مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس عشر
شوال ١٤٣٩هـ

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

العلاقة بين مهارات التواصل الرياضى والتحصيل الدراسى في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود **د. مسفر سعود السلولي**	١٥
مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون (دراسة تحليل محتوى) **د. صالح بن إبراهيم المقاطي**	٥٧
واقع دمج التعلم الإلكترونى في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجى المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين **د. صالح بن محمد العطيوي**	١٢٧
تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية : "تصور مقترح" **د. خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز**	١٩٩
فاعلية برنامج إرشادي جمعى في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسى لدى طلبة صعوبات التعلم **د. حسين عبد المجيد مفلح النجار**	٢٩٥
مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات **د. حماده علي عبد المعطي علي- أد. يسري أحمد سيد عيسى**	٣٥٣
الإهدار التربوي : صوره وأشكاله وطرق التغلب عليه "رؤية مستقبلية" **د. هاني محمد يونس موسى**	٤٢٩

العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود

د. مسفر سعود السلولي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود

د. مسفر سعود السلولي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢١/ ٧/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث: ٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى فهم طبيعة التواصل الرياضي وفحص العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الرياضي بشقيها الكتابي واللفظي وبين التحصيل الدراسي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من المسار العلمي، حيث استخدمت الدراسة اختباراً لقياس مهارات التواصل الرياضي الكتابي، ومقابلة شخصية لمهارات التواصل الرياضي اللفظي. وبينت نتائج الدراسة أن التواصل الرياضي الكتابي واللفظي جاء بمستوى متوسطاً. في حين جاءت العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي دالة متوسطة القوة (r=0.52)، بينما جاءت العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الرياضي اللفظي والتحصيل الدراسي دالة ضعيفة القوة (r=0.29). وفي ضوء نتائج الدراسة، قدم الباحث عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

المقدمة:

بدأت الجامعات السعودية في السنوات القليلة الماضية بإنشاء برامج السنة التحضيرية، وذلك بعد ملاحظة افتقار كثير من خريجي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية المطلوبة لمواصلة سيرهم العلمي في الجامعة. لذا، جاءت هذه البرامج بهدف التهيئة الأكاديمية للطلاب، وضمان تجسير الفجوة بين مخرجات التعليم العام والتعليم العالي، من حيث اتساع المحتوى المعرفي والمهاري، وذلك من خلال تطوير المهارات المساندة، مثل: مهارات التواصل، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، واللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى عدد من المقررات العلمية الأساسية، مثل: الرياضيات، والعلوم الطبيعية، والحاسب الآلي (بلعاوي، ٢٠١٣؛ الزامل، ٢٠١٢؛ الكثيري، ١٤٣٥). ومن المواد الأساسية في الفصل الأول من السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود مقررات الرياضيات، حيث يقدم مقرران، هما: ١٤٠ ريض: مقدمة في الرياضيات، و ١٥٠ ريض: التفاضل. ويتضمن محتوى مقرر مقدمة في الرياضيات موضوعات رياضية معظمها عبارة عن مراجعة لما سبق دراسته من المفاهيم الرياضية في مراحل التعليم العام (King Saud University, 2013).

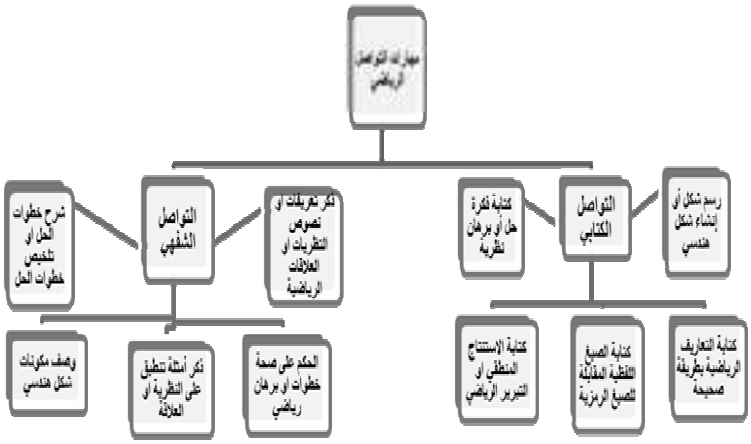
ويولي برنامج السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود مهارات التواصل الرياضي اهتماماً خاصاً باعتبارها متطلباً أساسياً لفهم متعمق للرياضيات (السر، ٢٠١٥). ويظهر هذا الاهتمام فيما ورد من أهداف مقرر مقدمة في

الرياضيات، ومنها إكساب الطلاب مهارة التحدث عن الرياضيات بصورة إيجابية، وتنمية مهارة تفسير النظريات كتابياً وشفهياً، وتنمية مهارة سرد الصيغ الرياضية والتحدث عنها، وإكساب مهارة قراءة الرسوم البيانية والتوضيحية، وتنمية مهارة تحويل الصيغ اللفظية إلى صيغ رياضية (King Saud University, 2013 ؛ النذير وخشان، ٢٠١٢). ومقرر مقدمة في الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود يؤكد على أهمية التواصل الرياضي بنوعيه الكتابي واللفظي، حيث إن من أهم أهدافه التأكيد على مهارات التواصل الرياضي، لما لها من أهمية في إكساب الفهم السليم للمفاهيم الرياضية، وتعزيز الإهتمام بالرياضيات كلغة تواصلية أكثر من كونها رموز ومعادلات وصيغ، مما يفقدها معياراً أساسياً ضمن معايير بنائها وتعليمها.

وتعد مهارات التواصل الرياضي أحد مكونات تعليم مادة الرياضيات المهمة، وأحد مكونات القدرة الرياضية (Mathematical Power) التي تمكن الطلاب من استخدام لغة الرياضيات المكتوبة أو المنطوقة عند مواجة مواقف رياضية وفهمها من خلال المناقشات والحوارات الرياضية التي تحقق أهداف وغايات تعلم الرياضيات (جحلان، ٢٠٠٩ ؛ السر، ٢٠١٥). نتيجة لذلك، أضحى التواصل الرياضي من أبرز الموضوعات التي نالت عنايةً خاصة في معظم حركات إصلاح المناهج (Quinell, 2010). وقد أكدت وثيقة معايير الرياضيات للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) على أهمية

مهـارات التواصـل الرياضـي، حيـث جعلتـه أحـد معـايير تعلـيم وتعلـم الرياضيات، التي تقوم على تهيئة الفرصة للطلاب لإكسابهم القدرة على تنظيم وتعزيز التفكير الرياضي، وإيصال أفكارهم الرياضية بطريقة مترابطة وواضحة، وتعزيز مهارة التوضيح والإقناع فيما بينهم، بالإضافة إلى تحليل وتقييم التفكير الرياضي للآخرين، واستخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة وإحكام (NCTM, 2000).

وتصنف مهارات التواصل الرياضي تبعاً لمظهر التواصل على أساس الجانب الغالب فى شكل التواصل، إلى: التواصل الكتابي (Written Communication)، والتواصل اللفظي (Oral Communication) (الشقرة، ٢٠٠٦؛ Senn-Fenell, 1995). وتعد مهارات التواصل الكتابي واللفظي من المهارات المهمة عوامل مهمة في تنمية المفاهيم الرياضية، حيث يشير ريموند (Reymond, 2010) إلى أن سوء الفهم في المفاهيم الرياضية يمكن أن يصحح من خلال المناقشة والحوار، مما يعزز مهارات التفكير الرياضي. وإذا كانت لغة الرياضيات المكتوبة تعبر بوضوح عن الأفكار والمفاهيم والمصطلحات والعلاقات الرياضية، فإن المناقشة والحوار الرياضي الذي يشمل الدفاع عن الأفكار، وتقديم الشرح، وتحليل أفكار الآخرين، يعدان جزءاً مهماً في تنمية الفهم الرياضي العميق (Galbraith & Jones, 2006; Kline & Ishii, 2008; Krussel, Dick, & Dunham, 1998; Tong, 2009). وللتواصل الرياضي الكتابي واللفظي مكونات يوضحها الشكل (١).



شكل (١) مكونات التواصل الرياضي

أولاً: التواصل الرياضي الكتابي:

تعد الكتابة بشكل عام من الأدوات المهمة في تسجيل وتنظيم الأفكار وتوثيقها، وتزداد أهميتها في عملية التعليم والتعلم وبشكل خاص في تعليم الرياضيات (البلاونة، ٢٠٠٧). وتشير عدد من الدراسات إلى أن التواصل الرياضي الكتابي يظهر في صور مختلفة، منها: كتابة التعريفات الرياضية، كتابة الصيغ اللفظية المقابلة لصيغ رمزية معطاة، كتابة تبرير وشرح لاستنتاج رياضي، رسم أو إنشاء شكل هندسي طبقاً لمعايير محددة، إكمال صيغ أو علاقات رياضية كتابية، كتابة فكرة حل مسألة أو فكرة برهان أو نظرية، كتابة أمثلة لحالات تنطبق عليها نظريات أو علاقات فى صور غير رياضية، إعادة كتابة صياغة نص نظرية أو علاقة رياضية بطريقة صحيحة المعنى (Azzolino, 1990 ؛ Reymond, 2010 ؛ الرفاعى، ٢٠٠١ ؛ عبيد،

٢٠٠٤). ويـضيف عبـد الـرحمن (Abdelrahman, 1999) إن الأنـشطة الكتابية باستخدام مدخل الكتابة للتعلم Writing to Learn تسهم في تنمية مهارات التواصل الرياضي الكتابي لدى الطلبة سواءً عند استخدام المدخل للأنشطة الفردية أو أنشطة الطلاب في مجموعات صغيرة. ويؤيد ذلك سانتو وسيمانا (Santos & Semana, 2015) من أنه بالرغم من أهمية التواصل اللفظي إلا أن التواصل الرياضي الكتابي أكثر فعالية من مجرد التواصل اللفظي. إن التواصل الكتابي يسهم في تعلم المفاهيم الرياضية، ويعزز المعرفة الإجرائية، ويساعد في تطوير حل المسائل الرياضية. فالطالب في أثناء الكتابة يواجه صعوبة وتحدٍ في توضيح أفكاره مما يحفزه على التفكير، وهذا لا يتحقق إلا بالخبرة والممارسة الصفية (Atieri, 2010). وفي السياق ذاته، تساعد الكتابة المعلم في معرفة مستوى تفكير الطلاب، مما يتيح تزويدهم بمصادر المعرفة وكذلك متابعة أفكارهم عن قرب (Back, Mannila, & Wallin, 2009). وتنقل الكتابة الأفكار الرياضية بطريقة أكثر دقة لتصبح نسبة الخطأ في تفسيرها أقل من نسبة الخطأ في تفسير الحوار اللفظي (البلاونة، ٢٠٠٧).

ثانياً: التواصل الرياضي اللفظي:

يعد التواصل الرياضي اللفظي أحد أشكال التواصل الرياضي المهمة التي ينبغي ممارسته وتشجيع الطلاب عليها بشكل مستمر، حيث يترك للطلاب حرية المناقشة والحوار وطرح الأسئلة على المعلم باستخدام لغة رياضية للتعبير عن الأفكار وعرض الحلول البديلة لحل المشكلة الرياضية

(الكندري، ٢٠١٥). وتشير عدد من الدراسات إلى أن المهارات التواصلية اللفظية تظهر في صور مختلفة، منها: التعبير عن نصوص النظريات أو العلاقات الرياضية، الحكم على صحة خطوات رياضية فى برهان أو حل مسألة بإعطاء السبب أو التبرير المناسب، ذكر أمثلة رياضية تنطبق على نظريات أو علاقات رياضية بصيغة رياضية، تلخيص خطوات الحل بأسلوب الطالب شفوياً، التعبير عن فكرة حل المسائل أو التمارين، شرح خطوات الحل، وصف الأشكال الهندسية أو الرسومات البيانية بلغة رياضية سليمة (Davis,1997 ؛ Reymond, 2010 ؛ Schielack, Chancellor, & Childs, 2000 ؛ الثقفي، ٢٠١٥ ؛ عبيد، ٢٠٠٤).

إن ما يقوم به المعلم من أساليب تدريس داخل الصف يعتبر الأساس في تطوير مهارات التواصل لدى الطلاب (الشقرة، ٢٠٠٦). ولهذا، أشارت قالبريث و جون (Galbraith & Jone, 2006) إلى أن تدريس الرياضيات يجب أن ينظر إليه باعتباره فناً وعلماً في نفس الوقت، حيث أشارت الدراسة إلى أن الكثير من المعلمين ربما يكونوا مختصين في مجال الرياضيات، ولكن تنقصهم جزئية "فن التدريس" حيث يضعف التركيز على مهارات التواصل الرياضي، مما يفقد الطلاب عملية تعلم ضرورية وذات أثر في تعميق استيعاب المفاهيم، وبالتالي نحو التحصيل الدراسي. ويلفت حمادة (٢٠٠٦) النظر إلى أن مستوى أداء الطلاب في مهارات القراءة الرياضية ضعيف في أكثر مهارات التواصل الرياضي وقد ظهر أثر ذلك في تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم. إضافة إلى أن ضعف مهارات طلاب

المرحلة الإعدادية الخاصة بقراءة لغة الرياضيات المتمثلة في إدراك الرموز والمصطلحات، وتفسيرها وشرحها، وقراءة الصيغ التي تكّون جملة رياضية، وتحليل العلاقات بين الرموز أو المصطلحات وتفسيرها. ويضيف ريدسيل (Riedesel, 1995) أن نسبة الطلاب المتمكنين من مهارات التواصل الكتابي في الرياضيات لا تتجاوز النصف من جملة الطلاب في المرحلة المتوسطة. وجاءت نتائج دراسة النذير والمالكي (٢٠١٥) لتؤكد أن أداء طلاب الصف الخامس الابتدائي في مهارات التواصل كانت متوسطة المستوى، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل الكتابي والتحصيل الرياضي.

وتعود أهمية التواصل الرياضي ومهاراته الفاعلة إلى كونه الأداة الأكثر فاعلية في خلق المشاركة والتفاهم والتفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مما يزيد من فرص النجاح في الحياة، مع إمكانية علاج الأخطاء وزيادة التحصيل الدراسي (الصباغ، ٢٠٠٧؛ المشيخي، ٢٠١١). وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية مهارات التواصل بين الطلاب وتشجع عليها في بيئات التعلم، وذلك لتنيمة فهمٍ رياضيٍ أعمق (Wilson, 2009) يساعد على فهم البرهان الرياضي، وينمي قدراتهم على إجراء العمليات الرياضية (Ugurel & Morali, 2010)، إضافة إلى الإسهام في تغيير اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات (Hirschfeld-Cotton, 2008). و لذلك تظهر العلاقة الإيجابية بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الرياضي لدى الطلاب (الصباغ، ٢٠٠٧).

وبالرغم من أهمية الكتابة والمناقشة والحوار في تعليم وتعلم الرياضيات إلا أنها لم تلق الاهتمام اللازم، فلا يعطى الطلاب الفرصة الحقيقة للكتابة والتعبير عن أفكارهم في مقررات الرياضيات، إلا فيما يقومون به من حل التمارين، أو نقل الملخصات من السبورة (البلاونة، ٢٠٠٧).

وخلاصة القول، إن نتائج الدراسات السابقة أعطت مؤشراً حول تدني مستوى أداء الطلاب في مهارات التواصل الرياضي في مراحل التعليم الأساسية (الرفاعي، ٢٠٠١)، ومستوى متوسط لدى طلاب المرحلة الابتدائية (النذير والمالكي، ٢٠١٥). ويلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت على مهارات التواصل الرياضي بشكل عام ومستوى إكتسابها لدى الطلاب وخاصة في التعليم العام، وفي مقابل ندرة الدراسات ذات العلاقة بالتواصل في التعليم الجامعي، وهذا ما عزز من أهمية إجراء دراسات في هذه المرحلة الدراسية.

مشكلة الدراسة:

يعد التواصل الرياضي عملية تعليمية مهمة ومهارة ضرورية في تطوير الفهم الرياضي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب (الكندري، ٢٠١٥؛ Reymond, 2010)، ولذا، يرى المولى (٢٠١٢) أن الاهتمام بمهارات التواصل الرياضي جاء نتيجة ضعف الطلاب في تفسير وتبرير إجاباتهم، حيث ظهر افتقارهم للقدرة على إيصال أفكارهم لزملائهم بالشكل الصحيح. ويؤكد الثقفي (٢٠١٢) على وجود ارتباط بين التعبير الكتابي والتحصيل الرياضي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، ولدى طلاب

المرحلة الابتدائية (النذير والمالكي، ٢٠١٥). ويلاحظ من الدراسات السابقة الإشارة إلى تدني مستوى الطلاب في مهارات التواصل الرياضي، مع وجود العلاقة موجبة بين هذه المهارة والتحصيل الدراسي. وبالنظر إلى ما عرض من دراسات، يلاحظ أنها استهدفت طلبة مراحل التعليم العام ومعلميهم، حيث لم يجد الباحث دراسة فحصت طلاب السنة الأولى في الجامعة حول هذا المجال. فالسنة الأولى في الجامعة لم تحظ بالدراسات الكافية في فحص ارتباط مهارات التواصل الرياضي الكتابي واللفظي بالتحصيل الدراسي (بلعاوي، ٢٠١٣). ولكون مقرر ١٤٠ ريض: مقدمة في الرياضيات يهدف ويؤكد على إكساب الطلاب مهارات التواصل الرياضية، فإن فحص هذه المهارات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية أمر في غاية الأهمية، وعليه فإن سؤال الدراسة الرئيس يتمثل في: ما مدى ارتباط مهارات التواصل الرياضي الكتابي واللفظي بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟ حيث يتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما مستوى التواصل الرياضي الكتابي لدى طلاب مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟

٢. ما مستوى التواصل الرياضي اللفظي لدى طلاب مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟

٣. ما مدى ارتباط التواصل الرياضى الكتابي بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟

٤. ما مدى ارتباط التواصل الرياضى اللفظي بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في ما يلي:

- أنها تستهدف مرحلة مهمة هي السنة الأولى من الجامعة، والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي من الدراسات في مجال مهارات التواصل الرياضي.
- قد تساعد الأقسام العلمية بالسنة التحضيرية في تطوير مقرر مقدمة في الرياضيات وتضمينه المهارات التواصلية الكتابية واللفظية كأنشطة تمارس داخل الصف.
- قد تفتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث على طلبة التعليم الجامعي للتحقق والكشف عن مهارات أخرى وثيقة الصلة بتعليم وتعلم الرياضيات.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى فهم طبيعة مهارات التواصل لدى طلاب السنة الأولى في جامعة الملك سعود، وفحص العلاقة الارتباطية بين مهارات التواصل الرياضي الكتابي واللفظي ومستوى تحصيلهم في مقرر الرياضيات الذي يقدم في السنة التحضيرية.

حدود الدراسة:

- اقتصر الدراسة على عينة عشوائية من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في المسار العلمي (الذكور) خلال الفصل الدراسي الأول لعام

١٤٣٥- ١٤٣٦ه، كما يلي: اقتصر اختبار التواصل الرياضي الكتابي واللفظي على المعارف والعلاقات والمهارات العامة التي يتضمنها مقرر ١٤٠ ريض: مقدمة في الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التواصل الرياضي:

تعرف بأنها: قدرة الطالب على التعبير عن المفاهيم والتعميمات والمهارات كتابياً أو شفهياً عندما تواجهه في المواقف ذات الطبيعة الرسمية، أو في المواقف غير الرسمية وعند التعامل مع الآخرين سواءً في مواقف تعليمية عامة أو حياتية بصفة خاصة.

التواصل الرياضي الكتابي:

يعرف بأنه: القدرة على ترجمة الأفكار الرياضية والتعبير عن العلاقات والمفاهيم عن طريق الكتابة وبشكل واضح.

التواصل الرياضي اللفظي:

يعرف بأنه: عملية تبادل الأفكار الرياضية وتعزيزها وتنظيمها والتعبير عنها ومناقشتها باستخدام مفردات ورموز رياضية بطريقة شفهية ونقلها للآخرين بلغة رياضية سليمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الأنسب في مثل هذه الحالة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب (الذكور) في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، المسجلين في المسار العلمي وعددهم حوالي (٨٥٠) طالباً. وجاء التركيز على المسار العلمي لأن معايير قبول الطلاب تعتبر صارمة ومرتفعة، مما يشير إلى الاختيار النوعي للطلاب المقبولين في هذا المسار. وتكونت عينة الدراسة من (٦) شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وبالتالي فإن مجموع أفراد العينة (١١٤) طالباً.

أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من أداتين: (١) اختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي، (٢) بطاقة مقابلة شخصية لقياس مهارات التواصل الرياضي اللفظي. وقد تم إعداد أداتي الدراسة وفق الخطوات التالية:

- قام الباحث بتصميم اختبار التواصل الرياضي الكتابي، وبطاقة المقابلة للتواصل الرياضي اللفظي في ضوء ما يقدم من موضوعات في مقرر الرياضيات، وحيث أخذ في الاعتبار مفردات وأهداف المقرر لأنها تعد الأساس فى بناء مفردات الاختبار بشقية الكتابي واللفظي.
- راعى الباحث عند إعداد الاختبار أن تكون طبيعة الأسئلة مما يتطلب مهارات تواصل رياضي دون طلب الإجابة عن الأسئلة.
- جاءت الأسئلة على شكل: وصف طريقة تحليل مقدار رياضي، وكتابة معطيات مسألة، ووصف الشكل هندسي، وتفسير رسم بياني، وشرح معنى العبارة الرياضية.

وجاءت الصورة الأولية لاختبار التواصل الرياضي الكتابي في (١٨) مفردة، تم صياغتها على أساس وصف لعمليات، أوعلاقات، أو أشكال، أو حلول، أو رسوم بيانية، أو مواقف حياتية مرتبطة بمقرر الرياضيات، ويطلب من الطلاب كتابة شرح أو تفسير أو وصف للسؤال دون حل.

بالنسبة لبطاقة المقابلة لمهارات التواصل الرياضي اللفظي، فقد تضمنت البطاقة (٨) مفردات، تشابه ما ورد في اختبار التواصل الرياضي الكتابي، حيث يقدم للطالب مواقف رياضية مكتوبة على بطاقات، ويطلب منه التحدث لفظياً ليصف الموقف الرياضي، أو يشرحه، أو يفسره، أو يعطي مثالاً حياتياً عليه بلغة رياضية، أو التعبير عن علاقات رياضية محددة.

أما بالنسبة لاختبار التحصيل الدراسي، فقد حصل الباحث على نتائج الاختبار النهائي للطلبة في مقرر ١٤٠ ريض: مقدمة في الرياضيات من قسم العلوم الأساسية للشعب المستهدفة.

صدق الأدوات وثباتها:

اولاً: اختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي: للتحقق من صدق الاختبار تم عرض الصورة الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقرر الرياضيات، وكذلك عدد من أعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم الرياضيات بهدف التحقق من اتساق المفردات مع المهارات المقصودة ومناسبة الصياغة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض مفردات الاختبار وحذف ودمج البعض الآخر، فأصبح عدد مفردات الاختبار (١٤) مفردة. وللتحقق من الثبات تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار

من خلال عينة استطلاعية مقدارها (٣٩) طالباً من طلاب السنة التحضيرية من غير عينة الدراسة. وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٦) مما يعني ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام.

ثانياً: بطاقة المقابلة لمهارات التواصل الرياضي اللفظي: للتحقق من صدق البطاقة، تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مقرر الرياضيات، وعدد آخر من المختصين في مجال تعليم الرياضيات بهدف التحقق من اتساق المفردات مع المهارات المقصودة ومناسبة الصياغة ومعايير التقويم. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات وتم الإبقاء على جميع المفردات وعددها (٨) مفردات. وللتحقق من ثبات بطاقة المقابلة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥) طلاب، حيث قام بإجراء المقابلة باحثان مساعدان، ثم تم حساب معادلة كوبر لقياس نسبة الاتفاق بين الباحثين المساعدين. و بلغت قيمة معامل كوبر (٠,٨٩)، مما يعد مؤشراً على ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام.

تصحيح اختبار التواصل الكتابي واللفظي:

لتصحيح اختبار التواصل الرياضي الكتابي، تم بناء سلم تقدير (Rubric)، حيث أعد لكل سؤال تدرج ومؤشرات بغرض تقييم إجابات الطلاب. ويتدرج هذا السلم من درجة (٠) للإجابة الخاطئة، ودرجة (١) للإجابة الصحيحة غير المكتملة، ودرجتين (٢) للإجابة الصحيحة. وبالنسبة لتقييم المقابلة فكانت وفق سلم تقدير (Rubric) لكل سؤال بما يناسب

المقابلة، ويتدرج من درجة (٠) للإجابة الخاطئة، ودرجة (١) للإجابة الصحيحة غير المكتملة، ودرجتين (٢) للإجابة الصحيحة.

إجراءات تطبيق الأدوات:

تم تطبيق اختبار مهارات التواصل الرياضي الكتابي على جميع عينة الدراسة قبل نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ. وبعد تصحيح الاختبار وفق سلالم التقدير أصبح لكل طالب درجة نهائية على اختبار التواصل الرياضي الكتابي. بعد ذلك، تم إجراء المقابلة الشخصية على عينة محددة تم اختيارها بناءً على نتائج اختبار التواصل الكتابي وفق آلية محدد تضمن اختيار الطلاب من مستويات مختلفة طقباً للإرباعيات التي يوضحها جدول (١):

جدول (١) تصنيف مستويات الطلاب

وفقاً للإرباعيات لنتائج اختبار التواصل الكتابي

الإرباعيات	الدرجة	الوصف
الإرباعي الأدني	٩	أقل من ١٣ منخفض
الإرباعي الأوسط	١٣	من ١٣ إلى ١٧.٥ متوسط
الإرباعي الأعلي	١٧.٥	أكثر من ١٧.٥ مرتفع

وبعد تحديد الإرباعيات بناءً على اختبار الطلاب الكتابي، تم اختيار (١٠) طلاب عشوائياً من كل إرباعي عشوائياً ليصبح العدد الإجمالي (٣٠) طالباً. تم إجراء المقابلة لمهارات التواصل الرياضي اللفظي على هذه المجموعة، وقام بإجراء المقابلة الباحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص السؤال الأول: ما مستوى التواصل الرياضي الكتابي لدى طلبة مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟ ولفهم مستوى التواصل الرياضي الكتابي لدى طلاب مقرر الرياضيات، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على اختبار التواصل الرياضي الكتابي، حيث كان المتوسط الحسابي (١٣) ونسبته تقريباً (٤٦٪)، وهذه قيمة متدنية على اعتبار أن الحد المقبول لمستوى مهارات التواصل الرياضي الكتابي ٦٠٪ (Laving & Lajoie, 1996). وأشارت النتائج أن أعلى درجة تم الحصول عليها في اختبار التواصل الرياضي الكتابي كانت (٢٦)، في حين أن أقل درجة (صفر) من المجموع (٢٨) درجة. وبصورة عامة من خلال مراجعة أوراق الطلاب، يتضح أن مهارات التواصل الرياضي الكتابي على الأسئلة ذات الطبيعة الحرة- غير محددة المسار- كانت هي الأضعف لدى الجميع. فالطلاب بطبيعتهم وخبرتهم السابقة قد يميلون إلى الكتابة غير الواضحة وبطريقة لا تدل على معرفة واعية بمهارات التواصل الكتابي Santos and (Semana, 2015). وفيما يلي بعض النماذج من أجوبة الطلبة:

صف الطريقة التى تم بها تحليل المقدار (4- x^2)

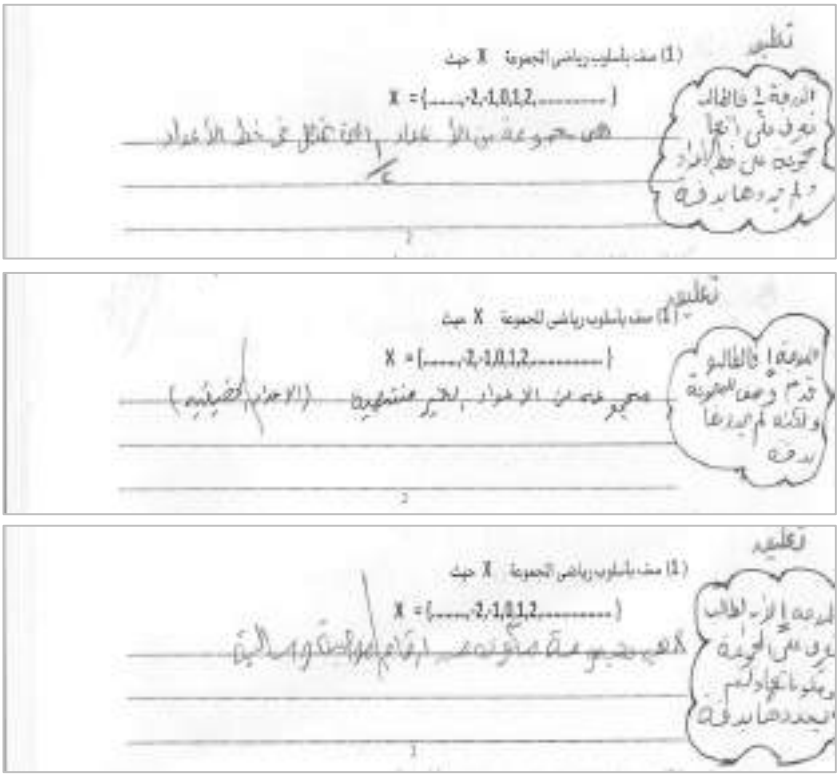
حيث (x +2) (x - ٢) =( ) x^2(-4)

وعند تحليل هذه النماذج ومحاولة فهم إجابات الطلاب، يلاحظ أنها تمثلت في إطلاق مسميات غير دقيقة مثل: "طريقة التوزيع على الأقواس"، و"الضرب في المرافق،" أو الإشارة لجزئية من المسألة مثل: الوصف العام

لجذور العدد (٤) دون وصف عملية التحليل المطلوبة. وبالرغم من أن النماذج السابقة من الأسئلة لم تطلب الحل الرياضي لهذه المسألة، وإنما طلبت فقط وصف لتحليل المقدار الرياضي، إلا أنها تبين وجود مشكلة لديهم في مهارة الوصف والشرح بلغة رياضية كتابية سليمة (Santos & Semana, 2015). وقد تشير هذه النتيجة إلى احتمال غياب مفهوم التحليل لكثيرة حدود لدى الطلاب حيث لم يستطيعوا وصف سلوك المسألة، فجاءت إجاباتهم خاطئة وليس لها علاقة بالمسألة "كالضرب في المرافق،" أو ربما أنهم يدركون المفهوم، ولكن يفتقدون إلى مهارة التواصل الكتابي، لأنهم لم يعتادوا على التعبير باستخدام المصطلحات الرياضية في أثناء دراسة الرياضيات. وفي مثال آخر، أبدى الطلبة أداء اتصالي كتابي أفضل في المواقف الأكثر تحديداً لمسار الوصف المطلوب، مثل:

صف بأسلوب رياضى المجموعة X

حيث X= {.....,-2,-1, 0, 1, 2,..... }



ويتضح من هذه الأمثلة أن إجابات الطلاب كانت أكثر وضوحاً من سابقتها في مهارة التواصل الكتابي، حيث تمكنوا من وصف محتوى المجموعة وعناصرها بالرغم من ضعف الدقة فى التعبير عن مجموعة الأعداد الصحيحة. فعبارة "مجموعة من الأعداد الغير منتهية (الأعداد الحقيقية)" [هذه إضافة خاطئة لتسمية المجموعة]. وهذا يبين أن الطلاب لم يستطعوا وصف

المجموعة بدقة أو تسميها باسمها الرياضي الصحيح مما يشير إلى وجود إشكالية تواصل وإشكالية مفهوم في الوقت نفسه (الزهراني، ٢٠١٤).

نص السؤال الثاني: ما مستوى التواصل الرياضي اللفظي لدى طلبة مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود؟ ولمعرفة مستوى التواصل الرياضي اللفظي تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب، حيث جاءت قيمة المتوسط تساوي (٩,٣٤)، ونسبته تقريباً (٥٦٪) وتقع هذه القيمة في المستوى المتدني (Laving & Lajoie, 1996). وجاءت أعلى درجة (١٢) في حين أقل درجة (٥) درجات من مجموع (١٦) درجة.

وعند التأمل في إجابات الطلاب لأسئلة المقابلة، يتضح أن أسئلة شرح المصطلحات الرياضية، ووصف الأشكال الهندسية، وقراءة الرسوم البيانية، وإعطاء الأمثلة الرياضية، وإعطاء الأمثلة الحياتية جاءت بمستوى مرتفع. ويُلاحظ أن هذه الجوانب تميل إلى ما له علاقة بوصف المؤثرات المحيطة بالمواقف الحياتية ورموزها، كما أن هذه الأنشطة تركز على إعطاء الأمثلة الحياتية لتوظيف المهارات التي ترتبط بخبرة الطالب ومهاراته.

إضافة إلى ذلك، إن الأسئلة مثل: (التعبير عن العلاقات أو النظريات الرياضية، وشرح الحلول الرياضية، والتعبير عن فكرة حل المسألة) جاءت بمستوى متدنٍ، حيث يُلاحظ أن هذه المهارات تميل إلى كونها مهارات أكاديمية رياضية، مما يفسر تدني مستوى الطلاب فيها. وقد يُستدل على هذه النتيجة من خلال استفسارات الطلاب الكثيرة في أثناء المقابلة، والتي تدل على ضعف معرفتهم بهذه المهارة التواصلية، حيث تكررت الاستفسارات،

مثل: هل أقوم بحل المسألة؟ هل أكتب القوانين؟ هل أكتب نص النظرية؟. فهؤلاء الطلاب اعتادوا على نمط تعليمي معين. فالرياضيات بالنسبة لهم هي حل المسائل فقط، وليس الشرح والتفسير. وبالرغم من أن المطلوب منهم هو مجرد وصف ما هو موجود على البطاقة بأسلوب رياضي، وليس المطلوب حل مسألة أو ذكر قانون أو نظرية، إلا أن الإشكالية ظلت قائمة (حمادة، ٢٠٠٦).

نص السؤال الثالث: ما مدى ارتباط التواصل الرياضى الكتابي بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلبة مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	مهارات التواصل الرياضى الكتابى	التحصيل الدراسي
مهارات التواصل الرياضى الكتابية	١	٠.٥٢ ❖❖
التحصيل الدراسي	٠.٥٢ ❖❖	١

❖❖ دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين مهارات التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات حيث جاءت قيمة (r=0.52). ويعتبر هذا

الارتباط متوسط القوة وذو اتجاه إيجابي. ويرى الباحث أنه كلما أرتفع مستوى مهارة التواصل الكتابي لدى الطلاب، كلما صاحبه ارتفاع في التحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تؤكد ما جاء في دراسة عبدالكريم (٢٠١٤) بأن مهارات التواصل الرياضي الكتابي ترتبط بمستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، ودراسة النذير والملكي (٢٠١٥) في المرحلة الابتدائية.

نص السؤال الرابع: ما مدى ارتباط التواصل الرياضى اللفظي بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلبة مقرر الرياضيات في السنة التحضيرية؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارات التواصل الرياضي اللفظي والتحصيل الدراسي، كما هو موضح بالجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) معامل الارتباط بين مهارات التواصل الرياضي اللفظي والتحصيل الدراسي

المتغيرات	مهارات التواصل الرياضى اللفظى	التحصيل الدراسي
مهارات التواصل الرياضى اللفظى	١	٠.٢٩ ❖
التحصيل الدراسي	٠.٢٩ ❖	١

❖وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين مهارات التواصل الرياضي اللفظي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات، حيث جاءت قيمة (r=0.29)، وهي علاقة

موجبة ولكنها ضعيفة. ويعزو الباحث ضعف هذه العلاقة لطبيعة الرياضيات وخبرات الطلاب السابقة التي تعتمد على الكتابة في جميع أنشطة الرياضيات. فالمسؤولية في تطوير مهارات الطلاب التواصلية اللفظية تقع على المعلم وذلك بتشجيعه الحوار والمناقشة والتبرير والتفسير لكل خطوات حل المسائل (Word, 2005).

مناقشة النتائج:

جاءت نتيجة هذه الدراسة بمستوى متوسط في مهارات التواصل الرياضي بشقيها الكتابي واللفظي. كما ظهرت العلاقة الارتباطية الموجبة (r=0.52) و(r=0.29) بين مهارات التواصل الرياضي الكتابي واللفظي على التوالي مع التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية. وتؤكد نتائج هذه الدراسة نتائج ما سبقها من الدراسات، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التواصل والتحصيل الرياضي (النذير والمالكي، ٢٠١٥؛ السر، ٢٠١٥؛ عبدالكريم، ٢٠١٤، Santos and Semana, 2015). إضافة إلى ذلك، أكدت نتائج هذه الدراسة أن مستوى المهارات التواصلية لدى الطلاب جاءت المستوى المتدني.

ويمكن القول، أن مهارات التواصل الكتابي حتى تنمو لدى الطلاب ينبغي التركيز على المواقف التواصلية القائمة على الأنشطة الحرة (Neria & Amit, 2004)، وعلى استخدام أنشطة المهام المفتوحة Open Ended Tasks (الثقفي، ٢٠١٥). وهذا بينته هيانجت ونورماندي وقرير (Huanget, Normandi, & Greer. 2005) من أن فاعلية الأنشطة الحرة

القائمة على معارف الطلاب الرياضية تسهم في تنمية مهارات التواصل الرياضي، ونصر (٢٠٠٩) الذي أكد فاعلية الأنشطة الكتابية باستخدام مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي.

وفي جانب المواقف التواصلية اللفظية فقد أشارت دراسة قنديل والإمام (١٩٩٧) إلى فاعلية استخدام المدخل اللغوي في تنمية مهارات الكتابة الرياضية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة الرياضيات، في حين توجهت دراسة هيجنس ومايست (Huggins & Maiste, 2008) إلى استخدام مدخل تدريسي متعدد لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتمثلت هذه المداخل في الأنشطة اللغوية من خلال قراءة المجلات الرياضية، الحوار والمناقشة، وحل المشكلات الحياتية (فكري، ١٩٩٥، نصر، ٢٠٠٩).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت له بعض الدراسات من أن الأنشطة التى تهتم بالعمليات التواصلية بين الطلاب تساهم في تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي على حد سواء، مثل: المواقف التواصلية القائمة على المشكلات في دراسة الإبيارى (١٩٩٨)، التي توصلت إلى فاعلية مدخل حل المشكلات متعددة الأنماط وتكوين المشكلات وإعادة صياغتها في تنمية مهارات التواصل الرياضي، ودراسة كل من: (Bay, & Ragan, 2000; Brenner, 2000; Tate,1995)، وكذلك دراسة نيريا وأميت (Neria & Amit, 2004) التي توصلت إلى فاعلية مدخل

حل المشكلات الجبرية القائم على إعادة التعبير عن صيغ المشكلات في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

توصيات الدراسة :

بالنظر إلى نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي :

١. تضمين مقرر الرياضيات أنشطة ومشكلات رياضية تعطي الطالب الفرصة للمناقشة والحوار والكتابة وتبادل الآراء في حلها وتفسير متطلباتها.

٢. عقد دورات تدريبية لمدرسي مقرر الرياضيات وإكسابهم آليات دمج مهارات التواصل الرياضي في المحتوى العلمي للمادة، واستراتيجيات مساعدة للطلاب على ممارسة هذه المهارات.

مقترحات الدراسة :

إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات في مهارات التواصل الرياضي بشقيها : الكتابي واللفظي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات في عمادة السنة التحضيرية.

إجراء دراسة على طلاب المستويات المتقدمة في الجامعة لمعرفة مستوى مهارات التواصل الرياضي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المواد الأكاديمية الأخرى.

* * *

المراجع

١. الإبيارى، محمود أحمد (١٩٩٨). فاعلية بعض الأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات التواصل الرياضي الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. **مجلة تربويات الرياضيات، ١**، ٣- ٣٧.

٢. بلعاوي، منذر يوسف (٢٠١٣). أثر مادة مهارات التفكير والتعلم على التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣**(٣٦)، ٤٧٤- ٤٩٨.

٣. البلاونة، فهمي (٢٠٠٧). **فاعلية استراتيجية مستندة إلى مؤشر الانجاز لتطوير المقدرة على الكتابة الرياضية في تنمية التفكير الرياضي والمقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

٤. حمادة، فايزة احمد (٢٠٠٦). مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية – دراسة تقويمية في ضوء مفهوم التقويم الأصيل. **مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢**(٢٢)، ١٠٦- ١٥٢.

٥. جحلان، عبدالله (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في تحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

٦. الثقفي، أحمد سالم (٢٠١٥). فاعلية استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة تربويات الرياضيات، ١**(١٨)، ٣٨- ٨٣.

٧. الرفاعى، أحمد محمد (٢٠٠١). **إستراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والإتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى.** رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٨. الزامل، محمد عبدالله (٢٠١٢). قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. **مجلة رسالة الخليج العربي، ١٢٦**، ١٥٧ – ٢١٣.

٩. الزهراني، محمد (٢٠١٤). الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية التواصل الرياضي لدة المتعلمين ومدى توفرها في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية. **مجلة تربويات الرياضيات، ١٧**(٥)، ١٣١- ١٦٦.

١٠. السر، خالد خميس (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي الرياضيات لتحركات تنمية أنماط التواصل الرياضي ومهاراته لدى طلبتهم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في محافظات غزة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢**(١٦)، ٣٩٩- ٤٢٩.

١١. الشقرة، مها محمد (٢٠٠٦). تقويم منهاج الرياضيات الحالى لتعليم الصم من وجهة نظر المعلمين في ضوء مهارات التواصل الرياضي الكتابي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١١٣**، ١٢٢- ١٥٥.

١٢. الصباغ، سميلة أحمد (٢٠٠٧). استراتيجيات التواصل الرياضي التي يستخدمها الطلبة المتفوقون بالمرحلة الأساسية العليا في الأردن. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٤**(٢)، ٣٠٢- ٣١٨.

١٣. عبدالكريم، هالة محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات، ٢**(١٧)، ١٩٤- ٢١٥.

١٤. عبيد، وليم (٢٠٠٤). **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**. عمان، دار المسيرة.

١٥. فكرى ، جمال (١٩٩٥). أنشطة القراءة والكتابة الرياضية ومدى استخدمها في تعليم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية بأسوان**، ١٠ ، ٢١٩- ٢٤٦.

١٦. ديل، محمد؛ والإمام، يوسف (١٩٩٧). أثر استخدام مدخل لغوى لتدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية لموضوع المساحة على تواصلهم الرياضي واتجاهتهم نحو استخدام الكتاب المدرسى لمادة الرياضيات. **مجلة التربية المعاصرة**، ٤٧، ١٠٩- ١٦٦.

١٧. الكثيري، سعود (١٤٣٥). دور السنة التحضيرية وأهميتها للطلبة في المرحلة الجامعية: جامعة الملك سعود أنموذجا. **المجلة السعودية للتعليم العالي، ٢١**، ٦٥- ٧٠.

١٨. الكندري، عبدالعزيز، علي (٢٠١٥). رؤية مستبقلية لتطوير مهارات الاتصال والتواصل التربوي لمشرفي التربية العملية بكلية التربية الساسية بدولة الكويت. **مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، ٨٦**(٢)، ١٧٩- ٢١٥.

١٩. المولى، حميد (٢٠١٢). **تعليم وتعلم الرياضيات من أجل الفهم**. دمشق، دار الينابيع للنشر والتوزيع.

٢٠. المشيخي، نوال غالب (٢٠١١). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

٢١. النذير ، محمد عبدالله ؛ وخالد، حلمي خشان (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. **مجلة رسالة الخليج العربي، ١٢٦**، ١١٥- ١٥٦.

٢٢. النذير، محمد عبدالله ؛ والمالكي، فاطمة ناصر (١٤٣٧). العلاقة بين التواصل الرياضي الكتابي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية جامعة الامام ، ٤**.

٢٣. نصر، محمود أحمد (٢٠٠٩). **فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم برياضيات المرحلة الاعدادية وأثر ذلك على تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة رياضيات بكلية التربية**. ورقة قدمت في المؤتمر الحادي والعشرون بعنوان تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، مصر، ١٣٧٠- ١٤٤٣.

24. Abdelrahman, M. (Nov. 1999). The effects of writing to learn strategy on the mathematics achievement of preparatory stage pupils in Egypt. Paper Presented in International Conference on Mathematics Education into 21st Century : Societal Challenges Issues and Approaches, Cairo, Egypt.

25. Atieri, J. (2010). Literacy + Math = Creative connections in the elementary classroom. Newark: International Reading Association.

26. Azzolino, A. (1990). Writing as a tool for teaching mathematics: The silent revaluation. In T. Conney & R. Hirsch (eds). Teaching and Learning Mathematics in the 1990s. Reston, VA.

27. Bay, J. & Ragan, G. (2000). Mathematical communication and connections using the classic game of telephone. Journal of Mathematics Teaching in Middle School, 5(8), 486-489.

28. Black, R., Mannila, L., & Wallin, S. (2009). Student justifications in high school mathematics. Proceedings og the Sixth Conference of European Research in Mathematics Education. Lyon, France, pp. 219-300.

29. Brenner, M. (2000). Development of mathematical communication in problem solving grabs by language minority students. Bilingual Research Journal, 22(2), 149-174.

30. Brown, S. (1996). The mathematics learning: Log and its effects on mathematics achievement, anxiety, and communication. Dissertation Abstracts International.

31. Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. Journal For Research in Mathematics Education, 28(3), 355-376.

32. Galbraith, M., & Jones, A. (2006). The art and science of teaching developmental mathematics: Building perspective through dialogue. Journal of Developmental Education, 30(2), 20-27.

33. Hirschfeld-Cotton, K. (2008). Mathematical communication, conceptual understanding, and students' attitudes toward mathematics. Retrieved June, 10, 2010 from: http://scimath.unl.edu.

34. Huanget, J., Normandia, B., & Greer, S. (2005). Communicating mathematically: Comparison of knowledge structures in teacher and student discourse in a secondary mathematics classroom. Journal of Communication Education, 54(1), 34-51.

35. King Saud University (2013). Precalculus: Made easy (first ed). Riyadh, King Saud University Press.

36. Kline, S. & Ishii, D. (2008). Procedural explanation in mathematics writing: A framework for understanding college students' effective written communication, 25, 441-461.

37. Krussel, L., Dick, T. & Dunham, P. (1998). Teaching the language of mathematics. The Mathematics Teacher, 91(15), 436-441.

38. Lavigne, N. & Lajoie, S. (1996). Implementing the assessment standards for school mathematics: Communicating performance criteria to students through technology. Mathematics Teacher, 89(1), 66-69.

39. National Council of Teachers for Mathematics (2000). Principle and Standards for School Mathematics. VA, Reston.

40. Neria, D. & Amit, M. (2004, July). Students preference of non-Algebraic representation in mathematical communications. Paper presented at the International Group for the psychology of Mathematical Education. Toronto, Canada.

41. Reymod, S. (2010). Examining the communication in developmental mathematics class. Research and Teaching in Developmental Education, 26(2), 21-29.

42. Riedesel, C. (1995). An analysis of an authentic assessment technique: Comparing the spoken and the written mathematical communicative abilities of grade 4 students. Dissertation Abstracts International.

43. Quinnell, L. (2010). Why are mathematical investigations important? Australian Mathematics Teachers, 66(3), 35-40.

44. Schielack, J., Chancellor, D. & Childs, K. (2000). Designing questions to encourage teaching children's mathematical thinking. Teaching Children Mathematics, 6(6), 448-453.

45. Senn-Fennel, C. (1995). Oral & written communication for promoting mathematical understanding teaching examples from grade 3. Journal For Curriculum Studies, 27(1), 31-54.

46. Tate, W. (1995). Mathematics communication: creating opportunities to learn. Journal of Teaching Children Mathematics, 1(6), 344-349.

47. Tong, J. (2009). Integrating mathematics with writing. NADE Digest, 4(2), 9-18.

48. Ugurel, I., & Morali, S. (2010). A close view on the discussion in relation to an activity about proving a theorem in a high school mathematics lesson via students discourse. Buca Faculty of Educational Journal, 28, 134-154.

49. Ward, R .(2005). Using children's literature to inspire K-8 pre-service teachers future mathematics pedagogy. Journal of Reading Teacher ,59(2), 132-143.

50. Wilder, S. & Johnston, P. (1999). Learning to teach mathematics in the secondary school. Routledge & Francis group. London, New York.

51. Wilson, B. (2009). Mathematical communication through written and oral expression. Action Research Projects. Retrieved on July 23, 2011 from: http:// digitalcommons.unl.edu/mathindicationresearch.

❊ ❊ ❊

- Al-Thakafī, A. S. (2015). Fā'iliyyat istikhdām madkhal hal al-mushkilāt tadrībī maftūhat al-nihāya fī tanmiyat mahārāt al-tawāsul al-riyādhī wa al-kitābī ladā tullāb al-marhala al-mutawassita. *Majallat Tarbawiyyāt Al-Riyādhiyāt, 1*(18). 38-83.
- Al-Zahrānī, M. (2014). Al-mumārasāt al-tadrīsiyya al-dā'ima li-tanmiyat al-tawāsul al-riyādhī ladā al-muta'allimīn wa mada tawaffuruhā fī tadrīs al-riyādhiyāt bil-marhala al-thānawiyya. *Majallat Tarbawiyyāt Al-Riyādhiyāt, 17*(5), 131-166.
- Al-Zamil, M. A. (2012). Qudrat ma'āyīr al-qubūl 'alā al-tanabbu bil-taqaddum al-akādīmī l-tullāb al-sana al-tahdhīriyya bi-jāmi'at al-malik Su'ūd. *Majallat Risālat Al-Khalīj Al-'Arabī, 126*, 157-213.

* * *

- Al-Mawlā, H. (2012). *Ta'līm wa ta'allum al-riyādhiyyāt min ajl al-fihm.* Damascus: Dār Al-Yanābī' Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Naser, M. A. (2009). Fā'iliyyat al-kitāba lil-ta'allum min khilāl farq al-tafkīr fī tasmīm kharāit al-mafāhīm bi-riyādhiyyāt al-marhala al-i'dādiyya wa athar thālik 'alā tanmiyat al-tawāsul al-riyādhī ladā tullāb al-firqa al-rābi'a riyādhiyyāt bi-kulliyyat al-tarbiya. Paper presented at The Twenty-First Conference of Tatwīr Al-manāhij Al-dirāsiyya Bayn Al-asāla Wa Al-mu'āsara, Egypt.
- Al-Nathūr, M. A. & Al-Malikī, F. N. (2015). Al-'alāqa bayn al-tawāsul al-riyādhī al-kitābī wa al-tahsīl al-dirāsī ladā tālibāt al-saf al-khāmis al-ibtidāī fī madīnat al-riyādh. *Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya Jāmi'at Al-Imām, 4.*
- Al-Nathūr, M. A. & Khushān, K. H. (2012). Athar barnāmaj tadrībī mustanid ilā mi'yār al-ittisāl al-riyādhī fī al-tahsīl al-dirāsī wa al-ittijāhāt nahwa al-riyādhiyyāt ladā tullāb al-sana al-tahdhīriyya fī jāmi'at al-malik Sū'ūd. *Majallat Risālat Al-Khalīj Al-'Arabī, 126,* 115-156.
- 'Obaid, W. (2004). *Ta'allum al-riyādhiyāt li-jamī' al-atfāl fī dhaw mutatallabāt al-ma'āyīr wa thaqāfat al-tafkīr.* Amman: Dar Al-Masīra.
- Qandīl, M. & Al-Imām, Y. (1997). Athar istikhdām madkhal lughawī li-tadrīs al-riyādhiyāt 'alā tahsīl talāmīth al-marhala al-i'dādiyya li-mawdhū' al-masāha 'alā tawāsulhum al-riyādhī wa ittijāhātihim nahwa istikhdām al-kitāb al-madrasī li-māddat al-riyādhiyāt. *Majalat Al-Tarbiya Al-Mu'āsira,* (47), 109-166.
- Al-Rifā'ī, A. M. (2001). *Istrātījiyya muqtaraha li-tanmiyat al-tawāsul al-riyādhī wa al-tahsīl wa al-ittijāh nahwa al-riyādhiyyāt ladā talāmīth al-saf al-khāmis al-ibtidāī* (Unpublished master's thesis). College of Education, University of Tanta.
- Al-Sabbāgh, S. A. (2007). Istrātījiyyāt al-tawāsul al-riyādhī allatī yastakhdimuhā al-talaba al-mutafawiqūn bil-marhala al-asāsiyya al-'ulyā fī al-urdun. *Dirāsāt Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya, 34*(2), 302-318.
- Al-Shaqra, M. M. (2006). Taqwīm minhāj al-riyādhiyāt al-hālī li-ta'līm al-sum wa al-bukum min wijhat nazhar al-mu'allimīn fī dhaw mahārāt al-tawāsul al-riyādhī al-kitābī. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadrīs, 113,* 122-155.
- Al-Sir, K. K. (2015). Darajat mumārasat mu'allimī al-riyādhiyyāt li-taharrukāt tanmiyat anmāt al-tawāsul al-riyādhī wa mahārātuh ladā talabatihim fī al-sufūf al-sābi' wa al-thāmin wa al-tāsi' fī muhāfazhat Gazza. *Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 2*(16), 399-429.

List of References:

- 'Abdul-Karīm, H. M. (2014). Fā'iliyyat barnāmaj muqtarah qāim 'alā al-tawāsul al-riyādlū fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-riyādhī ladā talāmīth al-saf al-sādis al-ibtidāī. *Majallat Tarbawiyyāt Al-Riyādhiyāt*, 2(17), 194-215.
- Al-Balāwna, F. (2007). *Fā'iliyyat istrātījiyya mustanida ilā mushir al-injāz li-tatwīr al-maqdira 'alā al-kitāba al-riyyādhiyya fī tanmiyat al-tafkīr al-riyādhī wa al-maqdira alā hal al-mushkilāt ladā talabat al-marhala al-thānawiyya fī al-urdun* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University.
- Bal'āwī, M. Y. (2013). Athar māddat mahārāt al-tafkīr wa al-ta'allum ladā tullāb al-sana al-tahdhiriyya fi jāmi'at al-qasim. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Jāmi'at 'Ayn Shams, 3*(36), 474-498.
- Al-Ebyārī, M. (1998). Fā'iliyyat ba'dh al-anshita al-ta'līmiyya al-muqtaraha fī tanmiyat mahārāt al-tawāsul al-riyādhī al-kitābī ladā talāmīth al-saf al-awal al-i'dādī. *Majallat Tarbawiyyāt Al-Riyādhiyyāt, 1*, 3-37.
- Fikrī, J. (1995). Anshitat al-qirāa wa al-kitāba al-riyādhiyya wa madā istikhdāmahā fī ta'līm al-riyādhiyāt bil-marhala al-i'dādiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi Aswān*, (10), 219-246.
- Hamāda, F. A. (2006). Mahārāt al-tawāsul al-ritādhi ladā talāmīth al-marhala al-i'dādiyya: Dirāsa taqwīmiyya fī dhaw mafhūm al-taqwīm al-asīl. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi Asyūt, 2*(22), 106-152.
- Jahlān, A. (2009). *Fā'iliyyat barnāmaj tadrībī li-mu'allimī al-riyādhiyyāt mustanad ilā mi'yār al-ittisāl al-riyādhī fī tahsīl wa tanmiyat mahārāt al-tawāsul al-lafdhī wa al-kitābī ladā tullāb al-marhala al-mutawassita bi al-Su'ūdiyya* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University.
- Al-Kandrī, A. A. (2015). Ruya mustaqbaliyya li-tatwīr mahārāt al-ittisāl wa al-tawāsul al-tarbawī li-mushrifī al-tarbiya al-'ilmiyya bi-kulliyyat al-Misīla bi-dawlat al-Kuwait. *Majallat Dirāsāt Tarbawiyya Wa Nafsiyya Li-Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq. 86*(2), 179-215.
- Al-Kathīrī, S. (2014). Dawr al-sana al-tahdhīriyya wa ahammiatuhā lil-talaba fī al-marhala al-jāmi'iyya: Jāmi'at al-malik Sū'ūd unmūthaja. *Al-Majalla Al-Sū'ūdiyya Lil-Ta'līm Al-'Ālī, 21*, 65-70.
- Al-Mashyakhī, N. G. (2011). *Fā'iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah li-tanmiyat mahārāt mu'allimāt al-riyādhiyāt fī al-tawāsul al-riyādhī bil-marhalatayn al-mutawassita wa al-thānawiyya bi-madīnat Tabūk* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University.

The Relationship Between Preparatory Year Students Mathematical Communication Skills and Achievement in Mathematics Course at King Saud University

Misfer S. AlSalouli
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education
King Saud University

Abstract:

The aim of the study is to understand the nature of mathematical communication and to investigate the relationship between writing and oral mathematical communication skills, and mathematics achievement. The sample of the study consists of (114) male students, who were selected randomly. The study uses two instruments, a writing test and an interview.

The findings show that the level of student communication in both writing and oral communication is average. The findings also show that there is a positive moderate significant correlation between writing mathematical communication and mathematics achievement (r=0.52), and there is a low correlation between oral mathematical communication and mathematics achievement (r=0.29). In light of these findings, the study offers a number of recommendations and suggestions.

مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون (دراسة تحليل محتوى)

د. صالح بن إبراهيم المقاطي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة شقراء

مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون (دراسة تحليل محتوى)

د. صالح بن إبراهيم المقاطي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٢٢/ ١١/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث: ٥/ ١/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، كما نصت عليها وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

وتكون مجتمع الدراسة من كامل مقرر الحديث في المرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، الذي يتم تدريسه في البرنامج المشترك، المطبوع للعام الدراسي (١٤٣٤/١٤٣٥هـ).

وقد تم تحليل المحتوى بناءً على قائمة المفاهيم المحكمة في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

وتوصلت الدراسة إلى أن مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، بلغ (٩٤) مفهوماً. وأن مجموع مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقرر الحديث بلغ (٢٤) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٢٥.٥٣٪) وبتكرار بلغ (١٤٦) مرة. وأن المفاهيم غير المتضمنة، بلغ عددها (٧٠) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٧٤.٤٧٪). وتم توزيع هذه المفاهيم بصورة غير متوازنة وبنسب متفاوتة.

وكان من أهم توصيات الدراسة ومقترحاتها، تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى بقية مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات في البرنامج العام، وهي : التوحيد، والفقه، والتفسير. وإجراء دراسات علمية للكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

المقدمة:

جاء الإسلام محافظاً على حقوق الإنسان وفق مبادئ وأصول الشريعة الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية؛ حيث اهتم بحقوق الإنسان منذ أربعة عشر قرناً.

وكان أول وثيقة تصدر عن حقوق الإنسان في الإسلام وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام المقدمة لمؤتمر القمة لمنظمة المؤتمر الإسلامي عام ١٩٧٩م، وتلاه عدد من المؤتمرات الإسلامية كلها تؤكد ضرورة العناية بحقوق الإنسان وفق منظور الشريعة الإسلامية وكان آخرها إعلان القاهرة الصادر عن منظمة مؤتمر العالم الإسلامي عام ١٩٩٠م الذي يؤكد نشر مفاهيم حقوق الإنسان وأهمية العناية بها من منظور الإسلام فهي بمثابة وثيقة حقوقية معتمدة ومستمدة نصوصها من مصادر التشريع الإسلامي.

والمملكة العربية السعودية كما ورد في النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم أ/٩٠ في ١٤١٢/٨/٢٧هـ، في المادة السادسة والعشرين من النظام " تقر الدولة بحقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية وتحميها" (النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، المادة السادسة والعشرون). وبناء على ذلك فإن المملكة العربية السعودية لديها إيمان راسخ بحقوق الإنسان وفق أصول الشريعة الإسلامية.

ويعد تعليم حقوق الإنسان وتدريسها للطلاب من المواضيع التي تحظى باهتمام بارز من قبل الهيئات والمنظمات الحقوقية الدولية والإقليمية والعربية

والإسلامية والخليجية ؛ حيث يؤكد الكثير من المهتمين بهذه المفاهيم والمبادئ أهميتها على كافة المستويات(السعدان، ٢٠٠٦، ص١٢٧).

والإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٤٨م الذي أقرته هيئة الأمم المتحدة من أهم المواثيق العالمية في هذا المجال ولحقه عدد كبير من المواثيق والعهود الدولية والإقليمية والخليجية التي تؤكد على ضرورة العناية بحقوق الإنسان وكان آخرها على مستوى دول الخليج العربي مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون الصادر عن الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي والذي ينطلق من إيمان تلك الدول الراسخ بكرامة الإنسان واحترام حقوقه والتزامها بحمايتها ورعايتها لقضايا حقوق الإنسان.

وجاء هذا الإعلان تأكيداً والتزاماً بما ورد في ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان والميثاق العربي لحقوق الإنسان وإعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام والمواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية ذات الصلة (مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، ٢٠١٤، ص٢).

وتعليم الطلاب حقوق الإنسان وتربيتهم على احترامهما يمثل أولوية في برامج التعليم المتنوعة (السعدان، ٢٠٠٦، ص١٢٧).

وأوصت (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤م) في دراستها المقدمة عن كيفية التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية بإجراء مسح شامل للمناهج الدراسية ومحاولة إدماج مفاهيم حقوق الإنسان فيها.

كما أوصت دراسة (Suare,2006) بضرورة زيادة التعليم والتدريب على حقوق الإنسان في التعليم.

وأكدت دراسة (السعدان، ٢٠٠٦) أن معلمي العلوم الشرعية يدركون أهمية مبادئ حقوق الإنسان وضرورة العناية بها وتعليمها من خلال مقررات العلوم الشرعية.

وبينت دراسة (المحبوب، ٢٠٠٩) وجود قصور في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المقررات الدراسية وخاصة مقررات اللغة العربية ؛ مما يثير تساؤلاً لدى الباحث في البحث عن مفاهيم حقوق الإنسان في بقية المقررات كمقررات العلوم الشرعية ومعرفة مدى تضمن محتواها لتلك المفاهيم.

وبما أن مقررات العلوم الشرعية، ومن ضمنها مقرر الحديث تعد من أكثر المقررات صلة بمفاهيم حقوق الإنسان فهي جزءاً لا يتجزأ من مبادئ الإسلام عقيدة وشريعة، وهي الوعاء الحقيقي الذي يضم في محتواه المفاهيم والقيم والمبادئ القائمة على أصول الشريعة الإسلامية ؛ رأى الباحث إجراء دراسة لتحليل محتوى مقرر الحديث لمعرفة مدى ما يتضمنه من مفاهيم حقوق الإنسان موضوع الدراسة في المرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

* * *

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون؟

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة في الآتي:

ما مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: معرفة مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، كما نصت عليها وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، ويمكن تفصيل هذا الهدف العام إلى عدة أهداف على النحو الآتي:

١. تحديد مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

٢. تحديد مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

٣. تحديد مفاهيم حقوق الإنسان غير المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

١. أهمية حقوق الإنسان في الحياة عامة، وفي معرفة مدى تضمنها في محتوى مقررات العلوم الشرعية، وتقويمها، وبخاصة في مقرر الحديث.

٢. قلة الدراسات العلمية التي تناولت مجال مفاهيم حقوق الإنسان في مقرر الحديث في المرحلة الثانوية لنظام المقررات بالتفصيل من حيث تحليل محتوى هذه المقررات لمعرفة مدى توفر هذه المفاهيم.

الأهمية العملية:

١. تحديد مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

٢. نتائج هذه الدراسة وتوصياتها ستزود وزارة التعليم – إن شاء الله تعالى – بقائمة من مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقرر

الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقرر الحديث (حديث١) في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

الحدود المكانية:

تحليل محتوى كتاب الحديث وهو من مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، المعتمد في خطة الدراسة تحت مسمى البرنامج المشترك، ويرمز له بالرمز: حديث١ المطبوع عام (١٤٣٤/١٤٣٥هـ).

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية اللازمة لتحليل الكتاب المقرر، وهو وقت التطبيق الفعلي لتحليل المحتوى (من٣/١٠/١٤٣٦هـ إلى٣/١١/١٤٣٦هـ)

مصطلحات الدراسة:

مفاهيم حقوق الإنسان:

لتحديد هذا المصطلح فإنه لابد من تعريف المفهوم لوحده كمصطلح مستقل، وكلمة حقوق الإنسان كمصطلح مستقل، ومن ثم التوصل للتعريف الإجرائي لمصطلح مفاهيم حقوق الإنسان:

المفهوم:

يعرّف لبيب (١٩٨٢م، ص٧) المفهوم اصطلاحاً بأنه: "تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء"،

ويمكن أن نعرف المفهوم إجرائياً بأنه: تصورٌ عقليٌ مجردٌ لمجموعةٍ من الأشياء، أو الحوادث، أو المواقف، أو الموضوعات، أو القيم، أو الحقائق، أو المبادئ، أو السلوكيات، التي يمكن جمعها على أساس صفة أو أكثر مشتركة بينها، والتي يمكن أن يشار إليها فيما بعد باسم، أو كلمة، أو مصطلح، أو عبارة، أو رمز معين، أو معنىً، أو جملة، أو شبه جملة، أو فكرة.

حقوق الإنسان:

يعرف الكيلاني (٢٠٠٣م، ص٢٦٤) حقوق الإنسان اصطلاحاً بأنها: " مجموعة الحقوق والمطالب الواجبة الوفاء بها، والتي يلزم توافرها على أسس أخلاقية لكل البشر، دون التمييز بسبب النوع والجنس أو اللون أو العقيدة ".

وبناءً على ذلك فإنه يمكن تعريف مفاهيم حقوق الإنسان إجرائياً: بأنها: كل ما يرد من فكرة تتضمن مفهوماً، سواءً في كلمة، أو فقرة، أو مصطلح، أو جملة، أو شبه جملة، أو نص شرعي، في محتوى مقررات العلوم الشرعية، وفي ضوء مواد مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون:

يقصد بمشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون: الصيغة التي وافق عليه أصحاب المعالي والسعادة رؤساء الأجهزة الحكومية المعنية بحقوق الإنسان بدول مجلس التعاون في اجتماعهم الثامن الصادرة من مكتب حقوق الإنسان في الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج، بعد إجراءات التعديلات اللازمة عليها، والذي جاء التزاماً بما ورد في ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والميثاق العربي لحقوق الإنسان، وإعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام، والمواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية ذات الصلة، والذي تم نشره في جريدة الشرق الأوسط في ٢٠١٤/١٢/١٠م، وفي الموقع الإلكتروني لمكتب حقوق الإنسان التابع للأمانة العامة في مجلس التعاون لدول الخليج العربي، ويتكون هذا المشروع من (٤٧) مادة، وهو أحدث إعلان لدول الخليج العربي في هذا المجال، وقد اعتمده الباحث كمعيار اشتق منه بناء قائمة مفاهيم حقوق الإنسان لهذه الدراسة.

المرحلة الثانوية لنظام المقررات:

"هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ويتفرع إلى مسارين تخصصيين: أحدهما للعلوم الأدبية، والآخر للعلوم الطبيعية، ويتجه الطالب للدراسة في أحدهما"(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ، ص١).

وتتكون خطة الدراسة في التعليم الثانوي لنظام المقررات من (١٣٠) ساعة للبرنامج العام، و(٥٥) ساعة للتخصص، و(٥) ساعات للبرنامج الاختياري أو الحر، وتمثل مقررات العلوم الشرعية في البرنامج المشترك ما مجموعه (٢٥) ساعة، و يمكن تفصيل ذلك على خمسة مقررات دراسية، بواقع (٥) ساعات لكل مقرر دراسي في الأسبوع. "(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ، ص١٠).

مقررات العلوم الشرعية:

هي المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية لنظام المقررات، وهي: القرآن الكريم، والتوحيد، والحديث، والتفسير، والفقه، بواقع خمس حصص لكل مادة في الأسبوع.

الإطار النظري:

إن جميع الأديان السماوية جاءت لتكريم الإنسان، وحفظ حقوقه؛ حيث إنها تقر بمفاهيم الحياة، والإنسانية، والكرامة، والحرية، والعدل، والمساواة بين البشر، وغيرها. والمتأمل في هذه العبارة (حقوق الإنسان) يجد أنها لم تبرز كمفهوم مكون من كلمتين مضاف، ومضاف إليه إلا بعد انتشار الظلم، والقتل، والتشريد إبان الحربين العالميتين الأولى، والثانية.

أما حقيقة هذا المفهوم فهو قديم قِدم الأديان السماوية، ولكن الوعي به كمفهوم فكري وخلقي ظهر في القرنين السابع عشر، والثامن عشر؛ حيث جاء على شكل إعلانات، وتشريعات، وعهود، ومواثيق، وقد كان أول إعلان له هو الإعلان الإنجليزي الذي صدر عام ١٦٨٩م، على إثر الثورة

البرجوازية ضد الأرستقراطية، والذي ضمن الحرية الشخصية للمواطن، وحرم إيقافه وسجنه دون سند قانوني.(موسى، ٢٠٠٩، ص١٤٨).

ثم جاء إعلان الحقوق لولاية فرجينيا في ١٢ حزيران عام ١٧٧٦م، ومن بعده في إعلان استقلال الولايات المتحدة الأمريكية في ٤ تموز من العام نفسه، وقد كان هذا المفهوم متفرقاً ولم يقترن ببعضه كمصطلح مكون من كلمتين إلا إبان الثورة الفرنسية؛ حيث الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان في ٢٦ آب من عام ١٧٨٩م، الذي كان عنوانه (إعلان حقوق الإنسان والمواطنة)، ومن مبادئه تحرير الإنسان من جميع القيود.(موسى، ٢٠٠٩، ص١٤٨).

وعلى الرغم من ذلك فقد نشأت حربان عالميتان من أبشع الحروب الأولى في الفترة (١٩١٤- ١٩١٨) والثانية (١٩٣٣- ١٩٤٥)، والذي جاء على إثرها في ١٥ كانون الثاني من عام ١٩٤٨م، إقرار الأمم المتحدة حقوق الإنسان كقانون دولي بأيدلوجية عالمية مشتركة تقر به جميع الدول؛ لتعزيز حماية حقوق الإنسان، والحريات الأساسية في جميع أنحاء العالم، مع عدم الزاميته القانونية لهم، وتحفظ بعض الدول على عدد من مواده.(موسى، ٢٠٠٩، ص١٥٠)

وتحديد مفهوم (حقوق الإنسان) كمصطلح متفق عليه، تتجاذبه عدة مدارس فكرية، تنطلق بناءً على فلسفاتها تجاه الكون، والإنسان، والحياة، وإن كانت كلها متفقة على حقيقة هذا المفهوم ومبادئه التي يقوم عليها؛ فالمدرسة الأوروبية ترى أن حقوق الإنسان قائمة على فكرة الحقوق

والحريات العامة. (عبد الهادي، ١٩٨٤، ص١٧)، بينما المدرسة الثانية التي نشأت بعد الحرب العالمية الثانية ترى أن هذه الحقوق قائمة على استقلالية الحقوق عن الحريات العامة لأن هناك حقوقاً لا يمكن أن تشكل الحريات العامة كالحق في التأمين الاجتماعي.(عبد الهادي، ١٩٨٤، ص ص ٤٣-٤٤).

أما البلدان العربية والإسلامية في تلك الفترة ترى أن مصطلح (حقوق الإنسان) فكرة غربية الهدف منها مسخ الهوية العربية والإسلامية وتذويبها في الفكر الغربي، فلم تهتم بذلك وترى أن ما لديها من موروث حضاري وإسلامي كفيل بمعالجة تلك القضايا الحقوقية، (موسى، ١٥٢، ٢٠٠٩)، وهذا صحيح وإن لم يكن هذا المصطلح (حقوق الإنسان) بارزاً في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية كمصطلح صريح، وإنما حقيقة ومبادئ هذا المفهوم موجود، فالإسلام سبق تلك المدارس بأربعة عشر قرناً بنظرته الشمولية لحقوق الإنسان باعتباره ديناً صحيحاً سليماً جاء بكامل تلك الحقوق كحق الحياة ، والعدل، والمساواة، والكرامة وغيرها، ومنها قوله تعالى في حق التكريم والكرامة لبني البشر: (ولقد كرمنا بني آدم ...الآية) سورة الإسراء: ١٧.

وبقيت هذه البلدان بهذه الحالة حتى صدور إعلان (حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام) الصادر عن رابطة العالم الإسلامي في عام ١٩٧٩م، والذي تلاه مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام المقدم إلى مؤتمر القمة لمنظمة المؤتمر الإسلامي المنعقد في الطائف من العام نفسه.

الإعلانات والمواثيق والاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان:

١. الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في ١٠/١٢/١٩٤٨م، الذي يعد أول وثيقة صدرت في هذا الخصوص، ويتكون من (٣٠ مادة) بأغلبية (١٨ صوتاً) وتحفظ ثماني دول أفريقية ومن بينها المملكة العربية السعودية؛ حيث تحفظت على مادتين في الإعلان لتعارضهما لمبادىء الإسلام، ففي المادة (١٦): (للرجل والمرأة متى بلغا سن الزواج حق التزوج، وتأسيس أسرة دون قيد بسبب الجنس أو الدين ...الخ)، والإسلام لا يجيز للمرأة المسلمة الزواج بغير المسلم، وورد في المادة (١٨): (لكل شخص الحق في تغيير دينه...الخ)، والإسلام لا يجيز للمسلم تغيير دينه ويعتبر ذلك ردة عن الإسلام يستتاب المرء ثلاثاً فإن تاب وإلا قتل. (السعدان، ٢٠٠٦، ص١٣٦).

٢. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ١٩٦٦م.

٣. العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ١٩٦٦م.

٤. التوصية الخاصة بالتربية على التفاهم والتعاون بين الشعوب والسلم الدولية وبالتربية على حقوق الإنسان والحريات الأساسية الصادر عن المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة ١٩٧٤م.

٥. اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ١٩٧٩م.

٦. المؤتمر الدولي حول التعليم والإعلام والتوثيق في مجال حقوق الإنسان، مالطا ١٩٨٧م.

٧. الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الطفل ١٩٨٩م.

٨. المؤتمر العالمي حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، كندا١٩٩٣م.

٩. الإعلان المتعلق بالتربية على السلم وحقوق الإنسان والديمقراطية المعتمد من قبل المؤتمر الدولي للتربية وتبناه المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين ١٩٩٥م.

١٠. التوصية ذات الرقم ١٨٤/٤٩ التي أعلنت بموجبها الجمعية العامة للأمم المتحدة " عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان" ١٩٩٥-٢٠٠٤م.(الفهد، ٢٠٠٦، ص٤٣).

الإعلانات والمواثيق والاتفاقات الإقليمية لحقوق الإنسان:

١. الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ١٩٥٠م.

٢. الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان ١٩٦٩م.

٣. الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب ١٩٨١م.

٤. الميثاق العربي لحقوق الإنسان بقبرص ١٩٨٤م. (السعدان، ٢٠٠٦، ص١٣٩).

٥. ميثاق حقوق الإنسان والشعب في الوطن العربي الذي عقدته جامعة الدول العربية في ديسمبر ١٩٨٦م.(نهى وأبو النادي، ٢٠١٤، ص٣٨)

٦. الندوة العربية الدولية حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية للتعليم الثانوي، بيروت ١٩٩٣م.

٧. مشروع الخطة العربية الصادرة من ملتقى بيروت الذي نظمه المعهد العربي لحقوق الإنسان ١٩٩٧م.

٨. إعلان الرباط من أجل استراتيجية عربية للتربية على حقوق الإنسان ١٩٩٩م.(الفهد، ٢٠٠٦، ص٤٤).

٩. ورشة عمل إقليمية حول حقوق الإنسان في المنهج المدرسي في شهر شباط ٢٠٠٤م. (نهى وأبو النادي، ٢٠١٤، ص٣٩).

١٠. مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون الذي وافق عليه أصحاب المعالي والسعادة رؤساء الأجهزة الحكومية المعنية بحقوق الإنسان بدول مجلس التعاون في اجتماعهم الثامن بعد إجراءات التعديلات اللازمة عليها في ٢٠١٤/١٢/١٠م، (مكتب حقوق الإنسان، الأمانة العامة، مجلس التعاون لدول الخليج العربي)، ويتكون من (٤٥ مادة) وهو أحدث إعلان في هذا المجال وقد اعتمده الباحث كمعيار لبناء قائمة حقوق الإنسان لهذه الدراسة.

الإعلانات والمواثيق والاتفاقات الإسلامية لحقوق الإنسان:

١. مشروع الميثاق العربي لحقوق الإنسان المعد في إطار جامعة الدول العربية بناء على قرار مجلس الجامعة عام ١٩٧٠م، والصيغة الثانية عام ١٩٨٥م.

٢. إعلان حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام الصادر عن رابطة العالم الإسلامي ١٩٧٩م.

٣. مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام المقدم إلى مؤتمر القمة لمنظمة المؤتمر الإسلامي بالطائف ١٩٧٩م.

٤. البيان الإسلامي العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن المجلس الإسلامي الأوروبي في لندن ١٩٨٠م.

٥. البيان العالمي لحقوق الإنسان في الإسلام الصادر عن المجلس الإسلامي الأوروبي بلندن ١٩٨١م.

٦. مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام المقدم إلى المؤتمر الخامس لحقوق الإنسان في طهران ١٩٨٩م.

٧. مشروع وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام تم إجازته من قبل مجلس وزراء خارجية منظمة مؤتمر العالم الإسلامي بالقاهرة ١٩٩٠م، وهو ما يسمى بإعلان القاهرة ١٩٩٠م.

وهذه المرجعيات من إعلانات وبيانات ووثائق مبنية على نصوص الكتاب والسنة النبوية المطهرة بالإضافة إلى الحقوق التي تنادي بها المواثيق والإعلانات والبيانات والاتفاقات الدولية والتي لا تتعارض مع مبادئ الإسلام والشريعة.

مشروع تطوير التعليم الثانوي (نظام المقررات) :

تبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهوداً في تطوير التعليم بمراحله الثلاث، وتحرص على توفير التنوع في التعليم ؛ لتتيح لأبناء الوطن عدة خيارات في اختيار التعليم المناسب لهم.

ومن ضمن تلك الجهود تطوير الخطط الدراسية للتعليم العام؛ حيث برز المشروع الشامل للمناهج في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة، ومشروع العلوم والرياضيات لجميع مراحل التعليم الدراسية، ومشروع اللغة الإنجليزية، على مستوى المراحل التعليمية الثلاث، ومشروع التعليم الثانوي لنظام المقررات في المرحلة الثانوية كنظام تعليمي مستقل يوازي التعليم التقليدي.

فقد تم تطبيق مشروع التعليم الثانوي لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، كنوع آخر من التعليم، يوازي المرحلة الثانوية العامة للتعليم التقليدي، حيث صدر قرار لجنة التربية، في جلستها الخامسة بتاريخ ١٤٢٥/٢/٢٩هـ، برئاسة صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود رحمه الله بالموافقة على تطبيق برنامج التعليم الثانوي (نظام المقررات) بخطة الدراسة الجديدة (الشايع، ١٤٣٠هـ، ص٩٩).

وتهدف الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم آنذاك في المملكة العربية السعودية إلى أن تطبيق مشروع التعليم الثانوي لنظام المقررات في المرحلة الثانوية يجب أن يكون هذا النظام موازياً لنظام التعليم الثانوي التقليدي القائم حالياً، وليس بديلاً عنه. (مرجع سابق، ص ١٢٣).

وصدرت موافقة المقام السامي المبلغ لمقام وزارة التربية والتعليم آنذاك برقم ٧/م ب/٧٠١ وتاريخ ١٤٢٥/١٠/١١هـ بتطبيق برنامج التعليم الثانوي (نظام المقررات) بخطته الدراسية الجديدة لعدد من مدارس البنين والبنات في المناطق التعليمية التابعة للوزارة.

وفي عام (١٤٢٥هـ/١٤٢٦هـ) بدأ التطبيق الفعلي للخطة الدراسية الجديدة في عدد من المدارس الثانوية للبنين والبنات، في عدد من المناطق التعليمية، كمرحلة أولية لتطبيق المشروع (مرجع سابق، ص ١١١).

وتقوم فلسفة هذا النوع من التعليم على تحقيق أهداف التعليم المنبثقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مثل: العمل المنتج، والمساهمة في تنمية المجتمع، ومواكبة التقدم العلمي والثقافي العالمي، وتحقيق التنمية المستدامة. وبنيت مناهجه على أسس نظريات التعلم، وأن يركز التعليم على الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه، وفق النظرية البنائية؛ بحيث يبني بنيته المعرفية، ويولد المعرفة اعتماداً على خبراته الذاتية، ويدمجها في بنائه المعرفي بشكل ذي معنى. كما يركز النظام على التعلم القائم على نشاط المتعلم، وتوفير جميع البرامج، والفرص، والخبرات التعليمية، والأنشطة، والمناهج التي تشجع وتحقق الاستقلالية، والنمو الذاتي، والاكتشاف، والبحث، والتفكير في إطار من تكافؤ الفرص، وحرية الاختيار.(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ، ص٥).

تعليم حقوق الإنسان في المناهج ومقررات العلوم الشرعية:

غاية التعليم في المملكة العربية السعودية هو فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب والطالبة بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً، وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه.(سياسة

التعليم في المملكة العربية السعودية). وهذه الغاية هي المنطلق لتعليم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية السعودية ؛ حيث تؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على تعليم حقوق الإنسان من منظور الإسلام كدين رسمي تدين به الدولة وشعبها المسلم.

وقد اختارت وزارة التعليم أسلوب دمج تعليم مفاهيم ومبادئ وقيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة، وتعد مقررات العلوم الشرعية هي أقرب المقررات التي يتم من خلالها تعليم حقوق الإنسان.(الفهد، ٢٠٠٦ ، ٥٣).

ومقررات العلوم الشرعية لها دور بارز في تنمية حقوق الإنسان من خلال الوظائف التربوية التي تؤديها، فهي الوعاء الذي يحتوي مبادئ الإسلام عقيدة وشريعة ؛ والمصدر في تعليم جميع الحقوق ؛ وذلك من خلال ضرب الأمثلة وإبراز النماذج العملية التي يتم تدريسها في السيرة النبوية، كما أنها تنمي الجوانب الوجدانية لدى الطالب في تبني هذه الحقوق والالتزام بها وتمثلها سلوكاً عملياً في الواقع الذي يعيشه.(السعدان، ٢٠٠٦ ، ١٥٨).

المنظومة المفاهيمية لحقوق الإنسان وفق مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون:

تضمن مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون الذي وافق عليه أصحاب المعالي والسعادة رؤساء الأجهزة الحكومية المعنية بحقوق الإنسان بدول مجلس التعاون في اجتماعهم الثامن في ٢٠٠١٤/١٢/١٠م، (مكتب حقوق الإنسان، الأمانة العامة، مجلس التعاون لدول الخليج العربي)، من

(٤٥ مادة) وهي عبارة عن منظومة مفاهيمية لحقوق الإنسان يمكن تضمينها في مجال المناهج والمقررات الدراسية وهو أحدث إعلان في هذا المجال وقد اعتمده الباحث كمعيار لبناء قائمة حقوق الإنسان لهذه الدراسة، (انظر الملحق). إلا أن الباحث يرى التعديل في صياغة المادة رقم (١٤) من الإعلان فيما يخص الأسرة بأن تكون بهذا الأسلوب: الأسرة هي كيان المجتمع قوامها الزوج والزوجة حتى لا يتعارض مع مبادئ الإسلام الذي تدين به هذه المجتمعات الخليجية.

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصل الباحث إلى عدد محدود من الدراسات الأجنبية، والعربية، والخليجية، وسيتم تصنيف هذه الدراسات بناء على هذا التصنيف: الدراسات الأجنبية، والدراسات العربية، والدراسات الخليجية، والدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية، وسيتم عرض هذه الدراسات بترتيبها حسب تسلسل تاريخ النشر، كما التزم الباحث بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (٢٠٠٦م)، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات الأجنبية التي تناولت مجال حقوق الإنسان:

دراسة (Suare,2006):

بعنوان: (Creating global citizens: the emergence and development of human rights education) وتهدف إلى أن قضايا حقوق الإنسان ضرورة ومهمة في الأنظمة التربوية العالمية، وتكونت عينة

الدراسة من وثائق تاريخية خاصة بتدريس حقوق الإنسان على المستوى العالمي، في أمريكا اللاتينية والكاريبي، واستخدمت الدراسة التحليل الكمي والنوعي في جمع وتحليل البيانات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تعليم حقوق الإنسان يعد نموذجاً تعليمياً عالمياً. وأنها حركة عالمية منظمة ضمن منظمات وهيئات ودول، وتوصلت إلى ضرورة زيادة التعليم والتدريب على حقوق الإنسان في التعليم، وتعد هذه الدراسة باعثاً لقيام دراسات علمية في حقوق الإنسان في مجال التعليم وتدريب الطلاب على ممارسة تلك الحقوق.

