc.

Mustafa, J. (2011). Proposing a model for integration of social issues in school curriculum. ***International Journal of Academic Research***, 3(1),925-931.

National Council of Teachers of Mathematics.(NCTM). (2000). Overview: Principles and Standards for School mathematics [Electronic Version], Retrieved July 31,2014 from NCTM: http://www.nctm.org/store/Products/NCTM-Principles-and-Standards-for-School-Mathematics,-Basic-Edition-(PDF)/

Noble, T.(2004): Integrating the revised bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. ***Teachers College Record***, 106(1),193-211.

O'Malley,P; Jenkins,S; Wesley,B; Donehower,C; Rabuck,D; Lewis,M. (2013): ***Effectiveness of Using iPads to Build Math Fluency***. Paper presented at Council for Exceptional Children Annnual Meeting in San Antonio,Texas.

Piaget, J. (1970): **Piaget's theory: In P. M ussen (Ed.),** Carmichael's manual of child psychology. New York: Wiley.

Rakes, G., Fields, V., & Cox, K. (2006): The influence of teachers' technology use on instructional practices**.** ***Journal of Research on Technology in Education***, 38(4), 409-424.

Sanford,P.,Crowe,M.W., Flice,H.(2010). Differentiating with Technology. ***TEACHING Ex-ceptional Children Plus***, 6(4) Article 2.1-7

Schenk. B (2007). ***Technology in The Classroom: Interactive Board.*** Athesis on Adolescence Mathematic Education.of master candidates in the State University of New York College at Cortland.

Slavin, R. (1985): Effects of whole class, ability grouped, and individualized instruction on mathematics achievement. ***American Educational Research Journal***, 22(3),351-367.

Slavin, R. (1987): Ability grouping and student achievement in elementary school: A best-evidence synthesis**.** ***Review of Educational Research***, 57(3), 293-336.

Slavin, R. (1990): Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. ***Review of Educational Research***, 60(3), 471-499.

Slavin, R., Madden, N., and Leavey,M. (1984): Effects of team assisted individualization of the mathematics achievement of academically handicapped and non-handicapped students. ***Journal of Educational Psycholigy***, 76(5), 813-819.

Smith,H;Higgins,S; Wall.K & Mill,J. (2005). Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon, ***Learning, Media and Technology*** . ,Vol.32,No.3,September 2007,pp.213-225.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998): ***Preventing reading difficulties in young children***. Washington, D. C.: National Academy Press.

Stainback, S., & Stainback, W. (1996): ***Inclusion. A guide for educators***. Baltimore: Brookes.

Stradling, B. & Saunders, L. (1993): Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. ***Educational Research***, 35(2),127-137.

Tomlinson, C.A.(1999): ***The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners.*** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A.(2001): ***How to differentiate instruction in mixed-ability classroom,*** (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson,C.,&McTighe,J.(2010): ***Integrating Differentiated Instruction &Understanding by Design.*** ASCD,Alexandria,Virginia. USA.

Traxler.J. (2009). Learning in a mobile age. ***International Journal of Mobile and Bleanded Learning,*** **1** (1),1_12.doi:104018jmbl.2009010101.

Vygotsky, L. S. (1978): **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press

Wegerif,R.(2011)**:*Literature Review in Thinking Skills Technology and Learning***, Bristol,England.

ملحق (١)

بطاقة ملاحظة لممارسات التدريس المتمايز باستخدام الأجهزة الذكية

المعلمة :	الصف :
المشرفة :	اليوم :

