الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assoc.

جامعة
الملك سعود
King Saud University

العدد (٥٤) الرياض (ذي الحجه ١٤٣٧هـ/ سبتمبر ٢٠١٦م)

رسالة
التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

ردمد / ١٠٢١-٤٠٢٢

رسالة التربية وعلم النفس
العدد الرابع والخمسون (ذي الحجه ١٤٣٧هـ/ سبتمبر ٢٠١٦م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(٥٤) الرياض ردمد: ٤٠١١ – ١٠٢١ ذي الحجة ١٤٣٧هـ/ سبتمبر ٢٠١٦م

أعضاء هيئة التحرير

أ.د علي بن أحمد الراشد	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د السيد محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
د. عبده محمد المخلافي	جامعة السلطان قابوس – عمان	عضواً
د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً
د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض:١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

١) المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
٢) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
٣) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
٤) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
٥) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان ١٤١٠هـ/ مارس ١٩٩٠م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٥٤) جمادى الآخرة ١٤٣٧هـ/ مارس ٢٠١٦م	٣٣٠ بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	٢٨٠ بحثا ~ (٨٦%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	٤٤ بحثا ~ (١٤%)
عدد البحوث قيد النشر	٦ ~

المحتويات

الموضوع	الصفحة
إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية لمرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني لدى عينة من الطالبات	**١**
نشوة كرم أبوبكر	
العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة	**٢٧**
أحمد محمد عوض الغرايبة، عبدالله محمد حمد بني ارشيد	
الوعي بالذات والأمان الاجتماعي كمنبئات بالتمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات في محافظات غزة	**٥٧**
عطاف محمود أبو غالي	
واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة	**٨١**
صفاء بنت عبدالعزيز سليمان الحازمي	
مستوى القدرة على حل المشكلات الرياضية في فرعي الأعداد والهندسة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي	**١٠٩**
هاشم بن سعيد الشيخي	
مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية	**١٣١**
مها إبراهيم الكلثم	
الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية	**١٥١**
إبراهيم بن الحسين إبراهيم خليل	
The Accuracy of Predicting University Students' Academic Success	**١٧٣**
أماني خلف الغامدي، عبدالغني علي الحطامي	

إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية لمرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني لدى عينة من الطالبات

نشوة كرم أبوبكر

أستاذ مساعد- قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة القصيم

قدم للنشر ١٤٣٧/٣/١٢هـ - وقبل ١٩ /٧/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على إدراك جودة الصداقة، والمشاركة الوجدانية، والتعرف على مدى انتشار الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني، وتحديد الفروق فى الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني التى ترجع لعدد ساعات الاستخدام؛ تكونت عينة الدراسة من ١٨٨ طالبةً (م ٢١,٢٤-+ ٢,٣٢). تم استخدام مقياس إدراك جودة الصداقة، والمشاركة الوجدانية، و التواصل الإلكتروني من إعداد الباحثة، و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على إدراك جودة الصداقة و المشاركة الوجدانية في اتجاه منخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني، ووجود فروق على الاستخدم السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني ترجع لعدد ساعات الاستخدام في الاتجاه الأكثر استخداماً، كما أشارت النتائج إلى انتشار الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، إذ مثلته العبارات الآتية: أنزعج إذا تعطل الإنترنت، لا أستطيع الاستغناء عنه، عندما أنزعج من الآخرين أهرب إلى وسائل التواصل الإلكتروني، الحوار عبر مواقع التواصل أقل تشويقاً من الحوار الطبيعي، يكون الفرد عرضة للخداع من الآخرين، أجد بعض المشاعر المزيفة من الآخرين. واختتمت الدراسة بالتوصيات التى تحد من الآثار السلبية لاستخدام وسائل التواصل الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: إدراك جودة الصداقة، المشاركة الوجدانية، التواصل الإلكتروني.

مقدمة الدراسة:

نعيش اليوم في عالم يتميز بالتطور والتغير السريع؛ حتى أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي واقعاً مفروضاً على المجتمع، وجزءاً لا يتجزأ منه، فهي قادرة على اختراق الحواجز الزمانية والمكانية والوصول إلى كل البشر في جميع أنحاء العالم، مكونةً مجتمعاً افتراضياً له قوانينه وقواعده الخاصة التي تعمل على تسيير حركته وفقاً لآليات وتقنيات الاتصال الحديثة، وقد تزامن ذلك مع الانتشار المتزايد للهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، وما أتاحته من برامج تواصل عدة؛ سمحت بالتواصل المستمر بين الأفراد، واخترقت تفاعلاتهم الاجتماعية، واستبدلت بالطبيعي منها، وبالرغم من أن مواقع التواصل الإلكتروني أنشئت في الأساس للتواصل الاجتماعي إلا أنها أثرت سلبياً على المجتمع؛ نتيجة للاستخدام السيئ لمثل هذه المواقع، وتعد المملكة العربية السعودية كأحد مجتمعات العالم المعاصر التي لم تكن بعيدة عن هذه الثورة فهي تشهد منذ عقود إقبالاً كبيراً في مجال التحول إلى مجتمع تقني يقوم على الاستفادة من المزايا التي تقدمها تقنية الاتصال بشكل خاص والتقنية الحديثة بشكل عام في جميع الميادين، وهو ما أكده Di Gennaro & Button (2007) أن وسائل الاتصال الإلكتروني أعادت تشكيل شبكات الأفراد الاجتماعية. كما أشارت دراسة خضر (٢٠٠٣) إلى أن استخدام الشباب للإنترنت أدى إلى تراجع مقدار التفاعل اليومي بينهم وبين أسرهم، وتراجع في عدد زياراتهم لأقاربهم؛ وهذا ما يجعلنا نلجأ إلى وصف هذه الوسائل بأنها وسائل صامتة خالية من المشاعر والتصافح والابتسامة والحوار، أعدمت فيها فرص التواصل الحقيقي بين الأفراد، وأسهمت في التقليل من التواصل الاجتماعي المباشر بين الأصدقاء، وهذا ما أكدته دراسة مراكشي (٢٠١٤) إلى وجود علاقة بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والشعور بالوحدة؛ إذ إن هذه الوسائل تفتقد إلى الاستفسار عن مشاعر الآخر وأوضاعه، مما أوجد الوحدة لدى العديد من الأفراد وقلة العلاقات والزيارات، وبالرغم من الانتشار المتزايد لوسائل التواصل الإلكتروني، فإنه لا يمكن لأحد إنكار أن لكل تقنية استخدامات إيجابية وأخرى سلبية؛ فلوسائل التواصل الإلكتروني فوائد تكمن في استمرار التواصل بين مستخدمي هذه الوسائل بعضهم مع بعض؛ مما يزيد من سرعة وسهولة التواصل، وتكوين صداقات جديدة، واختصار الوقت، وتبادل الوسائط ونشرها سريعاً؛ إلا أنه لا يمكن أن يُغفل سلبياتها، والتي قد تتمثل في: إضاعة الوقت والتحدث في أمور ليس لها فائدة، فضلاً عما ينجم عنها من مشكلات أخرى كالعزلة الاجتماعية، والانطواء، وضعف العلاقات الاجتماعية، والهروب من الحياة الواقعية، وعدم الاندماج مع الأسرة؛ حيث غياب الفرد عن أحداث الحياة اليومية لأسرته، وعن المشاركة في المناسبات الاجتماعية، الأمر الذي قد يؤثر على العلاقات الاجتماعية للفرد وعلى جودة الصداقة لديه. وفي مقال لـ Kiesler &Kraut(1999) أشار إلى أن كثرة استخدام الإنترنت تؤثر على الوجود النفسي والاجتماعي الأفضل للفرد، كما أشار Gentzler, Oberhauser, Westerman and Nadorff (2011) إلى أن استخدام التواصل مع الوالدين عبر وسائل التواصل الإلكتروني؛ يجعل الأبناء أكثر إحساساً بالوحدة، والقلق، ويعرضهم للصراع مع الوالدين، مقارنة بمن يتفاعلون مع الوالدين وجهاً لوجه. كما أن كثرة استخدام الإنترنت تقلل من العلاقات الإيجابية مع الوالدين (Willoughby, 2008). وأشار Shklovski,(2004) Kraut and Rainie إلى تأثير استخدام الإنترنت على الحياة الاجتماعية والنفسية، فقد كان مستخدمو الإنترنت لديهم تقلص في الدعم الاجتماعي، وفي الإحساس بالسعادة، ويزداد لديهم الشعور بالإحباط، والابتعاد عن الأنشطة الاجتماعية المحيطة بهم، كما أكدوا على أن زيادة استخدام الإنترنت ترتبط بانخفاض العلاقات الاجتماعية بالأسرة والأصدقاء، والتي تمثلت في قلة الزيارات. وأشارت دراسة

الشهري (١٤٣٤) إلى أن هذه الوسائل ساهمت في قلة تفاعل الأفراد مع أسرهم وتذمر الأسر من انشغال الفتيات الزائد في استخدام هذه الوسائل الإلكترونية، الأمر الذي يشكل خطورة على التماسك الأسري والتضامن العائلي؛ ويؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعية عديدة كالعزلة، والانطواء وفقدان التواصل الاجتماعي الطبيعي، وتجدر الإشارة إلى اختلاف الذكور عن الإناث في نوعية استخدامهم للتواصل الإلكتروني، فأشار Subrahmanyam, Greenfield (2008) إلى أن الفتيات يستخدمن الإنترنت في التواصل الاجتماعي؛ لإعادة التواصل مع الصداقات القائمة، في حين يستخدمه الذكور للبحث عن صداقات جديدة.

وبالرغم من الآثار السلبية للاستخدام المفرط للإنترنت ووسائل التواصل الإلكتروني؛ فإنه في الجانب الآخر قد يسر التواصل مع الآخرين، ففي دراسة العنزي (٢٠٠٩) أشارت إلى وجود آثار إيجابية لشبكة الإنترنت في المجال التعليمي، والمجال الاجتماعي، من حيث سهولة التواصل.

ومجمل ما أشارت إليه الدراسات السابقة أن كثرة استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الإلكتروني أدت إلى انتشار تأثيرات سلبية على العلاقات الاجتماعية للفرد، حيث انعدام المهارات الاجتماعية، التى تنمي الصداقة، وضعف المهارات الاجتماعية، وربما انخفاض إدراك الفرد لقيمة الصداقة؛ الأمر الذي قد يقلص المشاعر الإيجابية الناتجة عن الصداقة، كالدعم النفسي، والاجتماعي، والمشاركة الوجدانية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة رصد ما يعتري المجتمع من زيادة استخدام وسائل التواصل الإلكتروني في شتى مجالات الحياة، حتى أصبح بديلاً للكثير من المهارات والتفاعلات الاجتماعية، التي تتطلب التفاعل وجهاً لوجه، فالإنسان كائن اجتماعي، علاقاته قائمة على التفاعل المباشر الذي يتضمن: التحاور، والنقاش، وملاحظة ملامح الآخر، ومراقبة تصرفاته في أثناء الحديث والحوار ، فعملية التواصل الطبيعية تتم بين الأفراد وجهاً لوجه، ونظراً للظروف التي فرضها الواقع الحالي من بُعد المسافات، وتعذر اللقاءات، تم استبدال اللقاءات والتفاعلات الاجتماعية بتواصل إلكتروني. ونتيجة لتعدد وسائل التواصل الإلكترونية الحديثة، فإنه قد يترتب عليها وجود معوقات لعملية التواصل، إذ إنها عملية تفاعلية، وليست مجرد نقل الأفكار والكلمات فقط، فهناك مدلولات وراء الأفكار والكلمات قد لا تتضح بالتواصل الإلكتروني، الأمر الذي قد يتعذر معه الدعم النفسي، المشاركة الوجدانية الفعّالة؛ من حيث مشاركة الفرد إحساسه وانفعالاته، وتحقيق الدعم النفسي. وبالاطلاع على نتائج الدراسات والأبحاث السابقة لوحظ أن بعضهم أشار إلى التأثير الإيجابي لوسائل التواصل الإلكتروني، وبعضهم الآخر أشار إلى التأثير السلبي، فأيدت نتائج دراسة Haidar (2002) أن الصداقات وجهاً لوجه أكثر إحساساً بالألفة، في حين أن كلا النوعين الصداقة بالإنترنت والصداقة وجهاً لوجه يدركون الدعم الاجتماعي بدرجة متساوية (الأمر الذي يعزز من صداقات الإنترنت)، وأشارا Valkenburg , Peter (2007) إلى أن التواصل الإلكتروني يزيد من التقارب في الصداقة، وأضاف Willoughby (2008) إلى أنه يزيد جودة الصداقة، وأكد Boniel-Nissim, Lenzi, Zsiros. de Matos, Gommans, HarelFisch, Djalovski, and Sluijs (2015) أنه بالرغم من التأثيرات السلبية للإنترنت على التفاعل الاجتماعي الواقعي، فإن نتائج الدراسة أشارت إلى تنبؤ الاتصال الإلكتروني بسهولة التواصل مع الأصدقاء. في حين أشارت نتائج دراسة young (1996) و Shklovski, Kraut, and Rainie (2004) إلى التأثير السلبي للإنترنت على العلاقات الاجتماعية، وأضاف Smahel,Brown and Blinka (2012) أن من يستخدمون التواصل الإلكتروني يعانون من انخفاض تقدير الذات.

وتعد الصداقة أهم المتغيرات النفسية لدى الأفراد بصفة عامة وتظهر أكثر إلحاحاً لدى طلاب الجامعة، من حيث حاجتهم للدعم النفسي والاجتماعي من قبل الأصدقاء، ونتيجة للانتشار المتزايد لوسائل التواصل الإلكتروني؛ فقد تسهم في زيادة الصداقة وتعميقها، أو انعدامها وسطحيتها؛ وما يترتب على ذلك من إحساس الصديق بالمشاركة الوجدانية عبر هذه الوسائل من عدمه؛ وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتركز على تحديد الفروق في إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية لدى طالبات الجامعة تبعاً لنوعية استخدام التواصل الإلكتروني، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما مدى انتشار الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني؟.

٢- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على إدراك جودة الصداقة بأبعاده الفرعية؟

٣- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على مقياس المشاركة الوجدانية؟

٤- ما الفروق في الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على أساس عدد ساعات الاستخدام (أقل من ساعتين- من ساعتين إلى خمس ساعات- أكثر من خمس ساعات)؟.

أهمية الدراسة:

أ): الأهمية النظرية:

١-ترجع أهمية الدراسة إلى زيادة انتشار ظاهرة التواصل الإلكتروني في المجتمع؛ حتى أصبحت لدى الكثيرين عوضاً عن التواصل واللقاء المباشر، فضلاً عن تأثيراتها النفسية والاجتماعية، التي قد تنعكس على العلاقات الاجتماعية للفرد، حيث العزلة، والبعد عن الأسرة، وانعدام أو قلة التواصل المباشر بين الأصدقاء.

٢--يستمد هذا الموضوع أهميته من طبيعة فئة الطالبات داخل المجتمع ودورهن، فهذه الفئة تعدّ طاقة بشرية مهمة ومؤثرة في كيان المجتمع ، وتحتاج للعناية والمحافظة عليها لتأمين مستقبلها وتنمية المجتمع .

٣-محاولة إلقاء الضوء على تأثيرات الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني.

٤-توفير معلومات وبيانات عن الفروق بين نوعية استخدام التواصل الإلكتروني على كل من: إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية.

٥-تحديد مدى التغير الذي طرأ على الحياة الاجتماعية نتيجة لكثرة استخدام وسائل التواصل الإلكتروني.

٦-إضافةً إلى أهمية العلاقات الاجتماعية والصداقة، وتأثيرها النفسي على تمتع الفرد بالصحة النفسية من خلال إحساسه الدائم بالدعم النفسي والاجتماعي بين الأصدقاء، والذي يضمن له التغلب على الكثير من صعوبات وضغوطات الحياة.

٧-الإحساس بالآخرين ومشاركتهم مشاعرهم الإيجابية والسلبية من السمات التي تدعم العلاقات بين الأفراد وتقويها، وقد يفتقر لها البعض، أو لا يستطيع التعبير عنها، ذلك على مستوى العلاقات الاجتماعية المباشرة، فإن الأمر يكون أكثر إلحاحاً حال التواصل الإلكتروني.

ب): الأهمية التطبيقية:

١-تقديم أداوات تتمتع بالصدق والثبات تقيس نوعية استخدام التواصل الإلكتروني، وإدراك جودة الصداقة، والمشاركة الوجدانية يستفيد منها الباحثون والمهتمون بالمجال.

٢-إمكان الاستفادة من التأثيرات الإيجابية للتواصل الإلكترونى، والحد من التأثيرات السلبية.

٣-تمهيد الطريق لإجراء العديد من الدراسات التي تتناول الظاهرة نفسها، والتي تضيف المزيد من المتغيرات المؤثرة فيها، بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي، وإثراء المكتبة

العربية بالموضوعات التي تحد من انتشار الظواهر السلبية بالمجتمع العربي.

٤-لفت نظر الباحثين للقيام بمزيد من الدراسات التي تسهم بشكل فعّال في وضع برامج إرشادية تنمي الاستخدام الجيد للتواصل الإلكتروني.

٥-ما تتوصل له هذه الدراسة من نتائج تسهم بشكل فعّال في تحسين إدراك جودة الصداقة لدى الطالبات، وتنمية المشاركة الوجدانية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-تعرف مدى انتشار الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني.

٢- تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على إدراك جودة الصداقة.

٣- تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على المشاركة الوجدانية.

٤-استكشاف الفروق في التواصل الإلكتروني التي ترجع لساعات استخدام الإنترنت.

مصطلحات الدراسة:

١-**التواصل الإلكتروني:** ويعرف إجرائياً بأنه " استخدام وسائل الاتصال (الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية و الكمبيوتر الشخصي) في التواصل مع الآخرين بديلاً عن الاتصال المباشر، ويتضمن: الاستخدام المفرط، الهروب من الواقع الفعلي، العزلة عن الآخرين، وتدل الدرجة المرتفعة على الاستخدام السيئ، والدرجة المنخفضة على الاستخدام الجيد. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس.

٢-**إدراك جودة الصداقة:** وتعرف إجرائياً بأنها " إدراك وتقييم الطالبة الجامعية لجودة علاقة الصداقة، وذلك من خلال الأبعاد الفرعية: حسن المصاحبة - المساعدة والمساندة- التقارب -التعامل مع الخلاف - أهمية الصداقة- تقييم العلاقات السابقة، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس.

٣- **المشاركة الوجدانية:** القدرة على فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم حالتهم الانفعالية. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس.

الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

أ): التواصل الإلكتروني:

١-**عملية الاتصال:** يعرف القريوتي وزويلف (١٩٩٣، ٢٠٨) الاتصال بأنه " عملية تبادل للمعلومات والأفكار والحقائق، والانفعالات بين العاملين على اختلاف مستوياتهم.

وأشار بشير (٢٠١٣، ١٢) إلى أنه الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر والمشاركة في الخبرة والتفاعل المشترك بين طرفين.

٢-أساليب التواصل الإلكتروني: تتعدد أساليب وأشكال التواصل الإلكتروني التي يستخدمها الأفراد في التواصل الاجتماعي كمكمل أو بديل للعلاقات الاجتماعية منها: البريد الإلكترونى، الرسائل الفورية، الرسائل النصية، شبكات التواصل الاجتماعي وغيرها، وفيما يأتي جدول يوضح أشكال التواصل:

جدول ١

أشكال الاتصال عبر الإنترنت والأجهزة التي تدعمها، ووظيفة كل منها

شكل التواصل	الأجهزة المدعمة	الوظيفة
E-mail البريد الإلكتروني	كمبيوتر/ هاتف محمول	الكتابة- الإرسال- التخزين- استقبال الرسائل غير المتزامنة، وتتضمن مرفقات: صور، صوت، ملفات ووسائط متعددة.

شكل التواصل	الأجهزة المدعمة	الوظيفة
Instant messaging الرسائل الفورية	كمبيوتر/ هاتف محمول	تبادل متزامن لرسائل خاصة مع مستخدم آخر- ويمكن للرسائل أن تشمل مرفقات مثل: صور، صوت، ملفات، وسائط متعددة.
Text messaging الرسائل النصية	هاتف محمول	رسائل نصية قصيرة مرسلة باستخدام الهواتف والأجهزة المحمولة.
Chat rooms غرف الشات	كمبيوتر	محادثات متزامنة مع أكثر من مستخدم، وتعتمد على النص، ويمكن أن تكون عامة أو خاصة.
Bulletin boards اللوحات الإعلانية	كمبيوتر	الإعلانات على شبكات الإنترنت العامة، وتتمحور حول موضوع مثل: الصحة، والأمراض، والدين؛ حيث يستطيع الأفراد نشر وقراءة الرسائل، وتتطلب التسجيل.
Social networking Utilities شبكات التواصل الاجتماعي	كمبيوتر / هاتف	تتيح للمستخدمين إنشاء ملفات شخصية عامة، وتكوين شبكة من الأصدقاء والسماح للمستخدمين بالتفاعل مع أصدقائهم عبر الرسائل العامة والخاصة مثل: الرسائل، رسائل فورية، ويسمح بنشر المحتوى المقدم للمستخدمين مثل: الصور، ومقاطع الفيديو.
Video sharing مشاركة الفيديو	كمبيوتر/ هاتف/كاميرة لا سلكية	يسمح بتحميل وعرض تبادل مقاطع الفيديو مثل: اليوتيوب.
Photo sharing مشاركة الصور	كمبيوتر/ هاتف/كاميرة لاسلكية	يسمح للمستخدمين بتحميل وعرض ومشاركة الصور.

(Subrahmanyam& Greenfield, 2008, 121)

أشكال التواصل الإلكتروني:

أشارت (2012) Scott إلى أنه مع ظهور الاتصالات الإلكترونية، التي تعتمد على الكتابة النصية، اقترنت ببعض المخاوف، وذلك لافتقار الرسالة النصية المكتوبة إلى الدعم الشفوي كـ (ملامح الوجه- نبرات الصوت)، والذي يجعل الرسالة النصية عرضةً، لإساءة الفهم من قبل المتلقي. فعدم وجود المرسل بصورة مادية ملموسة قد تؤدي إلى سوء فهم الرسالة النصية، وفيما يخص الجانب الانفعالي بالتواصل الإلكتروني؛ لجأ المستخدمون تفادياً لسوء الفهم إلى استخدام الرموز المعبرة عن العواطف والانفعالات مقترنةً بالرسائل النصية مثل:( )، والتي اعتبرت بمنزلة قرائن بصرية توضح المقصود من الرسالة النصية، وتشير إلى الحالة النفسية التي يشعر بها المرسل.

وأشار عبد القادر (٢٠١٤، ٥٣) إلى أن الحوار عبر الإنترنت له عدة أشكال: الاتصال الفوري، والذي يجري في نفس الزمن، والاتصال غير المتزامن كالبريد الإلكتروني، والذي لا يحدث فيه التراسل في الوقت الحقيقي (الوقت الراهن للمحادثة)، هذا من حيث الوقت، وهو عدة أشكال أيضاً من حيث طريقة الاتصال:

- **المحادثة المباشرة:** والتي تتم من خلال الكتابة النصية، وهي من أكثر الخدمات انتشاراً.
- **المحادثة الصوتية:** وفيها تتم عملية الحوار بالصوت بدلاً من كتابة النصوص، إذ يتم إجراء محادثات شخصية أو مكالمات هاتفية.
- **المحادثة المباشرة بالوسائط المتعددة:** وهي خدمة تمكن المشاركين من رؤية بعضهم بعضًا (وهي الأكثر استخداماً في الوقت الراهن).

٤- الآثار المترتبة على استخدام التواصل الإلكتروني:

كان من المتعارف عليه أن تتم عملية التواصل بين طرفين وجهاً لوجه، ولكن في ظل التطورات الحديثة من وسائل التواصل، والتي غيرت شكل الحياة، وأثرت بدورها في العلاقات الاجتماعية؛ فقد استبدل الكثير من الأفراد اللقاء المباشر بأجهزة تواصل إلكترونية، إما لتعذر اللقاء، أو كمكمل للعلاقات الاجتماعية المباشرة. ويمكن حصر الآثار

المترتبة على استخدام التواصل الإلكتروني في جانبين: الآثار الإيجابية والسلبية، وذلك وفقاً لما أشارت إليه الأبحاث والدراسات السابقة:

جدول٢

الآثار الإيجابية والسلبية للتواصل الإلكتروني

الآثار الإيجابية	الآثار السلبية
أشارت دراسة (Boniel- Nissim, et. Al. (2015، و دراسة السيد (٢٠١٣)، و(Di Gennaro, Button, (2007 عبد الكريم (٢٠٠٥) إلى أن الآثار الإيجابية لاستخدام التواصل الإلكتروني هي:	أشارت دراسة العراشي (٢٠١٤)، و دراسة Smahel, et. Al. 2012، دراسة عرقوب و الخدام(٢٠١٢)، ودراسة (Gentzler, et. Al. (2011، دراسة المجالى (٢٠٠٧)، وعبد الكريم (٢٠٠٥) Valkenburg, Peter (2007)، دراسة (young (1996 إلى أن الآثار السلبية لاستخدام التواصل الإلكتروني تتمثل في :
تكوين صداقات جديدة- تضييق الفجوة بين المجتمعات- التسليه والترفيه- الحصول على المعلومات- تنمية المعارف – سهولة التواصل مع الأصدقاء.	الانسحاب- جفاف المشاعر- العزلة الاجتماعية- القلق الاجتماعي- انخفاض المستوى الدراسي- فقدان التواصل الأسري- الانخراط في علاقات خاطئة بين الجنسين- الصراع الوالدي- ضعف الثقة- انهيار العلاقات الاجتماعية- العزوف عن العلاقات الاجتماعية المباشرة- انخفاض تقدير الذات.

ب): إدراك جودة الصداقة: العلاقات الاجتماعية السوية من أهم مصادر الدعم الاجتماعي للفرد؛ إذ تشكل درعاً واقياً للفرد من العزلة والاكتئاب والأمراض النفسية؛ مما يجعله يشعر بالاطمئنان، وهدوء النفس، والراحة، فالصداقات الحقيقية تمنح الفرد الدعم النفسي اللازم لاكتمال صحته النفسية.

١-الصداقة: علاقة متبادلة بين أفراد الجنس الواحد أساسها التقارب النفسي والمكاني والفكري بين الصديقين، وينتج عن هذا التقارب تفاعل بإيجابية، ومشاركة، ومساندة بكل أشكالها، وإفصاح عن الآراء والمشاعر والأسرار الشخصية، والتعاون، والمساعدة، والاهتمامات في الميول المختلفة، وتجاوز الخلافات، والحرص على دوام هذه العلاقة (الجابري والنجيحي،٢٠١٣، ص٤٢).

وهي حاجة نفسية اجتماعية يسعى الإنسان إلى تحقيقها وصولاً إلى التوافق النفسي والاجتماعي العام، ويشعر الإنسان بالرضا أكثر عندما يتواجد مع صديق من نفس الجنس، وللصديقة دور بارز في حياة الفتاة؛ إذ تزودها بالدعم والمساندة النفسية والاجتماعية؛ تساعدها على التوافق مع مختلف المواقف الاجتماعية، كما إنها تشعر بالرضا عندما تتواجد مع صديقة تتحدث إليها، وتفصح لها عما يدور في داخلها، وتشعر بأن لها قيمة عند الآخرين وأنها تحقق من خلالها التقرب من الأخريات اللواتي يحملن نفس الأفكار والميول، والمساهمة في مختلف الأنشطة الاجتماعية (الموسوي، ٢٠١١، ص١٢٩).

عرف ياسين وشاهين وسرميني الصداقة بأنها : علاقة خاصة بين شخصين أو أكثر قوامها الانسجام، والميول، والاتجاهات، وتقارب الصفات، وتداخل المشاعر، والود المتبادل الذي يعتمد على المساندة، والحب والتواصل، والحفاظ على استمرار العلاقة (ياسين وشاهين وسرميني، ٢٠١٤، ص ٣٥٧) .

٢-**جودة الصداقة:** علاقة اجتماعية اختيارية مستمرة بين شخصين، أو أكثر من نفس الجنس؛ يكون بينهما تقارب في العمر، والسلوك، والأفكار، والأخلاق، والاهتمامات، وتبادل الكثير من المظاهر الموجبة المميزة للصداقة الجيدة (عبد النبي، ٢٠١١، ص ٢٠٥).

ج): **المشاركة الوجدانية:** الشعور بالألفة، والمحبة، والرغبة في تقديم المساعدة للآخرين، ومشاركتهم مشاعرهم، والاهتمام بها وبحاجاتهم، وإظهار التقدير والاحترام لهم (الطريا والمولى، ٢٠١٢، ص٢٨) .

١-**مفهوم المشاركة الوجدانية:** يعرفها هوفمن (Hoffman,2000,4) بأنها"استجابة وجدانية تكون أكثر ملائمة لموقف الآخر". ويعرفها كل من سيمكيلي وكتشام (Ciaramicoli &Ketcham,2004,4) على أنها "قدرة الفرد على الفهم والاستجابة للخبرات الفريدة للآخر"، أما ملكم وجرينبيرج (Malcolm & Greenberg,200,180) فيعرفانها على أنها " محاولة نشطة جادة لفهم إدراكات الشخص الآخر لحدث ما.

وهي الشعور بالألفة والمحبة والرغبة في تقديم المساعدة للآخرين ومشاركتهم مشاعرهم والاهتمام بها وبحاجاتهم وإظهار التقدير والاحترام لهم (من خلال: الطريا والمولى، ٢٠١٢، ص٢٨) .

٢-أهمية المشاركة الوجدانية:

تؤثر المشاركة الوجدانية تأثيراً كبيراً على الأشكال المختلفة من السلوك الإيثاري؛ فهو يدفع الفرد نحو المساعدة والإيثار، وتلعب المشاركة الوجدانية دوراً محورياً في تدعيم العفو ، ويعدُّ مؤشراً على التمتع بالصحة النفسية الإيجابية، وهي تؤدي إلى تنظيم سلوك الفرد الإيجابي ويؤدي إلى اكتساب المبادئ الأخلاقية (منصور، ٢٠١١،ص٣٤٢).

٣-أبعاد المشاركة الوجدانية :

المكون الانفعالي: ويتكون من الاهتمام الوجداني، وهو ميل الفرد للشعور بالمشاركة الوجدانية للآخرين.

المكون المعرفي: ويتضمن القدرة على معرفة ما يفكر فيه الشخص، أو القدرة على تحديد وفهم الآخرين، وهناك ارتباط حقيقي بين الجانب الانفعالي والجانب المعرفي من خبرة الآخر.

المكون الأخلاقي: وهو الدافعية للبحث عن الأفضل والأحسن لدى الآخرين (منصور، ٢٠١١، ص ٣٤٥-٣٤٦).

٤- نموذج دافيز للمشاركة الوجدانية:

يشير **دافيز** (**Davis,1983**): في أنموذجه إلى طريقين رئيسين للمشاركة الوجدانية:

المشاركة الوجدانية كعملية: وهي تشير إلى أن مشاعر انفعالية تحدث عندما يتفاعل شخص مع آخر (تبني وجهة نظر الآخر، أو التقليد اللاواعي لتعبيرات ووجهة نظر الآخر).

المشاركة الوجدانية كنتيجة أو محصلة: وهو ينتج عن المشاركة الوجدانية كعملية، ويكون انفعاليًا أو معرفيًا، ويعدُّ الأول (أي كعملية) محفزًا مهمًا للسلوك الاجتماعي، أما الثاني فيكون مرتبطًا بالوعي، والفهم، ومعرفة حالة الشخص الآخر.

ويلاحظ تعدد الترجمة التي استخدمت لمصطلح Empthey، فاستخدمه بعضهم بالتقمص الوجداني، وبعضهم الآخر بالمشاركة الوجدانية، كما وردت ترجمته بالإمباثية، ويستخدم في الدراسة الحالية بالمشاركة الوجدانية.

الدراسات السابقة:

توصلت دراسة young (1996) إلى أن إدمان الإنترنت يرتبط بكثير من الآثار السلبية، مثل: الانسحاب والتقوقع حول الذات، وقطع التواصل بالأسرة والمجتمع، و جفاف المشاعر، و الاغتراب والعزلة الاجتماعية، وبينت الدراسة أن طلبة الجامعات هم الأكثر تأثراً وتعلقاً بالإنترنت؛ مما يؤثر على مستواهم الدراسي، وتغيبهم عن الدراسة، والانسحاب من البيئة الاجتماعية.

دراسة Haidar(2002) تناولت الفروق بين صداقات الإنترنت والصداقات وجهاً لوجه في كل من : التقارب Self-disclosure، والألفة Intimacy، والدعم الاجتماعي Social

support، وأيضاً الفروق بين الجنسين، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٢ فرداً، تم قياس التقارب، والألفة، والدعم الاجتماعي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصداقة وجهاً لوجه أكثر إدراكاً للألفة مقارنة بصداقة الإنترنت، كما وجدت علاقة إيجابية دالة بين التقارب والألفة لدى الأصدقاء الإناث، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن صداقات الإنترنت كانوا يدركون الدعم الاجتماعي مثل الصداقات وجهاً لوجه.

وأشارت دراسة عبدالكريم (٢٠٠٥) إلى الآثار الاجتماعية للإنترنت، و تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ مراهقاً من المترددين على مقاهي الإنترنت، تراوحت أعمارهم بين ١٢ إلى ١٨ سنة، أشارت النتائج إلى أن للإنترنت إيجابيات وسلبيات، تمثلت الإيجابيات في: تكوين صداقات جديدة، تضييق الفجوة بين المجتمعات، توسيع آفاق الجماهير، المساعدة في حل المشكلات، التثقيف والتعليم، التسلية والترفيه؛ وتمثلت الآثار السلبية في: فقدان التواصل الأسري، التأثير على القيم الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، الإساءة إلى الأشخاص، الانخراط في علاقات خاطئة بين الجنسين، انتشار المواد الإباحية.

وركزت دراسة دى جينرو وبوتن Di Gennaro, Button (2007) على تحديد مدى بحث الأفراد عن صداقات جديدة عبر الإنترنت، ودور ذلك في إعادة هيكلة شبكاتهم الاجتماعية، وتحديد الأسباب التي تجعلهم يكونون علاقات الإنترنت، تم اختيار العينة من بريطانيا، تراوح عمر العينة من ١٤ عاماً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي ٢٠ % من مستخدمي الإنترنت كونوا صداقات عبر الإنترنت، وأن حوالي ٥٠ % منهم ذهبوا لمقابلتهم وجهاً لوجه. ومجمل النتائج التي تم التوصل إليها أن الإنترنت يلعب دوراً مهماً في إعادة تشكيل الشبكات الاجتماعية للأفراد.

وتناولت دراسة المجالى (٢٠٠٧) أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الاجتماعية لدى ٣٢٥ شاباً أردنياً، أشارت النتائج إلى وجود علاقة لأثر استخدام الإنترنت بكل من: العلاقات الاجتماعية والجنس والعمر ونوع الكلية والمستوى الدراسي، فكلما زاد الفرد من استخدامه للإنترنت زادت معه التأثيرات السلبية من حيث العزلة، والابتعاد عن الأسرة، والأصدقاء، والأقارب.

وهدفت دراسة(2007) Valkenburg, Peter إلى التحقق من العلاقة بين التواصل عبر الإنترنت online communicationوالتقارب في الصداقة، تكونت العينة من ٧٩٤ طالباً بمرحلة المراهقة وما قبل المراهقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتصال الإلكترونى ارتبط إيجابياً بالتقارب في الصداقة، وكان التواصل الإلكترونى أكثر استخداماً لمن يعانون من القلق الاجتماعي مقارنة بمن لا يعانون من القلق الاجتماعي، إذ يدرك القلقون التواصل الإلكتروني على أنه ذات قيمة؛ فهو يهيئ لهم الانغلاق على الذات؛ الأمر الذي يقودهم إلى المزيد من استخدام التواصل الإلكتروني. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التواصل عبر الإنترنت والتقارب في الصداقة يزيدان بزيادة عمر المراهق، وكانت الإناث أكثر تقارباً في الصداقة من الذكور.

وحددت دراسة (2008) Willoughby المنبئات النفسية لاستخدام الإنترنت وألعاب الكمبيوتر، وتم اختبار تأثير استخدام الإنترنت على كل من: العلاقات الوالدية، جودة الصداقة، التوجه الأكاديمي، الوجود النفسي الأفضل. طبقت دراسة طولية على ٨٠٣ ذكراً و ٧٨٨ أنثى من المراهقين، طبقت الدراسة الأولى في المستوى التاسع والعاشر، وطبقت الدراسة الثانية على نفس العينة في المستوى الحادي عشر، والثاني عشر، أي بعد مرور عامين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من الذكور والإناث يستخدمون الإنترنت بفترات متساوية، كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الإنترنت يزيد من جودة الصداقة، ويقلل من العلاقات الإيجابية مع الوالدين، وارتبط الاستخدام المعتدل للإنترنت بزيادة إيجابية للتوجه الأكاديمي مقارنة بالاستخدام الزائد.

وألقت دراسة Subrahmanyam,Greenfield(2008) الضوء على علاقات المراهقين بكل من : الأصدقاء، المحبوبين، الوالدين، الأفراد الآخرين، والتي تتم من خلال التواصل عبر الإنترنت، وشملت أشكال التواصل الإلكتروني: الرسائل الفورية، البريد الإلكتروني، الرسائل النصية، مواقع التواصل الاجتماعي التي يتم فيها تبادل الصور أو الفيديو. أشارت النتائج إلى أن المراهقين يستخدمون هذه الوسائل في التواصل لتعزيز العلاقات القائمة مع الأصدقاء والمحبوبين، ويتم استخدام المواقع (أوفلين) للتعرف على معلومات عن الأصدقاء الجدد، وكان للتواصل إيجابيات وسلبيات، تمثلت الإيجابيات في الدعم، والحصول على معلومات، و تخفيف القلق الاجتماعي؛ وتمثلت السلبيات في تطور الاتجاهات العنصرية، و تعزيز التواصل مع الأصدقاء على حساب التواصل مع الأسرة. وأضاف الباحثان أنه بالرغم من أن المدارس أدمجت وسائل التواصل في العملية التعليمية؛ فإنها اليوم تسعى للقضاء على الاستخدامات السلبية لها، وقصر دورها على العملية التعليمية فقط.

واختبرت دراسة Selfhout, Branje, Delsing, Ter Bogt & Meeus (2009) العلاقة بين ساعات استخدام الإنترنت (التواصل مع الأصدقاء مقابل ممارسة أنشطة أخرى عبر الإنترنت) وبين الاكتئاب والقلق الاجتماعي، وإدراك الدور الوسيط بين ساعات الاستخدام وطريقته وبين الاكتئاب والقلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من ٣٥٧ من المراهقين بهولندا، متوسط عمرهم ١٥ عاماً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين يدركون جودة الصداقة بدرجة منخفضة، وأن استخدام الإنترنت في التواصل مع الرفاق يتنبأ بانخفاض الاكتئاب، في حين إن استخدام الإنترنت في أنشطة أخرى (غير التواصل مع الرفاق) يتنبأ بزيادة الاكتئاب والقلق الاجتماعي.

وهدفت دراسة Gentzler, Oberhauser, Westerman and Nadorff (2011) إلى تحديد الفروق في العلاقات مع الآباء وفقاً لطريقة التواصل (المحادثات الصوتية بالهاتف/ مواقع التواصل الاجتماعي)، طبقت الدراسة على ٢١١ طالباً جامعياً ممن يستخدمون التواصل الإلكتروني مع آبائهم، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الأكثر استخداماً للمحادثات الهاتفية مع الوالدين أكثر إحساساً بالرضا، والحميمية، وتلقي الدعم الوالدي؛ في حين إن من يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي أكثر إحساساً بالوحدة والتعلق المرضي، ومعاناة الصراع الوالدى.

وتعرفت دراسة محمود (٢٠١٢) على تأثير شبكات التواصل الإجتماعي على القيم الإجتماعية لدى الشباب الجامعي، تكونت العينة من ٨٠ طالباً بجامعة طنطا، تراوح عمرهم من ٢٠ إلى ٢٢ عاماً، شملت القيم الاجتماعية [المشاركة الاجتماعية، الترابط الأسري، الانتماء الوطني، المسؤولية الاجتماعية]، وتضمنت مواقع التواصل الاجتماعي [Face book, My Space, Twitter, Lifeboon.com, Hi5, Google plus] ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على المشاركة الاجتماعية شمل قيم إيجابية، وأخرى سلبية، تمثلت السلبية في: ضعف الثقة، الانشغال عن المشاركة الاجتماعية، إضعاف الترابط الأسري، انهيار العلاقات؛ وتمثلت الإيجابية في: تنمية المعارف، تدعيم التواصل لخدمة المجتمع، تدعيم المشاركة مع الإسرة إلكترونياً.

واختبرت دراسة Zheng, Zhang And Yuan (2012) العلاقة بين تقدير الذات والمشاركة الوجدانية وسلوك تفضيل استخدام الإنترنت، تكونت العينة من ٥٨٧ طالباً وطالبةً جامعيةً، طبق عليهم مقياس سلوك تفضيل الإنترنت، مقياس تقدير الذات، مقياس المشاركة الوجدانية، أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تفضيلاً لاستخدام الإنترنت مقارنة بالإناث، ووجدت علاقة إيجابية دالة بين تقدير الذات، والمشاركة الوجدانية وسلوك تفضيل الإنترنت، وتنبأ تقدير الذات والمشاركة الوجدانية بسلوك تفضيل استخدام الإنترنت، وكان

لتقدير الذات تأثير مباشر على سلوك تفضيل استخدام الإنترنت، وغير مباشر على المشاركة الوجدانية.

وتناولت دراسة أبي عرقوب و الخدام و حمزة (٢٠١٢) تأثير الإنترنت على الاتصال الشخصي بالأسرة والأصدقاء، تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبةً بكلية عجلون، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين عدد ساعات استخدام الإنترنت والاتصال الشخصي بالأسرة وبالآخرين، وعدم وجود فروق لتأثير استخدام الإنترنت على الاتصال الشخصي بالأسرة، والصديقات؛ تعزى لمتغيرات الدخل الشهري، والتخصص، والمستوى الدراسي. وكان للإنترنت تأثير سلبي على سلوك الطالبات؛ إذ قلل من رغبتهن في الاتصال الشخصي وجهاً لوجه بأسرهن وبصديقاتهن.

و اختبرت دراسة (Smahel, et al (2012 العلاقة بين الصداقة عبر الإنترنت وإدمان الإنترنت لدى ٣٩٤ من المراهقين وصغار البالغين، تراوحت أعمارهم بين ١٢ – ٢٦ سنة، ومتوسط العمر = ١٨,٥٨ ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدمان الإنترنت لم يختلف باختلاف العمر أو الجنس، ولكنه اختلف تبعاً لأساليب التواصل، وساعات استخدام الإنترنت، ونوعية الصداقة (وجهاً لوجه/ أونلاين)، وارتبط تقدير الذات سلبياً بإدمان الإنترنت والتواصل الإلكتروني؛ إذ كان الأفراد منخفضو تقدير الذات يفضلون التواصل الإلكتروني، وأكثر إدماناً للإنترنت.

وهدفت دراسة السيد (٢٠١٣) إلى تعرف العلاقة بين استخدام الفيسبوك وكل من: الخجل، والوحدة النفسية، وجودة الصداقة لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين مستخدمي الفيسبوك وغير المستخدمين في الخجل، والوحدة النفسية، وجودة الصداقة؛ والكشف عن الفروق بين الطلاب الذكور والإناث في الخجل، والوحدة النفسية، وجودة الصداقة، تكونت العينة من ٢٧٠ طالبًا وطالبةً و١٢٠ من غير المستخدمين للفيس بوك، أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين عدد ساعات استخدام الفيسبوك والخجل وعدم الثقة بالصداقة الحقيقية، ووجود علاقة سالبة بين عدد ساعات استخدام الفيسبوك والوحدة النفسية، ووجود علاقة موجبة بين ساعات استخدام الفيسبوك وبين الصداقة الحميمة، ووجود فروق بين مستخدمي الفيسبوك وغير المستخدمين في الخجل في اتجاه غير المستخدمين، إذ كان مستخدمو الفيس بوك أقل إحساساً بالخجل، في حين كان مستخدمو الفيس بوك غير واثقين في الصداقات الحقيقية (خارج الفيس بوك)

وحددت دراسة العراشي (٢٠١٤) العلاقة بين إدمان الإنترنت والعلاقات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، كانت أبعاد إدمان الإنترنت (السيطرة، تغير المزاج، التحمل، الأعراض الانسحابية، الصراع، الانتكاس)، وكانت أبعاد العلاقات الاجتماعية (مشكلات العلاقات المدرسية، مشكلات العلاقات الاجتماعية، المشكلات النفسية، المشكلات الأخلاقية)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت والعلاقات الاجتماعية، وعدم وجود فروق في إدمان الإنترنت والعلاقات الاجتماعية تبعاً للصفوف الدراسية [أول، ثاني، ثالث].

وتناولت دراسة Boniel- Nissim, et. Al. (2015) اختبار اتجاهات المراهقين لاستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني Electronic media communication وعلاقة ذلك بالتواصل مع الأصدقاء من الجنس الآخر، طبقت الدراسة الطولية في الفترة من (٢٠٠٢ إلى ٢٠١٠) على عشرة بلدان بشمال أوربا وأمريكا، تراوحت أعمار أفراد العينة من ١١- ١٣- ١٥ سنة، وبلغ عدد العينة (٤٠٤٥٢٣) مراهقاً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التواصل الإلكتروني اتسع استخدامه، وانتشر بهذه البلدان بزيادة العمر، وبالرغم من أن للإنترنت تأثيرات سلبية على التفاعل الاجتماعي في العالم الواقعي، فإن نتائج الدراسة أشارت إلى أن الاتصال الإلكتروني يتنبأ بسهولة التواصل مع الأصدقاء خاصة لدى

الأكثر استخداماً للتواصل الإلكتروني، إذ سهل لهم التحدث مع أصدقائهم من الجنس الآخر، أي إن التواصل الإلكتروني يعزز التواصل والتفاعل بين الأصدقاء. **والخلاصة:** إن الباحثين هنا أشاروا إلى أن نتيجة البحث الحالي تتناقض مع نتائج الأبحاث السابقة في أن التواصل الإلكتروني يساهم في الشعور بالوحدة والعزلة، إلا أن البحث الحالي عدَّه أداة قوية تساعد في التواصل والتفاعل بين الناس.

تعليق على الدراسات السابقة:

١– تناولت بعض الدراسات السابقة علاقات الصداقة ، أو العلاقات الاجتماعية من خلال ما يأتي:

- **التواصل الإلكتروني:** كدراسات Boniel- Nissim, M. et al (2015) التي أشارت إلى تنبؤ الاتصال الإلكتروني بسهولة التواصل مع الأصدقاء، وما يجدر الإشارة إليه هنا أن نتائج الدراسات السابقة تشير في مجملها إلى وجود تأثير سلبي للتواصل الإلكتروني على العلاقات الاجتماعية المباشرة، في حين تناولت هذه الدراسة الصداقات القائمة عبر الإنترنت مع الجنس الآخر، وركزت دراسة Gentzler, et al. (2011) على استخدام التواصل الإلكتروني مع الآباء مقارنة بالمكالمات الهاتفية، وقد ترتب عليه زيادة الإحساس بالوحدة والقلق الاجتماعي، والصراع الوالدي، وهو ما أكدته نتائج دراسة Valkenburg, Peter (2007) إذ كان التواصل الإلكتروني أكثر استخدامًا لمن يعانون من القلق الاجتماعي.
- **الإنترنت:** أشارت نتائج دراسة العراشي (٢٠١٤) إلى ارتباط إدمان الإنترنت سلبياً بجودة العلاقات الاجتماعية في المجتمع السعودي ، وهو ما أكدته دراسة عرقوب و الخدام(٢٠١٢) بالمجتمع الأردني؛ فقد كان للإنترنت تأثير سلبي على سلوك الطالبات، وكذلك دراسة المجالى (٢٠٠٧)، و دراسة عبدالكريم (٢٠٠٥) بالمجتمع المصري، ودراسة Smahel, et, Al. 2012، دراسة Selfhout, et. Al (2009) التي أشارت إلى أن الإنترنت يتنبأ بزيادة الاكتئاب والقلق الاجتماعي، ودراسة Subrahmanyam, Greenfield (2008)، دراسة Willoughby (2008)، ودراسة Di Gennaro, Button (2007)، Haidar, (2002) التي توصلت إلى أن الصداقة وجهًا لوجه أكثر إدراكاً للألفة مقارنة بصداقات الإنترنت ، كما أشارت نتائج دراسة young (1996) إلى أن كثرة استخدام الإنترنت يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية كالانسحاب، وقطع التواصل بالأسرة والمجتمع، وجفاف المشاعر، والعزلة الاجتماعية.
- **مواقع التواصل الاجتماعي:** كدراسة السيد (٢٠١٣) التي ركزت على استخدام الفيس بوك، ودراسة محمود (٢٠١٢) التي استخدمت مواقع التواصل: Face book, My Space, Twitter, Lifeboon.com, Hi5, Google plus، وأشارا إلى وجود تأثيرات سلبية لمواقع التواصل الاجتماعي تمثلت في: الخجل، انخفاض الثقة، ضعف الترابط الأسري، انهيار العلاقات الاجتماعية.

٢– وفيما يخص تأثير الإنترنت على الصداقة والعلاقات الاجتماعية، هناك دراسات تناولت الاستخدام غير الهادف للإنترنت للهروب من الواقع، وأخرى تناولته كمكمل لعلاقات الصداقة، أي كوسيلة مساعدة، وليس عوضاً عن الاتصال المباشر، في حين أن الاستخدام السيئ يتضمن استبدال العلاقات الاجتماعية المباشرة، بعلاقات عبر الإنترنت مع أفراد قد لا يعرفهم، ولا تربطه بهم صلات مباشرة، الأمر الذي يمثل خطورة على علاقات الفرد الاجتماعية وعلى شبكة علاقاته الاجتماعية، ويمكن تلخيصها في الجوانب الثلاث الآتية:

- **الأثر الإيجابي:** كدراسة Boniel- Nissim, et al. (2015)، و دراسة السيد (٢٠١٣)، و Di Gennaro, Button, (2007)

- **الأثر السلبي**: دراسة العراشي (٢٠١٤)، و دراسة Smahel, et al (2012)، دراسة عرقوب والخدام (٢٠١٢)، ودراسة Gentzler, et al. (2011)، دراسة المجالى (٢٠٠٧)، Valkenburg, Peter (2007)، دراسة young (1996)
- **آثار إيجابية وسلبية**: كدراسة محمود (٢٠١٢)، ودراسة Selfhout, M. et al (2009)، ودراسة Subrahmanyam, & Greenfield (2008)، ودراسة Willoughby (2008)، ودراسة عبدالكريم (٢٠٠٥)، ودراسة Haidar (2002).

٣-ميزت دراسة Selfhout(2009) بين التواصل الإلكتروني بطريقة إيجابية مع الأصدقاء، وبين استخدام الإنترنت في أنشطة غير هادفة، إذ ارتبط بها القلق والاكتئاب، وهي من الدراسات التي ميزت بين الاستخدام الجيد للإنترنت ووسائل التواصل الإلكتروني، وبين الاستخدام السيئ.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: يوجد استخدام سيئ لوسائل التواصل الإلكتروني لدى عينة الدراسة ؟.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على مقياس إدراك جودة الصداقة وأبعاده الفرعية.

الفرض الثالث:توجد فروق ذات دلالة بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على مقياس المشاركة الوجدانية.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة في الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني ترجع لساعات استخدام الإنترنت.

إجراءات الدراسة:

أ): المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ لأنه الأنسب لدراسة مشكلة الدراسة، والذي يهدف إلى: ١- التزويد بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظاهرة، ٢- تقدم الدراسات الوصفية الحقائق التي تضيف إلى رصيد المعارف، وتساعد على فهم الظواهر، والتنبؤ بحدوثها (جابر و كاظم (٢٠١٠، ١٦٨). ولذلك كان استخدام المنهج الوصفي لتحديد مدى انتشار التواصل الإلكتروني، وتحديد الفروق في إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية التي ترجع لنوعية استخدام الإنترنت.

ب): مجتمع الدراسة: تضمن مجتمع الدراسة ٩٩١ طالبةً جامعيةً في العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ، وتم اختيار العينة بطريقة غير قصدية من طالبات المستوى الأول والرابع والسابع؛ ليمثلن أغلب شرائح الطالبات.

ب): العينة:

١-العينة الاستطلاعية: وكانت بهدف التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وتكونت من ٣٣ طالبةً ، تراوحت أعمارهن من ٢٠ إلى ٢٣ عاماً، بمتوسط ٢١,٦.

٢-العينة الأساسية: وتكونت من (١٨٨) طالبةً، تراوحت أعمارهن من ١٩ إلى ٢٣ عاماً بمتوسط ٢١,٢٤ وانحراف معياري ٢,٣٢؛ وتم اختيار العينة بطريقة غير قصدية من طالبات المستوى الأول والرابع والسابع؛ إذ تمت ملاحظة مشكلة الدراسة على تلك العينة، من خلال عمل الباحثة معهن وفي أثناء التفاعل داخل وخارج المحاضرات؛ ولتحديد عينة مرتفعات ومنخفضات الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، تم اختيار مرتفعات الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني الواقعات على الإرباعي الأعلى(الحاصلات على أعلى من ٨٣ درجة خام)، وبلغ عددهن ٤٣ طالبةً، وتم اختيار منخفضات الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني الواقعات على الإرباعي الأدنى (الحاصلات على أقل من ٦٨ درجة خام)، وبلغ عددهن ٤٣ طالبةً.

ج):الأدوات:

١- مقياس التواصل الإلكتروني: إعداد الباحثة

٢- مقياس إدراك جودة الصداقة: إعداد الباحثة

٣- مقياس المشاركة الوجدانية: إعداد الباحثة

١- مقياس التواصل الإلكتروني

مبررات إعداد المقياس: عدم توفر مقياس يحدد نوعية استخدام وسائل التواصل الإلكتروني، في حدود علم الباحثة

إعداد المقياس: قامت الباحثة بتوجيه سؤال مفتوح نصه " اذكري الآثار السلبية والإيجابية الناتجة عن استخدام وسائل التواصل الإلكتروني" إلى ٧٩ طالبةً جامعية، وتم حصر استجاباتهن، والتي اعتمد عليها المقياس في بنائه، كما تمت دراسة الأدبيات النظرية الخاصة بالتواصل الإلكتروني؛ حتى تم التوصل إلى صورة أولية للمقياس، تم عرضها على أساتذة ومتخصصي علم النفس والصحة النفسية

وصف المقياس: يتكون المقياس من جزأين يشتمل الجزء الأول على مدى استخدام المستجيب للإنترنت، ويشمل الجزء الثاني ٢٦ عبارةً تقيس الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، والدرجة المنخفضة إلى حسن استخدام التواصل الإلكتروني، ويصحح المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، والعبارات:١- ٣- ٧- ١٠- ٢٠- ٢١- ٢٤ عكسية.

إجراءات التأكد من صدق وثبات الأداة:

أولًا: الاتساق الداخلي: تم إجراء الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول ٣

جدول٣

الاتساق الداخلي لمقياس التواصل الإلكتروني

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
١-	٠,٥٢**	١١-	٠,٨٠**	٢١-	٠,٥٥**
٢-	٠,٤٨**	١٢-	٠,٥١**	٢٢-	٠,٤٦**
٣-	٠,٦٤**	١٣-	٠,٤٨**	٢٣-	٠,٧٠**
٤-	٠,٧٢**	١٤-	٠,٥٢**	٢٤-	٠,٦٨**
٥-	٠,٥٩**	١٥-	٠,٥٦**	٢٥-	٠,٧٣**
٦-	٠,٤١*	١٦-	٠,٥٩**	٢٦-	٠,٦٧**
٧-	٠,٦٨**	١٧ -	٠,٥٦**		
٨-	٠,٧٠**	١٨-	٠,٦٢**		
٩-	٠,٥٦**	١٩-	٠,٤٦**		
١٠-	٠,٦٧**	٢٠-	٠,٦٨**		

ثانياً: الصدق: صدق المحكمين

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على السادة المحكمين، لإبداء آرائهم حول مناسبة العبارات لما وضعت لقياسه ووضوح صياغتها، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، من حيث حذف ما لم يرونه مناسباً، وإضافة التعديلات المقترحة.

ثالثاً: الثبات:

أ- إعادة تطبيق الاختبار: طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي ٢١ يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، ووصل معامل ارتباط بيرسون إلى ٠,٠٨٧ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

ب- معامل ثبات ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ووصل إلى٠,٧٠

٢- مقياس إدراك جودة الصداقة إعداد الباحثة

مبررات إعداد المقياس: نتيجة لما يتصف به المجتمع السعودي من خصوصية تميزه عن غيره من المجتمعات؛ من حيث عدم الاختلاط، وطبيعة خروج الفتاة مع محرم، الأمر الذي قد يؤثر على طبيعة العلاقات الاجتماعية، واقتصار الصداقات على الفتيات فقط (صداقات من نفس الجنس)، إضافةً إلى أنه يتم قياس الصداقة في الدراسة الحالية من وجهة نظر أحد الطرفين؛ ومن ثم يتطلب الأمر قياس جانب إدراكي من قبل الطالبة، ولعدم وجود أداة تتفق مع هذه الأهداف -في حدود علم الباحثة- تم إعداد المقياس.

خطوات إعداد المقياس: تم دراسة بعض المقاييس الخاصة بالصداقة والمهارات الاجتماعية،والاطلاع على أدبيات الصداقة، وتم وضع بنود المقياس، وعرضها على الأساتذة المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول الصياغة ومناسبة العبارات لما وضعت لقياسه، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٤٨ عبارة تقيس الصداقة، موزعة على ستة أبعاد، هي: حسن المصاحبة، المساعدة والمساندة، التقارب، التعامل مع الخلاف، أهمية الصداقة، تقييم العلاقات السابقة؛ وتم التأكد من صدقه وثباته بالطرق الآتية:

أولاً: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين البند والبعد الذي ينتمي إليه كما في الجدول ٤

جدول٤

الاتساق الداخلي لمقياس إدراك جودة الصداقة

عبارات حسن المصاحبة	معامل الارتباط بالبعد	عبارات المساعدة والمساندة	معامل الارتباط بالبعد	عبارات التقارب	معامل الارتباط بالبعد	عبارات التعامل مع الخلاف	معامل الارتباط بالبعد	عبارات تقدير أهمية الصداقة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالبعد	عبارات تقييم علاقات الصداقة السابقة	معامل الارتباط بالبعد
١	٠,٥٣**	٩	٠,٦٧**	١٧	٠,٦٣**	٢٥	٠,٥٥**	٣٣	٠,٥٩**	٠,٥٩**	٤١	٠,٥٩**
٢	٠,٥٣**	١٠	٠,٤١**	١٨	٠,٧٦**	٢٦	٠,٣٧*	٣٤	٠,٥٢**	٠,٧٥**	٤٢	٠,٧٥**
٣	٠,٢٩	١١	٠,١٧	١٩	٠,٧٥**	٢٧	٠,٤٩**	٣٥	٠,٥٢**	٠,٥١**	٤٣	٠,٥١**
٤	٠,٥٥**	١٢	٠,٢٢	٢٠	٠,٣٠	٢٨	٠,٦١**	٣٦	٠,٥٦**	٠,٣٠	٤٤	٠,٣٠
٥	٠,٦٩**	١٣	٠,٦٢**	٢١	٠,٦٧**	٢٩	٠,٧٤**	٣٧	٠,٣٨*	٠,٧٦**	٤٥	٠,٧٦**
٦	٠,٦٥**	١٤	٠,٤٤**	٢٢	٠,٢٣	٣٠	٠,٦٥**	٣٨	٠,٦١**	٠,٨٩**	٤٦	٠,٨٩**
٧	٠,٦٦**	١٥	٠,٤٢**	٢٣	٠,٤٢**	٣١	٠,٦٥**	٣٩	٠,٥٤**	٠,٧٤**	٤٧	٠,٧٤**
٨	٠,٥٢**	١٦	٠,٤٠*	٢٤	٠,٤٧**	٣٢	٠,٧٤**	٤٠	٠,٦٠**	٠,٦٨**	٤٨	٠,٦٨**
ارتباط البعد بالدرجة الكلية	٠,٨٣**		٠,٨١**		٠,٨٢**		٠,٧٩**		٠,٦٨**	٠,٦٣**		

ثانياً: الصدق: (صدق المحكمين): تم عرض الأداة في صورتها الأولية على خمسة من أساتذة علم النفس، لإبداء آرائهم في صياغة العبارات ومدى مناسبتها لما وضعت لقياسه ومدى صحة صياغتها، وقد تم حذف العبارات التي لم تحظَ على قبول المحكمين وإضافة التعديلات والعبارات التي اقترحوها.

ثالثاً: الثبات:إعادة تطبيق الاختبار: طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي ٢١

يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، ووصل معامل ارتباط بيرسون إلى ٠,٠٧٦ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

جدول٥

معاملات ثبات ألفا لمقياس إدراك جودة الصداقة

أبعاد مقياس الصداقة	معامل ثبات ألفا
حسن المصاحبة	٠,٦٦
المساعدة والمساندة	٠,٨٢
التقارب	٠,٦٦
التعامل مع الخلاف	٠,٧٥
تقدير أهمية الصداقة	٠,٦٠
تقييم علاقات الصداقة السابقة	٠,٨١

٣–مقياس المشاركة الوجدانية : قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية حول المشاركة الوجدانية، وتم إعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من ١٩ عبارة، يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الثلاثي، وقد وصلت الصورة النهائية إلى ١٤عبارة بعد التحكيم وإجراء المعاملات الإحصائية.

أولاً: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٦

الاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الوجدانية

العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٤٨**	٨	٠,٦٧**
٢	٠,٤٥**	٩	٠,٥٤**
٣	٠,٤٩**	١٠	٠,٤٥**
٤	٠,٥٦**	١١	٠,٦٥**
٥	٠,٥١**	١٢	٠,٤٩**
٦	٠,٥٩**	١٣	٠,٥٨**
٧	٠,٥٧**	١٤	٠,٦٨**

ثانيا: الصدق: تم التأكد من صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، إذ تم عرضها في صورتها الأولية على السادة المحكمين؛لإبداء آرائهم في الصياغة، ومناسبة العبارات لما وضعت لقياسه، وتم إجراء التعديلات المقترحة.

ثالثاً: الثبات:

١-**إعادة تطبيق الاختبار:** طبق الاختبار على العينة الاستطلاعية، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي ٢١ يوماً، ووصل معامل ارتباط بيرسون إلى ٠,٧٧

٢-**معامل ثبات ألفا:** تم حساب معامل ثبات ألفا كورنباخ، ووصل إلى ٠,٦٨

معامل ثبات ألفا: تم حساب معامل ثبات ألفا، كما هو موضح بالجدول الآتي:

ومن خلال العرض السابق يمكن الاطمئنان إلى ملائمة أدوات الدراسة للقياس.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: يوجد استخدام سيئ لوسائل التواصل الإلكتروني لدى عينة الدراسة ؟.

للتحقق من الفرض تم حساب التكرار والنسب المئوية لكل عبارة، كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول٧

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات مقياس التواصل الإلكتروني

	العبـــــــــــارة	تنطبق تماماً		تنطبق إلى حد ما		تنطبق		لا تنطبق إلى حد ما		لا تنطبق إطلاقاً	
		ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م
١	*أشارك صديقاتي عبارات الفرح.	–	–	٢	%١,٥	١١	%٥,٩	٤٠	%٢١,٣	١٣٥	%٧١,٨
٢	أنشغل عن التفاعل المباشر مع الآخرين.	٢٩	%١٥,٤	٧٤	٣٩,٤%	٣٥	%١٨,٦	٤٣	%٢٢,٩	٧	%٣,٨
٣	*أعبر عن ضيقي.	١٤	%٧,٤	٣٥	١٨,٦%	٤١	%٢١,٨	٦٤	%٣٤	٣٤	%١٨,١
٤	أكتفي بالمساندة النفسية لصديقاتي، عوضاً عن اللقاء المباشر.	٤١	%٢١,٨	٦٣	٣٣,٥%	٣٠	%١٦	٣٩	%٢٠,٧	١٥	%٨
٥	أعتقد أن التواصل الإلكتروني كفيلًا بالتعبير عن كل ما أشعر به (فرح- حزن)	٤٣	%٢٢,٩	٣٨	٢٠,٢%	٣١	%١٦,٥	٥٢	%٢٧,٧	٢٤	%١٢,٨
٦	أفضل التواصل الإلكتروني مع الآخرين بدلاً من اللقاء المباشر	٢٤	%١٢,٨	٤٣	٢٢,٩%	٢٣	%١٢,٢	٥٤	%٢٨,٧	٤٤	%٢٣,٤
٧	*يوفر الوقت والجهد .	٥	%٢,٧	١٥	%٨	٤٣	%٢٢,٩	٣٢	%١٧	٩٣	%٤٩,٥
٨	لا أستطيع الاستغناء عنه.	١٠٣	%٥٤,٨	٣٥	١٨,٦%	٣٠	%١٦	١٢	%٦,٤	٨	%٤,٣
٩	يساء فهم مشاعري.	٣٦	%١٩,١	٤٤	٢٣,٤%	٣١	%١٦,٥	٥٣	%٢٨,٢	٢٤	%١٢,٨
١٠	*أشارك صديقاتي عبارات الحزن.	١٠	%٥,٣	٢٢	١١,٧%	٣٣	%١٧,٦	٥٤	%٢٨,٧	٦٩	%٣٦,٧
١١	الحوار عبر مواقع التواصل أقل تشويقاً من الحوار الطبيعي.	٥٨	%٣٠,٩	٤٧	%٢٥	٤٠	%٢١,٣	٣٠	%١٦	١٣	%٦,٩
١٢	عندما أنزعج من الآخرين أهرب إلى وسائل التواصل الإلكتروني.	٦٧	٣٥,٦	٤٠	٢١,٣%	٤١	%٢١,٨	٢٤	%١٢,٨	١٦	%٨,٥
١٣	أصابتني وسائل التواصل الإلكتروني بالعزلة عن الآخرين.	١٨	%٩,٦	٣٣	١٧,٦%	٣٤	%١٨,١	٥٨	%٣٠,٩	٤٥	%٢٣,٩
١٤	أصبحت أكثر بعداً عن أفراد أسرتي.	١٨	%٩,٦	٣٤	١٨,١%	٣٦	%١٩,١	٥٩	%٣١,٤	٤١	%٢١,٨
١٥	لا أعبر عن كل ما بداخلي.	٣٦	%١٩,١	٥١	٢٧,١%	٤٨	%٢٥,٥	٣٦	%١٩,١	١٧	%٩

	العبـــــــــــارة	تنطبق تماماً		تنطبق إلى حد ما		تنطبق		لا تنطبق إلى حد ما		لا تنطبق إطلاقاً	
		ت	م	ت	م	ت	م	ت	م	ت	م
١٦	أصبحت أكثر تبلدًا مع صديقاتي	١٣	%٦,٩	٢٠	%١٠,٦	٢٩	%١٥,٤	٦٨	%٣٦,٢	٥٨	%٣٠,٩
١٧	أجد صعوبة في تحديد نوعية مشاعر الآخرين.	١٤	%٧,٤	٣٩	%٢٠,٧	٤٢	%٢٢,٣	٦٠	%٣١,٩	٣٣	%١٧,٦
١٨	أهرب من الواقع.	١٩	%١٠,١	٣٤	%١٨,١	٣٤	%١٨,١	٤٠	%٢١,٣	٦١	%٣٢,٤
١٩	أؤجل الكثير من مسؤولياتي أو مهامي.	٢٤	%١٢,٨	٥٢	%٢٧,٧	٥١	%٢٧,١	٣٦	%١٩,١	٢٥	%١٣,٣
٢٠	*أعبر بجرأة عما يدور بداخلي.	١٢	%٦,٤	٢٩	%١٥,٤	٤٥	%٢٣,٩	٥٣	%٢٨,٢	٤٩	%٢٦,١
٢١	* أشغل أوقات فراغي.	٦	%٣,٢	١٣	%٦,٩	٤٠	%٢١,٣	٤٨	%٢٥,٥	٨١	%٤٣,١
٢٢	أفتقد التواصل الحسي المباشر.	٣٨	%١٢,٨	٣٤	%٢٢,٣	٥٠	%٢٦,٦	٤٢	%١٨,١	٢٤	%٢٠,٢
٢٣	أجد بعض المشاعر المزيفة من الآخرين.	٤٢	%٢٢,٣	٤٨	%٢٥,٥	٤٥	%٢٣,٩	٣٦	%١٩,١	١٧	%٩
٢٤	*أتعرف على أصدقاء وأشخاص جدد.	٢١	%١١,٢	٣٢	%١٧	٤٣	%٢٢,٩	٤٤	%٢٣,٤	٤٨	%٢٥,٥
٢٥	يكون الفرد عرضة للخداع من الآخرين.	٤٥	%٢٣,٩	٥٣	%٢٨,٢	٥١	%٢٧,١	٢٨	%١٤,٩	١١	%٥,٩
٢٦	أنزعج إذا تعطل الإنترنت.	١٠٣	%٥٤,٣	٣٣	%١٧,٦	٣٣	%١٧,٦	١٣	%٦,٩	٦	%٣,٢

*عبارات عكسية

يتضح من الجدول السابق تصدر بعض العبارات التي عبرت عن الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، إذ مثلت العبارات "أنزعج إذا تعطل الإنترنت، لا أستطيع الاستغناء عنه، عندما أنزعج من الآخرين أهرب إلى وسائل التواصل الإلكتروني، الحوار عبر مواقع التواصل أقل تشويقاً من الحوار الطبيعي، يكون الفرد عرضة للخداع من الآخرين، أكتفي بالمساندة النفسية لصديقاتي عوضاً عن اللقاء المباشر" المراكز الأولى، والتي تشير في مجملها إلى انتشار الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، الأمر الذي قد يصل إلى حد الإدمان، واستبدال مواقف التفاعل الطبيعية بالتواصل الإلكتروني، وتلتها العبارات " أجد صعوبة في تحديد نوعية مشاعر الآخرين، أصبحت أكثر بُعداً عن أفراد أسرتي، أهرب من الواقع" ؛ وكانت العبارات " أصبحت أكثر تبلدًا مع صديقاتي، *أشارك صديقاتي عبارات الحزن، * أشغل أوقات فراغي، *يوفر الوقت والجهد، *أشارك صديقاتي عبارات الفرح" في المراكز الأخيرة من ترتيب العبارات، وهو ما يشير إلى أن الاستخدام الإيجابي للتواصل الإلكتروني أقل انتشاراً إذا ما قورن بالاستخدام السلبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه: أصبحت وسائل التواصل الإلكتروني جزءًا من حياة كل فرد، حتى وصل به الأمر إلى الانزعاج إذا تعطل الإنترنت، وعدم القدرة على الاستغناء عنه، فقد أصبح بمنزلة المأوى الذي يلوذ الفرد للهروب إليه في حال أزعجه مجتمع الواقع، أو لم يستطع التوافق معه، وتلا ذلك التأثير على العلاقات الاجتماعية المباشرة، فقد انعكس انعدام التفاعل المباشر سلبياً على التشويق في

الحوار، وتلقي أو تقديم المساندة النفسية من وإلى الآخرين؛ فأصابت مشاعر الفرد الجمود والتبلد، إضافة إلى البُعد عن الأسرة وعن اللقاءات المباشرة. أما الجانب الإيجابي من استخدام وسائل التواصل الإلكتروني، فكان في المراتب الأخيرة من استجابات أفراد العينة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنه بالرغم من إقبال الطالبات على استخدام التواصل الإلكتروني، فإنه له آثاره السلبية التي يدركونها بأنفسهم، فكثرة استخدامه أبعد الفرد عن التفاعلات المباشرة مع الآخرين، وقلص الوقت الذي يقضونه مع أفراد الأسرة، وما يترتب عليه من نقص التعبير عن المشاعر.

وهو ما يشير في مجمله إلى انتشار الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، بالرغم من بعض الاستخدامات الإيجابية التي قد يجنيها الفرد منه؛ إلا أن آثاره السلبية قد فاقت إيجابياته،وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Subrahmanyam, Greenfield(2008) من أن للتواصل إيجابيات وسلبيات، تمثلت الإيجابيات في الدعم، والحصول على معلومات، وتخفيف القلق الاجتماعي؛ وتمثلت السلبيات في تطور الاتجاهات العنصرية، وتعزيز التواصل مع الأصدقاء على حساب التواصل مع الأسرة. وكانت السلبيات أكثر تأثيراً من الإيجابيات، ونتائج دراسة Gentzler, et al. (2011)التي أشارت إلى أن من يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي مع الوالدين أكثر إحساساً بالوحدة والتعلق المرضي، ومعاناة الصراع الوالدي. في حين تختلف مع نتائج دراسة Boniel- Nissim, et. Al. (2015) التي أشارت إلى أن التواصل الإلكتروني يعزز التواصل مع الأصدقاء ويسهل الحديث معهم.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني على مقياس إدراك جودة الصداقة وأبعاده الفرعية.

جدول٨

قيمة " T- Test" على أبعاد مقياس إدراك جودة الصداقة بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السلبي للتواصل الإلكتروني

التواصل الإلكتروني	منخفضو التواصل الإلكتروني ن= ٤٣		مرتفعو التواصل الإلكتروني ن = ٤٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حسن المصاحبة	٣٠,٣٥	٦,٣١	٢٩,٦٠	٤,٥٢	٠,٦٣	غير دالة
المساعدة والمساندة	٢٧,٦٥	٦,١٠	٢٤,٦٧	٤,٣٥	٢,٦٠-	٠,٠١ (في اتجاه منخفضي التواصل)
التقارب	٢٧,٩٣	٦,٠٨	٢٤,٣٠	٣,٦٧	٣,٣٥-	٠,٠١ (في اتجاه منخفضي التواصل)
التعامل مع الخلاف	٣٤,٧٢	٥,١٤	٣٢,٢٦	٥,٥٥	٢,١٤-	٠,٠٥ (في اتجاه منخفضي التواصل)
تقدير أهمية الصداقة	٣٦,٨٦	٣,٩٠	٣٤,٨٨	٦,٠١	١,١٨	غير دالة
تقييم علاقات الصداقة السابقة	٢٥,٥٣	٥,٨٤	٢٥,٨٤	٥,٩٧	٠,٢٤	غير دالة

يتضح من الجدول ٨ وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على بُعدي المساعدة والمساندة، والتقارب، وعند مستوى ٠,٠٥ على بُعد التعامل مع الخلاف في اتجاه منخفضي الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، فقد كانت قيم T على التوالي: -٢,٦٠، -٣,٣٥ ، -٢,١٤ ، وعدم وجود فروق على باقي الأبعاد.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن:هناك من يُحسن استخدام وسائل التواصل الإلكتروني، إذ يستخدمه كمكمل للتواصل الاجتماعي المباشر، وهناك من يستخدمه كوسيلة للهروب من الواقع، وتعويضاً لضعف العلاقات الاجتماعية المباشرة. فمن شأن المستجدات الحديثة أنها تحمل في طياتها الجانب الإيجابي إذا حَسُنَ استخدامها، والجانب السلبي إذا أُسِيئَ استخدامها، والأمر في ذلك يرجع لطبيعة الفرد المستخدِم، وهو ما يفسر وجود الفروق على الأبعاد: المساعدة والمساندة، التقارب، التعامل مع الخلاف، والتي كانت في اتجاه منخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني.