ثانياً: الدراسات العربية التي تناولت مجال حقوق الإنسان:

دراسة (سلمان، وأبو عجوة، ٢٠٠٦):

قدم (سلمان، وأبو عجوة، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان: (حقوق الإنسان في مناهج التعليم الفلسطيني دراسة تحليلية لمناهج التربية المدنية الفلسطينية في المرحلة الأساسية العليا)، وهدفت إلى معرفة مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في مقررات التربية المدنية الفلسطينية من حيث أهداف المقرر ومحتواه، وتكونت عينة الدراسة من جميع مقررات التربية المدنية للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مصفوفة حقوق الإنسان التي وردت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بعد حذف المفاهيم المنافية لطبيعة المجتمع، والمقررات الدراسية كمعيار لاشتقاق المفاهيم، وأداةً للتحليل، ومن ثم طبق استمارة تحليل المحتوى القائمة على هذه المصفوفة بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة تناول هذه المقررات لمفاهيم حقوق الإنسان جاءت ممتازة وبدرجة عالية جداً، وحصل مفهوم الحرية على درجات عالية ضمن جميع المقررات، وركزت جميع المقررات على بث مفاهيم روح التسامح، والتعاون، والوحدة الوطنية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن كل منهما اعتمد على وثيقة صادرة من جهات رسمية عالمية أو خليجية تهتم بقضايا حقوق الإنسان من أجل اشتقاق مفاهيم حقوق الإنسان منها وتحويلها كأداة للتحليل في ضوئها، فهما تتفقان في المنهجية والمعيار.

دراسة (بني فارس، ٢٠١١):

جاءت الدراسة بعنوان: (القيم ذات الصلة بحقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن"دراسة تحليلية")، وهدفت إلى معرفة مدى تضمين قيم حقوق الإنسان في محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الوطنية والمدنية المقررة على طلبة الصف الثامن، والتاسع، والعاشر للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد قائمة بقيم حقوق الإنسان اللازم توافرها في كتب العينة اشتقها من مراجعة الأدب التربوي، والأبحاث، والدراسات، والدوريات والكتب، وطبقها كأداةٍ للتحليل بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال قيم حقوق الإنسان الثقافية جاء في المرتبة الأولى، ثم مجال الحقوق الاقتصادية، فمجال الحقوق المدنية، وبعدها مجال الحقوق الاجتماعية، وأخيراً مجال الحقوق السياسية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتختلف في كونها تناولت قيم حقوق الإنسان، بينما الدراسة الحالية تناولت مفاهيم حقوق الإنسان.

دراسة (خيري، ٢٠١٣):

جاءت الدراسة بعنوان: (فاعلية مقرر مقترح في حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية وأثره على تنمية واكتساب المفاهيم والقضايا المرتبطة بحقوق الإنسان)، وهدفت إلى بناء مقرر في حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية، وقياس أثره على تنمية واكتساب الطلاب لمفاهيم وقضايا حقوق الإنسان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي التجاري بمصر، واستخدمت المنهج (شبه) التجريبي، وتم تطبيق الاختبار القبلي، والبعدي كأداة للتحليل بعد تحكيمها.

وتوصلت الدراسة إلى أن المفاهيم المتعلقة بالمنظمات الدولية المتخصصة في مجال حماية حقوق الإنسان جاءت بنسبة (٩٧.٧٧٪) من حيث الأهمية، ثم المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان وأنواع حقوق الإنسان وواجباته بنسبة (٩٧٪)، بينما المفاهيم المتعلقة بالمواطنة والحقوق المدنية، ومفاهيم الحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية جاءت بنسبة

(١٠٠٪) من حيث الأهمية. كما أن نتائج الدراسة التجريبية جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وأن المقرر المقترح كان له أثر على تنمية واكتساب الطلاب لمفاهيم وقضايا حقوق الإنسان، إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسة الحالية في كونها دراسة شبه تجريبية، بينما الدراسة الحالية طبقت المنهج التحليلي (تحليل محتوى)، وتتفقان في موضوع الدراسة، والمرحلة الدراسية.

ثالثاً: الدراسات الخليجية التي تناولت مجال حقوق الإنسان:

دراسة (البو سعيدي، ٢٠٠٦):

بعنوان: (التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان: دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عنان)، وهدفت إلى الكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان في مضامين كتب اللغة العربية في الحلقتين الأولى والثانية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما تكونت عينة الدراسة من (١٤) كتاباً، للعام الدراسي(٢٠٠٣/٢٠٠٤م). وتم تطبيق قائمة بالمفاهيم كأداة لتحليل المحتوى بعد تحكيمها.

وأظهرت النتائج وجود تغطية كبيرة لمفاهيم حقوق الإنسان في كتب العينة، وأن هذه الكتب ركزت كثيراً على مفاهيم الحفاظ على التراث الثقافي والهوية الوطنية، والحق في الاجتماع والتعاون، والحق في احترام الآخر، والحق في بيئة نظيفة غير ملوثة، والحق في التربية والتعليم، كما أن طريقة

عرض هذه المفاهيم لم تكن منظمة ومتناسبة مع المستوى العمري والمعرفي للطلاب.

وهذه الدراسة تتشابه تماماً مع الدراسة الحالية في الهدف والمنهجية وتختلف في العينة والمرحلة الدراسية.

دراسة (المحبوب، ٢٠٠٩):

قدم (المحبوب، ٢٠٠٩) دراسة بعنوان: (تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة)، وهدفت إلى معرفة مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى كتب اللغة العربية، وما مدى توافرها في هذه الكتب. وتكونت عينة الدراسة من كتب مادة اللغة العربية للصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر بدولة الكويت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق قائمة تم بناؤها من مفاهيم حقوق الإنسان كأداة للتحليل، بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك قصوراً في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان على مستوى كتب العينة بمختلف محاورها، وعزا سبب هذا القصور أن هذه الكتب ركزت على المادة العلمية، ولم تخضع للتطوير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في الهدف والمنهجية والمرحلة الدراسية وتختلف في العينة.

دراسة (الأشول، ٢٠١٠):

جاءت الدراسة بعنوان: (مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية)، وهدفت إلى معرفة مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مناهج التاريخ، وتكونت عينة الدراسة من كتب مادة التاريخ للصفوف الأول الثانوي، والثاني الثانوي الأدبي، والثالث الثانوي الأدبي، للعام الدراسي (٢٠٠٩م)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق قائمة تم بناؤها من مفاهيم حقوق الإنسان كأداة للتحليل، بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في كتب التاريخ جاءت صريحة بنسبة (٥٠,٦)، وغير صريحة بنسبة (٤٩,٦)، كما أن مفاهيم حقوق الإنسان المضمنة في محتوى كتاب التاريخ للصف الثاني جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٦٢,٩)، وتلاه في الرتبة كتب الصف الثالث الثانوي بنسبة (٥٠٪)، وأخيراً كتب الصف الأول الثانوي بنسبة (٣٠٪).

وهذه الدراسة تتشابه مع الدراسة الحالية في الهدف والمنهجية والمرحلة الدراسية وتختلف في العينة وبلد التجربة.

رابعاً: الدراسات التي تناولت مجال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية:

ويمكن تقسيمها إلى قسمين، هما:

أ- دراسات تناولت مجال حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية:

دراسة (السعدان، ٢٠٠٦):

جاءت الدراسة بعنوان: (حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية)، وهدفت إلى معرفة مدى وعي معلمي العلوم الشرعية بأهمية تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية، ومعرفة مدى توافر هذه المبادئ في تلك المقررات. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) معلماً في مدينة الرياض تم اختيارهم عشوائياً، وجميع كتب العلوم الشرعية المقررة في المرحلة الثانوية في الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوية وهي كتب التوحيد والفقه والحديث والتفسير. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم الشرعية يدركون أهمية مبادئ حقوق الإنسان وضرورة العناية بها، وتعليمها من خلال مقررات العلوم الشرعية. وأن نسبة تكرار هذه المبادئ في مقررات العلوم الشرعية بلغت (٥٠٢) مرة، وأنها تتضمن ما لا يقل عن (٢٣) مبدأ من مبادئ حقوق الإنسان.

دراسة الصبيح، وزملائه (١٤٢٩هـ):

وهي بعنوان(حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها). وهدفت إلى معرفة مدى ما تتضمنه الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام للبنين والبنات من مفاهيم لحقوق الإنسان في الإسلام، وتقديم تصور مقترح لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام للبنين والبنات. وقد طُبقت هذه الدراسة على جميع الكتب التي يدرسها

الطلاب والطالبات في التعليم العام، لجميع المراحل الدراسية في مقررات العلوم الشرعية، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، والمكتبة والبحث، واللغة الإنجليزية، وعددها (١٨٩) كتاباً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وصمم لذلك دليلاً لتحليل المفاهيم في حقوق الإنسان، احتوى على (٣٣) مفهوماً، كأداة لتحليل المحتوى.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع الحقوق وردت في الكتب (٢٥٥٩) مرة متوافقة مع التصور الإسلامي ما عدا مرة واحدة. وأن أكثر ورود هذه الحقوق كان في المرحلة الثانوية، ثم المتوسطة، ثم الابتدائية، كما أن ورودها في اللغة العربية أكثر من غيرها، بينما ورودها مستقلة وفرعية كان في العلوم الشرعية. ووجدت الدراسة قصوراً في تناول بعض الحقوق، وهي: حق التعبير عن الرأي، وحق المشاركة السياسية، وحق السفر والتنقل، وحق الجنسية والمواطنة. كما توصلت الدراسة ضرورة مراعاة التوازن في تدريس مفاهيم حقوق الإنسان، وقدمت تصوراً مقترحاً لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان في التعليم، وذلك بتضمين هذه المفاهيم في المقررات الدراسية من غير تخصيص مقرر مستقل لها.

دراسة (البدر، ٢٠٠٩):

بعنوان: (استنباط القيم المؤيدة لحقوق الإنسان في محتوى العلوم الشرعية)، وهدفت إلى معرفة مدى تضمين قيم حقوق الإنسان في كتب العلوم الشرعية، للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب العلوم الشرعية المقررة في الصف

الأول المتوسط. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيق استبانة، كأداة لتحليل المحتوى بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الحقوق تكراراً هي الحقوق السياسية والمدنية ، وأقلها الحقوق الاقتصادية والأسرية، وأن حق المعتقد والدين والعبادة هي أكثرها على الإطلاق وروداً في جميع الكتب، بينما هناك حقوق لم ترد في محتوى تلك الكتب، وهي: حق التعبير عن الرأي، وحق الأهلية الشخصية القانونية، والمشاركة السياسية، والمساواة، والانتفاع بالثروات الطبيعية، وحق الزواج، والطفولة والأمومة، وحق الخصوصية الشخصية، وحق التنقل والسفر.

دراسة (الفهيد، ٢٠١٢):

قدم (الفهيد، ٢٠١٢) دراسة بعنوان: (درجة إسهام منهج الحديث في تعزيز قيم حقوق الإنسان لدى طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية)، وهدفت إلى معرفة قيم حقوق الإنسان اللازم توافرها في منهج الحديث، ودرجة توافرها في الكتاب، ونسبة اختلاف توزيع القيم وفقاً لمتغير المحتوى، كما هدفت إلى معرفة درجة إسهام معلم الحديث في تعزيز هذه القيم لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) عضو هيئة تدريس بالجامعة و (١٠٥) مشرفاً تربوياً و (٤٥) معلماً في المنطقة الشرقية، وعدد(٢) كتاباً من كتب الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي، والارتباطي، والتحليلي)، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع قيم حقوق الإنسان مهمة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وطبيعة العمل حول بعض القيم. كما توصلت أيضاً إلى عدم التوازن في توزيع هذه القيم في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم في كلا الكتابين، كما بينت الدراسة أن درجة إسهام معلمي الحديث في تعزيز قيم حقوق الإنسان جاءت بدرجة متوسطة.

جميع تلك الدراسات آنفة الذكر تناولت مقررات العلوم الشرعية وبحثت مفاهيم حقوق الإنسان من أوجه مختلفة وتختلف عن الدراسة الحالية في الهدف وعينة الدراسة ونوع التعليم؛ حيث إن الدراسة الحالية تناولت التعليم بنظام المقررات.

كما أن دراسة الصبيح، وزملائه (١٤٢٩هـ) تختلف عن الدراسة الحالية من حيث المقررات التي أجريت عليها هذه الدراسة حيث تناولت مقررات التعليم العام آنذاك، ولم تتناول مقررات المرحلة الثانوية لنظام المقررات، والمتأمل للمقررات التي تم تطبيق دراسة الصبيح وزملائه (١٤٢٩هـ) عليها يتضح له أنه تم تغييرها وتطويرها بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة.

ب- دراسات تناولت مجال حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية: دراسة (الشربيني، ٢٠٠٩):

جاءت الدراسة بعنوان: (حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة

العربية السعودية)، وهدفت إلى معرفة حقوق الإنسان المتضمنة كتب اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب اللغة العربية بفروعها المقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات وعددها (٤) كتب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم قائمة بحقوق الإنسان، كأداة للتحليل، بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن حقوق الإنسان المتضمنة جاءت متفاوتة في درجة توافرها في الكتب الأربعة، وأن أهم الحقوق التي تضمنتها هذه الكتب هي: حق التعليم، والعمل، وممارسة الشعائر الدينية، والزواج، والعيش في مستوى كافٍ، بينما لم تتضمن الحقوق المتعلقة بحرية التعبير والفكر، والتنقل، والملكية الخاصة، وحق الراحة، والتقاضي العلني النزيه.

دراسة (أحمد، وأبو النادي، ٢٠١٤):

قدم (أحمد، وأبو النادي، ٢٠١٤) دراسة بعنوان: (تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة لها)، وهدفت إلى تحديد مدى مراعاة كتب اللغة العربية لمبادئ حقوق الإنسان، ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة الثانوية لها. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس تعليم حائل، و عينة عشوائية من كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية للعام (٢٠١٢/٢٠١٣م)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيق قائمة بمبادئ حقوق الإنسان في ضوء ما ورد

في ضوء القائمة الواردة في الاجتماع التنسيقي الذي عقد في عمان (١٩٩٦م) والتي صادقت عليها الدول العربية، كأداة لجمع المعلومات بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع الكتب تناولت هذه الحقوق بدرجات متفاوتة، وكان من أهم الحقوق التي جاءت في المرتبة الأولى هو حق حرية المعتقد، وممارسة الشعائر الدينية، بينما حق اللجوء جاء في المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى أن مناهج اللغة العربية نجحت في تمثل ما يقارب ثلثي الطلبة من طلاب مدينة حائل لهذه الحقوق.

وهاتان الدراستان تناولتا مقررات اللغة العربية وبحثتا مفاهيم حقوق الإنسان، وتختلفان عن الدراسة الحالية في عينة الدراسة ونوع التعليم؛ حيث إن الدراسة الحالية تناولت التعليم بنظام المقررات، وتتفق مع دراسة (أحمد، وأبو النادي، ٢٠٠٤) في أن كل منهما اعتمد على إعلان رسمي من جهة تهتم بقضايا حقوق الإنسان كمعيار لاشتقاق مفاهيم حقوق الإنسان في ضوئها وتطبيقها كأداة لجمع المعلومات.

ت- دراسات تناولت مجال حقوق الإنسان في مقررات العلوم الإجتماعية:

دراسة (الفهد، ٢٠٠٦):

قدم (الفهد، ٢٠٠٦) دراسة بعنوان: (وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في تضمين مبادئ حقوق الإنسان في مناهج الاجتماعيات للمرحة المتوسطة في المملكة العربية السعودية)، وهدفت إلى تحديد مبادئ حقوق الإنسان في الإسلام المنصوص عليها في إعلان القاهرة الممكن تعليمها ضمن

مناهج الاجتماعيات، ومعرفة مستوى تضمنها في الكتب الدراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة الطلابية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من المشرفين التربويين، والمعلمين في كلٍ من الرياض وجدة والشرقية وعسير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة لجمع المعلومات وتحليلها بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الحقوق مضمنة في تلك الكتب وتمثل ما لا يقل عن (٧٥٪) وتمثل جوانب قوة في المناهج من حيث المحتوى وطرق التدريس والأنشطة، بينما هناك ما لا يقل عن (٥٠٪) من الحقوق غير المضمنة وتمثل جوانب ضعف في تلك الكتب.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الفهد، ٢٠٠٦) في اختيار وثيقة رسمية تهتم بقضايا حقوق الإنسان واعتمادها كمعيار يتم تحليل الكتب في ضوئها، وتختلف في المرحلة ونوع التعليم.

دراسة (موسى، ٢٠٠٩):

جاءت الدراسة بعنوان: (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)، وهدفت إلى معرفة واقع حقوق الإنسان في مناهج الدراسات الاجتماعية، ومعرفة اتجاهات الطلاب نحوها، في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس العربية الإسلامية الأهلية في الرياض للعام ١٤٢٩/١٤٣٠)

وعـددهم (٥٥) طالبـاً، واسـتخدم الباحـث المـنهج الوصـفي المسحي، وتم تصميم استبانة كأداة لجمع المعلومات، بعد تحكيمها.

وقد توصلت الدراسة إلى قلة اهتمام إدارة التعليم بتفعيل برنامج حقوق الإنسان والعناية به ومتابعته. وأثبتت بأن (٧١٪) من الطلاب يقرون بضعف مناهج الدراسات الاجتماعية وقصورها في توعيتهم بحقوقهم وواجباتهم، وعدم اهتمام المدرسة بتوضيح حقوق الإنسان لهم، وعدم توافر المعلومات الكافية لديهم، ولدى المعلمين عن حقوق الإنسان، ووجود نقص في دافعية الطلاب نحو تعلم حقوق الإنسان، وأن المناهج الدراسية تعاني من قصور في الأنشطة والتدريب للطلاب على ممارسة حقوق الإنسان.

وهـذه الدراسـة مسحية وصـفية في مجـال حقـوق الإنـسان وتختلـف عـن الدراسة الحالية في العينة.

دراسة (الجهني، ٢٠١٥):

جاءت الدراسة بعنوان: (فاعلية وحدة مقترحة في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان في المواد الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة واتجاههم نحوها)، وهـدفت إلى معرفـة فاعليـة الوحـدة المقترحـة في تنميـة حقـوق الإنـسان لـدى الطـلاب، ومعرفـة اتجاهـاتهم نحوهـا. وتكونـت عينـة الدراسة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، وكتـاب التربيـة الوطنيـة للـصف الثـاني الثـانوي. واسـتخدم الباحـث المـنهج الوصـفي (التحليلـي) لتحليـل المحتـوى، والمـنهج الوصـفي (شـبه) التجـريبي لقياس فاعلية الوحـدة المقترحـة. وتم تطبيـق قائمـة بمفـاهيم حقـوق الإنـسان،

كأداة لتحليل المحتوى بعد تحكيمها، والاختبار القبلي والبعدي كأدة لقياس فاعلية الوحدة المقترحة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مفاهيم حقوق الإنسان ليست ممثلة بدرجة كافية وعمق مناسب في منهج التربية الوطنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى فاعلية الوحدة المقترحة ومقياس الاتجاه، وأن حجم التأثير كان كبيراً حيث بلغ (١.٧٩). إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسة الحالية في كونها دراسة شبه تجريبية، بينما الدراسة الحالية طبقت المنهج التحليلي (تحليل محتوى)، وتتفقان في موضوع الدراسة، والمرحلة الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي (تحليل محتوى)، باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف الدراسة؛ إذ تمكن الباحث بواسطته وصف الظاهرة المدروسة، وصفاً موضوعياً، منظماً، وكمياً (أبو علام، ١٤٢٨هـ، ص٤٥٨). وذلك عن طريق الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة، سواءً كان موضوعاً، أو كلمةً، أو مفردةً (العساف، ١٤٠٨هـ، ص٢٣٥). أو جملة، أو شبه جملة، أو نصاً شرعياً من القرآن الكريم، أو السنة النبوية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كامل مقرر الحديث في المرحلة الثانوية لنظام المقررات، والتي يتم تدريسه ضمن مقررات البرنامج المشترك، والتي يرمز له بالرمز: (حديث١) المطبوع للعام الدراسي (١٤٣٤/١٤٣٥هـ)، والذي

يتم تدريسه في مدارس التعليم العام، في المرحلة الثانوية لنظام المقررات، التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد اشتمل البحث على دراسة كامل مجتمع البحث ولم نحتاج إلى دراسة عينة عشوائية وهذا يعد من أقوى الدراسات العلمية حيث يتم من خلاله تحليل كل مجتمع الدراسة ؛ فالهدف الأساسي من الدراسة هو تحليل مجتمع البحث يالكامل حتى يمكن تعميم النتائج(أبو علام، ١٦٣، ٢٠٠٧)، ويمكن توضيح خصائص مجتمع الدراسة من خلال الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١)

خصائص مجتمع الدراسة: كتاب مقرر الحديث (حديث١)

النظام	المرحلة	الكتاب	الرمز	الطبعة	الصف	عدد الصفحات	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الموضوعات
المقررات	الثانوية	الحديث	حديث١	١٤٣٤/١٤٣٥هـ	البرنامج المشترك	٢٦٣	٣	٥٣	٥٣

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

أولاً: قائمة رصد مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، والمؤلفة من (٩٤) مفهوماً.

ثانياً: تصميم أداة تحليل المحتوى والتي تسمى ببطاقة تحليل المحتوى، وهي نفس قائمة رصد مفاهيم حقوق الإنسان اللازم توافرها في مقررات العلوم الشرعية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية، والتي تم اشتقاقها من مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون لدول الخليج، وتم استخدامها لأغراض تحليل محتوى كتاب الحديث.

إجراءات تطبيق الدراسة:

أولاً: تشخيص الواقع واستجلاء الأمثل في الأطر النظرية:

قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية، وفقاً للخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدب التربوي، والبحوث العلمية، والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم حقوق الإنسان بصفة عامة في مقررات دراسية مختلفة.

٢. استقراء نظام المقررات للمرحلة الثانوية، وأهدافه، وسياساته، ومقرراته المطبق في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، ومراجعة السياسة العليا للتعليم في المملكة العربية السعودية؛ لمعرفة ماله علاقة بمفاهيم حقوق الإنسان التي تم تناولها في مختلف المقررات الدراسية أو في السياسة العليا للتعليم، ولم يجد الباحث أي مقرر دراسي في نظام المقررات تناول مفاهيم حقوق الإنسان كمادة مستقلة، وإنما وجد موضوعاً في مقرر الحديث بعنوان حقوق الإنسان.

٣. اعتمد الباحث القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وكذلك فلسفة المجتمع السعودي بكل مؤسساته الاجتماعية كمرجع ومحك لبناء مفاهيم حقوق الإنسان وانتقائها؛ حتى لا تختلط مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في مقررات العلوم الشرعية بالمفاهيم الواردة في مقررات التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية.

٤. اعتمد الباحث وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، المتفق عليها في اجتماعهم الثامن، الصادرة من مكتب حقوق الإنسان في الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي؛ كمعيار لقياس مدى توافر هذه المفاهيم في عينة الدراسة، ويتكون هذا المشروع من (٤٧) مادة تم الاتفاق عليها بين الدول الأعضاء.

٥. قام الباحث باشتقاق قائمة مفاهيم حقوق الإنسان من مواد مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون لدول الخليج؛ لتكون أداة للتحليل (الاستبانة) حيث تم التوصل إلى (٩٦) مفهوماً.

٦. تم تحكيم الاستبانة (قائمة مفاهيم حقوق الإنسان) في صورتها الأولية.

٧. تم التوصل بعد تحكيم الاستبانة إلى استبعاد مفهومين رقم (٩٣، ٩٦) لوجود علاقة لها بالمادتين رقمي (٤٤، ٤٧) وهاتان المادتان من وثيقة المشروع ما هما إلا إجراءات وآليات قانونية يلتزم بها الدول الأعضاء في تنفيذ الوثيقة على مستوى الدولة، فأصبح عدد مواد الوثيقة (٤٥) مادة بدلاً من (٤٧) مادة وعدد المفاهيم (٩٤) مفهوماً بدلاً من (٩٦) مفهوماً.

٨. قام الباحث باعتماد مفاهيم حقوق الإنسان التي تم اشتقاقها ومن ثم تحكيمها ومن ثم تحويلها إلى فئات التحليل وهو ما تم تسميته ببطاقة تحليل المحتوى.

٩. ومن ثم تم تحليل محتوى مقرر الحديث في ضوء هذه البطاقة (بطاقة تحليل المحتوى).

ثانياً: تحكيم الاستبانة:

لغرض التحقق من صدق محتوى قائمة مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، قام الباحث بعرض هذه القائمة في صورتها الأولية، المكونة من (٩٦) مفهوماً على مجموعة من المحكمين من أجل تحكيم الاستبانة والتأكد من صدقها. وذلك بهدف تحكيم القائمة وضبطها من حيث الآتي:

- مدى وضوح العبارة.
- مدى انتماء العبارة للمادة كما هي في مشروع إعلان حقوق الإنسان.
- مدى مناسبة توافر المفهوم في محتوى المقرر الدراسي للمرحلة الثانوية.
- تعديل ما يراه المحكمين من تعديل أو اقتراح البديل

وبعد ذلك، تم جمع الاستبانة وقراءتها والأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم التحسينية ومقترحاتهم التطويرية، إلا أن أغلب المحكمين اتفقوا على حذف المادتين رقمي (٤٤) و(٤٧) وما ترتب عليها من المفهومين

رقمي (٩٣) و (٩٦) لعلاقتهما بالإجراءات التنفيذية لوثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان. ومن ثم تمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

ثالثاً: تحليل المحتوى:

تم تطبيق المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) من أجل تحليل محتوى كتاب الحديث في ضوء أداة التحليل المحكمة؛ للكشف عن المفاهيم المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، بناءً على الخطوات الآتية:

١. تحويل قائمة المفاهيم الوطنية اللازم تضمينها في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات إلى أداةٍ لتحليل محتوى كتاب الحديث بعد التأكد من ثبات أداة التحليل.

٢. تصميم بطاقة لتحليل محتوى كتاب الحديث؛ من أجل جمع المعلومات.

٣. تحديد محتوى كتاب الحديث المراد تحليله، كما هو موضح في حدود الدراسة.

٤. الالتزام بالتعريف الإجرائي لمفاهيم حقوق الإنسان أثناء إجراء عملية تحليل المحتوى، كما هو موضح في مصطلحات الدراسة.

٥. اعتماد وحدة التحليل: وهي دلالة المضمون للفكرة، التي قد ترد في كلمة، أو مصطلح، أو فقرة، أو عبارة، أو جملة، أو شبه جملة، أو نص شرعي.

٦. اعتماد فئات التحليل، وهي مفاهيم حقوق الإنسان.

٧. قراءة الباحث للمحتوى قراءة فاحصة، ومتأنية، ودقيقة؛ من أجل استنباط مفاهيم حقوق الإنسان.

٨. رصد مفاهيم حقوق الإنسان التي يتضمنها المحتوى في كتاب الحديث، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مفهوم يظهر أثناء عملية التحليل.

٩. توزيع المفاهيم التي تظهر أثناء عملية التحليل على فئات التحليل المعتمدة، بناءً على تصميم بطاقة تحليل المحتوى لمفاهيم حقوق الإنسان.

١٠. تفريغ المفاهيم المتضمنة في محتوى كتاب الحديث في بطاقة تحليل المحتوى للمفاهيم.

١١. قيام الباحث بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامة التحليل وصحته.

١٢. حساب التكرارات والنسب المئوية والرتب للمفاهيم المتضمنة في محتوى كتاب الحديث.

١٣. وأخيراً قياس ثبات عملية تحليل المحتوى لكتاب الحديث، وذلك بتطبيق معادلة هولستي لحساب الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني، وفق الخطوة الآتية:

رابعاً: ثبات عملية التحليل:

ولقياس ثبات عملية التحليل قام الباحث بإجراء التحليل بنفسه مرتين، وبفاصل زمني مقداره أسبوع، وتم تطبيق ذلك على كتاب الحديث. كما أن الباحث قام بمراجعة التحليل الأول للتأكد من سلامة التحليل، ومن ثم قام

بإجراء التحليل الثاني كما تم بيانه آنفاً، ولتحديد معامل الثبات تم تطبيق معادلة هولستي:

وهي تساوي = معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني.

$$\text{معادلة هولستي} = \frac{\text{٢} \times \text{ن}}{\text{ح١+ح٢}} \times \text{١٠٠}$$

حيث إن:

ن: عدد المفاهيم المتفق عليها.

ح١: عدد المفاهيم في التحليل الأول.

ح٢: عدد المفاهيم في التحليل الثاني.

وبعد مرور أسبوع من إجراء التحليل الأول، قام الباحث بإعادة تحليل محتوى كتاب الحديث مرة أخرى، ففي حين بلغ عدد المفاهيم في التحليل الأول (١٤٦) مفهوماً، بلغ عدد المفاهيم في التحليل الثاني (١٥٨) مفهوماً بفارق (١٢) مفهوماً، حيث اتفق التحليلان على (١٤٦) مفهوماً.

ولحساب معامل الثبات في التحليل قام الباحث بتطبيق معادلة هولستي السابقة، فتبين أن نسبة ثبات تحليل المحتوى بلغت (٩٦.٠٥٪)، وهي نسبة عالية تدل على درجة ثبات مرتفعة، مما يؤكد اتساق النتائج بين التحليلين.

$$\text{معامل الثبات (هولستي)} = \frac{\text{١٤٦} \times \text{٢}}{\text{١٥٨+١٤٦}} \times \text{١٠٠} = \text{٩٦.٠٥٪}$$

أسلوب تحليل البيانات :

استخدم الباحث في دراسته الحالية الأساليب الإحصائية الآتية :

١. التكرارات : حيث تم حساب مجموع تكرارات كل مفهوم من مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في محتوى كتاب الحديث .

٢. النسب المئوية : حيث تم حساب النسبة المئوية لتكرارات كل مفهوم من المفاهيم في محتوى كتاب الحديث.

٣. معادلة هولستي (Holsti) : لحساب معامل الثبات لتحليل المحتوى من قبل الباحث نفسه في مرتي التحليل.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

ما مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد اعتمد الباحث وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، المتفق عليها بين الدول الأعضاء في اجتماعهم الثامن، الصادرة من مكتب حقوق الإنسان في الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي ؛ لاستنباط مفاهيم حقوق الإنسان في ضوء ذلك ؛ كما تم توضيحه في حدود الدراسة وإجراءاتها، وتوصل الباحث إلى المفاهيم اللازم تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات، وعددها (٩٤) مفهوماً، يمكن تضمينها في محتوى جميع مقررات العلوم الشرعية، وهي كما في الجدول رقم (٢) :

جدول رقم (٢)

مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في مقرر الحديث

م	مفاهيم حقوق الإنسان المستنبطة في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون	م	مفاهيم حقوق الإنسان المستنبطة في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون
١	الحياة حق لكل إنسان.	٢٤	الشخصية القانونية حق لكل إنسان.
٢	يجب حماية الإنسان من كل اعتداء عليه.	٢٥	الجنسية حق لكل إنسان.
٣	لا يجوز إزهاق نفس بغير حق.	٢٦	لا يجوز إسقاط الجنسية أو سحبها إلا في حدود النظام (القانون).
٤	إكرام الميت وحماية جثمانه ومدفنه واجب.	٢٧	الأسرة هي كيان المجتمع قوامها الرجل والمرأة
٥	الناس متساوون في الكرامة الإنسانية.	٢٨	الدين يحمي كيان الأسرة ويقوي أواصرها
٦	الناس متساوون في الحقوق.	٢٩	الدين يحمي الأمومة والطفولة وأفراد الأسرة من جميع أشكال الإساءة والعنف الأسري.
٧	الناس متساوون في الحريات.	٣٠	الدولة والمجتمع تتكفل بحماية الأسرة والأمومة والطفولة وأفراد الأسرة من جميع أشكال الإساءة والعنف الأسري.
٨	الناس سواسية أمام النظام (القانون).	٣١	الزواج وتأسيس الأسرة حق للرجل والمرأة.
٩	لا تمييز بين الناس أمام النظام (القانون) بسبب الأصل أو الجنس أو اللغة أو اللون أو بأي شكل من أشكال التمييز الأخرى.	٣٢	ينعقد الزواج برضا الطرفين دون إكراه.
١٠	حظر الاسترقاق والاستعباد والسُخرة وبخاصة ما يقع منها على النساء والأطفال.	٣٣	الحياة الخاصة مصونة لكل إنسان.

١١	حظر الاتجار بالبشر بكافة صوره وأشكاله وبخاصة ما يقع منها على النساء والأطفال.	٣٤	لا يجوز التعدي على حياة الإنسان الخاصة وأسرته ومسكنه ومراسلاته واتصالاته.
١٢	حضر الاتجار بالأعضاء البشرية.	٣٥	يحق لكل إنسان طلب حماية حياته الخاصة وأسرته ومسكنه ومراسلاته واتصالاته.
١٣	لا يجوز إجراء أي تجربة طبية أو علمية على أي إنسان دون رضاه الحر وإدراكه الكامل للمضاعفات التي قد تنجم عنها.	٣٦	لكل إنسان حق العيش في مستوى معيشي كريم.
١٤	لا يجوز استغلال أعضاء أي إنسان دون رضاه الحر وإدراكه الكامل للمضاعفات التي قد تنجم عنها.	٣٧	أن تعمل الدولة على توفير حق العيش بحياة كريمة وفق إمكاناتها المتاحة.
١٥	حرية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية حق لكل إنسان وفقاً للنظام (القانون) وبما لا يخل بالنظام العام والآداب العامة.	٣٨	لكل طفل الحق في البقاء والنماء والحماية والرعاية في جو عائلي يتربى فيه على روح السلم والكرامة والحرية والمساواة والإخاء.
١٦	احترام الأديان السماوية وعدم ازدرائها أو التطاول على أنبيائها أو رموزها.	٣٩	لكل طفل حق الحماية من أي أنواع الاستغلال الاقتصادي.
١٧	احترام التنوع الثقافي للأمم الأخرى.	٤٠	لكل طفل حق الحماية من أي عمل يمثل خطراً عليه أو يعيقه عن التعليم أو يكون مضراً بصحته أو نموه النمو الشامل المتكامل بدنياً أو عقلياً أو اجتماعياً....الخ
١٨	نشر مبادئ الخير والمحبة والإخاء والتسامح .	٤١	حق لكل إنسان العيش في بيئة نظيفة خالية من التلوث.
١٩	نبذ جميع مشاعر الكراهية والبغضاء والتطرف.	٤٢	حماية البيئة النظيفة والمحافظة عليها حق لكل إنسان على الدولة والمجتمع.
٢٠	حرية الرأي والتعبير حق لكل إنسان.	٤٣	الرعاية الصحية والحصول عليها حق لكل إنسان يجب على الدولة والمجتمع المدني تأمينها له.

٢١	ممارسة حرية الرأي والتعبير عنه مكفول بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية والنظام العام والأنظمة (القوانين) المنظمة لذلك.	٤٤	الرعاية الشاملة حق لذوي الإعاقة والعمل على تأهيلهم ودمجهم في المجتمع.
٢٢	حرية التنقل والإقامة والمغادرة حق لكل إنسان وفقاً للنظام (القانون).	٤٥	التربية والتعليم حق لكل إنسان بما يحقق نموه الكامل لشخصيته وتعزيز كرامته.
٢٣	لا يجوز إبعاد المواطن عن بلده أو منعه من الدخول إليه.	٤٦	ضمان إلزامية التعليم الأولي ومجانيته.
٤٧	حق إتاحة التعليم العالي والفني المناسب للإنسان.	٧١	حق استقلالية القضاء الكاملة.
٤٨	حق الأولياء ومتعهدي الرعاية في اختيار نوع التعليم المناسب لأبنائهم.	٧٢	العقوبة شخصية ولا جريمة ولا عقوبة إلا بناءً على نص.
٤٩	العمل حق لكل إنسان قادر عليه.	٧٣	لا عقوبة على الأفعال السابقة على العمل بالنص.
٥٠	حق حرية اختيار نوع العمل المناسب للإنسان وفق مقتضيات الكرامة والمصلحة العامة.	٧٤	ينتفع المتهم بالنص الأصلح له.
٥١	ضمان عدالة شروط العمل وحقوق العمال وأصحاب العمل.	٧٥	لا يجوز القبض على أي إنسان أو تقييد حريته أو حبسه تعسفاً.
٥٢	حق حماية ورعاية كبار السن والعجزة.	٧٦	حق الإنسان في المعاملة الإنسانية أثناء التحفظ عليه.
٥٣	الضمان الاجتماعي والتأمينات الاجتماعية حق لكل مواطن وفقاً للنظام (القانون).	٧٧	الفصل بين المتهمين والمدانين مكانياً ومعاملتهم معاملة تتفق مع وضعهم.
٥٤	توفير الحماية والرعاية لكبار السن والعجزة.	٧٨	المتهم بريء حتى تثبت إدانته.

٥٥	حق الملكية الخاصة للفرد.	٧٩	حق المتهم أن يخضع لمحاكمة عادلة تتوافر فيها كافة الضمانات القانونية الكفيلة بالدفاع عنه.
٥٦	لا يمنع أحد من التصرف في ملكه إلا في حدود النظام (القانون).	٨٠	يُحظر التعذيب بدنياً أو نفسياً أو المعاملة القاسية أو المُهينة أو الحاطّة بالكرامة الإنسانية.
٥٧	عدم نزع ملكية الإنسان لملكه إلا بسبب المنفعة العامة مقابل تعويض عادل.	٨١	حق معاملة المحكوم عليهم بعقوبات سالبة للحرية معاملة إنسانية تحترم فيها كرامتهم وتراعى فيها المعايير الدولية الخاصة بالمؤسسات الإصلاحية والعقابية.
٥٨	التمتع بالممتلكات والثروات الوطنية حق لكل مواطن.	٨٢	لا يجوز حبس إنسان ثبت قضائياً إعساره عن الوفاء بدين ناتج عن التزام تعاقدي.
٥٩	الاستفادة من الخدمات العامة حق لكل إنسان وفق النظام (القانون).	٨٣	تحمل الأعباء الناجمة عن الكوارث والحالات الطارئة العامة مسؤولية مشتركة على الدولة والمجتمع.
٦٠	حق المشاركة في الحياة الثقافية لكل إنسان.	٨٤	الإرهاب انتهاك لحقوق الإنسان.
٦١	حق التمتع بفوائد التقدم العلمي والتقني لكل إنسان.	٨٥	مكافحة الإرهاب والقضاء عليه بما لا يتعارض مع احترام حقوق الإنسان.
٦٢	حق الإنسان في الاستفادة من الحقوق المعنوية والمادية لإنتاجه الأدبي أو العلمي أو الفني.	٨٦	في النزاعات المسلحة تُضمن حقوق كبار السن والعجزة والمرضى وذوي الإعاقة والنساء والأطفال والأسرى والمدنيين.
٦٣	حق المشاركة السياسية لكل مواطن.	٨٧	الحصول على ملجأ آمن في دولة أخرى حق لكل إنسان وفقاً للنظام (القانون) النافذ فيها.
٦٤	حق المواطن في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده.	٨٨	لا يجوز إبعاد الأجنبي الذي يدخل إقليم الدولة بصفة شرعية إلا بمسوغ قانوني.
٦٥	حق المواطن في تقلده للوظائف العامة على قدم المساواة مع الآخرين طبقاً للنظام (القانون).	٨٩	لا يجوز تسليم اللاجئين السياسيين.
٦٦	حق توفير فرص العمل للمواطن.	٩٠	حق الطفل الجانح في نظام قضائي خاص بالأحداث.

٦٧	حرية تكوين الجمعيات والنقابات والهيئات وفقاً للنظام (القانون).	٩١	حق الطفل الجانح في معاملة خاصة تتفق مع عمره وتحفظ حقوقه وتصون كرامته.
٦٨	لا يجوز إجبار أي إنسان على الانضمام للجمعيات أو النقابات أو الهيئات.	٩٢	حق الطفل الجانح في إعادة تأهيله ودمجه في المجتمع.
٦٩	الناس سواسية أمام القضاء.	٩٣	حق التظلم مكفول لأي إنسان انتهكت حقوقه أو حرياته وفقاً للنظام (القانون)
٧٠	حق التقاضي مكفول لكل إنسان.	٩٤	على كل إنسان واجبات تجاه مجتمعه ولا يمارس حقوقه وحرياته إلا وفق النظام (القانون) لحماية واحترام حقوق وحريات الآخرين والنظام العام.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟ ويمكن معرفة الإجابة عن ذلك من خلال دراسة الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية وترتيبها تنازلياً لمفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في مقرر الحديث

م	رقم المفهوم	مفاهيم حقوق الإنسان	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١	١	الحياة حق لكل إنسان.	٢	٪١,٣٦	١٠
٢	٢	يجب حماية الإنسان من كل اعتداء عليه.	١٧	٪١١,٦٤	٤
٣	٣	لا يجوز إزهاق نفس بغير حق.	١١	٪٧,٥٣	٦
٤	٥	الناس متساوون في الكرامة الإنسانية.	٣	٪٢,٠٥	٩
٥	٨	الناس سواسية أمام النظام (القانون).	١	٪٠,٦٨	١١
٦	١٥	حرية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية حق لكل إنسان وفقاً للنظام (القانون) وبما لا يخل بالنظام العام والآداب العامة.	١	٪٠,٦٨	١١
٧	١٨	نشر مبادئ الخير والمحبة والإخاء والتسامح .	٣٣	٪٢٢,٦	١
٨	١٩	نبذ جميع مشاعر الكراهية والبغضاء والتطرف.	١٩	٪١٣,٠	٢
٩	٢٠	حرية الرأي والتعبير حق لكل إنسان.	١	٪٠,٦٨	١١
١٠	٢١	ممارسة حرية الرأي والتعبير عنه مكفول بما يتوافق مع الشريعة الإسلامية والنظام العام والأنظمة (القوانين) المنظمة لذلك.	٧	٪٤,٧٩	٨
١١	٢٢	حرية التنقل والإقامة والمغادرة حق لكل إنسان وفقاً للنظام (القانون).	١	٪٠,٦٨	١١
١٢	٢٨	الدين يحمي كيان الأسرة ويقوي أواصرها	١٨	٪١٢,٣٢	٣
١٣	٢٩	الدين يحمي الأمومة والطفولة وأفراد الأسرة من جميع أشكال الإساءة والعنف الأسري.	١٥	٪١٠,٢٧	٥
١٤	٣٣	الحياة الخاصة مصونة لكل إنسان.	٣	٪٢,٠٥	٩
١٥	٣٤	لا يجوز التعدي على حياة الإنسان الخاصة وأسرته ومسكنه ومراسلاته واتصالاته.	٩	٪٦,١٦	٧

م	رقم المفهوم	مفاهيم حقوق الإنسان	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
١٦	٣٩	لكل طفل حق الحماية من أي أنواع الاستغلال الاقتصادي.	٢	١,٣٦٪	١٠
١٧	٤٠	لكل طفل حق الحماية من أي عمل يمثل خطراً عليه أو يعيقه عن التعليم أو يكون مضراً بصحته أو نموه النمو الشامل المتكامل بدنياً أو عقلياً أو اجتماعياً....الخ	١	٠,٦٨٪	١١
١٨	٤٥	التربية والتعليم حق لكل إنسان بما يحقق نموه الكامل لشخصيته وتعزيز كرامته.	٢	١,٣٦٪	١٠
١٩	٤٩	العمل حق لكل إنسان قادر عليه.	٢	١,٣٦٪	١٠
٢٠	٥٣	الضمان الاجتماعي والتأمينات الاجتماعية حق لكل مواطن وفقاً للنظام (القانون).	١	٠,٦٨٪	١١
٢١	٥٥	حق الملكية الخاصة للفرد.	٢	١,٣٦٪	١٠
٢٢	٦١	حق التمتع بفوائد التقدم العلمي والتقني لكل إنسان.	١	٠,٦٨٪	١١
٢٣	٧٢	العقوبة شخصية ولا جريمة ولا عقوبة إلا بناءً على نص.	٢	١,٣٦٪	١٠
٢٤	٩٤	على كل إنسان واجبات تجاه مجتمعه ولا يمارس حقوقه وحرياته إلا وفق النظام (القانون) لحماية واحترام حقوق وحريات الآخرين والنظام العام.	١	٠,٦٨٪	١١
		المجموع	١٤٦		

بناءً على دراسة الجدول السابق رقم (٣) يتضح أن مجموع مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في محتوى مقرر الحديث بلغ (٢٤) مفهوماً من المجموع الكلي للمفاهيم، وعددها (٩٤) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٢٥,٥٣٪)

وبتكرار بلغ (١٤٦) تكراراً لجميع المفاهيم. وهذه النسبة تمثل الربع من مجموع المفاهيم الواردة في مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، وقد يعني ذلك أن كل مقرر من مقررات العلوم الشرعية الأربعة قد يكون توزيع المفاهيم عليها بنسب مقاربة لهذه النسب.

وإذا تأملنا هذه المفاهيم نجد أن المفهوم رقم (١٨)، الذي ينص على " نشر مبادئ الخير والمحبة والإخاء والتسامح" جاء في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (٣٣) مرة، وبنسبة قدرها (٢٢.٦٪). وتلاه في الرتبة المفهوم رقم (١٩)، والذي نص على " نبذ جميع مشاعر الكراهية والبغضاء والتطرف" ؛ حيث جاء في المرتبة الثانية، وبتكرار قدره (١٩) مرة، وتمثل ما نسبته (١٣٪). وهذان المفهومان من المفاهيم المتوقع مناقشتها في محتوى مقرر الحديث بالذات.

وفي المرتبة الثالثة جاء المفهوم رقم (٢٨)، الذي ينص على " الدين يحمي كيان الأسرة ويقوي أواصرها" ؛ حيث بلغ عدد تكرار هذا المفهوم (١٨) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (١٢.٣٢٪) ويليه في الرتبة المفهوم رقم (٢)، الذي ينص على " يجب حماية الإنسان من كل اعتداء عليه" فقد بلغ تكرار هذا المفهوم (١٧) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (١١.٤٦٪) وكان من المتوقع أن يمثل تواجد هذا المفهوم في المحتوى أكثر من ذلك لأن الشريعة الإسلامية أغلب نصوصها أكدت على حماية الضرورات الخمس ومن ضمنها حماية الإنسان بكل ما تعنيه هذه الكلمة.

وجاء في المرتبة الخامسة المفهوم رقم (٢٩)، الذي ينص على " الدين يحمي الأمومة والطفولة وأفراد الأسرة من جميع أشكال الإساءة والعنف الأسري" ؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (١٥) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (١٠,٢٧٪). ويليه في المرتبة السادسة المفهوم رقم (٣)، الذي ينص على " لا يجوز إزهاق نفس بغير حق" ؛ حيث بلغ تكرار هذا المفهوم (١١) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٧,٥٣٪).

وفي المرتبة السابعة والثامنة على التوالي جاء المفهومان رقم (٣٤) ورقم (٢٤) وبتكرارين متقاربين هما (٩) و(٨) من المرات على التوالي، وبنسبة مئوية (٦,١٦٪) و (٤,٤٩٪).

وجاء في المرتبة التاسعة المفهومان رقم (٥) ورقم (٣٣) اللذان ينصان على " الناس متساوون في الكرامة الإنسانية" و" الحياة الخاصة مصونة لكل إنسان" ؛ حيث بلغ تكرار كل منهما (٣) مرات، وبنسبة مئوية ثابتة لكل واحد منهما (٢,٠٥٪).

وفي المرتبة العاشرة جاءت المفاهيم أرقام (١,٣٩,٤٥,٤٩,٥٥,٧٢) وبتكرار قدره (٢) من المرات لكل مفهوم، وبنسبة مئوية ثابتة قدرها (١,٣٦٪).

وجاء في المرتبة الحادية عشر والأخيرة المفاهيم أرقام (٨,١٥,٢٠,٢٢,٤٠,٥٣,٦١,٩٤) وبتكرارات متساوية (١) مرة واحدة، وبنسبة مئوية ثابتة (٠,٦٨٪).

أما حقوق الإنسان غير المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى عينة الدراسة واتضح أن المفاهيم ذات الأرقام (٩٣,٩٢,٩١,٩٠,٨٩,٨٨,٨٧,٨٦,٨٥,٨٤,٨٣,٨٢,٨١,٨٠,٧٩,٧٨,٧٧,٧٦,٧٥, ٧٤,٧٣,٧١,٧٠,٦٩,٦٨,٦٧,٦٦,٦٥,٦٤,٦٣,٦٢,٦٠,٥٩,٥٨,٥٧,٥٦,٥٤,٥٢, ٥١,٥٠,٤٨,٤٧,٤٦,٤٤,٤٣,٤٢,٤١,٣٨,٣٧,٣٦,٣٥,٣٢,٣١,٣٠,٢٧,٢٦,٢٥, ٢٤,٢٣,١٧,١٦,١٤,١٣,١٢,١١,١٠,٩,٧,٦,٤) لم يرد ذكرها في مقرر الحديث (عينة الدراسة) اطلاقاً، وقد يكون من الاحتمال ورودها بنسبة معينة في مقررات العلوم الشرعية الأخرى.

* * *

نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى:

تحديد مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات؛ حيث بلغ عددها (٩٤) مفهوماً، والتي تم اشتقاقها في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون، ويمكن تضمينها في جميع محتوى مقرر الحديث.

وهذه المفاهيم الواردة في هذه الدراسة تختلف في الجملة عن المفاهيم الواردة في الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة؛ نظراً لاختلاف المعيار المعتمد اشتقاق قائمة مفاهيم حقوق الإنسان منه في كل دراسة.

النتيجة الثانية:

أن مجموع مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقرر الحديث بلغ (٢٤) مفهوماً من المجموع الكلي للمفاهيم والبالغ وعددها (٩٤) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٢٥,٥٣٪) وبتكرار بلغ (١٤٦) تكراراً لجميع المفاهيم المتضمنة. وهذه النسبة تمثل الربع من مجموع المفاهيم الواردة في مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

وهذه النسبة التي توصلت إليها هذه الدراسة تؤكد ما ذهبت إليه دراسة (المحبوب، ٢٠٠٩) بوجود قصور في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في كتب العينة المختارة.

النتيجة الثالثة:

أن توزيع مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقرر الحديث جاء بصورة غير متوازنة، وبنسب متفاوتة.

وأكدت هذه النتيجة ما ذهبت إليه كل من دراسة الصبيح، وزملائه (١٤٢٩)، ودراسة (الشربيني، ٢٠٠٩)، ودراسة (الفهد، ٢٠١٢) من ورود مفاهيم حقوق الإنسان في كتب العينة المختارة بصورة غير متوازنة، وبنسب متفاوتة.

النتيجة الرابعة:

أن مفاهيم حقوق الإنسان غير المتضمنة في محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، بلغ عددها (٧٠) مفهوماً، وبنسبة مئوية قدرها (٧٤,٤٧٪)، وقد يكون من الاحتمال ورودها بنسبة معينة في بقية محتوى مقررات العلوم الشرعية الأخرى.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الأشول، ٢٠١٠) التي طبقت في الجمهورية اليمنية في أن هناك ما لا يقل عن (٤٩,٦٪) من المفاهيم جاءت غير صريحة، بينما هذه النتيجة أثبتت عدم تضمين ما لا يقل عن (٧٤,٤٧٪) من المفاهيم في مجتمع الدراسة.

* * *

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة والبالغ عددها أربع نتائج رئيسة؛ فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. العناية بدراسة مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقررات العلوم الشرعية بخاصة وفي مراحل التعليم المختلفة، وفي المقررات الدراسية الأخرى بصفة عامة.

٢. تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى مقررات العلوم الشرعية على اختلاف المراحل الدراسية واختلاف نوع ومستوى التعليم في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

٣. تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى بقية مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لنظام المقررات في البرنامج العام، وهي: التوحيد، والفقه، والتفسير.

٤. توزيع مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية بصورة متوازنة.

٥. إعادة توزيع مفاهيم حقوق الإنسان الواردة في وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية بنسبة مئوية قدرها (٢٥٪) أي بنسب متساوية بين المقررات.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسات علمية مشابهة لهذه الدراسة تطبق على مستوى مراحل التعليم العام وفي مقررات دراسية مختلفة، ومقارنة النتائج التي يتوصل إليها، في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

٢. إجراء دراسات علمية مشابهة لهذه الدراسة تطبق على مستوى مراحل التعليم الثانوي لنظام المقررات، وفي مقررات دراسية مختلفة، ومقارنة النتائج التي يتوصل إليها، في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

٣. إجراء دراسات علمية للكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة وغير المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

٦. بناء مصفوفة المدى والتتابع لمفاهيم حقوق الإنسان لجميع المراحل ليتم توزيع تلك المفاهيم بالتساوي وتحقيق التوازن بين تلك المفاهيم الواردة في وثيقة مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون.

* * *

المراجع:

١. أبو علام، رجاء محمود (١٤٢٨هـ) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط٦.

٢. الأشول، عبد الرزاق يحي (٢٠١٠) **مدى تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٠٥)، ص ص ١٥٠- ١٨٦.

٣. البوسعيدي، راشد حمد (٢٠٠٦) **التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان: دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، السنة (٣٢)، العدد (١٢١)، ص ص ٢٢٧- ٢٨٥.

٤. أحمد، نهى وأبو النادي، هالة (٢٠١٤) **تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة لها**. عالم التربية، مصر، المجلد (٤٦)، العدد (١٥)، ص ص ١٥- ٩٩.

٥. البدر، عبد الرحمن (٢٠٠٩) **استنباط القيم المؤيدة لحقوق الإنسان في محتوى العلوم الشرعية**، دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية. ، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، الخرطوم.

٦. بني فارس، محمود جمعة (٢٠١١) **القيم ذات الصلة بحقوق والإنسان المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن"دراسة تحليلية"**. دراسات العلوم التربوية، الأردن، المجلد (٣٨)، ص ص ٢٠٦٤- ٢٠٧٦.

٧. خيري، منال محمود (٢٠١٣) **فاعلية مقرر مقترح في حقوق الإنسان لطلاب المدارس الثانوية التجارية وأثره على تنمية واكتساب المفاهيم والقضايا المرتبطة بحقوق الإنسان**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، المجلد (١)، العدد (٤٠)، ص ص ١١٦- ١٥٦.

٨. الجهني، عبد الحميد ضويعن (٢٠١٥) **فاعلية وحدة مقترحة في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان في المواد الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة واتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٩. السعدان، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٦) **حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**. مجلة البحوث الأمنية، السعودية، المجلد (٤)، العدد (٣٢)، ص ص ١٢٣- ١٩١.

١٠. سلمان، محمد وأبو عجوة، ياسر (٢٠٠٦) **حقوق الإنسان في مناهج التعليم الفلسطيني دراسة تحليلية لمناهج التربية المدنية الفلسطينية في المرحلة الأساسية العليا**. عالم التربية، مصر، السنة (٦)، العدد (١٨)، ص ص ٢٢٩- ٢٥٨.

١١. الشايع، صالح (٢٢- ٢٤ محرم، ١٤٣٠هـ). تطبيق مشروع التعليم الثانوي (نظام المقررات) في المملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة إلى **الملتقى الأول للتعليم والتطوير الثانوي**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

١٢. الشربيني، غادة محمد (٢٠٠٩) **حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة**

العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ١٥٣- ١٧٧.

١٣.الصبيح، عبد الله والزكري، محمد والبطين، عبد الله والمقبل، محمد (١٤٢٩هـ). **حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها**.ط١، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

١٤.العساف، صالح حمد(١٤٠٨) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١.

١٥.عبد الهادي، ماهر (١٩٨٤) **حقوق الإنسان**، دار النهضة العربية.

١٦.الفهد، عبد الله سليمان (٢٠٠٦) **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، مصر، العدد (٨)، ص ص ٣٨- ١٠٠.

١٧.الفهيد، خالد عبد الرحمن (٢٠١٢) **درجة إسهام منهج الحديث في تعزيز قيم حقوق الإنسان لدى طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

١٨.الكيلاني، شادية (٢٠٠٣) **تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية**، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٩)، العدد(٣١)، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

١٩.لبيب، رشدي (١٩٨٢م). **نمو المفاهيم العلمية**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

٢٠.مكتب حقوق الإنسان، الأمانة العامة، مجلس التعاون لدول الخليج العربي

http;//sites.gcc-sg-org/Human Rights office.٢١

٢٢.المحبوب، شافي فهد (٢٠٠٩) **تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة**. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد (١٥)، العدد (١)، ص ص ٢٠٣- ٢٤١.

٢٣.موسى، حسين (٢٠٠٩) **حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية**، المؤتمر العلمي الثاني، مصر، المجلد (١)، ص ص ١٢٤- ٢٣٥.

٢٤.المنظمة العربية للتربية والثقافة (٢٠٠٤) **التربية على حقوق الإنسان.** تونس.

٢٥.النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية، المادة السادسة والعشرون.

٢٦.وزارة التربية والتعليم . **الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم.** سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الباب الأول.

٢٧.وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ) **الأدلة الإجرائية، دليل التعليم الثانوي، نظام** المقررات، مشروع تطويرالتعليم الثانوي، الرياض، ط٤.

٢٨.Suarer, David F. (2006) ,Ph.d., Stanford University, Creating global citizens: the emergence and development of human rights education, http://proquest.umi.com/pqdweb?

* * *

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم سعادة الأستاذ الدكتور/

المكرم سعادة الدكتور/وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية في تخصص المناهج وطرق التدريس بعنوان **مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية في ضوء مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون(دراسة تحليل محتوى)** ويتطلب إنجاز هذه الدراسة تحكيم قائمة مفاهيم حقوق الإنسان اللازم تضمينها في محتوى مقررات العلوم الشرعية (وفق النموذج المرفق) والتي سيتم من خلالها تحليل عينة من محتوى مقررات العلوم الشرعية التي يتم تدريسها للطلاب.

وتم اشتقاق هذه المفاهيم من مواد مشروع إعلان حقوق الإنسان لمجلس التعاون المعلن في اجتماعهم الثامن والمتكون من (٤٧) مادة وهو مرفق لمقارنة قائمة المفاهيم المشتقة منه بهذه المواد من أجل تحكيمها.

كما تجدون أيضاً بطاقة تحليل المحتوى (كأداة للتحليل) لتحكيمها من حيث اختيار وحدة التحليل ومدى تضمن المفهوم أو عدم تضمنه ولمعرفة مدى تكرار هذا المفهوم في محتوى المقرر واستخراج النسبة المئوية لهذه التكرارات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علمية وتربوية فإن الباحث يرجو التكرم من سعادتكم إبداء مرئياتكم في تحكيم هذه القائمة.

والله يحفظكم ويرعاكم ، ، ، ،

ملحوظة أرجو تعبئة الجدول الآتي:

الدرجة العلمية	
الوظيفة الحالية	

الباحث

د. صالح بن إبراهيم المقاطي

* * *

ummiyya wa ta'līm al-kabīrāt fī al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya. *Majallat Dirāsāt 'Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa 'Ilm Al-Nafs, 3*(4), 153-177.

- Al-Shāyi', S. (2009). Tatbīq mashrū' al-ta'līm al-thānawī: Nizhām al-muqarrarat fī al-mamlaka al-'arabiyya al-su'udiyya. Paper presented at The First Forum of Education and Secondary Development, Ministry of Education, Riyadh.
- Salmān, M. & Abū-'Ajwa, Y. (2006). Huqūq al-insān fī manāhij al-ta'līm al-filistīnī: Dirāsa tahlīlyya li-manāhij al-tarbiya al-madaniyya al-filistīniyya fī al-marhala al-asāsiyya al-'ulyā. *Majallat 'Ālam Al-Tarbiya, 6*(18), 229-258.
- The Arab Organization for Education and Culture (2004). *Al-tarbiya 'alā huqūq al-insān.* Tunisia.

* * *

sharqiyya (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

- Al-Jihani, A. (2015). *Fā'iliyyat wihda muqtaraha fī tanmiyat mafāhīm huqūq al-insān fī al-mawād al-ijtimā'iyya ladā tullāb al-marhala al-thānawiyya bil-madīna al-munawwara wa ittijāhātihim nahwahā* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Khairi, M. (2013). Fa'aliyyat muqarrar muqtarah fi huquq al-insan li-tullab al-madaris al-thanawiyya al-tijariyya wa atharuh 'ala tanmiyat wa iktisab al-mafahim wa al-qadhaya al-murtabita bi-huquq al-insan. *Majallat Dirasat 'Arabiyya Fi Al-Tarbiya Wa 'Ilm Al-Nafs, 1*(40), 116-156.
- Al-Kilani, Sh. (2003). Ta'lim huquq al-insan fi kulliyat al-tarbiya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-'Arabiyya*, 9(31).
- Labib, R. (1982). *Nahwa al-mafahim al-'ilmiyya.* Cairo: Maktabat Al-Anglu Al-Masriyya. Retrieved from http://sites.gcc-sg-org/HumanRightsoffice
- Al-Mahbub, Sh. F. (2009). Tahlil muhtawa kutub al-lugha al-'arabiyya bil-marhala al-thanawiyya bi-dawlat al-kuwait fi dhaw mafahim huquq al-insan al-lazima. *Majallat Dirasat Tarbawiyya Wa Ijtima'iyya, 15*(1), 203-241.
- Ministry of Education (2011). *Al-adilla al-ijra'iyya dalil al-ta'lim al-thanawi: Nizham al-muqarrarat* (4th ed.). Riyadh: The Development Project of Secondary School Education.
- Ministry of Education. *Al-usus al-'amma al-lati yaqum 'alayha al-ta'lim: Siyasat al-ta'lim fi al-mamlaka al-'arabiyya al-su'udiyya.*
- Musa, H. (2009). Huquq al-insan wa manahij al-dirasat al-ijtima'iyya. Paper presented at The Second Scientific Conference, Egypt.
- Al-Sa'dan, I. (2006). Huquq al-insan fi muqarrarat al-'ulum al-shar'iyya fi al-marhala al-thanawiyya fi al-mamlaka al-'arabiyya al-su'udiyya. *Majallat Al-Buhuth Al- Ilmiyya, 4*(32), 123-191.
- Al-Sharbini, Gh. M. (2009). Huquq al-insan al-mutadhammana fi kutub al-lugha al-'arabiya bil-sufuf al-thalatha al-ula min barnamaj mahu al-

List of References:

- ʿAbdul-Hadi, M. (1984). *Huqūq al-insān*. Dār Al-Nahdha Al-ʿArabiyya.
- Abū-ʿAllām, R. M. (٢٠٠٨). *Manāhij al-bahth fī al-ʿulūm al-nafsiyya wa al-tarbawiyya* (6th ed.). Cairo: Dar Al-Nashr Lil-Jamiʿat.
- Ahmad, N. & Abū-Alradī, H. (2014). Tahlīl muhtawā kutub al-lugha al-ʿarabiyya fī al-marhala al-thānawiyya fī al-mamlaka al-ʿarabiyya al-suʿūdiyya fī dhaw mabādi huqūq al-insān wa madā tamathul talabat nihāyat al-marhala laha. *ʿĀālam Al-Tarbiya, 46*, (15), 15-99.
- Al-ʿAssāf, S. (1988). *Al-madkhal ilā al-bahth fī al-ʿulūm al-sulūkiyya* (1st ed.). Riyadh: Obeikan Library.
- Al-Ashwal, A. Y. (2010). Madā tadhmīn mafāhīm huqūq al-insān fī manāhij al-tārīkh bil-marhala al-thānawiyya lī al-jumhūnyya al-yamaniyya. *Majallat Al-Qirāāa Wa Al-Maʿrifa*, (105), 150-186.
- Al-Bader, A. (2009). *Istinbāt al-qiyam al-muayida li-huqūq al-insān fī muhtawā al-ʿulūm al-sharʿiyya* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Research and Studies of the Islamic World, Omdurman Islamic University, Khartoum.
- Al-Būsʿīdī, R. H. (2006). Al-taʿlīm al-asāsī wa mafāhīm huqūq al-insān: Dirāsa ijtimāʿiyya tahlīliyya li-madhāmīn kutub al-lugha al-ʿarabiyya fī marhalat al-taʿlīm al-asāsī fī saltanat ʿomān. *Majallat Dirāsāt Al-Khalij Wa Al-Jazīra Al-ʿArabiyya, 32*,(121), 227-285.
- Banī-Fāris, M. J. (2011). Al-qiyam thāt al-sila bi-huqūq al-insān al-mutadhammana fī kutub al-tarbiya al-wataniyya wa al-madaniyya lil-marhala al-asāsiyya fī al-urdun: Dirāsa tahlīliyya. *Majallat Dirāsāt Al-ʿUlūm Al-Tarbawiyya*, 38, 2064-2076.
- Basic Law of Governance in Saudi Arabia, Article 26.
- Al-Fahd, A. S. (2006). Wijhat nazhar al-mushrifīn al-tarbawiyīn wa al-muʿallimīn fī tadhmīn mabādi huqūq al-insān fī manāhij al-ijtimāʿiyyāt lil-marhala al-mutawassita fī al-mamlaka al-ʿarabiyya al-suʿūdiyya. *Majallat Buhūth Al-Tarbiya Al-Nawʿiyya*, (8), 38-100.
- Al-Fhaid, K. A. (2012). *Darajat ishām manhaj al-hadīth fī taʿzīz qiyam huqūq al-insān ladā tullāb al-marhala al-thānawiyya fī al-mantiqa al-*

An Exploration of the Inclusion of Concepts of Human Rights in the Hadith Course at Secondary School Level of the Courses-Based Track in Saudi Arabia in Light of the Human Rights Declaration of the Gulf Cooperation Council (GCC) Countries: Content-Analysis Study

Dr. Saleh Ibrahem Al-Muqati
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education
Shaqra University

Abstract:

The study aims at finding out the extent to which human rights concepts are included in the content of the Hadith course taught at the courses-based secondary schools, as stipulated in the Human Rights Declaration Document of the Gulf Cooperation Council.

The corpus of the study consists of all the content of the Hadith course taught on the general program at the courses-based secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia. The material was printed for the academic year (1434/1435 H). The content of this course was analyzed according to the list of a set of refereed concepts in light of the Human Rights Declaration of the Gulf Cooperation Council.

The analysis shows that the human rights concepts that need to be included in the Islamic courses were 94 concepts. The concepts that were found in the Hadith course were 24 (25.53%), while the concepts which were not found in this course were 70 (74.47%). These concepts are distributed in an imbalanced way and with different percentages.

The chief recommendations and suggestions of the study are: a) the importance of including the concepts based on the Human Rights Declaration of GCC in the rest of Islamic courses, (Tawheed (monotheism), Fiqh (jurisprudence), and Tafseer (Exegesis), which are taught on the general program at courses-based secondary schools, b) the importance of conducting more studies on all Islamic courses taught at courses-based secondary schools in order to find out which concepts are included and which are not.

واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين

صالح بن محمد العطيوي

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية

جامعة الملك سعود

واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين

صالح بن محمد العطيوي
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٢/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٤/ ١١/ ١٤٣٦هـ**

ملخص البحث:

تعتبر تقنية المعلومات والاتصالات العمود الفقري للتعلم الإلكتروني من خلال الابتكارات الحديثة والمستمرة التي لها مساهمات متنوعة في تعزيز بيئات التعلم. لقد سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال٥ : الرئيس: ما واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وشمل مجتمع البحث جميع الطلاب والطالبات (٥٤١)، وكان عدد الطلاب والطالبات على التوالي (٣٧٢)، (١٦٩) والذين درسوا في السنة التحضرية في بداية الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤ه، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٤٥٤) منها(٢٧٨) تمثل الطلاب، و(١٦٧) تمثل الطالبات. واستخُدم المنهج الكمي التحليلي لمعرفة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجتمع البحث (الطلاب والطالبات) نحو المقررات الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام الطلاب والطالبات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، واستخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة دروس المحتوى، وأكدت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات؛ ولكن بصورة عامة تؤكد النتائج أن هناك ضعف في دمج التعلم الإلكتروني في المقررات كل على حدة. أو استخدامها بواسطة المعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات في بيئات التعلم، أو دمجها في أنشطة المحتوى، وبما أنها تعتبر من مقومات القرن الحادي والعشرين يفترض أن تسعى وزارة التعليم وإدارة المدارس لتبني استراتيجية واضحة تحث المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات على اكتساب مهارات التعلم الإلكتروني بواسطة ورش العمل المتنوعة والتدريب؛ لضمان المخرجات التي تحقق متطلبات بيئات الأعمال وتمكنهم من المنافسة في ضوء المتغيرات المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، التعلم الإلكتروني، تقنية المعلومات والاتصالات، الدمج.

المقدمة:

إن التحولات التي تمت في أواخر القرن العشرين من التركيز على الجانب الصناعي، والذي كان مؤثراً رئيساً في تشكيل المجتمع؛ قادت إلى التركيز على المعلومات وتطويرها وتبادلها لبناء المعارف المتنوعة من خلال استخدام تقنية المعلومات والاتصالات التي ساهمت في تكوين مجتمع جديد يعتمد على المعرفة في جميع قطاعاته. وذكر بلانكا (٢٠١٠) Bellanca أن الابتكارات السريعة والمتنوعة في تقنية المعلومات والاتصالات وخصوصاً مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحادي والعشرين أثرت على جميع القطاعات في المجتمع، وبالتالي فإن المجتمع يحتاج إلى مواكبة هذه المتغيرات التي تقودها تقنية المعلومات والاتصالات في صياغة وتكوين ثقافته الجديدة. ساهمت تقنية المعلومات والاتصالات في دعم التعلم الإلكتروني وأصبح أحد تطبيقاتها، وهذا ما أكده مركز الباسفيك للسياسات البحثية (2010) Pacific Policy Research Center إن تقنية المعلومات والاتصالات لها دوراً إيجابياً في تعزيز التعلم الإلكتروني الذي أثر جلياً في بيئات التعلم؛ وهذا يتوافق مع ما ذكره تريلنج وفادل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن التعلم الإلكتروني جزء أساس من تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين، ويجب أن يركز على أهداف التعلم التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها. ومواكبة المعلمين للمتغيرات التي تدعم بيئات التعلم والتكيف معها ودمجها في بيئات التعلم، وبالتالي فإن من متطلبات نجاح التدريس في هذا القرن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة مثل مصادر المعلومات المتنوعة، وإدارة نظم التعلم الإلكتروني، ومقاطع الفيديو التي تدعم تفاعل المتعلمين إلكترونياً فيما

بينهم، ومع المعلمين والخبراء والمتخصصين التي تسهم في مناقشة المعلومات وتبادل الأفكار وتعزيز واستخدام التفكير الناقد وتكوين رؤية علمية في حل المشكلات التعليم ية للوصول إلى نتائج قيمة من التعلم ؛ ويمثل هذا التطور التقني ضغوطاً للتغيير على بيئات التعلم التقليدية لمواكبته ويتطلب لمواجهته تلبية احتياجاتها من أدوات التعلم الإلكتروني حتى تكون أكثر مرونة ؛ وبالتالي يتم التغلب على التحديات التي تواجهها، ليصبح التعلم جزءاً من حياة الفرد اليومية باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة التي تدعم تنفيذ أنشطته. ذكر زكر (٢٠٠٨) Zucker أن التعلم الإلكتروني يُمكِّن البيئة التعليمية من التغيير وزيادة قيمتها العلمية والتي تنعكس إيجاباً على المتعلمين نحو التوجه الصحيح الذي يقصده، ويرغب المجتمع الوصول إليه نحو تطوير قيمتها العلمية الذي ينعكس إيجاباً على المتعلمين. وأكد فليتشر وتوبياس ووشير (٢٠٠٧) Fletcher, Tobias, and Wisher أن المعلم في الصف الدراسي يحدد مصادر المعلومات الإلكترونية واستخدامها للتعلم الفردي أو التعلم التشاركي لحث المتعلمين على معالجة المعلومات المتنوعة وتنمية التفكير الناقد والعمل على معالجة المعلومات وتكوين معارف جديدة.

ورأى أمين (٢٠١٣) Amin أن التعلم الإلكتروني يشجع على التفاعل، والمناقشة والتعلم التشاركي في إعداد المشاريع والإبداع، وخلق طرق جديدة تدعم مخرجات التعلم بقوة من حيث الأصالة في التعامل مع العالم. بالإضافة إلى ذلك أشارت الجمعية العالمية لتقنيات التعليم (ISTE, 2007) International Society for Technology in Education إلى ضرورة أن توفر البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني

للأغراض المهمة في المدرسة وخارجها وتمكنهم من التواصل والتعلم، والتبادل والتشارك في المعلومات والمعارف والبناء والتفكير وحل المشكلات. ويتيح للمعلم والمتعلم فرصة اكتشاف معلومات ومعارف المنهج والتعامل معها من جوانب متعددة تعزز كيفية بناء المعارف الجديدة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. وذكر ترلنج وفادل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن القرن الحادي والعشرين من متطلباته إعداد المخرجات التي تعمل بمعارف ومهارات عالية الإعداد، واستخدام قوة العقل والتفكير في أعمالهم اليومية.

مشكلة البحث:

تعد تقنية المعلومات والاتصالات العمود الفقري للتعلم الإلكتروني، ويكمن دوره الإيجابي في تعزيز بيئات التعلم، وبخاصة عندما يتم التركيز على كيفية دمج التعلم الإلكتروني في تلك البيئات. وبناءً على ذلك، أكد ستشرم وليفن (٢٠٠٩) Schrum and Levin أن من متطلبات القرن الحادي والعشرين أن يفهم المتعلمون والمعلمون دور التعلم الإلكتروني وأهميته في الجوانب التربوية والتعليمية باعتباره أحد مهارات هذه الألفية. وذكرا أن من مقومات نجاح بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة، وتبني استراتيجيات جديدة في التعلم والتدريس متوافقة مع أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تبني التعلم التشاركي، وتبادل المعلومات، والحصول عليها من مصادر متنوعة تساهم في حل المشكلات، وبناء التفكير الناقد والإبداع والابتكار لتحسين مخرجاتها.

عملت وزارة التربية والتعليم ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (٢٠١٣) على إعداد استراتيجية لتطوير التعليم العام، أكدت فيها على أهمية

توفير التقنية لدعم بيئات التعلم، وتأمين مصادر المعلومات المتنوعة التي تلبي متطلبات المتعلمين التي لها دور في إثراء المحتوى، والعمل على توفير المحتوى الإلكتروني للمتعلمين، وإعداد البيئة التعليمية المتوافقة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن ضمنها قدرة المعلمين والمتعلمين على دمج التعلم الإلكتروني.

وأكد فيسلر(٢٠١١) Fessler أن التعلم الإلكتروني يتيح الفرص المتنوعة التي تمثل ضغوطاً على بيئات التعلم، ويتطلب ذلك التفكير في كيفية استخدام تلك الفرص التي يقدمها؛ لإتاحة وتعزيز التعلم لدى المتعلمين، والتركيز على إعدادهم لمواجهة المتغيرات الحديثة في هذا العصر، كما يجب على المعلم أن يستخدم التعلم الإلكتروني بدرجة عالية تحقق تطلعات ومتطلبات ورغبات المتعلم.

وأكد تريلنج وفيدل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن التعلم الإلكتروني يستطيع أن يقدم مميزات قيمَّة للمتعلمين تدعم تطورهم أثناء العملية التعليمية في المدرسة أو خارجها؛ لتحقيق متطلبات القرن الواحد والعشرين باعتبارها إحدى مهارته. وذكرا أن البحث العلمي قدم حقائق أوضحت أن دمج التعلم الإلكتروني بسلاسة ووفقاً لمنهجية علمية في المحتوى يؤدي إلى تعزيز التعلم لدى المتعلمين.

وذكر أمين (٢٠١٣) Amin أن الأدبيات تحث على دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم نظراً لتأثيره الإيجابي على التعلم والتدريس، وأكد كيلي وماكين وجاكس (٢٠٠٩) Kelly, McCain and Jukes على ضرورة دمج أحدث أدوات التعلم الالكتروني في أساليب التعلم لغرض زيادة

الخبرات لدى المتعلمين أثناء العملية التعليمية، كما أنه يجب أن يدمج في التعلم والتدريس بالمدارس الثانوية لغرض ربطها بالعالم خارج أسوارها. كما خلص البحث الذي أجراه الجمعة (١٤٣٠هـ) بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني إلى أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون على أهمية تأهيل الطلاب قبل إلحاقهم بالجامعات لامتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق وبناءً على الأدبيات التي تؤكد على أهمية دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم باعتباره أحد تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات وأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٢. ما درجة استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية ؟

٣. ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٤. ما درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. معرفة المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.

٣. معرفة مدى استخدم خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.

٤. معرفة درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).

٥. معرفة درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية.

٦. معرفة الفروق بين متوسطات درجات خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في الإجابة على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.

أهمية البحث:

يعد التعلم الإلكتروني أحد تطبيقات تقنية المعلومات والإتصالات، ومن مهارات القرن العشرين التي أكدتها الأدبيات، وبالتالي يسهم هذا البحث فيما يلي:

١. معرفة رأي المتعلمين لما يمثله من أهمية نحو دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم من ناحية تحديد نقاط القوة والضعف التي يمكن تعزيزها وعلاجها.

٢. تسعى النتائج إلى تقديم تصور عن الوضع الحالي لواقع دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم.

٣. قد تساعد نتائج البحث المسؤولين على تطوير المناهج في اختيار أدوات التعلم الإلكتروني والاستراتيجيات المناسبة لدمجها في المناهج.

٤. من الممكن أن ترشد النتائج متخذي القرار إلى إعادة تطوير بيئات التعلم التقليدية في ضوء التطور المستمر في أدوات التعلم الإلكترونية.

٥. قد تتيح نتائج البحث تحديد جوانب الضعف لدى المعلمين والمعلمات في دمج التعلم الإلكتروني، وإعداد برامج تدريبية تطويرية تسعى لإعدادهم في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني لمواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث:

مهارات القرن الحادي والعشرين: عبارة عن ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين التي يجب أن تكون من ضمن محتوى المقررات باختلاف التخصصات، وتشمل هذه المهارات: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها بالتعلم الإلكتروني، والمهارات المطلوبة للعمل ومتطلبات الحياة(Trilling and Fadel, 2009).

التعلم الإلكتروني: مساعدة ودعم التعلم من خلال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في بيئات التعلم (Pachler and Daly, 2011, P. 15). وتعرف إجرائياً: بأنها تطبيقات إلكترونية مرتكزة على تقنية المعلومات والإتصالات تشمل: إدارة نظم التعلم الإلكترونية، ومصادر المعلومات الإلكترونية، واليوتيوب، والمنتديات الإلكترونية التي تدعم النقاش، والروابط الإلكترونية التي تدعم المحتوى.

تقنية المعلومات والاتصالات: أدوات إلكترونية متنوعة تستخدم في نقل ومعالجة وتخزين المعلومات، وتشمل جميع أدوات الاتصالات الإلكترونية

والحاسوبية، وبرامج التطبيقات الإلكترونية (Perron, Taylor, Glass, and Margerum-Leys, 2010).

الدمج: يقصد به عملية تحديد التقنية المناسبة والاستراتيجيات المستمدة من نظريات التعلم اللازم لتطبيقها والجمع بينهما، والتي تكون أكثر استجابة لتلبية الاحتياجات والمشكلات التعليمية والمساهمة في حلها (Roblyer and Doering, 2013, P. 6). ويعرف إجرائياً بأنه الجمع بين أدوات إلكترونية واستراتيجيات التعلم المناسبة لكي تكون وحدة واحدة لتعزيز التعلم في البيئة التعليمية.

البيئة التعليمية: عبارة عن المكان والمساحة التي تمثلها المدرسة التي تضم الصفوف الدراسية والمكتبة، ومرتبطة مع تقنية المعلومات والاتصالات التي تدعم المعلمين والمتعلمين لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين. (The Partnership for 21st century skills & American Association of College of Teacher Education, 2010). وتعرف إجرائياً: بأنها الصف الثالث ثانوي الذي يستخدم فيه أدوات التعلم الإلكتروني في الصف الدراسي ودمجها في المنهج، والتواصل بين عناصر العملية التعليمية خارج المدرسة لتعزيز التعلم والتدريس.

حدود البحث:

١. تم تطبيق البحث في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة بمحافظة المجمعة (المقر الرئيس)، على جميع الطلاب والطالبات باعتبارهم خريجي المرحلة الثانوية.

٢. تم تطبيق البحث في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

أدبيات البحث:

يعتبر التعلم الإلكتروني أحد تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات، وإتقان مهاراته أصبحت ضرورية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، وأصبح دمجه مطلباً جوهرياً في تعزيز التعلم والتدريس من خلال الحصول على المعلومات والمعارف المتنوعة لإثراء المحتوى الدراسي، وإتاحة فرصة المناقشات الإلكترونية بين عناصر العملية التعليمية من أجل تكوين الفكر الناقد والإبداع، وبناء المعارف الجديدة المرشدة للهدف أو الأهداف المطلوبة. وفي ضوء ذلك شملت أدبيات البحث عدداً من العناصر الآتية:

١. التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. دمج التعلم الإلكتروني في المنهج.
٣. دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المتعلمين.
٤. دمج التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية.
٥. دور المعلم في دمج التعلم الإلكتروني.

أولاً: التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين:

ذكرت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وجمعية إدارة التقنيات التربوية بالولايات المتحدة (٢٠٠٩) International Society for Technology in Education (ISTE), Partnership for 21st Century Skills, and The state Educational Technology Directors Association (SETDA). أن من

أهم متطلبات بيئات التعلم في الوقت الحالي تطبيق واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني ؛ لما تمثله من قوة وأهمية في التعلم، ويجب تطبيقها بطريقة شاملة وهادفة ؛ لما يترتب على ذلك من دعم لأهداف التعلم، واستمرار لتطوير عمليتي التعلم والتدريس، ومساهمتها في تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين. وأكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية (ISTE, 2007) International Society for Technology in Education على ضرورة أن توفر البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني للأغراض المهمة في المدرسة وخارجها وتمكنهم من التواصل والتعلم، والتبادل والتشارك في المعلومات والمعارف والبناء والتفكير وحل المشكلات. ويتيح للمعلم والمتعلم فرصة اكتشاف معلومات ومعارف المنهج، والتعامل معها من جوانب متعددة تعزز كيفية بناء المعارف الجديدة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. أكد ستشرم وليفن (٢٠٠٩) Schrum and Levin أن من متطلبات القرن الحادي والعشرين أن يفهم المتعلمون والمعلمون دور التعلم الإلكتروني وأهميته في الجوانب التربوية والتعليمية. وذكرا أن من مقومات نجاح بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة، وتبني استراتيجيات جديدة في التعلم والتدريس متوافقة مع أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تبني التعلم التشاركي وتبادل المعلومات والحصول عليها من مصادر متنوعة تساهم في حل المشكلات، وبناء التفكير الناقد والإبداع والابتكار لتحسين مخرجاتها.

وذكرت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وجمعية إدارة التقنيات التربوية بالولايات

المتحدة(٢٠٠٩) ISTE, Partnership for 21st Century Skills and SETDA أن أدوات التعلم الإلكتروني تمنح المتعلمين الفرصة في الوصول إلى المعلومات المتنوعة، والتواصل مع الخبراء والزملاء لبناء التفكير وتطوير أدواته التي تساهم في تحقيق أهداف المتعلم. إن التعلم التشاركي باستخدام المشاريع يحقق مبدأ التفاعل بين الطلاب والخبراء من دول أخرى للحصول على آراء متنوعة تعمل على إثراء معلوماتهم لكي يحققوا الوصول إلى أهداف المشاريع التعليمية التي يعملون على إنجازها. وذكروا أن تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين يتطلب تطبيق طرق حديثة بالتعلم والتدريس تكون معززة باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني كإحدى متطلبات هذا القرن، وتؤدي دوراً مهماً من خلال:

١. دعم بناء وتطوير المفاهيم لمحتوى المقررات الأساسية. يحتاج المتعلمون إلى فهم محتوى مقررات العلوم والرياضيات أكثر من الاعتماد على الحفظ. وإتقان معارف المحتوى.

٢. معالجة سوء الفهم لدى المتعلمين: العمل على تقديم المعلومات الصحيحة التي يفتقر إليها المتعلمون.

٣. تعزيز البحث والاستقصاء: يتعلم المتعلمون عندما يسعون إلى البحث والتقصي واكتشاف المعلومات بعمق والعمل على تحليلها، ويحدث التعلم عندما يكون المتعلم نشطاً أثناء معالجته لمشكلة تعليمية.

٤. تطبيق المعارف والمهارات أمام التحديات التي تواجه المتعلم أثناء حل المشكلات التعليمية باعتبار المقررات كوحدة واحدة. بمعنى أن المتعلم يستفيد

من المعارف والمهارات المتنوعة التي يحصل عليها من المقررات المتنوعة وتوظيفها في مواجهة أي مشكلة تواجهه أثناء العملية التعليمية.