الجانب الأول : بيئة التدريس المتمايز وتشتمل على ما يلي :					
م	معايير التقييم	درجة التوفر			
		متوفرة بدرجة كبيره	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة	غير متوفرة
١	يقدم المعلم بيئة جذابة مريحة تعليمية تعلُمية داخل الفصل الدراسي أو خارجه.				
٢	يعمل المعلم قدر المستطاع على توفير المقعد والمنطقة المريحة لعمل التلميذ داخل الفصل.				
٣	ينظم جلوس التلاميذ بشكل يسمح بسهولة حركته وحركتهم داخل الفصل.				
٤	يوفر المعلم مكان لمقتنيات التلميذ الخاصة (الأدوات) والتعليمية داخل الفصل الدراسي.				
٥	يوفر المعلم منطقة لعمل الفريق الصغير.				
٦	يوفر المعلم منطقة منظمة ليجتمع بالمتعلمين خلال العمل بالمهام.				
٧	ينظم المعلم موقع العرض بحيث يراه جميع التلاميذ.				
نقاط القوة :					
التوصيات :					

الجانب الثاني : سلوكيات المعلم وتتضمن ما يلي :					
م	معايير التقييم	درجة التوفر			
		متوفرة بدرجة كبيره	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة	غير متوفرة
١	يطرح المعلم على التلاميذ الأحكام والقواعد الصفية ويناقشها معهم.				
٢	يسعى المعلم لتحفيز التلاميذ وإثارة الحماس لديهم لموضوع الدرس.				
٣	يطبق المعلم التعليمات والملاحظات ويوجه التلاميذ بصورة مستمرة.				
٤	يقدم المعلم المساعدة للفريق ككل أو لأحد أفرادة في حال الحاجة.				
٥	ينتقل المعلم بين أفراد الفريق بصورة منظمة ومدروسة				

	ويشرف على تعاونهم بالعمل.				
٦	يوفر المعلم الوقت المناسب للتلاميذ لمعالجة المعلومات بفعالية.				
٧	يرشد المعلم التلاميذ إلى التوصل إلى استنتاجات ويعاونهم على صياغتها.				
٨	يقدم المعلم التغذية الراجعة الدقيقة للكل تلميذ بمفرده أو لأفراد الفريق ككل.				
٩	يوفر المعلم عدد من وسائل التقييم المختلفة للتلاميذ.				
١٠	يهتم المعلم باحتياجات التلاميذ المعرفية والنفسية.				
نقاط القوة:					
التوصيات:					

الجانب الثالث: أدوات ومصادر التعلُم للتدريس المتمايز وتتضمن ما يلي:					
م	معايير التقييم	درجة التوفر			
		متوفرة بدرجة كبيره	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة	غير متوفرة
١	يراعي المعلم على أن تكون مصادر التعلُم* سهلة الوصول والاستخدام للتلاميذ**.				
٢	يحرص المعلم على أن تحقق مصادر التعلُم* أهداف الدرس.				
٣	يزود المعلم التلاميذ بمصادر التعلُم* المناسبة لمستوياتهم المعرفية.				
٤	يزود المعلم التلاميذ بمصادر التعلُم* المناسبة لأعمارهم.				
٥	يزود المعلم التلاميذ بمصادر التعلُم* المتنوعة.				
٦	يحرص المعلم على استخدام مصادر التعلُم* الحديثة/ الأصلية.				
٧	يحرص المعلم على توفير الامدادات كافية من الورق والألوان والأدوات...				
٨	يوظف المعلم الوسائل التعليمية ومصادر التعلُم* بشكل صحيح.				

مصادر التعلم ❖ : للمجموعة الضابط تطبق هذه العبارات المعيارية ، أما للمجموعه التجريبية فيقصد بمصادر التعلُم البرامج والأنشطة التفاعلية والمكتبات الرقمية في اللوحة الذكية وكيفية استخدامها ، .بالإضافة إلى مصادر التعلم والأدوات المستخدمة من قبل العينة الضابطة. على أن يرجع في تقييم التطبيقات الالكترونية (معايير استخدام اللوحة الذكية في التدريس المتمايز) صفحة ٨.

سهلة الوصول والاستخدام❖❖ : للمجموعة التجريبية يقصد أن يراعي المعلم أن التلميذ يجيد استخدام اللوحة الذكية.