أي إن الاستخدام الجيد للتواصل الإلكتروني يُهيئ الفرص لتقديم المساعدة والمساندة للأصدقاء، ويتيح لهم التقارب، وأيضاً يستطيعون التعامل مع خلافاتهم التي قد تنشأ بينهم، وذلك في حالة الاقتصار على استخدام وسائل التواصل الإلكتروني على كونه مكمل للعلاقات الاجتماعية المباشرة، وليس عوضاً ، أو بديلاً عنها، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التواصل الإلكتروني غير المفرط قد هيأ الفرص للتواصل مع الأصدقاء في جميع الأوقات، ويسر لهم الاطمئنان عليهم يومياً، فربما طبيعة الحياة اليومية وكثرة الانشغالات وتعذر اللقاءات قد تم التغلب عليها من خلال وسائل التواصل الإلكتروني، الأمر الذي جعل هذه الوسائل (في حال حسن استخدامها) تعمق علاقة الصداقة، مع التأكيد أن الصداقات هنا قائمة بالفعل وجهاً لوجه، وما أضافته وسائل التواصل هي أنها يسرت التفاعل والاتصال المستمر بين الأصدقاء، وهو ما يمكن اعتباره السبب وراء اختلاف نتائج الأبحاث المؤيدة والمعارضة لهذه النتيجة، فالتواصل الإلكتروني الجيد يعزز الصداقات القائمة بالفعل، فهو هنا مكمل للعلاقة، وليس بديلاً عنها؛ في حين يضعف الاستخدام السيئ لوسائل التواصل العلاقات الاجتماعية، ويترتب عليه مشكلات نفسية واجتماعية عديدة.

كما كان منخفضو الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني أكثر قدرة على التعامل مع خلافات الأصدقاء، مقارنة بمرتفعي الاستخدام السيئ، فكلما كان الحوار والتفاعل مباشرًا، كان الفرد قادراً على حل خلافاته مع الأصدقاء، في حين أن الصداقات التي تعتمد على التواصل عبر وسائل التواصل الإلكتروني تفتقر للحوار وجهاً لوجه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Haidar (2002) فقد كانت صداقات الإنترنت أقل إدراكاً للألفة والتقارب مقارنة بالصداقات المباشرة، ونتائج دراسة السيد (٢٠١٢) التي أشارت إلى انعدام الثقة في الصداقات الحقيقة لدى مستخدمي الفيس بوك، ودراسة عرقوب والخدام (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن التأثير السلبي للإنترنت قلل من التواصل مع الأصدقاء.

في حين تختلف مع نتائج دراسة Boniel- Nissim, et. Al. (2015) إذ تنبأ الاتصال الإلكتروني بسهولة التواصل مع الأصدقاء، ودراسة Willoughby (2008) التي أشارت إلى أن استخدام الإنترنت يزيد من جودة الصداقة، ودراسة Valkenburg, Peter (2007) إذ ارتبط الاتصال الإلكتروني إيجابياً بالتقارب في الصداقة.

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على مقياس المشاركة الوجدانية.

جدول٩

قيمة " T- Test" على مقياس المشاركة الوجدانية بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني

التواصل الإلكتروني	منخفضو التواصل الإلكتروني ن= ٤٣			مرتفعو التواصل الإلكتروني ن = ٤٣			قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	المعياري	الانحراف	المتوسط	المعياري	الانحراف		
المشاركة الوجدانية	٣٣,٦٣	٤,١٤		٣,٤٧	٥,٨٢		٢,٩٠-	٠,٠١
في اتجاه منخفضي التواصل الإلكتروني								

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين منخفضي ومرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني على المشاركة الوجدانية، إذ كانت قيمة ت= -٢,٩٠ ، وذلك في اتجاه منخفضي التواصل الإلكتروني، فكلما زاد الفرد من استخدامه السيئ ؛ كلما قلت المشاركة الوجدانية لديه. وعلى النقيض كلما قل الاستخدام السيئ؛ كلما زادت المشاركة الوجدانية لديه، الأمر الذي يزيد من التفاعلات الاجتماعية المباشرة التي تظهر فيها المشاعر والانفعالات بصورتها الطبيعية.

فالمشاركة الوجدانية تتضمن مشاركة مشاعر الآخر والاهتمام به وبحاجاته ومتطلباته النفسية، وتلك الأمور يتعذر الوصول إليها وإشعار الآخرين بها في حال التفاعل عبر وسائل التواصل الإلكتروني، فقد وفرت وسائل التواصل الرفاهية للإنسان، ويسرت له سبيل الكثير من الأمور؛ إلا أنها كانت قاصرة عن أن تكون بديلاً للقاء المباشر، فنبرات الصوت، ونظرات العيون، وملامح الوجه التي يلحظها الصديق بصديقه عندما يشكو إليه هماً أو كرباً ألمّ به؛ وكذلك وصف لحظات السعادة والمرح التي عاشها الفرد، كل ذلك وغيره لا يمكن لوسائل التواصل الإلكتروني أن تنقلها للآخرين، الأمر الذي يتعذر تحقيقه، وهو ما يفسر انخفاض المشاركة الوجدانية لدى مرتفعي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني، وهو ما وضحه نموذج دافيز (Davis, 1983) في وصفه لعملية المشاركة الوجدانية أنها تحدث عندما يكون شخص مقابل شخص آخر، أو تبني وجهة نظر الآخر، أو أنه التقليد اللاواعي لتعبيرات الآخر.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة Zhang, et. Al (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الوجدانية وسلوك تفضيل استخدام الإنترنت.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة في الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني ترجع لساعات استخدام الإنترنت.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي لساعات استخدام الإنترنت، وتم حساب اختبار شيفيه لمعرفة دلالات الفروق بين المجموعات.

جدول١٠

تحليل التباين الأحادي لاستخدام التواصل الإلكتروني تبعاً لساعات الاستخدام (أقل من ساعتين- من ساعتين إلى خمس ساعات- أكثر من خمس ساعات)

التواصل الإلكتروني	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية	الدلالة
	بين المجموعات	١٣٣٥,٠٤٥	٦٦٧,٥٢	٥,٩٠٠	٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٩٢٩,٩٠٧	١١٣,١٤		١٨٥	
	المجموع	٢٢٢٦٤,٩٥			١٨٧	

أظهرت نتائج الجدول ١٠ وجود فروق بين المجموعات الثلاث وفقاً لساعات استخدام الإنترنت (أقل من ساعتين- من ساعتين إلى خمس ساعات- أكثر من خمس ساعات) على مقياس التواصل الإلكتروني، وقد كانت جميع الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ولمعرفة طبيعة هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وكان على النحو الآتي:

جدول ١١

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

	ساعات الاستخدام		متوسط الخطأ	الخطأ المعياري	الدلالة
استخدامات التواصل الإلكتروني	أكثر من خمس ساعات	أقل من ساعتين	٦,٣٠٦*	٢,٢٥	٠,٠٥ (في اتجاه أكثر من خمس ساعات)
		من ساعتين إلى خمس ساعات	٤,٧٨٧*	١,٧٠	٠,٠٥ (في اتجاه أكثر من خمس ساعات)

يتضح من الجدول ١١ وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على التواصل الإلكتروني ترجع لعدد ساعات الاستخدام (أكثر من خمس ساعات – أقل من ساعتين) في اتجاه الأكثر استخداماً، فمن يستخدمون الأجهزة استخدامًا سيئًا ، كبديل عن التفاعلات المباشرة؛ يتعرضون للتأثيرات السلبية التي تترتب على كثرة الاستخدام. ووجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على الاستخدام السيئ للاتصال الإلكتروني بين المجموعتين (أكثر من خمس ساعات — من ساعتين إلى خمس ساعات) في اتجاه الأكثر استخداماً، أي إن الاستخدام السيئ يزداد بزيادة عدد ساعات الاستخدام؛ مما يجعل المستخدم يقترب من مرحلة إدمان الإنترنت، ويستبدل عالمه الاجتماعي الفعلي بالعالم الإلكتروني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الإلكتروني يجعل الفرد يلجأ لأنشطة غير هادفة، وكذلك يستبدله بالكثير من اللقاءات المباشرة، ومن ثم زيادة ساعات الاستخدام، في حين يكون الاستخدام المعتدل كمكمل للتفاعل المباشر وليس بديلاً عنه في الأنشطة الهادفة؛ إذ يتمكن الفرد من إدارة وقته، ويحسن استخدامها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Smahel, et al.(2012) إذ اختلفت نوعية أساليب التواصل تبعاً لساعات استخدام الإنترنت، وكلما زادت عدد ساعات الاستخدام؛ كلما زاد إدمان الإنترنت؛ وساء استخدام الفرد. ونتائج دراسة المجالى (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنه كلما زاد استخدام الإنترنت؛ زادت معه التأثيرات السلبية حيث العزلة والابتعاد عن الأسرة. ودراسة young (1996) التي أشارت إلى أن إدمان الإنترنت يترتب عليه الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت وهي الانسحاب، والتقوقع حول الذات، وبرود المشاعر، وضعف العلاقات الاجتماعية، والعزلة.

توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- توعية الأفراد بضرورة الحد من الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني، والاقتصار على الاستخدام النافع فقط، مع تنمية وتطوير التفاعل الاجتماعي للأفراد، والحرص على التفاعل المباشر مع الأهل والأصدقاء.

٢- الاقتصار على استخدام وسائل التواصل الإلكتروني كونها مكملًا للتواصل في العلاقات الاجتماعية، وليست عوضاً عن اللقاء المباشر.

٣- ووفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسة أن منخفضي الاستخدام السيئ للتواصل الإلكتروني، أكثر إدراكاً لجودة

الصداقة، فإنه حري بالباحثين الاهتمام بتنمية وتطوير مهارات الصداقة لدى مستخدمي الإنترنت ووسائل التواصل الإلكتروني

٤- حث الأفراد على الاهتمام باللقاءات المباشرة مع الأهل والأقارب والأصدقاء، الأمر الذي يحسن من المشاعر الإيجابية الناتجة عن توطيد علاقاتهم الاجتماعية، وما يترتب عليها من دعم نفسي يزيد من الإحساس بالمشاركة الوجدانية.

٥- حث الباحثين على إعداد برامج إرشادية تنمي الجوانب الإيجابية من الشخصية كالصداقة، والمشاركة الوجدانية.

٦- توعية الأفراد مفرطي الاستخدام على تحجيم عدد ساعات استخدام الأجهزة الإلكترونية، فكلما زادت ساعات الاستخدام؛ زاد التأثير السلبي لها.

٧- الاهتمام بتطوير وتنمية العلاقات الاجتماعية للأفراد، من خلال تقديم برامج إرشادية توضح أهمية دورها في الدعم النفسي للأفراد.

٨- إجراء بحوث ودراسات تحد من الآثار السلبية لوسائل التواصل الإلكتروني.

المراجع

أبو عرقوب، إبراهيم؛ و الخدام، حمزة (٢٠١٢). تأثير الإنترنت على الاتصال الشخصي بالأسرة وبالأصدقاء : دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٩ (٢)، ٤٢٣ — ٤٣٥.

بشير، إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية استخدام أساليب الاتصال الإلكتروني في تحسين العلاقات الإنسانية لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي بمدينة أوباري من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المؤتمر العلمي الدولي الرابع (العربي السابع) حول " التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي"* ٢٤- ٢٥ إبريل.

جابر، عبد الحميد؛ كاظم، أحمد (٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار الزهراء، الرياض.

الجابري، أسماء؛ و النجيحي، ثناء (٢٠١٣). الصداقة وعلاقتها بمستويات الأمن النفسي لدى عينة من المراهقين.*مجلة دراسات الطفولة*، ١٦(٥٩)، ٤١-٤٥.

السيد، عبد المنعم (٢٠١٣). الخجل والوحدة النفسية وجودة الصداقة لدى طلاب الجامعة المستخدمين وغير المستخدمين للفيس بوك. *مجلة الطفولة والتربية*، ٥ (١٣)،٢٩٣-٣٥٨.

الشهري، حنان (١٤٣٤) أثر إستخدام شبكات التواصل الإلكتروني على العلاقات الاجتماعية . دراسة ميدانية ماجستير منشورة.

الطريا، أحمد ؛و المولى، فلاح (٢٠١٢). المشاركة الوجدانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٨٨، ١٧- ٦٣.

عبد القادر، آدم (٢٠١٤).*مهارات الاتصال (النظرية والتطبيق)*.ط١، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

عبد النبي، سامية (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ٤٣، ١٩٩- ٢٥٨.

عبدالكريم، إبراهيم(٢٠٠٥).الإنترنت وآثاره الاجتماعية على المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من المترددين على مقاهي الإنترنت ممن تقع أعمارهم بين ١٢ - ١٨ سنة.*مجلة دراسات الطفولة*، ٨ (٢٨)، ١٩ — ٥٣.

العراشي، صابرين (٢٠١٤). علاقة إدمان الإنترنت بالعلاقات الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ٥(١)، ٢٨٦ — ٣٠٥.

العنزي، سعود ؛ و العجلوني، خالد(٢٠٠٩). الآثار التعليمية والاجتماعية لاستخدامات الإنترنت من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٣ (٤)، ٣٣٧ — ٣٧١.

القريوتي، محمد قاسم و زويلف، مهدي حسن (١٩٩٣).*المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف*.ط ٣، عمان.

المجالي، فايز(٢٠٠٧). استخدام الإنترنت وتأثيره على العلاقات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ١٣(٧)، ١٦٠- ١٩٧.

محمود، خالد(٢٠١٢). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي: تصور مقترح من تطور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.*مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*،٣٣(١)، ٣٣٥ — ٣٩٠.

مراكشي، مريم (٢٠١٤). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي و علاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الجامعيين (-فايسبوك — أنموذجًا). رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر.

منصور، السيد (٢٠١١). التقمص الوجداني و علاقته بكل من الإيثار و العفو. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٥(٣)، ٣٣٧- ٣٩٢.

الموسوي، عباس (٢٠١١). الحاجة إلى الصديقة لدى طالبات كلية التربية للبنات وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة مركز دراسات الكوفة العراق*، ١٢، ١٢٩-١٥٢.

ياسين، حمدي؛ و شاهين، هيام ؛ و سرميني، إيمان(٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*،٢٥ (٩٧)، ٣٥١-٣٧٩ .

Boniel-Nissim, M; Lenzi, M; Zsiros, E; de Matos, M; Gommans, R; HarelFisch, Y. ; Djalovski, A. ; Sluijs, W. (2015). International trends in electronic media communication among 11- to 15-year-olds in 30 countries from 2002 to 2010: Association with ease of communication with friends of the opposite sex. *European Journal of Public Health.* 25(2), 41-45.

Davis, M.(1983).Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach .*Journal of Personality& Social Psychology*, 44, 113-126.

Di Gennaro, C; Button, W. (2007).Reconfiguring friendships: Social relationships and the Internet.*Information, Communication & Society*, 10(5),591-618.

Gentzler, A.; Oberhauser, A.; Westerman, D; Nadorff, D. (2011) College students' use of electronic communication with parents: Links to loneliness, attachment, and relationship quality.*Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14 (1-2), 71-74.

Haidar, H. (2002). Internet friendships: Can virtual be real?*ProQuest Information & Learning*, Nov 2002. AAI3052981.

Kiesler, S; Kraut, R (1999) Internet use and ties that bind.*American Psychologist* 54(9), 783-784.

Scott, C. (2012).Communicating: When less is more. *PsycCRITIQUES.* 57.21

Selfhout, M. ; Branje, S. ; Delsing, M.; ter Bogt, T ; Meeus, W. (2009). Different types of internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of Adolescence.* 32(4), 819-833

Shklovski, I. ; Kraut, R. ; Rainie, L. (2004).The Internet and Social Participation Contrasting Cross-Sectional and Longitudinal Analysis.*Journal of Computer-Mediated Communication.* 10(1)

Smahel, D; Brown, B; Blinka, L, (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults.*Developmental Psychology*, 2(48), 381-388.

Subrahmanyam, K; Greenfield, P.(2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 1(18),119-146.

Valkenburg, P. ; Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267-277.

Willoughby, T. (2008).A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors.*Developmental Psychology* 44(1), 195-204.

Young, K. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *psychology Report.* 79(3),899-902.

Zheng, X. ; Zhang, T. ; Yuan, Q. (2012). Self-esteem and internet altruistic behavior: Mediating role of empathy. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 20(4), 550-551.

Perceived the quality of friendship and Empathy for high and low misuse of electronic communication means among a sample of female students

Nashwa Karam Abu Bakr

Assistant Professor, Department of Psychology
Faculty of Education, ALQassim University

Submitted 23-012-2014 and Accepted on 26-04-2015

Abstract: The study aimed to determine the differences between people with high and low misuse of electronic communication means in recognizing the quality of friendship and empathy, identify the prevalence of misuse of electronic communication means, determine the differences in the misuse use of the means of electronic communication due to hours of usage. The study sample consisted of 188 students (M 21.24- 2.32). the scale of friendship quality, empathy and electronic communication prepared by the researcher was used. The results indicated the existence of differences between people with high and low misuse of electronic communication means in recognizing the quality of friendship and empathy, in favor of those with misuse of electronic communication means, and the existence of differences in the misuse use of the means of electronic communication due to hours of usage in favor of those with higher usage. Moreover, the results also indicated the prevalence of misuse of electronic communication means, represented by the following statements: I get upset if the Internet crashes, can't live without it, when I am disturbed by others I run away to the electronic communication means, conversation via social websites s less interesting than the regular conversation, a person would be deceived by the others, I find some fake feelings from the others.
The study concluded with recommendations that limit the negative effects of using the electronic communication means.

Key words*:* perceived friendship quality- empathy- Electronic communication.

العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة

إعداد

أحمد محمد عوض الغرايبة
أستاذ مشارك؛ قسم علم النفس
كلية التربية، جامعة الملك سعود

عبدالله محمد حمد بني ارشيد
أستاذ مساعد؛ قسم علم النفس
كلية التربية؛ جامعة حائل

قدم للنشر ١٧/٤/١٤٣٧هـ – وقبل ٢٧ /٧/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم مقياسان هما: مقياس العمل التطوعي، ومقياس تقدير الذات. وللتأكد من ملاءمة المقياسين لخصائص السمة المقِيسة تمّ إجراء صدق المحكمين، وحساب معامل ثبات المقياسين. تكونت عيّنة الدراسة من 630 طالباً وطالبة، ممن يدرسون في جامعة حائل لعام (2015-2016)، بواقع 349 من الذكور، و281 من الإناث، وهم من طلبة السنتين (الأولى والثالثة) اختيروا من جميع التخصصات؛ إذ تمّ اختيار أفراد الدراسة عشوائياً بالطريقة الطبقية العنقودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للعمل التطوعي ككل 2.67، أي بمستوى متوسط، وأن المتوسط الحسابي لتقدير الذات ككل 3.97، أي بمستوى عالٍ؛ كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمل التطوعي تعزى لأثر النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لأثر النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما تبيّن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات؛ وأن العمل التطوعي فسر ما نسبته 5.8% من تقدير الذات، أي إن هنالك أثراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، تقدير الذات، السنة الدراسية، النوع الاجتماعي، مدة المشاركة.

مقدمة:

يميل الأفراد إلى القيام بالأعمال والأنشطة التي تؤدي إلى تحسين تقديرهم لذواتهم خلال مسيرتهم الحياتية، والابتعاد عن تلك الأنشطة التي تؤدي إلى تدنٍ في تقدير الذات. فتقدير الذات هدف لكل منهم، لهذا يذهب الكثير ممن يُعانون من تدنٍ في تقدير الذات إلى المرشدين؛ لكي يساعدوهم في تحسين مستوى تقدير الذات لديهم؛ الأمر الذي يتطلب من المرشدين أن يكونوا على بينة من العوامل التي تسهم في تحسين مستوى تقدير الذات لدى المسترشدين ليتمكنوا من مساعدتهم. فالأنشطة التطوعية تسهم في وضع الفرد في أنشطة بسيطة تساعد بشكل مباشر في تحسين مفهوم الفرد عن ذاته، لما يلقى الفرد خلالها من قبول واستحسان من المجتمع، وتعزز قدرات الفرد مما ينعكس على صورة الذات لديه، والتي تزداد كلما زادت مشاركة الفرد وانخراطه في الأعمال التطوعية.

وتتضمن البرامج التطوعية لطلبة الجامعات ساعات محددة تحتسب على أنها أعمال تطوعية للمجتمع، وتدخل ضمن الساعات المعتمدة للبرامج الدراسية. وتعمل هذه الساعات على زيادة التفاعل والتعاون بين الجامعة والمجتمع المحلي، وربط البرامج الدراسية الجامعية باحتياجات المجتمع، كما إنها تعمل على زيادة خبرة الطالب العملية، وتنمية مهاراته الاجتماعية والعملية والتطبيقية (السلطان، 2009). وبهذا تتاح لهم فرصة مشاركة الآخرين في نشاطات الحياة المختلفة، وهذا يتيح للطالب أن يتعرف على ذاته وقدراته وصفاته الشخصية؛ فيحصل على تقييم أكثر موضوعية حول سماته الشخصية؛ فتقدير الآخرين مهم لتقدير الفرد لذاته. ويعدّ العمل التطوعي فرصة للفرد في فهم صفاته الشخصية من خلال ممارسة بعض النشاطات بصورة إرادية يمارس فيها مهاراته الشخصية وينميها ويحصل من خلالها على تعزيز (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012).

ويمكن النظر للعمل التطوعي بما يحققه من فوائد للمجتمع، فعلى المستوى الاجتماعي تحقق الخدمات التي يقدمها التطوع دوراً مهماً في تكملة ما تعجز الدولة عن تقديمه من خلال مشاريعها الخدمية والتنموية؛كما تمتاز الأنشطة المقدمة من العمل التطوعي وقطاعاته بالسلاسة مما يساعد على تقديم الخدمات بأسرع الطرق وأيسرها؛ هذا ويتيح العمل التطوعي التعرف على حاجات المجتمع ومشكلاته وتقديم الحلول المناسبة، كما يسهم أيضاً في تعبئة الموارد البشرية المحلية للنهوض بالمجتمع وتحقيق أوجه التكافل الاجتماعي (الشهراني، 2006).

وهنالك فوائد يحققها المتطوع نفسه تتمثل في: تنمية مفهوم الذات لدى الأفراد المتطوعين، تعزيز انتماء الفرد للمجتمع، تنظيم حياة الفرد وتنمية جوانب الالتزام والتخطيط لديه، إشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، تنمية المهارات العملية والاجتماعية للفرد، تطوير الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، إشغال وقت الفرد بما ينفعه وينفع مجتمعه، تحويل طاقات الفرد الخام أو العاجزة إلى طاقات قادرة ومنتجة، تعزيز روح التعاون والتشارك بين الأفراد (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012).

العمل التطوعي: يعدّ العمل التطوُّعي ظاهرة اجتماعية موجودة منذ بَدْءِ الخلق، وهو يتضمَّن جهوداً إنسانية تُبذَل من أفراد المجتمع، بصورة فردية أو جماعية، ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي. كما يعدّ العمل التطوعي رمزاً من رموز التقدم للأمم وازدهارها، ومطلباً أساسياً للحياة والمجتمع والنهوض بأفرادها.كما أن تعقيدات الحياة الاجتماعية وظروفها في المجتمعات تستدعي تضافر جهود المجتمع الرسمية وغير الرسمية لبناء المجتمع؛ مما يستدعي دوراً فعّالاً للعمل التطوعي؛ فهو مؤشر على حيوية الأفراد وتقدُّم المجتمعات.

إن العمل التطوعي مجهود يتمّ من خلاله تقديم الدعم والمساعدة للآخرين بعيداً عن الالتزامات الأساسية

للفرد. كما إنه يساعد في تطوير البناء الشخصي للأفراد المتطوعين وخاصة المراهقين؛ فهو يعمل على تطوير الهوية الذاتية الإيجابية للمراهقين، وتوجيه طاقاتهم وميولهم للنمو بالشكل الفعال (Bidee, Huybrechts, Willems, Jegers, & Hofmans, 2013).

ويمكن تعريف العمل التطوعي على أنه أي جهد أو نشاط يقدمه الفرد للمجتمع بلا مقابل بهدف تحقيق وإشباع حاجات اجتماعية، إنه الإسهام الحقيقي بشكل طوعي ودون إكراه أو ضغوط خارجية لتحقيق مصالح المجتمع (Lombard, 2011). كما يعرّف على أنه بذل مالي أو عيني أو بدني أو فكري يقدمه الفرد عن رضا وقناعة، دون مقابل بقصد الإسهام في مصالح معتبرة شرعاً، يحتاج إليها المجتمع (الشهراني، 2006). كما يمكن توضيح العمل التطوعي من خلال التفسيرات النظرية المتعددة التي بحثت في دوافع العمل التطوعي، وهي:

النظرية الإنسانية (Humanitarian Theory): لقد قدم ماسلو (Maslow as cited in Wilson & Musick, 1997) نسقاً مترابطاً يفسر من خلاله طبيعة الدوافع والحاجات التي تحرك السلوك الإنساني، فيرى أن الفرد يسعى إلى تحقيق الذات التي يعدها في قمة الحاجات التي يتحرك الفرد نحوها. وهذه الحاجات العليا لا يستطيع الفرد الوصول إليها إلا بعد تحقيق كافٍ لما يسبقها من الحاجات. وتحقيق الذات يُشير إلى حاجة الفرد إلى استخدام كل قدراته ومواهبه وإمكاناته الكامنة وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه. والتطوع وفقاً لهذا المنظور يكون النشاط الذي يُتيح للفرد بأن يصل إلى تحقيق الذات، فهو فرصة لتجربة الحاجات الاجتماعية وتطويرها مثل حاجات الحب والانتماء والتقدير، فهي تتعلق باحترام الفرد لذاته والإحساس الداخلي بالقيمة الذاتية، وكذلك اكتساب الاحترام والتقدير من الآخرين والوصول إلى وضع اجتماعي مرموق.

نظرية التعلّم الاجتماعي (Social Learning Theory): وفقاً لنظرية التعلّم الاجتماعي، ينشأ العمل التطوعي من خلال النمذجة والتقليد، التي يتعلّم الأفراد من خلالها سلوكاً جديداً أو تغيّراً في السلوك الحالي، إنّ النمذجة لها تأثيرات واضحة في مراقبة الأفراد لنتائج سلوكيات الآخرين، فعندما يمارس شخص ما سلوكاً معيناً، ويرافقه تعزيز؛ فإن الفرد يبدأ بالمبادرة والتوجه نحو الانخراط في الأعمال التي يرى فيها قبولاً من الآخرين من حوله. كما إن الفاعلية الذاتية من المفاهيم الأساسية في نظرية التعلّم الاجتماعي التي تشير إلى زيادة ثقة الفرد بقدراته على إتقان نشاط ما، كما إنها تشير إلى كسب الفرد توقعات حول قدرته على إنجاز أكبر والانخراط أكثر في نشاطات متعددة (Harlan, 1993).

النظرية البنائية (Constructivist Theory): يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الاجتماعي مرتبط بالنتائج التي يحققها هذا السلوك في المجتمع؛ فالمجتمع مؤلَّف من أجزاء مترابطة، يؤدي كل منها وظيفته لخدمة أهداف الجميع. والعمل التطوعي يُعدّ أحد الأنساق الاجتماعية التي تحافظ على استقرار المجتمع وتكامله لتشكّل البناء الاجتماعي، والأسري، والاقتصادي، والتربوي، والصحي. فإذا ما عجز أحد الأنساق الاجتماعية عن القيام بإحدى وظائف البناء الاجتماعي فقد ينشأ الخلل الوظيفي الناتج عن عجز الأعضاء في المؤسسة عن ممارسة الوظائف الاجتماعية، فيأتي العمل التطوعي لسد هذا العجز، ويُعيد الضبط للنظام الاجتماعي(Wilson & Musick, 1997).

النظرية التبادلية (Exchange Theory): يفسر أنصار هذه النظرية العمل التطوعي بتركيزهم على العلاقات التبادلية بين المتطوع والجماعة، فهي تركز على المكاسب والخسائر التي يجنيها الناس من علاقاتهم بعضهم ببعض، فاستمرار التفاعل بين الأفراد مرهون عادةً باستمرار المكاسب المتبادلة التي يحصلون عليها من هذا التفاعل؛ فكلما كانت هناك مكاسب من العمل والنشاط الذي يقوم به الفرد؛ زادت

احتمالية قيام الفرد بتكرار ذلك العمل أو النشاط، وكلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله إيجابياً؛ زادت احتمالية تكرار هذا الفعل. والمتطوع الذي يحصل على مكاسب معنوية من احترام وحب وتعاطف وتقدير وتقبل من المجتمع حوله؛ يزيد من جهوده وانخراطه في أنشطة العمل التطوعي. فالسلوك الاجتماعي يمكن تفسيره بالنتائج التي يحققها هذا السلوك في المجتمع (الباز،2002).

كما تعددت مجالات العمل التطوعي لتشمل: أولاً: المجال الاجتماعي، مثل رعاية الطفولة والمرأة، وتأهيل مدمني المخدرات، ورعاية الأحداث، ومكافحة التدخين، ورعاية المسنين، ورعاية الأسر، وإغاثة المنكوبين. ثانياً: المجال التربوي والتعليمي، مثل محو الأمية، والتعليم المستمر، وبرامج التربية الخاصة، وبرامج تطوير التعليم. ثالثاً: المجال الصحي، مثل الرعاية الصحية، والتثقيف الصحي، وخدمة المرضى، وخدمات الإرشاد النفسي. رابعاً: المجال البيئي، مثل مكافحة التلوث، والعناية بالمتنزهات العامة، والنشاطات الزراعية (الشهراني، 2006).

ويمكن تقسيم العمل التطوعي إلى أشكال متعدّدة، منها: العمل التطوعي الفردي: وهو تلقائي ناتج عن رغبة الفرد، منطلق من أسس دينية واجتماعية وأخلاقية، دون توقع مردود مادي. والعمل التطوعي المؤسسي: والذي يُعدّ أكثر تقدماً من العمل التطوعي الفردي، فهو شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يسعى إلى توفير الحاجات الأساسية لمختلف شرائح المجتمع، وتظهر فيه رعاية الأعمال الخيرية والجمعيات والمؤسسات غير الربحية والمؤسسات التي ترعى شؤون المنكوبين والناجين من الحروب (Lombard, 2011).

تقدير الذات: يعدّ تقدير الذات بوابة النجاح في مجالات الحياة المختلفة، وتظهر أهميته من خلال الآثار التي يتركها في أسلوب حياة الفرد، وعمله، وسلوكه مع الآخرين، ومدى انسجامه مع ذاته وتحقيقه لأهدافه. فعندما يكون تقدير الفرد لذاته مرتفعاً يزداد التوافق الذاتي؛ مما يترتب على ذلك زيادة الانتاجية والفاعلية في الحياة (الفحل، 2000).

ويشير كل من بلومفيلد وباربير (Blomfield & Barber, 2014) إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية. وهكذا يكون تقدير الذات بمنزلة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة. ويمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه القدرة على مواجهة التحديات الأساسية في الحياة دون فقدان الحس بالسعادة (الجيزاني، 2012). كما يُعدُّ الحكم الذي يتبناه الفرد لتقييم نفسه في مواقف الحياة المختلفة؛ إذ يتقبل الفرد الحكم دون اعتراض (الفحل، 2000).

إن ما تقدم من تعريف وإيضاح لتقدير الذات يدفعنا نحو البحث عن العناصر الأساسية التي لها أثر بارز في تقدير الذات، ومنها: أولاً: مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام الذي يحصل عليه الفرد من خلال الأشخاص المهمين في حياته، وطريقة تفاعلهم معه. ثانياً: تاريخ الفرد وخبراته التي تمثّلها وخبرها من البيئة وانعكاسها عليه. ثالثاً: مدى تحقيق الفرد لطموحاته في الجوانب التي يعدّها ذات أهمية بالنسبة له وللآخرين. رابعاً: كيفية تعامل الفرد مع المواقف والآخرين من حوله، فعندما يتفاعل أكثر مع الآخرين يستطيع أن يختبر ويجرب أكثر (Arens & Hasselhorn, 2014)

ويمكننا فهم تقدير الذات بالنظر إلى نوعيه، وهما: *تقدير الذات المرتفع*: الذي يعدّ الفرد نفسه من خلاله ذا قيمة وأهمية؛ *وتقدير الذات المنخفض*: والذي يظهر الفرد من خلاله عدم الرضا عن الذات، ورفضها واحتقارها (Crocker, 2011). ومن جانب آخر يمكن تصنيف تقدير الذات على أنه *حقيقي*: إذ يتمتع به الأفراد ممن يشعرون أنهم ذوو قيمة؛ *ودفاعي*: وهو للأفراد ممن يشعرون أنه لا قيمة لهم، ولكنهم

لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، فهم دفاعيون (Sim, Goyle, McKedy, Eidelman, & Correll, 2014).

أما التفسيرات النظرية المتعلقة بتقدير الذات فهي:

نظرية الذات (Self theory): إذ يرى كارل روجرز (Karl Rogers as cited in Tobin, 1991) أن الذات هي مجموعة من المدركات والأفكار والصور التي يكونها الفرد عن نفسه، فقد يرى نفسه ذكياً ومكافحاً وكريماً وحسن الخلق وملتزماً بتعاليم دينه. ويعمل مفهوم الذات على تنظيم السلوك وتحديده في ضوء محتويات هذا المفهوم عند الشخص. كما يتكون من الذات الحقيقية: وهي الذات كما هي عليه في الواقع دون تحريف؛ والذات المدركة: وهي صورة الفرد عن نفسه التي تنمو وتتكون عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته ومع الأشخاص الآخرين؛ والذات الاجتماعية: وهي صورة الذات كما يراها الآخرون عن الشخص؛ والذات المثالية: وهي التي تتمثل في طموحات الفرد والمستويات التي يرغب في الوصول إليها.

إن أقوى عامل دافعي للفرد هو ميله إلى تحقيق الذات الذي يدفعه إلى استغلال طاقاته لتحقيق حاجات أساسية هي أولاً: الحاجة إلى تقدير الآخرين: وهي التي يعدّها روجرز حاجة نظرية يشترك فيها جميع الأفراد، وهي تمثل حاجتنا إلى الحب والحنان والاحترام والقبول من الآخرين خاصة من نعدّهم من ذوي الأهمية في حياتنا، كالأب والأم والمعلمين والأشخاص البارزين. ثانياً: الحاجة إلى تقدير الذات: وتتمثل في نظرة الفرد إلى نفسه نظرة إيجابية تقوم على الشعور بالرضا والاستحسان مستفيداً في ذلك مما حصل عليه من اعتبار وتقدير من الآخرين. ثالثاً: شروط الأهمية: وهي تلك الشروط الموجودة في البيئة، والتي ترتبط بالحصول على الاعتبار الإيجابي من الآخرين (Niiya, Brook, & Crocker, 2010).

نظرية القياس الاجتماعي (Social Measure Theory): ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد يمتلكون دافعاً سائداً نحو تعزيز العلاقات البينشخصية المهمة، وأن نظام تقدير الذات يراقب جودة العلاقات بين الأشخاص، وبخاصة الدرجة التي يقيم بها الفرد علاقته مع الآخرين على أنها تحمل قيمة وأنها مهمة. ويقترن التقدير السلبي للذات بحالات الفشل في إنجاز المهمات والانتقاد أو الرفض من الآخرين، ويرتفع تقدير الذات عندما ينجح الفرد في إنجاز المهمات Sim, Goyle, McKedy, Eidelman, & Correll, 2014). فتقدير الذات يُعد قياساً نفسياً يُراقب نوعية علاقات الفرد بالآخرين (Crocker, 2011).

نظرية المجال الاجتماعي (Social Sphere Theory): إن تقدير الذات حسب زيلر (المشار إليه في محمود، 2011) ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وهو يربط بين تكامل الشخصية من جهة، وبين قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى. إن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها على أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية في الوسط الاجتماعي الذي تنتمي له. كما يصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، وهذا التقدير يتوسط بين الذات والعالم من حوله.

ويلعب العمل التطوعي دوراً مهماً في التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، فالأنشطة التطوعية التي يقوم بها الفرد تعمل على تنمية شخصية الفرد الوجدانية والمعرفية والجسمية وصقلها، كما تعمل على تعديل اتجاهاته نحو الذات والمجتمع بشكل إيجابي، مما يرتفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد (Warren, 2014)؛ لقد اهتم كثيرٌ من الباحثين بدراسة العمل التطوعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى كدراسة عزام (1991) التي هدفت إلى قياس أثر بعض الظروف الأسرية في مشاركة الطلبة الجامعيين بالنشاطات الجامعية، والكشف عن الحجم الحقيقي لمشكلة عزوف الشباب الجامعي عن المشاركة في النشاطات الجامعية التطوعية،

وعلاقة ذلك ببعض الظروف الأسرية، تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 133 طالباً، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى 88% من الطلبة لا يشاركون كلياً في النشاطات التطوعية المختلفة المتاحة في الوسط الجامعي، كما تبيّن أن عزوف الشباب عن المشاركة قد ارتبط بتطرف السلطة للوالدين في الأسرة التي يعيشون فيها.

وفي دراسة أجراها حماد (1995) على عينة تكونت من 122 مراهقاً من كلا الجنسين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتطوعين الشباب من كبار السن وصغار السن، كما تبيّن وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

أما دراسة الباز (1997) التي أجريت على منظمات تعمل في مجال الرعاية والتنمية في مصر وتونس والمغرب والسودان ولبنان وفلسطين والبحرين والإمارات والكويت وعُمان، أشارت النتائج إلى أن 49.7% من تلك المنظمات تعاني من نقص دائم أو مؤقت في وفرة المتطوعين لديها.

وفي دراسة اجتماعية أجراها كل من شتيوي وعبد المجيد وعبدالهادي (2000) على عينة من الأفراد المتطوعين وغير المتطوعين في كل من الأردن ومصر وفلسطين بهدف تحديد جملة خصائص المتطوعين، ومقارنتها بجملة خصائص غير المتطوعين، وتحديد دوافع العمل التطوعي لدى المتطوعين، ومقارنتها بطبيعة الدوافع التي تحول دون العمل التطوعي لدى غير المتطوعين، تكونت عينة الدراسة من 280 فردًا، وقد توصلت الدراسة إلى أن معدل المتطوعين الذكور أعلى من الإناث.

كما قامت بيريز (Perez, 2001) بفحص وتقييم العلاقة بين النوع الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من الأفراد الإنجليز واللاتينيين من طلاب الكليات، وقد تكونت عينة الدراسة من 102 طالبًا، منهم 26 ذكراً إنجليزياً، و40 أنثى إنجليزية، و12 ذكراً لاتينياً، و٢٤ أنثى لاتينية، وقد تراوحت أعمار العينة الكلية ما بين (17 – 24) عاماً، بمتوسط عمري قدره 20 عاماً، وبعد تحليل بيانات الدراسة توصلت الباحثة إلى أن الطلاب الذكور الإنجليز أوضحوا سمات ذكورة أكثر من قرنائهم الطلاب الذكور اللاتينيين، وقد تبيّن ارتباط تقدير الذات الإيجابي المرتفع لدى كل من الذكور والإناث.

وقد بُحثت علاقة العمل التطوعي بمتغيرات شخصية عديدة كان من بينها تقدير الذات، فقد أجرى ثويتز وهيويت (Thoits, & Hewitt, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العمل التطوعي وجوانب الرفاه الشخصي: السعادة والرضا عن الحياة، واحترام الذات والشعور بالسيطرة على الحياة، والصحة البدنية، والاكتئاب. وتألفت عينة الدراسة من 681 متطوعاً من المتطوعين في الجمعيات غير الربحية في الولايات المتحدة. أظهرت نتائج الدراسة أن العمل التطوعي عزز جميع الجوانب الستة للرفاه الشخصي (السعادة، والرضا عن الحياة، واحترام الذات، والشعور بالسيطرة على الحياة، والصحة البدنية، والاكتئاب)؛ مما انعكس إيجاباً على تقدير الفرد لذاته.

ولمعرفة دوافع السلوك التطوعي النسوي المنتظم في الأردن فقد طبقت دراسة للمحاميد (2001) على عينة عشوائية من الجمعيات الخيرية النسوية، تكونت من 168 متطوعة في الجمعيات الخيرية، وقد توصلت إلى أن أهم أسباب التطوع لدى المبحوثات هي مجموعة من العوامل الاجتماعية والدينية والنفسية، كالرغبة في الحصول على المكانة والشهرة، وكسب مرضاة الله، ومساعدة المحتاجين، وتكوين الصداقات.

وقد قام أيضاً كل من زهانج وليونج (Zhang & Leung, 2002) بدراسة دور كل من النوع الاجتماعي والعمر الزمني كوسطاء للعلاقة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة لدى عينة من الصينيين، تكونت عينة الدراسة من 1347 صينياً من الجنسين، منهم 2.3% من الإناث، وباقي أفراد

العينة من الذكور، وقد تراوحت أعمارهم بين (14– 88) عاماً. توصل الباحثان إلى ارتباط تقدير الذات الشامل بالرضا العام عن الحياة لدى جميع أفراد العينة من الجنسين، كما تبيّن تقدير ذات مرتفع عند الذكور عما هو عند الإناث؛ وأن الأفراد ذوي العمر الأكبر أكثر تقديراً لذاتهم من الأصغر سناً.

ويشار إلى دراسة أجراها الباز (2002) هدفت لمعرفة مدى اهتمام الشباب بالعمل التطوعي، وقد تكونت عينة الدراسة من 163 شاباً جامعياً ممن يدرسون بقسمي الشريعة والاجتماع والخدمة الاجتماعية في مدينة الرياض، وقد أظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من الشباب لا يشاركون في أعمال تطوعية؛ فقد نفى 127 مشاركاً بنسبة 78% مشاركتهم في أعمال تطوعية.

أما عن دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية فقد أوضحت دراسة للنابلسي (2007) من خلال دراسة عينة من طلبة الجامعة تكونت من 133 طالباً؛ أن الدور الذي يؤديه الشباب الجامعي في العمل التطوعي ضعيف، كما لم يتضح جلياً في الدراسة دورهم الاجتماعي ومدى المساهمة في بناء المجتمع.

وللكشف عن تأثير العمل التطوعي في إيجابية الفرد أو سلبيته وفي تقدير الذات والتعامل بواقعية مع الحياة أجرى بريغز ولاندري وواود (Briggs, Landry & Wood, 2007)، دراستهما على عينة من 234 من المراهقين الذين شاركوا في منظمة الإغاثة الدولية في الولايات المتحدة، وطبق على أفراد العينة ثلاثة مقاييس تناولت الإيجابية والسلبية، وتقدير الذات، والواقعية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد المتطوعين أظهروا إيجابية أكثر في الحياة والأفكار مقابل السلبية والتشاؤم، كما أشارت الدراسة بأن الأفراد المتطوعين كان تقديرهم لذواتهم أعلى، وكان لديهم قدرة على العيش بواقعية أكثر، كما كانوا أكثر قدرة على تحديد مسارات حياتهم.

وقام كل من سنوبيك وهوبلوفا (Snopek & Hublova, 2008) بدراسة المساندة الاجتماعية المدركة من المراهقين وعلاقتها بالشعور بالرضا عن الحياة، وتقدير الذات في ضوء فروق النوع الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من 72 طالباً وطالبة ممن يدرسون في الصف الثالث المتوسط، بمتوسط عمري 15 عاماً، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً تبيّنَ ارتباط المساندة الاجتماعية المدركة للمراهقين من الجنسين إيجابياً بكل من تقدير الذات والرضا عن الحياة، وقد تبيّن ارتباط المساندة الاجتماعية إيجابياً بتقدير الذات لدى المراهقين الذكور أكثر منه لدى المراهقات الإناث.

ولبحث مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي قام غنيم (2008) بتصميم برنامج مقترح للخدمة الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من224 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة والرابعة، وممن يدرسون في كليات مختلفة، توصلت الدراسة إلى أن 60% من الإناث لديهن دوافع حقيقية ورغبة قوية في المشاركات في أي شكل من أشكال العمل التطوعي، والذي يرونه عاملاً مساهماً في زيادة تقدير الذات، كما توصل أيضاً إلى أن متوسط العمر (21-23) سنة هي النسبة الكُبرى بين الطلاب الذين بالفعل لديهم نشاطات اجتماعية ومساهمات في العمل التطوعي بكلّ أشكاله.

وأجرى هامارتا (Hamarta, 2009) دراسة هدفت إلى فحص أسلوب حل المشكلة الاجتماعية للتنبؤ بتقدير الذات، تكونت عينة الدراسة من 405 طالباً جامعيًا، أشارت النتائج إلى توسط مستوى تقدير الذات وارتباطه إيجابياً بالتوجه الإيجابي نحو المشكلة.

وفي دراسة طولية بحثت العمل التطوعي والصحة النفسية، والشعور بالسعادة قام بها جان واريك (Jane& Erica, 2012) على عينة مكونة من 9 أفراد، تبيّن أن هنالك علاقة دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة مجتمعة، أظهرت النتائج أن المشاركة بالعمل التطوعي ترتبط بمفاهيم الصحة

النفسية والشعور بالسعادة، وكلما كانت المشاركة بالعمل التطوعي أكثر ساعد التطوع على زيادة الرفاهية الذاتية والشعور بالسعادة والصحة النفسية.

وأجرى براون وهوي ونيكلسون (Brown, Hoye & Nicholson, 2012) دراسة بهدف التحقق من العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى عينة تألفت من 2990 متطوعاً من المشاركين في جمعيات خيرية في ولاية فيكتوريا في أستراليا، كشفت الدراسة عن وجود علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

وفي دراسة أجراها ليفي وبينبينشي وريفائيلي (Levy, Benbenishty, & Refaeli, 2012) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشاركة في العمل التطوعي والرضا عن الحياة والتصورات المستقبلية عن الذات لدى عينة من الشباب الذين كانت لديهم تجارب مع مشروعَي: الخدمة الوطنية التطوعية والمعرضين للخطر في إسرائيل البالغ عددهم 161 متطوعاً. وقد تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التصورات المستقبلية. أظهرت النتائج أن الأفراد الذين كان لديهم تجارب في العمل التطوعي مع المؤسسة كان مستوى الرضا عن الحياة مرتفعاً، كما كانت تصوراتهم المستقبلية حول ذواتهم مرتفعة.

وهدفت دراسة هيدالغو وموريno جيمينيز وكوينوير (Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero, 2013) الى التعرف على الآثار الإيجابية لأنشطة التطوع، تألفت عينة الدراسة من 875 متطوعاً، وقد تم استخدام المقابلة والأسئلة المفتوحة مع أفراد العينة لتحقيق أهداف الدراسة، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين تضم المتطوعين وغير المتطوعين، الأولى كانت تشارك بانتظام في العمل التطوعي، والمجموعة الثانية من غير المتطوعين الذين لم يشاركوا في العمل التطوعي؛ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أنشطة العمل التطوعي والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي.

وأجرى العوضي (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي لدى الطلبة بجامعة القدس المفتوحة على عينة مكونة من 130 طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي كانت بدرجة متوسطة، ودور المؤسسات التعليمية الإشرافية في تعزيز المشاركة بالعمل التطوعي كان ذا تقدير منخفض، ومستوى ثقافة طلبة كلية التنمية الاجتماعية والأسرية نحو المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كان ذا تقدير مرتفع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ثقافة الشباب الجامعي نحو المشاركة بالعمل التطوعي لصالح الذكور، ولمتغير العمر كانت لصالح صغار السن، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الساعات المجتازة.

وفي دراسة أجراها وارن (Warren, 2014) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العمل التطوعي والعمليات الإبداعية واتجاهات الفرد وتقييمه لذاته لدى عينة تألفت من 39 من الذكور و79 من الإناث، وقد تمّ استخدام المقابلة المعمقة مع أفراد العينة لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين شاركوا في العمل التطوعي أظهروا الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة، كما أظهرت النتائج أن العمل التطوعي كان له أثر في تحسين المشاعر والاتجاهات التي يحملها الفرد؛ مما انعكس على تقييمه لذاته بشكل إيجابي.

وللتعرف على الآثار التي يتركها العمل التطوعي بعد التقاعد أجرى كوك (Cook, 2015) دراسته على عينة تألفت من 214 متطوعاً من كندا، تراوحت أعمارهم بين (55-70) عاماً، أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين شاركوا في العمل التطوعي أظهروا مؤشرات عالية على تقدير الذات والفاعلية الذاتية.

وهدفت دراسة روستان و سامبلز (Rustan & Samples, 2015) إلى البحث في العلاقة بين المشاركة في العمل التطوعي والرضا عن الحياة وتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (631) متطوعاً في مؤسسات تطوعية مختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين المشاركة في الأعمال التطوعية والرضا عن الحياة، وأن المشاركين في الأعمال التطوعية كان لديهم تقدير ذات مرتفع.

بالنظر إلى الدراسات التي بحثت العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات نجد إشارة إلى وجود علاقات إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات والفعالية (Brown,Hoye & Nicholson, 2012; Cook, 2015;Briggs, Landry & Wood, 2007; Hoits, & Hewitt, 2001; Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero, 2013; Rustan & Samples, 2015)، وأن المشاركة في العمل التطوعي أظهرت الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة، وتحسين المشاعر والاتجاهات مما انعكس على تقييم الفرد لذاته (Warren, 2014)، وهنالك ارتباط إيجابي بين تقدير الذات والتوجه الإيجابي نحو المشكلة (Hamarta, 2009)، وأن الأفراد ممن لديهم تجارب في العمل التطوعي كان مستوى الرضا عن الحياة لديهم مرتفعاً، كما كانت تصوراتهم المستقبلية حول ذواتهم مرتفعة (Levy, Benbenishty, & Refaeli, 2012)، كما إن المشاركة بالعمل التطوعي ترتبط بمفاهيم الصحة النفسية والشعور بالسعادة (Jane& Erica, 2012)، وإن أهم أسباب التطوع هي الرغبة في الحصول على المكانة والشهرة وكسب مرضاة الله، ومساعدة المحتاجين، وتكوين الصدقات (المحاميد، 2001).

وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت العلاقة بين العمل التطوعي والنوع الاجتماعي تبيّن وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور (حماد، 1995؛ شتيوي وعبد المجيد وعبدالهادي، 2000؛ العوضي، 2013)

كما إنّ (60%) من الإناث لديهن دوافع حقيقية ورغبة قوية في المشاركات في أي شكل من أشكال العمل التطوعي الذي يرونه عاملاً مساهماً في زيادة تقدير الذات (غنيم ،2008). وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت العلاقة بين العمل التطوعي والمرحلة العمرية تبيّن وجود فروق بين المتطوعين الشباب كبار السن وصغار السن (حماد، 1995)؛ وأن متوسط العمر(21-23) سنة هي النسبة الكُبرى بين الطلاب الذين لديهم نشاطات اجتماعية ومساهمات في العمل التطوعي بكلّ أشكاله (غنيم، 2008)، وأن الطلبة الأصغر سنًا أكثر توجهًا نحو العمل التطوعي (العوضي،2013).

وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت العلاقة بين تقدير الذات والنوع الاجتماعي تبيّن أن الطلاب الذكور الإنجليز أوضحوا سمات ذكورة أكثر من قرنائهم الطلاب الذكور اللاتينيين، وقد تبيّن ارتباط تقدير الذات الإيجابي المرتفع لدى كل من الذكور والإناث (Perez, 2001)، كما تبيّن تقدير ذات مرتفع عند الذكور عما هو عند الإناث، وأن الأفراد ذوي العمر الأكبر أكثر تقديراً لذاتهم من الأصغر سناً (Zhang & Leung, 2002). وقد تبيّن ارتباط المساندة الاجتماعية إيجابياً بتقدير الذات لدى المراهقين الذكور أكثر منه لدى المراهقات الإناث (Snopek & Hublova, 2008).

وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت العلاقة بين تقدير الذات والمرحلة العمرية تبيّن أن الأفراد ذوي العمر الأكبر أكثر تقديراً لذاتهم من الأصغر سناً (Zhang & Leung, 2002).

وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت مستوى العمل التطوعي تبيّن أن منظمات الرعاية والتنمية في مصر وتونس والمغرب والسودان ولبنان وفلسطين والبحرين والإمارات والكويت وعُمان، تعاني من نقص دائم أو مؤقت في وفرة المتطوعين لديها (الباز، 1997)، وأن الغالبية العظمى من الطلبة لا يشاركون كلياً في النشاطات التطوعية المختلفة

المتاحة في الوسط الجامعي (عزام ،1991؛ الباز، 1667)، وأن الدور الذي يؤديه الشباب الجامعي في العمل التطوعي ضعيف (النابلسي، 2007). وبالنظر إلى الدراسات التي بحثت مستوى تقدير الذات تبيّن توسط مستوى تقدير الذات (Hamarta, 2009).

مما سبق يتضح تباين المشكلات البحثية ذات العلاقة بالعمل التطوعي وتقدير الذات وتباين نتائجها، واختلافها من حيت حجم العينة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة؛ كما تبيّن أيضاً من خلال استعراض الدراسات السابقة عدم توفر دراسات عربية بحثت العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

إن ما سبق يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وقياس القدرة التنبؤية للعمل التطوعي على تقدير الذات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تطور المجتمعات وتقدمها؛ يقاس بفاعلية العمل التطوعي وانتشاره، لما له من أثر في رفد التنمية وتقدم المجتمعات، فقد لعبت الخدمات التطوعية دوراً بارزاً في كثير من الحضارات والمجتمعات عبر العصور في نهضة البلاد وتقدمها؛ إذ يعدّ العمل التطوعي الذراع التنموي الثالث للدول، فالعمل التطوعي اليوم من أهم روافد التنمية في المجتمعات، وأصبح ضرورة ملحة يجب على الأفراد المشاركة فيه، وقد قامت الخدمات التطوعية بدور كبير في نهضة الكثير من الحضارات والمجتمعات عبر العصور بصفتها عملاً تطوعياً خالياً من الربح والعائد المادي، إلا أن المجتمعات العربية تعد من أفقر المجتمعات للعمل الاجتماعي المنظم والمؤسسي وأقلها عدداً وتنوعاً في جمعياتها ومؤسساتها المدنية؛ إضافة إلى ما سبق تعد المرحلة الجامعية مرحلة نمو حرجة تظهر فيها حاجات ومتطلبات لا يمكن تجاهلها، كتنمية جوانب الفرد الشخصية، وتحسين نقاط الضعف لديه.

كما يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات. ولكن قد تختلف هذه العلاقة من مجتمع لآخر، فأنشطة العمل التطوعي وطبيعتها وطريقة التنشئة الاجتماعية التي ينشأ الأفراد عليها تختلف من أسرة لأخرى، وكذلك من مجتمع لآخر. وهذا يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية. فمفهوم التطوع له أشكال متعددة، وينبغي الكشف عنها وعن علاقتها بالمتغيرات الأخرى كتقدير الذات؛ لأن ذلك يسهم إلى حدٍ بعيد في تحديد الإجراءات الإرشادية المناسبة، كما إنه يُسهم في وضع أهداف المؤسسات التربوية المختلفة، ومنها الجامعات، ووضع سياسات تربوية للشباب.

إن البحث في العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، يعد ضرورة ملحة في وقتنا الحالي نظراً لعدم توفر دراسات عربية بحثت العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات، وأثر مدة المشاركة في العمل التطوعي على التنبؤ بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، وهذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية التي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المشاركة بالعمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha=0.05$ بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة) والتفاعل بينهما؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة) والتفاعل بينهما؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟

السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال العمل التطوعي؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة).

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

الفرضية الرابعة: لا يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال العمل التطوعي.

أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدراسة الحالية من أهمية العمل التطوعي الذي يمتد إلى مجالات متسعة من مجالات التنمية وحماية البيئة، وما يتركه من أثر نفسي واجتماعي في الشباب الجامعي؛ كتقديرهم لذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، والتعبير عن الآراء، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

لقد أصبح العمل التطوعي اليوم من أهم السبل في النهوض بالمجتمعات، فالحكومات سواء في الدول المتقدمة أو النامية لم تعد قادرة على تلبية احتياجات المجتمع كاملة، مما فرض أشكالاً جديدة من آليات العمل تسهم في دعم الحكومة في استكمال ما تقوم به لتلبية الاحتياجات الاجتماعية لأفراد المجتمع.

إن التطوع إرادة وطنية نابعة من تصميم المواطن على النهوض والمبادرة في مواجهات الصعوبات التي تقف في وجه المجتمع لتحقيق حياة أفضل، ولذا تصف أدبيات التمنية الحديثة العمل التطوعي برأس المال الاجتماعي بوصفه ثروة عامة يمتلكها المجتمع؛ إذ باتت المشاركة المجتمعية من المسلمات التي تفرضها معطيات عالمنا الجديد. فالحكومات مهما تعاظت مواردها وقدراتها لا تستطيع وحدها مواكبة الطموحات المتزايدة للشعوب من أجل تحقيق أحلام التقدم والرفاهية.

إن أهمية العمل التطوعي تنطوي على مؤسسات المجتمع والأفراد، فهو يسهم في: سد العجز في بعض احتياجات المجتمع، تحويل الطاقات الخاملة إلى منتجة، حشد الطاقات البشرية والمادية وتعبئتها لخدمة العمل الاجتماعي.

أما من الناحية العملية فإن الكشف عن هذه العلاقة يترتب عليه تضمينات تربوية وإرشادية تزيد من تبصر الاختصاصي التربوي والنفسي بالعوامل التي تؤدي إلى مساعدة الطالب في استكشاف ذاته وتنميتها، وتسهل دخول الطالب إلى ميدان العمل، وترتقي بمهاراته الشخصية. فهي تساعد المختصين في توجيه الطلبة لفهم واستكشاف ذواتهم وتنمية جوانب شخصياتهم؛ إذ العمل التطوعي يرتبط بكثير من المتغيرات الشخصية، وبذلك فإن البحث في العلاقة بين العمل التطوعي بتقدير الذات يُعدّ ذا فائدة في اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تهدف إلى تحسين قدرات الفرد والنهوض به.

كما انبثقت أهمية الدراسة الحالية من عدم توفر دراسات عربية _حسب علم الباحثين _ بحثت في العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. كما ترد إلى ذهن الباحثين تساؤلات عدة عند دراسة العمل التطوعي أهمها: هل توجد علاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة؛ وهل يختلف الإسهام النسبي للمشاركة بالعمل التطوعي في التنبؤ بتقدير الذات؟ ومن هنا انبثقت أهمية الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف على مستوى المشاركة في العمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف على مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف على الفروق في مشاركة الطلبة في العمل التطوعي في ضوء النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات في ضوء النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة لدى أفراد عينة الدراسة.

– التعرف على العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

– التعرف على مستوى إسهام المشاركة في العمل التطوعي بالتنبؤ بتقدير الذات.

التعريفات بالمصطلحات:

العمل التطوعي: أيّ جهد مادي يبذله الفرد بشكل إرادي دون انتظار أي عائد مادي، ويُقدم هذا الجهد بناءً على أفكار ومعتقدات ومشاعر وخبرات ومهارات إنسانية في إطار مؤسسة معينة تستهدف تحقيق الصالح العام للمجتمع كله (الشهراني، 2006). ويُعرّف العمل التطوعي إجرائياً بمجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطالب داخل الحرم الجامعي، والتي ستقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب جراء تطبيق مقياس العمل التطوعي.

تقدير الذات: الحكم الذي يُصدره الفرد على نفسه، إيجاباً أو سلباً، ويترتب على هذا الحكم أسلوب الفرد في الحياة ونشاطاته وكفاءته، ومدى توافق الفرد مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه (الجيزاني، 2012). ويُعرف تقدير الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستخدمة بها، وهي: مقياس العمل التطوعي، ومقياس تقدير الذات. كما تتحدد أيضاً بالمدة الزمنية التي أجريت فيها. وتتحدد هذه أيضاً بطلبة السنة الأولى والسنة الثالثة من مرحلة البكالوريوس في جامعة حائل. ومن ثمّ سوف تكون نتائج الدراسة الحالية صالحة للتعميم على المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة والمجتمعات المماثلة إحصائياً.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة حائل والمتمثلين في طلبة السنة الأولى والبالغ عددهم 14.570 طالباً، وطلبة السنة الثالثة والبلغ عددهم 23.516 طالباً، كما تكونت عيّنة الدراسة من 630 طالباً وطالبة، ممن يدرسون في جامعة حائل لعام (2015-2016)، بواقع 349 من الذكور، و281 من الإناث، وهم من طلبة السنتين (الأولى والثالثة)، اختيروا

من جميع التخصصات ويرجع اختيار هاتين المرحلتين إلى تحقيق شرط الفجوة العمرية ولقياس الفروق بينهما، والتحقق ما إذا كان لتقدم الطالب في الحياة الجامعية أثر على انخراطه في العمل التطوعي. وقد تمّ اختيار العيّنة بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية. وباستخدام الطريقة الطبقية العشوائية تم اختيار3 كليات: تمثل (كلية إنسانية؛ كلية علمية؛ كلية صحية).كما تمّ اختيار الشعب من كل كلية بالطريقة العنقودية العشوائية، إذ تمثِّل بعض الشعب الدراسية الطلبة ممن هم في السنة الأولى، وبعضها الآخر ممن يدرسون في السنة الثالثة، ويبين الجدول توزيع العينة الدراسية.

جدول١

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	349	55.4
	أنثى	281	44.6
السنة الدراسي	سنة أولى	271	43.0
	سنة ثالثة	359	57.0
مدة المشاركة	٦ شهور فأقل	292	46.3
	٦ شهور فأكثر	338	53.7
	Total	630	100.0

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مقياسين هما: مقياس العمل التطوعي، ومقياس تقدير الذات، إذ تضمن كل منهما في الصفحة الأولى المتغيرات الديموغرافية وهي (النوع الاجتماعي، السنة الدراسية، مدة المشاركة بالعمل التطوعي) وفيما يأتي توضيح لكل منهما:

أولاً: مقياس العمل التطوعي: بعد اطلاع الباحثين على مقاييس العمل التطوعي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة مثل دراسة كل من:(El Ansari, & Phillips, 2001; Holmes, & Slater, 2012; Pavlova, Silbereisen, 2012; Young, & Glasgow, 1998) قام الباحثان بتطوير مقياس للعمل التطوعي؛ إذ تكون المقياس من 15 فقرة متدرجة حسب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث يمثل الرقم 1 "تنطبق بدرجة منخفضة جداً"، ويمثل الرقم 5 "تنطبق بدرجة عالية جداً".

صدق المقياس: تمّ التحقق من الصدق المنطقي لمحتوى المقياس في هذه الدراسة بعرض المقياس بصورته النهائية على 9 محكمين متخصصين في علم النفس التربوي ويعملون في جامعة الملك سعود وجامعة حائل، وطُلِب منهم مراجعة الاختبار من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوحها، ومدى ملاءمة الفقرات وانتمائها لقياس الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملاءمة محتوى الاختبار للبيئة العربية، وكذلك للفئة العمرية المستهدفة، كما طُلِب من المحكمين اقتراح أية تعديلات أو أيّة ملاحظات أخرى يرون ضرورة إجرائها على فقرات المقياس. وقد تمّ الأخذ بما أشار إليه المحكمون، وتمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وعُدَّت درجة اتفاق 82% من المحكمين كافية لاعتماد المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس طبق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تكونت من 23 متطوعاً لاستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة كاملة ما بين (0.63-0.85)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول ٢

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.60**	9	.36**
2	.67**	10	.59**
3	.63**	11	.60**
4	.70**	12	.49**
5	.59**	13	.61**
6	.54**	14	.61**
7	.85**	15	.81**
8	.58**		

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العمل التطوعي؛ فقد تمّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على عينة استطلاعية بلغ حجمها 23 طالباً، إذ بلغ 0.86، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس العمل التطوعي؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته test-retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين؛ إذ بلغ 0.89.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من 15 فقرة حسب تدريج ليكرت الخماسي، وأعطيت كل فئة درجة مختلفة، إذ أعطيت "غير موافق بشدة" درجة 1، وأعطيت "لا أوافق" درجة 2، و"محايد" درجة 3، و"أوافق" درجة 4، و"أوافق بشدة" درجة 5. وطلب من أفراد الدراسة أن يحددوا درجة ممارسة السلوك المتضمن في الفقرة، وذلك بوضع علامة (X) على التدريج الملائم.

كما تم تصنيف العلامات على مقياس العمل التطوعي إلى خمسة مستويات كما هو مبيّن: من (1– أقل من 1.80) "منخفضة جداً"؛ من (1.81– أقل من 2.60) "منخفضة"؛ من (2.61– أقل من 3.40) "متوسطة"؛ من (3.41 – أقل من 4.20) "عالية"؛ من (4.21- 5) "عالية جداً".

ثانياً: مقياس تقدير الذات: تم الاطلاع على مقاييس تقدير الذات التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Hu, McAuley, &Elavsky, 2005; Tras, Arslan, &Hamarta, 2013; جرادات، 2006العنقاوي، 2015)، وفي ضوء ذلك أمكن تطوير مقياس تقدير الذات من قبل الباحثَيْن. ويتكون هذا المقياس من 35 فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث يمثل الرقم 1 لا تنطبق أبداً، ويمثل الرقم 5 دائماً.

صدق المقياس: للتحقق من صدق محتوى مقياس تقدير الذات؛ عُرض بصورته الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من 9 محكمين متخصصين في علم النفس التربوي يعملون في جامعة الملك سعود وجامعة حائل. وطُلِب منهم مراجعة الاختبار من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ومدى وضوحها، ومدى ملاءمة الفقرات وانتمائها لقياس الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملاءمة محتوى الاختبار للبيئة العربية، وكذلك للفئة العمرية المستهدفة، كما طُلِب من المحكمين اقتراح تعديلات أو أيّة ملاحظات أخرى يرون ضرورة إجرائها على فقرات الاختبار. وقد تمّ الأخذ بما أشار إليه المحكمون، وعُدَّت درجة اتفاق (77%) من المحكمين كافية لاعتماد المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس طبق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها تكونت من (23) متطوعاً لاستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة كاملة ما بين (0.30-0.72)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول٣

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.38**	13	.41**	25	.56**
2	.50**	14	.39**	26	.40**
3	.53**	15	.40**	27	.68**
4	.53**	16	.57**	28	.31*
5	.32*	17	.57**	29	.44**
6	.40**	18	.72**	30	.31*
7	.57**	19	.50**	31	.36**
8	.40**	20	.44**	32	.48**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
9	.46**	21	.30*	33	.43**
10	.30*	22	.59**	34	.38**
11	.51**	23	.40**	35	.65**
12	.58**	24	.34*		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05.

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية إذ بلغ 0.88، وعُدَّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة وأبعادها؛ تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته test-retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ 0.90.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من 35 فقرة حسب تدريج ليكرت الخماسي، وأعطيت كل فئة درجة مختلفة، فقد أعطيت "لا تنطبق أبداً درجة 1، وأعطيت "نادراً" درجة 2، و "أحياناً" درجة 3، و "غالباً" درجة 4، و "دائماً" درجة 5. وطُلِب من أفراد الدراسة أن يحددوا درجة ممارسة السلوك المتضمن في الفقرة، وذلك بوضع علامة (X) على التدريج الملائم.

كما تم تصنيف العلامات على مقياس تقدير الذات إلى خمسة مستويات كما هو مبيّن: من (1- أقل من 1.80) "منخفضة جداً"؛ من (1.81– أقل من 2.60) "منخفضة"؛ من (2.61– أقل من 3.40٠) "متوسطة"؛ من (3.41 - أقل من 4.20) "عالية"؛ من (4.21- 5) "عالية جداً".

إجراءات الدراسة:

أُعدت أداتا الدراسة بصورتهما النهائية بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وهما مقياس العمل التطوعي ومقياس تقدير الذات، وتمّ الحصول على العدد الكلي للطلبة، والمسجلين حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2014-2015، حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل في الجامعة، وتمّ تحديد مجتمع الدراسة الكلي، بالإضافة إلى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية؛ تمّ تدريب عدد من الباحثين لتطبيق أدوات الدراسة، وتمّ توزيع مقياسي الدراسة على أفراد العينة بشكل جماعي (للشعبة الدراسية الواحدة) وتوضيح الإرشادات الضرورية واللازمة للإجابة عن فقرات المقياسين وقد استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع دراسية؛ وتمّ تجميع المقياسين المطبقين، وأعطيت الاستبانات أرقاماً تسلسلية؛ وتمّ تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: العمل التطوعي؛ تقدير الذات؛ النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة.

المعالجات الإحصائية:

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ معامل ارتباط بيرسون؛ تحليل الانحدار البسيط؛ تحليل التباين الثلاثي.

النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات في ضوء متغيرات (النوع الاجتماعي؛

والسنة الدراسية؛ ومدة المشاركة)، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة وفحص الفروض:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول: "ما مستوى المشاركة بالعمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة؟". تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشاركة بالعمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمستوى المشاركة بالعمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٦	أرى أنني راضٍ عن حياتي فيما أقدمه من مساعدة للآخرين.	3.78	1.346	عالية
٢	٣	أرى أن المشاركة في العمل التطوعي هو أمر مهم بالنسبة لي.	3.39	1.223	متوسطة
٣	٧	أرى أنني راضٍ عن المشاركة في الأعمال التطوعية.	3.33	1.315	متوسطة
٤	١	مشاركتي في العمل التطوعي حاجة إنسانية.	3.31	1.417	متوسطة
٥	٢	تشجيعي المستمر لأصدقائي للمشاركة في الأعمال التطوعية التي تطرحها الجامعة.	3.08	1.368	متوسطة
٦	٥	أرى أن شخصيتي تطورت عندما شاركت في الأعمال التطوعية.	2.98	1.287	متوسطة
٧	٤	أسعى للمشاركة في الأندية الطلابية.	2.71	1.340	متوسطة
٨	٩	شاركت في تقديم العون للمؤسسات الخيرية في مجال مساعدة ورعاية الفقراء.	2.65	1.367	متوسطة
٩	٨	السعي الدائم للمشاركة في أي نشاط تطوعي تقدمه الجامعة أو الكلية.	2.63	1.326	متوسطة
١٠	١٠	أشارك في زيارة المرضى، وتقديم العون لهم.	2.63	1.370	متوسطة
١١	١٥	أتعاون مع المؤسسات العامة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.33	1.335	منخفضة
١٢	١١	أشارك في تقديم العون للمؤسسات العامة في المجال الرياضي (الأندية).	1.96	1.199	منخفضة
١٣	١٣	أشارك في البرامج التطوعية في مجال رعاية الطفل.	1.86	1.093	منخفضة
١٤	١٤	أساهم في تقديم العون للمؤسسات العامة في مجال مكافحة التدخين.	1.75	1.042	منخفضة جداً
١٥	١٢	أتعاون مع المؤسسات العامة في مجال الإغاثة الإنسانية.	1.60	.950	منخفضة جداً
		العمل التطوعي كاملًا	2.67	.830	متوسطة

يبين الجدول 4 أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.60-3.78)، فقد جاءت الفقرة رقم 6 التي تنص على "أرى أنني راضٍ عن حياتي فيما أقدمه من مساعدة للآخرين" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره 3.78، في حين

جاءت الفقرة رقم 12 ونصها "أتعاون مع المؤسسات العامة في مجال الإغاثة الإنسانية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي قدره 1.60. وبلغ المتوسط الحسابي للعمل التطوعي كاملًا 2.67، أي بمستوى متوسط.

إذا ما نظرنا لمستوى المشاركة بالعمل التطوعي كاملًا وجدناها "متوسطة"؛ فالدراسات والأبحاث تشير إلى أن المجتمع العربي فقير في مجال العمل التطوعي، لذا لا بدّ من الاعتراف بضعف ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي لأسباب عديدة منها ضعف برامج واستراتيجيات العمل التطوعي، فالمشاركة في العمل التطوعي ما زالت محدودة، ويغلب عليها الجانب الدعوي والاجتماعي، وتقديم الخدمات للفقراء والمساكين؛ وقد كان هناك صيحات كثيرة مطالبة بدفع عجلة العمل التطوعي والارتقاء بمستوى الأعمال التطوعية، وإجراء المزيد من البحوث ذات العلاقة.

ومن جهة أخرى فإن هناك عدم إقبال للشباب على العمل التطوعي نظراً لضعف الوعي العام لدى المواطنين بقيمة التطوع المنظم، فهناك غياب شبه تام في الساحة العربية لمراكز توجيه المتطوعين، كما إن هناك ضعفاً في الحوافز المجتمعية للمتطوعين. وهذا ما أظهرته الدراسة الميدانية عن التطوع في العالم العربي للشبكة العربية للمنظمات الأهلية.

وبناء عليه فقد بدأ التفكير في بداية الثمانينات في الدول الغربية لتوظيف المنظمات التطوعية الخاصة للعمل في مشاريع التنمية في الدول النامية، وفي التسعينات بدأ هناك توسع واضح في مفهوم العمل التطوعي؛ إذ شمل مفاهيمَ وأبعاداً سياسية، أهمها مفهوم المشاركة السياسية والحكم الراشد. فمثلاً، تبنّت الأمم المتحدة مفهوم الحكم الراشد بركائزه الثلاث، وهي: الدولة، والقطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية التي أطلق عليها اسم القطاع الثالث كجزء أساسي من المجتمع. (الشرجيني والحوري، 2001).

كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بأن واقع المشاركة في الأعمال التطوعية ما زالت تأخذ جانبًا بسيطًا من اهتمامات الطلبة الجامعيين، وأن المسؤولين في التعليم العالي لم يدركوا موضوع التطوع بالصورة المطلوبة. وذلك لغياب توفير الفرص أمام الشباب الجامعي لخوض مثل هذه التجارب التي تنعكس على شخصيته بشكل واضح. لا سيما المرحلة الجامعية والتي تشكل مرحلة انتقالية في حياة الفرد قبل الدخول للحياة المهنية والعملية. كما يلاحظ بأن معظم أفراد العينة من الشباب قد لا يدركون دورهم المرتبط بمكانتهم في المجتمع؛ إذ إن أداء دورهم ما يزال محدوداً؛ فإن اللامبالاة وعدم الاهتمام بالمشاركة في العمل التطوعي يسيطر على شخصياتهم؛ مما يؤدي إلى تأخر مكانتهم اجتماعياً، فدعوة الشباب إلى المشاركة التطوعية من قبل المجتمع لتحقيق الشراكة المتكاملة في بناء المجتمع وتنميته هي من الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها. فقد أكدت نتيجة دراسة النابلسي أنه بالرغم من الخطط والسياسات التي ترمي إلى تمكين الشباب من أداء أدوارهم الاجتماعية، لما يتناسب مع قدراتهم، إلا أن مشاركاتهم ومساهماتهم المجتمعية التطوعية ما تزال ضعيفة (النابلسي، 2007).