٥. بناء ونقل المعارف لأغراض مهمة: يسعى المتعلم إلى الارتباط بالعملية التعليمية وتعلم الأشياء التي يعمل على تطبيقها في الواقع العملي وخصوصاً عندما يربط التعلم بخبراته.

٦. التشارك مع الآخرين: يتعلم المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، وبالتالي يكون المتعلم أكثر ارتباطاً أثناء التعلم.

٧. التفاعل مع الخبراء: إن التفاعل مع الخبراء الذين يملكون المعارف والخبرات يؤدي إلى حصول المتعلم على المعلومات القيمة وكيفية الحوار والمناقشة التي تدعم التعلم.

وأكد تريلنج وفيدل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن المؤسسات التعليمية في العالم تسعى إلى أن تكون أدوات التعلم الإلكتروني جزءاً رئيساً من نظامها التعليمي. وباستخدام تلك الأدوات تتيح للمتعلم البحث عن المعلومات وتنظيمها وتقويمها ومعالجتها والعمل على بناء معلومات ومعارف جديدة لاستخدامها. إن سرعة التغيير في تقنية المعلومات والاتصالات تمثل ضغوطاً على بيئات التعلم لكي تتبنى التعلم الإلكتروني كأساليب جديدة للتعلم والتواصل.

كما أشار مالكور وجاكيز وماكين (٢٠١١) McClure,Jukers and Maclean إلى أن الأدوات الإلكترونية تدعم المتعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال:

١. استخدامها في حل المشكلات التعليمية.

٢. تدعم الحصول على المعلومات التي يحتاجها المتعلم في تعزيز المحتوى.
٣. دعم التعلم الذاتي لدى المتعلمين.
٤. دعم التعلم التشاركي مع مجموعة التعلم.
٥. دعم التفاعل بين المتعلمين بالطرق المناسبة.
٦. دعم المستويات العليا من التفكير التي تعتمد على الخبرات السابقة والتفاعل مع عناصر التعلم المتنوعة (ص. ٣٩).

ثانياً: دمج التعلم الإلكتروني في المنهج:

أكدت نتائج البحث الذي أجراه كل من فوجت وروبلن (٢٠١٢) Voogt and Roblin أن معظم التوجهات الحديثة والأدبيات أكدت على أهمية دمج مهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين التي تعتبر التعلم الإلكتروني جزءاً منها في المناهج المتنوعة لغرض تحقيق تنوع في تطبيقاتها، وبالتالي تنعكس على قدرات المتعلم الإيجابية باكتسابها وممارستها. ويعزو كنج وتشن وجرفن وهب وهانج وكتشك ولوي ميلراد ونورز نسبام شاربلس وسو وسلووي ويو (٢٠١٤) Kong , Chan Griffn , Hoppe , Huang , Kinshuk, Looi, Milrad , Norris , Nussbaum , Sharples, So, Soloway and Yu. أن وجود فجوة بين البيئة التعليمية والمجتمع عائد إلى عدم تحقيق المناهج متطلبات المجتمع، والتي يجب أن تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ضمنها استخدام أدوات التعلم الإلكتروني أثناء تنفيذ أنشطة المقرر. وتوصلت الشمري (١٤٣٣ه) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت في دراستها على استخدام المحتوى الإلكتروني من خلال اليوتيوب الذي يساند الموضوعات

المتنوعة بالمحتوى ؛ حيث ساهم في استخدام المحتوى في أي وقت ويمكن تكراره العديد من المرات ، ويعتبر بمثابة المعلم الخصوصي أو التعلم الذاتي ، ويمكن التحكم بالصوت والصورة ، وتتيح هذه المميزات فرصة التعلم للطالبات باختلاف الفروق الفردية ، حيث تتيح لهن استخدام عدد من الحواس ؛ وبالتالي تدعم عملية تطبيق ما تم تعلمه. أجرت العبدالكريم (١٤٢٩ه) بحثاً عن واقع التعلم الإلكتروني ، وكان دمجه في مقرر الحاسب الآلي قد احتل المرتبة الأولى ، والمواد العلمية (الرياضيات والفيزياء والكيمياء) احتلت الدرجة الثانية ، بينما احتلت المواد الاجتماعية المرتبة الثالثة ، والمواد الأدبية احتلت المرتبة الرابعة ، بينما المواد الدينية احتلت المرتبة الخامسة. وناقش شيسكي (٢٠١٠) Sheskey العلاقة بين دمج التعلم الإلكتروني والمشكلات التعليمية ؛ لأنها تعتبر جزءاً من المنهج ، لأن أدوات التعلم الإلكتروني توفر المصادر الإلكترونية المختلفة التي تدعم المحتوى وتعرض موضوعاته من وجهات نظر متعددة. وبالتالي يجب أن تتاح للمتعلمين فرصة التعامل مع أنواع أدوات التعلم الإلكتروني واستخدامها في جوانب متعددة في حل المشكلة التعليمية ، وبالتالي فإنهم سوف يستخدمون الإنترنت للبحث عن المعلومات المتنوعة ومن مصادر مختلفة ، ووجهات نظر متعددة واللازمة لحل المشكلة. وتوصل الحربي (١٤٣٣هـ) إلى أن (٦٠٪) من عينة البحث أكدت على الدور المثمر للشبكات الاجتماعية في تقديمها للمعلومات المتنوعة التي تثري موضوعات المقرر.

وذكرت دوماين (٢٠٠٩) Domine أن عملية دمج أدوات التعلم الإلكتروني في المنهج مطلب أساس في هذا العصر لتطوير المنهج والاستفادة

من المميزات التقنية ، ويعتمد ذلك على: ١. تحديد أهداف المنهج للطلاب. ٢. مدى توفر المميزات التقنية التي تدعم الممارسة التربوية التي تسهم في تنفيذ أهداف المنهج. وأكدت دوماين على أن النظرية والتطبيق في دمج التقنية يحتاج إلى ترابط قوي بين المنهج وأدوات التعلم الإلكتروني أثناء عمليات تطوير وإنتاج المنهج لضمان تنفيذها. وحتى يحقق المنهج تطلعات البيئة التعليمية يتطلب تحقيق المواءمة بين أدوات التعلم الإلكتروني وأهداف المنهج واستراتيجيات التعلم والتدريس. كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بفاعلية يجب أن يكون في المنهج من خلال الارتباط النشط مع الأنشطة، والمشاركة في المجموعات ، والتفاعل المتكرر، والتغذية الراجعة، والارتباط مع الخبراء في العالم الحقيقي، وكيفية تعزيز أدوات التعلم الإلكتروني للمنهج بالمصادر المتنوعة والمبهجة والمصادر الحديثة للتعلم. أوضح تامي (٢٠٠٣) Tomei أن أدوات التعلم الإلكتروني تقدم ممارسات متنوعة في جميع المناهج، مثل استخدام المحاكاة، وتقديم بيئات التعلم من العالم وعرضها في واقعها الحقيقي، وعرض المشكلات التعليمية الأصيلة للمتعلم. إن الغرض الأساس من استخدام أدوات التعلم الإلكتروني تحفيز المتعلمين لفهم المادة العلمية وتطوير التعلم لديهم. وأكد كوتزر والران (٢٠١٢) Kotzer and Elran على أهمية ربط أدوات التعلم الإلكتروني في المنهج بأنشطة الموضوع مثل مقاطع الفيديو وروابط النصوص الإلكترونية حتى تمكن المتعلمين من فهم الدروس المقدمة بطريقة أفضل للمشكلات التعليمية المعقدة. ذكرت العبدالكريم (١٤٢٩هـ) أن تطبيق التعلم الإلكتروني يؤدي إلى زيادة التشويق نحو الاطلاع

على المادة العلمية، وزيادة الحافز نحو التعلم، وإتاحة المعلومات للمتعلم للاطلاع عليها في أي وقت.

ثالثاً: دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المتعلمين:

ذكرت سافيدرا وأبفر (Saavedra and Opfer ٢٠١٢)، أن القرن الحادي والعشرين يعتبر من القرون المعقدة بالنسبة للمتعلم نظراً لعدد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، والتي يجب على المتعلمين التكيف معها لغرض تحسين أدائهم؛ منها التقنية واختلاف بيئة العمل، والمنافسة العالمية والتغير المستمر في البيئة، مما يتطلب تطوير مهاراتهم ومعارفهم لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين. كما ذكروا أن متطلبات القرن الحادي والعشرين تنقسم إلى:

طرق التفكير: الإبداع والابتكار والتفكير الناقد، واتخاذ القرار والتعلم لغرض تحقيق أهداف.

ظروف العمل: الاتصال وفريق العمل.

أدوات العمل: المعارف العامة وأدبيات تقنية المعلومات والاتصالات.

العيش بالعالم: المواطنة والحياة والوظيفة والمسؤوليات الفردية والاجتماعية، والتي تشمل الثقافة والمناقشة والوعي.

أجرى الجمعة (١٤٣٠هـ) بحثاً بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني، أشارت النتائج أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون على أهمية تأهيل الطلاب قبل التحاقهم بالجامعات على امتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب. وكانت

النتائج التي توصل إليها الحربي (١٤٣٣ه) أشارت إلى أن نسبة ٧٤٪ من عينة البحث أكدت أن إتاحة الشبكات الاجتماعية للمتعلم تشجع على التعلم الذاتي. وأكد ٧٣٪ من عينة البحث أنها تعتبر مصدراً هائلاً للمعلومات التي تمكن المتعلم من استخدامها في أوجه مختلفة. كما أن لها دوراً في تطوير عمليات التفكير من خلال معالجة المعلومات المتنوعة بنسبة ٨١٪. كما أشارت النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ) إلى أن عينة البحث من الطالبات لديهن معرفة تامة بمفهوم وأهمية ومميزات وأنواع التعلم الإلكتروني. إضافة إلى ذلك لديهن القدرة العالية على جمع واختيار المعلومات من المصادر المتنوعة، كما أنه لديهن المهارات على استخدام وإتقان مهارات الإنترنت. كما أن عينة البحث أكدت على أهمية التعلم الإلكتروني في إتاحة الفرصة للمتعلمة على متابعة المستجدات التقنية والمعرفية والحصول على المعلومات المتنوعة التي تثري المعارف المتنوعة، وتحقيق مفهوم التعلم الذاتي. ركزت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية في الولايات المتحدة (ISTE,٢٠٠٧) International Society for Technology Educationعلى دور المتعلمين في الحصول على الفرص في استخدام التقنية التي تدعم تكوين وتطوير مهارتهم وتشجيعهم على الإبداع، والتفكير الناقد، والتعلم التشاركي في الصف الدراسي، والحياة اليومية، وإعدادهم لتبني التعلم المستمر في حياتهم؛ حتى يكونوا أعضاء مشاركين في المجتمع العالمي. أكدت العبد الكريم (١٤٢٩ه) في بحثها أن تطبيق التعلم الإلكتروني يؤدي إلى تطوير مهارات ومعارف المتعلمين نحو تقنية المعلومات والاتصالات. كما أشارت النتائج التي توصل إليها الحازمي (١٤٢٩هـ) إلى أن استخدام المتعلمين للبريد الإلكتروني في إرسال

الواجبات كان متوسطاً، والمتوسط الحسابي بلغ (٢,٨٨من ٥). وأكدت عينة البحث أن التعلم الإلكتروني يؤثر إيجاباً على التعلم الذاتي بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط (٤,١٩)، ويدعم التفكير الناقد والإبداع والابتكار لدى المتعلمين بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط (٣,٥٨)، كما أشارت استجابات العينة إلى أن التعلم الإلكتروني يدعم الحافز لدى المتعلمين، وكان المتوسط (٣,٨٤). وذكر برنزكي (٢٠١٢) Prensky أن التقنية في هذا العصر تقدم للمتعلمين جميع احتياجاتهم وجميع المستجدات، وفاعليتها عالية، وتدعم التعلم الذاتي لديهم والحصول على جميع المعلومات الصحيحة التي يحتاجونها ولها علاقة في تحليلها ومساعدتهم في استخدامها لإعداد مفهوم وقيمة للتعلم. وتدعم تعلمهم التشاركي مع المتعلمين الآخرين في العالم من خلال تكوين أدوات اجتماعية تعمل على إعداد شبكة من المتعلمين. وذكر فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أن متطلبات المتعلمين مؤشر على حاجاتهم الماسة للتواصل والعمل التشاركي للوصول والحصول على المعلومات، وحاجتهم للأدوات التي تعزز التفكير بعمق، والدمج بين الأفكار التي تم الوصول إليها وتقويمها، ومن ثم بناء المعارف التي تحقق الهدف المطلوب الوصول إليه. وتحدث شيسكي(٢٠١٠) Sheskey عن أهمية اختيار المعلومات، وذكر أن المتعلمين يستخدمون الإنترنت للبحث عن المعلومات المتنوعة ومن مصادر مختلفة ووجهات نظر متعددة واللازمة لحل المشكلة، ويتطلب الأمر أن يتعلم المتعلمون كيفية التمييز بين المصادر الصادقة والموثقة والمصادر المجهولة، حتى يتمكنوا من اختيار المعلومات المناسبة التي تدعم التعلم المؤدي إلى حلول للمشكلة التي يسعى المتعلمون إليها. وذكر

جيكب(٢٠١٠) Jacobs أن المتعلم في هذا العصر يختلف تماماً عمن سبقه في العصور الأخرى ؛ نظراً لوجود العديد من المتغيرات التي يجب التعامل معها ، ومن ضمنها الأدوات التقنية المتنوعة التي تدعم التعلم الإلكتروني وتلبي حاجة المتعلم من المعلومات التي تدعم التفكير والتعامل مع المتغيرات الأخرى. أكدت النتائج التي توصلت إليها العبدالكريم (١٤٢٩هـ) على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث نحو أنماط دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لصالح الإناث. أشار الحربي (١٤٣٣هـ) إلى أن (٦٩٪) من عينة البحث ذكرت أن أدوات التعلم الإلكتروني تمنح الفرصة للمتعلمين لمناقشة المحتوى التدريسي مع المعلمين. كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بفاعلية يمنح المتعلمين الفرص للتعبير عن آرائهم ومفهومهم من خلال التقنيات المتنوعة والتي تشمل الحديث المباشر بواسطة الصورة والحديث أو الكتابة الفورية ، وهذا يدعم عملية الارتباط المباشر مع الأنشطة التعليمية وتقليص سلوك القلق لدى المتعلم في الصف الدراسي.

رابعاً : دمج التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية :

ذكر جيكب (٢٠١٠) Jacobs أن دمج التعلم الإلكتروني من العوامل المؤثرة في استمرار المتعلمين في تطوير أدائهم بالمتابعة وتحقيق احتياجات البيئة المتغيرة ، وإعداد المتعلمين للنجاح والعمل لمواجهة التحديات في هذا العصر ، ولكي يؤدي الدمج ثماره يجب التركيز على كيفية دمج أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ومتابعة المتغيرات التقنية المتغيرة باستمرار ؛ لضمان تحقق أهداف التعلم والتدريس. ويرى كنج وآخرون (٢٠١٤) Kong et al

ضرورة تطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع الفترة القادمة من خلال تبني الفصول الرقمية التي تدعم التعليم بفاعلية لتحقيق تلك المهارات اللازمة أثناء عمليات التعلم التي تحدث في أيام الدراسة الأسبوعية. وأكد السكران (١٤٣٣هـ) أن (٩٢٪) من عينة البحث أكدوا على أهمية دمج مستحدثات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية حتى يتمكن المتعلمون من الوصول إلى المعلومات المتنوعة والتي تتيح لهم مناقشتها وبناء معارف ومهارات جديدة تدعم قدراتهم بالتعامل في مجتمع المعرفة. كما أكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية (ISTE, 2007) International Society for Technology Education أن جميع التنظيمات في العالم الرقمي لا تستغني عن استخدام التقنية في جميع أنشطتها اليومية. كما أنه يجب على المدارس زيادة دمج التقنية في جميع أنشطتها التعليمية. وأوضح المطوع (١٤٣٥هـ) أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من دمج أدوات التعلم الإلكتروني الحديثة في المرحلة الثانوية، منها عدم تقديم برامج التدريب التي تركز على تطبيقات التقنيات الحديثة للمعلمين، وعدم مناسبة المباني لدمجها، وعدم إتاحة البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين لمتابعة التطورات الحديثة في أدوات التعلم الإلكتروني. وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في دمج أدوات التعلم الإلكتروني. كما أنه توصل إلى أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ليست بالمستوى الذي يتطلع إليه المجتمع في ضوء التقدم التقني. بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة، وعدم امتلاك المعلمين للمهارات التي تؤهلهم إلى دمجها في البيئة التعليمية. وذكر الحازمي (١٤٢٩هـ) أن دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية يتيح فرصة تعلم التقنية الحديثة

التي تدعم مهارات ومعارف الطلاب، وكان المتوسط(٤,٤٠). كما أكدت نتائج البحث أن من أهم معوقات دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية عدم وجود الوعي عن أهمية دمجه في البيئة التعليمية، وكان المتوسط(٤,٢٨).

كما أشارت النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ) إلى أن التقنية اللازمة للتعلم الإلكتروني مثل السبورة التفاعلية والحاسب الآلي وملحقاتها، بالإضافة الى قلة الكوادر البشرية الضرورية لتفعيل التعلم الإلكتروني ليست متوفرة بما يتناسب مع تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية. كما توصلت السليمان أيضاً (١٤٣٣هـ) إلى أن نجاح دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم المتنوعة يمكن تحقيقه من خلال التعاون المشترك بين جميع المؤسسات التي تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني في تبادل المعلومات والخبرات المتنوعة والمثمرة التي تثري وتركز على كيفية الدمج.

وأشارت جمعية التعليم المهني الأمريكية (٢٠١٠) Association for Career and Technical Education إلى أنه يجب إعداد الطلاب للدراسة بالكليات والعمل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في تبني ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعتبر التقنية أحد محاورها الهامة في أنظمة التعليم لكي تصبح حقيقة وجزءاً من الفرد في المجتمع الرقمي. كما أشار البحث التي أجرته الجمعية إلى أهمية تبني مدارس التعليم العام (K-12) البيئة التعليمية والاحتياجات اللازمة التي تتيح للمتعلمين التوافق مع المعارف والمهارات التي يحتاجونها للمنافسة، والوصول للنجاح المطلوب في ضوء المتغيرات العالمية في التقنية والاقتصاد المعرفي.

وذكر كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al أنه يجب على المدارس الحديثة أن تهتم بالتعلم الرقمي الذي يناسب طلاب هذا العصر، وتصمم الأساليب المناسبة للتعلم التي تتواءم مع دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة. وذكر جيكب(٢٠١٠) Jacobs أن التغييرات السريعة في تطور التقنية وتنوع استخداماتها أدى إلى وجود تحديات جديدة تواجهها المجتمعات. وفي ضوء ذلك، تعتبر البيئة التعليمية في المدارس المسؤولة عن إيجاد الحلول لهذه التحديات، وهذا يتطلب تطوير البيئة التعليمية لتحقق متطلبات المجتمع على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، ويكمن في تبني البيئة التعليمية تطوير مهارات ومعارف المتعلمين التي تمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات المتنوعة التي تدعم استخدام التقنية في الأنشطة المتنوعة. إن المتعلم في هذا العصر يختلف تماماً عمن سبقه في العصور الأخرى، نظراً لوجود العديد من المتغيرات التي يجب التعامل معها.

كان من ضمن النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ)، أن عينة البحث من المعلمات أكدت على أهمية التركيز على التعلم الإلكتروني ودمجه في بيئات التعلم المتنوعة. ويمكن للبيئة التعليمية تحقيقه من خلال التعاون المشترك بين جميع المؤسسات التي تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني في تبادل المعلومات والخبرات المتنوعة والمثمرة في نجاحه. وذكر كنزك Knezek(2003) أن المعلمين يشعرون بعدم إعدادهم للعمل في بيئة يعتبر التطور التقني فيها له الدور الرئيس في التغيير، وبالتالي ليس لهم القدرة على دمجها في المناهج. إن المعلمين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم ومعارفهم حتى يتمكنوا من العمل كقياديين ومساعدين للمتعلمين بالصف الدراسي في استخدام التقنية بكفاءة

وأسلوب متطور وضروري للتعلم في الحياة التي أصبحت التقنية محورها. وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (2010) American Association of Colleges for Teacher Education and Partnership for 21 st Century Skills أهمية تطوير البيئة التعليمية في القرن الحادي والعشرين في ضوء تبني التعلم الإلكتروني الذي يعتبر محوراً في دعم التعلم التشاركي، والمشاريع القائمة على التعلم، والحصول على المعلومات التي تعزز جميع المقررات. وذكرت العبيدي(١٤٣٣هـ) أن من أهم السلبيات محدودية استخدام السبورة الإلكترونية، وكثرة الأعطال أثناء الاستخدام. وأكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية في الولايات المتحدة (ISTE, 2007) International Society for Technology Education على دور البيئة التعليمية في جميع مراحل التعليم العام في تبني التقنية. ويرى فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أن تبنى بيئات التعلم للتعلم الإلكتروني أصبح أمراً لازماً حتى تكون الفرص متاحة لتعلم الأدوات التقنية المتنوعة لإتقانها والتعامل معها لأن ذلك مطلب رئيس من متطلبات التعليم في العصر الحالي.

خامساً: دور المعلم في دمج التعلم الإلكتروني:

ذكر سيشرم وليفين (٢٠١٢) Schrun and Levin يجب على المعلم استخدام بيئة تعليمية إلكترونية آمنة تتيح للمتعلمين ممارسة العملية التعليمية من خلال طرح الأسئلة والاستكشاف والابتكار والإبداع، وتهتم البيئة بتشجيع المتعلم على بناء المعارف التي يسعى لاستخدامها . ومع توفر التقنية وتنوعها في دعم التعلم الإلكتروني، إلا أن المعلمين يواجهون تحديات تتعلق

بكيفية استخدامها بفاعلية بالتعلم والتدريس، ويجب أن تكون المعلومات دقيقة، ولها علاقة بالتعلم. وذكر جيكب (٢٠١٠) Jacobs أن المعلم يجب أن يلتزم نحو المنهج بعمل الآتي:

- دمج التقنية التي تسهم في تعزيز المحتوى.
- تطبيقها في وحدات معينة.
- تقديم أدلة واضحة على دمج التقنية من خلال أعمال الطلاب وأدائهم.
- مراجعة جميع المصادر التقنية المتوفرة في إدارة التعليم.
- استخدام التقنية لغرض التنوع في مصادر المحتوى وتكوين المحتوى النشط.

أجرى الحربي(١٤٣٣هـ) بحثاً أكدت نتائجه بنسبة (٨٠٪) أن الشبكات الإجتماعية لها دور فاعل في تعزيز العملية التعليمية، ويتطلب من المعلمين التكيف مع التطورات الجديدة. وهذا مؤشر قوي يؤكد على وعي المعلمين لأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

وتوصلت السليمان (١٤٣٣هـ) في بحثها إلى مجموعة من النتائج تعكس نتائج واقع التعلم الإلكتروني، حيث أشارت عينة البحث من المعلمات بأن معرفتهن بفوائد وأهداف ومفهوم التعلم الإلكتروني متوسطة. كما أن قدرتهن على تصميم الدروس واستخدام اليوتيوب وعروض الشرائح ودمجها في العملية التعليمية متوسطة. كما أكدت على أن استخدام البريد الإلكتروني في التواصل بين الطالبات والمعلمات لتعزيز العملية التعليمية ضعيف. بالإضافة الى ضعف استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية. ويوجد لدى المعلمات

قناعة عالية في أن التعلم الإلكتروني له فائدة كبيرة في الإطلاع وتعزيز المهارات التقنية لدى المعلمة والمتعلمة. كما أجرت العبيدي(١٤٣٣هـ) بحثاً نحو استخدام الطالبات في الصف الثاني ثانوي السبورة الالكترونية، وأشارت عينة البحث إلى أن من أهم الإيجابيات تعزيز الحافز لدى المتعلمات والذي يكمن في تعزيز التشويق، وشد الانتباه نحو عرض المادة العلمية التي تؤثر على متابعة المعلمة.

ذكر إهلر (٢٠١٣) Ehler أن المعلم له وظائف جديدة في ضوء بيئة التعلم المتغيرة، ويسعى إلى تكوين المتعلمين الذين يكون لديهم الاستعداد لتبني الإجراءات الحديثة في التعلم وبناء المحتوى، وتبادل الخبرات، والتأمل في التعلم، ولديه القدرة على تقييم التقدم أثناء العملية التعليمية. كما يجب أن يعرف كيفية استخدام تقنية المعلومات والاتصالات التي تعتبر محور التعلم الإلكتروني، واللازمة لدعم التعلم والتدريس. ويحتاج المعلمون إلى التفكير في القضايا والمشاكل التعليمية من وجهة تربوية جديدة وفي ضوء المتغيرات التي تفرضها على البيئة التعليمية. وذكر كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al أنه يجب على المعلم استخدام أحدث التقنيات الرقمية لربط المتعلمين بأنشطة التعلم. ويجب أن تصمم هذه الأنشطة في ضوء التقنيات الرقمية المناسبة وتكون متوفرة لاستخدامها.

كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التقنية يدعم تغيير طريقة كيفية التدريس لدى المعلم، وتقدم للمعلم طرقاً متنوعة للوصول إلى عدد من المتعلمين وتقويم مفهوم الطلاب من خلال التقنيات المتنوعة، كما يعمل على تقوية العلاقة بين المتعلمين والمعلم. وعندما تكون التقنية مدموجة بفاعلية بالمقرر يقوم المعلم بدور المرشد والموجه والخبير

في المنهج ، كما أن التقنية تساعد على أن يكون التعلم ذا قيمة معرفية لتحقيق الأهداف، وذكر جوس وكالهن (٢٠١٢) Joyce and Calhoun أنه يجب على المعلمين دمج تطبيقات تقنيات التعليم في الممارسة والتطبيق الفعلي بالمنهج ، حيث أن الطلاب بحاجة إلى جودة التعليم، وتعتبر الابتكارات التقنية في التعليم ربما العمود الفقري الذي يسهم في إحداث تغييرات واضحة في احتياجات المتعلمين. وأكد جلسبي (٢٠١٤) Gillispie أن عملية تطبيق التقنية في الصف الدراسي توجب على المعلم أن يدرك ويتأكد من حقائق أهمها أن المتعلمين يختلفون في خلفيتهم العلمية والبيئة التي قدموا منها، وتختلف قدراتهم في استخدام التقنية، وفي ضوء ذلك يجب على المعلم أن يتبنى نموذجاً يوضح كيفية استخدام التقنية ودمجها بالصف الدراسي، والتعليم المتميز للدروس في المقرر الذي سيتم تدريسه، وتخطيط المقرر في كيفية دمج التقنية في الوحدات والدروس ؛ حتى يتسنى للمتعلمين معرفة كيفية تطبيقها أثناء الممارسة.

أكد مالكور وآخرون (٢٠١١) McClure et al أن المعلمين لهم دور كبير في ضوء التغير التقني في العالم، والذي أصبح مدموجاً في جميع أنشطة المؤسسات التجارية والتعليمية والصناعية، ويكمن دورهم في إعداد المتعلمين لأداء دورهم بنجاح في بيئات العمل التي سيعملون فيها مستقبلاً. ويجب على المعلم أن يفهم دور التقنية في الصف الدراسي حتى يكون لها تأثير إيجابي على التعلم وحل المشاكل التعليمية من خلال استخدام ودمج التقنية المناسبة لكل حالة من حالات التعلم. ويذكرون أن الأسلوب الصحيح لدمج التقنية لتحقيق التأثير الإيجابي في البيئة التعليمية حتى يحقق المتعلم والمعلم دورهم

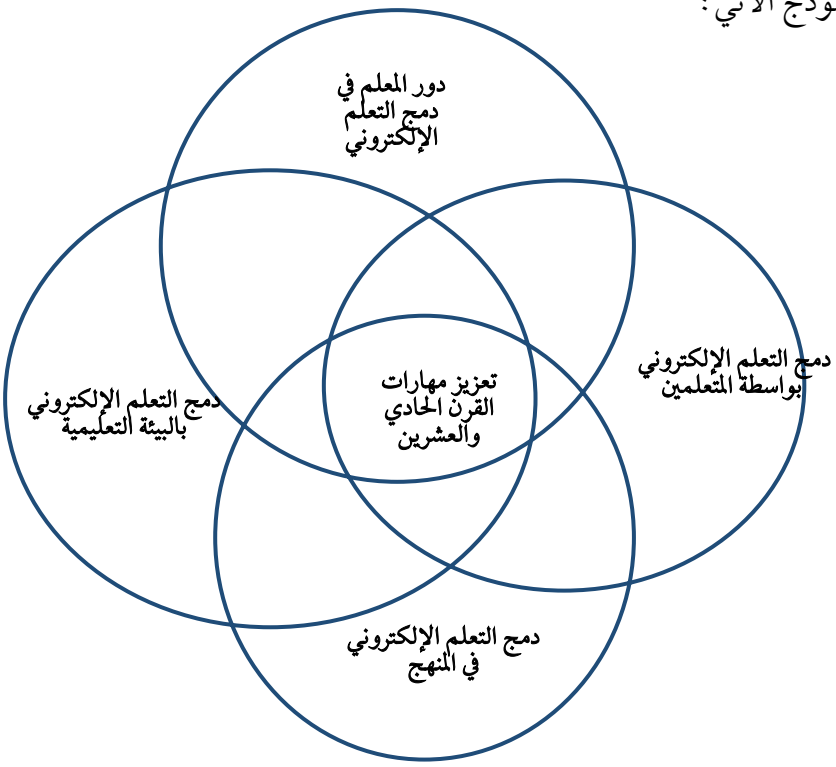
الإيجابي في ضوء المتغيرات التقنية يعتمد على إجابة السؤال: كيف يتم دمج التقنية، وليس مجرد استخدامها؟ إن الإجابة على السؤال تحتم على المعلم معرفة كيفية دمجها في المنهج بأساليب متنوعة بالأنشطة المتنوعة وفقاً لمعايير التقنية والمنهج؛ حتى يتمكن المعلم من تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها وفقاً لمتطلبات العالم الحقيقي التي فرضتها المتغيرات (واقعية التطبيق في الحياة العملية) والتي سيتعامل معها لحل المشاكل في بيئات العمل. وعندما يتحقق ذلك في البيئة التعليمية يعتبر نجاحاً في تحقيق الأهداف التعليمية على المدى القصير والطويل؛ وبالتالي تكون الأهداف التربوية حققت أهدافها في المجتمع. ويذكرون أنه يجب أن يتم التركيز على دور التقنية في البيئة التعليمية لتحقيق مستويات عليا من الجودة أثناء التطبيق بالصف الدراسي. ويذكر برنزكي (٢٠١٢) Prensky أن المعلم يعتبر القائد والمساعد في استخدام أدوات التعلم الإلكترونية، وتؤتي ثمارها عندما يقوم بدعم استخدامها أثناء التعلم. وذكر فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أنه يتطلب من المعلمين المشاركة في عصر يؤثر فيه التنوع والعولمة في استخدام التقنية التي أوجدت ذلك، والتي تسمح لهم بالاستجابة مع التغيرات الاجتماعية المختلفة. كما يجب على المعلمين أن يركزوا على وظائف التقنية أكثر من أنها أدوات أو أشكال من أشكال التنقية، يجب أن تفهم وظائف هذه الأدوات التقنية واختيارها لتحقيق متطلبات التعليم. ويجب على المعلمين اختيار الأدوات الجديدة للتدريس التي تدعم ترابط المتعلمين في البيئة التعليمية. وتؤكد وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية (٢٠١٠) America Association of College Teacher Education على المسؤوليات التي تقع على المعلمين لتأدية

واجباتهم التي يجب أن تتناسب مع البيئة العالمية الجديدة، والتي يجب أن يتأكد المتعلمون من أن طلابهم في هذا العصر قادرون على العيش والتعلم والعمل والمشاركة في هذا العالم الجديد، والقدرة على النمو والنجاح في عصر التقنية المتقدمة، وتحقيق متطلبات العالم. وأشار نوفمبر November (٢٠١٠) إلى أن العالم يعيش في دائرة التغيير المستمرة والابتكارات التي تفرض على المعلمين تغيير ثقافتهم نحو التدريس. ويذكر فيشر وفري Fisher and Frey (٢٠١٠) من المفترض أن يوضح المعلمون كيفية استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة وإرشاد المتعلمين نحو استخدمها وفقاً لاستراتيجيات التعلم المناسبة، وبالتالي تتم الاستفادة منها بفاعلية لتحقيق احتياجهم ونجاحهم في المستقبل. أجرى جن وهولنجسورث Gun and Hollingsworth (٢٠١٣) بحثاً أكدا فيه على ضرورة أن يكون لدى المعلمين الرغبة في تبني منهجية لها دور فعال في دعم الجوانب التربوية المتغيرة من خلال الاستمرار في التقنية.

وذكرت وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (2010) American Association of Colleges for Teacher Education and Partnership for 21 st Century Skills أنه يجب على المعلم أن يملك المعارف والمهارات التي ترشد إلى تحقيق التوافق الناجح بين استخدام أدوات التعلم الإلكتروني والمقررات والجوانب التربوية، وتطوير قدراتهم على استخدام تلك الأدوات بطرق إبداعية لتلبية احتياجات التعلم، والتي تضمن بدورها إيجابيات وجودة مخرجات البيئة التعليمية. ويذكر أمين Amin (2013) أن أدوات التعلم

الإلكتروني تؤمن بيئة تعليمية غنية باحتياجات المعلم وتتيح له كيفية تطوير عملية التدريس التي تتكيف مع تلك الابتكارات الحديثة.

ومن الأدبيات السابقة يدعم التعلم الإلكتروني تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين التي تشمل: التفكير الناقد، والعلاقات السببية، وتعزيز مهارات الاتصال، والتفكير العلمي والإبداع والابتكار، وحل المشكلات العلمية. ويمكن تمثيل دور التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بالبيئة التعليمية، والمعلم والمتعلم، والمنهج في النموذج الآتي:



شكل (١): دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

منهج واجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الكمي (Quantitative Method) الذي يركز على التحليل الوصفي (Descriptive Analysis) واختبار الفرضيات (Hypotheses Test). والذي يعتبر المنهج المناسب لتحليل البيانات الواردة في هذا البحث، والإجابة عن الأسئلة لغرض الوصول إلى النتائج لمعالجة مشكلة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تم إجراء البحث في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة، وكانت العينة قصدية، نظراً لأن الجامعة من الجامعات الناشئة، ولم يسبق تطبيق مثل هذه الدراسة عليها، ووزعت الاستبانات على جميع عناصر مجتمع البحث الذي يتكون من خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات)حسب الجدول (١) الآتي:

الجدول ١. مجتمع البحث وعينته.

مجتمع البحث	الطلاب	الطالبات	المجموع
خريجي المرحلة الثانوية الذين يدرسون بالسنة التحضيرية	٣٧٢	١٦٩	٥٤١

الجدول.(٢) استجابات أفراد المجتمع.

		الطلاب	الطالبات		المجموع	
		عدد أفراد المجتمع	النسبة	العدد	النسبة	
١.	عدد الاستبانات الموزعة على جميع أفراد مجتمع البحث.	٣٧٢	٦٨,٧٦٪	١٦٩	٣١,٢٤٪	٥٤١
٢.	الاستبانات المسترجعة.	٣٣٠	٨٨,٧١٪	١٦٩	١٠٠٪	٤٩٩
٣.	الاستبانات غير مكتملة البيانات.	٥٢	١٦٪	٢	١,١٨٪	٥٤
٤.	الاستبانات الصالحة للتحليل.	٢٧٨	٨٤٪	١٦٧	٩٨,٨٨٪	٤٥٤

يوضح الجدول (٢) أن عدد أفراد مجتمع البحث من خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات) ٥٤١ بنسبة ١٠٠٪، وكان عدد الطلاب ٣٧٢ بنسبة ٦٨,٧٦٪، بينما عدد الطالبات ١٦٩ بنسبة ٣١,٢٤٪، وتم تطبيق البحث على جميع أفراد المجتمع، ويوضح الجدول (٢) أن عدد الاستبانات المسترجعة من الطلاب ٣٣٠ وتمثل نسبة ٨٨,٧١٪، وتم استبعاد ٥٢ استبانة لعدم اكتمال بياناتها، وتمثل نسبة ١٦٪ من الاستبانات المستردة. بينما تم استرجاع كافة الاستبانات التي تم توزيعها على الطالبات وعددها (١٦٩) وتمثل ١٠٠٪، وتم استبعاد استبانتين لعدم اكتمال بياناتهما، وتمثل نسبة ١,١٨٪ من الاستبانات المسترجعة.

أداة البحث:

تم بناء وتطوير محاور الاستبانة في ضوء أدبيات البحث المستمدة من المراجع المتنوعة التي تركز على دور التعلم الإلكتروني باعتباره جزءاً لا يتجزأ من مهارات القرن الحادي والعشرين، حتى تكون مناسبة لجمع البيانات

اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. وتم تقسيم الإستبانة إلى أربع فترات في ضوء مقياس رباعي التدرج موضحاً بالجدول (3) على النحو الآتي: (١= منخفض جداً، ٢= منخفض، ٣= متوسط، ٤= عال). وتتكون الاستبانة من أربعة محاور موضحة على النحو الآتي:

المحور الأول: المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).

المحور الثاني: استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.

المحور الثالث: استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية.

المحور الرابع: دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).

الجدول(٣). جدول تقدير الدرجات

مستوى الاستجابة	الوزن	الوزن المرجح(النسبي)
منخفض جداً	١	من ١ إلى ١.٧٤
منخفض	٢	من ١.٧٥ إلى ٢.٤٩
متوسط	٣	من ٢.٥ إلى ٣.٢٤
عال	٤	من ٣.٢٥ إلى ٤

صدق الأداة:

تم عرضها على أربعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجال. وتم الاطلاع على ملاحظاتهم وتم حذف بعض العناصر من محاور الاستبانة، وتم

تعديل بعض البنود في ضوء التغذية الراجعة الهادفة إلى تعزيز جودة عناصر الإستبانة.

ثبات الأداة:

تم إجراء دراسة استطلاعية على ثلاثين طالباً لغرض معرفة مدى صلاحية وثبات الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع البحث. وتم حساب درجة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha للمحاور الأربعة كل على حدة، وكانت النتائج على النحو الآتي: المحور الأول: ٠,٨٥٨ المحور الثاني: ٠,٩١٤ المحور الثالث: ٩٠١، ٠، المحور الرابع: ٠,٨٨١. بينما النتيجة الإجمالية لجميع المحاور: ٩٧٠، ٠، وتعتبر درجة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha عالية لجميع المحاور، بما في ذلك النتيجة الكلية للمحاور، وبالتالي يعتبر تطبيق الاستبانة مناسباً لجمع البيانات من مجتمع البحث.

إجراءات البحث:

١. الاطلاع على الأدبيات الخاصة بموضوع البحث.

٢. إعداد أداة البحث "الاستبانة" وتم عرضها على عدد من المختصين بالمجال، وتم التحقق من صدقها، وثباتها من خلال الدراسة الإستطلاعية.

٣. تحديد مجتمع البحث.

٤. موافقة جامعة المجمعة على تطبيق البحث.

٥. تم توزيع الاستبانات في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

٦. وزعت الاستبانات بواسطة المعيدين والمعيدات في نهاية المحاضرة.

٧. جمع الاستبانات من مجتمع البحث، وتحليها بواسطة برنامج تحليل البيانات SPSS.

٨. الإجابة عن الأسئلة ومناقشتها.

٩. كتابة النتائج والتوصيات.

١٠. الخاتمة.

* * *

عرض النتائج وتفسيرها:

تم تحليل البيانات التي جمعت من مجتمع البحث لغرض الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟ والذي ينبثق منه خمسة أسئلة، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشة نتائجها:

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات)؟

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤).

	العنصر	العينة					
		الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
	المقررات الشرعية	١.٧٨	١.٠٦٤	٢.١٩	١.١٩١	١.٩٣	١.١٣
	مقررات اللغة العربية.	١.٨٢	١.٠٣٥	٢.٠٣	١.٠٦٧	١.٩٠	١.٠٥
	مقررات الرياضيات.	١.٩٢	١.٠٨٧	١.٩٨	١.١٧٥	١.٩٤	١.١٢
	مقررات العلوم (فيزياء، كيمياء، ...الخ).	٢.١٦	١.١٣٢	٢.٦٥	١.١٨١	٢.٣٤	١.١٧
	مقررات الحاسب الآلي.	٢.٦٣	١.٠٦٩	٣٠٤٩	٠.٧٧٩	٢.٩٥	١.٠٦
	مقررات اللغة الإنجليزية.	١.٨٥	١.٠٤٦	٢.٥١	١.٠٨٨	٢.٠٩	١.١١
الكلي		٢.٠٣	٠.٥٢٧	٢.٤٨	٠.٨٢٣	٢.١٧	٠.٨٥

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية الكلية لأفراد المجتمع تتراوح بين (١,٩٠- ٢,٩٥)، حصلت مقررات الحاسب الآلي على أعلى المتوسطات الحسابية الكلية، حيث بلغ (٢,٩٥)، يليها مقررات العلوم بمتوسط حسابي (٢,٣٤)، ويعزى السبب إلى ارتباط هذه المقررات بتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء الدراسة، وأنها من أساسيات تدريس هذه المقررات. ويليها مقررات اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي (٢,٠٩)، ويليها مقررات الرياضيات بمتوسط حسابي(١,٩٤)، ومن المفترض أن تكون من المقررات التي يدمج فيها التعلم الإلكتروني بدرجة أعلى لطبيعة أنشطة موضوع المقرر، بينما يتضح أن أقل متوسط حسابي للمقررات التي يدمج فيها تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني هي مقررات اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٩٠)، يليها المقررات الشرعية بمتوسط حسابي (١,٩٣).

من ناحية أخرى نجد أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب تتراوح ما بين (١,٧٨- ٢,٦٣)، وحصل مقرر الحاسب الآلي على أعلى متوسط حسابي (٢,٦٣) في دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني، بينما دمجها في المقررات الشرعية أقل المقررات وبمتوسط حسابي ١,٧٨. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات نحو دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني تتراوح بين (١,٩٨- ٣,٤٩). ويعتبر مقرر الحاسب الآلي أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٣,٤٩)، بينما تطبيقاتها في مقرر الرياضيات يعتبر أقل المقررات وبمتوسط حسابي (١,٩٨). وأشارت المتوسطات الحسابية للطالبات أن دمج التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب.

وبشكل عام نجد أن المتوسط الحسابي الكلي نحو دمج التعلم الإلكتروني في المقررات بلغ (٢.١٧) وهو متوسط نسبي منخفض ؛ مما يشير إلى ضعف دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء تدريس المقررات، وتتفق نتائج البحث الحالية مع النتائج المشتقة من البحث التي توصلت إليها العبدالكريم (١٤٢٩هـ) عن واقع تطبيقات أدوات التعلم الإلكتروني ؛ وعلى الرغم من أن نتائج البحث التي توصل إليه كل من فوجت وروبلن (٢٠١٢) Voogt and Roblin في بحثهما تؤكد على أن معظم التوجهات والأدبيات تدعو إلى ضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في البيئة التعليمية، ومن ضمنها التعلم الإلكتروني في المناهج المتنوعة لغرض تحقيق التنوع في تطبيقاتها وبالتالي تنعكس إيجاباً على قدرات المتعلم من خلال الحصول على المعلومات ومعالجتها وتكوين التفكير الناقد وتحقيق الإبداع والابتكار، إلا أن نتائج البحث الحالي أوضحت أن الدمج منخفض جداً أو مستواه ضعيف.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية ؟ تم تحليل البيانات وتحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالجدول (٥).

جدول(٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. (ن=٤٥٤)

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
١.	طبقت منتدى النقاش في البحث عن حلول لمشكلة تعليمية مع طلاب آخرين من خارج المدرسة.	1,47	0,80	1,61	0,92	١.٥٢	٠.٨٥
٢.	طبقت البرمجيات التعليمية لحل مشكلة تعليمية مطلوب إيجاد حلول لها مثل: حل مسألة في الرياضيات أو العلوم أو الفقه.	1,70	0,96	2,17	1,13	١.٨٧	١.٠٥
٣.	استخدمت نظم إدارة التعلم الإلكتروني في تسليم الواجبات.	1,35	0,70	1,71	1,02	١.٤٨	٠.٨٥
٤.	استخدمت منتدى النقاش الموجود في نظم إدارة التعلم الإلكتروني.	1,25	0,63	1,49	0,85	١.٣٤	٠.٧٣
٥.	استخدمت محركات البحث الموجودة على الإنترنت في إعداد بحث.	2,42	1,19	3,01	1,16	٢.٦٤	١.٢١
٦.	الدخول إلى قواعد المعلومات للحصول على أبحاث تثري الدرس.	1,72	0,93	2,37	1,14	١.٩٦	١.٠٦
٧.	الدخول إلى اليوتيوب YOU TUBE للحصول على معلومات متعلقة بالمقرر.	1,72	0,99	2,29	1,24	١.٩٣	١.١٢

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
٨.	أنشأت مدونة إلكترونية خاصة بأحد المقررات للتفاعل مع زملائي في تبادل المعلومات.	1,34	0,78	1,33	0,68	١.٣٣	٠.٧٤
٩.	استخدمت البريد الإلكتروني للتواصل مع معلم المقرر.	1,38	0,88	1,97	1,17	١.٦٦	١.٠٢
١٠	لجأت إلى معلومات من مصادر إلكترونية متنوعة لغرض حل مشكلة تعليمية.	1,79	0,97	2,37	1,11	٢	١.٠٦
١١	استخدمت البريد الإلكتروني في مناقشة إعداد بحث في أحد المقررات مع زملائي في المجموعة.	1,49	0,83	2,04	1,18	١.٦٩	١.٠١
		١.٦١	0,57	٢.٠٣	٠.٧٢	١.٧٧	٠.٦٦

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي الكلي في استخدام الطلاب والطالبات التعلم الإلكتروني يتراوح بين (١.٣٣- ٢.٦٤)، وكان أعلى متوسط حسابي كلي لاستخدام تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني للعبارة "استخدمت محركات البحث الموجودة على الإنترنت في إعداد بحث" حيث بلغ (٢.٦٤)، بينما أقل متوسط حسابي كلي للعبارة" "أنشأت مدونة إلكترونية خاصة بأحد المقررات للتفاعل مع زملائي في تبادل المعلومات" حيث بلغ (١.٣٣). ويتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الكلية للعبارات (١ ، ٣، ٤ ،

٨، ٩، ١١) تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الكلية للعبارات (٢، ٦، ٧، ١٠) تعتبر منخفضة. ويعتبر المتوسط الحسابي الكلي للعبارة (٥) متوسط.

ويشير الجدول (٥) إلى أن المتوسطات الحسابية للطلاب تتراوح بين (١,٢٥- ٢,٤٢)، والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١,٦١). وتشير النتيجة بشكل عام إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب في التعلم منخفض جداً. كما أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات تتراوح بين (١,٣٣- ٣,٠١)، ويتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للعبارات (١، ٣، ٤، ٨) تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الحسابية للعبارات (٢، ٦، ٧، ١٠، ١١) تعتبر منخفضة. بينما يعتبر المتوسط الحسابي للعبارة رقم (٥) متوسطاً. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للطالبات (٢,٠٣)، ويعتبر مخفضاً. وتشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات تعتبر نسبياً أعلى من المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب نحو استخدامهم للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لاستخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية بلغ (١,٧٧) ويعتبر منخفضاً، وهذا مؤشر على ضعف استخدام مجتمع البحث للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. ولا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أكده برنز كي Prensky (٢٠١٢) أن الابتكارات الحديثة في تقنية المعلومات والاتصالات التي تدعم التعلم الإلكتروني في هذا العصر تقدم للمتعلمين جميع احتياجاتهم وجميع المستجدات، وفاعليتها عالية، وتدعم التعلم الذاتي لديهم والحصول على جميع المعلومات الصحيحة التي يحتاجونها ولها علاقة في تحليلها، ومساعدتهم في استخدامها لإعداد مفهوم

وقيمة عالية للتعلم. وتدعم تعلمهم التشاركي مع المتعلمين الآخرين في العالم من خلال تكوين أدوات اجتماعية تعمل على إعداد شبكة من المتعلمين. ومن ضمن النتائج التي توصل إليها المطوع (١٤٣٥ه) أن من المعوقات التي تحد من دمج التقنية الحديثة في المرحلة الثانوية، عدم اهتمام المتعلمين في استخدام التقنية الحديثة في البيئة التعليمية، ويلاحظ أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج البحث الحالي التي تؤكد ضعف دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. كما أكد البحث الذي أجراه الحازمي (١٤٢٩ه) أن استخدام البريد الإلكتروني في إرسال الواجبات كان متوسطاً، وكانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٨٨من ٥)، ولا تتفق مع نتيجة البحث الحالي نحو استخدام البريد الإلكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي(١,٦٦)، وقد تكمن أسباب ذلك في البحثين بعدم تشجيع البيئة التعليمية نحو استخدامها. ومما يؤكد ذلك أن من ضمن النتائج التي توصل إليها بحث الحازمي أن عينة البحث لديها الإدراك التام أن التعلم الإلكتروني يؤثر على التعلم الذاتي بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط (٤,١٩)، ويدعم التفكير الناقد والإبداع والابتكار بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط (٣,٥٨)، ويدعم الحافز وكان المتوسط (٣,٨٤)؛ ولكن لا يتم تطبيقه بدرجة عالية نتيجة للضعف في تقديم الدعم من البيئة التعليمية.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟ تم تحليل البيانات حسب الجدول (٦) والذي يوضح

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية بواسطة المعلمين و المعلمات من وجهة نظر خريجي المرحلة اثانوية (طلاب وطالبات).

جدول(٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات بالبيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤)

		الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
	العنصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
١.	يستخدم المعلم معلومات من الإنترنت لمناقشتها بين الطلاب بالصف للوصول إلى نتائج معينة.	1,85	0,91	2,57	0,99	2,12	1,00
٢.	يتيح المعلم للطالب استعراض معلومات من الإنترنت لتدعيم النشاط في الصف أثناء الدرس.	1,74	0,90	2,56	1,06	2,04	٤١.٠
٣.	يحدد المعلم مواقع إلكترونية تثري موضوع الدرس.	1,77	0,93	2,21	1,07	1,93	1,00
٤.	يشجع المعلم المتعلمين على تقديم مواقع معينة تدعم الدرس.	1,65	0,96	2,12	1,00	1,82	1,00
٥.	يطلب المعلم مناقشات إلكترونية بين طلاب المجموعة الواحدة لغرض إعداد البحث.	1,52	0,83	2,05	1,05	1,72	0,95
٦.	يستخدم المعلم دروساً من يوتيوب لشرح	1,45	0,77	1,99	1,10	1,65	0,95

		الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
	العنصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
	درس معين.						
٧.	يقسم المعلم الطلاب في الصف إلى مجموعات لإعداد مشروع بحث يتم مناقشته إلكترونياً بين الطلاب.	1,56	0,91	2,16	1,21	1,78	1,07
٨.	يحث المعلم الطلاب على تقديم أفكار جديدة من الإنترنت.	1,73	0,92	2,62	1,10	2,06	1,08
٩.	يقدم المعلم شرحاً موجزاً عن أدوات التعلم الإلكتروني التي ستستخدم في أنشطة الدرس، مثل: البريد الإلكتروني، منتدى النقاش الإلكتروني، الهاتف المتنقل، برمجيات تعليمية.	1,58	0,86	2,24	1,14	1,82	١.٠٢
١٠	يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش.	1,38	0,72	1,83	1,01	1,54	0,88
١١	يوضح المعلم أهمية ودور أدوات التعلم الإلكتروني في حل المشكلات العلمية.	1,55	0,85	2,06	1,06	1,74	0,96
		1,62	0,66	2,22	0,78	1,84	0,76

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الكلية التي تمثل وجهة نظر الطلاب والطالبات نحو استخدام المعلمين والمعلمات التعلم الإلكتروني تتراوح بين (١,٥٤- ٢,١٢) وكان أعلى متوسط حسابي كلي لاستخدام التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية للعبارة " يستخدم المعلم معلومات من الإنترنت لمناقشتها بين الطلاب بالصف للوصول إلى نتائج معينة" حيث بلغ (٢,١٢)، وكان أقل متوسط حسابي كلي للعبارة " يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش" حيث بلغ (١,٥٤). ويتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الكلية للعبارات (٥ ، ٦ ، ١٠ ، ١١) تعتبر منخفضة جداً. بينما تعتبر المتوسطات الكلية للعبارات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ٩) منخفضة.

كما يتضح من الجدول(٦) أن أقل متوسط حسابي كلي لاستخدام تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم من وجهة نظر الطلاب والطالبات هو " يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش" بمتوسط حسابي (١,٥٤)، يليها "استخدم المعلم دروساً من اليوتيوب لشرح درس معين" بمتوسط حسابي(١,٦٥)، وقد يرجع السبب إلى وجود عدد من المعلمين والمعلمات ما زالوا يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس، وبالتالي يعزف المعلم أو المعلمة عن استخدام مثل هذه التطبيقات، كما أن بعض المعلمين أو المعلمات ليس لديهم المعارف والمهارات باستخدام مثل هذه التقنيات أثناء شرح الدروس، أضف إلى ذلك أن بعض المعلمين لا يعمل على تطوير ومتابعة المستجدات التقنية، وقد لا تقوم البيئة التعليمية بدورها نحو دعم المعلمين نحو استخدام التقنية.

ويتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب تتراوح بين (١,٣٨- ١,٨٥) والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١,٦٢) يعتبر منخفضاً جداً نحو استخدام المعلمين التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية. بينما المتوسطات الحسابية للطالبات تتراوح بين (١,٨٣- ٢,٦٢)، والمتوسط الحسابي الكلي للطالبات (٢,٢٢) ويعتبر منخفضاً. ويلاحظ في ضوء وجهة نظر الطلاب والطالبات من النتائج السابقة أن استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني يعتبر نسبياً منخفضاً جداً، بينما يعتبر استخدام المعلمات نسبياً منخفضاً، ويلاحظ أن المعلمات يستخدمن التعلم الإلكتروني أفضل من المعلمين نسبياً. وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لاستخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم في الصف الثالث الثانوي يبلغ (١,٨٤) ويعتبر منخفضاً نسبياً ؛ مما يشير إلى ضعف استخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم في الصف الثالث الثانوي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما قاله المطوع (١٤٣٥ه) من أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ليس بالمستوى الذي يتطلع إليه المجتمع في ضوء التقدم التقني. كما تتفق نتائج البحث الحالي نسبياً مع ما توصلت السليمان (١٤٣٣ه) إليه في بحثها، حيث أشارت عينة البحث من المعلمات بأن معرفتهن بفوائد وأهداف ومفهوم التعلم الإلكتروني متوسطة. كما أن قدرتهن على تصميم الدروس واستخدام اليوتيوب وعروض الشرائح ودمجها في العملية التعليمية متوسطة. كما أكد على أن استخدام البريد الإلكتروني في التواصل بين الطالبات والمعلمات لتعزيز العملية التعليمية

منخفض. بالإضافة إلى ضعف استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية. ولا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصل إليه الحربي(١٤٣٣ه) من أن عينة البحث أكدت بنسبة (٨٠٪) أن الشبكات الاجتماعية لها دور فاعل في تعزيز العملية التعليمية، ويتطلب من المعلمين التكيف مع التطورات الجديدة. بينما لا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما قاله كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al من أنه يجب على المعلم استخدام أحدث التقنيات الرقمية لربط المتعلمين بأنشطة التعلم. ويجب أن تصمم هذه الأنشطة في ضوء التقنيات الرقمية المناسبة وتكون متوفرة لاستخدامها. وقد يعزى السبب في عدم دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم أو المعلمة بالصورة المناسبة إلى ما ذكرته جمعية التعليم المهني الأمريكية (٢٠١٠) Association for Career and Technical Education **من** أنه يجب إعداد الطلاب للدراسة بالكليات والعمل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في تبني ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تعتبر التقنية أحد محاورها الهامة في أنظمة التعليم لكي تصبح حقيقة وجزءاً من الفرد في المجتمع الرقمي. كما أشار البحث التي أجرته الجمعية إلى أهمية تبني مدارس التعليم العام (K-12) البيئة التعليمية والاحتياجات اللازمة التي تتيح للمتعلمين التوافق مع المعارف والمهارات التي يحتاجونها للمنافسة، والوصول للنجاح المطلوب في ضوء المتغيرات العالمية في التقنية والاقتصاد المعرفي. وقد يعود عدم دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم أو المعلمة إلى ما أورده المطوع (١٤٣٥هـ) من أن عدم دمج أدوات التعلم الإلكتروني الحديثة في المرحلة الثانوية عائد إلى عدم تقديم برامج التدريب التي تركز على تطبيقات التقنيات الحديثة للمعلمين.

إجابة السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟ تم تحليل البيانات لمعرفة المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجتمع البحث الموضحة بالجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية في الصف الثالث ثانوي من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤).

		الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
	العنصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
١.	يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم معلومات نصية مكتوبة إضافية.	١,٦٦	850,0	2,16	1,047	١,٨٤	٠,٩٦
٢.	يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم مقطعاً تلفازياً رقمياً لمعلومات إضافية عن الدرس.	١,٤٩	831,0	1,88	1,026	١,٦٣	٠,٩٣
٣.	يرشد المدرس الطالب إلى استخدام برمجية معينة تقدم شرحاً ذاتياً عن الدرس.	١,٦٣	0,851	2,04	1,099	١,٧٨	٠,٩٧
٤.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب الرجوع إلى موضوع معين في برمجية تعليمية مرفقة مع الكتاب وتطلب نقده.	١,٦١	0,913	1,90	0,960	١,٧٢	٠,٩٤

		الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
	العنصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
٥.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب مناقشة إلكترونية لموضوع معين بين مجموعة من الطلاب.	١,٥٣	0,883	1,93	1,045	١,٦٨	٠,٩٧
٦.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب من الطالب إعداد ورقة بحثية بسيطة من خلال الرجوع إلى مصادر إلكترونية.	١,٦٥	0,887	٢,٢٧	1,028	١,٨٨	٠,٩٩
٧.	تحث أسئلة الدرس على أن يستخدم المعلم تقنية حديثة للطلاب وتطبق في أحد الواجبات.	١,٦٦	0,992	2,06	1,063	١,٨١	١
٨.	من الممكن أن يتفاعل الطالب إلكترونياً مع محتوى المقرر.	٢,٠٩	1,126	2,43	1,151	٢,٢١	١,١٥
٩.	يوجد سؤال في نهاية الدرس يحث على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومات المتنوعة لاختبار تفكير الطالب في طريقة حل المشكلة التعليمية.	١,٨٨	1,050	2,31	1,156	٢,٠٤	١,١١
	الكلي	1,68	0,69	2,11	0,77	١,٨٤	٠,٧٥

يتضح من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الكلية للطلاب والطالبات تتراوح بين (١,٦٣- ٢,٢١)، وكان أعلى متوسط حسابي لدرجة دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني في محتوى المقرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي للبند الذي ينص على: " من الممكن أن يتفاعل الطالب إلكترونياً مع محتوى المقرر" بمتوسط حسابي (٢,٢١)، بينما أقل متوسط حسابي لدرجة دمج التعلم الإلكتروني في محتوى المقرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي هو" يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم مقطعاً تلفازياً رقمياً لمعلومات إضافية عن الدرس" بمتوسط حسابي (١,٦٣). ويتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الكلية للعبارات (٢، ٤، ٥) تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الكلية للعبارات (١، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩) تعتبر منخفضة.

كما يتضح من جدول(٧) أن العبارة التي تنص على أن " الأسئلة في نهاية الدرس تطلب من الطالب إعداد ورقة بحثية بسيطة من خلال الرجوع إلى مصادر إلكترونية" بمتوسط حسابي (١,٦٨) ويُلاحَظ أنها متوسطات منخفضة جداً. وقد يكون السبب في ذلك أن الكتب المدرسية لا تحتوي على حث المتعلم أو المتعلمة على التفاعل إلكترونياً مع المحتوى. ويوضح الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للطلاب تتراوح بين (١,٤٩- ٢,٠٩) ، والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١,٦٨) والتي تمثل وجهة نظرهم نحو توفر أدوات التعلم الإلكتروني بالمحتوى، وتؤكد النتائج أن المحتوى غير معزز بأدوات التعلم الإلكتروني التي تسعى لدعم أنشطته المتنوعة. بينما المتوسطات الحسابية للعناصر من وجهة نظر الطالبات تتراوح بين (١,٨٨- ٢,٤٣)، والمتوسط الحسابي للمحور (٢,١١)، وتؤكد النتائج انخفاض دمج أدوات

الـتعلم الإلكترونـي في المحتـوى لغـرض تعزيـز مفـردات الوحـدات الدراسـية وإثرائها علمياً.

وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لمجتمع البحث (الطلاب والطالبـات) نحـو درجـة دمـج أدوات الـتعلم الإلكترونـي في محتـوى المقـرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي (١.٨٤) ويعتبر متوسطاً منخفضاً نسبياً، مما يشير إلى ضعف دمج أدوات التعلم الإلكتروني في محتوى المقررات الدراسية لغـرض إثرائهـا ودعـم أنـشطتها المتنوعـة ممـا يـساهم في تنـوع المعلومـات لـدى الطلاب والطالبات والـذي بـدوره يـدعم عمليـة تكـوين المعـارف لـديهم. مـن الـضروري أن يتـيح المحتـوى فرصـة التفاعـل للطالـب أو الطالبـة لكـي يـدعم الحـصول علـى المعلومـات المتنوعـة ومعالجتهـا تـشاركياً عـن طريـق التواصـل إلكترونياً، وعلـى الـرغم ممـا أكـده دومـاين (٢٠٠٩) Domine مـن أن عمليـة دمج التقنية في المنهج مطلب أساس في هـذا العـصر لتطـوير المنهج والاسـتفادة من المميزات التقنية ، ويعتمد ذلك على: ١) تحديد أهداف المنهج للطلاب ٢) مدى توفر المميزات التقنية التي تدعم الممارسة التربوية التي تسهم في تنفيذ أهـداف المنهج ، وتؤكـد علـى أن النظريـة والتطبيـق في دمـج التقنيـة يحتـاج إلى تـرابط قـوي بـين المنهج والتقنيـة أثنـاء عمليـات تطـوير وإنتـاج المنهج لـضمان تنفيذها . وحتى يحقق المنهج تطلعات البيئة التعليمية يتطلب تحقيق المواءمة بـين التقنية وأهداف المنهج واسـتراتيجيات الـتعلم والتـدريس. إلا أن نتـائج البحـث أكـدت أن مـستوى دمـج أدوات الـتعلم الإلكترونـي مـنخفض نـسبياً. كمـا أن نتائج البحث الحالية لا تتفق مع ما أكـد كـوتزر والـران (٢٠١٢) Kotzer and Elran مـن أهميـة ربـط أدوات الـتعلم الإلكترونـي في المنهج بأنـشطة الموضـوع

مثل مقاطع الفيديو وروابط النصوص الإلكترونية حتى تمكِّن المتعلمين من فهم الدروس المقدمة بطريقة أفضل للمشكلات التعليمية المعقدة. ولا تنسجم نتائج البحث الحالي مع ما ذكرته العبدالكريم (١٤٢٩ه) من أن تطبيق التعلم الإلكتروني في المقررات يؤدي إلى زيادة التشويق نحو الاطلاع على المادة العلمية، وزيادة الحافز نحو التعلم، وإتاحة المعلومات للمتعلم للاطلاع عليها في أي وقت.

إجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

والفرض ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية، عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق في المتوسطات بين خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني،

واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية، حسب الجدول (٨).

جدول(٨) قيمة (ت) والفروق في المتوسطات بين خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.

	الطلاب (ن=٢٨٧)		الطالبات (ن=١٦٧)		قيمة (ت)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
أكثر المقررات دمجاً للتعلم الإلكتروني.	٢.٠٢	٠.٨٣	٢.٤٨	٠.٨٢	٥.٦	٠.٤٥	٠.٠٠
استخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.	١.٦١	٠.٥٧	٢.٠٣	٠.٧٢	٦.٩	٠.٤٢	٠.٠٠
استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية.	١.٦٢	٠.٦٦	٢.٢٢	٠.٧٨	٨.٧	٠.٦٠	٠.٠٠
دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.	١.٦٨	٠.٦٩	٢.١١	٠.٧٧	٦.١	٠.٤٣	٠.٠٠

يتضح من الجدول (٨) أن المحور الأول " أكثر المقررات دمجاً للتعلم الإلكتروني" بلغت قيمة "ت" (٥,٦) ومستوى دلالة محسوبة ٠,٠٠. مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب(٢,٠٢) والطالبات(٢,٤٨) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن المقررات الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية للطالبات أكثر من البيئة التعليمية للطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الثاني " استخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية." بلغت قيمة "ت" (٦,٩) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات الطلاب(١,٦١) والطالبات(٢,٠٣) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن الطالبات يستخدمن تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية أكثر من الطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الثالث " استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية. " بلغت قيمة "ت" (٨,٧) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من ٠,٠٥ وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥ ،) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات

الطلاب(١,٦٢) والطالبات(٢,٢٢) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن المعلمات يستخدمن تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء تدريس المقررات مع الطالبات أكثر من الطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الرابع " دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية." بلغت قيمة "ت" (٦,١) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي(٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب(١,٦٨) والطالبات(٢,١١) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بالمحتوى الدراسي بالبيئة التعليمية للطالبات أفضل منه لدى الطلاب.

وأشار عرض النتائج أن البيئة التعليمية للطالبات تتفوق على البيئة التعليمية للطلاب نحو الدمج الأكثر للتعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، واستخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجها في أنشطة المحتوى الدراسي. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه العبدالكريم (١٤٢٩ه) حيث أكدت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث نحو أنماط دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لصالح الإناث. وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما خلص إليه البحث الذي أجراه الجمعة (١٤٣٠ه) بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني إلى أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون

على أهمية تأهيل الطلاب قبل إلحاقهم بالجامعات على امتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب. كما أن نتائج البحث الحالي غير متوافقة مع ما ذكره كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al والذين يؤكدون فيه على أن المدارس الحديثة يجب أن تهتم بالتعلم الرقمي الذي يناسب طلاب هذا العصر، وتصمم الأساليب المناسبة للتعلم التي تدمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة والمصادر.

* * *

نتائج البحث:

في ضوء تحليل البيانات تم التوصل للنتائج الآتية:

١. انخفاض مستوى دمج التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية للصف الثالث ثانوي طلاباً وطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي ٢,١٧.

٢. يعتبر التعلم الإلكتروني أكثر استخداماً في مقرر الحاسب الآلي، ويليه مقررات العلوم واللغة الإنجليزية. ويعتبر دمج التعلم الإلكتروني في مقرر الرياضيات منخفضاً.

٣. أقل المقررات استخداماً للتعلم الإلكتروني مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية، حيث كانت المتوسطات الحسابية على التوالي ١,٩٠ و ١,٩٣ .

٤. يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لدمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين في المقررات منخفضاً.

٥. يعتبر استخدام الطلاب والطالبات لأدوات التعلم الإلكتروني منخفضاً حيث بلغ المتوسط الكلي للطلاب والطالبات ١,٧٧.

٦. كان استخدام الطالبات لمنتدى النقاش لإيجاد حلول للمشكلة التعليمية متوسطاً، بينما الطلاب منخفضاً.

٧. يعتبر استخدام الطالبات للبرمجيات التعليمية متوسطاً لغرض حل المشكلات التعليمية، بينما الطلاب منخفضاً جداً.

٨. تعتمد الطالبات على إنشاء المدونات واستخدامها للنقاش بدرجة متوسطة، بينما الطلاب منخفضاً جداً.

٩. أشار المتوسط الكلي للطلاب إلى أن دمج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم منخفض جداً، بينما الطالبات منخفضاً.

١٠. أشار مجتمع البحث من الطلاب والطالبات إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بمحتوى المقرر منخفض. وبالتالي لا يتيح المحتوى فرصة التفاعل للمتعلمين.

* * *

التوصيات:

سعى البحث إلى تقديم عدد من التوصيات التي تركز على دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لغرض تعزيزها ودعم مخرجاتها باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين على النحو الآتي:

١. التوعية بأهمية التعلم الإلكتروني باعتباره إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين نظراً لأهميته في تعزيز بيئات التعلم، من خلال استضافة الخبراء بالمجال وتقديم ورش عمل ومحاضرات توضح دور التعلم الإلكتروني الايجابي في البيئة التعليمية.

٢. تسعى إدارة المدارس إلى تعريف المعلمين والمعلمات بدمج أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تعريفهم بالجانب النظري للتعلم الإلكتروني والجانب العملي مثل استخدام: اليوتيوب، إدارة نظم التعلم الإلكتروني، إنشاء واستخدام المنتديات الإلكترونية؛ والاستعانة بالمتخصصين لتوضيح كيفية دمج المحتوى من خلال أنشطة التعلم المتنوعة التي تحث المتعلم على استخدام موقع إلكتروني معين، أو الاستماع إلى مقطع فيديو، أو الاستعانة ببرمجية تعليمية معينة.

٣. إتاحة الفرصة للمتميزين من المعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات لتقديم منتجاتهم الإلكترونية وعرضها بحضور زملائهم لتوضيح أهميتها ودورها في التعلم والتدريس لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤. تتبنى إدارة المدارس إقامة ورش عمل توضح النجاح في تجارب التعلم الإلكتروني على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية لتعزيز الحوافز لدى المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات نحو دمجها.

٥. إقامة برامج تدريبية للطلاب والطالبات، والمعلمين والمعلمات عن كيفية دمج التعلم الإلكتروني بالدورس أو الوحدات.

٦. إعداد برامج الكترونية للتدريب الذاتي توضح استخدام التعلم الإلكتروني في التعلم والتدريس ؛ باستخدام أنواع التقنية.

٧. متابعة المستجدات الحديثة بالتعلم الإلكتروني والتشجيع على استخدامها، ويتم ذلك بطلب إدارة المدرسة من المتخصصين بالمجال والمعلمين والمعلمات والطلاب المتميزين بتقديم أعمالهم أو تجاربهم التي تمت باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية الحديثة مثل: تويترTwitter ، وتطبيقات واتساب WhatsApp.

٨. استضافة معلمين ومعلمات من مدارس أخرى أثناء التدريس في أحد الصفوف الدراسية لتقديم تجاربهم عن عملية دمج أدوات التعلم الإلكتروني ودورها في تعزيز المقررات الدراسية.

٩. منح أفضل المعلمين والمعلمات والمتعلمين والمتعلمات من كل فرع من فروع المعرفة (مقررات اللغة العربية، الثقافة الإسلامية، الرياضيات، العلوم) جوائز تشجيعية على مستوى المدرسة وإدارات التعليم والوزارة.

١٠. إعداد برامج توضيحية للطلاب والطالبات عن أهمية مهارات ومعارف تقنية المعلومات والاتصالات في تعزيز التعلم الإلكتروني، والاستمرار في متابعة المستجدات.

١١. تحقيق جودة دمج التعلم الإلكتروني من خلال التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين والمعلمين، والتفاعل بين المتعلمين ، وتفاعل المتعلمين مع المحتوى الالكتروني، وقواعد المعلومات المتنوعة.

١٢. يتطلب تطبيق أدوات التعلم الإلكتروني واكتساب مهاراته باعتباره إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين أن تتبنى وزارة التعليم خطة استراتيجية تكاملية لدمج التعلم الإلكتروني بين عناصر العملية التعليمية وفق معايير الجمعيات العالمية، وحث المدارس على متابعة المستجدات التقنية وتطبيقها لتحقيق المواطنة الرقمية.

* * *

الخاتمة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين تطورات سريعة في تقنية المعلومات والاتصالات لم تكن معهودة من قبل، وكان لها الأثر في إضافة صبغة جديدة على القرن الحادي والعشرين باعتباره عصر مجتمع المعرفة، كما عُرف بالمجتمع الرقمي نظراً للتغيرات المتنوعة في تقنية المعلومات والاتصالات التي أثرت على جميع مناحي الحياة في العالم والتي منها بيئات التعلم، وأصبح دمجها في التنظيمات المتنوعة مؤشراً كبيراً وواضحاً على تطورها، وأصبحت مهارات التعلم الإلكتروني من أهم سمات القرن الحادي والعشرين، وإحدى مهاراته، وتعتبر بيئات التعلم هي البيئات الرئيسة التي تضمن جودة المخرجات للمجتمع وإتقانهم لتلك المهارات. كما أن بيئات التعلم هي التي تواجه المتغيرات في المجتمع وتعمل على إعداد المخرجات في ضوئها لكي تناسب متطلباته حتى تعمل بكفاءة وفاعلية لضمان جودة واستمرارية التنظيمات المتنوعة في تقديم خدماتها ومنتجاتها للمجتمع. وتم إجراء هذا البحث على خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة بالمقر الرئيس في بداية العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤ه، واتضح من خلال وجهة نظرهم في ضوء البيانات التي تم تحليلها أن عملية دمج التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين في البيئة التعليمية تكاد تكون ضعيفة أو منخفضة جداً حسب قيمة المتوسطات الحسابية الكلية للطلاب والطالبات. كما أشارت نتائج اختبار (ت) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، وبالتالي تعتبر البيئة التعليمية للطالبات أفضل نوعاً ما من البيئة

التعليمية للطلاب. وحقيقة الأمر يتطلب من البيئة التعليمية حث المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات من خلال تبني استراتيجية لدمج مهارات التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم في ضوء التطورات المستمرة في تقنية المعلومات والاتصالات لضمان جودة المخرجات، وملاءمتها لمتطلبات البيئة الخارجية في هذا العصر.

* * *

المراجع العربية:

- الجمعه، علي. (١٤٣٠). السنة التحضيرية وتقنية التعليم: قياس لمستوى تقبل الطلاب للتعلم الالكتروني. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ٢٣ (٣)، ٤٧٨- ٥٢٠.
- الحازمي، عصام عبدالمعين (١٤٢٩). واقع استخدام التعليم ا لإلكتروني في مدارس أهلية مختارة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والطلاب. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحربي، عبدالله شاعي. (١٤٣٣). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية في محافظة الخرج. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السكران، عبدالله. (١٤٣٣). الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة. رسالة التربية وعلم النفس، جماد الآخرة (٣٨)، ١٣٩- ١٧٤.
- السليمان، نوف خالد. (١٤٣٣). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في الثانوية الثامنة والأربعون للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والطالبات. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشمري، هدى خالد. (١٤٣٣). فاعلية التدريس باستخدام مقاطع الفيديو على موقع اليوتيوب في اكتساب مهارات انتاج الوسائط المتعددة لطالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- العبدالكريم، مشاعل عبدالعزيز (١٤٢٩). واقع استخدام العليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العبيدي، نجلاء عبدالرحمن. (١٤٣٣). دراسة مقارنة بين أراء طالبات من الصف الثاني ثانوي في مدرسة حكومية وأهلية حول استخدام السبورة الإلكترونية في تدريس مادة علم النفس بالرياض. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المطوع، بندر محمد. (١٤٣٥). معوقات استخدام التقنيات التعليمية بالمدارس الثانوية بمحافظة القويعية. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم، ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (٢٠١٣) مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. متوفر على الرابط: http://www.tatweer.edu.sa

* * *

- Al-Sulaymaan, N. (1433). *The realities of using e-learning in the Forty Eighth Secondary School in Riyadhfrom the female teachers' and students'perspectives* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Al-Ubaydi, N. (1433). *A comparative studybetween second year secondary female students' views in apublic school and a private school in Riyadh towards using electronicblackboardin teachingpsychology*(Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Ministry of Education & King Abdullah Public Education Development Project (2013). *National strategy project for public education development*. Retrieved from http://www.tatweer.edu.sa

* * *

List of References:

- Al-Abdulkareem, M. (1429). *The realities of the use of e-learning in the Kingdom Private School in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Al-Haazmi, A. (1429). *The realities of using e-learning in selected private schools in Riyadh from the teachers' and students'perspectives* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Al-Harbi, A. (1433). *Trends of secondary school teachers towards using social networks in the learning processes at Al-Kharj governorate* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Al-Jum`ah, A. (1430). Preparatory yearandeducational technology: Measuringthe level of students' acceptanceofe-learning. *Journal of Educational sciences and Islamic Studies -King Saud University, 23(*3), 478-520.
- Al-MuTawwa`, B. (1435). *Obstacles to using educational technology in secondary schools in Al-Quway'iyah governorate* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.
- Al-Sakraan, A. (1433).The proposedconditions for theeffective secondary school in the knowledge society. *Journal of Education and Psychology*, (38), 139-174.
- Al-Shammari, H. (1433). *The effectiveness of teaching by using YouTube to help second year secondary female students in acquiring multimedia production skills in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

The Extent of E-learningIntegration into the Educational Environment from the Perspective of Secondary School Graduates in Light of 21st Century Requirements

Dr. SaaliH Ibn MuHammad Abdullah Al-UTaywi
Departmentof Educational Technology
College of Education - King Saud University

Abstract:

Information and Communication Technology (ICT) is the backbone of e-learning due to its new and constant innovations which have various contributions in enhancing educational environments. This study seeks to answer the main question: what are the views of secondary school graduates(males and females), studying in the Preparatory Year at Majmaah University about integrating E-learning into the educational environment (Third secondary school class) in light of 21st century requirement? The study population consists of all male and female students enrolled in the Preparatory Year at the beginning of the first semester of the academic year 1433/1434 AH. It consists of 541 students (372 males and 169 females). A questionnaire wasused as an instrument for data collection. The total number of valid questionnaires collected for analysis are 454, 278 frommale students and 167 female students. The quantitative analytical approach was used to determine arithmetic means and standard deviations, and the t-test was used to see whether there are statistically significant differences between the means of the study sample (male and female students) in(1) the utmost use of e-learning in courses, (2) male and female students' use of e-learning in the educational environment, (3) male and female teachers' use of e-learning in the educational environment, and (4) the integration of e-learning into the content activities.

Theresults of the study reveal that there are statistically significant differences in favor of female students. However, in general, the results confirm that there is a weakness in the use of e-learning either in each of the courses, in its use by male and female teachers and male and female students, or in its integration into the content activities. Because e-learning is one of the components of the 21st century, school administrations should adopt a well-defined strategy that urges teachers and students to acquire e-learning skills and knowledge through various workshops. This ensures that the outputs meet thework environment requirements, and enables them to compete in light of the differentvariables.

Keywords: 21st century skills, e-learning, information and communication technology, integration

تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية
تصور مقترح

د. خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع
جامعة الملك سعود

تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية تصور مقترح

د. خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٣٠/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظر أعضاء مجالس الجامعات فيها. ولتحقيق هذا الهدف بنيت استبانة مكونة من (٤٥) فقرة تتناول واقع الحوكمة موزعة على خمسة أبعاد هي: السلطات والإدارة، والاستقلالية، والمساءلة، والشفافية، والمشاركة، و(١٥) فقرة للتعرف على المعوقات. أما عينة الدراسة فتكونت من(٥١) عضوًا من أعضاء مجالس الجامعات السعودية الحكومية. وقد مثلت عينة الدراسة نسبة ٢٥٪ من مجمل مجتمعها، البالغ عدده ٢٠٤ عضو من أعضاء مجالس الجامعات السعودية الحكومية الآتيه: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة حائل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق مجالات الحوكمة كان متوسطًا، وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية فيما يتعلق بمجال السلطات والإدارة في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال المساءلة في المرتبة الثانية، ثم جاء مجال الاستقلالية في المرتبة الثالثة، وأما مجال الشفافية فقد جاء في المرتبة الرابعة، ثم جاء مجال المشاركة في المرتبة الخامسة والأخيرة.كما أظهرت النتائج أن موافقة عينة الدراسة على معوقات تطبيق الحوكمة كان عالياً، وقد مثلت المركزية وضعف مستوى الاستقلالية المالية والإدارية، وتدني مستوى الحرية الأكاديمية، أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، إدارة الجامعات، المساءلة، الشفافية، المشاركة المجتمعية، استقلالية الجامعات.

دُعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود

أولاً: مدخل الدراسة

المقدمة:

يتطلب منا بناء المجتمع الحديث الاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع والذي يعد التعليم الجامعي من أهم ركائزه الأساسية. ولذا من الضروري أن نكرس الجهود والطاقات اللازمة؛ لتحقيق طفرة نوعية في التعليم، ولا يقتصر العمل من أجل تحقيقها على جهد المؤسسات الحكومية، بل تقوم على أسس من اللامركزية والشراكة المجتمعية المتزايدة؛ للارتقاء بالتعليم وجودة أداء المنظومة التعليمية كاملة (عطوة، ٢٠١٢، ص٤٥٤).

وبدون أدنى شك، تعد اللامركزية واحدة من أكثر اتجاهات الإصلاح شيوعًا في الإدارة العامة، إذ تمتد وتتشعب في مختلف مجالات التعليم على نحو تشعبها وامتدادها في القطاعات الأخرى (Degrauwe, 2007, p11)، حيث تصنف التحديات التي تواجهها الجامعات العربية في مسيرتها الرامية إلى تغيير المجتمع ضمن الأنماط الخمسة الآتية: تحديات البقاء المؤثرة في المنطقة العربية ككل، وتحديات الحاكمية والتنظيم المؤسسي، وتحديات التمويل والاستقلالية، وديمقراطية الإجراءات، وتحديات التواصل مع المجتمع. فأنظمة التعليم العالي المتبعة في العالم العربي في مجملها مستوردة من أصول غربية، لكن الإشراف على الجامعات متوزع في حقيقة الأمر على ثلاثة أقطاب أساسية هي: الدولة (التي تقدم النموذج البيروقراطي)، والمجتمع أو سوق العمل ويقدمان نموذج الجامعة المبادرة (Entrepreneurial University)، والأوليغاركية الأكاديمية (وتقدم النموذج السياسي، أو

نموذج الفوضى الأكاديمية المنظمة). والجامعات العربية أقرب ما تكون من النمط الأول المتمحور حول دور الدولة (الفقهاء، ٢٠١٠، ص٥٩-٦٠).

وقد أوصت معظم نتائج الدراسات المقارنة التي قام بها البنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، وسلطات التعليم الوطنية لتقييم تجارب الدول النامية في مجال التعليم العالي في عصر العلم والمعرفة إبان الألفية الثالثة، بضرورة الأخذ بعدد من التوجهات والسياسات الإصلاحية؛ لتطوير الأداء في ظل تراجع التمويل الحكومي، وتنامي الطلب المجتمعي على التعليم العالي (خورشيد ويوسف، ٢٠٠٩، ص٨٩)، كما يتطلب التوسع في مجالات التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع تشكيل نظام إداري لتلك المؤسسات يتيح لها صلاحيات إدارية، وإمكانات مالية كافية، ويسمح لها بالتطور والإبداع إلى جانب القدرة على الاستجابة السريعة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع (العيسى، العقيل، السبيل، الجارودي، ٢٠١٤، ص٣٤).

وحيث إن هذه المؤسسات العلمية تعدَ الواجهة الحضارية لكل مجتمع، فإن العمل على صيانتها والمحافظة على سياقاتها وتقاليدها الجامعية وتطويرها يعدَ من الأولويات المطلوبة على سبيل إصلاح التعليم العالي؛ ولذلك ظهر مفهوم حوكمة الجامعات في الدراسات الحديثة بهدف التعرف على مفهومها ونماذجها وواقع تطبيقها. وهناك دراسات عديدة تناولت هذا الموضوع، فمنها ما ركزت على تناول المفهوم بالشرح والتوضيح، مثل:

دراستي (محمد، ٢٠١١)، و(السر، ٢٠١٣)، ومنها ما ركزت على تحليل نماذج تطبيقها، مثل: دراسة كل من (Kim, 2007)، و(Trakman 2008)، و(Carnegie, 2010)، ومنها ما درست الواقع الفعلي لتطبيق الحوكمة في الجامعات العربية، مثل: دراستي (ناصر الدين، ٢٠١٢) و(حلاوة وطه، ٢٠١١). أمَا على المستوى المحلي فقد تناولت دراستا (العريني، ٢٠١٤) و(الزهراني، ٢٠١٢) واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية؛ حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارستها كبيرة في الجامعات الخاصة، ومتوسطة لدى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ويمكن القول عمومًا: إن المقصود بالحوكمة لا يتعلق بإدارة الجامعة فحسب، بل بوضع آليات حاكمة لأداء كل الأطراف عبر تطبيق الشفافية، وسياسة الإفصاح، ومعايير لقياس الأداء والمساءلة، ومشاركة المستفيدين في عملية الإدارة والتقويم، مع ترك مساحة لكل جامعة؛ لتبني هويتها وسمعتها عبر أدائها ومعاييرها الخاصة في ظل قواعد عادلة للمنافسة. من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بهدف رصد واقع ممارسات الحوكمة التي تحكم سير الجامعات السعودية الحكومية، ووضع تصور مقترح حول سبل تطبيقها.