الجانب الرابع: الاستراتيجيات المستخدمة للتدريس المتمايز لمقرر الرياضيات وتتضمن مايلي:					
م	معايير التقييم	درجة التوفر			
		متوفرة بدرجة كبيره	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة	غير متوفرة
١	يقوّم المعلم التلاميذ قبلياً في ضوء المعاير والاهداف المعطاة.				
٢	يعمل المعلم على تحليل النتائج والاستفادة منها في تحديد احتياجات التلاميذ.				
٣	يصمم المعلم التعليم الخاص بكل تلميذ وفقاً لنتائج التقييم المستمر الخاصة به.				
٤	يستخدم المعلم التقييم الرسمي أو غير الرسمي مع التلاميذ.				
٥	يستخدم المعلم الاستراتيجيات المتنوعة.				
٦	يقدم المعلم الأنشطة المتنوعة حسب احتياجات التلاميذ.				
٧	يدرب المعلم التلاميذ ويشرح لهم مفهوم وقواعد وأهمية استخدام جدول الأعمال*.				
٨	ينظم المعلم التلاميذ في الفريق المرن* (TAPS) بما يتناسب مع احتياجاتهم وميولهم. (ملحق١)				
٩	يخطط المعلم مع الفريق المرن*.				
١٠	يقدم المعلم للتلاميذ خيارات متعددة لأنشطة التعلم.				
١١	يدرب المعلم كل فريق على استخدام لوحة الخيارات لأنشطة التعلُم*.				
١٢	يشارك المعلم التلاميذ بأنشطة المشاريع أو/ وحلول المشكلات.				
١٣	يدرب المعلم التلاميذ على أهمية وكيفية استخدام جدول الأعمال المفكرة*.				
١٤	يدرب المعلم تلاميذ كل فريق على الدراسة الاستطلاعية ورسم منحنى الدراسة.				

الجانب الرابع: الاستراتيجيات المستخدمة للتدريس المتمايز لمقرر الرياضيات وتتضمن مايلي:					
م	معايير التقييم	درجة التوفر			
		متوفرة بدرجة كبيره	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة قليلة	غير متوفرة
١٥	يستخدم المعلم مراكز و/أو محطات التعلُم.				
١٦	يجري المعلم التقويم النهائي لتحديد نتائج التعلُم.				

لوحة الخيارات لأنشطة التعلُم: لوحة تعرض للتلاميذ قائمة من الأنشطة المتنوعة التي تحقق الأهداف وفق احتياجات التلاميذ. فكل نشاط في القائمة يتصل مباشرة بالهدف والمهارة وموضوع الوحدة، التي يركز عليها التلميذ دون مساعدة المعلم.

جدول الأعمال(المفكرة): جدول الأعمال هو قائمة شخصية للمهمات التي يخطط لها المعلم مسبقاً ويحدد الزمن لإنهاء الأعمال، والتي يتعين على تلميذ معين أن يحدد الترتيب الذي سيكمل به الأجندة في وقت محدد. تتشابه وتختلف أجندات الطلاب على مستوى الصف كله من حيث العناصر أو البنود المدرجة فيها، ويحدد دور المعلم بالإشراف والتوجيه للتلاميذ أثناء عملهم على أجنداتهم من خلال تجوله فيما بينهم. ويعتبر جدول الأعمال أو المفكرة أحد وسائل التقييم للتلاميذ، حسب الهدف من الاستخدام.

الفريق المرن(TAPS): هو أن يعطي المعلم للتلميذ الإمكانية للتعلُم مع جميع التلاميذ أو فردي أو مع زميل له،أو في مجموعة صغيرة، (TAPS).أسس تكوين أفراد الفريق المقرن: ما يمتلكه التلميذ من المعلومات ، الذكاء ، الاهتمام، القدرات، والأقران.

نقاط القوة:
التوصيات:

* * *

Alhabs, Abdullah, Al-Kendari, Abdullah. (2000).The scientific basis for designing online educational unit. Educational Journal, Kuwait University, No. 75, Vol. 15, pp. 165-199.