وعند استطلاع الإحصائيات الرسمية حول التطوع عالمياً نجد أن هناك فروقات واضحة بين الواقع التطوعي العربي والعالمي، فقد بلغ عدد المتطوعين في الولايات المتحدة الأمريكية بين العامين 2007- 2008 ما يقارب 61.8 مليون شخص، أي ما يمثل 26.4% من المجتمع الأمريكي (Veerasamy, Sambasivan, & Kumar, 2013). أما في أستراليا فتشير إحصائيات (2008) إلى وجود ما يزيد عن 5 مليون متطوع ممن تزيد أعمارهم عن 18 سنة، أي ما يمثل 34% من السكان (Pedicini, 2008) . وتضم رابطة الجامعات غير الربحية حوالي 100 جامعة أمريكية، منها تخصصات للعمل غير الربحي، وتخصصات في العمل الخيري (الشرجيني والحوري، 2001).

أما في المجتمع العربي، وبحسب دراسة ميدانية قامت بها "الشبكة العربية للمنظمات الأهلية" (2003)

"سيادة ثقافة اللا تطوع"، إذ إن الشباب العربي من سن (15-30) عاماً هم أقل الفئات اهتماماً بالعمل التطوعي. ولا بد من القول: إن هناك غياباً شبه تام للمسوح الميدانية التي تقيس التطوع، وغياباً للمراكز والمؤسسات المعنية بالقياس، بالرغم من أهمية ذلك على مستويات مختلفة.

إن ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي بحاجة إلى تنمية شاملة تستند إلى البحث العلمي والتوجه الحكومي الجاد نظراً لطبيعة التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي يعيشها المجتمع العربي.

اختلفت نتيجة السؤال الحالي مع نتائج العديد من الدراسات والتي تبيّن أن منظمات الرعاية والتنمية في مصر وتونس والمغرب والسودان ولبنان وفلسطين والبحرين والإمارات والكويت وعُمان، تعاني من نقص دائم أو مؤقت في وفرة المتطوعين لديها (الباز، 1997)، وأن الغالبية العظمى 88% من الطلبة لا يشاركون كلياً في النشاطات التطوعية المختلفة المتاحة في الوسط الجامعي (عزام ،1991؛ الباز، 1997)، وأن الدور الذي يؤديه الشباب الجامعي في العمل التطوعي ضعيف (النابلسي، 2007).

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني: "ما مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؟". تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٤	أشعر أني شخص غير محبوب	4.65	.712	عالية جداً
٢	١١	أتحمل المسؤولية إزاء تصرفاتي وأعمالي	4.59	.605	عالية جداً
٣	٤	أتمتع بمكانة محترمة بين زملائي وأساتذتي في الجامعة	4.57	.754	عالية جداً
٤	٢٦	أشعر أن الآخرين لن يحبوني لو عرفوا حقيقتي	4.55	.954	عالية جداً
٥	١٣	أستمتع بتفكيري الخاص واتخاذ قراراتي بنفسي	4.41	.698	عالية جداً
٥	٢٥	أتواصل مع من هم حولي بسهولة، وبشكل طبيعي	4.41	.809	عالية جداً
٧	٧	أشعر بأني شخص مرغوب فيه عندما أتعامل مع الآخرين	4.34	.825	عالية جداً
٨	٢	أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية	4.31	.911	عالية جداً
٩	٩	لا أتردد في التعبير عن آرائي وقناعاتي، ولو اختلفت مع الآخرين.	4.30	.933	عالية جداً
١٠	١٢	أشعر بضعف شخصيتي عند التعامل مع الآخرين.	4.30	.889	عالية جداً
١١	٣٣	أبذل جهداً كبيراً للحصول على مكانة فُضْلى.	4.27	.940	عالية جداً
١٢	٢٠	يفتقدني الآخرون عندما أغيب عنهم.	4.24	.823	عالية جداً
١٣	٣٤	لا أشعر برضا عن علاقتي مع زملائي.	4.20	1.053	عالية
١٤	١٩	ينتابني شعور بأني لا أصلح لشيء.	4.18	1.026	عالية
١٥	١	أشعر بنقص في شخصيتي.	4.17	.843	عالية
١٦	٢٢	أرى أن مبادئي في الحياة تقودني إلى النجاح.	4.16	.891	عالية
١٧	٢٩	أشعر أني شخص لطيف.	4.14	.812	عالية
١٨	١٥	أعتقد أني قادر على حل مشكلاتي بنفسي.	4.10	.816	عالية
١٩	٣٢	أشعر بأني أصيب الآخرين بالملل عندما أتحدث معهم.	4.06	1.039	عالية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٠	٣١	أثق بأني سأنجح في كل ما أقوم به من أعمال.	4.02	.846	عالية
٢١	٦	أستطيع الاعتراف بأخطائي دون أن أشعر بأني فاشل.	4.01	1.063	عالية
٢١	١٠	أشعر بأن الناس يراقبونني في الأماكن العامة.	4.01	1.063	عالية
٢٣	٣٥	أتصف بالبراعة في المواقف الاجتماعية.	3.94	.959	عالية
٢٤	١٤	أشعر بالضيق من تفوق الآخرين عليّ.	3.90	.953	عالية
٢٤	٢٧	أشعر بأن لوجودي قيمة كبيرة.	3.90	.887	عالية
٢٦	٢١	أشعر بالغرور في بعض المواقف.	3.68	1.133	عالية
٢٧	٥	أشعر بأن الآخرين يستمتعون بحياتهم أكثر مني.	3.63	1.189	عالية
٢٨	١٦	أعتقد أن تقديري لذاتي أقل مما ينبغي.	3.57	1.108	عالية
٢٩	١٧	أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي.	3.39	1.139	متوسطة
٢٩	٣٠	أشعر بالراحة لانصياع الآخرين لإرادتي.	3.39	1.278	
٣١	١٨	أشعر بأني عضو مهم في جامعتي ومجتمعي.	3.36	1.158	متوسطة
٣٢	٢٨	أكره التواضع الذي يشعرني بالذل.	3.10	1.463	متوسطة
٣٣	٣	أشعر بعدم الرضا عن الأعمال التي أقوم بها.	3.09	1.257	متوسطة
٣٤	٨	أشعر بالقلق عند قيامي بنشاط ما بالجامعة.	3.07	1.267	متوسطة
٣٤	٢٣	أشعر بأني أعاني من الضغط النفسي أكثر من الآخرين.	3.07	1.256	متوسطة
		تقدير الذات كاملًا.	3.97	.404	عالية

يبين الجدول 5 أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.07-4.65)، إذ جاءت الفقرة رقم 24 التي تنص على "أشعر بأني شخص غير محبوب" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدره 4.65، في حين جاءت الفقرتان رقم 23.8 ونصهما "أشعر بالقلق عند قيامي بنشاط ما بالجامعة"، و"أشعر بأني أعاني من الضغط النفسي أكثر من الآخرين" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي قدره 3.07. وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات كاملًا 3.97، أي بمستوى عالٍ.

ينشأ ويتطور تقدير الذات داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، فتقييم الفرد لذاته لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يُحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك، مما يزيد الكفاءة والفاعلية والرضا عن الحياة، ومن ثَمَّ الصحة النفسية. فعندما يقدم الفرد المساعدة للآخرين فإن ذلك يُشير إلى حب الآخرين له، ومن ثَمَّ ارتفاع تقييم الفرد لذاته وتقديره لها (Brown, Hoye, & Nicholson, 2012).

إن تقدير الذات لدى هذه الفئة من المتطوعين عالية، فهم أكثر رضا عن الحياة، كما إنهم يحظون بتقدير من حولهم، واقتناعهم بأهمية ما يؤدونه من أعمال تطوعية لصالح المجتمع، فالعمل التطوعي يزيد من شعور الفرد بالراحة النفسية عند قيامه بأي عمل تطوعي وكسب خبرات ومعارف جديدة في الحياة، واكتساب قدرات وملكات نفسية نتيجة احتكاكهم بشرائح مختلفة في المجتمع تساعده على تحسين سلوكه والقدرة على التعامل مع الآخرين، ومن ناحية أخرى يؤدي قيام المتطوع بالعمل التطوعي إلى زيادة إحساسه وتقديره لذاته وأهميته ومكانته في المجتمع (اللحياني، 1997).

إن المتطوعين أكثر سروراً من غيرهم، وهم قادرون على فعل أي شيء لتقديم العون وفخرهم بما يقدمونه

للمجتمع، وهم يقدّرون قيمة الاعتراف الذي يحصلون عليه من الناس في مجتمعاتهم المحلية والمهارات الجديدة التي يكتسبونها، ولديهم شعور قوي بالانتماء إلى المنظمة والفريق الذي ينتسبون إليه.

اختلفت نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة هامرتا (Hamarta,2009)، إذ تبيّن توسط مستوى تقدير الذات.

للإجابة عن الفرض الأول" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة)" تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي، والجدول 6 أدناه يبين ذلك.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي بحسب متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي.

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	2.83	.832	349
	أنثى	2.47	.784	281
السنة الدراسية	سنة أولى	2.54	.873	271
	سنة ثالثة	2.76	.785	359
مدة المشاركة	٦ شهور فأقل	2.44	.889	292
	أكثر من ٦ شهور	2.86	.722	338

يبين الجدول 6 تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي: جدول 7.

جدول ٧

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة على العمل التطوعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	8.464	1	8.464	13.533	0.000
السنة الدراسية	3.492	1	3.492	5.583	0.018
مدة المشاركة	17.403	1	17.403	27.825	0.000
الخطأ	391.528	626	.625		
الكلي	433.436	629			

يتبيّن من الجدول 7 السابق:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 تعزى لأثر النوع الاجتماعي، فقد بلغت قيمة ف 13.533، وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 تعزى لأثر السنة الدراسية، فقد بلغت قيمة ف

5.583، وبدلالة إحصائية بلغت 0.018، وجاءت الفروق لصالح السنة الثالثة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 تعزى لأثر مدة المشاركة، فقد بلغت قيمة ف 27.825، وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح أكثر من 6 شهور.

اختلفت النتيجة الحالية مع الفرضية الأولى إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس العمل التطوعي تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة)".

إن مفهوم العمل التطوعي يختلف بين الجنسين إذا كان العمل جماعياً عاماً، مثل الخدمات العامة دون أجر أو نقابات مهنية، ونواد رياضية، وكذلك القيام بحملات نظافة وعناية بالبيئة وأعمال تقديم العون للآخرين، فدوافع العمل تختلف بين الجنسين، تبعًا لما يتطلب ذلك العمل من جهود وأعباء، فكلما كانت الأمور عامة، وأكثر احتكاكاً بالناس، كانت الإناث أكثر ابتعاداً عنه، في حين تعزز الثقافة دور الرجل في القضايا العامة، وتفضّل قيامه بتلك الأعمال.

إن الإناث والرجال يتطوعون، ولكن يميل الرجال إلى التطوع في المجالات التي تحقق القوة والمكانة الاجتماعية والشهرة، في حين تميل الإناث إلى التطوع في المجالات التي تتطلب تعاملاً إنسانياً مع فئات محتاجة (Blazek & Besta, 2012)، أيضاً هناك مبرر آخر لتفوق الذكور في هذا الجانب وهو قدرة الذكور على القيام بالأعمال العامة بصورة أكبر من الإناث، كحرية التنقل والحركة التي ترتبط بهامش الحرية الممنوح من قبل الأسرة والمجتمع.

اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات؛ فقد تبيّن وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور (حماد، 1995؛ شتيوي وعبد المجيد وعبدالهادي، 2000؛ العوضي، 2013)

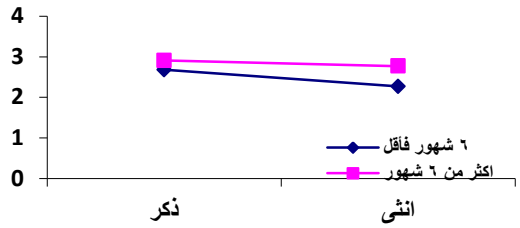
وهناك إشارة إلى أن 60% من الإناث لديهن دوافع حقيقية ورغبة قوية في المشاركات في أي شكل من أشكال العمل التطوعي الذي يرونه عاملاً مساهماً في زيادة تقدير الذات (غنيم ،2008).

تميل الأدبيات إلى اعتبار المرحلة العمرية عاملاً مهماً في مشاركة أفراد المجتمع في العمل التطوعي، فالعمل التطوعي يزيد عندما يكبر الشخص. وقد يكون هذا عائداً إلى وجود أوقات فراغ تدفعه لتقديم خدمات مختلفة، ويمكننا القول هنا: إن التقدم في المرحلة الدراسية يصحبه زيادة في مشاركات الطالب في العمل التطوعي، لما يترتب عليه من التقدم في العمر من زيادة الخبرة والمكانة الاجتماعية والوعي الثقافي والتحصيل العلمي وسعة الإدراك والمشاركة في صنع القرارات. ويمكن النظر للنتيجة الحالية على أن الطلبة ممّن هم في السنة الدراسية الثالثة قد يكون الحماس لديهم في أَوْجِه، وما زالوا منخرطين بقيم أكثر ثباتاً وتطوراً؛ كانت قد عززت خلال سنوات الدراسة.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات فقد تبيّن وجود فروق بين المتطوعين الشباب كبار السن وصغار السن (حماد، 1995)، وأن متوسط العمر (21-23) سنة هي النسبة الكُبرى بين الطلاب الذين بالفعل لديهم نشاطات اجتماعية ومساهمات في العمل التطوعي بكلّ أشكاله (غنيم، 2008)، واختلفت مع نتيجة العوضي (2013) في أن الطلبة الأصغر سنًا أكثر توجهًا نحو العمل التطوعي.

أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمل التطوعي لصالح ممن لهم مدة مشاركة "أكثر من (6) شهور"، فيمكننا تفسير النتيجة هنا بأن الفرد المشارك سوف يختبر تجارب أكبر حول قدراته وميوله واتجاهاته، وسوف تصقل شخصيته بشكل أكبر من خلال الميدان. كما إن الأخطاء التي يقع فيها خلال مدة كبيرة تُعطيه تصورات أكبر وأعمق من تلك التي تكون خلال مدة قصيرة، كما إن المهارات المختلفة التي يكتسبها الفرد بحاجة إلى تدريب وممارسة أكبر، وكلما مارس الفرد هذه المهارات زاد احتمال أن تصبح ضمن

مهاراته الشخصية، ومن ثَمَّ تنمية مهارات مختلفة تبعاً لتنوع المواقف التطوعية.



شكل (1): التفاعل بين النوع الاجتماعي ومدة المشاركة في العمل التطوعي

يتبيّن من الشكل رقم (١) التفاعل بين النوع الاجتماعي ومدة المشاركة في العمل التطوعي وكانت الفروق لصالح مدة المشاركة أكثر من 6 شهور عند الذكور والإناث، ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت مدة المشاركة والانخراط بأنشطة العمل التطوعي لمدة أطول تزيد من خبرات وفرص نمو الفرد في جوانب مختلفة، ومن ثم يختبر الفرد نفسه في أكثر من ناحية شخصية، كما تزيد من فرصة الممارسة والخبرة والتدرب على المهارات المختلفة سواء عند الذكور أو الإناث.

للإجابة عن الفرض الثاني " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ مدة المشاركة)" تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات حسب متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات حسب متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي.

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	4.05	.422	349
	أنثى	3.87	.356	281
السنة الدراسية	سنة أولى.	3.95	.396	271
	سنة ثالثة.	3.99	.409	359
مدة المشاركة	٦ شهور فأقل.	3.94	.406	292
	أكثر من ٦ شهور.	4.00	.400	338

يبين الجدول8 تبايناً ظاهراً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول 9.

جدول ٩

تحليل التباين الثلاثي لأثر النوع الاجتماعي؛ السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة في العمل التطوعي في تقدير الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	4.324	1	4.324	27.797	0.000
السنة الدراسية	.030	1	.030	0.191	0.662
مدة المشاركة	.028	1	.028	0.181	0.671
الخطأ	97.377	626	.156		
الكلي	102.541	629			

يتبيّن من الجدول 9 السابق:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 تعزى لأثر النوع الاجتماعي، فقد بلغت قيمة ف 27.797، وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 تعزى لأثر السنة الدراسية، فقد بلغت قيمة ف 0.191، وبدلالة إحصائية بلغت 0.662.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية α=0.05 تعزى لأثر مدة المشاركة، فقد بلغت قيمة ف 0.181، وبدلالة إحصائية بلغت 0.671.

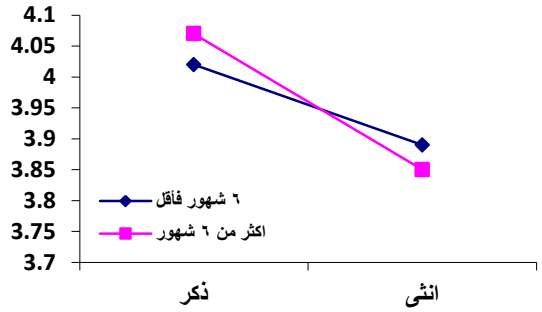
اتفقت النتيجة الحالية مع الفرض الثاني فيما يتعلق بمتغيري (السنة الدراسية؛ ومدة المشاركة) واختلفت فيما يتعلق بـ (النوع الاجتماعي).

يمكن عزو النتيجة المرتبطة بالذكور إلى أنهم أكثر إحساساً بتقدير الذات مقارنة بالإناث؛ إلا أن الإناث أكثر تحولاً لأداء الأدوار العائلية؛ وربما هذا يرجع إلى طبيعتها ودورها كأمّ، فيصبح تقدير الذات لديها مرتبطاً بأدوارها العائلية، وأن المجتمع يعزز النظرة السائدة بقوامة الرجل على أنه الآمر الناهي، وأن المرأة التابعة المطيعة (موسى، 1999).

كما إن تقدير الذات لدى الذكور أكبر مقارنة بالإناث لما يقوم به الذكور من مشاركات مختلفة ومتنوعة يختبر خلالها مجالات أوسع من الإناث. في حين تكون مجالات المشاركة لدى الإناث محدودة وفي مجالات خاصة، مما ينعكس على تقدير الذات لديها. فكلما زادت مجالات العمل التطوعي وطبقت بحرية أكبر، أدى ذلك إلى اكتساب خبرات ومهارات أكبر، ومن ثَمَّ تقدير الذات يكون أعلى مقارنة بالمشاركة في مجالات محدودة وضمن شروط محددة لا تسمح بالحرية والانفتاح، مما ينعكس على مستوى تقدير الذات.

اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات؛ فقد تبيّن أن الطلاب الذكور الإنجليز أوضحوا سمات ذكورة أكثر من قرنائهم الطلاب الذكور اللاتينيين، وقد تبيّن ارتباط تقدير الذات الإيجابي المرتفع لدى كل من الذكور والإناث (Perez,2001) ،كما تبيّن تقدير ذات مرتفع عند الذكور عما هو عند الإناث (Zhang & Leung,2002)، وقد تبيّن ارتباط المساندة الاجتماعية إيجابياً بتقدير الذات لدى المراهقين الذكور أكثر منه لدى المراهقات الإناث (Snopek & Hublova,2008).

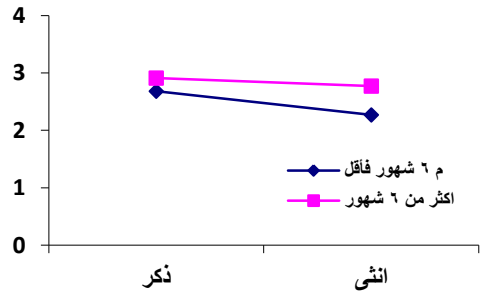
كما اختلفت النتيجة المرتبطة بالمرحلة العمرية مع نتائج دراسة زهانق وليونق (Zhang & Leung,2002)، التي أشارت إلى أن الأفراد ذوي العمر الأكبر أكثر تقديراً لذواتهم من الأصغر سناً.



شكل 2: التفاعل بين النوع الاجتماعي ومدة المشاركة في تقدير الذات

يتبيّن من الشكل رقم 2 التفاعل بين النوع الاجتماعي ومدة المشاركة في العمل التطوعي وكانت الفروق لصالح أكثر من ٦ شهور عند الذكور و ٦ شهور فأقل عند الإناث؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المجتمع يسمح أكثر للذكور في الانخراط في أنشطة مختلفة للذكور مقارنة بالإناث؛ فالأنشطة النوعية والمختلفة للذكور تُسهم بشكل أفضل في عكس هوية الذات، فعندما ينخرط أكثر في الأنشطة ويمارس أدواراً مختلفة؛ فإن ذلك يزيد من تقدير الذات لديهم. في حين تكون الأنشطة والأدوار محدودة لدى الإناث ؛ فأي فرصة لأي نشاط مهما كان بسيطاً قد يؤدي إلى زيادة تقدير

الذات لديهن. كما إن احتمالية استمرار الإناث في أنشطة تطوعية أطول قليلة مقارنة بالذكور، مما لا يسمح لها باختبار جوانب عدّة في شخصيتها وتشكيل هويتها. فالأغلب لا تستمر الإناث لمدة طويلة في الأنشطة التطوعية، مما يقلل من فرصة قياس واختبار أثر طول المدة في العمل التطوعي على تقدير الذات لدى الإناث. فأي نشاط حتى ولو لمدة قصيرة قد ينعكس كخبرة جديدة في حياتها على تقدير الذات لديها. كما إن طبيعة الإناث أكثر مرونة مقارنة بالذكور، وأي مشاركة قد تؤدي إلى تعديل تقدير الذات لديهن.



شكل 3: التفاعل بين المستوى ومدة المشاركة في تقدير الذات

يتبيّن من الشكل رقم 3 التفاعل بين المستوى ومدة المشاركة في العمل التطوعي وكانت الفروق لصالح أكثر من 6 أشهر عند السنة الثالثة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المشاركة لأكثر من 6 أشهر تزيد من تقدير الذات لدى الفرد لأنه يختبر مواقف مختلفة ومتنوعة خلال هذه المدة. والطالب خلال السنة الثالثة يكون مستوى النضج لديه أعلى منه خلال السنوات الأولى من دخوله الجامعة، مما يسمح بتغيير الاتجاهات نحو ذاته ونحو العمل التطوعي لاسيما أن تعديل الاتجاهات يحتاج مدة أطول. فكلما زادت مدة المشاركة وزاد المستوى الدراسي للطالب، زادت احتمالية تعديل الفرد لاتجاهاته نحو ذاته ومن ثم ينعكس على تقدير الذات بشكل إيجابي مقارنة بالطالب الذي تكون مشاركته بالعمل التطوعي قليلة ومستواه الدراسي أقل. كما إن مستوى فهم الطالب ووعيه خلال السنوات الأولى يختلف عما يكون لديه خلال السنوات التالية؛ فعملية التعلّم تُشير إلى التغيرات الثابتة نسبياً في سلوك الفرد الناتجة عن الخبرة والممارسة، كما إن عملية التعلّم تتأثر بالنضج . فكلما زادت مدة الخبرة والممارسة وزاد النضج لدى الفرد فإن ذلك يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث التغيرات والتعلّم لدى الفرد مما ينعكس إيجاباً على تقدير الذات.

للإجابة عن الفرض الثالث:"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة". تمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين العمل التطوعي وتقدير الذات، والجدول 10 يوضح ذلك.

جدول ١٠

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين العمل التطوعي وتقدير الذات

المتغير		تقدير الذات
العمل التطوعي	معامل الارتباط	.240**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	630

**ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبيّن من الجدول 10 وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات.

اختلفت النتيجة الحالية مع الفرض الثالث إذ تبين وجود علاقة ارتباطية بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة".

إن العمل التطوعي- بوصفه سلوكاً إنسانياً- مرتبط بدوافع الإنسان وحاجاته وبواعثه للقيام بسلوك، وبذل جهد دون انتظار لربح أو مقابل ملموس سوى إشباع الفرد لمنظومة دوافعه الداخلية وقيمه المحركة لها، وفي هذا المجال أشار العديد من الباحثين إلى أن إدراك المشاركين في العمل التطوعي لتقدير الذات يكون غالباً مرتفعاً، كذلك يرتفع لديه الشعور بالسعادة، وأنه كلما وجد المتطوع التقدير من حوله؛ زادت دافعيته للعمل التطوعي.

ومن جانب آخر يؤدي قيام المتطوع بالعمل التطوعي، إلى زيادة إحساسه وتقديره لذاته وأهميته في المجتمع، ويعطي للمتطوع مكانة اجتماعية، ويشعره بقيمة الحياة (اللحياني، 1997). إن مساعدة الآخرين ممّن هم في حاجة أمر من أبسط الغرائز الإنسانية وأنبلها، إذ يشعر الإنسان بالفخر بما يقدمه للمجتمع، وهم يقدرون قيمة الاعتراف الذي يحصلون عليه من الناس في مجتمعاتهم المحلية والمهارات الجديدة التي يكتسبونها، ولديهم شعور قوي بالانتماء للمنظمة والفريق الذي ينتسبون إليه.

اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات؛ فقد تبيّن وجود علاقة إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات. (Brown,Hoye & Nicholson, 2012; Cook, 2015;Briggs, Landry & Wood, 2007; Hoits, & Hewitt, 2001; Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quinonero, 2013; Rustan & Samples, 2015)، وإن المشاركة في العمل التطوعي أظهرت الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة، وتحسين المشاعر والاتجاهات، مما انعكست على تقييم الفرد لذاته (Warren, 2014)، وارتباط تقدير الذات إيجابياً بالتوجه الإيجابي نحو المشكلة (Hamarta, 2009)، وأن الأفراد ممن لديهم تجارب في العمل التطوعي كان مستوى الرضا عن الحياة لديهم مرتفعاً، كما كانت تصوراتهم المستقبلية حول ذواتهم مرتفعة (Levy, Benbenishty, & Refaeli, 2012)، وأن المشاركة بالعمل التطوعي ترتبط بمفاهيم الصحة النفسية والشعور بالسعادة. (Jane& Erica, 2012).

للإجابة عن الفرض الرابع : " لا يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال العمل التطوعي" تمَّ استخدام تحليل الانحدار البسيط لأثر العمل التطوعي في تقدير الذات، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول ١١

نتائج تحليل الانحدار البسيط لقياس أثر العمل التطوعي في تقدير الذات.

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	المعامل المعياري BETA	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمل التطوعي	.240	.058	.240	38.552	.000

المتغير التابع: تقدير الذات

يتبيّن من الجدول ١١ أن التباين المفسر بلغ 0.058، أي إن العمل التطوعي فسر ما نسبته 5.8% من تقدير الذات، كما تبيّن وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات، إذ بلغت قيمة ف 38.552، وبدلالة إحصائية 0.000، وبلغ معامل التنبؤ R 24%.

اختلفت النتيجة الحالية مع الفرض الرابع إذ تبين أن هناك إسهامًا واضحًا للعمل التطوعي في التنبؤ بتقدير الذات.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن دوافع العمل التطوعي لدى الفرد ترتبط بإشباع حاجات اجتماعية وذاتية، بدءاً من الشعور بالانتماء إلى توكيد الذات. كما إن الدافع للعمل التطوعي بطبيعته ذاتي واختياري التوجيه، وليس دافعاً خارجياً إجبارياً، كذلك ارتباط الدافع الذاتي بمنظومة قيمية تعطي للعمل التطوعي أهمية وأولوية، خاصة منظومة القيم الاجتماعية والدينية، وهي قيم محركة للسلوك الإنساني.

أيضاً طبيعة العمل ذاته، فهو عمل يسعى إليه الفرد بإرادته، ويحدد دوره الذي يستطيع القيام به داخل منظومة العمل، كما يمكنه تحديد الوقت ومدى الجهد اللازم له، وكذلك فهو عمل لا يتعرض الفرد فيه إلى التقييم الدائم والمراقبة لمستوى الأداء للمهام، ولكن ربما التوجيه والتدريب والتنمية، أيضًا طبيعة العلاقات الاجتماعية في ذلك العمل عادة ما تخلو من صراعات المنافسة والتمييز وغياب عدالة التوزيع، وهو ما يسمح لذلك التفاعل الإنساني الجمعي أن

يكون ذا طبيعة إيجابية معززة لتقدير الفرد لذاته ومنمية لمهاراته الاجتماعية. كما إن هذا العمل من حيث المردود الاجتماعي والإنساني عادة ما يكون إيجابياً وكبيراً وعلى مساس واضح بشخصية الفرد؛ لذا يعطي دعماً إيجابياً للفرد من جوانب عدة: كتأكيد الذات، وتنمية القدرات، والشعور بالكفاءة في الأداء والتميز.

إن النظرية التبادلية ترى أنه كلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله أو نشاطه إيجابياً زادت احتمالية قيامه بالفعل. وينطبق هذا على العمل التطوعي الذي يصاحبه في كثير من الحالات شعور بالسعادة، فالمتطوع الذي يحصل على مكاسب معنوية من احترام المجتمع وتقديره وحبه وتعاطفه يدفعه إلى مزيد من العمل التطوعي (الباز، 2002).

كما يمكن النظر للعلاقة التنبؤية في ضوء دوافع العمل التطوعي وطبيعته، فدوافع العمل التطوعي لدى الفرد ترتبط بإشباع حاجات اجتماعية وذاتية، بدءًا من الشعور بالانتماء إلى توكيد الذات والدافع في طبيعته ذاتي واختياري التوجيه، وليس دافعًا خارجيًا إجباريًا كما في الكثير من المهام والأدوار التي يمارسها الطالب الجامعي تحديدًا في حياته.

الاستنتاجات:

بعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى بعض الاستنتاجات وهي: أن المتوسط الحسابي للعمل التطوعي كاملًا جاء بمستوى متوسط، وأن المتوسط الحسابي لتقدير الذات كاملًا جاء بمستوى عالٍ؛ كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمل التطوعي تعزى لأثر النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لأثر النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما تبيّن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين العمل التطوعي وتقدير الذات؛ وأن العمل التطوعي فسر ما نسبته (5.8%) من تقدير الذات، أي إن هناك أثراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية للعمل التطوعي في تقدير الذات.

التوصيات:

توصي هذه الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج إلى:

- أن يؤخذ بالاعتبار متغير تقدير الذات عند استكشاف القيمة التنبؤية لمتغير المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة الجامعات.
- أن يراعي المرشدون والعاملون بالوحدة الإرشادية أهمية الأعمال التطوعية عند تطوير البرامج الإرشادية الهادفة إلى تحسين تقدير الذات لدى المسترشدين.
- أن يتم إشراك الطلبة خلال هذه المرحلة في أنشطة تطوعية تسمح لهم باختبار أنفسهم واكتشافها وتحسين تقدير الذات خلال المرحلة الجامعية.
- توفير قاعدة بيانات إحصائية حول العمل التطوعي في المجتمع العربي.
- تفعيل دور الجامعات لإعداد الطلبة وتدريبهم وتهيئتهم لدخول مجالات تطوعية مختلفة في المجتمع، وطرح بعض المساقات التي تهتم بتنمية المشاركة في العمل التطوعي.
- إيجاد مظلة للعمل التطوعي معنية بالتشريع التطوعي وتنظيم آليات عمل المتطوعين.

بحوث مقترحة:

- إجراء دراسات تبحث علاقة العمل التطوعي بمتغيرات أخرى كالكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسات تبحث علاقة العمل التطوعي بمتغيرات ديمغرافية أخرى كمرحلة التعليم العام.
- البحث في استراتيجيات من شأنها تطوير مفهوم العمل التطوعي وتحديدًا في مرحلة التعليم العام.

- إجراء دراسات تبحث في جدوى إدخال مقررات تعنى بالعمل التطوعي خلال مرحلة التعليم الجامعي.

المراجع:

الباز، راشد .(٢٠٠٢). الشباب والعمل التطوعي: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. *مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية*، الرياض، السعودية.

الباز، شهيدة .(١٩٩٧). *المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين*. مؤتمر التنظيمات الأهلية العربية. الزمالك – القاهرة.

جرادات، عبدالكريم .(٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٣ (٢)، ١٤٣-١٥٣ .

الجيزاني، محمد كاظم .(٢٠١٢). *مفهوم الذات والنضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

حماد ، عبدالله. (١٩٩٥). *أثر المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على مستوى مشاركة الشباب في العمل الاجتماعي التطوعي الأردني، دراسة ميدانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حمد ، إسعاف.(٢٠٠١). *المنظمات الأهلية على مشارف القرن الحادي والعشرين: حالة سوريا*. المؤتمر التأسيسي العام للشبكة العربية للمنظمات الأهلية. بيروت ٢٤-٢٦، القاهرة، دار نوبار للطباعة.

السلطان، فهد .(٢٠٠٩). *اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي*. رسالة الخليج، الرياض.

الشبكة العربية للمنظمات الأهلية .(٢٠٠٣). المحور السابع:http://www.bls.gov.

شتيوي، موسى وعبد المجيد (٢٠٠٠). *التطوع والمتطوعون في العالم العربي، مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي*. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشرجي ، قائد والحوري، نورية. (٢٠٠١). *المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار نوبار للطباعة.

الشهراني، معلوي .(٢٠٠٦). *العمل التطوعي وعلاقته بأمن المجتمع*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

عزام، إدريس .(١٩٩١). أثر بعض الظروف الأسرية على مشاركة الطلبة الجامعين بالنشاطات الجامعية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية*،١ (١)، ٦٧-١٠٤.

العنقاوي، حنان عبدالله .(٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي انفعالي سلوكي في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية. *جامعة الطائف، مجلة كلية التربية*، ٣٤، ٦٧٦-٦٣١.

العوضي، رأفت .(٢٠١٣). دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، ٣٣، ٩٢-١٢٩ .

غنيم، خالد .(٢٠٠٨).*برنامج مقترح للخدمة الاجتماعية لزيادة مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

الفحل، نبيل.(٢٠٠٠). تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة علم النفس، القاهرة*، ٥٤، ١٠٣-٥١.

اللحياني، مساعد .(١٩٩٧). *التطوع: مفهومة وأهميته وآثاره النفسية والاجتماعية وعوامل نجاحه ومعوقاته*. المؤتمر الأول للخدمات الاجتماعية التطوعية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

المحاميد، محمد .(2001). *دوافع السلوك التطوعي النسوي المنتظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن.

محمود، غازي.(٢٠١١).*مفهوم الذات*. المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

موسى، رشاد .(١٩٩٩). البنية الكاملة للاكتئاب النفسي بين عينة مصرية وأمريكية. *مجلة علم النفس*، ٩، ٤٤-٥٦.

النابلسي، هناء .(٢٠٠٧). *دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية، دراسة مقارنة*.رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، الأردن .

Arens, K., & Hasselhorn, M. (2014). Age and Gender Differences in the Relation Between Self-Concept Facets and Self-Esteem.*Journal Of Early Adolescence*, *34*(6), 760-791.

BaraeuaLabour Statistics, (2009). USA

Bidee, J., Huybrechts, G., Willems, J., Jegers, M., &Hofmans, J. (2013). Autonomous Motivation Stimulates Volunteers' Work Effort: A Self-Determination Theory Approach to Volunteerism. Voluntas. *International Journal Of Voluntary & Nonprofit Organizations*, *24*(1), 32-47.

Blazek, M., & Besta, T. (2012). Self-Concept Clarity and Religious Orientations: Prediction of Purpose in Life and Self-Esteem. *Journal Of Religion & Health*, *51*(3), 947-960.

Blomfield , J., & Barber, B. (2014). Social networking site use: Linked to adolescents' social self-concept, self-esteem, and depressed mood. *Australian Journal Of Psychology*, *66*(1), 56-64.

Briggs, E., Landry, T., & Wood, C. (2007). Beyond Just Being There: An Examination of the Impact of

Compensation for the Absence of Work or Partnership? Evidence From Two German Samples of Younger and Older Adults. *Journals Of Gerontology Series B: Psychological Sciences & Social Sciences*, *67*(4), 514-524.

Perez. (2001). *Latino gender roles and their relationship to acculturation, self-esteem, and life satisfaction*. Proquest Dissertations and Theses, Section, Part 451 (PhD. Dissertation), United States: New Jersey.

Rustan, P. A., & Samples, L. N. (2015). Volunteer Work and welfare. *Journal Of Health & Social Behavior*, *42*(3), 128-144.

Sim, J., Goyle, A., Mckedy, W., Eidelman, S., &Correll, J. (2014). How social identity shapes the working self-concept. *Journal Of Experimental Social Psychology*, *55*, 271-277.

Snopek, M. & Hublova, V. 2008. Adolescent perceived social support and its relation to life satisfaction, self-esteem and personality: gender differences.*Ceskoslovenska sychology, 52* (5), 500 – 509.

Thoits, P., & Hewitt, L. (2001). *Volunteer Work and Well-Being*. *Journal Of Health & Social Behavior*, *42*(2), 115-131.

Tobin, S. A. (1991). A Comparison Of Psychoanalytic Self Psychology And Carl Rogers's Person-Centered Therapy. *Journal Of Humanistic Psychology*, *31*(1), 9.

Tras, Z., Arslan, C., & Hamarta, E. (2013). An Examination Of Resilience In University Students In Terms Of Self-Esteem And Social Self-Efficacy. *International Journal Of Academic Research*, *5*(3), 325-330.

Veerasamy, C., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). Individual Skills Based Volunteerism and Life Satisfaction among Healthcare Volunteers in Malaysia: Role of Employer Encouragement, Self-Esteem and Job Performance, A Cross-Sectional Study. *Plos ONE*,*8*(10), 1-10.

Warren, S. (2014). 'I want this place to thrive': volunteering, co-production and creative labour. *Area 46*(3), 278-284.

Wilson, J., &Musick, M. (1997). Who Cares? Toward An Integrated Theory Of Volunteer Work. *American Sociological Review*, *62*(5), 694-713.

Young, F., & Glasgow, N. (1998). Voluntary social participation and health. *Research On Aging*, *20*(3), 339.

Zhang, L. and Leung, J. 2002. Moderating effects of gender and age on the relationship between self-esteem and life satisfaction in mainland Chinese.*International Journal of Psychology, 37* (2): 83 – 91.

Attitudes, Materialism, and Self-Esteem on the Quality of Helping Behavior in Youth Volunteers. *Journal Of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *18*(2), 27-45.

Brown, K. M., Hoye, R., & Nicholson, M. (2012). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Social Connectedness as Mediators of the Relationship Between Volunteering and Well-Being. *Journal Of Social Service Research*, *38*(4), 468-483.

Cook, S. L. (2015). Redirection: An Extension of Career During Retirement. *Gerontologist*, *55*(3), 360-373.

Crocker, J. (2011). Presidential Address: Self-Image and Compassionate Goals and Construction of the Social Self: Implications for Social and Personality Psychology. *Personality & Social Psychology Review (Sage Publications Inc.)*, *15*(4), 394-407.

El Ansari, W., & Phillips, C. J. (2001). Interprofessional collaboration: a stakeholder approach to evaluation of voluntary participation in community partnerships. Journal of *Interprofessional Care*, *15*(4), 351-368.

Hamarta, E. (2009).A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality, 37* (1): 73 – 82.

Harlan, H. (1993). Paying children to read books. New York Times. p. 7.

Hidalgo, M., Moreno-Jiménez, P., & Quinonero, J. (2013). Positive Effects Of Voluntary Activity In Old Adults. *Journal Of Community Psychology*, *41*(2), 188-199.

Holmes, K., & Slater, A. (2012). Patterns of Voluntary Participation in Membership Associations: A Study of UK Heritage Supporter Groups. *Nonprofit & Voluntary Sector Quarterly*, *41*(5), 850-869.

Hu, L., McAuley, E., & Elavsky, S. (2005). Does the Physical Self-Efficacy Scale Assess Self-Efficacy or Self-Esteem?. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, *27*(2), 152.

Jan, P& Eric, S. (2012). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal od health and social behavior*, *48*(4), 450-464.

Levy, D., Benbenishty, R., &Refaeli, T. (2012). Life satisfaction and positive perceptions of the future among youth at-risk participating in Civic-National Service in Israel. *Children & Youth Services Review*, *34*(10), 2012-2017.

Lombard, D. (2011). Voluntary aid for personal budget holders. *Community Care, 18* (77), 26-27.

Niiya, Y., Brook, A., & Crocker, J. (2010). Contingent Self-worth and Self-handicapping: Do Incremental Theorists Protect Self-esteem?. *Self & Identity*, *9*(3), 276-297.

Pavlova, M. K., & Silbereisen, R. K. (2012). Participation in Voluntary Organizations and Volunteer Work as a

Voluntary Work and its relationship with self-esteem among a sample of students of the University of Hail in Saudi Arabia.

Prepared by

Ahmad Mohamed Awad AlGhraibeh
Associate Professor, College of Education, Department of Psychology, King Saud University, KSA

Abdullah Mohammad Bani-Rshaid
Assistant Professor, College of Education, Department of Psychology, Hail University, KSA

Submitted 27-02-2016 and Accepted on 04-05-2016

Abstract: The study aimed at examining the relationship between voluntary work and self-esteem. The study utilized two tests; voluntary work test and self-esteem test. Tests validity and reliability are established. A stratified cluster sampling method was applied on the postgraduates at the University of Hail for the academic year 2015/ 2016, males participants were (349) and females were (281), total number (630) from the 1st year and 3rd years from all majors. Voluntary work overall level was average and mean scored (2.67); self-esteem overall level was high, mean of (3.97). Statistical significant differences in the voluntary work attributed to the gender were found in favor of males, self-esteem functional differences were also found in favor of males. A statistically significant positive relationship was found between the voluntary work and self-esteem. The voluntary work explained 5.8% of self-esteem, which means there is a statistically significant positive effect of the voluntary work on self-esteem. Keywords: voluntary work; Self-esteem; Academic year; Gender; Participation length.

Key words: voluntary work; Self-esteem; Academic year; Gender; Participation length.

الوعي بالذات والأمان الاجتماعي كمنبئات بالتمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات في محافظات غزة

عطاف محمود أبو غالي

أستاذ الصحة النفسية المشارك

كلية التربية–جامعة الأقصى–غزة –فلسطين

قدم للنشر ١٤٣٧/٥/٧هـ – وقبل ٤ /٩/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، والقوة التنبؤية للوعي بالذات والأمان الاجتماعي بالتمكين النفسي. تألفت عينة الدراسة من (٣١٥) ممرضًا وممرضة اختيروا عشوائياً من المستشفيات الحكومية في محافظات غزة. أشارت النتائج أن جميع متغيرات الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً، وأن الشعور بالوعي بالذات للممرضين والممرضات أسهم في تفسير ما يقارب (٢١,٨%) من التباين في التمكين النفسي، تلاها الأمان الاجتماعي في تفسير ما يقارب (٢١,٦%) من التباين في التمكين النفسي. وأوضحت النتائج وجود مساهمة لمتغيرات الدراسة المستقلة في تفسير ما يقارب (٣١,٢%) من التباين في التمكين النفسي. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى كل من التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالذات ، الأمان الاجتماعي، التمكين النفسي، التمريض، محافظات غزة.

مقدمة:

تواجه النظم الصحية في الدول المختلفة تحديات هائلة ناجمة عن التزايد المستمر في الاحتياجات الصحية، والسعي لتذليل العقبات من أجل الارتقاء بجودة الرعاية المقدمة للمواطنين؛ لضمان تمتعهم بالحقوق والخدمة الصحية الملائمة كأحد المعايير الدالة على اهتمام الدول بشأن مواطنيها لإيجاد مجتمع معافى قادر على الإنتاج والبناء والتنمية.

وتعدُّ الخدمات التمريضية أحد أهم عناصر نجاح العملية الصحية، كما تُعد مهنة التمريض عصب النشاط الصحي في المؤسسات الصحية لتأثيرها الواضح والملموس على الخدمات الصحية المقدمة، إذ يُمثل التمريض أكبر الفئات المهنية العاملة في المنظمات الصحية (التويجري، ١٤٢٨هـ). فالممرضون والممرضات هم الذين يديرون العمل اليومي لرعاية المرضى، ويتخذون الكثير من القرارات في هذا الشأن، ويشكلون الصورة العامة للمؤسسة الصحية التي يعملون بها (خزاعلة، ١٩٩٧)، ولهم دور كبير في تحسين جودة الخدمات الصحية (Draper Felland, liebhaber & melichar, 2008; Needleman & Hassmiller, 2009).

وهناك العديد من العناصر لنجاح التعاون لدى فريق الرعاية الصحية منها: العلاقات الشخصية داخل الفريق (المحددات التفاعلية)، والظروف داخل المنظمة (المحددات التنظيمية)، وبيئة المنظمة (المحددات المنهجية) (SanMartín-Rodríguez, Beaulieu, D'Amour, Ferrada-Vide, 2005) ، فالتنظيم الجيد وتحسين بيئة العمل للممرضين والممرضات يُمكن أن يُؤثر على رعاية المرضى واستقرارهم (Aiken, Sermeus, Van den Heede, Sloane, Busse, et al., 2012)، في حين يُؤثر تدني قدرات العاملين سلبياً على جودة الخدمات ورضا المرضى (Wanjau , Muiruri,& Ayodo, 2012 ; Nyongesa, Onyango & Kaka, 2014)، لذلك تم التركيز على التقدم المهني للعاملين في التمريض (Kuokkanen& Leino-Kilpi,2001)، والاهتمام بهم ومنحهم الدور الحقيقي الذي يعتمد على مبدأ الثقة بهم وبقدراتهم، وتعزيز مشاركتهم في اتخاذ القرار، ومنحهم الإحساس بالمسؤولية والصلاحيات تجاه العمل من أجل تحقيق الأهداف، وهذا ما يطلق عليه التمكين.

وتدعم ثقافة التمكين المبادرات التي تعدُّ ضرورية لبيئة العمل الإيجابية (DiNapoli, O'Flaherty, Musil, Clavelle, & Fitzpatrick, 2016)، ويشير التمكين الهيكلي إلى الممارسات التي تتضمن تفويض الصلاحيات في المنظمة، في حين يشير التمكين النفسي إلى المعتقدات الشخصية الأساسية لدى العاملين حول دورهم في المنظمة (van & Knol Linge, 2009).

وعرفت اسبريتزير (Spreitzer, 1995) التمكين النفسي بأنه: العنصر الدافعي والنفسي الذي يظهر من خلال أربعة أبعاد وهي: المعنى أي الإحساس الشخصي بقيمة العمل، والكفاءة أي معتقدات الأفراد أنهم يمتلكون المهارات ويثقون بقدراتهم على الإنجاز، والتصميم الذاتي وهو الإحساس بحرية الإرادة في العمل والتأثير ويعني اعتقاد الأفراد بأنهم يستطيعون التأثير في العمل (Spreitzer, 1995, 1444).

وتشير نتائج الدراسات إلى دور التمكين في تحقيق الالتزام المهني (Rawat, 2011)، والولاء التنظيمي (القثامي، ٢٠٠٩)، والسلوك الإبداعي (van Linge, 2009 ; & Knol Cingöz & Kaplan , 2015)، والرضا الوظيفي (Kostiwa& Meeks, 2009 ; Baker, Fitzpatrick & Griffin, 2012 ; Jeong, 2013)، والقدرة على اتخاذ القرار (Liu, 2008).

ويبدأ تحقيق التمكين من التمكين النفسي الذي يخلق قناعة لدى العاملين بأهميته وعندما تترسخ هذه القناعات يتم التمكين الإداري، وهناك نوعان من العوامل التي تسهم في التمكين وهي العوامل الخاصة بالفرد، والعوامل الوظيفية المتمثلة بمرونة المنظمة والحوافز (Spreitzer, 1995)، أي التمكين عملية توجهها القيم الشخصية فضلاً عن العوامل

البيئية، لذا فإن تمكين العاملين في التمريض يؤدي إلى زيادة احترام الذات والأداء المهني الناجح (Kuokkanen & Leino-Kilpi, 2001)، لأنه يزيد من شعور العاملين بالسيطرة الشخصية ويحفزهم على الانخراط في العمل والتي بدورها تؤدي إلى النتائج الإيجابية في الجوانب الإدارية والتنظيمية (Quinn, & Spreitzer, 1997 ; Udod, 2012). كما يُسهم التمكين النفسي في إيجاد بيئة صحية منتجة ومبتكرة للقوى العاملة مع زيادة الرضا الوظيفي واستمراريته (Wagner, Cummings , Smith, Olson , Anderson , & Warren , 2010)، وهذا يقلل من الإنهاك النفسي لدى الممرضين (Cavusi, & Demir, 2010). لذا من الضروري تمكين طلبة التمريض من أجل دفعهم لتعزيز الشعور بالسيطرة والكفاءة الذاتية (Bradbury-Jones, Sambrook & Irvine, 2011). وبالإضافة إلى ذلك يعزز التمكين النفسي فعالية الممرضات والرضا الوظيفي، والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية في التعامل مع المرضى Bauce, Kridli, & Fitzpatrick, (2014). في حين الممرضات غير المتمكنات أو أقل تمكيناً أقل رضاً وأكثر عرضة للاحتراق وتبدد الشخصية (Manojlovich, 2007).

وتلخص "أود" نتائج العديد من الدراسات حول الخصائص الشخصية للممرضات المتمكنات في عدة جوانب هي: تأدية الأعمال تحت الضغط، وتقديم الرعاية الواعية، وامتلاك مجموعة من المعارف والمهارات اللازمة لأداء العمل بنجاح، والاستماع والتفاعل مع الآخرين، والاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات، وتلقي الدعم خلال التغيير التنظيمي، واستخدام طرق مبتكرة في أداء العمل (Udod, 2012).ويتكون التمكين من ثلاثة عناصر: بيئة العمل التي تحتوي على الهياكل اللازمة لتعزيز التمكين، والاعتقاد النفسي في قدرة الفرد؛ والعلاقات والرعاية المقدمة من الممرضات (Manojlovich, 2007).

ويذكر بيرنارد Burnard (1992) المشار إليه في (Jack & Smith, 2007) أن الرعاية هي أساس التمريض الجيد، وتعتمد على الوعي بالذات لدى الممرضين والممرضات، لأنه لا يمكن لهم مساعدة الآخرين دون معرفة أنفسهم واستكشاف الذات لديهم.

ويشتمل الوعي بالذات Self-awareness على جوانب مترابطة هي المشاعر والإدراك و السلوك (Jack & Smith, 2007; Oden, Miner-Holden & Balkin, 2009)، ومراقبة الذات (Topuz & Arasan, 2014). ويتطلب تطويره اكتشاف رؤى وجوانب جديدة في الذات، لذلك لابد من التقييم الذاتي المنتظم (Jack & Smith , 2007)، ويساعد الفرد على فهم القيم الخاصة به واحتياجاته وميوله، ونقاط القوة والضعف (Fung, 2011)؛ لأن معرفة نقاط القوة وفهم المشاعر يؤثر على السلوك، ويعمل على تعزيز العلاقات مع الآخرين (Jack & Miller, 2008).

وتشير أدبيات التمريض أن الوعي بالذات يمثل جانباً أساسياً في مهنة التمريض، ويؤدي إلى الكفاءة في توفير رعاية تمريضية بجودة عالية تحقق بالنهاية الرضا في رعاية المرضى، ويساعد على النجاح الشخصي والمهني (Lowry ,2005; Jack & Smith, 2007 ; Rasheed, 2015)، لذا ينبغي أن تشمل برامج الممارسة التمريضية تطويره لتسهيل العلاقة بين الممرضين والمرضى وتحسين المخرجات (Vandemark, 2006)، فالوعي بالذات وظيفته تحقيق فهم أفضل للذات وتسهيل التواصل مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية معهم؛ فهو نموذج اتصال مع الآخرين يساعد على فهم كيفية إرسال واستقبال المعلومات (Fung, 2011).

ويعدُّ التفاعل الاجتماعي عاملاً مهماً في التعاون بين العاملين في التمريض، وينبغي على المديرين تعزيزه وتقديم الدورات التدريبية لتحسين المهارات الاجتماعية والشخصية (Moore, Prentice, & McQuestion , 2015)، إذ يرتبط الإنجاز الشخصي إيجابياً بالدعم الاجتماعي من زميل العمل

والمشرف والحرية في اتخاذ القرارات (Rababah, 2010).أي من محددات النجاح المهني التعاون ومهارات الاتصال الفعال، ووجود الاحترام والثقة المتبادلة (San Martín-Rodríguez, et al. ,2005)، ويعرف الأمان الاجتماعي بأنه مشاعر الدفء والطمأنينة، والترابط في الخبرات الاجتماعية، ويمثل التجربة الوجدانية المتميزة التي تجسد أو تستجيب للانتماء ويقدم الحماية الفريدة من نوعها من المعاناة النفسية والاجتماعية,(Kelly, Zuroff, Leybman &Gilbert, 2012, 817)، والأمان الاجتماعي منبئ بالنمو والازدهار (Uysal , 2015)، ويرتبط بالقناعة والحب وبالاطمئنان النفسي، والأصالة، واحترام الذات، في حين يرتبط سلبياً بالاكتئاب، والقلق، والنقد الذاتي، والإجهاد، وكراهية الذات، وجنون العظمة، والعداء (Gilbert, et al. 2008 ; Kelly, et al., 2012)، وبالاغتراب النفسي Satici, Uysal, & Akin, (2013b) .

ويتوقع من الأفراد الذين يشعرون بالانتماء أن يكون لديهم مستويات عالية من الدعم الاجتماعي والأمان الاجتماعي (Kelly, et al., 2012) كما يعد غياب الدعم من عوائق الدافعية للعمل لدى الممرضين (Oshvandi, et al,. 2008)، فالدعم من القيادة للعاملين في التمريض يُمكن أن يُسهم في تحسين نوعية وكفاءة الرعاية الصحية في المستشفيات وتحقيق الجودة في خدمة المرضى (Needleman & Hassmiller, 2009).

وتفحص الدراسة الحالية العلاقة بين التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي لدى عينة من الممرضين والممرضات في المستشفيات الحكومية بمحافظات غزة. وتتوقع الدراسة أن تُظهر النتائج أن الوعي بالذات منبئ بالتمكين النفسي، لكنه ليس وحده بل هناك دور للأمان الاجتماعي في التنبؤ بالتمكين النفسي، لهذا فالممرضون والممرضات ينبغي أن يشعروا بالأمان الاجتماعي أيضاً؛ لكي يمتلكوا التمكين النفسي. وتفترض هذه الدراسة مساهمة كل المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتمكين النفسي، أي كلما كان الممرضون والممرضات أكثر وعياً بالذات ولديهم الشعور بالأمان الاجتماعي كانوا أكثر شعوراً بالتمكين النفسي.

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الدراسات السابقة تم تصنيفها على النحو الآتي:

دراسات تناولت التمكين النفسي

هدفت دراسة برادبري جونز و وسامبروم وارفين (2007 Sambrook,& Irvine,Bradbury-Jones,) إلى استكشاف معنى التمكين لدى طلبة التمريض من خلال تحليل المحتوى لمائة وتسعة من الحوادث الخطيرة التي كتبها (٦٦) من طلاب التمريض المتعلقة بالتمكين والخبرات الناجمة عن ضعف الممارسة السريرية. أظهرت النتائج أن تجربة التمكين لدى طلاب التمريض تتمحور حول ثلاث قضايا هي: التعلم في الممارسة العملية، وفريق العمل، والسلطة، وأن من نتائج التمكين لطلبة التمريض زيادة الثقة بالنفس، والدافع للتعلم، والتقدير الإيجابي للموقف.

وهدفت دراسة مارتين (Martin, 2007) إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والهيكلي لدى (١٢٠) من الممرضات العاملات في الرعاية الحرجة في المستشفيات الجنوبية بالولايات المتحدة، ومدى مساهمة التمكين في مساعدة الممرضين على التكيف مع الضغوط. أظهرت النتائج أن الممرضات ذوات المستوى العالي من التمكين لديهن مستوى أقل من الضغوط، إذ تفسر ما نسبته ٢٨% من التباين من الضغوط.

وفي دراسة ل فولكنر ولاسشينجر (Faulkner, & Laschinger, 2008) عن العلاقة بين التمكين الهيكلي والنفسي وتأثيرهما على إدراك الاحترام لدى (٥٠٠) من الممرضين العاملين في المستشفى. كشفت النتائج أن التمكين

الهيكلي والنفسي منبئ بدرجة كبيرة بالاحترام في مكان العمل.

وقام واغنر وآخرون (Wagner, et al., 2010) بدراسة العلاقة بين التمكين الهيكلي والتمكين النفسي للممرضات والممرضين من خلال تحليل المقالات والبحوث. وأشارت النتائج أن عشر أوراق بحثية تمثل ست دراسات كشفت عن ارتباط دال بين التمكين الهيكلي والتمكين النفسي، وأن التمكين الهيكلي يُعد الاستراتيجية التنظيمية المهمة التي تسهم في التمكين النفسي؛ مما يؤدي إلى سلوكيات إيجابية في العمل.

وهدفت دراسة كيسي و سوندرز وأوهارا (Casey, Saunders,& O'Hara,2010) إلى اختبار نموذج موسع لتأثير التمكين النفسي، والهيكلي والاجتماعي على الرضا الوظيفي لدى (٣٠٦) من الممرضات والقابلات في إيرلندا. أظهرت النتائج أن التمكين الهيكلي يؤدي إلى التمكين النفسي، وأن كليهما منبئات مستقلة للرضا الوظيفي. كذلك التمكين الاجتماعي كان مؤشراً قوياً للتمكين النفسي والرضا الوظيفي، مما يدعم إدراج البعد الاجتماعي في التمكين النفسي.

وأجرى أوبرن (O'Brien, 2011) دراسة حول العلاقة بين التمكين الهيكلي، والتمكين النفسي والإرهاق لدى (٢٣٣) من الممرضات العاملات في العيادات الخارجية لغسيل الكلى. خلصت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التمكين النفسي والاحتراق النفسي والإرهاق.

وتناولت دراسة شينج (Chung, 2011) الضغوط والمتابعة والتمكين النفسي والرضا المهني في كلية التمريض لدى (٩٥٩) من الممرضات العاملات في الرعاية الحرجة في المستشفيات الجنوبية في الولايات المتحدة. أظهرت النتائج أن المستوى العالي من التمكين النفسي لدى الممرضات يُسهم في تفسير ٤٧% من التباين في الرضا المهني.

وبحثت دراسة سومينين وآخرين (Suominen, Harkonen, Rankinen, Kuokkanen, Kukkurainen, & Doran, 2011) عوامل التغيير التنظيمي التي تعزز التمكين لدى (١٩٣) من جميع موظفي التمريض في الرعاية والعلاج لأمراض المفاصل المختلفة. بينت النتائج أن المجموعة المهنية من الممرضات كانت أقل رضاً عن تبادل المعلومات، وأقل ثقة حول التغييرات التنظيمية، وأنه يمكن أن يشعر الممرضون بالتمكين من خلال التغييرات التنظيمية، وعلى المديرين تسهيل مشاركة الممرضين في عملية صنع القرار.

وأجرى سيف وصالح (Saif & Saleh, 2013) دراسة عن تأثير التمكين النفسي على الرضا الوظيفي لدى عينة بلغت (٥٥٤) من العاملين في المستشفيات الخاصة الأردنية. خلصت نتائج الدراسة إلى أن التمكين النفسي له قدرة تنبؤية بالرضا الوظيفي، إذ فسر ما نسبته (٥٦٪) من التباين بالرضا الوظيفي.

وقامت الدهشان وضرغام (El Dahshan & Dorgham, 2013) بدراسة تأثير التمكين الهيكلي والنفسي على مستويات الاحتراق النفسي الوظيفي لدى (١٢٥) من الممرضات العاملات في مستشفى جامعة المنوفية، ومستشفى شبين الكوم التعليمي في وحدات العناية المركزة، ووحدات الغسيل الكلوي، ووحدات الحرق. أظهرت النتائج ارتباط التمكين الهيكلي والنفسي إيجابياً مع تحقيق الإنجاز الشخصي وقلة الإرهاق، وسلبياً مع الإجهاد العاطفي وتبدد الشخصية.

قام كل من إبراهيم وأبي المجد وسيد (Ibrahim, Abi El-Magd, & Sayed, 2014) بدراسة العلاقة بين التمكين النفسي والاستقلالية على عينة بلغت (٥٥٠) من الممرضات في المستشفيات التعليمية في محافظة المنوفية. انتهت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التمكين النفسي والاستقلالية لدى الممرضات، في حين إن هناك علاقة ضئيلة بين كل من التمكين النفسي للممرضات والاستقلال وفقاً لسنهم ومستوى التعليم وسنوات الخبرة.

كما درس مينج وآخرون (Meng, Liu, Liu, , Hu, Yang, et al., 2015) استكشاف العلاقة بين التمكين الهيكلي، والتمكين النفسي والإرهاق ونية البقاء في العمل من قبل الممرضات. شملت الدراسة (٢١٩) من الممرضين من أقسام مختلفة في مدينة في الصين. وأظهرت النتائج أن التمكين الهيكلي والتمكين النفسي لهما آثار إيجابية كبيرة على نية البقاء للممرضات وآثار سلبية على الإرهاق، وأن للإرهاق أثراً سلبياً كبيراً على نية البقاء، وأنه يمكن خلق بيئة عمل إيجابية لتشجيع الممرضات على البقاء لفترة طويلة، ومنع الإرهاق.

كما درس وانج وليو (Wang & Liu, 2015) تأثير البيئة المهنية والممارسة التمريضية والتمكين النفسي على الانخراط في العمل لدى عينة عشوائية شملت (٣٠٠) ممرضة من مستشفيات الدرجة الأولى والثالثة في الصين. وقد أشارت إلى أن التمكين النفسي متغير وسيط بين بيئة الممارسة التمريضية والارتباط بالعمل.

كما هدفت دراسة أويانغ وزهيو وكيو، (Ouyang, Zhou, & Qu , 2015) إلى استكشاف تأثير التمكين النفسي والالتزام التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى (٧٢٦) من الممرضات الصينيات في عشر مستشفيات جامعية، ومدى الرضا الوظيفي والتمكين النفسي من حيث العمر ومدة الخدمة؛ والحالة الاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى ارتباط الرضا الوظيفي إيجابياً بالتمكين النفسي والالتزام التنظيمي، واختلاف التمكين النفسي تبعاً لمتغير العمر وسنوات الخدمة.

وقام دينابلو ,وآخرون (O'Flaherty, DiNapoli,. Musil, Clavelle, Fitzpatrick, 2016,) بدراسة العلاقة بين التمكين الهيكلي، والتمكين النفسي، والمشاركة في العمل لدى (٢٨٠) من الممرضات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات إيجابية بين متغيرات الدراسة، وأن تصورات الممرضات للتمكين الهيكلي والتمكين النفسي عالية، في حين إن تصوراتهن للمشاركة معتدلة، وأن هناك علاقة طردية موجبة بين التمكين وتصوراتهن للمشاركة.

دراسات تناولت الوعي بالذات

وهدفت دراسة إنجين و كام (Engin & Cam, 2009) إلى التعرف على أثر برنامج الوعي بالذات على الكفاءة الذاتية والاستقلالية. وتألفت عينة الدراسة من (٢٢) ممرضة يعملن في عيادة الطب النفسي. أظهرت النتائج أن برنامج التعليم من أجل زيادة الوعي الذاتي يؤثر إيجابياً في الخصائص الشخصية مثل الكفاءة الذاتية والاستقلالية.

وقام برادبيري –جونز وآخرون (Bradbury-Jones,et al., 2010) بدراسة دور الشعور بالقيمة الذاتية في تمكين الطلبة الممرضين. وتم إجراء مقابلة متعمقة وشبه منظمة لعينة شملت (١٣) من طلبة التمريض. أظهرت النتائج أن الشعور بالقيمة الذاتية، وكعضو في فريق، عوامل مهمة في تمكين طلاب التمريض في الممارسة السريرية.

وتناول أحمد والمصري (Ahmed & Elmasri, 2011) في دراستهما فاعلية تأثير برنامج تعليم الوعي بالذات على فاعلية الذات والاستقلالية لدى (١٩) من ممرضات العيادة النفسية في مستشفيات جامعة الزقازيق. وبينت نتائج الدراسة تأثير برنامج توعية الوعي بالذات إيجابياً على الفعالية الذاتية والاستقلالية لدى الممرضين في الصحة النفسية.

وأجرى أوفلاز وآخرون (Oflaz, Meric,Yuksel & Ozcan, 2011) دراسة هدفت إلى استخدام السيكودراما كطريقة مبتكرة هدفها تشكيل نموذج التفاعل الجماعي لتحسين الوعي بالذات لدى الممرضات في العناية المركزة" في المستشفى التعليمي في أنقرة . وقد أجريت الدورة ثلاث مرات مع ثلاث مجموعات منفصلة خلال البرنامج التدريبي. أظهرت النتائج أن تقنية الدراما النفسية ساعدت الممرضات على فهم ذواتهن.

وأجرى أونال (Unal, 2012) دراسة تجريبية لمعرفة تأثير دورة تقنيات الوعي الذاتي والاتصال على تأكيد الذات

والثقة بالنفس لدى (٧٩) من طلبة التمريض. وشمل البرنامج (١٤) أسبوعاً، إذ ركزت الدورة على المشاركة الفعالة للطالب، ولعب الأدوار، وتبادل الخبرات، والواجبات المنزلية، وردود الفعل البناءة، ومشاهدة الأفلام. أظهرت النتائج وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في تأكيد الذات والثقة بالنفس لصالح القياس البعدي، وأن هناك علاقة إيجابية بين تأكيد الذات والثقة بالنفس.

وقام كل من عبد الرحيم وشلبي والعبد (Abdel Rahim, Shalaby,& El Abd, 2014) بتقييم الوعي الذاتي لدى (٢١٦) من طلبة التمريض الذين يتعاملون مع المريض النفسي في جامعة بنها. كشفت النتائج أن الغالبية العظمى لديهم المعرفة الكافية حول الوعي الذاتي وتقدير الذات، وأن هناك ارتباطاً إيجابياً وعالياً بين مستوى المعرفة حول الوعي بالذات ومستويات تقدير الذات.

دراسات تناولت الأمان الاجتماعي

بحثت دراسة يانغ وآخرون (Yang, Yang , Chen, Chang, Chiu , et al., 2012) تأثير شبكة الصداقة في نفس العنبر وعنابر أخرى على الرضا الوظيفي والالتزام المهني. شملت الدراسة جميع الممرضات في مستشفى أون تشو هونغ البالغ عددهن (٤٠٥) ممرضة، إلا أن عدد المستجيبات على أدوات الدراسة بلغ (٣٠٣) ممرضة بنسبة (٧٤,٨٪). أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن كفاءة شبكة الصداقة متنبئ قوي للرضا الوظيفي والالتزام المهني، وأن كفاءة شبكة الصداقة في الجناح مؤشر جيد للارتياح من عبء العمل.

وقام كل من سوديفاي وفاناكي ومحمدي (Sodeify, Vanaki, & Mohammadi, 2013) بدراسة كيفية تم فيها إجراء مقابلات متعمقة شملت (١٢) من الممرضات في المستشفيات الجامعية التابعة لجامعة العلوم الطبية في إيران خلال عام ٢٠١١-٢٠١٢م. ودلت النتائج أن أماكن العمل غير داعمة، وهناك فقر في المناخ التنظيمي، وظروف العمل سيئة، وجهل المديرين بالقيم الفردية والمهنية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن معظمها اتفق على أهمية التمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات وآثاره على جودة الإنتاجية والرضا الوظيفي واحترام الذات، منها دراسة كل من (Saif & Faulkner, & Laschinger, 2008 ;Saleh,2013; Ouyang, et al .2015)، كما اتفقت الدراسات على وجود علاقة بين الوعي بالذات و المتغيرات النفسية الإيجابية مثل الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والثقة بالنفس منها دراسة كل من (Ahmed & Elmasri, 2011; Unal, 2012; Abdel Rahim et al.2014) . كما اتضح اختلاف الدراسات من حيث الهدف والمنهج المتبع وحجم العينات، وقد تميزت الدراسة الحالية في إعداد مقياس الوعي بالذات؛ وترجمة مقياس الأمان الاجتماعي؛ مما يشكل إضافة وإثراء لمكتبة القياس النفسي. كما تميزت الدراسة عن سابقتها كونها تتبنى منحى لم يحظ بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين وهو المحددات الشخصية المتمثلة بالوعي بالذات والأمان الاجتماعي كمتنبئات بالتمكين النفسي في حدود علم الباحثة. لذا جاءت الدراسة الحالية محاولة للاستجابة لقلة الدراسات ولسد الفجوة المعرفية في هذا الجانب من الدراسات التي تعني بمحددات التمكين النفسي.

مشكلة الدراسة

يُشكل العاملون في قطاع التمريض أكبر مجموعة مهنية في مستشفيات محافظات غزة، فقد بلغت نسبتهم ٢٧,٠٧%، حتى نهاية العام ٢٠١٤م. (التقرير السنوي لوزارة الصحة الفلسطينية، ٢٠١٥). ويعاني الممرضون والممرضات في محافظات غزة من ضغوط العمل ومضايقات الجمهور، وزيادة العبء الوظيفي، ولاسيما في ظل تزايد أعداد المستفيدين من خدمات المستشفيات الحكومية نظراً لتردي الأوضاع الاقتصادية للغالبية العظمى من السكان؛ مما يؤثر على جودة الأداء في التعامل مع المرضى وأسرهم، إذ تشير نتائج الدراسات أنهم يعانون من الضغوط النفسية التي تؤثر

على كفاءة الذات (أبو الحصين، ٢٠١٠)، والضغوط المهنية (Alhajjar, 2013)، والاحتراق الوظيفي (حجاج ، ٢٠١٣).

ويعد كفاءة العنصر البشري في المنظمات الصحية أمراً في غاية الأهمية من أجل تحقيق أهدافها، ولاسيما الممرضون والممرضات كجزء مهم في جودة الخدمات الصحية. وقد تزايد الاهتمام بالتمكين النفسي بوصفه أحد التوجهات الحديثة في الفكر الإداري المعاصر القائم على إشراك العاملين ومنحهم الصلاحيات والثقة لتحقيق أهداف المؤسسة. وانطلاقاً من مبررات التمكين النفسي الواقعية الناتجة عما تواجهه المنظمات الصحية من مشكلات، والسعي نحو التميز والجودة والإتقان لتلبية مطالب الجمهور الذي ينشد عمليات الإصلاح والخدمات المتميزة في القطاع الصحي، والمبررات التطويرية لاستشراف المستقبل، وكأحد معايير القدرة التنافسية لأية منظمة تسعى إلى تطوير مفاهيم جديدة للعمل وجودة الأداء في هذا العصر.

لذا تُعد دراسة مدخلات التمكين النفسي للعاملين في التمريض مطلباً أساسياً وضرورة ملحة في تحسين جودة الخدمات الصحية بهدف التأثير على أداء العاملين في المنظمات الخدمية الصحية بوجه خاص. وفي ضوء أهمية التمكين النفسي ينبغي تحديد المقومات الشخصية والهيكلية والتنظيمية لحدوثه، وباستقراء الدراسات تبين أن البعض منها ينظر إلى التمكين كمنحى ذي توجه تنظيمي منها دراسة التأثير الإيجابي المباشر للتمكين الهيكلي على التمكين النفسي (Finegan , Shamian & Wilk , 2001b ; Laschinger , Wagner et al.,2010). أما المنحى الثاني ذو توجه نفسي فينظر إلى التمكين بوصفه حالة نفسية؛ لأنه يتأثر بإدراك العاملين بخصائصهم الشخصية كالوعي بالذات (Rasheed, 2015)، إذ يعتبر الوعي بالذات جزءاً لا يتجزأ من تطوير الصحة النفسية للممرضين (Jack,& Miller , 2008)، كذلك الأمان الاجتماعي القائم على التعاطف والدعم من الآخرين يُعد ضرورة لصحة الفرد ورفاهيته (Kelly, Zuroff, Leybman, & Gilbert, 2012)، وفي ضوء ما سبق فإن الوعي بالذات والأمان الاجتماعي يعبران عن الصحة النفسية، والجوانب الإيجابية في الشخصية مثل التنظيم الذاتي والثقة بالنفس وبالآخرين، والإيمان بالقوة الكامنة والتحكم بمصادرها، والتحفيز على المشاركة، والشعور بالانتماء كمحددات قد تؤدي إلى التمكين.

ويزخر الأدب بالدراسات التي تناولت التمكين الهيكلي كمدخل للتمكين النفسي لدى الممرضين، مما يستدعي البحث في سياقات مختلفة لمحددات التمكين النفسي منها المحددات الشخصية (الذاتية) للممرضين والممرضات؛ ليتمكن الأخصائيون النفسيون من التدخل وتطبيق البرامج الإرشادية الخلاقة؛ لتحقيق التمكين النفسي بوصفه أحد أهم ممارسات إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي. وعلى ضوء ذلك فإن الدراسة الحالية تسعى لفحص المحددات الشخصية كالوعي بالذات والأمان الاجتماعي وتأثيرها على التمكين النفسي. وتطرح من ثم الأسئلة الثلاثة الرئيسة الآتية:

١–هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التمكين النفسي للممرضين والممرضات والوعي بالذات والأمان الاجتماعي؟

٢–هل تتنبأ متغيرات الوعي بالذات والأمان الاجتماعي بدرجة دالة احصائياً بالتمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات؟

٣–هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين: الأهمية النظرية: تعد الدراسة الحالية بمنزلة خطوة في توفير إطار نظري للتمكين النفسي الذي يُعد توجهاً بحثياً جديداً؛ لارتباطه بالممارسات الإدارية الحديثة التي تتلاءم مع متطلبات وتطورات العصر

لتحقيق الميزة التنافسية، وزيادة الاهتمام بإدارة الموارد البشرية من منظور إنساني. فالإنسان هو المسؤول عن النجاح والفشل لأية منظمة؛ لذا كان الاهتمام به وبتأهيله وتحفيزه وإدارته. واستمرارية لجهود وتوصيات الباحثين في مجال دراسة محددات ونتائج التمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات لإعداد كوادر قادرة على أداء العمل التمريضي بفاعلية وكفاءة؛ لانعكاسه على رضا الجمهور كونهم يمثلون حجر الزاوية في جودة الخدمات الصحية وكفاءة العمل في المستشفيات.

وتبدو أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الوعي بالذات والأمان الاجتماعي كمتغيرات منبئة بالتمكين النفسي ـ وذلك حسب علم الباحثة-، والتي من المؤمل أن تُسهم في توفير بناء نظري جيد حول أهمية هذه المتغيرات في جودة الخدمات التمريضية، وأهمية أخذها بعين الاعتبار من قبل المسؤولين في إدارة تنمية الموارد البشرية في وزارة الصحة الفلسطينية، وذلك من خلال المساهمة في رسم السياسات وخطط التطوير في العمل الصحي والتعليم التمريضي.