مشكلة الدراسة:

توجد حاجة ماسة إلى إعادة النظر في نظام التعليم العالي؛ لمواكبة المستجدات في عالمنا المعاصر ذي التطور السريع، وإعطاء أفضل المخرجات العلمية والبحثية للمجتمع. وتشهد منظومة التعليم العالي حاليًا في المملكة

العربية السعودية تطورًا شاملاً يسعى إلى ضمان جودة المخرجات وفق متطلبات مجتمع المعرفة واقتصادياتها، فقد شهد التعليم العالي دعمًا غير محدود، وتمثل ذلك الدعم بالتوجه نحو التوسع في الجامعات القائمة، وإنشاء جامعات جديدة في مناطق ومحافظات المملكة، حيث بلغ عددها (٣٤) جامعة، وتجاوز عدد الكليات فيها (٥٤٣) كلية، كما تمثل ذلك الدعم بتخصيص ميزانيات كبيرة لوزارة التعليم العالي والجامعات، حيث بلغت تقريباً(٧٧.٢) مليار ريال للعام المالي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، أي ما يزيد عن ٩٪ من الميزانية العامة للدولة. (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣، ص١٠)، وقد قابل ذلك الدعم توجه الجامعات السعودية نحو تحقيق الجودة والتميز في الأداء الجامعي عبر تطبيق المعايير القياسية التي حددتها الهيئة الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويأتي في مقدمتها معيار الإدارة والحوكمة بكونه محددًا رئيسًا لجودة التعليم، بيد أن محاولات تطوير مؤسسات التعليم الجامعي لم تحقق النجاح المتوقع منها، وهو ما انعكس على المرتبات التي احتلتها الجامعات السعودية في التصنيفات الدولية، حيث دلت على تراجع مراتب تصنيفها على مستوى الجامعات العالمية.

كما أن الوضع الراهن للجامعات السعودية يؤكد أهمية إعادة النظر في إدارة تلك الجامعات، وهذا ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات التي تناولت مشكلات التعليم العالي السعودي وأنظمته، مثل دراسة كل من الصائغ، ٢٠٠٧، وحجازي، ٢٠١٠، وخليفة، ٢٠٠٧، ودمنهوري،

٢٠١٢، والعنقـــري، ٢٠٠٨، والمفيـــز، ٢٠١٢، والحربـــي، ٢٠١٢، والخليفة، ٢٠١٤، حيث توصلت كلها إلى نتائج حول ما يتعلق بمركزية صنع القرار الجامعي، والطاقة الاستيعابية للجامعات، ومدى تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل، وغياب المبادئ الخاصة بالشفافية والمساءلة، وضعف المشاركة المجتمعية.

تتطلب عملية تحقيق الأهداف التنموية للبلاد وتطوير الجامعات السعودية وجعلها جامعات منافسة عالميًا، إعادة النظر في تركيبة الجامعات نفسها ونظامها الإداري، ومدى استقلالية الكليات والوحدات التي تدخل تحت مظلتها، فالمركزية في إدارة مؤسسات التعليم العالي أكبر عائق للتطوير، وأن تحديد المسؤوليات وتوزيعها مع وجود جهة مركزية عليا مشرفة ومراقبة هي الوسيلة الفعالة لجودة الأداء وسرعته، وأيضاً عامل مساعد على التطوير والتغيير عند الحاجة لذلك (العيسى وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٣). وقد دلت التجارب العربية على وجود علاقة طردية بين درجة التقيد والجمود التي تعاني منها الجامعات وبين مدى مركزية نظام التعليم العالي (محمود، ٢٠١٠، ص ٤٧).

وفي عصر المعرفة تزايدت مجموعات الأطراف المعنية الذي تربطهم بالجامعة علاقات ومصالح ويرغبون في أن يكون لهم رأي في توجهات الجامعة وقراراتها ومراجعة أدائها، ومن هذه المجموعات: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والعاملون الاداريون، والفنيون من داخل الجامعة، بينما من خارجها: إدارة المحافظة، أو المنطقة التي تتبعها الجامعة،

ومؤسسات القطاع الخاص ذات العلاقة، وهذا يفرض على الجامعات تصميم فريد من الآليات والوسائل مثل: المجالس الاستشارية وغيرها؛ وذلك لإتاحة الفرصة لهذه المجموعات للاستماع والمشاركة والمراجعة، مما يساعد على الاستمرار المتوازن لأداء الجامعات في بيئة تتسم بالتغير الدائم (دمنهوري، ٢٠٠٧، ص٣١١).

إن أمام التعليم العالي السعودي تحديات مهمة وحرجة في آن واحد، ولكن إذا تم التعامل معها على نحو مدروس، فإن ذلك من شأنه دفع عجلة التعليم السعودي نحو الوصول إلى "المعايير العالمية". كما يفترض أن تكون الإصلاحات الساعية إلى تعزيز درجة استقلالية الإدارة في جامعات المملكة العربية السعودية مدعومة بمجالس إدارية على درجة عالية من الخبرة والدراية الإستراتيجية، مع القدرة على تعزيز روح الإبداع والابتكار والتشارك، بالإضافة إلى أداء هذه المجالس الإدارية دور الوسيط بين ما يواجه البيئة الجامعية من تحديات ومشكلات، وبين الخطط الجامعية والحكومية الرامية إلى تخطي مثل تلك التحديات والأزمات (Abouammoh&Smith,2013).

ويتضح من رؤى الجامعات السعودية سعيها إلى التطوير؛ لتوفير تعليم عالي الجودة، ومنتجات بحثية تسهم في بناء مجتمع المعرفة، مع تأسيس نظام لامركزي يدعم المشاركة المجتمعية، ويعزز أساليب الرقابة على القرار، وإدارة الموارد، وتفعيل الشفافية والإفصاح، ونظم المساءلة، وهو

ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال وضع تصور مقترح لتطبيق الحوكمة بالجامعات السعودية الحكومية.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣. ما التصور المقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح للحوكمة بالجامعات السعودية عبر تحقيق الأهداف الآتية:

١. رصد واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية.

٢. التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية.

٣. التعرف على نماذج الحوكمة في بعض مؤسسات التعليم العالي العالمية.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تسهم هذه الدراسة - بإذن الله تعالى- في التعرف على الآتي:

• واقع ممارسات الحوكمة في الجامعات السعودية، وإيجاد نقطة مرجعية يمكن الاسترشاد بها في عمليتي التغيير والإصلاح، وتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيقها وذلك بالعمل على تحسين مستوى فهم الجامعات حول نقاط القوة والضعف في نهج الحوكمة المطبقة.

• التصور المقترح للحوكمة بحيث تتمكن الجامعات من تحديد النواحي التي تتطلب إدخال تغييرات فيها؛ مما يساعدها في نهاية المطاف على تحسين وظائفها وأدائها بما يلبي احتياجات المستفيدين، وبما يتماشى مع توجهات الخطط التنموية بالمملكة الرامية إلى تحقيق الجامعات السعودية الريادة العالمية والمنافسة على المستوى الدولي، وبناء مجتمع المعرفة واقتصادياتها.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة الحالية على التعرف على واقع تطبيق الحوكمة والمعوقات التي تحول دون تطبيقها في الجامعات السعودية الحكومية؛ للوصول إلى تصور مقترح.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الجامعات السعودية الحكومية الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة حائل.

٣. الحدود الزمانية: تمثلت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

٤. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء مجالس الجامعات السعودية الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

تعرف حوكمة الجامعات بأنها: الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعة، وإدارة كلياتها وأقسامها العلمية، ومتابعة تنفيذ خطتها الإستراتيجية، وتوجهاتها العامة (خورشيد ويوسف، ٢٠٠٩، ص ١٣).

وتعرف حوكمة الجامعات إجرائيًا بأنها: الممارسات التي تعبر عن كيفية ممارسة السلطة، وتوجيه أعمال المؤسسة الجامعية، بحيث تركز على هيكلة مؤسسات التعليم العالي ووظيفتها، والإطار التنظيمي والتشريعي للرقابة عليها، وأدوار ومسؤوليات الإدارة الجامعية، بما يضمن الوفاء بمعايير الاستقلالية والمحاسبية والشفافية، وتوسيع المشاركة داخل الجامعة وخارجها.

ثانيًا: الإطار النظري

أ. **حوكمة الجامعات:**

تعد حوكمة الجامعات (University Governance) من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة في النشاطات التجارية والاقتصادية التي سعت إلى تحقيق أفضل ممارسات الحوكمة بما يخدم مصالح الأطراف المختلفة لتلك النشاطات. وقد ظهرت في الآونة الأخيرة مطالبات بتطبيق ممارسات حوكمة مماثلة وملائمة للأنشطة الجامعية المختلفة؛ نظرًا لاختلاف ظروف الجامعات عن السابق (النودل، 2011، ص٣٧٣).

وقد حددت الأدبيات التي بحثت في الحوكمة ثلاثة مبادئ إرشادية تساعد على تحقيق الفعالية الإدارية للجامعات وهي: (Trakman, 2008, p64) و(العيسى وآخرون، ٢٠١٤، ص٢٠)

- تحقيق الاستقلالية الإدارية بحيث تعنى المؤسسة التعليمية باتخاذ القرارات، ورسم الخطط المستقبلية في ظل علاقة شراكة مع الحكومة والمجتمع وأصحاب المصالح.
- حماية الحرية الأكاديمية للمؤسسة التعليمية في إطار قانون الدولة، مع ضمان التقليل من التدخل الخارجي.
- تحقيق نظام الحوكمة الشفافية، وسرعة الاستجابة للمتغيرات.

ووفق برنامج الأمم المتحدة الإنمائي فإن مبادئ الحوكمة تقوم على المشاركة، وتتسم بالشفافية، وتنطوي على المساءلة، كما أنها تتسم بالكفاءة في الاستخدام الأمثل للموارد، فضلاً عن استنادها إلى قواعد العدالة والإنصاف، وتعزيز سيادة القانون (البسام، ٢٠١٤، ص٦).

وتضيف (محمد، ٢٠١١، ص٩٨) مبادئ أخرى للحوكمة بالجامعات، وهي: الحقوق والمسؤوليات الواضحة، والاستقرار المالي، والمحاسبية، والمراجعة المنظمة للمستويات، ومراعاة حقوق المستفيدين، والسلطة، والتمثيل.

ويلخص(عبدالوهاب، ٢٠١١، ص١٠٥- ١٠٦) مبادئ الحوكمة على النحو الآتي: المشاركة المباشرة وغير المباشرة التي تكون عبر مؤسسات شرعية وسيطة أو عبر ممثلين؛ لتعزيز مبدأ الديمقراطية،

واكتساب صفة المصداقية في سنَ السياسات العامة وتنفيذها، والتوافق في الآراء من أجل مصلحة المجتمع، وكيفية تحقيق ذلك، والمساءلة وهي أن يكون متخذو القرار مسؤولين أمام الجمهور، والشفافية المتمثلة في أن تكون عمليات صنع القرار وتنفيذه باتباع الأسس القانونية والضوابط الحاكمة على نحو معلن، كما تعني الشفافية حرية تدفق المعلومات. وأما المبدأ الأخير فتمثلة الفعالية والكفاءة وهي حسن استغلال الموارد البشرية والمالية والمادية ؛ لتلبية الاحتياجات المحددة.

ويشير مصطلح الحوكمة في الجامعات إلى "المصدر أو المرجعية الي يستند إليها في حكم وإدارة الجامعة" (wang, 2010, p478)، أو "الإطار القانوني والتنظيمي الذي تعمل من خلاله كافة الجامعات المعاصرة من خلال وجود هيئة تنظيمية حاكمة"(العيسى وآخرون، ٢٠١٤، ص٢٠)، وتعني الطريقة التي تمارس بها السلطة في تخصيص الموارد وإدارتها داخل المنظمة، وهي تنطوي على سنَ السياسات والإجراءات ؛ لاتخاذ القرارات، والتحكم في توجيه المنظمات وإدارتها ؛ لتحقيق الفعالية(Carnegie, 2010, p431).

كما تتصل أيضًا بتحديد القيم داخل الجامعة ونظامها من حيث اتخاذ القرار وإدارة المصادر، واختيار أنموذج السلطة والتدرج الهرمي، وعلاقاتها كمؤسسة بالعالم الأكاديمي (Henke, 2007, p 87)، أي: كيفية تحقيق الجامعات وأنظمة التعليم العالي أهدافها، وتنفيذ خططها، وأسلوب إدارة مؤسساتها، ورصد إنجازاتها (برقعان والقرشي، ٢٠١٢، ص٩).

ويرى كيم (Kim) أن حوكمة الجامعات يمكن أن تعرف بثلاث طرق: حيث تشير الأولى إلى تمثيل الحوكمة كل العمليات والقواعد التي تنظم الأقسام والإدارات داخل الجامعة، وهيكلها التنظيمي، وعمليات التحكم فيها. في حين تشير الطريقة الثانية إلى الإطار التشريعي للجامعة الذي ينظم العلاقة بين الجامعات والحكومة. أمَا الطريقة الثالثة فتشير إلى دخول الحوكمة في معظم نشاطات اللجان بالجامعة (Kim, 2007, p 12).

كما تشير حوكمة الجامعات إلى عمليات اتخاذ القرار في القضايا المهمة للمستفيدين الداخليين والخارجيين، فالجامعة تضم جهازًا فعالًا ونشطًا، يتمتع باستقلالية متكافئة؛ لضمان التكامل المؤسسي الذي يضمن لها القيام بمسؤولياتها، وتنمية مصادرها، وذلك بما يتسق مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها(Key performance indicator, 2009, p1).

فالحوكمة تعنى بعملية اتخاذ القرار، ومواقع اتخاذها، وخطوط السلطة التي تكون همزة الوصل بين هذه المواقع، والإجراءات المتبعة في تقويم عملية اتخاذ القرارات، ومدى فاعليتها، بالإضافة إلى عمليات التدقيق والميزانيات اللازمة؛ للتأكد من أن وظائف الجامعة تؤدى بمستوى عال من الإنجاز(Khasawneh& Mrayyan, 2006, p9). وهنا ارتبطت الحوكمة بأساسيات وأدوات تضمن تحقيقها، مثل: المشاركة، والشفافية، والمساءلة، وهو ما يعرف بالحوكمة الجيدة (عبدالوهاب، ٢٠١١، ص١٠٢).

وعلى الرغم من تعدد مفاهيم الحوكمة في الجامعات، فإن كتَابها يتفقون على ارتباطها بالأساليب والوسائل المساعدة على تحديد المؤسسة أهدافها، وتنظيم نفسها؛ لتؤدي رسالتها. ويمكن أن تفهم مجالات الحوكمة عمومًا بأنها تنطوي على توزيع السلطة والمهام بين الوحدات، والاستقلالية المالية والإدارية والأكاديمية، وأساليب الرقابة والمساءلة، والشفافية، والمشاركة بين الجامعة والبيئة المحيطة، وكيفية اتخاذ القرارات والتفويض، بما يحقق مصلحة الجامعة، ويحمي مصالح كل من لديه صلة بها.

ب. أهمية حوكمة الجامعات

لجأت معظم الجامعات إلى ممارسة الحوكمة وتطبيق مبادئها؛ لدعم عوامل نجاحها، ومساعدتها على تحسين أدائها، وجعلها أكثر كفاءة؛ نظرًا للانخفاض الكبير في التمويل العام للتعليم العالي، ولتصبح أكثر مساءلة وأكثر تعاونية واستجابة للظروف والتحديات (Trakman, 2008, p64). كما أن التصنيف العالمي للجامعات زاد من الضغوط الساعية إلى حوكمتها، حيث ارتبط بثلاثة عوامل متصلة هي: تركيز الموهبة، وتوفر التمويل، والحوكمة (salmi, 2009, p19).

وتتمثل أهمية الحوكمة في الجامعات في دعمها العلاقة بين الإدارة الجامعية من ناحية، وبين المجتمع الخارجي من ناحية أخرى، مع تحديد مسؤوليات إدارة المؤسسة الجامعية، وتمكينها من التمتع بمركز تنافسي جيد بين أوساط مثيلاتها في سوق التعليم العالمي، والفصل بين الملكية والإدارة

الجامعية، وإيجاد الهيكل الذي تتحدد عبره أهداف المؤسسة الجامعية، ووسائل تحقيق تلك الأهداف، ومتابعة الأداء، وتناول القوانين الحاكمة أداء المؤسسة الجامعية بالمراجعة والتعديل، وعدم الخلط بين المهام والمسؤوليات الخاصة بالمديرين وبين مهام مجلس إدارة المؤسسة، وكذلك تقويم أداء الإدارة العليا، وتعزيز المساءلة، ورفع درجة الثقة لدى الإدارة الجامعية (Holford&Edirisingha, 2000, p8).

فالجامعات تسعى إلى حوكمة فعالة من أجل تحقيق رسالتها، وتعزيز شرعيتها في خدمة المصالح العامة؛ مما يضمن لها استمرار تدفق الموارد، وهي طريقة تساعد على التوصل إلى اتفاق حول أهداف الجامعة وتوجهاتها، وتطوير إستراتيجيتها، والأدوات اللازمة لتنفيذها على أرض الواقع(Carnegie, 2010, p431)، فهي تعمل على زيادة الثقة، وتعزيز ثقافة الحوار بين منسوبي الجامعة وبين قيادتها وطلبتها، وإيجاد صيغ للتعاون والتفاعل والاندماج بالعمل، وتحسين الأداء وتطويره (ناصر الدين، ٢٠١٢، ص٣٤٧).

كما تهدف حوكمة الجامعات إلى تحقيق الانسجام والعدالة الاجتماعية، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية والبشرية والمالية، وتحقيق العدالة والإنصاف عبر الكفاءة في تقديم الخدمات، وتوفير وإدامة حالة من الشرعية في المجتمع (عبدالحكيم، ٢٠١١، ص٣٢٢). كذلك تمنع أي سوء استخدام للسلطة، ومن ثم زيادة الثقة في المنشأة، والاسهام في مكافحة الفساد(السبيعي، ٢٠١٢، ص٢٠١). كما تسهم الحوكمة إسهامًا مباشرًا

إيضًا في الإصلاح الإداري ودعمه عن طريق تعزيز مبادئ، مثل: الشفافية، والمساءلة، واللامركزية، ومشاركة المستفيدين من الخدمات في رسم السياسات، واتخاذ القرارات (البسام ، ٢٠١٤، ص ٩). وتكمن أهمية الحوكمة تكمن في تحقيق الحماية، مع مراعاة مصالح العمل والعاملين، والحدَ من استغلال السلطة في غير المصلحة العامة (الفرا، ٢٠١٣، ص٢٦).

كما يعدَ التحول من أنموذج " رقابة الدولة" إلى أنموذج " إشراف الدولة" من أهم مميزات الحوكمة ؛ بسبب اتساع نطاق نظم التعليم العالي المعاصرة وتعقدها. يقول "فيلدن" (Fielden,2008) "لا يمكن القيام بإدارة فعالة لمجتمعات أكاديمية معقدة جدًا عن طريق موظفين حكوميين بعيدين عنها، بل ينبغي ترك هذه المهمة للمؤسسات نفسها ؛ إذ إن منحها الاستقلالية يعَد اعترافًا باختلاف احتياجاتها الإدارية، كما أن ذلك يتيح لها ممارسة حرياتها الأكاديمية بالكامل، وهكذا تنجلي القيود التي تفرضها الإدارة المركزية لنظام يحتاج إلى أن يتسم بالمرونة، ويتحلى بالاستجابة".

ويصنف (محمد، ٢٠٠٨، ص ٣٢٣- ٣٢٤) أهميه الحوكمة في الجامعات حسب وجهات نظر المستفيدين على النحو الآتي:

- أهمية الحوكمة من منظور الإدارة: حيث تنظر إلى الحوكمة بأنها تساعد على تعزيز القدرة التنافسية للجامعات، وتحقيق رصانة علمية، وتجنب الفساد الإداري والمالي، وتعزيز الثقة بين الأطراف المعنية، والقدرة على التطوير.

- أهمية الحوكمة من وجهة نظر المجتمع: ينظر المجتمع إلى الحوكمة بأنها رقابة ذاتية وإشراف ذاتي يؤديان إلى سلامة التطبيق القانوني للتشريعات القانونية والضوابط الحاكمة، ومن ثم حسن الإدارة، وضمان حقوق الناس، وتحقيق رضا المجتمع عن المؤسسة الجامعية.
- أهمية الحوكمة من وجهة نظر العاملين: حيث تتضمن الحوكمة الراشدة ضمان حقوق العاملين ومصالحهم بالنظر إلى الإدارة بأنها المعنية بحقوقهم ومصالحهم الذاتية، ومن ثم فإن من المسلمات بها وضع الإدارة هذه الحقوق والمصالح الذاتية في الحسبان.

ج. الحوكمة ونماذج تطبيقها في الجامعات العالمية

حوكمة الجامعات قضية محسومة في العالم الغربي المتطور، وتعد الولايات المتحدة الإمريكية من أولى دول العالم التي حاولت تطبيق الحوكمة المؤسسية في مؤسسات التعليم الجامعي؛ بهدف تحسين الأساليب الإدارية المستخدمة في تنظيم العمل الجامعي، وتفعيل نظم الرقابة على التعليم الجامعي، وضمان تحقيق مستوى جيد من الأداء الجامعي، ودعم القرارات الجامعية القائمة على المشاركة، ودعم اللامركزية والإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم الجامعي (Yang, 2007, p12).

فخدمة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تقدم عبر ٣٥٠٠ جامعة تعلن وبشكل واضح على مواقعها الإلكترونية عن الطريقة التي يتم فيها حكم الجامعة وإدارتها ورقابتها. وتحكم معظم الجامعات الأمريكية بواسطة مجلس أمناء يتكون في غالب الأحوال من رجال الأعمال والمهنين

وممثلي الهيئات المختلفة ممن قدموا الهبات للجامعة، إضافة إلى ممثلي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خارج الإدارة التنفيذية. ويختار أعضاء هذا المجلس عن طريق الانتخاب العام، كما هو الحال في جامعة متشقن (University of Michigan). ويوجد في بعض الجامعات مجلس المشرفين Board of Overseers الذي يتكون من(٣٠) عضوًا كما في جامعة هارفارد(University of Harvard)، حيث يختارون أيضًا عن طريق الانتخاب العام. وما ذلك إلا لجعل الجامعة ممثلة بشكل كبير من المجتمع الذي يقوم بدورة بمحاسبة الأعضاء وتغييرهم إذا لم يقوموا بأداء واجباتهم على نحو مناسب ولما تقتضيه مصالح مجتمعهم. (العباس، ٢٠٠٦، ص٢٠).

أما في المملكة المتحدة فتتلقى جميع مؤسسات التعليم العالي تمويلاً من الدولة، إلا أن الحكومة لا تدير هذه الأموال إدارة مباشرة، وإنما يدار ذلك عبر مجالس التمويل التي تزوَد المؤسسات بالدعم المالي والتوجيهات العامة. وليس لهذه الجهات الحكومية دور مباشر في تحديد ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي من برامج دراسية أو توجيه ما يضطلع به الأكاديميون من بحوث علمية، كما أن توظيف العاملين في هذه المؤسسات تقوم به المؤسسات نفسها، وليس للدولة سلطة فيها، كما أن التفاوض على رواتبهم يجري على المستوى الوطني عبر هيئة مشتركة تمثل الإدارة والاتحادات العمالية، ويقدم ما يتفقون عليه بصورة توصيات إلى الكليات والجامعات المشاركة (باسكرفيل وآخرون، ٢٠١١، ص ٩).

ويوجد في بريطانيا ما يقارب(١١١) جامعة وكلية، وجميعها لها نظام حوكمة معلن وواضح، فجامعتا أكسفورد Oxford University وكامبردج Cambridge University مثلاً يحكمهما برلمان (مجلس حاكم) يتألف من عدد كبير من أعضاء الجامعة ومنتسبيها من الخريجين أو العاملين أو الباحثين المسجلين ضمن ما يسمى سجل الجامعة، وهذا المجلس يعرف ببيت الأوصياء Regents House في جامعة كامبردج، والتجمع أو الجمعية Congregation في جامعة أكسفورد، مع عدد أعضاء يبلغ ٣٠٠٠ عضو في كلتيهما. وهذان المجلسان يعدّان من المجالس التشريعية. والسَمة المتبعة في هذه المجالس وغيرها سواء في بريطانيا أم الولايات المتحدة الأمريكية هي انتخاب أعضاء المجالس التنفيذية بالجامعة ومنها مجلس الجامعة ورئيسها وعمداء الكليات. كما لابدَ من أن تتضمن هذه المجالس التنفيذية أعضاء غير تنفيذيين من الأساتذة الجامعيين المنتخبين، وأعضاء آخرين من مجلس الأوصياء المنتخبين عن طريق مجلس الأوصياء، وطلاب منتخبين عن طريق مجلس الطلاب. كذلك يوجد في بعض الجامعات البريطانية ما يسمى المحكمة التي سلطتها فوق سلطة مجلس الجامعة، ولها الحق في مناقشة التقرير السنوي للجامعة، والنظر في القضايا المختلفة، وإصدار قرار تعيين رئيس الجامعة، والرئيس التنفيذي Vice-president وأعضاء المجالس الأخرى، وعادة ما يتكون مجلس المحكمة من ٥٠ إلى ٤٠٠ عضو في بعض الجامعات. وتقوم بمهمة مراقبة الجامعة بجانب المجالس المختلفة عدة لجان من أهمها: اللجنة المالية التي تقدم تقاريرها إلى المجلس

العام حول الأنشطة والتصرفات المالية التي حدثت في الجامعة، ولجنة المراجعة، ومن مهامها: مراجعة أنظمة الرقابة الداخلية بالجامعة، وإدارة المخاطر، ومراجعة فعالية وكفاءة النظام المالي بالجامعة، وتقديم تقرير عن حسابات الجامعة، والتوصية بتعيين المراجع الخارجي. كما توجد في الجامعة مهمة أو وظيفة المراجعة الداخلية التي يجب عليها أن تقدم تقاريرها عبر لجنة المراجعة إلى المجلس العام والمدير التنفيذي للجامعة حول كفاءة إدارة المخاطر ومدى ملاءمتها، والرقابة الداخلية، وترتيبات الحوكمة في الجامعة (بزواية وسالمي، ٢٠١١). ويمكن تلخيص نماذج الحوكمة المطبقة في بعض الجامعات العالمية على النحو الآتي: (Trakman, 2008, p66-74)

١. حوكمة الجامعات عن طريق أعضاء هيئة التدريس University governance by the academic staff: وهو النموذج التقليدي لحوكمة الجامعات الذي يفترض وجوب إدارة الجامعات من الأكاديميين، بمنح صلاحيات أوسع لمجالس الشيوخ (senates) أو عن طريق فسح المجال لأعضاء هيئة التدريس للتمثيل في مجالس إدارة الجامعة، أو كلاهما معاً. ويعود سبب شيوع هذا النموذج إلى فرضية مفادها أن أعضاء هيئة التدريس هم الأفضل في إدراك الأهداف الأكاديمية للجامعة وتطلعاتها وسبل تحقيقها. ويوجه النقد عادة إلى هذا النموذج بسبب افتقار أعضاء هيئة التدريس إلى مهارة الإدارة المالية وتطبيق المحاسبية، حيث يمكن الاستعاضة عنها بالتدريب. كما أن عدم مشاركة أصحاب المصلحة

الآخرين مشاركة مباشرة في هذا النموذج يؤدي إلى عدم قدرة الجامعة على التكيف بسرعة مع المطالب المتغيرة والظروف.

٢. الحوكمة النقابية (الشركات) (Corporate governance): وهو نموذج الحوكمة السائد في الجامعات اليوم، بما في ذلك الجامعات الأسترالية، حيث يركز على المسؤولية المالية والإدارية للمسؤولين عن إدارة الجامعة، بحيث تدار الجامعة من أشخاص مؤهلين ومدربين في رسم السياسة والتخطيط من أجل تحقيق الكفاءة الإدارية. ويوجه النقد إلى هذا النموذج بحجة أنه يقدم حلولًا جزئية وقصيرة المدى، كما يمكن أن يجعل هذا النموذج التعليم سلعة، ويهمَش التميز الأكاديمي في مقابل تحقيق الكفاءة المؤسسية.

٣. حوكمة الأمناء (Trustee governance): يعتمد هذا النموذج على إدارة الجامعة عبر مجلس أمناء يعمل لصالح مجموعة من المستفيدين، فمديرو الجامعة سيعملون للجامعة، وينوبون عنها في إطار تنفيذ الوصاية العامة، كما يضمن هذا النموذج شفافية أداء الجامعة أمام طلابها، وأعضاء هيئة التدريس، والحكومة والمجتمع عمومًا، بيد أن هذا النموذج صعب التطبيق في كثير من الحالات بسبب صعوبة تحديد الأمناء ومجال صلاحياتهم.

٤. الحوكمة عن طريق المستفيدين (Stakeholder governance): وهو نموذج يقوم على توسع المستفيدين بالمشاركة في صنع القرار، مثل: الطلاب، والأكاديميين، والموظفين، والخريجين، والقطاع الخاص،

والحكومة، والجمهور عمومًا، وهو يجسد الحكم المشترك. وقد يواجه هذا النموذج إشكالية في تحديد الجهات المعنية التي يفترض تمثيلها في مجالس الجامعة، كما ستكون هناك صعوبة في طريقة تمثيلها، وبيان مدى سلطتها. ويلحظ أن معظم الجامعات الحكومية تطبق شكلاً من أشكال الحوكمة عن طريق أصحاب المصالح، ويتجلى ذلك في انتخاب عدد من أعضاء هيئة التدريس والطلاب وممثلي الحكومة في مجالس إدارتها؛ لأداء تلك المهمة، وذلك على الرغم من التباين في نسب تمثيلهم في مجالس الإدارة والصلاحيات الممنوحة لأصحاب المصالح باختلافهم.

٥. نموذج الحوكمة المختلطة (Amalgam models of governance): يشمل هذا النموذج مزيجًا من النماذج السابقة للحوكمة، ويعدَ بذلك شاملًا لكل نقاط القوة في نماذج الحوكمة؛ لتتناسب مع الاحتياجات الخاصة في الجامعة. ويسعى هذا النموذج إلى تحقيق الأهداف الآتية: بناء القاعدة المعرفية للمجتمع، وتحقيق الربح في الأنشطة الهادفة له، والإنفاق وفق الأغراض المحددة، وإنتاج الابتكارات التي تدعم التنمية الاقتصادية، وضمان الحرية الأكاديمية، وتوفير الفرصة للطلاب؛ للإبداع وتحقيق أهدافهم. أمَا (كارنيجي) فاقترح أنموذجًا للحوكمة المتكاملة في الجامعات (Integrated)، يتضمن ثلاثة أنواع تتكامل في إطار واحد، وهي: الحوكمة الأكاديمية، والحوكمة بإدارة الأعمال، وحوكمة الشركات، بحيث تركز الحوكمة الأكاديمية على التعليم والبحث؛ وذلك لتحقيق الأصالة والجودة والابتكار والسمعة العلمية، في حين تركز حوكمة إدارة الأعمال على

الأداء؛ لتعزيز التمويل والدخل، واستخدام الموارد. أمَا حوكمة الشركات فتركز على التوافق، وتحقيق المساءلة، وحماية المصادر، والتوكيد (Carnegie, 2010, p438-439).

د. معوقات تطبيق الحوكمة بالجامعات

يواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات بعض المعوقات التي منها: ضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس وبين الإدارة الجامعية، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين، وسيادة ثقافة مقاومة التغيير، وجمود الثقافة المؤسسية في بعض الجامعات، وتزايد المطالب الخارجية التي تفرضها متغيرات العصر الحالي وطبيعته الدينامية(Leach, 2008, p6).

ويذكر تركمان (Trakman, 2008, p65) أن أهم معوقات الحوكمة في الجامعات تنشأ بسبب: مواجهة أزمات ثقة في الحوكمة نفسها، أو لأسباب هيكلية ناتجه عن أعداد مجالس للحوكمة كبيرة، تمثل مصالح وآراء مختلفة، أو معوقات تنشأ ببساطة؛ لأن جمهور المستفيدين من الجامعات في حاله تغير مستمر وتحول دائم. في حين يرى (خورشيد ويوسف) أنها تتمثل في: صعوبة تحقيق اللامركزية واستقلالية الجامعة، وقلة ملاءمة هياكل وظائف الإدارة العليا والأقسام العلمية الاحتياجات العلمية والبحثية، والضعف في استجابة نظم إدارة الوظائف الجامعية للمستجدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فضلًا عن ضعف قدرتها على تحقيق أهدافها، وقلة إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في الاشتراك الفعال في إدارة الجامعات ومتابعة الأداء، وكذلك ضآلة وجود آلية لتقويم أداء الجامعات،

وضمان جودة أدائها(خورشيد ويوسف، ٢٠٠٩، ٣٦- ٣٧). وأضاف(عزت، ٢٠٠٩، ص٢- ٣) أن من معوقات حوكمة الجامعات: الثقافة السائدة في المجتمع: كالقيم السلبية، ومقاومة التغيير، والتشريعات الجامعية، وطريقة إدارة الجامعة كأسلوب التعيين ابتداء من رئيس الجامعة، وحتى رؤوساء الأقسام، وهو ما ينعكس على درجة استقلالية هؤلاء جميعًا في مواجهة السلطة التنفيذية، وغياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية، وكذلك غياب التنظيمات المستقلة والخاصة بأعضاء هيئة التدريس والطلاب عن منظومة الجامعة.

وقد ذكر تقرير منظمة التعاون والتنمية والبنك الدولي عدة تحديات تواجه الحوكمة في الجامعات، ومن أهمها: المخاوف من عدم امتلاك الإدارة المؤسسية للجامعات الكفاءة اللازمة للقيام بالعمل (ولا سيَما الإدارة المالية) فقد ينجم عن ذلك مخاطر محتملة تهدد المصلحة العامة، كما يخشى أعضاء هيئة التدريس والموظفون من نهج التعميم الإداري التي ينحي جانبًا القيم الأكاديمية، ويتعامل مع التعليم كسلعة ويهدد البحث العلمي. وأضاف بيتر(Peters, 2001)عدة تحديات أخرى، مثل: وجود نقص في قدرة النظام اللامركزي على ضمان الاستجابة للأغراض الحكومية، وضعف المساءلة الحكومية، ووجود صعوبات في تحقيق التنسيق بين الكيانات الحكومية وغير الحكومية. (OECD&World Bank, 2010, p91)

٥. نظام الحوكمة في الجامعات الحكومية السعودية

تخضع الجامعات السعودية قبل تاريخ ٢/ ٦/ ١٤١٤هـ ولقرابة أكثر من عشرين عامًا، لنظام مجلس التعليم العالي والجامعات، حتى صدر الأمر الملكي في تاريخ ٩/ ٤/ ١٤٣٦هـ بإلغاء مجلس التعليم العالي، ودمج وزارتي "التربية والتعليم" و"التعليم العالي" في "وزارة التعليم"؛ ليقوم مجلس الوزراء محلَ مجلس التعليم العالي فيما يتعلق بالجامعات، ووزير التعليم محلَ وزير التعليم العالي. وتعود إلى مجلس الوزراء صلاحية رسم وتوجيه التعليم الجامعي، والإشراف عليه، وتطويره، والموافقة على إنشاء أو دمج أو إلغاء الكليات والمعاهد والأقسام العلمية ومراكز البحث والعمادات المساندة، بالإضافة إلى تكليف وكلاء الجامعة وإعفائهم بناء على ترشيح مدير الجامعة وموافقة وزير التعليم، وله مناقشة التقرير السنوي لكل جامعة، ورفعه إلى رئيس مجلس الوزراء.

يتضح للمتتبع تاريخ التنظيم الإداري للجامعات السعودية، أن جامعة الملك سعود هي أولى الجامعات السعودية، حيث أنشئت عام ١٣٧٧هـ، وصدر لها المرسوم الملكي رقم (م/١١) بتاريخ ١٣٨٧/٥/٨هـ، بإحداث مجلس أعلى للجامعة، ليمثل إحدى السلطات الإدارية فيها، بل ليكون السلطة المهيمنة على شؤون الجامعة؛ إذ يحق له وضع السياسة التي تسير عليها، واتخاذ ما يراه مناسبًا من القرارات؛ لتحقيق الغرض الذي قامت من أجله الجامعة، وخاصة فيما يخص الكليات والأقسام الجديدة، واقتراح ميزانية الجامعة، ونظام المرتبات والمكافآت لأعضاء هيئة التدريس(موقع

جامعة الملك سعود، ٢٠١٤)، وهذا يعني أن الجامعة أنشئت لتكون مؤسسة مستقلة في نظامها وطريقة إدارتها؛ إذ لم تكن وزارة التعليم العالي قد تأسست بعد، وكثير من الكليات أسست آنذاك بالتعاون مع جهات علمية أجنبية؛ مما يجعل نظمها تكتسب صفة الاستقلال بما في ذلك اختيار عمداء كلياتها، ورؤساء الأقسام الأكاديمية التي كانت تعتمد آلية مفادها الانتخاب من داخل الكلية أو القسم (الخازم، ٢٠١١م، ص٣٢).

وفي عام ١٣٩٤هـ صدرت الموافقة على إنشاء وزارة التعليم العالي، وحددت مهامها في التخطيط والإشراف على تنفيذ السياسة التعليمية للتعليم العالي، ثم تلاها صدور المرسوم الملكي بإنشاء المجلس الأعلى الموحد للجامعات عام ١٣٩٥هـ (الصائغ، ٢٠٠٧، ص٥٤٣)، حيث ألغى مجالس الجامعات العليا؛ ليتولى مجلس التعليم العالي المهام بكونه مجلسًا تشريعيًا يضع سياسات التعليم العالي في المملكة، ويهتم بعمليات الإشراف والتنسيق بين مؤسساته المختلفة.

ويعَد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات الصادر عام ١٤١٤هـ المرجع القانوني الأساس للوائح التنفيذية، والقرارات الصادرة عن مجلس التعليم العالي، ووزارة التعليم العالي، ومجالس الجامعات. أمَا على مستوى الجامعات الحكومية فيتولى مجلس كل جامعة تصريف الشؤون العلمية والإدارية والمالية، واعتماد الخطط الأكاديمية، واقتراح إنشاء الكليات والأقسام والعمادات ومراكز البحوث. ويسند إلى مجالس الأقسام والكليات مهمة دراسة تطوير البرامج والخطط والتوصيف والتوصية بما يتم

يُتوصَل إليه من مقترحات، وتقديمها إلى مجلس الجامعة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣، ص٥٨)، ويرئس مجلس كل جامعة وزير التعليم (العالي سابقاً)، ويضم في عضويته مدير الجامعة، ووكلائها، وعمدائها، وثلاثة من ذوي الخبرة (المادة العشرون من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه).

ويعرَف نظام مجلس التعليم العالي الجامعات الحكومية بأنها: " كيانات مستقلة". فالمادة الثانية من نظام مجلس التعليم العالي ولوائحه تنص على أن: " لكل جامعة شخصية معنوية ذات ذمة مالية تعطيها حق التملك، والتصرف، والتقاضي". وتنص المادة الخمسون من النظام نفسه على أن " لكل جامعة ميزانية مستقلة خاصة بها تصدر بقرار مرسوم ملكي يحدد إيراداتها ونفقاتها، وتخضع في مراقبة تنفيذها لديوان المراقبة العامة" (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤١٨هـ).

وعلى الرغم من نص النظام على تمتع الجامعات بوضع قانوني مستقل، فإن الواقع يظهر أن الجامعات خاضعة في حوكمتها لوزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي، وذلك في السابق، أمَا الآن فهي خاضعة لوزارة التعليم ومجلس الوزراء. فالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية تمتلك من الناحية الفنية " شخصية معنوية" كما هو مبين في المادة الثانية، ولكنها في حقيقتها تخضع لرقابة الدولة. ويحدد نظام مجلس التعليم العالي التفاصيل المتعلقة بالحوكمة الداخلية، وتسيير أعمال الجامعات الحكومية، تشمل تشكيل مجالس الجامعات(المادة رقم ١٨)، وتعيين

مديريها، وتحديد مسؤولياتهم(المادتان رقم ٢٣ ، ٢٤)، بالإضافة إلى وضع هياكل الكليات والأقسام، وتحديد مهامها (المادتان رقم ٣٢، ٤١).

ويحدد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ممثلًا بلوائحه أيضًا الشروط المتعلقة بتعيين أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مهامهم، والسلم الخاص بمرتباتهم وأجورهم، في حين أن موظفي الجامعة غير الأكاديميين يخضعون لأنظمة وشروط وزارة الخدمة المدنية. كما يحدد نظام مجلس التعليم العالي النظام المالي، مع وضعه لائحة تفصيلية منظمة للشؤون المالية في الجامعات الحكومية.

ويتضح مِمَا سبق، أن نماذج الحوكمة المتبعة في الجامعات الحكومية للمملكة العربية السعودية متشابهة تبعاً للنظام الموحد للجامعات، ولكن يظهر التباين في عدد أعضاء المجلس بتباين عدد وكلاء الجامعة وعدد العمداء، فبزيادة عدد الكليات التابعة للجامعة وبظهور عدد من العمادات المساندة نجد أن عدد أعضاء المجلس في الجامعات الكبرى يتزايد بطريقة قد تؤدي إلى تباطؤ أعمال المجلس، وصعوبة مناقشة المواضيع المطروحة (العيسى وآخرون، ٢٠١٤، ص ٧٨).

ويلحظ أن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه يمثل أكثر أنظمة الإدارة الحكومية مركزية وبيروقراطية، فقد أفرغت مجالس الجامعات من صلاحيات إقرار الأنظمة الداخلية للجامعة، وكذلك إقرار البرامج التطويرية (العيسى، ٢٠١١، ص ١٣٠)، بالإضافة إلى إسهامها في قتل الإبداع والطموح الإداري لدى إدارات الجامعات والكليات والأقسام،

وكذلك قتل فرص التنافس والتمايز بين الجامعات (الخازم، ٢٠٠٦، ص٢٠). وكذلك أصبح تعيين وعزل القيادات العليا كمديري الجامعات عن طريق المقام السامي مباشرة، في حين يأتي اختيار مدير الجامعة في الجامعات العالمية عن طريق مجلس الأمناء أو المجلس الأعلى للجامعة، وإن كان بالترشيح فقط. كذلك أصبح تعيين وكلاء الجامعات وعمداء الكليات بناء على قرار من وزير التعليم العالي في السابق، ووزير التعليم في الوقت الحاضر، وهذه الطريقة في التعيين تجعل ولاء الإدارة ومرجعيتها المحاسبية إلى الدولة، أو القيادة العليا فيها ممثلة بمعالي وزير التعليم، وليس إلى مرجعية أخرى، كما أن غياب المشاركة في التمثيل وصنع القرار والرقابة والدفاع عن الحقوق، حيث لا تمثيل للمجتمع بمجالس الجامعة، يجعل المحاسبية مرتبطة فقط بالدولة، وبقيادات المؤسسة الأكاديمية، ومن ثم لا تكترث كثيرًا بالمحاسبية أو المسؤولية تجاه أعضاء هيئة التدريس، والمجتمع، أو المستفيدين من خدمات الجامعة، وكذلك تجاه الطلاب والأعراف والمعايير الأكاديمية (الخازم، ٢٠١١، ص ١٠٠- ١١٤).

ويرى (Smith& Alissa) أن موضوع الحوكمة والقيادة في قطاع التعليم العالي السعودي يعكس مدى التزام الجهات الرسمية بتعزيز مفهوم الاستقلالية، والعمل على تنمية المرونة في صنع القرار لدى الجامعات السعودية، إلا أن حقيقة أن الثقافة السعودية التقليدية ترتكز بشكل كبير على الامتثال والحكم المركزي، فالحكومة وكذلك التعليم العالي ليس لديها الخبرة الكافية في "الاستقلالية المؤسسية"، ومن ثم فإن معظم

الجامعات تفتقر إلى ثقافة اللامركزية المؤسسية، ومع تزايد دوائر صنع القرار في المؤسسات، هناك ميل لتعزيز الرقابة على فاعلية تلك الدوائر(Abouammoh& Smith, 2013).

ثالثًا: الدراسات السابقة

دراسات عربية:

١. دراسة (منال العريني، ٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكَون مجتمع الدراسة من(٤٦٨٠) فردًا، وصمَمت استبانة لجمع المعلومات، واحتوت على ثلاثة محاور شملت(٧٢)عبارة وزَعت على عينة عشوائية بلغ عددها(٦٥٠) فرد، وبنسبة بلغت ١٣.٩٪ من العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية متحقق بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بإصدار لوائح وتشريعات خاصة بمعايير ومبادئ الحوكمة الجامعية، وإلزام الإدارات والمجالس بالعمل بها.

٢. دراسة (خالد السر، ٢٠١٣): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحوكمة ومبادئها وأخلاقياتها، والوقوف على العوائق التي تقف أمام تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، والوصول إلى حلول؛ لإزالة هذه العوائق. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحليل مفهوم الحوكمة، وتحديد العوائق أمام تطبيقها، كما

استخدم المنهج الاستشرافي في استشراف الحلول المقترحة ؛ لإزالة هذه العوائق.

٣. دراسة (خديجة الزهراني، ٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة مدى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لهذه الفئة. وقد تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية مكونة من الهيئة الأكاديمية في الجامعات والكليات المختارة، وبلغ عددها(٣٠٠) فرد. وكان من أبرز نتائجها بيان أن الجامعات والكليات الأهلية السعودية تمارس الحوكمة بدرجة كبيرة مع درجة كبيرة من الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي.

٤. دراسة (يعقوب ناصر الدين، ٢٠١٢): استقصت هذه الدراسة واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية فيها، وتكونت عينتها من(١١٣) عضو. وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وأشارت النتائج إلى ارتفاع واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط. وأوصت هذه الدراسة بضرورة تحفيز العاملين ؛ للحفاظ على هذا المستوى المرتفع من تطبيق الحاكمية بتقديم الدعم المناسب لهم.

٥. دراسة (جمال حلاوة، ونداء طه، ٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الحوكمة في جامعة القدس بفلسطين، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها أن الحوكمة في جامعة

القدس موجودة، ولكنها ليست بالمستوى المطلوب وفق معايير الحوكمة العالمية؛ إذ إنها تميل إلى القيم والاتجاهات في حل المشكلات أكثر من ميلها إلى تطبيق الحوكمة ومعاييرها، كما أن معظم القرارات ارتجالية، وأن معظم الموظفين في الجامعة لا يعودون إلى الكتاب الخاص بالأنظمة والقوانين، ويجهلون ما فيه من نصوص. كما أظهرت النتائج أن ضعف الموارد المالية كان له الأثر الأكبر في عدم القدرة على تطبيق الأنظمة والقوانين.

٦. دراسة (مديحة فخري محمد، ٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخلفيات الفكرية لمفهوم الحوكمة، وإطارها المفاهيمي كما تطرحه المنظمات العالمية وبعض الأدبيات؛ وذلك بغية الوصول إلى الإطار المفاهيمي لحوكمة الجامعات ومتطلبات تحقيقها في الجامعات المصرية على ضوء ما يواجهها من مشكلات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى تمثل متطلبات تحقيق مفهوم الحوكمة بالجامعات المصرية في نشر ثقافة الحوكمة، وتعديل القوانين والتشريعات المنظمة للجامعات، وعدَ الحرية الأكاديمية والمساءلة من المعايير العلمية في الحياة الجامعية؛ للقضاء على الفساد.

دراسات أجنبية:

١. دراسة تايلور (Taylor, 2013): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج للحوكمة المشتركة في الجامعات بين الهيئات الأكاديمية(مجلس الشيوخ) المهتم بالأمور الأكاديمية، ومجالس الإدارة التي تركز على الأمور

المالية والإدارية، بحيث تتم عملية التنسيق والتنظيم عبر الجهاز التنفيذي بالجامعة. وقد تتبع الباحث تطور ميزان القوى بين الهيئات الأكاديمية ومجالس إدارة الجامعات في المملكة المتحدة منذ عام ١٩٨٠م، حيث تصنف الجامعات كمنظمات خدمة مهنية في بيئة مرنة متطورة تهدف إلى تسويق مخرجاتها للبيئة الخارجية.

٢. دراسة شان (Chan, 2012): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الوضع الحالي لمجالس الادارة في الجامعات الكندية، وقد مثلت الاستبانة أداتها التي وزعت على(١٣٣) عضو من أعضاء مجالس الجامعات في(٢٨)جامعة. أظهرت النتائج أن أعضاء مجالس الجامعات لديهم فهم جيد لأدوارهم ومسؤولياتهم، وأن مجالس الجامعات تشارك في تحديد التوجهات الإستراتيجية والأهداف والغايات، وصنع قرارات التشغيل وتخصيص الموارد، بالإضافة إلى تعيين رؤساء الجامعة، وتحديد أجورهم. وقد أكدت تلك الدراسة أن هيكل لجان مجالس الجامعات والدعم المقدم لأعضاء المجلس يمكنهم من القيام بمسؤولياتهم على نحو مرض، وعلى الرغم من ذلك فإنهم يرغبون في التحسين عبر النقاط الآتية: مشاركة أعضاء المجلس في تحديد ومراجعة التوجهات الإستراتيجية للجامعة، ومراقبة أداء الجامعة وكبار المسؤولين. كما أقترح المستجيبون إتاحة معلومات أكثر لأعضاء مجلس الجامعة؛ ليتمكنوا من صنع القرارات.

٣. دراسة كارنيجي (Carnegie, 2010): هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح للحوكمة في الجامعات الحكومية الأسترالية. وبناء على

ذلك قسمت الدراسة مصادر الحوكمة بين الجهات الآتية: مجلس الإدارة (الهيئة الإدارية) council، والإدارة (الهيئة التنفيذية) management، والهيئة الأكاديمية (مجلس الشيوخ) board senate/academic، والكليات والمدارس (المجتمع الأكاديمي) community academic. وقد قدمت الدراسة لمحة موجزة عن الجامعات الحكومية وبيئتها، والتوترات الناشئة عن تصاعد المشاريع والأعمال داخل الجامعات؛ لتقترح نموذجًا متكاملًا للحوكمة، يتضمن ثلاثة أنواع رئيسة من الحوكمة وهي: الحوكمة الأكاديمية، وحوكمة الأعمال، وحوكمة الشركات على التوالي، وكلها تتكامل من أجل تحقيق فعالية الجامعات.

٤. دراسة كابي(KPIS, 2009): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المبادئ الأساسية لحوكمة الجامعات الحكومية الماليزية، وقد استخدمت الدراسة المنهجية الكمية والكيفية في تجميع البيانات عن مؤشرات أداء الحوكمة في الجامعات الماليزية الحكومية، وشملت الدراسة(١٢٨) نائبًا، و(٧٢) عميدًا، و(٢٧٦) استاذًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود بعض السمات والمهارات في القيادات، مثل: القدرة على إقامة علاقات شخصية جيدة، وتوافر مهارات الاتصال، ومهارات الإدارة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ٨٥٪ من أفراد عينتها رأوا ضرورة اجتياز العميد مرحلة الدكتوراه، وأن هناك خمسة عناصر أساسية لا بد من توافرها في الاستاذ الجامعي، وهي الاستمرار في نشر البحوث، والاتصال بالشبكة الدولية، والتدريس، والإشراف، ومهارات القيادة، وأن عوامل نجاح الحوكمة

هـي: المنافسة، والمـصادر، والعمليـات، والتعلـيم المـستمر، والتنميـة، والمحاسبية الواضحة، والشفافية، والأمانة والثقة.

٥. دراسـة تركمـان (Trakman, 2008): هـدفت هـذه الدراسـة إلى التعـرف علـى العلاقـة بـين الحوكمـة الرشـيدة وبـين الممارسـات الجيـدة في الجامعـات، وذلـك عـن طريـق دراسـة نمـاذج الحوكمـة المطبقـة الـتي حـددها الباحث في خمسة نماذج هي: حوكمة الجامعات عن طريق أعضاء هيئة التدريس، وحوكمة الشركات، وحوكمة مجالس الأمناء، والحوكمة عن طريق أصحاب المصالح، والنموذج المختلط للحوكمة. وناقشت الدراسة كيفية إنزال هذه النماذج في الواقع العملي، مع تحديد نقاط القوة والضعف لكـل نمـوذج، وتحديـد العوامـل الـتي تحـدد أنـسب النمـاذج؛ لتطبيقهـا في الجامعات.

٦. دراسة كيم (Kim, 2007): هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الهيكل التنظيمي والحوكمي للجامعات الأوروبية، وتحديد إطار العمل القائم على التنبؤ بالسمات الرئيسة في المؤسسة. وقد وضعت الدراسة عدة سمات كانـت محلًـا للبحـث والتحليـل، وهـي: الملكيـة، والاسـتقلالية، ونمـوذج الحوكمـة والهيكـل التنظيمـي. كمـا وجـدت سمـات بيئيـة أخـرى، مثـل: الحجـم، والعمـر، والموقـع، والوضـع الاجتمـاعي. وقـد شملـت الدراسـة(٢٧) مؤسـسة مـن مؤسـسات التعلـيم العـالي في سـبع دول هـي: فنلنـدا، والـسودان، وإسـبانيا، والمملكـة المتحـدة، وبولنـدا، وروسـيا، ومولـدوفا. وقـد أعطـت الدراسـة القـوة للافـتراض القائـل: " إن الحوكمـة

المشاركة مهمة ؛ لزيادة قدرة المشروعات، ولكنها غير كافية". وأظهرت النتائج أن حوكمة الجامعات السويدية كانت الأفضل ؛ فلديها حوكمة مشاركة، واستقلالية كبيرة، ولكنها أقل من البريطانية. كما بينت أيضًا أن الجامعات التي ليس لديها استقلالية كاملة لن تكون لديها قدرة كافية على العمل بالإضافة إلى العوامل الأخرى.

أكدت الدراسات العربية والأجنبية السابقة أهمية الحوكمة لمختلف الجامعات الحكومية والأهلية ؛ لدورها المؤثر في تعزيز الثقة والمشاركة المجتمعية، وتحسين مستوى أداء الأفراد والمؤسسات. واستخدمت الدراسات السابقة أساليب بحثية وأدوات متعددة: كالاستبانة، والمقابلة الشخصية، كما اعتمدت على مناهج بحث مختلفة تراوحت ما بين الوصفي التحليلي إلى المقارن. وخلصت الدراسات العربية إلى أن تطبيق الحوكمة في الجامعات العربية عمومًا يواجه عوائق عدة، وأوصت جميعها بضرورة العمل على تبني الحوكمة ومبادئها. أمَا الدراسات الأجنبية فقد ركزت في مجملها على تحليل ودراسة نماذج الحوكمة المطبقة في الجامعات، وتطوير نموذج للحوكمة من بين النماذج المختلفة. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعريف بواقع الحوكمة، ومعرفة أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها، في حين تختلف عنها باتجاهها نحو الوصول إلى تصور مقترح يتوقع إسهامه في تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، كما تعَد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تطرقت للحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية.

رابعًا: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية من وجهة نظر مجتمع الدراسة؛ وذلك لملاءمة هذا المنهج طبيعة الدراسة، من حيث اعتماده أساسًا على جمع البيانات عن واقع الظاهرة المراد دراستها وتحليلها وتنظيمها بصورة كمية ونوعية، واستخراج الاستنتاجات والتعميمات التي تساعد على فهم الظاهرة المطروحة للدراسة، وتطوير الواقع الذي ندرسه (شفيق، ٢٠١١).

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء مجالس الجامعات السعودية الحكومية الآتية: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وجامعة حائل. والبالغ عددهم (٢٠٤) عضو، منهم (٥١) في جامعة الملك سعود، و(١٨) في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، و(٣٠) في جامعة حائل، و(٥٢) في جامعة أم القرى، و(٥٣) في جامعة طيبة. أمَا عينة الدراسة فتكونت من (٥١) عضوًا من أعضاء مجالس الجامعات التي شملتها الدراسة، وشكلت عينتها نسبة (٢٥٪) من العدد الإجمالي لمجتمعها.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة٪
الدرجة العلمية	أستاذ	١٠	١٩,٦
	أستاذ مشارك	٢٤	٤٧,١
	أستاذ مساعد	١٧	٣٣,٣
الجامعة	جامعة الملك سعود	١٣	٢٥,٥
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٢	٣,٩
	جامعة أم القرى	١٧	٣٣,٣
	جامعة طيبة	١٥	٢٩,٤
	جامعة حائل	٤	٧,٨
الجنس	ذكر	٤٩	٩٦,١
	أنثى	٢	٣,٩
المجموع		**٥١**	**١٠٠٪**

أداة الدراسة: أعدت الباحثة استبانة لجمع المعلومات بالاستفادة من أدبيات الدراسة والرجوع إلى الدراسات السابقة؛ لتحقيق أهداف الدراسة وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء: حيث الجزء الأول للبيانات الأولية، والجزء الثاني لواقع الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية مكونة من(٤٥) عبارة تقيس(٥) أبعاد مختلفة للحوكمة هي: السلطات والإدارة، والمساءلة، والاستقلالية، والشفافية، والمشاركة. والجزء الثالث فخصَص لمعوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، وهو مكون من(١٥) فقرة. وقد أعطيت كل عبارة من عبارات الاستبانة وزنًا متدرجًا وفق مقياس ليكرت Likert Scale الثلاثي (عالية، ومتوسطة، وضعيفة). ومثلت الاستجابات رقميًا (٣، ٢، ١)؛ ليكون تفسير المتوسطات الحسابية

وفق مقياس ليكرت الثلاثي كالتالي: ضعيفة من ١ إلى ١,٦٧ ، ومتوسطة من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤ ، وعالية من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عرضتها الباحثة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة من حيث ملاءمة الفقرة والمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة، وسلامة الصياغة اللغوية ودقتها. وقد أخذت الباحثة بجميع ملحوظات المحكمين، واستفادت في إعداد الاستبانة في شكلها النهائي. وللتأكد من الصدق الداخلي لأداة الدراسة حسبت معامل الارتباط لبيرسون Pearson بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، حيث اتضح أن الدرجة الكلية لكل محور من المحاور الأربعة دالة عند مستوى(٠,٠١)، وهو ما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات أداة الدراسة استخدم معامل معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لأداة الدراسة ومجالاتها، حيث طبقت المعادلة على البيانات التي جمعت. وأظهرت النتائج أن الثبات العام للأداة بلغ (٠,٨٦٧٠)، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، بحيث يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أساليب إحصائية عديدة، منها: أسلوب الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصارًا بالرمز

(SPSS)، مثل: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط لبيرسون؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها، والتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداتها.

خامسا: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظر أعضاء مجلس الجامعة فيها. وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية؟

للتعرف على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج موضَحة على الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية

مجالات تطبيق الحوكمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
السلطات والإدارة في الجامعات السعودية الحكومية	٢,٠٥	٠,٤١٤	١
المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية	٢,٠٢	٠,٤٢٤	٢
الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية	٢,٠٠	٠,٤٢١	٣
الشفافية في الجامعات السعودية الحكومية	١,٩٩	٠,٥٠٣	٤
المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية	١,٧٨	٠,٤٤٩	٥
واقع الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية	١,٩٧	٠,٤٤٢	-

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات تطبيق الحوكمة كانت ضمن المستوى المتوسط، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (١,٧٨- ٢,٠٥)، وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية فيما يتعلق بمجال السلطات والإدارة في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي(٢,٠٥)، في حين جاء مجال المساءلة في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي(٢,٠٢)، ثم جاء مجال الاستقلالية في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٢,٠٠)، وأمَا مجال الشفافية فقد جاء في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي (١,٩٩)، ثم جاء مجال المشاركة في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبمتوسط حسابي(١,٧٨). ويبين الجدول رقم (٢) أن واقع تطبيق الحكومة في الجامعات السعودية الحكومية ككل جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (١,٩٧ من ٣). وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: العريني(٢٠١٤) وطه وحلاوة(٢٠١١) اللتين أظهرتا أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة القدس جاء بدرجة متوسطة. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية عمَا توصلت إليه دراسة كل من: الزهراني(٢٠١٢) وناصر الدين(٢٠١٢) اللتين أظهرتا ارتفاع واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الأهلية وجامعة الشرق الأوسط الخاصة.

ويمكن عرض النتائج التفصيلية لواقع الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية وفق مجالاتها كالتالي:

أولاً: مجال السلطات والإدارة في الجامعات السعودية الحكومية

يوضح الجدول رقم (٣) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال السلطات والإدارة في الجامعات السعودية الحكومية، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٣)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال السلطات والإدارة في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٥	تتضمن خطة الجامعة الاستراتيجية: القيم، وإجراءات تحقيق الأهداف، وخطط العمل التفصيلية، ورؤية الجامعة التعليمية والبحثية، واللوائح والإجراءات الداخلية	ك	٢٦	٢٣	٢	٢.٤٧	٠.٥٧٨	١
		٪	٥١.٠	٤٥.١	٣.٩			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٢	تحدد الجامعة رسالتها بحرية تامة	ك	٣٠	١٥	٦	٢.٤٧	٠.٧٠٣	٢
		٪	٥٨.٨	٢٩.٤	١١.٨			
٤	للجامعة خطة استراتيجية تم إعدادها بمشاركة أصحاب المصالح والمستفيدين(الداخليين والخارجيين)	ك	٢١	٢٠	١٠	٢.٢٢	٠.٧٥٧	٣
		٪	٤١.٢	٣٩.٢	١٩.٦			
٨	لدى الجامعة صلاحية تعيين وإقالة القيادات الجامعية	ك	١٤	٢٨	٩	٢.١٠	٠.٦٧٣	٤
		٪	٢٧.٥	٥٤.٩	١٧.٦			
٦	للجامعة جهات ترصد التقدم في تحقيق خطتها الاستراتيجية	ك	١٦	٢٣	١٢	٢.٠٨	٠.٧٤٨	٥
		٪	٣١.٤	٤٥.١	٢٣.٥			
٧	يوجد بالجامعة آليه للمشاركة في اختيار القيادات الجامعية(مدير الجامعة، الوكلاء، العمداء، أعضاء مجلس الجامعة)	ك	١٥	٢٤	١٢	٢.٠٦	٠.٧٣٤	٦
		٪	٢٩.٤	٤٧.١	٢٣.٥			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١	تشارك الجامعة أصحاب المصالح والمستفيدين (الداخليين والخارجيين) في صياغة رسالتها وأهدافها	ك	١٣	٢٨	١٠	٢.٠٦	٠.٦٧٥	٧
		٪	٢٥.٥	٥٤.٩	١٩.٦			
١٠	يوجد بالجامعة أدلة تنظيمية تتضمن هياكل، وأهداف جميع الإدارات والأقسام والوحدات	ك	١٣	٢٦	١٢	٢.٠٢	٠.٧٠٢	٨
		٪	٢٥.٥	٥١.٠	٢٣.٥			
١١	توجد بالجامعة آليات لتقويم (القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين) تتسم بالشمولية والموضوعية	ك	٩	٢٥	١٧	١.٨٤	٠.٧٠٣	٩
		٪	١٧.٦	٤٩.٠	٣٣.٣			
٩	يوجد بالجامعة أدلة وصف وظيفي واضحة ومفصلة للمهام والمسؤوليات والصلاحيات	ك	٧	٢٦	١٨	١.٧٨	٠.٦٧٣	١٠
		٪	١٣.٧	٥١.٠	٣٥.٣			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١٢	توضح الجامعة خطوط مساءلة كل من: القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والمديرون، والموظفين الإداريين	ك	٦	٢٦	١٩	١.٧٥	٠.٦٥٩	١١
		٪	١١.٨	٥١.٠	٣٧.٣			
٣	للجامعة آليات لمتابعة تنفيذ أهدافها وتقييم التقدم نحو إحرازها	ك	٥	٢٨	١٨	١.٧٥	٠.٦٢٧	١٢
		٪	٩.٨	٥٤.٩	٣٥.٣			
المتوسط العام						٢.٠٥	٠.٤١٤	

يوضح الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة فيما يتعلق بمجال السلطات والإدارة بدرجة متوسطة، وبمتوسط (٢.٠٥ من ٣.٠٠). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(١.٧٥ إلى ٢.٤٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة (موافق بدرجة متوسطة / موافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة. وحيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على العبارتين رقم (٥) وهي" تتضمن خطة الجامعة الاستراتيجية: القيم، وإجراءات تحقيق

الأهداف، وخطط العمل التفصيلية، ورؤية الجامعة التعليمية والبحثية، واللوائح والإجراءات الداخلية "، بالمرتبة الأولى بمتوسط (٢.٤٧)، والعبارة رقم (٢) وهي" تحدد الجامعة رسالتها بحرية تامة "، بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢.٤٧). وتفسر هذه النتيجة بأن جميع الجامعات المبحوثة عريقة، صيغت خططها الإستراتيجية بحرية ووفق اتباع طريقة علمية، ابتدأت بتحديد الرؤية والرسالة، وصياغة الأهداف والقيم، وبنيت بناء شاملًا متكاملًا لتتضمن خطط العمل التفصيلية.

كما حصلت العبارة رقم(٣)" للجامعة آليات لمتابعة تنفيذ أهدافها، وتقييم التقدم نحو إحرازها"، على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي(١.٧٥) وقد يعزى ذلك إلى أن توجيه الجامعات جهودها نحو وضع الخطة الإستراتيجية بمراحلها الثلاث: مرحلة تحليل الأداء، ثم مرحلة وضع الخطة، ثم مرحلة تنفيذها دون توجيه الجهود نحو تحديد آليات أو معايير؛ لقياس مدى التقدم في الخطة، والكشف عن الانحرافات اثناء التطبيق، وتسهيل عملية المراقبة والمتابعة.

ثانيًا: مجال المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية

يوضح الجدول رقم (٤) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٢٠	يوجد مراجعة داخلية وخارجية لحسابات الجامعة	ك	٣٠	١٧	٤	٢.٥١	٠.٦٤٤	١
		٪	٥٨.٨	٣٣.٣	٧.٨			
١٦	للجامعة لائحة عقوبات وتأديب تتسم بالعدالة وتعزز الشعور بالمسؤولية	ك	٢٢	٢٥	٤	٢.٣٥	٠.٦٢٧	٢
		٪	٤٣.١	٤٩.٠	٧.٨			
٢١	يوجد نظام لتلقي الشكاوى والاقتراحات والتعامل معها	ك	٢٠	٢١	١٠	٢.٢٠	٠.٧٤٩	٣
		٪	٣٩.٢	٤١.٢	١٩.٦			
١٧	يوجد بالجامعة نظام للمراجعة الداخلية لتقييم أداء ومساءلة الإدارات والأقسام والوحدات	ك	١٤	٣١	٦	٢.١٦	٠.٦١٤	٤
		٪	٢٧.٥	٦٠.٨	١١.٨			
١٥	للجامعة أساليب لتقييم أداء الطلاب ورصد تقدمهم	ك	١٦	٢٤	١١	٢.١٠	٠.٧٢٢	٥
		٪	٣١.٤	٤٧.١	٢١.٦			
١٨	تقوم نظم المساءلة بالتعامل مع سوء استغلال الإدارة وحالات الفساد المالي والإداري	ك	١٢	٢٨	١١	٢.٠٢	٠.٦٧٦	٦
		٪	٢٣.٥	٥٤.٩	٢١.٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١٤	يوجد لدى الجامعة آليات داخلية وخارجية لضمان الجودة ومتابعة التقييم	ك	١١	٢٨	١٢	١.٩٨	٠.٦٧٣	٧
		٪	٢١.٦	٥٤.٩	٢٣.٥			
١٣	يتم قياس تحقيق الأهداف بالجامعة عن طريق تقارير للتقييم يتم إعدادها من قبل مجلس الجامعة، أو عن طريق جهة مستقلة	ك	١١	٢١	١٩	١.٨٤	٠.٧٥٨	٨
		٪	٢١.٦	٤١.٢	٣٧.٣			
٢٢	تحدد أنظمة المساءلة حدود المسؤولية عند تفويض الصلاحيات، وسياسة واضحة لمنع حالات تضارب المصالح	ك	٧	٢٨	١٦	١.٨٢	٠.٦٥٤	٩
		٪	١٣.٧	٥٤.٩	٣١.٤			
١٩	تركز نظم المساءلة في الجامعة بمراجعة اجراءات إدارة المخاطر	ك	٥	٣١	١٥	١.٨٠	٠.٦٠١	١٠
		٪	٩.٨	٦٠.٨	٢٩.٤			
٢٣	للجامعة آليات لمتابعة الخريجين وانخراطهم في سوق العمل.	ك	٤	١٤	٣٣	١.٤٣	٠.٦٤٠	١١
		٪	٧.٨	٢٧.٥	٦٤.٧			
المتوسط العام						٢.٠٢	٠.٤٢٤	

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة فيما يتعلق بمجال المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة متوسطة، وبمتوسط (٢,٠٢ من ٣,٠٠). وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين(١,٤٣ إلى ٢,٥١)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الأولى والثالثة (موافق بدرجة ضعيفة / موافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة ؛ مَما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ممارستين من ممارسات المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة عالية، وتمثلهما العبارة رقم (٢٠) وهي" يوجد مراجعة داخلية وخارجية لحسابات الجامعة "، بالمرتبة الأولى وبمتوسط (٢,٥١)، والعبارة رقم (١٦) وهي" للجامعة لائحة عقوبات وتأديب تتسم بالعدالة وتعزز الشعور بالمسؤولية "، بالمرتبة الثانية بمتوسط (٢,٣٥).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى خضوع الجامعات السعودية الحكومية للائحة المنظمة للشؤون المالية الصادرة عن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، بحيث قسمت الرقابة المالية إلى قسمين: رقابة مالية قبل الصرف، ويقوم بها المراقب المالي المعين من مجلس الجامعة، وتتولى وحدة المراجعة الداخلية فحص ومراجعة التقارير المالية، والتأكد من التزام الجهة بالأنظمة واللوائح والإجراءات المالية، في حين يتولى المراقب الخارجي تطبيق إجراءات الرقابة المالية بعد الصرف كجهة خارجية، بالإضافة إلى إشراف ديوان الرقابة العامة.

كما أن جميع الجامعات السعودية تتبع لائحة عقوبات وتأديب الموظف العام الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية، حيث يعرض موظفو الجامعة على لجنة التحقيق في حال حدوث إخلال أو تقصير في واجبات الوظيفة، في حين يخضع أعضاء هيئة التدريس للإجراءات الخاصة بالتأديب وفق اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم حسب ما ورد في لوائح نظام مجلس التعليم العالي والجامعات.

كما أوضحت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على إحدى ممارسات المساءلة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة ضعيفة، وبمتوسط (١.٤٣)، وتتمثل في العبارة رقم (٢٣) وهي" للجامعة آليات لمتابعة الخريجين وانخراطهم في سوق العمل". وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود آليات تتبعها الجامعات في متابعة الخريجين والكشف عن مدى انخراطهم في سوق العمل، وذاك عن طريق إجراء مسوحات؛ لمعرفة مدى مواءمة مؤهلاتهم وتخصصاتهم مع احتياجات سوق العمل، وتقويم المخرجات، وتوفير تغذية راجعة للجامعات حول الكفايات والتخصصات والمهارات المطلوبة.

ثالثًا: الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية

يوضح الجدول رقم (٥) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٢٩	تقوم الجامعة بتصميم البرامج الدراسية واختيار منهجيات التدريس ونقويم البرامج ومخرجات التعليم	ك	٣١	١٥	٥	٢.٥١	٠.٦٧٤	١
		٪	٦٠.٨	٢٩.٤	٩.٨			
٢٨	تحدد الجامعة العدد الإجمالي للطلاب ومعايير القبول في جميع التخصصات	ك	٢٨	١٧	٦	٢.٤٣	٠.٧٠٠	٢
		٪	٥٤.٩	٣٣.٣	١١.٨			
٢٧	تقوم الجامعة بإقرار البرامج الدراسية أو الغائها أو دمجها حسب ما تقتضيه رسالتها	ك	٢٣	٢٠	٨	٢.٢٩	٠.٧٢٩	٣
		٪	٤٥.١	٣٩.٢	١٥.٧			
٢٦	تحدد الجامعة هياكلها الأكاديمية بحرية تامه	ك	١٧	٢٥	٩	٢.١٦	٠.٧٠٩	٤
		٪	٣٣.٣	٤٩.٠	١٧.٦			
٢٥	تقوم الجامعة بوضع النظم والقوانين المنظمة للعمل بما يتناسب مع رؤيتها ورسالتها	ك	١٤	٢٦	١١	٢.٠٦	٠.٧٠١	٥
		٪	٢٧.٥	٥١.٠	٢١.٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٣٠	للجامعة حرية تطوير أنشطتها الاقتصادية وإدارة مواردها المالية	ك	١٣	٢٥	١٣	٢.٠٠	٠.٧٢٥	٦
		٪	٢٥.٥	٤٩.٠	٢٥.٥			
٢٤	تتخذ الجامعة قراراتها الإدارية باستقلالية تامة	ك	١٢	٢٧	١٢	٢.٠٠	٠.٦٩٣	٧
		٪	٢٣.٥	٥٢.٩	٢٣.٥			
٣٣	تقوم الجامعة بتعيين واقالة موظفيها وأعضاء هيئة التدريس فيها	ك	١٢	١٨	٢١	١.٨٢	٠.٧٩٣	٨
		٪	٢٣.٥	٣٥.٣	٤١.٢			
٣٢	للجامعة القدرة على امتلاك وبيع الأراضي والمباني التي تشغلها وتقديم الخدمات التعاقدية	ك	٥	٢٤	٢٢	١.٦٧	٠.٦٥٣	٩
		٪	٩.٨	٤٧.١	٤٣.١			
٣١	للجامعة حرية تحويل الرصيد غير المنفق من الميزانية وتعديل بنودها	ك	٢	٢٦	٢٣	١.٥٩	٠.٥٧٢	١٠
		٪	٣.٩	٥١.٠	٤٥.١			
٣٤	تحدد الجامعة مستويات الرواتب والحوافز لموظفيها وأعضاء هيئة التدريس فيها	ك	٥	١٦	٣٠	١.٥١	٠.٦٧٤	١١
		٪	٩.٨	٣١.٤	٥٨.٨			
المتوسط العام						٢.٠٠	٠.٤٢١	

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة فيما يتعلق بمجال الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية

بدرجة متوسطة، وبمتوسط (٢,٠٠ من ٣,٠٠). وقد تراوحت متوسطات موافقتهم على مجال الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية ما بين (١,٥١ إلى ٢,٥١)، وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الأولى والثالثة(موافق بدرجة ضعيفة / موافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة.

حيث أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على اثنين من ملامح الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة عالية، وتمثلهما العبارة رقم (٢٩) وهي" تقوم الجامعة بتصميم البرامج الدراسية واختيار منهجيات التدريس وتقويم البرامج ومخرجات التعليم"، حيث حصلت على المرتبة الأولى بدرجة عالية، وبمتوسط (٢,٥١)، والعبارة رقم (٢٨) وهي" تحدد الجامعة العدد الإجمالي للطلاب ومعايير القبول في جميع التخصصات"، إذ حصلت على المرتبة الثانية بدرجة عالية بمتوسط (٢,٤٣). وتعزى هذه النتيجة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية على وجود إستقلالية أكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية، فمجلس الجامعة له الحق في إقرار البرامج الدراسية أو إلغائها أو دمجها حسب ما تقتضيه رسالة الجامعة، وكذلك اختيار مناهج وبرامج وخطط الدراسة، والكتب المقررة، والمراجع، وطريقة التدريس، والتقييم فيها، حيث يبَت فيها مجلس الجامعة بتوصية من مجلس القسم والكلية. كما توجد استقلالية للجامعات عبر الأقسام العلمية في تحديد العدد الإجمالي للطلاب، وشروط ومعايير القبول في جميع التخصصات.

كما أظهرت النتائج أيضًا موافقة أفراد عينة الدراسة على ثلاثة من ملامح الاستقلالية في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة ضعيفة، وقد تمثلت في العبارة رقم(٣٢) وهي" للجامعة القدرة على امتلاك وبيع الأراضي والمباني التي تشغلها وتقديم الخدمات التعاقدية"، حيث حصلت على المرتبة الأولى، وبمتوسط (١.٦٧)، والعبارة رقم (٣١) وهي" للجامعة حرية تحويل الرصيد غير المنفق من الميزانية وتعديل بنودها"، وحصلت على المرتبة الثانية، وبمتوسط (١.٥٩)، والعبارة رقم (٣٤) وهي" تحدد الجامعة مستويات الرواتب والحوافز لموظفيها وأعضاء هيئة التدريس فيها"، وحصلت على المرتبة الثالثة، وبمتوسط (١.٥١). ويمكن تفسير ضعف الاستقلالية المالية والإدارية للجامعات الحكومية السعودية إلى عدة أسباب أهمها: اعتمادها على الدولة كمصدر أساسَي للتمويل، مع محدودية وجود مصادر تمويل بديلة، والمركزية في إصدار اللوائح التنظيمية، فالجامعات السعودية تخضع لبنود اللائحة المنظمة للشؤون المالية، والتي تفرض رقابة مالية قبل وبعد الصرف مما يحد من قدرة الجامعة على التصرف في شؤونها المالية، كما أن لكل جامعة ميزانية خاصة تحدد إيراداتها ونفقاتها وتخضع في مراقبة تنفيذها لديوان المراقبة العامة، كما إن الميزانية مقسمة على أربعة أبواب هي: (المرتبات والأجور، والمصروفات التشغيلية، والصيانة والتشغيل، والمشاريع والانشاءات)، ولا تستطيع الجامعة المناقلة بين بنود الميزانية وأبوابها الا وفق ما يقضي به مرسوم الميزانية، كما لا تستطيع الجامعات الاستفادة من فائض الميزانية السنوية

التي تقرها الدولة. وليس للجامعات الحق في تحديد الرواتب والحوافز؛ لتطبيقها اللائحة الموحدة لشؤون منسوبي الجامعات من السعوديين والمتعاقدين الصادرة عن وزارة التعليم العالي ووزارة الخدمة المدنية، حيث تشمل اللائحة تحديد مرتباتهم ومكافآتهم وبدلاتهم، عبر سلم للرواتب موحد للموظفين وآخر لأعضاء هيئة التدريس، والمقر بلائحة الحقوق والمزايا المالية الواردة في نظام الخدمة المدنية.

رابعًا: واقع الشفافية في الجامعات السعودية الحكومية

يوضح الجدول رقم(٦) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال الشفافية في الجامعات السعودية الحكومية، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال الشفافية في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٣٩	توفر الجامعة نظاماً للإعلام عن كل ما يتعلق بالجامعة ويهم أصحاب المصالح والمستفيدين (الداخليين والخارجيين)	ك	١٦	٢٧	٨	٢.١٦	٠.٦٧٧	١
		٪	٣١.٤	٥٢.٩	١٥.٧			
٤٠	تنشر الجامعة الاحصاءات الخاصة بها مثل: اعداد الطلبة وانجازاتهم، وانخراط الخريجين في سوق العمل	ك	١٧	٢٥	٩	٢.١٦	٠.٧٠٣	٢
		٪	٣٣.٣	٤٩.٠	١٧.٦			
٣٦	تنشر الجامعة نتائج تقارير عمليات التقويم المؤسسي(الداخلي والخارجي) وتقارير الاعتماد الأكاديمي	ك	١٤	٢٤	١٣	٢.٠٢	٠.٧٣٧	٣
		٪	٢٧.٥	٤٧.١	٢٥.٥			
٣٧	تنشر الجامعة نتائج اجتماعات وقرارات مجالسها المختلفة	ك	١٤	٢٢	١٥	١.٩٨	٠.٧٦١	٤
		٪	٢٧.٥	٤٣.١	٢٩.٤			
٣٥	تنشر الجامعة أدلتها	ك	١٠	٢٦	١٥	١.٩٠	٠.٧٠٠	٥

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
	التنظيمية (السياسات والاجراءات) وتحدثها باستمرار.	٪	١٩.٦	٥١.٠	٢٩.٤			
٣٨	تنشر الجامعة التقارير المتعلقة بميزانيتها	ك	٨	٢١	٢٢	١.٧٣	٠.٧٢٣	٦
		٪	١٥.٧	٤١.٢	٤٣.١			
المتوسط العام						١.٩٩	٠.٥٠٣	

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة فيما يتعلق بمجال الشفافية في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة متوسطة، وبمتوسط (١.٩٩). وقد تراوحت متوسطات الموافقة على هذا المجال في الجامعات السعودية الحكومية ما بين (١.٧٣ إلى ٢.١٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية (موافق بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة. وجاءت العبارتان اللتان تنصان على" توفر الجامعة نظامًا للإعلام عن كل ما يتعلق بالجامعة ويهم أصحاب المصالح والمستفيدين (الداخليين والخارجيين)"، و" تنشر الجامعة الاحصاءات الخاصة بها مثل: أعداد الطلبة وإنجازاتهم، وانخراط الخريجين في سوق العمل"، في المرتبتين الأولى والثانية، وبمتوسطين حسابيين بلغا(٢.١٦- ٢.١٦)على التوالي، وبدرجة

موافقة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى جهود الجامعات المبحوثة في تطوير مواقعها الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى وجود إدارة مختصة بالإحصاء والمعلومات من مهامها: حصر وجمع المعلومات والبيانات، وإعداد التقارير الإحصائية، بما فيها التقرير السنوي للجامعات. ولكن مع غياب وجود قوانين واضحة تقضي بحرية تدفق المعلومات، يعاني نظام الإعلام في الجامعات من القصور من حيث إتاحة المعلومات والبيانات، وتحديثها، وفتح مجال التفاعل والمشاركة والتغذية الراجعة. أمَا العبارة " تنشر الجامعة التقارير المتعلقة بميزانيتها" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة، وبمتوسط (١,٧٣). وقد تعود هذه النتيجة إلى غياب قواعد قانونية تحدد عبرها المعلومات المالية والمواعيد التي يجب نشرها فيها، إضافة الى وجود مسؤولية قانونية في حال عدم نشرها، فبحسب ما ورد باللائحة المالية للجامعات السعودية، تقع على عاتق مدير الجامعة مهمة تقديم مشروع الميزانية إلى مجلس الجامعة؛ للموافقة عليه ورفعه إلى وزير التعليم، وذلك بدون وجود تعليمات تلزمهم بالنشر، والكشف عنها.

خامسًا: واقع المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية

يوضح الجدول رقم (٧) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات مجال المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٤٥	تتعاون الجامعة مع المجتمع المستفيد لمعرفة احتياجات سوق العمل، وتلبية متطلبات التنمية.	ك	١١	٢٩	١١	٢.٠٠	٠.٦٦٨	١
		٪	٢١.٦	٥٦.٩	٢١.٦			
٤٤	يوجد بالجامعة مجالس خاصة بالطلاب تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات	ك	٩	٢٨	١٤	١.٩٠	٠.٦٧١	٢
		٪	١٧.٦	٥٤.٩	٢٧.٥			
		٪	٢٣.٥	٣٥.٣	٤١.٢			
٤١	تشارك الجامعة أصحاب المصالح والمستفيدين(الداخليين والخارجيين) في عملية صنع القرارات ووضع خطط التطوير فيها	ك	٦	٣٠	١٥	١.٨٢	٠.٦٢٣	٣
		٪	١١.٨	٥٨.٨	٢٩.٤			
٤٢	يوجد تمثيل في مجالس الجامعة المختلفة لأصحاب المصالح والمستفيدين(الداخليين والخارجيين).	ك	٨	٢٢	٢١	١.٧٥	٠.٧١٧	٤
		٪	١٥.٧	٤٣.١	٤١.٢			
		٪	٩.٨	٣١.٤	٥٨.٨			
٤	يوجد بالجامعة مجالس خاصة	ك	٤	١٤	٣٣	١.٤٣	٠.٦٤٠	٥

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
٣	بأعضاء هيئة التدريس تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات	٪	٧.٨	٢٧.٥	٦٤.٧			
		٪	٧.٨	٢٧.٥	٦٤.٧			
المتوسط العام						١.٧٨	٠.٤٤٩	

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تطبيق الحوكمة فيما يتعلق بمجال المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة متوسطة، وبمتوسط (١.٧٨ من ٣.٠٠).

وقد تراوحت متوسطات موافقتهم على هذا المجال في الجامعات السعودية الحكومية ما بين (١.٤٣ إلى ٢.٠٠) وهي متوسطات تقع بين الفئتين الأولى والثانية(موافق بدرجة ضعيفة/ موافق بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة.