Hadi, Mohamed Mohamed. (2009). OnlineE-learning, Cairo: Egyptian Lebanese house for publication and distribution.

Alyahia, Mohamed Bin Abdullah. (2004) Primary education in Saudi Arabia, its inception, reality, and problems.Edition 1. Riyadh. Library of Alroshd.

* * *

Mustafa, Fahim. (2004). E-reading skills ""A Future Vision for the development of thinking methods in public education stages: Kindergarten, primary, middle, secondary, Cairo: Dar AlfekrAlaraby.

Almaghrabi, SamiabintHashim bin Abdullah. (2011).The effectiveness softwarebased on differentiated education strategyin developing conceptual understanding in Hadith subjectamong sixth grade students in the city of Riyadh, Master Thesis, Faculty of Social Sciences, Islamic University of Imam Muhammad bin Saud, Riyadh.

Almofty, Mohamed Ameen. (1986) Teaching behavior, Edition 1, Cairo, the Arab Gulf Institution.

Muwafi, Sawsan (2003).The impact of Internet use on the development of some mathematical concepts and innovative thinking ability among student teachers in Faculty of Arts and Humanities for Girls in Jeddah -Literary departments, Journal of Studies in Curriculum and Instruction, No. 85, pp. 22-85.

The Twenty Fourth Annual Educational Conference held in Bahrain ,entitled “Mathematics teaching and learning at the school through Excellence”held on (March 2010). Www.moe.gov.bh/conferences/con24/final.doc ,refrenced on15/4/2015.

The website of King Abdullah bin Abdulaziz project for the development of public education. http://www.tatweer.edu.sa been reference on2/4/1436 H.

Nasr, MahaSalama. (2014).The effectiveness of using differentiated education strategy in the development of reading and writing skills among second elementary students in the Arabic language course. Master Thesis, Faculty of Education at the Islamic University of Gaza.

technologyand total quality requirementsThe Egyptian Association for Education Technology, Annual Book, the first part."

Azzab. AbdullahAlsayed. (2005). The effectiveness of using web pages in developing the adequacyof masteryin mathematics content among the students of Faculty of Education in the Sultanate of Oman,The fifth Scientific Conference of the Egyptian Association for Mathematics Education, global and educational changes and mathematics education (20-21) of July, pp. 165-210.

Ali, Mohammed Hussein. (2002). The effectiveness of using Internet in the acquisition of school mathematicsamong students of Faculty of Education,Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, No. 4, October, pp. 189-227.

Al-Ghamdi, Farid Bin Ali. (2013).The extent to which Islamic education teachers in the elementary school response to the needs of all students in the classroom in light of differentiated teaching skills. Education (Al-Azhar University), Egypt, No.152, part 2, pp.385-416.

Fakhri, Ahmad. (2008). The impact of e-learning on the achievement, skillful performance and technological achievement in computer subject among third preparatory students. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Menoufia.

Mohamed, SafaaMohamed Ali Mohamed. (2014).The effect of using differentiated teaching strategies in teaching history on the development of knowledge economy skills of second secondary students. Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, No.49, Vol.2, 117- 169.

development of critical thinking skills among students of preliminary academic year in King Saud University, Mathematics Education Journal, Vol.13, first part, October, pp.43-73.

Rashed, Ali.(2006) Enriching the learning environment. Cairo. House of Arabic thought (Dar Al Fekr Al Araby).

Zaytoun, Hassan Hassan. (2001) Teaching Design.Edition.2 , World of Books (Alam Al ketab).

Alselim. GhaliabintHamad bin Soliman. (2012) Impediments to the use of differentiated education strategy in teaching thecurriculum of Islamic Sciences at the elementary level from the perspective of teachers in the city of Riyadh. Education (Al-Azhar University), Egypt, No. 151, part 3, 379-419.