الأهمية التطبيقية: يتوقع أن يستفاد من هذه الدراسة في إعداد برامج التدخل الإرشادية للممرضين والممرضات لتحسين الوعي بالذات والتمكين النفسي لديهم، وعقد ورش العمل التدريبية وتبني استراتيجيات لتحقيق الأمان الاجتماعي، ومراعاة ذلك عند إعداد برامج التدريب والتأهيل للعاملين في التمريض، وجوانب جديدة في الذات والتي قد تقود إلى امتلاك مهارات تؤدي إلى التمكين النفسي كقوة تحفيزية من منظور (Spreitzer, 1995) في زيادة الشعور بالأهمية والكفاءة وتحمل المسؤولية، ومن ثم يخلق لدى المرؤوسين شعوراً بالفعالية الذاتية والانخراط بالعمل، والتي بدورها تؤدي إلى تقديم خدمة تمريضية مميزة وعالية الجودة تحقق الرضا للمستفيدين في المجتمع الفلسطيني. ومن جانب آخر تُسهم الدراسة في توفير أدوات تقيس الوعي بالذات والأمان الاجتماعي يُمكن أن يستخدمها المرشدون والأخصائيون في تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات بين الوعي بالذات والأمان الاجتماعي والتمكين النفسي من وجهة نظر الممرضين والممرضات في محافظات غزة، ومعرفة القوة التنبؤية لمتغيرات الوعي بالذات والأمان الاجتماعي في التمكين النفسي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الوعي بالذات Self-Awareness

تصور واضح عن الشخصية بما في ذلك نقاط القوة والضعف، والأفكار، والمعتقدات، والدوافع والعواطف؛ مما يسمح في فهم الآخرين (Warmerdam, 1994). ويقاس إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الوعي بالذات بأبعاده الخمسة وهي: الإفصاح عن المشاعر، وإدراك الأفكار، وتوجيه السلوك، والوعي بالآخرين، وتقييم الذات من إعداد: الباحثة.

الأمان الاجتماعي Social safeness

تصور وتجارب الأشخاص حول العالم الاجتماعي بأنه: يتصف بالدفء والأمان والاطمئنان والشعور بالانتماء والقبول والدفء من الأخرين (Gilbert, et al., 2009,136) ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الأمان الاجتماعي لجيلبرت وزملائه (٢٠٠٩)، ترجمة الباحثة.

التمكين النفسي Psychological Empowerment

عرفت سبريتزر (Spreitzer, 1995,14445) التمكين النفسي بأنه العنصر الدافعي والنفسي الذي يظهر من خلال أربعة أبعاد وهي: المعنى والكفاية والتصميم الذاتي والتأثير. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب

التقدير الذاتي على مقياس التمكين النفسي بأبعاده الأربعة، إعداد: اسبريتزير، (١٩٩٥) وترجمة العتيبي (٢٠٠٥).

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة تبعاً لمتغيراتها التي تناولتها وهي التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، وخصائص عينة الدراسة التي اقتصرت على الممرضين والممرضات العاملين في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة، وبالمدة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة من شهر أكتوبر عام ٢٠١٥، وضمن حدود أدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها) التي وظفت لغايات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي الذي اتبع في جمع البيانات الكمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف على طبيعة العلاقة بين التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي لدى الممرضين والممرضات في محافظات غزة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يضم مجتمع الدراسة جميع الممرضين والممرضات العاملين في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة خلال عام ٢٠١٥ والبالغ عددهم (١٩٩٢) ممرض وممرضة. وتألفت عينة الدراسة من ٣١٥ ممرضًا وممرضة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية تقريباً وتمثل ما نسبته ١٥,٨% من المجتمع الأصلي والجدول ١ يوضح ذلك.

الجدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة

المتغيرات	البيان	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	168	53.3
	أنثى	147	46.7
	المجموع	315	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	199	63.2
	بكالوريوس	101	32.2
	ماجستير	15	4.8
	المجموع	315	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5	138	43.8
	5-10	111	35.2
	أكثر من 10	66	21,0
	المجموع	315	%100

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

مقياس الوعي بالذات: تم إعداد مقياس الوعي بالذات بعد مراجعة الأدب التربوي، والرجوع إلى العديد من المقاييس العربية والأجنبية منها: عبد الهادي والبسطامي (٢٠١٥)، الخالدي (٢٠١٤)، (Ashley, & Reiter-Palmon, 2012)، العبيدي وسهيل (٢٠١٢)، ويتألف المقياس بصورته الأولية من ٥٥ فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الإفصاح عن المشاعر وإدراك الأفكار وتوجيه السلوك والوعي بالآخرين وتقييم الذات، ويُطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقديري متصل من نمط ليكرت خماسي التدريج بحيث تعني أوافق بشدة ٥ درجات ، أوافق

٤ درجات، محايد ٣ درجات، لا أوافق ٢ درجتين ولا أوافق بشدة ١ درجة. وتجمع الدرجات بعد إجراء تدريج عكسي للفقرات المصاغة بشكل سلبي. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٥٠-٢٥٠) بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى مرتفع من الوعي بالذات، ومن الأمثلة على الفقرات أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة، أؤمن بقدراتي وإمكاناتي. وأُجري الصدق الظاهري وذلك بعرضه على سبعة من المحكمين في قسم علم النفس في جامعة الأقصى، لتحديد مدى انتماء الفقرات لما تندرج تحته من أبعاد، بالإضافة إلى تحديد ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات، وقد تم اعتماد ما نسبته ٩٠% من الاتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وقد تركزت التعديلات على حذف ٥ فقرات وإجراء تعديلات لغوية طفيفة.

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالذات خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها ٥٠ ممرضاً وممرضة من خارج عينة الدراسة، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات أبعاد الإفصاح عن المشاعر ما بين (٠,٥٩-٠,٧٥)، إدراك الأفكار ما بين (٠,٤٨ -٠,٧٨)، وتوجيه السلوك ما بين (٠,٥٨ -٠,٧٧)، والوعي بالآخرين ما بين (٠,٤٨-٠,٨٥)، وتقييم الذات ما بين (٠,٥٥ -٠,٧٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

كما تم التوصل إلى معاملات ارتباط عالية مع الدرجة الكلية (٠,٧٨، ٠,٧٤، ٠,٨٤، ٠,٧٨، ٠,٨٥) لكل من بعد الإفصاح عن المشاعر، وإدراك الأفكار، وتوجيه السلوك، والوعي بالآخرين، وتقييم الذات على التوالي. وللتحقق من دلالات ثبات مقياس الوعي بالذات، تم حساب معامل الثبات لمقياس الوعي بالذات من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية ن=٥٠ ممرض وممرضة من خارج عينة الدراسة. وقد بلغت معامل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس الإفصاح عن المشاعر٠,٨١، إدراك الأفكار ٠,٩٢، توجيه السلوك ٠,٨٠، الوعي بالآخرين ٠,٨٥، تقييم الذات ٠,٩٠، الدرجة الكلية للمقياس ٠,٩١، أي إن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

مقياس الأمان الاجتماعي: طوره جيلبرت وزملاؤه (Gilbert, et al., 2009). ويتألف المقياس من ١١ فقرة ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير متصل مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج بحيث تعني أوافق بشدة ٥ درجات أوافق ٤ درجات، محايد ٣ درجات، لا أوافق ٢ درجتين ولا أوافق بشدة ١ درجة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (١١-٥٥) التي تعبر عن مستوى مرتفع من الأمان الاجتماعي، ومن الأمثلة على الفقرات أشعر بالانتماء من الآخرين، أشعر بالدفء في علاقاتي مع الناس. تُرجم المقياس وتم مراجعته من أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية، وأجري الصدق الظاهري وذلك بعرضه على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى لإبداء آرائهم في فقرات المقياس وسلامتها اللغوية. وأُجري أيضاً صدق الاتساق الداخلي، إذ تم حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال، وذلك على عينة استطلاعية قوامها٥٠ ممرضاً وممرضة من خارج عينة الدراسة إذ تراوحت ما بين (٠,٦٤ -٠,٨٤) وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١. كما تم التحقق من معامل الثبات للمقياس من خلال تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية ن=٥٠ ممرضاً وممرضة فقد بلغت معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي ٠,٨٨، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق لأغراض الدراسة الحالية.

مقياس التمكين النفسي: أعدته في الأصل اسبريتزير(Spreiter, 1995) بهدف قياس التمكين النفسي، وترجمه إلى اللغة العربية سعد مرزوق العتيبي (٢٠٠٥) المشار إليه في القثامي (٢٠٠٩). ويتكون المقياس من ١٢ فقرة تتم الاستجابة عليها لكل منها على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج ويُطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقديري متصل مؤلف من خمس درجات تتراوح من ٥ أوافق بشدة، أوافق ٤ درجات، محايد ٣ درجات، لا أوافق ٢ درجتين ولا أوافق بشدة ١ درجة، أما تقدير المتوسطات لتقدير درجة التمكين النفسي على النحو الآتي: ١-١,٨٠ يمثل (منخفض جداً)، و١,٨١-٢,٦٠ يمثل (منخفض) ومن ٢,٦١-٣,٤٠ يمثل (متوسط) و٣,٤١-٤,٢٠ (مرتفع) و٤,٢١ -٥ يمثل (مرتفع جداً). وتتوزع الفقرات على أربعة أبعاد: هي المعنى ٣ فقرات، والكفاءة ٣ فقرات والتصميم الذاتي الإصرار الاستقلالية ٣ فقرات والتأثير٣ فقرات، وأشارت دراسة القثامي (٢٠٠٩) إلى تمتع المقياس بمستويات من الصدق والثبات إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا (٠,٨٧).

وفي الدراسة الحالية أُجري الصدق الظاهري وذلك بعرضه على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى لإبداء رأيهم في فقراته من حيث انتماء فقرات المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية. وقد كان هناك إجماع بينهم بنسبة ٩٠% على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، وأن الصياغة اللغوية لفقرات المقياس مناسبة. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (٥٠) ممرضاً وممرضة من خارج عينة الدراسة، وكانت معاملات الارتباط لفقرات بعد المعنى هي: (٠,٧٧، ٠,٧٨، ٠,٦٩)، ، والكفاءة (٠,٨٥، ٠,٦٧، ٠,٧٤)، والتصميم الذاتي (٠,٧٨، ٠,٨٥، ٠,٦٦)، والتأثير (٠,٧٤ ، ٠,٧٥، ٠,٦٩،) على التوالي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما تم التوصل إلى معاملات ارتباط عالية مع الدرجة الكلية (٠,٨١، ٠,٧٩، ٠,٨٣، ٠,٨٥) لكل من بعد، هي المعنى، والكفاءة والتصميم الذاتي والتأثير على التوالي.

وللتحقق من دلالات ثبات مقياس التمكين النفسي، من خلال تطبيقه على ٥٠ ممرضاً وممرضة من خارج عينة الدراسة، وحساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (٠,٨٤، ٠,٩١، ٠,٨٨، ٠,٩٣ ٠,٩٢) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (المعنى، الكفاءة، التصميم الذاتي، التأثير، والدرجة الكلية) على التوالي، وهذه القيم تتقارب مع دراسة (القثامي، ٢٠٠٩) التي أظهرت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٨٧.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين/ شارحة وهما: الوعي بالذات والأمان الاجتماعي ومتغير تابع/ المحك التمكين النفسي.

المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا وصدق الاتساق الداخلي للتحقق من ثبات الأدوات وصدقها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الانحدار المتعدد، واستخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) ، للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدارسة، وقد تم اعتماد قيمة $\alpha \leq 0.05$ لوصف الأثر الدال إحصائياً. واستخدمت حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على "هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التمكين النفسي للممرضين والممرضات والوعي بالذات والأمان الاجتماعي" **وللإجابة عن هذا السؤال،** تم استخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو مبين في الجدول ٢

الجدول ٢

معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة الكلية والفرعية (ن =٣١٥)

المقياس	المعنى	الكفاءة	التصميم الذاتي	التأثير	التمكين النفسي	الأمان الاجتماعي
الوعي بالذات	**0.42	**0.25	**0.32	**0.34	**0.46	**0.39
الإفصاح عن المشاعر	**0.22	**0.16	**0.31	**0.24	**0.33	**0.27
إدراك الأفكار	**0.30	**0.31	*0.11	**0.21	**0.36	**0.36
توجيه السلوك	**0.34	*0.11	**0.21	**0.20	**0.30	**0.13
الوعي بالآخرين	**0.35	**0.18	**0.22	**0.32	**0.37	**0.38
تقييم الذات	**0.36	**0.19	**0.21	**0.29	**0.37	**0.30
الأمان الاجتماعي	**0.30	**0.35	**0.24	**0.42	**0.46	-

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول ٢ أعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة **دالة إحصائياً** بين متغيري الوعي بالذات والتمكين النفسي بلغت 0.46، وبين متغيري الأمان الاجتماعي والتمكين النفسي بلغت أيضاً 0.46، في حين بلغت معامل الارتباط بين متغيري الوعي بالذات والأمان الاجتماعي 0.39 وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١. كما يلاحظ من الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة الفرعية تراوحت ما بين (0.11-0.38) عند مستوى الدلالة ٠,٠١ و٠,٠٥.

نتائج السؤال الثاني: الذي ينص على "هل تتنبأ متغيرات الوعي بالذات والأمان الاجتماعي بدرجة دالة إحصائياً بالتمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات؟

للإجابة عن السؤال الثاني: تم حساب قيم معاملات الارتباط المتعدد ومربعاتها، وإحصائيات التغير لكل منها وكذلك تأثير المتغيرات المنبئة كما هو مبين في الجدول ٣

جدول٣

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) الوعي بالذات والأمان الاجتماعي) والتابع (المحك) التمكين النفسي (٣١٥)

المحك والخطوات	B	ß	T	R	R2	partial ١R	Adjusted R2	Df	F Δ
التمكين النفسي									
الخطوة (١)									
الوعي بالذات	0.16	0.46	**5.99	0.467	0.218	0.467	0.216	1.213	**87.3
الخطوة (٢)									
الأمان الاجتماعي	0.44	0.64	**13.4	0.464	0.216	0.464	0.213	1.213	**86.06

المحك والخطوات	B	ß	T	R	R2	partial ١R	Adjusted R2	Df	F Δ
الخطوة (٣)									
الوعي بالذات	0.11	0.337	**6.60			0.350			
الأمان الاجتماعي	0.31	0.333	**6.51	0.558	0.312	0.346	0.307	2,212	**70.7

R Square Change: 1=0.218; 2=0.216; 3=0.331 *p < 0.05, **p < 0.01

تشير الخطوة الأولى من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الوعي بالذات على التنبؤ بالتمكين النفسي إلى الارتباط الإيجابي467.= R بين الوعي بالذات والتمكين النفسي، وأن مربع معامل الارتباط بلغ (218.= R^2) ، وتبين هذه النتيجة أن متغير الوعي بالذات للممرضين والممرضات (Partial Correlation r=.467) ارتبط إيجابياً بتقديراتهم بالتمكين النفسي بدرجة دالّة إحصائياً $p < 0.01$ (ß =.0.46,)وتشير إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين $F(1,213) = 87.3$ p<0.01، ما يشير إلى أن ٢١,٨% من التباين في درجات التمكين تعود لمتغير الوعي بالذات.

تشير الخطوة الثانية من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج المتعلقة بقدرة متغير الأمان الاجتماعي على التنبؤ بتقديرات الممرضين والممرضات للتمكين النفسي إلى الارتباط الإيجابي 0.464 =R بين مقياس الأمان الاجتماعي والتمكين النفسي، وأن مربع معامل الارتباط بين هذين المتغيرين بلغ216.= R^2 وتبين هذه النتيجة أن متغير الأمان الاجتماعي للممرضين (Partial Correlation r=.464، ارتبط إيجابياً بتقديراتهم بالتمكين النفسي بدرجة دالّة إحصائياً >p=.001 ,64.= ß) 0.01. كما يشير جدول ٣ إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين p<0.01 (164)= $F(1.213)$، مما يشير إلى أن ٢١,٦% من التباين في درجات التمكين النفسي تعود لمتغير الأمان الاجتماعي.

تشير الخطوة الثالثة من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج المتعدد عن القوة التنبؤية المتعلقة بقدرة متغيرات الدراسة (الوعي بالذات والأمان الاجتماعي) على التنبؤ بتقديرات الممرضين والممرضات بالتمكين النفسي إلى الارتباط الإيجابي R=0.558 بين كل من الوعي بالذات والأمان الاجتماعي من جهة والتمكين النفسي من جهة أخرى ، وأن مربع معامل الارتباط بينهما بلغ(312.= R^2) ، وتُظهر هذه النتيجة أيضاً أنه يوجد ارتباط إيجابي بتقديرات الممرضين والممرضات بالتمكين النفسي بدرجة دالّة إحصائياً ,31.= ß) p=.028 < 0.05. ويشير الجدول ٣ إلى وجود علاقة إحصائية دالّة بين هذين المتغيرين p<0.01 =70.7 $F(2, 212)$ ما يشير إلى أن ٣١,٢% من التباين في درجات التمكين النفسي تعزى لإسهام كل من متغير الوعي بالذات والأمان الاجتماعي.

نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي تعزى إلى متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة)"

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد(MANOVA) .

الجدول ٤

دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في مستويات النوع الاجتماعي والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة على مقاييس التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي باستخدام تحليل التباين المتعدد ن= ٣١٥ .

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة" ف"	الدلالة الإحصائية (p)
النوع الاجتماعي	التمكين النفسي	1	18.219	18.22	0.60	0.441
	الوعي بالذات	1	202.372	202.4	0.78	0.377
	الأمان الاجتماعي	1	11.9	11.9	0.36	0.552
المؤهل العلمي	التمكين النفسي	2	28.426	14.21	0.47	0.628
	الوعي بالذات	2	1112.916	556.5	2.15	0.118
	الأمان الاجتماعي	2	62.987	31.49	0.94	0.392
سنوات الخبرة	التمكين النفسي	2	102.931	51.47	1.69	0.187
	الوعي بالذات	2	24.653	12.33	0.05	0.953
	الأمان الاجتماعي	2	42.552	21.28	0.64	0.531
الخطأ	التمكين النفسي	298	9100.798	30.54		
	الوعي بالذات	298	77070.803	258.6		
	الأمان الاجتماعي	298	9981.158	33.49		
الكلي	التمكين النفسي	315	782012			
	الوعي بالذات	315	11240000			
	الأمان الاجتماعي	315	652742			

يتضح من الجدول ٤ ما يأتي:

أولاً: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير النوع الاجتماعي على مقاييس التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي لم تتعد القيمة الجدولية (f (1,313) , ، 0.78،0.36, 0.60=، على التوالي، أي إن هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

ثانياً :أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير المؤهل على مقاييس التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي لم تتعد القيمة الجدولية (f (2,312) =0.47, 2.15, 0.94 ، على التوالي، أي إن هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير الخبرة على مقاييس التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي لم تتعد القيمة الجدولية (f (2,212) =1.69, 0.05, 0.64, ، على التوالي، أي إن هناك عدم وجود فروق في المقاييس الثلاثة تبعاً لمتغير الخبرة.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين متغيرات التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى أن الوعي بالذات للممرضين والممرضات يرتبط بصورة إيجابية بفاعلية الذات والاستقلالية كأبعاد للتمكين النفسي (Ahmed & Elmasri, 2011; Engin & Cam, 2009 ; Ibrahim, et al.,2014)، وأن هناك علاقة بين الوعي بالذات والكفاءة (Eckroth-Bucher, 2010)، وتأثير الوعي بالذات على الثقة بالنفس وتأكيد الذات (Unal, 2012). ويمكن تفسير ذلك أن الممرضين والممرضات الذين يتمتعون بالوعي بالذات المرتفع؛ قادرون على تحديد أفكارهم

ومشاعرهم وسلوكياتهم ونقاط قوتهم وضعفهم؛ وأقدر على مواجهة التحديات وحل المشكلات؛ ويمتازون بالقدرة على إحداث التغيير الذهني والعاطفي الذي يتيح لهم المرونة والانفتاح في العلاقات مع الآخرين، ويعكس جودة المشاعر التي تتسم بالتعاطف والتراحم والرأفة بالآخرين والتفاهم في أجواء العمل ويبعدهم عن المشاحنات والصراعات، وهذه الأجواء النفسية المناسبة تُسهم في زيادة الكفاءة والإحساس بمعنى العمل والانخراط فيه والتأثير بمجرياته بفاعلية، وتحقيق الجودة في الأداء المهني. وهذا ما أشار إليه (Thomas & Velthous, 1990) أن التمكين يجب أن يبدأ من فهم الذات والمعتقدات؛ مما يشجع على السلوكيات الهادفة المرتبطة بمنهجية التمكين.

ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ودالة بين الشعور بالأمان والتمكين النفسي، وتنسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أظهرت أن الشعور بالقيمة الذاتية والفاعلية كعضو في فريق يُسهم في تمكين الطلبة الممرضين (Bradbury-Jones, et al., 2011)، ومع نتائج دراسة (Casey, et al., 2010) التي أظهرت البعد الاجتماعي للتمكين النفسي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية الشعور بالأمان الاجتماعي في أجواء العمل الناتج عن المشاركة الفاعلة والعمل بروح الفريق وتقديم الدعم والاحترام والثقة؛ ليُشعر العاملين بالتمريض بالانتماء، ويولد لديهم معتقدات بأن لهم تأثيراً في التخطيط وصنع القرارات، وهذا من شأنه أن يُزيد الثقة بقدراتهم وكفاءتهم ويحقق ذواتهم ويولد لديهم مشاعر الإحساس بمعنى العمل والانخراط به؛ مما يؤدي إلى التمكين.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الوعي بالذات والأمان الاجتماعي، وقد أتت هذه النتائج متسقة مع بعض الدراسات التي أظهرت أن الوعي بالذات يرتبط إيجابياً بقبول الذات والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Fung, 2011)، وأن الشخص الواعي بذاته يكون أكثر توافقاً اجتماعياً (الخالدي، ٢٠١٤). ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية الوعي بالذات في مساعدة العاملين في التمريض على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وبناء علاقات إيجابية معهم؛ مما يؤدي إلى تحقيق التكيف الاجتماعي والتعاون مع الزملاء والمدراء، وبالمقابل تلقي الدعم الاجتماعي من الآخرين، والإحساس بالقيمة الذاتية، والعمل بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، والإحساس بالانتماء للعمل يُشعرهم بالأمان الاجتماعي في بيئة العمل.

وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد عن القوة التنبؤية لمتغيرات الوعي بالذات والأمان الاجتماعي في تفسير التباين في درجات التمكين النفسي، وتبين أن هذين المتغيرين معًا أسهما في تفسير ما نسبته ٣١,٢% من التباين في تقديرات الممرضين والممرضات على التمكين النفسي. وبالتحديد، تبين أن الوعي بالذات تمكن من تفسير ما يقارب ٢١,٨% من التباين في درجات التمكين النفسي، كما اتضح أن هناك قوة تنبؤية بدرجة دالة للأمان الاجتماعي، إذ تمكن من تفسير ما يقارب ٢١,٦% من التباين في درجات التمكين النفسي. وهذه النتائج منطقية؛ لأن مهنة التمريض تعتمد على التعامل مع الآخرين بالرسائل اللفظية وغير اللفظية، وتتطلب هذه العملية الاستفادة من قدرات ومهارات الممرضين والممرضات الواعية (Oflaz,et al., 2011)، فالوعي بالذات يُساهم في تحسين مهارات التواصل، وتعزيز الرعاية الصحية (Rowe, 1999)، وامتلاك مهارات التواصل ضرورة لأنها تُسهم في بناء وتطوير العلاقة مع المرضى وأسرهم، وتهيئ البيئة التي يشعر فيها المريض بالراحة والأمان والتواصل (Legg, 2011)، لذا يعد الوعي بالذات جزءاً مهماً من ذخيرة مهارات الممرضات وعاملاً رئيسًا في نجاح العلاقة بالمرضى التي يسودها التعاطف والرحمة (Eckroth-Bucher, &Aprn, 2006). أي إن الوعي بالذات يساعد على التعامل مع المرضى، وينبغي على العاملين في التمريض أن يعرفوا دوافعهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم التي

يُمكن أن تُؤثر على الآخرين، وبدون معرفة أنفسهم لا يمكن ضمان الرعاية للآخرين (Rasheed, 2015)، وعليه من خلال الإحساس القوي للممرضين والممرضات بالوعي بالذات يصبحون أكثر قدرة على فصل الذات عن الضغوط والتركيز على الذات وتطويرها (Shelton,2003)، كما يشكل أحد المكونات المهمة في العلاقة مع المرضى، وعامل مهم لنمو الشخصية، وتحسين الأداء، ويساعد على تحديد الأهداف الواقعية والمناسبة والمهنية، وإدارة ضغوط الحياة الشخصية (Rasheed, 2015)، فضلاً عن ذلك يعد الوعي بالذات قوة أساسية في الشخصية تساعد على إدارة الحياة والعمل، وتحديد نقاط الضعف والقوة يجعلنا أقدر على مواجهة التحديات وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتنبؤ بنتائج تلك القرارات في حين أنه إذا افتقرنا إلى مهارات الوعي الذاتي، فإننا نميل إلى ارتكاب نفس الأخطاء ونواجه نفس العقبات مراراً وتكراراً (Palmiere, 2012).

وكشفت النتائج عن الدور الفعال للأمان الاجتماعي في التنبؤ بالتمكين النفسي. وجاءت هذه النتائج منطقية، من حيث إن زيادة الدعم الاجتماعي للممرضين والممرضات يُحسن الاتصال والأمان الاجتماعي ليكونوا قادرين على التأقلم مع الضغوط المهنية ويخفض الاحتراق الوظيفي بفاعلية (Abu AlRub ,2004 ; khalafi, Tangestani , Osanloo, 2014). بالإضافة إلى ذلك فإن جو الحرية والاحترام يزيد من دافعية العاملين في التمريض وتعزيز دورهم، وتقوية الصورة المهنية لتحسين جودة الرعاية لصحة الفرد والمجتمع (Oshvandi, Zamanzadeh, ,Ahmadi, , Fathi-Azar, , Anthony et al, 2008)، ويُحسن الدعم الاجتماعي الرضا الوظيفي، والأمل، والدافعية، والالتزام، والثقة بالنفس، والنجاح خلال التفاعلات الفردية والاجتماعية (Mozaffari, et al. 2015)، كما يُسهم الدعم الذي يتلقاه المرؤوسين في تعزيز فرص المشاركة في صنع القرار، والعلاقات الإيجابية بين المشرفين ومرؤوسيهم (Wallach & Mueller, 2006)، فالتمكين الحقيقي يتطلب الثقة بالفرد والعمل على إيجاد الثقة ليس فقط داخل أعضاء الفريق، ولكن في كل أرجاء المنظمة (العتيبي، ٢٠٠٤)، وعليه فإن التمكين النفسي للعاملين يزداد في حال وجود علاقات عمل داعمة وإيجابية ومن ثم تتحسن مستويات الخدمة المقدمة للجمهور بسبب ما ينتهجه الفرد من سلوكيات إيجابية داخل بيئة العمل (Dimitriades, & Maroudas, 2007).

كما يلاحظ من النتائج أن متغيري الوعي بالذات والأمان الاجتماعي أسهما بشكل مميز في تفسير ما يقارب (٣١,٢%) من التباين في التمكين النفسي. وهذه النتائج منطقية ومتسقة، فالمتغيران يدعمان الاتجاه التحفيزي للتمكين النفسي. فالوعي بالذات يعبر عن جوانب إيجابية في الشخصية، فالتفكير الذي يتسم بالمرونة والانفتاح والقدرة على إجراء تغييرات في الأفكار والانفعالات يساعد الممرضون والممرضات على ألا يستسلموا عند التعرض للمواقف المحبطة؛ مما يؤهلهم إلى امتلاك الكفاءة، والفعالية والإصرار وحرية الإرادة والإحساس بمعنى العمل، والانخراط به وقوة التأثير فيه والإنجاز. فضلاً عما يشعر به العاملون في التمريض من الأمان الاجتماعي الذي يمنحهم حرية التصرف والثقة وقيمة الذات والشعور بالانتماء والعمل بروح الفريق؛ مما يقود إلى بذل أقصى جهد في العمل والانخراط والإبداع فيه، وهذا جوهر التمكين.

كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن تأثيرات المتغيرات الشخصية للممرضين والممرضات: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة، على مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي، عن عدم وجود فروق دالة بين الممرضين الذكور والإناث على مقاييس الدراسة. ويعزى ذلك إلى أن كلا الجنسين على نفس المستوى من النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والفكري ويجيدون فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين وقادرين على التحكم في انفعالاتهم وتصرفاتهم ومواجهة مشكلات الحياة

والسيطرة على ذواتهم. وأشارت نتائج تحليل التباين المتعدد أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي تبعاً لمتغير مستوى المؤهل العلمي، ويرجع ذلك إلى أن الممرضين والممرضات في الغالب تلقوا دراستهم في محافظات غزة، وتعرضوا لنفس الخبرات العلمية والتدريبية والمهنية. كما تبين عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمستويات الخبرة رغم تفاوت سنوات الخبرة لديهم على مقياس التمكين النفسي والوعي بالذات والأمان الاجتماعي. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (Ouyang, et al., 2015) التي أظهرت وجود فروق في مستوى التمكين النفسي تبعاً لمتغير الخبرة . ويمكن تفسير ذلك أن الممرضين والممرضات يعايشون نفس الظروف في بيئة العمل والخبرات المهنية والتعليمات الإدارية، فضلاً عن أنهم اعتادوا على تقديم الخدمات التمريضية في ظروف عصيبة كالحروب، التي فرضت عليهم العمل بروح الفريق والإحساس بالمسؤولية والانتماء؛ مما أدى إلى زيادة الارتباط النفسي بينهم، وتعكس شعورهم بالواجب تجاه عملهم.

بصورة عامة أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي لدى الممرضين والممرضات يشتق من مساهمة المتغيرات المستقلة (الوعي بالذات والأمان الاجتماعي). فالوعي بالذات يؤثر في شعورهم بالتمكين النفسي، وما يؤكد ذلك أن الوعي بالذات يساعد على نمو الشخصية وإدارة الذات والتقييم الذاتي وتوجيه السلوك بطريقة حقيقية تُمكن الممرضات من خلق بيئة تساعد على تعزيز العلاقات الشخصية مع المرضى وتحسين الأداء (Rasheed, 2015)، أي الذين يمتازون بالوعي بالذات يحققون النجاح (Yalcin & Erkal-Ilhan, 2008). والتمكين هو في الأساس عملية تحفيزية تتطلب دوافع ذاتية تقوم على معتقدات الفرد عن نفسه نحو أدواره المهنية (Spreitzer, 1995). ويمكن تفسير الاتجاه التحفيزي للتمكين في ضوء نظرية فاعلية الذات التي اشتُقت من النظرية المعرفية الاجتماعية. وهذا ما أشار إليه باندورا أن فاعلية الذات تعمل على تعزيز الدافعية، فالأشخاص من ذوي فاعلية الذات المرتفعة يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحدياً بالنسبة لهم، ويضعون لأنفسهم أهدافاً عليا، ويسعون لتحقيقها بالمثابرة وبذل المزيد من الجهد بمدة زمنية أطول من ذوي فاعلية الذات المنخفضة، وعند حدوث انتكاسة فإنهم سرعان ما يتعافون ويحافظون على التزامهم بالأهداف (Bandura, 1977).

وأشارت النتائج الحالية أن شعور الممرضين والممرضات بالأمان الاجتماعي يتنبأ بالتمكين النفسي لديهم، وتنسجم هذه النتائج مع العديد من أفكار الباحثين؛ لأن توفير الدعم والشعور بالأمان في سبيل أن يشعر الأفراد بأن النظام يوفر لهم بيئة تشجع على التمكين، يحتاج أن يشعر الأفراد بوجود دعم اجتماعي من رؤسائهم، وزملائهم في العمل، والمشرفين. فجهود الموظفين لأخذ المبادرة والمخاطرة يجب أن تعزز وتدعم بدلاً من معاقبتها (العتيبي، ٢٠٠٤)، وأن تلبية الاحتياجات النفسية كالاحترام والتقدير للممرضين والممرضات، يزيد من الشعور بالكفاءة الذاتية والثقة بالنفس لديهم، مقارنة بمشاعر الإذلال والتهديد وعدم أخذ آرائهم بعين الاعتبار (Sodeify, et al., 2013)، فالأمان الاجتماعي ذو أهمية قصوى في التركيز على الحماية بدلاً من التهديد (Kelly, et al, 2012). ويأتي ذلك منسجماً مع النظرية الإنسانية إذ يؤكد ماسلو على الحاجات النفسية والاجتماعية، وأهمية الشعور بالقبول والانتماء، وتعزيز التفاعل بين الفريق، والتعرف على الإنجازات، وإسناد المهمات، وتوفير حالة تجعل الأفراد يشعرون بالتقدير وتحقيق الذات والتحدي وقيمة العمل التي تمكنهم من الابتكار والإبداع والتقدم وفقاً لأهداف طويلة الأجل (Oladipo, 2009).

ويمكن القول إن الدراسة الحالية تسلط الضوء على الخصائص الشخصية والاجتماعية للممرضين والممرضات كاستراتيجية لتحقيق التمكين النفسي، فالوعي بالذات يعني

فهم الأفراد أفكارهم ومشاعرهم وخبراتهم وأحاسيسهم ومهاراتهم واكتشاف ذواتهم ومعرفة نقاط الضعف والقوة فيها ومراقبتها وتقييمها وتحدي مشكلاتهم، ولكن هذه القدرات والمهارات لن تؤتي ثمارها إلا في مناخ اجتماعي آمن يسوده التعاون والدعم ويمنحهم الحرية والثقة والصلاحيات وروح المبادرة والقيمة الذاتية وثقافة العمل بروح الفريق، والإحساس بالمسؤولية قادر على تحرير الطاقات الكامنة لديهم وتعزيز الدافعية وتلبية الحاجات بحيث تنصهر أهدافهم ومصالحهم الشخصية بأهداف المؤسسة.

توصيات الدراسة

من خلال نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الباحثة بما يأتي:

ضرورة توظيف التدخلات الإرشادية المستندة إلى تحسين الوعي بالذات والأمان الاجتماعي لتحقيق التمكين النفسي للعاملين في التمريض، وتوجيه القائمين على التنمية البشرية في وزارة الصحة الفلسطينية من أجل عقد دورات تدريبية وورش عمل للمديرين والعاملين لتنمية الأمان الاجتماعي ضمن خطة تطوير العاملين في أثناء الخدمة، والاهتمام بمحتوى مناهج كليات التمريض في الجانبين النظري والتطبيقي في الخصائص الشخصية للممرضين والممرضات كالوعي بالذات والأمان الاجتماعي. وإجراء العديد من الدراسات الكيفية باستخدام المقابلات المتعمقة للوقوف على مستوى الوعي بالذات والأمان الاجتماعي لدى الممرضين والممرضات، كذلك مزيد من الدراسات التي تتعلق بالقدرة التنبؤية لبعض المتغيرات في مستوى التمكين النفسي مثل التنظيم الذاتي والحالة الاجتماعية والعمر، بالإضافة إلى تناول تلك المتغيرات لشرائح أخرى في القطاع الصحي كالأطباء مثلاً.

المراجع

أبو الحصين، محمد فرج الله (٢٠١٠). *الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

التويجري، بهية إبراهيم (١٤٢٨هـ). *المشكلات التي تواجه ممارسي مهنة التمريض في بيئة العمل*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود.

حجاج، خليل جعفر(٢٠١٣). العوامل المؤثرة على الاحتراق الوظيفي لدى الممرضين في مستشفى الشفاء بقطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ٣١ ، (٢)، ١٢٩-١٦٤.

الخالدي، عبد الرحمن بن منيف (٢٠١٤). *الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية*، *رسالة* ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات التربوية العليا، جامعة الملك عبد العزيز.

خزاعله، عبد العزيز علي (١٩٩٧). الرضا الوظيفي للممرضين والممرضات العاملين في وزارة الصحة بالأردن، *مجلة دراسات مستقبلية*، ٢، ٢١٧-٢٥١.

عبد الهادي، سامر عدنان والبسطامي، غانم جاسر (٢٠١٥) الوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس من جامعة أبو ظبي في ضوء متغيرات النوع (ذكر/أنثى) والمؤهل العلمي –والتخصص والخبرة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية البحرين*، ١٦ (٢)، ٦٠٧-٦٣٨.

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٤). أفكار لتعزيز تمكين العاملين في المنظمات العربية، *المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة، شرم الشيخ*، ٢٧-٢٩ نوفمبر. ٩٠-١١٧.

العبيدي، مظهر عبد الكريم وسهيل، حسن أحمد (٢٠١٢). أثر برنامج إرشادي مقترح في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين، *المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، ١٠-١١ تشرين الثاني، عمان، ٤٥-٤٩٧.

القثامي، مصعب بن عبد الهادي (٢٠٠٩). *التمكين النفسي وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى العاملين بمستشفى قوى الأمن بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

وحدة نظم المعلومات الصحية (٢٠١٥). *تقرير القوى العاملة في القطاع الصحي*، وزارة الصحة الفلسطينية.

Abdel Rahim, S., Shalaby, M., El Abd, M. (2014). (2014). Assessment of nursing students' self-awareness dealing with psychiatric patient. *International Journal of Advanced Research, 2* (2), 705-713.

Abdul Hadi, S. A., & Bustami, G. J.(2015). self-awareness among the teaching members of Abu Dhabi University faculty in light of Gender, academic, qualification, specialization and experience, *Journal of psychological and educational science, Bahrain,16* (2), 607- 638.

phenomenological study of nursing students 'experiences of clinical practice. *Nurse Education Today 31*(4), 368-372.

.. Casey,M.,Saunders, J., O'Hara, T. (2010)..Impact of critical social empowerment on psychological empowerment and job satisfaction in nursing and midwifery settings. *Journal of nursing management, 18,* 24–34.

Cavous, M. F., & Demir, Y. (2010). The Impacts of Structural and Psychological Empowerment on Burnout: A Research on Staff Nurses in Turkish State Hospitals. *Canadian Social Science, 6* (4), 63-72.

Cingöz, A.,&Kaplan,A(2015).Examination of the mediating role of job satisfaction on the relationship between psychological Empowerment and innovative Behavior. *International Review of Social Science, 3,(*2).60-72.

Chang, L., Shih,C., Lin,S, (2010).The mediating role of psychological I empowerment on job satisfaction and organizational commitment for school health nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies .47*(4**),** 427 – 433.

Chung, C.E. (2011). *Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty,* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nevada, Las Vegas, USA.

Dimitriades, Z, S. , Maroudas, T.(2007). Internal service climate and psychological empowerment among public employees: An exploratory study in Greece, Transforming Government: People, *Process and Policy, 1* (4), 377 – 400.

DiNapoli,.M., O'Flaherty, D., Musil, C., Clavelle, J.T., Fitzpatrick, J.J. (2016).The Relationship of Clinical Nurses' Perceptions of Structural and Psychological Empowerment and Engagement on Their Unit. *The Journal of nursing administration, 46* (2):95-100.

Draper, D.A., Felland, L.E., Liebhaber, A., & Melichar, L. (2008). The role of nurses in hospital quality improvement. *Research brief, 3,* 1-8.

EckrothBucher,M.,&Aprn,D.(2006). *Enhancing self-awareness development in nursing students***,** Department of Nursing, Bloomsburg University, USA.

Eckroth-Bucher, M. 2010). Self- awareness: A review and analysis of a basic nursing concept. *Advances in Nursing Science, 33 (4), 297*–309.

El Dahshan, M.E., & Dorgham,L. (2103). The effect of structural and psychological empowerment on occupational burnout in staff nurses working in Shebin El-Kom hospitals, Menoufiya governorate. *Egypt, Life Science Journal 10* (1), 3447-3456.

El Khalidi,, M.(2014). *Self-consciousness and its relationship to the Psychological Adjustment of the students in high school,* (Unpublished master's thesis), King Abdul Aziz University.

Engin,E.& Cam,O. (2009)..Effect of self-awareness education on the self-efficacy and sociotropy–autonomy characteristics of nurses in a psychiatry clinic, *Arch Psychiatr Nurs, 23(2*), 148–156.

Abu AlRub, R.(2004).Job stress, job performance, and social support among hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship, 36* (1), 73-78.

Abu Elhsain , M.F(2010). *Psychological stress among nurses in the public sector and its relationship with the self-efficiency,* Master unpublished thesis, the Islamic University, Gaza.

Ahmed, H. A., & Elmasri, Y. M. (2011). Effect of Self-awareness education on the self- efficacy and sociotropy autonomy characteristics of nurses in a psychiatric Clinic. *Life Science Journal, 8(***2**), 853-863.

Aiken,L.H., Sermeus, W., Van den Heede, K., Sloane, D.M et al. (2012). Patient safety, satisfaction, and quality of hospital care: cross sectional surveys of nurses and patients in 12 countries in Europe and the United States.***BMJ;***344doi:http://dx.doi.org/10.1136/bmj.e1717.

Alhajjar, B. (2013).*Occupational stress among hospital nurses in Gaza-Palestine.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of Manchester, London.

Altwaijri,B.(1428).*Problems faced by practitioners of the nursing profession in the work environment*, unpublished Master thesis, King Saud University.

Ashley, G. & Reiter Palmon,R. (2012. Self-*awareness and the evolution of leaders: The* need for a better measure of self-awareness Institute of Behavioral and Applied Management.http://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/.

Al-Obidi, M, A.,& Sohail, H. A. (2012). The Effect of Counseling program proposed on the development of self-awareness among the gifted students, *Ninth Arab Scientific Conference for the Gifted and Talented 10-11 Tcherbn II,* Oman.445- 497.

Al-Otaibi, S, M. (2004). Ideas to promote the empowerment of workers in the Arab organizations, *the fifth annual Arab Conference in management, Sharm El Sheikh* 27-29 November. 90-117.

Al-Qathami, M., A. (2009). *Psychological empowerment and its relationship to organizational loyalty among workers of Security Forces Hospital in Riyadh*, Master unpublished, Naif Arab University for Security Sciences.

Baker,A,J.,Fitzpatrick,J.,Griffin,M,Q.(2011).Empowerment and Job Satisfaction in Associate Degree Nurse Educators. *Nursing Education Perspectives, 32*(4), 234-239.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bauce, K., Kridli, S.A., & Fitzpatrick, J.J. (2014). Cultural competence and psychological empowerment among acute care nurses. *Online Journal of Cultural Competence in Nursing and Healthcare, 4*(2), 27-38.

Bradbury-Jones, C.,Sambrook, S., Irvine, F.(2007). The meaning of empowerment for nursing students: a critical incident study. *Journal of Advanced Nursing, 59* (4), 342–351.

Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., Irvine, F., (2011). Empowerment and being valued: A

nurse empowerment. *Journal of Professional Nursing, 18* (6**)**, 328-335.

Laschinger, H. K., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2001b). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. The *Journal of Nursing Administration, 31,(5),*260-272.

Legg , M,J.(2011) .What is psychosocial care and how can nurses better provide it to adult oncology patients. *Australian Journal of Advanced Nursing, 28*(3), 61-67.

Liu,Y.(2008).*Taiwanese Nurses' Empowerment and Participation in Decision Making* . Unpublished Doctoral Dissertation,The University of Texas at Austin, USA.

Lowry, M.(2005)Self-Awareness: Is It Crucial to Clinical Practice?: Confessions of a self-aware-aholic .*American Journal of Nursing 105* (11), 72CCC-72DDD.

Manojlovich,M.(2007).Power and Empowerment in Nursing: Looking Backward to Inform the Future" *The Online Journal of Issues in Nursing, 12,*.1, Manuscript 1

Martin, S. H. (2007). *The Relationship between nurses' environmental and psychological empowerment on psychological strain in critical care nursing work environments.* Unpublished Doctoral Dissertation, North Carolina State University, USA.

Meng, L., Liu, Y., Liu, H., Hu, Y., Yang, J et al. (2015). Relationships among structural empowerment, psychological empowerment, intent to stay and burnout in nursing field in mainland China-based on a cross-sectional questionnaire research. *International journal of nursing practice, 21*(3), 303-312

Moore,J., Prentice,D., McQuestion, M.(2015). Social Interaction and collaboration among oncology nurses. *Nursing Research and Practice Volume Article ID 248067, 7 pages* http://dx.doi.org/10.1155/2015/248067.

Needleman, J., & Hassmiller, S.(2009). The role of nurses in improving hospital quality and efficiency: Real-world results. *Health Affairs, 2*(4**),** 625-633.

NyongesaW.,M.,Onyango,R.,&Kakai,R.(2014). Determinants of clients' satisfaction with healthcare services at pumwani maternity hospital in Nairobi – Kenya. *International Journal of Social and Behavioral Sciences, 2(***1),** 011-017.

O'Brien, J .L. (2011). Relationships among structural empowerment, psychological empowerment, and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers. Nephrology nursing journal .38(6),475-481.

Oden, K., A., Miner-Holden, J., & Balkin, R. (2009). Required counseling for mental health professional trainees: Its perceived effect on self-awareness and other potential benefits. *Journal of Mental Health, 18*(5), 441–448.

Oflaz, F., Meric, M., Yuksel. C., & Ozcan, C.T. (2011). Psychodrama: an innovative way of improving self-awareness of nurses. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 18,*

Faulkner, J., Laschinger, H. (2008). The effects of structural and psychological empowerment on perceived respect in acute care nurses. *Journal of nursing management, 16(*2), 214-221

. Fung,C.(2011). *Exploring individual self- awareness as it relates to self- acceptance and the quality of interpersonal relations*. Unpublished Doctoral Dissertation**,** Pepperdine University, USA.

Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Richter, A., Franks, L., Mills, A., Bellew, R., & Gale, C. (2009). An exploration of different types of positive affect in students and patients with bipolar disorder. *Clinical Neuropsychiatry, 6* (4), 135-143.

Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress and self-criticism. *The Journal of Positive Psychology 3,* (3**),** 182-191.

Hajaj, K. J. (2013). Factors affecting the job burnout among nursing staff at Shifa hospital in Gaza Strip, Al-Quds Open University *Journal for Research and Studies,31* (2)129-164.

Ibrahim,M.,Abo ELMaged,M.,Sayed,H.(2014). Nurse's psychological empowerment and perceived autonomy in university and teaching hospitals at Menofia Governorate/Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice, 4,* (9), 59-68.

Jack, K., & Smith, A. (2007). Promoting self-awareness in nurses to improve nursing practice. *Nursing Standard, 21*(32), 47-52.

Jack, K., & Miller, E. (2008)..Exploring self-awareness in mental health practice. *Mental Health Practice, 12*(3), 31-35.

Jeong, E.Y.(2013). Empowerment and Job Satisfaction among Clinical Nurses in South Korea: Systematic Review. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration, 19*(5), 599 -612.

Khaza'aleh, A.(1997). *Job satisfaction for nurses working in the Ministry of Health in Jordan, Journal of future studies, 2,* 217 -251.

Kelly, A.C., Zuroff, D.C., Leybman, M.J., & Gilpert, P. (2012). Social safeness, received social support, and maladjustment: Testing a tripartite model of affect regulation. Cognitive Therapy and Research, 36(6**),** 815-826.

khalafi, A., Tangestani, Y., Osanloo, S.(2014). Relationship between job stress and social support and burnout in nurses. *Journal of Novel Applied Sciences, 3* (1), 48-52.

Knol, J., & van Linge, R. (2009). Innovative behavior: the effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of Advanced Nursing, 65* (2), 359-370.

Kostiwa ,I ,M., &Meeks. S. (2009). The relation between psychological empowerment, service quality, and job satisfaction among certified nursing assistants. *Clinical Gerontologist, 32*(3), 276-292

Kuokkanen L1, Leino-Kilpi H. (2001).The qualities of an empowered nurse and the factors involved**.** *Journal of nursing management* **9(5),** 273-280.

Kuokkanen, L., Leino-Kilpi, H., & Katajisto, J. (2002). Do nurses feel empowered? Nurses' assessments of their own qualities and performance with regard to

Topuza ,C., Arasan, Z. (2014). Self-awareness group counseling model for prospective counselors' procedia - *Social and Behavioral Sciences, 143,* 638 – 642.

Thomas, W. & Velthouse, A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An 'Interpretive' Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review, 15* (4), 666-681.

Udod, S.A. (2012). *Seeking connectivity: An analysis of relationships of power from staff nurses' perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, USA.

Ünal, S. 2012).Evaluating the effect of self-awareness and communication techniques on nurses' assertiveness and self-esteem. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, 43***, (1)**, 90-98.

Uysal,R.(2015).The predictive roles of social safeness and flourishing on problematic Facebook use .*South African Journal of Psychology, 45* **(**2**)**, 182-193.

Unit health information systems (2015). Report of man power in the health sector, the Palestinian Ministry of Health

Vandemark, L. M. (2006). Awareness of self and expanding consciousness: using nursing theories to prepare nurse-therapists. *IssuesIn Mental Health Nursing, 27*(6**),** 605-615.

Yalin,S., & Erkal-Ilhan,S.(2008).Levels of self-awareness and self-evaluation in nursing and midwifery students and its relationship with academic Success. *Education and Science, 33*(149), 51-61.

Wagner, J., Cummings, G, Smith DL, Olson J, Anderson L, Warren S.(2010).The relationship between structural empowerment and psychological empowerment for nurses: a systematic review. *J Nurs Manag, 8 (4),*448-462.

Yang, L.S., Yang , H., Chen, H., Chang, M., Chiu Y., Chou,u, Y., Cheng,Y. (2012). A study of nurses' job satisfaction: The relationship to professional commitment and friendship networks. *Health, 4*(11**),** 1098-1105.

WallachV.,&Mueller,C.W.(2006). Job characteristics and organizational predictors of psychological empowerment among paraprofessionals within human service organizations. *Administration in Social Work, 30*(1), 95-115.

Wanjau K., Muiruri, B., & Ayodo E. (2012). Factors Affecting Provision of Service Quality in the Public Health Sector: A Case of Kenyatta National Hospital. *International Journal of Humanities and Social Science, 2(*13), 114-125.

Wang ,G.,Lee,P.(2009). Psychological
empowerment and job satisfaction an analysis of interactive effects .*Group & Organization Management, 34*(3) 271- 296.

Warmerdam, G., (1994): Pathway to happiness (self-awareness) article, Mexico, p. 1 http://www.Pathway to happiness.com

Wang,S.,& Liu,Y.(2015). Impact of professional nursing practice environment and psychological empowerment on nurses' work engagement: test of structural equation modelling. *Journal of Nursing Management, 23* (3), 287–296.

569–575.

Oladipo,S.E.(2009).Psychological empowerment anddevelopment. Edo. Journal of Counselling, 2(1), 119-126.

Oshvandi, K., Zamanzadeh, V., Ahmadi, F., Fathi-Azar, E., Anthony, D., & Harris, T. (2008). Barriers to nursing job motivation. *Research Journal of Biological Sciences, 3*(4), 426-434.

Ouyanga,Y., Zhoub, W.,& Qu,H .(2015). The impact of psychological empowerment and organizational commitment on Chinese
nurses'job satisfaction. *Contemporary Nurse, 50*(1), 80-91.

Palmiere,C.(2012). Self- awareness: an important factor in personality development. Retrieve onAugust30,2014from,http://hrbycatherine.com/2012/09/selfawareness.

Quinn, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamic, 26* (2),37-49.

Rababah,S. F(2010). *The relationship between burnout and social support among the registered at king Abdullah university Hospital and in nurses*. Unpublished Master Dissertation Jordan.

Rasheed, S.P. (2015). Self-awareness as a therapeutic tool for nurse/client relationship. *International Journal of Caring Sciences, 8*(1), 211-216.

Rawat,P.S.. (2011). Effect of psychological empowerment on commitment of employees: An empirical study 2011 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences.

Rowe,J.(1999).Self-awareness: Improving nurse-client interactions. *Nursing Standard, 14*(8), 37-40.

Saif, N.,I.,& Saleh, A.S.(2013).Psychological Empowerment and Job Satisfaction in Jordanian Hospitals. *International Journal of Humanities and SocialScience*,*3* (16),250-257.

SanMartínRodríguez,L.,Beaulieu,M.D., D'Amou D.Ferrada-Videla,M.(2005).The determinants of successful collaboration: a review of theoretical and empirical studies. *Journal of Inter professional Care, 19*(1**),** 132-147.

Satici, S. A., Uysal, R., & Akin, A. (2013b). Authenticity as a predictor of social safeness inTurkishuniversity students. *Ceskoslovenska Psychologie, 57***(**6), 533–541

Shelton,C.(2003).Emotional awareness fundamental to effective teaching. *Independent School, 62* **(3)**, 62-71.

Spreitzer,G.M.(1995).Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy Of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Sodeify, R., Vanaki, Z., & Mohammadi, E. (2013). Nurses' experiences of perceived support and their contributing factors: A qualitative content *analysis Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 18*(3),191–197.

Suominen,T.,Harkonen,E.,Rankinen,S.,Kuokkanen,L., Kukkurainen,M., & Doran, D.(2011). Perceived oganizational change and its connection to the work-Related empowerment. *Journal of Nursing Research, 31*(1)**,** 4-9.

Self-awareness and Social Safeness as Predictors of Psychological Empowerment among Nurses in Gaza Governorates

Etaf Mahmoud Abu Ghali
Department of Psychology - Education College
Al.aqsa University- Gaza Strip
Palestine
Submitted 09-06-2016 and Accepted on 16-02-2016

Abstract: The study aimed to examine the interrelations between psychological empowerment, self-awareness and social safeness variables, and the predictive power of self-awareness and social safeness on psychological empowerment. The study sample consisted of 315 nurses selected randomly from public hospitals in Gaza governorates. The results indicated that all study variables associated with positive relationships are significant, and the sense of self-awareness for nurses contributed to the interpretation of nearly (21.8%) of the variance in psychological empowerment, followed by social safeness in the interpretation of nearly (21.6%) of the variance in psychological empowerment. The results showed that the independent variables both jointly and relatively contributed significantly to the interpretation of nearly (31.2%) of the variance in psychological empowerment. Finally, results revealed that there were no statistically significant differences in the level of psychological empowerment, self-awareness, and social safeness, attributed to the variables gender, qualification and experience.

Keywords: Self-awareness, Social Safeness, Psychological Empowerment, Nurses, Gaza Governorates.

واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة

إعداد

صفاء بنت عبدالعزيز سليمان الحازمي

معلمة الحاسب الآلي

ماجستير الإدارة التعليمية

قدم للنشر ٢٩/٥/١٤٣٧هـ - وقبل ١٩ /٨/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية في المدينة المنورة ، والكشف عن المتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية الإدارية والفنية، لذا صُممت استبانة، مقسمة إلى مجالين: تطبيق التقانة في الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، ووزعت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية. وللكشف عن المتطلبات، أجريت المقابلات الميدانية شبه المقننة، مع عينة قصدية مكونة من قائدات المدارس الثانوية، ومشرفات تربويات للإدارة المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن واقع تطبيق القيادة المدرسية للتقانة في مجالي الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، جاء متوسطًا، بمتوسطين حسابين (3.33)، و(3.22) على التوالي. وأجمعت المشاركات في المقابلة، بشأن المتطلبات المادية والمعرفية والبشرية، التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق التقانة في مجالات عملها على المتطلبات الآتية: "تهيئة البيئة المدرسية وتجهيز بنيتها التحتية لتتناسب مع تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية"، و"اهتمام القيادة المدرسية بالتدريب المستمر، على الاستخدام الأمثل لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية"، و"تحفيز القيادة المدرسية إداريات ومعلمات المدرسة على التميز التقاني في الأعمال المدرسية". وفي ضوء النتائج وُضعت التوصيات لمساعدة المسؤولين في وزارة التعليم لتطوير الأنظمة المقدمة لقادة المدارس، وتحقيق متطلبات تطبيق التقانة، وتقديم البرامج التدريبية وفق الاحتياج.

الكلمات المفتاحية: تقانة المعلومات والاتصالات، القيادة المدرسية.

المقدمة

يتّسم العصر الحاضر بالانفجار التقاني، الذي بات واحدًا من أهم ركائز تطور المؤسسات وبقائها وجودة أدائها، في ظل بيئة اليوم سريعة التغيير والتطور، ما يوجب التعامل مع كم كبير من المعلومات، التي تحتاج إلى سرعة في الحصول عليها، واستخدامها في مختلف الوظائف الإدارية والفنية.

وتؤدي تقانة المعلومات والاتصالات دورًا كبيرًا في حياة المجتمعات على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات؛ لما أحدثته من تغييرات مهمة في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فأصبحت مطلبًا أساسًا للقيادات الباحثة عن الكفاية والفاعلية في أداء وظائفها، والراغبة في إجراء التطبيق العلمي للتعامل مع المعلومات، بما يمكنها من اتخاذ القرارات الرشيدة في جميع المستويات الإدارية والفنية، وتُسهم في تحسين مستوى أدائها، وزيادة إنتاجها وكفايتها، وجودة الخدمات التي تقدمها على الوجه المطلوب (عطية، 2010؛ الزيود، 2012).

وقد بينت دراسة محمد والأختر ومحمود (2011) النجاح الكبير الذي حققته تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية؛ ما جعل المهتمين في مجال التعليم، أن يصمموا تطبيقات حاسوبية لاستخدامها في أعمال القيادة المدرسية. وتنقسم هذه التطبيقات كما حددها سعادة والسرطاوي (2010) إلى مستويين، هما: التطبيقات الإدارية على مستوى المدرسة، كحفظ الملفات، وإصدار الشهادات، وعمل الإحصاءات، وما يخص المستودعات والمشتريات والمراسلات، والتطبيقات الفنية على مستوى الصف، كإعداد التقارير والاختبارات، والتخطيط للدروس، وحفظ المعلومات الخاصة بالطلبة والكتب والحصص. وأضافت شاه (Shah, 2014) أنها تساعد بشكل كبير في تحديد أهداف المدرسة، وتحقيقها على الوجه المطلوب في مجالات عمل القيادة المدرسية.

لهذا فقد اهتمت التوجهات العالمية بتوافر تقانة المعلومات والاتصالات في التعليم، تأكيدًا على ضرورتها في إصلاح وتطوير إدارة النظم التعليمية؛ وفي هذا الشأن وضعت اليونسكو دليلًا لقياس تقانة المعلومات والاتصالات في التعليم، يُعزز مفهوم تقانة المعلومات والاتصالات فيه، ويقترح الدليل لائحة موسعة من المؤشرات القابلة للمقارنة دوليًا، ويحدد المعايير التي تسهل ترتيب المؤشرات الجديدة من حيث أولوية استخدامها في مجالات عمل القيادة المدرسية (معهد اليونسكو للإحصاء، 2009).

وسايرت المملكة العربية السعودية، دول العالم المتقدم في توافر متطلبات تقانة المعلومات والاتصالات؛ على مختلف أنواعها وأشكالها، في جميع المؤسسات الخدماتية الحيوية، وبخاصة في مجال التعليم (وزارة التعليم، 1436). وتدعم وزارة التعليم أفضل الممارسات والمبادرات المبتكرة داخل المؤسسات التعليمية؛ فقد أقرت جائزة التربية والتعليم للتميز؛ بهدف نشر ثقافة التميز والإبداع، وتطوير الممارسات الإدارية والفنية، والارتقاء بمستوى الأداء المدرسي، وجعلت أحد معايير تقويم التميز هو (المدرسة الرقمية)، الذي يقيس مستوى توظيف تقانة المعلومات والاتصالات، في مجالات عمل القيادة المدرسية (جائزة التربية والتعليم للتميز، 1436).

ويتضح بناءً على ما سبق، أن تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية من الموضوعات الجديدة، التي قد تُسهم في تسهيل عمل مجالات القيادة المدرسية وجودة أدائها؛ لأنه يُعد جانبًا مهمًا من جوانب تنمية القيادة المدرسية، وضرورة لمسايرة التطورات التعليمية في عصر الانفجار التقاني. لهذا

تستهدف هذه الدراسة معرفة واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه القيادة المدرسية موجة معلوماتية، في حين لاتزال تعاني من معيقات بشرية وإدارية ومالية ومعنوية، تحد من تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات على الوجه الأمثل (الشناق، 2010). فقد بينت دراسة الهدلق (2012) وجود قصور في مستوى تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات المستخدمة، ما يُعيقها عن مواكبة الإدارة التعليمية الحديثة. وكشفت دراسة الحربي (2013) عن وجود قصور تجاه تفعيل التقانة الحديثة في الأعمال الإدارية المدرسية الحكومية. وأكدت دراسة العريشي (2008) ضعف التأهيل التقاني للمديرين، وأن البرمجيات الموجودة لا ترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة. في الوقت الذي أكد فو (Fu, 2013)، وجود حاجة ملحة إلى تأهيل وإعادة تأهيل القيادة المدرسية؛ لاستيعاب منجزات تقانة المعلومات والاتصالات، ومواجهة التحدي التقاني المعاصر.

ولغرض التعرف إلى مشكلة الدراسة ميدانيًا، أجرت الباحثة مقابلات ميدانية استطلاعية مع 7 من قائدات المدارس الثانوية، و3 مشرفات تربويات للإدارة المدرسية، حول استخدام القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات، واتضح من خلالها عديد من النقاط، أهمها: حاجة القيادة المدرسية إلى تخفيف الأعباء الإدارية؛ لتوافر فرص استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، في مجالات الأعمال المدرسية الكثيرة والمتعددة، ندرة تحفيز القيادة المدرسية على تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها، عزوف بعض القيادات المدرسية عن استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، ووجود ضعف في توظيفها في أثناء العمل المدرسي. إضافة إلى ملحوظات الباحثة في أثناء عملها الميداني في المدارس الثانوية، فقد تبين لها وجود تفاوت وضعف في استخدام قائدات المدارس الثانوية لتقانة المعلومات والاتصالات؛ الأمر الذي جعلها تقوم بهذه الدراسة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس، الآتي:

ما واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة؟

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة؟ في مجالات عمل القيادة المدرسية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة لواقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، سنوات الخبرة في مجال التعليم، ونوع المبنى المدرسي؟

السؤال الثالث: ما المتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة في مجالات عمل القيادة المدرسية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، ودورها الفاعل في أداء المهام الإدارية والفنية المدرسية، بجودة عالية على الوجه المطلوب. وتُعد الدراسة الأولى من نوعها-بحسب علم الباحثة، والبحث في مراكز الدراسات والبحوث وقواعد البيانات والمعلومات-التي تناولت موضوع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية في المدينة المنورة؛ لذا فإنها قد تثري المكتبات التعليمية في هذا المجال. وقد تفيد

نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم؛ من خلال توافر البيانات الإحصائية عن واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في وضع اللوائح والتنظيمات؛ بهدف تطويرها، ورفع مستوى أدائها في مجالات العمل المدرسي. أيضًا قد تتوصل الدراسة إلى متطلبات التطبيق الأمثل لتقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية؛ فتُبنى البرامج التدريبية بناء على الاحتياج؛ الذي قد يُسهم توافره في تطوير الأداء وتجويد المخرجات المدرسية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في قائدات المدارس، المعلمات، والمشرفات التربويات للإدارة المدرسية، كونهن القادرات على الكشف عن واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية، وأجريت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة

تتمثل مصطلحات الدراسة، فيما يأتي:

تقانة المعلومات والاتصالات

تُعد تقانة المعلومات والاتصالات (Information Communication Technology) وسيلة حيوية لتسهيل أداء الأعمال، وجزءًا أساسًا من الحياة اليومية. ويتضح أن اندماجها في التعليم أمر لا مفر منه ولا يمكن تجنبه؛ لأن استخدامها أدى إلى تحسين المؤسسات التعليمية (Tosun & Baris, 2011).

وقد ظهر مصطلح تكنولوجيا "Technology" لأول مرة في ألمانيا عام 1770، وهو مركب من مقطعين "Techno" تعني في اللغة اليونانية "الفن" أو "الصناعة اليدوية"، و"Logy" تعني العلم أو النظرية، وينتج عن تركيب المقطعين معنى "العلم التطبيقي"، وليس لديها مقابل أصيل في اللغة العربية، بل عُربت بنسخ لفظها حرفيًا "تكنولوجيا" (عيسى، 2012). أما ما يقابل اللفظ الأجنبي (تكنولوجيا) فقد جُعل (التِّقانة) بكسر أوّلِهِ، وما جاء على (فِعالة) بكسر أوله، من المصادر، دلّ على العمل أو الحرفة (الزعبلاوي، 2006). وعرفها القحطاني والخزي (2013) أنها حزمة الأدوات والمصادر التي تحوي البيانات من خلال إدارتها والتواصل بها، ومن تلك الأدوات البرمجيات بأنواعها، ووسائل الاتصال بأنواعها، وما تحويه من وسائل سمعية وبصرية، وما يتصل بذلك من مصادر تتمثل في البنية التحتية اللازمة، في حين يعرفها القرشي (2012) أنها جميع الوسائل والأدوات اللازمة التي تتمثل بعناصرها المختلفة والمتعلقة بمجموعة المجالات المعرفية، والعلمية، والتقانية، والهندسية، والإنسانية، والاجتماعية، والإجراءات الإدارية والتقنيات المختلفة المستخدمة، والجهود البشرية المبذولة في جمع المعلومات المختلفة وتخزينها ومعالجتها ونقلها وبثها واسترجاعها، وما يترتب من تفاعلات بين هذه التقنيات والمعارف والإنسان المتعامل معها بكل حواسه وإدراكاته.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا "أنها جميع الأجهزة الحاسوبية وما يتصل بها من ملحقات داخلية وخارجية، والبرمجيات والتطبيقات الحاسوبية، التي تتعامل مع البيانات والمعلومات كمدخلات، وتعمل على معالجتها بأساليب ومهارات فنية لإنتاجها بأقصى سرعة ودقة وجودة، وتوزيعها للجهات المستفيدة".

القيادة المدرسية

تُعرف أنها "القيادة المتمثلة بمدير المدرسة؛ وما يمارسه من وظائف إدارية وفنية" (القحطاني والخزي، 2013: 17). وتم تعديل مسمى مدير المدرسة إلى قائد المدرسة في البيان الختامي لملتقى القيادة المدرسية (ملتقى القيادة المدرسية، 2015).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا "القيادة المتمثلة في قائدة المدرسة، وما تمارسه من وظائف إدارية وفنية واجتماعية، في مجالات العمل المدرسي".

الدراسات السابقة

اهتم الباحثون التربويون بدراسة دور تقانة المعلومات والاتصالات، في تجويد أداء عمل القيادة المدرسية. وتعددت مجالات مناهج وإجراءات دراستها؛ فاستعرض ستيرت وميلز ورموس (Stuart, Mills, & Remus, 2009) دور استخدام التقانة الجديدة في المدارس النيوزلندية، مستخدمين المنهج الوصفي، ومعتمدين المقابلات الميدانية مع قادة المدارس، وتوصلت دراستهم إلى عدة نتائج، منها: إسهام تقانة المعلومات والاتصالات في التنمية المهنية، ورفع المهارة والكفاية التقانية لمديري المدارس. أما الهدلق (2012) فهدفت دراسته التعرف إلى واقع استخدام تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية، مستخدمًا المنهج الوصفي، ومعتمدًا على استبانات وُزعت على طلاب الماجستير بجامعة الملك سعود؛ تخصص إدارة تربوية، وتوصلت دراسته إلى نتائج، أبرزها: الممارسة العالية من قبل أفراد عينة الدراسة لتطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات؛ في مجالي التخطيط والتنظيم للأعمال المدرسية الإدارية، ووجود قصور في مستوى تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات المستخدمة في المدارس.

وقام ماكيوا وميريمو ورول ورول (Makewa, Meremo, Role, & Role, 2013) بدراسة واقع تقانة المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة الثانوية في كينيا، مستخدمين المنهج الوصفي، ومعتمدين استبانات وُزعت على المعلمين والمديرين، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام تقانة المعلومات والاتصالات؛ بحسب الترتيب الآتي: الشؤون الطلابية، الشؤون الإدارية، والإشراف على التعليم. وأكدت دراسة شاه (Shah, 2014) أن استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل الإدارة المدرسية في ماليزيا؛ تزيد من كفاياتها وفاعلياتها، في إدخال بيانات الطلاب والموظفين، وتحليلها، مستخدمة المنهج التحليلي الوثائقي، ومن نتائجها، بيان الأثر الموجب لاستخدامها في تسهيل الوصول إلى المعلومات. في حين بينت العقبات التي تحول دون الاستفادة القصوى منها، كضيق الوقت، ضعف الثقة، قلة المهارات، نقص التدريب، قلة دعم الإدارة العليا، وضعف الدعم التقاني. وقام وينق وتانق (Weng & Tang, 2014) بدراسة العلاقة بين استراتيجيات القيادة التقانية، وفاعلية إدارة المدرسة، واستخدما المنهج الوصفي، واعتمدا على المقابلات مع مديري المدارس، والمشرفين التربويين بتايوان، وتوصلت دراستهما إلى أن المديرين على درجة عالية من الوعي باستخدام استراتيجيات القيادة التقانية، وأن لها تأثيرًا موجبًا في فاعلية الإدارة المدرسية، وأوصى الباحثان بضرورة اعتماد تدريب مديري المدارس على هذه الاستراتيجيات التقانية.

في حين قام عاشور (2011) بدراسة مدى إمكان توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في تنمية الإبداع الإداري؛ بمديرية التربية والتعليم في سلطنة عمان، مستخدمًا المنهج الوصفي، ومعتمدًا استبانة وُزعت على القادة التربويين، وتوصلت الدراسة إلى إمكان توظيف تقانة المعلومات والاتصالات في تنمية الإبداع الإداري، بحسب المجالات الآتية: تحسين المهارات والقدرات الإدارية، الاتصالات الإدارية، قواعد المعلومات، اتخاذ القرارات، والمتابعة الإدارية. واستهدف الزيود (2012) دراسة العلاقة بين درجتي ممارسة تقانة المعلومات والإبداع الإداري، لدى مديري المدارس الثانوية بالبحرين، واتبع المنهج الوصفي، مستخدمًا استبانتين؛ الأولى وُزعت على مديري المدارس؛ لقياس درجة ممارسة تقانة المعلومات والاتصالات، والثانية وُزعت على المعلمين؛ لقياس درجة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين درجتي الممارسة والإبداع الإداري لديهم.

يتضح اشتراك الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي واعتماد الاستبانة أداةً لجمع البيانات، عدا دراسة وينق وتانق (Weng & Tang, 2014) ودراسة ستيرت وآخرين (Stuart et al., 2009)، فقد استخدموا المقابلات، وتميزت الدراسة الحالية عنها باستخدام الأداتين الاستبانة والمقابلات شبه المقننة. واشتركت الدراسات السابقة في دراسة واقع استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، ودرجة ممارسة تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، إلا أن عاشور (2011) والزيود (2012) درسا دور استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في الإبداع الإداري، وقد تميزت الدراسة الحالية عنهما، بدراسة واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية في مجالات عمل القيادة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، والمتطلبات الواجب توافرها لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية الإدارية والفنية على الوجه المطلوب، من خلال إجابات عينة مجتمع الدراسة، المتمثلة في قائدات المدارس والمعلمات للمرحلة الثانوية، والمشرفات التربويات للإدارة المدرسية بمنطقة المدينة المنورة، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أدبيات الدراسة، وبناء الاستبانة المستخدمة، ووضع أسئلة المقابلات الميدانية شبه المقننة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بمجاليه الكمي والنوعي، فالمجال الكمي يعطي وصفًا دقيقًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، أما المجال النوعي يُمكن من التعرف إلى معلومات أكثر وأعمق تساعد في وصف الظاهرة، وتوضح خصائصها (عبيدات، عدس، وعبدالحق، 2013)، بذلك يعطي وصفًا لواقع تطبيق التقانة للقيادة المدرسية، ومتطلبات تطبيقها لدى القيادة المدرسية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من 2418 معلمة من معلمات المدارس الثانوية الحكومية بالمدينة المنورة، وقائدات تلك المدارس البالغ عددهن 56 قائدة مدرسة، و11 مشرفة تربوية للإدارة المدرسية، بحسب الإحصائية الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة للعام الدراسي 1435هـ –1436هـ (الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة، 1436). واختيرت عينة عشوائية من المعلمات، بناء على معادلة تحديد حجم العينة للأنشطة البحثية لكل من كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد بلغت العينة 353 معلمة، بنسبة 14.59% من مجتمع الدراسة، واختيرت عينة قصدية مكونة من 7 قائدات للمدارس الثانوية، و3 مشرفات تربويات للإدارة المدرسية.

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على أداتين، هما: الاستبانة، والمقابلة شبه المقننة، وأعدتا وفق ما يأتي:

أداة الاستبانة

أُعدت أداة الاستبانة، لغرض تحقيق أهداف الدراسة الميدانية، والوقوف على واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، وقد مر بناء الاستبانة بعدة خطوات، هي:

البناء الأولى لعبارات الاستبانة

تم البناء الأولي من خلال الاطلاع على الكتب والدراسات الميدانية والنظرية العربية والأجنبية واللوائح والأنظمة والتعليمات والأدلة الصادرة عن وزارة التعليم، المتعلقة، بتقانة المعلومات والاتصالات والقيادة المدرسية،وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من 33 عبارة، تكشف واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، موزعة

على مجالين: الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية. وجاءت درجة التحقق وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جدًا).