وهذا يعني موافقة أفراد عينة الدراسة على أربع من ممارسات المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة متوسطة، أهمها: العبارة رقم(٤٥) وهي" تتعاون الجامعة مع المجتمع المستفيد لمعرفة احتياجات سوق العمل، وتلبية متطلبات التنمية"، حيث حصلت على المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة، وبمتوسط (٢.٠٠)،

والعبارة رقم (٤٤) وهي" يوجد بالجامعة مجالس خاصة بالطلاب تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات"، وحصلت على المرتبة الثانية، وبمتوسط (١.٩٣).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى خلو مجالس الجامعات السعودية الحكومية من ممثلين من المجتمع المستفيد والطلاب، وغياب التنسيق بين الجامعات والجهات ذات العلاقة عبر خطة وطنية، مصحوبة بتحديد الأولويات، والتنسيق بين خطط التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل من حيث تطوير المناهج وربطها بالمتغيرات، مع وجود قاعدة بيانات شاملة ودقيقة حول الاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل.

كما أبرزت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على إحدى ممارسات المشاركة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة ضعيفة، وتمثلت في العبارة رقم (٤٣) وهي" يوجد بالجامعة مجالس خاصة بأعضاء هيئة التدريس تقوم على الانتخاب وتشارك في صناعة القرارات"، وذلك بمتوسط (١.٤٣ من ٣). وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود مجالس لأعضاء هيئة الدريس ضمن السلطات الإدارية للجامعات السعودية الحكومية، والمحددة في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه على النحو الآتي: مجلس التعليم العالي، ومجلس الجامعة، والمجلس العلمي، ومجلس الكلية، ومجلس القسم، ومن ثم لم يرد تنظيم لهذا المجلس؛ ليشارك في إقرار الخطط واتخاذ القرارات داخل الجامعات.

السؤال الثاني: ما أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية؟

للتعرف على معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية، وجاءت النتائج موضحة على الجدول الآتي:

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١	المركزية في إدارة نظام التعليم العالي السعودي	ك	٤٤	٦	١	٢.٨٤	٠.٤١٨	١
		٪	٨٦.٣	١١.٨	٢.٠			
٩	ضعف استقلال الجامعات المالي والإداري	ك	٤١	٧	٣	٢.٧٥	٠.٥٦٠	٢
		٪	٨٠.٤	١٣.٧	٥.٩			
٤	انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات	ك	٤١	٦	٤	٢.٧٣	٠.٦٠٣	٣
		٪	٨٠.٤	١١.٨	٧.٨			
٢	غياب التمثيل و المشاركة المجتمعية في مختلف مجالس الجامعات.	ك	٣٨	١١	٢	٢.٧١	٠.٥٤٠	٤
		٪	٧٤.٥	٢١.٦	٣.٩			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١٠	غياب دور فعال للهيئات الوسيطة في تقييم أداء الجامعات وضمان جودة أدائها	ك	٣٨	١٠	٣	٢.٦٩	٠.٥٨٣	٥
		٪	٧٤.٥	١٩.٦	٥.٩			
٥	تدني مستوى الشفافية الداخلية والخارجية للجامعات	ك	٨٠.٤	١١.٨	٧.٨	٢.٦٥	٠.٥٩٤	٦
		٪	٧٠.٦	٢٣.٥	٥.٩			
١١	عدم فعالية نظم الاتصال بين الجامعة وأصحاب المصالح الداخليين والخارجيين	ك	٣٣	١٧	١	٢.٦٣	٠.٥٢٨	٧
		٪	٦٤.٧	٣٣.٣	٢.٠			
١٢	غموض آليه مساءلة كل من: القيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والمديرون، والموظفين الإداريين	ك	٦٤.٧	٣٣.٣	٢.٠	٢.٥٧	٠.٧٠٠	٨
		٪	٦٨.٦	١٩.٦	١١.٨			
٣	ضعف نظم المساءلة والمحاسبية داخل الجامعات	ك	٣٣	١٣	٥	٢.٥٥	٠.٦٧٣	٩
		٪	٦٤.٧	٢٥.٥	٩.٨			
٨	غياب التنظيمات المستقلة بأعضاء هيئة التدريس والطلاب داخل الجامعات	ك	٣٢	١٢	٧	٢.٤٩	٠.٧٣١	١٠
		٪	٦٢.٧	٢٣.٥	١٣.٧			
٧	الاعتماد على نظام التعيين للقيادات الجامعية بدل الانتخاب	ك	٣٤	٧	١٠	٢.٤٧	٠.٨٠٩	١١
		٪	٦٦.٧	١٣.٧	١٩.٦			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة			
١٤	تدني مستوى الديمقراطية في اتخاذ القرارات داخل الجامعة	ك	٢٨	١٨	٥	٢.٤٥	٠.٦٧٣	١٢
		٪	٥٤.٩	٣٥.٣	٩.٨			
٦	غياب وجود ميثاق اخلاقي يشمل جميع جوانب العمل الجامعي	ك	٣١	١٠	١٠	٢.٤١	٠.٨٠٤	١٣
		٪	٦٠.٨	١٩.٦	١٩.٦			
١٥	غموض أدوار ومسؤوليات الإدارة الجامعية	ك	٢٨	١٤	٩	٢.٣٧	٠.٧٧٤	١٤
		٪	٥٤.٩	٢٧.٥	١٧.٦			
١٣	تفشي الفساد المالي والإداري في الجامعات	ك	١٧	١٦	١٨	١.٩٨	٠.٨٣٦	١٥
		٪	٣٣.٣	٣١.٤	٣٥.٣			
المتوسط العام						٢.٥٥	٠.٤٥٣	

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد عينة الدراسة على معوقات تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية بدرجة عالية، وبمتوسط (٢.٥٥ من ٣.٠٠). وقد تراوحت متوسطات موافقتهم على المعوقات في الجامعات السعودية الحكومية ما بين(١.٩٨ إلى ٢.٨٤) وهي متوسطات تقع بين الفئتين الثانية والثالثة (موافق بدرجة متوسطة / موافق بدرجة عالية) على أداة الدراسة. كما أوضحت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية على أربعة عشر معوقًا من معوقات تطبيق الحوكمة في

الجامعات السعودية الحكومية، وتمثل أبرزها في العبارة رقم (١) وهي" المركزية في إدارة نظام التعليم العالي السعودي"، حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٨٤)، والعبارة رقم (٩) وهي" ضعف استقلال الجامعات المالي والإداري"، حيث حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٧٥)، والعبارة رقم (٤) وهي "انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات"، وحصلت على المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٧٣).

وقد تفسر هذه النتيجة بأن المركزية في منظومة التعليم العالي السعودي تنعكس سلبًا على حوكمة الجامعات عبر سلب استقلاليتها، والحد من قدرتها على اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ مهامها ومسؤولياتها، وإفراغ مجالس الجامعات من صلاحيات إقرار الأنظمة الإدارية والمالية التي تمكنها من التخطيط والمنافسة؛ لتحقيق رؤاها المختلفة، ليتجاوز دور الدولة حدود الإشراف والتنسيق العام إلى التحكم في مؤسسات التعليم العالي، بنظام يتضمن ستين مادة، وتحدد تفاصيل العمل داخل الجامعات، وتسهم في قتل الإبداع وسلب روح المبادرة من القيادات، وتعزز غياب المشاركة في التمثيل، وصنع القرار، وكذلك الرقابة والدفاع عن الحقوق والحريات الأكاديمية، حيث إن ممارستها داخل الجامعات يتم وفق اجتهادات فردية دون وجود تنظيم أو اعتراف رسمي، ودون تقديم ضمانات للحرية الأكاديمية عن طريق مجالس لأعضاء هيئة التدريس، والاتحادات الجامعية.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية؟

منذ صدور الأمر الملكي بدمج وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم تحت مظلة وزارة التعليم، ومجتمع التعليم العالي يترقب صدور قرار استقلالية الجامعات، ويحاول التنبؤ بملامح النظام الجديد لحوكمة الجامعات، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه بناءا على نتائج الدراسة الميدانية لواقع ممارسات الحوكمة ومعوقات تطبيقها، وما احتواه الإطار النظري، حيث يمكن تقديم التصور المقترح للحوكمة في ضوء الأهداف التي يقوم عليها، والأبعاد التي يغطيها، والمتطلبات اللازمة لتنفيذه ومعوقات تطبيق هذا التصور وطرق التغلب عليها في الجامعات السعودية الحكومية على النحو الآتي:

أ. **أهداف التصور المقترح:**

يهدف التصور المقترح للحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية إلى تحقيق ما يلي:

١- إضفاء الطابع الديمقراطي واللامركزي في إدارة التعليم العالي، عبر توفير إطار تشريعي لحوكمة الجامعات، بحيث يمكن تعديل أدوار ومسؤوليات الكيانات الرئيسة، وتحديد العلاقات فيما بينها؛ لإحلال المزيد من التوازن بين التنظيم المؤسسي والرقابة الحكومية الشاملة.

٢- منح الجامعات الاستقلال المالي والإداري، بحيث تتمتع بالمرونة القصوى؛ لتحقيق رؤيتها، ورسالتها، وأهداف اتفاقها مع الحكومة، وتلبية متطلبات المجتمع.

٣- تأسيس نظام متعدد يحقق نوعًا من التوازن في توزيع السلطات داخل الجامعة؛ حتى لا تهيمن جهة واحدة على القرارات الأكاديمية والإدارية.

٤- إخضاع الجامعات للمساءلة عن بلوغ الأهداف في مقابل تعهد الحكومة بالتمويل، بحيث يوفر نظام المساءلة حوافز أو جزاءات استنادًا إلى كيفية تلبية الجامعات أهداف الاتفاق، ووضع وسائل للكشف عن مستوى الأداء.

٥- دعم الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، وتحقيق المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات داخل الجامعات من أجل ربط أهداف الجامعات بتحقيق أهداف التنمية، وتوجيه مخرجاتها لاحتياجات سوق العمل.

٦- تمكين الجامعات السعودية من المنافسة في تحقيق أهدافها، وتفردها بتبني رؤى مختلفة، تساعد كل جامعة على تكوين هويتها ونمطها الخاص بها.

٧- تعزيز ثقافة الشفافية والإفصاح؛ لتصبح نهجًا مؤسسيًا يسهم في بناء منظومة قيمية تدعو إلى النزاهة والانفتاح على المستويين الداخلي والخارجي.

٨- دعم الحريات الأكاديمية في البحث العلمي والنشاطين الثقافي والفكري داخل الجامعات، ضمن ضوابط الأعراف الأكاديمية، وقيم المجتمع وثوابته.

٩- ضمان حقوق أصحاب المصلحة أو المستفيدين الداخليين والخارجيين عبر إحداث التغيير في الكيفية التي تدار بها الجامعة، وتوسيع المشاركة في صنع قراراتها، وتقويم أدائها بموضوعية.

ب- **أبعاد التصور المقترح:**

يتمثل التصور المقترح للحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية في تبني الدولة ممثلة "بوزارة التعليم" سياسات دعم استقلالية الجامعات، وتوفير الحريات الأكاديمية فيها، والتخلي عن الأسلوب المركزي، واتباع أطر أكثر شراكة وتشاورًا وشفافة بينها وبين الجامعات، وذلك لتحقيق الأبعاد الآتية:

الاستقلالية: يفترض التصور أن يتولى إدارة الجامعات الحكومية مجلس أمناء تكون من مهامه: رسم السياسات والإستراتيجيات، والإشراف على الشؤون الأكاديمية والتنفيذية للجامعات. وفق الرسالة المتفق عليها لكل جامعة، ورهن أساليب المساءلة المناسبة، مع إيلاء اهتمام خاص لنطاق المسؤوليات المباشرة والمخولة لمجلس أمناء الجامعة، ومنها: تعيين مدير الجامعة والوكلاء والعمداء وجميع الموظفين الإداريين، وتقويمهم، وتحديد مرتباتهم، ومكافآتهم وإنهاء خدماتهم، وتعيين أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين، وإنهاء خدماتهم، وترقيتهم، ونقلهم، وتحديد مرتباتهم،

ووضع اللوائح الداخلية(المالية والإدارية)، وتحديد مستويات القيد بحسب الكلية أو البرنامج، وإعداد أو مراجعة أو إلغاء البرامج الأكاديمية، والتمويل، والرقابة المالية، وكل ما يتعلق بإدارة استخدام جميع إيرادات الجامعة بما فيها المبالغ المرحلة من ميزانيات سابقة.

وأن يكون مجلس الجامعة بمنزلة الإدارة التنفيذية فيها، حيث يقع على عاتقه مهمة اقتراح السياسات والإستراتيجيات، وتطوير البرامج الجامعية، واستقطاب الموظفين واختيارهم، وإعداد تقارير دورية عن سير العمل داخل الجامعة. وأن يتولى مجلس أعضاء هيئة التدريس (العمداء) مهمة الإشراف على النشاطات المتعلقة بالتدريس والبحوث في الجامعة، مع تطوير النشاطات الأكاديمية بما يكفل المحافظة على معايير عالية تتسم بجودة التدريس، والبحث العلمي. وأن تتولى مهمة تقويم جودة أداء الجامعات هيئات وسيطة محايدة ومتخصصة ومستقلة وفق معايير معلنة وشفافة، مع ضمان تقديم المعلومات وإتاحتها لأصحاب المصالح الداخليين والخارجيين.

المساءلة: تتضمن عقود المساءلة بين الحكومة والجامعات اتفاق كل طرف على صلاحياته ومسؤولياته، وتحديد الأهداف الإستراتيجية للدولة، وتوقعاتها وأولوياتها إزاء التعليم العالي، وأن يكون الاتفاق مرتبطًا بحوافز أو جزاءات مستندة إلى كيفية تلبية الجامعات أهداف الاتفاق، وذلك مقابل توفير الميزانية والاستقلالية، وإزالة القيود الإدارية والمالية، بحيث تتمتع هذه الجامعات بالمرونة القصوى؛ لتحقيق أهدافها

الطموحة، مع الاتفاق على نظام للمساءلة، يضمن توافر آليات لإنفاذ العقد من الجانبين.

المشاركة: تعزيز الالتزام بالديمقراطية التي تتطلب إعطاء المستفيدين فرصة؛ للمشاركة في عمليات الحوكمة، ووضع قواعد وإجراءات صنع القرار داخل الجامعة، وأن يكون في مجالس الجامعة ولجانها بمختلف مستوياتها تمثيل لكل من: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين، والمجتمع المستفيد.

الشفافية: تعزيز مسؤولية الجامعات بدعم حرية تدفق المعلومات داخل الجامعة وخارجها، وتمثيل وزارة التعليم المصلحة العامة، من حيث جمع ونشر البيانات المتعلقة بإنجاز التعليم العالي، ودعم ثقافة الشفافية والإفصاح والوضوح، والالتزام بالتوثيق والنشر حول جميع المعلومات المتعلقة بقرارات مجالس الجامعة، بما في ذلك التقارير السنوية التي تعدَها الجهات الرقابية والهيئات المستقلة عن نشاطات الجامعة وبرامجها، بحيث تتاح لجميع المستفيدين؛ لأن ذلك يعزز المشاركة المجتمعية في عمليات التقويم ومراجعة الأداء، ويخلق حالة من الثقة والمصداقية داخل الجامعة وخارجها.

ج- **متطلبات تطبيق التصور المقترح:**

- مراجعة الإطار القانوني لمنح الجامعات الاستقلالية المالية والإدارية؛ إذ يحق لها وضع القوانين الداخلية التي تتماشى مع السياسات العامة للتعليم، ولها الحرية في التصرف في الأمور المالية، وتعيين أعضاء

هيئة التدريس والموظفين وتحديد أجورهم ومرتباتهم. وجعل مجلس الأمناء المرجع النهائي لأي قرار يتخذ في الجامعة، وعدَه المراقب الذي يشرف على حسن سير الإدارة، مع ضمان الاستقلالية في قراراتها وبرامجها وتعييناتها، والحفاظ على الضمانات اللازمة لممارسه حريتها الأكاديمية كاملة. وفي المقابل تتحمل الجامعة المسؤولية تجاه قراراتها، وإدارة أعمالها، وما تنشره من معلومات.

- تغير دور الحكومة من المركزية المتمثلة في الرقابة المباشرة ذات القواعد والأنظمة إلى المشاركة غير المباشرة بواسطة سياسة تعاقدية، أو نظام للحوافز يستند إلى تقويم الأداء، مع وضع أنظمة وضوابط للرقابة الداخلية، والإشراف على نشاطات الجامعة، وإحكام الرقابة على بنود الإنفاق ومراجعتها بما يضمن حسن توظيف الموارد.
- تصميم هيكل واضح للإدارة والحوكمة وإجراءاتهما، ووضع قوانين وأنظمة واضحة توضح نطاق سلطة مجالس الحوكمة في الجامعة (مجلس الأمناء، ومجلس الجامعة، ومجلس العمداء، ومجلس الكلية، ومجلس القسم)، وتحدد مسؤوليات قياداتها الإدارية عبر توصيف وظيفي واضح، واتباع آليات للمساءلة عن الأداء.
- إعداد إطار أساسي للجودة المؤسسية، مع ضمان استمرارية هذا الإطار، وجعله شرطًا لا غنى عنه في رفع مستوى الاستقلالية المؤسسية، بالإضافة إلى تعزيز إمكانات هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي،

بحيث تركز اهتمامها على الكفاءة التعليمية، ومن ثم الارتقاء بمستوى الجودة الأكاديمية.

- إقرار الإطار القانوني لحرية تدفق المعلومات، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتبنى الإدارة بالشفافية، وتعتمد على معايير الوضوح والإفصاح والمصداقية والمشاركة، وتدعم دور الإعلام بمختلف أشكاله، وتنشر جميع الأنظمة واللوائح وإجراءات العمل، وتتبع آليه إصدار تقارير دورية عن الجامعة بما فيها تقارير مفصلة عن الميزانية.
- تكوين مجلس لأعضاء هيئة التدريس يقوم على الانتخاب، ليشارك مجلسي الأمناء والجامعة في صياغة الأنظمة واللوائح الداخلية وإقرارها، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى إشرافه على الانتخابات الداخلية في محيط كل كلية؛ لاختيار عميدها ورؤساء الأقسام العلمية فيها.
- زيادة تأكيد المشاركة المجتمعية بضم ممثلين عن المجتمع المستفيد (أي: القطاعين الحكومي والخاص) في مجالس الجامعة المختلفة، وتشكيل مجالس تقوم على انتخاب أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ للمشاركة في اتخاذ القرارات، وعملية الإدلاء بأصواتهم من أجل انتخاب من يرونه مناسبًا، بدلًا من التعيين في المناصب القيادية.
- ضرورة التزام الجامعة بالتشكيلات والصلاحيات الإدارية والأكاديمية المتعارف عليها على المستويين الأقليمي والدولي بمرونة كافية.
- تطوير آليات تمويل الجامعات، بوضع هيكل للمحفزات، واستخدام مجموعة من الأدوات التي منها: عقود الأداء، أو التمويل

المتصل بالأداء، وتشجيع التمويل الذاتي؛ للتأثير في السلوك المؤسسي وأدائه، ورصد العوائد. مع تأكيد مبدأ "المنافسة بين مقدمي الخدمات"، ودعم " اختيار المستهلك" بالاعتماد على آليات السوق.

- وجود ميثاق أخلاقي ومهني يحكم السلوك الجامعي.

د. معوقات التصور المقترح وطرق التغلب عليها:

قد يواجه تطبيق التصور المقترح لتطبيق لحوكمة في الجامعات السعودية الحكومية معوقات عدة يمكن ايجاز أهمها كالآتي:

١. المركزية في الإدارة والسلطات: فمؤسسات التعليم العالي السعودي ليس لديها خبرة كافية في الاستقلالية المؤسسية، مما يجعلنا في شك في قدرة الجامعات على التحول نحو الديمقراطية والتشاركية وممارسة الانتخاب في اختيار القيادات وتشكيل مجالس الجامعات، فتجربة الانتخاب تعد تجربة جديدة على المجتمع السعودي وقد تواجهها بعض الصعوبات حتى يتم الاتفاق على تبني معايير عالية ومحددة من الكفاءة والخبرات والدرجة العلمية وممارسة الحق في التصويت للأجدر، وربما يكون من المناسب في البداية اختيار مجلس أمناء كل جامعة عن طريق التعيين بقرار ملكي، بحيث يضم المتميزين من داخل وخارج الجامعة، على أن يتولى هذا المجلس الاشراف على انتخاب وتعيين كل من مدير الجامعة ومجلسي الجامعة والعمداء، مع تحديد دقيق للمسؤوليات والصلاحيات.

٢. صعوبة تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية وخاصة المالية نظرًا لضعف توفر موارد مالية للجامعات السعودية من أصول واستثمارات

كافيـة، بحيـث يمكـن الاعتمـاد علـى عوائـدها لتغطيـة الموازنـة الـسنوية للجامعات، خاصة وأن أكثر من نصف الجامعات السعودية الحكومية تعد جامعـات ناشـئة، ويمكـن التغلـب علـى هـذه الـصعوبة بالتـدرج في تطبيـق الاسـتقلالية بالجامعـات بحيـث تمـارس الجامعـات الاسـتقلالية الأكاديميـة والإدارية مع تنمية مواردها المالية من أوقاف، ومحافظ استثمارية ودعمها حكوميًا حتى تكون مموّلًا لهذه الجامعات حتى تصل للاستقلالية الكاملة في المستقبل.

٣. ضعف المشاركة المجتمعية من داخل وخارج الجامعة، وقد يعود عزوف أو ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في حوكمة الجامعة بسبب مقاومة التغيير خشية أن تؤدي الاستقلالية المؤسسية إلى تحديد ظروف العمل وفقدان الحقوق والمزايا والضمان الوظيفي المرتبط بوظائف الخدمة المدنية. كما أن ضعف مشاركة الطلاب والمجتمع المحلي في حوكمة الجامعة قد يكون سببها نقص الخبرة والمعلومات وعدم كفاية وفعالية قنوات الاتصال بين المجتمع والجامعة، واللتي يمكن التغلب عليها بنشر الوعي بأهمية المشاركة وتعزيز نظم الاتصال ونشر المعلومات لجميع المستفيدين مما يعزز النهج التشاركي في عمليات التقويم ومراجعة الأداء وخلق حالة من الثقة والمصداقية على المستويين الداخلي والخارجي.

٤. نقص الشفافية بالجامعات السعودية واللتي تعود لغياب الإطار القانوني اللازم لحماية الشفافية وحقوق المواطن والمجتمع في الاطلاع على المعلومات ووجود بعض القناعات الخاطئة لدى القيادات في الجامعة، مثل :

السرية والكتمان ؛ وذلك لعدم وجود تعليمات تلزمهم بذلك. ولدعم متطلبات تطبيق الشفافية لا بد للقيادات في الجامعات السعودية من تبني للنهج الديمقراطي التشاركي، والذي يقوم على تعزيز ثقافة الوضوح والإفصاح لجميع المعلومات والبيانات، والتمكين من اتخاذ القرارات، وإقرار الإطار القانوني لحرية تدفق المعلومات، لتتحمل الجامعة مسؤولية قراراتها، ونتائج أعمالها، وتواجه مسؤوليتها أمام المجتمع.

* * *

المراجع العربية:

١. البسام، بسام بن عبدالله (٢٠١٤)، الحوكمة الرشيدة: المملكة العربية السعودية (حالة دراسية). الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاقتصادية والقانونية، العدد ١١، ص ٣- ٢٣.

٢. الحربي، محمد بن أحمد (٢٠١٢). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ١، العدد٦، تموز.

٣. الخليفة، عبدالعزيز.(٢٠١٤). صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٦، الرياض.

٤. الخازم، محمد عبدالله.(٢٠١١). اختراق البرج العاجي. طوى للثقافة والنشر والإعلام، لندن.

٥. الخازم، محمد عبدالله.(٢٠٠٦). التعليم العالي في الميزان. الدار العربية للطباعة والنشر، الرياض.

٦. الزهراني، خديجة مقبول(٢٠١٢). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. السبيعي، فلاح فرج.(٢٠١٢). تأثير أنماط القيادة الإدارية على حوكمة الشركات. دراسة على قطاع شركات التأمين بمدينة الرياض، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مجلد ٣٦، العدد٣، ص١٩١- ٢٣٧، مصر.

٨. السر، خالد.(٢٠١٣). عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها. ورقة مقدمة لورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي التي نظمتها هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم، الجامعة الاسلامية، غزة.

٩. الصائغ، نجاة بنت محمد(٢٠٠٧)، قيادة التغيير في الجامعات السعودية في ضوء أنظمة ولوائح التعليم العالي(دراسة تحليلية لأنظمة ولوائح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية). ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول بعنوان: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، مدينة الرباط بالمملكة المغربية، ٩- ١٣ ديسمبر.

١٠. العباس، محمد عبدالله.(٢٠٠٦). حوكمة الجامعات: دراسة تحليلية. بحث مقدم لندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، أبها، جامعة الملك خالد.

١١. العريني، منال(٢٠١٤). واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٣)، العدد(١٢)، كانون الأول.

١٢. العنقري، عبدالعزيز بن سلطان عبدالرحمن. (٢٠٠٨). تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستحدثات التكنولوجية. المؤتمر القومى

السنوى الخامس عشر - نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي - مصر، ص.٤١٦ - ٤٥٦.

١٣. العيسى، أحمد.(٢٠١١). التعليم العالي في السعودية رحلة البحث عن هوية. دار الساقي، بيروت، لبنان.

١٤. العيسى، إيناس، العقيل، سيناء، السبيل، هناء، الجارودي، ماجدة.(٢٠١٤). نماذج ارتباط الكليات الجامعية بالجامعات في بعض الدول: نموذج مقترح للجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد ١٠، محرم.

١٥. الفرا، ماجد.(٢٠١٣). مفهوم الحوكمة وسبل تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي. ورقة مقدمة لورشة عمل حوكمة مؤسسات التعليم العالي التي نظمتها هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، وزارة التربية والتعليم، الجامعة الاسلامية، غزة.

١٦. الفقهاء، عصام نجيب(٢٠١٠)، حوكمة الجامعات بتهمة استنزاف الدخل القومي الإجمالي دون تحقيق التميز، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثالث" الجامعات العربية- التحديات والآفاق"، شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية.

١٧. المفيز، خولة عبدالله. (٢٠١٢). تطبيق المحاسبية في إدارة جامعة الملك سعود- تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٨. النودل، علي عبدالله. (٢٠١١). حوكمة أنشطة البحوث العلمية. مؤتمر (الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي) - المنظمة العربية للتنمية الإدارية - الأردن، ص.٣٤٧ - ٣٨٢.

١٩. باسكرفيل، وآخرون(٢٠١١)، دليل التعليم العالي في المملكة المتحدة والشراكة مع الجامعات في الخارج. وحدة أوروبا والشؤون الدولية للتعليم العالي بالمملكة، سلسلة البحوث.

٢٠. برقعان، أحمد، والقرشي، عبدالله.(٢٠١٢). حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات. المؤتمر العلمي الدولي عولمة الإدارة في عصر المعرفة، ١٥- ١٧ ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

٢١. بزواية، عبدالحكيم، سالمي، عبدالجبار.(٢٠١١). جودة التعليم العالي في ظل تحقيق مبادئ الحوكمة: تجربة المملكة المتحدة في حوكمة الجامعات. بحث مقدم للملتقى الدولي حول الحوكمة في الجامعة.

٢٢. جودة، محفوظ بن أحمد (٢٠٠٨)، إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي. المؤتمر السنوي العام التاسع (الابداع والتجديد في الإدارة: الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية الثالثة)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، ص ١١١- ١٤٥.

٢٣. حجازي، اعتدال عبدالرحمن (٢٠١٠). إطار تصوري مقترح لزيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات السعودية. المؤتمر القومي السنوي السابع عشر- العربي التاسع (التقارب العربي في برامج التعليم الجامعي وقبل

الجامعي)- مصر، ج٢، القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس وجامعة الدول العربية، ٣٩٨- ٤١٤، مسترجع من http://search.mandumah.com/record/81041

٢٤. حلاوة، جمال، وطه، نداء. (٢٠١١). واقع الحوكمة في جامعة القدس، بحث مقدم الى الملتقى الدولي" الابداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة- دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية" . كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر، ١٨- ١٩ مايو، ص ٩.

٢٥. خليفة، فاطمة محمد(٢٠٠٧). الطاقة الاستيعابية للجامعات السعودية في ضوء زيادة الطلب المجتمعي على التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

٢٦. خورشيد، معتز، يوسف، محسن.(٢٠٠٩). حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر. مكتبة الاسكندرية، الإسكندرية.

٢٧. دمنهوري، زهير بن عبدالله(٢٠٠٧)، توجهات التحول إلى الجامعة الحديثة في عصر المعرفة. تجربة جامعة الملك عبدالعزيز، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول بعنوان: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، مدينة الرباط بالمملكة المغربية، ٩- ١٣ ديسمبر.

٢٨. دمنهوري، هند محمد شيخ. (٢٠١٣). أسباب عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة - السعودية ، مج ٢٧، ع ١، ص.١٦٩ - ٢٢٥ .

٢٩. شفيق، محمد. (٢٠١١). مناهج البحث العلمي: الإعداد والتصميم. مركز تطوير الأداء، الطبعة الأولى، القاهرة.

٣٠. ضحاوي، بيومي محمد، المليجي، رضا.(٢٠١١). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل من جنوب أفريقيا وزيمبابوي وإمكانية الإفادة منها في مصر. المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية(التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا)، مصر، ص ٤١- ١١٧.

٣١. عبدالحكيم، فاروق جعفر. (٢٠١١). حوكمة الجامعات : مدخل لتطوير الادارة من خلال المشاركة. العلوم التربوية - مصر ، مج ١٩، ع ١، ص.٣١٥ - ٣٢٦.

٣٢. عبدالوهاب، ياسر. (٢٠١١). مبادئ وآليات الحوكمة ودورها في تحسين أداء العمل بالتطبيق على الغرف الصناعية المصرية. مجلة النهضة، مجلد ١٢، العدد ٢، ص ٩١- ١٢٤، مصر.

٣٣. عزت، أحمد(٢٠٠٩). مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها. المكتبة العامة لقضايا وإصدارات حقوق الإنسان، القاهرة.

٣٤. عطوة، محمد، السيد علي، فكري.(٢٠١٢). حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٩، الجزء الثاني، مايو.

٣٥. محمد، حاكم محسن (٢٠٠٨). ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية. المؤتمر العربي الثاني(الجامعات العربية تحديات وطموح)، المغرب، ص ٣٢٠- ٣٢٦.

٣٦. محمد، مديحة فخري.(٢٠١١). دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية. مستقبل التربية العربية، مجلد ١٨، العدد ٧٣، مصر.

٣٧. محمود، أمين.(٢٠١٠). التعليم العالي والبحث العلمي ومسار التنمية في الوطن العربي. بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثالث" الجامعات العربية- التحديات والآفاق"، شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية.

٣٨. منظمة التعاون والتنمية و البنك الدولي.(٢٠١٠). مراجعات لسياسات التعليم العالي في مصر. سلسلة مراجعات السياسات التعليم الوطنية، الموقع على الانترنت www.oecd.org.

٣٩. موقع جامعة الملك سعود www.ksu.edu.sa

٤٠. ناصر الدرين، يعقوب عادل(٢٠١٢)، واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها. مجلة اتحاد الجامعات العربية، مج ٥، ع ٦٢، الأردن، ص ٣٤١- ٣٧٤.

٤١. نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائح مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة، ١٤٢٠هـ.

٤٢. وزارة التعليم العالي(٢٠١٣)، حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.

المراجع الأجنبية:

1. Abouammoh, A & Smith, L (2013). Higher Education in Saudi Arabia Achievements, Challenges and opportunities, Springer, ISBN-13:978-94-007-6320-3.
2. Burke, J. (2005). Achieving Accountability in higher education: balancing public, Academic, and Market demands. Jossy-bass. National center for public policy and higher education.
3. Carnegie, Garry. (2010). Understanding the ABC of university governance, vol. 69, no. 4, pp 431-441.
4. Chan, Lilian. (2012). Board governance in Canadian universities, Accounting perspectives, vol. 11, no. 1, pp.31-55.
5. Degrauwe, Anton. (2007). International Institute for Educational Planning (IIEP), vol xxv, No3, July-Sep, p11.
6. Fielden, J. (2008). Global trends in university governance, the World Bank, Education working paper series, No9, March.

7. Henke, Mary. (2007). Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain, Higher education research & development, Vol 26, Issue 1, March, p87.
8. Holford, J. & Edirisingha, P. (2000). Citizenship and governance education in Europe: A critical review of the literature, school of educational studies, University of Surrey, UK.
9. Key Performance Indicators (KPIS) for governance of public universities in Malaysian. (2009). Department of higher education management, ministry of higher education, Asian center for research on university learning and teaching.
10. Khasawneh, Fayez& Mrayyan, Nader. (2006). Governance in higher education sector: the case of Jordan, higher education development forum, Amman.
11. Kim, Terri. (2007). Changing university governance and management in the UK and else ware under market conditions: issues of quality assurance and accountability, Brunel University, London.
12. Leach, W. (2008). Shared governance in higher education: Structural and cultural responses to a changing national climate, center for collaborative policy, California state University, Sacramento.

13. OCED& World Bank (2010) www.oced.org.

14. Peter, M, Zarko, Dragsic, Barbara, Kehm. (2013). Transformation of university governance: on the role of university board members, Higher education, vol. 65, pp. 39-58.

15. Salmi, j. (2009), the challenge of establishing world-class universities, World Bank, Washington, D.C.

16. Taylor, Mark. (2013). Shared governance in the modern university, higher education quarterly, vol. 67, No.1, January, pp. 80-94.

17. Trakman, Leon. (2008). Modeling university governance, higher education quarterly, vol. 62, no. ½, January/April. pp. 63-83.

18. Wang, L (2010). Higher Education Governance & University Autonomy in China, Globalization, Societies and Education, Vol 8, Issue 4, pp.477-495.

19. Yang, S. (2003). Academic governance in higher education, Experiences of America, The development and governance of higher education: Comparative perspectives conference, National University of Taiwan.

* * *

- Ministry of Higher Education. (2013). *Hālat al-ta'līm al-'ālī fī al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya.* General Department of Planning and Statistics, Deputy Ministry for Planning and Information.

- 'Atwa, M. & 'Ali, F. (2012). Hawkamat al-nizhām al-ta'līmī: Madkhal li-tahqīq al-jawda fī al-ta'līm. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Fi Jāmi'at Al-Mansūra*, (79).
- Muhammad, H. H. (2008). Dhawābit wa āliyyāt al-hawkama fī al-muassasāt al-jāmi'āt. Paper presented at The Second Arab Conference of Arab Universities: Al-Tahadiyyāt Wa Al-Aāfāq Al-Mustaqbaliyya. Rabat, Morocco.
- Muhammad, M. F. (2011). Dirasa tahliliyya li-mafhum al-hawkama al-rashida wa mutatallabāt tatbiquh fī al-jāmi'āt al-masriyya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-'Arabiyya, 18*(73).
- Mahmūd, A. (2010). Al-ta'līm al-'ālī wa al-bahth al-'ilmī wa masār al-tanmiya fī al-watan al-'arabī. Paper presented at The Third Arab Conference of Arab Universities: Al-Tahadiyyāt Wa Al-Aāfāq Al-Mustaqbaliyya. Sharm Al-Sheikh. Egypt.
- OECD & the World Bank. (2010). Murāja'āt li-siyāsāt al-ta'līm al-'ālī fī misr. *Silsilat Murāja'āt Siyāsāt Al-Ta'lim Al-Wataniyya.* Retrieved from www.oecd.org
- King Saud University. Retrieved from www.ksu.edu.sa
- Nāsir-Aldīn, Y. A. (2012). Wāqi' tatbīq al-hawkama fī jāmi'at al-sharq al-awsat min wijhat nazhar a'dhā al-hayatayn al-idādiyya wa al-akādīmiyya al-'āmilīn fīhā. *Majallat Ittihād Al-Jāmi'āt Al-'Arabiyya, 5*(62).
- General Secretariat. (2000). *Nizhām majlis al-ta'līm al-'ālī wa al-jāmi'āt wa lawāih majlis al-ta'līm al-'ālī.*

- Damanhūrī, Z. A. (2007). Tawajuhāt al-tahawul ilā al-jami'a al-hadītha fī 'asr al-ma'rifa: Tajrubat jāmi'at al-malik 'abdul-'azīz. Paper presented at The First Arab Conference of Arab Universities: Al-Tahadiyyāt Wa Al-Aāfāq Al-Mustaqbaliyya. Rabat, Morocco.
- Damanhūrī, H. (2013). Asbāb 'adam muāamat mukhrajāt al-ta'līm al-'ālī li-mutatallabāt sūq al-'amal al-su'ūdī. *Majallat Jāmi'at Al-Malik 'Abdul-'Aziz: Al-Iqtisād Wa Al-Idāra, 27*(1), 169-225.
- Shafiq, M. (2011). *Manāhij al-bahth al-'ilmī: Al-i'dād wa al-tasmīm* (1st ed.). Cairo: Performance Development Center.
- Dhahāwī, B. & Al-Maljī, R. (2011). Dirāsa muqārina li-muzhum al-hawkama al-muassasiyya lil-jāmi'āt fī kul min janūb afrīqiya wa zimbāwī wa imkāniyyat al-ifāda minhā fī misr. Paper presented at The Nineteenth Scientific Conference of The Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration: Education and Human Development in African Countries, Egypt.
- Abdul-Hakīm, F. J. (2011). Hawkamat al-jāmi'āt: Madkhal li-tatwīr al-idāra min khilāl al-mushāraka. *Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya, 19*(1), 315-326.
- 'Abdul-Wahāb, Y. (2011). Mabādi' wa āliyyāt al-hawkama wa dawralā fī tahsīn adā' al-'amal bil-tatbīq 'alā al-gharaf al-sinā'iyya al-masriyya. *Majallat Al-Nahdha, 12*(2), 91-124.
- 'Ezzat, A. (2009). *Mafhūm hawkamat al-jāmi'āt wa al-gharadh minhā wa subul tatbīquhā.* Cairo: Al-Maktaba Al-'Aāmma Li-Qadhāyā Wa Isdārāt Huqūq Al-Insān.

jāmi'āt. Paper presented at The International Forum: The Governance of University.

- Jowdat, M. A. (2008). Itār muqtarah li-raf' mustawā al-hawkama al-muassasiyya fī al-jāmi'āt al-urduniyya al-khāssa wa al-mudarraja fī sūq 'ammān al-mālī. Paper presented at The Ninth Arab Annual Conference: Al-Ibdā' Wa Al-Tajdīd Fī Al-Idāra, Arab Organization for Administrative Development, Egypt.
- Hijazi, I. (2010). Itār taswīri muqtarah li-ziyādat al-tāqa al-istī'ābiyya lil-jāmi'āt al-su'ūdiyya. Paper presented at The Seventeenth Annual National Conference: Al-Taqārub Al-'Arabī Fī Barāmij Al-Ta'līm Al-Jāmi'ī Wa Qabl Al-Jāmi'ī, Center of University Education Development, Ain Shams University and the League of Arab States, Cairo, Egypt. Retrieved from http://search.mandumah.com/record/81041
- Halāwa, J. & Taha, N. (2011). Wāqi' al-hawkama fī jāmi'at al-quds. Paper presented at The International Forum: Al-Ibdā' Wa Al-Taghyīr Al-Tanzhīmī Fī Al-Munazhamāt Al-Hadītha Dirāsat Wa Tahlīl Tajārub Wataniyya Wa Duwaliyya, Faculty of Economic Sciences and Management Sciences, University of Saad Dahlab, Blida, Algeria.
- Khalīfa, F. M. (2007). Al-tāqa al-istī'ābiyya lil-jāmi'āt al-su'ūdiyya fī dhaw ziyādat al-talab al-mujtama'ī 'alā al-ta'līm al-jāmi'ī: Ruya mustaqbaliyya (Unpublished master's thesis). Taibah University, Al-Medina Al-Munawara.
- Khurshīd, M. & Yūsif, M. (2009). *Hawkamat al-jāmi'āt wa ta'zīz qudurāt manzhūmat al-ta'līm al-'ālī wa al-bahth al-'ilmī fī misr.* Alexandria, Egypt: Alexandria Library.

- Al-Farrā, M. (2013). Mafhūm al-hawkama wa subul tatbīquhā fī muassasāt al-ta'līm al-'ālī. Paper presented at The Governence of of High Education Institutions, Higher Education Accreditation Commission, Gaza, Islamic University.
- Al-Faqhā, I. N. (2010). Hawkamat al-jāmi'āt bi-tuhmat istinzāf al-dakhl al-qawmī al-ijmālī dūn tahqīq al-tamayyuz. Paper presented at The Third Arab Conference of Arab Universities: Al-Tahadiyyāt Wa Al-Aāfāq Al-Mustaqbaliyya, Sharm Al-Sheikh, Egypt.
- Al-Mufiz, K. (2012). *Tatbīq al-muhāsaba fī idārat jāmi'at al-malik su'ūd: Tasawwur muqtarah* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Nodal, A. A. (2011). Hawkamat anshitat al-buhāth al-'ilmiyya. Paper presented at Al-Ruyā Al-Mustaqbaliyya Lil-Nuhūdh Bil-Bahth Al-'Ilmī Fī Al-Watan Al-'Arabī. The Arab Organization for Administrative Development, Jordan.
- Baskerville, et al. (2011), *The higher education guide in the United Kingdom and the partnership with universities abroad.* Unit of Europe and International Affairs of Higher Education in the Kingdom, Research Periodical.
- Barqa'ān, A. & Al-Qurashī, A. (2012). Hawkamat al-jāmi'āt wa dawrahā fī muājahat al-tahaddiyāt. Paper presented at The First International Scientific Conference: 'Awlamat Al-Idāra Fī 'Asr Al-Ma'rifa, Jinan University, Tripoli, Lebanon.
- Bazāwya, A. & Sālmī, A. (2011). Jawdat al-ta'līm al-'ālī fī zhil tahqīq mabādi al-hawkama: Tajrubat al-mamlaka al-muttahida fī hawkamat al-

- Al-Sir, K. (2013). 'Awāiq tatbīq al-hawkama fī muassasāt al-ta'līm al-'ālī wa subul al-taghallub 'alayhā. Paper presented at The Workshop of Hawkama Muassasāt Al-Ta'līm Al-'Aālī, Higher Education Accreditation Commission, Islamic University, Gaza.
- Al-Sāigh, N. M. (2007). Qiyādat al-taghyīr fi al-jāmi'āt al-su'ūdiyya fī dhaw anzhimat wa lawāih al-ta'līm al-'ālī: Dirāsa tahlīliyya li-anzhimat wa lawāih al-ta'līm al-'ālī fī al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya. Paper presented at The First Arab Conference of Arab Universities: Al-Tahadiyyāt Wa Al-Aāfāq Al-Mustaqbaliyya. Rabat, Morocco.
- Al-'Abbās, M. A. (2006). Hawkamat al-jāmi'āt: Dirāsa tahlīliyya. Paper presented at Nadwat Al-idāra Al-istrātījiyya Fī Muassasāt Al-ta'līm Al-'ālī, King Khalid University, Abha.
- Al-'Urainī, M. (2014). Wāqi' tatbīq al-hawkama min wijhat nazhar a'dhā al-hayatayn al-idādiyya wa al-akādīmiyya al-'āmilīn fī jāmi'at al-imām muhammad bin su'ūd al-islāmiyya. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa, 3*(12).
- Al-'Anqarī, A. S. (2008). Tatwīr al-ta'līm al-'ālī al-su'ūdī 'alā dhaw ba'dh al-mustahdathāt al-tuknulūjiyya. Paper presented at The Fifteenth Annual National Conference: Nahwa Khutta Istrātījiyya Lil-ta'līm Al-jāmi'ī Al-'arabī, Egypt.
- Al-'Isa, A. (2011). *Al-ta'līm al-'ālī fī al-su'ūdiyya: Rihlat al-bahth 'an hawiyya*. Beirut, Lebanon: Dār Al-Sāqī.
- Al-'Isa, A. et al. (2014). Namāthij irtibāt al-kulliyāt al-jāmi'iyya bil-jāmi'āt fī ba'dh al-duwal: Namūthaj muqtarah lil-jāmi'āt al-ahliyya al-su'ūdiyya. *Al-Majalla Al-Sū'ūdiyya Lil-Ta'līm Al-'Aālī*, (10).

List of References:

- Al-Bassām, B. A. (2014). Al-hawkama al-rashīda: Al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya (Case Study). *Al-Akādīmiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā'iyya Wa Al-Insāniyya Qism Al-'Ulūm Al-Iqtisādiyya Wa Al-Qānūniyya*, (11), 3-23.
- Al-Harbī, M. A. (2012). Darajat al-iltizām bi-mumārasat al-shafāfiyya al-idāriyya ladā al-aqsām al-akādīmiyya fī kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi'at al-malik Sū'ūd. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa, 1*(6).
- Al-Khalīfa, A. (2014). Sīgha muqtaraha li-taf'īl al-sharāka al-mujtama'iyya lil-jāmi'āt al-su'ūdiyya fī dhaw falsafat al-jāmi'a al-muntija jāmi'at al-imām muhammad bin su'ūd al-islāmiyya unmūthaja. *Majallat Risālat Al-Tarbiya Wa 'Ilm Al-Nafs*, (46).
- Al-Khāzim, M. A. (2011). *Ikhtirāq al-burj al-'ājī*. London: Tuwa Lil-Thaqāfa Wa Al-Nashr Wa Al-I'lām.
- Al-Khāzim, M. A. (2006). *Al-ta'līm al-'ālī fī al-mīzān*. Riyadh: Al-Dār Al-'Arabiyya Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Al-Zahrānī, K. M. (2012). *Wāqi' tatbīq al-hawkama al-rashīda fī al-jāmi'āt al-ahliyya al-su'ūdiyya wa 'alāqatuhā bil-ridhā al-wadhīfī wa al-walā al-tanzhīmī li-a'dhā hayat al-tadrīs fihā* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Subay'ī, F. F. (2012). Tathīr anmāt al-qiyāda al-idāriyya 'alā hawkamat al-sharikāt: Dirāsa 'alā qitā' sharikāt al-tamūn bi-madīnat al-riyādh. *Al-Majalla Al-Masriyya Lil-Dirāsāt Al-Tijāriyya, 36*(3), 191-237.

Applying Governance in Saudi State Universities: A Proposal

Dr. Khawla Abdullah Almufeez
Applied Studies and Community Service
King Saud University

Abstract:

This study aims to identify the reality of governance application in Saudi state universities, and the constraints of its application from the perspective of the university board members. In order to achieve the goals of the study, the descriptive approach was used where a questionnaire was designed to collect the required data. The questionnaire consists of two parts; the first part consists of 45 statements distributed over five dimensions (Authorities and administration, Accountability, Autonomy, Transparency, and Participation), while the second part consists of 15 statements to identify the obstacles. The participants in the study were (51), a number which represents (25%) of (204) board members of the following state universities: King Saud University, King Fahad University of Petroleum and Minerals, Um ALQura University, Taibah University, and Hail University.

The findings of the study show that university board members perceived the reality of governance application in public Saudi universities in general to be moderate. The main constraints of governance application are the centralization in Saudi higher education, and the lack of financial and administrative autonomy and academic freedom.

فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
برنامج الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز / جدة

فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
برنامج الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز / جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي في مهارات التواصل وأثره في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان. تكوّنت العينة من (٤٨) طالباً من طلبة صعوبات التعلم للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية بالعاصمة عمان ، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تضم (٢٤) طالباً، ومجموعة تجريبية تضم (٢٤) طالباً. ولأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث أداتين هما: مقياس العنف المدرسي، وتكون من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، والعنف الموجه نحو الممتلكات. واستخدم أيضاً برنامجاً إرشادياً جمعياً في مهارات التواصل. وتم استخراج دلالات صدق وثبات لأداتي الدراسة ومن ثم تم تطبيق المقياس على كلا المجموعتين ثم خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة، ثم تم إعادة تطبيق المقياس بشكل بعدي. وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وقياس المتابعة ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – التواصل – العنف المدرسي

المقدمة:

ازدادت في الآونة الأخيرة حوادث العنف وازداد انتشارها في الكثير من مدارسنا التي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار؛ حيث أصبح العنف وسيلة لتحقيق أهداف معينة. كما أضحى العنف من الظواهر التي أصبحت تداهم المدارس، وتشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين فيها، لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات؛ إذ يشكل العنف مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمختصين في مجال الصحة النفسية، والأخصائيين الاجتماعيين (Lee, Hallberg and Hassard, 2014).

ويعد طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم جزءاً من ظاهرة العنف المدرسي ويصيبهم ما يصيب الطلبة العاديين. إن طلبة صعوبات التعلم هم في العادة طلبة أسوياء من حيث القدرة العقلية فهم عاديون أو ذوو ذكاء مرتفع، وأيضاً لا يعانون من أية إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الطلبة من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو استخدامها أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو تطوير إدراك بصري طبيعي. وتعد هذه الاضطرابات أساسية عند كافة الطلاب حسب المراحل العمرية المختلفة، ولكنها تظهر بشكل مستمر متكرر عند الطلبة الذين يعانون من الصعوبات التعلمية. كما تعتبر صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من الأفراد المصابين بها، فهم يواجهون تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل تمتد لتطال الجوانب السلوكية والاجتماعية أيضاً. وفئة

صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية الخاصة والتي تحتاج إلى تلك البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم على التكيف وتحقيق ذواتهم (بركات، ٢٠٠٦).

وتشير الدراسات إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي وارتباطها بمتغيرات نفسية واجتماعية. كما أن ظهور السلوكيات العنيفة عند بعض الطلاب يؤثر سلباً على علاقة المجتمع المدرسي المبني على التفاعل والتعاون والاتصال بين مكوناته، ويؤثر على مستوى الأداء المدرسي عند الطلبة الذين يتصرفون تصرفاً عنيفاً مع زملائهم. كما يسبب سمعة سيئة للمدارس التي تكتنفها تلك السلوكيات (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٧). وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات محلية، ففي دراسة الرواشدة (٢٠١٢) والتي تناولت اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي وإلى أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافيه للطلبة، كالجنس ومستوى الدخل، أشارت النتائج إلى وجود نسب عالية من مستويات العنف لدى الطلاب. وبناء على ما سبق، تأتي ضرورة تطوير برامج إرشادية تعمل على خفض مشكلة العنف المدرسي لدى الطلبة. وحيث أن الكثير من مشكلات العنف ينجم عن أخطاء في التواصل، فإن التدريب على مهارات التواصل يمكن أن يسهم في خفض مستوى العنف المدرسي.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل وأثره في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي في مهارات التواصل في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى العنف المدرسي على قياس المتابعة؟

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف المدرسي حسب القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف المدرسي حسب قياس المتابعه.

أهمية الدراسة:

*** الأهمية النظرية:**

تنبع من كونها تشكل إحدى موضوعات البحث في المشكلات الاجتماعية **والإرشاد** النفسي والتربوي والخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي تحديداً والتربية عموماً. كما تبدو الأهمية النظرية من خلال ما تضيفه الدراسة الحالية من معارف إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول موضوع العنف المدرسي وخفض مستواه.

*** الجانب التطبيقي:**

يبدو فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي، فقد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية العاملون في مجال الإرشاد من حيث استخدام الإرشاد الجمعي للتدريب على مهارات التواصل من أجل خفض مستوى العنف لدى الطلبة. ويتوقع أن تفيد هذه الدراسة الإدارات المدرسية والجهات المختصة في وضع برامج وخطط للحد من هذه الظاهرة السلبية. وتنبع أهمية الدراسة التطبيقية أيضاً من توفيرها أداتين يمكن الاستفادة منهما من قبل الباحثين والعاملين التربويين مع الطلبة في المدارس وإدارات التربية والتعليم وهما مقياس العنف، والبرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل.

تعريفات المصطلحات:

*** البرنامج الإرشادي الجمعي:**

"هو مجموعة من الإجراءات والتدريبات المنظمة المستندة إلى أساليب سلوكية معرفية بهدف تدريب الأفراد على مهارات تساعدهم في خفض الاكتئاب والعنف وتحسين مستوى التكيف" (الشطرات، ٢٠٠١، ١٥). ويعرف البرنامج إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الأداة الإرشادية التي يتم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والذي أعد لتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التواصل.

* **مهارات التواصل:**

تعني إدراك الأفراد لأهداف التواصل، وذلك من خلال تعلمهم لمجموعة من مهارات التواصل، مثل مهارة الصمت والإصغاء ومهارة المواجهة، والإيماءات غير اللفظية، والتغذية الراجعة. وتتطلب هذه المهارات قدرات لاستخدامها لتحقيق نتائج اجتماعية مقبولة (Burleson & Dellia, 2002). ويعرف الباحث مهارات التواصل إجرائياً: هي المهارات التي يستخدمها الأفراد في نقل الرسائل فيما بينهم، وتتضمن مهارة التعامل مع الصمت ومهارة الإصغاء ومهارة المواجهة واستخدام العبارات والإيماءات غير اللفظية والتغذية الراجعة.

العنف المدرسي:

سلوك يهدف إلى إحداث نتائج مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية، أو اللفظية على الآخرين، وقد ينتج عن هذا السلوك إيذاء الذات أو الغير، أو تحطيم الممتلكات (Bandura، 1986). ويعرف العنف

إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العنف المدرسي المطبق في الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم:

تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (National Advisory Committee for Handicapped)

مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة والتي تظهر من خلال صعوبات ملحوظة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتبرير المنطقي والقدرات الرياضية، وتتميز هذه الاضطرابات بأنها جوهرية للفرد. ومن المفترض أن تعزى هذه الاضطرابات إلى الخلل في النظام المركزي العصبي ويمكن أن تحدث عبر مدى الحياة. وبالنسبة للمشاكل في سلوكيات تنظيم الذات، والتفاعل الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي قد تكون موجودة مع صعوبات التعلم، ولكنها لا تؤدي بنفسها إلى صعوبات التعلم. كما لا يشمل هذا المصطلح الأشخاص الذين يواجهون مشكلات تعليمية والتي هي نتيجة لإعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية أو انفعالية، أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي، أو الاقتصادي (Smith ,2010) (Mercer, 2005). ويعرف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً: أولئك الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمدارس التربية والتعليم لعمان الثانية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥.

- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصفوف الثلاثة الأولى.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على طلاب المدارس الحكومية في العاصمة عمان.

- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم أداتي الدراسة وهما: البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل، ومقياس العنف المدرسي ومدى صدقهما وثباتهما. مع إمكانية التعميم على المجموعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط.

الخلفية النظرية:

العنف المدرسي:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبناها كل فريق، إن تحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكننا من التعرف على الأجزاء التي يتكون منها. ويعرف بالارد (Ballard, 1999) العنف المدرسي على أنه "انحطاط في النظام ومكوناته التربوية، ويحتوي على درجات تنطلق من

عـدم الحيـاء إلى القتـل مـروراً بالتخريـب والتهديـد. وتعـرف أبـو عيطـة (١٩٩٧ ، ٤٧) علـى أنـه "السلوك الـذي يمارسـه التلميـذ في مدرسـته سـواءً ضد زملائه أم أساتذته أم ضـد ممتلكـات المدرسـة ، والقـائمين عليهـا ، وهـو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي".

وتعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيداً ، وأكثرهـا خطـورة ، فهـي ظاهرة مثيرة للقلق ، وتزداد يوماً تلـو الآخـر ؛ ويـشكل سـلوك العنـف لـدى طـلاب المـدارس بمـستوياتهم المختلفـة ، ظـاهرة سـلوكية واسـعة الانتـشار ، وسـلوك ذو أبعـاد نفـسية واجتماعيـة واقتـصادية ، يظهـر في المـدارس علـى شكل تخريب للأثاث المدرسي ، وعـدم احـترام أوامـر المدرسـة وتعليماتهـا ، وغيرها من السلوكات غـير السـوية (العقـاد ، ٢٠٠١). ويعتبر العنـف جـزءاً من العدوان ، حيث إن العدوان صفة لعنف غير محدود ، وهو الفعل الخـشن الذي يهدف إلى إرغام الآخرين ، كما هو القوة العنيفة التي لا تحترم قواعـد النظام (Beasilley, 2013).

ووجـد بلاتـشفورد وامونـدس ومـارتن (Blatchford, Edmonds and Martin, 2013) أن الأطفال العدوانيين يفتقرون إلى تقديم المساعدة والمنفعة للآخرين ، وأن لديهم نوايا أكثر مـن عدوانيـة ، وأقـل شـعوراً بالـذنب تجـاه الآخـرين ، ويفتقـرون لمهـارات التكيـف لـضبط انفعـالاتهم ، ويـرى أنهـم ينظرون إلى العالم الخارجي على أنـه مهـدد ومكـان عـدواني ، فالعـدوانيون يـرون المواقـف بـشكل مختلـف ، يرونهـا أكثـر عـدواناً وغـضباً مـن الأطفـال

الأقل عدواناً. وتتفق أدبيات الموضوع، بأن العنف يأخذ الأشكال الرئيسية التالية:

١. العنف الجسدي: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي، الموجه إلى الذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء و خلق الشعور بالخوف، ويتم تجسيده عن طريق الأيدي والأرجل.

٢. العنف اللفظي: يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشتم والسخرية والتهديد، وغالباً ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد، يمثل أكثر الأنواع انتشاراً في المجتمعات.

3. العنف الرمزي: ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث، أو عدم رد السلام، (يحيى، ٢٠٠٠، ١٦). ومن أهم النظريات التي فسرت العنف:

١. **النظرية البيولوجية**: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وجود ارتباط بين هرمون الرجولة (الأندروجين) والسبب المباشر لوقوع العنف (كامل، ٢٠١٢، ٩٨).

٢- **نظرية التحليل النفسي**: ويشير الشهري (٢٠٠٩) أن رواد التحليل النفسي، وعلى رأسهم فرويد يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية، والتي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية. فالشخصية الإنسانية عند

"فرويد" تبنى أساساً على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة، وهي: **الهو**: وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة. **الأنا العليا**: وهي الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي يتعلمها في الصغر. **الأنا**: وهي الذات في صورتها العاقلة، التي توازن بين الأنا الأعلى والهو.

٣- **نظرية الإحباط – العدوان**: انطلق أصحاب هذه النظرية وهما "ميلر ودولارد" (Miller & Dollard)، من العلاقة السببية إحباط – عدوان، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير – وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من الحاجات النفسية أو الفيزيولوجية – والعدوان كاستجابة. إذ تختلف شدة السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية (العقاد، ٢٠١١، ١١٣). إذ يمثل العنف وسيلة من وسائل التعبير عن الإحباط.

٤- **نظرية الاتجاه نحو الذات**: أعد هذه النظرية "كابلين وكابلين" (Kaplen & Kaplen) وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه. والذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحظون من خلالها باهتمام الآخرين (حسين، ٢٠٠٧، ١٠).

٥. **النظرية الاجتماعية**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف

٦. **النظرية المعرفية**: حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم

حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي. واعتبرو أن القناعات التي يحملها الإنسان هي السبب في مشاعره وتصرفاته ومن بينها سلوك العدوان والعنف (الشهري، ٢٠٠٩، ١٨).

٧. النظرية التكاملية: ترى النظرية التكاملية أن العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة، ذلك أن هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف (الشهري، ٢٠٠٩، ٣٠- ٣١).

بناءً على ما سبق ذكره من نظريات، نجد أن أول ما يلفت الانتباه، هو افتقارها للبعد الشمولي للفرد، على اعتبار أن الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنها انتهت إلى التركيز على بعض الأسباب، وإهمال البعض الآخر، فالاتجاه البيولوجي يقر بأن الإنسان عنيف بطبعه وهو حصيلة لمجموعة من الخصائص البيولوجية، أما أنصار الاتجاه التحليلي فيقولون بأن العنف سمة من سمات الشخصية، وأن الإنسان عدواني بالفطرة، حيث ربطوا العنف بغريزتي الموت والحياة، في حين ربطت نظرية التعلم الاجتماعي سلوك العنف بالملاحظة والتقليد، فالأطفال يتعلمون السلوك العنيف من نماذج تقدمها الأسرة والأصدقاء، أما النظرية التكاملية فهي تربط بين كل هذه النظريات، إذ تقر أن الفرد كل متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية، نفسية وبيئية.

صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة واسرعها تطوراً بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعلمية لا تعتبر الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية سبباً لها. ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعاً لذوي صعوبات التعلم كما أوردها سوجن (Sujin, 2004) وريتشمان (Richman, 2002).

١ ـ الخصائص المعرفية: وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب.

٢ ـ الخصائص اللغوية: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على التعبير لفظياً.

٣ ـ الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة، والحركات الدقيقة، وفي مهارات الإدراك الحركي.

٤- الخصائص الاجتماعية والسلوكية: يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم.

مهارات التواصل:

يعرف التواصل بين الأشخاص بأنه السلوك اللفظي أو غير اللفظي الذي يتم إدراكه من قبل الآخرين، وبشكل أكثر تحديداً يمكن تعريفه بأنه السلوكات التي ترسل من قبل الفرد إلى المستلم، وتؤثر على سلوكاته، فالتواصل يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد المقابل بطريقة ما، فالفرد يرسل رسالة "كيف حالك" ليستثير استجابة لدى الآخر هي "جيد".

وتختلف النظريات والمدارس النفسية في تفسير عملية التواصل، فعلماء النفس يفسرون عملية التواصل من خلال الظواهر النفسية للإنسان مثل الاستيعاب، والتفكير والتذكر، أما علماء الاجتماع فينظرون إلى التواصل بأنه عملية اجتماعية تحدث كل لحظة بين أفراد المجتمع (عبد الحميد، ٢٠٠١).

وكذلك يشير التواصل إلى هندسة التنسيق المتمثل في عملية تحريك العمل في المنظمة وتسييره بسهولة نحو هدف عام، وبالتالي يمكن تعريف عملية التواصل بأنها عملية إنتاج ونقل، وتبادل، وتفهم المعلومات، والأفكار والآراء، والمشاعر من شخص إلى شخص آخر أو من مجموعة إلى

مجموعة أخرى، بقصد التأثير فيها وأحداث الاستجابة المطلوبة (Book and Albercht, 2011).

ويؤكد لوسير وأروين (Lussier & Irwin, 2011) أن الهدف من التواصل يكمن في محاولة التأثير والإقناع، ولا يقتصر على مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فالتواصل لا معنى له دون تحقيق أهدافه، ولا أهمية له إذا لم يحدث تأثير في الآخرين. ويعني التواصل كذلك القدرة على الاستماع، والانتباه، والإدراك، والاستجابة اللفظية، وهذه القدرة يمكن أن يتعلمها معظم الناس، مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية فهي مهارات تحتاج إلى تدريب مستمر كأي مهارات أخرى.

الإرشاد الجمعي:

ويعني الإرشاد الجمعي إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل دراسي (زهران، ١٩٩٨)، وسوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية أسلوب الإرشاد الجمعي حيث أن هذا الأسلوب من أنجح الأساليب الإرشادية والمستخدمة في إرشاد جماعات الطلاب والمراهقين والكبار.

والإرشاد الجمعي كما يعرفه ستيوارت (2010) Stewart بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة خلال المحاضرة أو المناقشة، بهدف توصيل معلومات معينة، وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع معين.

وعرف غازدا (Gazda, 2008) الإرشاد الجمعي أنه عملية وقائية نمائية علاجية موجهاً للأفراد الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة، من خلال العمل في مجموعات صغيرة يشعر فيها الفرد بشخصيته، وتكون العضوية فيها طوعية وبقيادة مرشد يستخدم التفاعل الشخصي بين الأفراد، ويوجه الفرد نحو تقبل الجماعة وتقبل الجماعة له، مع تشجيع للأنشطة الهادفة إلى التغيير الذاتي وإطلاق المشاعر وإعطاء مساحة واسعة للتعاون.

ويذكر ديف وبل (Dave and Bill, 2009) أن تدريب الطلاب وانخراطهم في المجموعات الإرشادية يؤدي إلى فعاليتهم وإدارة علاقاتهم الشخصية بنجاح أما توث وستوكتون (Toth and Stockton, 2014) فيشيران إلى أنه يمكن استخدام الإرشاد في المجموعة المصغرة كتدخل تعليمي مناسب. ويرى ايفي (Ivey, 2010) أن التجريب بخصوص التدريب على المهارات عن طريق المجموعات، ما زال غير مكتمل لذلك من المهم التوسع في الدراسات التجريبية، ولا شك أن التدرب على إتقان أداء المهارة يساعد على بناء مشاعر الكفاءة بخصوص المهارة المستهدفة بالتدريب.

ويذكر فور وباريت (Furr and Barret, 2011) أن العمل والانخراط في المجموعة يقلل لدى الأعضاء المقاومة اللفظية ويسهل التفاعلات الاجتماعية، ويزيد في مهارات التواصل ويمكن للفرد أن يكون متجاوباً مع الآخرين وأن ينقل أثر تعليم المهارات إلى ما بعد انتهاء المجموعة.

الدراسات السابقة ذات الصلة :

تضمن هذا الجزء الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة ، ويلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية الجمعية من جهة ، والدراسات التي تناولت مهارات التواصل ، وتلك التي تناولت العنف المدرسي والجامعي.

الدراسات العربية

هدفت دراسة سهير (**1997**) إلى الكشف عن تأثير الأفلام المقدمه في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف ، وتكونت العينة من (**400**) من الشباب الذكور والإناث ، واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكوناً من (٥٤) فقرة. وخلصت الدراسة إلى أن الذكور أكثر تفضيلاً لمشاهدة أفلام العنف من الإناث ، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين معدل التعرض للعنف من الأفلام واتجاهات الشباب نحو العنف ، وأثبتت الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للعنف من الإناث.

أجرت عثمان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التحقق من كفاءة وفاعلية برنامج إرشادي تربوي وأثره في رفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوكية لصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. تكون البرنامج من جزئين هما : البرنامج الإرشادي لتنمية الانتباه لدى الأطفال ، والجزء الثاني هو البرنامج الإرشادي الخاص بالآباء والمدرسين. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً من طلاب الصف الثالث والرابع من مرحلة التعليم الأساسي. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى

فاعلية البرنامج المستخدم مع الآباء والمدرسين. كما تبين ارتفاع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوك من خلال البرنامج المقدم للأطفال مما يؤكد فعالية وكفاءة البرنامج.

وفي دراسة أجراها **محاميد** (2003) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جشطالتي في تحسين مستوى التواصل لدى عينة من الأحداث الجانحين، وتكونت عينة الدراسة من (28) حدثاً جانحاً من الأحداث الجانحين في مدينة إربد، وتم توزيعهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة تجريبية تكونت من (14) حدثاً تلقوا برنامج جشطالتي تدريبي لتحسين مستوى التواصل لمدة (12) أسبوعاً بواقع جلستين كل أسبوع، الثانية مجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى التواصل ومجالاته لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي.

وفي دراسة أجرتها **بنات** (2004) هدفت إلى قياس أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات، وخفض مستوى العنف الأسري. تكونت العينة من (47) مشاركة، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدرب على برنامجي مهارات الاتصال وحل المشكلات حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعتين التجريبيتين بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات، وفي

مستوى التكيف، وفي مستوى العنف الأسري. هذا ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين.

أما دراسة **الزيود والحباشنة** (٢٠٠٦) فهدفت للتعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية والعوامل المؤثرة فيها. تكونت عينة الدراسة من (١٦) حالة عنف مدرسي، وتم الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع (١٦) طالب سجلوا حالات عنف مدرسي. أشارت النتائج إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المدرسين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لمجموعات الأقران، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطالب.

وأجرى **زيوت** (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال المساء إليهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طفلاً من الأطفال المساء إليهم والمقيمين في أحد المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية بالأردن، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق عليهما مقياس التواصل ومقياس التكيف. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي والمتابعة لمقياس التواصل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة **عبد الله والشهاب** (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية اربد الثانية بالأردن ومقارنتها بالطلبة العاديين وتحديد مساهمة متغيرات الجنس والصف فيها. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من طلبة صعوبات التعلم والعاديين. واستخدم الباحثان مقياس وولكر للسلوكات العنيفة غير التكيفية المترجم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم كانت متوسطة بشكل عام وتمثلت في: السلوك الموجه نحو الخارج ثم تشتت الانتباه ثم العلاقات المضطربة مع الأقران ثم عدم النضج واخيراً الانسحاب. وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكات غير التكيفية كلها لصالح طلبة صعوبات التعلم الذكور.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة كارولين ولورانس (**Carolyn & Lawrence,1990**) إلى فحص تقارير عن الوظائف السلوكية لعائلات (٥٩) من المفحوصين ذوي صعوبات التعلم و (٦٥) مفحوصاً من الطلبة العاديين والذين تتراوح أعمارهم من (٦ – ١٢)، وقد أجاب الوالدان على قائمة سلوك الطفل ومقياس تقييم التكيف والتماسك. أشارت النتائج إلى وجود أكثر من مشكلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقاييس النشاط الزائد والفصام والقلق والإحباط، في حين لم يكن هناك فروق على مقاييس السلوك العدواني والانسحاب. كما أن عائلات الأطفال ذوي صعوبات

التعلم أشاروا بدرجة كبيرة إلى وجود مدى من الاضطراب لدى أفراد هذه الأسر. كما أشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عينة الدراسة معرضون لخطر المعاناة من المشكلات النفسية والتكيفية.

كما هدفت دراسة ستيفاني وديفيد (**Stephanie & David, 1985**) إلى قياس الكفايات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم، والذين تتراوح أعمارهم من ٦ – ١٢ سنة والمحالين لإجراء القياس النفسي التربوي في مركز اضطرابات التواصل في جامعة فيرمونت. تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طفلاً. طلب من أحد الوالدين الإجابة على مقياس سلوك الأطفال و مقاييس الكفايات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن الأطفال أظهروا مستويات منخفضة من الكفايات الاجتماعية ومستويات عالية من المشكلات السلوكية (الاكتئاب، عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، الأفعال القهرية، الاندفاعية، الانسحاب الاجتماعي، السلوك العدواني، النشاط الزائد، وجنوح الأحداث) مقارنة بالأطفال العاديين المحولين إلى نفس المركز.

وأجرت ميشيل وآخرون (Micheal et al., 1984) دراسة هدفت لمعرفة المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى البنات ذوات صعوبات التعلم مقارنة مع البنات العاديات.تكونت عينة الدراسة من (٩٤) بنتاً من ذوات صعوبات التعلم و (٢٤١) بنتاً من العاديات. تم تقسيم الأعمار إلى ثلاث مجموعات عمرية هي الصغار(٧ – ٨) سنوات والمتوسطة (١٠ – ١١)

سنة والأكبر سناً (١٢ – ١٨) سنة. قامت المعلمات بالإجابة على مقياس سلوك الأطفال، ومقياس المشكلات الشخصية(مثل القلق والانسحاب). أشارت النتائج إلى أن المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت لدى البنات ذوات صعوبات التعلم أكثر من البنات العاديات، أما بالنسبة للعمر فقد تزايدت المشكلات مع العمر بالنسبة للبنات العاديات، أما البنات ذوات صعوبات التعلم الأصغر والأكبر فأظهرن مستويات عالية من المشكلات السلوكية وبشكل أكبر من المجموعة في فئة الأعمار المتوسطة.

في دراسة أجراها **دوست** (Doest,2006) هدفت إلى معرفة أثر التوتر والتواصل من خلال العلاقات الاجتماعية على مستوى الرضا الوظيفي. تكونت العينة من (1036) فرداً في مؤسسات مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية، كالمؤسسات التربوية والصحية والاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يكون تواصلهم وعلاقاتهم الاجتماعية داخل العمل جيدة، فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى التوتر لديهم وبالتالي شعورهم بالرضا عن العمل، وكذلك أشارت النتائج أن الأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات التواصل الفعال، فإن اتجاهاتهم نحو العمل سلبية.

في دراسة طولية أجراها **تانيا** (Tanya, 2006) هدفت إلى فحص مدى الضغوط الوظيفية لمهنة التمريض، وقد استمرت الدراسة لمدة ٣ سنوات، على عينة مكونة من (381) من الممرضين العاملين في المستشفيات، وقد تم تطبيق عدة استبانات متعلقة بالتوتر النفسي، وعدم الرضا عن الوظيفة خلال فترة إجراء الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين ليس

لديهم رضا عن عملهم، لديهم مستوى عال من التوتر، مقارنة بالأفراد الذين لديهم رضا وظيفي، وأشارت النتائج كذلك أن الأفراد الذين كانوا يتلقون دعماً اجتماعياً وحوافز مادية من مؤسساتهم تحسن مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وأصبحوا أقل توتراً مقارنة بالأفراد الذين لم يتلقوا دعماً من مؤسساتهم.

واستهدفت دراسة **سبينسينر وولسون** (Spenciner & Wilson, 2009) الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف الجماعي المزمن والألم النفسي والأداء الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من(٣٨٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة. استخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس لقياس التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي بمقاييس خاصة، كما قيس الأداء الأكاديمي من خلال المثابرة المدرسية ومتوسط الدرجات الدراسية. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والأداء الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي، وعلاقة بين الألم النفسي والمثابرة المدرسية. كما كشفت النتائج أيضا عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الألم النفسي ومتوسط الدرجات الدراسية.

وقام **كيم** (Kim,2009) بدراسة هدفت للتعرف على الآليات الدفاعية والعنف المبلغ عنه ذاتياً تجاه الغرباء على عينة من (٣٠) طالباً من طلبة جامعة مونتوكولا اركانزاز في الولايات المتحدة. قام أفراد العينة بتعبئة بطاقات خاصة بالملاحظة والإدراك، والاستجابة على مقياس للاضطراب

النفسي ومقياس للسلوكيات الضد اجتماعية. وأظهرت النتائج أن السبب المباشر لممارسة سلوك العنف لدى الطلبة هو عدم النضج لاستخدام آليات الدفاع (الإنكار، والتدابير، والنضج الأدنى، وتحقيق الهوية أو الذاتية)، وعدم القدرة على ضبط النفس، والاضطرابات العقلية والنفسية، والممارسات المعادية للمجتمع.

وأجرت **كوسيوسكا** (Kossewska, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل القادرة على الوقاية من العنف لدى عينة من المراهقين في بولندا وتحديد أثر نمط الشخصية ومنظومة القيم على الحد من العنف في المدارس البولندية. تكونت العينة من (١١٣) من طلبة المدارس الثانوية العليا الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في بولندا. استخدمت الدراسة المنهجية شبه التجريبية القائمة على استخدام الاختبار القبلي والبعدي في جمع المعلومات الخاصة بمتغيرات الدراسة من أفراد العينة. تم استخدام برنامج إرشادي تثقيفي من أجل تحديد أهم العوامل القادرة على الحد من العنف لدى المراهقين في بولندا والتحقق من علاقة العنف مع متغيرات نمط الشخصية ومنظومة القيم. أجاب أفراد عينة الدراسة على مقاييس خاصة بالميل إلى العنف، مقياس نمط الشخصية ومقياس منظومة القيم قبل وبعد المشاركة في البرنامج الإرشادي التثقيفي. أشارت النتائج بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية (الانبساطية، الانطوائية) وبين الميل إلى العنف حيث أن الطلبة من ذوي الشخصية الانطوائية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف. كما أشارت النتائج أيضا

إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المنظومة القيمية التي يحملها الطالب وبين مستوى الميل إلى العنف لديه حيث أن الطلبة الذين يتصفون بمنظومة قيمية سلبية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف.

كما أجرت **كلوبر** (Klopper, 2010) دراسة في جنوب إفريقيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف و النضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة، منهم (٤٣ ذكور، ١٠ إناث) من مدارس ضاحية نيلسون مانديلا في العاصمة كيب تاون. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان للحصول على معلومات ديموغرافية مثل الجنس والمرحلة الدراسية واللغة الأم ودخل الأسرة، كما تم تطبيق مقياس هارفرد للتعرض للعنف المكون من (٣٠) فقرة حول أسباب ونتائج العنف واختيار النضج الأخلاقي الذي طوره لينـد عام ١٩٧٨. وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أظهرت الدراسة ان معظم المشاركين تعرضوا للعنف إما بشكل مباشر أو غير مباشر في أكثر من مرة، وبينت الدراسة انه كلما تدنى النضج الأخلاقي لدى الفرد زادت احتمالية تعرضه للعنف وممارسته للعنف المضاد كردة فعل طبيعية للتعرض للعنف. وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين التعرض للعنف والجنس لدى الإناث، وبين ممارسة العنف وتدني القيم والأخلاق لدى الذكور، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغيري اللغة الأم ودخل الأسرة.

كما هدفت دراسة **ماري** (Marie, 2014) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو السلوك السلبي والعدواني في غرفة الصف، ومعرفة أشكال السلوك السسلبي السائد لدى التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكون من (٣٦) فقرة. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التلاميذ الذين يمارسون السلوك السلبي وأن أكثر مظاهر السلوك السلبي ظهوراً لدى التلاميذ هو السلوك اللفظي ثم الحركي وأخيراً العدواني الفوضوي.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة؛ حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي وتطبيقه.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية بالعاصمة، ويبلغ عدد الطلبة فيها (٢٤٣٠) طالباً موزعين على (٧٨) شعبة صفية.

عينة الدراسة:

تم تقديم مقياس سلوك العنف المدرسي إلى عينة متيسرة من (٢٠٠) طالب وتم اختيار (٤٨) طالباً منهم بطريقة قصدية، وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس العنف. ثم وزع أفراد الدراسة عشوائياً

إلى مجموعتين متساويتي العدد على النحو التالي: المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٤) طالباً تلقوا برنامجاً إرشادياً جمعياً في مهارات التواصل، والتقى بهم الباحث لمدة ثلاثة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، وتكون البرنامج الإرشادي من ست جلسات إرشادية مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة. أما المجموعة الضابطة والتي تكونت من (٢٤) طالباً فلم يتلق أفرادها البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل.

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين هما:

أولاً: **مقياس العنف المدرسي**: ويهدف لقياس سلوك العنف لدى الطلاب وقد تم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة كل من زيادة (٢٠١١)، والأسمر (٢٠٠٠)، واشتملت الأداة على المجالات الرئيسية للدراسة حيث يتكون المقياس من (٣٢) فقرة مقسمة على المحاور الآتية: العنف الموجه نحو الذات، ويتكون من (٩) فقرات. والعنف الموجه نحو الآخرين، ويتكون من (١١) فقرة. والعنف الموجه نحو المدرسة وممتلكاتها، ويتكون من (١٢) فقرة. وقد تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجة) غير موافق بشدة (١ درجة). وجرى تقسيم التقديرات وعددها أربع فئات وهي: (١- ١,٩٩)، (٢- ٢,٩٩)، (٣- ٣,٩٩)، (٤- ٥)

وذلك بتقسيم عدد الفئات على عدد البدائل الخمسة وبطريقة حسابية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨) تكون المستويات الثلاث كالآتي: درجة منخفضة من (١- ٢,٦)، درجة متوسطة (٢,٦١ – ٣,٤٠)، درجة عالية من (٣,٤١ – ٥).

صدق المقياس:

١- **صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس العنف المدرسي عن طريق عرض المقياس على (٨) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي التربوي في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس رأى الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس (٨٠٪) فما فوق.

٢- **الاتساق الداخلي:** ويظهر الجدول التالي معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العنف الموجه نحو الذات	١	❖❖٠,٥٦٧٦	٦	❖❖٠,٤٨٧٧
	٢	❖❖٠,٤٩٦٤	٧	❖❖٠,٦٣٨٠
	٣	❖❖٠,٦٤٨٦	٨	❖❖٠,٦٥٨٣
	٤	❖❖٠,٥٥٥٨	٩	❖❖٠,٦٦٢٠
العنف الموجه نحو الآخرين	١٠	❖❖٠,٧١٤٧	١٦	❖❖٠,٦٨٣٩
	١١	❖❖٠,٧٤٧٧	١٧	❖❖٠,٥٠٢٦

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	١٢	٠,٥٠٢٠❖❖	١٨	٠,٨٥٢٩❖❖
	١٣	٠,٥٩٣٥❖❖	١٩	٠,٨٥٧٣❖❖
	١٤	٠,٦٦٨١❖❖	٢٠	٠,٨١١٥❖❖
	١٥	٠,٧٢٧٩❖❖		
عنف موجه نحو الممتلكات	٢١	٠,٧١٠٠❖❖	٢٧	٠,٨٦٣٩❖❖
	٢٢	٠,٨١٤٤❖❖	٢٨	٠,٨٩٥١❖❖
	٢٣	٠,٨٠٢٨❖❖	٢٩	٠,٨٤٧٧❖❖
	٢٤	٠,٨٦٥٢❖❖	٣٠	٠,٧٧٥٠❖❖
	٢٥	٠,٨٥٢٧❖❖	٣١	٠,٧٥٢٠❖❖
	٢٦	٠,٦٦٨١❖❖	٣٢	٠,٥٠٢٦❖❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخراج ثبات مقياس سلوك العنف بطريقتين هما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك عبر تطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (٢٠) طالباً بفارق زمني مدته أسبوعان وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وباستخراج قيم كرونباخ ألفا. وكانت قيم معاملات الثبات كما في الجدول (١).

جدول (٢)

قيم معامل الثبات لمقياس العنف باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وكرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	قيمة كرونباخ ألفا
العنف الموجه نحو الذات	٩	٠,٨١	٠,٨٨
العنف الموجه نحو الآخرين	١١	٠,٧٩	٠,٩٠
عنف موجه نحو الممتلكات	١٢	٠,٨٥	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٣٢	٠,٩٠	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين على مقياس سلوك العنف بأبعاده الثلاثة (العنف الموجه نحو الذات، والموجه نحو الآخرين، والعنف الموجه نحو الممتلكات) تراوحت بين (٠,٧٩ – ٠,٨٥). حيث كانت قيم بيرسون للأبعاد الثلاثة: سلوك العنف الموجه نحو الذات (٠,٨١)، وسلوك العنف الموجه نحو الآخرين (٠,٧٩)، وسلوك العنف الموجه نحو الممتلكات (٠,٨٥)، والدرجة الكلية (٠,٩٠). وتشير قيم ارتباط بيرسون إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي. أما قيم ألفا للأبعاد الثلاثة فكانت كالتالي: سلوك العنف الموجه نحو الذات (٠,٨٨)، وسلوك العنف الموجه نحو الآخرين (٠,٩٠)، وسلوك العنف الموجه نحو الممتلكات (٠,٨٨)، والدرجة الكلية (٠,٩٤). وتشير قيم ألفا إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: **البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل**: والذي قام الباحث بإعداده وتصميمه من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات

السابقة المتعلقة بالتواصل وأساليبه وأنواعه ومعوقاته وآثاره الإيجابية والسلبية، ومن أهم هذه الدراسات دراسة زيوت (٢٠١١)، والرشيدي (٢٠٠٧)، وبنات (٢٠٠٤).

وتكون البرنامج الإرشادي الجمعي من (٦) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة. والجلسات هي: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية، التواصل الفعال، الإصغاء، التواصل غير اللفظي، محددات التواصل، والإنهاء. وتتكون كل جلسة من العناصر الآتية: عنوان الجلسة، وزمنها، ومجموعة من الأهداف المتعلقة بكل جلسة، والأدوات المستخدمة في الجلسة، والإجراءات، والإنهاء من قبل المرشد.

وكانت أهداف البرنامج الإرشادي الجمعي كما يأتي:

١. توعية طلبة صعوبات التعلم المشاركين حول مفهوم التواصل وأشكاله.

٢. تدريب طلبة صعوبات التعلم على مجموعة من مهارات التواصل.

٣. تدريب طلبة صعوبات التعلم على أساليب الاتصال السوي والناجح.

٤. إيجاد جو من الثقة والاحترام بين أعضاء المجموعة.

٥. تطبيق أفراد المجموعة المشاركة في البرنامج المهارات المدرجة في البرنامج عملياً من خلال الواجبات البيتية المكررة بعد كل جلسة تدريبية من البرنامج.

٦. مساعدة الأفراد على تطبيق ما تعلموه داخل الجلسات على أحداث الحياة اليومية.

صدق البرنامج الإرشادي

تم التحقق من صدق البرنامج الإرشادي عن طريق عرضه على (٨) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي التربوي في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على البرنامج الإرشادي رأى الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات البرنامج الإرشادي (٨٨٪) فما فوق.

إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة بالخطوات التالية:

١- بناء البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل ومقياس العنف المدرسي اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة.

٤- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وهم طلاب الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان.

٥- تطبيق مقياس سلوك العنف المكون من (٣٢) فقرة والموزع على ثلاث مجالات هي: العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، والعنف نحو الممتلكات على طلاب صعوبات التعلم للصفوف

الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الثانية والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب بتاريخ ٢٠١٤/٤/٦.

٦- تصحيح إجابات الطلاب واختيار (٤٨) طالباً هم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس سلوك العنف.