Swaidan, AmalAbdel Fattah Ahmed. (2011). Designing a program based on the electronic activities using smart blackboard to develop the productionskills of interactive educational softwareamong kindergarten teachers and its impact on the development of logical thinking skills for children, educationtechnology, studies and researches, Egypt.

Shehata, Hassan; Alnajjar, Zainab (2003). Glossary of psychological and educational terms. Cairo, Egyptian Lebanese house.

Abdul Hamid, Abdul Aziz Tolba. (2005).The impact of the variation between the educational pattern and the academic specialization in gainingsome efficiencies of instructional design of e-learning software amongstudents teachers in the Faculty of Education, special edition, The Tenth Annual Scientific Conference of the Egyptian Association for Education Technology, in association with college of girls, Ain Shams University "E-learning

List of References:

Arabic References:

AboHatab, Fouad and Sadek, Amal.(1991) Research methodology and methods of statistical analysis in psychological, educational and social sciences.(Edition.1). Cairo.Anglo Egyptian library.

Altodry, Awad Hussein. (2009).The effectiveness of using educational websites technology via internet on the achievement of Students of Mathematics Division at Faculty of Education in curriculum and their roles in accordance with this technology, The ninth Scientific Conference of the Egyptian association for Mathematics Educations, technological innovations and the development of mathematicsteaching, (4-5) August, P145-188.

Aljuwair, Amani Abdullah. (2009). The use of multi-media program through interactive whiteboard in teaching science in the development of achievement and some cognitive thinking skills and the trend towards them among fifth grade students, Faculty of Education, Riyadh, Saudi Arabia.

Alhodaifi, Khaled Fahd. (2007).The effect of using e-learning on the academic achievement level, mental capacity and the trend towards science among intermediate students. King Saud University Journal. Educational Sciences and Islamic Studies, Vol. (20). pp.5-35.

Ahelisy, MoeidHassan Moeid.(2011) The effect of using differentiated education strategy on the academic achievement in English language course among sixth grade elementarystudents, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al Khashan, KhaledHelmi. (2010). The use of Mathzone website in teachingCalculus curriculum and its impact on the achievement and the

The Effectiveness of Using Smart Devices in Developing Differentiated Instruction Practices Among Primary School Pre-Service Mathematics Teachers

Dr. Intesar Bent Abdulaziz Al-Mutawa
Department of curricula and teaching methods
College of Education
Princess Nora bint Abdulrahman University

Abstract:

The current research aims to identify the effectiveness of using smart devices in the development of instructional practices at primary schools by pre-service mathematics teachers. In order to achieve the objective of the study, the researcher uses an experimental design approach, specifically the quasi-experimental approach utilizing experimental and control groups. The researcher prepared a notecard for recording differentiated instructional practices. The reliability and stability of research instruments were verified. The research instruments were implemented with (43) pre-service teachers enrolled in the program for the elementary school sixth form lower junior class teachers at Princess Nora bint Abdulrahman University, during the first semester of the academic year (1434-1435H).

The research findings indicate that the effectiveness of using smart devices is seen in the development of teaching practices in the following differentiated aspects: differentiated classroom environment, teacher's behaviors, using diverse instruments and sources of learning, different mathematics strategies.

In light of the research findings, the researcher presents a number of recommendations including: taking differences between students into account when preparing the academic plans and curricula; developing curricula in a way that ensures its easy application for the differentiated teaching practices to achieve the best results for students; considering including differential teaching practices using smart devices in higher education. All this will ensure the preparation of positive learners benefiting from and able to apply science and knowledge and not be a mere carrier of them.

Keywords: Differentiated Instruction, teaching practices, smart devices, the integration of technology in teaching, primary school pre-service mathematics teachers, mathematics teaching.

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 papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent 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 givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch 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 andthat 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 anattached 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 worksthat addresscurrent 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 studiesin 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 applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished 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, Dammam 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 NourahBint 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 Social Studies 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

Chief Administrator

H.E. Prof. Sulaiman Abdullah Aba Al-khail
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sameeh
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Social Sciences

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Social Sciences