صدق الاستبانة

يقصد به أن تقيس الأداة ما أعدت لقياسه (العساف، 2012) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

الصدق الظاهري

وُزعت الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية، أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وفي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، وذلك لإبداء رأيهم تجاهها، وتحكيمها من حيث وضوح العبارات ومدى انتمائها للمجال، وصلاحية العبارات للاستخدام، ومناسبة معيار التدرج لقياس عبارات كل مجال، ومدى مناسبة مجالات وعبارات الاستبانة للفئة المعروضة عليها من المعلمات، وإضافة أية عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاستبانة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصفة عامة. وأجمع معظم المحكمين على صلاحية العبارات وانتمائها لمجالاتها، وبعد إجراء التعديلات المقترحة، أصبحت في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لكل مجال مع مجموع المجالين، وحساب علاقة كل عبارة في الاستبانة بالمجال الذي تنتمي إليه، فجاءت على النحو الآتي

جدول١

معامل بيرسون لصدق الاتساق الداخلي على مجالي الاستبانة (*ن=53)

المجال	معامل بيرسون
تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الإدارية	0.99**
تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الفنية	0.99**

*ن تمثل عدد العينة الاستطلاعية، ** الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يبين جدول 1 أن معامل ارتباط تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية بلغ 0.99، ومعامل ارتباط تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية بلغ 0.99، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، إذ يُعد ذلك من الوجهة الإحصائية عاليًا جدًا، بحسب ما ذكر فهمي (2005) أن العلاقة تعد جيدة إذا وقعت بين (0.80-0.99)؛ ما يجعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

جدول٢

معامل بيرسون لصدق الاتساق الداخلي في مجالي الشؤون الإدارية والشؤون الفنية، (ن=53)

المجال الأول	العبارة	1	3	5	7	9	11	13	15	17
	معامل الارتباط	0.70**	0.78**	0.77**	0.77**	0.77**	0.82**	0.68**	0.81**	0.82**
	العبارة	19	21	23	25	27	29	31	34	
	معامل الارتباط	0.86**	0.70**	0.86**	0.80**	0.84**	0.67**	0.83**	0.82**	
المجال الثاني	العبارة	2	4	6	8	10	12	14	16	18
	معامل الارتباط	0.68**	0.77**	0.80**	0.65**	0.84**	0.78**	0.75**	0.80**	0.79**
	العبارة	20	22	24	26	28	30	32	33	
	معامل الارتباط	0.83**	0.70**	0.60**	0.79**	0.81**	0.86**	0.82**	0.86**	

**عند مستوى دلالة 0.01

يبين جدول 2 قيم معامل بيرسون لعبارات الاستبانة، تراوحت بين (0.60-0.86)، علاقة طردية موجبة، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، وبمستوى صدق من متوسط إلى عالٍ، وقد ذكر فهمي (2005) أن العلاقة تكون متوسطة إذا جاءت بين (0.40-0.59)، وعالية جدًا إذا وقعت بين (0.80-0.99)، ما يؤكد على تمثيل العبارات للمجال الذي صممت له، وانتمائها إليه، ومن ثم تصلح لأغراض الدراسة.

ثبات الاستبانة

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 53 معلمة، واستُخرج الثبات باستخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ) على مجالي الاستبانة، وعلى الاستبانة كاملة.

جدول٣

معامل ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية لمجالي الاستبانة كاملة ن =53

المجال	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الإدارية	0.96
تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الفنية	0.96
تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية كاملة	0.98

يبين الجدول 3 معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمجال تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الإدارية 0.96، ولمجال تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الفنية 0.96، كما بلغ معامل الثبات للاستبانة كاملة 0.98، ما يدل على أن الأداة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة، بحسب ما ذكر دودين (2010) أن الثبات يُعد جيدًا عندما يكون فوق 0.70، ومن ثم تصبح صالحة للتطبيق.

الصورة النهائية للاستبانة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة وتشمل على الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، وسنوات الخبرة في مجال التعليم، ونوع المبنى المدرسي. أما الجزء الثاني: عبارات الاستبانة، وتضمن 34 عبارة موزعة بين مجالين، ورتبت العبارات في الاستبانة عشوائيًا؛ لتجنب التحيّز في الاستجابات، والمجالين، هما: الشؤون الإدارية، وتضمن 17 عبارة، مرقمة على النحو الآتي: (1،3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 34). أما المجال الثاني فهو مجال الشؤون الفنية، ويتضمن (17) عبارة، مرقمة على النحو الآتي: (2، 4، 6، 8، 10، 12، 16، 18، 20، 22، 26، 28، 30، 32، 33).

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس مستويات للكشف عن واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، وتدرجه (عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جدًا).

جمع البيانات وتهيئتها

بعد أن أصبحت أداة الاستبانة صالحة للاستخدام، جُمعت البيانات عن طريق الحصول على إحصائية المدارس الثانوية الحكومية للبنات من الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة (الإدارة العامة للتعليم، 1436)، وحُصر أفراد عينة المعلمات، واستخرجت وثيقة تعميم إلى جميع المدارس الثانوية الحكومية للبنات بالمدينة المنورة. ووُزعت الاستبانات، واستغرق التوزيع أسبوعين. وبعد جمع 365 استبانة، ولغرض التأكد من صلاحيتها للاستخدام، رُوجعت، واستبعدت 12 استبانة من الاستبانات غير الصالحة للاستخدام في الدراسة الحالية، لعدم الإجابة عن بعض أجزاء من الاستبانات، وتكرار إجابة العبارة الواحدة في أكثر من تدرج في معيار تدرج الإجابات، وأصبحت الاستبانات الصالحة للاستخدام 353 استبانة، وبنسبة مئوية

95.9% من عدد استبانات عينة الدراسة البالغ عددها 365 استبانة.

أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة

أُعدت أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة؛ التي من خلالها توجه الأسئلة نفسها وبالطريقة نفسها لجميع المشاركات، لأنها تُمكن من فهم تفكير المشاركات وسلوكهن (العبدالكريم، 2012)؛ لغرض تحقيق أهداف الدراسة الميدانية، والتعرف إلى المتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، في مجالات عمل القيادة المدرسية، من وجهة نظر سبع قائدات للمدارس الثانوية، وثلاث مشرفات تربويات للإدارة المدرسية؛ لأنهن يملكن معلومات أكثر من غيرهن في معرفة المتطلبات اللازمة لتطبيق التقانة، وبذا يسهمن في تحقيق أهداف الدراسة، وتم تحديدهن من الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة، ممن يتميزن في تقانة المعلومات والاتصالات، وتمت المقابلات فرديًا حتى تشعر المشاركات بالاطمئنان والثقة، فتصبح المقابلة أكثر صدقًا، وقد مر إعداد أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة، وفق الخطوات الآتية:

البناء الأولي لأسئلة أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة

استدعى منهج الدراسة النوعي، استخدام أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة، لضمان تحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وقد أكدت ميريام (Merriam, 2002) على أهمية استخدام المقابلة الميدانية شبه المقننة، لما تمتاز به من المقدرة على توافر الوقت للباحثة، إضافة إلى مرونة فهم موقف المحيطين بالظاهرة المدروسة (Kavale, 2007).

تصميم دليل المقابلات

استُعين في تصميم أسئلة المقابلة الميدانية شبه المقننة، بأدبيات الدراسة، ولائحة النظام الداخلي للمرحلة الثانوية، المعتمدة من وزارة التعليم، إضافة إلى توجيهات الإشراف التربوي للإدارة المدرسية، التي تتضمن مجموعة من الأدوات والممارسات في مجالات عمل القيادة المدرسية، والأسئلة، هي:

ما المتطلبات المادية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها؟

ما المتطلبات المعرفية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها؟

ما المتطلبات البشرية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها؟

ووُزعت أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة، بعد التصميم الأولي لها، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وفي الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة؛ لإبداء رأيهم تجاه الأداة. وبناء على ما ورد من مرئيات ومقترحات، عُدلت حتى أصبحت في صورتها النهائية. وبذلك أُعد دليل المقابلات الميدانية؛ ليسهل مرونة جمع البيانات وتحليلها النوعي.

إجراءات جمع البيانات وتحليلها النوعي

بعد إجراء المقابلات مع المشاركات، جرى تفريغ البيانات، وتقسيمها إلى جزأين بحسب المشاركات، وكتابة مسودة البيانات بشكل أولي، ثم العودة إلى الميدان وإجراء المزيد من المقابلات، وعُولجت البيانات ورُمزت، باستخدام برنامجي الوورد (Word)، وماكس كيو دي إيه (MaxQDA) اللذين ساعدا في تنظيم البيانات وتصنيفها وترميزها واسترجاعها بكل سهولة ويسر. ولتحقيق المصداقية وانسجام التفسيرات مع الحقائق الواقعية، وتوافق تلك التفسيرات والمعاني بين المشاركات وبين الباحثة، أُدرجت اقتباسات مباشرة من حديث المشاركات؛ حرصًا على صدق النتائج، كما أشار قيبس (Gibbs, 2008)، وعبيدات وآخرون (2013)، وحُددت درجة استجابات المشاركات من أفراد العينة القصدية حول المتطلبات، بناءً على تكرارات استجاباتهن، على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول٤

درجة الاحتياج للمتطلبات وفق استجابات قائدات المدارس الثانوية والمشرفات التربويات للإدارة المدرسية (ن=10)

التكرار	10	9-7	6-4	3-1
درجة الاحتياج للمتطلب	إجماع	عالية	متوسطة	قليلة

الأساليب الإحصائية

استُخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل، وهي: التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach). واختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T.Test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وأعطيت قيمة محددة لكل درجة من درجات مقياس ليكرت، المتعلقة بالكشف عن واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، على النحو الآتي: عالي جدًا 5، عالي 4، متوسط 3، منخفض 2، منخفض جدًا 1.

وللتعامل مع قيم المتوسطات وربطها بالمستويات الخماسية، طُبقت معادلة تحديد طول الفئة =5-1 ÷5=0.8، كما أشار يوسف (2009)، وأصبحت الفئات الخمس على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول٥

توزيع الفئات الخمس وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات	المتوسط الحسابي
عالي جداً	5-4.21
عالي	4.20-3.41
متوسط	3.40-2.61
منخفض	2.60-1.81
منخفض جداً	1.80-1

وتضمن تحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمجالي تطبيق التقانة للقيادة المدرسية (الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية) لكونهما متغيران تابعان، واعتُبرت المعلومات الأولية لعينة الدراسة: الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، وسنوات الخبرة في مجال التعليم، ونوع المبنى المدرسي، متغيرات مستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تطلب للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: **ما واقع ومتطلبات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة؟**، الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة في مجالات عمل القيادة المدرسية؟** وللإجابة عن السؤال، استُخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب عبارات الاستبانة تنازليًا، بحسب متوسطاتها الحسابية، تبعًا لواقع الموافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة (المعلمات)، وذلك لمجالي الدراسة، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول٦

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجالي الشؤون الإدارية والفنية كاملة ن=353

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الواقع	الترتيب
واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية	3.33	0.95	متوسط	1
واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية	3.22	0.99	متوسط	2
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة	3.28	0.96	متوسط	-

يبين الجدول 6 أن واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة في مجالي الشؤون الإدارية والفنية جاء متوسطًا، إذ بلغ 3.28، فتصدر المرتبة الأولى واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية بواقع متوسط، ومتوسطه الحسابي بلغ 3.33. وجاء في المرتبة الثانية واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الفنية بواقع متوسط، ومتوسطه الحسابي بلغ 3.22، ويتضح أن واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية أعلى من واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية بحوالي 0.11 درجة. وقد يرجع ذلك إلى أن القيادة المدرسية تهتم باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية أكثر من توظيفها في مجال الشؤون الفنية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزيود (2012)، ودراسة ماكيوا وآخرين (Makewa et al., 2013) في ترتيب مجالات توظيف التقانة في مجال الشؤون الإدارية ثم مجال الشؤون الفنية، وتتفق أيضًا مع ما أشار إليه اللامي (2008) أن وزارة التعليم تلزم القيادات المدرسية بضرورة استخدام التقانة في مجالات عمل القيادة المدرسية عامة وفي مجال الشؤون الإدارية خاصة

جدول٧

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية ن=353

رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الواقع	الترتيب
21	تُطبق قائدة المدرسة البرامج التقانية الحديثة في تنظيم الأعمال الإدارية، (الجداول الإلكترونية، الرسوم البيانية، معالجات النصوص، موقع نور، موقع وقائي، والبوابة الإلكترونية).	3.81	1.14	عالي	1
13	تُشجع قائدة المدرسة الهيئة الإدارية على إنجاز أعمال المدرسة الإدارية إلكترونيًا.	3.73	1.18	عالي	2
29	تستخدم قائدة المدرسة البريد الإلكتروني في تبادل المعلومات بين المدرسة وبين الإدارة التعليمية.	3.72	1.27	عالي	3
23	تعمل قائدة المدرسة على تخزين المعلومات واسترجاعها بكل سهولة ويسر.	3.71	1.20	عالي	4
1	تُوظف قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في جميع أعمال المدرسة الإدارية.	3.64	1.04	عالي	5
7	تُحدث قائدة المدرسة قاعدة البيانات التقانية باستمرار.	3.43	1.20	عالي	6
19	تستخدم قائدة المدرسة أساليب الإدارة الإلكترونية مع الإدارات الحكومية الأخرى.	3.31	1.34	متوسط	7
17	تُوفر قائدة المدرسة البنية التحتية اللازمة لتقانة المعلومات والاتصالات في المدرسة.	3.31	1.31	متوسط	8

رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الواقع	الترتيب
3	تُسخر قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في صنع القرارات الرشيدة.	3.28	1.11	متوسط	9
11	تُسخر قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات للعمل بروح الفريق الواحد المتعاون لوضع الخطط المدرسية.	3.25	1.29	متوسط	10
34	تستدعي قائدة المدرسة إدارة الدعم الفني لحل المشكلات التقانية سريعًا.	3.22	1.42	متوسط	11
5	تستخدم قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في وضع الحلول للتغلب على التحديات المدرسية.	3.19	1.14	متوسط	12
17	تُوفر قائدة المدرسة التجهيزات المدرسية التقانية (الحواسيب، الطابعات، البرامج، وشبكة الإنترنت).	3.16	1.50	متوسط	13
31	تُقوّم قائدة المدرسة الخطة الاستراتيجية المدرسية إلكترونيًا.	3.08	1.32	متوسط	14
25	تُطبق قائدة المدرسة أساليب توجيه منسوبات المدرسة إلكترونيًا.	3.03	1.34	متوسط	15
15	تَحُد قائدة المدرسة من التعاملات الورقية في عرض التعميمات والنشرات والمراسلات اليومية داخل المدرسة باستخدام التقانة.	2.91	1.44	متوسط	16
27	تُطبق قائدة المدرسة أساليب متابعة منسوبات المدرسة إلكترونيًا.	2.88	1.33	متوسط	17
	الواقع العام للمجال	3.33	0.95	متوسط	—

يبين الجدول 7 أن المتوسط الحسابي لمجال الشؤون الإدارية كاملًا، بلغ 3.33، ما يشير إلى أن تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية في مجال الشؤون الإدارية متوسطًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن القيادة المدرسية لازالت بحاجة إلى تطوير مهاراتها في مجال تقانة المعلومات والاتصالات عامة والمجال الإداري خاصة، حتى تصل إلى واقع عالٍ جدًا في هذا المجال.

أما العبارات التي احتلت الرتب الثلاث الأولى، على التوالي، هي: "تُطبق قائدة المدرسة البرامج التقانية الحديثة في تنظيم الأعمال الإدارية، (الجداول الإلكترونية، الرسوم البيانية، معالجات النصوص، موقع نور، موقع وقائي، والبوابة الإلكترونية)"، بواقع عالٍ، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.81، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات يعتقدن أن استخدام القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات يسهم في تحسين العملية الإدارية، عند استخدامهن البرامج الإلكترونية المعتمدة من قبل وزارة التعليم، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة الهدلق (2012) وهو وجود درجة ممارسة عالية من قبل القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات، وأيضًا تتفق مع دراستي العُمري (2011)، والعتيبي (2010) اللتين أوضحتا أن أهم البرامج الإلكترونية المستخدمة في القيادة المدرسية هي الجداول الإلكترونية، يليها الرسوم البيانية، ومعالجات النصوص، التي تسهم في تنظيم الأعمال الإدارية. وجاءت العبارة "تُشجع قائدة المدرسة الهيئة الإدارية على إنجاز أعمال المدرسة الإدارية إلكترونيًا" في المرتبة الثانية بواقع عالٍ، وبمتوسط حسابي 3.73، وتتفق مع دراستي عاشور (2011) والزيود (2012) اللتين تؤكدان على ضرورة تشجيع المستخدمين للتقانة في الشؤون الإدارية، وكذلك تتفق مع دراسة الشقران وعبابنة (2013) التي جاء فيها تشجيع الهيئة الإدارية لاستخدام التقانة بدرجة مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى أن تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية يحتاج هيئة إدارية توظف التقانة توظيفًا موجبًا، وتتفق أيضًا مع دراسة وينغ وتانق (Weng & Tang, 2014) التي تؤكد على دور القيادة المدرسية في تشجيع الهيئة الإدارية على إنجاز الأعمال الإدارية إلكترونيًا، وعلى الرغم من ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي ضمن مجال الشؤون الإدارية فإنها تحتاج إلى مزيد من التوجيه والتشجيع وتوافر الإمكانات، ما يسهم بظهور البيئة

التقانية الفاعلة في المدرسة. أما العبارة "تستخدم قائدة المدرسة البريد الإلكتروني في تبادل المعلومات بين المدرسة وبين الإدارة التعليمية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة، بواقع عالٍ، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.72، وقد يرجع ذلك إلى دور البريد الإلكتروني في تسهيل عملية الاتصال والتواصل، وقد ألزمت وزارة التعليم القيادة المدرسية تحويل أغلب التعاملات الورقية إلى إلكترونية باستخدام البريد الإلكتروني الخاص بالمدرسة الموجود ضمن البوابة الإلكترونية (إدارة تقنية المعلومات، 2011)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عاشور (2011) التي بينت إمكان توظيف التقانة في الاتصالات الإدارية، وسرعة إنجاز الأعمال الإدارية، وتختلف مع دراسة العمري (2011) التي أظهرت أن توظيف التقانة في الاتصال والتواصل المدرسي جاءت بدرجة ضعيفة، وقد يُعزى ذلك إلى أن القيادة المدرسية تحتاج إلى مزيد من التوعية بأهمية استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، والتدريب المستمر على استخدام البرامج الإلكترونية في الأعمال المدرسية.

أما العبارات التي احتلت الرتب الثلاث الأخيرة، هي: "تُطبق قائدة المدرسة أساليب توجيه منسوبات المدرسة إلكترونيًا" وحصلت على المرتبة ما قبل الأخيرتين، بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.03، وقد يرجع ذلك إلى أن القيادة المدرسية بحاجة إلى تطوير استخدام البرامج الإلكترونية المتخصصة في توجيه منسوبات المدرسة. واحتلت المرتبة قبل الأخيرة العبارة "تَحُد قائدة المدرسة من التعاملات الورقية في عرض التعميمات والنشرات والمراسلات اليومية داخل المدرسة باستخدام التقانة" بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.91، فتتماثل مع دراسة الزيود (2012) التي أظهرت تدني نسبة استخدام التقانة للحد من التعاملات الورقية داخل المدرسة، في حين تختلف مع دراسة الهدلق (2012) إذ بينت الممارسة العالية لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية، وقد يرجع ذلك إلى سعي وزارة التعليم نحو تحويل العمل الإداري من الورقي إلى الإلكتروني، فأنشأت بعض الأنظمة الإلكترونية، كموقع نور، والبوابة الإلكترونية؛ لتسهيل العمل الإداري والفني المدرسي ودورها الموجب في سرعة إنجاز الأعمال المدرسية (وزارة التعليم، 1436)، وأضافت الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة كثيرًا من الأنظمة الإلكترونية المحلية، كنظام وقائي للصيانة، نظام التجهيزات المدرسية التقنية، ونظام خدمة المستفيد؛ لتسجيل الطلبة وانتقالهم من مدرسة إلى أخرى (الإدارة العامة للتعليم، 1436). في حين حصلت العبارة "تُطبق قائدة المدرسة أساليب متابعة منسوبات المدرسة إلكترونيًا" على المرتبة الأخيرة بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.88، وقد يُعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمات أن القيادة المدرسية ينقصها مجموعة من المهارات التقانية في العمل الإداري، وأن البرمجيات المستخدمة في المتابعة لا ترقى بمتطلبات الإدارة المدرسية الحديثة، وتتشابه بذلك مع دراسة العريشي (2008) التي بينت أن التطبيقات الإلكترونية المدرسية تحتاج إلى تطوير وترقية لتواكب المستجدات في مجالات عمل القيادة المدرسية، لذا من الضروري توافر التجهيزات التقانية، والتدريب على استخدامها في مجالات عمل القيادة المدرسية.

جدول٨

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية ن=353

رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الواقع	الترتيب
24	تدعم قائدة المدرسة المعلمات نحو استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في العروض التدريسية.	3.70	1.19	عالي	1

رقم العبارة في الاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الواقع	الترتيب
2	تُشجع قائدة المدرسة المعلمات على تنفيذ الأنشطة المدرسية باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات.	3.67	1.04	عالي	2
8	تستخدم قائدة المدرسة الجداول البيانية الإلكترونية في تحليل نتائج الطالبات التحصيلية.	3.64	1.26	عالي	3
4	تعمل قائدة المدرسة على تدريب المعلمات على استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في تحسين أدائهن (ورش العمل، المحاضرات، والندوات).	3.50	1.27	عالي	4
20	تُحبذ قائدة المدرسة استخدام أساليب التقانة للاستفادة من المعامل والمختبرات ومصادر التعلم.	3.49	1.29	عالي	5
22	تُشارك قائدة المدرسة في المناسبات الوطنية باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني.	3.47	1.23	متوسط	6
6	تنشر قائدة المدرسة الوعي بثقافة تقانة المعلومات والاتصالات بين الطالبات في المدرسة (المسابقات الإثرائية، والإذاعة المدرسية).	3.28	1.27	متوسط	7
28	تُحفز قائدة المدرسة استخدام برامج الوسائط المتعددة (نص، صوت، صور ثابتة وصور متحركة) في التخطيط للمناهج الدراسية.	3.18	1.38	متوسط	8
14	تستخدم قائدة المدرسة تقانة برامج التواصل الاجتماعي لتوثق العلاقة بين البيت وبين المدرسة.	3.13	1.37	متوسط	9
30	تُعزز قائدة المدرسة الشعور بالرضا الوظيفي في البيئة المدرسية من خلال شفافية تقانة المعلومات والاتصالات.	3.13	1.31	متوسط	10
32	ترعى قائدة المدرسة الطالبات الموهوبات في المدرسة باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات.	3.12	1.32	متوسط	11
12	تُحفز قائدة المدرسة الفنيات المتخصصات في تقانة المعلومات والاتصالات بالمدرسة.	3.11	1.36	متوسط	12
10	تُقدّم قائدة المدرسة الحوافز للمعلمات اللاتي يستخدمن تقانة المعلومات والاتصالات في المدرسة.	3.01	1.40	متوسط	13
16	تستخدم قائدة المدرسة وسائل الاتصال الإلكتروني في تنفيذ برامج تبادل الخبرات التربوية مع المدارس الأخرى.	2.97	1.347	متوسط	14
26	تستخدم قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلمات.	2.93	1.46	متوسط	15
33	ترعى قائدة المدرسة الطالبات المتأخرات دراسيًا في المدرسة باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات.	2.73	1.31	متوسط	16
18	تُوظّف قائدة المدرسة تقانة التصحيح الآلي في تقويم الطالبات.	2.67	1.64	متوسط	17
	الواقع العام للمجال	3.22	0.99	متوسط	—

يبين الجدول 8 أن المتوسط الحسابي لمجال الشؤون الفنية كاملًا، بلغ 3.22، ما يظهر أن واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية متوسطًا، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمات يرين أن القيادات المدرسية مقتنعات باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية، للارتقاء بمستوى الأداء والوصول إلى التميز، إلا أنهن يحتجن إلى مستوى عالٍ من الممارسة والتوظيف للتقانة، في مجالات عمل القيادة المدرسية بعامة والشؤون الفنية بخاصة.

أما العبارات التي احتلت الرتب الثلاث الأولى على التوالي، هي: "تدعم قائدة المدرسة المعلمات نحو استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في العروض التدريسية"، بواقع عالٍ، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.70، وقد يرجع ذلك إلى أن برامج التطوير التي تدعو لها وزارة التعليم نحو تحويل عملية

التعليم إلى عملية تعلم، تتطلب من المعلمات توظيف التقانة في الشؤون التدريسية بشكل أكبر، فتجد المعلمات دعمًا كبيرًا من قبل القيادة المدرسية في هذا المجال، إلا أنها تختلف مع دراسة القحطاني والخزي (2013) التي أكدت أن دعم القيادة المدرسية نحو استخدام التقانة في الشؤون التدريسية كان بدرجة منخفضة، وربما يرجع ذلك لاختلاف البيئة المحلية لتطبيق دراستهما، وهذا يخالف تطلعات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تدعم استخدام التقانة في العروض التدريسية. واحتلت العبارة "تُشجع قائدة المدرسة المعلمات على تنفيذ الأنشطة المدرسية باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات"، المرتبة الثانية بواقع عالٍ، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.67، وقد يُعزى ذلك إلى إدراك القيادة المدرسية لدور التقانة في توافر وسائل وبرامج الأنشطة المدرسية، التي تسهم في تحقيق أهدافها، ويتماثل ذلك مع دراسة تيرمورنيا وحميدي وجمعة وفوروزسشنيا (Teimoornia, Hamidi, Jomeh, & Foroozeshnia, 2011) التي تؤيد استخدام التقانة في الأنشطة المدرسية؛ لإثرائها وتحسينها وتحقيق أهدافها على الوجه المطلوب. أما العبارة "تستخدم قائدة المدرسة الجداول البيانية الإلكترونية في تحليل نتائج الطالبات التحصيلية"، فقد احتلت المرتبة الثالثة، بواقع عالٍ، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.64)، وتتفق مع دراسة الهدلق (2012) التي تؤكد أن القيادة المدرسية تستخدم الجداول البيانية بدرجة عالية، وأيضًا مع دراسة شاه (Shah, 2014) التي ترى أن استخدام القيادة المدرسية الجداول البيانية الإلكترونية يزيد من الكفاية الإدارية، وهذا يُظهر اقتناع القيادة المدرسية بفائدة الجداول الإلكترونية؛ لتحقيق دقة تحليل نتائج الطالبات التحصيلية، إلا أنها تحتاج مزيدًا من التدريب على استخدامها على النحو الأمثل، في حين تختلف مع دراسة القحطاني والخزي (2013) إذ جاء الاستخدام للجداول الإلكترونية بدرجة منخفضة، وعُلل ذلك الانخفاض أن المسؤول عن ذلك الهيئة الإدارية التي تحتاج إلى توعية وتدريب على استخدام التقانة.

واحتلت الثلاث الرتب الأخيرة على التوالي العبارات: "تستخدم قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلمات"، فقد حصلت على المرتبة ما قبل الأخيرتين بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.93، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء التدريسية المثقلة بها المعلمات، فيشعرن أن التقانة قد تزيد تلك الأعباء التدريسية عليهن. ويتفق مع دراسة غلبهار (Gulbahar, 2007) التي تبين أن التقانة تزيد من الأعباء التدريسية، في حين تختلف مع دراسة شاه (Shah, 2014) إذ أكدت على دور التقانة في تخفيف الأعباء التدريسية، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى ضعف التدريب، وقلة المهارات التقانية لدى القيادة المدرسية والمعلمات على حد سواء تجاه استخدام التقانة في الشؤون المدرسية. واحتلت المرتبة ماقبل الأخيرة العبارة "ترعى قائدة المدرسة الطالبات المتأخرات دراسيًا في المدرسة باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات"، بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.73)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الاستفادة من البرامج والتطبيقات التقانية الحديثة التي تفيد في رفع مستوى التحصيل الدراسي بخاصة لدى الطالبات المتأخرات دراسيًا، وتختلف مع دراسة دورثي وسيركا (Dorothy & Sirkka, 2007) التي أكدت أن أفضل مجال لتوظيف التقانة هو خدمة الطلبة المتأخرين دراسيًا. وحصلت العبارة "تُوظف قائدة المدرسة تقانة التصحيح الآلي في تقويم الطالبات" على المرتبة الأخيرة بواقع متوسط، إذ بلغ متوسطها الحسابي 2.67، وهذا يتفق مع دراسة القحطاني والخزي (2013) إذ جاء استخدام تقانة التصحيح الآلي في المدرسة بدرجة منخفضة، وقد يُعزى ذلك إلى أن تلك المهارات تتطلب برامج متخصصة قد لا تكون متوافرة لدى القيادة المدرسية، الأمر الذي يتطلب توافرها والتدريب على استخدامها في تقويم الطالبات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة لواقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات للقيادة المدرسية، في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، سنوات الخبرة في مجال التعليم، ونوع المبنى المدرسي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين (Levene)، قبل إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T.Test) للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، ونوع المبنى المدرسي، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، للكشف عن الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في مجال التعليم، على النحو الآتي:

متغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات

لمعرفة إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجالي الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، تبعًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، فقد استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة.

جدول ٩

قيم اختبار "ت" للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا للدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات ن=353

المجال	ن= 137		ن=216		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متدربة		غير متدربة			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية	3.19	0.93	3.42	0.96	2.19	0.029
واقع تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية	3.11	0.98	3.30	0.99	1.65	0.100
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة	3.15	0.95	3.36	0.97	1.93	0.054

يبين الجدول 8 أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية نحو واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية، تعود لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، إذ إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" كانت أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، أي إنها دالة إحصائيًا لصالح المعلمات غير المتدربات في مجال تقانة المعلومات والاتصالات؛ وقد يعود ذلك إلى شعور المعلمات غير المتدربات بأهمية تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية، وإدراكهن لدورها الفاعل في رفع مستوى أداء القيادة المدرسية، وضرورة استخدامها، إذ بات استخدامها وتفعيلها من أهم مستلزمات الإدارة الناجحة في الوقت الحاضر.

كما يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية نحو واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية، وواقع تطبيق القيادة المدرسية للتقانة كاملة، تعود لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، حيث إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" كانت أكثر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وقد يُعزى ذلك إلى توافق إدراك المعلمات حول أهمية التقانة للقيادة المدرسية في جميع مجالات عمل القيادة المدرسية الإدارية والفنية.

متغير سنوات الخبرة في مجال التعليم

للتعرف إلى فروق الدلالة الإحصائية، بين استجابات العينة حول واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجالي الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في مجال التعليم، استُخدم تحليل التباين الأحادي، بعد التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين؛ ووجد أن قيمتها 2.40 في مجال الشؤون الإدارية، و1.30 في مجال الشؤون الفنية، و2.19 في مجال تطبيق القيادة المدرسية للتقانة كاملة، وبذلك يظهر أن تباين المجموعات متساوية، إذ كانت قيمة الدلالة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي إنها غير دالة إحصائيًا؛ ومن ثم تم تطبيق اختبار تحليل التباين

جدول ١٠

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات العينة نحو واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية ومجال الشؤون الفنية وفي المجالين معًا، تبعًا لسنوات الخبرة في مجال التعليم ن=353

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية	بين المجموعات	0.53	350	0.26	0.29	0.75
	داخل المجموعات	318.20	352	0.91		
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية	بين المجموعات	0.69	2	0.34	0.35	0.71
	داخل المجموعات	344.81	350	0.99		
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملًا	بين المجموعات	0.66	2	0.30	0.33	0.72
	داخل المجموعات	344.82	350	0.93		

يبين الجدول 10 أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية نحو واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات عامة، ومجالي الشؤون الإدارية والشؤون الفنية خاصة، تعود إلى متغير سنوات الخبرة في مجال التعليم، إذ إن مستوى الدلالة لقيمة "ف" كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، أي إنها غير دالة إحصائيًا بين وجهات نظر المعلمات، وقد يرجع ذلك إلى وعي المعلمات بأهمية استخدام وتوظيف تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية، على الرغم من تفاوت سنوات الخبرة في مجال التعليم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الهدلق (2012) التي أكدت على أن سنوات الخبرة ليس لها أثر في وجهة نظر العينة، في حين تختلف مع دراسة الزيود (2012) التي أظهرت اختلافًا يُعزى لسنوات الخبرة.

متغير نوع المبنى المدرسي

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة، حول واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة وفي مجالي الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، تبعًا لمتغير نوع المبنى المدرسي، فقد استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة

جدول ١١

قيم اختبار "ت" للعينات المستقلة المتجانسة لدلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لنوع المبنى المدرسي ن=353

/المجال	ن= 278		ن=75		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	حكومي		مستأجر			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الإدارية	3.34	0.95	3.30	0.97	0.31	0.76
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في الشؤون الفنية	3.25	0.97	3.13	1.06	0.93	0.35
واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة	3.29	0.95	3.21	1.00	0.63	0.53

يبين الجدول 11 أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية نحو واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة وفي مجالي الشؤون الإدارية، والشؤون الفنية، تعود لمتغير نوع المبنى المدرسي، إذ إن مستوى الدلالة لقيمة "ت" كانت أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وقد يُعزى ذلك إلى اقتناع المعلمات بأهمية استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عمل القيادة المدرسية، وإدراكهن لدورها الفاعل

في رفع مستوى أداء القيادة المدرسية، على الرغم من اختلاف نوع المبنى المدرسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة في مجالات عمل القيادة المدرسية؟

وللإجابة عن السؤال اتُبع أسلوب المقابلات الميدانية شبه المقننة، مع سبع قائدات المدارس الثانوية، وثلاث مشرفات تربويات للإدارة المدرسية، ويُرمز لهن في التحليل النوعي (ق= قائدة مدرسية، والحرف الأول من اسمها)، (م= مشرفة تربوية للإدارة المدرسية، والحرف الأول من اسمها). وفُرغت البيانات حسب مجالات المقابلة الثلاثة (المتطلبات المادية، المتطلبات المعرفية، المتطلبات البشرية)، بعد التحليل ظهرت النتائج، الآتية:

المتطلبات المادية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها.

توافر أجهزة الحواسيب وملحقاتها

ظهر إجماع المشاركات بعد إجراء المقابلات، بنسبة ١٠٠% على ضرورة تهيئة البيئة المدرسية، وتجهيز بنيتها التحتية؛ لتتناسب مع تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الزيود (2012)، التي أوصت على ضرورة توافر البيئة اللازمة، التي تهيئ المناخ المناسب للتميز التقاني، واتفقت أيضًا مع ما أوضحته دراسة الهدلق (2012) أن البنية التحتية التقانية للمدارس السعودية غير مهيأة وتحتاج إلى تهيئة كاملة بالتجهيزات والحواسيب المتطورة.

وأجمعت المشاركات أيضًا على ضرورة توافر أجهزة الحواسيب، والطابعات، والماسحات، وأجهزة العرض، وكل جديد في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، في المكاتب والمعامل والمختبرات المدرسية، وبنبرة توكيد تقول المشاركة (ق، أ) "إن التجهيزات ضرورية ومهمة لإنجاز الأعمال المدرسية؛ لذا نحتاج إلى الحواسيب والطابعات والماسحات وأجهزة العرض الجديدة"، وتؤكد المشاركة (ق، ب) بقولها "ضروري أن تتوافر أجهزة الحواسيب وطابعات الليزر المتطورة"، وتساندها القول المشاركة (م، ع) "إن التجهيزات المتطورة تخدم القيادة المدرسية في التطبيق الأمثل للتقانة".

توافر الدعم الفني

أجمعت المشاركات، بنسبة ١٠٠% على حاجه القيادة المدرسية لخدمات الدعم الفني التقاني المباشرة، وتقول بنبرة حزن المشاركة (ق، ب) "إن الدعم الفني ضعيف جدًا في معظم المدارس"، وتشعر بالأسف المشاركة (ق، ن) تجاه ضعف الدعم الفني التقاني، فتقول "ضعف الدعم يؤدي إلى توقف الأعمال، وصعوبة إنجازها بالدقة والسرعة المطلوبة"، ويتفق ذلك مع دراسة الهدلق (2012) التي تؤكد على ضرورة توافر الدعم الفني المساند في المدارس.

توافر شبكة الإنترنت

أكدت نسبة عالية قيمتها ٨٠% من إجابات المشاركات إلى حاجة المدارس الثانوية للبنات إلى شبكة إنترنت سريعة ومتطورة، إذ قالت المشاركة (ق، س) "ضروري توافر شبكة الإنترنت السريعة في المعامل والمختبرات ومصادر التعلم".

توافر البرمجيات التقانية الحديثة

أظهرت نسبة متوسطة قيمتها ٦٠% من المشاركات، حاجة تقانة المعلومات والاتصالات إلى البرمجيات الحديثة، التي تتلاءم مع متطلبات القيادة المدرسية الحديثة، وفي هذا السياق وبحماس تؤكد المشاركة (ق، و) ضرورة توافر البرمجيات الحديثة التي تتناسب مع متطلبات القيادة المدرسية الحديثة، فتقول "لابد من البريد الإلكتروني، وبرامج التواصل الاجتماعي كالواتس أب، والتويتر، والإنستقرام، والمدونات؛ لنشر الخطط المدرسية، والمشاركة في المسابقات، والتواصل مع المجتمع"، ودعت إلى ذلك المشاركة (م، ب) التي أضافت قائلة" ضرورة توافر قواعد البيانات المحدثة في تلك البرمجيات التقانية".

وبينت نسبة متوسطة أيضًا قيمتها ٤٠% من المشاركات، حاجة تقانة المعلومات والاتصالات إلى برامج متخصصة في مجالات عمل القيادة المدرسية، فتقول المشاركة (م، ف) "لابد من وجود برامج متخصصة تساعد القيادة المدرسية في مجالات أعمالها الإدارية والفنية"، وتؤيدها المشاركة (ق، هـ) التي تشير قائلة "يمكن الاستفادة من حساب (دروب بوكس) ووضع الملفات والمستندات المهمة فيه"، ويتفق هذا مع دراسة (Lim, Gronlund, & Andersson, 2015) التي تبين فوائد السحابة الإلكترونية كتطبيق دروب بوكس (Dropbox) ، في تبادل البيانات التعليمية والإدارية بكل سهولة ويسر.

تحديث البرمجيات التقانية

أظهرت نسبة قليلة قيمتها ٣٠% من المشاركات، الحاجة إلى سرعة إجراء التعديلات وتفعيلها في تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات المستحدثة، فتقترح المشاركة (ق، م) "أرى تطوير برنامج البريد الإلكتروني؛ ليصبح التعامل معه بالبصمة"، وتضيف المشاركة (ق، س) "أن يصبح التقويم الذاتي بالإكسل؛ ليسهل تحليل البيانات"، أما المشاركة (ق، ن) فتقول "مع الأسف هناك تأخر في إجراء التعديلات وتفعيلها في تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات؛ ما يسبب إرباكًا في عمل القيادة المدرسية".

توافر شبكة داخلية موحدة

جاءت بنسبة قليلة قيمتها ٢٠% من إجابات المشاركات، نحو ربط تقانة المعلومات والاتصالات في المدرسة، بشبكة داخلية موحدة، تتيح لأكثر من مستخدم، إمكان إدخال البيانات واسترجاعها في الوقت نفسه ، فتقول المشاركة (ق، ن) "أجد صعوبة في استخراج عدة بيانات يطلبها الإشراف التربوي في آن واحد؛ لذا نحتاج إلى شبكة داخلية موحدة تسمح لتعدد المستخدمين"، وتؤيد ذلك المشاركة (م، ب).

توافر برامج الحماية من الفيروسات

أكدت نسبة قليلة قيمتها ٢٠% من المشاركات، ضرورة خلو تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات من الأخطاء البرمجية، فأشارت المشاركتان (ق، أ)، و(ق، و) إلى وجود أخطاء في بعض التطبيقات ما يدعو إلى عدم التعامل

معها بجدية، وبنبرة تعجب قالت المشاركة (ق، و) "عندما طُرح برنامج معارف لأول مرة كانت قاعدة بياناته غير جيدة، ما جعلنا نطوره ذاتيًا في المدرسة، وتضيف أيضًا "اضطريت إلى شراء برامج حماية البيانات للوقاية من الفيروسات"، ويتفق هذا مع دراسة الهدلق (2012) التي توصي بتطوير أنظمة الحماية ومضاد الفيروسات للأجهزة، وأن يتم تداولها عبر برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية.

توافر برنامج تقاني مدرسي موحد

جاءت بنسبة قليلة قيمتها ٢٠% من إجابات المشاركات، ضرورة توحيد برامج تقانة المعلومات والاتصالات المستخدمة في المدارس الثانوية، فتتمنى المشاركة (ق، م) قائلة "حبذا لو كل البرامج التقانية تتجمع في برنامج واحد"، وتؤيدها في ذلك المشاركة (ق، هـ).

المتطلبات المعرفية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها.

التدريب المستمر

يتضح إجماع المشاركات بنسبة ١٠٠% على اهتمام القيادة المدرسية بالتدريب المستمر، على الاستخدام الأمثل لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية، وبنبرة حماس أكدت المشاركة (ق، هـ) على الدور الكبير والفاعل للدورات التدريبية في صقل مهارات القيادة المدرسية وتميزهن التقاني، وتضيف المشاركة (م، ف) قائلة "إنها تقيم دورات تدريبية معتمدة من الإدارة العامة للتعليم، للقيادات المدرسية والمعلمات، يستفدن منها في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، في أعمالهن الإدارية والفنية"، وتؤيد ذلك المشاركة (م، ع) قائلة "إن حضور الدورات وورش العمل والندوات حول استخدام التقانة، يكسبهن الاستفادة من أحدث الوسائل والبرامج التقانية المتطورة، وينعكس إيجابًا على أعمالهن الإدارية والفنية". ويتفق هذا مع دراسة الهدلق (2012) التي تؤكد ضرورة توافر جهة إدارية تختص بالتدريب على الاستخدام الأمثل للتقانة، وتتفق أيضًا مع دراسة العتيبي (2010) التي تؤكد على أهمية التدريب التقاني للقيادة المدرسية.

التنمية المهنية التقانية الذاتية

أكدت المشاركات بإجماع بنسبة ١٠٠%، على أهمية التنمية المهنية الذاتية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، فتقول المشاركة (ق، هـ) "التنمية المهنية الذاتية للقيادة المدرسية مهمة جدًا"، وبتعجب تقول المشاركة (ق، و) "انظُري كم معرفة تفوتني في الساعة إن لم أنمِّ نفسي مهنيًا في كل يوم"، وبنبرة حماس تقول المشاركة (ق، أ) "ممكن ننمي أنفسنا ذاتيًا بالتدريب عن بعد"، وتؤيدهن في ذلك المشاركة (م، ب).

مواكبة المستجدات التقانية

أظهرت نسبة عالية قيمتها ٨٠% من المشاركات، ضرورة مواكبة مستجدات تقانة المعلومات والاتصالات المعاصرة، وبنبرة حماس تقول المشاركة (ق، أ) "أنا لازم أواكب متطلبات عصري"، وتضيف المشاركة (ق، ن) "أنا أطمح أن تكون جميع مدارسنا تقانية وتواكب متطلبات العصر"، وتؤيدهن المشاركة (م، ب) قائلة "إذا لم تسايري مستجدات عصرك يوميًا ستتخلفين عن التقدم التقاني، لأننا في عصر الانفجار المعرفي الرقمي".

نشر الثقافة التقانية

نادت المشاركات بنسبة متوسطة قيمتها ٤٠%، الحاجة إلى نشر الوعي بثقافة تقانة المعلومات والاتصالات بين منسوبات المدرسة وبين طالباتها، وبحماس تقول المشاركة (ق، ب) "أرى نشر ثقافة تقانة المعلومات والاتصالات في المدرسة، يتم من خلال التخطيط السليم ومشاركة الجميع"، وتؤيد ذلك المشاركة (م، ف)، ويتفق ذلك مع دراسة الحسن (2010)، التي تشير إلى أن هناك افتقارًا إلى ثقافة إدارية تتقبل استخدام الجديد من التقنيات في الأعمال المدرسية، وتحتاج إلى وعي بأهميتها.

إجادة اللغة الإنجليزية

طالبت بنسبة قليلة قيمتها ٣٠% من المشاركات، ضرورة إجادة اللغة الإنجليزية؛ لتسهيل استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، وتؤكد المشاركة (ق، هـ) على أهمية إجادة اللغة الإنجليزية، ودورها في حل المشكلات التقانية التي تواجهن في أثناء استخدامها في الأعمال المدرسية، وتؤيد المشاركة (م، ع) هذا المطلب، ويتفق ذلك مع سعادة والسرطاوي (2010) اللذين يشيران إلى وجود ندرة في البرامج التي تدعم اللغة العربية، وأن إجادة اللغة الإنجليزية تفيد في اكتساب الخبرات التقانية الأجنبية.

تبادل الزيارات المدرسية

دعت المشاركات بنسبة قليلة قيمتها ٢٠%، إلى تبادل الزيارات بين منسوبات المدرسة وبين المدارس الأخرى، للاستفادة من التجارب الناجحة في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، وفي هذا الاتجاه تقول المشاركة (ق، ن) "إن اللقاءات والاجتماعات وتبادل الزيارات بين قائدات المدارس ومعلمات الحاسب الآلي، يسهل تبادل المعلومات واكتساب الخبرات في مجال تقانة المعلومات والاتصالات"، وتنبه المشاركة (م، ب) إلى ضرورة التخطيط الجيد لبرنامج تبادل الزيارات بين منسوبات المدارس؛ للاستفادة القصوى من تجارب الآخرين.

المتطلبات البشرية التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها.

تحفيز القيادة المدرسية للتميز في تطبيق التقانة

يتضح إجماع المشاركات بنسبة ١٠٠%، على ضرورة تحفيز القيادة المدرسية إداريات ومعلمات المدرسة على التميز التقاني في الأعمال المدرسية، وتؤكد المشاركتان (م، ب) و(م، ع) على ضرورة تحفيز الإدارة العامة للتعليم ماديًا ومعنويًا للمتميزات في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، في مجالات الأعمال المدرسية، وبشيء من الحماس تؤيد المشاركة (ق، ب) على أهمية التحفيز المادي والمعنوي للتميز التقاني، قائلة "إن التقانة أصبحت سمة العصر الحديث"، ويتفق هذا مع دراسة عاشور (2011)، التي أوصت بضرورة تحفيز المتميزين في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، من قبل الإدارة التعليمية.

تنمية المنافسة والتشجيع للتميز التقاني

دعت نسبة عالية قيمتها ٧٠% من المشاركات، إلى تنمية المنافسة بين منسوبات المدرسة وتشجيعهن على التميز في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، في الأعمال المدرسية، فتقول المشاركة (ق، م) "الحمد لله عندما بدأت أتعامل مع برنامج نور كان صعب جدًا ولكن بالمنافسة والتحدي تعلمناه"، وبنبرة فخر تقول المشاركة (ق، و) "إن الطموح والرغبة في الإبداع جعلنا نتعلم على استخدام التقانة في الأعمال الإدارية والفنية المدرسية"، ويتفق هذا مع دراسة الزيود (2012) بأن القيادة المدرسية الناجحة قادرة على مواجهة الصعاب التي قد تحول دون إبداعهن الإداري.

توافر كادر بشري تقاني مؤهل في المدرسة

أكدت نسبة عالية قيمتها ٩٠% من المشاركات، على توافر كادر بشري متخصص في تشغيل تقانة المعلومات والاتصالات في المدرسة، فتقول المشاركة (ق، ن) "ضروري توافر كادر بشري متخصص يدعم استخدام القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية"، وتؤكد المشاركة (ق، س) قائلة "لن أستطيع أواصل عملي في استخدام التقانة، إذا لم يكن عندي كادر بشري مؤهل في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات"، وتطالب المشاركة (م، ف) قائلة "لابد من تأهيل وإعادة تأهيل الكادر البشري على أحدث الأساليب والبرامج التقانة بصفة مستمرة"، ويتفق مع هذا سعادة والسرطاوي (2010)، اللذان يشيران إلى أن قلة الكوادر المتخصصة في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، يؤثر سلبًا على أداء الأعمال المدرسية، ويتفق مع فو (Fu, 2013) الذي يبين وجود حاجة ملحة إلى تأهيل وإعادة تأهيل القيادة المدرسية؛ لاستيعاب منجزات تقانة

المعلومات والاتصالات. وكذلك نادت نسبة عالية قيمتها ٨٠% من المشاركات، إلى ضرورة توافر متخصصات في الدعم الفني لأجهزة التقانة في المدرسة، وتُؤكد المشاركة (ق، أ) قائلة "مثلما الحاجة في المدرسة تتطلب توافر كادر بشري متخصص في تشغيل أجهزة الحواسيب وبرامج التقانة، أيضًا هناك حاجة ماسة لمتخصصات في الدعم الفني للأجهزة التقانية في المدرسة"، وتؤيدها المشاركة (ق، هـ) بنبرة مرتفعة "صحيح صحيح الحاجة ماسة إلى متخصصات في الدعم الفني لأن هذه التقانة جديدة علينا ولا نعرف إصلاحها عند الأعطال"، وأيضًا تؤكد المشاركة (م، ب) قائلة "ضروري يتواجد الدعم الفني الذاتي في المدرسة، وعدم الاقتصار على الدعم الفني المتخصص المتواجد في الإدارة العامة للتعليم، لأن ذلك يؤخر وصولهم بالسرعة المطلوبة".

استشعار أهمية التقانة المدرسية

دعت بنسبة قليلة المشاركات قيمتها ٣٠%، إلى استشعار أهمية التقانة ودورها في إنجاز الأعمال الإدارية والفنية المدرسية، فتقول المشاركة (ق، ب) "ضرورة استشعار أهمية التقانة من جميع منسوبات المدرسة"، وبنبرة تعجب تقول المشاركة (ق، م) "العمل اليدوي الآن متعب"، وتقول المشاركة (ق، هـ) بتفاؤل "أن وزارة التعليم تسعى لأن تكون الإدارات المدرسية إدارات بدون ورق، وعلينا أن نستشعر هذا الأمر، ونوليه أهمية قصوى"، وفي هذا السياق تؤكد المشاركة (م، ب) "ضرورة استشعار أهمية التقانة وتوظيفها التوظيف الناجح في الأعمال المدرسية؛ لأنها أصبحت من الركائز المهمة في الإدارة المدرسية".

أبرز نتائج الدراسة:

- أن واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة كاملة، وفي مجالي الشؤون الإدارية والفنية من وجهة نظر المعلمات جاء متوسطًا، بمتوسطات حسابية على التوالي 3.28، و3.33، و3.22.
- أن عبارات واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية، ذات الواقع العالي، واحتلت الرتب الثلاث الأولى، على التوالي: "تُطبق قائدة المدرسة البرامج التقانية الحديثة في تنظيم الأعمال الإدارية، (الجداول الإلكترونية، الرسوم البيانية، معالجات النصوص، موقع نور، موقع وقائي، والبوابة الإلكترونية)"، بمتوسط حسابي 3.81، "تُشجع قائدة المدرسة الهيئة الإدارية على إنجاز أعمال المدرسة الإدارية إلكترونيًا"، بمتوسط حسابي 3.73، و"تستخدم قائدة المدرسة البريد الإلكتروني في تبادل المعلومات بين المدرسة وبين الإدارة التعليمية"، بمتوسط حسابي 3.72.
- أن عبارات واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية، ذات الواقع المتوسط، التي احتلت الرتب الثلاث الأخيرة، على التوالي: "تُطبق قائدة المدرسة أساليب توجيه منسوبات المدرسة إلكترونيًا"، بمتوسط حسابي 3.03، "تَحُد قائدة المدرسة من التعاملات الورقية في عرض التعميمات والنشرات والمراسلات اليومية داخل المدرسة باستخدام التقانة"، بمتوسط حسابي 2.91، و"تُطبق قائدة المدرسة أساليب متابعة منسوبات المدرسة إلكترونيًا"، بمتوسط حسابي 2.88.
- أن عبارات واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية، ذات الواقع العالي، التي احتلت الرتب الثلاث الأولى، على التوالي: "تدعم قائدة المدرسة المعلمات نحو استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في العروض التدريسية"، بمتوسط حسابي 3.70، "تُشجع

قائدة المدرسة المعلمات على تنفيذ الأنشطة المدرسية باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات"، بمتوسط حسابي 3.67، و"تستخدم قائدة المدرسة الجداول البيانية الإلكترونية في تحليل نتائج الطالبات التحصيلية"، بمتوسط حسابي 3.64.

- أن عبارات واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الفنية، ذات الواقع المتوسط، واحتلت الرتب الثلاث الأخيرة، على التوالي: "تستخدم قائدة المدرسة تقانة المعلومات والاتصالات في تخفيف الأعباء التدريسية عن المعلمات"، بمتوسط حسابي 2.93، "ترعى قائدة المدرسة الطالبات المتأخرات دراسيًا في المدرسة باستخدام تقانة المعلومات والاتصالات"، بمتوسط حسابي (2.73)، و"تُوظف قائدة المدرسة تقانة التصحيح الآلي في تقويم الطالبات"، بمتوسط حسابي 2.67.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، تجاه واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في مجال الشؤون الإدارية، تعود لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات، لصالح المعلمات غير المتدربات في مجال تقانة المعلومات والاتصالات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية للبنات بالمدينة المنورة، تجاه واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة، وفي مجال الشؤون الفنية، تعود لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر معلمات المرحلة الثانوية تجاه واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات كاملة، وفي مجالي الشؤون الإدارية والشؤون الفنية، تعود إلى متغيري سنوات الخبرة في مجال التعليم، ونوع المبنى المدرسي.
- أن المتطلبات المادية التي أجمعت المشاركات في العينة القصدية على احتياج القيادة المدرسية لها، لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها، هي: "تهيئة البيئة المدرسية وتجهيز بنيتها التحتية لتتناسب مع تطبيقات تقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية"، "توافر أجهزة الحواسيب والطابعات، الماسحات، أجهزة العرض، وكل جديد في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، في المكاتب والمعامل والمختبرات المدرسية".
- أن المتطلبات المعرفية التي أجمعت المشاركات في العينة القصدية على احتياج القيادة المدرسية لها، لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها، هي: "اهتمام القيادة المدرسية بالتدريب المستمر على الاستخدام الأمثل لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية"، و"التنمية المهنية الذاتية في مجال تقانة المعلومات والاتصالات".
- أن المتطلبات البشرية التي أجمعت المشاركات في العينة القصدية على احتياج القيادة المدرسية لها، لتطبيق تقانة المعلومات والاتصالات في مجالات عملها، هي: "تحفيز القيادة المدرسية إداريات ومعلمات المدرسة على التميز التقاني في الأعمال المدرسية". و" توافر كادر بشري تقاني مؤهل في المدرسة".

التوصيات

كشفت الدراسة عن النتائج ذات الصلة بواقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات، والمتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية، لتطبيق التقانة في مجالات عملها.

ورأت الباحثة، تسهيلًا لتقديم أهم التوصيات، عرضها، على النحو الآتي:

- **التوصيات ذات الصلة بدور وزارة التعليم والجامعات والإدارات العامة للتعليم، كونها الجهات المسؤولة عن تأهيل وإعادة تأهيل القيادة المدرسية، ورفع مستوى أدائها التقاني.** إذ أظهرت نتائج الدراسة:

- أن واقع تطبيق القيادة المدرسية لتقانة المعلومات والاتصالات في المرحلة الثانوية للبنات كاملة، وفي مجالي الشؤون الإدارية والفنية متوسطًا، وهذا لا يرقى إلى طموح الجهات المسؤولة؛ لذا جاءت التوصيات في هذا الجانب، على النحو الآتي:

– أن تعزز القيادات المدرسية تنمية المنافسة بين منسوبات المدرسة على التميز التقاني، في العروض التدريسية، والأنشطة المدرسية، وتحليل نتائج الطالبات التحصيلية، وإنجاز جميع الأعمال المكتبية إلكترونيًا، من خلال إعداد البرامج التقانية الهادفة.

– أن تنظم عمادات التعليم الموازي والمستمر، وكليات التربية، والإدارات التعليمية، برامج تدريبية، حول تطبيق القيادات المدرسية أساليب التوجيه والمتابعة والتقويم الإلكترونية.

– أن تتعاون كليات علوم وهندسة الحاسبات، والإدارات العامة للتعليم، والقيادات المدرسية، في تصميم تطبيقات تقانية إدارية، وفنية؛ لإيجاد برامج إثرائية للطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيًا، وفق الاحتياج.

– أن تستحدث وزارة التعليم معايير جديدة لضوابط تكليف القيادات المدرسية، تُمكنها من استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، وتحدّها من التعاملات الورقية في مجال الأعمال المدرسية.

– أن تسعى وزارة التعليم على تهيئة البيئة المدرسية، وتجهيز بنيتها التحتية، وتوظيف تقانة التصحيح الآلي، في جميع مدارس التعليم العام.

– أن تعمل وزارة التعليم على تعيين الكوادر البشرية الإدارية المتخصصة في تقانة المعلومات والاتصالات، في جميع مدارس التعليم العام.

– أن تبعث وزارة التعليم القيادات المدرسية والمشرفات التربويات، إلى الدول المتقدمة، للتدرب على استخدام تقانة المعلومات والاتصالات، في مجالات عمل القيادة المدرسية.

– أن تُوجِد وزارة التعليم في كل إدارة تعليمية مركزًا متخصصًا في البرمجة والدعم الفني، يتكون من فريق عمل متكامل ومؤهل في تقانة المعلومات والاتصالات.

- **التوصيات ذات الصلة بتوافر المتطلبات التي تحتاجها القيادة المدرسية لتطبيق التقانة في مجالات عملها،** إذ أظهرت نتائج التحليل النوعي، إجماع قائدات المدارس الثانوية والمشرفات التربويات للإدارة المدرسية، على احتياج قائدات المدارس الثانوية، للمتطلبات الآتية: تهيئة البيئة المدرسية وتجهيز بنيتها التحتية، وتوافر أجهزة الحواسيب والطابعات، الماسحات، أجهزة العرض، وكل جديد في مجال تقنية المعلومات والاتصالات. اهتمام القيادة المدرسية بالتدريب المستمر على الاستخدام الأمثل لتقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية، والتنمية المهنية الذاتية في مجال التقانة، وتحفيز القيادة المدرسية إداريات ومعلمات المدرسة على التميز التقاني، لذا جاءت التوصيات الآتية:

– أن تسعى وزارة التعليم إلى توافر المتطلبات المادية والمعرفية والبشرية، التي تحتاجها القيادة المدرسية، في مجالات الأعمال المدرسية.

– أن تعمل وزارة التعليم على توافر أجهزة الحواسيب، والطابعات، والماسحات، وأجهزة العرض، وكل جديد في

مجال تقانة المعلومات والاتصالات، في المكاتب والمعامل والمختبرات المدرسية.

– أن تهتم القيادات المدرسية والمشرفات التربويات والمعلمات بالتنمية الذاتية، من خلال القراءات وحضور الندوات والمؤتمرات المتخصصة في مجال تقانة المعلومات والاتصالات.

– أن تقدم الإدارة العامة للتعليم الحوافز المادية والمعنوية للقيادات المدرسية المبدعة في استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في الأعمال المدرسية.

– أن تُعمم الإدارة العامة للتعليم البرامج والتطبيقات الحاسوبية المبدعة في المدارس، على جميع مدارس التعليم العام.

– أن تسعى الإدارة العامة للتعليم إلى تنمية المنافسة التقانية بين القيادات المدرسية، بإجراء المسابقات التحفيزية، وإقامة المعارض؛ لإبراز الأعمال المتميزة.

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية، الآتية:

– إجراء دراسة حول دور المشرفات التربويات للإدارة المدرسية، في تحقيق الإبداع التقاني للقيادة المدرسية في مدارس التعليم العام.

– إجراء دراسة مقارنة عن الإبداع التقاني للقيادة المدرسية، في المدارس الثانوية للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية.

– إجراء دراسة عن معيقات تطبيق تقانة المعلومات والاتصالات، في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

– إجراء دراسة عن دور القطاع الخاص المتخصص في تقانة المعلومات والاتصالات، في تطبيق المعرفة الرقمية في مجالات عمل القيادة المدرسية.

المراجع

الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة (1436). *إحصائية الكوادر البشرية (بنات) 1435-1436*. المدينة المنورة: وزارة التعليم.

جائزة التربية والتعليم للتميز (1436). *الدليل التفسيري لمعايير الإدارة والمدرسة المتميزة*. الرياض:وزارة التعليم.

جائزة التربية والتعليم للتميز (1436). *الدليل التنظيمي لجائزة التربية والتعليم للتميز*. الرياض: وزارة التعليم.

الحربي، حمدان (2013). مهام ومسؤوليات القيادات المدرسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في الأعمال الإدارية في المدارس الحكومية للبنين. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 2*(4)، 315-340.

الحسن، ماجد (2010). تقويم أداء الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة القاهرة.

دودين، حمزة (2010). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*، عمّان، دار المسيرة.

الزعبلاوي، صلاح الدين (2006). *معجم أخطاء الكتاب*. دمشق: دار الثقافة والتراث.

الزيود، ماجد (2012). درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(2)، 14-40.

سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (2010). *استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم*، عمّان، دار الشروق.

الشقران، رامي وعبابنة، رامي (2013). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14*(2)، 459-486.

الشناق، عبدالسلام (2010). *دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: دراسة نوعية*، عمّان، دار وائل.

عاشور، محمد (2011). مدى إمكانية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنمية الإبداع الإداري لدى القادة التربويين بمديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان. *المجلة التربوية، 26*(101)، 153-205.

العبدالكريم، راشد حسين (2012). *البحث النوعي في التربية*، الرياض، دار النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (2013). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط15، عمّان، دار الفكر.

العتيبي، نوال (2010). مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة جدة في ضوء مواكبة متطلبات التقدم التكنولوجي من وجهة نظر المعلمات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، 4*(4)، 211-252.

العريشي، محمد (2008). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العساف، صالح (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط2، الرياض، دار الزهراء.

عطية، عماد (2010). *الإدارة المدرسية: حاضرها ومستقبلها*، الرياض، مكتبة الرشد.

العُمري، جمال (2011). القيادة الاستراتيجية ودورها في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية في أسوان، (25)*، 114-133.

عيسى، قواسم (2012). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في صنع قرار الأزمة. *مجلة الحكمة*، *4*(10)، 156-171.

فهمي، محمد (2005). *الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS*، الرياض، معهد الإدارة العامة.

القحطاني، عبدالمحسن والخزي، فهد (2013). دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. *المجلة التربوية*، *27*(107)، 15-51.

القرشي، عاطي (2012). دور استخدام تقانة المعلومات والاتصالات في تفعيل إدارة المعرفة بالجامعات السعودية تصور مقترح. *رسالة دكتوراة غير منشورة*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

اللامي، عوض (2008). واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية (بنين) بمحافظة الخبر. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الخليجية، البحرين.

محمد، عوض والأختر، عبدالرحمن ومحمود، أشرف (2011). المحاكاة بالحاسب الآلي لتفعيل العمليات الإدارية بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرمة. *مجلة الثقافة والتنمية*، *12*(50)، 2-77.

معهد اليونسكو للإحصاء (2009). *دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم*. استرجع في 1 نوفمبر، 2014 من موقع: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide11_Tec2_AR.pdf

ملتقى القيادة المدرسية (2015). *نبذة عن الملتقى، البيان الختامي*. استرجع في 1 مارس، 2015 من موقع: http://www.slc-ksa.com

الهدلق، عبدالله (2012). واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود. *رسالة التربية وعلم النفس، (38)*، 79–137.

وزارة التعليم (1436). *مشاريع وزارة التربية والتعليم*. الرياض، الإدارة العامة للتخطيط والسياسات بوكالة التخطيط والتطوير.

يوسف، ردينة (2009). *أساليب البحث العلمي*، ط2، عمّان، دار المناهج.

Abdulkarim, Rashid Hussain (2012). *Qualitative Research in Education*, Riyadh, scientific publishing and printing house at King Saud University.

Arishi, Mohammed (2008). The possibility of the application of e-governance in public administration for education in the Holy Capital. *Unpublished MA Thesis*, College of Education, Umm Al Qura University.

Ashour, Mohammed (2011). The possibility of using information and communication technology in the administrative development of creativity among educators leaders directorates of Education in the Sultanate of Oman. *Educational Journal, 26* (101), 153- 205.

Assaf, Saleh (2012). *Entrance to search in the Behavioral Sciences*, 2, Riyadh, Dar al-Zahra.

Attia, Imad (2010). *School management: present and future*, Riyadh, adult library.

Dorothy E. Leidner, & Sirkka L. Jarvenpaa. (2007). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *Management Information Systems Quarterly, 19*(3)**,** 165–291.

Dudin, Hamza (2010). *Advanced statistical analysis of the data using SPSS*, Oman, Dar march.

Education Excellence Award (1436). *Interpretive guide to management standards and school excellence*. Riyadh: Ministry of Education.

Education Excellence Award (1436). *Regulatory Guide Award for Education Excellence*. Riyadh: Ministry of Education.

Fahmi, Mohammed (2005*). Census without suffering: concepts with applications using SPSS program*, Riyadh, Institute of Public Administration.

Fu, J. S. (2013). ICT in Education : A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 9*, 112–125.

General Directorate of Education in Medina (1436). *Statistical cadres (Girls) 1435-1436*. Medina: Ministry of Education.

Gibbs, Graham, R. (2008). *Analysing Qualitative Data*. *Londo,* SAGE Publications Ltd.

Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers and Education, 49*(4), 943–956.

Hadlaq, Abdullah (2012). The reality of information technology applications in the areas of school management with MBA students, Department of Educational Administration at King Saud University. *Message of Education and Psychology*, (38), 79 - 137.

Harbi, Hamdan (2013). Functions and responsibilities of school leaders about the use of modern technologies in the administrative work in the public schools for boys. *Arab Journal of Social Sciences, 2*(4),315 - 340.

Hassan, Majid (2010). Evaluate the performance of electronic management in secondary schools in Saudi Arabia in light of the overall quality standards. *A magister message that is not published*. Cairo University.

proposal. *PhD Thesis unpublished*. Umm Al Qura University, Makkah.

Saadt, Jawdat & Saratawi, Adel (2010). *The use of computers and the Internet in the fields of Education*, Oman, Sunrise House.

School Leadership Forum (2015). *About the event, the final statement*. Retrieved March 1, 2015 from the website: http://www.slc-ksa.com

Shah, M. (2014). Impact of Management Information Systems (MIS) on School Administration: What the Literature Says. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 2799–2804.

Shagran, Rami and Ababneh, Rami (2013). The degree of management innovation at the educational leaders in school districts in Irbid Governorate. *Journal of Educational and psychological sciences, 14* (2), 459 - 486.

Shunnaq, Abdul Salam (2010). *The role of school management in the recruitment of ICT programs: a qualitative study*, Oman, Dar Wael.

Stuart, L., Mills, A., & Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers and Education, 53(3)*, 733–741.

Teimoornia, M., Hamidi, F., Jomeh, S., & Foroozeshnia, S. (2011). The implementation of information and communication technology (ICT) in extracurricular activities of education system in Iran. *Procedia Computer Science, 3*, 617–622.

The Ministry of Education (1436). *The Ministry of Education projects*. Riyadh, General Department of Planning and Policy Planning and Development Agency.

Tosun, N., & Baris, M. (2011). Using Information and Communication Technologies in School Improvement. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10*(1), 223–231.

UNESCO Institute for Statistics (2009). *Guide to measuring information and communication technology in education*. Retrieved November 1, 2014 from the website: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide11_Tec2_AR.pdf

Weng, C., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education, 76*, 91–107.

Zabalawi, Salah al-Din (2006). *Lexicon book errors. Damascus*, House of Culture and Heritage.

Zyoud, Majid (2012). The degree of information technology and its relationship to the administrative creativity among government secondary school principals in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 13* (2), 14-40

Issa, Qwasem (2012). The role of information and communication technology in the decision-making crisis. *Journal Alhekmah , 4* (10), 156 - 171.

Joseph, Rudeina, (2009). *Methods of scientific research*, 2, Oman, Dar Shoroq.

Kavale, S. (2007). *Doing Interviews: Question, Planning, Experience, Epistemology (Ed1)*, London, SAGE Publications.

Krejcie, R. V, & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Education and Psychological Measurement, 30*, 607–610.

Lami, Awad (2008). The reality of the use of computer applications in school administration from the perspective of managers and agents secondary school areas (boys) Khobar. *Unpublished MA Thesis*, Gulf University, Bahrain.

Lim, N., Gronlund, A., & Andersson, A. (2015). Cloud computing: The beliefs and perceptions of Swedish school principals. *Computers & Education, 84*(0), 90–100.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E., & Role, J. (2013). ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development Using ICT, 9(2)*, 48-63.

Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, Jossey-Bass Higher and Adult Education Series..

Mohammed, Awad & Alochter, Abdul Rahman & Mahmoud, Ashraf (2011). Simulation by computer to activate the administrative processes public schools province Khurmah. *Journal of culture and development, 12* (50), 2 - 77.

Qahtani, Abdul Mohsen & Khzii, Fahad (2013). Drew school administrative leadership in the management of professional development for members of the teaching staff in the areas of employment of information and communications technology. *Educational Journal , 27* (107), 15 - 51.

Obaidat, Thuqan & Abdelhaq, Kayed & Adas, AbdulRahman (2013). *Scientific Research: concept, tools and methods*, 15, Oman, Dar thought.

Omari, Beauty (2011). Strategic Command and its role in the recruitment of ICT in school management. *Journal of the College of Education in Aswan*, (25) ,114 - 133.

Otaibi, Nawal (2010). Elements of management innovation at the secondary school principals in the area of Jeddah in the light keep pace with technological progress from the standpoint of the parameters requirements. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 4* (4), 211-252.

Qurashi, Atthe (2012). The role of the use of IT and Telecom in the activation of knowledge management in Saudi universities conceived

The Reality And The Requirements Of The Application Of Information And Communication Technology For School Leadership, In Secondary School For Girls In Medina

Safa'a Bint Abdulaziz Al-Hazmi.

Submitted 09-03-2016 and Accepted on 26-05-2016

Abstract:The study aimed to know the reality of applying ICT in secondary schools in Medina, and specify the requirements that school leadership need in order to apply information and communications technology at the administrative and technical levels , so it designed a questionnaire, divided into two areas: the application of technology in the administrative affairs and the technical affairs , the questionnaire was distributed to a random sample of secondary school teachers. To discuss the requirements, interviews were conducted on a selective sample secondary school leaders, and educational supervisors of school management. The most important study results is : the average of applying/using the technology in the administrative and technical affairs by school leaders was (3.33) and (3.22) respectively. The participants in the research interviews agreed on the physical, intellectual and human resource requirements, that needed by school leaders to apply the technology in their schools"Develop the school environment and prepare the infrastructure to help exploring the ICT in the school work","Draw the school leaders' attention towards ongoing training, and the optimal use of ICT in the school work" and "Encourge administrators and teachers to achieve technical excellence in school work". In light of the findings of our study, recommendations are proposed to help officials in the Ministry of Education to develop regulations for school leaders, and to achieve the requirements needed for applying technology, and to provide training programs if needed.

Key words: Information And Communication,Technology, School leadership.

مستوى القدرة على حل المشكلات الرياضية في فرعي الأعداد والهندسة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي[1]

هاشم بن سعيد الشيخي

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية التربية – جامعة الملك فيصل بالأحساء

قدم للنشر ١٤٣٧/٦/٢٢هـ – وقبل ١٧ /٨/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي (تخصص طبيعي) بمحافظة الأحساء على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة مختارة من اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS). ومعرفة أي المشكلات الرياضية تعد الأكثر صعوبة على هؤلاء الطلاب، هل هي المشكلات الرياضية في الأعداد أم أنها تتمثل في المشكلات الرياضية في الهندسة؟. واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق الهدفين السابقين قام الباحث بتطبيق اختبار في حل المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة على عينة من الطلاب بلغ عددهم ٢١٢ طالباً. وخلصت الدراسة إلى وجود ضعف في قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة، وأن نسبة من يعانون من ضعف في قدرتهم على حلها بلغت ٧١,٢% من الطلاب. إضافة إلى أن متوسط درجات الطلاب كاملًا في اختبار حل المشكلات بلغ ٧,٦٧ من ١٦، أي ما يعادل ٤٨% فقط. كما خلصت الدراسة إلى أن درجة صعوبة المشكلات الرياضية في الأعداد ونظيراتها في الهندسة متساوية تماماً. وأوصت الدراسة بأن تعمل وزارة التعليم وإداراتها المعنية بالرياضيات على وضع خطة واضحة المعالم لرفع قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية، وعلى أن يراعى في تلك الخطة تدريب معلمي الرياضيات على مهارات حل المشكلات الرياضية، وتوظيف مشكلات رياضية يتكون محتواها من الأعداد والهندسة في تحقيق ذلك الهدف. واشتراط تضمين الاختبارات التي تقدم في الرياضيات لأسئلة من مستوى التطبيق فأعلى. وتدريب الطلاب على اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS) منذ مراحل مبكرة من التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: المشكلات الرياضية، الأعداد والعمليات، الهندسة، المسابقات الدولية (TIMSS).

[1] يتقدم الباحث بالشكر الجزيل لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك فيصل على دعمها المادي والمعنوي في تمويل هذا المشروع البحثي رقم (١٤٠٢١٦).

المقدمة:

تحظى المشكلات الرياضية بأهمية كبيرة في تعليم الرياضيات، فهي تمثل جوهر الرياضيات الحديثة وأحد مكونات مناهجها الرئيسة. كما إن المسؤولين وواضعي السياسات التعليمية في الدول المتقدمة يعولون كثيرًا على المشكلات الرياضية، من خلال دورها في إكساب الطلاب لمهارات عقلية عليا تسهم في تخريج أجيال قادرة على تطبيق تطلعات المسؤولين على الأرض، عبر توظيف تلك المهارات والقدرات التي يمتلكونها في فهم وتطبيق المفاهيم والنظريات التي يدرسونها في مختلف التخصصات العلمية التطبيقية (كالهندسة والطب والمجالات التقنية والتكنولوجية)، وتحويلها إلى واقع ملموس. ومن ثم الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في تلك الدول.

كما إنه في ضوء تلك الأهمية التي تحظى بها المشكلات الرياضية فإن المتتبع لما يطرح في الأدبيات يلحظ تركيزاً كبيراً عليها، سواءً كان ذلك باعتبارها تمثل أحد المعايير المهمة في تعليم الرياضيات. أم من خلال مكانتها المتميزة في المسابقات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، والتي تُجرى من قبل الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) كل أربع سنوات. أو لكونها تمثل محوراً للعديد من الأدبيات العربية والأجنبية.

ففيما يتعلق بأهمية المشكلات الرياضية وكونها تمثل أحد المعايير المهمة في تعليم الرياضيات، يمكن القول بداية إنَّ معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) –والتي تعدُّ المعايير الأبرز والأكثر شهرة وقبولاً على الصعيد العالمي– يتم التركيز فيها وبشكل كبير على المشكلات الرياضية، وباعتبارها تمثل أحد معاييرها الرئيسة التي يُهدف من خلالها إلى تطوير تعليم الرياضيات وتحقيق قدرة رياضية عالية فيها.

وتتضمن تلك المعايير عشرة معايير أساسية لمنهج الرياضيات (محتوى كتب الرياضيات) تصنف في فئتين، هما: معايير المحتوى، ومعايير العمليات، إذ تصف معايير المحتوى ما يجب أن يتعلمه الطلبة صراحة، وتشمل: الأعداد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات. في حين تصف معايير العمليات طرق اكتساب واستخدام المعرفة، وتشمل: حل المشكلات، والبرهان، والاتصال، والربط، والتمثيل. كما إنه في ذات السياق الذي يبرز أهمية حل المشكلات الرياضية دعت (NCTM) إلى أن يكون حل المشكلات جزءاً لا يتجزأ من تعليم الرياضيات، وأن يتم النظر إليه كوسيلة للتعلم، وليس مجرد هدف من أهداف تعليم الرياضيات (حسانين والشهري، ٢٠١٣؛ النذير وخشان والسلولي، ٢٠١٢).