٧- توزيع الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين ضمت كل مجموعة (٢٤) طالباً.

٨- الحصول على موافقة الطلبة على المشاركة في البرنامج.

٩- تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي خلال الفصل الثاني ٢٠١٤ – ٢٠١٥ على المجموعة التجريبية. واستغرق تطبيق البرنامج حوالي ثلاثة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، ولمدة (٤٥) دقيقة لكل جلسة. بهدف خفض سلوك العنف، أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يطبق عليهم أي نوع من البرامج.

١٠- تطبيق مقياس سلوك العنف البعدي على مجموعتي الدراسة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي بتاريخ ٢٠١٤/٤/٢٧.

١١- تطبيق مقياس سلوك العنف المدرسي بعد أسبوعين على المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس المتابعة).

١٢- إدخال البيانات لجهاز الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج والخروج بتوصيات.

تصميم الدراسة: تشتمل متغيرات الدراسة على:

أولاً: المتغير المستقل:

- برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل.

ثانياً: المتغير التابع:

- سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة .

إن تصميم الدراسة هو تصميم شبه تجريبي يستخدم المجموعة الضابطة والتجريبية باختبار قبلي وبعدي والمتابعة والذي يمكن التعبير عنه بالرموز كما يأتي:

المجموعة التجريبية	O3	O2	X	O1	R
المجموعة الضابطة	O3	O2	-	O1	R

O1 الاختبار القبلي.

x المعالجة للمجموعة التجريبية.

O2 الاختبار البعدي.

O3 قياس المتابعة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس العنف، ثم استخدم اختبار التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة قبل استخدام البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل وخفض مستوى العنف.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي نتائج الدراسة بناء، على فرضياتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف حسب القياس البعدي.

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم البعدي، وفقًا لمتغير: البرنامج. والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	العلامة العظمي	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24	235	155.07	21.35	87.53	29.60
الضابطة	24		159.67	22.46	137.13	21.69

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي قد بلغ (87.53)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (137.13)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة

(α = ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٤) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
القبلي	315.653	1	315.653	0.732	0.400	0.026
البرنامج	25754.7	1	25754.7	٠٠59.7	0.000	0.689
الخطأ	11647.81	45	431.401			
المجموع	37718.17	47				

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج بلغت (59.7)، وبمستوى دلالة يساوي (٠.٠٠٠)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج في خفض مستوى العنف حسب القياس البعدي، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	24	89.50	4.97
الضابطة	24	146.10	5.19

يلاحظ من الجدول (٥) أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي بمعنى أنهم استفادوا من البرنامج الإرشادي في خفض سلوك العنف المدرسي. بدليل أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي قد بلغ (٨٩,٥٠)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (١٤٦,١٠).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف حسب قياس المتابعه.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة على قياس المتابعة، وفقاً لمتغير البرنامج، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس خفض سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقاً لمتغيرالبرنامج

المجموعة	العدد	العلامة العظمي	البعدي		المتابعة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24	235	88.53	19.60	96.10	18.37
الضابطة	24		147.13	21.69	159.00	15.78

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة) لطلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي قد بلغ (.1096)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (.00159)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، الجدول (٧) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس سلوك العنف المدرسي في القياس البعدي لدى الطلبة وفقاً لمتغير البرنامج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
البعدي	3700.836	1	3700.836	22.142	0.000	0.451
البرنامج	1401.693	1	1401.693	8.386	0.007	0.237
الخطأ	4512.897	45	167.144			
المجموع	32467.37	47				

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج بلغت (٨,٣٨٦)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٧)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج في خفض مستوى العنف حسب قياس المتابعة، ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة) وفقاً لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	24	112.43	3.94
الضابطة	24	136.70	4.18

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة في قياس المتابعة لطلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي قد بلغ (١١٢.٤٣)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (١٣٦.٧٠)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي بمعنى أنهم استفادوا من البرنامج الارشادي في خفض سلوك العنف المدرسي على قياس المتابعة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل في خفض مستوى العنف المدرسي، وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير البرنامج الإرشادي في مهارات التواصل ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهذه النتائج تشير إلى أن البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل

ساهم في خفض العنف المدرسي لدى طلاب صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) والذين تلقوا تدريباً في مهارات التواصل. وقد يعود السبب في ذلك لمجموعة من العوامل ذات الصلة ومنها: أن الطلاب تأثروا بالبرنامج الإرشادي في مهارات التواصل والذي كان يهدف أساساً إلى تعلم المشاركين في المجموعة وتدريبهم على مهارات التواصل الإيجابية المناسبة التي تساعدهم في التعامل مع زملائهم والسيطرة على مشاعر الغضب وبالتالي تمنع حدوث سلوكيات العنف لديهم، وهذه المهارات المتعلقة بالتواصل تساعد الطلاب على بناء علاقات ملائمة مع الآخرين عن طريق تدريبهم على الإصغاء والاستماع الفعال وطرح الأسئلة وتقديم ردود الأفعال وتقبلها والتعبير عن الآراء بصراحة.

ويمكن أن تفسر نتائج هذه الدراسة كذلك على اعتبار أن مضمون البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل من أساسيات حياة المجتمع ولأن مكونات البرنامج الإرشادي هي من مكونات الحياة الشخصية والاجتماعية الواقعية من استماع وتواصل وتعبير عن الآراء وغيرها من المهارات. ويرى الباحث أن فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل قد تعزى إلى ما وفره البرنامج الإرشادي من مقومات أسهمت في خفض سلوك العنف المدرسي، حيث أتاحت الأنشطة التي احتوتها جلسات البرنامج في مهارات التواصل أن يتعرف الطلاب على أنماط شخصياتهم وبيئاتهم وأعطتهم الفرصة لاكتشاف ميولهم ومهاراتهم

التواصلية والتي على أساسها تمكنوا من تحديد السلوكيات السلبية والإيجابية.

وتتفق مع نتائج دراسة محاميد (٢٠٠٣) والتي أكدت فاعلية برنامج إرشادي في تحسن مستوى التواصل لدى عينة من الأحداث. كما وتتفق مع دراسة بنات (٢٠٠٤) والتي أكدت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية لفاعلية التدريب على مهارات الاتصال في خفض مستوى العنف الأسري كما تتفق مع دراسة زيوت (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس التواصل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة للمجموعة التجريبية ولصالح مستوى احتفاظ المتابعة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى كفاءة البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل الذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية والذي ساهم في زيادة كفاءة الطلاب على التكيف مع التعليمات والأنظمة المدرسية وبالتالي زيادة قدرتهم على التعامل معها بشكل خاص وعلى التعامل مع المشاكل التي تواجههم بشكل عام بالطرق والأساليب، الوسائل التي اكتسبوها من خلال البرنامج الإرشادي.

كما يمكن أن يعود السبب إلى طبيعة البرنامج التدريبي وطبيعة التكوين النفسي لدى الطلاب من حيث اهتمامهم بالمعلومات والتدريبات التي

تلقوها خلال البرنامج والخاصة بمهارات التواصل مما ساهم في وجود أثر لدى الطلاب في قياس المتابعة. وتتفق مع نتائج دراسة زيوت (٢٠١١) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على تطبيق المتابعة للمقياس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

* * *

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يورد الباحث التوصيات التالية:

١. بناء وتطوير برامج إرشادية جمعية للتعامل مع سلوكيات العنف المدرسي في جميع المراحل التعلمية.

٢. تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل الذي طوره الباحث في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين لمواجهة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة.

٣. إجراء دراسة لإيجاد فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي الذي تم إعداده في مهارة التواصل واستخدامه في الدراسة الحالية لتطوير مهارات التواصل لدى الطالبات للكشف عن مدى ملاءمته للجنسين، والطلبة من مراحل دراسية مختلفة.

٤. إجراء دراسات تسعى إلى تطوير مهارات التواصل لدى الطلبة بمراحل مختلفة من خلال برامج إرشادية مشابهة للبرنامج الحالي.

* * *

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو عيطة، سهام (١٩٩٧)، **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- بركات، زياد (٢٠٠٦)، دوافع السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الإنسانية من وجهة نظر المعلمين. **دراسات عربية في علم النفس**، ٤ (٥)، ١٤- ٣٤.
- بنات، سهيلة(2004)، **أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسري**، **رسالة** دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- حسين، طه (٢٠٠٧). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية.
- الرشيدي، بشير والسهل، راشد (٢٠٠٧)، **مقدمة في الإرشاد النفسي**، ط١، مكتبة الفلاح: العين.
- الرواشدة، نبيل (٢٠١٢). اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي. **مجلة دراسات**، ٤ (١)، ١٥- ٣٦.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨)، **التوجيه والإرشاد النفسي، ط٢**، عالم الكتب: القاهرة.

- زيوت، محمود (٢٠١١)، **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارات التواصل والتكيف لدى الأطفال المساء إليهم**، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيود، ماجد والحباشنة، ميسر. (٢٠٠٦)، **العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، أسبابه.** دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- سهير، صالح إبراهيم (1997). **تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الشطرات، وليد (2001). **فاعلية برنامج ارشاد جمعي سلوكي معرفي في معالجة الأرق وخفض التوتر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
- الشهري، علي (٢٠٠٩)، **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- عبد الحميد، محمد (٢٠٠١)، **الاتصال في مجالات الإبداع الفني الجماهيري**، عالم الكتب، بيروت.
- عبدالله، أيمن والشهاب، إبراهيم (٢٠١٣). السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية.

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٢٣٥-٢٦٨.

- عثمان، كريمة (٢٠٠١). **مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العقاد، عبد اللطيف (٢٠٠١)، **سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد**، دار غريب للطباع والنشر: القاهرة.
- فايد، حسين (٢٠٠٥)، **المشكلات النفسية والاجتماعية ورؤية تفسيرية**، دار طيبة للنشر والتوزيع: القاهرة.
- كامل، محمود عبد الرؤوف (2012)، **مقدمة في علم الإعلام والاتصال بالناس**، مكتبة نهضة الشرق: القاهرة.
- محاميد، فايز(2003)، **فاعلية برنامج إرشاد جشطالتي في تحسين مستوى التواصل وخفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- المفتي، عبدالله (٢٠٠٢)، فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة التربية الرياضية**. ١١ (٤)، ١٣- ٤٨.
- يحي، خولة أحمد (٢٠٠٠)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Ballard, M. (1999), Affiliation, Flirting, and Fun: Mock Aggressive Behavior in College Students. The Psychological Record, 53, pp. 33-49.
- Bandura, A.(1986), Social Foundations of Thought and Action. Englewood
- Behavior Problems of Learning Disabled Boys Aged 6-11, Journal of Learning Disabilities, 18(9), 547-553.
- Beaslley, K. (2013), Bully and Victim Problems in elementary school and Students Beliefs About Aggression. Canadian Journal of School Psychology, 11, pp 153-165.
- Blatchford, P. Edmonds, S., and Martin, C. (2013), Class Size, Pupil Attentiveness.
- Boock, C., Albrecht, T. (2011), Human Communication Principles, Contexts, and Skills. 175 Fifth Education, Press, United States of America.
- Burleson, B. and Dellia, J. (2002), Effects of Maternal Communication and Children's Social Cognitive and Communication Skills on Children's Acceptance by the Peer Group (a). Family Relations, 41(3): 264-272.

- Carolyn R. M. and Lawrence, J. L. (1990). Psychology Cliffs, NJ: Prentic-Hall Inc. Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23(7), p466-450.
- Dave M & Bell, F. (2009), Managing and Participating in Group Discussion a Micro Training Approach to the Communication Skills Development of Student in Higher Education. Teaching in Higher Education. 4(3): 327-338.
- Doest, L. (2006), Personal Goal Facilitation Through Work: Implications for Employee Satisfaction and Well-Being. Family Relations, 33(١): 154 -169.
- Furr, S. and Barret, B. (2011), Teaching Group Counseling skills: Problems and Solutions. Counselor Education and Supervision, 40 (2): 94-105.
- Gazda, M. (2008), Group Counseling A Developmental Approach. 2nd. Edition. Allyn and Bacon, London.
- Ivey, A. (2010). International Interviewing and Counseling. Facilitating Client Development in a Multicultural Society, 3rd. Edition. Pacific Grove, Brooks / Cole, New York.
- Kim, M. (2009). Defense mechanisms and self-reported violence forward strangest. Bulletin of the Manager Clinic, 69 (4), 305-312.

- Klopper, I. (2010), The relationship between exposure to violence and moral Development of adolescents. Unpublished Master Thesis. Nelson Mandela Metropolitan University. South Africa
- Kossewska, J, (2010), Factors of Interpersonal Aggression Prevention In Polish Adolescents Personality and System of Values. Joannal Kossewska, Specialusis Ugdymas, (Polish) 1(20), 35-47.
- Lee, D, Hallberg, E & Hassard, H.(2014), Effects of assertion training on aggressive behavior of adolescents. Journal of Counseling Psychology. No.(5),117-135.
- Lussier, N. and Irwin, P (1990), Human Relation in Organizations Skills, Building Approach, New York, USA.
- Marie, A. (2004). "Measuring attitudes toward assertive responding passive behavior". Dissertation Abstracts International, 64-05B, AA19528069, p. 2943.
- Mercer , C. (2005) . student with learning disabilities . prentice – hall ,Inc .
- Michael, H. E., Douglas, C. &Gayla, N. (1984). Social Behavior Problems of Learning Disabled and Normal Girls, Journal of Psychology: An International Review.Vol. 55, Issue2, PP.

- Richman, N. (2002). Overiew of behavior and emotional problems. New York: John Wiley
- Smith , D. (2010) . Introduction to special education : teaching in an age of opportunity . Boston : pearson education, Inc .
- Spenciner, R. & Wilson, W. (2009), Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. Adolescence, 38 (150), 239-249.
- Stewart, J (2010), The interpersonal theory of psychology. New York:Nortton.
- Sujin, R. (2004). "School violence victimization, coping, social support, and health risk behaviors of lesbian, gay, and bisexual youth", Dissertation Abstracts International, 65-018, N. AA131120375, P. 450.
- Tanya, K, (2006), A longitudinal Study of Job Stress in the Nursing Profession: Causes and Consequences, Journal of Nursing Management, Vol, 14, Issue4, 289-299.
- Toth, P. and Stockton, R. (2014), A Skill-Based Approach to Teaching Group Counseling Interventions. Specialists in Group Work, 21 (2): 101-110.

* * *

- Zahrān, H. (1998). *Al-tawjīh wa al-irshād al-nafsī* (2nd ed.). Cairo: ʿAālam Al-Kutub.
- Zayūt, M. (2011). *Fāʿiliyyat barnāmaj irshādī jamʿī fī tahsīn mahārāt al-tawāsul wa al-takayuf ladā al-atfāl al-musā ilayhim* (Unpublished master's thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Zyūd, M. & Al-Habāshina, M. (2006). *Al-ʿunf al-madrasī fī al-madāris al-hukūmiyya: Ashkāluh wa asbābuh* (Unpublished study). Department of Research and Development, Ministry of Education, Amman, Jordan.

* * *

- Mahāmīd, F. (2003). *Fā'liyyat barnāmaj irshād jashtālī fī tahsīn mustawa al-tawāsul wa khafdh mustawa al-sulūk al-'udwānī* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Muftī, A. (2002). Fā'iliyyat barnāmaj muqtarah bil-al'āb al-ta'āwuniyya fī taqlīl al-sulūk al-'udwānī ladā atfāl mā qabl al-madrasa. *Majallat Al-Tarbiya Al-Riyādhiyya, 11*(4) 13-48.
- 'Othmān, K. (2001). *Madā fa'āliyyat barnāmaj irshādī lil-atfāl thawī al-su'ūbāt al-ta'līmiyya* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Cairo.
- Al-Rashīdī, B. & Al-Sahl, R. (2007). *Muqaddima fī al-irshād al-nafsī* (1st ed.). Ain: Maktabat Al-Falāh.
- Al-Rawāshida, N. (2012). Ittijāhāt talabat madādis liwā al-qasaba fī muhāfazhat 'ajlūn: Nahwa zhāhirat al-'unf al-madrasī. *Journal of Studies 4*(1) 15-36.
- Al-Shihrī, A. (2009). *Al-'unf ladā tullāb al-marhala al-mutawassita fī dhaw ba'dh al-mutaghayyirat al-nafsiya wa al-ijtimā'iyya fī madīnat jiddah* (Unpublished master's thesis). King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- Al-Shtarāt, W. (2001). *Fā'iliyyat barnāmaj irshād jam'ī sulūkī ma'rifī fī mu'ālajat al-araq wa khafdh al-tawattur* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Suhair, S. (1997). *Tathīr al-aflām al-muqaddama fī al-tilfizyūn 'alā ittijāh al-shabāb al-masrī nahwa al-'unf* (Unpublished master's thesis). Cairo University, Cairo.
- Yahyā, K. A. (2000). Al-idhtirābāt al-sulūkiyya wa al-infi'āliyya (1st ed.). Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.

List of References:

- 'Abdul-Hamīd, M. (2001). *Al-ittisāl fī majālāt al-ibdā' al-fannī al-jamāhīrī*. Beirut: 'Aālam Al-Kutub.
- 'Abdullah, A. & Al-Shafāb, I. (2013). Al-sulūkiyyāt ghayr al-takayyufiyya ladā talabat su'ūbāt al-ta'allum fī al-marhala al-asāsiyya al-dunyā fī mudīriyyat tarbiyat irbid al-thāniya. *Majallat Al-Jāmi'a Al-Islāmiyya Lil-Dirāsāt Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiya, 21*(1) 235-268.
- Abu-'Atiyya, S. (1997). *Mabādi al-irshād al-nafsī*. Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Al-'Aqqād, A. (2001). *Saikulūjiyyat al-'udwāniyya wa tarwīdhahā: Manhā 'ilājī ma'rifī jadīd*. Cairo: Dār Gharīb Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Banāt, S. (2004). *Athr al-tadrīb 'alā mahārāt al-ittisāl wa hal al-mushkilāt fī tahsin taqdīr al-thāt wa al-takayyuf ladā al-nisā' al-mu'annafāt wa khafdh mustawā al-'unf al-usarī* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.
- Barakāt, Z. (2006). Dawāfi' al-sulūk al-saffī al-salbī ladā talāmīth al-marhala al-insāniyya min wijhat nazhar al-mu'allimīn. *Dirāsāt 'Arabiyya Fī 'Ilm Al-Nafs, 4*(5) 14-34.
- Fāyid, H. (2005). *Al-mushkilāt al-nafsiyya wa al-ijtimā'iyya wa al-ruya tafsīriyya*. Cairo: Dār Taiba Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Hussein, T. (2007). *Saikulūjiyyat al-'unf al-'ā'ilī wa al-madrasī*. Alexandria: Dār Al-Jāmi'a Al-Jadīda.
- Kāmil, M. A. (2012). *Muqaddima fī 'ilm al-i'lām wa al-ittisāl bil-nās*. Cairo: Maktabat Nahdhat Al-Sharq.

The Effectiveness of Communication Skills Collective Guidance Program in Reducing the level of School Violence among Students with Learning Difficulties

Hessain A. M. Al-Najar
Education graduate Program - King Abdulaziz University

Abstract:

This study aims to investigate the effectiveness of the collective guidance program in communication, and its impact on reducing the level of school violence among students with learning difficulties in the first three grades in the capital, Amman survey. The sample consists of (48) students from students with learning disabilities from the first three grades of the basic stage in the second Directorate of Education in Amman, the capital of Jordan, who were randomly assigned to two groups: the control group which included (24) students, and the experimental group which included (24) students. For the purposes of this study, the researcher used two tools: a measurement of school violence which consists of (32) items distributed over three areas: self-oriented violence, violence towards others, and violence directed towards property. The researcher also used a collective indicative program in communication skills. The validity and reliability of the two tools for the study were verified and then they were applied to measure both groups; the program was applied with the experimental group, while the control group did not undergo any treatment. Then the scale was applied dimensionally.

The findings show that there are significant differences between the experimental group and the control group in the telemetric monitoring and measurement and in favor of the experimental group.

Key words: Learning disabilities – Communication – School violence

مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

د. حماده علي عبد المعطي علي- أ. د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

د. حماده علي عبد المعطي علي- أ. د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات تمثلت في الصف الدراسي ونوع الإعاقة ، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً منهم (٤٩) تلميذاً ذوي إعاقة بصرية الملتحقين بمعاهد وبرامج العوق البصري(مجمع الملك سعود- معهد النور للمكفوفين مدرسة هشام بن حكيم الابتدائية)بمدينة الرياض و(٧١) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدرسة المثني بن حارثة ومجمع الملك سعود الابتدائي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس مهارات التفكير المعرفية ، حيث تم تطبيق المقياس بواسطة المعلمين بمعاهد وبرامج العوق البصري ومعلمي صعوبات التعلم على التلاميذ عينة الدراسة ، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية مرتفع بالمقارنة بمتوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع صفوف الدراسة ، وأن التلاميذ من الصف الرابع إلى الصف السادس من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى مرتفع في مهارات التفكير المعرفية ، كما أشارت إلى وجودفروق ذات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس. كما أشارت أيضاً إلى وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية تعزى لمتغير نوع الصعوبة لصالح التلاميذ المكفوفين .

المقدمة:

في ظل التقدم السريع والانتاج المعرفي الهائل وتضاعف المعلومات الذي لا ينقطع يعجز أي نظام تعليمي عن الإلمام به، اتجه التربويون إلى الاهتمام باكساب الطلاب مهارات التفكير التي تعينهم على الخوض في تلك المعرفة واستخدامها، إذا يستحيل الالمام بها أو تدارك الجديد فيها، والطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم من أهم فئات التربية الخاصة وبحاجة ماسة لاهتمام يجدد فيهم الأمل ويبعث على التفاؤل بمستقبل جيد يمّكن هؤلاء من المشاركة بفاعلية في خدمة أنفسهم وأوطانهم.

وتعد مهارات التفكير المعرفية حجر الزاوية لبناء الإطار المرجعي للأفراد حيث تساعدهم مهارة التصنيف على التكيف مع العالم المحيط بهم، من خلال مهاراتها الفرعية التي تسهم في تطوير عملية التعلم للفرد في كيفية تحديد الخصائص المشتركة وترتيب المواد والأشياء وفقاً لصفة متدرجة، والقدرة على التمييز البصري للأشكال والأحجام ،واكتشاف العلاقات بين الأشياء (محمد، ٢٠٠١، ١٥٣).

وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن النمو المعرفي لدى الأطفال غير العاديين يتم مع مراحل متتابعة، تعتمد كل مرحلة على مراحل النمو التي تسبقها، وتعد كل مرحلة مقدمة أساسية ومنطقية ترتكز عليها المرحلة التي تليها، ولا يتم تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بصورة فجائية بل يتم بطريقة تدريجية، ويتوقف ذلك على نوعية الخبرات التي يتعرض لها الطفل والتدريبات والمهارات التي يكتسبها، ويظهر في كل مرحلة من مراحل

النمو المعرفي للطفل مجموعة من الأنماط والأساليب المعرفية والسلوكية التي تنمو وتتطور عبر سلسلة من المراحل النمائية المختلفة (بخش ،٢٠٠٦).

ونظـراً لأهميـة المدرسـة في تنميـة مهـارات الـتفكير ،إلا أن العمليـة التعليميـة فيهـا تعـاني العديـد مـن المـشكلات: منهـا مـا يـرتبط بالطفـل أوالمـنهج ،أوالمعلم (الفقـي، ٢، ٢٠٠١)، فقـد أدت تلـك المـشكلات إلى ظهور مفهوم صعوبات التعلم الذي يمثل عائقاً في سبيل تحقيق كفاءة عملية الـتعلم لـدى الأطفـال الـذين لا تبـدو علـيهم أعـراض جسمية غـير عادية كذلك فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية أوظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم قادرون على تعلم المهارات والموضوعات المدرسية (سليمان، ٢٠٠١، ٢٣٣).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في حقل التربية الخاصة مقارنة بالمجالات التقليدية المتعارف عليها كالإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية أو التخلف العقلي، فمجال صعوبات التعلم كمجال من مجالات التربية الخاصة لم يكن معروفاً حتى منتصف الستينات من القرن الماضي.

ومـن ناحيـة أخـرى تعـد العمليـات المعرفيـة ضـرورية للكفيـف حيـث تتطلـب عمليـات التعـرف علـى البيئـة الفاعلـة اسـتخدام الوظـائف المعرفيـة الأساسـية كالاسـتيعاب والتحليـل والاختيـار والتخطـيط ووضـع خطـة تنفيذية، مما يتطلب قدرات كافية لدى الكفيف على التحمل والانتباه والتركيز مما يسهل الوصول والتمكن من تحديد مكانه في الفراغ وهدفه وتنفيذ فعل التنقل مما يتطلب مروره بعمليات معرفية مثل الاستيعاب

والتحليل، وتنظيم المعلومات وتصنيفها وبناء علاقات ذهنية واختيار ما له علاقة لأداء المهمة (الخطيب والحديدي، ١٩٩٨، ٢٧٥).

وينادي أصحاب الاتجاه الحديث في التربية أن يكون الغرض من التربية أوسع وأعمق بكثير من مجرد تحصيل الطلاب للمعرفة، كما أنه أيضاً أبعد من امتلاك الطلاب لبعض مهارات التفكير والتدريب عليها، أو تكوين بعض الاتجاهات والقيم، بل إن الغرض الأساسي للتربية يكمن في تكامل كل هذه الجوانب من المعارف و المهارات والاتجاهات مع بعضها البعض ووصولها إلى المتعلم لتتداخل في نسيج شخصيته، ولكي تصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الشخصية بحيث يؤثر على آرائه التي يدلي بها ومواقفه التي يتخذها حيال القضايا التي تعرض لها أو يعرض لها(السنيدي، ١٩٩٩، ٥).

وبذلك يمكن القول أن دراسة وتنمية مهارات التفكير المعرفية تعتبر ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معه، وكذلك لتطوير المجتمع واكتشاف كل جديد في هذا العالم المحيط، الأمر الذي يمكن الأفراد من تطوير قدراتهم، مما ينعكس على النجاح الدراسي، وتحسين مستوى التحصيل، بحيث يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق وإقامة علاقات طيبة مع معلمية وأسرته، ورفاقه فضلاً عن دوره في تحقيق حاجاته وتطوير معارفه، إضافة إلى أنه ضروري لتطوير التعليم (عبد العزيز ،٢٠٠٧، ٣٢- ٣٤).

ومن هذا المنطلق يرى الباحثان أهمية دراسة مهارات التفكير المعرفية والتي بدورها تلعب دوراً فاعلاً في عملية التعليم والتعلم لدىالفردعموماً وذوي الاحتياجات الخاصة (من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بشكل

خاص ؛ والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها سواء على مستوى الحياة العامة أو في مستوى التحصيل الدراسي ، فمن يمتلكون تلك المهارات بمستوى جيد قد نجدهم يتعلمون بطريقة جيدة وفي مدة زمنية قصيرة وبالتالي تحصيل دراسي جيد ، ومن هنا تسعي الدراسة الحالية معرفة مستوى امتلاك الطلاب المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لتلك المهارات.

أولى العلماء والمفكرين اهتماماً كبيراً بمهارات التفكير المعرفية نظراً لأهميتها في التربية وباعتبارها أحد الأهداف التربوية المهمة وخصوصاً في ظل عصرنا الحالي الذي يتسم بالانفجار المعرفي وثورتي المعلومات والاتصالات ، حيث فرضت هذه التطورات العلمية والتكنولوجية التي يتميز بها هذا العصر مجموعة من الخصائص التي غيرت إلى حدكبير في مفهوم عملية التعلم وبرز بوضوح دور إيجابي للمتعلم فيما يتعلمه ، فلقد أصبح يتقاسم المسؤولية مع المعلم في تطور مهارات التفكير ؛ الأمر الذي يتطلب تعلم كل جديد بالنسبة له ، وهذا يقود بدوره إلى أهمية دراسة وتعرف طبيعة هذه المهارات ، وهذا ما أشار إليه(جابر وعبدالفتاح ، ٢٠١٣ ، ٣٨٢) بأن مهارات التفكير المعرفية لها أهمية كبيرة حيثإنها تعد ضرورة ملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معها ، وكذلك لتطوير المجتمع واكتشاف كل مجهول في العالم المحيط ، الأمر الذي يمكن الأفراد من تطوير قدراتهم الفكرية ، مما ينعكس على مستوى تحصيلهم ونجاحهم الدراسي ، بحيث يساعد التفكير السليم المتعلم على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق ، وإقامة علاقات طيبة مع معلميهم وأسرهم ورفاقهم ،

فضلاً عن دورهم في تحقيق حاجاتهم وتطوير معارفهم، بالإضافة إلى أنه ضروري لتطوير التعليم.

ونتيجة لوجود الكثير من الدراسات التي أكد معظمها على دراسة وتحديد مهارات التفكير المعرفية وتنميتها منها دراسة مازن (٢٠٠٦) ودراسة جابروعبدالفتاح (٢٠١٣) لكن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بمهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة موضع الدراسة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم)، وقد قام الباحثان بزيارات ميدانية استقصائية لبرامج صعوبات التعلم وبرامج العوق البصري الملحقة بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض، كما تم إجراء مقابلات مع معلمي صعوبات التعلم والعوق البصري لاستيضاح هل هناك اهتمام بتلك المهارات في أثناء عمليات تعليم وتعلم لدى الطلاب ذوي العوق والبصري وذوي صعوبات التعلم.ومن هنا جاءت الحاجة لدراسة مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى وجه الخصوص التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم .

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- ما مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وما علاقتها ببعض المتغيرات ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مستوى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي؟

٣. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- تصميم وإعداد أداة لقياس مستويات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في مهارات التفكير المعرفية.

- التعرف على مدى توافر مهارات التفكير المعرفية اللازمة للتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- الكشف عن الفروق بين التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم في مهارات التفكير المعرفية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- توجيه اهتمام المعلمين والمهتمين في مجال التربية الخاصة بدراسة مهارات التفكير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- تتناول الدراسة فئتين من التلاميذ لا يجدوا الكثير من الاهتمام في ظل وجود مشكلات دراسية تواجههم، وخاصة المكفوفين حديثي الانضمام لمدارس المكفوفين.

- يمكن الاستفادة من النتائج المرتقبة لهذه الدراسة في تصميم وإعداد البرامج العلاجية التي تعنى بمهارات التفكير المعرفية وتحسينها لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

- توجيه نظر واضعي المناهج لضرورة تعديل المناهج الخاصة بالتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بما يتناسب وخصائصهم المعرفية ويحقق احتياجتهم التعليمية.

- إلقاء الضوء على مدى الفروق في مهارات التفكير المعرفية لهاتين الفئتين من التلاميذ لعل يقود هذا إلى دراسات جديدة لبحث هذا المتغير ووضع برامج تدريبية لتحسين والارتقاء بالأداء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لديهم.

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على:

- تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بمدينة الرياض.

- طبقت الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٤/٢٠١٥م.

- المهارات المعرفية موضع الدراسة هي : التركيز–جمع المعلومات- التذكر- تنظيم المعلومات- التحليل- الإنتاجية- التكامل والدمج- التقويم.

مصطلحات الدراسة :

مهارات التفكير المعرفية :Cognitive thinking skills

تشمل المهارات الخاصة بالعمليات العقلية والنشاط المعرفي مثل : المهارات الخاصة بالتخمين والتساؤل والتصنيف والبحث والاستكشاف ، وتناول الأشياء واللعب والحركة والقدرة على الاستدلال وهي مهارات تؤدي دوراً مهماً في تشكيل شخصية الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله وخبراته (أبوحطب ، ١٩٨٣).

ويعرفها(جروان ، ٢٠٠٢ ، ٥٤ ؛ مازن ، ٢٠٠٦ ، ١٠٧)بأنها تلك المهارات الذهنية المتنوعة والمتعددة ، والتي تساعد في معالجة المعلومات ، وتتمثل فيما يلي- كما حددتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم" مهارات التركيز ، مهارات جمع المعلومات ، مهارات التذكر ، مهارات تنظيم المعلومات ، مهارات التحليل ، مهارات الإنتاجية أو التوليد ، مهارات التكامل والدمج ، مهارات التقويم".

ويعرف الباحثان مهارات التفكير المعرفية إجرائياً بأنها مهارات عقلية متنوعة تساعد المتعلم في اكتساب المعارف ووالمعلومات وتنظيمها ، ويتبنى الباحثان تصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم لمهارات التفكير المعرفية والتي تتمثل في التركيز– جمع المعلومات- مهارة التذكر- مهارة تنظيم المعلومات- مهارة التحليل- مهارة الانتاجية- مهارة

التكامل والدمج- مهارة التقويم، كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

الطالب الكفيف:

كفيف البصر: هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره عن(٦٠/٦) متراً أو(٢٠٠/٢٠) قدم في أقوى العينين بعد التصحيح بالنظارات الطبية، أو يقل المجال البصري عن زاوية مقداها (٢٠) درجة (الموسى، ٢٠٠٨، ٥٨).

والطالب الكفيف في هذه الدراسة هو الذي كف بصره كلياً أو تقل حدة إبصاره عن ٦٠/٦ متراً في أقوى العينين بعد العلاج والتصحيح بالنظارات الطبية، ولايستطيع القراءة والكتابة بالأحرف العادية، ويتلقى تعليمه بمدارس النور أوبرامج الدمج التي تشرف عليها إدارة العوق البصري بمدينة الرياض.

صعوبات التعلم :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم على الاختبارات التحصيلية وبين أدائهم المتوقع على اختبارات الذكاء ويظهر هذا التباعد فيصورة صعوبات في (القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الحديث والتعبير الشفهي)، وذلك كنتيجة لاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية مثل (الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتفكير)، مع استبعاد ذوى الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية أو حركية)، وكذلك المضطربين انفعالياً، والمتأخرين عقلياً، والمحرومين ثقافياً وبيئياً(الزيات، ٢٠٠٧، ٣٤).

وتُعّرف صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم التلاميذ المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة المسجلين بغرف المصادر في المدارس العادية وفق المعايير وأسس التصنيف المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية .

الإطار النظري:

مهارات التفكير المعرفية:

يحتل موضوع التفكير مكاناً محورياً في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، والأسرة تطالب الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب المتعلمين بالتفكير، فالتفكير يمثل أداة العقل وأسلوبه ؛ الذي يمكننا من إحداث تغيير فعّال في حياتنا والوصول إلى المشكلات التي تواجهنا، وإنارة الدرب في رسم مستقبلنا وخطواتنا في الحياة ،وبدون التفكير نصبح كالجمادات نستقبل ولا نرسل، نتأثر ولا نؤثر(عدس ،١٩٩٦، ١٦٦).

ولذلك برز مفهوم التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية وبات يقال إنه موضوع الساعة ،نظراً لأن الطفل يتعلم التفكير قبل التحاقه بالمدرسة بزمن طويل، وتبقى وظيفة المدرسة الابتدائية تهيئة الظروف المواتية لنمو مهارات التفكير والتي تؤثر بفاعلية في بناء شخصية الفرد ،ويستدل عليها من خلال قدرته على التجريد والتعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير الناقد وحل المشكلات (جمل، ٢٠٠١، ٩٥).

وظهر الاهتمام بمهارات التفكير المعرفية في عدة نظريات منها النظرية الاجتماعية المعرفية والتي أولت الاهتمام بالعمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم في السياقات الاجتماعية المختلفة، وقد أضاف الاهتمام بالتوجيه

المعرفي إلى الاهتمام الذي كان قد بدأ به باندورا Bandura أذ كان اهتمامه في التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة Observational learning ثم نتيجة تقدم الاتجاه المعرفي في تفسيره للعمليات الذهنية، وأهمية النشاط الذهني الذي يعمله المتعلم في مواقف الملاحظة، مما جعل باندورا يهتم بهذا الجانب وأضافة إلى نظريته التي أصبحت تسمى بالنظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive theory ، لذلك يمكن القول إن التعلم المعرفي الاجتماعي يخضع لعمليات إبدالية، ومعرفية، وتنظيمية للذات، ويمكن تفسير الكثير من التغيرات المترتبة عن تنظيم الذات إلى إعادة تنظيم الخبرة التعليمية، ومراقبتها، والتخطيط لها، من أجل تحقيق الهدف الذي يشكل بمثابة الدافعية التي تدفع المتعلم للقيام بأداء تنظيمي من أجل الوصول إلى حالة توازن معرفية Cognitive equilibrium، (قطامي، ٢٠٠٦، ٣٠٩).

وتعّرف مهارات التفكير المعرفية بأنها عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات (سعادة ،٢٠٠٣، ٤٥).

كما تعرف المهارات المعرفية بأنها استخدام المتعلم لأنماط سلوكية عند معالجته للمعلومات بمدى واسع من المهمات الادراكية والعقلية بفعالية لتسهيل اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واستعادتها في المواقف المختلفة وتتحدد هذه الأنماط السلوكية في الآتي: التكرار- التكامل- المراقبة – الكفاح بنجاح- التخطيط لانجاز العمل- إنجاز العمل- استغلال الوقت بكفاءة- الأسلوب العميق- الحاجة للتقييم (صالح، ٢٠٠٦).

وقام مارزانو بتحديد مهارات التفكير نتيجة لقيامة بتحليلات متنوعة لعمليات التفكير لذا يعد الأكثر قبولاً واستخداماً في المجال التربوي، وهي مقاربه لتصنيفات مهارات التفكير التي تبنتها الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم وتضم القائمة (٢١) مهارة جمعت في (٨) مهارات رئيسة كما يلي :

أولاً : مهارات التفكير المعرفي أو مهارات التفكير الأساسية :

- **مهارات التركيز** Focusing Skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على فهم المشكلة أو المهمة المحددة، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات هما :

١- تحديد المشكلات : Defining problem

٢- صياغة الأهداف : Setting goals.

- **مهارات جمع المعلومات** Informing gather skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الوصول إلى المحتوى المعرفي في المهمة موضع التفكير، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات :

٣- الملاحظة Observing

٤- صياغة الأسئلة : Formulating question

- **مهارات التذكر :** Remembering skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واستدعائها منها، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات هما :

٥- التشفير : Encoding

٦- الاسترجاع : Recalling

- **مهارات التنظيم :** Organizing skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على ترتيب المعلومات داخل الذاكرة ، وتضم هذه الفئة أربعة مهارات هي :

٧- المقارنة : Comparing

٨- التصنيف : Classifying

٩- الترتيب : Ordering

١٠- التمثيل : Representing

- **مهارات التحليل** Analyzing skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على فحص عناصر المعلومات والعلاقات بين تلك المعلومات ، وتضم هذه الفئة أربعة مهارات هي :

١١- تحديد الخصائص والمكونات : attributes and ComponentsDefining

١٢- تحديد العلاقات والأنماط : Defining relationships and patterns

١٣- تحديد الأفكار الرئيسة : Defining main ideas

١٤- تحديد الأخطاء : Defining errors

- **مهارات الإنتاجية / التوليدية :** Generating skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الربط بين المعلومات السابقة لديه والمعلومات الجديدة ، وتضم هذه الفئة ثلاث مهارات :

١٥- الاستنتاج : Inferring

١٦- التنبؤ : Predicting

١٧- الإسهاب : Elaborating

- **مهارات التكامل :** Integrating skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الربط بين الأجزاء أو عناصر المعلومات معاً من أجل تكوين المبدأ العام، وتضم هذه الفئة نوعين من المهارات :

١٨- التلخيص : Summering

١٩- إعادة البناء : Restructuring

- **مهارات التقويم :** Informing gather skills

وهي التي تجعل الفرد قادراً على الحكم على مدى جودة ومنطقية تفكيره، ، وتضم هذه الفئة مهارتين هما :

٢٠- وضع محكات : Establishing

٢١- التحقق : Verifying

ثانياً : مهارات التفكير الفوق معرفية وتشمل :

أولاً : التخطيط ومهاراته هي :

١- تحديد الهدف أو الشعور بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.

٢- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.

٣- ترتيب تسلسل الخطوات.

٤- تحديد الخطوات المحتملة.

٥- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.

٦- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.

ثانياً : المراقبة والتحكم ومهاراته هي :

١- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

٢- الحفاظ على تسلسل الخطوات.

٣- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

٤- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.

٥- اختيار العملية الملائمة تتبع في السياق.

٦- اكتشاف العقبات والأخطاء.

٧- معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

ثالثاً : التقييم ومهاراته هي :

١- تقييم مدى دقة تحقيق الهدف.

٢- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

٣- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

٤- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

٥- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها (جروان، ٢٠٠٧، ٤٦- ٤٩).

وسوف يقتصر الباحثان على مهارات التفكير المعرفية في هذه الدراسة

بينما قسم شواهين (٢٠٠٢، ١٢) مهارات التفكير إلى :

١- مهارات التفكير المعرفية الأساسية وتشمل : المعرفة، الملاحظة، المقارنة، التصنيف والترتيب، وتنظيم المعلومات والتطبيق والتفسير.

٢- مهارات التفكير العليا وتشمل : التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، اتخاذ القرار.

بينما صنفت (ميخائيل، ٢٠١٠) المهارات المعرفية إلى مجموعات من المهارات منها: مهارة التصنيف، ومهارة التعرف على الأشكال الهندسية، ومهارة العدد، ومهارة التعرف على الحيوانات، ومهارة استخدام الاشياء.

ويرى عبد الحميد (١٩٩٧) أن التفكير يحدث في الصفوف الدراسية ويتعدى مجرد الاسترجاع حيث تطرح أسئلة كثيرة متنوعة من نوع لماذا وكيف؟ وإتاحة الفرصة للتلاميذ ليفكروا فإذا كانوا معتادين على التخمين وإصدار أحكام متسرعة عن الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأشياء فإنه لابد أن يتاح لهم فرصة أخرى ليعملوا نفس الشيء بعد التفكير، وهذا ما يسمى تدريس التفكير، حيث ينمي بعض التلاميذ تفكيرهم معتمدين على أنفسهم وعلى سبيل المثال : عند وجود موقف معين يحوي محتوى معين ومشكلة معينة على المعلم أن يبين في وضوح تام لتلاميذه النقاط المحورية للتفكير الجيد ويعلمهم بحيث يعدلون عادات تفكيرهم المألوفة، وهذا جوهر تعليم مهارات التفكير فحين نفكر في تفكيرنا نصبح على وعي بكيفية ما نعمل ونستطيع أن نعدله تعديلاً مقصوداً.

ويسهم التفكير في البحث عن مصادر المعلومات كما نحتاجه في اختيار تلك المعلومات اللازمة واستخدام أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة أو اتخاذ قرارات معينة أو ابتكار حلولاً لها (الحيلة، ٢٠٠١، ٣٩٩).

والتفكير لاينمو تلقائياً ولا تتحسن مهاراته بالنضج والتطور الطبيعي ولا تكتسب من مجرد تراكم المعرفة والمعلومات فقط، ولكن ذلك يتطلب تدريساً وتعليماً منظماً هادفاً وتدريباً مستمراً لكي يصل الفرد أعلى مستويات لمهارات التفكير فينقذ ويبدع ويتخذ القرارات السليمة (شوارتز وبيركنز، ١٦، ٢٠٠٣).

ويعد التعرف على مهارات التفكير المعرفية أحد الأهداف التربوية المهمة، وهذا مما يساعد على توجيه نظر المهتمين على تخطيط وتطوير

المناهج إلى استخدام أسلوب دمج مهارات التفكير مع المحتوى العلمي لأي مقرر دراسي مما يساعد الطلاب على الفهم الأعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية إضافة إلى زيادة الفرص المتاحة والمتنوعة للطلاب لتعلم مهارات التفكير بشكل جيد وفعّال، ومن هنا يكتسب التعرف على مهارات التفكير وتعليمها أهمية متزايدة وحاجة ملحة لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

صعوبات التعلم :

يُعد مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة ولاقت اهتماماً واسع المجال، حيث إن أعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة.

وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها صعوبات خفية فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم سواء نمائية أو أكاديمية يكونون عادة أسوياء بل أحياناً يكونون موهوبون ولا يلاحظ المدرس أو الوالدين أية مظاهر ودلالات غير طبيعية تستدعي تقديم علاج وبدائل تربوية خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لتلاميذهم إلا بوصفهم بالفشل والكسل والسلبية والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية المؤسفة لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب والهروب من المدرسة.

ويزيد من حدة المشكلة أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يشكلون فئة غير متجانسة على الإطلاق ، هذا فضلاً عن غموض المقصود

من الصعوبات الخاصة في التعلم لحداثة مجال البحث فيها، وربطها بالقصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي من ناحية، وبمظاهر الاضطرابات في التعلم والسلوك من جهة أخرى (عيسى، ٢٠١٢).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (FranciseGall 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة (Hammill, 1993).

ويتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التى كان إيقاع التطور فيها مطرداً ومتعاظماً خلال النصف الثاني من هذا القرن، وقد واكب ظهور هذا المجال وإيقاع تطوره التوجهات المتعلقة بحقوق الإنسان والتي حملت لواءها كافة المنظمات الحكومية وغير الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ساندت هذه المنظمات مختلف الجهود والرؤى التي نادى بها الكثيرون من علماء النفس، والتي تمثلت في ذلك الشعار الإنساني البالغ الأهميةً فرص تعليمية متكافئة لكل الأطفال المعاقين.

ويؤكد جونسون (Johnson,1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات ، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (القريطي ، ٢٠٠٥) ، وفي هذا المؤتمر أكد صموئيل كيرك أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب النظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ أصبح هؤلاء الأطفال محط اهتمام الباحثين فى ميدان التربية الخاصة وبالتحديد عملية تشخيصهم والتعرف عليهم وتحديد البرامج العلاجية للحد من هذه الصعوبات ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ما يلي :

- **صعوبات تعلم نمائية** وهي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفة التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي مثل : الإدراك الحسي (البصري والسمعي) والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة.

- **صعوبات تعلم أكاديمية** وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل : القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية وصعوبة الهجاء (محمد ، ٤٨ ، ٢٠٠٥- ٤٩).

ويمكن أن يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من ضعف في امتلاك مهارات التفكير الأساسية المتمثلة في : التصنيف، والترتيب، والاستنتاج وصياغة الأفكار، وغيرها، والتي تظهر من خلال القصور في قدرتهم على إدراك معنى الكلمة والجملة ومعنى الفقرة والعلاقات اللغوية وتنظيم المادة المقروءة.... إلخ الأمر الذي يؤدي إلى معاناة هؤلاء الأطفال.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون واحدة أو أكثر من الصعوبات : كصعوبة في التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والكثافة وضعف قدرتهم على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة وتتبع الأحداث في النص وضعف قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة في النص (عبد الوهاب ،٢٠٠٣، ١١٧). فضلاً عن القصور في فهم المادة المقروءة أو إدراك ما اشتملت عليه من علاقات بين المعاني والأفكار (ملحم ،٢٠٠٢ ،٢٨٢)، إضافة إلى قراءة الكلمات بترتيب خاطئ وقلة قدرتهم على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، وضعف قدرتهم على إعادة القصة التي يتم قراءتها بالترتيب أو التتابع وصعوبة استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيسي للقصة (الزيات ،١٩٩٨، ٤٤١)، وصعوبة في ملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستنتاج وحل المشكلات(كيرك وكالفنت ،١٨٧، ١٩٩٨) والنقص في إدراك معاني المفردات أو الكلمات والفهم الخاطئ لمعنى الجملة والفهم الغير كافي للفقرات أو الوحدات الطويلة (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٣، ٥٣٤).

كما أكدت بعض الدراسات الأخرى على عدة مهارات مهمة تتأسس على عمليات التفكير وتؤدي إلى إتمام عملية التعلم بنجاح مثل مهارات القراءة والهجاء والكتابة، وتعد بمثابة المهارات الرئيسة لأي عملية تعلم، ثم مهارات اتقان عملية التعلم، وتتمثل في مهارات تحليل وتركيب وتنظيم المعلومات والبيانات وترتيبها وتصنيفها والمقارنة بينها في ضوء معايير معينة ومعالجتها والاحتفاظ بها كحقائق وتوظيفها في حل المشكلات، ثم مهارات التخطيط للتعلم وتتمثل في مهارات تحديد الأهداف بدقة، والتخطيط لها وتقويمها، وإصدار القرارات في ضوئها ثم مهارات مساعدة لعملية التعلم مثل : مهارات إدارة الوقت وتوزيع الجهد ومهارات اختيار المناسب لعملية التعلم من وسائل ومصادر، ويشير بروكيفلد Brookfield إلى أربعة أنواع للمهارات، الأولى مهارة الاحتفاظ بالحقائق والمعلومات واسترجاعها، والثانية مهارة تدوين الملاحظات وصيانة الأهداف، والثالثة مهارة القراءة والاستماع، أما الرابعة فمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومن بين المهارات المساهمة في نجاح عملية التعلم، وتكوين مخزون معرفي يمكن الاحتفاظ به، واسترجاعه وقت الحاجة، مهارة الاستذكار المتمثلة في تنظيم وقت الاستذكار وتهيئة المكان الملائم له وتأديته بكيفية سليمة (سليمان، ١٩٨٩، ٣٢).

الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف في مهارات التفكير منها :

١- **مهارة التسلسل :** Serration Skill

وهي عملية ذهنية معرفية أساسية من عمليات التفكير المنطقي، ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف عملية التسلسل عند وضع العناصر أو الأشياء، في موقعها وفق ترتيبها الصحيح بالنسبة إلى بعضها البعض وذلك في ضوء ما يتوافر لكل منها من خاصية معينة.

٢- **مهارة التصنيف :** Classifying Skill

ويعني وضع الأشياء معاً في مجموعة واحدة ،وفقاً لسمة أوخاصة مشتركة تجمعها معاً ،ويعاني الطفل ذو صعوبة التعلم من عدم وعي وإدراك لأوجه التماثل،والاختلاف بين الأشياء.

٣- **مهارة الترتيب :** Ordering Skill

تتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على وضع الأشياء في ترتيب معين وفقاً لحجمها أوملمسها أو طعمها أولونها أو طولها أوصوتها في نطاق تصاعدي من الأصغر إلى الأكبر، أو تنازلي من الأكبر إلى الأصغر،وهذه المهارة تتضمن ترتيب الأشياء بناء على خاصية معينة ثم وضعها بعد ذلك في مجموعة من الأول إلى الأخير، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم قدرتهم على تنظيم مدركاتهم بطريقة ذات معنى ودلالة.

٤- **مهارة المقارنة :** Comparing Skill

تتمثل في قدرة المتعلم على إجراء مقارنة بين عنصرين أو أكثر من المعلومات وذلك لتقرير الأسس التي على ضوئها تحدد أوجه التشابه والاختلاف بين العناصر، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم القدرة على تحديد الهدف من البداية وعدم تحديد أوجه الشبه والاختلاف

بين موضوعات المقارنة وبالتالي لا يستطيعون الخروج باستنتاجات تحقق هدف المقارنة.

٥- مهارة استرجاع الحقائق والمعلومات : Recalling Facts and Information Skill

تكمن هذه المهارة في قدرة المتعلم على تخزين المعرفة التي يتلقاها في ذاكرته لأطول فترة ممكنة واستدعائها حين الحاجة إليها، ومن خلال هذه المهارة يستطيع المتعلم التواصل مع عملية التعلم والاستمرار فيها وتحقيق معدلات تحصيلية وفق ما يقوم بتذكره من معلومات وخبرات ومعارف تم تخزينها ،إذن تقع مسؤلية هذه المهارة على الذاكرة الموجودة لدى المتعلم، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في عملية استرجاع الحقائق والمعلومات التي الاحتفاظ بها في الذاكرة.

٦- مهارة التحليل : Analyzing Skill

تتمثل في قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية التي يقوم بدراستها إلى أجزاء من أجل تحديد المسميات والأصناف، ثم إدراك العلاقات بين هذه الأجزاء والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم القدرة تحليل الجملة إلى ألفاظ والفقرة إلى جمل والموضوع إلى فقرات بهدف التعرف على أساليب أو صيغ أو أسماء أو ضمائر معينة، أو عدم التوصل إلى العلل والأسباب والنتائج والأفكار المتضمنة في المادة المقروءة.

٧- **مهارة التركيب :** Synthesizing Skill

تعتبر مهارة التركيب أحد أهم المهارات العقلية المعرفية لدى المتعلم، وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على القيام بجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الدراسي وإخراجها في شكل جديد يختلف عما كانت عليه من قبل، إذن فهي تظهر في القدرة على إعادة تنظيم العناصر بشكل جديد، ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من عدم قدرتهم على الربط بين عناصر المعرفة والخبرة التعليمية وإظهارها في هيئة جديدة تحتوى عناصر سلوكية تطبيقية مناسبة فهم لا يستطيعون الربط بين عناصر الموقف التعليمي وبالتالي عدم توليد أي نتاج معرفي وفكري متوافق مع معرفته وفكره (بدوي، ٢٠٠٨، ١٥٥- ١٦٢).

ويعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من قصور في مهارات ما بعد المعرفة Metacognitive Skills أي قصور في الرقابة العقلية النشطة، وفى تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الخطط التى تساعد على تعلم أفضل، ويغلب عليهم التصرف باندفاع فى حل المشكلات والمسائل، ولا يستطيعون تطبيق ما يتعلمونه، ويحتاجون لوقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة، ويعطون اهتماماً بسيطاً للتفاصيل ويتمكنون من التفكير الحسي في حين يعانون من ضعف في التفكير المجرد، كما لا يستطيعون اتباع التعليمات أو تذكرها (Flavell , 1980).

ويذكر ميلتون وآخرون .Melton et al (١٩٨٧) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في معرفة إدراك الاتجاهات المكانية (فوق، تحت، يمين، يسار، أمام، خلف) فيكونون غير متأكدين من

الطريق المؤدى إلى المكان الذي يريدون الذهاب اليه، كما أنهم لا يستطيعون جمع مفردات الأشياء التي يرونها في كل متكامل.

ويري الشرقاوى (١٩٨٣) أن هؤلاء الأطفال يظهرون تناقضاً واضحاً بين التحصيل الدراسي المتوقع منهم والتحصيل الدراسي الفعلي لهم، لذا فإنهم يوصفون بأنهم منخفضى التحصيل.

وبصفة عامة ينصب ميدان صعوبات التعلم على فرضية مؤداها أن الأطفال ذوى الصعوبات يجدون صعوبات في تعلمهم الأمر الذي دعمه وأيده كم هائل من الدراسات التى أظهرت فروق جوهرية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم من الطلاب العاديين، وذلك في خصائص تعلمهم المعرفي، ولقد انصب جانب كبير من هذه الأبحاث حول تعريف الخصائص التي تميز بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وتعد تلك الأبحاث بمثابة الركيزة الأساسية للأبحاث الحالية والمستقبلية التي تعنى بتشخيص وتحديد الطلاب ذوى صعوبات التعلم في المدارس العامة.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات (Catts,&et.al., 2002; Miller, 2001) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من بطء في معالجة المعلومات مما يؤدي معه إلى فقد للمعلومات المستدخلة خلال عملية المعالجة مما يترتب عليهل صعوبات الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وبطء في الاستجابات على المهمات اللغوية، كما أظهرت النتائج ضعفاً لغوياً أي ضعفاً في الحصيلة اللغوية والمفاهيمية بسبب التجهيز والمعالجة للمعلومات(بطرس، ٢٠٠٨، ٢٥٧).

الخصائص المعرفية لذوي الإعاقة البصرية:

المعاقون بصرياً هو مصطلح عام يجمع بين المكفوفون وضعاف البصر ويمكن توضيح الفرق فيما يلي:

كفيف البصر طبياً: هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره عن(٦/٦٠) متراً أو(٢٠/٢٠٠) قدم في أقوى العينين بعد التصحيح بالنظارات الطبية، أو يقل المجال البصري عن زاوية مقدارها (٢٠) درجة. أما ضعيف البصر فهو الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره ما بين (٦/٦٠) و(٦/٢٤) متراً، أو (٢٠/٢٠٠) و (٢٠/٧٠) قدماً، بأقوى العينين بعد إجراء التصحيحات الممكنة(الموسى، ٢٠٠٨، ٥٨).

وميز سليمان(٢٠٠٧، ١٤٣) بين المكفوفون كليًا وهم الذين لايرون الضوء والمكفوفين وظيفيًا وهم الذين لديهم بقايا بصرية يمكن الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة ولكنهم لايستطيعوا القراءة والكتابة بالخط العادي، وتظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسة في القراءة والكتابة، وضعاف البصر وهم الذين يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي، سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية أو بدونها.

والعجز الذي يعاني منه كفيف البصر يجعله دون المبصر في مستوى خبراته الحسية التي يحصل عليها من العالم الخارجي عن طريق الحواس، حيث يكون اعتماده على حاسة اللمس والسمع والشم والتذوق، مما يجعل معلوماته غير ممكنه له في البيئة، ورغم ذلك فقد أكد (لونفيلد، ١٩٩٥) على أن الإعاقة البصرية يمكن أن تؤثر على نمو الذكاء لدى الكفيف لارتباطها ببعض جوانب القصور منها:

- معدل الخبرة وتنوعها.
- القدرة على الحركة والتنقل بحرية وفاعلية.
- علاقة الكفيف ببيئته وقدرته في السيطرة عليها والتحكم فيها

كما تواجه الكفيف الكثير من الصعوبات تتعلق بتكوين المفاهيم في مجالات عدة منها:

- عدم وجود خبرات بصرية عن الأشياء وكيفية تداخلاتها
- صعوبة التعلم لعدم القدرة على استكشاف البيئة.
- النقص في الخيال والقصور في الأنشطة المتعلقة بالمفاهيم.
- عدم القدرة على الرؤية للأشياء في صورتها الكلية الكاملة.
- اقتصار معرفة الاشياء على المستوى الحسي الوظيفي.
- قصور الوعي الكافي لصورة الجسم والشكل والمساحة (الطول والعرض) (البلاوي، خضير، ٢٠١٠).

ويبرز هنا دور الأسرة فتوفير الأسرة للعدل بين الكفيف وإخوته ومساعدته في الاعتماد على النفس بقدر الاستطاعة حسب أعمارهم ومساعدة الكفيف على صنع ما يمكن أن يصنعه بيده مما يوفر له قدراً كبيراً من التفاعل مع البيئة والمجتمع وكما يمنحه تقبل المساعدة(قريوتي، ٢٠٠٣) واكتساب مهارات معرفية متنوعة.

الآثار المترتبة علي كف البصر:

يؤثر كف البصر علي الكفاءة الإدراكية للفرد، حيث يصبح إدراكه للأشياء من حوله ناقصاً فيما يتعلق بحاسة البصر، ومن هذه الكفاءات الإدراكية خصائص الأشكال والأحجام والأماكن والألوان والمسافات

والأعماق والحركة والفراغ، لأنه لا يتم إدراك هذه الخصائص إلا عن طريق حاسة البصر والملاحظة المباشرة التي تساعد الفرد علي الإدراك الشامل للموقف. كما أن كف البصريحد من التعرف علي البيئة التي يعيش فيها الفرد، وتضيق هذه المعرفة إلي أبعد الحدود، وكذا فان كف البصر يؤثر علي الإدراك الجمالي للأشياء بدرجات مختلفة بين الأشخاص المعاقين بصرياً تبعا لحدة الإبصار ودرجة الرؤية، كما يقف كف البصر حجر عثرة في منعه من ممارسة كثير من النشاطات والأعمال التي يمارسها التلميذ المبصر، فتؤدي إلي اضطراب حركته وقصور مقدرته علي التنقل ونمو الشعور بالخوف وعدم الأمن والقلق والتردد والحذر(القربطي، ٢٠٠٥).

ويمكن تلخيص هذه الآثار المترتبة علي كف البصر بالنسبة للفرد في ثلاث نقاط أساسية هي:

- **نوع الخبرات ومداها:**

حيث يكتسب الكفيف خبراته بالحواس الباقية غير حاسة البصر كالسمع واللمس إلا أن هذه الحواس وإن كانت تعطيه فكرة عن المسافات والاتجاهات التي تصدر منها الأصوات والمساحات والإشكال إلا أنه قد يتعذر عليه الإحساس بها لاستحالة الاتصال المباشر بها لخطورتها أو لبعدها.

- **المقدرة علي الحركة:**

فالكفيف لا يستطيع الحركة بخفة ومهارة فهو مقيد في حركته فهو يستخدم جميع حواسه

في التعرف علي المكان فهو يميز الروائح التي تصادفه ويتحسس الأرض التي يسير عليها ويميز الأصوات ويقدر المسافات مما يجعله يرسم صورة ذهنية مبسطة للمكان.

والكفيف يخاف من حركته منفرداً وكذلك السفر وخاصة إذا كان لا يمتلك مهارات التوجه والحركة Orientation and Mobility ومهارات الأمان الشخصي والبيئي (صبحي، ٢٠٠٢)

- **السيطرة علي البيئة:**

وفقد الكفيف لحاسة البصر يفقده جانب هام من الحياة أثاره تستدعي انتباهه وتثير فضوله و يدفعه هذا إلي تساؤلات كثيرة حول البيئية المحيطة به، كما أن شعور الكفيف الدائم بأنه مراقب قد يولد لديه قلقاً وتوتراً مستمراً قد يدفعه للانطواء أو السلبية في المشاركة في الأعمال والأنشطة التي تقوم بها الجماعة مثل القيام بالرحلات (عبد المعطي، ٢٠١٣).

الخصائص العقلية– المعرفية لذوي الإعاقة البصرية:

هناك عدد من الخصائص التي ميزت ذوي الاشخاص ذوي الإعاقة البصرية منها:

١- الذكاء:

ذهب علماء النفس إلى أن السنة الخامسة هي الفارق في تكوين الذاكرة البصرية، فالكفيف ولادياً ومن كف بصره قبل سن الخامسة يشتركان في عدم وجود ذاكرة بصرية أما من كف بصره بعد سن الخامسة فلديه ذاكرة بصرية عن الأشياء من حيث الألوان والحجوم(حسين، ٢٠٠٣) مما يوثر في مستوى ونوع الخبرات لديه، فالكفيف ولادياً يمكنه وصف الأشياء بما

تجسده الحواس الأخرى وما ترددده الألسنة فيصف السماء بأنها صافيه والشمس الساطعة بما يشعر به من أشعتها وما يستدل عليه من حركة الرياح وهدوء الجو.

وينقسم الباحثون في تقدير الذكاء لدي المعاق بصرياً إلى قسمين: قسم يقرر أن الذكاء العام لا يقل عن ذكاء المبصر وقد يكون هذا بدافع التعاطف الوجداني واستند هؤلاء لتفوق بعض المشاهير والعباقرة العميان منذ القدم أمثال طه حسين ولويس برايل وبشار بن برد وعالم الرياضيات نيكولاس ساوندرسن، أما القسم الثاني من الباحثين فيقرون بتفوق المبصرين علي المكفوفين في الذكاء بقدر يمكن إهماله، فهو أقل تذكر للأشياء من المبصر، وأنه غير قادر علي الربط بين الأشياء، وكذلك عدم القدرة على الربط بين وترابط الأفكار والموضوعات(عبدالمعطي، ٢٠١٣).وحيث إن الذكاء يمكن تنميته من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد بالتدريب على فنون الحياة فإنه لا يختلف الكفيف عن المبصر في درجة الذكاء، إلا أن الحجر على حياة الكفيف (حركته وتنقلاته وتفاعله مع أفراد المجتمع وحريته في تكوين صداقات والمحدودية الشديدة لبعض المكفوفين في ممارسة حياتهم الطبيعية "الاتكالية أو التدليل الزائد")هو ما يؤثر بالسلب على ذكاء الكفيف، وهذا يدعونا لإتاحة الفرصة للكفيف في ممارسة حياته الطبيعية والتعامل مع أقرانه بحرية مع التوجيه يتمكن من اكتساب خبرات تنمي ذكاؤه وتؤهله للحياة في المجتمع.

٢- التعرف على البيئة:

القدرة على الإبصار تتيح للطفل التعرف على البيئة بما تشتمل عليه من أشياء، وكذلك قد يجهش بالبكاء عن رؤية الغرباء ممن لم يألف وجوههم من قبل مما يعني أن الإبصار مصدر أمان من البيئة، والكفيف يحاول الإلمام بما تلمسه يداه في البيئة لتكوين صورة عقلية وغالبًا ما يحتاج لمعلومات مما يجعله يلقي بسيل من التساؤلات.

٣- القدرة الادراكية وتكوين المفاهيم:

يدرك المعاق بصريًا الألوان وتميزها إذا فقد بصره بعد سن الخامسة أما إذا كان كف البصر ولاديًا أو قبل سن الخامسة فلا يمكنه الاحتفاظ بعض مدركاتهم اللونية التي اكستبوها وكونوها قبل إصابتهم.

ويمر تكوين المفاهيم لدى الطفل بثلاث مستويات هي:

أ- إدراك الشيء في صورته المادية الملموسة بالحواس.

ب- إدراك الشيء في صورته الوظيفية أو على المستوى الوظيفي.

ت- إدراك الشيء في صورته التجريدية النظرية أو على المستوى التجريدي، ويدرك الطفل في هذا المستوى صورة تلخيصية لكل السمات الرئيسة المييزة للموضوع أو الشيء المدرك.

٤- التصور والتخيل:

هناك رأيان الأول: يستطيع الكفيف أن يرى الأشياء ببصيرته ويصفها بدقة، والرأي الثاني أن الصورة البصرية التي يبدعها المكفوفون ليست أكثر من تركيب لفظيو لعب فيه الإقتران بين احساسين أحدهما بصري،

يلجأ الكفيف لإنشاء الصورة البصرية مستعيناً بالاحساس والآخر الذي يتلقاه فعلاً (سليمان، ٢٠٠٧، ٣٣٠).

حاجات المكفوفين:

تتعدد الحاجات التي تميز الكفيف عن غيره من ذوي الإعاقات الأخرى، أهمها الحاجة إلى:

- الإحساس الثقة والأمان من الخوف.
- ممارسة الحوار معه عما يفعله، والقراءة له وتسمية الألعاب والأشياء.
- تنمية المهارات اليدوية من خلال التعامل مع المواد اللمسية.
- اكتساب المعرفة وإدراك العناصر الموجودة بالبيئة.
- تدريب باقي حواسه وكيفية استثمارها بكفاءة عالية.
- اتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة التعليمية ذاتياً لزيادة ثقته بالنفس ودعم الذات.
- الاقتناع بأهمية ما يقدمه لمجتمعه كي يشعر بأنه عضو نافع في المجتمع.
- تهيئة نفسية لمستقبل إعاقته والرضا عن ذاته.
- المعالجات التعليمية التي لايشعر معها بالفشل أو الرسوب.
- تزويده بالخبرات المتنوعة، وبذلك يوقى اعتماده على نفسه واعتماده على الآخرين، مما قد يزيد من درجة الضبط الداخلي(أبو زيد ١٩٩٠، ١٦٥).

وجمعت إليزابث (Elizabeth, M, 2011) المهارات المعرفية لدى المعاقين بصريًا كالآتي:

- استكشاف الأشياء والمخططات (اللعب بالألعاب)
- التقليد الإيمائي
- الوسيلة والغاية
- العلاقات السببية
- بقاء الأشياء
- العلاقات الفراغية
- اللعب واستغلال وقت الفراغ
- التطور المفاهيمي
- مقارنة الكميات
- مفهوم الوقت
- الترتيب أو التسلسل
- مهارة العد
- مبدأ الاحتفاظ
- حل المشكلات
- التصنيف
- تدريب الطفل على التنظيم.

الدراسات السابقة:

تم استقصاء مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، حيث قامت هلين جوتيز (Helen& Judith,1983) بدراسة لتحديد الخصائص المعرفية والوجدانية للطلاب المتفوقين دراسياً الذين يأتون من بيئات ذات مستوى اقتصادي منخفض، واشتملت عينة الدراسة على ١٦٠ طالباً من طلاب التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم ما بين ١٤- ١٦ سنة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ذات المستوى العلمي المرتفع، والمجموعة الثانية ذات المستوى العلمي المنخفض، وقد تم استخدام مقياس المهارات المعرفية، ومجموعة اختبارات نفسية منها تقييم الذات ومقياس الإبداع الانفعالي، وتوضح الدراسة أن الطلاب ذوي التحصيل

الدراسي المرتفع، أكثر استقرار من الناحية الانفعالية والوجدانية، وأكثر إدراكاً لذواتهم وأكثر إبداعاً وقدرة على التفكير الابتكاري من ذوي التحصيل المعرفي المنخفض، كما وجد تفاعل بين الإبداع الانفعالي والقلق الانفعالي في تأثيرهما المشترك على التفكير الإبداعي لدى كل من الذكور والإناث.

أما دراسة مينسكوف وآخرين (Minskoffet,et al,١٩٨٩) والتي استهدفت الكشف عن بعض الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الدراسة التي أجروها على عينة مكونة من "١٤٥" تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم يحصلون على نسبة الذكاء العملي، كما أنهم أكثر قابلية لتشتت الانتباه، وفيما يتعلق بالاختبارات المعرفية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال فإنهم يحصلون أيضاً على درجات منخفضة على اختبارات المعلومات العامة والحساب والمفردات ،كما أنهم يحصلون أيضاً على درجات منخفضة على مهام الانتباه والاستدلال والذاكرة السمعية والقراءة والحساب والتهجي ولديهم وكذلك درجة محدودة من الاستقبال والتعبير اللغوي.

كما عرضت دراسة روجوسكي وآخرين (Rojewski,etal,1995) التركيب المدرك للمهارات المعرفية المتقدمة لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، حيث قدم فريق العمل المهني " ٢٤٥" استجابة غير ثابتة من بين "٤٥٠" استجابة مما يوضح أهمية تطبيق التفسيرات النظرية لتنمية المهارات المعرفية المتقدمة لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، والمهارات العليا في

إعدادهم ،ونجد أن هذه الدراسة تدعم استخدام طرق التدريس المستقيمة والهرمية لنمو المهارات العليا.

وأجرى كل من كيث وشيري (Keith&Chery,2001) دراسة عن الشخصية والمهارات المعرفية والإبداع في مختلف المجالات، حيث استخدم الباحثان مقياس سمات الشخصية ،ومقياس التفكير التباعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤١ طالباً، وأشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين الشخصية والتفكير التباعدي، وقد وجد أن التفكير التباعدي ينبئ بالإبداع مستقلة تماماً عن بعضها البعض ولا توجد بينهما روابط مشتركة ،وهذه الدراسة توضح أن التفكير التباعدي يساهم في تعدد الحلول للمشكلات بشكل إبداعي وأن خصائص شخصية الفرد تنعكس على السلوك الإبداعي والقدرات الإبدعية لدى الطلاب.

وهدفت دراسة فهمي (١٩٩٩) إلى معرفة فعالية استخدام قصص الحيوان في القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الثالث الابتدائي، وأظهرت النتائج فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين.

وحاولت دراسة عبده(٢٠٠٩) معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين.

وأيـضاً دراسـة شـاد (Chad,2010) هـدفت إلى كـشف علاقـة المهـارات المعرفية بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة من الطلاب في ولاية أوهـايو دراسـة ارتباطيـة تنبؤيـة، واسـتخدم في الدراسـة مقيـاس المهـارات المعرفيـة COGAT ،و أظهـرت النتـائج وجـود علاقـة إيجابيـة بـين القـدرات المعرفية والتحصيل و من خلال تحليل معامل الانحدار والتنبؤ وجـود علاقة تنبؤية قوية بين القدرات المعرفية والتحصيل الدراسي .

أما دراسة عقيلي(٢٠١٠) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلـوم علـى التحـصيل ومهـارات مـاوراء المعرفـة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، وأظهرت النتائج الأثـر الايجـابي لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل والاتجاه نحو المادة.

بينما دراسة ميخائيل، وجميل(٢٠١٠) كان هدفها التعرف على فعاليـة الألعاب التربوية الالكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفيـة لـدى الأطفـال المعـاقين عقليًـا، وأسـفرت النتـائج عـن التـأثير الإيجـابي لبرنـامج الألعـاب التربوية على مستويات المهارت المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

أما دراسة هايبر وكيبمـان (Huber&Kipman,2012) والـتي بحثـت علاقـة المهـارات المعرفيـة بالتحـصيل الدراسـي لـدى عينـة مـن الأطفـال زارعـي القوقعة ،وقد أجريت الدراسة على عينة من الأطفال ممن تتراوح أعمـارهم مـا بـين (٧: ١١) سـنة، وقـد اسـتخدم في الدراسـة مقيـاس الـذكاء الثقـافي CFIT ومقياس الفهم والمفردات والترميز، واختبار العمليات الحسابية، وقد أظهـرت نتـائج الدراسـة وجـود علاقـة ايجابيـة قويـة بـين المهـارات المعرفيـة والتحصيل الدراسي.

ودراسة سميث (Smith,2011) والتي بحثت علاقة القدرات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٥٢) طالب وطالبة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببورتلاند ، وقد استخدم الباحث مقياس CTP لقياس القدرة المعرفية الصورة الثانية المعد من قبل مؤسس الوحدة الوطنية بالنرويج ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرات المعرفية والتحصيل الدراسي عند مستوى ٠,٦٨.

بينما هدفت دراسة حطيبة(٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية PASS، وأظهرت النتائج فعالية الحقيبة التعليمية المعدة في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

أمادراسة غالي (٢٠١٣) هدفت للتعرف على فعالية برنامج تدخل مبكر من اقتراح الباحثة باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المعد في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح مايلي :

- أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين المستوى الأكاديمي و الخصائص المعرفية أي التلاميذ الذين لديهم مستوى عالٍ من الإبداع والتفكير يحققون مستويات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكدته

دراسة هلين جوتيز (Helen& Judith,1983) حيث هدفت إلى تحديد الخصائص المعرفية والوجدانية للطلاب المتفوقين دراسياً الذين يأتون من بيئات ذات مستوى اقتصادي منخفض وتوصلت إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، أكثر استقرار من الناحية الانفعالية والوجدانية، وأكثر إدراكاً لذواتهم وأكثر إبداعاً وقدرة على التفكير الابتكاري من ذوي التحصيل المعرفي المنخفض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شاد (Chad,2010) وسميث (Smith,2011) ، .

- التنوع والاختلاف في العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة فعلى سبيل المثال اهتمت دراسةهلين جوتيز (Helen& Judith,1983) بدراسة المهارات المعرفية لدى المتفوقين دراسياً، كما اهتمت دراسة كيث وشيري (keith& Chery,2001)بدراسة المهارات المعرفية والإبداع لدى الطلاب العاديين، ودراسة حطيبة(٢٠١٢) اهتمت بالمهارات المعرفية لدي أطفال الروضة، واهتمت دراسة هايبر وكيبمان (Huber&Kipman, 2012)بالمهارات المعرفية لدى زارعي القوقعية، أما دراسة غالي(٢٠١٣) فتناولت المهارات المعرفية لدى التوحديين، ودراسة ميخائيل وجميل(٢٠١٠) اهتمت بدراسة المهارات المعرفية لدى المعاقين عقلياً، واهتمت بدراسة المهارات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة مينسكوف وأخرون (Minskoff,١٩٨٩، روجوسكي وآخرون (١٩٩٥) .(Rojewski, et al

- اهتمت العديد من هذه الدراسات بدراسة العلاقة بين المهارات المعرفية والتحصيل ويتضح ذلك من دراسة سميث (Smith,2011)ودراسة

شـاد (Chad,2010)وأظهـرت النتـائج وجـود علاقـة إيجابيـة بـين القـدرات المعرفية والتحصيل.

- هناك دراسات اهتمت بمهارات ما وراء المعرفة لدى المكفـوفين مثـل دراسـة عقيلـي(٢٠١٠)، واهتمـت دراسـةعبده(٢٠٠٩) بدراسـة مهـارات الـتفكير الاسـتدلالي لـدى الطـلاب المكفـوفين، أمـا دراسـة فهمـي (١٩٩٩) فاهتمت بالمهارات اللغوية لدة الطـلاب المكفـوفين، فنجـد تنـوع الدراسـات السابقة في اهتمامها بالمهارات المعرفية لدى فئات مختلفـة مـن ذوي الإعاقـة، والمتفوقين، والعاديين.

- ندرة الدراسات التي تناولت مهارات التفكير المعرفية لدي أكثر مـن فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة (في حدود علم الباحثان) وبشكل خـاص المكفوفين وذوي صعوبات الـتعلم وهـذا مـا يميـز الدراسـة الحاليـة في تناولهـا هذا الجانب.

فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة لهـا يمكـن صياغة فروض الدراسة كالتالي :

١. مدى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميـذ المكفـوفين وذوي صـعوبات الـتعلم بالمرحلـة الابتدائيـة كمـا يقيسـها مقيـاس مهـارات الـتفكير المعرفية المعد لذلك.

٢. لا توجـد فـروق دالـة احـصائياً بـين متوسـط درجـات التلاميـذ المكفـوفين وذوي صـعوبات الـتعلم علـى مقيـاس مهـارات الـتفكير المعرفيـة ترجع للصف الدراسي (من الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة (مكفوفين- ذوي صعوبات التعلم).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية إجراءات المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها للتحقق من صحة الفروض.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً منهم (٤٩) تلميذاً ذوي إعاقة بصرية الملتحقين بمعاهد وبرامج العوق البصري **(مجمع الملك سعود- معهد النور للمكفوفين مدرسة هشام بن حكيم الابتدائية)** و(٧١) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدرسة المثنى بن حارثة ومجمع الملك سعود الابتدائي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ الموضحة في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح عينة الدراسة

العينة	الصف الدراسي				العدد
	من الأول إلى الثالث		من الرابع إلى السادس		
	متوسط العمر	العدد	متوسط العمر	العدد	
المكفوفين	٦,٥- ٩	٢٠	٩,٥- ١٢	٢٩	٤٩
ذوي صعوبات التعلم	٦,٥- ٩	٣١	٩,٥- ١٢	٤٠	٧١
المجموع	٦,٥- ٩	٥١	٩,٥- ١٢	٦٩	١٢٠

أداة الدراسة :

مقياس مهارات التفكير المعرفية (من إعداد الباحثين)

ويهدف المقياس إلى التعرف على مستوىمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم.

خطوات إعداد المقياس :

لإعداد مقياس مهارات التفكير المعرفية لدى تلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلموتحديد أبعاده وفقراته قام الباحثان بالخطوات التالية :

- الرجوع للأدبيات والدراسات الخاصة بمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بوجه خاص.

- إجراء المقابلات مع بعض التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم (١٠) طلاب من التلاميذ في معهد النور للمكفوفين و (١٠) من التلاميذ في مدرسة مجمع مدارس جامعة الملك سعود وشملت المقابلة طرح بعض العبارات التي تستكشف إمكانية تمتع التلاميذ بهذه المهارات (التركيز– جمع المعلومات- مهارة التذكر- مهارة تنظيم المعلومات- مهارة التحليل- مهارة الانتاجية- مهارة التكامل والدمج- مهارة التقويم) نحو بعض العبارات الواردة في المقياس مثل :

- **أستطيع تحديد الهدف من النشاط أو العمل الذي أؤدية**
- **يمكنني أن أبحث عن إجابة سؤال يشغلني**
- **استطيع تذكر الاماكن التي زرتها**

كـذلك مناقـشتهم في فهمهـم بالمقـصود بـبعض مـسميات المهارتمثـل التذكر٠ التصنيف٠ التحليل والهدف من ذلك هـو استكـشاف معـاني تلـك المهارات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم.

وكان زمن المقابلة لايتجاوز (١٠) دقائق وتم التسجيل كتابةً.

ومما سبق تم إعـداد استبانة مهـارات الـتفكير المعرفية لتلاميـذ المرحلـة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم والمكفوفين وتـضمنت ثمانيـة أبعـاد كـل بعـد بها اشـتمل علـى ٨ عبـارات، وقـد تم بنـاء المقيـاس تبعـا للميـزان الليكـارتي الخماسي (موافق بشدة- موافـق- محايـد- غـير موافـق- غـير موافـق بشدة).

وصف المقياس:

شمـل مقيـاس المهـارات الـتفكير المعرفيـة لتلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة ذوي صـعوبات الـتعلم والمكفـوفين في صـورته النهائيـة ثمانيـة أبعـاد بعـد التعـديل تبعـاً لآراء المحكمـين، وحـذف العبـارات الـتي لم تحـصد ٧٠٪ مـن درجـات الاتفـاق بـين المحكمـين، وتم تحديـد المقـصود بكـل بعـد وبلـغ عـدد العبارات مجتمعة (٨٠) عبارة كما هو موضح بالجدول(٢)

جدول (٢)

توزيع العبارات في أبعاد مقياس مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم

المهارة	أرقام المؤشرات الدالة عليه		عدد العبارات
	الموجبة	السالبة	
التركيز	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧	٨- ٩- ١٠	١٠
الجمع	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	-	١٠
التذكر	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ١٠	٨- ٩	١٠
التنظيم	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	-	١٠
التحليل	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ١٠	٨- ٩	١٠
الانتاجية	١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ١٠	٩	١٠
التكامل والدمج	١- ٢- ٣- ٥- ٦- ٨- ١٠	٤- ٧- ٩	١٠
التقويم	١- ٤- ٦- ٧- ٩	٢- ٣- ٥- ٨- ١٠	١٠
المجموع	٦٤	١٦	٨٠

طريقة تصحيح المقياس:

يعتمد تصحيح المقياس الحالي على وضع الطالب علامة (/) تحت الخيار المناسب يعطى تبعا لخياره درجة هي: (موافق ويعطى ٣ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ١ درجة) ويتم عكس ذلك في العبارات السالبة (موافق ويعطى ١ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ٣ درجة)، وفي النهاية تجمع الدرجة ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية للمقياس بين (٨٠: ٢٤٠) درجة ويعتبر الفرد بتمتع بالمهارات المعرفية إذا حصل على ٨٠٪ (١٩٢ درجة) من الدرجة الكلية للمقياس (وهي النسبة الأكثر انتشاراً في الدراسات السابقة).

الخصائص السيكومترية:

- **صدق المقياس:**

صدق المحكمين:

قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذه قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود مع تحديد المقصود بكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة، وذلك للتأكد من أهمية ومناسبة العبارات لأبعاد المقياس، ومدى ارتباط العبارات بالأبعاد ومن خلال آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وتعديل البعض، كما يتضح من جدول رقم (٢) الأبعاد وأرقام العبارات الدالة عليها.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية (٣٢)تلميذ بالمرحلة الابتدائية ، وقد كانت معاملات الارتباط إيجابية أعطت الاستبانة دلالة على الصدق، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (٠,٤٦- ٠,٨١) وجميعها دالة، وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس بأبعاده الثمانية والمؤشرات التي تضمنتها، ويمكن الاعتماد عليه في البحث. كما تم حذف العبارات التي كان معاملات ارتباطها غير دالة.

ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على عينة استطلاعية وذلك بطريقة ألفا- كرنباخ، حيث تم استخدام طريقة

ألفا- كرنباخ لحساب ثبات كل بعد من الأبعاد التي تحتوي عليها الاستبانة وكذلك معامل ثبات الدرجة الكلية، ويوضح الجدول(٣) الآتي معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

جدول(٣)

معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

م	البعد	معامل الثباتبطريقة ألفا- كرنباخ	م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ
١	التركيز	٠.٦٣	٥	التحليل	٠.٦٩
٢	جمع المعلومات	٠.٧٣	٦	الانتاجية	٠.٧٣
٣	التذكر	٠.٧٢	٧	التكامل والدمج	٠.٧٠
٤	تنظيم المعلومات	٠.٧٦	٨	التقويم	٠.٦٢
-	كلي				٠.٧٨

يلاحظ من الجدول (٣) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (٠.٦٢- ٠.٧٨) وهذه النسبة من الثبات، تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الأساليب الاحصائية:

تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية في المعالجات الاحصائية للنتائج وتطبيق المقياس على العينة وتمثلت هذه الأساليب في :

- المتوسط، والانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا- كرنباخ لحساب الثبات، اختبار t-test لحساب دلالة الفروق للعينات المستقلة، (تمت جميع المعاملات الاحصائة على برنامج SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول:

مدى توافر مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية كما يقيسها مقياس مهارات التفكير المعرفية المعد لذلك.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة وكانت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول(٤)

امتلاك التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لمهارات التفكير المعرفية

توافرمهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ	المكفوفين		ذوى صعوبات التعلم		المجموع
	يتوافر	لايتوافر	يتوافر	لايتوافر	
الصف (من الأول- الثالث)	١٥	٥	٨	٤٢	٧٠
المتوسط	١٩٨,٠٥		١٧١٠٧٦		
الانحراف المعياري	١٢,٨٦		٢٥		
الصف (من الرابع- السادس)	٢٧	٢	٧	١٤	٥٠
المتوسط	٢٠٤,٥٥		١٨٥,٥٢		
الانحراف المعيارى	١٣,٦٦		٩,٨٥		
المجموع	٤٩		٧١		١٢٠

يلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

- عند نسبة توافر (٨٠٪) من درجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير المعرفية أي (١٩٢ درجة من ٢٤٠ درجة كلية للمقياس) يمكن التوصل إلى:

- ارتفاع متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية عن متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس.

- زيادة نسبة توافر التلاميذ المكفوفين لمهارات التفكير المعرفية (٤٢ من ٤٩) عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم (١٥ من ٧٠).

- ارتفاع نسبة توافر مهارات التفكير المعرفية في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس في درجات عينة الدراسة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع للصف الدراسي (من الأولإلى الثالث- من الرابع إلى السادس).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٥) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق متوسط درجات التلاميذ على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف

م	البعد	الصف	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التركيز	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٧١	٣.٣٧	١١٨	٤.٤٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.٢٤	٢.٦			
٢	الجمع	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٧١	٤.٨٩	١١٨	٣.٥٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.٤	٢.٦٣			
٣	التذكر	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٩	٤.٥٤	١١٨	٢.٨٩١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.٩٢	٢.٢٩			
٤	التنظيم	من (١- ٣)	٥٠	٢٣.٠٧	٥.٠٩	١١٨	٣.٩٧٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٦.١٦	٢.٤٠			
٥	التحليل	من (١- ٣)	٥٠	٢٣.١٦	٣.٩٩	١١٨	٢.٥٠٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٥.١	٣.٠٤			
٦	الانتاجية	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٤٥	٤.٣٩	١١٨	٢.٣٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.١٤	٢.٨٧٨			
٧	التكامل والدمج	من (١- ٣)	٥٠	٢٢.٦١	٣.٦٢	١١٨	٢.٢٥١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٤.٠٤	٣.١١			
٨	التقويم	من (١- ٣)	٥٠	٢١.٤٥	٢.٩٤	١١٨	٣.٥٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥
		من (٤- ٦)	٧٠	٢٣.٥٦	٣.٥٢			
	كلي	من (١- ٣)	٥٠	١٧٩.٣٤	٢٥.١٣	١١٨	٤.٣٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		من (٤- ٦)	٧٠	١٩٦.٥٦	١٥.٣٦			

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي (من

الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس) لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس.

الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذالمكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لنوع الإعاقة (مكفوفين- ذوي صعوبات التعلم).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٦) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الإعاقة

م	البعد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التركيز	مكفوفين	٤٩	٢٥.٦٩	٢.٤٢	١١٨	٦.٠٣١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٤٤	٣.١٩			
٢	الجمع	مكفوفين	٤٩	٢٥.٣٤	٢.٦	١١٨	٣.٣٣٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٧٨	٤.٩١			
٣	التذكر	مكفوفين	٤٩	٢٣.٨٥	٢.٤٢	١١٨	٢.٦٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٩٧	٤.٤٩			
٤	التنظيم	مكفوفين	٤٩	٢٦.١٠	٢.٦٧	١١٨	٣.٧٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٣.١٥	٥.٠			

م	البعد	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٥	التحليل	مكفوفين	٤٩	٢٦.٤٦	٢.٤٦	١١٨	٦.٧٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٢.٤٩	٣.٥٦			
٦	الانتاجية	مكفوفين	٤٩	٢٣.٣٤	٢.٩١	١١٨	٢.٨٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٣٣	٤.٣١			
٧	التكامل والدمج	مكفوفين	٤٩	٢٥.٥٣	٣.٣٤	١١٨	٧.٢٨٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢١.٦١	٢.٥٥			
٨	التقويم	مكفوفين	٤٩	٢٥.٥٥	٢.٦٩	١١٨	١٤.٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	٢٠.١١	١.٣٦			
	كلي	مكفوفين	٤٩	٢٠١.٨٩	١٣.٥٨	١١٨	٧.٢٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
		ذوي صعوبات التعلم	٧١	١٧٥.٩٠	٢٢.٤٦			

ويتضح من الجدول السابق (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف نوع الإعاقة (مكفوفين وذوي صعوبات التعلم) لصالح التلاميذ المكفوفين.

مناقشة النتائج :

يتبين من عرض نتائج الدراسة ما يلي :

- ارتفاع متوسط درجات التلاميذ المكفوفين على مقياس مهارات التفكير المعرفية عن متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل الصفوف الدراسية.

- زيادة نسبة امتلاك التلاميذ المكفوفين لمهارات التفكير المعرفية (٤٢ من ٤٩) عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (١٥ من ٧٠).

- ارتفاع نسبة امتلاك مهارات التفكير المعرفية في الصفوف من الرابع إلى السادس في درجات عينة الدراسة (التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) عن نسبة امتلاك أفراد العينة لمهارات التفكير المعرفية في الصفوف من الأول وحتى الثالث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف الصف الدراسي (من الأول إلى الثالث- من الرابع إلى السادس) لصالح الصفوف من الرابع إلى السادس، حيث إنه من الطبيعي أن يتميز الطلاب في الصف الرابع إلى السادس في مهارات التفكير المعرفية حيث يتعلم الإنسان كل لحظة من لحظات حياته، وذلك بما يواجه من مواقف ويعاني من مشكلات ويكتسب من خبرات، وهذا ما يكتسبه الإنسان مع تقدم عمره الزمني والذي بالطبع يزيد من عمره العقلي ويسهم في النجاح الأكاديمي، وهذا ما أكد عليه وولف (Wolfe,2000) بأن التفكير ضروري في النجاح الدراسي والحياتي وتحقيق الذات في مجال العمل،

حيث يساعد التفكير السليم الطفل على النجاح والشعور بالسعادة والتفوق، كما يمكنه من إقامة علاقات جديدة في محيط المدرسة مع أقرانه ومعلميه وكذلك مع ذويه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير المعرفية ترجع لاختلاف نوع الإعاقة (مكفوفين وذوي صعوبات التعلم) لصالح التلاميذ المكفوفين، وهذا قد يرجع لتمتع التلاميذ المكفوفين بالخصائص المعرفية الطبيعية التي يتمتع بها التلاميذ العاديين عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يتمتع التلاميذ المكفوفين ببعض الخصائص التي تمكنهم من الممارسات التي تدعم الملاحظة وجمع المعلومات فهم يعانون من اللفظية الذائدة وكثرة السؤال وحب الاستطلاع وتتبع الخبر والصبر والجلد في سبيل الحصول على المعرفة، وكل ذلك ينشط حياة الكفيف العقلية وينمي لديه مهارات معرفية قد لا تتوافر للكثيرين من ذوي صعوبات التعلم الذين غالباً ما يكونون منغلقين على أنفسهم وقلة في الكلام ويعانون من بعض التشوهات الصوتية، مما قد يسبب لهم الكثير من الحرج في التعامل مع الناس ومخاطبتهم، وهذا قد يحرمهم من الكثير من المهارات المعرفية التي تحتاج للتدريب والممارسة.فعلى الرغم من أن الكفيف يتمتع بمستوى فهم وتفريق بين المتشابهات (على مقياس استانفورد- بينيه) ومحصلة المعلومات العامة أقل من أقرانهم العاديين، إلا أنهم لا يختلفوا عن أقرانهم العاديين في القدرة على التفكير(سليمان، ٢٠٠٧).

- الكفيف لم يعد عالة على أسرته ومجتمعه كما كان ذي قبل، ولقد أثبت الواقع أن في وسع الكفيف (إذا حسنت الظروف المحيطة به) أن يحيا حياة هانئة، فيمكن للكفيف أن يقوم بأعمال كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال وليس الحصر: صناعة الغزل والنسج والحياكة والسجاد وصناعة الحُصر وتغليف الكتب والتدليك(الطب الفزيائي وشباك الصيد والأحذية والخيزران...، وفي ظل التّقنية الحديثة أثبتت التجارب أن الكفيف يستطيع أن يماشي عصره باستعمال الحاسوب والإنترنت(قرقويتي، ٢٠٠٣).

- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من ضعف في القدرة على ترجمة الصور والأشكال إلى معلومات لفظية، وعدم القدرة على تشفير وتخزين واسترجاع المعلومات اللفظية، وعدم قدرتهم على تنظيم وتفسير وترجمة المعطيات الحسية بالإضافة إلى عدم القدرة على الأداء العقلي الذي يتميز بسرعة ودقة إدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة وما بين الأشكال من تشابه واختلاف سواء أكانت هذه الأشكال بصرية أو رسومات أو مجسمات. إلا أن هذا قد لاينطبق على الكفيف وقدرته على التذكر والتصنيف والتنظيم للمعرفة وذلك لاكتسابه القدرة على تدريب نفسه واعتماده بشكل كبير على الذاكرة(محمد، ١٩٩٨، ٣٤).

- قد يرجع القصور في مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى وجود أنماط سلوكية واعتقادات ساهمت في إعاقة اكتساب التلاميذ لهذه المهارات منها على سبيل المثال: اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد، وحب المعلم للطالب الذكي على الطالب

المبتكـر، ونـدرة اسـتخدام الوسـائل التكنولوجيـة في عمليـة التـدريس، وتمسك بعض المعلمين بوجهات نظرهم، وعدم تقبل الأفكار أو الأسئلة التي تخرج عن الدرس...(مازن، ٢٠٠٥)، وهذا لا يعني عدم وجود تلك الأنماط لدى معلمي التلاميذ المكفوفين، ولكن اعتماد الكفيف على اللغة المسموعة قد يتفق مع ميل بعض المعلمين لتهميش دور الطالب وجعله مستقبل معظم الوقت، بالرغم من اتصاف المكفوفين بالاكثار من إثارة التساؤلات وقد يكون ذلك عامل هام في التدريب على المهارات المعرفية.

* * *

التوصيات ومقترحات الدراسة:

ونخلص من هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات ينبغي النظر إليها والتأكيد عليهاوهي:

- الاهتمام الكامل بكل ما يقدم للتلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وخاصة في مراحلهم العمرية الأولي والتي هي المحور الرئيس في عملية بناء العقل البشري وإرساء مهارات تفكير معرفية قد تشكل حياتهم مستقبلاً وتكون دليلاً لهم في فهم الظواهر الطبيعية والإنسانية واللغوية في حياته العامة والخاصة، فما يقدم للطلاب في المناهج الدراسية، قد يهتم بتلك المهارات ولكن ليس بالشكل الكاف، الذي ينبغي أن يضعه المعلم موضع التنفيذ، ويكون مخطط له ومدروس، ولا يتم بشكل عشوائي متروك للظروف والمواقف الدراسية اليومية.

- توجيه نظرالقائمين على المناهج وتطويرها لأهمية مهارتالتفكير المعرفية والتخطيط لدمجها في المنهج المدرسي والتدريب عليها بشكل مقصود ومخطط له بعناية.

- تحسين القدرة الذاتية لدى الأشخاص ذوي الاحيتاجات الخاصة، وتعزيز الثقة بالنفس من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة الصفية واللاصفية لاكتساب مهارات المعرفية التفكير التي تزيد من التحصيل وتساعده مستقبلاً على العيش معتمدًا على نفسه.

- تعزيز دور المدرسة بالدور الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات اللاجتماعية التي تساعد المدرسة في دورها التربوي التعليمي مثل النوادي الاجتماعية والرياضية والتأهيلية والدينية في المجتمع، مما يساعد كثيراً في تنمية مهارات التفكير المعرفية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- تحصين ذوي الاحتياجات الخاصة (المكفوفين وذوي صعوبات التعلم) بالتجارب والخبرات البسيطة يمكنهم من اكتساب مهارات التفكير المعرفية ويزودهم بوسائل جيدة لحل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم الحالية والمستقبلية.

- تدريب المعلمين على مهارات التفكير المعرفية يسهم في تطوير قدراتهم المعرفية والإبداعية مما يساعدهم في إكساب هذه المهارات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- إعداد دليل للوالدين يمكنهم من التدريب على مهارات التفكير المعرفية وييسر لهم اكتسابها وإكسابها لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة(المكفوفين وذوي صعوبات التعلم).

- دراسة الخصائص المعرفية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مراحل تعليمية مختلفة (متوسط ، ثانوي ، جامعية).

- إجراء دراسات تجريبية لتنمية مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم لتطوير أداؤهم العقلي والمعرفي وفي مراحل تعليمية مختلفة.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث عن أسباب انخفاض مستوى بعض مهارات التفكير المعرفية لدى التلاميذ المكفوفين وذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

* * *

المراجع:

- أبوحطب، فؤاد.(١٩٨٣).**القدرات العقلية**، ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو زيد، سميرة. (١٩٩٠). برنامج مقترح لتنمية حواس الطفل المعوق في مرحلة ما قبل المدرسة، نحو طفولة غير معوقة، عام الطفل المصري المعوق، **المؤتمر الخامس، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة من المعوقين-** مصر، ١٦٥- ١٨٦.
- إليزبث مرجان.(٢٠١١). **برنامج فييزا** VIISA **للتدخل المبكر للأطفال ذوي الإعتلال البصري.** ترجمة سهى عبدالرحيم طبّال، الأردن، عمان، دار الفكر.
- البلاوي، إيهاب و خضير، محمد. (٢٠١٠). **المعاقون بصرياً**. الرياض: دار الزهراء.
- بخش، أميرة طه.(٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريب لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم**، www.pdffactory.com.
- بدوي، منى حسن السيد السيد. (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضرورة تربوية في عصر المعلوماتية، **المؤتمر الدولي السادس " تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة "رصد الواقع واستشراق المستقبل** في الفترة من ١٦- ١٧، القاهرة.
- بطرس، بطرس حافظ.(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** الرياض : دار الزهراء
- جاي بوند ومايلزننكر وباربارا.(١٩٨٣). **الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه.**تعريب محمد منير مرسي وإسماعيل أبوالعزايم، القاهرة : عالم الكتب.

- جابر، أسامة حسن وعبدالفتاح ،محمد السيد.(٢٠١٣).علاقة المهارات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة نجران دراسة تنبؤية.**المجلة العلمية كلية تربية أسيوط**، ٢٩ (٤)، ٣٨٠- ٤٤٧.
- جروان، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٠٢). **تعليم التفكير**. الاردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- جراون، فتحي. (٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**.ط٣، عمان : دار الفكر.
- جمل، محمد جهاد. (٢٠٠١). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**. ط١ ، العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- حسين، عبدالرحمن إبراهيم.(٢٠٠٣). **تربية المكفوفين وتعليمهم**، القاهرة، عالم الكتب.
- حطيبة، فاطمة فهمي.(٢٠١٢). فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية PASS.**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية ,ع٢٧، ج٣، ٢٤٨- ٢٩٣.
- الحيلة، محمد.(٢٠٠١). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- الخطيب، جمال والحديدي ،منى ،الحديدي.(١٩٩٨).**التدخل المبكر(مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة)**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي.(٢٠٠٦).**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** ط٢، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفي.(١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. ط١، المنصورة : دار النشر للجامعات
- الزيات، فتحي مصطفى.(٢٠٠٧).**صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)**. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان : دار الشروق للتوزيع.
- سلمان، السيد عبد الحميد.(١٩٩٦). تنمية عملية الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.**رسالة دكتوراه** ،غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد.(٢٠٠١). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التفرد والتشخيص**. الجزء الثاني، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد.(٢٠٠٧). **المعوقون بصريا**، الرياض، دار الزهراء.
- سليمان، سناء.(١٩٨٩). دراسة تنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية.**مجلة علم النفس**، العدد الحادي عشر، السنة الثالثة، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- السنيدي، محمد بن شجاع.(١٩٩٩). **الجوانب المعرفية لبعض المهارات الأساسية للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة**، اللقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، وقفة تقويمية ورؤى مستقبلية، ١- ٣ /٨/ ١٩٩٩- ١٤٢٠هـ ، ص١- ٧٨.
- الشرقاوى، أنور محمد.(١٩٨٣).العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية.**مجلة دراسات الخليج**، المطبعة المصرية، الكويت، العدد الثامن.

- شـوارتز، روبـرت و بيركنـز دي.(٢٠٠٣).**تعلـيم مهـارات الـتفكير القـضايا والأساليب.** ترجمة : عبدالله النافع وفادي دهـان، الريـاض : مؤسسة النـافع للبحوث والاستشارات العلمية.
- شـواهين، خير.(٢٠٠٦). ورقة عمـل مهـارات الـتفكير - محاولات جريئة، **اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت : الكورت تحت المجهر** - مركز ، ديبونو لتعليم التفكير - الأردن92 - 71.
- صالح، عواطف حسين صالح.(٢٠٠٦). الابداع الانفعـالي وعلاقته بالمهـارات المعرفية والحاجة للتقييم لـدى الـشباب الجـامعي، **مجلـة كليـة التربيـة بالزقـازيق** - مصر ,ع ٥٦ ، 199 – 143.
- صـبحي، سـيد.(٢٠٠٢). **الرعايـة الاجتماعيـة للكفيـف.** القـاهرة، المركـز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين.
- عبد الحميد ،جابر.(١٩٩٧). **قراءات في تعليم التفكير والمنهج**. القـاهرة : دار النهضة
- عبـدالعزيز، سـعيد.(٢٠٠٧). **تعلـم الـتفكير ومهاراتـه**. الأردن، عمـان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبـدالمعطي، حمـاده علـي.(٢٠١٣). **برايـل للمكفـوفين رؤيـة معاصـرة**. ط٢ ، الرياض، دار الزهراء.
- عبد الهادي، سهير محمد توفيق ؛ وطلبة، منى حلمـي عبـد الحميـد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية المهـارات المعرفيـة واللغويـة لـدى أطفـال الروضـة وذوي صـعوبات الـتعلم النمائيـة في مدينـة الطـائف، **مجلـة دراسـات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٨(٢) ١٢- ٥٦.
- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس.(١٩٩٣). دراسة لأبعـاد المجـال المعـرفي والمجـال الوجـداني لـدى ذوي صـعوبات الـتعلم مـن تلاميـذ الحلقـة الأولى مـن التعلـيم الأساسي.**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٣). **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**. ط١، الإسكندرية : دار الوفاء.
- عبده، حنان محمود محمد.(٢٠٠٩). اثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الاتدائي.**مجلة التربية العلمية**، مج١٢، ع٢، ١- ٣٦.
- عدس، محمد عبدالرحيم.(١٩٩٦). **المدرسة وتعليم التفكير**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، سيد أحمد.(١٩٩٠). **صعوبات التعلم**.ط١، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عقيلي، سمير محمد عقل.(٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** - مصر ،ع ١٥٤، ٢٦- ٦٦.
- عيسى، يسري أحمد سيد. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق**، الرياض : دار الزهراء
- غالي، ياسمين فاروق.(٢٠١٣). فعالية برنامج تدخل مبكر مقترح باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، تربية خاصة، كلية تربية، جامعة عين شمس.
- الغندور حسن.(٢٠٠٣). اللغة وتنميتها، **مجلة خطوة**، ع٢٠(٢٦- ٢٧).
- الفقي، إسماعيل.(٢٠٠١).صعوبات التعلم المفهوم التشخيصي دراسة حالة، **مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فهمي ،إحسان عبدالرحيم. (١٩٩٩). فعالية استخدام قصص الحيوان في القرآن الكريم في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف

الثالث الابتدائي. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)** - مصر , مج ١٠ ، ع ٤١ ، ١٤٤- ١٧٦.

- قرقويتي، حنان.(٢٠٠٣). **نظرة في حياة الكفيف**. مؤتمر ذوي الاحتياجات الخاصة في الاسلام، ٢٩- ٣١ تشرين الأول، (١- ٢٠).
- القريطي، عبد المطلب أمين.(٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط٤ مزيدة ومنقحة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- قطامي، نايف.(٢٠٠٦). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبه الجامعيين وعلاقته بمتغير التحصيل الدراسي، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية.**مجلة مستقبل التربية العربي**، ١٠(٣٢)، ٣٠٩- ٣٤٠.
- كيرك وكالفنت.(١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٠٥). التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية في عصر تكنولوجيا المعرفة، المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (١٥- ٤٣).
- مازن، حسام الدين محمد.(٢٠٠٦).الاتجاه المنظومي لتنمية مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية لبناء مجتمع المعرفة العربي في ضوء معايير الجودة الشاملة العالمية.**مؤتمر "المعلوماتية ومنظومة التعليم**، (٥- ٦يوليو)، ص ٩٩- ١٤٧.
- محمد، عادل عبدالله.(١٩٩٨). دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية، **مجلة كلية التربيةعين شمس**، ٢٢(٣) ٩- ٤٦.

- محمد، عادل عبدالله.(٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. دار الرشاد، القاهرة.
- محمد، عادل عبدالله.(٢٠٠٥). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة : دار الرشاد للنشر، النهضة المصرية.
- محمد، فهيم مصطفى.(٢٠٠١). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**.ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مليتون، بروتن، سليفا، شارلز. (١٩٨٧).**ما مشكلة طفلي ؟** ترجمة لطفي الأسدى. سلسلة الكتب المترجمة، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**. ط١، عمان : دار المسيرة للنشروالتوزيع.
- الموسى، ناصر بن علي.(٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج، الامارات العربية**. دبي، دار القلم.
- ميخائيل، أملى صادق، جميل، سمية طه.(٢٠١٠) فعالية الألعاب التربوية الالكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليًا.**مجلة دراسات الطفولة**(٢٣٣ ، ٢٦٢).
- Chad,S.(2010).The relationship between students' performance on the cognitive abilities test (COGAT)and fourth and fifth Grade reading and math Achievement tests in Ohio A Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in Partial Fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Costa,A,L.(2001).Teaching for,of,about Thinking in A.L.Costa(Ed).Developing Minds A Resource Book for Teaching Thinking Association For Supervision and Curriculum Development.
- Flavell, J. (1980).Cognitive Development. New Jersey:Prentice-Hall, Englewood.
- Hammill, D. (1993)."On Defining learning Disabilities on Emerging consensus", Journal of learning disabilities, 23 (2), 74-84.
- -Helen.p&Judit,G.(1983).Traits of School Achievers from A deprived
- background , Journal of learning Skills,1(2),35-40.

- -Huber&Kipman.(2012).Cognitive Skills and Academic Achievement of Deaf Children with Cochlear Implants,Retrieved 5/5/2012 From the worldwidehttp://oto.sagepub.com/content/early/2012/05/22/01945998 1244352.abstract.
- Keith j&Chery A,(2001).Personality,Cognitive Skills and Creativity in different life domains, domains,Creativity-research-Journal.13.149-159Hammill, D., D. (1993). A brief look at the leaning movement in the United States.Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), N (5), pp. 295-310.
- -Minskoff , E. H. & et al (1989) : A Homogeneous Group of persons With Learning Disabilities in Vocational Re-habitation , Journal of Learning Disabilities , 22(8) , PP: 521-528 Oct.
- -Rojewski , J.W (1995). Perceived Structure of Advanced
- Cognitive Skills for Adolescents With Learning Disabilities,Journal of Industrial Teacher Education, 32, (4) ,pp: 32-56 Sum.
- -Smith,R.(2011).Investigating the relationship betweencognitive ability and Academic Achievement in Elementary Reading and Mathematics, Retrieved 5/7/2012 From the World wide content/uploadswebhttp://chalkboardproject.org/wp-/2011/05/ cognitive- Ability- Achievement-Research- Report.Pdf.
- -Wolfe,S.(2000).Promoting Thinking of Student With Learning Disabilities:Effects on Recall and Comprehensions of Expository Prose. Journal of Experimental Psychology,44,2,354-357.

❊ ❊ ❊

- Sulaimān, S. (1989). Dirāsat tanmiyat 'ādāt al-istinkār wa mahārātuh ladā ba'dh talāmīth al-madrasa al-ibtidāiyya. *Majallat 'Ilm Al-Nafs*, (11).
- Al-Surydī, M. Sh. (1999). Al-jawānib al-ma'rifiyya li-ba'dh al-mahārāt al-asāsiyya lil-tadrīs ladā mu'allimī al-marhala al-ibtidāiyya bil-madīna al-munawwara. Paper presented at The Eighth Annual Meeting of The Saudi Society for Educational and Psychological Sciences: Waqfa Taqwimiyya Wa Ru'a Mustaqbaliyya.
- Al-Zayāt, F. (1998). *Su'ūbāt al-ta'allum: Al-usus al-nazhariyya wa al-tashkhīsiyya wa al-'ilājiyya* (1st ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi'āt.
- Al-Zayāt, F. (2006). *Al-usus al-ma'rifiyya lil-takwīn al-'aqlī wa tajhīz al-ma'lūmāt* (2nd ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi'āt.
- Al-Zayāt, F. (2007). *Su'ūbāt al-ta'allum: Al-istirātījiyyāt al-tadrīsiyya wa al-madākhil al-'ilājiyya*. Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi'āt.

* * *

- Al-Quraitī, A. (2005). *Sykūlūjiyyat thawī al-ihtiyājāt al-khāssa* (4th ed.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-'Arabī.
- Sa'āda, J. (2003). *Tadrīs mahārāt al-tafkīr*. Amman: Dār Al-Shurūq Lil-Tawzī'.
- Sālih, A. H. (2006). Al-ibdā' al-infi'ālī wa 'alāqatuh bil-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-hāja lil-taqyīm ladā al-shabāb al-jāmi'ī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq*, (56), 143-199.
- Salmān, A. (1996). *Tanmiyat 'amaliyyat al-fihm al-lughawī ladā al-talāmīth thawī su'ūbāt al-ta'allum bil-halaqa al-ūlā min al-ta'līm al-asāsī* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Zagazig University, Banha.
- Schwartz, R. & Perkins, D. (2003). *Teaching thinking skills: Issues and methods* (A. Al-Nāfi' & F. Dahān, Trans.). Riyadh: Muassasat Al-Nāfi' Lil-Buhūth Wa Al-Istishārāt Al-'Ilmiyya.
- Al-Shurqāwī, A. M. (1983). Al-'awāmil al-murtabita bi-su'ūbāt al-ta'allum fi al-madrasa al-ibtidāiyya. *Majallat Dirāsāt Al-Khalīj*, (8).
- Shawahīn, K. (2006). Waraqat 'amal mahārāt al-tafkīr: Muhāwalāt jarīa. Paper presented at The first Arab Meeting of CORT Experts: Al-Kort Talat Al-Mijhar, Debono Center for Teaching Thinking, Jordan.
- Subhī, S. (2002). *Al-ri'āya al-ijtimā'iyya lil-kafīf*. Cairo: The Model Care Center for the Rehabilitation and Guidance of the Blind.
- Sulaimān, A. (2001). *Saykulūjiyyat thawī al-ihtiyājāt al-khāssa: Asālīb al-tafarrud wa al-tashkīs* (2nd ed.). Cairo: Maktabat Zahrā Al-Sharq.
- Sulaimān, A. (2007). *Al-mu'awwaqūn basariyyan*. Riyadh: Dār al-Zahrā.

- Milton, P. & Silva, Ch. (1987). *Mā mushkilat tiflī?* (L. Al-Assadī, Trans.). Kuwait: Muassasat Al-Kuwait Lil-Taqaddum Al-'Ilmī.
- Morgan, E. (2011). *VTISA program for early intervention for children with visual morbidity* (S. Tabbāl, Trans.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Muhammad, A. A. (1998). Dirāsa muqārina bayn al-talāmūth al-'ādiyyīn wa thawī su'ūbāt al-ta'allum fī ba'dh al-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-ijtimā'iyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Jāmi'at 'Ayn Shams, 22*(3), 9-46.
- Muhammad, A. A. (2005). *Qusūr al-mahārāt qabl al-akādīmiyya li-atfāl al-rawdha wa su'ūbāt al-ta'allum.* Cairo: Dār Al-Nahdha Al-Masriyya.
- Muhammad, A. A. (2006). *Qusūr al-mahārāt qabl al-akādīmiyya li-atfāl al-rawdha wa su'ūbāt al-ta'allum.* Cairo: Dār Al-Rashād.
- Muhammad, F. M. (2001). *Mushkilāt al-qirāa min al-tufūla ilā al-murāhaqa: Al-tashkhīs wa al-'ilāj* (1st ed.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-'Arabī.
- Al-Mūsā, N. (2008). *Masīrat al-tarbiya al-khāssa fī al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya min al-'azl ilā al-damj.* Dubai, UAE: Dār Al-Qalam.
- 'Otlunān, S. A. (1990). *Su'ūbāt al-ta'allum* (1st ed.). Cairo: Maktabat Al-Anglū Al-Masriyya.
- Qaqawītī, H. (2003). Nazhra fī hayāt al-kafīf. Paper presented at The Conference: Thawī Al-Ihtiyājāt Al-Khāssa Fī Al-Islām.
- Qitāmī, N. (2006). Al-istirātījiyyāt al-ma'rifiyya lil-ta'allum al-munazham thātiyyan lil-talaba al-jāmi'iyyīn wa 'alāqatuh bi-mutaghayir al-tahsīl al-dirāsī wa al-murūna al-ma'rifiyya wa al-dāfi'iyya al-ma'rifiyya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-'Arabī, 10*(32), 309-340.

- Jarwān, F. (2002). *Ta'līm al-tafkīr*. Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Jarwān, F. (2007). *Ta'līm al-tafkīr: Mafāhīm wa tathīqāt* (3rd ed.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr.
- Al-Khatīb, J. & Al-Hadīdī, M. (1998). *Al-tadakhul al-mubakkir: Muqaddima fī al-tarbiya al-khāssa fī al-tufūla al-mubakkira* (Introduction to Special Education in early childhood). Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Kirk, & Kalphent. (1988). *Su'ūbāt al-ta'allum al-akādīmiyya wa al-namāiyya* (Z. Al-Sartāwī & A. Al-Sartāwī, Trans.) Riyadh: Maktabat Al-Safahāt Al-Thahabiyya.
- Māzin, H. (2005). Al-tarbiya al-'ilmiyya li-ta'līm mahārāt al-tafkīr al-ma'rifiyya wa fawq al-ma'rifiyya fī 'asr tukmulūjiya al-ma'rifa. Paper presented at The Ninth Scientific Conference: Mu'awwiqāt Al-Tarbiya Al-'Ilmiyya Fī Al-Watan Al-'Arabī Al-Tashkhīs Wa Al-Hulūl.
- Māzin, H. (2006). Al-ittijāh al-manzhūmī li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ma'rifiyya wa fawq al-ma'rifiyya li-binā mujtama' al-ma'rifa al-'arabī fī dhaw' ma'āyīr al-jawda al-shāmila al-'ālamiyya. Paper presented at The Conference of Al-Ma'lūmātiyya Wa Manzhūmat Al-Ta'līm.
- Mikhāīl, A. et al. (2010) Fa'āliyyat al-al-al'āb al-tarbawiyya al-ilikturūniyya fī tanmiyat ba'dh al-mahārāt al-ma'rifiyya ladā al-atfāl al-mu'āqīn 'aqliyyan. *Majallat Dirāsāt Al-Tufūla*, 233-262.
- Milhim, S. M. (2002). *Su'ūbāt al-ta'allum* (1st Ed). Amman: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'.

makfūfīn bil-saf al-thālith al-ibtidāī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Jāmi'at Banhā, 10*(41), 144-176.

- Al-Faqqī, I. (2001). Su'ūbāt al-ta'allum: Al-mafhūm al-tashkhīsī (Case study). *Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbawiyya.*
- Ghālī, Y. F. (2013). *Fa'āliyyat barnāmaj tadakhul mubakkir muqtarah bi-istikhdām anshita mantisūrī fī tanmiyat al-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-tawāsuliyya ladā al-atfāl al-tawahudiyīn* (Unpublished master's thesis). College of Education, Ain Shams University.
- Al-Ghandūr, H. (2003). Al-lugha wa tanmiyatihā. *Majallat Khutwa, (*20), 26-27.
- Al-Hīla, M. (2001). *Tarā'iq al-tadrīs wa istirātījiyya.* Al-Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi'ī.
- Hussein, A. I. (2003). *Tarbiyat al-makfūfīn wa ta'līmihim.* Cairo: 'Ālam Al-Kutub.
- Hutayba, F. F. (2012). Fā'iliyyat haqība ta'līmiyya li-anshita tarbawiyya fī tanmiyat al-mahārāt al-ma'rifiyya ladā atfāl al-rawdha thawī su'ūbāt al-ta'allum al-namāiyya wifqan li-nazhariyyat PASS. *Dirāsāt 'Arabiyya Fī 'Ilm Al-Nafs, 27*(3), 248-293.
- Jābir, O. & Al-Sayyid, A. (2013). 'Alāqat al-mahārāt al-ma'rifiyya bil-tahsīl al-dirāsī ladā 'ayyina min tullāb jāmi'at najrān: Dirāsa tanabbuiyya. *Al-Majalla Al-'Ilmiyya Li-Kulliyyat Al-Tarbiya Bi Asyūt, 29*(4): 380-447.
- Jamal, M. J. (2001). *Al-'amaliyyāt al-thihniyya wa mahārāt al-tafkīr min khilāl 'amaliyyatay al-ta'allum wa al-ta'līm* (1st ed). Al-Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi'ī.

mu'awwaqa. Paper presented at The Fifth Conference: Ittihād Hayāt Ri'āyat Al-Fiāt Al-Khāsa Min Al-Mu'awaqīn, Egypt.

- 'Adas, M. (1996). *Al-madrasa wa ta'līm al-tafkīr*. Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- Aqīlī, S. M. (2010). Athar istikhdām istirātījiyyāt mā warā al-ma'rifa fī tadrīs al-'ulūm 'alā al-tahsīl wa mahārāt mā warā al-ma'rifa wa al-ittijāh nahwa al-mādda. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-Tadrīs*, (154), 26-66.
- Badawī, M. & Al-Sayyed, H. (2008). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr ladā al-atfāl thawī su'ūbāt al-ta'allum dharūra tarbawiyya fī 'asr al-ma'lūmātiya. Paper presented at The Sixth International Conference Ta'hīl Thawī Al-Ihtiyājāt Al-Khāssa: Rasd Al-Wāqi' Wa Istishrāq Al-Mustaqbal, Cairo.
- Al-Baiblāwī, E. & Khudair, M. (2010). *Al-mu'āqūn basariyyan*. Riyadh: Dār al-Zahrā.
- Bakhsh, A. T. (2006). *Fā'liyyat barnāmaj tadrīb li-tanmiyat ba'dh al-jawānib al-ma'rifiyya ladā al-atfāl al-mutakhallifīn 'aqliyyan al-qābilīn lil-ta'allum*. Retrieved from www.pdffactory.com.
- Boud, J. et al. (1983). *Weakness in Reading: Diagnosis and Treatment*. (Mursī, M. & Abul-Azaim, I. Trans.). Cairo: 'Ālam Al-Kutub.
- Butrus, B. H. (2008). *Su'ūbāt al-ta'allum al-akādīmiyya wa al-namāiyya*. Riyadh: Dār al-Zahrā.
- 'Essā, Y. A. (2008). *Su'ūbāt al-ta'allum al-namāiyya bayn al-nazhariyyat wa al-tatbīq*. Riyadh: Dār al-Zahrā.
- Fahmī, I. (1999). Fa'āliyyat istikhdām qasas al-hayawān fī al-qur'ān al-karīm fī tanmiyat ba'dh al-mahārāt al-lughawiyya ladā al-talāmīth al-

List of References:

- 'Abdū, H. M. (2009). Athar istikhdām istirātījiyya tadrīs qāima 'alā al-thakāāt al-muta'addida fī tanmiyat tahsīl al-'ulūm wa mahārāt al-tafkīr al-istidlālī al-hissī wa al-muyūl al-'ilmiyya ladā al-talāmīth al-makfūfīn bil-saf al-rābi' al-ibtidāī. *Majallat Al-Tarbiya Al-'Ilmiyya, 12*(2), 1-36.
- 'Abdul-'Azīz, S. (2007). *Ta'allum al-tafkīr wa mahārātuh.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'.
- 'Abdul-Hādī, S. et al. (2012). Fā'iliyyat barnāmaj lil-tadakhul al-mubakir fī tanmiyat al-mahārāt al-ma'rifiyya wa al-lughawiyya ladā atfāl al-rawdha wa thawī su'ūbāt al-ta'allum al-namāiyya fī madīnat al-tāif. *Majallat Dirāsāt 'Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa 'Ilm Al-Nafs, 28*(2), 12-56.
- 'Abdul-Hamīd, J. (1997). *Qirāāt fī ta'līm al-tafkīr wa al-manhaj.* Cairo: Dār Al-Nahdha.
- 'Abdul-Mu'tī, H. (2013). *Brayil lil-makfūfīn ruya mu'āsira* (2nd ed.). Riyadh: Dār al-Zahrā.
- 'Abdul-Wahāb, A. (1993). *Dirāsa li-ab'ād al-majāl al-ma'rifī wa al-majāl al-wujdānī ladā thawī su'ūbāt al-ta'allum min talāmīth al-halaqa al-ūlā min al-ta'līm al-asāsī* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Mansoura University.
- 'Abdul-Wahāb, A. (2003). *Al-su'ūbāt al-khāssa fī al-ta'allum: Al-usu al-nazhariyya wa al-tashkīsiyya* (1st ed). Alexandria: Dār Al-Wafā.
- Abū-Hatab, F. (1983). *Al-qudurāt al-'aqliyya* (4th ed.). Cairo: Maktabat Al-Anglū Al-Masriyya.
- Abū-Zaid, S. (1990). Barnāmaj muqtarah li-tanmiyat hawās al-tifl al-mu'awwaq fī marhalat mā qabl al-madrasa: Nahwa tufūla ghayr

Cognitive Thinking Skills among Blind Students And Those with Learning disabilities in Light of Some Variables

Dr. Hamada Ali Abdelmuti Ali - Dr. Yossry Ahmed Sayed Essa
Department of Special Education
College of Education, King Saud University

Abstract:

The present study aims at identifying the cognitive thinking skills among blind students and those with learning disabilities in light of the variables of students' grades and types of disability. A total number of (120) students participated in the study: forty nine of them are with visual disability, enrolled in the institutes and programs of visual disability (King Saud Compound, Al-Noor Institute for the Blind, Hisham bin Hakim Primary School) in Riyadh, and the remaining (71) students are with learning disabilities enrolled in the learning disabilities program at Al Muthana bin Haritha school, King Saud Primary Compound, and King Abdul Aziz City for Science and Technology School in Riyadh during the academic year 1435-1436 AH.

Data collection was carried out by means of cognitive thinking skills scale that has been administered to the sample of the study by teachers at the institutes and programs of visual disability and learning disabilities. In order to analyze the data, the study utilized the mean, standard deviation, and "T" test to verify the significance of the differences between the means.

The findings indicate that the average scores of the blind students in the cognitive thinking skills scale were higher than those with learning disabilities in all grades, and that 4th graders (both blind and those with learning disabilities) hold high levels of cognitive thinking skills. Moreover, the study revealed that there are statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the average scores of blind students and those with learning disabilities in the cognitive thinking skills scale that are attributed to the variable of school grade in favor of the 4th-6th grades, in addition to statistically significant differences at the (0.01) level of significance between the average scores of blind students and those with learning disabilities in the cognitive thinking skills scale that are attributed to the variable of type of disability in favor of the blind students.

الإهدار التربوي: صوره وأشكاله وطرق التغلب عليه

"رؤية مستقبلية"

د. هاني محمد يونس موسى

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة بنها

الإهدار التربوي: صوره وأشكاله وطرق التغلب عليه "رؤية مستقبلية"

د. هاني محمد يونس موسى
قسم أصول التربية - كلية التربية
جامعة بنها

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ١٢/ ١٤٣٦هـ **تاريخ قبول البحث: ٢٥/ ٢/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلة الإهدار التربوي؛ من حيث بيان مفهومها، وتعدد صورها وأشكالها، وشرح أسباب حدوثها، ومن ثم طرح رؤية مستقبلية تساعد في الوصول إلى بعض المقترحات التي قد تؤدي إلى التغلب، أو التقليل من حدة التأثيرات السلبية لتلك المشكلة، سواء على المستوى التربوي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي.

وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما صور وأشكال الإهدار التربوي؟.
- ما أسباب الإهدار التربوي؟.
- ما طرق قياس الإهدار التربوي؟.
- كيف يمكن الحد من الإهدار التربوي ؟.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومنهج الدراسات المستقبلية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها:

- أن للإهدار التربوي صوراً وأشكالاً متعددة سواء منها الكمي، أو الكيفي.
- أهمية تكاتف جهود جميع مكونات المجتمع، بداية من الأسرة، ثم وسائل الإعلام، ثم الحكومة بثقلها الكبير؛ لأن تبني القيادة السياسية لمواجهة هذه الظاهرة يعطي دافعاً كبيراً لجهود مواجهة مشكلة الإهدار التربوي.
- لن يتم النجاح في مواجهة الإهدار التربوي إلا من خلال تبني استراتيجية وطنية لتطوير منظومة التعليم.
- تشكيل لجنة لمكافحة الإهدار التربوي، تتكون من خبراء ومختصين، تكون مهمتهم هي، وضع وتخطيط السياسات والبرامج التربوية اللازمة؛ للحد من آثار تلك المشكلة.

وخلصت الدراسة إلى طرح رؤية مستقبلية اعتمدت على مجموعة من السيناريوهات المحتملة، للوصول إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تساعد في التقليل من التأثيرات السلبية لتلك المشكلة.

الكلمات المفتاحية: الإهدار التربوي – المؤسسات التعليمية – تسرب الطلاب – اقتصاديات التعليم – دراسات مستقبلية

المقدمة:

تعد العلاقة بين التعليم وبين التنمية أمراً لا مفر منه، بل إن وجود كل منهما مرتبط بالآخر، فلا تنمية بدون تعليم، ولا يمكن للتعليم أن يستمر بدون تنمية تمده بما يحتاج إليه من إمكانات مادية وبشرية؛ ولذا أخذت كثير من الدول تقيم برامجها التعليمية بما يتلاءم مع خططها التنموية، من خلال التعرف على أية عوائق قد تواجههم، والتي منها مشكلة الإهدار التربوي، وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية كبيرة على التعليم، وبالتالي على التنمية وخططها.

والمتتبع لمسيرة التعليم في البلاد العربية خلال العقدين الأخيرين يتبين له تنامي الاهتمام بهذا القطاع الحيوي، وتطور الوعي لدى شعوبها ونخبها وقادتها بأن التعليم ليس" بوابة المستقبل" فقط، بل هو دعامة الأمن القومي لكل دولة عربية، وشرط من شروط التأثير في عالم؛ سمته الغالبة التنافس الحاد لاكتساب مقومات المناعة، من علم ومعرفة وتكنولوجيا. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعليم في الوطن العربي، ٤، ٢٠١٢)

فالتعليم هو المقياس الحقيقي لتطور أي مجتمع؛ لأنه يؤثر في مختلف جوانب الحياة: الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتربوية، ويتطلب الربط بين التعليم وبين التنمية ضرورة النظر للأفراد باعتبارهم موارد بشرية ذات عائد استثماري، وبالتالي فإن أي قصور في الاهتمام بتلك القوى البشرية يعني حدوث خسائر، وفقدان العديد من الموارد؛ لذلك لقيت مشكلة الإهدار التربوي عناية واضحة من كثير من الدول؛ سواء المتقدمة، أو

النامية ؛ للبحث عن مدى كفاية نظمها التعليمية ؛ لتطويرها، وتجويدها، وتحسين عائداتها.

ليس ذلك فقط، بل لوحظ أيضا اهتمام المنظمات العالمية والعربية بدراسة تلك الظاهرة، كمنظمة اليونسكو، ومنظمة" الألكسو" ؛ كما عقدت العديد من المؤتمرات العالمية التي ركزت على إتاحة التعليم للجميع ؛ مثل: المؤتمر العالمي للتعليم للجميع الذي عقد في "جوميتان" بتايلاند Jomtien, Thailand٥- ٩ مارس ١٩٩٠م، وركز في مجمله على زيادة نسبة الالتحاق، وتقليص نسبة الأمية، وتعميم التعليم الأساسي، والارتقاء بمهنة التعليم المهني، كما عقد أيضاً المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع في عمان بالأردن ١٩٩٦م، والمؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع الذي عقد في القاهرة ٢٠٠٠م، والمنتدى العالمي للتعليم للجميع بداكار في السنغال ٢٦- ٢٨ أبريل ٢٠٠٠م، والمؤتمر العالمي الأول بشأن "الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة: بناء ثروة الأمم" في موسكو من ٢٧ إلى ٢٩ أيلول/ سبتمبر ٢٠١٠م، والاجتماع العالمي للتعليم للجميع لعام ٢٠١٤م في مسقط بسلطنة عُمان ١٢- ١٤ أيار/مايو ٢٠١٤، الذي أكد على ضرورة وضع التعليم في طليعة جدول أعمال التنمية العالمية للفترة ما بين عام ٢٠١٥ وعام ٢٠٣٠، وذلك تمهيداً لعقد الاجتماع العالمي للتعليم للجميع عام ٢٠١٥ بكوريا الجنوبية، كما عقدت قمة عربية بدمشق في مارس/ آزار ٢٠٠٨، وعهد فيها للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتنفيذ خطة تطوير التعليم ومتابعتها في ضوء مجموعة من مؤشرات الأداء طورها البنك الدولي، والمعروفة باسم " المؤشرات التربوية للوطن

العربي"Arab World Education Indicators (AWEI) التي قدمها للمرصد التربوي العربي، والتي تمحورت في ستة ركائز أو أبعاد: الالتحاق بالتعليم Access، والإنصاف Equity ، والجودة Quality، والفاعلية Efficiency ، والجدوى Relevance ، والإعداد لاقتصاد المعرفة KE Readiness.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعليم في الوطن العربي، ١، ٢٠١٢- ٢، UNESCO, 1990,p.3, unesco,2000,35)

لذلك تزايدت الجهود للحد من الإهدار التربوي ؛ بدءًا من محاولة خفض نسب الرسوب والتسرب، ومروراً باستثمار الإمكانات، والطاقات المتاحة، ورفع كفاية وفعالية التعليم، وانتهاء بزيادة الكفاية الإنتاجية المواكبة لاحتياجات التنمية، وسوق العمل ؛ لأن التعليم لم يعد مجرد خدمة استهلاكية تقدم للناس ؛ وإنما استثمار، له عائده المربح الذي يفوق – في أحيان كثيرة- المشروعات الصناعية، وبالتالي أصبح للمؤسسات التعليمية دورها المؤثر في تكوين الثروة التعليمية من القوى البشرية المؤهلة والمدربة، بل ومصدراً متجدداً للثروة، والقوة، والهيمنة. (محمد، ٢٤٥، ٢٠١٢)

وبنظرة فاحصة إلى مشكلة الإهدار التربوي نجد أنها تختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية تكون أشد وأخطر من المراحل الأخرى ؛ لأنها تمثل الحد الأدنى من التعليم الذي لابد أن يحصل عليه الفرد، فالمتسرب- مثلا- في الصفوف الأولى من تلك المرحلة سرعان ما يرتد بسرعة مرة أخرى إلى الأمية، وفي المراحل التالية أيضا يمثل الإهدار التربوي عاملاً أساسياً في رفع كلفة الطالب، وهذا ما أشارت إليه دراسة الزهراني ١٤٢٧(الزهراني، ١٤٢٧)، التي هدفت تعرف كلفة الطالب في المرحلة

الثانوية، والصفوف الدراسية التي يرتفع فيها الهدر بالمرحلة الثانوية، وتقديم حلول مقترحة تفيد مستقبلا في الحد أو التقليل من نسبة الهدر التربوي، وأكدت نتائجها أن الصف الأول كان أعلى معدل هدر بالنسبة للتكلفة، بينما كان الصف الثاني أعلى هدراً من حيث التسرب، وكان الصف الثالث أعلى هدراً من حيث الرسوب ، وأوصت الدراسة باعتماد نظام الثانوية المطور والمطبق حالياً في بعض المدارس الثانوية ؛ لفاعليته في الحد من الرسوب والتسرب، وإعادة النظر في مجانية التعليم للطلاب الذين يتكرر رسوبهم، وتفعيل الإرشاد الطلابي.

ولم يتوقف الإهدار التربوي عند مراحل التعليم قبل الجامعي، بل امتد ليصل أيضا إلى التعليم الجامعي، فدراسة سمبسون Simpson 2004(Simpson, 2004) هدفت إلى تعرف أسباب عزوف طلاب الدراسات العليا في جامعة مارشال بأمريكا عن الالتحاق بالجامعة خلال الفصل الثاني ؛ مما سبب إهداراً واستنزافاً لمقدرات الجامعة والخدمات التي تقدمها للطلاب، وخلصت إلى عدة نتائج، منها: حاجة الطلاب لخدمات إضافية تحقق لهم تعليماً متميزاً، وضعف بعض الطلاب مع المساقات العلمية والتكليفات الأكاديمية، كما رأى بعض الطلاب أن للوالدين دوراً كبيراً في ترك الجامعة.

كما ركزت دراسة العبدالقادر ١٤١٢(العبدالقادر، ١٤١٢)، على العوامل المرتبطة بظاهرة الإهدار في التعليم الجامعي من وجهة نظر الأساتذة والطلاب والطالبات في الجامعات، وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: الحاجة إلى مراكز بحوث الطلبة في الجامعات ؛ لدراسة معدلات التسرب وأسبابه والبرامج اللازمة لاستبقاء الطلاب والهادفة لتحقيق فاعلية أكبر في الجامعات تؤدي إلى

تحقيق الأهداف، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بتنفيذ برنامج التقويم الذاتي، ومعرفة نقاط الضعف في الخدمات الجامعية الأكاديمية والطلابية لتحسين الوضع الراهن وتطويره؛ لتكوين جامعات قادرة على جذب الطلاب، وإتاحة فرصة نموهم ونجاحهم.

واهتمت دراسة الحولي وشلدان ٢٠١٣(الحولي، شلدان، ٢٠١٣)، بالكشف عن أسباب الهدر التربوي بين طلاب الدراسات العليا في الجامعة، ووضع العلاج المناسب لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن الأسباب الاقتصادية كانت من أكثر الأسباب التي أثرت على مواصلة الطلاب لدراستهم العليا، ثم الأسباب الاجتماعية، ثم الشخصية، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على مساعدة الطلاب للتغلب على مشكلاتهم المالية فيما يتعلق بالرسوم الجامعية، من خلال توفير المنح والقروض والتقسيط.

وقد أشارت إحصاءات التعليم بشكل عام إلى أن الإهدار التربوي يستحوذ على أكثر من ٢٠٪ من مجمل ما ينفق سنويا على التعليم في الدول العربية(محمد، ٢٠١٢ ، ٢٤٥) ، حيث بلغ معدل المتسربين في مصر من مرحلة التعليم الابتدائي بين عامي ٢٠١٠/٢٠١١م حوالي ٢٨٨٤١ تلميذاً وتلميذة، وبلغ عدد المتسربين في المرحلة الإعدادية ١٣٠٥٦٤ تلميذا وتلميذة بنسبة بلغت٦٪ ، علماً بأن معدل القيد الصافي في المرحلة الابتدائية (حكومي وخاص والأزهر) وصل إلى ٩٥٪ عام ٢٠١٢/٢٠١٣م، وهذا معناه أنه يوجد ٥٪ تقريبا لم يلتحقوا بالصف الأول الابتدائي، كما أن صافي نسبة الالتحاق الإجمالية في سن التعليم الإعدادي بلغت ٩٣,٤٪ عام ٢٠١٢/٢٠١٣م، وتخطت نسبة المتسربين من المرحلة الإعدادية ٦٪، أما في

المرحلة الثانوية فتخطى معدل القيد الإجمالي نسبة ٦٦٪ ،(وزارة التربية والتعليم، د.ت، ١٦- ٣٨، ٢٠- ٦٣، ٣٩- ٦٤) ، وأشار مكتب منظمة اليونسكو بالقاهرة إلى أن أعداد المتسربين من التعليم في المرحلة العمرية ٨- ١٤سنة بلغ ١,٦ مليون طفل، كما أشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن نسبة الرسوب في مصر في التعليم الابتدائي عام ٢٠٠٩م بلغت ٣٪. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٤، ١٩، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢١، ٢٠١٢)

كما أوضح تقرير التنمية البشرية في مصر عام ٢٠١٠م أن ١١٪ ممن هم في الفئة العمرية ١٨- ٢٩ سنة لم يلتحقوا بالمدارس مطلقاً، وتتفق هذه البيانات مع بيانات التعداد السكاني التي تشير إلى أن ١٠٪ ممن تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة عشرة لم يذهبوا إلى المدارس، كما أن ٥٨,٥٪ من نفس هذه الشريحة العمرية لا تعمل، ولا يبحث عن عمل، ولا راغب في العمل، ولا مهتم بشأنه، ومن بين الشباب في قوة العمل نجد أن ٣٤,٥٪ يعملون، و٧٪ لا يعملون.(معهد التخطيط القومي، ٢٠١٠، ٣٧)

وهذا إن دل فإنما يدل على خطورة الإهدار التربوي ، خاصة إذا لاحظنا أنه لم تخل مرحلة تعليمية من وجود هذه المشكلة ؛ مما أدى إلى نتائج سلبية كبيرة، أبرزها: الكفاية الداخلية للنظام التعليمي، وإحداث خسارة للطالب، وللأسرة، وللمجتمع، الأمر الذي أدى إلى فقدان التنمية الاقتصادية لعناصر أساسية يمكن أن تكون عاملاً رئيساً في إحداث التقدم والتطوير في المجتمع.

ولـذلك حاولـت بعـض الدراسـات التوصـل إلى حلـول ومعالجـات، أو اقتراح أسس إدارية ؛ للتغلـب، أو الحـد مـن تـأثيرات الإهـدار التربـوي، علـى مستوى التعليم قبل الجامعي أو التعليم الجامعي،

فجـاءت دراسـة مـصطفى وإبـراهيم ٢٠١٤(إبـراهيم، ٢٠١٤)، لتـشخص ظاهرة التسرب المدرسي لـدى الأطفـال في الجزائـر، ودور الإدارة المدرسـية في الحد منهـا، وذلـك مـن خـلال تنـاول التسرب المدرسـي ومفهومـه، وأسـبابه، ومخاطره، ومدى فاعلية الإدارة المدرسية في الحد من تلك الظاهرة.

كما تناولت دراسة أبو عـسكر ٢٠٠٩(أبـو عـسكر، ٢٠٠٩)، دور الإدارة المدرسـية في مـدارس البنـات الثانويـة في مواجهـة ظـاهرة التـسرب الدراسـي، وسبل تفعيل ذلك، والوقوف على واقـع التسرب في هـذه المـدارس، ومعرفـة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة، وأوصت هذه الدراسة بتنظيم رحـلات ترفيهيـة للطالبـات، وزيـارة الأمـاكن الأثريـة البـارزة التي تتحدث عنها المناهج، وإشاعة جو المحبة والود بين المعلمات والطالبـات، وربط الطالبات التي يتكرر غيـابهن بالأنـشطة المدرسـية، وتوظيـف الواجبـات المدرسية بما يخـدم البيئـة التعليميـة، مـع إدراج توصـيات خاصـة بـوزارة التربيـة والتعليم، وأخرى خاصة بأولياء الأمور، وأخرى خاصة بوزارة الإعلام.

بينما اقترحت دراسة أبو حصوة ٢٠١٢ (أبو حصوة، ٢٠١٢) فحص واقع الأسس الإدارية المستخدمة في إدارة الهدر والفاقد في الجامعة، ومن ثم اقـتراح أسس إداريـة لإدارة الهـدر والفاقـد فيهـا، تمـزج بـين مـا هـو قـائم وبـين مـا هـو جديد.

أما دراسة Ascend Learning, LLC 2012 (LLC., 2012,1-11) فركزت على الإهدار الطلابي، أو ما يسمى الاستنزاف الطلابي، وذلك من حيث العوامل المسهمة في حدوث ذلك، وخاصة العوامل الاقتصادية، و الاجتماعية، والشخصية، والتربوية، ونتائج ذلك، وكيفية العلاج، وخاصة دور المعلمين، والسياسات والاستراتيجيات، والإجراءات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون، وكيفية تنفيذ تلك البرامج التي تؤدي إلى تقليل الإهدار أو الاستنزاف الطلابي.

بينما اهتمت دراسة Angelino, Williams and Natving, 2007 (Angelino, Williams and Natving, 2007,1-14) بتناول استراتيجيات جذب الطلاب للإنترنت، والحد من معدلات الاستنزاف (الإهدار)، حيث ركزت على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المعلمون لجذب الطلاب منذ البداية لبرامج التعليم عبر الإنترنت؛ وذلك للحد من نزيف الإهدار، حيث يتم تقديم المفاهيم الأساسية في التعلم عبر الإنترنت بما يساعد على الحد من معدلات الإهدار والاستنزاف لدى الطلاب.

أما دراسة Gupta, prasad and Gupta,2013 (Gupta, prasad and Gupta,2013, 25-41) فركزت على قياس الإهدار في المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي الهندي، من حيث توضيح أسبابه، وخاصة أن من أهم تلك الأسباب هو حدوث نوع مختلف من الفاقد في التعليم الابتدائي، موضحا الطرق المتعددة لكيفية قياس الإهدار في تلك المرحلة التعليمية.

وبذلك اتضح أن الإهدار التربوي لم يترك مرحلة من المراحل التعليمية إلا واخترقها، بل كان له فيها تأثير سلبي واضح.

مشكلة الدراسة

يظهر جلياً أن هناك علاقة عكسية واضحة بين الإهدار التربوي وبين الكفاءة التعليمية على أساس مدى قدرة النظام التعليمي على تحسين المخرجات التعليمية ؛ لتكون ذات فائدة للمجتمع بما تكتسبه من المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة لحياتها العملية ، فكلما أنتج النظام التعليمي مخرجات ذات نوعيات جيدة بتكلفة مناسبة كلما كان نظاماً كفئاً ، وكلما فشل النظام التعليمي في تحقيق مخرجات بالكم والكيف اللازمين لخدمة المجتمع كلما كان ذلك إهداراً تربوياً ، له آثاره السلبية على الفرد والمجتمع(**الحولي وشلدان، ٢٠١٣ ، ١١**) ، فكفاية النظم التعليمية تقاس بمدى قدرتها على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين بالنسبة لعدد الملتحقين به من الطلاب ، بالإضافة إلى تحقيق المواصفات المثلى المطلوبة لسوق العمل.

ويعد الإهدار التربوي مشكلة شائكة متشابكة الأبعاد ، وله صور وأشكال متعددة ، وبالتالي فهو يشكل قوة مدمرة لكفاءة النظام التعليمي ، وللمجتمع ، والنظام التعليمي- بصورته الحالية ، وبما يواجهه من تحديات متنوعة- لم ينجح حتى الآن في معالجة هذه المشكلة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تطوير النظام التعليمي لمواجهة مشكلة الإهدار التربوي ، وذلك من خلال طرح رؤية مستقبلية غير تقليدية لمعالجته ، والتقليل من حدته.

وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

١. ما صور وأشكال الإهدار التربوي؟.
٢. ما أسباب الإهدار التربوي؟.
٣. ما طرق قياس الإهدار التربوي؟.

٤. ما الرؤية المستقبلية للحد من الإهدار التربوي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية:

١. طرح مفهوم أكثر تحديداً للإهدار التربوي.

٢. التعرف على صور وأشكال الإهدار التربوي.

٣. التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى الإهدار التربوي.

٤. التمييز بين طرق قياس الإهدار التربوي.

٥. طرح رؤية مستقبلية تساعد في التغلب على الإهدار التربوي.

أهمية الدراسة

هناك مجموعة من المبررات للدراسة الحالية، منها:

١. أهمية موضوعها، حيث إن مشكلة الإهدار التربوي تعد من المشكلات ذات التأثير السلبي الواضح، على مستوى الفرد، أو المجتمع، أو المؤسسات التربوية؛ مما يستوجب بذل المزيد من البحث والتحليل حولها؛ لخطورتها تربوياً، واجتماعياً، واقتصادياً.

٢. أن الدراسة الحالية ربما تلفت نظر المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية إلى خطورة تلك المشكلة؛ وبالتالي بذل المزيد من الجهود لمواجهتها، وذلك من خلال التشخيص السليم، وبالتالي التخطيط الجيد للتغلب، أو الحد من تأثيراتها السلبية.

٣. ما تطرحه من رؤية مستقبلية حول مشكلة الإهدار التربوي؛ مما قد يلفت نظر الكثير من مسؤولي التعليم إلى ضرورة وأهمية الأخذ بالبعد المستقبلي أو النظرة المستقبلية في معالجة كثير من مشكلاتنا التي تعاني منها

مجتمعاتنا، والتي كانت سبباً رئيساً فيما تعانيه المجتمعات من ضعف وركود في شتى مناحي الحياة.

٤. لفت نظر متخذ القرار إلى أهمية القضاء أو التقليل من تأثيرات مشكلة الإهدار التربوي حتى لا يؤثر ذلك سلبياً على تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع، وفي بنائه بمختلف جوانبه؛ وخاصة الجانب المعرفي ذي المردود الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، ومن ثم ضرورة الاهتمام الكافي بتوفير كل فرص التطوير والتجديد للنظام التعليمي، فهو قاطرة التقدم في المجتمع.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على تناول الإهدار التربوي بأشكاله وصوره المختلفة في مصر فقط، وذلك لتشخيص الوضع إلى حد ما، ومن ثم تم وضع رؤية مستقبلية في ضوء مدخلين، هما: مدخل السيناريوهات، ومدخل تقليل الفاقد.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام منهجين، هما:

- **المنهج الوصفي التحليلي**؛ للوقوف على طبيعة مشكلة الإهدار التربوي، وتفسيرها وتحليلها، وذلك من خلال تحليل ماهية الإهدار التربوي، واستعراض العديد من أشكاله وصوره، وتحديد العوامل والأسباب المؤدية إليه، وكيفية قياسه بشكل علمي صحيح.

- **منهج الدراسات المستقبلية**؛ لاستعراض بعض السيناريوهات المستقبلية المحتملة حول ظاهرة الإهدار التربوي، ومن ثم طرح رؤية مستقبلية

لمواجهة تلك المشكلة، أو التقليل من حدتها، حتى لا تظهر آثارها السلبية بشكل واضح تربوياً، أو اقتصادياً.

مصطلحات الدراسة

الإهدار التربوي

تعددت تعريفات " الإهدار التربوي في كثير من الأدبيات التربوية، وهذاما تناولته الدراسة عند الحديث عن هذا المفهوم في الصفحات التالية.

وتبنت الدراسة الحالية التعريف التالي:

يمكن تعريف الإهدار التربوي بأنه كل ما تفقده المؤسسة التعليمية ويحول بينها وبين تحقيق الأهداف التربوية، سواء تعلق ذلك السبب بتسرب الطلاب، أو عزوفهم عن إكمال التعليم في أية مرحلة، أو رسوبهم، أو تخرجهم بمستوى تعليمي لا يتفق مع الأهداف الموضوعة، أو ضعف مستوى كفاءة أي عنصر من عناصر منظومة التعليم.

الإطار العام للدراسة

أولاً: مفهوم الإهدار التربوي: Educational Wastage

الإهدار التربوي مصطلح فضفاض؛ ولذلك لا يوجد إجماع عام أو اتفاق على المقصود به، ولكن هناك اتفاق على أنه يعني المقارنة بين عدد الملتحقين بالتعليم وبين عدد المتخرجين منه (JOHNES, JILL, 1990,2)، ولذلك تعددت تعريفاته، وذلك طبقاً لزاوية التناول، ومجال المعالجة، والغاية النهائية منها، فقد يتسع المعنى ليشمل الأبعاد التي تؤثر على كفاية النظام التعليمي(الداخلية ، والخارجية)، وقد يضيق المعنى ليقتصر على الرسوب والتسرب باعتبارهما الأكثر تأثيرا في كفاية التعليم وإنتاجيته، كما يلاحظ أن

مصطلحات: الإهدار المدرسي، والإهدار التربوي، والإهدار التعليمي، هذه ثلاثة ألفاظ لمعنى ومضمون متقارب بشكل كبير؛ سواء أكان ميدان المعالجة مدرسةً، أو مؤسسةً، تعليميةً، أو نظاماً تعليمياً، وذلك بالنظر إلى ما يتناوله هذا الإهدار، وما يهدف إليه، ولكن لفظ الإهدار التربوي هو المصطلح الأكثر قبولا، والأوسع استخداماً.

وقد عرف "**غنايم**" الإهدار التربوي بأنه" حجم الفاقد في التعليم نتيجة الرسوب والتسرب، وترك المدرسة في أي صف من الصفوف، ولأي سبب من الأسباب". **(غنايم، ١٩٩٠، ١٧)**

وعرفه " الحاج محمد" بأنه" حساب الخسارة الناتجة عن استخدام الموارد البشرية والمادية والمالية للمؤسسة، أو لنظام تعليمي بالصورة التي تحقق الإنتاجية التعليمية المطلوبة، أو هو الآثار السلبية الناتجة عن سوء توظيف مدخلات العملية التعليمية الكمية والكيفية؛ والتي تؤدي إلى تدني الكفاية الداخلية والخارجية الكمية والنوعية لتلك المؤسسة، ومن ثم انخفاض عوائدها على الفرد والمجتمع". **(محمد، ٢٠١٢، ٢٤٦)**

وأشارت **منظمة اليونسكو** إلى أنه يعني" الاختلالات التي تحدث في النظام التعليمي، وتؤثر في الكفاية الداخلية للنظام" (UNESCO, 1971,8) ، **أو أنه** يعني" ما يحدث للنظام التربوي في قطر ما، مؤثراً في كفاءته، وناجماً عن عاملي ترك المدرسة مبكراً، أو الإعادة، أو الرسوب" (UNESCO, 1971,16) ، ويحدث الإهدار التربوي عندما تفشل المجتمعات في تحقيق أهدافها التعليمية، فتصبح غير قادرة على توفير التعليم للجميع، أو عدم

استمرارية الأطفال في التعليم للمراحل المطلوبة، أو عدم الكفاءة في تحقيق الأهداف المطلوبة. (Brimer, &Paul L.,1971,9)

وعرفه **المسعود وغزالي** بأنه "مجموعة الجهود الفكرية والمادية المبذولة في الحقل التعليمي، دون تحقيق للأهداف الموضوعة لها بصورة كاملة من الناحيتين: الكمية والكيفية". **(المسعود، ١٩٩٤، ١، غزالي، ١٤١٩، ٩)**

وسواء ركزت التعريفات على هذا أو ذاك إلا **إنه يمكن تعريف الإهدار التربوي** بأنه كل ما تفقده المؤسسة التعليمية ويحول بينها وبين تحقيق الأهداف التربوية، سواء تعلق ذلك السبب بتسرب الطلاب، أو رسوبهم، أو تخرجهم بمستوى تعليمي لا يتفق مع الأهداف الموضوعة.

ثانياً: أشكال الإهدار التربوي

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الإهدار التربوي له جانبان أساسيان، هما:

١- الإهدار التربوي الكمي، وله بعدان رئيسان، هما: الرسوب، والتسرب.

٢- الإهدار التربوي الكيفي، وهو يتعلق بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للنظام التعليمي، ويقصد بالكفاءة الداخلية القيام بالأدوار المتوقعة من النظام، وتشمل جميع العناصر البشرية في التعليم، والتي تتولى البرامج التعليمية تخطيطاً، وبناءً، وتوجيهاً، وإشرافاً، وتنفيذاً، بما في ذلك النواحي الإدارية، كما تشمل المناهج الدراسية، والأنشطة المصاحبة، والخدمات التعليمية المتنوعة، وغيرها، أما الكفاءة الخارجية فيقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي؛ الذي وجد من أجله(**الحولي**

وشلدان، ٢٠١٣، ١١)، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الإهدار التربوي يمكن تصنيفه إلى قسمين: أحدهما هو الإهدار التربوي الداخلي، ويعني إهدار الموارد الاقتصادية التي يمكن استخدامها للحاق بركب المجتمعات العالمية، وذلك مثل الطفل الذي التحق بالمدرسة، وأمضى فيها جزءاً من الوقت، وكاد أن يكمل دورته التعليمية بنجاح، ثم ترك المدرسة لسبب ما، فهذا أهدر جزءاً من النفقات عليه دون طائل، وثانيهما هو الإهدار التربوي الخارجي، ويعني إهدار الموارد البشرية، وعدم تحقق المواصفات المثلى فيها، وبالتالي تصبح غير قادرة على تحقيق أية إنجازات محلية أو عالمية.(Gupta, Prasad, Gupta, 2013,25)

٣- وترتب على تعدد تعريفات الإهدار التربوي، تعدد صوره وأشكاله وأنواعه، كما لوحظ أن البعض يتناول هذه التصنيفات بأشكال متنوعة، فأحيانا تسمى الأنواع صوراً، وأحيانا نجد الصور تسمى أنواعا أو أشكالاً، وهكذا.

وعند دراسة ظاهرة الإهدار التربوي في النظم التعليمية فإن ذلك يعني دراستها من جميع أبعادها وجوانبها، ويشمل ذلك الإمكانات المادية، والبشرية، وكذلك تنظيم العملية التعليمية، وجوانب الإشراف التربوي عليها، ومتابعتها، وكذلك أعداد الطلاب الخريجين من مراحل التعليم المختلفة، وبصفة عامة هناك أكثر من شكل أو صورة للإهدار التربوي)، منها: **(التقرير الختامي، ١٠٤، ١٩٩٠، داود، ١٣، ١٩٩٥، الخويت، ٩٨، ١٩٩٨، محمد، ٢٤٩، ٢٠١٣، المسعود، ١، ١٩٩٤- ٢، جلال، ١١٣، ١٩٨٥)**

١- الرسوب: الذي يعد أحد أبعاد الإهدار التربوي الكمي، ويعني فشل الطالب في النجاح في المواد التي درسها؛ مما يترتب عليه إعادتها مرة أخرى.

٢- التسرب: ويتمثل في مغادرة الطالب النظام التعليمي قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح، وهذا يمثل فاقداً في التعليم، تمتد آثاره لجميع مكونات المجتمع.

٣- الإعادة: وهو تكرار الطالب لنفس الفرقة الدراسية مرة، أو أكثر من مرة.

٤- تدني نوعية أو ضعف مستوى الخريجين، أي مستوياتهم ومؤهلاتهم، ودرجة تحقق أهداف التعليم؛ لعدم تمكنه من المهارات اللازمة للعمل بشكل جيد.

٥- تعيين الخريجين في غير تخصصاتهم.

٦- البطالة بأشكالها المختلفة.

٧- ضعف الكفاية الخارجية للتعليم، والمتمثل في عدم التناسب الواضح مع احتياجات المجتمع من القوى العاملة، كوفرة القوى البشرية المؤهلة، ولكن في مجالات لا يحتاجها سوق العمل.

٨- قصور النظام التعليمي عن تقديم خدمة تعليمية جيدة.

٩- تخلف النظام التعليمي عن مواكبة التغيرات الحادثة في المجتمع.

١٠- فشل نظام التعليم في جذب التلاميذ واستبقائهم ضمن إطاره.

١١- عجز النظام التعليمي عن استيعاب جميع الطلاب، ومواجهة الطلب الاجتماعي.

١٢- عجز النظام التعليمي عن تمكين بعض طلابه من الاستمرار بنجاح في المدة المحددة لمراحله التعليمية المختلفة.

١٣- إهدار الوقت الناتج عن:

- تغيب المعلمين عن عملهم الرسمي، وعدم ممارستهم لمهامهم ونشاطهم داخل غرفة الصف والمدرسة على الوجه الأكمل.
- ضعف مستوى المعلمين، نتيجة ضعيف التأهيل، وعدم كفايتهم.
- تدني أجور ومرتبات معظم المعلمين؛ مما جعلهم يبحثون عن دخل إضافي لتحقيق الحياة الكريمة، وبالتالي إهمالهم لعملية التدريس.
- ضعف رقابة الإدارة ومتابعتها لهم من خلال رفع تقارير الأداء، بالإضافة إلى عدم تمكن تلك الإدارة من تحمل المسؤولية.
- الإجازات المدرسية الطارئة.
- إقرار مناهج دراسية لا تستثمر الوقت المتوفر بشكل أفضل.
- اختصار أوقات الحصص وطول اليوم الدراسي في حالة دوام الفترتين.
- عدم توزيع الوقت المخصص للتدريس على الأهداف التعليمية بشكل مناسب.

١٤- الإهدار في الأبنية المدرسية والمرافق التعليمية، ويتمثل ذلك في:

- تدني التوزيع العادل للمباني المدرسية على مستوى المجتمع؛ مما يؤدي إلى تركيز المباني في منطقة لا تحتاج دون أخرى تحتاج.
- استخدام مبان غير مكتملة البناء؛ مما يؤدي إلى تناقص عمرها الافتراضي، أو إضافة تكاليف أخرى بسبب عدم الاكتمال.

١٥- الإهدار في التجهيزات المدرسية، مثل: تكسير الأثاث الخاص بالمؤسسة التعليمية، إتلاف للوحات المختلفة داخل المؤسسة، وإتلاف معامل الكمبيوتر.

١٦- الإهدار في الموارد المالية.

١٧- الإهدار في المناهج التعليمية؛ نتيجة عدم ملاءمته للعملية التعليمية.

١٨- الإهدار الناتج عن القصور في الإدارة التعليمية، وذلك مثل:

- وجود نسبة كبيرة من المدارس تدار بطريقة غير قانونية.
- وجود بعض مديري المدارس غير المؤهلين، بل يمتلكون مؤهلات علمية متدنية أقل من التعليم الجامعي.
- تدني عمليات الرقابة والمتابعة لأعمال الإدارة المدرسية.

وقد ترتب على وجود تلك الصور والأشكال المختلفة للإهدار التربوي العديد من الأضرار: تربوياً، واجتماعيا، وثقافياً، واقتصادياً، وسياسياً، سواء على الفرد أو المجتمع، وذلك كنقص العائد من الاستثمار في رأس المال البشري، مما أدى إلى التحاق أفراد ذوي إنتاجية ضعيفة بسوق العمل، بالإضافة إلى ارتفاع تكاليف التعليم؛ لأن كلفة الإهدار التربوي تعد جزءاً من ميزانية التعليم، تصرف بدون عائد يذكر، كما أن تأخر بعض مخرجات التعليم عن الالتحاق بسوق العمل؛ أدى إلى تأخير خطط التنمية (Johnson, 2012, 1)، وبالتالي التأثير على الاقتصاد الوطني من خلال كلفة الفرصة الضائعة لهذه الأموال التي كان من الممكن صرفها لمشاريع أخرى يستفيد منها المجتمع، كما مثل الرسوب والتسرب عائقاً آخر أمام حركة التوسع في التعليم نتيجة ضياع وتبديد النفقات المادية والجهود البشرية المخصصة للتعليم؛ مما

أدى إلى تأخير التحاق الطلاب بسوق العمل، الأمر الذي انعكس سلباً على مستوى الدخل القومي للمجتمع.

ثالثاً: أسباب الإهدار التربوي

يعد الإهدار التربوي من المشكلات التي تعترض سبل تجويد وتحسين نظام التعليم في كثير من المجتمعات ؛ الأمر الذي دفع بكثير من الباحثين إلى تناول تلك الظاهرة بالبحث والدراسة، محاولين تحديد أسبابها وطرق معالجتها، **ومن تلك الأسباب:**

١- **أسباب ذاتية**، وتتمثل في: انخفاض الدافعية، وقصور مستوى الطموح، وعدم القناعة بأهمية التعليم، بالإضافة إلى وجود معوقات مرضية ونفسية قد تصيب المتعلم، واختلاط المتعلم مع بعض الرفقاء الذين قد لا يشجعونه على الانضباط في التعليم، أو انخفاض قدرات المتعلم في التحصيل الدراسي. (Citation, 2012,3 , Biswas and G.AN, 2000,2)

٢- **أسباب اجتماعية وثقافية واقتصادية، (غنايم، ١٩٩٠، ٥٨- ٥٩، الحمد، ١٩٩٧، ٨٠، الخويت، ١٥٠، ١٩٩٨)** ومنها: قصور الوعي بأهمية التعليم في بعض المناطق، والزواج المبكر للفتاة ؛ وخاصة في بعض المناطق الريفية، وضعف المستوى الثقافي للأسرة، وبالتالي عدم إدراكها لأهمية التعليم، وعدم مبالاة الأبوين بتعليم أبنائهم، وضعف التماسك الأسري، كالخلافات الأسرية، وتعدد الزوجات، أو الانفصال ؛ مما يفقد الأطفال رعاية الوالدين، والنمو السكاني المتسارع، وازدياد الهجرة من الريف إلى الحضر وما يصحبه من زيادة في الأعباء على الجهاز التعليمي، وضعف التشريعات الملزمة للآباء بإكمال أبنائهم لمرحلة الإلزام، وانخفاض مستوى

الأسرة اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وعجزها عن تحمل نفقات التعليم، وبالتالي حاجتها إلى عمل الابن لمساعدتها، ورغبة الأبناء في الكسب والاستقلال المادي.

٣- **أسباب تربوية**: حيث كان لها دور فعال في حدوث الإهدار التربوي، منها: (**غنايم، ١٩٩٠، ٥٨- ٥٩ ، الحمد، ١٩٩٧، ٨٠ ، الخويت، ١٥٠، ١٩٩٨، أبوكليلة، ٢٨٣، ١٩٨٩- ٢٨٤ ، محمد، ٢٠١٣، ٢٤٨- ٢٤٩**)

- العجز الكمي والكيفي في الموارد البشرية والمادية والمالية للمؤسسات التعليمية، وبالتالي عجز النظام التربوي عن تلبية حاجات المتعلمين.

- ضعف مستوى تحصيل الطالب في المراحل الدراسية الأولى.

- ارتفاع الكثافة في الفصول؛ مما يتعذر رعايتهم من المعلم بشكل كامل.

- المناخ التسلطي الذي قد يسيطر على بعض المدارس؛ مما دفع المتعلم إلى ترك المدرسة.

- عدم مناسبة البيئة التربوية؛ وخاصة في البلدان النامية، مثل: شكل المدرسة، وموقعها، وتصميمها، وضعف إمكاناتها وتجهيزاتها، وقدم مبناها، وعجز مرافقها عن تلبية حاجات المتعلمين.

- افتقاد وجود المنهج الدراسي الملائم؛ لخلوه من عنصر التشويق؛ الذي يجذب المتعلم، ويثير اهتمامه، وبعد المناهج التعليمية عن حاجات الدارسين وقدراتهم، وقصورها عن تلبية ميولهم واهتماماتهم، فضلا عن تقليدية التنفيذ والتقويم.

- قلة استخدام تقنيات التعليم الحديثة، والابتعاد عن استخدام طرق التدريس الفعالة، وإهمال الأنشطة في أحيان كثيرة؛ جعلت الطلاب ينفرون من التعليم؛ مما أدى بهم إلى التسرب.

- ضعف الاستقرار المادي والنفسي للمعلمين والإداريين؛ وضعف كفاية المعلم من حيث الإعداد والتدريب؛ الأمر الذي قلل من رغبتهم في العمل بحماس، والالتزام بالسلوك التربوي المناسب مع الطلاب، فانعكس سلبا على الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي، الأمر الذي أدى إلى فشلهم دراسياً؛ مما ساهم في زيادة الإهدار التربوي.

- الإدارة المدرسية ذات النمط التقليدي؛ التي أدت إلى سوء التنظيم في المؤسسة التعليمة، وعدم قدرة المدير على القيام بمهامه وأدواره بالشكل الصحيح.

- ضعف الفعاليات أو الخدمات الإرشادية داخل مختلف المؤسسات التعليمية، وضعف مستوى المرشد؛ مما أدى إلى ظهور كثير من المشكلات بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم؛ مما أثر على تكيفهم مع الحياة المدرسية والاجتماعية، وبالتالي إما: تسربهم، أو رسوبهم، أو تحصيلهم الضعيف.

- نمطية وتقليدية أساليب قياس وتقويم الطلاب، حيث لا يقيس القدرات الحقيقية للمتعلم؛ مما أدى إلى حالات القلق والخوف لدى الطلاب؛ وانتهى الأمر ببعضهم إلى ترك دراسته.

رابعاً: طرق قياس الإهدار التربوي

يوجد نوعان أساسيان للإهدار التربوي، هما: الإهدار الكمي، والإهدار الكيفي، وعند القيام بمحاولة قياسهما، فسنجد أنه من السهل إمكانية قياس الإهدار الكمي، أما الإهدار الكيفي فرغم تعدد محاولات قياسه إلا أن معظمها ركزت على الجانب الوصفي، وبالتالي توجد مؤشرات فقط يمكن الاستناد إليها عند القياس، ولكي يتم التعرف على الإهدار الكيفي وقياسه؛ فلابد من الجمع بين الأساليب الكمية والكيفية، واتخاذ مؤشرات متعددة ومتنوعة، وذلك مثل: درجات الطلاب الناجحين للفوج الدراسي الذي تم تناوله في الإهدار الكمي، أو التقديرات التي حصل عليها طلاب الفرقة الدراسية بإحدى الكليات الجامعية، ومثل مؤشر مدى توفر المواصفات المثلى في خريج كل مرحلة، ويقاس الإهدار التربوي الكمي من خلال قياس الكفاءة التعليمية، **وهناك عدة طرق لقياس هذه الكفاءة، منها ((غنايم، ١٩٩٠، ٦١- ٦٤، داود، ١٩٩٥، ١٣- ١٤، الحمد، ١٩٩٧، ٧٤، ٧٨- ٧٩،** (Gupta, prasad, and Gupta, 2013, 27):

١- طريقة الفوج الحقيقي

ويقصد بالفوج الحقيقي مجموع الطلاب الذين التحقوا بالمرحلة التعليمية لأول مرة في نفس السنة، ولا يعتبر الطلاب الراسبون الباقون في السنة الأولى ضمن هذا الفوج، وتقوم طريقة الفوج الحقيقي على أساس تتبع التدفق الطلابي الحقيقي لفوج ما، ثم بيان عدد الطلاب الذين يتساقطون من الفوج في السنوات القادمة، فمتابعة كل تلميذ على حدة منذ دخوله المدرسة ضمن الفوج حتى تخرجه هي المراد بالفوج الحقيقي، وتعد طريقة الفوج الحقيقي من

الطرق الفعالة، وأكثرها دقة، ولكنها تحتاج إلى بيانات دقيقة، كما تتطلب تدريب القائمين في المدرسة على ملء الاستمارات الخاصة بهذه الطريقة، وتعرف باسم استمارات التدفق الطلابي، وبالتالي يصبح استخدام هذه الطريقة صعباً؛ نظراً لأن استخدامها يستلزم وجود نظام مركزي يسمى" نظام البيانات المفردة"؛ يمكن من خلاله تتبع التقدم المدرسي لكل طالب.

٢- طريقة الفوج الظاهري

تعتمد هذه الطريقة في حسابها على مجموع التلاميذ المقيدين في الصف دون النظر إلى الراسبين من الفوج السابق، أو المحولين من مدارس أخرى، وفي هذه الحالة يعد معدل الكفاءة الكمية لهذا الصف أعلى من الحد الأقصى، وهذا خطأ في التصور؛ لأنه يترتب عليه أن الراسبين لا يتحدد عددهم بدقة، وفي الوقت نفسه يؤخذ المسجلون في الصف الثاني جميعهم على أنهم يمثلون الفوج نفسه، وقد يكون منهم المحول والراسب لأكثر من سنة، وهكذا، ولذا تعتبر هذه الطريقة أقل دقة لقياس الإهدار التربوي.

٣- الطريقة الشاملة

تطبق هذه الطريقة من خلال الدراسة الشاملة لكل أفواج التلاميذ في المرحلة المراد دراستها، فإذا كان بالمدرسة الإعدادية مثلا ستة أفواج؛ على أساس أن لكل صف فوجين؛ أحدهما جديد، والآخر من الفوج أو الأفواج السابقة، وتقوم الدراسة الشاملة على دراسة كل هذه الأفواج في كل مدرسة إعدادية في النظام التعليمي، ولكن هذه الطريقة قد تستخدم في الأنظمة التعليمية صغيرة الحجم، أما في النظم الكبيرة فهي مرهقة؛ إلا إذا جرى تنظيمها لكل فوج عن طريق جهاز يتولى ذلك منذ أول العام الدراسي.

٤- طريقة العينات

تستخدم هذه الطريقة لدراسة الأنظمة التعليمية كبيرة الحجم، حيث يتم اختيار عينات من المدارس المراد قياس كفاءتها التعليمية، أو حساب حجم الإهدار التربوي فيها، وهي طريقة أنسب من الطريقة الشاملة؛ نظراً لكبر الحجم، ولكن من عيوب هذه الطريقة أنها لا تعطي نتائج تفصيلية عامة تمكننا من الحكم على النظام التعليمي بصورة عامة.

٥- طريقة إعادة تركيب الفوج

وتعتمد هذه الطريقة على توفر بيانات حول عدد الراسبين في كل صف، والمتسربين، والناجحين، بالإضافة إلى عدد المسجلين، وتعتمد هذه الطريقة على حساب معدلات التدفق الطلابي الثلاثة، وهي: النجاح، والرسوب، والتسرب، ومن ثم رسم هيكل بياني للتدفق يصف التقدم الدراسي للفوج، وبالتالي يمكن قياس الإهدار التربوي من خلال حساب عدة مؤشرات للكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مثل: معامل المدخلات إلى المخرجات، وعدد السنوات اللازمة لإنتاج خريج واحد، والنسبة المئوية لمجموع المتسربين بالنسبة لأصل الفوج، والنسبة المئوية للناجحين في المدة الرسمية للمرحلة، أو بعد عدة مرات من الإعادة.

خامساً: الحد من الإهدار التربوي "رؤية مستقبلية"

للإهدار التربوي تأثير واضح على النظام التعليمي، كما أن له صورة واضحة بأشكاله وصوره المتعددة، وحتى يمكن مواجهته والحد منه؛ كان لابد من تحديد فلسفة للرؤية المستقبلية، تأخذ بعين الاعتبار كل المتغيرات والمستجدات، وتعتمد هذه الفلسفة على مجموعة من: الأهداف، والمبررات،

والمبادئ، والركائز، والمداخل، وفي النهاية تم تحديد مجموعة من المتطلبات والآليات والطرق التي يمكن أن تساعد في التغلب على مشكلة الإهدار التربوي بشكل إجرائي، وذلك على النحو التالي:

١- أهداف الرؤية المستقبلية

هدفت الرؤية المستقبلية التغلب على الإهدار التربوي في مؤسسات التعليم، وذلك من خلال:

- تطوير مؤسسات التعليم بصورة تمكنها من مواجهة متطلبات سوق العمل.
- إقامة نسق مؤسسي للتعليم، يتسم بالمرونة والانفتاح؛ للحد من مشكلتي الرسوب والتسرب.
- العمل على تحسين الإمكانات المادية والبشرية؛ وصولاً إلى البيئة المثالية لمؤسسات التعليم المختلفة.
- العمل على جودة المنتج، وتقليل الكلفة، من خلال تقليل الفاقد.

٢- مبررات الرؤية ومدى الحاجة إليها.

انطلقت الرؤية المستقبلية الحالية لمواجهة الإهدار التربوي من عدة مبررات، منها:

- الانتقال إلى وضع مستقبلي أكثر جودة لمؤسسات التعليم؛ للقضاء على الإهدار التربوي.
- وضع إطار عام أكثر تنظيماً وكفاءة وفعالية لإدارة مؤسسات التعليم للحد من الإهدار التربوي.

- الوصول إلى حالة من التوازن بين المخرجات الكمية والكيفية لمؤسسات التعليم وسوق العمل.
- المساهمة في الارتقاء بالأوضاع المجتمعية: الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية للحد من الإهدار التربوي.
- محاولة تقليل الفاقد والبحث عن مصادر تمويل لمؤسسات التعليم؛ تمكنها من القيام بدورها كمؤسسات ريادية في مجتمعها.

٣- المبادئ الحاكمة للرؤية المستقبلية.

هناك مجموعة من المبادئ الحاكمة للرؤية المستقبلية، تمثلت في أن:

- معالجة مشكلة الإهدار التربوي أمر ضروري لتحقيق العدل التربوي.
- القضاء على الإهدار التربوي أمر ضروري لرفع كفاءة المؤسسة التعليمية.
- القضاء على الإهدار التربوي أمر ضروري لتحقيق التنمية المجتمعية.
- تقليل الفاقد أمر ضروري لتقليل كلفة التعليم.

٤- ركائز الرؤية المستقبلية.

قامت الرؤية المستقبلية لمواجهة الإهدار التربوي على عدة ركائز أساسية، منها:

- التعامل مع مشكلة الإهدار التربوي باعتبارها مشكلة متعددة الأبعاد والأشكال.
- إن إصلاح التعليم وتطويره لمعالجة الإهدار التربوي في ظل المعطيات الراهنة يتطلب ضرورة التكامل بين جهود التعليم النظامي وبين جهود منظمات المجتمع المدني.

- التأكيد على مبدأ التعليم المستمر(مدى الحياة) يحد من مشكلة الإهدار التربوي.
- التأكيد على ضرورة الأخذ بسياسات نظام تقليل الفاقد.

٥- مداخل الرؤية المستقبلية

اعتمدت الرؤية المستقبلية للتغلب على الإهدار التربوي على تبني مدخلين رئيسين، حيث إن لكل مدخل فلسفة تبناها؛ من أجل محاولة الحد من / تقليل الفاقد التربوي ، وتمثل هذان المدخلان في:

المدخل الأول

وقد تضمن مجموعة من السيناريوهات المستقبلية المتوقعة، وافتراضات يقوم عليها كل سيناريو، وتداعيات ومشاهد له، وذلك من خلال ثلاث سيناريوهات ممكنة لما سيكون عليه نظام التعليم من ضعف أو قوة، وبالتالي الاستعداد له؛ مما يساعد في الحد من أو التغلب على الإهدار التربوي بأشكاله وصوره المختلفة، وتتمثل في: **(منصور، ٢٠١٣، ٤٦- ٤٨ ، زاهر، ١٩٩٠، ٦٠- ٧٩ ، موسى، ٢٠٠١، ٢١٣- ٢٣٣ ، توفيق ويونس، ٢٠٠٧، ٦٢- ٧٦ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعليم في الوطن العربي، ٢٠١٢، ٤- ٧)**

١- السيناريو الامتدادي:

يقوم هذا السيناريو على افتراض مؤداه استمرارية الأوضاع الراهنة، وهو ما يطلق عليه (الاستمراري، المرجعي، الاتجاهي، التشاؤمي، التردي، الأندلسي)، وهذا السيناريو يفترض استمرار الوضع القائم على ما هو عليه في المستقبل، بل والمزيد من التخلف والتردي والتدهور في الأوضاع المجتمعية،

وانعكاس ذلك على النظام التعليمي، وعدم ظهور أي تغيير يذكر يمكن أن يكون دافعاً للتطوير، ومن ثم يمثل وضعاً متشائماً؛ حيث يسود الإحساس بفقدان الأمل في تقليل الفاقد، أو الحد من / التغلب على تأثيرات الإهدار التربوي.

❖ **افتراضات السيناريو: اعتمد هذا السيناريو على مجموعة من الافتراضات، منها:**

- استمرار تردي وتدهور الأوضاع، اجتماعياً، واقتصادياً، وسياسياً، وثقافياً، كازدياد حدة المشكلة السكانية؛ بسبب تزايد معدل النمو السكاني في مصر، حيث بلغ عدد سكان مصر بالداخل والخارج ٩١ مليون نسمة، منهم ٨٣ بالداخل، و٨ ملايين بالخارج، وسيزداد السكان بنسبة ٤٪ حتى عام ٢٠١٧م، ومن المتوقع وصول سكان الوطن العربي عام ٢٠٢٥م إلى ٤٥٠ مليون نسمة، وتشكل مصر فيها ثلث الوطن العربي، وطبقاً لتوقعات البنك الدولي فإن عدد الأطفال والشباب بين سن١- ٢٤ سينمو في غضون السنين القليلة القادمة بحوالي ١٠ ملايين، وسيتواصل بوتيرة تصاعدية حتى عام ٢٠٣٠م.

- ظهور تكتلات اقتصادية عملاقة بين الدول المتقدمة، وقيام تواصل اقتصادي كبير بينها عن طريق التجارة الإلكترونية، وبالتالي زيادة ضعف الدول النامية، وتفتيتها إلى كيانات صغيرة تدور في فلك التكتلات العملاقة الغربية؛ فنشعر حيالها بالدونية.

- غياب العدالة الاجتماعية، واستمرار التفاوتات الصارخة في مستويات دخول المواطنين.

- تفشي الأمية، وضعف قدرة التواصل العلمي والتكنولوجي مع العالم المتقدم، وزيادة الشعور بالعجز المعرفي.

- غياب الوعي بأهمية الأيدي العاملة الماهرة - التي تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين- كقوة اقتصادية مؤثرة؛ نتيجة تراجع الاستثمارات في مجال التعليم؛ ومن ثم ندرة العمالة المتخصصة الداعمة لتحقيق التنمية بأشكالها المختلفة في المجتمع.

❖ **تداعيات ومشاهد السيناريو:**

في ضوء المؤشرات والإرهاصات السابقة للسيناريو الامتدادي، وتمشياً مع الأوضاع العامة للمجتمع داخل هذا السيناريو، ستظل الأشكال والصور المختلفة للإهدار التربوي مسيطرة على النظام التعليمي؛ مما يجعله نظاماً جامداً، بل وعاجزاً عن مواجهة التحديات المختلفة، وبالتالي يجعله غير قادر على المشاركة في تنمية المجتمع بشكل واضح.

ومن المتوقع أن يظهر ذلك بوضوح في التداعيات التالية:

- استمرار تخلف النظام التعليمي عن مواكبة التغيرات الحادثة في المجتمع، وقصوره عن تقديم خدمة تعليمية جيدة؛ نتيجة استمرار النمط التقليدي للتعليم.

- عجز نظام التعليم عن استيعاب جميع الطلاب، وارتفاع كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية.

- استمرار الإهدار التربوي الكمي؛ الذي يشمل المزيد من أعداد الراسبين والمتسرين، وإهدار المزيد من الوقت؛ لعدم ممارسة المعلمين لمهامهم

ونشاطهم داخل غرفة الصف والمدرسة على الوجه الأكمل، وضعف مستواهم، والإهدار في التجهيزات المدرسية، والموارد المالية.

- ضعف التوازن بين مخرجات النظام التعليمي وبين احتياجات خطط التنمية، كاستمرارية تخريج طلاب لا يحتاجهم سوق العمل، وتعيين خريجين في غير تخصصاتهم، وزيادة نسبة البطالة بين الخريجين؛ وبالتالي المزيد من الإهدار التربوي، وارتفاع كلفة التعليم.

- استمرارية الإهدار في المناهج التعليمية، نتيجة تبني أسلوب التعليم التقليدي الخالي من المتعة والمليء بالحشو والتكرار.

- استمرار تردي الوضع المادي والاجتماعي للمعلم، واللجوء للدروس الخصوصية؛ مما أدى لمزيد من الإهدار التربوي؛ نتيجة عدم الاهتمام بالتدريس بشكل فعال.

- استمرار سلبية المتعلم، وافتقاده القدرة علي التواصل والحوار مع الآخرين، أو حل ما يعترضه من مشكلات تعليمية وحياتية، وضعف الطموح في تنمية وتحقيق ذاته.

- تظل بيئة التعليم غير مهيأة بشكل كامل لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة، مما يعوق العملية التعليمية عن تحقيق أهدافها، وهذا يعد شكلاً من أشكال الإهدار التربوي.

- استمرار سيطرة الإدارة التقليدية العقيمة، غير القادرة على إدارة الأزمات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب، وقلة استخدام التقنيات والأنظمة المعلوماتية والاتصالية الحديثة التي تمكن

الإدارة من أداء مهامها بالسرعة والجودة المناسبة ؛ مما يعد شكلاً من أشكال الإهدار التربوي.

- استمرار اعتماد أساليب التقويم على قياس الجوانب المعرفية التحصيلية القائمة على الحفظ والتلقين، وافتقادها إلى الصدق والموضوعية، والمساواة والعدالة بين الطلاب، وعدم مراعاتها الفروق الفردية بينهم.

في ضوء مسلمات وافتراضات وملامح وتداعيات ومشاهد هذا السيناريو المستقبلي الأول القاتم - وهو أسوأ احتمالات المستقبل- يصبح من الصعب الحد من أشكال وصور الإهدار التربوي، بل استمراريته بشكل قد يكون أشد من الحاضر.

٢- السيناريو الإصلاحي

ويطلق عليه السيناريو (التقدمي، الأيوبي)، حيث يفترض زيادة وعي المجتمع، وإدراكه لخطورة النتائج المترتبة على استمرار الأحوال الراهنة المتدهورة، وبالتالي محاولة وقف هذا التدهور، والبدء في بعض الإصلاحات المجتمعية الجزئية لتحقيق مستوى معقول من النمو والازدهار الاقتصادي والاجتماعي، والاستقرار السياسي، فيحدث بعض التحسن في النظام التعليمي، وتتم السيطرة تدريجياً على مشكلة الإهدار التربوي بصورها وأشكالها المتعددة.

❖ **افتراضات السيناريو: هناك مجموعة من الافتراضات يقوم عليها هذا السيناريو، منها:**

- تطبيق سياسات تنموية تنظم معدلات النمو السكاني لتلافى مخاطر الزيادة السكانية تدريجياً، فتتناقص الأمية والبطالة، وتنخفض نسبة الفقر، وتطبق العدالة الاجتماعية نسبياً ، وترتفع دخول الأفراد إلى حد ما.

- حدوث تحسن ملحوظ في بنية الاقتصاد، ومحاولة إقامة تكتلات اقتصادية عربية وإفريقية فعالة ؛ حتى يمكن التأقلم مع متغيرات العولمة الاقتصادية.

- التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نتيجة التقدم المتسارع في علوم الحاسبات، وشبكات المعلومات، والتكنولوجيا الرقمية.

❖ تداعيات ومشاهد السيناريو:

استناداً إلى هذه الافتراضات والإرهاصات السابقة، أمكن تصور مجموعة من التداعيات التربوية التي تشير إلى إمكانية البدء بخطوات نحو التغلب على الإهدار التربوي، ومن المتوقع أن يظهر ذلك بوضوح في الملامح التالية:

- التأكيد على التخطيط طويل المدى ؛ لمواجهة تزايد الأطفال الذين يصلون لسن الإلزام خلال السنوات القادمة، وربط التعليم باحتياجات التنمية، من خلال الربط بين التعليم وبين سوق العمل، وبالتالي التوسع في التخصصات العملية كالرياضيات، والهندسة، والعلوم الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية وغيرها من العلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية التي تسهم في إعداد الطلاب لمواجهة متطلبات التنمية.

- العمل على إتاحة فرص تعليم حقيقية لجميع أبناء المجتمع بشكل متساو دون تمييز، وخاصة التعليم الابتدائي ؛ لتحقيق الاستيعاب الكامل

للأطفال، حتى لا يحدث تسرب أو إحجام، وذلك من خلال تنويع برامجه ونظمه، وتطبيق معايير الجودة؛ مما يساعد على مواجهة التحديات المستقبلية، ومواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية.

- السعي نحو تعزيز مفاهيم التعليم المتميز للجميع، التعلم الذاتي، التعليم المستمر، التدريب التحويلي، التفكير النقدي الإبداعي.

- العمل على أن يتبوأ المعلم مكانة اجتماعية ومادية لائقة نتيجة زيادة وعي المجتمع بأهمية مهنة التدريس في تحديث التعليم وتطويره؛ فتقل الدروس الخصوصية، ويقل الفاقد، أو الإهدار التربوي.

- توجيه المتعلم نحو الرقي بنفسه لمستويات أفضل، فيكتسب خبرات تجعله إيجابياً، معتمداً على ذاته.

- العمل على إيجاد مناهج وأساليب تعليم وتعلم مرونة وقابلة للتغيير في ضوء المستجدات المجتمعية، وقادرة على إثارة اهتمام المتعلم، فتتناول قضايا المجتمع ومشكلاته، وكيفية حلها، والتركيز على تدريس علوم المستقبل في التخصصات المتنوعة؛ لإتاحة الفرص أمام المتعلمين لاختيار التخصص الذي يناسب رغباتهم وقدراتهم، كما تعتمد في أساليب تعليمها وتعلمها على الوسائط المتعددة، وأساليب التعلم الذاتي، والتدريب التحويلي، فيقل الفاقد أو الإهدار التربوي في مجال المناهج التي لا تحظى باهتمام الطالب، أو الإفادة منها.

- التأكيد على ضرورة تجديد وتحديث عناصر المنظومة الإدارية بما يتلاءم مع المستجدات المجتمعية، من خلال تبني أساليب إدارية حديثة، كنظام إدارة الجودة الشاملة، والعمل بروح الفريق، مما قد يكون له دور بارز في الحد

من الإهدار التربوي الناتج عن استخدام نظم إدارية جامدة، وتقليدية، وعقيمة.

- العمل على تطوير التقويم، من خلال تطبيق نظم حديثة ومتطورة، تراعي جميع مكونات شخصية الطالب، وشاملاً لكل جوانب العملية التعليمية، بحيث يكون موضوعياً، مراعياً للفروق الفردية بين المتعلمين.

وهكذا يمثل السيناريو الإصلاحي محاولة جادة لوقف التردي، وتحسين أداء نظام التعليم، ناشداً محاولة السيطرة على الإهدار التربوي، والتغلب عليه بأشكاله وصوره المختلفة ، حاملاً في طياته إرهاصات السيناريو الثوري.

٣- السيناريو الثوري

ويطلق عليه السيناريو(المتفائل، الابتكاري، الإبداعي، الاستهدافي، التطوري، الانطلاقي، العمرى، المأمول)، ويمثل الصورة المرغوبة والمثالية التي يمكن أن يكون عليها النظام التعليمي، ويشمل الأفكار الجديدة الجريئة، الثورية في جميع جوانبه، مما ينعكس إيجابياً على منظومة التعليم؛ للتغلب على الإهدار التربوي بأشكاله وصوره المتنوعة.

❖ افتراضات السيناريو: يعتمد هذا السيناريو على مجموعة من الافتراضات، منها:

- ارتفاع مستوى الوعي المجتمعي، وإدراكه لقيمة وأهمية استثمار رأس المال البشري، وبالتالي اتخاذ خطوات إجرائية وتنفيذية لتحقيق خطط التنمية بالشكل المطلوب.

- تحويل الزيادة السكانية إلى ثروة بشرية قومية، تسهم بشكل واضح في تحقيق أهداف خطط التنمية.

- ازدهار المستوي الاقتصادي لمصر؛ نتيجة ارتفاع معدلات الإنتاج، وزيادة الدخل القومي؛ مما يسهم في توفير الإمكانات المادية اللازمة لتوفير البنية التحتية الأساسية المطلوبة لتأسيس نظام تعليمي متميز.

- تعاظم دور العلم والتكنولوجيا، وتزايد أعداد العلماء المبدعين، والتوسع في استخدام شبكة الإنترنت في التعلم.

- تحقيق العدالة الاجتماعية بشكل واضح بين جميع فئات المجتمع.

- تحويل مؤسسات المجتمع وهيئاته ومنظماته لبيئات ذكية تعتمد في إدارتها على المستحدثات التكنولوجية ،كالمحاكاة، والذكاء الاصطناعي.

- الاهتمام الجاد بالقيم المجتمعية الداعمة للمعرفة، كالحرية الأكاديمية، التعلم الذاتي والمستمر، استقلالية الفكر، المشاركة الإيجابية في العمل والإنتاج، التفكير النقدي، الإبداع الفكري التكنولوجي في كافة مجالات العلم.

❖ **تداعيات ومشاهد السيناريو:**

في ضوء المؤشرات والتحولات المميزة لهذا السيناريو، يتوقع حدوث تغييرات جوهرية في عناصر العملية التعليمية، تساعد- بشكل كبير- في التغلب على الإهدار التربوي، والقضاء عليه، وتتمثل هذه التغيرات في التداعيات التالية:

- زيادة استثمارات الدولة في التعليم؛ مما يؤدي إلى تطور منظومة التعليم تطوراً جوهرياً، مهيئة المناخ القادر على مجابهة المشكلات المختلفة، كمشكلة الإهدار التربوي، فيختفي الرسوب والتسرب، ويتحسن مستوى الخريجين.

- تعميم التعليم ؛ بحيث يصل معدل الاستيعاب الصافي إلى ١٠٠٪ ، ويصبح التعليم أكثر فاعلية بصورة تفوق كل التوقعات ، وتتحقق أهداف التنمية ، نتيجة الحد من الإهدار التربوي بصوره وأشكاله المختلفة.

- الارتباط الوثيق بين مؤسسات التعليم وبين مؤسسات العمل والإنتاج بالمجتمع ؛ فيصبح لها دور متزايد في تحقيق التنمية المجتمعية ؛ وبالتالي القضاء بشكل كامل على الإهدار التربوي.

- الاعتماد على المستحدثات التكنولوجية المتطورة في المنظومة التعليمية ؛ كالمحاكاة ، والذكاء الاصطناعي ، والواقع الافتراضي ، حيث يعد ذلك خطوة إيجابية لتحقيق التعليم المتميز للجميع ، وتفعيل مفهوم التعليم المستمر ، والتدريب المتصل ، وبذلك يتاح التعليم للمتعلم في جميع مراحل العمر ، وبالسرعة التي تناسبه ، والمكان الذي يريده ، ويصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية ؛ مما يساعد في القضاء على مشكلات الرسوب ، و التسرب ، والأمية ، وبالتالي الانسجام مع متطلبات خطط التنمية ، وتقليل الفاقد.

- حصول المعلم على مكانة اجتماعية واقتصادية متميزة ، وتحوله من متلقٍ ومستهلك للمعلومات إلى منتج لها ، قادر على صياغتها بما يناسب واقعه التعليمي والحضاري ، ؛ مما يساعده في القيام بأدواره المتجددة ، لتنمية مجتمعه.

- اعتماد المناهج الدراسية والبرامج التعليمية المقدمة على شبكة المعلومات دون الالتزام بكتاب ، أو مقرر محدد من الوزارة ، بل يقوم الطلاب

بالبحث من خلال المكتبات التقليدية، والإلكترونية المتاحة في مؤسسات التعليم.

- تصبح الإدارة فعالة وواعية، وذكية، تعتمد على التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات في إدارة منظومة العملية التعليمية إلكترونياً عبر الشبكة العالمية للمعلومات، والاتجاه نحو مزيد من المشاركة المجتمعية في مجال التعليم.

- يصبح التقويم إلكترونياً، معتمداً علي البيانات والمعلومات التي توفرها التقنيات الحديثة، بحيث يشارك كل أطراف العملية التعليمية في عملية التقويم، من معلمين، وإداريين، ومتعلمين، وأولياء أمور، وسيتم الاعتماد على التقويم الذاتي، والشامل، والتراكمي، مستفيدين في ذلك من التقنيات المتطورة في عملية الرصد، والمتابعة، والتوجيه، مما يعطي مؤشراً حقيقياً لمستوى التعليم.

والمحصلة المتوقعة من السيناريو الثوري عموماً تفاؤلي طبقاً لملامح تطوره، حيث تزداد فرص تحسين التعليم وتجويده؛ مما يعطي مجالاً أوسع للسيطرة والتغلب بشكل كبير على مشكلة الإهدار التربوي؛ من خلال تجفيف منابعه، والقضاء على مسبباته.

المدخل الثاني: تطبيق نظام تقليل الفاقد

١- فلسفة نظام تقليل الفاقد

استخدمت مبادئ وأدوات هذا النظام على نطاق واسع خلال العقدين الماضيين؛ للإفادة منه في تحسين وتجويد الأداء، والتغلب على الفاقد، والحد من المخرجات غير المرغوب فيها؛ وأفادت منه الشركات العالمية الكبرى، وخاصة شركة تويوتا صاحبة" نظام الإنتاج قليل الفاقد"، أو ما يعرف

بأسلوب تويوتا في الإنتاج Toyota production system ، أو التصنيع قليل الفاقد، أو التصنيع الرشيق Lean manufacturing ، أو الإنتاج قليل الفاقد Lean production ، فتقليل الفاقد يهدف إلى تعظيم أو الاستغلال الكلي للأنشطة التي تصنف أنها ذات قيمة من وجهة نظر الزبون أو المستفيد، فالقيمة مكافئة لأي شيء يدفعه الزبون للمنتجات التي يحصل عليها ؛ لذلك فإن القضاء على الإهدار هو مبدأ أساسي للتصنيع الرشيق ؛ لأنه يعتمد على التحسين المستمر، والاستجابة السريعة لحاجات ورغبات المستفيد، واشتراك الموارد البشرية في عمليات تحسين الجودة، وتحسين أداء التسليم، وخدمة المستفيد، وتخفيض التكاليف، وتقليص وقت تطوير المنتج(الخريج) الجديد، وتوفير خيارات واسعة للمستفيد في تقديم نماذج متعددة له باعتماد استراتيجية التصنيع حسب الطلب، مثل تخريج قوى عاملة مدربة، ذات مهارات خاصة يحتاجها سوق العمل (**السمان والسماك، ٢٠١٢، ٢١ ، كفا، ٢٠١١، ١١- ١٢**)، وهذا هو ما تبنته بعض مؤسسات التعليم ؛ لرفع مستوى جودة الأداء، وبالتالي محاولة التغلب على الإهدار التربوي، ويدخل ضمن آليات تقليل الفاقد عدة أنظمة مثل نظام الإنتاج في الوقت المناسب، أو ما يسمى بنظام الإنتاج الآني Just in time (J.I.T) لتخفيض تكاليف التخزين إلى أقل حد، مثل الأعداد الكثيرة من الخريجين المنتظرين توفر بعض الوظائف في سوق العمل، وكذلك تطبيق مفهوم ستة سيغما للوصول إلى أعلى درجات من الجودة. (**بدور، ٢٠١٠، ٦ ، ميمون، ٢٠١٣، ١٢ ،** Francis, 2014,1)

وبالتالي يمكن أن يكون المقصود هنا هو الإفادة القصوى من الموارد المتاحة بالقليل من الإهدار، أو القليل من المخرجات غير المرغوب فيها،

وبالتالي يمكن تسميته بأسلوب تقليل الفاقد، أو يمكن أن يقال: إنه نمط الإنتاج الذي يبحث عن إزالة جميع الأنشطة والفواقد التي لا تضيف قيمة للمنتج النهائي((**العامري والغالبي، ٢٠٠٨، ٦١١**)، أو هو مجموعة شاملة من التقنيات التي عند دمجها وتطبيقها في المؤسسة، سوف تسمح بالحد من، أو القضاء على المهدرات السبعة، وتصبح المؤسسة أكثر مرونة، وأكثر استجابة (Wilson, 2010, 9)، أو إنه "استراتيجية لتحقيق تحسينات مستمرة وحقيقية في الأداء، من خلال تجنب كل الفاقد من الموارد والوقت في العمليات الإجرائية ككل. (**عباس، ٢٠١٣، ٣**)

وإذا اعتبرنا أن التعليم عملية يكون لها مدخلات ومخرجات، فإن أيا منهما إذا لم يكن له قيمة في الواقع يصبح إهداراً، أي أن الأنشطة غير الضرورية التي لا تضيف قيمة يمكن التخلي عنها، وهذه الأنشطة تسمى بالنفايات أو الفواقد، وبالتالي تعد إهداراً تربوياً، أي مخرجات غير مرغوب فيها، كما أن الإهدار يمكن أن يطال أي جزء من أجزاء العملية التعليمية.

٢- مصادر الفاقد (الإهدار)

طبقا لمدخل تقليل الفاقد فإن هناك عدة مصادر للفاقد أو الإهدار، منها: (**عباس، ٢٠١٣،٣** ، Maguad, 2007, 248-255 ، **منهل والشاوي، ٢٠١٣، ١٤- ١٦ ، جرابان، ٢٠١١، ٤٣**)

أ- **فرط الإنتاج** Overproduction: الإنتاج الفائض عن الحاجة يعد إهداراً، كتجاوز الكمية التي طلبها الزبون؛ لأنه يكلف المؤسسة الكثير من الوقت والمال، كما يتطلب نظام حماية وحفظ، ويولد أنواع الإهدار الأخرى؛ وخاصة المخزون، فتخريج المزيد من الطلاب من المراحل التعليمية

المنتهية، أو المفترض أنها تؤهل للمراحل التالية، أو تؤهل لسوق العمل تعد إهداراً، وعندما تطلب المكاتب الإدارية والأكاديمية المزيد من اللوازم المكتبية دون الحاجة لاستخدامها، فهذا يعد- أيضاً- إهداراً.

ب- **النقل** Transportation: وهي حركة المنتج التي لا حاجة لها، وذلك عند انتقال الأشخاص أو المعدات أو المواد أو المعلومات من مكان إلى آخر داخل المؤسسة التعليمية مثلاً بشكل غير مرتب، لا يراعي الحفاظ على الوقت، كما يكون عرضة للتلف، أو الفقدان، أو التخطيط والتصميم السيء لاستيعاب الطلاب في المراحل المختلفة.

ج- **المخزون** Inventory: عندما يكون المخزون مواد أولية، أو سلعاً نصف مصنعة قيد الإنجاز، أو سلعاً تامة الصنع، فإنه يمثل رأس مال لا يولد دخلاً للمنتج أو المستهلك، وكل هذه الأشياء إذا لم تنجز بفاعلية لإضافة قيمة تعد إهداراً، كالأدوات المكتبية القديمة، أو التالفة، أو منتهية الصلاحية، أو الأموال الفائضة في صناديق بنود معينة تخزن ولا يمكن وضعها للاستخدام في بند آخر في المؤسسة، أو كالخريجين الذين لا يجدون وظائف، ويعانون من البطالة، فهم كمثل المادة المخزنة في المستودع إلى حين الاحتياج إليها، وإن لم يتم استخدامها ستفسد، وكذلك الخريجون إذا لم يحصلوا على وظائف؛ فستصير مهاراتهم قديمة، لا فائدة منها، أي أن المنتج قد يكون عرضة للإهدار؛ نظراً لانتهاء صلاحيته.

د- **الحركة** Motion: وهي الأوقات التي تضيع بلا فائدة، فيحدث إهدار الحركة عند وجود خطوات غير ذات قيمة للعملية، أو غير منتجة؛ مما يؤدي إلى ضياع الوقت دون فائدة، مثل: المشي غير الضروري من نقطة إلى

نقطة أخرى داخل المؤسسة التعليمية ؛ نتيجة سوء التنظيم، أو سوء تصميم، أو تخطيط المباني، أو المؤسسة التعليمية ككل.

ه- **المعيب(الأجزاء المعطوبة)** Defects : إذا كان هناك معيب (أجزاء معيبة) فذلك يعني وجود إهدار، وتكاليف إضافية، تنشأ بسبب إعادة عمل ذلك الجزء، والوقت المستغرق في إصلاحه، وإعادة جدولة الإنتاج، كالمعلومات غير الدقيقة، أو غير الكاملة، التي تؤدي إلى إعادة الصياغة مرة أخرى، مثل: المعلومات غير الكاملة على استمارات الطلاب، أو استمارات التسجيل، أو نماذج الالتماس، أو النماذج المالية، أو الأشكال الأخرى المستخدمة من قبل المسؤولين، والمعلمين، والموظفين ؛ مما يؤدي إلى إهدار في الأوراق لتوثيق الأخطاء، وإجراءات القيام بتصحيحها، كما أن وجود معلمين ضعاف في المؤسسة التعليمية، وما إلى ذلك ؛ لأنه سيترتب عليه وجود خريجين ضعفاء، وهذا يعد إهدار تربوياً.

و- **المعالجة الزائدة** Over-Processing : وذلك بسبب الزيادة أو النقصان في الأشخاص، أو المواد، أو المعدات، أو الشروط أو الموارد الأخرى اللازمة لتسهيل التعليم والتعلم في المؤسسة التعليمية، فالأفعال الزائدة عن المطلوب تُعد إسرافاً من وجهة نظر الزبون(العميل)، مثل: اشتراط توقيعات متعددة على بعض المستندات، أو إبداع العاملين غير المستثمر، فعدم الإفادة من اشتراط كثرة وتعدد مؤهلات الموظفين، ومعارفهم، وخبراتهم، واستثمارها بالقدر الكافي يشكل أيضا إهداراً لموارد المؤسسة، وتحميل المعلم حصصاً زائدة عن طاقته يعد إهداراً لتلك الطاقة ؛ لأنه زيادة عن قدراته.

ز- **أوقات الانتظار** Waiting Time: وهي الأوقات الضائعة مثل: انتظار قرار بشأن طلب التسجيل، أو الانتظار لرؤية المستشار المالي أو المرشد الأكاديمي، أو انتظار الموافقة على الالتماس، أو الانتظار للخروج من الكافتيريا، أو من المكتبة، وغيرها.

ح- **الإمكانات البشرية**: فالفاقد أو الخسارة بسبب عدم إشراك العاملين، أو الاستماع لأفكارهم وآرائهم، أو دعم حياتهم المهنية؛ فإن ذلك يؤدي إلى إرهاقهم، وتوقفهم عن إعطاء اقتراحات للتحسين، وهذا يعد مصدرا للإهدار.

إذن يمكن تقليل الفاقد أو الإهدار بأشكاله المختلفة، والتقليل منه، أو القضاء عليه تماما باستخدام تقنيات وأدوات تقليل الفاقد؛ المعمول بها في مجال التصنيع، والتي يمكن تطبيقها في مجال الخدمات كالتعليم.

٣- أدوات تقليل الفاقد

هناك مجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها لتقليل الفاقد، منها: **(** Maguad,2007,248-255 , **جرابان، ٢٠١١، ٢٣، ١٠٠- ١٠٨)**

أ- **السينات الخمس** S5: وتستخدم للمحافظة على بيئة العمل، وهي قائمة من خمس كلمات باليابانية تختص بإدارة مكان العمل (Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu, and Shitsuke) وتعنى بالإنجليزية (Sort-Set in place-Shine-Standardize-Sustain)، وهي بنفس الترتيب: تنظيم والتخلص من كل ما هو غير ضروري، ووضع كل شيء في مكانه؛ وتنظيف مكان العمل؛ وتوحيد المواقع من الأدوات والملفات والمعدات والمواد الأخرى باستخدام الترميز اللوني أو التسميات؛ والمحافظة على فعل العمليات الأربعة السابقة؛

حتى تصبح عادة، إذاً فهي طريقة لتنظيم وإدارة مساحة العمل في أية مؤسسة، وسريان العمل لتحسين الكفاءة، والقضاء على الفواقد، وتحسين العمليات.

ب- **تجنب الخطأ** Mistake-Proofing: وذلك عند استخدام المعدات أو الأدوات أو أداء العمليات، بجعلها آمنة، وموثوقاً بها، وهذه العملية تتطلب تحديد: متى، وأين تحدث الأخطاء عموما، وتحديد أسبابها الجذرية، ثم وضع طرق لمنع هذه الأخطاء من الحدوث، و تشمل هذه العملية الأخطاء المتضمنة في الأنشطة التي يقوم بها مقدم الخدمة، ومتلقيها، وهذا يعني تصميم نظام تعليمي فعال، لا يسمح بالخطأ عند تنفيذ السياسات التعليمية، أو الاستراتيجيات التدريسية؛ مما يسمح بمنتج تعليمي جيد دون فقد أو إهدار، وذلك مثل: تجنب الخطأ عند التخطيط لاستيعاب الأطفال ممن هم في سن الإلزام، أو تجنب الخطأ عند التخطيط؛ لإقامة أبنية تعليمية؛ تجذب الطلاب للتعليم؛ حتى لا يحدث تسرب أو رسوب، من خلال اختيار الاستراتيجيات المحققة لذلك.

ج- **خريطة سريان القيمة** Value Stream Mapping: هي أداة لتسجيل، أو توثيق، وتحليل، وتحسين تدفق المعلومات، أو المواد اللازمة لإخراج المنتج، أو الخدمة للعميل، أي جميع العمليات المطلوبة منذ استلام المواد الخام(الأطفال) لتسليم المنتج(الخريج) تام الصنع، فمنذ دخول الفوج الطلابي للمرحلة التعليمية يتم تسلمه، ثم تطبيق كل الاستراتيجيات التعليمية عليه، وإخضاعهم باستمرار للتحليل والدراسة في جميع المراحل؛ حتى يتم تخرجهم بشكل صحيح للمجتمع، من خلال خريطة توضح جميع ما مروا به

من تطوير، أو تحسين، أو ضعف في مراحل معينة، وهكذا يمكن من خلال هذه الخريطة معرفة كل ما مر به ذلك الفوج حتى تخرجه، وبالتالي يمكن تحديد مواضع القصور، ومن ثم معالجتها مستقبلاً.

د- **التحول السريع** Quick Changeover: وتعني اختصار الوقت بسرعة، والتحول بسرعة كبيرة من حالة إلى حالة، كالقدرة على إعداد القاعات الدراسية من حصة إلى أخرى في وقت قصير، يتيح للمعلمين تكريس مزيد من الوقت الفعلي نحو تعليم الطلاب، وقد يتطلب هذا تجهيز قاعات الدراسة بما تحتاج إليه من أجهزة الكمبيوتر وملحقاتها؛ حتى لا يحتاج المعلمون إلى أخذ أجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم، والكابلات، وأجهزة التحكم عن بعد كلما ذهبوا إلى قاعاتهم الدراسية، وبالتالي يتم تقليل الفاقد، ومحاصرة الإهدار التربوي.

ه- **الرقابة الذاتية** Self-Inspection: وتعني مسؤولية كل موظف أو معلم عما يقوم به في كل مرحلة، والتأكد من عدم تمرير أية أخطاء للمرحلة التالية، فتحديد الأخطاء وتصحيحها في وقت مبكر من العملية يُكلف أقل بكثير من تصحيحها في مراحل متأخرة، وهذا ممكن فقط عندما تثق الإدارة بالعاملين، وتدربهم بشكل صحيح.

و- **الصيانة الإنتاجية الشاملة** Total Productive Maintenance: وتعرف أيضا باسم الوقاية من الأخطاء، وهي وسيلة لتصميم، أو تحسين العمليات؛ لتكون الأخطاء أقل حدوثاً، كما أنها للتأكد من أن المعدات والآلات تعمل، وجاهزة عند الحاجة إليها، وإذا تم الحفاظ على المعدات بشكل جيد للغاية، فإنه يمكن واقعياً تحسينها مع تقدم الزمن، وذلك عندما

يقوم الفنيون المدربون بالصيانة والإصلاحات الكبرى، في حين يقوم العاملون على الآلة بالتنظيف المنتظم، والتشحيم، والصيانة الخفيفة، فالتعليم يحتاج بشكل مستمر إلى ضرورة التقويم باستمرار في جميع مراحل التخطيط ؛ حتى يمكن اكتشاف الأخطاء، وبالتالي تصحيحها، وهذا هو الوقاية أو الصيانة التي يمكن أن تطبق في التعليم.

ز- **كايزن** Kaizen : هي كلمة يابانية تعنى التحسين المستمر، ويمكن تصنيف تحسينات كايزن إلى صنفين: تحسينات ابتكارية، أو إضافية، فالابتكارات طرق جديدة لتسيير الأمور باستخدام نهج جديد، أو آليات جديدة، أما التحسينات الإضافية فهي تغيرات إيجابية صغيرة للحالة القائمة، ويتم تنفيذها من قبل المدرسة على مدى فترة طويلة من الزمن، وتستخدم "كايزن" مدخل حل المشكلة المكون من أربع مراحل (خطط Plan - نفذ Do - افحص Check- صحح أو اضبط Act) (PDCA) لتحديد مجالات التحسين في العملية، ومن ثم وضع وتنفيذ خطط عمل لتحسينها، ثم يتم التحقق من النتائج لتحديد ما إذا كان ينبغي أن تصبح هذه التحسينات جزءاً دائماً من هذه العملية أم لا، بعد الانتهاء من هذه الدورة، فإنها تبدأ مرة أخرى، ولجعل العمل قليل الفاقد، يجب فحص المكونات الفرعية المختلفة للمدرسة، والوصول إلى الأسباب الجذرية للمشكلات بشكل دائم وإزالتها.

ح- **بيئة العمل الجماعي** Teamwork Environment : يُعدُ العمل الجماعي مُكوناً أساسياً للتحسين المستمر في البيئة قليلة الفاقد، باستخدام فرق تحسين الجودة، وتحديد العاملين لمصادر النفايات أو الأنشطة غير ذات قيمة مضافة باستخدام أدوات الجودة، وإيجاد السبل للقضاء عليها، هذا الجانب

البشرى لأسلوب تقليل الفاقد أمر بالغ الأهمية ؛ لأن المؤسسات التعليمية في معظم الحالات يتم التعامل فيها مع قلوب وعقول الطلاب الذين يجب أن يتحولوا إلى مواطنين مسؤولين في المجتمع ، وليس فقط عمال المعرفة.

٤- كيف يمكن تطبيق نظام تقليل الفاقد في التعليم؟

حتى يمكن تطبيق نظام تقليل الفاقد بنجاح في التعليم فلابد من توفر مجموعة من المتطلبات ، منها (**السمان والسماك ، ٢٠١٢ ، ٢٢**) :

أ- **تجديد التفكير السائد داخل مؤسسات التعليم** : حيث إن تطبيق ذلك النظام ليس مجرد تغيير في العمليات أو الأدوات ، بل يتطلب الأمر ضرورة إحداث تغييرا ت شاملة ؛ بحيث تتبنى تلك المؤسسات التفكير قليل الفاقد.

ب- **القيادة الفعالة :** فالقيادة الفعالة هي التي تسمح بإدخال التغييرات ، كما تسمح لموظفيها بالإبداعات في العمل ، وبالتالي فالقيادة الفعالة التي تعمل على إيجاد هذا المناخ هي التي تسمح بتطبيق مثل تلك الأساليب المبتكرة ، كأسلوب تقليل الفاقد.

ج- **الثقافة المؤسسية :** إن وجود ثقافة منفتحة داخل المؤسسة تسمح بالتغيير المستمر تعد من المحفزات اللازمة لتطبيق أسلوب تقليل الفاقد بشكل ناجح في المؤسسات التعليمية ، حيث يتم السماح بتقديم الآراء والاقتراحات المختلفة داخل المؤسسة حول كيفية الحد من الإهدار التربوي ، مما يساعد على اكتساب أعضاء المجتمع المدرسي لثقافة إدراك احتياجات المستفيدين من الخدمة التعليمية ، وبالتالي إدخال المزيد من التحسينات ، وبدون ثقافة هذ النظام تصبح هذه الآليات بلا روح ، فلا تؤتي ثمارها ، فقد تقول مثلا : إن من

الأشياء الجيدة للمدير أن يسمح للعاملين بعرض أفكارهم أو مشاكلهم، ولكن إن كان هذا المدير لا يؤمن بذلك فسيقوم به بلا روح، بحيث لا يُشجع أحداً على الحديث معه.

د- **توسيع الصلاحيات:** لابد من ضرورة إعطاء أعضاء المجتمع المدرسي الصلاحيات التي تمكنهم من القيام بالتغييرات اللازمة في العملية التعليمية دون ضرورة اللجوء إلى القيادة المركزية في كل شيء، بل لابد من الاهتمام باللامركزية بقدر أكبر؛ مما يساعد على اتخاذ القرار دون الرجوع في كل صغيرة وكبيرة إلى مدير المؤسسة التعليمية؛ حتى يتم تقليل الفاقد، أو الحد من الإهدار التربوي.

ه- **التدريب:** يساعد التدريب بشكل مستمر على اكتساب العاملين في المؤسسات التعليمية المزيد من المهارات؛ مما يجعلهم قادرين على فهم ماذا يفعلون الآن ومستقبلاً، الأمر الذي يقلل من الإهدار الناتج عن عدم إدراكهم لما يجب أن يفعلوه في الحال أو المستقبل.

و- **التواصل الفعال:** فالمدير الناجح في المؤسسة التعليمية مثلاً هو الذي يستطيع أن يوظف الاتصال داخلها في جمع المعلومات التي تساعده على اتخاذ القرار الصحيح، ولابد من إبراز الأسباب التي دعت إلى ضرورة إدخال تغييرات معينة من خلال التواصل مع جميع العاملين في المؤسسة؛ مما يجعلهم مقتنعين بتلك التغييرات، فينفذونها، الأمر الذي قد يؤدي إلى تقليل أو الحد من الإهدار التربوي.

ز- **التحسين المستمر:** وهو مبدأ أساسي لما يسمى بالتصنيع الرشيق، أو تقليل الفاقد، من خلال التغيير للأفضل بشتى أشكاله، مثل: تخفيض

الأجزاء المعيبة ؛ التي يمكن أن يقابلها في التعليم، تخفيض أعداد الراسبين والمتسربين، وتعد "S5 " (تنظيم، ترتيب، تنظيف، صيانة، انضباط)إحدى الأدوات الفعالة للتحسين المستمر للمؤسسة الرشيقة، حيث يركز على: التنظيم الفعال لمكان العمل، وتبسيط بيئته، وخفض الضياع، وتحسين الجودة، والسلامة.

ح- **التقويم:** يُعد التقويم هو السبيل لمعرفة مدى كفاءة العمليات والأنظمة، ولابد أن يكون التقويم داخلياً (تحسين العمليات، ودورة الزمن، والقضاء على المخرجات غير المرغوبة، والإحصاءات المالية)، وخارجياً (من خلال المقارنة benchmarking، وتحليل التنافسيةcompetitive analysis)، فإخضاع كل خطوة للقياس يعد من النقاط الهامة المرتبطة بنظام تقليل الفاقد.

٥- نموذج لتطبيق أسلوب تقليل الفاقد في التعليم

يقدم هذا الجدول نموذجاً لكيفية تطبيق نظام تقليل الفاقد في منظومة التعليم، وذلك على النحو التالي (**منهل والشاوي، ٢٠١٣، ٢٦- ٢٨**):

جدول(١)

يوضح نموذجاً لكيفية تطبيق نظام تقليل الفاقد في منظومة التعليم

م	مصادر الإهدار	في النظام التصنيعي	في منظومة التعليم	تقليل الفاقد في منظومة التعليم
١	فرط الإنتاج	إدخال موارد بعملية الإنتاج أكثر من المطلوب	إدخال معارف ومعلومات وحشو زائد عن اللازم في المناهج الدراسية، تفوق ما يحتاجه الطالب، وإقحامه في مضامينها دون فائدة أو معنى.	إعادة النظر في عملية تحديد المناهج الدراسية التي تتلاءم مع التخصص، وإلغاء جميع المناهج التي لا تضيف قيمة علمية للطالب.
٢	النقل	عملية النقل غير المنهجي يعرض السلعة للتلف،	انتقال الأستاذ من غرفته إلى القاعة الدراسية، أو المختبر إذا كان بعيداً ربما تسبب في	استخدام الربط الإلكتروني من خلال الإنترنت للقاعات، أو سبورات

م	مصادر الإهدار	في النظام التصنيعي	في منظومة التعليم	تقليل الفاقد في منظومة التعليم
		والفقدان، والتأخير، والعطل، والكسر.	إصابته بشيء ما نتيجة استخدامه الكثير للسلالم، لاسيما إذا كان طاعناً في السن .	ذكية، بشكل يحقق اختصار الوقت، وعدم انتقال التدريس، وإنما يلقي الأستاذ درسه وهو في غرفته إلى قاعات عديدة، والمختبرات ذات العلاقة، أو جعل القاعات الدراسية واسعة جدا، ووضع كاميرات مراقبة في أداء الامتحانات مربوطة بوحدة مراقبة في الجامعة.
٣	المخزون	عندما تخزن المواد: أولية، أو نصف مصنعة، قيد الإنجاز، أو سلع نهائية، فإنه يمثل رأس مال لا يولد دخلا للمنتج، أو الزبون، ويعتبر إهداراً.	خزن السجلات القديمة، والكتب القديمة، أو الدفاتر الامتحانية، ووجود أعداد من الخريجين لا يجدون فرص عمل، وإنما هم منتظرون وكأنهم مخزنون إلى حين الاحتياج إليهم.	استغلال الخردة الورقية المتبقية من الاستعمال، وإعادتها إلى معامل الورق لعمل عجينة ورقية لحساب المؤسسة التعليمية ؛ لإعادة تصنيعها مرة ثانية، وخصم كلفة المواد الخام منها ؛ والتي من الممكن إعادتها بدل حرقها بعد مدة مقررة، ولكن تلفها أولا ليس حرقا، وإنما بوسائل تقطيع الورق الحديثة، وإعادتها لمصانع الورق لتحول إلى موارد جديدة لها، أو عمل برامج تدريب تحويلية ؛ للإفادة من الخريجين المتعطلين ؛ لأن تعطلهم يعد إهداراً تربوياً.
٤	الحركة	حركة العامل في المصنع من غير عمل.	حركة وسكون الموظف الزائدة أثناء العمل التي لا تضيف قيمة للعمل، كالطعام، وتناول الشاي، والتدخين والكلام، واستخدام السلالم العادية،	استخدام العارضات الإلكترونية يقلل من الحركة الإضافية، وغرس قيم تحمل المسؤولية، والأمانة، والإصرار، والالتزام بالمواعيد والواجبات.

م	مصادر الإهدار	في النظام التصنيعي	في منظومة التعليم	تقليل الفاقد في منظومة التعليم
			والإكثار منها ، كذلك الحركة الإضافية المتمثلة بمسح السبورة لأكثر من مرة خلال شرح الدرس.	
٥	المعيب	سلع معطوبة مخالفة للإنتاج والاستهلاك، تتطلب إعادتها كلفة إضافية.	الأخطاء في بعض قرارات العمل، كالتغاضي عن بعض محاولات الغش، وتعمد تسويف التعامل القانوني معها ؛ مما يؤدي إلى انتقال الطالب المخالف إلى مراحل متقدمة حاله كحال الطلبة الجيدين ليجعله قدوة لغيره، وتصرف عليهم جهود وأموال دون جدوى، ومثل المتسربين، أو الراسبين، فإن إعادتهم للتعليم مرة أخرى يكلف المزيد من الأموال.	التوقف فوراً عن الاهتمام بالمجموعات غير المتميزة، وعلينا أن لا ننسى الطلاب الموهوبين ؛ لأنهم يشكلون قادة الغد، واستخدام التعزيز الفوري لإنجازاتهم، وتحفيز الطلبة الأوائل، ومكافأتهم من خلال الاحتفال بهم، وجوائز مادية، وتعليق أسمائهم بلوحات الشرف بدلاً من تحفيز الفاشلين، وجعلهم يشعرون بانهم مدللون من قبل الجهات العليا في الوزارة، ومساءلة من أسس لهذه الثقافة البائسة، المثبطة للنجاح، ومحاولة عدم الوقوع كضحية المجموعات الضاغطة، والتخلص من مفهوم الكم في التعليم إلى مفهوم الكيف، ووضع خطط طموحة للقضاء على مشكلتي الرسوب والتسرب.
٦	التشغيل الإضافي أو المعالجة الزائدة	المبالغة في العمل بجزء معين أكثر من جزء آخر، كإعادة إحدى العمليات لأكثر من مرة على نفس الجزء من	إعادة عملية التدريس للطلاب الراسبين لأكثر من مرة يعد عملا إضافيا، كذلك تدريس مواد دراسية لا تضيف قيمة للطالب، هذه الحصص تنهك كلاً من الطالب والمعلم، فضلاً عن	مراجعة أسس التعامل مع هذه الحالات عن طريق فتح دورات للحاسبات أثناء العطل، وليس أثناء اليوم الدراسي، الإفادة من مبدأ التعليم من أجل المستقبل.

م	مصادر الإهدار	في النظام التصنيعي	في منظومة التعليم	تقليل الفاقد في منظومة التعليم
		العمل (قطع ، لحام ، ربط ، طلاء .الخ)	القاعات والمقاعد والمختبرات .الخ.	
٧	الانتظار	وقت الانتظار (الوقت الضائع) بين عملية وأخرى مثلا (من القطع إلى اللحام الى الطلاء أو بسبب تباعد المكائن ، كذلك انتظار مردود مادي من السلع لحين نضوج المنتج واختباره من الزبون ، واتخاذ قرار بمعاودة كرة الشراء بعد استعماله وتجربته لها	انتظار الأستاذ(أثناء حصر الغياب والحضور) ، و انتظار الطالب لحصص دراسية متباعدة زمنياً ؛ بسبب عدم دراسة أو عدم جدولة الإنتاج الحصصي بشكل جيد ، وانتظار الرد على المقترحات البناءة من سلسلة المراجع ؛ مما يؤدي إلى تفويت وضياع الفرصة في اغتنامها بموسمها ، أو وقت ذروتها (الفرصة الضائعة).	الإفادة من أسلوب المقاعد المرقمة لتسجيل الحضور والغياب بسرعة ، وعدم إهدار الزمن ، والانتفاع من فن إدارة الوقت والجهد ، وتوفيرهما ، من خلال الاهتمام بالأولويات العلمية ، ووضعها في مقدمات الزمن ، وعدم التفريط بها من خلال وضعها في زمن بعيد ، أي عند وصول حالة الملل والإعياء عند الطالب ، والقضاء على الثغرات الزمنية في الحصص.

٦- نتائج تطبيق نظام تقليل الفاقد

يمكن أن يساعد تطبيق نظام تقليل الفاقد على تحسن مؤشرات الأداء ، وذلك على النحو التالي :

- تقليل الفاقد بنسبة كبيرة.
- ارتفاع جودة المنتج (من حيث مطابقتها للمواصفات) ، أي انخفاض نسبة المنتجات المعيبة ، كالخريجين ضعاف المهارات طبقا لمتطلبات سوق العمل.

- ارتفاع معدل دوران المخزون، كسرعة تعيين الخريجين في وظائفهم، أو إتاحة فرص عمل متعددة لهم في أسرع وقت.
- مرونة عالية جداً في تغيير الإنتاج من منتج لآخر، كتخريج قوى عاملة مدربة لديهم القدرة على تغيير مهنهم طبقاً لمتطلبات السوق، ويمتلكون مواصفات مثلى لسوق العمل، ولديهم القدرة على تقلد العديد من الوظائف.
- انخفاض التكلفة الإضافية Overhead cost نتيجة تقليل الإهدار الناتج عن الرسوب والتسرب.
- زيادة الطاقة الإنتاجية ؛ الممثلة في زيادة أعداد الخريجين.
- ارتفاع الدقة في تلبية أوامر التوريد في الوقت المحدد للتوريد، كالدقة في توفر المواصفات المثلى في الخريجين طبقا لمتطلبات سوق العمل.
- سرعة الاستجابة لمتغيرات السوق، من خلال خريجين لديهم القدرة على تطوير انفسهم، والتدريب على مهارات جديدة يحتاجها سوق العمل.
- تحسن المؤشرات المالية على المدى البعيد بما في ذلك الربحية، والمتمثل في زيادة الدخل القومي، وزيادة دخل الأفراد.
- تحسن الحالة المعنوية للعاملين ؛ مما يؤدي إلى تخريج المزيد بمواصفات متميزة، وتكلفة أقل.

* * *

نتائج الدراسة

هناك مجموعة من النتائج يمكن الخروج بها من هذه الدراسة، منها:

- أن مشكلة الإهدار التربوي تعد من المشكلات ذات التأثير الكبير على جميع المستويات، سواء الطالب، أو ولي الأمر، أو المجتمع.
- أن للإهدار التربوي صوراً وأشكالاً متعددة سواء منها الكمي، أو الكيفي.
- أنه لكي يتم التقليل من تأثيرات الإهدار التربوي؛ فلابد من تكاتف جميع المكونات المجتمعية، بداية من الأسرة، ثم وسائل الإعلام، ثم الحكومة بثقلها الكبير؛ لأن تبني القيادة السياسية لمواجهة هذه الظاهرة يعطي دافعاً كبيراً لجهود مواجهة مشكلة الإهدار التربوي.
- أن لن يتم النجاح في مواجهة الإهدار التربوي إلا من خلال تبني استراتيجية وطنية لتطوير منظومة التعليم.
- تشكيل لجنة لمكافحة الإهدار التربوي، تتكون من خبراء ومختصين، تكون مهمتهم هي، وضع وتخطيط السياسات والبرامج التربوية اللازمة؛ للحد من آثار تلك المشكلة.
- قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمات المجتمعية المحلية والدولية ذات الاهتمام بالتعليم ومشاكله؛ لأخذ الخبرة في مجالات تطوير التعليم.

متطلبات وآليات التغلب على الإهدار التربوي

قد يُعتقد أن المداخل السابق عرضها صعبة التطبيق، أو أنها ليست واقعية، ولكن يمكن تحقيق أكبر قدر منها، بدليل أنها طُبقت في مجتمعات

أخرى، وحتى يمكن تنفيذها في مجتمعاتنا- على المستوى الواقعي المنظور لعلاج مشكلة الإهدار التربوي- لابد من تكامل كافة العوامل التي تؤثر في الكفاية الداخلية للتعليم، والتي تشمل: المنهج، والمعلم، والمتعلم، والمدير، ونظام التقويم، كما أن تلك المشكلة مرتبطة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع، وخاصة توفر فرص عمل بديلة للشباب؛ ولهذا لابد من مراعاة كل ذلك، بحيث لا تأتي إجراءات العلاج تقليدية عقيمة، لا طائل من ورائها، لذلك سيتم التركيز على مجموعة من المقترحات والمتطلبات التي ربما ترقى إلى أن تكون طرقاً يمكن اتباعها لتقليل الفاقد والحد من تأثيرات الإهدار التربوي، وتتمثل في: (**وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٧٥- ٨٥، ٩٠- ٩٣، غنايم، ١٩٩٠، ٢٩٦- ٣٠١، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٢، ١٥٥- ١٥٨، الحمد، ١٩٩٧،٨١- ٨٢، ١١١- ١١٢، المسعود، ١٩٩٤، أبو كليلة، ١٩٨٩، ٢٨٣- ٢٨٤، ٢٩٠- ٢٩٢، الخويت، ١٢٤ – ١٢٥، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٢، ٣٢- ٣٣**، Citation,2012, 6 , Angelino, Williams, Natvig, 2007,1)

أ- تبني القيادة السياسية عقد بعض المؤتمرات العلمية حول الإهدار التربوي وخطط التنمية في مصر من خلال وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي؛ بهدف وضع استراتيجية وطنية لتطوير التعليم، والقضاء على الإهدار التربوي بأشكاله وصوره المتعددة.

ب- تنفيذ مجموعة من المشروعات التربوية الصغيرة، بحيث يتناول كل مشروع أحد أشكال أو صور الإهدار التربوي(الرسوب ، التسرب ..إلخ)،

ويتم التعامل معه بالتعرف على أسبابه، وكيفية علاجه في إطار استراتيجية شاملة للحد والتغلب على الأشكال المختلفة للإهدار التربوي.

ج- تبني صيغ تعليمية حديثة وموازية للتعليم النظامي، مثل: مدرسة المجتمع، والمدرسة ذات الفصل الواحد.

ح- تبني صيغ جديدة في مواجهة الإهدار التربوي، مثل نظام تقليل الفاقد؛ الذي ثبت جدواه بشكل واضح في العديد من المجالات.

د- ضرورة الاتفاق على عدة محاور تكون نواة لاستراتيجية وطنية، تعمل على الحد من الإهدار التربوي، تتمثل في:

- تشكيل لجنة لمكافحة الإهدار التربوي، تتكون من خبراء ومختصين، تكون مهمتهم هي، وضع وتخطيط السياسات والبرامج التربوية اللازمة؛ للحد من آثار تلك المشكلة.
- التأكيد على أهمية التخطيط طويل الأجل للتعليم، بحيث يراعي الحاجات المستقبلية، ومدى إشباع مخرجات النظام التعليمي لها.
- التنسيق المستمر بين التعليم وبين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية؛ لضمان عمل الخريجين، والحد من ظاهرة البطالة، من خلال تحديد المؤسسات لحاجاتها الحالية والمستقبلية من القوى العاملة، كماً ونوعاً.
- تطبيق توصيات البحوث التربوية المهتمة بمشكلة الإهدار التربوي، وكيفية التغلب عليه، مما يساعد على تطوير وتحسين التعليم.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي؛ لتحسينه وتجويده.

- توفير الدعم المالي اللازم لتحسين العملية التعليمية ؛ مما يؤدي إلى تقليل الإهدار التربوي المتمثل في رسوب أو تسرب الطلاب الناتج عن ضعف الإمكانات المادية والبشرية في المؤسسات التعليمية.
- دور وسائل الإعلام في تنمية الوعي لدى الجماهير بسلبيات مشكلة الإهدار التربوي، وتقديم برامج متنوعة حول ذلك.
- ترشيد الإنفاق على التعليم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فالمباشرة تتضمن العديد من الأساليب، كالالتزام بنسب متفق عليها نسبيا لحجم الفصل، أو نسب الطلاب لكل معلم، أو من خلال ترشيد التكدس الواضح للموظفين في مختلف المؤسسات التربوية دون الحاجة إليهم بينما هناك مكان آخر هو في أشد الحاجة إليهم، أما غير المباشرة فتستخدم العديد من الأساليب، كربط خطط التعليم - كما وكيفا- بخطط التنمية، وتكثيف الجهود للحد من نسب الرسوب والتسرب، والاهتمام بالجودة في التعليم.
- إصدار التشريعات التي تكفل إلزامية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية.
- العمل على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف مراحل التعليم.
- الاهتمام بتعليم الكبار ومحو الأمية.
- التخطيط لبناء مدارس وفق مواصفات حديثة، يراعى فيها اختلاف البيئات، وتلبية الاحتياجات.

- استغلال المدخلات التعليمية المتاحة من مبان مدرسية، ووسائل تعليمية، وتجهيزات، ومعدات وآلات... إلخ بشكل أفضل لترشيد الإنفاق على التعليم، وبالتالي تقليل الإهدار التربوي.
- الرعاية الصحية الدقيقة للمتعلمين في جميع المراحل التعليمية.
- توفير برامج الفرصة الثانية في التعليم للأشخاص الذين يملكون قدراً محدوداً من المهارات الأساسية، أو يفتقرون إلى هذا النوع من المهارات، ومعالجة العوائق التي تحد من ذلك.
- إعطاء الأولوية لتلبية احتياجات التدريب لدى الشباب من الفئات المحرومة.
- توفير المزيد من الأموال من مصادر متنوعة لتلبية احتياجات التدريب لدى الشباب من الفئات المحرومة.

هـ- تعزيز دور الإرشاد في مختلف المراحل التعليمية؛ لإرشاد الطلاب في اختيار التخصصات المناسبة لهم، والمناسبة لسوق العمل.

و- تفعيل التعاون والتكامل بين الأسرة وبين المدرسة؛ حتى يمكن السيطرة على أية مشكلة تواجههم، وإيجاد حلول لها، وذلك من خلال:

- تفعيل قنوات الاتصال الدائمة والسريعة بينهما.
- زيارة أولياء الأمور للمدارس، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين.
- التقليل من التدليل الزائد للأبناء، ومتابعتهم خلال اليوم المدرسي بالتنسيق مع المدرسة والمعلمين.

ز- التركيز على المعلمين ذوي الكفاءة التعليمية ؛ لأن نجاح أو فشل الإنتاجية التعليمية يتوقف إلى حد كبير على نوعية المعلم، ودرجة كفاءته، وحسن توجيهه ؛ وهذا يتطلب :

- حسن اختياره، وإعداده، وتدريبه ؛ وخاصة على استخدام الأساليب العلاجية للمتأخرين دراسيا، ممن يعانون من صعوبات في التعلم ؛ بالتركيز على الجوانب الإيجابية في الطالب ؛ لتعزيزها بدلا من التركيز على تقصيره ؛ للعمل على تحسين صورة الطالب عن نفسه، واتخاذ التدابير العلاجية الخاصة بالراسبين من خلال برامج التقوية، وبرامج التوجيه والإرشاد التربوي والأسري ؛ لرفع مستواهم التحصيلي.
- توعية المعلمين بسلبيات التغيب عن العمل المدرسي، وتوفير الأجواء التربوية التي تساعدهم وتشجعهم على زيادة الإنتاجية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية والمالية المستمرة التي تساعد على جذب المعلمين للعمل الفعال.
- عدم تعيين المعلمين غير المؤهلين تربوياً، والاستمرار في تنميتهم مهنياً.
- إتاحة الفرصة لكل معلم لتجريب وتجديد وابتكار أساليب تدريسية.
- رفع المستوى المادي والاجتماعي للمعلم.

خ- تنفيذ مشاريع تربوية لتطوير مناهج التعليم بحيث :

- تركز على حاجات المتعلم، وتستجيب لمطالبه، وتعنى بالجانب التطبيقي.
- تخلص المنهج من الحشو والتضخيم، وتنقيه من الشوائب ؛ حتى يحقق وظيفته التي بني من أجلها في إعداد المتعلم للحياة.
- تستخدم التقنيات التربوية في التعليم كمعينات على التعلم.

- تهتم بأوجه النشاط المختلفة، تخطيطاً، وبناءً، وتنفيذاً، ومتابعةً، وتوفير المتطلبات المادية والعينية؛ لتصبح المدرسة مكاناً محبباً للمتعلم.
- تطوير أسلوب التعليم ومادته؛ من خلال الاهتمام بالجانب التطبيقي، وتحقيق إيجابية المتعلم وتفاعله، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي.

ط- المتعلم: لابد من الاهتمام بما يلي:

- رفع مستوى أداء الطلاب في مختلف المواد الدراسية؛ تحاشياً لتدني مستوياتهم؛ الذي يعد هدراً نوعياً.
- تنظيم برامج علاجية لضعاف التحصيل، وخفض معدلات الغياب.
- أخذ رغبات الطلاب بعين الاعتبار عند اختيار المواد الدراسية التي يميلون إليها.
- العناية بالموهوبين والفائقين؛ ليجد الطالب ما يعينه على الاستيعاب، وتنمية التفكير والإبداع.

ي- تطوير وتحديث الهياكل التنظيمية الإدارية في مؤسسات التعليم؛ حتى يمكنها الإدارة طبقا للنظم الإدارية الحديثة، وذلك من خلال:

- بناء الهيكل التنظيمي على أسس الفعاليات الإدارية بعيداً عن المزاج الإداري.
- وضع أدلة للعمل الإداري لتحديد مهام كل وحدة إدارية، وتحديد الوظائف في كل وحدة.
- وضع توصيف وتقويم وظيفي لكل وظيفة وفق سياسة المؤسسة التعليمية والمجتمع.

- العمل على تطبيق مبدأ التكامل الإداري، والقضاء على ظاهرة الازدواجية الإدارية.
- قيام مدير المدرسة بضبط العمل المدرسي بالتأكيد على التزام الطلاب والمعلمين بالمواعيد المقررة دون تأخير، ومعالجة صور الغياب، كتوفير المعلم البديل عند غياب المعلم الأصلي، بحيث يتم استثمار الوقت بشكل فعال.

ك- قيام وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية بتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس؛ لإطلاعهم على المفاهيم والأساليب الإدارية الحديثة، وكيفية تطبيقها في الواقع المدرسي.

ل- أساليب التقويم: يتطلب الأمر ضرورة العمل على:

- التخلص من الشكل التقليدي في الامتحانات.
- تطوير أساليب التقويم والامتحانات بما يناسب مستويات الطلاب.
- قياس الامتحانات لجميع الجوانب المكونة لشخصية الطالب، وليس جانباً واحداً كما هو عليه الآن.
- الاهتمام بتقويم الأنشطة الصفية واللاصفية كجزء من المنهج الدراسي.
- ملاءمة الامتحانات لمستويات الطلاب، وعدم مفاجأتهم بها.

من المتوقع أنه إذا تم الأخذ بتلك الآليات والإجراءات كلها أو بعضها؛ قد نجد أن هناك فرصة مواتية للقضاء على مشكلة الإهدار التربوي، أو على الأقل التقليل من حدتها.

* * *

المراجع

١- إبراهيم، منصور مصطفى والذهبي (فيفري ٢٠١٤)، "دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي"، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي، ع٥.

٢- أبو حصوة، فاطمة حسين محمود(٢٠١٢): أسس إدارية مقترحة لإدارة الهدر والفاقد في الجامعات الرسمية الأردنية، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٣- أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد (٢٠٠٩)، دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٤- أبو كليلة، هادية محمد رشاد (١٩٨٩)، "مشكلة الإهدار التربوي في الدول العربية من واقع ندوة المسؤولين والخبراء حول: (سبل علاج الهدر في التعليم) ومقترح لاستراتيجية عربية للحد منها والتغلب عليها"، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، مصر ع ١١.

٥- بدور، راني(٢٠١٠)، حالة عملية عن شركة تويوتا، **رسالة ماجستير**، ،كلية الاقتصاد، جامعة دمشق.

٦- **التقرير الختامي للحلقة الوطنية حول الإهدار التربوي واقتصاديات التعليم، في ٢٢- ١٩٩٠/١٢/٢٣.**

٧- توفيق، صلاح الدين محمد ويونس هاني محمد(٢٠٠٧)، "دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي "دراسة استشرافية"، **مجلة كلية التربية بشبين الكوم**، جامعة المنوفية، ع٣.

٨- جرابان، مارك (٢٠١١)، **نظام اللين في المستشفيات، تحسين الجودة وسلامة المرضى ورضا الموظفين**، مطبعة سي آر سي، ترجمة: معهد لين جلف، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، معهد لين جلف.

٩- جلال، عبدالعزيز عبدالله (١٩٨٥)، تربية اليسر وتخلف التنمية، مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، **سلسلة عالم المعرفة**، رقم٩١، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يوليو.

١٠- الحمد، رشيد(١٩٩٧)، **الحلقة النقاشية الثانية ٢٧شعبان ١٤١٨هـ/٢٧ ديسمبر ١٩٩٧م، الإهدار في التعليم " دواعيه وأساليب علاجه"**، الحلقات النقاشية لمكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت، ١٩٩٨.

١١- الحولي، عليان عبدالله وشلدان فايز كمال(٢٠١٣)، "أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل علاجها"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، مجلد ٦، ع١٢.

١٢- الخويت، سمير عبدالوهاب(١٩٩٨)، "الإهدار التربوي بكلية المعلمين في مكة المكرمة (دراسة ميدانية)"، **التربية المعاصرة**، مصر، س 15، ع ٤٨ .

١٣- زاهر، محمد ضياء الدين(١٩٩٠)، **كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟**، عمان، الأردن، منتدى الفكر العربي.

١٤- الزهراني، أحمد بخيت سالم العدواني (١٤٢٧)، كلفة الهدر التربوي الكمي في النفقات التعليمية للمرحلة الثانوية للبنين بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٥- السمان، ثائر أحمد سعدون ، والسماك بشار عزالدين(٢٠١٢)، متطلبات الهندسة البشرية وفق فلسفة التصنيع الرشيق دراسة استطلاعية في ورش الشركة الوطنية لصناعة الأثاث المنزلي في محافظة نينوى، **مجلة تنمية الرافدين**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، مجلد٣٤، ع١٠٨.

١٦- العامري، صالح مهدي، الغالبي طاهر محسن منصور(٢٠٠٨)، **الإدارة والأعمال** ، دار وائل للنشر ، الطبعة الثانية ، عمان.

١٧- عباس، ياسر ميمون ، **تقليل الفاقد كمدخل لتحسين جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي**، ٢٠١٣م.

١٨- العبدالقادر، علي عبدالقادر(١٤١٢)، عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، **اللقاء السنوي الرابع" التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات**، في الفترة ١٦- ١٩/ ١٤١٢/١١هـ

١٩- غزالي، يوسف محمد نواوي(١٤١٩)، الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنين بمحافظة جدة التعليمية" من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.

٢٠- داود، غسان محمد نمر(١٩٩٥)، اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية المتأخرين دراسياً نحو عوامل الإهدار التعليمي الجامعي، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، كلية التربية، نابلس.

٢١- غنايم، مهنى محمد إبراهيم(١٩٩٠)، **الإهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء (أسبابه وطرق معالجته)**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٢- كفا، سمير نمر(٢٠١١)، تحليل النظم التصنيعية ودراسة نظام تقليل الفاقد، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة العلوم الهندسية، مجلد٣٣، ع ٧.

٢٣- محمد، أحمد علي الحاج (٢٠١٢)، **اقتصاديات المدرسة**، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٤- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(٢٠١٢)، **اقتصاديات التعليم**، الكويت.

٢٥- المسعود، ثابت محمد رجا (١٩٩٤)، العلاقة بين الهدر التربوي المترتب على تغيب المعلمين عن الدوام المدرسي وبين الكفاية الداخلية للمدارس الثانوية الحكومية في الأردن، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٢٦- معهد التخطيط القومي(٢٠١٠)، **تقرير التنمية البشرية- شباب مصر بناة مستقبلنا**، مصر.

٢٧- منصور، محمد إبراهيم(٢٠١٣)، الدراسات المستقبلية: ماهيتها وأهمية توطينها عربياً، **ورشة العمل حول الدراسات المستقبلية ضمن فعاليات منتدى الجزيرة السابع**، الدوحة، قطر، ١٦- ١٨ آذار/ مارس ٢٠١٣م.

٢٨- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(٢٠١٤)، **التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام ٢٠١٤**، الاجتماع العالمي للتعليم للجميع بعمان ١٢- ١٤آيار / مايو ٢٠١٤، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت.

٢٩- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(٢٠١٢)، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ٢٠١٢، الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، باريس، منشورات اليونسكو.

٣٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعليم في الوطن العربي(٢٠١٢)، **تقرير المرصد العربي٢٠١٢**، تونس، إدارة التربية.

٣١- منهل، محمد حسين والشاوي هاني فاضل (٢٠١٣)، **تطويع أنموذج نظام تويوتا TPS إلى بيئة التعليم العالي وقياس أثره في ترشيق الأداء الجامعي**، متاح على الرابط التالي:

https://ar.scribd.com/doc/138084879

٣٢- وزارة التربية والتعليم، **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ التعليم المشروع القومي لمصر**.

1- Ascend Learning, LLC , Ascend Learning, LLC. (2012), Student attrition: Consequences, contributing factors, and remedies,ati, NURSING EDUCATION, March.

2- Brimer, M. A. , &Paul L.(1971) wastage in education a world problem ,Unesco, Parise, IPE.

3- JOHNES, JILL,(1990) Determinants of Student Wastage in Higher Education, Studies in Higher Education, Mar1990, Vol. 15, Issue 1.

4- Lorraine M. Angelino, Frankie Keels Williams and Deborah Natvig(2007), Strategies to Engage Online Students, and Reduce Attrition Rates, The Journal of Educators Online, Vol.4, No.2, Jul.

5- Manoj KuMar Gupta, jaGdish prasad and p. C. Gupta(٢٠١٣), Measurement of Yearly Wastage in Elementary Education ,Mathematical Journal of Interdisciplinary Sciences, September, Vol. 2, No. 1.

6- Manoj KuMar Gupta, jaGdish prasad and p.C. Gupta(2013), Measurement of Yearly Wastage in Elementary Education, Mathematical Journal of Interdisciplinary Sciences, September, Vol.2, No.1.

7- Nate Johnson(2012), The Institutional Costs Of Student Attrition, Delta Cost PROJECT, RESEARCH PAPER American Institution For Research , WASHINGTON, September 2012.

8- Prabir Kumar Biswas and G.AN(2000), Analytical study of student attrition and completion of distance education programs of IGNOU, Indira Gandhi National Open University.

9- Prabir Kumar Biswas and G.AN(2000), Analytical study of student attrition and completion of distance education programs of IGNOU, Indira Gandhi National Open University.

10- Prabir Kumar Biswas and G.AN(2000), Analytical study of student attrition and completion of distance education programs of IGNOU, Indira Gandhi National Open University.

11- Recommended Citation(2012), Student Attrition: Consequences, Contributing Factors, and Remedies, Ascend Learning, LLC, March.

12- Recommended Citation(2012), Student Attrition: Consequences, Contributing Factors, and Remedies, Ascend Learning, LLC, March.

13- Recommended Citation(2012), Student Attrition: Consequences, Contributing Factors, and Remedies, Ascend Learning, LLC, March.

14- Sabrina D. Simpson(2004), A study of Attrition in Higher Education With Implications For Supportive Services, in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Education Specialist in the Department of Adult and Technical Education, Marshall University, Available in: http: //www.marshall.edu/etd / masters / simpson-sabrina-2004-eds.pdf

15- UNESCO(1971), The Statistical Measurement of Educational Wastage Drop-out, Repetition and Vetandation), Parise.

16- UNESCO(1972), A Statistical Study of wastage at school , Parise.

17- UNESCO(1990), World Conference On Education For All, Meeting Basic Learning Needs, 5-9 march, Jomtien, Thailand, final report.

18- UNESCO(2000), World education report2000,The right to education .Towards education for all throughout life, Paris.

19- http://www.unesco.org/new/ar/media-services/single-view/news/first_world_conference_on_early_childhood_care_and_education_to_take_place_in_moscow_from_september_27_29

20- http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/single-view/news/meeting_on_education_for_all_12_to_14_may_final_stretch_before_the_world_education_forum_in_2015

21- http://www.projects-alecso.org

* * *

- UNESCO. (2014). Al-taqrīr al-iqlīmī lil-ta`līm lil-jamī` al-khās bil-duwal al-`arabiyya lil-`ām 2014. Paper presented at World Conference On Education For All, Amman. Beirut, Lebanon: Regional Bureau of UNESCO In Beirut.
- Zāhir, M. (1990). Kayfa tufakkir al-nukhba al-`arabiyya fī ta`līm al-mustaqbal? Paper presented at Muntadā Al-Fikr Al-`Arabī. Amman, Jordan.

* * *

- Institute of National Planning. (2010). *Al-taqrīr al-khitāmī lil-halaqa al-waTaniyya hawl al-ihdār al-tarbawī wa iqtisādiyyat al-ta`līm*. Egypt.
- Jalāl, A. (1985). Tarbiyat al-yusr wa takhalluf al-tanmiya: Madkhal ilā dirāsat al-nizhām al-tarbawī fī aqTār al-jazīra al-`arabiyya al-muntija lil-nift. *Silsilat `Ālam Al-Ma`rifa*, (91).
- Kafā, S. (2011). Tahlīl al-nuzhum al-tasnī`iyya wa dirāsat nizhām taqlīl al-fāqid. *Majallat Tishrīn Lil-Buhūth Wa Al-Dirāsāt Al-`Ilmiyya, 33*(7).
- Manhal, M. (2013). Taiwī` unmūthuj nizhām Toyotā TPS ilā bīat al-ta`līm al-`ālī. Retrieved from https://ar.scribd.com/doc/138084879
- Mansūr, M. (2013). Al-dirāsāt al-mustaqbaliyya: Māhiyyatuhā wa ahammiyyat tawTīnihā `arabiyyan. Paper presented at Workshop of Seventh Forum of Al-Jazeera. Dawha, Qatar.
- Ministry of Education. (n.d.). Al-khutta al-isTrātījiyya lil-ta`līm qabl al-jāmi`ī: Al-ta`līm al-mashrū` al-qawmī li-Misr.
- Muhammad, A. (2012). *Iqtisādiyyāt al-madrasa*. Amman, Jordan: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Tawfīq, S. (2007). Dawr al-ta`llum al-ilikturūnī fī binā mujtama` al-ma`rifa al-`arabī: Dirāsa istishrāfiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Shabīn Al-Kūm*, (3).
- UNESCO. (2012). Al-taqrīr al-`ālamī li-rasd al-ta`līm lil-jamī`. Paper presented at Al-Shabāb Wa Al-Mahārāt: Taskhīr Al-Ta`līm Li-Muqtadhayāt Al-`Amal. Paris: UNESCO Publications.

- Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2012). Taqrīr al-marsad al-`arabī 2012, Paper presented at Al-Ta`līm Fī Al-Watan Al-`Arabī. Tunisia: Idārat Al-Tarbiya.
- Budūr, R. (2010). *Hāla `amaliyya `an sharikat toyotā* (Master's thesis). College of Economics, University of Damascus, Syria.
- Dāūd, Gh. (1995). *Ittijāhāt Talabat jāmi`at al-najāh al-wataniyya al-mutaakhirīn dirāsiyyan nahwa `awāmil al-ihdār al-ta`līmiyya al-jāmi`ī* (Master's thesis). College of Education, An-Najah University, Nablus.
- Gharāyim, M. (1990). *Al-ihdār al-tarbawī fi al-ta`līm al-`ām bil-duwal al-a`dhā: Ashābuh wa turuq mu`ālajatuh.* Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Ghazzālī, Y. (1998). *Al-hadr al-tarbawī wa al-`awāmil al-muaddiya ilayh bil-marhala al-thānawiyya lil-banīn bi-muhāfazhat Jiddah al-ta`līmiyya min wijhat nazhar al-murshidīn al-Tullābiyyīn* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Graban, M. (2011). *Nizhām al-līn fi al-mustashfayāt: Tahsīn al-jawda wa salāmat al-mardhā wa ridhā al-mwadhafīn* (Lean Gulf Inst., Trans.). Sharja, United Arab Emirates: Lean Gulf Institution.
- Ibrāhīm, M. & Al-Thahabī, F. (2014). Dawr al-idāra al-madrasiyya fī al-had min zhāhirat al-tasarrub al-madrasī. *Majallat Al-Dirāsāt Wa Al-Buhūth Al-Ijtimā`iyya,* (5).

- Al-Hūlī, A. & Shaldān, F. (2013). Asbāb al-hadr al-tarbawī bayn Talabt al-dirāsāt al-`ulyā fī al-jāmi`a al-islāmiyya bi-ghazza wa subul `ilājihā. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-Dhamān Jawdat Al-Ta`līm Al-Jāmi`ī, 6*(12).
- Al-Khwait, S. (1998). Al-ihdār al-tarbawī bi-kulliyyat al-mu`allimīn fī Makkah Al-Mukarramah: Dirāsa maydāniyya. *Al-Tarbiya Al-Mu`āsira, 15*(48).
- Al-Mas`ūd, Th. (1994). *Al-`alāqa bayn al-hadr al-tarbawī al-mutarattib `alā taghayyub al-mu`allimīn `an al-dawām al-madrasī wa bayn al-kifāya al-dākhiliyya lil-madāris al-thānawiyya al-hukūmiyya fī al-urdun* (Master's thesis). College of Higher Education, University of Jordan, Jordan.
- Al-Sammān, Th. & Al-Sammāk, B. (2012). Mutallabāt al-handasa al-bashariyya wifqa falsafat al-Tasnī' al-rashīq: Dirāsa istiTlā iyya fī wirash al-sharika al-wataniyya li-sinā`at al-athāth al-manzilī fī muhāfazhat naynawā. *Majallat Tanmiyat Al-Rāfidayn, 34*(108).
- *Al-taqrīr al-khitāmī lil-halaqa al-wataniyya hawl al-ihdār al-tarbawī wa iqtisādiyyat al-ta`līm*. (1990).
- Al-Zahrānī, A. (2006). *Kulfat al-hadr al-tarbawī al-kammī fī al-nafaqāt al-ta`līmiyya lil-marhala al-thānawiyya lil-banīn bi-Makkah Al-Mukarramah* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2012). *Iqtisādiyyāt al-ta`līm*. Kuwait.

List of References:

- Abbās, Y. (2013). *Taqlīl al-fāqid ka-madkhal li-tahsīn jawdat al-adā bi-muassasāt al-ta`līm al-`ālī.*
- Abū-`Askar, M. (2009). *Dawr al-idāra al-madrasiyya fī madāris al-banāt al-thānawiyya fī muwājahat zhāhirat al-tasarrub al-dirāsī bi-muhāfazhāt Ghazza wa sabīl taf`īlih* (Master's thesis). College of Education, Islamic University, Gaza.
- Abū-Haswa, F. (2012). *Usus iddāriyya muqtaraha li-idārat al-hadr wa al-fāqid fī al-jāmi`āt al-rasmiyya al-urduniyya* (Doctoral dissertation). College of Higher Education, University of Jordan, Jordan.
- Abū-Kalīla, H. (1989). Mushkilat al-ihdār al-tarbawī fī al-duwal al-`arabiyya min wāqi` nadwat al-masūlīn wa al-khubarā hawl subul `ilāj al-hadr fī al-ta`līm wa muqtarah li-isTrātijīyya `arabiyya lil-had minhā wa al-taghallub `alayhā. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Mansūra.* (11).
- Al-`Āāmirī, S. & Al-Ghālibī, T. (2008). *Al-idāra wa al-a`māl* (2nd ed.). Amman: Dār Wāil Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al`abdul-Qādir, A. (1991). `Awāmil al-ihdār fī al-ta`līm al-jāmi`ī fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. Paper presented at Forth Annual Meeting: Al-Ta`līm Al-`Aālī Fī Al-Mamlaka Al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya Bayn Al-Wāqi` Wa Al-TaTallu`āt. Saudi Arabia.
- Al-Hamad, R. (1997). Al-halaqa al-niqāshiya al-thāniya 27 Sha`āban 1418 AH. Paper presented at the Arab Bureau of Education for the Gulf States Seminar. Kuwait.

Educational Wastage: Forms and Manifestations And Ways to Overcome it "A Future Vision"

Dr. Hani M. Mousa
Department of Foundations of education
College of Education
Banha University

Abstract:

The present study aims at studying the problem of educational wastage in terms of its concept, the multiplicity of its forms and manifestations, and causes of their occurrence, and then presenting a future vision that helps to suggest some proposals that may lead to overcome or minimize the negative impacts of this problem, be it at the educational, social or economic level.

The problem of the study is formulated in the following questions:

- What are the forms of educational wastage?
- What are the causes of educational wastage?
- What are the methods of measuring educational wastage?
- How can we reduce educational wastage?

This study uses the descriptive approach and the future studies approach. The study has come up with several findings, including:

- Educational wastage has multiple forms and manifestations, both quantitative and qualitative.
- The importance of the concerted efforts of all components of society, starting from the family, followed by the media, and then the government at large, as the resolution of the political leadership to address this phenomenon gives great impetus to the efforts exerted to deal with the problem of educational wastage.
- Addressing educational wastage will only succeed by adopting a national strategy to develop the education system.
- The formation of a committee to combat educational wastage, consisting of experts and specialists whose mission is to develop and plan the necessary educational policies and programs to reduce the impacts of this problem.

The study concludes by presenting a future vision based on a set of possible scenarios, to produce a set of proposals that could help to reduce the negative impacts of this problem.

Keywords: Educational wastage - Educational institutions - Leakage of students - Economics of education - Future studies

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