كما إن ما يؤشر كذلك على أهمية المشكلات الرياضية مكانتها المتميزة في المسابقات الدولية التي تجرى في الرياضيات والعلوم (TIMSS) على طلبة الصف الرابع والصف الثامن، ويتنافس فيها طلبة العديد من دول العالم في الحصول على مراكز متقدمة في الرياضيات، إذ إن امتلاك الطلبة لمهاراتها يسهم في حصول بلدانهم على متوسط درجات مرتفع فيها. وهو ما يعني الحصول على درجة عالية من الرضا عن النظام التعليمي في هذا البلد بكل مدخلاته وعملياته. ولعل ما يدعم ذلك الدور ما أشارت إليه كورتز (Koretz,2009)، فقد أشارت إلى أن من الأمور المهمة التي تسهم في تحقيق نتائج جيدة في تلك المسابقات التركيز على مهارات حل المشكلات الرياضية، وإتاحة الفرصة للطالب لتوظيف ما يتعلمه في المدرسة في حل مشكلات حياتية حقيقية.

وفيما يتعلق بكون المشكلات الرياضية تمثل محوراً للعديد من الأدبيات العربية والأجنبية، فيمكن الإشارة إلى وجود كم كبير من تلك الأدبيات التي تناولت المشكلات الرياضية ومن زوايا مختلفة ومتباينة. وما تم تناوله حالياً اقتصر على

تلك الأدبيات التي أبرزت أهميتها في تعليم وتعلم الرياضيات وفي مناهجها الدراسية. فقد أشار كل من (حامد والحربي وجاهين والصباغ والمطرفي، ٢٠١٢ ؛ لحمر، ٢٠١١؛ باريرا مورا ورييس رودريغز Barrera-Mora & Reyes-Rodriguez, 2013 ؛ بون وونغ Poon & Wong, 2011) إلى أن المشكلات الرياضية تحظى بأهمية كبيرة في تعليم الرياضيات، كما إنها تمثل أحد أهداف تدريسها الرئيسة. وأن تضمين مناهجها لكم كبير من المشكلات الرياضية يلعب دوراً مهماً في تنمية مهارات الطلبة مع مرور الوقت.

كما أشار مارزانو (Marzano,2014) إلى أهمية المشكلات الرياضية في مناهج الرياضيات في التعليم العام، وأن إكساب الطلبة لمهاراتها يسهم في تطوير مستوياتهم عند دراستهم الجامعية، كما يسهم في تطوير مهاراتهم الوظيفية، لاسيما وأن اكتساب مهاراتها يعد من متطلبات القرن الحادي والعشرين. كما أشار بحر وميكر Bahar & Maker,2015) إلى أن المشكلات الرياضية عُدَّت موضوعاً رئيساً في مجال تعليم الرياضيات لعدة عقود، كما إنها تمثل جوهر مناهج الرياضيات الحديثة. وأن المربين وصانعي السياسات التعليمية يتفقون على أهميتها ودورها في نجاح الطالب في المدرسة وفي حياته اليومية. كما أشار ليلنكار وآخرون (Lalingkar , Ramanathan, & Ramani, 2015) إلى أهمية المشكلات الرياضية وأهمية تنمية مهارات الطلبة فيها وفي التفكير الرياضي. وأنه نتيجة لذلك فإن هذين الهدفين يعدان من أبرز أهداف مناهج الرياضيات.

وفي ضوء ما سبق يمكن التأكيد على أهمية المشكلات الرياضية ودورها في تعليم الرياضيات ومناهجها الدراسية. ونظراً لتلك الأهمية فإن محتوى كتب الرياضيات يزخر بالكثير من تلك المشكلات التي يتكون محتواها من فروع الرياضيات المختلفة التي تُدرس في مراحل التعليم العام، وهي تلك الفروع التي تمثل معايير محتوى الرياضيات الواردة في (NCTM) والمشار إليها سابقاً. وعلى الرغم من أهمية جميع تلك الفروع المعرفية في الرياضيات إلا أن الدراسة الحالية ستركز على المشكلات الرياضية في فرعين منها فقط هما الأعداد والهندسة لعدة اعتبارات. منها أهمية هذين الفرعين، والتباين الكبير فيما بينهما. ففيما يتعلق بأهمية الأعداد والعمليات فلكونهما يمثلان الأساس لتعلم العديد من المفاهيم الرياضية الأخرى، وهو الأمر الذي أسهم في احتلال هذا الفرع لدرجة كبيرة من الأهمية في تعليم الرياضيات في مراحل التعليم العام (Kai-Ju ,2012). إضافة إلى أن فهم وإتقان المفاهيم والمهارات المتضمنة فيه يمكن أن يسهم كثيراً في تقليل الهدر التعليمي، وفي مساعدة الطلبة على تحقيق نتائج أفضل في الرياضيات، سواءً أكان ذلك في مراحل التعليم العام أم في مرحلة التعليم الجامعي (Matthews, Croft, Lawson & Waller,2013) . أما فيما يتعلق بالهندسة فلأهميتها الكبيرة أيضاً على صعيد تنمية مهارات التفكير والتخيل لدى الطلبة، ولارتباطها الوثيق بحياة الطلبة داخل المدرسة وخارجها (Ozen & Kose, 2013 ؛ ومحمود ،٢٠١٣).

وفيما يتعلق بالتباين بين الفرعين فيمكن القول بوجود اختلافات شبه جذرية بينهما. ففي حين يركز فرع الأعداد على الأعداد والعمليات الحسابية الأساسية عليها، وعلى الكسور الاعتيادية والعشرية، والمفاهيم والمهارات المرتبطة بهما. فإن الحال مختلف في الهندسة، إذ يركز فيه على الأشكال الهندسية – على اختلافها وتنوعها–، وعلى خصائص هذه الأشكال، والعلاقات فيما بينها.

ومن خلال المسح الأدبي الذي قام به الباحث أمكن الحصول على العديد من الدراسات والمقالات العلمية المتخصصة التي تناولت المشكلات الرياضية في هذين الفرعين. وسيشار بداية إلى الأدبيات التي تناولت المشكلات في الأعداد، ومن ثم في الهندسة.

ففيما يتعلق بالمشكلات الرياضية في الأعداد (أو ما تتضمنه من مفاهيم ومهارات) فقد أشار إنسكبي وآخرون (Incikabi, Ozgelen & Tjoe,2012) إلى أنهم أجروا دراسة

هدفت إلى المقارنة بين برامج الرياضيات التركية والأمريكية (ولاية نيويورك) للصفوف (٦-٨). وعلى أن تُجرى تلك المقارنة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الطلبة في المسابقة الدولية (TIMSS) التي أجريت عام (٢٠٠٧م)، وتحديداً تلك النتائج المتعلقة بفرع الأعداد لكونها أنتجت أكبر فجوة في الأداء بين طلبة البلدين (تركيا وأمريكا). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء طلبة تركيا في تلك المسابقة كان أقل من المتوسط الدولي، ومن نظراهم في أمريكا. وأن ذلك يُعزى إلى عدة أسباب منها أن تعليم الرياضيات في أمريكا يركز فيه بشكل أكبر على مهارات حل المشكلات الرياضية، وممارستها من قبل الطلبة. كما أشار الباحثون إلى أن التركيز على تلك المهارات قد يساعد الطلبة كذلك في معرفة محتوى الرياضيات بشكل أكثر عمقاً.

كما أشار إزلين وميركن (Isleyen & Mercan, 2013) إلى أنهما أجريا دراسة هدفت إلى تعرف الصعوبات التي يواجهها طلبة الصف الثامن في تركيا في موضوع الجذر التربيعي. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يواجهون صعوبات في الجذور التربيعية وتعرف قيمتها، وأن نسبة من وقع منهم في أخطاء في هذا الموضوع بلغت (٦٠,٤ %) من مجموع الطلبة، إذ أخفقوا في ترتيب مجموعة من الجذور التربيعية بشكل صحيح على خط الأعداد، وفي تحديد العلاقة بين متغيرات من الدرجة الثانية وقيم الجذر التربيعي المرتبطة بها، إضافة إلى أحكام (قرارات) غير صحيحة تتعلق بالعمليات الحسابية الأساسية على الجذور التربيعية. وأشار الباحثان إلى أن تلك الأخطاء قد تُعزى إلى المفاهيم الخاطئة حول الجذور التربيعية من جهة، ومعاناة الطلبة من صعوبات في إجراء العمليات الحسابية الأساسية من جهة أخرى. (وأضافا) بأن ذلك الضعف لدى الطلبة يمثل مشكلة كبيرة في تعليم الرياضيات، نظراً لأن جوانب القصور تلك والمفاهيم الخاطئة التي تتشكل يتم نقلها إلى مستوى المدارس الثانوية وتؤثر من ثم على تعلمهم للرياضيات.

كما أشارت كاي جو (Kai-Ju ,2012) في مقالتها إلى وجود قصور لدى الطلبة في تايوان في المشكلات الرياضية في الكسور الاعتيادية، وأن من الأمثلة على تلك المشكلات إيجاد ناتج: (٢٤/٥ + ١٦/٣ + ٤٠/٤)، وأن هذه المشكلة -على سبيل المثال- لا تمثل صعوبة لطلبة التعليم العام فحسب، بل وحتى للطلبة المعلمين الذين سيدرسون لاحقاً في مرحلة التعليم الابتدائي، إذ يواجهون صعوبة في التعامل مع مثل هذه المشكلات في الكثير من الأحايين. كما لاحظت (كاي جو) من خلال تقديمها لدروس خصوصية مجانية للطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية أن معظمهم لديهم المعرفة الأساسية في الكسور، وأن بإمكانهم جمع كسرين أو طرحهما في حالة تشابه المقامات. إلا أنه -وفي المقابل- فإن الكثير منهم لا يمكنهم البدء في حل مشكلة رياضية تتعلق بالكسور إذا كانت مقاماتها مختلفة. كما إن الكثير منهم يمكنهم إيجاد المقام المشترك (المضاعف المشترك الأصغر) لكسور بسيطة من قبيل (٤/١ + ٣/٢)، إلا أنهم -ومع ذلك- لا يمكنهم إجراء عمليات أكثر تعقيداً.

وفيما يتعلق بالمشكلات الرياضية في الهندسة فقد أشار تشينابن وآخرون (Chinnappan, Ekanayake & Brown, 2012) إلى أنهم أجروا دراسة في سريلانكا هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مستويات الطلبة في المشكلات الهندسية التي تتطلب البرهان من جهة، ومعرفتهم للمحتوى الهندسي من جهة أخرى. وأن ما دفعهم إلى إجراء الدراسة ملاحظتهم إحجام الكثير من الطلبة في سريلانكا عن حل المشكلات الهندسية التي تتطلب تطوير البراهين، وأنهم عندما يقررون القيام بحلها فإنهم يظهرون أداءً غير مرض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة الطالب للمحتوى الهندسي تسهم كثيراً في توصله للبرهان الهندسي بشكل صحيح، وأن حوالي (٦٧%) من التباين في قياس درجة تطور البراهين الهندسية تُعزى إلى معرفة الطالب للمحتوى الهندسي. وأضاف الباحثون بأن تلك النتيجة تبرز أهمية معرفة المحتوى

الهندسي، واسترجاع المعرفة المناسبة للموقف الرياضي. إضافة إلى أهمية مهارات التفكير ودورها في التوصل إلى البراهين الهندسية الصحيحة.

كما أشار لين ولين (Lin & Lin,2014) إلى أنهما أجريا دراسة هدفت إلى معرفة أسباب صعوبات الهندسة لدى طلبة المرحلة الثانوية في تايوان. وأن نتائجها أظهرت أن من أسباب تلك الصعوبات طريقة تقديم المشكلات الهندسية في كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية، إذ إنها تقدم عادة بشكل مبسط من خلال كتابة النص التعليمي لهذه المشكلة الهندسية متضمناً رسماً تخطيطياً. ومن ثم يطلب من الطالب فهم النص والاستفادة من تلك الرسومات في استرجاع المعلومات التي تعلمها مسبقاً من ذاكرته، وبما يعينه على التوصل إلى الحل الصحيح لتلك المشكلة. كما أظهرت النتائج أن هناك صعوبة أكبر (أدنى نسبة نجاح) على إحدى المشكلات الهندسية التي تضمنها الاختبار، وتطلب حلها إعادة ترتيب العلاقة المكانية لمثلثين متماثلين من خلال القيام بتدوير أحد هذين المثلثين.

ومن خلال ما تم استعراضه من دراسات يمكن الخروج بوجود ضعف لدى هؤلاء الطلبة بشكل عام في المشكلات الرياضية التي يتكون محتواها من الأعداد والهندسة. ويتمثل السؤال الذي يمكن طرحه في هذا السياق عن مستوى قدرة الطلاب في المملكة العربية السعودية على حل مشكلات رياضية في هذين الفرعين. وعلى الرغم من وضوح هذا السؤال إلا أن الإجابة عنه قد تمتاز بالكثير من الصعوبة. فمثلاً: ما نوعية تلك المشكلات التي سيتم اختيارها للطلاب للإجابة عنها حتى يمكن الحكم على مستوى قدرتهم على حلها، وما هو مستواها ودرجة صعوبتها، وما معايير اختيارها، وما هي المرحلة الدراسية (أو الصفوف) التي ستختار منها، وما درجة مناسبتها للطلاب الذين سيجيبون عنها (الصف الثالث الثانوي) مقارنة بخصائصهم الذهنية والمعرفية.

وحتى يمكن الإجابة عن تلك التساؤلات، وتحقيق أهداف الدراسة، فقد سعى الباحث للحصول على مشكلات رياضية تسهم في تحقيق تلك الأهداف، وتتحقق فيها العديد من المعايير من خلال البحث عن مشكلات رياضية في هذين الفرعين تضمنتها اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS)، لاسيما وأن تلك المسابقات تعد من أهم المسابقات في العالم، وفيها يتم اختبار عينات ممثلة للطلبة من البلدان التي تشارك فيها. ومن ثم تظهر النتائج التي يُحدد من خلالها ترتيب الدول في مجالي الرياضيات والعلوم من خلال مقارنة متوسطات أداء الطلبة في كل بلد بنظرائهم في البلدان الأخرى (Kaya & Kablan,2013).

وبذلك فإن ما تُسفر عنه تلك المسابقات لا تُمكن من قياس مستويات الأداء في تعليم الرياضيات والعلوم واتجاهات التغير فيها فحسب، بل إنها تعد من المؤشرات المهمة والرئيسة في مقارنة الأنظمة التعليمية كاملة، وبيان قوتها وأوجه القصور فيها. كما إنها توفر معلومات وطنية وعالمية قياسية للدول المشاركة حول أداء سياساتها واستراتيجياتها ومؤسساتها المعنية بالتعليم الأساسي، وحول المناهج، والتعليم، والمدارس، والمعلمين، والطلبة، وما يرتبط بها من بيانات مؤثرة في العلمية التعليمية. كما إنها توفر مواقف ثرية لتقويم الأداء في ضوء محكات الأداء التي تتعدى الطابع المحلي إلى البعد العالمي. وهو ما جعل لنتائجها أهمية خاصة تتجاوز مجتمع التعليم إلى صانعي السياسات التعليمية ومسؤوليها بجميع مستوياتهم (Phillips,2007 ؛ Eacott & Holmes,2010؛ Atar & Atar,2012).

وفي ضوء تلك الأهمية للمسابقات الدولية (TIMSS)، وما سبق تناوله أعلاه، فقد سعى الباحث إلى اختيار مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة من تلك المسابقات، ووفق معايير معينة أشير إليها تحت عنوان: "أدوات الدراسة"، ومن ثم تضمينها في اختبار حل المشكلات الذي قدم لعينة الدراسة المتمثلة في طلاب الصف

الثالث الثانوي (الصف الثاني عشر). علماً بأن تلك المشكلات تم اختيارها من المشكلات التي تقدم لطلبة الصف الثامن الأساسي (الصف الثاني المتوسط) بوصفه الصف الأعلى الذي تُجرى فيه تلك المسابقات. وهو ما قد يسهم كثيراً في تحقيق أهداف الدراسة، وفتح قنوات جديدة للباحثين. بالإضافة إلى معرفة التطور الذي ربما يكون قد حدث لدى الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية طوال سنوات دراستهم البالغة ١٢ عاماً. وإعطاء مؤشرات قوية حول مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي في المشكلات الرياضية بعامة والمشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة على وجه الخصوص، لاسيما أن تلك المشكلات قد أُعدت من قبل خبراء في تعليم الرياضيات يمتلكون مستويات علمية رفيعة. وهو الأمر الذي يسهم (وكما أشار أمبو سعيدي والمزيدي (٢٠١٣) في توفير نظرة شاملة عن مهارات حل المشكلات ومهارات الاستقصاء التي يمتلكها الطلبة.

ومن جهة أخرى، ونظراً لوجود اختلافات شبه جوهرية بين الأعداد والهندسة أشير إليها سابقاً، فقد سعت الدراسة كذلك إلى تحديد أي المشكلات الرياضية تعد الأكثر صعوبة بالنسبة للطلاب، هل هي المشكلات الرياضية في الأعداد، أم إنها تتمثل في نظيراتها في الهندسة ؟. ولعل نتيجة الإجابة عن هذا السؤال تفيد المعنيين كذلك في اتخاذ الإجراءات الأنسب تجاه كم المحتوى المعرفي الذي يمكن تضمينه في مناهج الرياضيات في كل من الفرعين، وطرق عرضه، واستراتيجيات التدريس الأكثر نجاعة عند تدريسهما.

وعليه فإنه على الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تركيزها على المشكلات الرياضية، فإن الدراسة الحالية تنفرد عن تلك الدراسات من حيث سعيها للوقوف فعلياً على مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي) على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS). وتحديد أي المشكلات الرياضية منها تُعد الأكثر صعوبة على الطلاب. أملاً من الاستفادة من تلك النتائج في الخروج بالتوصيات المناسبة التي يمكن أن تسهم في تطوير مهارات الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من الأهمية البالغة التي تحظى بها المشكلات الرياضية في تعليم الرياضيات، فإن هناك قصوراً ملموساً في مهارات حلها لدى نسبة ربما تكون مرتفعة من طلاب المملكة العربية السعودية. وقد لاحظ الباحث ذلك القصور لدى الكثير من طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي على حد سواء. كما ظهر ذلك القصور جلياً لدى طلبة المملكة الذي شاركوا في المسابقات الدولية (TIMSS) في الصف الثامن الأساسي (الصف الثاني المتوسط). وكان من نتائجه أن احتل طلبة المملكة مراتب متدنية في الترتيب في تلك المسابقات، إضافة إلى حصولهم على متوسط تحصيل يقل كثيراً عن متوسط التحصيل الدولي. فقد أظهرت النتائج ضعف مستوى تحصيل طلبة المملكة في الرياضيات في المشاركات الثلاث التي شاركت فيها وأعلنت نتائجها مسبقاً، إذ حققت المملكة في عام (٢٠٠٣م) الترتيب ٤٣ من بين ٤٥ بلداً مشاركاً، وحققت في عام (٢٠٠٧م) الترتيب (٤٦) من بين ٤٨ بلداً مشاركاً، كما حققت في عام (٢٠١١م) المركز ٣٧ من ٤٢ بلداً مشاركاً، وبمتوسط يقل كثيراً عن متوسط التحصيل الدولي في تلك المسابقات (TIMSS,2005, 2009, 2012). وتم عزو ذلك الضعف (والضعف في الرياضيات في تلك المسابقات بشكل عام) إلى عوامل كثيرة ومتعددة منها ضعف الطلبة في مهارات حل المشكلات الرياضية (Incikabi et al,2012؛ Koretz, 2009).

وقد دفع ذلك إلى محاولة البحث عن وجود ذلك القصور في مهارات حل المشكلات الرياضية في مرحلة مهمة

ومفصلية في حياة الطلاب العلمية والعملية والمستقبلية، وتتمثل في المرحلة الثانوية. فوصول الطلاب إلى هذه المرحلة يمثل منعطفاً مهماً في مسيرتهم، كما إن التخصص الجامعي الذي يطمحون في الالتحاق به يُبنى بشكل رئيس على تخصصهم ومستوياتهم في هذه المرحلة. ومن ثم فإن تمتعهم بمستوًى جيد في تلك المهارات سيعني وجود مُخرجات جيدة وقادرة على تحقيق الفائدة لمجتمعاتهم ولأنفسهم من خلال الالتحاق بالتخصصات العلمية التي يحتاج إليها المجتمع والإسهام في حل مشكلاته، بالإضافة إلى إسهام ذلك في تأمين حياة كريمة لهم ولأسرهم، وفي حل مشكلاتهم الحياتية التي تواجههم. أما في حالة وجود قصور في تلك المهارات فإن ذلك سيعني تخريج طلاب من مرحلة مهمة وهم يفتقرون إلى مهارات أساسية وضرورية لأي مجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها، وهو ما قد يؤدي إلى إضعاف قدرة المجتمع في النمو والتقدم والرقي، ويدفع إلى الاستعانة بالعمالة الأجنبية لسد العجز في تلك التخصصات النوعية، وما يترتب عليه من مشكلات اقتصادية واجتماعية. كما إن القصور في تلك المهارات سوف يضر الطالب، ويعمق من الفجوة بين مخرجات التعليم العام والمدخلات المرجوة للتعليم الجامعي.

وعليه فقد سعت الدراسة إلى محاولة الوقوف فعلياً على واقع مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي) في مهارات حل المشكلات الرياضية، وتحديداً تلك المشكلات التي يتكون محتواها من الأعداد والهندسة. وعلى أن تختار من اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS)، بوصفها مشكلات رياضية ذات معايير عالمية. ومن ثم فإن حصول الطلاب على درجات جيدة فيها سيعني أن مستوياتهم ربما تطورت من جانبين، الأول في درجة امتلاكهم لمهارات حل المشكلات الرياضية (وهو ما قد يعني أن هذه المرحلة الدراسية قد أسهمت في تطوير مهاراتهم في حل المشكلات). في حين يتمثل الجانب الآخر في امتلاكهم لمستوى علمي جيد في المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية التي يحتويها كل من الأعداد والهندسة.

كما إنه ومن جهة أخرى، ونظراً للتباين بين فرع الأعداد وفرع الهندسة، فإن الدراسة الحالية سعت كذلك إلى تحديد أي المشكلات الرياضية تعد الأصعب، هل هي المشكلات الرياضية في الأعداد، أم إنها تتمثل في نظيراتها في الهندسة. وهو الأمر الذي قد يسهم في مساعدة المعنيين في تعليم الرياضيات في مساعدة الطلاب على تطوير مستوياتهم في الفرع الأكثر صعوبة، من خلال محتوى المناهج الدراسية وكمها في كل من الفرعين، واستراتيجيات تدريسها.

وعليه فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال العام الآتي:

ما مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي (تخصص طبيعي) بمحافظة الأحساء على حل مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)؟.

ويتفرع عن هذا السؤال العام السؤالين الفرعيين الآتيين:

١) ما مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)؟.

٢) هل تختلف درجة صعوبة المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي باختلاف الفرع الرياضي (الأعداد – الهندسة) ؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١) تعرف مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)؟.

٢) تحديد أي المشكلات الرياضية تعد الأكثر صعوبة على طلاب الصف الثالث الثانوي، هل هي المشكلات الرياضية في الأعداد أم إنها تتمثل في المشكلات الرياضية في الهندسة.
٣) فتح قنوات جديدة للباحثين لإجراء دراسات مقارنة بين النتائج التي آلت إليها الدراسة الحالية، ونتائج دراسات أخرى عربية وأجنبية. إضافة إلى إجراء دراسات مختلفة تتعلق بالمشكلات الرياضية. ودراسات استقصائية تتناول مدخلات وعمليات تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة من:
١) أهمية المشكلات الرياضية ودورها في تنمية مهارات الطلاب، وفي تطوير تحصيلهم العلمي في الرياضيات وفي غيرها من مجالات معرفية. وبوصفها تمثل أحد أبرز معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM).
٢) أن امتلاك الطلاب لمهارات حل المشكلات الرياضية يمكن أن يسهم في تلبية احتياجات المجتمع في تخريج أكفاء لديهم القدرة على تطويره ودفع عجلة التنمية فيه، وذلك عبر التحاقهم بالتخصصات العلمية النوعية، ومن خلال إسهامهم في حل مشكلات مجتمعهم.
٣) إمكانية إسهام نتائجها في إفادة المعنيين بتعليم الرياضيات في وزارة التعليم بالمملكة بمستوى قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة، وعن الفرع المعرفي الذي تعد مشكلاته الأصعب. وهو الأمر الذي قد يسهم في اتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير مهاراتهم حال وجود قصور، وفي الاستفادة من ذلك عند تصميم وإعداد وتنفيذ وتقويم مناهج الرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت مصطلحات الدراسة التعريفات الآتية:

المشكلة الرياضية:

هي موقف رياضي جديد يواجه الطالب ويحتاج إلى حل. ويتطلب التوصل إلى ذلك الحل بذل نشاط عقلي عال من قبل الطالب يتم من خلاله استخدام المفاهيم والمعلومات الواردة في الموقف الرياضي في حل الغموض وتحقيق المطلوب. وهو ما يعني أن هذا الموقف الرياضي لا يشير بوضوح إلى العمليات التي ينبغي على الطالب اتباعها للوصول إلى الحل، بل يتطلب تحليلاً للموقف الرياضي وعناصره، ومن ثم توظيف الطالب لما تعلمه مسبقاً من مفاهيم ومهارات رياضية وفكرية في ربط أجزائه بعضها ببعض، وإيجاد الطريقة السليمة التي تؤدي إلى التوصل للحل الصحيح (المالكي، ٢٠١١؛ النذير وآخرون، ٢٠١٢).

مستوى القدرة على حل المشكلات الرياضية:

عرف الباحث مستوى القدرة على حل المشكلات الرياضية بتمكن الطالب من التوصل إلى الإجابة الصحيحة للمشكلات الرياضية المتضمنة في اختبار حل المشكلات الذي قدم له، والتي تتحدد من خلال اختيار الخيار الصحيح من بين الخيارات الأربعة المطروحة في كل مشكلة رياضية فيه.

وتحددت قدرة الطالب على حل تلك المشكلات الرياضية من خلال نسبة المشكلات التي أجاب عنها بشكل صحيح. فعند تمكنه من الإجابة بشكل صحيح عما تتراوح نسبته بين ٨٠%–١٠٠% من عدد المشكلات فإن قدرته عند ذلك تعتبر عالية. وعند تمكنه من الإجابة عما تتراوح نسبته بين ٦٠% – أقل من ٨٠% فإن قدرته تعتبر متوسطة. في حين تكون قدرته ضعيفة إذا قلت نسبة المشكلات التي تمكن من الإجابة عنها بشكل صحيح عن ٦٠% من عدد المشكلات المتضمنة في الاختبار.

اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS):

هي الاختبارات الدولية التي تجرى من قبل الجمعية الدولية لتقييم الأداء التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

كل أربع سنوات بهدف تقويم واقع تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم في بلدانهم، وذلك من خلال اختبار عينات ممثلة لتلك البلدان. وبما يعطي هذه الدراسات مصداقية أكبر، ويوفر – في الوقت ذاته– العديد من البيانات التي يمكن أن تكون مدخلاً لتطوير تعليم الرياضيات والعلوم. وقد سميت هذه الدراسات بـ Trends in International Mathematics and Science Study، واشتهرت بمختصرها (TIMSS) (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات [أفكر]، ٢٠٠٩).

علماً بأن تلك الاختبارات تطبق على طلبة الصف الرابع والصف الثامن في التعليم العام. أما بالنسبة للمحتوى المعرفي لاختبارات الصف الثامن الأساسي الذي اختيرت منه مشكلات الدراسة الحالية فيتكون في صورته النهائية من ٤ فروع هي: الأعداد ٣٠%، والجبر ٣٠%، والهندسة ٢٠%، والإحصاء والاحتمالات٢٠%. أما بالنسبة للمستوى المعرفي لأسئلة تلك الاختبارات فيتكون من ٣ مستويات رئيسة هي: المعرفة ٣٥%، والتطبيق ٤٠%، والتبرير (الاستدلال) ٢٥%.

محددات الدراسة:

هناك عدة محددات للدراسة الحالية يمكن أخذها بعين الاعتبار:

١) اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي) بالمدارس الحكومية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

٢) تركز الهدف الرئيس من الدراسة في محاولة استقصاء مستوى قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)، ودون التعمق في أسباب ذلك الضعف إن وجد. وهو الأمر الذي قد يحتاج إلى إجراء دراسات أخرى تتمحور حول تشخيص أسباب ذلك الضعف وطرق علاجه.

٣) اقتصر الاختبار على ١٦ مشكلة رياضية اختيرت من المشكلات الواردة في اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS) الموجهة لطلبة الصف الثامن الأساسي من فرعي الأعداد والهندسة.

٤) تم اختيار المشكلات الرياضية من مستويين هما: التطبيق، والتبرير (الاستدلال)، بحيث يكون عدد الأسئلة في كل مستوى متساويًا. وهو ما يعني وجود ٤ مشكلات في فرع الأعداد من مستوى التطبيق، و٤ من مستوى التبرير، والأمر نفسه بالنسبة للهندسة. وتمثل الهدف من تلك الاختيارات في محاولة تحقيق درجة عالية من التكافؤ بين مستوى المشكلات الرياضية في كل من الفرعين، وبما يسهم في التوصل إلى نتائج دقيقة للسؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم فيه الباحث بتحليل ما حصل عليه من معلومات تحليلاً كمياً أو تحليلاً نوعياً، إذ قام الباحث بتحليل أداء طلاب الصف الثالث الثانوي في اختبار حل المشكلات، ومعرفة مستوى قدرتهم على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة، وتحديد أي المشكلات الرياضية منها تعد الأصعب. ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات التي يؤمل الاستفادة منها في رفع قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الثالث الثانوي تخصص علوم طبيعية الذين يدرسون بالنظام الفصلي أو بنظام المقررات في المدارس الحكومية (النهارية) في مدينتي الهفوف والمبرز بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ (٢٠١٤/٢٠١٥م).

وقد بلغ عدد الطلاب الكلي ما يقارب (٢١١٥) طالباً، يدرسون في ٨٥ فصلاً مدرسياً موزعة على ٢٩ مدرسةً.

وبالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ عددها ٢١٢ طالباً، تم اختيارهم من ٩ فصول مدرسية اختيرت من ٤ مدارس مختلفة.

علماً بأن تحديد المدارس تم بطريقة قصدية من خلال اختيار المدارس التي يتواجد فيها أحد زملاء الباحث، وذلك لتسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة. أما بالنسبة للفصول المدرسية التي اختيرت منها عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار يتضمن مشكلات رياضية من فرعي الأعداد والهندسة، تم اختيارها من المسابقات الدولية (TIMSS) التي أجريت بين عامي (١٩٩٥م) و(٢٠١٥م). وتكون في صورته النهائية من ١٦ مشكلة رياضية. وعلى الرغم من أن الاختبار تم بناؤه قبل تطبيق المسابقة الدولية عام (٢٠١٥م)، فإن الباحث أمكنه الاطلاع على مجموعة من تلك الأسئلة المرفوعة على موقع (TIMSS)، بهدف تسهيل اطلاع المهتمين بتعليم الرياضيات على نماذج من تلك الأسئلة للاستفادة منها في التدريب ونحوه.

وقد مر بناء الاختبار وفق خطوات عديدة يمكن اختصارها فيما يأتي:

أولاً: الاطلاع على أسئلة اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS) المخصصة لطلبة الصف الثامن. وفي ضوء ذلك تم الاطلاع على بضع مئات من تلك الأسئلة ما بين الأسئلة المعدة من (TIMSS) (أسئلة الاختبارات وأسئلة التدريب)، والأسئلة المكافئة لها التي قامت بإعدادها وزارات للتربية والتعليم في عدد من الدول (كالأردن والإمارات) من أجل تدريب طلبتهم عليها.

ثانياً: إخضاع تلك الأسئلة لعملية تنقيح وتصفية أولية تم من خلالها اختيار الأسئلة التي تتوافر فيها المواصفات (أو المعايير) الآتية:

١) أن يتكون محتواها العلمي من فرعي الأعداد، والهندسة. وبذلك تم استبعاد الأسئلة الأخرى التي تكون محتواها من فرعي الجبر، والإحصاء والاحتمالات.

٢) أن يتمثل المجال المعرفي للأسئلة المختارة في مجالي التطبيق، والتبرير الرياضي (الاستدلال). وبذلك تم استبعاد جميع الأسئلة في مجال المعرفة.

٣) أن تتضمن الأسئلة أفكاراً مختلفة. وبذلك تم استبعاد الأسئلة المكررة أو المتشابهة في فكرة الحل.

٤) أن تمثل تلك الأسئلة مشكلات رياضية تتطلب القيام بعدة خطوات لحلها.

وأمكن من خلال ذلك الخروج بقائمة أولية بالمشكلات الرياضية التي ستضمن في الاختبار الذي سيقدم للطلاب.

ثالثاً: بلغ عدد المشكلات الرياضية في القائمة الأولية ٥٤ مشكلةً، منها ٣٣ في الأعداد، و٢١ في الهندسة. قام الباحث بحل جميعها لتحقيق عدة أهداف، منها معرفة المفاهيم والمهارات والتعميمات التي يتطلبها حلها، وفكرة الحل في كل منها، والزمن التقريبي اللازم لحلها.

رابعاً: قام الباحث بعد ذلك بعملية تصفية أخرى من خلال:

١) استبعاد الأسئلة التي يتطلب حلها وقتاً طويلاً.

٢) استبعاد الأسئلة المركبة التي تتكون من عدة فقرات.

٣) مراعاة أن تكون الأسئلة في الأعداد وفي الهندسة متساوية من حيث العدد، ومن حيث المجال المعرفي لكل منها.

٤) أن تكون الأسئلة مناسبة (بشكل مبدئي) لعينة الدراسة من حيث مستوى السؤال، والمتطلبات المعرفية اللازمة لحله.

خامساً: تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوي لمعرفة درجة مناسبته، وتحديد الوقت اللازم للإجابة عن أسئلته، وإيجاد معامل ثباته.

سادساً: التعديل في ضوء نتائج التطبيق الأولي.

سابعاً: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من المعنيين بتعليم الرياضيات لأخذ مرئياتهم تجاه الاختبار، والتعديل في ضوء ملاحظاتهم، تمهيداً لاعتماده بشكله النهائي.

صدق وثبات أداة الدراسة:

بعد إعداد اختبار حل المشكلات الرياضية –وفق الخطوات المشار إليها أعلاه– تم عرضه على مجموعة من المختصين في تعليم الرياضيات للتعرف على آرائهم حول كل سؤال من أسئلته وحول الاختبار كاملًا. وبلغ عدد هؤلاء المحكمين ١٢ محكماً يعملون في مرحلتي التعليم العام والتعليم الجامعي، ويحملون درجات علمية متنوعة (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه)، غالبيتهم تتجاوز سنوات خبرتهم ١٠ سنوات. وقد أشار المحكمون بمناسبة الاختبار وإمكان تحقيقه للهدف من إعداده، إذ لم تكن هناك ملاحظات تذكر عدا خطأ مطبعي بسيط في السؤال الأول منه.

وتم حساب معامل الثبات للاختبار من خلال تطبيقه على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بلغ عددهم ٣٢ طالباً. وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ٠,٧٩٢، في حين بلغت بطريقة جوتمان (Guttman Split- Half Coefficient) ٠,٧٨٦.

وتعدُّ معاملات الثبات للاختبار مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما إنه بحساب معاملات الصعوبة والتمييز وفق إجابات الطلاب على أسئلته ظهرت كما هي موضحة في الجدول(١)

جدول ١

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات أسئلة اختبار حل المشكلات الرياضية:

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
		فرع الأعداد			
١	٠,٦٣	٠,٦٣	٥	٠,٨٩	٠,٢٣
٢	٠,٤٢	٠,٥٦	٦	٠,٥٢	٠,٧٥
٣	٠,٣٨	٠,٥١	٧	٠,٤٦	٠,٧٥
٤	٠,٥٢	٠,٦١	٨	٠,٣٩	٠,٤٠
متوسط معاملات الصعوبة والتمييز لجميع الأسئلة في الأعداد				**٠,٥٣**	**٠,٥٦**
		فرع الهندسة			
٩	٠,٥٦	٠,٦٧	١٣	٠,٣٩	٠,٥٤
١٠	٠,٥٤	٠,٧٤	١٤	٠,٤٥	٠,٥٨
١١	٠,٤١	٠,٤٠	١٥	٠,٥١	٠,٦٣
١٢	٠,٦٨	٠,٣٥	١٦	٠,٤٧	٠,٧٤
متوسط معاملات الصعوبة والتمييز لجميع الأسئلة في الهندسة				**٠,٥٠**	**٠,٥٨**

ومن خلال الجدول ١ نجد أن جميع الأسئلة تقع في المدى الجيد والمقبول لمعامل الصعوبة، والذي يتراوح بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) (عودة، ١٩٩٨)، إذ إن جميعها تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٣٨– ٠,٦٨) باستثناء السؤال رقم ٥، والذي امتاز بالسهولة الكبيرة لتمكن ٨٩% من الطلاب من حله.

وفيما يتعلق بمعامل التمييز، فمن المعلوم أن قيمته إذا كانت ≤ ٠,٢٠ فإن السؤال يعدُّ جيداً ويمكن قبوله (العفون

وجليل، ٢٠١٣؛ يعقوب وأبو فودة، ٢٠١٢ ؛ عودة، ١٩٩٨). وقد ظهرت معاملات التمييز للأسئلة كما في الجدول ١، والذي يتضح من خلاله أن جميع تلك المعاملات مقبولة وجيدة لكونها ≥ ٠,٢٠، إذ تراوحت بين (٠,٢٣ – ٠,٧٥).

ومن خلال معاملات الصعوبة والتمييز نجد أن أسئلة الاختبار مناسبة في المجمل، وأن للاختبار القدرة على تحقيق الهدف من إعداده.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١) النسب المئوية.

٢) المتوسطات الحسابية.

٣) الانحرافات المعيارية.

٤) معادلتي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وجوتمان (Guttman Split- Half Coefficient) لحساب الثبات لأداة الدراسة.

٥) اختبار (ت) (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد، ومتوسط درجاتهم في المشكلات الرياضية في الهندسة.

نتائج الدراسة:

يمكن استعراض النتائج على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

كان السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ما مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)؟

الإجابة:

أمكن تحديد مستوى قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة من خلال الجدولين ٢ و٣.

ويوضح الجدول ٢ مستوى قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية (عالية – متوسطة – ضعيفة):

جدول ٢

مستوى قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة (عالية– متوسطة– ضعيفة):

مستوى القدرة	العدد	النسبة المئوية	ملاحظات (عدد المشكلات الرياضية (١٦) مشكلة وبواقع درجة واحدة لكل مشكلة)
عالية	٣١	١٤,٦%	عدد الإجابات الصحيحة لكل طالب تراوح بين (١٣ – ١٦). وبنسبة تراوحت بين (٨٠%–١٠٠%) من عدد المشكلات.
متوسطة	٣٠	١٤,٢%	عدد الإجابات الصحيحة تراوح بين (١٠ – ١٢). وبنسبة تراوحت بين (٦٠% – أقل من ٨٠%) من عدد المشكلات.
ضعيفة	١٥١	٧١,٢	عدد الإجابات الصحيحة تراوح بين (٠–٩). وبنسبة قلت عن (٦٠%) من عدد المشكلات.
المجموع الكلي للطلاب	**٢١٢**	**١٠٠%**	

يوضح الجدول ٢ أن نسبة من يحظون بقدرة عالية على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة بلغت ١٤,٦%، ومن يحظون فيها بقدرة متوسطة ١٤,٢%، أما من يعانون من ضعف في قدرتهم على حلها فبلغت نسبتهم ٧١,٢% من مجموع الطلاب.

وتعني تلك النتيجة أن نسبة من يحظون بقدرة عالية على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة تمثل تقريباً طالباً واحداً فقط من بين كل سبعة طلاب يدرسون في الصف الثالث الثانوي.

ويوضح الجدول ٣ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في كل مشكلة رياضية وردت في الاختبار.

علماً بأن الاختبار تكون من ١٦ مشكلة رياضية، وبواقع ٨ مشكلات في الأعداد، ومثلها في الهندسة.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار حل المشكلات الرياضية:

رقم المشكلة	المتوسط (من ١)	الانحراف المعياري	رقم المشكلة	المتوسط (من١)	الانحراف المعياري
أولاً: فرع الأعداد					
١	٠,٦٠	٠,٤٩	٥	٠,٩١	٠,٢٩
٢	٠,٣٨	٠,٤٩	٦	٠,٥٢	٠,٥٠
٣	٠,٢٩	٠,٤٦	٧	٠,٣٥	٠,٤٨
٤	٠,٤٥	٠,٥٠	٨	٠,٣٣	٠,٤٧
فرع الأعداد كاملًا (من ٨ درجات)				**٣,٨٣**	**٢,٠١**
ثانياً: فرع الهندسة					
٩	٠,٥٨	٠,٤٩	١٣	٠,٣٢	٠,٤٧
١٠	٠,٦١	٠,٤٩	١٤	٠,٤٣	٠,٥٠
١١	٠,٣٦	٠,٤٨	١٥	٠,٤٤	٠,٥٠
١٢	٠,٦٦	٠,٤٧	١٦	٠,٤٢	٠,٥٠
فرع الهندسة كاملًا (من ٨ درجات)				**٣,٨٣**	**٢,٠٣**
الاختبار كاملًا (من ١٦ درجة)				**٧,٦٧**	**٣,٦٧**

فيما يتعلق بنتائج الطلاب في الاختبار فيمكن الإشارة إلى ما يأتي:

- بلغ المجموع الكلي لدرجات الاختبار ١٦ درجة وبواقع درجة واحدة لكل مشكلة. وتراوحت درجات الطلاب على الاختبار بين صفر (كأقل درجة)، وست عشرة (كأعلى درجة).
- بلغ متوسط درجات الاختبار كاملًا لمجموع الطلاب ٢١٢ طالباً (٧,٦٧ من ١٦)، وهو يعادل ما نسبته ٤٨% من درجة الاختبار.
- حصل الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد على متوسط بلغ (٣,٨٣ من ٨)، وهو يعادل ما نسبته كذلك ٤٨%. كما حصل الطلاب في المشكلات الرياضية في الهندسة على ذات المتوسط والنسبة المئوية تماماً.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

كان السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

هل تختلف درجة صعوبة المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي باختلاف الفرع الرياضي (الأعداد – الهندسة) ؟.

الإجابة:

أمكن تحديد المشكلات الرياضية الأكثر صعوبة على الطلاب من خلال الجدول ٤، والذي أمكن فيه المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب كاملًا في المشكلات الرياضية في كل من الأعداد والهندسة من خلال قيمة (ت) (t-test)، ومن ثم معرفة دلالة الفروق بين تلك المتوسطات

جدول ٤

متوسط درجات الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة وقيمة اختبار (ت):

الفرع	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي (من ٨)	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة
الأعداد	٢١٢	٣,٨٣	٢,٠١	**صفر**	**١**	غير دالة إحصائياً
الهندسة	٢١٢	٣,٨٣	٢,٠٣			

يوضح الجدول ٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد، ومتوسط درجاتهم في المشكلات الرياضية في الهندسة. كما يوضح الجدول ٤ أن قيمة (ت) بلغت (صفراً)، نظراً لوجود تطابق تام بين المتوسطات الحسابية لكل من الفرعين، إضافة إلى التقارب الكبير بين الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في كل منهما، وهو ما يعني أن درجة صعوبة المشكلات الرياضية في كل من الفرعين متساوية تماماً.

مناقشة النتائج:

سوف تتم مناقشة النتائج بهدف استخلاص المضامين العلمية فيها على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:

كان السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ما مستوى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل مشكلات رياضية في فرعي الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS)؟.

وأظهرت النتائج أن هناك ضعفاً في قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة مختارة من المسابقات الدولية (TIMSS). فقد بلغت نسبة من يعانون من ضعف في قدرتهم على حل تلك المشكلات ٧١,٢% من مجموع الطلاب. في حين بلغت نسبة من يحظون بقدرة متوسطة على حلها ١٤,٢%. أما باقي النسبة ١٤,٦% فيحظون فيها بقدرة عالية. وتعني تلك النسب أن من بين كل ٧ طلاب يدرسون في الصف الثالث الثانوي (طبيعي) هناك ٥ طلاب يعانون من ضعف في قدرتهم على حل المشكلات الرياضية، يقابلهم طالب واحد يحظى بقدرة متوسطة، وآخر بقدرة عالية.

كما أظهرت النتائج أن متوسط درجات الطلاب كاملًا في الاختبار المتعلق بالمشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة بلغ (٧,٦٧ من ١٦)، وهو يعادل ما نسبته (٤٨%) من الدرجة الكلية للاختبار. وتعني تلك النتيجة أن هناك ضعفاً ملموساً في قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة.

وتعدُّ هذه النتائج على درجة عالية من الأهمية، لكونها تشير إلى وجود قصور كبير في قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية، والتي تحظى بأهمية كبيرة في تعليم الرياضيات، وتلعب دوراً بارزاً في تنمية مهارات الطلاب، ومساعدتهم في تنمية مجتمعاتهم وحل مشكلاته. إضافة إلى الأثر الإيجابي لامتلاكهم لمهاراتها في مراحل تعليمهم التالية، لاسيما أن هناك عدة دراسات أشارت إلى تلك الأهمية، منها دراسة كل من (أوغيدني ٢٠١٣ ؛ حامد وآخرين، ٢٠١٢ ؛ حسنانين والشهري، ٢٠١٣ ؛ لحمر، ٢٠١١ ؛ مارزانو Marzano,2014 ؛ باريرا مورا وريس رودريغز Barrera-Mora & Reyes-Rodriguez, 2013 ؛ بون وونغ Poon & Wong, 2011 ؛ كورتز Koretz,2009).

ومن جهة أخرى يمكن القول إن هذه النتائج قد تؤشر على عمق الفجوة في تعليم وتعلم الرياضيات بين طلاب المملكة ونظرائهم في الدول المتقدمة فيها كسنغافورة، وتايوان، وكوريا الجنوبية، وهونج كونج، واليابان، إذ تمكن الطلبة في تلك الدول من الحصول على متوسطات مرتفعة في المسابقات الدولية (TIMSS) وتفوق كثيراً متوسط التحصيل الدولي. وقد أسهم حلهم لمشكلات رياضية في الأعداد والهندسة في تحقيق تلك الدرجات المرتفعة، وذلك على الرغم من أنهم يدرسون في الصف الثامن الأساسي، وهو ما يعني أنهم في صف دراسي وفئة عمرية تقل عن عينة الدراسة الحالية بمتوسط يصل إلى أربع سنوات (TIMSS,2005, 2009, 2012).

أما فيما يتعلق بتفسير تلك النتيجة المتمثلة في ضعف قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة فلعل بالإمكان عزوها إلى وجود قصور لدى الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية، أو في الجوانب

المعرفية المتعلقة بالأعداد والهندسة (من مفاهيم ومهارات وتعميمات)، أو في كلا الجانبين معاً. وهنا يود الباحث التأكيد على أنه في ضوء أهداف الدراسة الحالية ومحدداتها لا يمكن الجزم بالعامل الرئيس في ذلك الضعف، وأن الإجابة الدقيقة عن ذلك تتطلب إجراء دراسات أخرى مختلفة عن الدراسة الحالية تتناول مدخلات وعمليات تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة، ويمكن أن تحظى –فيما لو تم إجراؤها– بأهمية ربما لا تقل عن أهمية الدراسة الحالية، كما يمكن أن تكون لها انعكاسات إيجابية على محتوى كتب الرياضيات، واستراتيجيات تدريسها، وطرق تقويم تعلمها.

وتتفق نتائج السؤال الحالي مع نتائج عدة دراسات. ففيما يتعلق بوجود ضعف في قدرتهم على حل مشكلات رياضية في الأعداد فيتفق مع ما أشارت إليه دراسة (إنسكي وآخرين Incikabi et al,2012 ؛ إزلين وميركن Isleyen & Mercan, 2013 ؛ كاي جو Kai-Ju, 2012). أما ما يتعلق بوجود ضعف لديهم في قدرتهم على حل مشكلات رياضية في الهندسة فيتفق مع ما أشارت إليه دراسة كل من (محمود، ٢٠١٣ ؛ منصور، ٢٠١٣ ؛ تشينابن وآخرين Chinnappan et al, 2012 ؛ لين ولين Lin & Lin,2014 ؛ أوزن وكوس Ozen & Kose, 2013).

كما يمكن الإشارة إلى وجود مجموعة من الاستنتاجات الأخرى المتعلقة بنتائج السؤال الحالي، إلا أنه تلافياً للتكرار سيشار إليها بعد مناقشة نتائج السؤال الثاني، تحت عنوان :"استنتاجات".

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

كان السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

هل تختلف درجة صعوبة المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي باختلاف الفرع الرياضي (الأعداد – الهندسة) ؟.

وأظهرت النتائج أن درجة صعوبة المشكلات الرياضية في الأعداد وفي الهندسة متساوية. فقد حصل الطلاب في المشكلات الرياضية في الأعداد على متوسط (٣,٨٣ من ٨)، كما حصلوا في المشكلات الرياضية في الهندسة على المتوسط ذاته تماماً. كما إن الانحرافات المعيارية لدرجاتهم كانت متقاربة إلى حد كبير، فقد بلغت (٢,٠١) في الأعداد، و(٢,٠٣) في الهندسة. وقد أدى ذلك التطابق إلى بلوغ قيمة (ت) (صفراً). ومن ثم فإن تلك القيمة تؤكد كذلك تساوي درجة صعوبة المشكلات الرياضية في كل من الفرعين وبشكل تام.

وحقيقة يمكن القول إن هذه النتيجة ربما تكون غير متوقعة لدى الكثيرين، وقد تعد مفاجئة إلى حد كبير. فنظراً لطبيعة الهندسة ومفاهيمها وتعميماتها وخصائص أشكالها والتداخلات الكبيرة فيما بينها، إضافة إلى المهارات الذهنية والتخيلية التي تتطلبها، وما ينتج عنه من صعوبات في تعلمها فقد كان من المتوقع أن تكون المشكلات الرياضية فيها الأكثر صعوبة، وبفروق دالة إحصائياً عن نظيراتها في الأعداد. وتتفق وجهة النظر تلك مع ما أشار إليه المطرب والسلولي (٢٠١٥) من أن تعلم الهندسة غالباً ما يكون أكثر تعقيداً من تعلم الأعداد والعمليات عليها أو حتى مبادئ الجبر. وأن ذلك يُعزى إلى عدة أسباب، منها عدم امتلاك العديد من المعلمين العمق الكافي من المعرفة الهندسية التي تمكنهم من تدريس الهندسة بشكل فعال، مما يؤثر في قدرتهم لاحقاً على تدريسها.

وفي سياق متصل يبرز صعوبة الهندسة أشار براوننج وآخرون (Browning, Edson, Kimani & Aslan-Tutak, 2014) إلى أن تعلمها لا يتطلب معرفة المحتوى الهندسي فحسب، بل ويتطلب كذلك امتلاك الطلبة لمهارات التصور المكاني. كما أشار محمود (٢٠١٣) إلى أن الهندسة تعدُّ من أكثر فروع الرياضيات التي يواجه تدريسها العديد من الصعوبات في مراحل التعليم بمصر. وأشار منصور (٢٠١٣) إلى أن مشكلة الضعف في الهندسة تعد مشكلة عالمية، وأن معظم دول العالم تعاني من ضعف أداء طلبتها فيها.

وعليه يمكن القول إن هذه النتيجة ربما تكون غير متوقعة بالفعل لدى الكثير من المتخصصين في تعليم الرياضيات. أما فيما يتعلق بتفسير أسباب هذه النتيجة فربما أمكن عزوها إلى ضعف قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية بشكل عام، وهو ذلك الضعف الذي أدى إلى تضييق (أو انعدام) الفجوة بين أدائهم في كل من المشكلات الرياضية في هذين الفرعين، بل وإلى تساوي درجة الصعوبة في كل منهما.

ولعل ما قد يدعم جانباً من التحليل السابق ومما أشير إليه أعلاه، وجود عدة دراسات عربية وأجنبية أشارت إلى وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية، منها دراسة لحمر (٢٠١١) التي أشارت إلى أن طلبة الصف الثالث الثانوي (طبيعي) في اليمن يعانون من ضعف شديد في مهارات حل المشكلات الرياضية، وأن النسبة المئوية لدرجاتهم تراوحت ما بين (٦,٨%-١٣%)، في حين بلغ متوسط درجاتهم العام (١٠,٢٨%). ودراسة المنصوري والعوضي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن طلبة الصف العاشر (الصف الأول الثانوي) في الكويت يعانون من ضعف في الرياضيات، وأن من أبرز مظاهر ذلك الضعف تناقص قدرتهم على التفكير التحليلي عند حلهم للمشكلات الرياضية البحتة أو التطبيقية، وقصور شديد لديهم في حل المشكلات الرياضية غير النمطية أو غير المألوفة.

كما أن من تلك الدراسات دراسة هاشيمي وآخرين (Hashemi, Abu Mohd , Kashefi, Mokhtar & Rahimi,2015) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة في ماليزيا يواجهون العديد من الصعوبات عند دراستهم لحساب التفاضل والتكامل. وأن معظم تلك الصعوبات تنشأ بسبب ضعفهم في مهارات حل المشكلات الرياضية. ودراسة بايسر وآخرين (Bicer, Capraro & Capraro,2013) التي أشارت إلى افتقار طلاب المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية (عينة الدراسة) إلى مهارات حل المشكلات الرياضية. ودراسة ليلنكار وآخرين (Lalingkar et al, 2015) التي أشارت إلى وجود قصور لدى الطلبة في الهند في مهارات حل المشكلات الرياضية، وأن من أسباب ذلك اقتصار تدريس الرياضيات فيها على ممارسة التمرينات والتدريبات المعروفة فقط، ودون التركيز على مهارات حل المشكلات.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أشارت إلى مشكلة ضعف الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية. ولعل ذلك الضعف يفسر النتيجة التي آلت إليها الإجابة عن السؤال الحالي، والتي أظهرت تساوي درجة صعوبة المشكلات الرياضية في كل من الأعداد والهندسة، وقد يمثل السبب الرئيس لها. كما إن هذا التحليل – إن كان دقيقاً- قد يعني أن إجراء أية دراسة مشابهة على طلاب يعانون من ضعف في مهارات حل المشكلات الرياضية ربما تظهر نتائجها تساوي درجة صعوبة المشكلات الرياضية في كل من الفرعين، أياً كانت تلك الفروع المعرفية التي ستتكون منها المشكلات (كالجبر أو الإحصاء والاحتمالات على سبيل المثال).

استنتاجات:

في ضوء ما سبق يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:

- أن تحقيق قدرة عالية على حل المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة يمكن أن يتحقق من خلال إيجاد نوع من التكامل بين إكساب الطلاب لمهارات حل المشكلات الرياضية من جهة، وتنمية الجوانب المعرفية لديهم في هذين الفرعين من جهة أخرى، لاسيما وأنه من غير الممكن حل الطالب لمشكلة رياضية ما، إذا ما كان هناك نقصاً معرفياً لديه فيما تتضمنه تلك المشكلة من مفاهيم وتعميمات، أو ما تتطلبه من مهارات.
- هناك دول متقدمة جداً في الرياضيات وفق نتائج المسابقات الدولية (TIMSS) (كسنغافورة، وتايوان، وكوريا

الجنوبية، وهونج كونج، واليابان)، وفيها تتمكن نسبة ليست بالقليلة من الطلبة من حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة، وذلك على الرغم من أنهم يدرسون في صفوف أقل (الصف الثامن الأساسي). وهو ما قد يشير بوضوح إلى وجود اختلافات ربما تكون جوهرية بين المملكة وتلك الدول، وتحديداً في مدخلات وعمليات تعليم الرياضيات. وقد يكون من المناسب –وفقاً لذلك– توجيه مجموعة من الدراسات البحثية نحو إجراء دراسات مقارنة بين تعليم الرياضيات في المملكة وفي تلك الدول تتناول جانباً من تلك المتغيرات.

– قد يكون بالإمكان الإسهام في تنمية قدرات الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد والهندسة من خلال تقديم مشكلات رياضية لهم مصحوبة بأوراق خارجية تتضمن جميع المفاهيم والتعميمات التي يتطلبها حل تلك المشكلات. وهو ما سيسهم في تركيز اهتمام الطلاب على حل المشكلات الرياضية بالاستفادة من تلك المرفقات، وقد يؤدي إلى تطوير مهاراتهم فيها.

– على الرغم من وجود توقعات كانت تشير إلى أن المشكلات الرياضية في الهندسة تعد أصعب من نظيراتها في الأعداد، إلا أن الدراسة الحالية أظهرت خلاف ذلك، وأن مستوى الصعوبة في كل منهما متساوٍ تماماً. وقد عزت الدراسة أسباب هذه النتيجة إلى ضعف الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية، وأن ذلك الضعف قد أسهم في تقليص (أو انعدام) تلك الفروقات بين أدائهم في المشكلات الرياضية في كل من الفرعين. وفي هذا السياق يود الباحث طرح تساؤل مهم يتمثل في الآتي: "إذا ما تم تطبيق ذات الاختبار على عينة متميزة في مهارات حل المشكلات الرياضية (كأن تختار تلك العينة من المدارس النموذجية في المدن الرئيسة)، فهل ستبقى النتيجة الحالية كما هي، أم إنها ستظهر أن المشكلات الرياضية في الهندسة هي الأكثر صعوبة". وعليه فقد يكون من المناسب لفت انتباه الباحثين إلى إمكان إجراء دراسة أخرى مشابهة للدراسة الحالية، ولكن على عينة متميزة في مهارات حل المشكلات، ومن ثم مقارنة نتائجها مع النتيجة الحالية. وهو ما قد يسهم في إثراء أدبيات تعليم الرياضيات، وتطوير مستويات الطلاب فيها.

– لاحظ الباحث وجود ارتباط بين قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد ومشكلات رياضية في الهندسة بلغ معامله (٠,٦٤٩). وهو ارتباط دال إحصائياً عند (٠,٠١). ولعل ذلك يمكن أن يعطي مؤشراً على أن تدريب الطلاب على حل مشكلات رياضية في الأعداد قد يسهم كثيراً في مساعدتهم على حل مشكلات رياضية في الهندسة، وربما في غيرها من فروع معرفية في الرياضيات (كالجبر، والقياس، والإحصاء والاحتمالات). وفي ضوء ذلك، ومن خلال طبيعة المهارات العامة لحل المشكلات الرياضية، وما يتعلق بنظرية (وتطبيقات) "انتقال أثر التعلم"، فربما أمكن القول إن محاولة تنمية مهارات حل المشكلات (بمفهومها العام) عبر المجالات الدراسية المختلفة (اللغة العربية– التربية الإسلامية– العلوم – الاجتماعيات) ربما يسهم في تحسين مستويات الطلاب، وتنمية مهاراتهم الذهنية، ورفع قدراتهم على حل المشكلات الرياضية. وهو ما قد يكون بالإمكان تحقيقه من خلال التركيز على تدريب جميع معلمي التعليم العام على توظيف "استراتيجية حل المشكلات" عند التدريس. وعلى إعداد أسئلة ذات مستويات عليا في الاختبارات التي يقومون بإعدادها.

التوصيات والمقترحات:

يتطلب رفع قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة (وفي غيرها من فروع الرياضيات) جهداً مؤسساتياً يتمثل في وزارة التعليم وإداراتها المعنية بالرياضيات، كما يتطلب اهتماماً وتعاوناً من المعلمين والباحثين.

ومن خلال ذلك، وفي ضوء ما آلت إليه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

أولاً: وزارة التعليم وإداراتها المعنية بتعليم الرياضيات:

وضع خطة واضحة المعالم لرفع قدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل المشكلات الرياضية، وعلى أن يراعى في تلك الخطة ما يأتي:

١) تدريب معلمي الرياضيات على مهارات حل المشكلات الرياضية. وتوظيف مشكلات رياضية يتكون محتواها من الأعداد والهندسة لتحقيق ذلك الهدف.

٢) في ضوء المهارات العامة لحل المشكلات الرياضية، وما يتعلق بنظرية (وتطبيقات) "انتقال أثر التعلم"، فيمكن تدريب جميع معلمي التعليم العام على استراتيجية حل المشكلات، وبما يسهم في تنمية مهارات الطلاب، وتجويد مخرجات التعليم العام.

٣) اشتراط ما لا يقل عن ٤٠% من أسئلة الاختبارات التي تقدم في الرياضيات (وفي غيرها من التخصصات) من مستوى التطبيق فأعلى.

٤) تدريب الطلاب على اختبارات المسابقات الدولية (TIMSS) منذ الصف الرابع الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وطرح مسابقات دورية فيما بينهم فيها، وبما يسهم في تطوير مستوياتهم في المشكلات الرياضية في الأعداد والهندسة.

ثانياً: معلمو الرياضيات:

التركيز على مهارات حل المشكلات الرياضية عند تدريس الرياضيات. وتقديم مشكلات رياضية للطلاب مصحوبة بملخصات (عند الضرورة) تتضمن المفاهيم والتعميمات التي يتطلبها حل تلك المشكلات، وبما يساعد على التركيز على مهارات حل المشكلات الرياضية عند الحل. وهو الأمر الذي قد يسهم في تطوير مستوياتهم في حل المشكلات الرياضية من جهة، وفي المفاهيم والمهارات والتعميمات العددية والهندسية من جهة أخرى.

ثالثاً: الباحثون:

١) إجراء دراسات متنوعة تهدف إلى تشخيص أسباب ضعف الطلاب في مهارات حل المشكلات الرياضية، وطرق علاجه. وعلى أن تتناول مدخلات وعمليات تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالمملكة.

٢) إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على أن تختار المشكلات الرياضية فيها من تلك الواردة في المسابقات الدولية (TIMSS) من الفرعين الآخرين (الجبر- الإحصاء والاحتمالات). وبما يسهم في استقصاء مستوى قدرة الطلاب على حل مشكلات رياضية في هذين الفرعين، والخروج بنتائج واستنتاجات جديدة يمكن أن تسهم في تطوير تعليم الرياضيات.

٣) إعادة تطبيق الدراسة الحالية –وبالاختبار ذاته- على عينة جديدة، بعد إجراء تغيير وحيد يتمثل في توفير المفاهيم والتعميمات ذاتها التي تضمنتها تلك المشكلات في أوراق خارجية تُقدم لعينة الدراسة. وهو ما قد يسهم كثيراً في استقصاء قدرتهم على حل المشكلات الرياضية، وتأكيد أسباب الضعف لديهم، وهل تعزى إلى قصور في مهارات حل المشكلات أم إلى قصور في المفاهيم والتعميمات التي تضمنتها تلك المشكلات.

٤) دراسة أسباب تفوق طلبة الدول الأخرى (سنغافورة- تايوان- كوريا الجنوبية- هونج كونج-اليابان) في هذه النوعية من المشكلات الرياضية مع أنهم يدرسون في صف دراسي أقل. وعلى أن تسعى تلك الدراسات إلى التوصل إلى نتائج وتوصيات عملية وقابلة للتطبيق من قبل المعنيين بتعليم الرياضيات بالمملكة.

المراجع:

أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس؛ والمزيدي، ناصر بن سليم (٢٠١٣). تحليل أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف (٥-٨) بسلطنة عمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS). *رسالة الخليج العربي*، الرياض، (١٢٨)، ٢٢١-٢٣٨.

أوغيدني، عبد الوهاب (٢٠١٣). أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية. *مجلة الحكمة*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، (٢٨)، ٤٧-٦٥.

حامد، محمد أبو الفتوح؛ والحربي، طلال سعد؛ وجاهين، جمال حامد؛ والصباغ، حمدي عبدالعزيز؛ والمطرفي، رشدان حميد (٢٠١٢). أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (٢٦)، ج٢، ٨٣-١١٦.

حسانين، حسن شوقي؛ والشهري، محمد علي (٢٠١٣). تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، ١٦ (٢)، ٦-٢٩.

العفون، نادية حسين؛ وجليل، وسن ماهر (٢٠١٣). *التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد (١٩٩٨). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

لحمر، صالح أحمد (٢٠١١). دراسة مدى توافر مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عدن. *مجلة كليات التربية*، جامعة عدن، (١٢)، ١٦٩-٢٠٤.

المالكي، عوض بن صالح (٢٠١١). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (١٦٦)، ٥٤-٩٩.

محمود، أشرف راشد (٢٠١٣). تعليم الهندسة لطالبات المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) للحلول الإبداعية وأثره على بقاء أثر التعليم وتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي وخفض مستوى القلق الهندسي لديهن. *مجلة تربويات الرياضيات*، (١٦)، ج٢، ٨٥-١٣٤.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات [أفكر]، ٢٠٠٩ ، *تقرير حلقة نقاش الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS إلى أين نتجه؟* ، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٣٠/٦/١٥هـ الموافق ٢٠٠٩/٦/٨م.

المطرب، خالد بن سعد؛ والسلولي، مسفر بن سعود (٢٠١٥). استقصاء المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الهندسة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٧ (١)، ٣٩-٦٣.

منصور، عثمان ناصر (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مفاهيم ومهارات الهندسة المستوية وهندسة التحويلات من وجهة نظرهم. *رسالة الخليج العربي*، الرياض، (١٢٩)، ٤٥-٧٣.

المنصوري، مشعل بدر؛ والعوضي، نبيل علي (٢٠١٣)، فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٣٧)، ج٣، ٣٧٦-٤٠٨.

النذير، محمد بن عبدالله؛ وخشان، خالد حلمي؛ والسلولي، مسفر بن سعود (٢٠١٢). *استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية تطبيقات على مرحلة التعليم الأساس*. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

يعقوب، إبراهيم محمد؛ وأبو فودة، باسل خميس (٢٠١٢). أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨ (١)، ٤١٩-٤٤٣.

AlMaliki, Awad. (2011). The Study of Meta-knowledge Strategies in Developing Verbal Problem-solving in Mathematics for the Students of the First Year in Intermediate Schools in Makkah. *Studies on Curricula and Teaching Methods*, Egypt, (166), 54-99.

AlMansouri, Meshal & AlAwadhi, Nabil. (2013). The Effectiveness of Peer Teaching Strategy in the Development of Achievement and the Trend Towards Mathematics Among High School Students in Kuwait. *Journal of College Education*, Ain Shams University, (37), C3, 376-408.

AlMotreb, Khaled & AlSalouli, Misfer (2015). Investigating the Primary School Teachers' Knowledge for Teaching Geometry. *Journal of Educational Sciences*, King Saud University, Riyadh, 27(1), 39-63.

Ambusaidi, Abdullah & Almazeedi, Nasir. (2013). The Analysis of Science books for Grades (5-8) in the Sultanate of Oman in the Light of the Test of International Levels in Mathematics and Science. *Ressalat Alkhaleej Alarbi*, Riyadh, (128), 221-238.

Atar, Hakan Y & Atar, Burcu .(2012). Investigating the Multilevel Effects of Several Variables on Turkish Students' Science Achievements on TIMSS. *Journal of Baltic Science Education. 11* (2), 115-126.

Augadeni, Abdelwahab. (2013). Method of Problem-solving in Teaching Mathematics in Schools. *Alhikma Journal*, Kinouz Alhikma Institution for Publishing and Distribution, Algeria, (28), 47-65.

Bahar, Abdulkadir & Maker, C. June. (2015). Cognitive Backgrounds of Problem Solving: A Comparison of Open-ended vs. Closed Mathematics Problems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 11*(6), 1531-1546.

Barrera-Mora, Fernando& Reyes-Rodriguez, Aaron .(2013). Cognitive processes developed by students when solving mathematical problems within technological environments. *Mathematics Enthusiast*. 10 (1/2), 109-136.

Bicer, Ali, Capraro, Robert M & Capraro, Mary M .(2013). Integrating Writing into Mathematics Classroom to Increase Students' Problem Solving Skills. *International Online Journal of Educational Sciences. 5* (2), 361-396.

Browning, Christine, Edson, Alden J .Kimani, Patrick M., & Aslan-Tutak, Fatma. (2014). Mathematical Content Knowledge for Teaching Elementary

Readable Ontology for Teaching Word Problems in Mathematics**.** *Journal of Educational Technology & Society*. *18* (3) ,197-213.

Lin, John & Lin, Sunny. (2014). Cognitive Load for Configuration Comprehension in Computer-Supported Geometry Problem Solving: An Eye Movement Perspective. *International Journal of Science & Mathematics Education. 12* (3), 605-627.

Mahmoud, Ashraf. (2013). Teaching Engineering to the Students of Elementary Stage by Deploying Proposed Strategies based on some of the Principles of TRIZ Theory on Creative Solutions, and its Impact on Maintaining Learning and Developing some Creative Thinking Skills and Reducing Students' Anxiety towards Engineering. *Journal of Educational Issues on Mathematics*, (16), C2, 85-134.

Mansour, Othman. (2013). Difficulties Facing the Students of the Faculty of Education in Acquiring the Concepts and skills of Plane Geometry and Transformation Geometry according to their Viewpoints. *Ressalat Alkhaleej Alarbi*, Riyadh, (129), 45-73.

Marzano, Robert J.(2014). Problem Solving in Seven Steps**.** *Educational Leadership. 71* (8), 84-85.

Matthews, Janette , Croft, Tony , Lawson, Duncan & Waller, Dagmar.(2013). Evaluation of Mathematics Support Centres: A Literature Review. *Teaching Mathematics & its Applications. 32* (4), 173-190.

Ozen, Deniz & Kose, Nilufer Yavuzsoy .(2013). Investigating Pre-service Mathematics Teachers' Geometric Problem Solving Process in Dynamic Geometry Environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry. 4* (3), 61-74.

Phillips, Gary W.2007. Expressing International Educational Achievement in Terms of U.S. Performance Standards: Linking NAEP Achievement Levels to TIMSS. *American Institutes for Research*, 47 pp.(ED496205).

Poon, Kin Keung & Wong, Hang-Chi.(2011). Problem solving through an optimization problem in geometry. *Teaching Mathematics & its Applications. 30* (2), 53-61.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). (2005). IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains. *TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). (2009). TIMSS 2007 International Mathematics Report (Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grade). *TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College, August 2009.

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics (Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grade). *TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College, December 2012.

Mathematics: A Focus on Geometry and Measurement. *Mathematics Enthusiast. 11* (2) , 333-383.

Chinnappan, Mohan , Ekanayake, Madduma & Brown, Christine. (2012). Knowledge use in the Construction of Geometry Proof by Sri Lankan Students. *International Journal of Science & Mathematics Education, 10* (4), 865-887.

Eacott, Scott & Holmes, Kathryn .(2010). Leading Reform in Mathematics Education: Solving a Complex Equation. *Mathematics Teacher Education & Development. 12* (2), 84-97.

Hamid, Mohamd, Alharbi, Tilal, Gaheen, Gamal, Alsabg, Hamdi & Almatarafi, Rashdan .(2012). The Impact of Developed Curricula in Mathematics and Natural Sciences on Developing Attainment, Thinking and Problem Solving for the Secondary Schools Students. *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, (26), C2, 83-116.

Hashemi, Nourooz , Abu, Mohd Salleh , Kashefi, Hamidreza , Mokhtar, Mahani, & Rahimi, Khadijeh . (2015). Designing Learning Strategy to Improve Undergraduate Students' Problem Solving in Derivatives and Integrals: A Conceptual Framework**.** *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 11* (2), 227-238.

Hassanein, Hassan & Alshihri, Mohamad .(2013). The Assessment of the Content of Developed Mathematics Books in Elementary Schools in KSA in the Light of NCTM Criteria. *Journal of Educational Issues*, Egypt, 16 (2), 6-29.

Incikabi, Lütfi , Ozgelen, Sinan, & Tjoe, Hartono .(2012). A comparative analysis of numbers and biology content domains between Turkey and the USA. *International Journal of Environmental & Science Education. 7* (4), 523-536.

Isleyen, Tevfik & Mercan, Emel .(2013). Examining the Difficulties Experienced by 8th Grade Students on the Subject of Square Root Numbers . *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 9* (4), 529-543.

Kai-Ju, Yang. (2012). Teaching Fractions Operations with Different Denominators: A Taiwanese Perspective. *National Teacher Education Journal. 5* (1), 5-12.

Kaya, Sibel & Kablan, Zeynel. (2013). Assessing the Relationship Between Learning Strategies and Science Achievement at the Primary School Level. *Journal of Baltic Science Education. 12* (4), 525-534.

Koretz, Daniel. (2009). How do American Students Measure up? Making Sense of International Comparisons. *Future of Children, 19*(1), 37-51.

Lahmar, Salih. (2011). A study on the Availability of Thinking Skills for the Students of Secondary Schools in Aden Province. *Journal of the Faculty of Education*, University of Aden, (12), 169-204.

Lalingkar, Aparna, Ramanathan, Chandrashekar, & Ramani, Srinivasan. (2015). MONTO: A Machine-

Yaccoub, Ibrahim & Abu Fouda, Basil. (2013). The Impact of non- compliance with the Rules of Setting the Psychometric Paragraphs of the Test. *Journal of Damascus University*, 28 (1), 419-443.

The Ability Level of Solving Mathematics Problems of the Third Grade Secondary Students

Hashem Saeed Al Shaikhy
Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Mathematics
Faculty of Education - King Faisal University in Al-Ahsa
E-mail: H698999@yahoo.com
Submitted 31-03-2016 and Accepted on 24-05-2016

Abstract: The main purpose of the study is to attempt to identify the extent to which third grade secondary school students (Natural Sciences Section) are able to solve mathematical problems, in numbers and geometry, selected from international competitions tests (TIMSS) and to find out which mathematical problems are regarded as the most difficult problems for these students: in numbers or in geometry. To achieve these two purposes, the researcher applies an achievement test with mathematical problems in content areas of numbers and geometry on a sample of third grade secondary school students of (212) participants. The study reveals that there is a weakness in students' ability to solve mathematical problems in numbers and geometry, and that the percentage of students suffering from weakness in their ability to solve them is (71.2%) of the students. In addition, the mean scores of students as a whole in the achievement test is (7.67 out of 16), which represents (48%) only. Moreover, the study concludes that the degree of difficulty of mathematical problems in numbers and geometry is the same. The study recommends that the Ministry of Education should develop a clear plan to promote students' ability to solve mathematical problems. Such plan must consider training mathematics teachers on mathematical problem solving skills and employing mathematical problems in content areas of numbers and geometry to achieve that goal as well as training students on international competitions tests (TIMSS) from the early stages of public education.

Keywords: Mathematical Problems, Numbers and Operations, Geometry, International Competitions (TIMSS).

مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

مها إبراهيم الكلثم
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بالمجمعة – جامعة المجمعة–المملكة العربية السعودية
قدم للنشر ١٤٣٧/٧/٥هـ – وقبل ١٥ /٩/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي بنوعيه: الوصفي المسحي والوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (63) معلمة دراسات اجتماعية ووطنية بمحافظة المجمعة أجبْنَ على الاستبانة التي أعدتها الباحثة وفق مفاهيم التربية العالمية ، وأداة تحليل طبقت على ستة كتب للمرحلة المتوسطة. وأسفرت الدراسة عن نتائج منها: أن المتوسط العام لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المرحلة المتوسطة كاملة في مجمل المفاهيم الاثني عشر معاً يقدر بنسبة 45%، أما عن توافر مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة فكانت بدرجة متوسطة ، وانخفاض في مفهومين هما مفهوم السلام العالمي بنسبة 9.6% ، ومفهوم مفهوم الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية بنسبة 7% ، وتقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة من وجهة نظرهن. وفي ضوء ذلك قدمت الباحثة عدداً من التوصيات أبرزها: وضع مفاهيم التربية العالمية ضمن معايير تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، لإكساب الطالبات مفاهيم الدراسات الاجتماعية والوطنية اللازمة في القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: التربية العالمية، تحليل المحتوى، تقويم كتب، الدراسات الاجتماعية والوطنية، المرحلة المتوسطة.

المقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تغيرات وتطورات متلاحقة سريعة، جعلت عملية التغير لاستيعاب هذا التطور واحتواء آثاره، أمراً حتمياً في معظم دول العالم، مما جعل مجتمعاتنا الإسلامية والعربية تتقبل هذه التغيرات بشيء من الحذر خوفاً من التأثير على القيم والمبادئ والعادات والتقاليد لهذه المجتمعات، ومنها المملكة العربية السعودية التي سعت إلى تحقيق الموازنة بين الانفتاح على العالم والمحافظة على خصوصية المجتمع السعودي؛ لذا أولت وزارة التعليم اهتماماً خاصاً لتطوير المناهج الدراسية لتتلائم وحاجات المتعلمين في القرن الراهن، وظهر ذلك جلياً واضحاً في الحراك التطويري في المناهج الدراسية، والذي عُدَّ خير استثمار لإنسان المستقبل.

فالمدرسة اليوم تواجه، أكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات والعقبات التي تحاول أن تحيد بها عن أداء دورها في التربية العالمية كإحدى متطلبات التربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين؛ من خلال فهم العالم وما يحدث فيه من تفاعلات ثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية واجتماعية واقتصادية، ونشر ثقافة التسامح والمحبة والاحترام المتبادل والتعاون والسلام، وثقافة حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. فالتربية العالمية تلعب دوراً مهماً في تقريب الشعوب والتعريف بثقافاتها ونظمها الاجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بينهما (مرسي، 1993م:21).

ويذكر James (316:2005) أن التعليم يوفر حلول لتدريس مفاهيم التربية العالمية كنهج من أعلى إلى أسفل لحل المشاكل الكبيرة، تلك التي نشأت بعد الحروب العالمية، والنزاعات الدولية ، وما المأمول تغييره في المواقف الوطنية والعرقية، ومعالجة أسباب الحرب، وتجنب الصراع داخل الوطن، وتعزيز السلام العالمي، والتفاهم الدولي، والمساواة، والتسامح، والقبول والاحترام والتعاون من خلال إعداد مواطنين صالحين، وخلق عالم أفضل.

وفي محاولة لليونسكو لتحديد مفهوم التربية العالمية، فقد أكدت في توصية 74 على أن كلمة "التربية" تعني مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية، ولصالحها أن ينمو بوعي لكلٍّ قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم، وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها، كما أن عبارة " التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي" تعني التأكيد على مبدأ العلاقات الودية بين الشعوب والدول ذات الأنظمة الاجتماعية والسياسية المتباينة، ومبدأ احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وفي نص هذه التوصية تجمع مختلف المفاهيم التي تتضمنها هذه العبارات في عبارة موجزة هي التربية العالمية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وهي تلك التي عرفت في ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والميثاقين الدوليين بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبشأن الحقوق المدنية والسياسية (1974م).

وتسعى التربية العالمية كما يراها عبد الحي (2013م:12) إلى تثبيت بعض المبادئ والخبرات الإنسانية، كالتسامح والسلام والتعايش القائم على التفاهم بين الشعوب والأمم، وتثمين التراث وتشجيع الإبداع وتعزيز التعددية الثقافية، وأخيراً امتلاك القدرات والمهارات الكافية للتحكم في التكنولوجيا الحديثة وإنتاج المعلومات وتوزيعها بشكل أفضل لصالح البشرية.

وإذ نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على : "تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها، وتنمية إحساسه بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها، وتأكيد كرامة الفرد وتوفير

الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة" (العقيل، 2013م:52).

وهذه السياسة تتفق مع أهداف المرحلة المتوسطة الواردة في الباب الثالث من الفصل الثالث من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إذ تؤكد على غرس مفاهيم الوطنية في نفوس الطلاب، والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم الإسلامي والعربي الكبير، وإبراز فكرة الوحدة بين أبناء الأمة الإسلامية الواحدة (اللجنة العليا لسياسة التعليم،1390هـ).

كما أكدت وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام في المواصفات الخاصة لكتاب الطالب في الدراسات الاجتماعية والوطنية في بند المادة العلمية الفقرة 13 و24 و28 على عرض معالم تاريخ الإنسانية بصورة واضحة ومختصرة، ومراعاة الواقع الثقافي والاجتماعي واختلاف بيئات الطلاب في مناطق المملكة العربية السعودية، وعدم التركيز على منطقة بعينها في محتوى الكتاب إلا إذا دعت الحاجة إلى ذلك، ومراعاة المستجدات والمتغيرات على الساحة العالمية من دول ومفاهيم وحقائق ومعلومات ومصطلحات وإحصاءات بما يتفق مع أوضاعها واستخداماتها الحالية (1427هـ:30- 31).

وتتجسد هذه الرؤية للمرحلة المتوسطة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية كما يعرفه يحيى وآخرون (2012م) بأنه: " خليط من العلوم الاجتماعية ممثلة في الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية وعلم الاقتصاد والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم السكان " (ص 36).

وتأتي أهداف مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة كما يوردها يحيى وآخرون (2012م:80 – ص 81) متفقة مع أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، وهي على النحو الآتي:

1-تأكيد التصور الإسلامي عن الكون والإنسان والحياة وتعميق المفاهيم التي يقررها الإسلام.

2- تنمية الولاء للوطن وأهدافه وإعداد التلميذ إعداداً وطنياً سليماً والاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه.

3-مساعدة التلميذ على فهم مجتمعه الذي يعيش فيه وإطلاعه على الصعوبات والقوى والمشكلات المؤثرة في المجتمع والمشاركة بفعالية في الحياة الوطنية وبذلك يصبح مواطناً قادراً على خدمة مجتمعه ووطنه.

4-تنمية التفكير العلمي ومهاراته من نقد ومقارنه ومقابلة ووزن للأدلة وتقويم الكلمة المطبوعة والمنطوقة والربط بين الأسباب والنتائج والحكم على قيمة الحقائق والمعلومات على أساس المصادر المستفادة منها، واستخلاص النتائج والخروج بتعميمات ومبادئ عامة.

5-دراسة البيئة التي يعيش التلميذ فيها إذ ينظر إلى البيئة المحلية على أساس أنها معمل يلجأ إليه التلاميذ في كل مراحل دراستهم.

6-تنمية عقلية عالمية عند التلاميذ وذلك من خلال دراستهم للبيئات العالمية المتنوعة والتي يكمل بعضها بعضاً حتى يمكنها تحقيق التعاون الاقتصادي والحضاري والثقافي، والتعرف على الاختلافات بين شعوب العالم، وأثر الاستعمار السيئ الذي تركه على كثير من دول العالم.

ويرى المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية Social Studies في الولايات المتحدة الأمريكية (1989م) أن من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية، وتنمية المشاركة الاجتماعية المسؤولة في الصف والمدرسة والمجتمع والعالم. ويؤكد ذلك Turner (1994م) عندما يرى أن من أبرز وظائف الدراسات الاجتماعية تنمية المشاعر والأحاسيس الإيجابية للتلاميذ نحو أنفسهم، وتدريبهم على تحمل المسؤولية، والتعامل مع الآخرين.

وورد في تقرير الخطة الاستراتيجية للتعليم بكندا (15:2012)، نصح خبراء التربية والتعليم باعتماد التربية العالمية واعتبارها أفضل أنواع التعليم للبيئات المتعددة الثقافات، لكونها داعمة لأهداف النجاح، وسهولة تنسيق السياسات وضمان الجودة

المستدامة، وداعمة ومعززة للاستثمار بنوعيه المعرفي والاقتصادي، ولضمان تحقيقها الأهداف المرجوة فإنها تحتاج إلى مساندة للبنية التحتية، والدعم لتسهيل تبادل نقل المعلومات وتبادل المعرفة.

ومما يدعم حقيقة مسؤولية مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالدرجة الأولى عن نشر وترسيخ مفاهيم التربية العالمية بما يتفق مع مبادئ ديننا الحنيف، والصالح العام لوطننا المملكة العربية السعودية، ومتطلبات عصر الانفتاح الذي يعيش فيه العالم. وتأتي هذه الدراسة استجابة لتعالي صيحات المجتمع السعودي للبحث عن حلول وسبل وقاية لمشكلات الانحراف الفكري وما يتضمنه من الإرهاب والتشدد والتطرف والعنف والانسياق وراء الأفكار المضللة، وخصوصاً لفئة المراهقات التي تعدُّ مرحلة في غاية الحساسية والأهمية، إذ تمر المراهقات بمظاهر متغيرة في النمو، تقتضي التعامل معهن بكل عناية وتستلزم مراعاة الخصائص النفسية والجسدية والفكرية التي يمرون بها.

وذلك من خلال تضمين مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمفاهيم التربية العالمية التي تهدف إلى تنمية قيم ومفاهيم التعاون والتفاهم والسلام بين الأمم وتنمية قيم العلاقات الودية بين الأمم والشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المختلفة، ونشر مبادئ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، ويتضمن ارتباط التعليم بالأهداف والمبادئ التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية (حميدة وآخرون، 2000م:152).

وقد أُجريت العديد من الدراسات حول التربية العالمية، فقد أجرى الصبحيين وبني عبد الرحمن (2012م) دراسة هدفت إلى تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطوير (26) معياراً تتضمن أبرز المفاهيم والقيم ضمن محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية. وبعد إجراء عملية التحليل توصل الباحثان إلى أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن تتوافر فيها مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية بشكل مناسب، وفي ضوء هذه النتائج صمم الباحثان نموذجاً على شكل مصفوفة مدى وتتابع وخريطة محاور لمفاهيم وقيم محور التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

أما دراسة جوارنه وآخرين (2009م) فهدفت هذه إلى تطوير وحدة تعليمية في ضوء مبادئ التربية العالمية وأثرها في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبٍ من طلبة الصف الثامن الأساسي في أربع شعب. وقام الباحثون بإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في (قائمة مبادئ التربية العالمية، الوحدة المطورة، الاختبار التحصيلي)، وأظهرت نتائجها أن أكثر مبادئ التربية العالمية في مادة التاريخ للصف الثامن الأساسي، كان في مجال السلام العالمي ومجال الثقافات والبلدان الأخرى، ووجود فروق دالة إحصائياً 0.05 في تحصيل الطلبة بمبادئ التربية العالمية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجراها الموسى (2005م) هدفت إلى تطوير منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مبادئ التربية العالمية، وقياس أثره في اتجاهات المتعلمين نحو مبحث التاريخ ومعرفتهم لمبادئ التربية العالمية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمبادئ التربية العالمية التي يمكن تضمينها في منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا، ومن ثم تم تحليل منهاج التاريخ للصف الثامن، وفي ضوء نتائج التحليل قام بتطوير منهاج التاريخ في ضوء مبادئ التربية العالمية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها: إن أكثر المبادئ التي توافرت في منهاج التاريخ للصف

الثامن الأساسي كانت في مجال السلام العالمي، ثم مجال البلاد والثقافات الأخرى.

وبحثت دراسة Fox (2014) تصورات وتوقعات ١٢ معلماً حول مفهوم التربية العالمية، في منطقة السهول من الولايات المتحدة، وشارك المعلمون في استطلاع على شبكة الإنترنت يتألف من ٢٨ مسألة تتعلق بالتربية العالمية، وأجريت مقابلات معهم، وتشير النتائج إلى أن هناك تفاوتًا في فهم مفهوم التربية العالمية، وإعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين عالميين صالحين.

وتعرض دراسة Bergerhoff & Others (2013) ارتباط تطبيق التربية العالمية في التعليم بالمدارس والجامعات بالنمو الاقتصادي وارتفاع معدلات نموه، بالإضافة إلى العائد الاجتماعي والاستقرار الأمني مما يعد شكلاً من أشكال الاستثمار في التعليم.

وطبق Wada (2003) دراسة هدفت لتقصي مفهوم التربية متعددة الثقافات كما هي في المجتمعات الغربية ومدى ملاءمتها للتربية اليابانية، وباستخدام التحليل المفاهيمي للبحث، توصلت الدراسة إلى أن المفهوم النوعي للتربية متعددة الثقافات ملائم للمجتمع الياباني، ولكن درجة ملاءمته تعتمد على السياسات الحكومية التي تقوي أو تخفض من القيم الثقافية التقليدية، وتدعم التطور في مجتمعات ثقافات الأقلية، وتشجع الانفتاح في سياساتها المتعلقة بالمهاجرين واللاجئين.

وفي دراسة وليامز (Williams,2002) في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية في ولاية (البرتا) في تعليم مفاهيم حقوق الإنسان، وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه الكتب لا تقوم بهذا الدور بشكل مناسب.

وأجرى أرشيبالد (Archibald,2001) دراسة لتصميم برنامج في التربية العالمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر في ولاية (اونتاريو)، صمم من خلالها وحدتين تعليميتين تم تضمينهما مفاهيم وقضايا التربية العالمية، وبعض المصادر اللازمة لدراسة التربية العالمية.

واتفقت معظم الدراسات السابقة في تناولها التربية العالمية واقتراحها وحدات لتدريسها ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية، وترى الباحثة أن أبرز الأسباب التي دفعت الباحثين إلى التركيز على اقتراح وحدات هو ظهور العديد من القضايا والمشكلات العالمية السياسية والاقتصادية والبيئية والتكنولوجية في العالم الآن. وأدى ظهور العديد من الأحداث والقضايا والمشكلات العالمية المتداخلة، لظهور حاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلاً، وهذا لن يتم إلى من خلال إعداد المواطن المدرك لتراثه وتاريخ بلاده، والمنفتح على التغيرات العالمية بوعي وقدرة على التعامل معها. ويتمثل دور التربية العالمية في إعداد الطالب ذي المعرفة بالقيم والاتجاهات والمهارات اللازمة للإدراك ما يحدث عالمياً، والعيش في مجتمع يتطلب قدرات فعالة لمواجهة المتغيرات العالمية والتعايش معها، والمساهمة في حل القضايا والمشكلات العالمية.

فالإنسان يتأثر في مجتمعه المحلي بما يحدث عالمياً من قضايا ومشكلات مختلفة وانعكاساتها؛ لاستحالة أن يعيش العالم الإسلامي والوطن العربي بمعزل عن الأحداث والمتغيرات العالمية، مما استلزم إعداد الطلاب وتوعيتهم بمفاهيم التربية العالمية؛ لمواجهة تلك التغيرات وإدراك دورهم تجاهها.

وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها تحليل مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية وتقويمها بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وعن ندرة الدراسات التي تناولت التربية العالمية في مناهج المملكة، ترى الباحثة أن أبرز أسباب ذلك هو تأخر تطوير المقررات الدراسية في المملكة العربية السعودية عن نظيراتها في دول العالم المتقدمة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداتها واختيار منهجها ومناقشة نتائجها.

مشكلة الدراسة:

تهدف التربية العالمية كما يرى عبد الحي (2013: 13) إلى إيجاد فهم جديد لأسباب النزاع وتخفيف وطأة الصراع بين الأمم والحضارات، وترقية سبل حل مشاكل حقوق الإنسان وتعميم العدالة الاجتماعية والتقليل من حدة النمو الديموغرافي وحل مشكلة التنمية؛ وهذا كله من أجل تحقيق السلام العالمي لصالح الإنسانية.

مما يلقي على التعليم مسؤولية إعداد المواطن الصالح بما يتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة، ويحقق الانفتاح المتوازن على الأمم والشعوب الأخرى. فيتعين على مخططي ومطوري المناهج التعليمية عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية خاصة، إعادة النظر في أهدافها، ومحتواها، واستراتيجيات تنفيذها، وتقويم نواتج تعلمها، في ضوء التحديات الجديدة التي يفرضها الوضع الراهن للدول العربية والإسلامية.

لذا سعت الدراسة الحالية للتعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وفقاً لتوجهات اليونسكو إذ يذكر Le Roux أنها أقرت في مؤتمر عام 1974م في دورته الثانية توصية عرفت بالتوصية الخاصة: "التربية من أجل التفاهم العالمي والتعاون والسلام، والتربية من أجل حقوق الإنسان والحريات الأساسية، واحترام ثقافات الأمم والشعوب المختلفة، وتنمية قدرات الأفراد على الاتصال بالآخرين، وتنمية الوعي العالمي تجاه الاعتماد المتبادل بين دول وشعوب العالم المختلفة، وتنمية استعدادات الفرد للمشاركة في حل المشكلات المحلية والمساهمة في حل مشكلات الوطن والعالم" (2001م:12).

أسئلة الدراسة:

يتبلور السؤال الرئيس للدراسة في السؤال الآتي:

ما دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1س: ما مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

2س: ما تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1–التعرف على مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة.

2– التعرف على مفاهيم التربية العالمية المضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة من واقع تحليل الكتب الدراسية.

3– التعرف على تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهن.

4– التعرف على الفرق بين مفاهيم التربية العالمية التي تضمنها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية وتقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تضيفه في البعدين الآتيين:

أ–الأهمية العلمية للدراسة:

- تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بأهمية وعي المتعلم لما يدور في مجتمعه وانفتاحه على المجتمع العالمي.
- توجيه الاهتمام نحو استخدام التربية العالمية في مجال تأليف الكتب الدراسية في مجال الدراسات الاجتماعية والوطنية بوصفه من الاتجاهات التربوية الحديثة.
- يقدم البحث إطاراً نظرياً عن التربية العالمية ودورها في إكساب المتعلم الوعي الوطني.
- التأكيد على النظرة الحديثة لإعداد مواطن واعٍ بما يدور في مجتمعه ومنفتح على المجتمع العالمي.

ب–الأهمية العملية للدراسة:

- تزويد مخططي المناهج ومؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بمفاهيم عالمية يمكن استخدامها في تطوير تأليف وتدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.
- فتح المجال أمام دراسات أخرى لتجريب استخدام مفاهيم التربية العالمية في الدراسات الاجتماعية والوطنية في مراحل تعليمية أخرى.
- تقديم مفاهيم التربية العالمية التي تسهم في استثمار خبرات المتعلم المحلية وثقافته العالمية، مما يساعد المعلمين على معرفة كيفية بناء شخصية المتعلم كمواطن صالح؛ معتز بوطنه متصالح مع من حوله.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

الدراسات الاجتماعية والوطنية: هي واحدة من المواد الدراسية المقرر تدريسها لطالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وتشمل وحدات من التاريخ والجغرافيا والوطنية للعام الدراسي 1437/1436هـ.

مفاهيم التربية العالمية: هي التي تهدف إلى التعاون والتفاهم والسلام بين الأمم على الصعيد الدولي والعلاقات الودية بين الأمم والشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المختلفة، ومبدأ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، بما ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية (حميدة وآخرون، 2000م:152).

المرحلة المتوسطة: هي المرحلة الثانية من السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية تلي المرحلة الابتدائية، والتلميذة تلتحق بها عادة في سن الثانية عشرة من عمرها، لتقضي بها ثلاث سنوات، وهي بذلك تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذة في سن المراهقة المبكرة (العقيل،٢٠١٣م:٨٧).

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

– الحدود الزمنية: تقتصر الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1437/1436هـ).

– الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على محافظة المجمعة.

– الحدود البشرية: تقتصر على معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية اللواتي درسن في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1437/1436هـ).

– الحدود الموضوعية: اقتصرت على كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (1437/1436هـ).

إجراءات الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في

محافظة المجمعة؛ ولتحقيق الهدف السابق ستتناول الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنوعيه: الوصفي المسحي والوصفي التحليلي بهدف التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة المجمعة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من:

-جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية والبالغ عددها ستة كتب صادرة من وزارة التربية والتعليم لعام 1437/1436هـ.

- جميع معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في محافظة المجمعة والبالغ عددهن (63) معلمة في التعليم الحكومي، بحسب إحصائيات شؤون المعلمين بإدارة التعليم بمحافظة المجمعة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/1436هـ.

جدول ١

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

متغيرات الدراسة	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	جغرافيا	30	%47.61
	تاريخ	33	%52.39
	المجموع	63	%100
المؤهل التعليمي	بكالوريوس تربوي	50	%79.36
	بكالوريوس غير تربوي	13	%20.64
	المجموع	63	%100
سنوات الخبرة	أقل من (١٠) سنوات	13	%20.64
	عشر سنوات فأكثر	50	%79.36
	المجموع	**63**	**%100**

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لمعرفة دور كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات في محافظة المجمعة؛ قامت الباحثة باستخدام الأدوات الآتية:

أولاً: قائمة مفاهيم التربية العالمية:

وتطلب إعداد هذه الأداة تحديد قائمة بمفاهيم التربية العالمية الواجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، وذلك لغرض الإجابة على السؤال الأول من الدراسة وهو: ما مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة ؟ وفق الخطوات الآتية:

أ–تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مفاهيم التربية العالمية والتي ينبغي تضمينها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة .

ب–تحديد مصادر بناء قائمة المفاهيم: اعتمدت الباحثة في إعداد قائمة مفاهيم التربية العالمية على مجموعة من المصادر، وتمثلت في:

-بعض الكتابات النظرية، والبحوث، والدراسات السابقة في مجال التربية العالمية بشكل خاص، والدراسات الاجتماعية بشكل عام مثل: (الصبحيين وبني عبد الرحمن، 2012م) و(جوارنه وآخرين، 2009م) و(الموسى،2005م) و(حميدةوآخرين،2000م)،و(براهمة،1997م) و(الغتم،1996م) و(Kneip,1986) و(اليونسكو، 1983م).

-أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.
-وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام.
-آراء بعض المختصين من أساتذة طرق تدريس الاجتماعيات، ومشرفيها ومعلميها.

وبذلك بلغ عدد مفاهيم التربية العالمية في القائمة المبدئية 47 مؤشرًا موزعة على 12 مفهوم على النحو الآتي: مفهوم حقوق الإنسان ويشمل 4 مؤشرات وهي: الحقوق العامة وكيفية احترامها وحمايتها، وتحمل المسؤولية تجاه الآخرين والامتناع عن انتهاك حقوقهم، وفتح قنوات الاتصال لتجنب الصراعات داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع، واحترام آراء الآخرين وحرياتهم الشخصية والفكرية، أما مفهوم العدالة الاجتماعية فيشمل (4) مؤشرات وهي: واجبات ومسؤوليات المواطن تجاه المجتمع والوطن، والحرص على المصلحة العامة وممتلكات الدولة، واحترام السلطات الرسمية في مؤسسات الدولة، واحترام أفراد المجتمع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، أما مفهوم النزاعات المحلية والعالمية فيشمل 4 مؤشرات وهي: تحليل التركيبة الجغرافية والسياسية والاقتصادية والدينية والاجتماعية لبعض الحضارات القديمة والتي كان لها طابع أثرى على تاريخ المملكة مثل (تاريخ دولة الرسول، ودولة الخلفاء الراشدين، الدولة الأموية والعباسية)، ويتتبع المراحل التاريخية لتكوين الدولة السعودية، يستعرض الشخصيات المهمة التي صنعت التاريخ السعودي، ويتناول الاستعمار والتنصير وأجزاء من التاريخ الحديث كالدولة العثمانية، أما مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية فيشمل 4 مؤشرات هي: الحد من سباق التسلح بين الدول، ومخاطر الأسلحة النووية والبيولوجية، ونتائج الحرب العالمية الأولى والثانية، والقوانين الدولية للتسلح ، أما مفهوم الديانات والفلسفات فيحتوي على 4 مؤشرات هي: شرع الإسلام حقوق الإنسان قبل القوانين الدولية الحديثة، والأخوة الإنسانية دون حدود ولا قيود ولا تمييز بين البشر، واحترام حرية الديانات الأخرى والمعاهدين وأهل الذمة، وكفل الإسلام حق الحياة وحرية التعبير للجميع، أما مفهوم الإنسان والبيئة فيشمل 4 مؤشرات هي: المحافظة على التوازن البيئي، والحد من مخاطر التلوث الصناعي، وتبني ثقافة التدوير، وحل مشكلات البيئة المحلية كالتصحر وتحلية مياه البحر والتغيرات المناخية...الخ ، أما مفهوم موارد الطاقة فيشمل 4 مؤشرات هي: إيجاد موارد للطاقة البديلة، وإمكان تعدد استخدام الطاقة الشمسية في المستقبل، والاستخدامات السلمية للطاقة النووية، وترشيد استهلاك المياه والكهرباء، أما مفهوم مشكلات النمو السكاني فيشمل 4 مؤشرات هي: الحد من الهجرة من القرى إلى المدن، والتوزيع السكاني بالقبائل في مختلف مناطق المملكة، وتدفق العمالة الأجنبية على المملكة العربية السعودية، وتوفير الخدمات الحكومية للأعداد المتزايدة من السكان، أما مفهوم ثقافات الشعوب الأخرى فيشمل 4 مؤشرات هي: التعرف على الثقافات المتعددة للوافدين والمقيمين في المملكة، واحترام الثقافة الوافدة وفهم تأثيرها على ثقافة المجتمع المحلي، و التعرف على الثقافات المتعددة لدول الجوار والدول الإسلامية والصديقة، و احترام الثقافات المتعددة خارج المملكة وفهم تأثيرها على ثقافة المجتمع السعودي، أما مفهوم العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان فيشمل (3) مؤشرات هي: يدلل بأمثلة جغرافية على علاقة المملكة الاقتصادية المتبادلة مع دول الخليج العربي والوطن العربي والعالم الإسلامي والدول الصديقة ، ويدلل بأمثلة تاريخية على علاقة المملكة السياسية المتبادلة مع دول الخليج العربي والوطن العربي والعالم الإسلامي والدول الصديقة، وإبراز دور المملكة في تقديم المساعدات المالية والعينية للدول الإسلامية ، أما مفهوم الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات فيشمل 4 مؤشرات هي: حفظ السلم والأمن الدوليين، والوسائل السياسية والدبلوماسية كالمفاوضات والوساطة والتوفيق، وحل المنازعات الدولية من خلال التحكيم الدولي في المحاكم الدولية وفق القانون

الدولي، وتدخل قوات الأمن الدولي (المسلح) لحفظ الأمن والنظام الدولي ، أما مفهوم السلام العالمي فيشمل 4 مؤشرات هي: التعاون مع المؤسسات المجتمعية ومؤسسات المجتمع المدني، واحترام العادات والتقاليد، والتعرف على أشكال التمييز العنصري، والتعرف على الإرهاب: أنواعه، ومخاطره، وآثاره على الفرد والمجتمع، ودور المملكة في محاربته.

ج–التأكد من صلاحية قائمة مفاهيم التربية العالمية: تم وضع القائمة المبدئية في شكل استبانة حددت بخطاب يوضح الهدف منها، ومصادر اشتقاق المؤشرات والمفاهيم التابعة لها، ثم عرضت على المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلى عدد من مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في وزارة التعليم، ووضعت المؤشرات تحت المفاهيم التي تنتمي لها، وبجوار كل مؤشر ثلاثة استجابات رئيسة: (مهمة – غير مهمة) و(تنتمي – لا تنتمي) و(مناسبة – غير مناسبة).

د–عرض قائمة مفاهيم التربية العالمية على المحكمين بغرض التعديل بالحذف أو الدمج أو الإضافة أو الصياغة، وتم التعديل.

هـ –صدق قائمة مفاهيم التربية العالمية: وتم عرضها على خبراء ومتخصصين في مجال طرق تدريس الاجتماعيات، وذلك لتحديد مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وصلاحيتها للتطبيق، وقد تم التعديل في ضوء آرائهم.

ثانياً: بطاقة تحليل المحتوى:

صممت الباحثة بطاقة لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، وفقاً لاحتوائها مفاهيم التربية العالمية. وذلك لغرض الإجابة على السؤال الثاني من الدراسة وهو:

ما مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة؟ تمت عملية تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة؛ باستخدام أسلوب تحليل المحتوى وفقاً للإجراءات الآتية:

أ–تحديد الهدف من التحليل: الهدف من عملية التحليل في هذه الدراسة التعرف على مدى توافر مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وذلك في ضوء قائمة مفاهيم التربية العالمية التي أعدتها الباحثة.

ب–وحدة التحليل: في الدراسة الحالية حددت الباحثة الكلمة والجملة لتكون وحدةً للتحليل، وذلك لأن الكلمة والجملة من أكثر الوحدات ملاءمة لهذه الدراسة، إذ إن المفاهيم قد ترد في المحتوى على صورة كلمة واحدة أو جملة.

ج–فئات التحليل: وهي عبارة عن كل مؤشر أو مفهوم ينبغي تضمينها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.

د–العينة المراد تحليلها: تتكون في هذه الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة الستة.

هـ–عملية تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة: قامت الباحثة بقراءة محتوى الكتب قراءة متأنية وفاحصة، ثم تحديد عدد مرات مفاهيم التربية العالمية، واستخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية.

و–جدول التحليل: صممت الباحثة جدولاً لتسجيل نتائج تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وفقاً لاحتوائها على مفاهيم التربية العالمية ومؤشراتها التي شملتها أداة الدراسة – قائمة مفاهيم التربية العالمية –. ويتكون الجدول من بعدين: عمودي لتسجيل موضوعات كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وأفقي: لتسجيل أبعاد التحليل الاثني عشر من مفاهيم التربية العالمية، ويضم كل مفهوم مؤشراته. وزود الجدول بخلايا تسجل فيها المجاميع الخاصة بالمفاهيم والموضوعات.

ز–ثبات التحليل: اعتمدت الباحثة في حساب ثبات تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة على طريقتين هما:

-**الثبات الداخلي**: إذ قامت الباحثة بإجراء التحليل مرتين، تفصل بينهما مدة ستة أسابيع باستخدام استمارة التحليل، ومن ثم التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti,1969)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني للباحثة}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول ٢

التكرارات ومعاملات الاتفاق بين التحليل الأول للباحثة وتحليلها الثاني باستخدام معادلة هولستي

الكتاب	التكرار في التحليل الأول	التكرار في التحليل الثاني	معامل الاتفاق بين التحليلين (الثبات)
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط الفصل الأول	121	119	%99
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط الفصل الثاني	748	750	%99
المجموع	869	869	%100
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط الفصل الأول	151	149	%99
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط الفصل الثاني	198	200	%99
المجموع	349	349	%100
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط الفصل الأول	217	220	%99
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط الفصل الثاني	152	149	%99
المجموع	369	369	%100

ويظهر من جدول 2 أن معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في ضوء مفاهيم التربية العالمية (أداة الدراسة) معامل مرتفع، ومن ثم يمكن القول أن معامل الثبات لتحليل هذه الكتب، معامل ثبات مرتفع ومناسب.

- **الثبات الخارجي**: قامت الباحثة باختيار فاحصة أخرى تخصص مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، تقوم بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، ومدى تضمينها مفاهيم التربية العالمية، إذ قامت منفردة بعملية تحليل مستقلة لكل موضوع من موضوعات كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة وبالأسلوب نفسه المتبع سابقاً، وحسب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الفاحصة الأخرى. ومن ثم التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti,1969) بين معامل الاتفاق بين التحليل الثاني للباحثة وتحليل الفاحصة الأخرى، وكانت النتائج كما في جدول 3.

جدول ٣

التكرارات ومعاملات الاتفاق بين التحليل الثاني للباحثة وتحليل الفاحصة باستخدام معادلة هولستي

الكتاب	التكرار في التحليل الثاني	التكرار في تحليل الفاحصة	معامل الاتفاق بين التحليلين (الثبات)
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط الفصل الأول	119	116	%98.7
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط الفصل الثاني	750	747	%99.7
المجموع	869	863	%99.6
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط الفصل الأول	149	150	%99.6
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط الفصل الثاني	200	200	%100
المجموع	349	350	%99.9
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط الفصل الأول	220	216	%98.6
كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط الفصل الثاني	149	150	%99.6
المجموع	369	366	%99.6

يتبين من الجدول 3 أن معامل الاتفاق بين التحليل الثاني للباحثة وتحليل الفاحصة الأخرى مرتفع، ومن ثم يمكن القول إن معامل الثبات لتحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، باستخدام أداة الدراسة، معامل ثبات مرتفع ومناسب.

ثالثاً: استبانة معلمات الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة :

قامت الباحثة بتصميم استبانة لتكون أداة للدراسة، وقد مر بناء الاستبانة بعدة مراحل:

أ–استخدمت الباحثة بطاقة مفاهيم التربية العالمية المحكمة أداةً في هذه الدراسة.

ب– تصميم الاستبانة في صورتها الأولية بحيث تضمنت مقدمة توضيحية لعضو هيئة التدريس المحكم، بالإضافة إلى قسمين: الأول: يحتوي بيانات عامة لمعلمة الاجتماعيات وبها متغيرات الفرض الثاني، والثاني: يحتوي على اثني عشر مفهومًا للتربية العالمية و ٤٧ مؤشرًا موزعة على النحو الآتي: مفهوم حقوق الإنسان 4 مؤشرات، مفهوم العدالة الاجتماعية 4 مؤشرات، مفهوم النزاعات المحلية والعالمية 4 مؤشرات، مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية 4 مؤشرات، مفهوم الديانات والفلسفات 4 مؤشرات، مفهوم الإنسان والبيئة 4 مؤشرات، مفهوم موارد الطاقة 4 مؤشرات، مفهوم مشكلات النمو السكاني 4 مؤشرات، مفهوم ثقافات الشعوب الأخرى 4 مؤشرات، مفهوم العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان 3 مؤشرات، مفهوم الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات 4 مؤشرات، مفهوم السلام العالمي 4 مؤشرات .

ج–عرض الاستبانة على محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس العامة، والمناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، ومشرفات الاجتماعيات، لتصبح الاستبانة أداة جيدة صالحة لتطبيق الدراسة وجمع وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بها.

د–استخدمت الباحثة مقياس ليكرت خماسي الأبعاد لاستجابات مفردات مجتمع الدراسة على النحو الآتي: (عالي

جداً – عالي – متوسط – منخفض – غير متوفر)، بحيث تأخذ الاستجابة عالي جداً أربع درجات، وعالي ثلاث درجات، ومتوسط درجتان، ومنخفض درجة واحدة، وغير متوفر صفر. وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة تقديرات المعلمات لأهمية مفاهيم التربية العالمية في مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية كما تراها المعلمات، وفق قيم المتوسطات، تم اعتماد المقياس الوزني الآتي:

هـ – صدق الاستبانة الظاهري: واعتمدت الباحثة فيه على صدق المحتوى أو صدق المحكمين من أهل الخبرة العلمية والعملية، عندما عرضت عليهم الاستبانة في صورتها الأولية ، وتم التعديل وفق ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.

و–ثبات الاستبانة من خلال العينة التجريبية: تكونت العينة التجريبية من 30 استبانة وزعت على 30 معلمة اجتماعيات للمرحلة المتوسطة، ولحساب معدل ثبات أداة الدراسة فقد طبق معامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات العينة التجريبية 0.998، وهي درجة عالية جداً تدل على أن الأداة صالحة للتطبيق.

ز–ثبات أداة الدراسة: يقصد بالثبات درجة دقة القياس واتساقه، أي أن يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيق المقياس على المجتمع نفسه أكثر من مرة في ظروف مماثلة. ولحساب معدل ثبات أداة الدراسة فقد طبقت الباحثة معامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الثبات 0.951، وهي درجة عالية تدل على أن الأداة صالحة للتطبيق.

ح–الحصول على الموافقات الرسمية: تقدمت الباحثة إلى عميد كلية التربية بالمجمعة للحصول على خطاب لسعادة مدير إدارة التعليم بمحافظة المجمعة من أجل تسهيل مهمة الباحثة بتطبيق الدراسة، ومن ثم التوجه لإدارة التخطيط والتطوير بالإدارات النسائية بالمحافظة والحصول على خطاب لإدارات المدارس المتوسطة بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

بعد أن تم جمع الاستبانات ومراجعتها تمت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، ثم عولجت إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

–حساب التكرارات والنسب المئوية: التي تتعلق بخصائص عينة البحث واستجابات أفراد العينة عن محاور الاستبانة.

–المتوسطات الحسابية: لمعرفة إجابات أفراد العينة عن كل فقرات الاستبانة المتعلقة بالمحاور الاثني عشر.

–الانحراف المعياري: لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن متوسطها الحسابي، وكلما كان الانحراف صغيراً كان معناه أن القيم متجمعة حول متوسطها الحسابي؛ ومن ثم فإن قيمة المتوسط تمثل إجمالي الإجابات تمثيلاً صادقاً.

–حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's) لقياس ثبات أداة الدراسة.

– ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للحصول على نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أجرت الباحثة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة المتوسطة باستخدام قائمة مفاهيم التربية العالمية بعد تحكيمها والتأكد من صدق قياسها ما أعدت لقياسه، ويلخص الجدول رقم 4 متوسطات مفاهيم التربية العالمية مرتبة

جدول ٤

النسب المئوية والمتوسطات لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالترتيب

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة التوافر
1	حقوق الإنسان	6	%46.10	2.28	متوسطة
2	العدالة الاجتماعية	8	%30.5	2.12	متوسطة
3	النزاعات المحلية والعالمية	1	%68.30	2.66	مرتفعة
4	انتشار الأسلحة غير التقليدية	10	%25.6	1.75	متوسطة
5	الديانات والفلسفات	9	%28.5	1.99	متوسطة
6	الإنسان والبيئة	4	%50.60	2.50	مرتفعة
7	موارد الطاقة	5	%48.40	2.41	متوسطة
8	مشكلات النمو السكاني	3	%52.50	2.48	متوسطة
9	ثقافات الشعوب الأخرى	7	%35.80	2.13	متوسطة
10	العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان	2	%58.10	2.54	مرتفعة
11	الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية	12	%9	0.87	منخفضة
12	السلام العالمي	11	%15.4	1.45	منخفضة

نلاحظ من الجدول 4 أن المتوسط العام لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة كاملة في مجمل المفاهيم الاثني عشر معاً يقدر بنسبة مئوية 45%، ودرجة متوسطة في مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة.

وتلك المفاهيم التي حصلت على درجة توافر مرتفعة ومتوسطات حسابية عليا هي: مفهوم النزاعات المحلية والعالمية في المرتبة الأولى بنسبة 68.30% وبمتوسط حسابي 2.66، وفي المرتبة الثانية مفهوم العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان بنسبة 58.10% وبمتوسط حسابي 2.54.

في حين كانت معظم مفاهيم التربية العالمية المتضمنة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المرحلة المتوسطة بدرجة توافر متوسطة وأعلاها مفهوم مشكلات النمو السكاني بنسبة 52.50% وبمتوسط حسابي 2.48، وفي المرتبة الأخيرة مفهوم الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية بنسبة 9% وبمتوسط حسابي 0.87.

ويرجع تضمين مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة إلى كون تلك المفاهيم ليست إحدى معايير تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة ومن ثم ترد في الكتب بطريقة غير مخطط لها، وغير مقصودة، وإلى ذلك يرجع التفاوت الكبير بين درجة توافر مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وليامز (Williams,2002)، إذ ترد مفاهيم التربية العالمية دون المستوى المطلوب، على الرغم من أهمية تدريس مفاهيم التربية العالمية للطلاب حتى يكونوا مواطنين صالحين كما تذكر نتائج دراسة Fox (2014) .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ؟

كشفت هذه الدراسة عن أكثر مفاهيم التربية العالمية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، إذ وضح أن هناك دورًا متوسطًا لكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة يتأثر بنوع الموضوع المدروس في الكتب، وعدم وضع مفاهيم التربية العالمية ضمن معايير تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية.

وبصفة عامة فإنه من خلال جدول 5 يمكن معرفة تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، ونلاحظ أن مفاهيم التربية العالمية التي حصلت على أهمية مرتفعة هي مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بنسبة 66.86% ومتوسط 3.34.

في حين كانت سبعة مفاهيم من مفاهيم التربية العالمية المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بدرجة أهمية متوسطة كما توضح نتائج الجدول 5

وفي درجة اهتمام منخفضة أربعة مفاهيم أكثرها انخفاض مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية بنسبة 6.53% ومتوسط 0.33

جدول ٥

النسب المئوية والمتوسطات لاستبانة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة الأهمية
1	حقوق الإنسان	6	%26	1.29	متوسطة
2	العدالة الاجتماعية	4	%27.5	1.38	متوسطة
3	النزاعات المحلية والعالمية	1	%66.86	3.34	متوسطة
4	انتشار الأسلحة غير التقليدية	12	%6.53	0.33	منخفضة
5	الديانات والفلسفات	9	%19	0.95	منخفضة
6	الإنسان والبيئة	3	%34.9	1.74	متوسطة
7	موارد الطاقة	5	%26.67	1.33	متوسطة
8	مشكلات النمو السكاني	7	%25.27	1.26	متوسطة
9	ثقافات الشعوب الأخرى	8	%22.63	1.13	متوسطة
10	العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان	2	%53	2.65	متوسطة
11	الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية	10	%11.34	0.57	منخفضة
12	السلام العالمي	11	%10	0.5	منخفضة

وربما يعود السبب في حصول غالبية مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة على درجة أهمية متوسطة أنها تتناسب مع الطريقة التقليدية في التدريس التي تستخدمها أغلب معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، كما إنها تعتمد على الجهد الفردي وأسلوب المعلمة، وأما مفاهيم التربية العالمية التي تعتمد على التعلم التعاوني والإبداعي فقد حصلت على درجة أهمية أقل، نظراً لغياب الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والإبداعية، وتفرد مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بأهمية مرتفعة في جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة للسبب ذاته ، بالإضافة إلى تأثير اختلاف طبيعة الموضوع التي فرضت تبادل مراتب القيم في الأهمية المتوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبحيين و بني عبد الرحمن (2012م) ، ودراسة وادا(Wada,2003). وأشر المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية Social Studies في الولايات المتحدة الأمريكية (1989م)، والخطة الاستراتيجية للتعليم بكندا (15:2012)، أن تنمية المشاركة الاجتماعية المسؤولة في الصف والمدرسة والمجتمع والعالم باعتماد التربية العالمية من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية، وترى الباحثة أنه المعيار المفقود في تأليف مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حتى تنسجم كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة مع أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين.

ولإيضاح نتائج كل مرحلة منفصلة تعرض الدراسة تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط من خلال جدول 6 فإن مفاهيم التربية العالمية التي حصلت على أهمية مرتفعة هي مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بنسبة 62.4 % ومتوسط 3.12.

في حين كانت سبع مفاهيم من مفاهيم التربية العالمية المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط بدرجة أهمية متوسطة.

وفي درجة توافر منخفضة مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية بنسبة 8.2% ومتوسط 0.41.

جدول ٦

النسب المئوية والمتوسطات لاستبانه محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة الأهمية
1	حقوق الإنسان	7	%24.6	1.23	متوسطة
2	العدالة الاجتماعية	5	%25.8	1.29	متوسطة
3	النزاعات المحلية والعالمية	1	%62.4	3.12	مرتفعة
4	انتشار الأسلحة غير التقليدية	11	%8.2	0.41	منخفضة
5	الديانات والفلسفات	9	%15.8	0.79	منخفضة
6	الإنسان والبيئة	3	%35.94	1.79	متوسطة
7	موارد الطاقة	66	%25.6	1.28	متوسطة
8	مشكلات النمو السكاني	4	%29.2	1.46	متوسطة
9	ثقافات الشعوب الأخرى	8	%20.6	1.03	متوسطة
10	العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان	2	%52.4	2.62	متوسطة
11	الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية	10	%10.2	0.51	منخفضة
12	السلام العالمي	10	%10.2	0.51	منخفضة

ومن جدول 6 يمكن قراءة تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط، ونلاحظ أن مفهوم التربية العالمية الذي حصل على أهمية مرتفعة هو مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بنسبة 65.8% ومتوسط 3.29.

في حين كانت معظم مفاهيم التربية العالمية المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط بدرجة أهمية متوسطة .

وفي درجة اهتمام منخفضة مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية بنسبة 6.2% ومتوسط 0.31.

جدول ٧

النسب المئوية والمتوسطات لاستبانه محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة الأهمية
1	حقوق الإنسان	8	%25	1.25	متوسطة
2	العدالة الاجتماعية	3	%33	1.65	متوسطة
3	النزاعات المحلية والعالمية	1	%65.8	3.29	مرتفعة
4	انتشار الأسلحة غير التقليدية	12	%6.2	0.31	منخفضة
5	الديانات والفلسفات	7	%26.9	1.34	متوسطة

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة الأهمية
6	الإنسان والبيئة	5	%31.2	1.55	متوسطة
7	موارد الطاقة	4	%33	1.56	متوسطة
8	مشكلات النمو السكاني	9	%19.8	0.99	منخفضة
9	ثقافات الشعوب الأخرى	6	%29.3	1.46	متوسطة
10	العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان	2	%53.2	2.66	متوسطة
11	الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية	10	%16.8	0.84	منخفضة
12	السلام العالمي	11	%10.2	0.51	منخفضة

ومن خلال جدول 7 يمكن معرفة تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، ونلاحظ أن مفاهيم التربية العالمية التي حصلت على أهمية مرتفعة هي مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بنسبة 72.4% ومتوسط 3.62.

في حين كانت ستة مفاهيم من مفاهيم التربية العالمية المتضمنة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بدرجة أهمية متوسطة .

وفي درجة اهتمام منخفضة مفهوم انتشار الأسلحة غير التقليدية بنسبة 5.2% ومتوسط 0.26.

جدول ٨

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لاستبانه محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط

رقم	مفاهيم التربية العالمية	الترتيب حسب المتوسط	النسبة المئوية	المتوسط	درجة الأهمية
1	حقوق الإنسان	5	%26.2	1.31	متوسطة
2	العدالة الاجتماعية	6	%23.8	1.19	متوسطة
3	النزاعات المحلية والعالمية	1	%72.4	3.62	مرتفعة
4	انتشار الأسلحة غير التقليدية	12	%5.2	0.26	منخفضة
5	الديانات والفلسفات	9	%14.4	0.72	منخفضة
6	الإنسان والبيئة	3	%37.8	1.89	متوسطة
7	موارد الطاقة	7	%21.4	1.07	متوسطة
8	مشكلات النمو السكاني	4	%26.8	1.34	متوسطة
9	ثقافات الشعوب الأخرى	8	%18	0.9	منخفضة
10	العلاقات المتبادلة مع كل الشعوب والبلدان	2	%53.4	2.67	متوسطة
11	الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية	11	%7	0.35	منخفضة
12	السلام العالمي	10	%9.6	0.48	منخفضة

ملخص نتائج الدراسة:

وتوصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج أهمها:

1-قدمت الدراسة الحالية بالرجوع للعديد من الدراسات والبحوث، قائمة مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة.

2-المتوسط العام لتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة كاملة في مجمل المفاهيم الاثني عشر معاً يقدر بنسبة مئوية 45%، ودرجة متوسطة في مفاهيم التربية العالمية التي تضمنتها كتب الدراسات

الاجتماعية والوطنية لطالبات المرحلة المتوسطة، وانخفاض في مفهومين هما: مفهوم السلام العالمي ، ومفهوم مفهوم الأمم المتحدة ودورها في حل المشكلات العالمية.

3-بصفة عامة فإن تقديرات معلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية مفاهيم التربية العالمية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطةبدرجة توافر متوسطة من وجهة نظرهن، ونلاحظ أن مفاهيم التربية العالمية التي حصلت على أهمية مرتفعة هي مفهوم النزاعات المحلية والعالمية بنسبة 66.86% ومتوسط 3.34.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يأتي :

-وضع مفاهيم التربية العالمية ضمن معايير تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، لإكساب الطالبات مفاهيم الدراسات الاجتماعية والوطنية اللازمة في القرن الحادي والعشرين.

-إعادة النظر فى أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة بحيث تشمل أهدافًا تحقق مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-تضمين محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية الموضوعات التي تسهم في تنمية مفاهيم التربية العالمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-تنوع أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لإكساب الطالبات مهارات الحوار والنقاش الفعال التي هي مفتاح الوعي بالذات والانفتاح على الآخر.

وتقترح الدراسة الحالية في ضوء النتائج، ما يأتي:

-تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير التربية العالمية.

-تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء التطورات المستقبلية .

المراجع:

براهمة، موسى نبيل (1997م) .*مدى اهتمام كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمبادئ التربية الدولية في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد.

جوارنه، محمد (2009م).تطوير وحدة تعليمية في ضوء مبادئ التربية العالمية وأثرها في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ في الأردن. *مجلة علوم إنسانية*، السنة السابعة، العدد 42ص ص 1-28.

حميدة، إمام وصلاح عرفه، وحسن القرشي و حمد شحات وأمير القرشي (2000م) .*تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام*.القاهرة: مكتبة الزهراء.

الصبحيين، عيد ومحمود بني عبد الرحمن (2012م).تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية.*المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، مجلد 8، عدد 4، ص ص 329 – 344.

عبد الحي، رمزي أحمد (2013م) .*التربية العالمية أحد متطلبات الألفية الثالثة*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

العقيل، عبد الله بن عقيل (2013م) .*سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. ط ١٠، الرياض: مكتبة الرشد.

الغنم، نورة أحمد عبد الله (1996م) .*تطوير برامج تدريب معلمي الجغرافيا في أثناء الخدمة بالبحرين في ضوء فكرة المواطنة العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

اللجنة العليا لسياسة التعليم (1390هـ) .*وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*.الرياض: وزارة التعليم.

اللجنة العلمية للدراسات الاجتماعية والوطنية (1427هـ) .*وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام.وزارة التربية والتعليم*، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج: الرياض.

مرسي، محمد منير (1993م) .*الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة*. القاهرة: عالم الكتب.

الموسى، جعفر محمود (2005م) .*تطوير منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مبادئ التربية العالمية وقياس أثره في اتجاهات المتعلمين نحو مبحث التاريخ ومعرفتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

يحيى، حسن بن عايل أحمد وفوزي عبد السلام الشربيني وأسماء زين صادق الأهدل وإيمان سالم بارعيده ودواليا فوزي الشربيني (2012م) .*رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية*.الجزء الأول، جدة: خوارزم العلمية.

اليونسكو (1974م) .*سجلات المؤتمر العام*. الدورة الثامنة عشرة، المجلد الأول، إصدار منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 17 أكتوبر 23 نوفمبر ، باريس، ص 164.

اليونسكو (1983م) .التربية من أجل التفاهم الدولي (مشروع اليونسكو للمدارس المنتسبة). *مجلة رسالة اليونسكو*، العدد 267.

Advisory Panel on Canada's International Education Strategy.(2012).*Final Report Advisory Panel on Canada's International Education Strategy .(2012).International Education: A Key Driver of Canada's Future Prosperity*. Her Majesty the Queen in Right of Canada, represented by the Minister of International Trade, August.

Archliblad, D. B. (2000). *Global Education*: An Alternative Program of study for Progressive Learning. Dissertation Abstracts International, 39 (2), 324.

Bergerhoff, Jan, Lex Borghans , Philipp K. Seegers & Tom Van Veen.(2013).*International Education and Economic Growth*.Germany, IZA Discussion Paper No. 7354.April.

Brahmah, Moussa Nabil (1997) . *Over the interesting books and social studies at the secondary level to the principles of international education in the light of the content analysis and point of view of its teachers*. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Irbid.

Fox. Rebecca K (2014),*An International Education Perspective Study of Teachers in the Central United States*.Paper presented at the Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence, Sydney A. Merz,Tucson, AZ, January.

ghatam, Noura Ahmed Abdullah (1996) . *The development of training programs geography teacher's in-service in Bahrain in light of the idea of global citizenship*. Unpublished PhD thesis, Ain Shams University, Cairo.

James,Kieran (2005).International education The concept, and its relationship to intercultural Education. *Journal of Research in International Education*; 4; 313-332. http://jri.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/3/313.

Jawarneh, Mohammed (2009) . *Develop educational units in the light of the principles of global education and its impact on the collection of basic in eighth grade history students in Jordan*. Journal of human sciences, the seventh year, No. 42. pp. 1-28.

Kniep,W. M. (1986) . Defining a global education by its content.*Social Education*, 50 (3), PP. 93-98.

Le Roux, Johan, (2001).Re-examining *global educations relevance beyond* 2000. *Research in Education*, 65, 11-70.

Mousa, Jafar Mahmood (2005) . Platform for the development of the basic history of the Supreme stage in Jordan In the light of the principles of the World Education And measure its impact on learners' attitudes towards the Study of history and knowledge. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies: Amman.

NCSS, (1989).Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children Preparing for the 21st Century.*Social Education* Vol.83,No. 1, PP. 14-23.

Al Subhiein, Eid & Mahmoud 'Abd al-Rahman (2012) . *Design model of the content of books of social and national education basic stage in Jordan in light of the concepts and values of the world, scientific and technological education*. Jordan Journal of Science in Education 0.8 folder, Number 4, pp. 329-344.

Turner, Thomas, (1994).*Essentials of Classroom Teaching Social Studies*.first edition Allyn & Bacon.

Williams, R.(2002). *Alberta Social Studies Textbooks and Human Rights Education*, Dissertation Abstracts International, 1, (40), 1, P 23.

Wada,R. (2003). The concept of multicultural education in western societies and it is relevance to Japanese education. *Dissertation Abstracts International*. 1/40/01.

The Concepts of Global Education in The Books of Social and National Studies Preparatory School in Saudia Arabia

Maha Ibrahim AL-Kaltham
Professor of Curriculum and Instruction Assistant
College of Education - Combined University
Submitted 12-04-2016 and Accepted on 20-06-2016

Abstract: This study aimed to identify the concepts of global education in the books of social and national studies in Preparatory school in Saudi Arabia, and used the descriptive approach of both types: descriptive analytical survey and descriptive, the study sample consisted of 63 teacher social and national studies province bundled answered a questionnaire prepared by the researcher that according to the global education concepts and analysis tool applied to six books for the intermediate level. The study resulted in the results, including: that the overall average for the analysis of the content of books of social and national studies Preparatory school as a whole in the whole twelve concepts ten together is estimated at 45%, while the availability of global education concepts contained in the books of social and national studies of middle schoolers were moderately, and a decrease in two concepts are the concept of world peace by 9.6%, and the concept of the concept of the United Nations and its role in solving global problems by 7%, and estimates of the social studies teachers to the importance of global education concepts necessary to include in the social and national studies Preparatory school wrote to moderate from their perspective. In light of this, the researcher has made a number of recommendations, including the status of global education concepts within the development decisions of Social Studies in the general education standards, for the Acquistion students the necessary social studies concepts in national atheist and the twentieth century.

Key words: (global education, content analysis, assessment books, social, national studies, Preparatory school).

الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية[1]

إبراهيم بن الحسين إبراهيم خليل
باحث دكتوراه تعليم الرياضيات
جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٧/٧/١هـ - وقبل ١١ /٩/ ١٤٣٧هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام بطاقة الملاحظة أداةً للدراسة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة تمثل مكونات القوة الرياضية وهي (التواصل الرياضي، الاستدلال الرياضي، الترابط الرياضي) والتي تكونت من (٢٤) ممارسة تدريسية، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠) معلمًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية (٣,٢) من (٤) بمستوى أداء متوسط، وبنسبة مئوية (٨٠%)، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في مستوى الممارسات التدريسية بين معلمي الرياضيات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات، أهمها: الاهتمام بتدريب معلمي الرياضيات على مكونات القوة الرياضية، والاستفادة من بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها للدراسة الحالية عند زيارات المشرفين.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، القوة الرياضية، المرحلة الابتدائية.

[1] : البحث مدعوم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

المقدمة

إن التطورات الكبيرة التي طرأت على علم الرياضيات أحدثت تغيراً في أهداف تعليم الرياضيات، ولم يعد التحصيل الرياضي الهدف الأساسي فقط، بل تعددت الأهداف، ومرت بمجموعة من المراحل، إلى أن أصبح هدفها إعداد فرد قادر على توظيف المعرفة الرياضية في حل المشكلات الحياتية المختلفة. ولذا نجد أن الحركة الجديدة للرياضيات بين عامي ١٩٥٠-١٩٦٠، كانت ترى أن النجاح في تعلمها يكون في المقام الأول من خلال فهم بُنى الرياضيات المجردة، وأفكارها الموحدة، والتركيز على الرياضيات الحديثة، وليس مجرد المهارات الحسابية فقط، لكن مع ضعف مستويات الطلاب في تحصيل الرياضيات وقلة ارتباطها بحياتهم الواقعية ظهرت حركة "العودة إلى الأساسيات"، واقترحت وجهة النظر القائلة بأن النجاح في الرياضيات يعني القدرة على أن نحسب بدقة وبسرعة؛ لكن عدم الاتفاق على هوية الأساسيات أدى إلى إحداث تغييرات دورانية ومتباينة من بلد لآخر (وليم عبيد،٢٠٠٤).

وفي عام ١٩٨٩م نشر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات وثيقة معايير المناهج والتقويم للرياضيات المدرسية، التي تؤكد أهمية تمكّن الطلاب من تعلم الرياضيات، وإعطائهم الفرصة لتنمية المستويات العليا من الكفاءة الرياضية (Tate,١٩٩٧).

لقد فرض ظهور مفهوم القوة الرياضية على الساحة التربوية كثيراً من التغيرات، وتطلب ذلك مناهج تتناسب مع هذا المفهوم بجوانبه المتعددة، وما يترتب على ذلك من استراتيجيات تدريسية، وأنشطة تعليمية، ووسائل تعليمية، وطرق تقويم متنوعة تتناسب معه.

وهذا يدل على أن القوة الرياضية لها طبيعة متعددة الأبعاد؛ ولذا تتطلب تغييرًا في طبيعة التدريس داخل الفصول الدراسية؛ من حيث التركيز على عمل التلميذ، سواء أفرديًّا كان، أم في مجموعات صغيرة؛ من خلال تعلم الرياضيات عن طريق المشكلات المفتوحة، أو كتابة المذكرات، بدلاً من التدريس الذي يركز على عمل المعلم ويكون التلاميذ فيه مستمعين جيدين للمعرفة. لكن عملية التغيير والتطوير في تدريس محتوى الرياضيات ستظل محدودة ما لم يتوافر مناخ تعليمي يحقق التوازن بين إثارة القدرة على التحصيل المعرفي، والقدرة على التفكير والإبداع لدى التلاميذ (فريد والكرش ، ٢٠١٤ :٢٦٥).

ويرى فيسنيل وجراهام (٢٠٠١) أن التدريس الفعال للرياضيات يتطلب معلمًا لديه القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الموقف التعليمي، حول المعرفة الرياضية، وأهداف المنهج، وبيئة الصف الدراسي، وحاجات التلاميذ. ويؤكد National Council of Teachers of Mathematics (٢٠٠٠) في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية على ضرورة فهم معلمي الرياضيات لما يعرفه تلاميذهم، وما يحتاجون تعلمه، ومن ثم تهيئة الفرص المناسبة لتعلم فعال.

إن التأكيد على دور المعلم وما يجب أن يقوم به، يعدُّ مؤشرًا على كونه المحور الرئيس لنجاح التلاميذ في الرياضيات، خصوصًا في الصفوف الأولية، يضاف إلى ذلك أن نجاح التلميذ في الرياضيات يعتمد على المهارات، أو المعرفة والممارسة التي يؤديها المعلم (McGraw-Hill,2007).

ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره المباشر على الطلاب، كان لا بد من الوقوف على أدائه وممارسات تدريسه، وتحليل هذا الأداء وتقويمه من خلال معايير مقننة ومدروسة. ويتوقف تحقيق الأهداف المنشودة من منظومة تعليم الرياضيات على جودة المدخلات المتضمنة فيها، ويعد معلم الرياضيات أحد أهم مدخلات هذه المنظومة (Archibald,2007).

لقد شهدت مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً؛ ولذلك تغيرت النظرة إلى الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية؛ فمعلم اليوم مطالب بأن

يقوم بأدوار تستدعي مهارات ومهامًا تختلف كثيراً عن تلك التي كان يمارسها معلم الأمس. وقد أنيطت به أدوار جديدة تهدف جميعها إلى تفعيل دور الطالب في الموقف الصفي، وفي تعلمه بشكل عام، إضافة إلى تحسين التعليم والتعلم والمنتج التربوي. وهذه الأدوار تحتاج إلى معلم يمتلك كفايات التعليم الحديثة، ويمارسها بفعالية؛ لأن التركيز على تطوير المقررات لا يمكن أن يحقق أهداف العملية التعليمية، ما لم يكن ذلك مواكباً بمعلم متمكن من مادته، ولديه الدافع والرغبة لتحقيق أهدافها، وإيصالها إلى الطالب بيسر وإتقان (العمري، ٢٠١٠). وللتأكد من توافر هذه المؤهلات في المعلم أجريت الدراسات والأبحاث في المملكة العربية السعودية تناولت تقويم أداء معلمي الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة؛ بهدف التعرف على الواقع الفعلي لممارساتهم التدريسية الصفية، فدراسة (القرشي،٢٠١٢ ؛المالكي،٢٠١٢؛ خليل،٢٠١٥؛ العوفي،٢٠١٤) تناولت التواصل الرياضي بوصفه أحد مكونات القوة الرياضية، ودراسة (البركاتي،٢٠٠٨) تناولت التواصل والترابط الرياضي، إلا أن الباحث يسعى في الدراسة الحالية إلى تقويم أداء معلمي الرياضيات في جميع مكونات القوة الرياضية (التواصل – الاستدلال – الترابط) في دراسة واحدة؛ لأن القوة الرياضية تعد مدخلاً حديثاً في تعليم الرياضيات، وتمثل الحد الأقصى من المعرفة الرياضية التي يمكن للتلميذ توظيفها للتفكير والتواصل رياضياً وحياتيًّا، ويسعى الباحث أيضًا إلى تقديم قائمة بالممارسات التدريسية الصفية التي تساعد معلمي الرياضيات على تنمية القوة الرياضية لدى التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

نظراً للخبرة الميدانية للباحث من خلال تدريسه لمقررات الرياضيات لسلسلة ماجروهيل المترجمة والمواءمة، وما لاحظه من تدنٍ في مستوى المهارات المتعلقة بالقوة الرياضية لدى التلاميذ، وكذلك من خلال مناقشته لمجموعة من مشرفي الرياضيات في اللقاءات التربوية، إذ أفادوا بملاحظتهم لتدني أداء المعلمين أثناء الزيارات الصفية في المهارات المتعلقة بالقوة الرياضية (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي)، وأنها مهارات أساسية لتقديم حصة رياضيات تسهم في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتكوين اتجاه إيجابي نحو المادة.

إضافة إلى الاستناد على نتائج الدراسات السابقة، ومنها دراسة القرشي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن مستوى مهارات التواصل الرياضي لدى المعلمين –والذي يمثل أحد مكونات القوة الرياضية– جاء بمستوى ضعيف، ودراسة الزهراني (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود ضعف في مهارات التواصل الرياضي، وكذلك دراسة (خليل، ٢٠١٥؛ المالكي، ٢٠١٢؛ العوفي، ٢٠١٤) التي أسفرت جميعها عن تدنٍ في مستوى مهارات التواصل الرياضي الكتابي لدى التلاميذ.

واستند الباحث أيضاً على ما أسفرت عنه توصيات المؤتمر الرابع للجمعية السعودية للعلوم الرياضية (جسر) التي أوصت بالاهتمام بمدخلي القوة الرياضية والبراعة الرياضية، كتوجهات حديثة في تعليم الرياضيات وتعلمها.

وبناء على ما سبق ذكره وما لأهمية القوة الرياضية – كمدخل حديث–في تعليم الرياضيات وتعلمها، رأى الباحث القيام بدراسة أكثر توسعًا للتعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في التواصل الرياضي؟

٢: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الاستدلال الرياضي؟

٣: ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الترابط الرياضي؟

٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمي رياضيات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في الممارسات التدريسية لمكونات القوة الرياضية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

١. يزود البحث الحالي معلمي الرياضيات بقائمة من الممارسات التدريسية التي تسهم في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

٢. توجيه أنظار معلمي الرياضيات ومشرفيها إلى توجه حديث في مجال تعليم الرياضيات وهو القوة الرياضية.

٣. ستكشف الواقع الفعلي لمستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات التي تسهم في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

٤. تقديم تغذية راجعة للمسؤولين عن التعليم حول ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية.

٥. قد تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين للقيام بدراسات مستقبلية تسهم في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات، وفقاً للتوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات.

أهداف الدراسة

١. التعرف على مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية.

٢. دراسة أثر متغير الخبرة على الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية.

حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية الآتية (التواصل الرياضي –الاستدلال الرياضي– الترابط الرياضي).

٢- الحدود المكانية

اقتصر البحث على مدارس التعليم العام الحكومية للبنين للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم صبيا ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

٣- الحدود الزمانية

تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية:

يقصد بها السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ (الصغير والنصار ، ٢٠٠٢: ٣٨).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها السلوكيات والطرق والأساليب الصفية المباشرة وغير المباشرة، التي يقوم بها معلمو الرياضيات بهدف تنمية مهارات التلاميذ في (التواصل والاستدلال والترابط) الرياضي.

القوة الرياضية (Mathematical Power)

يعرفها (بدوي، ٢٠٠٣: ٢٧٢): تمكن التلميذ من استخدام لغة الرياضيات عند مواجهة موقف مكتوب، أو

مرسوم، أو مقروء، أو ملموس، وتفسيره، وفهمه، من خلال المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها قدرة التلميذ على استخدام لغة الرياضيات، ورموزها، للتعبير والتبرير عن موقف رياضي، شفهياً أو كتابياً، استناداً على مجموعة الأفكار والخبرات، وربطها بواقع التلميذ ومشكلاته الحياتية.

الإطار النظري

القوة الرياضية

تعد القدرة الرياضية المعيار الرابع من معايير التقويم الرياضي، ويتضمن قدرة التلميذ على الاستدلال والتفكير إضافة إلى قدرته على حل المشكلات المألوفة وغير المألوفة (NCTM,1989). وتشير وثيقة (NCTM,1989) إلى أن القوة الرياضية تعني توظيف المعرفة المفاهيمية لمواجهة المشكلات الرياضية، في ضوء إدراك طبيعة الرياضيات وفائدتها، وهذا يمكِّن التلميذ من توظيف معارفه المفاهيمية المكتسبة لحل المشكلات، واستخدامها في التعبير عن الأفكار الرياضية بلغة رياضية، وممارسة الاستدلال الرياضي في المواقف المختلفة، والربط بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وإدراك طبيعة الرياضيات، ومدى فائدتها، والميل نحوها، وإدراك تكامل المعرفة الرياضية مع غيرها من المعارف خارج الرياضيات.

مكونات القوة الرياضية

تتكون القوة الرياضية من ثلاثة أبعاد رئيسة، تتمثل في:

البعد الأول: يمثل المحتوى.

البعد الثاني: يمثل المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وحل المشكلات.

البعد الثالث: يمثل العمليات بأنماطها (الاستدلال–التواصل الرياضي –الترابط الرياضي) (الجندي،٢٠١٤: ١٦٠).

أهداف تنمية القوة الرياضية

- إدراك مفردات اللغة الرياضية.
- إدراك مكونات بناء المفاهيم الرياضية.
- إدراك طبيعة الرياضيات ودلالة بنيتها.
- إدراك أهمية الرياضيات في المواقف الحياتية.
- استنتاج منظومة من القواعد والتعليمات الرياضية وتوظيفها في المواقف وحل المشكلات.
- التدريب على بناء برنامجٍ لتنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ.
- استقراء الترابطات المفاهيمية في النسق الرياضي.
- إنتاج أكبر عدد من الأفكار داخل الموقف التعليمي (بدوي،٢٠٠٧).

ويرى (Calvin& Machini،٢٠٠٢) أن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) قام بصياغة الرياضيات المدرسية في ضوء التطلعات المستقبلية التي تهدف إلى بناء شخص يتميز بالقوة الرياضية، في ضوء الأهداف الخمسة الرئيسة الآتية:

- يصبح الطالب قادراً على التواصل بلغة الرياضيات.
- يصبح الطالب قادراً على إدراك الترابطات الرياضية.
- يصبح الطالب قادراً على الاستدلال الرياضي.
- إدراك الطالب لقيمة الرياضيات ونفعيتها.
- ثقة الطالب بقدراته الرياضية.

دور المعلم في تنمية القوة الرياضية

ذكر(عبيد،٢٠٠٦) مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند تدريس الرياضيات لتنمية القوة الرياضية، منها:

١–ديناميكية المعرفة والعقل والتعلم.

٢–التعلم عملية نشاط.

٣–الخبرة الرياضية السابقة لدى التلميذ تعد جزءاً من البناء الرياضي والعقلي له.

٤-تاريخ الرياضيات هو صورة لتطور العقل الرياضي عبر العصور.

٥-المرونة الرياضية.

٦-نشاط المتعلم يبدأ باحترام أفكاره، وتشجيعه على الأداء، والمشاركة.

٧-الاستجابة الخطأ من التلميذ مؤشر للبناء المعرفي لديه، ومدخل للتواصل واستمرارية التعلم.

وسوف يتناول الباحث مكونات القوة الرياضية (التواصل الرياضي، الترابط الرياضي، الاستدلال الرياضي) بشيء من التفصيل:

أولاً: التواصل الرياضي

يرجع الاهتمام بالتواصل الرياضي إلى أهميته في تعليم الرياضيات وتعلمها، فمن خلاله يمكن للمعلم عرض الأفكار والمفاهيم والإجراءات الرياضية بصورة تجعل المتعلم يدرك أهمية الرياضيات وجمالها، ومن خلاله تنشأ لدى التلاميذ فرصة التحدث أو الكتابة الرياضية السليمة التي تساعدهم على بناء الثقة وضبط تفكيرهم.

ويأخذ التواصل الرياضي أشكالاً مختلفة داخل حجرة الصف، وقد صنف (Morgan,1995) التواصل الرياضي إلى تواصل شفهي وتواصل كتابي. ويصنف أيضاً إلى الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث، والتمثيل، (Sen-Shiled gswinsu,1996؛Fennell,1995 ؛ عفيفي،٢٠٠٨).

تعريف التواصل الرياضي

يعرف (بدوي، ٢٠٠٣: ٢٧٢) التواصل الرياضي بأنه: تبادل الأفكار، أو المعلومات، أو الأداء الرياضي، بين المعلم وتلاميذه، والتلاميذ أنفسهم عن طريق المناقشة، الاستماع، القراءة، الكتابة، التمثيل.

ويعرفه (الرويس،٢٠١١ :٣٨٣) بأنه استخدام لغة الرياضيات من مفردات، ومصطلحات، ورموز، ورسوم، وأشكال، وغيرها في التواصل مع الآخرين، في التعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية، وتوضيحها للآخرين، تحدثاً، كتابة، تمثيلاً.

أهمية التواصل الرياضي

تبرز أهمية التواصل الرياضي بوصفه أحد أهم معايير تعلم الرياضيات (رجائي،٢٠٠١؛ ٢٠٠٣، kiipatriek، Martin &Schifter؛ أبو زينة والعباينة، ٢٠٠٧؛البركاتي،٢٠٠٨ ؛المشيخي،٢٠١١) في:

- المساعدة على توطيد الفهم المتشارك للرياضيات لدى الطلاب.
- المساعدة على تحسين وتعزيز فهم الطلاب للرياضيات.
- إعطاء المعنى والديمومة للأفكار الرياضية ونشرها.
- مساعدة المعلم على معرفة طريقة تفكير طلابه، إذ تساعد على توجيه اتجاه التعليم.
- المساعدة في تبادل الأفكار، وتوضيح الفهم، داخل بيئة تعليمية مناسبة.
- تنمية القوة الرياضية المتمثلة في حل المشكلات

مهارات التواصل الرياضي:

أشار (راضي والإمام ،١٩٩٧؛ الابياري، ١٩٩٨) إلى المهارات الآتية للتواصل الرياضي:

١-تأمل التلميذ لما يدور في ذهنه من أفكار رياضية وتوضيحها للآخرين.

٢-التعبير عن الأفكار الرياضية شفاهة وكتابة.

٣-قراءة النص الرياضي المكتوب مع الفهم.

٤-صياغة التعريف الرياضي والتعبير عن التعميمات التي تم اكتشافها.

٥-تقدير جمال لغة الرياضيات ودقة رموزها بالتعبير عن الأفكار.

٦-استخدام لغة وصفية مناسبة لتوضيح العلاقات الرياضية.

٧-تحليل ووصف عمليات حل المشكلة الرياضية بدقة مع التبريرات.

٨-إكمال أو إعادة صياغة النصوص الرياضية.

ثانياً: الاستدلال الرياضي

- **مفهوم الاستدلال**

يعرفه (عبد العزيز ،٢٠٠٧: ١٩١) بأنه كلمة مشتقة من الفعل دل، بمعنى أرشد، أو طلب الدليل؛ هذا في اللغة. أما في صياغ التفكير فيرتبط مفهومه ارتباطاً وثيقاً بالتفكير؛ لكونه عملية ذهنية تتضمن وضع المعلومات أو المواقف أو الخبرات بطريقة منظمة، بحيث يؤدي إلى استنتاج منطقي، أو يؤدي إلى قرار، أو حل مشكلة، وقد يعني الدليل أو الحجة، أي: البرهان على صحة رأي أو قرار.

ويعرفه (الرياني، ١٤٣٣: ٧٠) بأنه العملية العقلية التي تم بواسطتها تنظيم التلاميذ لأفكارهم، من خلال صياغة الأسئلة، وتوضيح الحلول وتبريرها، واكتشاف المغالطات، وإمكان تعديلها.

أهمية الاستدلال في الرياضيات:

يحتل الاستدلال أهمية خاصة في الرياضيات لسببين:

١-عن طريق الاستدلال يدرك التلاميذ معقولية الرياضيات كموضوع مبني على الاستدلال المنطقي.

٢-تعدُّ القدرة على الاستدلال ضرورية في جميع المواضيع المدرسية، وكذلك في مناح الحياة المختلفة بشكل عام (السواعي، ٢٠٠٤: ١٧٥).

المعايير المتعلقة بالاستدلال والبرهان الرياضي:

يذكر (السواعي،٢٠٠٤ :١٧٥) مجموعة من المعايير التي يجب على المتعلم أن يتمكن منها في أثناء دراسته في برامج التعليم، بدءًا من الروضة وحتى الصف ١٢، وهي:

١-أن يدرك أن الاستدلال والبرهان مظهران أساسيان للرياضيات.

٢-أن يصيغ الافتراضات الرياضية ويتفحصها.

٣-يقدم مناقشات وبراهين رياضية ويقيمها.

٤-يختار الأنواع المختلفة للاستدلال، وطرق البرهان، ويستخدمها.

أنواع الاستدلال:

يصنف (العجمي،٢٠١٢، :٤٠؛ السواعي،٢٠٠٤: ١٧٦) الاستدلال إلى ثلاثة أنواع هي:

أ-الاستدلال الحدسي:

في هذا النوع لا يكون لدى الشخص معلومات كافية لاتخاذ قرار؛ ومن ثم يكون قراره مبنياً في الغالب على مظهر الأشياء، أو على إحساسه.

ب-الاستدلال الاستقرائي:

يتضمن استقراءً أو بحثاً عن الأنماط والعلاقات والوصول إلى قرار أو نتيجة، أو استخلاص تعميم.

ج-الاستدلال الاستنباطي(الاستنتاجي):

يتضمن الوصول إلى نتائج منطقية مشتقة بالضرورة من معلومات سابقة، ويتكون هذا النوع من مقدمة ونتيجة.

ويقسم (السعيد وعبد الحميد ،٢٠١٠) الاستدلال إلى خمسة أنواع، هي:

١-الاستدلال الاستقرائي.

٢-الاستدلال الاستنتاجي.

٣-الاستدلال العلاقي.

٤-الاستدلال التقويمي.

٥-الاستدلال التنبؤي.

أنشطة الاستدلال الرياضي:

يشير (عيد،٢٠٠٣) إلى أن هناك ثلاثة أنشطة للاستدلال الرياضي تتمثل في:

- التبرير والتحقق من استخدام التعميمات الرياضية.
- عمل ترابطات داخلية للمعرفة الرياضية.
- نمو الترابط في فهم الرياضيات (الحس الرياضي) من خلال القيام بعمليات الاستدلال الرياضي.

ثالثاً: الترابط الرياضي:

يعرفه (المولى،٢٠٠٩) بأنه قدرة التلاميذ على ربط فهمهم للمفاهيم الرياضية بمعرفتهم للإجراء، وأن يربطوا كل المفاهيم الرياضية والإجراءات بعضها مع بعضها الآخر، وأن

يوظفوا الرياضيات في العلوم الأخرى، وفي حياتهم اليومية، من خلال أسئلة عملية.

أنواع الترابطات الرياضية:

يرى (السعيد، ٢٠٠٣) أن الترابطات الرياضية تنقسم إلى ثلاثة أقسام، هي:

١- الترابطات البنائية.

٢- الترابطات البينية.

٣- الترابطات التكاملية.

ويرى هاوس (House،١٩٩٥) أن هناك نوعين من الترابطات، هما:

- ترابطات داخلية: يقصد بها جعل الرياضيات كلًّا مترابطاً، وليست فروعاً منعزلة.
- ترابطات خارجية: يقصد بها ربط الرياضيات بتطبيقاتها في المواقف الحياتية.

وأشارت (خضر،١٩٨٩) إلى أهمية ربط الرياضيات بالمواد الأخرى بالحياة اليومية، وأوضحت أن معظم الروابط الرياضية المقترحة في الأبحاث أو الكتب المدرسية لا تعدُّ، وأكثر أنشطتها مصطنعة منفصلة من مجالات مختلفة لعمل يسمى بالمنهج الاندماجي، أو التكاملي، خاصة بين العلوم والرياضيات؛ بهدف تنمية الفهم، وجعل التعليم أكثر تشويقاً.

وتتم الترابطات الرياضية من خلال مواقف مشكلة، سواءً كانت هذه المواقف رياضية أم حياتية، وهنا يستخدم التلميذ مختلف فروع الرياضيات (جبر، هندسة، قياس، الخ) لحل المشكلة الرياضية الواحدة (الرياني،١٤٣٣: ٧٠).

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات الترابط الرياضي، فقد هدفت دراسة سكرودر وثومس (Schroder & thomes,1993) إلى استقصاء الارتباطات التي يتوصل إليها الطلاب، ويستخدمونها في حل المشكلات غير النمطية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ حلّ المشكلات يعد وسيلة جيدة لاكتشاف فهم الطلاب للترابطات الرياضيَّة.

وتشير دراسة فينل (Fennell,1995) إلى أنه من خلال استكشافها لأنماط الاتصال في حجرة الدراسة لمادة الرياضيات، حدث القليل من التفاعل اللفظي بين الطلاب أنفسهم، وكان الكثير من التفاعل مصدره حديث المعلم وأسئلته، وأرجعت المشكلات الاتصالية في حجرة الدراسة إلى نقص قدرات الطلاب، ونقص دافعيتهم لعمل اتصالات (تواصل) في حصص الرياضيات.

وهدفت دراسة بارتلز وبوبي (Bartels & Bobbye,1996) إلى ملاحظة أسلوب الطلاب في عمل ترابطات رياضية، ومدى فاعلية خريطة المفاهيم كأداة لتقديم ترابطات واضحة في أثناء عملية التدريس، وتوصل الباحثان إلى أنَّ الترابطات التي ينفذها الطلاب تتأثر بالمعرفة السابقة، ومدى ارتباط المفهوم بمفهوم آخر، ومدى ارتباط المفهوم بطرق تمثيله، وأنَّ خريطة المفاهيم تعمل على تحسن فهم معلم الرياضيات للترابطات الرياضيَّة.

ويشير كل من هيريسك وكوكسفورد Hirsch & (Coxford,1997) في دراستهما لعرض وتوضيح معايير الرياضيات للجميع، إلى أن التعلم التعاوني، وعمل التلاميذ في مجموعات مناقشة لمشكلات مفتوحة وجدلية، يشجع التلاميذ، ويستثيرهم نحو العمل والتفكير، ويؤدي إلى تنمية التواصل والترابط بين الأفكار الرياضية، إضافة إلى مهارات القوة الرياضية كل على حدة، وأن قوة التلاميذ في الرياضيات، وإنجاز ما أكدته المعايير المرتبطة بالمنهج ونواتج التعلم، يرتبط بقدرات المعلم وكفاءته في صناعة مناخ رياضي يشجع على المناقشة والتفاعل، ويبدأ التدريس الجيد بالمهام الآتية:

تحديد ما يعرفه التلميذ (حاليًا)، وما يحتاج لتعلمه.

إدراك صعوبات التعلم التي تواجه كل تلميذ على حدة.

تدعيم أداء التلميذ وإثرائه رياضياً.

إدراك دور التلميذ في التعلم مع الخبرة الرياضية.

واعتمدت دراسة ويندي (Wendy,1998) في المرحلة الابتدائية على استراتيجية حل المشكلات؛ لتنمية مهارات التقدير وبعض مكونات القوة الرياضيَّة، وأكدت النتائج دلالة هذه الاستراتيجية، وأنها تتيح للتلاميذ فرصة التفكير بأكثر من طريقة، وتكوِّن لديهم دافعية للعمل، وتساعد في تكوين اتجاهٍ إيجابيٍ نحو الرياضيات، وأكدت الدراسة على استخدام حل المشكلات (بشكل فردي، داخل المجموعات)، ويؤكد على أن التغيرات المجتمعية الحالية تفرض تنمية القوة الرياضيَّة لدى الفرد، وأشار إلى أن من بين مكونات القوة الرياضية (حل المشكلات الرياضيَّة، التواصل، الحس الرياضي، التقدير)، وأكدت أن استخدام المواقف الحياتية التي توضح ماهية الرياضيات في حياة التلميذ اليومية مدخل في غاية الأهمية لتوعية التلاميذ بقيمة الرياضيات.

استهدفت دراسة توم (Tom,1999) تنمية القوة الرياضيَّة لدى أطفال ما قبل المدرسة، باستخدام طريقة حل المشكلات غير الروتينية في المواقف التعددية، وأكدت الدراسة أهمية حل المشكلات في تنمية طرائق متباينة للتفكير في الرياضيات، وهو مدخل لتنمية القوة الرياضيَّة.

وتناولت بعض الدراسات الاستدلال الرياضي، إذ أكد كلٌّ من بريسكو وستويت (Brisco & Stout,2001) على أهمية حلّ المشكلات، وذلك في دراستهما عن تصور المعلم في استخدام الاستدلال الرياضي وحل المشكلات في مسائل الميكانيكا، وأجريت الدراسة على ١٠٢ من طلاب الشعبة (الطلاب المعلمون)، وتوصلت النتائج إلى العلاقة الوطيدة (الموجبة) بين الاستدلال الرياضي وحلّ المشكلات الرياضيَّة، إضافة إلى تنمية مهارات التواصل بلغة الرياضيات (إدراك الرموز، والمتغيرات، والجمل الرياضيَّة)، وكان لذلك أثر على إنجاز طلاب الشعبة في مقرر الجبر، وأضافا أن المعايير القومية للعلوم والرياضيات اعتبرت حل المشكلات جزءًا مهمًا في تعلم العلوم والرياضيات: ففي العلوم تنمي مهارات متعددة لدى التلاميذ، منها: جمع البيانات، وتفسيرها، والقدرة على التعميم. وفي الرياضيات فإن العلاقة وطيدة بين الاستدلال الرياضي (أحد مكونات القوة الرياضيَّة) وأنشطة حلّ المشكلات.

وأجرى (عبد الرحمن،٢٠٠١) دراسة للتعرف على فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي على أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي للبرهان الرياضي والاستدلال المنطقي، وقد تكونت عينة دراسته من ٥٠ طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي. ومن نتائج دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار الاستدلال المنطقي لصالح التطبيق البعدي.

وقام العتيبي (٢٠٠١) بدراسةٍ هدفت لتحديد مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقرائي –الاستنباط –الاستنتاج) لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وأسفرت دراسته عن تحسُّن مستوى أداء الطلاب الذين تعرضوا لدراسة البرنامج دون غيرهم من الطلاب في مهارات التفكير الاستدلالي.

وأجرت موافي(٢٠٠٣) دراسةً بعنوان فعالية استخدام برنامج الكورت للتفكير في تدريس وحدة المنطق الرياضي على التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة جدة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات اللاتي استخدمن برنامج الكورت في دراسة وحدة المنطق الرياضي قد زاد تحصيلهن عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا، وكان حجم الأثر كبيراً، كذلك توصلت الباحثة إلى أن معالجتها التجريبية لها أثرٌ إيجابيٌ مرتفعٌ في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بأبعاده الثلاثة، (استنباط، استنتاج، استقراء).

وأجرى عبيدة (٢٠٠٦) دراسةً هدفت إلى تطوير منهج الرياضيات المعاصرة، ودراسة أثر ذلك على تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصل إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين في القوة الرياضية (الأبعاد المعرفية –العمليات الرياضيَّة) لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثرٍ مرتفع.

وأجرى مارتينو، وبيدرو دا بونتي (Martinho &Pedro,2009) دراسة هدفت إلى مناقشة المفاهيم والأفكار حول ممارسات معلمي الرياضيات فيما يتعلق بالتواصل الرياضي داخل الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال دراسة الحالة لمعلمي الرياضيات. وذلك من خلال مشروع بحثي تعاوني يتضمن الباحثة وثلاثة من معلمي الرياضيات الآخرين. واعتمدت الدراسة على استخدام الأدوات الآتية: المقابلات الشخصية، والملاحظة بالمشاركة، واجتماعات المشروع التعاونية التي يتأمل فيها المعلم في ممارساته التدريسية. وأظهرت الدراسة أهمية استخدام المشروع البحثي التعاوني لتطوير وتنمية فهم معلمي الرياضيات للقضايا والمفاهيم والأفكار حول ممارساتهم التدريسية، فيما يتعلق بالتواصل الرياضي داخل الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية، كما إن استخدام المشروع البحثي التعاوني يضع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات المتعلقة بالتواصل الرياضي تحت المجهر، وتساعدهم على تطوير وتحسين عمليات التواصل الرياضي بينهم وبين طلابهم بالمرحلة الابتدائية.

وأجرى وتشيرا وبوردفود وسكيتسكى (Skitizki,2013 & Wachira , Pourdavood) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة وشكل التواصل بين معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية وطلابه، وكذلك طبيعة الخطاب الصفي، والتفاعل اللفظي المتعلق بتدريس الرياضيات، علاوة على استراتيجيات تنمية وتعزيز التواصل والخطاب الصفي في فصول الرياضيات بالمرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة لطبيعة التواصل الرياضي والخطاب الصفي لأحد معلمي الرياضيات بالمدرسة الثانوية، وممارساته التدريسية مع طلابه عند تدريس مادة الرياضيات. اعتمدت الدراسة على بطاقة الملاحظة أداةً رئيسة لتحليل عمليات التواصل الرياضي ومهارته التي يوفرها معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية لطلابه، وأشكال التواصل الرياضي المختلفة، علاوة على الجهود المبذولة لخلق بيئات تعاونية ومتمحورة حول الطلاب، لمساعدتهم على بناء فهمهم كجزء من مجتمع التعلم. وتوصلت إلى أن التواصل الرياضي للطلاب وتفاعلهم اللفظي يعتمد بشكل كبير على خبراتهم السابقة؛ وأن مهارات التفاعل والتواصل الرياضي للطلاب يمكن أن تنمى مع مرور الوقت عن طريق الممارسات التربوية لمعلم الرياضيات التي تعتمد على تنمية الخطاب الصفي في الرياضيات داخل الفصول الثانوية. وأوصت الدراسة بأن تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية يجب أن يتبنى بعض الاستراتيجيات التدريسية القائمة على تنمية التواصل الرياضي والخطاب الصفي عند تدريس الرياضيات.

وأجرى جريفين وليقيو وبي (Griffin,League,Griffin&Bae,2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات للممارسات التدريسية المرتبطة بالتواصل الرياضي المستند إلى المعايير داخل الفصول الدراسية في المدرسة الابتدائية الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة، واستمرت لمدة ٤ أشهر لفحص الممارسات التدريسية المرتبطة بالتواصل الرياضي لاثنين من معلمي المرحلة الابتدائية، وستة من طلابهم. وجرى اختيار عينة عمدية عبارة عن اثنين من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية (أحدهم بالصف الثالث، والآخر بالصف الرابع)، وستة طلاب من ذوي الأداء المنخفض في الرياضيات، وشارك في هذه الدراسة (ثلاثة طلاب من كل صف).

واستخدمت في الدراسة أداتان، هما: بطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية، والخطاب التدريسي لمعلم الرياضيات وطلابه المتعلق بتدريس التواصل الرياضي. والمقابلات الخاصة بالمتابعة؛ للتعرف على إطار الممارسات التدريسية المتعلقة

بالتواصل الرياضي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في مستويات التلاميذ في الفصول المختلفة، وكشفت عن فاعلية تدريس الرياضيات وفق المعايير القائمة على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ.

وأجرى القرشي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التواصل الرياضي اللازمة لمعلمي الرياضيات بالصفوف العليا بمحافظة الطائف، ودرجة تمكنهم منها، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة أداة للدراسة، مكونة من ٣٦ مهارة فرعية مقسمة إلى خمسة محاور من مهارات التواصل الرياضي، هي: (التحدث – القراءة – الكتابة – الاستماع – التمثيل)، وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٢٤ معلماً من معلمي الرياضيات بالصفوف العليا.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها: أن درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التحدث، والقراءة، والاستماع، والتمثيل الرياضي، كانت بتقدير (ضعيف)، وكانت درجة تمكنهم من مهارات التواصل الرياضي الكتابي بتقدير (جيد).

وأوصى الباحث بضرورة تدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية على مهارات التواصل الرياضي.

منهج البحث وخطواته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على استخدام الملاحظة الكمية، ويعرف المنهج الوصفي بأنه: أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننه عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عبد الله وعبد الوهاب وسليمان، ٢٠٠٧). وفي ضوء هذا التعريف، يرى الباحث أن هذا المنهج هو الأنسب لتحقيق الهدف الرئيس لهذا البحث، والمتمثل في التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية.

مجتمع البحث

تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بإدارة التعليم بصبيا، للعام الدراسي ١٤٣٦هـ-١٤٣٧هـ.

عينة البحث

تم اختيار العينة –وعددها ٣٠ معلمًا–بطريقة عشوائية طبقية، من خلال الآتي:

١-اختيار ٣ مكاتب تعليم تابعة لإدارة تعليم صبيا عشوائياً، وهي (مكتب الدرب، مكتب الداير، مكتب صبيا)

٢-اختيار ١٠ معلمين بطريقة عشوائية من كل مكتب تعليم.

أداة البحث:

بطاقة الملاحظة

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة للتعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية.

إجراءات بناء أداة البحث:

فيما يأتي وصف للإجراءات التي اتبعها الباحث في إعداد بطاقة الملاحظة الصفية، وهي على النحو الآتي:

١- تحديد هدف البطاقة

هدفت بطاقة الملاحظة إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية. إذ تم تقسيم بطاقة الملاحظة لثلاثة محاور رئيسة تمثل مكونات القوة الرياضية، هي: (التواصل الرياضي-الاستدلال الرياضي-الترابط الرياضي)، كمحاور رئيسة للبطاقة، ومن ثم إعداد مؤشرات (مفردات) تصف كل مكون من مكونات القوة الرياضية.

٢- إعداد بطاقة الملاحظة:

قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

أ- إعداد قائمة بالممارسات التدريسية المرتبطة بمكونات القوة الرياضية (التواصل الرياضي – الاستدلال – الترابط الرياضي) بالاستفادة من الأدب التربوي والدراسات السابقة، منها: (الزهراني،٢٠١٤؛ بركات ٢٠١٢؛ بدوي ٢٠٠٣)، إضافة إلى استفادة الباحث من التوجيهات الواردة في دليل المعلم، وقيامه بإجراء استفتاء إلكتروني وزع على مجموعة من المختصين في مجال تعليم الرياضيات لرصد قائمة بالممارسات التدريسية التي تحقق هدف الدراسة.

ب-تحويل القائمة إلى بطاقة ملاحظة؛ للتعرف على واقع الممارسات التدريسية التي تسهم في تنمية القوة الرياضية.

ج -عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومشرفين تربويين؛ للتحقق من صدقها، من حيث سلامة صياغتها، وملاءمة كل مفردة للمكون التي تتبعه، والاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم.

د-إجراء التعديلات اللازمة على المفردات في ضوء آراء المحكمين، والخروج ببطاقة ملاحظة مناسبة لقياس واقع الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية.

هـ-تم وضع مقياس تقدير رباعي (عالي – متوسط – منخفض – منعدم)، وتم التقدير الكمي لتنفيذ مكونات القوة الرياضية في ضوء مقاييس التقدير المعدة في البحث، ويُعطى هذا التدرج القيم الرقمية الآتية (١-٢-٣-٤) لأغراض إحصائية.

صدق أداة الدراسة وثباتها

صدق الأداة

صدق المحكمين

للتعرف على صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ومجموعة من المشرفين التربويين، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات لغوياً، وعدلت بعض الفقرات، وتم إضافة بعض الفقرات، وحذف ما يتطلب الحذف. وقد اعتمد الباحث الفقرات التي كان معدل اتفاق المحكمين حولها ٩٠% فما فوق، وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة ٢٤ فقرة، موزعة على المحاور وفق الآتي:

المحور الأول: التواصل الرياضي، وعددها ٩ ممارسات.

المحور الثاني: الاستدلال الرياضي، وعددها ٨ ممارسات.

المحور الثالث: الترابط الرياضي، وعددها ٧ ممارسات.

يقابل كل فقرة من فقرات البطاقة تدرج رباعي وفق الآتي: عالي (أربع درجات)، متوسط (ثلاث درجات)، منخفض (درجتان)، منعدم (درجة واحدة) وفق الجدول ١.

جدول ١

مستويات المتوسطات الحسابية على النحو الآتي

منعدم	منخفض	متوسط	عالٍ
من ١ إلى ١,٧٥	من ١,٧٦إلى ٢,٥٠	من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥	من ٣,٢٦إلى ٤

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة بالطرق الآتية:

أ-الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات البطاقة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وقد أكدت النتائج أن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة عالية من الثبات عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ كما يوضحها الجدول ٢:

جدول ٢

علاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٦٠**	٩	٠,٥٧١**	١٧	٠,٦٤٥**
٢	٠,٦٦٩**	١٠	٠,٨١٦**	١٨	٠,٥٨٤**
٣	٠,٤٨٣*	١١	٠,٨٦٣**	١٩	٠,٧٤٠**
٤	٠,٥١٥*	١٢	٠,٧٥٠**	٢٠	٠,٧٤٠**
٥	٠,٤٦٣*	١٣	٠,٧٧٨**	٢١	٠,٦٤٤**
٦	٠,٦١٢**	١٤	٠,٥٤٣*	٢٢	٠,٦٨١**
٧	٠,٦٥٦**	١٥	٠,٧٤٢**	٢٣	٠,٧٩٨**
٨	٠,٨٣٨**	١٦	٠,٦٨٢**	٢٤	٠,٥٩٢**

يتضح من جدول ٢ أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تتراوح ما بين (٤٦٣. – ٨٦٣.)، وجميعها موجبة، إضافة إلى أن لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠٥، ٠فأقل.

ب– معادلة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من الثبات بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (١٥) معلماً من خارج عينة الدراسة؛ لحساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، فقد بلغ ٩٠،. مما يعني أن لها درجة ثبات عالية.

ج– اتفاق الملاحظين:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال استخدام قياس مستوى الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، إذ قام الباحث بالتعاون مع باحث آخر بعد توضيح متطلبات استخدام البطاقة، وآلية التعامل معها للباحث المتعاون، بملاحظة الممارسات التدريسية الصفية لعدد ٤ معلمين، وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين مقبولة تربوياً، إذ بلغت 89,7%؛ وهذا مؤشر مناسب للوثوق بنتائج الدراسة.

إجراءات البحث:

قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١– مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع البحث؛ لرصد قائمة بالممارسات التدريسية التي تسهم في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

٢– إعداد بطاقة ملاحظة للتعرف على مستوى الممارسات التدريسية التي تنمي القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا.

٣– عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين؛ للتحقق من صدقها.

٤– حساب ثبات بطاقة الملاحظة.

٥– اختيار عينة البحث من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا.

٦– تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث بالتعاون مع مجموعة من مشرفي الرياضيات بإدارة تعليم صبيا، بواقع زيارتين لكل معلم.

٧– تفريغ البيانات، ومن ثم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

٨– عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

٩– اقتراح التوصيات بناء على نتائج البحث.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: **ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في التواصل الرياضي؟** تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل مفردة من مفردات المحور الأول للبطاقة المتعلق بالتواصل الرياضي. والجدول (٣) يوضح تلك النتائج.

جدول ٣

متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن أدائهم في المحور الأول: التواصل الرياضي:

م	الفقرة	مستوى الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
١	يشجع التلاميذ على قراءة المسائل الرياضية قراءة سليمة.	١٨	١١	١	–	٣,٥٧	٠,٥٧	عالٍ
٢	يوجه التلاميذ لإعادة صياغة التعاريف الرياضية بأسلوبهم الخاص.	٦	١١	١٢	١	٢,٧٣	٠,٨٣	متوسط
٣	يشجع التلاميذ على استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن أفكارهم.	٧	١٨	٤	١	٣,٠٣	٠,٧٢	متوسط
٤	يوجه التلاميذ لإكمال النصوص والعبارات الرياضية، أو إعادة صياغتها.	٣	٢٤	٣	–	٣,٠٠	٠,٤٦	متوسط
٥	يحفز التلاميذ لاستخدام لغة الرياضيات لوصف العلاقات الرياضية.	١٠	١٧	٢	1	٣,٢٠	٠,٧١	متوسط
٦	يدرب التلاميذ على ترجمة الأفكار والمسائل الرياضية.	٨	١٧	٤	1	٣,٠٧	٠,٧٤	متوسط
٧	يتيح وقتًا كافياً للتلاميذ للحوار والمناقشة فيما بينهم حول الأفكار الرياضية المطروحة باستخدام لغة رياضية سليمة.	١٦	١٠	٤		٣,٤٠	٠,٧٢	عالٍ
٨	يشجع التلاميذ على وصف خطوات الحل.	١٣	١٤	٢	1	٣,٣٠	٠,٧٥	عالٍ
٩	يستمع لآراء التلاميذ ومدخلاتهم باهتمام واحترام.	١٦	١٣	١	–	٣,٥٠	٠,٥٧	عالٍ
	المحور الأول: التواصل الرياضي	٩٧	١٣٥	٣٥	٦	٣, ٢	٠,٦٧	

يلاحظ من الجدول ٣ أن متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن ممارساتهم التدريسية في التواصل الرياضي بوصفه أحد مكونات القوة الرياضية بلغ ٣, ٢ من ٤، بنسبة ٨٠%؛ وهذا يَدُلُّ على أن مستوى الأداء متوسط.

وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول ٣ يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات المتعلقة بتنمية التواصل الرياضي، إذ جاءت أربع ممارسات بمستوى أداء عالٍ، كانت وفقاً للترتيب الآتي:

- يشجع التلاميذ على قراءة المسائل الرياضية قراءة سليمة.
- يتيح وقتاً كافياً للتلاميذ للحوار والمناقشة فيما بينهم حول الأفكار الرياضية المطروحة باستخدام لغة رياضية.
- يشجع التلاميذ على وصف خطوات الحل.
- يستمع لآراء التلاميذ ومداخلاتهم باهتمام واحترام.

كما جاءت خمس ممارسات تدريسية بمستوى أداء متوسط، كانت وفقاً للترتيب الآتي:

- يوجه التلاميذ لإعادة صياغة التعاريف الرياضية بأسلوبهم الخاص.
- يشجع التلاميذ على استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن أفكارهم.
- يوجه التلاميذ لإكمال النصوص والعبارات الرياضية أو إعادة صياغتها.

- يحفز التلاميذ لاستخدام لغة الرياضيات لوصف العلاقات الرياضية.
- يدرب التلاميذ على ترجمة الأفكار والمسائل الرياضية.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن مستوى توفر معايير التواصل الرياضي التي تم تحديدها في الدراسة كانت بمستوى أداء منخفض، كذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة القرشي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن درجة تمكن معلمي الرياضيات في مهارات التواصل الرياضي في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية جاء ضعيفاً بشكل عام، وتختلف عن نتائج سلمان وفارس (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن مستوى توافر مهارات التواصل الرياضي لدى مدرسي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ببغداد كان ضعيفاً.

للإجابة عن السؤال الثاني: **ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الاستدلال الرياضي؟** قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي حصلوا عليها في كل مفردة من مفردات المحور الثاني للبطاقة المتعلق بالاستدلال الرياضي. والجدول ٤ يوضح تلك النتائج.

جدول ٤

متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن أدائهم في المحور الثاني: الاستدلال الرياضي

م	الفقرة	مستوى الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
١٠	يعرض المفاهيم الرياضية بتسلسل وتتابع منطقي.	٢٣	٥	١	١	٣,٧٦	٠,٧١	عالٍ
١١	يقدم الإجراءات والخطوات الرياضية بتسلسل وتتابع منطقي.	١٤	١٤	١	١	٣,٣٧	٠,٧٢	عالٍ
١٢	ينتقل من الجزئيات للوصول للتعميمات.	١٥	١٣	٢	–	٣,٤٣	٠,٦٣	عالٍ
١٣	يؤكد على التلاميذ أهمية الاستناد على معلومات صحيحة للوصول إلى نتائج دقيقة.	١٦	٧	٦	١	٣,٢٧	٠,٩٠	عالٍ
١٤	يوجه التلاميذ لاستخدام القوانين والقواعد الرياضية في مواقف مشابهة.	٦	٢٠	٤	–	٣,٠٧	٠,٥٨	متوسط
١٥	يوجه التلاميذ للتحقق من خطوات الحل.	١١	١٤	٥	–	٣,٢٠	٠,٧١	متوسط
١٦	يشجع التلاميذ على تبرير إجاباتهم.	١٦	٨	٥	١	٣,٣٠	٠,٨٨	عالٍ
١٧	يناقش التلاميذ حول صحة البراهين الرياضية أو عدم صحتها.	٦	١٠	١٣	١	٢,٧٠	٠,٨٤	متوسط
–	المحور الثاني: الاستدلال الرياضي	١٠٧	٩١	٣٧	٥	٣,٢٥	٠,٧٥	

يلاحظ من الجدول ٤ أن متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن ممارساتهم التدريسية في الاستدلال الرياضي بوصفه أحد مكونات القوة الرياضية بلغ ٣,٢٥ من ٤ بنسبة (٨١,٢٨%)؛ وهذا يَدُلُّ على أن مستوى الأداء متوسط. وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول ٤ يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات المتعلقة بتنمية الاستدلال الرياضي، إذ جاءت خمس ممارسات بمستوى أداء عالٍ، كانت وفقاً للترتيب الآتي:

- يعرض المفاهيم الرياضية بتسلسل وتتابع منطقي.
- يقدم الإجراءات والخطوات الرياضية، بتسلسل وتتابع منطقي.
- ينتقل من الجزئيات للوصول للتعميمات.

- يؤكد على التلاميذ أهمية الاستناد على معلومات صحيحة، للوصول لنتائج دقيقة.
- يشجع التلاميذ على تبرير إجاباتهم.

وجاءت ثلاث ممارسات تدريسية، بمستوى أداء متوسط، وفقاً للترتيب الآتي:

- يوجه التلاميذ لاستخدام القوانين والقواعد الرياضية في مواقف مشابهة.
- يوجه التلاميذ للتحقق من خطوات الحل.
- يناقش التلاميذ حول صحة البراهين الرياضية، أو عدم صحتها.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السيد (٢٠٠٩) التي توصلت إلى تدني مستوى الاستدلال بنوعيه الاستنباطي والاستقرائي لدى معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الإعدادي الحكومي.

للإجابة عن السؤال الثالث: **ما مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الترابط الرياضي؟** تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، التي حصلوا عليها في كل مفردة من مفردات المحور الثالث للبطاقة المتعلق بالترابط الرياضي. والجدول ٥ يوضح تلك النتائج.

جدول٥

متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن أدائهم في المحور الثالث: الترابط الرياضي

م	الفقرة	مستوى الأداء				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
		عالٍ	متوسط	منخفض	منعدم			
١٨	يربط بين الخبرات الرياضية السابقة والجديدة.	٢٧	٢	١	–	٣,٨٧	٠,٤٣	عالٍ
١٩	يربط بين فروع الرياضيات المختلفة (الجبر، الهندسة...الخ)	١٠	١٩	١	–	٣,٣٠	٠,٥٤	عالٍ
٢٠	يربط الرياضيات بالمواد الأخرى.	٨	١٧	٥	–	٣,١٠	٠,٦٦	متوسط
٢١	يشجع التلاميذ على الربط بين الأفكار والمفاهيم الرياضية.	٩	١٨	٣	–	٣,٢٠	٠,٦١	متوسط
٢٢	يوجه التلاميذ للربط بين القوانين الرياضية المختلفة.	٥	٢١	٤	–	٣,٠٣	٠,٥٦	متوسط
٢٣	يشجع التلاميذ على الربط بين المهارات الرياضية المختلفة.	٦	١٨	٥	١	٢,٩٧	٠,٧٢	متوسط
٢٤	يربط بين المفاهيم الرياضية والمشكلات الحياتية.	٤	٢١	٥	–	٢,٩٧	٠,٥٦	متوسط
–	المحور الثالث: الترابط الرياضي	٦٩	١١٦	٢٤	١	٣,٢٠	٠,٥٨	

يلاحظ من الجدول ٥ أن متوسط درجات معلمي الرياضيات المعبرة عن ممارساتهم التدريسية في الترابط الرياضي بوصفه أحد مكونات القوة الرياضية بلغ (٣,٢٠) من ٤ بنسبة ٨٠%؛ وهذا يَدُلُّ على أن مستوى الأداء متوسط.

وبمراجعة النتائج المتضمنة في الجدول ٥ يتضح التباين في أداء الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات المتعلقة بتنمية الترابط الرياضي، إذ جاءت ممارستان بمستوى أداء عالٍ، وفقاً للترتيب الآتي:

- يربط بين الخبرات الرياضية السابقة والجديدة.
- يربط بين فروع الرياضيات المختلفة (الجبر، الهندسة.الخ).

وجاءت خمس ممارسات تدريسية بمستوى أداء متوسط، وفقاً للترتيب الآتي:

- يربط الرياضيات بالمواد الأخرى.
- يشجع التلاميذ على الربط بين الأفكار والمفاهيم الرياضية.
- يوجه التلاميذ للربط بين القوانين الرياضية المختلفة.

- يشجع التلاميذ على الربط بين المهارات الرياضية المختلفة.
- يربط بين المفاهيم الرياضية والمشكلات الحياتية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خليل والرويس (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسات معلمي الرياضيات في الربط بين الخبرات السابقة بالجديدة جاءت بمستوى عالٍ، وتختلف مع نتيجة دراسة الحليسي (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسات معلمي الرياضيات في الربط بين الخبرات السابقة بالجديدة جاء متوسطاً.

- الإجابة عن السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ≥ α بين متوسطات درجات معلمي رياضيات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في الممارسات التدريسية لمكونات القوة الرياضية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟**

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مكونات القوة الرياضية إجمالاً، وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، تم حساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي عينة الدراسة للمتغير. والجدول ٦ يوضح تلك النتائج:

جدول ٦

اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي عينة الدراسة لمتغير الخبرة التدريسية

متغير الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالتها عند (٠,٠٥)
الخبرة التدريسية	١٠ سنوات فأقل	١٦	٨,٥٦	٢,٠٣١	-٧,١٠٢	دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤	١٣,٧٩	٢,٥٧٧		

يتضح من الجدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات معلمي رياضيات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في الممارسات التدريسية لمكونات القوة الرياضية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المجموعة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن ١٠ سنوات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم وجود فرق معنوي في درجات توافر معايير دعم التواصل الرياضي في الممارسات التدريسية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وتختلف كذلك عن نتائج دراسة القرشي (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فرق معنوي في درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي يعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

خلاصة النتائج:

- أن مستوى أداء معلمي رياضيات الصفوف العليا في التواصل الرياضي جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣,٢، وبنسبة مئوية ٨٠%.
- أن مستوى أداء معلمي رياضيات الصفوف العليا في الاستدلال الرياضي جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣,٢٥، وبنسبة مئوية ٨١,٢٨%.
- أن مستوى أداء معلمي رياضيات الصفوف العليا في الترابط الرياضي جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣,٢، وبنسبة مئوية ٨٠%.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات معلمي رياضيات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في الممارسات التدريسية لمكونات القوة الرياضية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المجموعة التي تزيد خبراتهم التدريسية عن ١٠ سنوات.

التوصيات

- الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات؛ لكونها تساعد في رفع مستوى أدائهم للممارسات التدريسية، وتسهم في تنمية القوة الرياضية، كمدخل حديث في تعليم الرياضيات.
- التأكيد على معلمي الرياضيات، من قبل المشرفين التربويين والمسؤولين عن المناهج بضرورة ربط المفاهيم الرياضية بالمواقف والمشكلات الحياتية للتلاميذ.
- تضمين كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية، أنشطة وتدريبات ذات علاقة بالمشكلات والمواقف الحياتية للتلاميذ.
- الاستفادة من بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث في الدراسة الحالية من قبل المشرفين التربويين، عند القيام بزيارات صفية لمعلمي الرياضيات.
- التأكيد على مدخل القوة الرياضية في الأداء التدريسي كمدخل متكامل، وعدم فصل مكوناته عند الزيارات الصفية.

المقترحات

- التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات التي تسهم في تنمية القوة الرياضية لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.
- التعرف على مستوى أداء التلاميذ في مكونات القوة الرياضية.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات القوة الرياضية على تحصيل التلاميذ واتجاههم نحو المادة.
- دراسة العلاقة بين مستوى أداء المعلمين، لمكونات القوة الرياضية، واتجاههم نحو تدريس المادة.
- تشجيع الباحثين على القيام بدراسات متعاقبة، تتعلق بأداء المعلمين لمدخل القوة الرياضية.

"يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لمركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود على دعم نشر هذا البحث".

المراجع:

أبو الرايات، علاء المرسي (٢٠١٤). فعالية استخدام أبعاد التعلم لمارازانو في تدريس الرياضيات في تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٧(٤) ، ٥٣-١٠٤.

بدوي، رمضان مسعد (٢٠٠٣). *استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات*. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بدوي، رمضان مسعد(٢٠٠٧). *تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى الصف السادس الابتدائي، دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج*. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

البركاتي، نيفين بنت حمزة (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست، في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

جحلان، عبد الله بن عمر؛ يونس، فهمي (٢٠١٢). *مهارات الاتصال في الرياضيات*. عمان، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الجندي، حسن عوض (٢٠١٤). *منهج الرياضيات المعاصر محتواه وأساليب تدريسه*. القاهرة، مكتبة الأنجلو.

حسين، هشام بركات (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٥، ص ص ٢٠-٥٢.*

الحليسي، سعيد بن شبيب (٢٠١٥). واقع الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خليل، إبراهيم بن الحسين (٢٠١٥). مستوى التواصل الرياضي الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *المؤتمر العلمي الخامس عشر "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين"* الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، -دار الضيافة -جامعة عين شمس-القاهرة (٨-٩ أغسطس ٢٠١٥).

خليل، إبراهيم بن الحسين؛ الرويس، عبد العزيز بن محمد(٢٠١٤). واقع تنفيذ معلمي الرياضيات لمكونات الدرس المقترحة في كتب المرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*،١٧(٨) ،٢٢٠-٢٦٧.

الرويس، عبد العزيز بن محمد (٢٠١١). دراسة تحليلية لمعياري الترابط والتواصل الرياضي في مصفوفة المدى والتتابع للرياضيات خلال

الصفوف (١-٨) في المملكة العربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد: (١٤٥ الجزء الثاني).

الرباني، علي بن حمد رباني (٢٠١٢). برنامج قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

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

سلمان، ميعاد اسم؛ فارس إلهام جبار(٢٠٠٧). مهارات التواصل الرياضي لدى مدرسي رياضيات المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (٥٠)، ٤٧٣-٤٩٢.

السواعي، عثمان نايف (٢٠٠٤). *معلم الرياضيات الفعَّال*. دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

السيد، عادل منصور(٢٠٠٩). مدى إتقان معلمي الرياضيات بالتعليم الإعدادي الحكومي والخاص للاستدلال الرياضي. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (٦٩) ، ٢٦٢-٢٩٢ .*

الشلهوب، سمر بنت عبد العزيز (٢٠١٣). أثر تدريس الرياضيات باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل وتنمية التواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياضي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥ (٣)، ٦٤٥-٦٧٣.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٧). *تعليم التفكير ومهاراته*. عمان، دار الثقافة والنشر.

عبد الفتاح، سيد عبد الله (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات القوة الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات، ١٧ (٣) ،* ١٩٤-٢٧٤.

العتيبي، سارة بنت عبد الهادي(٢٠١٥). ممارسات معلمات الرياضيات التدريسية التي تسهم في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العجمي، مفرح بن محمد (٢٠١٢). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثالث متوسط. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العوفي، عبد العزيز بن مساعد (٢٠١٤). درجة تمكن طالبات الصف الثالث متوسط من مهارات التواصل الرياضي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فريد، نهى السعيد؛ الكرش، محمد أحمد(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية (فكر – زاوج-شارك-اكتب) في تنمية القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات* ، ١٧(٤)، ٢٦٤ – ٢٧٢.

القبيلات، محمد علي؛ المقدادي، أحمد محمد (٢٠١٤). أثر التدريس وفق القوة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية، الأردن، ٤١*، ٣٣٣-٣٤٦.

القرشي، محمد بن عواض (٢٠١٢). درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المالكي، فاطمة بنت ناصر (٢٠١٢). مدى تمكن طالبات الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض من مهارات التواصل الرياضي ضمن كتب سلسلة الرياضيات المطورة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

مراد، محمود؛ الوكيل، السيد أحمد(٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، **٩**، ص ص ١٣١ -١٦٨.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣هـ، أ). *دليل معلم الرياضيات للصف الرابع (الفصل الدراسي الأول)*. الرياض، شركة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣هـ، ب). *دليل معلم الرياضيات للصف الخامس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)*. الرياض، شركة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣هـ، ج). *دليل معلم الرياضيات للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)*. الرياض، شركة العبيكان.

Wachira, P., Pourdavood, R. G., & Skitzki, R (2013). Mathematics Teacher's Role in Promoting Classroom Discourse. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*.January 2013,PP 1-40.

Martinho, M.H; Pedro da Ponte, J (2009). Communication in the classroom: Practice and Reflection of a Mathematics Teacher, "Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)", Supplemento n. ٢al n. ١٩, G.R.I.M. *(Department of Mathematics, University of Palermo*, Italy), .١-٩

Griffin, C.C., League, M.B., Griffin, V.L., Bae, J (2013).Discourse Practices in Inclusive Elementary Mathematics Classrooms Learning Disability Quarterly, ٣٦, No.١, ٢٠-٩

Macmillan/McGraw-Hill. (2007).Research Base of Effective Mathematics Instruction McGraw-Hill's Math Connects Kindergarten through Algebra Series

Khalīl, 'Ibrāhīm Bin Al- Ḥusīn, Ar-Ruwayyes, ʿabd El-ʿazīz Bin Muḥammad (2014).Actual implementation of suggested lesson content in Primary School Books by Mathematics Teachers in Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Mathematics Education*, 17(8), 220 – 267.

Ar-Ruwayyes, ʿabd El-ʿazīz Bin Muḥammad (2011). Analytical study of mathematical coherence and continuity in the matrix of range and sequence in mathematics in classes (1 – 8) in Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of the Faculty of Education*, Azhar University, issue: (145 part II).

Ar-Rayyānī, ʿalī Bin Ḥammād Rayyānī (2012). A program based on mental habits of innovative thinking and mathematical power in 1st grade primary school students in Makkah. *Unpublished PhD thesis*, Faculty of Education, 'umm Al-Qurā University.

Az-Zahrānī, Muḥammad Bin Mufriḥ (2014). Educational practices supporting mathematical communication in learners and its availability in mathematics education in high school. *Journal of Mathematics Education*, 17 (5), 131 – 166.

Salmān, Miʿād 'Ism; Fāris 'ilhām Gabbār(2007). Mathematical communication skills of mathematics teachers of primary school.*Faculty of fundamental education, (50), 473 – 492.*

As-Sawāʾī, ʿuthmān Bin Nāyif (2004).*Effective mathematics teacher*.Dubai, Dār Al-Qalam Publishing and Distribution.

As-Sayyid, ʿādil Mansūr(2009). Level of mastery of mathematical inference by mathematics teachers of public and private prep education. *Journal of Faculty of Education Mansoura University, (69), 262 – 292.*

Ash-Shalhūb, Samar Bint ʿabd Al-ʿazīz (2013).Impact of teaching mathematics using flipped teaching strategy on acquiring mathematical communication and the duration of learning impact on 2nd grade primary school female students in the city of Ar-Riyāḍī.*Journal of Educational Sciences*, 25 (3), 645 – 673.

ʿabd Al-ʿazīz, Saʿīd (2007). *Teaching of thinking and its skills*. Amman, Dār Ath-Thaqāfah for Publishing and Distribution.

ʿabd Al-Fattāḥ, Sayyid ʿabd -Allah (2014).Effectiveness of a proposed program based on productive mental habits in developing skills of mathematical power in Grade five primary school students. *Journal of Mathematics Education*, 17 (3), 194 – 274.

http://*www.mhschool.com/math/mathconnects/assets/docs/math_connects_research_base_paper.pdf*

'Abū 'Ar-Rāyāt, ʿalā' Al-Mursī (2014) the efficiency of using Marzano teaching elements for teaching mathematics in developing mathematical competence of prep school students. *Journal of mathematical educations*, 17(4), 53 – 104.

Badawī, Ramaḍān Musʿad (2003) *Strategies in educating and evaluating the learning of mathematics*. Amman, Dār Al-Fik'r for printing, publishing and distribution.

Badawī, Ramaḍān Musʿad (2007). *Efficient mathematics teaching from kindergarten to grade six of primary school, guide for teachers, parents and curricula developers.* Amman, Dār Al-Fik'r for publishing and distribution, Jordan.

Al-Barakātī, Nīvīn bint ḥam'zah (2008).impact of teaching via usage of strategies of multiple Intelligences, six–hat and K.W.L. in knowledge attainment and mathematical interaction and determination among female students of the third intermediate class at the schools in Makkah Al-Mukarramah. *Unpublished PhD thesis*, Faculty of Education, 'umm Al-Qurā University.

Jaḥlān, ʿabdullāh Bin ʿumar, Yūnis, Fahmī (2012). *Communication skills in mathematics*. Amman, Dār jalīs Az-Zamān for publication and distribution.

Al-Gindī, Ḥassan ʿawaḍ (2014). *Modern mathematics curriculum: content and methods of teaching*. Cairo, The Anglo-Egyptian bookshop.

Ḥusīn, Hishām Barakāt (2012). Efficiency of a proposed program to develop mathematical communication for primary school students.*Journal of Mathematics Education, Egyptian association for mathematics, 15, pp 20 – 52.*

Al-Ḥalīsī, Saʿīd bin Shabīb, (2015). Actual educational practices of conceptual and practical knowledge with primary school mathematics teachers, *Master thesis,* King Saʿūd University.

Khalīl, 'Ibrāhīm Bin Al- Ḥusīn (2015) Level of written mathematical communication of sixth grade primary school students and its relation to academic achievement.*Fifteenth Scientific Conference "Teaching and Learning Mathematics and Developing Twenty First Century Skills" Egyptian Association for Mathematics*, Guest house – ʿīn Sham's University – Cairo (8th – 9th of August 2015).

Al-ʿutībī, Sārah Bint ʿabd Al-Hādī (2015).Mathematics female teachers' educational practices contributing to developing geometrical thinking for female students of the primary school. *Unpublished master thesis*, Faculty of Education, King Saʿūd University.

Al-ʿajamī, Mufriḥ Bin Muḥammad (2012).Impact of using structural educational model to teach mathematics on improving academic achievement and developing deductive reasoning for grade three primary school students. *Unpublished master thesis*, Faculty of Education, King Saʿūd University.

Al-ʿufī, ʿabd Al-ʿazīz Bin Musʿad (2014).Extent of competence of grade three primary school female students in mathematical communication skills. *Unpublished master thesis*, Faculty of Education, , 'umm Al-Qurā University.

Farīd, Nuhā As- Saʿīd, Al-Kirsh, Muḥammad 'Aḥmad (2014). Effectiveness of (think –link – share – write) strategy in developing mathematical power in primary school students. *Journal of Mathematics education*, 17(4), 264 – 272.

Al-Qubaylāt, Muḥammad ʿali, Al-Miqdādī, 'Aḥmad Muḥammad (2014).Impact of teaching according to mathematical power on understanding of mathematical concepts in female students in grade eight of fundamental education in Jordan. *Educational Sciences studies, Jordan, 41, 333 – 346.*

Al-Qurashīy, Muḥammad Bin ʿawāḍ (2012).Extent of competence of female mathematics teachers in mathematical communication skills. *Unpublished master thesis*, Faculty of Education, 'umm Al-Qurā University.

Al-Malkī, Fātimah Bint Nāṣir (2012). Extent of competence of grade five primary school female students in Riyadh in mathematical communication skills included in the books of developed mathematics series. *Unpublished master thesis*, Faculty of Education, King Saʿūd University.

Murād, Maḥmūd, Al-Wakīl, As-Sayyid Aḥmad (2006).Effectiveness of a proposed program in mathematics based on educational activities in developing mathematical communication and thinking skills in primary school students. *Journal of Mathematics Education*, 9, pp 131 – 168.

Ministry of Education (1433 AH, a) *Guide for mathematics teacher for grade four (first semester)*. Riyadh, Al-ʿubaykān Company.

Ministry of Education (1433 AH, a) *Guide for mathematics teacher for grade five (first semester)*. Riyadh, Al-ʿubaykān Company.

Ministry of Education (1433 AH, a) *Guide for mathematics teacher for grade six (first semester)*. Riyadh, Al-ʿubaykān Company.

Teaching Practices of Mathematics Teachers that Contribute to the Development of Mathematical Power among Primary School Pupils

Ibrahim Bin Al Hussein Ibrahim Khalil
Researcher Doctor of Mathematics Education
King Saud University
Submitted 08-04-2016 and Accepted on 16-09-2016

Abstract*: The study aimed to identify the level of teaching practices of mathematics teachers that contribute to development of the mathematical power among pupils at upper primary stage, the researcher adopted the descriptive approach to the study, and use the observation sheet as a tool of a study which consisting of three main axes represent components of mathematical power, namely, (mathematical communication, mathematical reasoning, mathematical connection), which consisted of (24) practice of teaching, and the number of respondents (30) teachers were chosen by randomly stratified way.*
The study concluded a set of results, most notably: that the level of teaching practices of mathematics teachers that contribute to development the mathematical power of the primary school pupils was (3.2) with average level of the performance and with a percentage (80%), the study also concluded that no statistically significant differences at the 0.05 level in the level of teaching practices between mathematics teachers due to the variable teaching experience.
The researcher recommended a set of recommendations the important of them are interest to train female and male mathematics teachers in the components of mathematical power and benefit from the observation sheet that had been prepared for the current study when supervisors visits teachers

key words*:Teaching Practices - Mathematical Power - the Upper Primary Stage*

The Accuracy of Predicting University Students' Academic Success

Prepared by

Amani K. Hamdan Alghamdi

Assistant Professor, College of Education, University of Dammam

Abdulghani Ali Al-Hattami

Assistant Professor, Deanship of Education Development, University of Dammam

Submitted 19-01-2015 and Accepted on 28-03-2015

Abstract: A great deal of controversy surrounds the recent use of the General Aptitude Test, the Achievement Test (AT), and the High School Grade Point Average in all Saudi Arabian universities as admission criteria. Although similar high-stakes tests (e.g., SAT and ACT) are used in the U.S. and elsewhere, using them may deter students from pursuing higher education (AlMehrej, 2009). It is therefore crucial to inspect the predictive validity of these tests to help admissions personnel accurately admit qualified students into their institutions. This study empirically examined the predictive validity of these admission tests at the University of Dammam in the eastern province of Saudi Arabia using a sample of 417 Saudi male and female students from three colleges. Multiple and logistic regression analyses were implemented to examine the predictive validity of the predictor variables. The results indicated that high school GPA significantly predicts students' college performance, whereas General Aptitude Test scores are not a significant predictor of college performance at the humanities colleges. However, weighted was a significant predictor of college success. For the non-humanity college, it was found that admission test scores and the weighted scores were significant predictors of students' college success.

Keywords: General Aptitude Test, Achievement Test, Saudi Arabia, testing, college students' success.

INTRODUCTION

Although educators agree that increased focus on testing and standardized evaluation has resulted in a decline in pedagogical approaches, in Saudi Arabia there has been much focus on the General Aptitude Test (GAT) and Achievement Test (AT) as criteria for college admission (Alshehri, 1992). In the past three years, female high school graduates in Saudi Arabia started taking these admission tests instituted by the National Center for Assessment in Higher Education (NCAHE), while male students have been using them since 2004 (NCAHE, 2013).

In Saudi Arabia a new era of higher education is emerging, with the Saudi government's strategy for higher education having a significant domestic component. The education authorities are primarily attempting to satisfy the overflow in demand for post-secondary education by expanding the number of universities and colleges within the Kingdom (Ministry of Higher Education, 2010; Hamdan, 2013). This expansion involved finding a strategy that would restrict the admission criteria to students' caliber that reflected certain standards. The Saudi government explicitly stated in the Ninth National Development Plan that the higher education system must focus on preparing professional graduates who are able to support the government's ambitious multi-billion-dollar Saudi royal development projects; these projects have been launched with the goal of transforming Saudi Arabia into a knowledge-based society (Ministry of Economy and Planning, 2010). The driving force for this transformation is composed of highly qualified professionals who have been equipped with 21st-century skills primarily at institutions of higher learning. In order to ensure the quality of the Saudi higher education system, the Ministry of Higher Education (MoHE) established the National Center for Assessment in Higher Education (NCAHE). The NCAHE is an administratively and financially independent centre based on an initiative that had been supported by a Royal Decree in 2001 to support MoHE standardizing Saudi students' admission for higher education. It was decided then that the NCAHE testing would be among the college admission requirements testing that would result in a standard used along with high school GPA. The test would be performed according to the following criteria:

A. Tests to measure students' abilities, skills, and aptitudes.

B. Tests to measure educational attainment. These tests are standardized and inclusive of all disciplines that fall under one category, such as math and science, linguistics, and social studies.

C. Students will be allowed to repeat the admission test more than once in a single year.

D. There would be some fees commensurate with the costs of holding these tests, to cover the operating expenses of the centre, and to develop and carry out the necessary research to do so (NCAHE, 2013).

Almost all higher education institutions have begun responding to the call to improve the quality of graduates by ensuring that only those who have high GAT, TA, and high school test scores are accepted into their programs. Given that these admission tests are used to make important decisions about students' future career, it is crucial to investigate their appropriateness and soundness to ensure fair admission practices.

LITERATURE REVIEW

High school GPAs are used in the admission process to indicate a student's potential for success in college, and standardized test scores measure a student's general cognitive skills. Aseeri and Aseeri (1996) and Alshehri (1992) found that there were significance, but low to medium, correlation between a student's high school GPA and their college performance. They also reached the same conclusion that it would be unfair to use high school GPA as the only admission criteria and that another measure should accompany it. In 2002, the National Center of Evaluation and Measurement at the Ministry of Higher Education developed the General Aptitude Test (GAT). The GAT has been implemented since 2004 with high school GPA to make important decisions about students' readiness for higher education (NCAHE, 2013).

One study stated that "University entrance examination scores play an important and often understated role in the college admissions process, regularly influencing decisions regarding university admission and scholarship award offers" (Arenson, 2006; Beller, 2001; Löfgren, 2005; Morgan & Michaelides, 2005, as cited in Paul & Lily, 2012). Previous studies—including Zwick and Himelfarb (2011) and Cimetta, D'Agostino, and Levin (2010)—also indicated that Scholastic Aptitude Test (SAT) results could be used to predict students' competency levels. For instance, Zwick and Himelfarb (2011) indicated that "[r]esearch has often found that, when high school grades and SAT scores are used to predict first-year college grade point average (FGPA) via regression analysis, African-American and Latino students are, on average, predicted to earn higher FGPAs than they actually do. Under various plausible models, this phenomenon can be explained in terms of the unreliability of predictor variables" (p. 59).

A rich body of literature worldwide has argued that high school GPA and standardized test scores are generally significant predictors of students' academic achievement in post-secondary institutions (Ramist, Lewis, McCamley-Jenkins, 1994; Snyder, Hackett, Stewart, & Smith, 2003; Kim, 2002; Al-Hattami, 2012). Other researchers, however, have indicated that college admission is significantly related to the academic preparation students receive in schools. Geiser, & Studley (2002) state "aptitude-type tests, exemplified by the SAT, are intended to assess students' capacity for future learning, whereas achievement-type tests are designed to assess students' current mastery of college-preparatory subjects" (p. 8). While it seems that the test used by the NCAHE is intended to assess students' capacity for college entrance, this study will explore whether it assesses students' abilities for future learning and readiness for college preparatory subjects.

Standardized tests are also intended to provide a fair tool that shows no bias in favor of any gender (Reynolds & Ramsay, 2003). The literature consistently shows differences in students' achievement on high school GPA and standardized tests across gender. Wilder and Powell (1989) concluded that females performed better than males on achievement tests. Maccoby and Jacklin (1974) stated that females always outperform males on verbal subjects. Azen, Bronner and Gafni (2002), on the other hand, showed contradictory findings. Male and female students in Saudi Arabia are educated in separate classrooms and investigating any gender bias in the admission process is very important.

Post-secondary institutions in Saudi Arabia select their promising students based on high school test scores and their scores on admission tests (GAT and AT). The prediction of the admission measures ought to be examined to ensure accurate

admission decisions. The purpose of this study is to examine whether the admission tests (HSGPA, GAT, and AT) used in Saudi Arabia for the past three years for male and female students as college admission criteria serve as useful predictors of student success in higher education. In addition, high school GPA and college admission test scores were examined to find out whether there is a differential prediction in academic achievement across gender in Saudi universities? Making inaccurate decisions about students' readiness for college or selecting unqualified students will add a burden to colleges. This study tried to answer the following research questions:

1. Are high school GPA and college admission test scores (GAT and AT) significant predictors of third-year GPA across three different colleges?
2. Do high school GPA and college admission test scores (GAT and AT) have differential prediction across gender?

METHODOLOGY

Participants

Four hundred and seventeen Saudi male and female students from three colleges (College of Education, College of Applied Sciences, and College of Medical Sciences) at the University of Dammam participated in this study. All the information about all students in these colleges who completed third-year in college was collected from the registrar's office. The three colleges were the only ones which had the data completed at the time of conducting the study.

Study Design

A quantitative methodology was used to answer the research questions. The students' scores in high school GPA, GAT, AT, and third-year GPA were obtained from the admission registrar's office. The study examined if the admission test scores indicated students' achievements by regressing them on students' university GPAs.

Study Variables

Independent Variables: High school GPA, General Aptitude Test, Achievement Test, Gender, College.

Dependent Variables: Students' academic scores in third-year, which are thought to be more representative of their academic achievements since students at this level have completed more than half of their program.

Measurement

High School GPA

High school GPA is the average score over all subjects taken in grades 11 and 12. Students in Saudi Arabia would be entering final exams students would complete final exams at the end of each semester in grades 11 and 12expecting that their GPA would count for one third of their university admission grade.

General Aptitude Test (GAT)

The General Aptitude Test is not a subject-oriented test but a general skills test that measures students' future academic success. The test is not developed based on specific standards related to particular subject materials but on cognitive skills (The National Centre of Evaluation and Measurement's website, 2005). The General Aptitude Test consists of 150 multiple-choice items and is administered twice a year.

Achievement Test (AT)

High school graduates of the science section are requested to take the Achievement Test if they plan to join colleges or universities, including health education colleges. The test is divided into six sections: two sections dedicated to

general aptitude questions and four questions dedicated to educational achievement.

College Achievement Score

The college achievement score is a GPA of the college at which the student has been studying for the past three years. The student's GPA is usually obtained from the office of the registrar.

Procedure

The researchers started collecting data in June 2013 based on the high school GPA, GAT, and AT results of students who were accepted in three colleges in 2010—the College of Education, the College of Applied Studies , and the College of Applied Medical Sciences. Baseline measurements of GAT, AT scores, high school GPA, and university GPAs were collected to evaluate the predictive validity of these measurements used as college admission criteria. Students' scores on standardized GAT, AT, and high school GPA were examined to explore if they correlate with students' university GPAs.

RESULTS

Descriptive and inferential statistics were included in this study. Descriptive statistics were obtained for high school GPA, GAT, and AT and for the criterion variable (third-year GPA). Multiple linear regression analyses were used to answer the research questions. The analyses evaluated whether admission criteria are accurate predictors of college academic achievement and whether differential predictions across gender exist. The hypotheses in the current study were tested at the .05 level of significance.

Third-year GPA scores were regressed separately on high school GPA, GAT, and AT. Multiple regression analysis gives the proportion of explained variance (R^2) in the criterion variable (college success) that is accounted for or explained by the predictor variables (high school GPA, GAT, and AT). It also shows which of these variables are significant predictors of student academic performance. The procedure used by Gulliksen & Wilks (1950) tested for differential prediction of high school GPA, GAT, and AT across gender. This technique involved a test of equality of standard errors of estimate, followed by a test of equality of regression slopes, and finally a test of equality of regression intercepts across gender.

Descriptive Analysis

The use of any predictor variable should be examined to ensure making accurate decisions. In the field of education it is expect that students who score high on the admission tests will also succeed in college. Saudi universities use admission scores from three tests to make their selection of students who want to pursue higher education in their colleges. The authors collected data from three colleges at one university in the eastern part of the Saudi Kingdom: College of Education, College of Applied Studies, and College of Applied Medical Sciences. The sample consisted of 417 students from the three colleges, 113, 145, and 159, respectively. The number of female students was 299 and the number of male students was 118.

Table 1.
Descriptive Statistics of the Variables in the Study (n = 417)

Variable	Mean	SD	Min.	Max.
High School GPA	95.56	4.807	73	100
General Aptitude Test	79.90	6.872	58	98
Achievement Test	78.59	8.854	57	100
Third-year Cumulative	80.05	11.47	44	100
Weighted score	84.07	6.07	65	97

The descriptive statistics are presented in Table 1. The overall mean percentage score

for high school GPA across all colleges was 95.56 (*SD* = 4.807), for the General Aptitude Test it was 79.90 (*SD* = 6.872), and for the Achievement Test scores the mean was 78.59 (*SD* = 8.854), whereas the mean of the weighted scores was 84.07 (*SD* = 6.065). The criterion variable (i.e., third-year cumulative GPA) mean for the students across all the colleges was 80.046 (*SD* = 11.46832). The mean and standard deviations for all the variables in the study are presented in the table below.

Table 2.
Descriptive Statistics of the Variables in the Study by Gender (n= 118 males , 299 females)

Variable	Gender	Mean	SD	Min	Max
High School GPA	F	96.99	3.42	80	100
	M	91.92	5.81	73	100
General Aptitude Test	F	81.48	5.60	62	98
	M	75.87	8.07	58	93
Achievement Test	F	81.03	7.26	62	100
	M	72.39	9.51	57	92
Third-Year Cumulative	F	81.98	11.38	44	100
	M	75.12	10.20	45	97
Weighted score	F	85.96	4.46	75	97
	M	79.29	6.93	65	94

Analyzing the data by gender clearly shows that female students performed better in all the admission tests as well as the third-year cumulative GPA. The mean percentage score for female students in high school was 82.24 (*SD* = 6.37), while it was 91.92 (*SD* = 5.81) for male students. The mean percentage score of GAT for female students was 81.48 (*SD* = 5.60) and for male students was 75.87 (*SD* = 8.07). For AT the mean percentage score for female students was 81.03 (*SD* = 7.26), while it was 72.39 (*SD* = 9.51) for male students. The weighted scores were also high for female students, with a mean of 85.96 (*SD* = 4.46), while male students scored a mean of 85.96 (*SD* = 6.93). In college, female students' score of 81.98 (*SD* = 11.38) was higher than male students' score of 75.12 (*SD* = 10.20) in third-year cumulative GPA.

Table 3 shows the correlation coefficient between the criterion variable (third-year cumulative GPA) and the predictor variables (GAT, AT, and weighted scores). There is a significant medium correlation between college GPA and admission test scores that range from .37–.59. The weighted scores are highly correlated with the other predictor variables, ranging from .70–.95. This is because these weighted scores are the average mean of the other predictor variables.

Table 3
. Correlation Matrix of Variables Included in the Study (n = 417)

	AT	HSGPA	W	3rd-year
General Aptitude Test	.671*	.370*	.819*	.373*
Achievement Test		.579*	.950*	.472*
High School GPA			.702*	.592*
Weighted score				.543*

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The authors analyzed the data in two ways. The first analysis was performed for the Humanities colleges (College of Education and College of Applied Studies), which use only high school GPA and GAT scores, whereas the College of Applied Medical Sciences uses the three predictor variables of high school GPA, GAT scores, and AT scores. In addition, the weighted scores for each group were analyzed separately to examine the predictive validity of the weighted score.

Predicting College GPA from HSGPA and GAT for Humanities Colleges

The multiple regression analysis showed that using both high school GPA and GAT scores accounted for 26% of the total variance of the criterion variable, third-year GPA. However, GAT scores were found to be not a significant predictor of third-year GPA, t = 1.949, p = .052. High school GPA was found to be a significant predictor of college performance, t = 8.742, p = .000.

Predicting College GPA from Weighted Scores (HSGPA and GAT) for Humanities Colleges

The weighted scores used as the actual predictor variable of college performance at the Humanities colleges were analyzed to find out whether it is a significant predictor of third-year GPA. The results showed that the weighted scores variable is a significant predictor of third-year GPA, t = 6.739, p = .000, explaining 14% of the total variance.

Predicting College GPA from HSGPA, GAT, and AT for Applied Medical Sciences College

The other set of analyses was performed to check the prediction validity of the three admission tests (HSGPA, GAT, and AT) used in the non-Humanities colleges. The results showed that these tests are significant predictors of college performance, explaining 49% of the total variance in third-year GPA. Each of the three predictor variables (HSGPA, GAT, and AT) was significant in predicting college performance; t = 7.451, p = .000, t = 3.482, p = .001, t = 2.800, p = .006, respectively.

Predicting College GPA from Weighted Scores (HSGPA, GAT, and AT) for Applied Medical Sciences College

The weighted scores used as the actual predictor variable of college performance at the non-Humanities colleges were analyzed to find out whether they are a significant predictor of third-year GPA. The results showed that weighted scores are a significant predictor of third-year GPA, t = 8.876, p = .000, explaining only 36% of the total variance.

Differential Prediction across Gender

The third research question asked if high school GPA and college entrance test scores are differentially predictive of academic performance across gender (male/female) and discipline (Humanities/non-Humanities). The Gulliksen and Wilks (1950) procedure was used to test whether different prediction equations should be used with different subgroups of students. This procedure involves a test of equality of standard errors of estimate, followed by a test of equality of regression slopes, and then a test of equality of regression intercepts across the different subgroups. The results showed that significant differences in regression slopes were found for female versus male students at the three colleges. This indicates that using common regression equations derived from a pooled sample of male and female students at those colleges to predict students' academic performance may result in predictive bias against certain subgroups.

CONCLUSION

Any test used to admit students to different disciplines in higher education should itself be tested. The test has to be reliable and valid to ensure that decision-makers can make as accurate decisions as possible. High school GPA, GAT, and AT are commonly used to predict students' academic achievements in higher education in Saudi Arabia. It is hypothesized that students who score high on admission tests will succeed in college. The results showed that high school GPA and entrance test scores are significant predictors of third-year cumulative GPA. However, the admission test scores seemed to be more valid predictors of college success in the Applied Medical Sciences College than in the Humanities College.

The findings of differential prediction of admission test scores across gender

revealed that there are differences between the performance of female and male students. The results of this study are in line with the findings of Young (2001) when he reviewed a number of studies of differential prediction by gender. He concluded, as this study did, that female students' performances are underpredicted.

In conclusion, based on the findings of this study there is a lot of variance in college success that is not yet explained. The predictive validity of the admission variables needs to be improved to catch more of the variance in the criterion variable. The current study investigated the predictive validity of the admission test scores (HSGPA, GAT, and AT) used as indications of students' success in college. It is important to do a study of this kind because the results will contribute to the knowledge concerning the predictive validity of admission tests.

The proposed research is also aligned with the MoHE's vision, which emphasizes the commitment to producing highly qualified university graduates. The findings of this research shall have many applications and implications at different levels.

First, it might help the admission personnel in Saudi universities identify whether high school GPA and admission test scores (GAT and AT) are valid indicators of student academic achievement in institutions of higher education. It might also help them in the development of future admission plans and policies. Second, the NCAHE might revise some of the test contents and focus on accommodating students' competencies and expectations. Third, this study might serve as motivation for future investigation and research in the area of admission to higher education, as it is currently amongst the very few research projects tackling the role admission tests play as a gateway for students entering institutions of higher education in Saudi Arabia since the establishment of the NCAHE. High school GPA, GAT, and AT scores have been shown to be very important criteria for admission to colleges and universities and may have serious consequences for students' careers. Therefore, continually evaluating admission processes is highly recommended.

RECOMMENDATIONS

The unexplained variance in the criterion variable (third-year cumulative GPA) should encourage admission committees to conduct other studies examining variables that may have some correlation with the criterion variable. They may consider nonacademic factors since many researchers contend that they are good predictors of students' achievement in college.

This study examined three colleges at one university in the eastern region of the Kingdom of Saudi Arabia. Future studies need to focus on more colleges and across a larger population. Lastly, college entrance exams are designed to measure what students have learned in high school and other general skills; however, it would be helpful if they also focused on soft skills like problem solving, reasoning, communication, and interpersonal skills. These are the kinds of skills worth developing because succeeding in college requires students to have high levels of content knowledge as well as soft skills.

REFERENCES

Al-Hattami, A. A. (2012). Differential predictive validity of high school GPA and college entrance test scores for university students in Yemen. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.

AlMehrej, H. (2009). Aptitude general test as seen by students in Saudi universities. *Arabic Studies in Psychology*, *8*(2), 205–262.

Alshehri, H. (1992). Predictive validity of admission criteria used at College of Education, Almadinah Almunawarah. *Journal of Education at King*

Abdulaziz University, *5*. Scientific Publication Center.

Aseeri, A., & Aseeri, M. (1996). Predictive validity of admission's criteria at universities. *Journal of College of Education*, *13*(13) (pp.34-65).

Azen, R., Bronner, S., & Gafni, N. (2002). Examination of gender bias in university admissions. *Applied Measurement in Education, 15*, 75–94.

Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *78*(4), 941–993.

Cimetta, A. D., D'Agostino, J. V., & Levin, J. R. (2010). Can high school achievement tests serve to select college students? *Educational Measurement: Issues and Practice*, *29*(2), 3–12.

Geiser, S., & Studley, R. (2002). UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, *8*(1), 1–26.

Gulliksen, H., & Wilks, S. S. (1950). Regression tests for several samples. *Psychometrika*, *15*, 91–114.

Hamdan, A, A. (2013). An exploration into "private" higher education in Saudi Arabia: Improving quality and accessibility? *The ACPET Journal for Private Higher Education*, *2*(2), 33–44.

Jaschik, S. Renewed debate on SAT and wealth. [cited September 2012]. Available from: http://www.insidehighered.com/news/2012/09/14/new-research-finds-sat-equally-predictive-those-high-and-low-socioeconomic-status#ixzz26Sc1Ijny.

Kim, M. M. (2002). Historically black vs. white institutions: Academic development among Black students. *Review of Higher Education*, *25*(4), 385–407.

Kurth, M. M. (1987). Teachers' unions and excellence in education: An analysis of the decline in SAT scores. *Journal of Labor Research*, *8*(4), 351–367.

Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *Psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Ministry of Economy and Planning. (2010). Ninth national development plan for Saudi Arabia. Riyadh: Ministry of Economy and Planning.

Ministry of Higher Education. [cited January 2013]. Available from http://www.mohe.gov.sa/EN/default.aspx.

National Center for Assessment in Higher Education (NCAHE). [cited January 2013]. Available from http://www.qeyas.com/qiyas/info/english.aspx.

Paul, M., & Lilly, J. (2012). Systematic literature reviews systematic reviews of the effects of preparatory courses on university entrance examinations in high school-age students. *International Journal of Social Welfare*, *21*, 3–12.

Ramist, L., Lewis, C., & McCamley-Jenkins, L. (1994). Student group differences in predicting college grades: Sex, language, and ethnic groups. College Board Report No. 93-1. New York: College Entrance Examination Board.

Rendón, L. I., Novack, V., & Dowell, D. (2005). Testing race-neutral admissions models: Lessons from California State University-Long Beach. *Review of Higher Education*, *28*(2), 221.

Reynolds, C.R., & Ramsay, M.C. (2003). Bias in psychological assessment: An empirical review and recommendations. In Source: J.R. Graham & J.A. Naglieri, (Eds.), Handbook of psychology: Assessment psychology, (67-93). New York: John Wiley.

Snyder, V., Hackett, R. K., Stewart, M., & Smith, D. (2003). Predicting academic performance and retention of private university freshmen in need of developmental education. *Research & Teaching in Developmental Education*, *19*(2), 17–28.

Stemberg, R. J. (2004). Theory-based university admissions testing for a new millennium. *Educational Psychologist*, *59*(3), 185–198.

Wilder, G. Z., & Powell, K. (1989). Sex differences in test performance: A survey of the literature. College Board Report No. 89-3. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Zwick, R., & Himelfarb, I. (2011). The effect of high school socioeconomic status on the predictive validity of SAT scores and high school Grade-Point Average. *Journal of Educational Measurement, 48*(2), 101–121.

دقة التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعات السعودية

إعداد

أماني خلف الغامدي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الدمام

عبدالغني علي الحطامي
أستاذ القياس والتقويم المساعد بعمادة تطوير التعليم الجامعي جامعة الدمام

قدم للنشر ٩/٤/١٤٣٦هـ – وقبل ١٩ /٦/ ١٤٣٦هـ

المستخلص: يكثر الجدل حول الاستخدام الحالي لاختبار القدرات العامة (GAT) والاختبار التحصيلي (AT) وكذلك المعدل التراكمي لدرجات الثانوية العامة (HSGPA) في جميع جامعات المملكة العربية السعودية كمعايير للقبول. وعلى الرغم من استخدام هذه الاختبارات عالية التقدير المشابهة لاختبار السات "SAT" واختبار الكلية الأمريكية "ACT" في الولايات المتحدة والأمريكية وغيرها، إلا أن استخدام هذه الاختبارات عالية التقدير قد تحول دون استكمال العديد من الطلاب لتعليمهم الجامعي. لذا من المهم التحقق من صدقها التنبؤي لمساعدة مسؤولي القبول و التسجيل على قبول الطلاب المؤهلين للدراسة في كليهاتهم. قليل من الدراسات العلمية ناقشت هذه المشكلة في المملكة العربية السعودية. في هذا البحث قام الباحثان بدراسة تجريبية للتأكد من الصلاحية التنبؤية لاختبارات القبول تلك في أحد الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية و هي جامعة الدمام. تتألف عينة الدراسة من ٤١٧ طالب وطالبة من ثلاث كليات مختلفة. وتم تطبيق تحليلات الانحدار اللوجستي والمتعدد لدراسة الصلاحية التنبؤية للمتغيرات المستقلة. بينت النتائج أن معدل الثانوية العامة اكثر مصداقية من اختبار القدرات في التنبؤ بنجاح الطلاب في الجامعة و لكن وجد ايضاً أن النسبة الموزونة ذات دلالة احصائية في التنبؤ بمستوى الطلاب في الكليات النظرية. بالنسبة للكليات الغير نظرية، فقد وجد أن المتغيرات المستخدمة كمعايير لقبول الطلاب في الكلية (HSGP،AT،GAT) لها دلالة احصائية سواءً منفردة كانت أو بإستخدام النسبة الموزونة. لذا ينصح مسؤولي القبول و التسجيل اعطاء نسبة أقل لاختبار القدرات عند قبول الطلاب.

الكلمات المفتاحية: اختبار القدرات، الاختبار التحليلي، المملكة العربية السعودية، الاختبارات، نجاح الطلاب في الجامعات

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونيو.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى او رسالة علمية.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء