

# سؤال التربة وعلم النفس

## دورية علمية محكمة

١. الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
٢. مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية.
٣. واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" من وجهة نظر مقدمي البرامج.
٤. تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول-المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس.
٥. واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
٦. تطور قيم طلاب الجامعة خلال خمسين عاما (١٩٥٨ - ٢٠١٠) دراسة ميدانية.
٧. العلاقة المحتملة بين طول القامة والذكاء والتزامن بينهما في السعودية.
٨. عرض كتاب تقويم البرنامج: طرق بديلة وارشادات علمية.



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

# رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة



١



## أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي
نائباً	الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي
عضواً	الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي
عضواً	الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم
عضواً	الدكتور راضي بن سعد السرور
عضواً	الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري

## سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود سعيد السليمي

© ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م، 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 أو 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](mailto:Jes.gesten@ksu.edu.sa)

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

## مجلة دورية محكمة

تصدر ثلاث مرات في العام (فبراير - يونيو - أكتوبر)

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 يصبح 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 والعربي.
- 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

شعبان ١٤١٠هـ / مارس ١٩٩٠م	مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن
٢٣٢ بحثاً	عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٤١) شعبان ١٤٣٤ / يونيو ٢٠١٣
٢٠١ بحثاً (~ ٥٨٧%)	عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية
٣١ بحثاً (~ ٥١٣%)	عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس
٤٥ ~	عدد البحوث قيد النشر

### القواعد العامة للنشر بالمجلة

- ١- استكمال النماذج الموجودة على موقع المجلة (<http://gesten.org.sa>) وترسل على بريد المجلة ([Jes.gesten@ksu.edu.sa](mailto:Jes.gesten@ksu.edu.sa)).
- ٢- خلو البحث من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- ٣- التقيد بقواعد النشر بالمجلة.
- ٤- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (٣٠) صفحة مطبوعة على شكل وورد ووفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود وخاصة من حيث نوع الخط والبنط.
- ٥- كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا المخلص باللغة العربية أو الانجليزية.
- ٦- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- ٧- يرسل خطاب (قبول البحث للنشر) للباحث في حالة قبوله للنشر، ويحدد فيه العدد الذي سوف ينشر فيه.
- ٨- في حالة قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

\*\*\*\*\*

## المحتويات

الصفحة	الموضوع
٦٠	الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.. نايف بن محمد الحربي
٣٠	مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية..... زيد بن محمد البتال
٥٨	واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" من وجهة نظر مقدمي البرامج ..... فهد بن سليمان الشايح
٩٣	تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس ..... إيمان الرويثي وتهاني الروساء
١١٧	واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض..... عبد الرحمن بن عبد الوهاب البابطين
١٤٠	تطور قيم طلاب الجامعة خلال خمسين عاما (١٩٥٨-٢٠١٠) دراسة ميدانية..... علا عبد الرحيم
١٧٥	العلاقة المحتملة بين طول القامة والذكاء والتزامن بينهما في السعودية ..... عادل بترجي وعمر الخليفة وخليل يوسف
١٩١	عرض كتاب تقويم البرنامج: طرق بديلة وارشادات علمية ..... محمد بن راشد الشرقي



## الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة

### المنورة

نايف بن محمد الحربي

أستاذ الصحة النفسية المساعد

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة طيبة

قدم في ١٤٣٣/٤/١٩ وقيل في ١٤٣٣/٨/٢٠

**المستخلص:** هدف البحث إلى معرفة نسب انتشار الاستقواء بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتحديد العلاقة بين الاستقواء وتقدير الذات، وأثر كل من النوع وعدد الأصدقاء والتفاعل بينهما على الاستقواء، لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة طبق عليهم استبانة لقياس الاستقواء، واستبانة لتقدير الذات، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين ومعامل الارتباط أشارت النتائج إلى: انتشار الاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وينتشر بين الطلاب أكثر من الطالبات، ووجود تأثير للنوع على الاستقواء، في حين لم يوجد تأثير لعدد الأصدقاء على الاستقواء، وأيضاً عدم وجود تأثير للتفاعل بين النوع ومجموعات الأصدقاء في الاستقواء، بينما وجدت علاقة موجبة بين تقدير الذات والاستقواء ومكوناته.

**الكلمات المفتاحية:** الاستقواء، تقدير الذات، النوع، عدد الأصدقاء.

## مقدمة:

السخرية فإننا لا نسمع الكثير عن حوادث الاستقواء في الكليات أو الجامعات" (١)

وقد تم وصف كل من المستقوين بالفردية في سلوكهم، ولكن هناك استقواء يحصل من خلال مجموعات، مما يلفت الانتباه إلى دراسة انتماء الفرد إلى مجموعة من الأصدقاء، أو كثرة عدد الأصدقاء الممارسين لسلوك الاستقواء، وقد تبين جلياً أن تقدير الذات المنخفض كان من السمات الشائعة أو العامة لدى الضحايا الذين وقع الاستقواء عليهم، كما ظهر في دراسات: ريجلي وكوكس (Rigby & Cox, 1996)، وبالدري وفايرنجتون (Baldry & Farrington, 1998)، وكارول ودنكن (Carol & Duncan, 1997)، وبجوركفيسست (Bjorkqvist, 2001)، ومن جهة أخرى يرى براندين (Branden, 1994) أن تقدير الذات المنخفض self-Esteem -low يؤدي بالشخص إلى نقص الثقة بذاته، ومن ثم يكون عرضة للاضطرابات النفسية، وأن تقدير الفرد الإيجابي والمرتفع للذات high self-esteem يساعد على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية والسواء النفسي، وهذا ما أكدته نتائج بحث تروتوين (Trautwrin, 2003) والتي أوضحت أن الطلاب الذين لديهم مفاهيم ذات أولية سلبية، يقومون بسلوكيات عدوانية جسدية تجاه زملائهم.

كما أكدت نتائج دراسة موسكاري (Muscarì, 2002) على أن الاستقواء يعد مشكلة منتشرة بشكل كبير، والتي تستطيع أن تولد عواقب سلبية ومستمرة مدى الحياة لكل من المستقوين والضحايا، فضحايا الاستقواء يعانون من تقدير الذات المنخفض، والاكتئاب، والقلق، والتأخر الدراسي، والعزلة الاجتماعية، وربما تتطور اضطرابات السلوك الجانح لدى المستقوين وذلك خلال سنوات المراهقة إلى سلوك مضاد للمجتمع، أو إجرامي خطير خلال مرحلة الرشد، ويلاحظ أن أكثر الأفراد المستقوين يكون للاستقواء بقايا في حياتهم، حيث يتعلق لديهم الميل إلى القوة

يعد الاستقواء Bullying من المشكلات السلوكية الخطيرة؛ فالمستقوون الصغار يكبرون ليصبحوا كباراً مؤذنين، والضحايا الصغار يتأذون. وفي حالات نادرة جداً، يتفاقم الاستقواء إلى عنف مستمر، لا يقتصر أثره على المستقوين وضحاياهم فحسب؛ بل يتعدى ذلك إلى من حولهم؛ حيث يتشتت انتباههم، ويشعرون بالتهديد والقلق، ويعوق الاستقواء داخل قاعات التدريس الطلاب من التعلم، ويعوق المعلمين من التدريس. (ألان ل، بين، ٢٠٠٥)

والاستقواء سلوك شائع لدى الأطفال والمراهقين، فما يقارب (٣٠%) من الأطفال في الفصول الدراسية من السادس إلى العاشر، أي من السادس الابتدائي إلى الأول الثانوي، يحصل الاستقواء عليهم من أقرانهم (Nansel et al., 2001)، وقد قرر كل من سيليكمان وفيسي (Selekman & Vessey, 2004) أن ٣ من كل ١٠ طلاب كانوا ممن ارتكبوا الاستقواء أو كانوا ضحايا الاستقواء.

وبينت دراسة سيلز و يونج (Seals & young, 2003) التي تكونت عينتها من (٤٥٤) طالباً من المدارس العامة، أن (٢٤%) من أفراد العينة أقروا ممارستهم لسلوك الاستقواء، وقد أشارت نتائج دراسة ستينيكايا وآخرين (Cetinkaya et al., 2009) إلى ارتفاع معدلات الاستقواء بين الطلاب؛ حيث بلغت نسبته (٤٣%)، لدى عينات من مدارس التعليم العام من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة.

ويصل الاستقواء للذروة في مرحلة المدرسة المتوسطة، أو خلال المراهقة المبكرة ويتناقص تدريجياً كلما تقدمت المراهقة (Eisenberg & Aalsma, 2005)، ويؤكد هذه المعلومة ألان ل بين (٢٠٠٥) بقوله "يبدأ الاستقواء في مرحلة ما قبل المدرسة، ويبدو أنه يبلغ الذروة خلال المرحلة الابتدائية العليا (الحلقة الثانية)، ثم يأخذ بالهبوط بعدها، وباستثناء

وتوافق الشخص من عدمه وقد وقع اختيار الباحث لهذا المتغير بسبب دراسة علاقته بالاستقواء بوضوح في البيئات الأجنبية، في حين أن الدراسات العربية التي تناولت الاستقواء في البيئة العربية نادرة، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- ١- ما نسبة انتشار الاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- ٢- هل يختلف جوهرياً متوسط درجات الطلاب عن متوسط درجات الطالبات في الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- ٣- هل يختلف جوهرياً متوسط درجات الاستقواء باختلاف عدد الأصدقاء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- ٤- هل يوجد تأثير للتفاعل بين النوع وعدد الأصدقاء في درجات الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- ٥- ما طبيعة العلاقة بين الاستقواء وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

#### أهداف البحث:

- ١- محاولة توفير بيانات ومعلومات عن نسب انتشار ظاهرة الاستقواء بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- ٢- البحث عن مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستقواء وتقدير الذات، وذلك نظراً لوجود دراسات أجنبية كثيرة تناولت هذا المتغير الفعال في حياة الإنسان.
- ٣- فحص أثر عدد الأصدقاء على الاستقواء، بمعنى هل يظهر مع الشخص الذي له مجموعة أصدقاء عددها قليل أم عددها كثير. وهذا متغير يفسر الاستقواء من منظور نفسي - اجتماعي.

#### أهمية البحث:

والتحكم في الآخرين، الذين تكون سلوكياتهم فيها إثارة أو استدعاء، وأخيراً تبين أن التربية الأولية (التنشئة) تلعب دوراً مهماً في تشكيل هوية كل من المستقوين والضحايا، فقد بينت نتائج دراسة بالدري وفاير ينجتون ( Baldry & Farrington, 1998) أن الاستقواء كان ظاهراً لدى الذكور المفتقدين للدعم والمساندة الاجتماعية من الآخرين، وأن الإناث اللواتي لديهن تقدير ذات منخفض يكنّ ضحايا الاستقواء، وأن الأطفال المستقوين كانوا نتاج أبوين متسلطين. وقد تبين أيضاً من دراسة كريج (Craig, 1998) أن المستقوين لديهم - بدلالة إحصائية - مستويات منخفضة من القلق مقارنة بالضحايا للاستقواء، وأن لديهم شخصيات مضادة للمجتمع؛ حيث إن المستقوين ربما يشعرون قليلاً أو لا يشعرون أبداً بالذنب أو القلق للأفعال السلبية ضد الضحايا.

#### مشكلة البحث:

مما سبق يتضح لنا إمكان تأثير بعض المتغيرات الشخصية مثل تقدير الذات والقلق على الاستقواء، ولذا سوف يهتم البحث الحالي بدراسة علاقة الاستقواء بتقدير الذات، مما يعكس خطورة الاستقواء على تشكيل شخصية الأبناء، ولذا فقد أخذت مؤخراً تستحوذ على الكثير من الاهتمام لدى الباحثين في البيئات الأجنبية، ولكنها لم تأخذ حقها في البحث في بيئتنا العربية أو بيئتنا المحلية، سواء من ناحية رصد وجودها، أم من ناحية علاقتها بالنواحي النفسية أو الشخصية أو الاجتماعية. وظهر في البيئات الأجنبية محاولات جادة لوضع برامج وقائية وأخرى علاجية لهذه الظاهرة. وهذا البحث يعدُّ بحثاً جديداً لتناول هذه الظاهرة البكر في البيئة السعودية من حيث وجودها أو عدم وجودها، وإذا وجدت فبأي نسبة توجد لدى الطلاب والطالبات. كما يتم بحث علاقتها بمتغير "تقدير الذات" الذي يعد أحد متغيرات الشخصية ويلعب دوراً كبيراً في

توازن في القوة الجسدية أو النفسية، حيث يكون المستقوي أقوى (أو ينظر إليه على أنه أقوى) من الضحية؛ فالاستقواء يحدث عندما يقوم شخص أقوى بإيذاء أو إخافة شخص آخر أضعف أو أصغر بشكل متعمد وعلى نحو متكرر.

يعرف الاستقواء بأنه "إيقاع فرد أو أكثر إيذاءً بدنياً، أو لفظياً أو عاطفياً على فرد آخر، ويتضمن تهديدات بالإيذاء الجسدي أو امتلاك السلاح، والابتزاز، ومخالفة الحقوق المدنية، والاعتداء والضرب، ونشاط أو عمل العصابات، ومحاولة القتل" (ألان ل، بين، ٢٠٠٥: ٥)، ويعرفه أولوس (Olweus, 1993) (في: أبو غزال، ٢٠٠٩) بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عند تعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلمي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الأول (مستقوي) والآخر (ضحية)، وقد يكون الاستقواء جسدياً أو لفظياً أو انفعالياً، إلا أن العدوانية أعم من الاستقواء، حيث تتضمن العدوانية على الذات والآخر، في حين يقتصر الاستقواء على الآخر فقط.

والاستقواء مثل المضايقة Tearing، حيث قرر اسينبرج وآخرون (Eisenberg, et al., 2003) أن المضايقة تعد من الخبرات الشائعة لدى كل من الأولاد والبنات بنسبة بلغت (٥٤،٧%) كما يدركها الأقران، وأن المضايقة تنبئ بالرضا الجسدي المنخفض، وتقدير الذات المنخفض، وزيادة الأعراض الاكتئابية، والأفكار الانتحارية، وأيضاً محاولات الانتحار، وذلك لدى البنات اللواتي كن مضغوطات (شاعرات بالضغط/الوطأة) أكثر من الأولاد، من خلال تأكيدات اجتماعية على الظهور المعبر لمعظم الضغوط الناجمة عن كونهن مضايقات. (Eisenberg et al, 2003; Neumark et al. , 2002)، وتشير البحوث إلى أن الأولاد كانوا أكثر ممن ارتكبوا الاستقواء، وضحايا للاستقواء، أو كلاهما معاً، (Weir, 2001).

نظراً لأن الاستقواء يمثل مشكلة خطيرة للشخص المستقوي وللشخص الضحية وللعملية التعليمية ذاتها، لا بد من الوقوف على تلك الظاهرة، فإذا لم يكن الاستقواء مشكلة قائمة في البيئة السعودية، فإننا نريد أن نتأكد من عدم ظهورها، وهذا يسمى الأسلوب الوقائي، أما إذا كان الاستقواء مشكلة قائمة في بيئتنا، فسوف نعمل في مجال تخصصنا على إيقافها أو التقليل من انتشارها إلى أدنى حد ممكن، وهذا يسمى بالأسلوب العلاجي، وخاصة أن التورط في الاستقواء في مرحلة عمرية سابقة يزيد من احتمالية تعريف وتحديد المعرض للانحراف في مرحلة عمرية متقدمة، وهذا يعني أن خبرات الاستقواء لم ترتبط فقط بأعراض نفسية، لكن أيضاً بأعراض طبية مستقبلية، وأيضاً باحتمالية حدوث الانحراف في المراهقة، إذا اتصف الطفل بالاستقواء في عمر المرحلة الابتدائية.

وعند اكتشاف علاقة ارتباطية بين الاستقواء وتقدير الذات يمكن التحكم في تلك الظاهرة من خلال التحكم في تقدير الذات، خاصة أن هناك برامج تعمل على زيادة تقدير الذات عند فئات مختلفة. وقد أشارت نتائج البحوث إلى أن سلوك الاستقواء يعد مكتسباً، وبذلك يمكن التخلص منه، فهذا البحث يفيد إجمالاً في توفير معلومات عن الظاهرة محل الدراسة في أمرين هما: التدخل والوقاية، فلا يكفي أن نوقف الاستقواء الحادث، بل نحتاج أيضاً إلى منع الطلاب والطالبات الذين لم يصبحوا بعد مستقوين أو ضحايا الانزلاق في ذلك الطريق.

### مصطلحات البحث:

الاستقواء: يعد الاستقواء شكلاً من أشكال العدوان في السلوك الذي يقصد الإيذاء، ويتضمن الأحداث المتكررة طوال الوقت، وإظهار القوة غير المتوازنة، والمصاحبة بقوة أكثر للهجوم الفردي لقوة فردية أقل، (Nansel et al. , 2001) ويعتقد معظم الباحثين أن الاستقواء يتضمن عدم

ويدكر دان أولويز Dan Olweus أحد الخبراء البارزين في مجال الاستقواء على مستوى العالم "يكون الشخص مستقوى عليه أو مستضعفاً عندما يتعرض بشكل متكرر وعلى مدى من الزمن لأعمال سلبية من جانب شخص آخر أو أكثر" وهذه الطبيعة المتكررة للسلوك هي الأكثر إزعاجاً لبعض الباحثين. فالاستقواء نمط متسق من عدم الاحترام للآخرين، تقبله البيئة، بل وتشارك في صنعه أيضاً (ألان ل، بين، ٢٠٠٥: ٨).

ويذكر دان أولويز Dan Olweus أحد الخبراء البارزين في مجال الاستقواء على مستوى العالم "يكون الشخص مستقوى عليه أو مستضعفاً عندما يتعرض بشكل متكرر وعلى مدى من الزمن لأعمال سلبية من جانب شخص آخر أو أكثر" وهذه الطبيعة المتكررة للسلوك هي الأكثر إزعاجاً لبعض الباحثين. فالاستقواء نمط متسق من عدم الاحترام للآخرين، تقبله البيئة، بل وتشارك في صنعه أيضاً (ألان ل، بين، ٢٠٠٥: ٨).

ويرى دابكويسكي (Dabkowski, 1996) أن الاستقواء إمّا أن يكون من خلال فرد واحد مستقوٍ، أو من مجموعة من الأطفال المؤذنين ضد ضحية واحدة، وتصف النماذج العامة الشائعة المستقوي كمنشأ طالب لطالب، لكن المعلمين يجدون أن هؤلاء الأطفال مستقون ومثيرون للجدل، إن المستقويين متورطون في الإرهاب والتخويف والابتزاز والتهديدات الجسمية، وتدمير كراسة الواجب المنزلي، والإساءة النفسية، أما الضحايا للاستقواء لا يتخوفون فقط من الإيذاء الجسدي؛ بل يتخوفون أيضاً من شعورهم الثابت والمستمر بالإدانة، ويعانون العزلة والشعور بالوحدة النفسية.

وللسلوك الاستقوائي أشكال متعددة ذكرها كريج (Craig, 1998) وهي الاستقواء الجسدي واللفظي، وأشار أبو غزال (٢٠٠٩) أن من أشكال الاستقواء، الاستقواء الجسدي وهو من أكثر أشكال الاستقواء وضوحاً، ويحدث عندما يتأذى الشخص جسدياً من الضرب أو أي شكل من أشكال الهجوم الجسدي، والاستقواء الاجتماعي ويتضمن الاستقواء اللفظي بصوره المختلفة من عبارات مسيئة وما شابهها، في حين يؤكد فوكس وفاروو (Fox & farrow, 2009) أن للاستقواء ثلاثة أنواع مختلفة وهي الاستقواء اللفظي، والاستقواء الجسدي، والاستقواء الاجتماعي. وقد بين ستينكايا وآخرون (2009) ،

### البحوث السابقة:

أولاً: البحوث التي تناولت الاستقواء:

هدفت دراسة كريج (Craig, 1998) إلى فحص أشكال الاستقواء لدى الأطفال المستقيين والأطفال الضحايا للاستقواء، لدى عينة مكونة من (٥٤٦) طفلاً من الجنسين، منهم (٢٥٤) طفلاً وعدد (٢٩٢) طفلة من تلاميذ الصفوف الدراسية من الخامس إلى الثامن، أشارت النتائج إلى أنه في كل من المستويين الدراسيين يقرر الذكور المستقوون عدواناً جسدياً ولفظياً أكثر مقارنة بالمجموعات الأخرى، وكذلك يقرر الذكور المستقوون والضحايا في الصفوف الدراسية العليا عدواناً لفظياً أكثر، أما بالنسبة للإناث فإن الفروق بين المجموعات في العدوان لم تتضح في الصفوف الدراسية العليا، ولم تنعكس أو تتضح نتائج العدوان في تقارير الضحايا المستقيين؛ مما يشير إلى نتيجة مهمة، وهي أنه يوجد انخفاض في العدوان الجسدي وزيادة في العدوان اللفظي متصاحب مع متغير السن.

وفي دراسة كومبولانين وراسانين (Kumpulainen & Rasanen, 2000) التي استهدفت بحث حالة الأطفال المستقيين في المرحلة الابتدائية وذلك لتحديد الأعراض النفسية والميل للانحراف وأشارت النتائج إلى أن الأطفال المتورطين في الاستقواء لديهم أعراض نفسية أكثر في سن ١٥ سنة، كما تبين أن احتمالية كونهم منحرفين تكون أعلى في مرحلة سن ١٥ سنة، وهذا يعني أن خبرات الاستقواء في الطفولة ترتبط بأعراض نفسية مستقبلية، وأيضاً باحتمالية ازدياد الانحراف في المراهقة.

كما بحث أبو غزال (٢٠٠٩) علاقة الاستقواء بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي على عينة مكونة من (٤٦٣) طالبة و(٥١٥) طالباً بالصفوف من السابع إلى العاشر وقد صنف هذه العينة وفقاً لمتغير الاستقواء إلى أربع مجموعات: المحايدين، المستقيين، الضحايا، المستقيين/

ويعرفه سليم (٢٠٠٣: ١٦) " بأنه النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة، وأنها تستحق النجاح والسعادة، كما أنه مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته، بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها، وتستند هذه المشاعر إلى الاقتناع بأن الذات جديرة بالمحبة وجديرة بالاهتمام، وينمو تقدير الذات ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه، ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته، ويتم ذلك في ست نواحٍ، وهي: المواهب الطبيعية الموروثة كالذكاء والفضائل الأخلاقية والاستقامة والإنجازات والنجاحات في الحياة والشعور بالأهلية وأن يكون محبوباً، والشعور بالخصوصية والأهمية والجدارة والاحترام، وأخيراً الشعور بالسيطرة على الحياة.

ويعرف تقدير الذات في هذا البحث بأنه "التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية، وقدرة على الأداء، ويعتبر حكماً شخصياً للفرد على قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين (أي اجتماعيته) ويعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره ومعتقداته، كما يدركها هو الآن وفي اللحظة الراهنة"، وله ثلاثة مكونات هي: تقدير الذات الجسدي (المظهر) مثل الرضا عن حسن المظهر؛ والثاني تقدير الذات الاجتماعي مثل الشعور بالإعجاب واحترام الآخرين؛ والثالث تقدير الذات الأدائي مثل الشعور بالإجباط نحو التحصيل الدراسي. (إبراهيم، عبد الحميد، ١٩٩٤: ٤٣)

عدد الأصدقاء: يقصد بالأصدقاء مجموعة الأشخاص المقربين من الطالب أو الطالبة، ويقضي معهم معظم أوقات الفراغ، وفي هذا البحث تم تقسيم الأصدقاء إلى مجموعتين: الأولى عدد الأصدقاء فيها من واحد إلى أربعة، بينما المجموعة الثانية عدد الأصدقاء فيها خمسة فأكثر.

والمرتبط بتقدير الذات المنخفض، الذي قد تصاحب- وبدلالة إحصائية- مع قياس السلوك الجانح.

كما قام كل من كارول ودانكان ( Carol & Duncan, 1997) بدراسة للاستقواء لدى الراشدين وعلاقته بتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك مستويات مماثلة لتقدير الذات لدى الراشدين الذين كانوا مستقوين خلال فترة طفولتهم، ومستقوين وضحايا معاً، وأطفال لم يتورطوا في الاستقواء من قبل، وقد أوضحت النتائج أن الراشدين (مستقوين أو ضحاياهم) قد أقرروا بدلالة إحصائية شعوراً أعلى بالوحدة النفسية أكثر من الذين لم يتورطوا من قبل في مواقف استقواء.

وبينت نتائج دراسة لاجيربيتر (Lagerspetz, 1999) ارتباط بروفيل المراهقين لتقدير ذواتهم إيجابياً بسلوكياتهم في مواقف الاستقواء، وهذه الارتباطات كانت أقوى لدى الأولاد أكثر منها لدى البنات، وقد تبين الدفاع عن الذات لضحايا الاستقواء لدى المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع high self-esteem وكون الفرد مستهدفاً ليصبح ضحية من أقرانه، فقد تبين لدى المراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض low self-esteem ولدى البنات اللواتي لديهن اعتزاز منخفض بأنفسهن، أو في وضع أقل في تكوين دائرة علاقاتهن بصديقاتهن.

وتشير نتائج دراسة بجوركفست (Bjorkqvist, 2001) إلى أن الإحباط والهزيمة الاجتماعية تمثل ضغوطاً على الإنسان، فيتضح لدينا أن ضحايا الاستقواء تبين لديهم معاناة من الاكتئاب والقلق والخوف الاجتماعي، ونقص تقدير الذات وأمراض سيكوسوماتية (نفس عضوية) وأيضاً أعراض سلوكية أخرى.

وأجرى سيلز ويونج (Seals & young, 2003) دراسة للتعرف على انتشار الاستقواء في الصفين السابع والثامن

الضحايا، وبينت النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي لدى الطلبة المحايدين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين.

وفي بحث آخر لأبي غزال (٢٠١٠) عن أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا، تكونت عينته من (١٤٣) طالباً وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر، وطبق عليهم مقاييس الاستقواء والوقوع ضحية وأسباب السلوك الاستقوائي، وجد أن (٣٤%) من العينة مارسوا سلوك الاستقواء، ويرى المستقوون أن من خصائص الضحية أنه يتظاهر بأنه شخص مهم، وينقل معلومات عن الطلبة للمعلمين، وليس لديه أصدقاء يدافعون عنه، وتحصيله الدراسي منخفض. في حين يرى الضحايا أن الشخص يقع فريسة للاستقواء عندما يكون صامتاً ومطيعاً لكل ما يقوله المعلم، ولباسه ومظهره يبدو عليه الفقر.

ثانياً: البحوث التي تناولت العلاقة بين الاستقواء

وتقدير الذات:

في دراسة لرجبي وكوكس (Rigby & Cox, 1996) هدفت إلى فحص عوامل مرتبطة بالسلوك الجانح لدى أطفال ومراهقين المدارس، وقد تكونت عينة دراسته من (٧٦٣) طالباً، من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا، طبق عليهم استبانة لقياس استقوائهم على قرنائهم في المدرسة، وتقديرهم لذواتهم، وعدد مرات ارتكاب أنشطة جانحة، وأوضحت النتائج بصفة عامة أن البنات قد قررن سلوكيات جانحة أقل من الأولاد، وقد تبين لدى البنات وليس لدى الذكور مستويات أقل من تقدير الذات قد تصاحب مع تقريرهن لسلوك الاستقواء، وقد أشارت النتائج أيضاً، بعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً من خلال الانحدار المتعدد بعد التحكم في متغير السن أن كل من الجنسين قد أوضحو مستويات مرتفعة من التورط في الاستقواء على القرين،

الدراسي، والعلاقات الأسرية، وتقدير الذات، والاتجاهات نحو الاستقواء، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٤٣٦) طالباً من المدارس المتوسطة منهم (٢٠٩) طالباً، (٢٢٤) طالبة، منهم (٨٠,٧%) من البيض، ونسبة (١٩,٣%) من سلالات أخرى، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً، توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النوع وعلاقات الأسرة وبين الاتجاهات نحو الاستقواء، كما ارتبطت العلاقات الأسرية إيجابياً وبدلالة إحصائية بتقدير الذات.

كما هدفت دراسة ويستمران (Westermann, 2007)، إلى فحص نوع العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى الطلاب الضحايا (الذين وقع الاستقواء عليهم)، كما هدفت إلى فحص دور المساندة الاجتماعية في حماية تقدير الذات لدى الطلاب الذين هم ضحايا الاستقواء في الصفوف الدراسية من الصف الثالث إلى السادس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٦٤) طالباً، وتوصل الباحث إلى أن الطلاب الذين كانوا ضحايا لكل نوعي الاستقواء العلاقي والمباشر ولديهم مستويات أقل من المساندة الاجتماعية، ومستويات أقل من تقدير الذات، وكذلك تبين أن المساندة الاجتماعية تلعب دور الوسيط في العلاقة بين الاستقواء العلاقي والمباشر وتقدير الذات المنخفض.

وبحث جرادات (٢٠٠٨) سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية في الصفوف من السابع إلى العاشر من حيث انتشاره والعوامل المرتبطة به، وكانت العينة مكونة من (٦٥٦) طالباً وطالبة، وطبق عليها مقاييس للاستقواء والعلاقات الأسرية وتقدير الذات، وبينت نتائج هذا البحث أن (١٨,٩%) مستقوون، (١٠,٢%) ضحايا، (١,٥%) مستقوون/ ضحايا، (٦٩,٤%) محايدون، وتبين أن الذكور استقووا على أقرانهم أكثر مما فعلت الإناث، كما تبين أن

(الأول والثاني المتوسط)، كما اختبرت علاقة الاستقواء وكون الأفراد ضحايا بعدد من المتغيرات وهي النوع، والمستوى الدراسي، والسلالة، وتقدير الذات، والاكنتاب، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٤٥٤) طالباً من المدارس العامة، منهم (٢٤%) من أفراد العينة أقروا التورط في الاستقواء، وقد تم تحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام اختبار (كا) الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التورط في الاستقواء لصالح الطلاب، كما قرر طلاب الصف السابع تورطاً أكثر في الاستقواء أكثر من الذي قرره الطلاب من الصف الثامن. ولم يتبين أي فروق ذات دلالة إحصائية مبنية على السلالة، وكل من الطلاب المستقوون والضحايا لهم أوضحوا مستويات أعلى من الاكنتاب أكثر من الطلاب الذين هم ليسوا مستقوون أو ضحايا، ولم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مصطلح تقدير الذات.

وقد أجرى سكويس وآخرون (skues et al. , 2005) دراسة استهدفت بحث تأثيرات سلوكيات الاستقواء على الدافعية وتقدير الذات، وفحص كيف أن الاستقواء من القرنين يرتبط بتقدير الذات، والدافعية للنجاح الأكاديمي وذلك في مدارس ثانوية استرالية، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٩٧٥) طالباً، وكما كان متوقعاً فإن الطلاب كانوا أكثر تشكيلاً مباشراً للاستقواء أكثر من الطالبات، وأيضاً فإن الطلاب الذين في الصفوف الدراسية الدنيا في المدارس الثانوية قد أقروا أنهم وقع الاستقواء عليهم بتكرار أكثر من الطلاب في مستويات الصفوف الدراسية العليا، والنتائج أيدت كل ذلك، وأن الطلاب الذين وقع الاستقواء عليهم من أقرانهم في المدرسة قد مالوا إلى تقرير مستويات أقل من تقدير الذات.

وأجرت مونجولد (Mongold, 2006) دراسة لسلوكيات الاستقواء في المدرسة المتوسطة في علاقتها بالنوع، والمستوى



- تقدير الذات لدى كل من المحايدين والمستقيين أعلى منه لدى الضحايا.
- وقام فوكس وفاروو (Fox & farrow, 2009) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الاستقواء ومشكلات التوافق النفسي مثل تقدير الذات المنخفض، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (٣٧٦) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١-١٤ عاماً) وقد تم إجراء تقرير ذات لهم لجمع بيانات الدراسة وتضمنت تلك التقارير عن ذواتهم، وعن خبراتهم ثلاثة أنواع مختلفة من الاستقواء (اللفظي، جسمي/مادي/اجتماعي) وتقدير الذات الجسمي وعدم الرضا الجسدي، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً، توصل الباحثان إلى أن الأطفال ضحايا الاستقواء لديهم تقدير ذات جسدي منخفض.
- كما قام ستينيكايا وآخرون (Cetinkaya et al. , 2009) بدراسة العلاقة بين الاستقواء وتقدير الذات لدى الطلاب في ثلاث مدارس ابتدائية بمستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة، تكونت عينة الدراسة من (٥٢١) طالباً، وتوصل الباحثون إلى نتائج تشير إلى أن معدلات الاستقواء بين الطلاب مثلت نسبة (٤٣%)، كما أن مستوى تقدير الذات كان أكثر انخفاضاً بين الطلاب الذين وقع الاستقواء عليهم، وقد تبين أن أكثر أنواع الاستقواء هو الدفع، الاستقواء اللفظي، كما تبين أن نمط الاستقواء الانفعالي/العاطفي قد وضع تماماً في المدارس ذوات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع. وتم التوصل إلى أن هناك علاقة بين الاستقواء والسن، ومستوى الصف ودرجة التعليم للأب، ومهنة الأب، وعدد الأخوات البنات والأخوان البنين والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
- ١- أن الاستقواء ظاهرة عامة ومنتشرة بين الطلاب في المراحل التعليمية، مثل بحث (Nansel et al., 2001; Muscari, 2002; Seals & young, 2003; Selekman & Vessey, 2004; ألان ل، بين، ٢٠٠٥; Cetinkaya et al., 2009)
- ٢- ينتشر الاستقواء في الصفوف الدنيا أكثر من انتشاره بالصفوف العليا، مثل بحث (Nansel et al., 2001; skues et al. , 2005; Seals & young, 2003; Eisenberg & Aalsma, 2005; ألان ل، بين، ٢٠٠٥)
- ٣- يسود الاستقواء الجسدي بين الذكور في حين يسود الاستقواء اللفظي بين الإناث، مثل بحث (Craig, Weir, 2001; 1998)
- ٤- الشخص الذي لا يتلقى دعماً اجتماعياً من الوالدين يكون فريسة ليكون ضحية للاستقواء، كما أن الشعور بالوحدة النفسية له دور في الاستقواء، مثل بحث (Baldry ; Westermann, 2007; Mongold, 2006; & Farrington, 1998; أبو غزال، ٢٠٠٩)
- ٥- تقدير الذات المنخفض في كثير من نتائج الدراسات كان مصاحباً للضحية أكثر من المستقوي، مثل بحث (Carol & Duncan, 1997; Rigby & Cox, 1996; Bjorkqvist, 2001; Baldry & Farrington, 1998; Fox & Cetinkaya et al. ; 2009 Muscari, 2002; farrow, 2009)
- ٦- من خصائص كل من المستقوي والضحية انخفاض المستوى الأكاديمي، مثل بحث (أبو غزال، ٢٠١٠)

#### الفروض:

- ١- يوجد انتشار للاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

#### تعقيب على البحوث السابقة :

من نتائج البحوث السابقة نخلص بمجموعة الجمل العلمية الآتية :

أولاً: مقياس الاستقواء (إعداد الباحث):

في ضوء المفهوم النظري للاستقواء الذي تم التوصل إليه في الإطار النظري لهذا البحث، وبالرجوع إلى عينة من المقاييس والبحوث والدراسات التي اهتمت بمفهوم الاستقواء وقياسه، تم صياغة (١٤) مفردة تعكس عينة من سلوكيات الاستقواء، والملحق رقم (١) بين تلك المفردات. ولحساب المؤشرات السيكمومترية للمقياس، تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة (عينة حساب الصدق والثبات) مكونة من (١٨٥) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، منها (٧٥) طالباً بمدرسة عبد العزيز الربيع الثانوية، و(١١٠) طالبة بالمدرسة الثانوية الرابعة والعشرون للبنات، وقد بلغ متوسط أعمار العينة (١٧,٧٤) بانحراف معياري (٠,٢,٨٥) وفيما يأتي المؤشرات السيكمومترية التي تم التوصل إليها للمقياس.

#### ١- الصدق:

تم استخدام أسلوب التحليل العامل الاستكشافي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مفردات المقياس (ن = ١٤ مفردة) العامل للمقياس، وذلك بطريقة المكونات الأساسية، ثم التدوير المائل بأسلوب "أوبلمين" oblimin، وبالاعتماد على محك كايزر لاستخلاص العوامل، مع اعتبار تشبع المفردة بالعامل دالاً إحصائياً إذا كانت قيمته (٣,٠) على الأقل، والجدول رقم (١) بين النتائج الخاصة بالصدق

العالمي

جدول (١)

مصفوفة البناء العاملي لمعاملات الارتباط بين مفردات المقياس بعد التدوير المائل (ن=١٨٥ طالباً وطالبة)

الاشتراكيات	العوامل			رقم المفردة
	٣	٢	١	
,٥٠			,٧٧	١٠
,٥٢			,٧٦	٦
,٤٦			,٧٢	٨

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة لصالح الطلاب.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاستقواء باختلاف عدد الأصدقاء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

٤- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع وعدد الأصدقاء في درجات الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستقواء وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

#### الإجراءات:

العينة النهائية: تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات مدارس التعليم الثانوي بالمدينة المنورة، بلغ عددها الكلي (٣٨٥) طالباً وطالبة منها (١٧١) طالباً، (٢١٤) طالبة، وأخذت عينة الطلاب من مدرسة ثانوية الأمير عبد المحسن (ن = ٨٧ طالباً)، ومدرسة ثانوية الملك عبد العزيز (ن = ٨٤ طالباً)، وأخذت عينة الطالبات من الثانوية التاسعة (ن=١٠٨ طالبة) والثانوية الثانية عشرة (ن = ١٠٦ طالبة)، وقد بلغ متوسط أعمار العينة الكلية (١٦,٤٦) سنة بانحراف معياري (١,٠٥) من السنة.

#### الأدوات:

٤٨،			٦٩،	٥
٥٧،			٦٣،	١١
٦٤،			٦٣،	٤
٤٣،		٧١،		٢
٥٥،		٦٩،		١
٦٣،		٦٨،		٣
٦٦،		٥١،		١٤
٥٦،	٧١،			١٣
٥٦،	٧١،			٩
٥٩،	٦٧،			١٢
٣٥،	٦٣،			٧
	١،١١	١،٢	٥،١٣	الجذر الكامن
	٧،٩٥	٨،٥٨	٣٦،٦٤	نسبة التباين
		٥٣،١٧		نسبة التباين الكلية

١٤ مفردة) (٨٥١،) بمتوسط (١٠،٨٨) وانحراف معياري (٧،٥٣)، وهو معامل ثبات مرتفع. كما تم حساب معامل الثبات لكل عامل من عوامل المقياس؛ حيث بلغت قيمته للعامل الأول (ن=٦ مفردات) (٨١٣،) بمتوسط (٢،٤٢)، انحراف معياري (٣،٤٢)، وبلغت قيمته للعامل الثاني (ن = ٤ مفردات) (٦٠٦،) بمتوسط (٤،٦٤)، انحراف معياري (٢،٦٤)، وبلغت قيمته للعامل الثالث (ن = ٤ مفردات) (٦٤٩،) بمتوسط (٣،٦٤) وانحراف معياري (٢،٩١)، وهي معاملات ثبات مقبولة في ضوء عدد مفردات كل عامل على حدة، وهذه النتائج تشير إلى تمتع مقياس الاستقواء بدرجة معقولة من الثبات.

### ٣- تعليمات المقياس وطريقة التصحيح:

الصورة النهائية للمقياس تتكون من (١٤) مفردة، جميعها موجبة، يستجاب لها بمقياس رباعي من نوع ليكرت يمتد من "تنطبق بدرجة كبيرة" إلى "لا تنطبق"، حيث تأخذ الدرجات من (٤ إلى ١)، ولذا فإن الدرجة العظمى للمقياس هي (٥٦)، والدرجة الصغرى هي (١٤)، والمقياس

ويتضح من الجدول رقم (١) أن التحليل العاملي أسفر عن ثلاثة عوامل فسرت مجتمعة (٥٣،١٧) من التباين الكلي؛ حيث تشبع بالعامل الأول المفردات أرقام (١٠، ٦، ٨، ٥، ١١، ٤) بنسبة تباين (٣٦،٦٤) وجذر كامن (٥،١٣)، وهذا العامل يمكن تسميته بعامل الاستقواء البدني (الخارجي)، نحو الآخرين) وتشبع بالعامل الثاني المفردات أرقام (٢، ١، ٣، ١٤) بنسبة تباين (٨،٥٨) وجذر كامن (١،٢)، وهذا العامل يمكن تسميته بعامل الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر) وتشبع بالعامل الثالث المفردات أرقام (٩، ١٣، ١٢، ٧) بنسبة تباين (٧،٩٥) وجذر كامن (١،١١) وهذا العامل يمكن تسميته بعامل الاستقواء المعنوي (الانفعالي) وتلك النتائج تشير إلى تمتع المقياس بالصدق العاملي.

### ٢- الثبات:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معامل الفا كرونباخ، لدى العينة الاستطلاعية (ن = ١٨٥ طالباً وطالبة). وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (ن =

سالبة. وللتحقق من صدق المقياس، تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، لمعرفة مدى قياس المفردات لتقدير الذات كمفهوم نفسي، كذلك مدى انتماء المفردة لمكونات مفهوم تقدير الذات، وقد أشارت نتائج السادة المحكمين، إلى أن جميع المفردات تقيس تقدير الذات، مما يشير إلى صدق المقياس.

ولحساب ثبات المقياس في البحث الحالي، تم تطبيقه على نفس عينة حساب المؤشرات السيكومترية لمقياس الاستقواء (ن = ١٨٥ طالباً وطالبة) وقد تم استخدام العامل الفاكورونباخ لحساب معامل الثبات؛ وقد أشارت النتائج إلى أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (ن = ٢٠ مفردة) هي (٠,٧) بمتوسط (٥٣,٩٢) وانحراف معياري (١٢,٠٣). كما تم حساب ثبات كل جانب على حدة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للجانب الأول (تقدير الذات الجسمي) (٠,٥) بمتوسط (١٥,٨٨) وانحراف معياري (٥,٢)، وبلغت للجانب الثاني (تقدير الذات الاجتماعي) (٠,٤) بمتوسط (١٨,٩٥) وانحراف معياري (٤,٩٦)، وبلغت للجانب الثالث (تقدير الذات الأدائي) (٠,٤) بمتوسط (١٩,١) وانحراف معياري (٥,٣٤)، وتلك النتائج تشير إلى تمتع مقياس تقدير الذات وجوانبه بدرجة مقبولة من الثبات، خاصة أن عدد مفردات الجوانب صغيرة.

#### نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد انتشار للاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ولاختبار هذا الفرض، تم تصنيف عينة البحث الكلية، وعينة الطلاب، وعينة الطالبات إلى مستويين (مرتفع/منخفض)، وذلك باستخدام الأرباعيات، حيث تمثل درجة الأرباعي الأعلى (الأرباعي الثالث) فأكثر مرتفعي

له درجة كلية، وثلاث درجات فرعية؛ أي له ثلاثة مقاييس فرعية.

ثانياً: مقياس تقدير الذات:

صمم هذا المقياس في الأصل Heathertn & Polivy, (1991) (The State Self-Esteem Scale (SSES)، وهو مأخوذ عن مقياس تقدير الذات لروزنبرج ١٩٧٩، ١٩٦٥، Rosenbery ومقياس عدم الملاءمة في المشاعر لجينز-فيلد ١٩٥٩ م Jinas-Field Feelings of in adequacy، وقام بتقنين المقياس على البيئة السعودية (إبراهيم، عبد الحميد، ١٩٩٤) وقد بلغ معامل ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٢)، (ن = ١٠٢) وقد ذكر المؤلفان أنه أجري على هذا المقياس خمس دراسات، وأكدت جميعها أنه صادق فيما وضع له، ويضيفان أن له استخدامات عديدة في المعمل، وفي الفصل الدراسي، والعيادات العلاجية، وقد وضع هذا المقياس بهدف التعرف على أي تغير قد يحدث في تقدير الفرد لذاته عندما يتعرض لتأثير الأحداث الطبيعية، أو يتعرض لفشل تحريبي، أو للعلاج الإكلينيكي. ويتكون من عشرين عبارة منها سبع عبارات موجبة وثلاث عشرة عبارة سالبة ملحق رقم (١) تنتمي إلى ثلاثة جوانب لتقدير الذات، الجانب الأول هو المظهر وينتمي له المفردات أرقام (٢، ٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٥) والجانب الثاني هو البعد الاجتماعي وتنتمي له المفردات أرقام (٥، ٧، ٨، ١١، ١٤، ١٨، ٢٠)، والجانب الثالث هو الأداء وتنتمي له المفردات أرقام (١، ٣، ٤، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩). ويستجاب للمفردات على مقياس خماسي من نوع ليكرت، يمتد من تنطبق قليلاً جداً " إلى "تنطبق كثيراً جداً"، تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب إذا كانت المفردة موجبة، وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) إذا كانت المفردة سالبة، والمفردات الموجبة هي المفردات أرقام (١، ٢، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٣) وباقي المفردات

الاستقواء، وتمثل درجة الأرباعي الأدنى (الأرباعي الأول) لدى العينة الكلية، والطلاب والطالبات على فأقل منخفضي الاستقواء، وقد بلغت قيمة الأرباعي الأعلى (١٣،٥، ١٥، ١٢) لدى العينة الكلية، والطلاب والطالبات على التوالي، وبلغت قيمة الأرباعي الأدنى

## جدول (٢)

## نسبة انتشار الاستقواء لدى العينة الكلية والطلاب والطالبات

طالبات		طلاب		العينة الكلية		المستوى
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
٣١,٣	٦٧	٢٦,٩	٤٦	٢٩,٤	١١٣	منخفضو الاستقواء
٢٤,٨	٥١	٣٦,٨	٦٣	٢٩,٦	١١٤	مرتفعو الاستقواء

١٠ طلاب أي (٣٠%) كانوا ممن ارتكبوا الاستقواء أو كانوا ضحايا الاستقواء.

وبينت دراسة سيلز ويونج (Seals & young, 2003) أن (٢٤%) من أفراد العينة أقرروا التورط في الاستقواء، كما أشارت نتائج دراسة ستينيكايا وآخرين (Cetinkaya et al., 2009) إلى معدلات الاستقواء بين الطلاب مثلت نسبة (٤٣%). وفي كل المدارس بالمستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، وأظهرت نتائج دراسة ستينيكايا وآخرين (٢٠٠٩) أن نسبة انتشار الاستقواء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (وصلت ٤٣%). وبينت دراسة جرادات (٢٠٠٨) أن سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية في الصفوف من السابع إلى العاشر انتشر بنسبة (١٨,٩%) مستقوين، (١٠,٢%) ضحايا، (١,٥%) مستقوين/ ضحايا، (٦٩,٤%) محايدين، كما وجد أبوغزالة (٢٠١٠) أن الاستقواء انتشر بين عينة بحثه بنسبة (٣٤%).

ويتضح من الجدول السابق أن نسب انتشار الاستقواء هي (٢٩,٦% ، ٣٦,٨% ، ٢٤,٨%) لدى العينة الكلية، والطلاب والطالبات على التوالي، وتفيد هذه النتيجة بأن ظاهرة الاستقواء موجودة بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وهي تعتبر نسبة مرتفعة وغير متساوية بالنسبة للجنسين؛ وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

وتناقش هذه النتيجة في ضوء نتائج البحوث السابقة والنسب التي أشارت إليها، فيرى الباحث أنها نتيجة منطقية، لأنها تتواجد في عينة البحث الحالي بنفس النسب تقريباً التي تتواجد بها في مناطق مختلفة من العالم، فمثلاً بينت دراسة نانسل وآخرين (Nansel et al., 2001) التي أوضحت أن الاستقواء سلوك شائع لدى الأطفال والمراهقين، فما يقارب (٣٠%) من الأطفال في الفصول الدراسية من السادس الابتدائي إلى الأول الثانوي قد وقع الاستقواء عليهم من أقرانهم، كما قرر كل من سيليكمان وفيسي (Selekman & Vessey, 2004) أن ٣ من كل من

وفقاً لخصائص الذكور النمائية في هذه المرحلة مقارنة بخصائص الإناث.

النتائج الخاصة بالفروض: الثاني والثالث والرابع:

تنص الفروض (الثاني والثالث والرابع) على:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة لصالح الطلاب؛ (٢) ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستقواء باختلاف عدد الأصدقاء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؛ (٣) كما يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع وعدد الأصدقاء في درجات الاستقواء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؛ واختبار هذه الفروض، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ذي التصميم (٢ نوع  $\times$  ٢ عدد الأصدقاء) كمتغيرين مستقلين، والاستقواء ومكوناته كمتغيرات تابعة (حيث تم تصنيف عدد الأصدقاء إلى مجموعتين، الأولى هو عدد الأصدقاء من ١ إلى ٤، والثانية عدد الأصدقاء من ٥ فأكثر، والجدول رقم (٣) يبين توصيف البيانات، والجدول رقم (٤) يبين نتائج تحليل التباين.

ومن ثم يتضح أن الظاهرة موجودة في المجتمع السعودي كما هي موجودة في أي مجتمع آخر، مع ملاحظة أن النسبة بصفة عامة في المجتمع السعودي أقل من مثيلاتها في العالم، ويرجع السبب في ذلك إلى أن عينة البحث الحالي من طلاب المرحلة الثانوية، وقد ذكر ايسنبرج والسما (Eisenberg & Aalsma, 2005) أن الاستقواء يصل للذروة في مرحلة المدرسة المتوسطة، أو خلال المراهقة المبكرة ويتناقص تدريجياً كلما تقدمت المراهقة. ويؤكد هذه المعلومة ألان. ل. بين (٢٠٠٥) بقوله "يبدأ الاستقواء في مرحلة ما قبل المدرسة، ويبدو أنه يبلغ الذروة خلال المرحلة الابتدائية العليا (الحلقة الثانية) ثم يأخذ بالهبوط بعدها، وباستثناء السخرية

فإننا لا نسمع الكثير عن حوادث الاستقواء في الكليات أو الجامعات" (١).

كما تشير النتائج إلى أن انتشار الاستقواء لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث كل من واير (Weir, 2001)، وسيلز ويونج (Seals & young, 2003) وسكويس وآخرين (skues et al. 2005)، وجرادات (٢٠٠٨)، ولذا فهي نتيجة منطقية،

### جدول (٣)

توصيف درجات الاستقواء ومكوناته في ضوء كل من النوع (طلاب، طالبات) وعدد الأصدقاء

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	عدد الأصدقاء	النوع	المتغيرات التابعة
٧,٤١	١١,٥٦	١٨	١	طلاب	الاستقواء
٦,٢٨	١١,٠١	١٥٣	٢		
٦,٣٩	١١,٠٧	١٧١	المجموع		
٣,٨١	٨,٦١	٦٦	١	طالبات	الدرجة الكلية
٦,٠٣	٩,٧٠	١٤٨	٢		
٥,٤٦	٩,٣٦	٢١٤	المجموع		
٣,٢٤	٢,٦١	١٨	١	طلاب	الاستقواء البدني
٢,٦٦	٢,١٣	١٥٣	٢		

٢,٧٢	٢,١٨	١٧١	المجموع		
١,٦٧	١,٥٠	٦٦	١	طالبات	
٢,٦٩	١,٨٦	١٤٨	٢		
٢,٤٣	١,٧٥	٢١٤	المجموع		
٢,٣٩	٤,٧٨	١٨	١	طلاب	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)
٢,٤٧	٥,١٩	١٥٣	٢		
٢,٤٦	٥,١٥	١٧١	المجموع		
٢,٠٢	٤,١٢	٦٦	١	طالبات	
٢,٤٤	٤,٧٨	١٤٨	٢		
٢,٣٣	٤,٥٧	٢١٤	المجموع		
٣,١٣	٤,١٧	١٨	١	طلاب	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)
٢,٦٥	٣,٦٩	١٥٣	٢		
٢,٦٩	٣,٧٤	١٧١	المجموع		
١,٩٩	٢,٩٨	٦٦	١	طالبات	
٢,٥٩	٣,٠٦	١٤٨	٢		
٢,٤٢	٣,٠٤	٢١٤	المجموع		

## جدول (٤)

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لأثر كل من النوع وعدد الأصدقاء على الاستقواء ومكوناته

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	الاستقواء الدرجة الكلية	٢١٦,٠٣	١	٢١٦,٠٣	٦,٢٢٠	,٠٥
	الاستقواء البدني	٢٢,٥٧	١	٢٢,٥٧٢	٣,٤٣٨	غير دالة
	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)	١٣,٧٧	١	١٣,٧٧٣	٢,٤٢٧	غير دالة
	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)	٣٨,٨٨	١	٣٨,٨٨٤	٥,٩٧٢	,٠٥
عدد الأصدقاء	الاستقواء الدرجة الكلية	٣,٦٧	١	٣,٦٥٦	,١٠٥	غير دالة
	الاستقواء البدني	,١٥٩	١	,١٥٩	,٠٢٤	غير دالة
	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)	١٣,٧٤	١	١٣,٧٣٥	٢,٤٢١	غير دالة
	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)	١,٩٥	١	١,٩٤٧	,٢٩٩	غير دالة
التفاعل بين	الاستقواء الدرجة الكلية	٣١,٩٩	١	٣١,٩٨٥	,٩٢١	غير دالة

النوع وعدد الأصدقاء	الاستقواء البدني	٨,٥١	١	٨,٥٠٥	١,٢٩٥	غير دالة
	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)	,٦٧	١	,٦٧٢	,١١٨	غير دالة
	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)	٣,٦٩	١	٣,٦٨٥	,٥٦٦	غير دالة
الخطأ	الاستقواء الدرجة الكلية	١٣٢٣٣,٠٩	٣٨ ١	٣٤,٧٣٣		
	الاستقواء البدني	٢٥٠١,٤٦	٣٨ ١	٦,٥٦٦		
	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)	٢١٦١,٩٠	٣٨ ١	٥,٦٧٤		
	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)	٢٤٨٠,٨٨	٣٨ ١	٦,٥١١		

يتضح من الجدول رقم (٤) الآتي:

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة: رجي وكوكس (Rigby & Cox, 1996) ، وكريج (Craig1998)، وبالدري وفاير ينجتون ( Baldry & farrington, 1998، وسيلز ويونج (Seals & young, 2003)سكويس وآخرين (skues et al. , 2005) وجرادات (٢٠٠٨)، وهكذا وجميعها بينت أن الذكور أكثر استقواء من الإناث.

ومع ملاحظة نتيجة الفرضين الأول والثاني معاً نجد أن بعضاً من الطلاب والطالبات، مارسوا سلوك الاستقواء، لكن درجة ممارسته لدى الطلاب أعلى من الطالبات، ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يرجع لعوامل تكوينية أساساً، مثل التركيب البيولوجي والهرمونات، ثم عوامل بيئية أخرى كثيرة مثل العوامل الشخصية

والاجتماعية والاقتصادية والتربوية أدت إلى ذلك. وتأييداً لهذا نعرض ملخصاً لدراسة بالدري وفار ينجتون (Baldry & farrington, 1998)، حيث بينت بعد تحليل بيانات الدراسة إحصائياً أن الاستقواء مال نحو الذكور من أفراد العينة، والذين لديهم سلوكيات اجتماعية لدعمهم

١- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للنوع على كل من الدرجة الكلية للاستقواء، والاستقواء المعنوي (الانفعالي)، لصالح الطلاب، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على باقي المتغيرات، وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الثاني، ومفادها أن الطلاب أكثر استقواء من الطالبات.

٢- عدم وجود تأثير دال إحصائياً لعدد الأصدقاء على كل من الاستقواء ومكوناته، وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرضية الثالثة، ومفادها أن عدد مجموعات الأصدقاء لا يؤثر في الاستقواء.

٣- عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين النوع وعدد الأصدقاء على كل من الاستقواء ومكوناته، وتشير هذه النتيجة إلى عدم صحة الفرضية الرابعة، ومفادها أنه لا يوجد تأثير للتفاعل المشترك بين اختلاف نوع الشخص ذكراً كان أو أنثى، وعدد مجموعات الأصدقاء في الاستقواء.



النتائج الخاصة بالفرض الخامس:  
ينص الفرض الخامس على أنه: توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستقواء وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؛ ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين؛ تقدير الذات والاستقواء، بالنسبة للعينة الكلية للطلاب والطالبات كل على حدة، وذلك وفقاً لنتيجة الفرض الثاني والتي بينت وجود فرق جوهري بينهما في الاستقواء، والنتائج موضحة بالجدول (٥).

ومناصرتهم منخفضة (أي أنهم مفتقدين للدعم والمساندة الاجتماعية من الآخرين). وقد تبين أيضاً إلى كون الفرد ضحية أو مغلوب، فقد مال ذلك إلى الإناث من أفراد العينة اللواتي لديهن تقدير ذات منخفض. أما بالنسبة للأطفال من أفراد العينة الذين تبين أنهم مستقوون وضحايا معاً فقد مالوا إلى كونهم نتاج أبوين متسلطين. وقد اقترحت النتائج أنه من الأهمية بمكان دراسة الاستقواء بشكل منفرد، والاستضعاف وكون الفرد ضحية بشكل منفرد، وكلاهما معاً بصفة عامة وعلاقة ذلك بأساليب المعاملة الوالدية التي تبين أنها ذات علاقة ارتباطية.

## جدول (٥)

معاملات الارتباط بين تقدير الذات والاستقواء ودلالاتها الإحصائية

النوع	الاستقواء البدني	الاستقواء الداخلي (السيطرة والفخر)	الاستقواء المعنوي (الانفعالي)	الدرجة الكلية للاستقواء
طلاب	تقدير الذات الجسمي (المظهر)	٠,١٦-	١,٣٢	١,١١
	تقدير الذات الاجتماعي	**٠,٣٨٩	**٠,٦١٨	**٠,٦٨٦
	تقدير الذات الأدائي	**٠,٦٦١	**٠,٥٣٤	**٠,٧١٢
	الدرجة الكلية لتقدير الذات	**٠,٤٥٦	**٠,٥٨٨	**٠,٦٨٥
طالبات	تقدير الذات الجسمي (المظهر)	٠,١٢٤-	١,٢١	٠,٤٣
	تقدير الذات الاجتماعي	**٠,٢٧٢	**٠,٣٥١	**٠,٥٤٨
	تقدير الذات الأدائي	**٠,٥٩٧	**٠,٣٢٩	**٠,٦٣٥
	الدرجة الكلية لتقدير الذات	**٠,٣٢١	**٠,٣٨٢	**٠,٥٦٦
الكلية	تقدير الذات الجسمي (المظهر)	٠,٠٥٥ -	**٠,١٤٣	٠,٩٥
	تقدير الذات الاجتماعي	**٠,٣٣١	**٠,٤٨٢	**٠,٦١٦
	تقدير الذات الأدائي	**٠,٦٢٧	**٠,٤٢٩	**٠,٦٧٠
	الدرجة الكلية لتقدير الذات	**٠,٣٩٤	**٠,٤٩٢	**٠,٦٣٢

\* دالة إحصائياً عنده ٠,٠٥ \* دالة إحصائياً عند ٠,٠١

والأدائي، والدرجة الكلية للاستقواء ومكوناته، ولا توجد علاقة بين البعد الجسمي لتقدير الذات والاستقواء ومكوناته، واستناداً للدرجة الكلية نقول بأن الفرض

من بيانات الجدول السابق نجد الآتي :  
١- بالنسبة للطلاب، توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من الدرجة الكلية لتقدير الذات وبعديها الاجتماعي

وهنا يطرح الباحث تفسيراً لذلك بأنه نظراً لأن الاستقواء يصدر من شخص أقوى إلى شخص آخر يمثل ضحية، وغالباً ما يكون هذا الشخص يتصف بمجموعة من الصفات السلبية، والتي تشجع المستقوي من الاقتراب منه والاستقواء عليه، فمنطقي أن يشعر المستقوي في هذه الحالة بتقدير ذاتي لنفسه مرتفع، كما أن هذا الاستقواء الصادر من الشخص المستقوي لا يلازمه أي شعور بالذنب، بل يتبعه الشعور الانفعالي المفعم بالاحترام والتقدير، كما اتضح لنا من نتائج هذا البحث في الفرض الثاني أن العنصر المهم في الاستقواء هو ما سمي بالاستقواء الانفعالي أو العاطفي، ويؤيد هذه الرؤية، ما ذكره ألان ل، بين (٢٠٠٥: ١٢٥)، " بقوله أن المستقوي لديه إحساس قوي بتقدير الذات، وهذا يتناقض مع الأسطورة السائدة من أن لدى المستقويين تقديراً متدنياً لذواتهم في الحقيقة، ولا يكاد يوجد دليل لدعم الاعتقاد في أن المستقويين على الآخرين لا يشعرون بالرضا عن أنفسهم" ويعزز هذه الرؤية أن المستقوي يستمتع بالشعور بالقوة والسيطرة، ويجب الفوز في كل شيء، ويكره أن يخسر في أي شيء، ويبدو أنه يحصل على الرضا أو السعادة من خوف الآخرين، وأنه بارع في إخفاء السلوكيات السلبية، ويظهر لديه إحساس بالفوق - بكونه على صواب دائماً (كما يرى ذلك هو طبعاً). وعموماً يبدو أن تقدير الذات المصاحب للاستقواء من النوع اللاشعوري الذي قد يؤدي في النهاية إلى جنون العظمة (البارانويا). كما تؤيد وجهة النظر تلك نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة كريج (Craig, 1998) التي بينت أن المستقويين لديهم بدالة إحصائية مستويات منخفضة من القلق مقارنة بالضحايا للاستقواء، ولكن تبين لديهم شخصيات مضادة للمجتمع؛ حيث إن المستقويين ربما يشعرون قليلاً أو لا يشعرون أبداً بالذنب أو القلق للأفعال السلبية ضد الضحايا.

الخامس لا تتحقق صحته؛ حيث إن العلاقة هنا موجبة وفي الفرض سالب.

٢- بالنسبة للطالبات، توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من الدرجة الكلية لتقدير الذات وبعديها الاجتماعي والأدائي، والدرجة الكلية للاستقواء ومكوناته، ولا توجد علاقة بين البعد الجسمي لتقدير الذات والاستقواء ومكوناته، واستناداً للدرجة الكلية نقول بأن الفرض الخامس لا تتحقق صحته؛ حيث إن العلاقة هنا موجبة وفي الفرض سالب.

٣- بالنسبة للعينة الكلية، توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من الدرجة الكلية لتقدير الذات ومكوناته الثلاثة مع كل من الاستقواء البدني والاستقواء المعنوي، في حين توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وتقدير الذات الاجتماعي وتقدير الذات الأدائي مع الاستقواء الداخلي، في حين لم توجد علاقة بين تقدير الذات الجسمي والاستقواء الداخلي.

ومفاد هذه النتيجة أنه " توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين تقدير الذات والاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتختلف هذه النتيجة مع كثير من نتائج البحوث السابقة، والتي تم صياغة الفرض على أساسه؛ حيث كان من المتوقع أن تكون العلاقة الارتباطية سالبة بين تقدير الذات والاستقواء، على افتراض أن الشخص الذي يعاني من النقص في تقدير الذات سوف يسلك سلوكاً تعويضياً بالاستقواء على الآخرين، لكن نتيجة البحث الحالي أتت بشيء جديد، وهو أن العلاقة موجبة بين تقدير الذات والاستقواء، أي أنه كلما ارتفع تقدير الذات لدى الأفراد ارتفع الاستقواء لديهم، وبمعنى آخر، فإن المستقويين أكثر تقديراً لذاتهم.

- أسباب أخرى تؤدي لحدوث هذه الظاهرة، سواء أسباب شخصية أو اجتماعية أو ثقافية.
- ٣- التنوع في منهجية البحث المستخدمة في بحث تلك الظاهرة من مناهج سيكومترية إلى مناهج دراسة الحالة أو إسقاطية.
- ٤- الاهتمام ببناء البرامج العلاجية التي يمكن من خلالها مواجهة هذه الظاهرة.
- ٥- يقترح إجراء بحوث مستقبلية لدراسة الاتفاق والاختلاف في سمات الشخصية بين المستقيمين والضحايا (المعتدى عليهم).

### المراجع

- إبراهيم، عبدالله سليمان (٢٠٠٠). المقاييس والاختبارات الإحصائية في العلوم السلوكية، الزقازيق، مكتبة عرفات.
- إبراهيم، عبدالله سليمان وعبد الحميد، محمد نبيل (١٩٩٤). العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٠.
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩) الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٢)، ٨٩-١١٣.
- أبو غزال، معاوية (٢٠١٠) أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقيمين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧(٢)، ٢٧٥-٣٠٦.
- ألان. ل. بين (٢٠٠٥) الصف الحالي من الطلاب المستقيمين. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي، الدمام.
- جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٨) الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية : انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٢)، ١٠٩-١٢٤.
- سليم، مريم (٢٠٠٣) تقدير الذات والثقة بالنفس. ط١، دار النهضة العربية، بيروت.
- Baldry, A. C., and; Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3(2), 237-254.
- Bjorkqvist, K. (2001). Social defeat as a stressor in humans. *Psychology and Behavior*, 73(3), 435-442.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ٦ - ٢٩ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

وبينت نتائج دراسة لاجيربيتز (Lagerspetz, 1999) ارتباط بروفيل المراهقين لتقدير ذواتهم إيجاباً بسلوكياتهم في مواقف الاستقواء، وهذه الارتباطات كانت أقوى لدى الأولاد أكثر منها لدى البنات، والدفاع عن الذات لضحايا الاستقواء قد تبين لدى المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع high self-esteem وكون الفرد مستهدفاً ليصبح ضحية من أقرانه قد تبين لدى المراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض low self-esteem ولدى الإناث البنات اللواتي لديهن اعتزاز منخفض بأنفسهن، أو في وضع أقل في تكوين دائرة علاقتهن بصديقاتهن.

### خلاصة النتائج:

١. توجد ظاهرة الاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتنتشر بين الطلاب أكثر من الطالبات.
٢. يوجد تأثير للنوع على الاستقواء
٣. لا يوجد تأثير لعدد الأصدقاء على الاستقواء.
٤. لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع ومجموعات الأصدقاء في الاستقواء.
٥. توجد علاقة موجبة بين تقدير الذات والاستقواء ومكوناته.

### التوصيات والمقترحات :

- ١- أظهر البحث أن ظاهرة الاستقواء موجودة وبنسبة مرتفعة لدى عينة البحث (المراهقين)، وهذا يدعو إلى ضرورة مواجهة هذه الظاهرة باستراتيجيات وقائية لمن لديهم الاستعداد للاستقواء، وبرامج علاجية لمن يمارسون الاستقواء سواء من الطلاب أو الطالبات .
- ٢- بيّن البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والاستقواء، وهذا يتطلب إجراء بحوث لمعرفة

- relationships, and vicarious victimization on self-esteem and attitudes of bullying". *Proquest Dissertations and Theses. Section 0069, Part 0627*. (M.A. dissertaion, United States, Tennessee State University.
- Muijs, T. (2001). Approaching self esteem. *The European Psychological Digest, 81*, 38-49.
  - Muscari, M. E. (2002). Sticks and stones: the NP's role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care, 16*. 22-28.
  - Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J. W., Simons, M. B., and; Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
  - Neumark, S. D., Falkner, N., Story, M., Perry, C., Hannan, P. J., and; Mulert, S. (2002). Weight-teasing among adolescents: correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity, 26*, 123-131.
  - Rigby, K., and; Cox, I. (1996). Notes and shorter communications the contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences, 21* (4), 609-612.
  - Seals, D., and; Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38* (152), 745-747.
  - Selekman, J., and; Vessey, J. A. (2004). Bullyong: it isn't what it used to be. *Pediatric Nursing, 30*, 246-249.
  - Skues, J. L., Cunningham, E. G., and; Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*, 17-26.
  - Trautwein, U. (2003) "Psychological consequences of adolescent's problem behavior in school". *Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association.*, Chicago, IL, 21-25.
  - Weir, E. (2001). The health impact of bullying. *Canadian Medical Association Journal, 165*, 1249.
  - Westermann, L. D. (2007) "The social support and self-esteem of victims of relational bullying". *Proquest Dissertations and Theses. Section 0162, Part 0525*. (Ph. D. dissertaion, United States, Illinois: Northern Illinois University
  - Branden, N. (1994) *The six pillars of self-esteem*. New York. Bantan Books.
  - Carol, T., and; Duncan, R. D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development. 36*, 35-44.
  - Cetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Ozdemir, D., and; Kavakei, O. (2009). The relationship between school bullying and depression and self-esteem levels among the students of three primary schools with different socioeconomic levels in Sivas Proviencie. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10* (2), 151-158.
  - Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Person Individual Diff, 24*, 123-130.
  - Dabkowski, M. (1996). Bullying : the violence in peer groups. *European Psychiatry, 11* (4), 230-231.
  - Eisenberg, M. E., and ; Aalsma, M. C. (2005). Bullying and peer victimization: position paper of the society for adolescent medicine. *Journal of Adolescent Health, 36*, 88-91.
  - Eisenberg, M. E., Neumark, S. D., and ; Story, M. (2003). Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157*, 733-738.
  - Fox, C. L., and ; Farrow, C. V. (2009). Global and physical self-esteem and body dissatisfaction as mediators of the relationship between weight status and being a victim of bullying. *Journal of Adolescence, 32* (5), 1287-1301.
  - Heatherton, T., and; Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale tv1 measuring state self-esteem. *Journal of personality and social psych, 60* (6), 895-910.
  - Kumpulainen, K., and; Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect, 24* (12), 1567-1577.
  - Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25* (10), 1268-1278.
  - Mpngold, J. L. (2006) "Bullying behavior in middle school: the effects of gender, grade level, family

Bullying and its Relation to Self-esteem through the type and number of friends to the students (Males and females) of High schools in Al-Madinah Al-Munawwarah

Naif M. Al-Harbi

Assistant Professor of Mental Health

Department of Educational Psychology. Faculty of Education.

Taibah University

**Submitted 12-3-2012 and Accepted on 10-07-2012**

**Abstract:** The research aims to know the spread rates of the bullying among students of high school in Al-Madinah Al-Munawwarah, the relationship between Bullying and self-esteem, and the effect of each type and quantity of friends and the interaction between them on the bullying, Among a sample of students males and females in high school in Al-Madinah Al-Munawwarah, they applied a questionnaire to measure the bullying and of self-esteem, and using frequencies, percentages, analysis of variance and the correlation coefficient. The results indicated that the bullying spread between students males and females of high school in Al-Madinah Al-Munawwarah, and spread among the male students more than female students, and exist for the effect of the type on the bullying, While there is no impact to the quantity of friends on the bullying, While there is no impact to the number of friends on the bullying, and also there is no effect of the interaction between type and groups of friends in the bullying, While its found a positive relationship between self-esteem and bullying and its components.

**Keywords:** Bullying, Self-esteem, Gender, number of friends .

## ملحق (١):

## مقياس الاستقواء

إعداد: د/ نايف بن محمد الحربي

التعليمات:

أخي الطالب/أختي الطالبة:

يحدث الاستقواء عندما يقوم شخص أقوى بإيذاء أو إحافة شخص آخر أصغر أو أضعف عن قصد وبشكل متكرر (مراراً وتكراراً)، وغالباً لا يخبر الطلاب الذين يتعرضون للاستقواء أشخاصاً آخرين بهذا الأمر؛ وذلك لأنهم يشعرون بالتعاسة في داخلهم، أو أنهم يخشون انتقام المستقوي منهم بسبب إخبارهم، أو أنهم قلقون من أنه لا أحد سيساعدهم إذا أخبروهم بذلك.

وللتعرف على المستقويين بقصد مساعدتهم، وضعت الاستبانة التي بين يديك لتعرف/لتعري إن كنت مستقويًا فعلاً أو قد تكون كذلك. إن تعاونك وصدقك في الإجابة عن هذه الاستبانة يعتبر مؤشراً على جدتك، كما أنه متطلب أساسي لنجاح البحث وكذلك الباحث. وأتعهد لك أخي الطالب بأن هذه الاستبانة سوف تعامل بسرية تامة؛ فلن يطلع عليها أحد خلاف الباحث، وستستخدم فقط لأغراض هذا البحث، وسوف تذف فور الانتهاء من تفريغ بياناتها.

❖ تأكد من فضلك أنك أكملت جميع البيانات المطلوبة في هذه الاستبانة.

أخيراً وليس آخراً، لا يفوتني أن أعبر لك مقدماً عن جزيل شكري ووافر تقديري لما بذلته من وقت وما أظهرته من صدق في إجابتك الرجاء إكمال البيانات الآتية بوضع علامة  فيما يأتي أو تكملته:

اسمك: ( إذا رغبت أن تذكره ) : .....

العمر: ( ) شهر ( ) سنة

المدرسة: ..... المعدل العام للفصل الدراسي الأول ( النسبة المئوية ) ( )

❖ عدد أصدقائي: واحد ( ) - اثنان ( ) - ثلاثة ( ) - أربعة ( ) - أكثر من ذلك ( ) .

❖ معظم أصدقائي: في مثل عمري ( ) - أصغر مني ( ) - أكبر مني ( ) .

❖ معظم أصدقائي: من المدرسة ( ) - من الحي الذي أعيش فيه ( ) -

من أحياء أخرى ( )

(١) اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية وضع علامة □ في المكان المناسب الذي يدل على انطباق فكرة العبارة عليك

م	العبارة	تنطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
١	استمتع بالسيطرة على الآخرين.			
٢	أشعر بأنني أقوى بدنياً من الآخرين.			
٣	أحب أن أفوز دائماً في كل شيء.			

٤	إذا خسرت في أي شيء أتضارب مع الآخرين.			
٥	أكون سعيداً برؤية الآخرين وهم خائفون.			
٦	لا أتعاطف مع الآخرين.			
٧	أشعر بالحماس عندما يتضارب (يتشاجر) الآخرون معاً.			
٨	أضايق الطلاب الأصغر مني سناً.			
٩	أحب توبيخ الآخرين.			
١٠	أحب أن آخذ أو أحطم ممتلكات الآخرين.			
١١	أحب من الآخرين أن يعتقدوا أنني الأقوى في المدرسة.			
١٢	أغضب كثيراً ويستمر غضبي لفترة طويلة.			
١٣	أحب أن أنتقم من كل شخص يؤذيني.			
١٤	أشعر بالغيرة عندما ينجح الآخرون.			

٢) اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية ثم بين ما تشعر به نحو الصفة التي تتضمنها كل عبارة ومدى انطباقها عليك الآن ، وذلك بوضع علامة  أمام العبارة حسب ما تراه أنت في نفسك في هذه اللحظة.

م	العبارة	قليلاً جداً	قليلاً	في بعض الأحيان	كثيراً	كثيراً جداً
١	أشعر بأنني واثق من نفسي.					
٢	أشعر بالرضا عن الحالة التي يبدو بها جسدي الآن.					
٣	أشعر بالإحباط نحو تحصيلي الدراسي الآن.					
٤	أشعر حالياً بعدم فهم الأشياء التي أقرأها.					
٥	أشعر بإعجاب واحترام الآخرين الآن.					
٦	أنا غير راضٍ عن وزني الآن.					
٧	أشعر بأنني حرجول دائماً.					
٨	أعتقد بأنني ذكي مثل الآخرين.					
٩	أشعر بعدم الرضا عن نفسي.					
١٠	شعوري عن نفسي جيد ( طيب ).					
١١	أنا قلق تجاه ما يعتقدده الآخرون عني.					
١٢	أنا راضٍ عن حسن مظهري الآن.					
١٣	أشعر بأنني واثق من فهم الأمور أو الأشياء.					
١٤	لدي إحساس بأني أقل من الآخرين.					
١٥	أشعر بأنني غير جذاب.					

					١٦	أشعر حالياً بأن قدراتي الدراسية أقل من الآخرين.
					١٧	ينتابني الإحساس بأنني لم أفعل شيئاً حسناً.
					١٨	أنا قلق تجاه أن أبدو تافهاً أمام الآخرين.
					١٩	أنا مهموم لأنني لا أعرف إن كنت ناجحاً أم فاشلاً.
					٢٠	أهتم حالياً بانطباع وآراء الآخرين فيما أفعله.



## مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية

زيد بن محمد البتال

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

قدم في ١٤٣٣/٤/٩ وقيل في ١٤٣٤/٢/١٧

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الواجبات المنزلية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من خلال استقصاء آراء أولياء أمورهم حول مدى حدوث هذه المشكلات، كما هدفت إلى التعرف على أثر عدد من المتغيرات لدى أولياء الأمور، وكذلك لدى التلاميذ على حدوث مشكلات الواجبات المنزلية. وقد استخدم الباحث قائمة فحص مشكلات الواجبات المنزلية بعد ترجمتها، والتحقق من مستوى الصدق والثبات. وقد تم اختيار العينة من جميع المدارس الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- ١ - أن مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين تراوحت في حدوثها ما بين "أحياناً" و"كثيراً"، وأقل من أحياناً.
  - ٢ - أن مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر منها لدى التلاميذ العاديين بمستوى معنوي أقل من ١% لجميع العبارات التي تضمنتها الأداة.
  - ٣ - يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات ولي الأمر (نوع ولي الأمر، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى المادي).
  - ٤ - يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات التلميذ (الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، واستمرارية تناول الأدوية).
- الكلمات المفتاحية:** مشكلات الواجب المنزلي، الدمج التربوي، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التلاميذ العاديين، أولياء الأمور.

## مقدمة

learning disabilities فئة من فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المستفيدة حديثاً نسبياً من خدمات التربية الخاصة مقارنة مع الفئات التقليدية الأخرى، حيث " أقرت بها الحكومة الاتحادية الأمريكية في عام ١٩٧٥م" (Lerner & Kline 2006, P.28)، وتشكل هذه الفئة في الوقت الراهن أكبر فئات التربية الخاصة، حيث يندرج تحتها أكثر التلاميذ الذين تنطبق عليهم شروط الأهلية لخدمات التربية الخاصة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل هؤلاء التلاميذ ما نسبته ٣،٤٣% من مجموع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التي تتراوح أعمارهم من ٦ إلى ٢١ عام (Rehabilitation Research and Training Center, 2009). أما على المستوى الوطني فيشكل هؤلاء التلاميذ حوالي ٧% من مجموع تلاميذ المدارس الملحق بها ببرامج لصعوبات التعلم (أبو نيان، ١٤٢٢). ولا زالت هذه الفئة تشهد تزايداً مستمراً؛ حيث أصبح تلاميذ هذه الفئة ومشكلاتهم موضوعاً للنقاش، وهدفاً للبحث العلمي.

وقد أدى الاهتمام المتزايد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبصفة خاصة في إطار الدمج في المدارس العادية إلى ارتفاع وتيرة المخاوف حول ما إذا كان بمقدور هؤلاء التلاميذ الوفاء بمتطلبات المدرسة العادية من الواجبات المنزلية المتنامية (Reynolds, Wand & Walberg, 1987; Reynolds, Wand & Bryan & Nelson, 1994)، وقد يكون لهذه المخاوف ما يبررها في ظل صعوبة التوفيق التام بين دعوة التربويين في مجال التعليم العام إلى رفع المستويات أو المعايير في المدارس العادية ودعوة نظرائهم في مجال التربية الخاصة إلى زيادة معدلات دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية (Hallahan & Kauffman, 2006; Polloway & Epstein, 1994).

وعلى الرغم من أن تأدية الواجبات المنزلية يتطلب تفاعلاً معقداً، وتأثيراً متبادلاً بين عوامل مختلفة ومتعددة تفوق ما تنطوي عليه أي مهمة تعليمية أخرى؛ حيث تلعب

أحدث صدور القانون العام ٩٤ / ١٤٢، قانون تربية جميع الأطفال المعوقين All handicapped children education act، في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٥م، " تأثيرات بارزة وحذرية على التطبيقات في مجال التربية الخاصة. فقد تضمن هذا القانون تشريعاً ينص على تربية التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment (LRE)، ولأقصى مدى ممكن" (Hayden, Cade, Cawley, & Baker - Krocinski, 2002, p.423). ويعنى بالبيئات الأقل تقييداً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم - مدارس التعليم العام (المدارس العادية)، وتحديدًا الفصل العادي (Lerner & Kline, 2006)، الأمر الذي ترتب عليه دمج هؤلاء التلاميذ إلى جانب أقرانهم التلاميذ العاديين في المدارس العادية.

وقد امتد تأثير هذا القانون على تطبيقات التربية الخاصة في كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، حيث أصبح دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أمراً شائعاً وطبيعياً في معظم هذه الدول؛ ففي المملكة العربية السعودية تبنت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ١٤١٦ / ١٤١٧ هـ الموافق ١٩٩٦م، الدمج التربوي Mainstreaming، وذلك بتفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (الموسى، ١٩٩٩)، الأمر الذي زاد من خلاله أعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المستفيدين من خدمات التربية الخاصة داخل المدارس العادية، كما تضمن خدمة فئات من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لم تكن مخدومة من قبل مثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الموسى، السرطاوي، العبدالجبار، البتال، الحسين، ١٤٢٨).

ويعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with

٢- هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ باختلاف متغيرات ولي الأمر (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والوضع المادي، والمستوى الدراسي)؟

٣- هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ باختلاف متغيرات التلميذ (العمر، والصف الدراسي، والحالة الدراسية (هل سبق له الرسوب؟) والحالة الصحية، واستمرارية تناول العلاج)؟

#### هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات الواجبات المنزلية التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، ومقارنة مدى حدوث هذه المشكلات لدى الفئتين، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والعمر والحالة الاجتماعية والوضع المادي والمستوى الدراسي لدى أولياء الأمور على مشكلات الواجبات المنزلية، وكذلك أثر متغيرات العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية (هل سبق له الرسوب؟) والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر لدى التلاميذ على مشكلات الواجبات المنزلية.

#### أهمية الدراسة

على الرغم من أهمية موضوع مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ العاديين بشكل عام، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وتأثيراتها البالغة على التلميذ وأسرته على حد سواء، إلا أن دراستها في الأدبيات العربية لا زال محدوداً ونادراً، حيث تعد هذه الدراسة - حسب علم الباحث - الأولى من نوعها التي تتصدى لموضوع مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تحديداً. ولاشك أن دراسة مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، والتعرف عليها، وتحديد طبيعتها، والمقارنة فيما بينها - يعد السبيل الأنجع لوضع الخطط التربوية الملائمة للحد منها والقضاء على آثارها السلبية،

الفروق الفردية بين التلاميذ دوراً رئيساً في أداء الواجب المنزلي؛ ذلك أن الواجب المنزلي يتيح مجالاً أرحب للتلميذ في تقرير وقت أداء الواجب، وكذلك طريقة تنفيذه (Cooper & Nye, 1994)، غير أنه جرت العادة في المدارس العادية على تكليف جميع التلاميذ بأداء الواجبات المنزلية بغض النظر عما بينهم من فروق فردية، الأمر الذي قد يؤدي إلى مزيد من المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في أداء واجباتهم المنزلية (Polloway, Foley, & Epstein, 1992)، في ظل الصعوبات الكبيرة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

#### مشكلة الدراسة

تشير بعض الدراسات إلى أن "نتائج حركة الدمج المدرسي قد تنطوي على مشكلات يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على الأقل فيما يتعلق بالواجبات المنزلية" (Soderlund & Bursuck, 1995, p.150). حيث تمثل الواجبات المنزلية إحدى المشكلات، وأبرز العقبات الرئيسة في برامج دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية (Epstein, Polloway, Foley & Patton, 1993)، إذ إن أداءها يمثل عبئاً ثقيلاً ينوء به كاهل هؤلاء التلاميذ نتيجة لأوجه القصور المتعددة التي يعانون منها، الأمر الذي يتطلب مزيداً من الاهتمام بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ظل التوجهات الرامية نحو دمج المزيد من هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية. ومن هنا تبرز أهمية الكشف والتعرف على مشكلات الواجبات المنزلية التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ومقارنتها بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ العاديين.

#### وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؟

معلميه ومدرسته، مثل: والده، أو والدته، أو من يقوم مقامهما.

**برنامج صعوبات التعلم:** Program of learning disability وهو برنامج تربوي متخصص في تقديم خدمات التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم لتلاميذ المدرسة العادية الذين يعانون من صعوبات التعلم.

**الواجب المنزلي:** Homework المتطلبات والمهام الدراسية ذات الارتباط بالمنهج الدراسي، والمطلوب إنجازها من قبل التلميذ خارج الفصل الدراسي، وغالباً في المنزل.

**مشكلات الواجب المنزلي:** Homework problems العوائق التي تحول دون قيام التلميذ بتنفيذ وأداء واجباته الدراسية المطلوب إنجازها في المنزل على الوجه الأكمل، سواء كان مصدر هذه العوائق التلميذ نفسه أم البيئة من حوله.

**التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:** Students with learning disabilities وهم التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي واضح، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في برامج صعوبات التعلم في المدرسة العادية بعد تشخيصهم والتعرف عليهم.

**التلاميذ العاديين:** Normal students وهم التلاميذ الذين لا يوجد لديهم احتياجات خاصة، ولا يحتاجون لخدمات التربية الخاصة.

### الدراسات السابقة

لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية ذات الارتباط المباشر بموضوع البحث مما دفعة إلى التركيز على الدراسات الأجنبية وبعض الدراسات العربية، وذلك على النحو الآتي:

قام ابستين وبولوواي (Epstein & Polloway, 1993) بدراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجهها التلاميذ الذين تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم أو اضطرابات سلوكية مقارنة بأقرانهم العاديين المماثلين لهم في العمر الزمني، واشتملت عينة الدراسة على معلمي هذه

الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تعلم هؤلاء التلاميذ وعلى مستوى تحصيلهم. وتأسيساً على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

١- توضيح المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين.

٢- كشف اختلافات المشكلات المنزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

٣- تحديد مشكلات الواجب المنزلي الأكثر حدوثاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- توضيح أثر متغيرات كل من ولي الأمر والتلميذ على الواجبات المنزلية.

٥- التأسيس لبنية بحثية تهتم بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ عامة والتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم على وجه الخصوص.

### حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يأتي:

١- اقتصارها على عينة من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين الذكور بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.

٢- استخدامها قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي (HPC) The Homework Problem Checklist، التي

طورها كل من أنيسكو وسكويوك و راميريز وليفين (Anesko, Schoiock, Ramirez, & Levine, 1987) بعد

ترجمتها وحساب درجات الصدق والثبات.

٣- جمع بياناتها في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

### مصطلحات الدراسة

**ولي الأمر:** Parent وهو الشخص المسئول عن الإشراف على تعلم التلميذ من خلال متابعة دراسته، والتواصل مع

ونفذ رودريك وبولواي (Roderique & Polloway, 1994) دراسة بغرض استقصاء السياسات المدرسية المتعلقة بالواجبات المدرسية وتطبيقاتها لعينة وطنية قوامها (٥٥٠) منطقة تعليمية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغت نسبة الاستجابة (٥٨,٥%)، وقد اشتملت تساؤلات الدراسة عما إذا كانت هناك أي سياسة مقررّة للواجبات المنزلية، وما إذا كانت هذه السياسات تحتوي على تعديلات تروية Modifications بخصوص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن علاقة تلك السياسات بحجم الواجبات المنزلية، وعدد مرات تكرارها، وآليات التواصل بين البيت والمدرسة. وقد أسفرت النتائج على أن الإدارات التعليمية التي توجد لديها سياسات خاصة بالواجبات المنزلية تبلغ نسبتها (٣٥,٢%) فقط، وعما إذا كانت تلك السياسات تسمح بإجراء تعديلات تروية في الواجبات المنزلية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أشار ما نسبته (٦٤,٤%) بأن سياساتهم تتضمن إجراء تعديلات تروية، كما ذكر ما نسبته (٣٧,١%) من المستجيبين بوجود سياسات تتعلق بحجم وتكرار الواجبات المنزلية في المرحلة الابتدائية، أما عن آليات التواصل مع المنزل فقد أوضح أغلب المستجيبين (٩١,١%) بإعلام الوالدين حول سياسات الواجبات المنزلية.

وبحث حافظ (١٩٩٤) أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم بالصف الأول المتوسط مستخدماً تصميم المجموعات العشوائية الثلاث مع اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي. وقد قارن الباحث بين ثلاث استراتيجيات هي: عدم فرض واجبات منزلية، وفرض واجبات منزلية مع تغذية راجعة، وفرض واجبات منزلية بدون تغذية راجعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً تم اختيارهم عشوائياً من السنة الأولى بإحدى مدارس البنين. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تعيين الواجبات المدرسية بشكل منتظم ومتابعة ذلك بالتصحيح يؤدي إلى

الفئات الثلاث من التلاميذ وأولياء أمورهم، حيث أكملوا قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي (HPC)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية يواجهون مشكلات وعقبات في تأدية الواجبات المنزلية على نحو يفوق ما يواجهه أقرانهم من التلاميذ العاديين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى زيادة مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد انطبق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية وصف من يعمدون إلى التسويف والتأجيل أو من يحتاجون إلى التذكير أو إلى تواجد شخص داخل الغرفة التي يؤديون بها واجباتهم المنزلية.

كما أجرى بريان ونلسون (Bryan & Nelson, 1994) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء التلاميذ بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بغرض الوقوف على تجاربهم مع الواجبات المنزلية، واشتملت الدراسة على (١٥٢٧) تلميذاً بواقع (١٢٤٢) تلميذاً عادياً، و(٢٣٤) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، و(٥١) تلميذاً من فصول التربية الخاصة المستقلة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمجموعة والصف الدراسي للنبود المتعلقة بالواجب المنزلي من حيث الكم والنوع والوقت المستغرق في تأدية الواجب المنزلي والفرصة المتاحة لتأديته داخل المدرسة (أثناء ساعات الدوام المدرسي)، والمساعدة التي يقدمها الوالدان ورأي التلميذ في محتوى الواجب المنزلي ومستواه، وشعور التلميذ تجاه الواجب المنزلي والمدرسة عموماً، وتشير النتائج أيضاً إلى أن التغييرات في تحديد وتكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية وتقدير درجاته قد تجعل عملية الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة أمراً تكتنفه المصاعب والمشكلات، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وإكمال الواجبات المنزلية من كلا المجموعتين، إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينشغلون وبشكل كبير بأنشطة أخرى تتداخل مع أداء الواجب المنزلي، مما جعلهم أكثر إخفاقاً في إكمال الواجبات المنزلية على الوجه الأكمل مقارنة بأقرانهم العاديين. أيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تشابه في اتجاهات التلاميذ في المجموعتين نحو أداء الواجبات المنزلية.

وأجرى روجرز ووينر ومارتون وتانوك (Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009) دراسة هدفت إلى فحص اشتراك أولياء الأمور في تعلم أطفالهم، واشتملت العينة على أولياء الأمور لعدد ١٠١ طفل تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ عامًا، منهم ٥٣ من أولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه و ٤٨ من أولياء أمور التلاميذ الذين ليس لديهم اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه، وقد أكمل جميع أولياء الأمور استبانة اشتراك أولياء، وتهدف هذه الاستبانة إلى قياس التقرير الذاتي للعوامل التي تؤثر على أولياء الأمور للاشتراك في تعليم أطفالهم ومساعدتهم في واجباتهم المنزلية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد، وضعف الانتباه عند المقارنة مع أولياء أمور الأطفال الذين لا يوجد لديهم هذا الاضطراب - ذكروا انخفاض مستوى الفاعلية في قدراتهم لمساعدة أطفالهم، وأنهم يشعرون بعدم ترغيب وعدم دعم من معلمي ومدارس أبنائهم، ويرون محدودية الوقت والطاقة للاشتراك في حياة أبنائهم الدراسية. كما أشارت أمهات الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه - والذين ليس لديهم هذا الاضطراب - إلى نوع ومستوى متشابه في سلوكيات الاشتراك في تعلم أطفالهم بالمنزل، بالإضافة إلى ذلك أوضح أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه بأنهم يعيدون عن تعلم أطفالهم، ويستخدمون فيما

رفع مستوى التلاميذ التحصيلي.

وأجرى سوديرلوند وبورسوك (Soderlund & Bursuck, 1995) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مشكلات الواجب المنزلي لدى كل من التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الثانوية، وقد تم في البداية اختيار عينة عشوائية من (٢٠٠) معلم تربية خاصة، يعملون مع تلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، وقد طلب من كل فرد في العينة الذين تم اختيارهم المشاركة والمساعدة من خلال تأمين مشاركة ثلاثة أفراد إضافيين على النحو الآتي: ولي أمر أحد التلاميذ لديه في البرنامج، ومعلم عادي، وولي أمر لأحد التلاميذ العاديين، بعد تزويدهم بكل ما يخص الدراسة. وكانت الاستجابة من معلمي وأولياء التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية (٨٢)، و (١١٤) من معلمي وأولياء التلاميذ العاديين، الذين أكملوا قائمة مشكلات الواجب المنزلي (HPC). وقد دلت نتائج الدراسة بوضوح على أن مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية تفوق وبشكل كبير مشكلاته لدى أقرانهم العاديين وفي جميع بنود الأداة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن أصعب المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية عند إكمال الواجب المنزلي تتمثل في أحلام اليقظة وسرعة التشتت.

وتناول جاجريا وساليند (Gajria & Salend, 1998) أساليب تأدية الواجبات المنزلية لدى (٤٨) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها مع أساليب التأدية لدى مجموعة قوامها (٤٨) تلميذاً من العاديين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بغرض معرفة إذا ما كان هناك نشاطات محددة تتعلق بالإخفاق في إكمال الواجبات المنزلية من خلال استطلاع آراء هؤلاء التلاميذ حول أساليب تأدية الواجبات المنزلية واتجاهاتهم نحوها. وقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من وجود بعض التشابه فيما يتعلق بأساليب تأدية

٥- يوجد اهتمام كبير بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في بيئة الدمج التربوي من جانب الباحثين في الدول الغربية.

٦- يلاحظ أن كثيراً من الدراسات السابقة لم تتعرض لعلاقة مشكلات الواجبات المنزلية بالمتغيرات لدى ولي الأمر أو لدى التلميذ نفسه.

### الإجراءات المنهجية

#### مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، وأولياء أمور التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ. وقد اقتصرَت الدراسة على التلاميذ الذكور وذلك لانتشار صعوبات التعلم بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣ : ١ (Lerner & Kline 2006). ولصعوبة مسح جميع أفراد مجتمع الدراسة تم استخدام أسلوب المعاينة Sampling لجمع بيانات الدراسة. ولاختيار عينة ممثلة لمجتمع

الدراسة تم استخدام أسلوب المعاينة الطبقيّة (Stratified

random sampling)؛ حيث تُمثل مكاتب التربية والتعليم

بمدينة الرياض الرياض طبقات العينة (الجدول رقم ١). وبلغ

حجم عينة الدراسة (٢٢٢٠) تلميذاً، تم تحديدها كما يأتي:

- تم تحديد حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٢٥%) من مجتمع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البالغ عددهم (٢٩٦٠) تلميذاً (الجدول رقم ١)، أي إن حجم عينة هذه الفئة (٧٤٠) تلميذاً. وتم تحديد حجم عينة التلاميذ العاديين-من الفصول العادية التي يتواجد بها تلاميذ ذوو صعوبات التعلم- بضعف حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي إن حجم عينة هذه الفئة (١٤٨٠) تلميذاً ليصبح حجم العينة الكلية (٢٢٢٠) تلميذاً.

يتعلق بتحصيل أطفالهم علاقة الضغط والإكراه مقارنة بأولياء أمور الأطفال الذين ليس لديهم اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه.

وقام العمري (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء معلمي وأولياء أمور التلاميذ في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية حول الواجبات المنزلية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلماً و(٩٤٩) ولي أمر، وقد طبق الباحث استبانة تشتمل على ٣٤ فقرة ذات تدرج خماسي بغرض تحديد آراء المعلمين وأولياء الأمور حول محتوى بنود الأداة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق المعلمين وأولياء الأمور على الأهمية التربوية والتعليمية للواجبات المنزلية، أما فيما يتعلق بشكل وطبيعة الواجبات المنزلية، وكذلك العوامل التي تؤثر في الواجبات المنزلية - فقد تباينت آراء المعلمين وأولياء الأمور في ذلك.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم مناقشته في الدراسات السابقة، يمكن توضيح ما يأتي:

- ١- تعد الواجبات المنزلية ممارسة شائعة ومكوناً أساسياً في العملية التربوية، يكثر حدوثها في العمل المدرسي كمصدر للخبرات التعليمية.
- ٢- في ظل تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالواجبات المنزلية بدون وجود تعديلات تربوية ملائمة، قد تجعل عملية نجاح هؤلاء التلاميذ وتقدمهم دراسياً أمراً يكتنفه الغموض.
- ٣- ندرة الدراسات العربية التي تناولت مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك لدى التلاميذ العاديين.
- ٤- يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات كبيرة في الواجبات المنزلية مقارنة بما يواجهه أقرانهم العاديين.

- تم تحديد حجم العينة في كل طبقة (مكتب تربية وتعليم)
  - بناءً على نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أي مكتب لإجمالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع المكاتب البالغ عددها (١٢) مكتباً؛ أي باستخدام التوزيع المتناسب
- (Proportional allocation). ويوضح الجدول رقم (١) حجم عينة البحث حسب مكاتب التربية والتعليم

الجدول رقم (١). حجم عينة الدراسة حسب مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض

م	اسم المكتب	المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	حجم عينة التلاميذ العاديين
١	الرائد	٢١	٢٣٠	٥٨	١١٦
٢	الدرعية	٧	١١٠	٢٨	٥٦
٣	الوسط	١٥	٢١٠	٥٣	١٠٦
٤	الروضة	١٧	٢١٠	٥٣	١٠٦
٥	قرطبة	١٨	٢٢٠	٥٥	١١٠
٦	الشمال	٢٠	٢٧٠	٦٨	١٣٦
٧	الشرق	٢٣	٢٨٠	٧٠	١٤٠
٨	الروابي	١٢	١٣٠	٣٢	٦٤
٩	السويدي	٢٦	٣٥٠	٨٧	١٧٤
١٠	الجنوب	٢٠	٢٧٠	٦٧	١٣٤
١١	الغرب	٣٤	٥١٠	١٢٧	٢٥٤
١٢	العزيرية	١٣	١٧٠	٤٢	٨٤
	المجموع	٢٢٦	٢٩٦٠	٧٤٠	١٤٨٠

#### الخصائص الشخصية لأولياء أمور التلاميذ: يوضح

الجدول رقم (٢) وصفاً للمتغيرات الشخصية لأولياء أمور التلاميذ في عينة الدراسة. ويتضح من الجدول أن الآباء يمثلون غالبية أفراد العينة المستجيبين بنسبة (٤٨,٦٨%)، يليهم الأمهات بنسبة (٢٥,٢%) وأولياء أمور آخرون بنسبة (٦,٥%). وفيما يتعلق بالعمر، بلغ المتوسط الحسابي لأعمار أولياء أمور التلاميذ في العينة (٤١,٨) سنة، بانحراف معياري (٩,٣) سنة. وتوضح النتائج أن غالبية أولياء الأمور متزوجون بنسبة (٩٥%)، يليهم المطلقون بنسبة (٣,١%) وأخيراً الأرمال بنسبة (١,٩%). وأفاد معظم أفراد العينة أن وضعهم المادي متوسط بنسبة (٨٠,٤%)، يليهم أولياء الأمور ذوو الوضع المادي المرتفع

المصدر: الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض (١٤٣٢/١٤٣١).

باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة تم اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من كل مدرسة يوجد بها برنامج صعوبات تعلم.

وبلغ عدد الاستبانة المستردة (١٦٦٧) استبانة، وعدد الصالح منها للتحليل الإحصائي (١٦٥١) استبانة؛ منها (٦١٦) استبانة لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٨٣,٢٤%) و(١٠٣٥) استبانة لأولياء أمور التلاميذ العاديين بنسبة (٦٩,٩٣%). وبلغ معدل الاستجابة الكلية (٧٦,٥٩%)، وهو معدل عال في مجال البحوث الاجتماعية والسلوكية (Baruch 1999; Campbell and Swinscow 2009).



بنسبة (١٠,٩%) وأخيراً أولياء الأمور ذوو الدخل المنخفض بنسبة (٨,٧%). وفيما يتصل بالمستوى التعليمي، توضح النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥٧,٢%) لديهم مؤهل ثانوي أو دونه، وأن النسبة المتبقية من أفراد العينة (٤٢,٨%) يحملون شهادات جامعية أو ما فوقها.

الجدول رقم (٢). الخصائص الشخصية لأولياء أمور التلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة (%)
<b>المستجيب (ولي الأمر):</b>		
الأب	١١٢٦	٦٨,٥
الأم	٤١٢	٢٥,١
غيرهما	١٠٦	٦,٤
المجموع	١٦٥٨	١٠٠
<b>العمر:</b>		
٢٠ سنة فأقل	٢٠	١,٣
٢١ - ٣٠	١٢١	٧,٨
٣١ - ٤٠	٦٣٦	٤١,٢
٤١ - ٥٠	٥٣٢	٣٤,٤
أكبر من ٥٠ سنة	٢٣٦	١٥,٣
المجموع	١٥٤٥	١٠٠
(المتوسط الحسابي = ٤١,٨ سنة؛ الانحراف المعياري = ٩,٣ سنة)		
<b>الحالة الاجتماعية:</b>		
متزوج	١٥٣٢	٩٥,٠
مطلق	٤٩	٣,١
أرمل	٣١	١,٩
المجموع	١٦١٢	١٠٠
<b>الوضع المادي:</b>		
منخفض	١٤٢	٨,٧
متوسط	١٣١٥	٨٠,٤
مرتفع	١٧٨	١٠,٩
المجموع	١٦٣٥	١٠٠
<b>المستوى الدراسي:</b>		
ثانوي فما دون	٩٠٥	٥٧,٢

المتغير	التكرار	النسبة (%)
جامعي فما فوق	٦٧٨	٤٢,٨
المجموع	١٥٨٣	١٠٠

السنة الدراسية في سنوات ماضية، مما يشير إلى التأثير السلبي لصعوبات التعلم على التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ. وفيما يتصل بالوضع الصحي توضح النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات صحية أكثر من أقرانهم التلاميذ العاديين، إذ تشير النتائج أن (١٤,٨%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات صحية مقابل (٦%) من التلاميذ العاديين الذين يعانون من مشكلات صحية. وكذلك توضح النتائج أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتناولون علاجات بشكل مستمر بلغت (٩,٤%) مقارنة بـ (٣,٥%) نسبة التلاميذ العاديين الذي يتناولون علاجات بصفة مستمرة.

وإجمالاً توضح النتائج أنه لا يوجد اختلاف كبير في التوزيع العمري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وكذلك في التوزيع النسبي حسب الصفوف الأولية والعليا، غير أن النتائج توضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر رسوباً، ولديهم مشكلات صحية أكثر مقارنة بالتلاميذ العاديين.

**الخصائص الشخصية للتلاميذ:** يوضح الجدول رقم (٣) خصائص التلاميذ حسب كونهم ذوي صعوبات تعلم أو تلاميذ عاديين ليس لديهم صعوبات. ويتضح من الجدول أن غالبية التلاميذ (٧٤,٩%) تتراوح أعمارهم ما بين ثمان سنوات وإحدى عشرة سنة، وبلغ المتوسط الحسابي للعمر (٩,٨) سنة، بانحراف معياري (١,٨) سنة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(١٠) سنوات للطلاب العاديين بانحراف معياري (١,٧)، و(٩,٩) سنة بانحراف معياري (١,٧) سنة لجميع التلاميذ في العينة، مما يشير إلى تماثل أعمار التلاميذ في الفئتين. وفيما يتعلق بالصف يتضح من الجدول أن نسبة التلاميذ في الصفوف العليا في العينة أعلى بقليل من نسبة التلاميذ في الصفوف الأولية، بنسبة (٥١,٨%) مقابل (٤٨,٢%)، ويتبين من النتائج أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر في الصفوف الأولية من الصفوف العليا، بخلاف التوزيع النسبي للتلاميذ العاديين حسب الصفوف الأولية والعليا. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً كبيراً في المستوى الأكاديمي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؛ إذ تبين النتائج أن (٤٤,٧%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سبق لهم أن أعادوا السنة الدراسية، مقابل (٧,٥%) فقط نسبة التلاميذ العاديين الذين سبق أن أعادوا

الجدول رقم (٣). الخصائص الشخصية للتلاميذ

المتغير	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم		التلاميذ العاديين		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
العمر:					
٦ - ٧ سنوات	٤٢	٦,٩	٦١	٥,٩	١٠٣
٨ - ٩	٢٣٨	٣٨,٩	٣٦٦	٣٥,٦	٦٠٤
					٦,٣
					٣٦,٩

المتغير	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم		التلاميذ العاديين		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١٠ - ١١	٢٢٤	٣٦,٦	٣٩٩	٣٨,٩	٦٢٣	٣٨,٠
١٢ سنة فأكثر	١٠٨	١٧,٦	٢٠١	١٩,٦	٣٠٩	١٨,٩
المجموع	٦١٢	١٠٠	١٠٢٧	١٠٠	١٦٣٩	١٠٠
المتوسط الحسابي (سنة)	٩,٨		١٠		٩,٩	
الانحراف المعياري (سنة)	١,٨		١,٧		١,٧	
<b>الصف:</b>						
الصفوف الأولية	٣٢٦	٥٤,٥	٤٤٧	٤٤,٤	٧٧٣	٤٨,٢
الصفوف العليا	٢٧٢	٤٥,٥	٥٥٩	٥٥,٦	٨٣١	٥١,٨
المجموع	٥٩٨	١٠٠	١٠٠٦	١٠٠	١٦٠٤	١٠٠
<b>الرسوب:</b>						
نعم، سبق أن رسب	٢٧٥	٤٤,٧	٧٨	٧,٥	٣٥٣	٢١,٤
لا، لم يرسب	٣٤٠	٥٥,٣	٩٥٧	٩٢,٥	١٢٩٧	٧٨,٦
المجموع	٦١٥	١٠٠	١٠٣٥	١٠٠	١٦٥٠	١٠٠
<b>الحالة الصحية:</b>						
نعم لديه مشكلات صحية	٩٠	١٤,٨	٦٢	٦,٠	١٥٢	٩,٢
ليس لديه مشكلات صحية	٥٢٠	٨٥,٢	٩٧٣	٩٤,٠	١٤٩٣	٩٠,٨
المجموع	٦١٠	١٠٠	١٠٣٥	١٠٠	١٦٤٥	١٠٠
<b>تناول العلاج المستمر:</b>						
نعم، يتناول علاج	٥٧	٩,٤	٣٦	٣,٥	٩٣	٥,٧
لا، يتناول علاج	٥٥٢	٩٠,٦	٩٩٢	٩٦,٥	١٥٤٤	٩٤,٣
المجموع	٦٠٩	١٠٠	١٠٢٨	١٠٠	١٦٣٧	١٠٠

**أداة البحث:**

التي يمكن أن تحدث عند محاولة التلميذ أداء واجباته المنزلية، ومن الأمثلة على هذه العبارات ما يأتي: "يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي"، و"يؤجل الواجب المنزلي"، و"يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر" (انظر الملحق رقم ١). ولتطبيق هذه القائمة يطلب من المستجيبين - وهم في هذه الدراسة أولياء أمور التلاميذ ذوي

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي The Homework Problem Checklist (HPC)، التي طورها كل من أنيسكو وسكويوك و راميريز و ليفين (Anesko, Schoiock, Ramirez, & Levine, 1987) وتحتوي هذه القائمة على عشرين عبارة في المشكلات

الأخطاء اللغوية تم عرضها على خمسة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وكان الاتفاق تاماً على أن الاستبانة واضحة وخالية من الأخطاء اللغوية. كذلك أجرى الباحث مسحاً استطلاعياً (Pilot survey) قوامه (٣٦) من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، حيث تم حساب معامل الثبات الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's alpha) والذي بلغت قيمته (٠,٩٤)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للأداة، فيما لو استخدمت لنفس مجتمع البحث تحت نفس الظروف التي أُجريت فيه الدراسة (Morgan, Glinerad, & Harmon, 1997; Cramer, 2006). وهذه القيمة أعلى من قيمة معامل كرونباخ ألفا في بحث أبستين وبولوواي (Epstein, Polloway, 1993, p.44) والذي بلغت قيمته (٠,٩١).

#### المعالجة الإحصائية

تم أولاً ترميز وإدخال البيانات في الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences)، ومن ثم استخدمت الطرق الإحصائية الآتية: معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات قائمة مشكلات الواجب المنزلي، والتوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور والتلاميذ، ولتخصيص إجابات أولياء الأمور على فقرات القائمة، واختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of Variance)، واختبار المقارنات البعدية لشيفيه (Scheffe Post Hoc multiple comparisons test) واختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب

صعوبات التعلم، وأولياء أمور التلاميذ العاديين - تحديد تكرار حدوث كل مشكلة للتلميذ، وذلك على مقياس ليكرت (likert scale) المتدرج من أربع خيارات على النحو الآتي: يحدث دائماً (٣)، يحدث كثيراً (٢)، يحدث أحياناً (١)، لا يحدث إطلاقاً (٠). ويمكن أن يتراوح مجموع درجات القائمة من (صفر) إلى (٦٠)، وقد تم تصميم هذه القائمة - من قبل معديها - بعد مراجعة مستفيضة لما كتب عن الوالدين، وكذلك مقابلة أولياء الأمور والمعلمين والمختصين في الصحة العقلية العاملين مع الأطفال، وتمتع الأداة بدرجة اتساق داخلي عالية تبلغ (٠,٩١) حسب معامل كرونباخ ألفا (Epstein & Polloway, 1993)، وأضاف الباحث خمسة أسئلة عن المتغيرات الشخصية لأولياء أمور التلاميذ، وخمسة أسئلة خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وقد قام الباحث بترجمة هذه الأداة، وحساب درجة الصدق والثبات على النحو الآتي:

**الترجمة:** للتأكد من سلامة ودقة الترجمة قام الباحث بترجمة قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي (HPC) بأسلوب الترجمة العكسية (back translation) (Prieto, 1992) من خلال الخطوات الثلاث الآتية: أولاً: ترجمة قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي إلى اللغة العربية من قبل متخصص في الترجمة. ثانياً: قام مترجم آخر بالترجمة العكسية، أي ترجمة النسخة العربية - التي تم الحصول عليها من (أولاً) - إلى اللغة الإنجليزية بشكل مستقل. ثالثاً: تم مقارنة النسختين الإنجليزية - التي تم الحصول عليها من (ثانياً) - مع أصل القائمة بغرض المطابقة، وكشف أخطاء الترجمة التي كانت محدودة.

**صدق وثبات أداة البحث:** أظهرت نتائج تقييم قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي عند تطبيقها على أولياء أمور التلاميذ، ومعلميهم بالمرحلة الابتدائية في بحوث مختلفة - أنها تتميز بالصدق والثبات (Anesko et al., 1987; Epstein, Polloway, 1993). وللتحقق من وضوح الاستبانة وخلوها من

للإجابة عن هذا السؤال - وهو سؤال الدراسة الأساسي - تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى الاختلاف في مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين. ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمور التلاميذ العاديين بالإضافة إلى نتائج اختبار ت.

المنزلي لدى التلاميذ وفقاً للمتغيرات الشخصية لأولياء الأمور، والمتغيرات الشخصية للتلاميذ؛ حيث استخدم تحليل التباين الأحادي في حالة عدد فئات المتغير المستقل ثلاثة أو أكثر، واستخدم اختبار الفرق بين متوسطين في حال عدد فئات المتغير المستقل مساو لاثنين فقط.

### عرض وتحليل نتائج الدراسة

#### مشكلات الواجب المنزلي:

السؤال الأول: هل يوجد اختلاف في مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؟

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود الاختلافات بين حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ ذوي

#### صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين

م	العبارة	التلاميذ ذوو صعوبات تعلم		التلاميذ العاديين		نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطين
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	يفشل في أن يحضر إلى البيت الواجب والمواد الضرورية (كتب دراسية، أوراق،... الخ)	١,١٥	٠,٩١	٠,٤٢	٠,٦٧	١٨,٧٦
٢	لا يعرف بالضبط ما هو الواجب المنزلي الذي تم تحديده	١,٢٥	٠,٨٦	٠,٤٨	٠,٧١	١٩,٧٤
٣	ينكر أن لديه واجباً منزلياً	١,٢٨	٠,٩٨	٠,٥٧	٠,٨١	١٦,٠٠
٤	يرفض أن يحل الواجب المنزلي	١,٢٠	٠,٩٢	٠,٤٥	٠,٧٣	١٨,٣٨
٥	يئن ويشتكى من الواجب المنزلي	١,٤٠	٠,٩٤	٠,٧٦	٠,٨١	١٤,٦٦
٦	يجب تذكره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المنزلي	١,٨٨	٠,٩٣	١,١٥	٠,٩٣	١٥,٣٩
٧	يؤجل الواجب المنزلي	١,٦٠	٠,٩٢	٠,٨٣	٠,٨٤	١٧,٢٥
٨	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة	١,٧٢	٠,٩٢	٠,٧٣	٠,٨٨	٢١,٧٩
٩	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر	١,٧١	٠,٩٢	٠,٧٩	٠,٨٤	٢٠,٥٨
١٠	يسرح أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل الواجب المنزلي	١,٨٣	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٨٩	١٨,٧٥
١١	يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المزعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب	١,٨٩	٠,٩٤	١,٠٨	٠,٩٤	١٦,٩٣
١٢	يحبط بسهولة عند حل الواجب	١,٤٦	٠,٩٤	٠,٦٠	٠,٧٨	١٩,٩٢

م	العبارة	التلاميذ ذوو صعوبات تعلم		التلاميذ العاديين		نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمات	مستوى المعنوية
٢							
١	يفشل في إكمال الواجب المنزلي	١,٤٤	٠,٩٥	٠,٥٤	٠,٧٦	٢١,١٣	٠,٠٠
٣							
١	يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي	١,٧٨	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٨٧	٢٠,٣٤	٠,٠٠
٤							
١	يرد بشكل غير مناسب عندما يطلب منه الأب أو الأم	١,٢٤	٠,٩٧	٠,٥٤	٠,٧٨	١٦,٢٤	٠,٠٠
٥	تصحیح الواجب المنزلي						
١	يجل الواجب المنزلي بشكل غير منظم، وغالباً ما تكون ورقة الواجب غير نظيفة	١,٤٣	٠,٩٢	٠,٥٧	٠,٨٢	١٩,٧٧	٠,٠٠
٦							
١	يجل الواجب المنزلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء	١,٤٧	٠,٩٢	٠,٧٨	٠,٨٢	١٥,٧٤	٠,٠٠
٧							
١	يظهر استياءه من العمل حتى عندما يجل الواجب المنزلي بشكل جيد	١,٣٠	٠,٩٥	٠,٦٤	٠,٨٠	١٥,١٢	٠,٠٠
٨							
١	ينسى أن يعيد الواجب المنزلي إلى الصف	١,١٣	٠,٩٧	٠,٤٦	٠,٧٤	١٥,٦٨	٠,٠٠
٩							
٢	يتعمد عدم إحضار الواجب المنزلي إلى الصف	٠,٧٩	٠,٩٣	٠,٢٧	٠,٦٣	١٣,٥٧	٠,٠٠
٠							
	جميع العبارات	١,٤٥	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٥٦	٢٦,٢٣	٠,٠٠

- التعلم والتلاميذ العاديين في المشكلات الآتية:
- يجل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص في الغرفة.
  - يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي.
  - يجل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر.
  - يفشل في إكمال الواجب المنزلي.

توضح النتائج أن قيم المتوسط الحسابي للعبارات التي تقيس معدلات حدوث مشكلات الواجب المنزلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من القيم المناظرة للطلاب العاديين. وتظهر نتائج اختبار الفرق بين متوسطين أن قيم مستوى المعنوية أقل من ١% أو (٠,٠١) لجميع العبارات، مما يشير إلى أن معدلات حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكبر من معدلات حدوثها لدى التلاميذ العاديين. ويستشف من النتائج أن الفجوة كبيرة جداً بين التلاميذ ذوي صعوبات

الجدول أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب والأم، يليهم التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، وأخيراً التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم. ولتحديد مواقع الاختلافات، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية لشفيه (Scheffe Post Hoc multiple comparison test) والذي يوضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، وغير آباؤهم أو أمهاتهم وذلك عند مستوى معنوية (٥%) كما يوضح الجدول (٦).

السؤال الثاني: هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ بحسب المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والوضع المادي، والمستوى الدراسي)؟

– مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لولي الأمر:

للتعرف على مدى اختلاف مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ باختلاف ولي الأمر تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of Variance). ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً جوهرياً في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف ولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى المعنوية (١%). ويتضح من

الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لولي الأمر

ولي الأمر	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
الأب	١١٢٦	٠,٩١	٠,٧٠	٩,٨٧٨	٠,٠٠٠
الأم	٤١٢	١,٠٥	٠,٦٦		
غيرهما	١٠٦	١,١٥	٠,٧٠		
المجموع	١٦٤٤	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لأولياء الأمور

ولي الأمر	الوسط الحسابي	الأب	الأم	غيرهما
الأب	٠,٩١	-		
الأم	١,٠٥	*	-	
غيرهما	١,١٥	*	ns	-

\* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

معنوية (١%). ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم صغار في السن. وتوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه المعروضة بالجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم تقع في الفئة العمرية (٢١-٣٠

مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر ولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر ولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف عمر ولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى

(سنة)، والفئة (٤١-٥٠ سنة)، وذلك عند مستوى معنوية (%٥٥).

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر ولي الأمر

العمر	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
٢٠ سنة فأقل	٢٠	١,٢١	٠,٧٠		
٢١ - ٣٠	١٢١	١,١٢	٠,٦٨		
٣١ - ٤٠	٦٣٦	٠,٩٧	٠,٦٦	٣,٣١٣	٠,٠١
٤١ - ٥٠	٥٣٢	٠,٩١	٠,٦٩		
أكبر من ٥٠	٢٣٦	٠,٩٢	٠,٧٣		
المجموع	١٥٤٥	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار شففيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر ولي الأمر

العمر	الوسط الحسابي	٢٠ سنة فأقل	٢١ - ٣٠	٣١ - ٤٠	٤١ - ٥٠	أكبر من ٥٠ سنة
٢٠ سنة فأقل	١,٢١	-				
٢١ - ٣٠	١,١٢	ns	-			
٣١ - ٤٠	٠,٩٧	ns	ns	-		
٤١ - ٥٠	٠,٩١	ns	*	Ns	-	
أكبر من ٥٠ سنة	٠,٩٢	ns	ns	Ns	ns	-

\* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (%٥٥) ، ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (%٥٥)

الجدول أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون وأرامل. وتوضح نتائج اختبار المقارنات المستعرضة في الجدول رقم (١٠) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم متزوجون والتلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون، وذلك عند مستوى معنوية (%٥٥).

مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف الحالة الاجتماعية لولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (%٥١). ويتضح من



الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر

الحالة الاجتماعية	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
متزوج	١٥٣٢	٠,٩٤	٠,٦٩	٩,٥٧٣	٠,٠٠٠
مطلق	٤٩	١,٣٢	٠,٧٥		
أرمل	٣١	١,٢٣	٠,٦٣		
المجموع	١٦١٢	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار شففيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر

الحالة الاجتماعية	الوسط الحسابي	متزوج	مطلق	أرمل
متزوج	٠,٩٤	-		
مطلق	١,٣٢	*	-	
أرمل	١,٢٣	ns	ns	-

\* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر: يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف الوضع المادي لولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (١%). ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض ومتوسط. ويتبين من نتائج اختبار المقارنات في الجدول (١٢) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل متوسط أو عال، وذلك عند مستوى معنوية (٥%)

الجدول (١١). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر

الوضع المادي	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
منخفض	١٤٢	١,٣٧	٠,٧٨	٢٨,٩٥	٠,٠٠٠
متوسط	١٣١٥	٠,٩٤	٠,٦٧		
مرتفع	١٧٨	٠,٨٤	٠,٦٦		
المجموع	١٦٣٥	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (١٢). نتائج اختبار شفوية البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر

الوضع المادي	الوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
منخفض	١,٣٧	-		
متوسط	٠,٩٤	*	-	
مرتفع	٠,٨٤	*	ns	-

\* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

- مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين

الجدول رقم (١٣). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلافات في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى الدراسي	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى المعنوية
ثانوي فما دون	٩٠٥	١,٠١	٠,٧١		
جامعي فما فوق	٦٧٨	٠,٨٨	٠,٦٥	٣,٦٤٤	٠,٠٠٠
المجموع	١٥٨٣	٠,٩٥	٠,٦٩		

السؤال الثالث: هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ بحسب المتغيرات الشخصية للتلميذ (العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية (سبق له الرسوب)، والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر)؟

مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر التلميذ:

يوضح الجدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين لاختبار

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لعمر التلميذ

عمر التلميذ	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
٦ - ٧ سنوات	١٠٣	٠,٩٩	٠,٦٥		
٨ - ٩ سنوات	٦٠٤	١,٠١	٠,٦٨	٢,٥٣٣	٠,٠٥٥

٠,٧٠	٠,٩٤	٦٢٣	١٠ - ١١ سنة
٠,٧٠	٠,٨٩	٣٠٩	١٢ سنة فأكثر
٠,٦٩	٠,٩٦	١٦٣٩	المجموع

وحالة الرسوب، والحالة الصحية، وتناول العلاج، وذلك عند مستوى معنوية (١%) . ويتضح من النتائج أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى تلاميذ المراحل الأولية، والتلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والتلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية، والتلاميذ الذين يتناولون علاجات.

مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والمستوى التعليمي، والحالة الصحية للتلميذ:

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، وتناول الأدوية. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف،

الجدول رقم (١٥). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلافات في مستوى مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف، ومستوى التلميذ، والحالة الصحية، وتناول الأدوية

المتغير	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى المعنوية
الصف:					
الصفوف الأولية	٧٧٣	١,٠٥	٠,٦٩		
الصفوف العليا	٨٣١	٠,٨٨	٠,٦٧	٤,٩٥٨	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٠٤	٠,٩٦	٠,٦٩		
مستوى التلميذ:					
نعم، سبق أن رسب	٣٥٣	١,٥١	٠,٦٤		
لا، لم يرسب	١٢٩٧	٠,٨١	٠,٦٢	١٨,٥٦٥	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٥٠	٠,٩٦	٠,٦٩		
الحالة الصحية:					
نعم، لديه مشكلات صحية	١٥٢	١,٣٤	٠,٧٤		
ليس لديه مشكلات صحية	١٤٩٣	٠,٩٢	٠,٦٧	٧,٢٠٨	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٤٥	٠,٩٦	٠,٦٩		
تناول العلاج:					
نعم، يتناول العلاج بشكل مستمر	٩٣	١,٣٠	٠,٧٣		
لا يتناول أدوية	١٥٤٤	٠,٩٤	٠,٦٨	٤,٨٨١	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٣٧	٠,٩٦	٠,٦٩		

## مناقشة النتائج

والحافز إلى انخفاض مستوى الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية

لدى التلاميذ ( Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998 ) وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بولواي وابستين وفولي ( Polloyay, Epstein, & Foley, 1992 ).

أيضاً توصلت الدراسة الحالية إلى أن مشكلات الواجب المنزلي التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تفوق وبشكل جوهري ما يواجهه التلاميذ العاديين في جميع بنود قائمة فحص المشكلات، كما أوضحت النتائج أيضاً أن أصعب مشكلات الواجبات المنزلية التي تواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين، وبشكل أوجد فجوة كبيرة بين المجموعتين، تمثل في المشكلات الآتية:

- يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة.
- يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي.
- يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر.
- يفشل في إكمال الواجب المنزلي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص العديدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تتضح في تفاعلها السليبي مع الكثير من العوامل ذات الارتباط بالواجبات المنزلية (Patton, 1994)، فهؤلاء التلاميذ يعانون من العديد من المشكلات سواء في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي. فالأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ ينخفض وبشكل واضح عن أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى المشكلات المتنوعة الأخرى غير الأكاديمية التي تواجهها هذه الفئة من التلاميذ، والتي تظهر على سبيل المثال لا الحصر في كثرة النسيان والتشتت الذهني وعدم التنظيم والنظرة السلبية نحو التعلم ككل، الأمر الذي جعل من هؤلاء التلاميذ متعلمين سلبيين (غير نشطين)، يفتقرون إلى استخدام الاستراتيجيات

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين والمقارنة فيما بينهما، بالإضافة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات لدى كل من أولياء الأمور والتلاميذ على حدوث مشكلات الواجبات المنزلية. وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى أن أكثر مشكلات الواجب المنزلي حدوثاً لدى جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تمثلت في المشكلات الآتية:

- يجب تذكيره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المنزلي.
- يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المرعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب.
- يشرد ذهنه أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل الواجب المنزلي.
- يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي.
- يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر.
- يؤجل الواجب المنزلي.
- يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص في الغرفة.
- يحل الواجب المنزلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء.

مما يشير إلى أن حدوث مشكلات الواجب المنزلي قد تكون أمراً حتمياً لدى معظم التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ولكن بصورة متفاوتة ومختلفة في تكرار حدوثها، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات في أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الذين لا يوجد لديهم صعوبات تعلم يواجهون مشكلات في تأدية الواجب المنزلي ( Bryan, Nelson, & Mathur, 1995 ). وقد فسرت مشكلات الواجبات المنزلية بأسباب عديدة تتراوح من ضعف الدافعية

بحسب المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور، والمتمثلة في نوع ولي الأمر، والعمر، والحالة الاجتماعية، والوضع المادي، والمستوى الدراسي، وذلك على النحو الآتي:

أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف ولي أمر التلميذ، فمشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أقل لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، ويشير اختبار المقارنات البعدية لشفيه إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم غير آباؤهم أو أمهاتهم، كما يوضح الجدول رقم (٥). ويلاحظ أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب أو الأم، يليهم التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، بينما تقل لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم. وقد يكون هذا متوقعاً بالنسبة للتلاميذ الذكور في المرحلة الابتدائية؛ حيث يكون الأب المثل الأعلى الذي يجب الاحتذاء به، والموجه صاحب المعرفة والخبرة، الذي ينبغي الاستماع لإرشاداته ونصائحه وتوجيهاته، ويؤكد ذلك ما أشار إليه جريف وجريف (Greif & Greif, 2004) في أن الأب يملك من التأثير على نتائج الأطفال ما يفوق تأثير الأم.

أما بالنسبة لتأثير متغير العمر لدى ولي الأمر في حدوث مشكلات الواجب المنزلي، فتوضح النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف عمر ولي أمر التلميذ؛ حيث تحدث مشكلات الواجب المنزلي بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم أصغر سناً. وتشير نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه في الجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات

أو أنهم لا يستخدمونها بطريقة مناسبة في أداء واجباتهم المنزلية أسوة بأقرانهم من التلاميذ العاديين، الذين يمتلكون هذه الخاصية، ويوظفونها بفاعلية في إكمال واجباتهم المدرسية.

كما يمكن أيضاً أن تعزى هذه النتيجة إلى المعلمين أنفسهم، وذلك من خلال تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بواجبات صعبة جداً، أو تستهلك أوقات طويلة، أو عدم التأكد من فهم وتسجيل التلاميذ للواجبات بشكل مناسب (Bryan, Burstein, 2004). فقد وجد ساليند وسكليف (Salend & Schliff, 1989) أن ٨٠% من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكلفون تلاميذهم بالواجبات المنزلية بشكل دوري، ولكن قلة فقط - منهم هم من يربطون بين مهارات التلاميذ وهذه الواجبات، ويقدمون تغذية راجعة، ويكافئون على هذه الواجبات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ابستين وبولوواي (Epstein & Polloway, 1993) والتي أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات وصعوبات في تأدية الواجبات المنزلية على نحو يفوق ما يواجهه أقرانهم العاديين. أيضاً تتفق مع دراسة بولوواي وفولي وابستين (Polloway, Epstein, & Foley, 1992) التي توصلوا من خلالها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات جوهرية في الواجبات المنزلية مقارنة بأقرانهم العاديين. كما تتفق أيضاً مع نتيجة دراسة سوديرلوند وبورسوك (Soderlund & Bursuck, 1995) والتي توصلت إلى أن مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يفوق وبشكل كبير وواضح مشكلاته لدى أقرانهم العاديين وفي جميع بنود الأداة.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية أيضاً وجود اختلاف كبير في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ

الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل متوسط أو عال. ويتبين من متوسطات حدوث مشكلات الواجب لدى التلاميذ أنها تتناقص مع ارتفاع المستوى المادي لدى ولي الأمر، ويمكن تفسير ذلك بكثرة أعمال ومشاكل أولياء الأمور ذوي الدخل المنخفض مقارنة بذوي الدخل المتوسط والمرتفع، فولي الأمر ذو الدخل المنخفض قد يقضي معظم يومه خارج المنزل لكسب قوته وقوت أسرته، الأمر الذي قد يترتب عليه محدودية الوقت المطلوب للجلوس مع أبنائه لتشجيعهم، ومتابعة تحصيلهم وأدائهم واجباتهم المنزلية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه كوبر وليندي وني، من أن الأطفال الذين يعيشون في كنف أسر منخفضة الدخل يحصلون على دعم معنوي محدود (Cooper, Linday & Nye, 2000).

ومن حيث تأثير متغير المستوى التعليمي لولي الأمر على حدوث مشكلات الواجب المنزلي، فبينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي فما دون، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم جامعي وما فوق؛ حيث تحدث مشكلات الواجب المنزلي بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي وما دون. وقد تبدو هذه النتيجة منطقيّة في أحيان كثيرة بحكم تفوق صاحب المؤهل الجامعي معرفيًا وقدرته على تقديم العون والتوجه بطريقة مفيدة لأبنائه بالإضافة إلى إدراكه لأهمية التعليم وفوائده، بعكس ولي الأمر ذي المؤهل الثانوي وما دون، والذي قد يكون لمحدودية إلمامه بمواد أبنائه الدراسية دور في إخفاقهم، وارتفاع وتيرة المشكلات لديهم في الواجبات المنزلية.

أما من ناحية مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ بحسب متغيراتهم الشخصية (العمر، والصف الدراسي، والحالة الدراسية [هل سبق له الرسوب]، والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر)، فأشارت النتائج إلى عدم وجود

الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أعمار أولياء أمورهم تقع في الفئة العمرية (٢١-٣٠ سنة) والفئة (٤١-٥٠ سنة)، ويلاحظ أن متوسطات حدوث مشكلات الواجب المنزلي تنخفض لدى التلاميذ مع تقدم ولي الأمر في العمر، ويمكن تفسير ذلك بأنه مع تقدم ولي الأمر في العمر تزداد خبراته في تربية أبنائه وتعليمهم، كما ترتفع معلوماته في مناهجهم الدراسية خاصة إذا كان لديه أكثر من طفل.

أما من ناحية تأثير الحالة الاجتماعية لولي الأمر على مشكلات الواجب المنزلي فتدل النتائج أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف الحالة الاجتماعية لولي أمر التلميذ. فمشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون و أرامل. وتوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية لشقيه المعروضة في الجدول رقم (١٠) أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم متزوجون، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون. وقد تكون هذه النتيجة تأكيداً للنتيجة المتعلقة بنوع ولي الأمر، وهو أن وجود الطفل في كنف والديه يشعره بالاستقرار والأمان الذي بدون شك ينعكس إيجابًا على صحته النفسية، وتحصيله الدراسي، وأدائه واجباته المنزلية.

أما فيما يتعلق بتأثير متغير المستوى المادي لولي الأمر في حدوث مشكلات الواجب المنزلي فتشير النتائج أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في معدل حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف المستوى المادي لولي أمر التلميذ، حيث يزداد حدوث مشكلات الواجب المنزلي بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض. ويتبين من نتائج اختبار المقارنات البعدية لشقيه الموضحة في الجدول رقم (١٢) أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ

أوضحت نتائج هذه الدراسة حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وأقرانهم العاديين على حد سواء، وإن كان حدوثها لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر منها لدى التلاميذ العاديين، حيث يبدو الفرق جلياً بين المجموعتين.

كذلك بينت نتائج الدراسة أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث لدى بعض التلاميذ أكثر من غيرهم، حيث يتكرر حدوث هذه المشكلات لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب أو الأم، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم صغار في السن، والذين أولياء أمورهم من ذوي الدخل المنخفض، والذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي وما دون. بالإضافة إلى تكرار حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ في الصفوف الأولية، وكذلك التلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، وأيضاً التلاميذ ذوو المشكلات الصحية.

وقد تقود هذه المعطيات إلى ضرورة تفهم معلمي الفصول العادية الذين يدرسون لهذه المجموعات من التلاميذ وتحديداً التلاميذ ذوو صعوبات التعلم -للمصعوبات والمشكلات العديدة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في أداء واجباتهم المنزلية والعمل على الحد من تكرار حدوثها، من خلال إشراك أولياء الأمور، واستخدام التعديلات التربوية الملائمة، مثل السماح لهؤلاء التلاميذ في اختيار طريقة الإجابة المناسبة، وتشجيع التعاون بين التلاميذ من خلال استخدام أسلوب تدريس الأقران، و تقييم الواجبات المنزلية عند استلامها من التلاميذ والعمل على تأسيس روتين حول الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى تقديم تعليمات وإرشادات الواجبات المنزلية بشكل واضح مع التركيز على الطلب من هؤلاء التلاميذ بالبدء في تأدية الواجب المنزلي داخل الفصل الدراسي للتأكد أن هؤلاء التلاميذ على فهم وإدراك واستعداد لإكماله، والعمل بكل ما من شأنه أن يساهم في إكمال الواجبات المنزلية بدون تعرضهم لمشكلاته.

اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف عمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (5%) في حين بينت نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، وتناول الأدوية - أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي وفقاً لمتغيرات الصف والحالة الدراسية والحالة الصحية واستمرارية تناول العلاج وذلك عند مستوى معنوية (1%).

ويتضح من النتائج أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى تلاميذ المراحل الأولية (الصفوف الأول والثاني والثالث)، والتلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والتلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية، والتلاميذ الذين يتناولون علاجات بشكل مستمر. وقد تكون هذه النتيجة متوقعة لدى هذه الفئات الأربع من التلاميذ وذلك لما يأتي: بالنسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية الأولية فقد يكون لنقص الخبرة والمعرفة الدراسية مقارنة بالتلاميذ في المرحلة الابتدائية العليا - دور في حدوث مشكلات الواجب المنزلي، بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الصغار في السن ليسوا ذوي مهارة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنة بالتلاميذ الأكبر سناً (Pressley & Ghatala, 1989). أما من ناحية التلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والذين يحتمل وجود ضعف دراسي لديهم ساهم في إعادتهم السنة الدراسية - فإن هذا الضعف قد يمتد تأثيره إلى الواجبات المنزلية مسبباً هذه المشكلات لديهم، أما التلاميذ ذوو المشكلات الصحية أو الذين يتناولون الأدوية بشكل مستمر فقد يكون لتداخل وتأثير هذه المشكلات الصحية في حياة هؤلاء التلاميذ دور في حدوث مشكلات الواجب المنزلي لديهم.

#### لخاتمة والتوصيات

العمري، خالد محمد (٢٠٠٩). تصورات معلمي وأولياء أمور تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى نحو الواجبات البيتية. مجلة جامعة دمشق، ٢٥(٢٠١)، ص ٤٦٧-٥١٠.

الموسى، ناصر بن علي (١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظللال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة المعارف.

الموسى، ناصر، السرطاوي، زيدان، العبدالجبار، عبدالعزيز، البتال، زيد، والحسين، عبدالله (١٤٢٨). الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

Anesko, K., Schoiock, G., Ramirez, R., & Levine, F. M. (1987). The homework problem checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185

Baruch, Y. (1999). Response rate in academic studies- a comparative analysis. *Human Relations*, 52(4), 421 - 438.

Bryan, T., & Burstein, C. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into Practice*, 43(3), 213 - 219.

Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S. (1995). Doing homework: Perspectives of primary students in mainstream, resource, and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 85-90.

Cambell, M. J. and Swinscow, T. D. V. (2009) *Statistics at square one*, (11<sup>th</sup> Ed.). Chichester: Wiley-Blackwell

Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Krocinski, S. (2002). Including students with disabilities into education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423 - 435.

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464 - 487.

Cooper, H. M., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychology*, 36, 143 - 153.

Cramer, D. (1997) *Basic Statistics for Social Research: Step-by-step Calculation and Computer Techniques Using Minitab*. London: Routledge.

Epstein, M. H., & Polloway, E. A. (1993). Homework: A comparison of teachers and parents perceptions of the problems experienced by students identified as having behavior, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial & Special Education*, 14(5), 40-50.

Epstein, M. H. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Center for Research on

وتأسيساً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- استفادة الباحثين في مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ مستقبلاً من أداة الدراسة (قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي) لتمتعها بدرجة ثبات عالية.

٢- إجراء دراسات مماثلة وخاصة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكذلك التلميذات العاديات.

٣- تنفيذ دورات توعوية لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرض تعريفهم بالمشكلات التي تواجه أبناءهم في أدائهم الواجبات المنزلية، وتعريفهم بأفضل السبل للتعامل معها والحد من آثارها.

٤- تضمين الواجبات المنزلية وأهميتها في برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

٥- عقد دورات تدريبية لمعلمي الفصول العادية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في أساليب التدريس الملائمة والتعديلات التربوية المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

٦- إجراء دراسة شاملة حول الواجبات المنزلية على مستوى المملكة العربية السعودية لجميع التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم.

٧- تحديد مسؤوليات كل من معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي فيما يتعلق بموضوع الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل واضح ودقيق.

## المراجع

أبو نيان، إبراهيم سعد (١٤٢٢). صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض (١٤٣٢/٣١). البيانات الأولية لبرامج صعوبات التعلم. الرياض: إدارة التربية والتعليم.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). القواعد واللوائح التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

حافظ، عبدالله بن إبراهيم (١٤١٤). أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم (مقارنة ثلاث استراتيجيات مختلفة). مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، العلوم التربوية، م ٧، ص ٢٠٧-٢٢٤.



- National Research Center on Learning Disabilities.** (2007). *Parent page: Who is student with a specific learning disability ?* (Brochure), Lawrence, KS : Author.
- Patton, P.** (1994). Practical recommendation for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-579.
- Polloway, E. A., & Epstein, M. H., Foley, R.M.** (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non handicapped students teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(8), 500- 510.
- Polloway, E. A., & Epstein, M. H.** (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 203- 209
- Prieto, A. J.** (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly*, 43,(1), 1-14.
- Rehabilitation Research and Training Center on Disability Statistics and Demographics.** (2009). *Annual compendium of disability statistics*. New York, NY: Hunter College. Retrieved March 5, 2010 from [http://neweditions\\_net/stats/rtrtc/Compendium/sect3-2.htm](http://neweditions_net/stats/rtrtc/Compendium/sect3-2.htm)
- Rack, M.** (2005). *Learning Disabilities: A handbook for Instructors and tutors* Overland. Kansas : Johnson county community college
- Reynolds, M., Wang, M. C., & Walberg, H. J.** (1987). The necessary restructuring of regular and special education. *Exceptional Children*, 53, 391 – 398.
- Spafford, C. & Grosser, G.** (1996). *Dyslexia: Research and resource guide*. Needham Hights, MA : Allyn & Bacon.
- Soderlund, J., & Bursuck, B.** (1995). A comparison of the homework problems of secondary school students with behavior disorders and nondisabled peers. *Journal of Emotional & Behavior Disorders*, 95(3), 150-156.
- Elementary and Middle school, The Johns Hopkins University.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J. R.** (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial & Special Education*, 14, 40 – 49.
- Gajria, M., & Salend, S.** (1998). Homework practices of students with and without learning disabilities : A comparison. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291- 297.
- Greif, J.L., & Greif, G.L.** (2004). Including father in school psychology literature: A review of four school psychology journal. *Psychology in the School*, 41, 575- 580.
- Green, M., Sullivan, P., & Eichberg, C.** (1999). Homework conflicts, skirmishes, and wars. *Contemporary Pediatrics*, 16, 54.
- Keys, W., Harris, S., & Fernandes, C.** (2006). *Third international math and science study, 2<sup>nd</sup> national report. Part 2: Patterns of math and science teaching in upper primary schools in England*. Slough: NFER.
- Hallahan, D., & Kauffman, J.** (2006). *Exceptional Learner: Introduction to Special Education*, (8<sup>th</sup> Ed.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L.** (2003). Selfregulated strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(7), 1 - 16.
- Lerner, J. & Kline, F.** (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*, (10<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Morgan, G. A., Gliner, J. A. and Harmon, R. J.** (2006) *Understanding and evaluating research in applied clinical settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### Homework Problems of Elementary Students with Learning Disabilities and nondisabled peers

Zaed M. A. AL Battal

Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Submitted 02-03-2012 and Accepted on 19-09-2012

**Abstract:** The purpose of this study was to determine the homework problems among students with learning disabilities as compared to their nondisabled peers. The sample of the study was drawn from all the elementary schools that had learning disabilities programs in Riyadh city. Completed surveys were returned on a total of 616 (83.24%) students with learning disabilities and 1035 (69.93%) students who were not disabled. Results indicated that students in general had homework problem, however students with learning disabilities experience more homework problems in all items than those of their nondisabled peers. This is reflected in their significantly higher rating than those of their nondisabled peers on all items. Results also indicated that all variables of parents and four variables of students were significantly affected homework problems.

**Key Words:** homework problems; mainstreaming; students with learning disabilities; students without disabilities; parent

## ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظه الله

أخي الكريم ولي الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في حل الواجبات المنزلية.

أخي الكريم لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما أفضل الإجابات هي تلك التي تعكس رأيك بصدق وأمانة، أرجو التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة الواردة في أولاً وثانياً، وذلك بوضع الإجابة أو الإشارة المناسبة في المكان المناسب .

شاكراً لكم مقدماً حسن تعاونكم

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،

الباحث

د. زيد بن محمد البتال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

## أولاً : المعلومات الأولية

من فضلك أجب عن الفقرات الآتية بوضع إشارة [✓] أو بكتابة الإجابة في المكان المناسب :

معلومات عن ولى الأمر :

- (١) المستجيب : أب  أم  غيرهما
- (٢) العمر : ..... سنة
- (٣) الحالة الاجتماعية: متزوج  مطلق  أرمل
- (٤) الوضع المادي : منخفض  متوسط  مرتفع
- (٥) المستوى الدراسي : ثانوي فما دون  جامعي فما فوق

معلومات عن التلميذ :

- (٦) عمر التلميذ : .....
- (٧) الصف الدراسي : .....
- (٨) هل سبق أن رسب : نعم  لا
- (٩) هل لديه مشاكل صحية : نعم  لا
- (١٠) هل يتناول علاجاً بشكل مستمر : نعم  لا

الجزء الثاني : قائمة فحص مشاكل الواجب المنزلي

من فضلك ضع الإشارة [✓] أمام كل عبارة في الخانة المناسبة :

الرقم	العبارة	لا	يحدث	يحدث كثيراً	يحدث أحياناً	يحدث إطلاقاً
١	يفشل في أن يحضر إلى البيت الواجب و المواد الضرورية (كتب دراسية، أوراق عمل،...الخ)					
٢	لا يعرف بالضبط ما هو الواجب المنزلي الذي تم تحديده					
٣	ينكر أن لديه واجباً منزلياً					
٤	يرفض أن يحل الواجب المنزلي					
٥	يئن ويشتهي من الواجب المنزلي					
٦	يجب تذكيره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المنزلي					

٧	يؤجل حل الواجب المنزلي
٨	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مرض ما لم يتواجد شخص في الغرفة
٩	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مرض ما لم يساعده شخص آخر
١٠	يسرح أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل الواجب المنزلي
١١	يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المزعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب
١٢	يحبط بسهولة عند حل الواجب
١٣	يفشل في إكمال الواجب المنزلي
١٤	يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي
١٥	يرد بشكل غير مناسب عندما يطلب منه الأب أو الأم تصحيح الواجب المنزلي
١٦	يحل الواجب المنزلي بشكل غير منظم، وغالباً ما تكون ورقة الواجب غير نظيفة
١٧	يحل الواجب المنزلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء
١٨	يظهر استياءه من العمل حتى عندما يحل الواجب المنزلي بشكل جيد
١٩	ينسى أن يعيد الواجب المنزلي إلى الصف
٢٠	يتعمد عدم إحضار الواجب المنزلي إلى الصف

## واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" من وجهة نظر مقدمي البرامج<sup>١</sup>

فهد بن سليمان الشايح

أستاذ المناهج والتربية العلمية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود

قدم ١٤/١١/١٤٣٣ هـ - وقبل ١٤/١/١٤٣٤ هـ

المستخلص: هدف هذا البحث إلى معرفة واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، وذلك باستطلاع رأي ٢٠٢ من مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، المشرفين والمشرفات على تنفيذ المشروع، وتقديم الدعم والمساندة للمعلمين والمعلمات. تمثلت أداة البحث من استبانة تكون من شقين: حيث حدد الأول خصائص العينة. في حين حدد الثاني واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات من حيث: الحاجات، والنشاطات الممارسة، ومصادر التطور المهني. وأظهرت نتائج البحث تنوعاً جيداً في خصائص مقدمي ومقدمات البرامج من حيث: التخصص، والجنس، وامتلاك الخبرة والمعرفة بالمشروع، أو العمل التربوي عموماً. في حين كانت خطة التطوير المهني المصاحب للمشروع غير واضحة بدرجة كافية. وقدردت العينة حاجات المعلمين والمعلمات إلى برامج التطور المهني في جميع المجالات بدرجة "عالية". وتراوح تقدير مقدمي ومقدمات البرامج لممارسة المعلمين والمعلمات جميع نشاطات التطور المهني ما بين الدرجة "المتوسطة" إلى "الضعيفة"، وكان أكثرها ممارسة تلك النشاطات التي تقع مسؤولية تنفيذها على مقدمي البرامج على نحو رئيس. في حين كانت أقلها ممارسة تلك النشاطات التي تركز على جهود المعلم الذاتية على نحو رئيس. وتراوح تقدير مقدمي ومقدمات البرامج أهمية إسهام مصادر التطور المهني التي ينبغي العناية بها ما بين الأهمية "العالية" إلى "المتوسطة". كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقدير العينة لبعض حاجات وممارسات ومصادر التطور المهني للمعلمين والمعلمات بناء على متغيري الجنس والتخصص. **الكلمات المفتاحية:** التطور المهني، معلمي العلوم والرياضيات، حاجات التطور المهني، نشاطات التطور المهني، مصادر التطور المهني، مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

<sup>١</sup> تم دعم نشر هذا البحث من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ٥٨ - ٩٢ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

## المقدمة:

التعليمي، والجانب الثقافي، والبيئة المحلية وخصائصها (رفع والعويشق، ١٤٣٢هـ). وبدأ تطبيق المشروع على الصفوف التالية: الأول والرابع الابتدائي والأول المتوسط (السابع) على نحو تجريبي في عدد محدود من المدارس في العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وعمم تجريبه على جميع المدارس بالسنة التالية، وسيضمن بقية الصفوف تدريجياً بالسنوات اللاحقة، حيث تستغرق مرحلة التجريب إلى التعميم ثلاث سنوات لكل صف دراسي، ويستكمل تجريب وتعميم المشروع على جميع الصفوف الدراسية في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. وقد أوضحت التجارب والمشاريع الإصلاحية التربوية أن أحد أهم عناصر نجاح أي مشروع إصلاحي تعليمي يقع في الدرجة الأولى على المعلم، فهو من يملك مفتاح النجاح والفشل، لذا يؤكد والاس ولويهران (Wallace & Loughran, 2012) على تمثيل المعلم العمود الفقري في أي مشروع إصلاحي للتعليم. وأشار الشايح (١٤٣٠هـ) إلى أن أي مشروع إصلاحي للتعليم لا يصاحبه تطوير المعلم ابتداءً بسياسات ومعايير إعداده إلى آليات اختياره وتعيينه، وضمان تطوره المهني المستمر، يعدّ تطويراً أبتراً لا يمكن أن يحقق أهدافه.

وقد أخذ موضوع التطور المهني للمعلم حيزاً كبيراً في الأدب التربوي المعاصر؛ وذلك نظراً لأهميته المحورية في العملية التعليمية، ولدوره في الحفاظ على معرفة المعلم ومهاراته، وتطويرها وفق المستجدات. وقد تناولت الدراسات والكتابات التربوية هذا الموضوع مستخدمة عدداً من المفاهيم والمصطلحات، مثل: مفهوم التدريب أثناء الخدمة، والتنمية المهنية أو النمو المهني، ومن ثم ظهرت مصطلحات أخرى، مثل: التطور المهني Professional Development، والتطور المهني المستمر Continuing Professional Development. كما ظهر مصطلح تعلم المعلم Teacher Learning، وهو يشير إلى ذات مفهوم التطور المهني مع بعض الاختلافات

ينظر التربويون إلى مشاريع إصلاح وتطوير التعليم نظرة شمولية، حيث يؤمل منها أن تحقق أهدافها في إصلاح شامل للمنظومة التربوية عموماً، أو في المجال الذي تستهدفه. وقد شهد التعليم في المملكة العربية السعودية مشاريع إصلاحية وتطويرية مفصلية، استهدف بعضها المنظومة التربوية بكاملها، في حين تناول بعضها أحد جوانبها. ومن أبرز المشاريع الحالية التي تستهدف جزءاً من المنظومة التربوية مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام". ويسعى المشروع إلى تحقيق ستة أهداف رئيسية، وهي: (١) بناء مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية والمواد التعليمية الداعمة لها بما يوازي أحدث ما توصلت إليه الدول المتقدمة في هذا المجال. (٢) الحصول على أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقييمية في مجال تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية. (٣) الاستفادة من نتائج الخبرات العالمية البارزة والمتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة. (٤) التطوير المهني للمعلمين والمشرفين وخبراء المناهج من خلال الدعم والتطوير المستمرين من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة، والتدريب على المعايير العالمية والفلسفة التي بنيت عليها السلسلة، وأساليب التدريس والتقييم والإدارة الصفية. (٥) دمج التقنية في التعليم. (٦) تحسين مستوى المتعلمين والمتعلمات بما يتفق ومبادئ التعلم النشط، والتعلم الذاتي، والوصول إلى المعرفة وبنائها (وزارة التربية والتعليم، ب. ت. ٠).

ويسعى المشروع إلى تحقيق تطوير جذري لمناهج الرياضيات والعلوم، حيث تبنى سلسلة تعليمية عالمية، وعمل على تعريبها، ومواءمتها، وتضمنت عملية التعريب خطوتين أساسيتين هما: فهم واستيعاب المادة الأصلية والرسالة التي تتضمنها، ومن ثم صياغتها باللغة العربية. في حين تركزت عمليات الموازنة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي: النظام

المحتوى Content Knowledge، ومعرفة تدريس المحتوى Pedagogical Content Knowledge، ومعرفة التدريس Pedagogical Knowledge. تتضمن المعرفة المهنية للمعلم جميع أنواع المعرفة النظرية المتعلمة أثناء إعداداته قبل الخدمة، بالإضافة إلى المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الخدمة، والخبرة التدريسية، وكذلك الخصائص الشخصية، مثل: المعتقدات، والسمات الشخصية، والنواحي الوجدانية. والمعرفة المهنية للمعلم لا يمكن تسطيحها بتصنيف محدد من العناصر المجردة، حيث إننا لا يمكن أن تحكم جميع الحالات التعليمية التي تحدث داخل قاعة الصف المدرسي. كما أن معرفة المعلم ليست جميعها قابلة للتطبيق بالضرورة، بل إن أجزاء منها فقط قابلة للتطبيق في البيئة المدرسية. وبناء على ذلك إيجاد العلاقة بين المعرفة المهنية، والنشاطات الصفية، ومخرجات تعلم الطلاب، يعدّ عاملاً مهماً في جودة تصميم التدريس، وهذا يتطلب تطوراً مهنيّاً نوعياً مستمراً للمعلم.

ويؤكد سيمون وكامبل (Simon & Campbell, 2012) على أن تطور المعلم المهني مرتبط بمجموعة متنوعة من المجالات، وحددها بثلاثة مجالات رئيسة هي: التطور المعرفي الذاتي للمعلم، وتطور الممارسات المهنية في البيئة التعليمية، والعمل التعاوني الاجتماعي التفاعلي مع الآخرين في تلك البيئة. وهذا يؤكد على أن المعلم ينبغي أن يضطلع بمسؤولياته الشخصية نحو تطوره المهني، بالإضافة إلى العمل مع مجموعات تعلم وتطور مهني، سواء أكان ذلك من داخل المدرسة أم من خارجها، حيث تتيح المجموعات نقل الخبرة والتجارب الناجحة بين النظراء. ويؤكد شولمان وشولمان (Shulman & Shulman, 2004) بدراستهما التي تناولت معلمي العلوم والرياضيات على أن حدوث التطور المهني للمعلم يتطلب منه أن يكون مستعداً Ready (محدداً رؤيته)، وراغباً Willing (بملك الدافعية)، وقادراً Able (متسلحاً بالمعرفة العلمية، والقدرة على الأداء)، ومن ثم

الفلسفية والمهنية (Simon & Campbell, 2012). ويتبنى هذا البحث مفهوم التطور المهني، حيث يستوعب مجالات التطور المختلفة، كما يعبر عن النظرة الحديثة في المفهوم بتفعيل المسؤولية الذاتية للمعلم في تطوير نفسه.

إن هذا التحول في استخدام المصطلحات كان مرده التحول في النظرة إلى دور المعلم، ومجالات ومصادر تطوره المهني، ويشير كوكرن-سميث وفريس (Cochran-Smith & Fries, 2008) إلى تحول النظرة إلى التطور المهني للمعلم من التمحور على قضايا المناهج خلال الفترة التي تتراوح بين (١٩٢٠-١٩٥٠)، إلى قضايا التدريب خلال الفترة التي تتراوح بين (١٩٦٠-١٩٨٠). وتناولت قضايا التعلم خلال الفترة التي تتراوح بين (١٩٨٠-٢٠٠٠)، واهتمت بقضايا السياسات والنظم خلال الفترة التي تتراوح بين (١٩٩٠-الآن)، فأصبح تطور المعلم المهني يتطلب سياسات واضحة تعتمد على تخطيط مستهدف، مراعية خصائص المعرفة المهنية للمعلم. كما أشار لي (Lee, 2005) إلى تركيز هدف التطور المهني للمعلم في السبعينات والثمانينات الميلادية من القرن الماضي على زيادة معرفة المعلمين من خلال الخبراء والمختصين من خارج المدرسة. في حين توسع في التسعينات لتشارك فيه المنظمات التي ينتمون إليها، وبدأ الاتجاه في الألفية الجديدة إلى تصميم البرامج؛ لمساعدة المعلمين على فهم عمليات التعلم والتعليم فهماً أعمق من خلال الخبرات المباشرة التي تساعد الطلاب على التعلم بأساليب فاعلة.

قدم شولمان (Shulman, 1986) مفهوم التدريس القائم على المحتوى المعرفي Pedagogical Content Knowledge, PCK، وهو دمج بين المعرفة بالمحتوى العلمي المراد تدريسه، والمعرفة التدريسية بأسلوب يعتمد على الخبرة التدريسية لدى المعلم. ويشير فيشر وبرويسكي وتبني (Fischer, Borowski, & Tepner, 2012) إلى ارتباط معرفة المعلم Teacher Knowledge بثلاثة جوانب هي: معرفة

ومن مراجعتهم أكثر من ٢٠٠٠ برنامج تطوير مهني مقدم لمعلمي العلوم والرياضيات، ومدعوم من هيئة العلوم القومية الأمريكية National Science Foundation؛ وجد موير-باكنهام وبوليارد وأوه ووسيرار (Moyer-Packenham, Bolyard, Oh & Cerar, 2011) عدداً من الخصائص المشتركة في تلك البرامج تمثلت بالآتي: التركيز على المجالات التخصصية، ولمدة زمنية كافية، بيد أن ورش العمل والدورات التدريبية مسيطرة على أغلب تلك البرامج، وعدم وجود أدوات كافية لتقويم تلك البرامج، وعدم وجود ترابط، أو علاقة واضحة بين برامج التطور المهني من جهة والممارسات الصفية، وتحصيل الطلاب من جهة أخرى.

ومن استعراضه عدداً من برامج التطور المهني لمعلمي الرياضيات، حدد لي (Lee, 2005) أربعة أهداف مشتركة بينها، وهي: زيادة الفهم في المجال التخصصي، وتطبيق نماذج واستراتيجيات تدريسية تفعل دور المتعلم، وزيادة معرفة وتطبيقات وبدائل التقويم، وزيادة معرفة وتطبيقات مهارات التساؤل والكتابة والمناقشة والحوار. ويؤكد وايت وبرانكا وميتشل مور (White, Branca & Mitchelmore, 2004) على أن برامج التطور المهني يجب أن تتعدى الاهتمام ببرامج تطور التدريس إلى مجالات أوسع، وخاصة بتطوير الجوانب التخصصية. وراجع الرواشدة (٢٠١٢) ثلاثة وثلاثين ورقة بحثية تناولت التطور المهني لمعلم العلوم، ونشرت في المجلة الإلكترونية للتربية العلمية Electronic Journal of Science Education، وخلص إلى عدد من الخصائص العامة المشتركة، ومن أبرزها: ضرورة اعتماد برامج التطور المهني على نظريات التعلم القائمة على تفعيل دور المتعلم، وتمركز البرامج على مفاهيم محورية أبرزها: الاستقصاء، وطبيعة العلم، وأنماط وأساليب التعلم. كما أكدت تلك البحوث والمراجعات على أهمية استناد برامج التطور المهني إلى معايير منبثقة من المنظمات المهنية المختصة.

يكون متأماً Reflective (في ممارساته)، ومتواصلًا Communal بكونه عضواً فاعلاً في مجموعات تعلم وتطور مهني مستمر.

وأشار سيمون وكامبل (Simon & Campbell, 2012) إلى تحديد لويكس-هورسلي ولف وستيلس ومندري وهوسن (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry & Hewson, 2003) ست استراتيجيات للتطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم المصاحبة لمشاريع تطويرية، وتمثل بالآتي:

- أهمية مصاحبة تطبيق المنتجات التعليمية ذات الجودة العالية بتعزيز الفرص لاستخدامها، وهذا يمكن أن يتحقق بتوفير الأدلة المصاحبة، والنشاطات التي تعين على تطبيقها.
- التنظيمات التعاونية، بحيث تشترك مجموعات تعلم وتطوير مهني.
- تقويم عمليات التعليم والتعلم من خلال البحوث الإجرائية، ومناقشات الحالات التي يجربها المعلمون بأنفسهم.
- الانحماك في الخبرات، حيث ينبغي أن يستفيد المعلمون من الانخراط في النشاطات المصممة من أجل تعلم الطلاب. فانخراط المعلمون بهذه النشاطات تولد لديهم فرص تطور مهني كبيرة، حيث تصاحبها عادة مناقشات علمية وتطبيقية هادفة.
- التدرب على التدريس، ويتضمن: التدريب الفردي، ودورس التجريب والنصح (التدريس المصغر).
- العمليات والإجراءات، وتتضمن: الدورات التدريبية، وورش العمل، واستراتيجيات متنوعة من أجل تطوير الممارسات.



البحث مع، أو بواسطة المعلم في العقد التالي، وركز بعد ذلك على طبيعة المعرفة لدى المعلم؛ لتداخلها وتأثيرها في ممارساته الصفية. وهذا التحول أدى إلى التغير في النظرة إلى التدريس، إذ تضمن ذلك التحول من النماذج والقوالب التدريسية الجاهزة إلى تصميم المعلم أسلوبه وطريقته بنفسه وفق رؤية علمية وبحثية منهجية. كما عدّ ويست (West, 2011) البحوث الإجرائية أحد أهم جوانب التطور المهني للمعلم؛ إذ تساعد على تحسين ممارساته، وربطها بالواقع الصفّي.

ويؤكد والاس ولويهران (Wallace & Loughran, 2012) على ضرورة إسهام جهات متعددة في التطور المهني للمعلم، مثل: الجامعات، وإدارات التعليم. وأن القوة في نجاح برامج التطور المهني تكمن في تكامل عدد من العناصر، وهي: المعلمون، والطلاب، والقيادة المدرسية، والتوجه نحو التطوير القائم على البحث، والدعم الأكاديمي، والتنظيمي. وأشار هاموس وزملاؤه (Hamos, at al., 2009) إلى إسهام مشاريع التطور المهني المدعومة من هيئة العلوم القومية الأمريكية في تعزيز الشراكة بين الجامعات ومجموعات التعلم المهنية بالمدارس؛ وذلك من أجل تطبيق الأفكار والتجارب التربوية الجديدة على أرض الواقع، وتطوير أدوات وأساليب جديدة، ودراسة أثرها. وأكد لي (Lee, 2005) على أهمية توطيد الشراكة بين المدارس والجامعات، وإدارات التعليم، والمدارس الأخرى، وعدّها أحد أهم عوامل نجاح برامج التطور المهني. كما أوضح الرواشده (٢٠١٢) بناء على مراجعة بحوث التطور المهني لمعلم العلوم أهمية المشاركة الوطنية الشاملة والواسعة في برامج التطور المهني، والدور الكبير الذي تضطلع به الجامعات والجمعيات المهنية والعلمية.

ويتضح ممّا سبق استعراضه أن مفهوم التطور المهني للمعلم يتعدى مفهوم التدريب إلى ممارسة عدد من النشاطات المتنوعة، وخاصة في حال كون ذلك مصاحباً لمشروع إصلاح، أو تطوري للتعليم أحدث نقلة نوعية في

كما أوضح لي (Lee, 2005) أنه بالإضافة إلى برامج التطور المهني التقليدية، والمتمثلة بورش العمل، وحلقات النقاش، والمؤتمرات، فإن هناك برامج أخرى ينبغي الاعتناء بها، وهي: مجموعات التعلم، ومجموعات التواصل الإلكترونية، وبرامج النصح والمشورة، والمراجعة التأملية للممارسات، والتدريب الفردي، واللقاءات المدرسية التي تحدث عند التخطيط للتدريس، أو تنفيذه، وهذه الأساليب تساعد المعلم على ربط نموه المعرفي بالممارسات الصفية ربطاً مباشراً. ويؤكد كينت (Quint, 2011) على ضرورة تجاوز برامج التطور المهني ورش العمل، والدورات التدريبية التي تقدم لمرة واحدة، إلى برامج مستمرة، مثل: معاهد التدريب الصيفي، ومجموعات المتابعة، وبرامج النصح والمشورة، والتدريب الفردي. وعدّ هاموس وبرقين وماكي وبريز وبريفال وريبي ورويل وفاندرتين (Hamos, Bergin, Maki, Perez, Prival, Rainey, Rowell & VanderPutten, 2009) مجموعات التعلم المهنية للمعلمين Professional Learning Community (PLC) قد أخذت مكانها في برامج التطور المهني لمعلمي العلوم والرياضيات خلال العقد الماضي، إذ بدت أسلوباً فاعلاً لتقوية الروابط بين التربويين، وأسهمت في مسح الصورة الذهنية عن عزلة المعلم، وممارساته الفردية، بل فتحت باب الصفّ واسعاً ليكتشف المعلمون أساليب جديدة في تحسين ممارساتهم التدريسية عبر عمل تعاوني بناء، وهذا كله ساعد على تحسن تعلم الطلاب. وأكد كولتر وجاكوبس، وبوركو (Koellner, Jacobs & Borko, 2011) على الدور البارز لمجموعات التعلم المهنية في التطور المهني لمعلمي الرياضيات.

وأشار أبيل (Abell, 2007) إلى مسؤولية المعلم في تحسين ممارساته التدريسية عن طريق إجراء البحوث، والتأمل في ممارساته، حيث إن التوجه البحثي في هذا المجال تحول من إجراء البحث عن المعلم في السبعينات من القرن الماضي إلى

حيث أدرجت كثير من الموضوعات العلمية التي لم تكن موجودة بالكتب السابقة، وكذلك تضمنت المنتجات التعليمية موضوعات علمية تعارض ما كان في الكتب السابقة، مثل: تعريف "قانون نويتن الثالث" في كتاب الفيزياء؛ مما ضاعف الحاجة إلى هذه البرامج.

كما تتأكد الحاجة إلى دراسة واقع التطور المهني للمعلم؛ لما توصلت إليه نتائج دراسة أجراها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود (١٤٣٠هـ)، إذ اتضح عبرها أن إعداد المعلم قبل الخدمة وتطوره المهني أثناءها يأتي على قائمة الأولويات البحثية في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية. وأكدت تلك النتيجة دراستنا الشمراي (١٤٣٣هـ) والبلوي (٢٠١٠)، اللتان أجرينا امتداداً لدراسة مركز التميز البحثي. إن تحديد واقع التطور المهني للمعلم يتطلب تحديد عدد من الجوانب التي تشخص ذلك الواقع، وتمثل هذه الجوانب بتحديد حاجات التطور المهني للمعلم، ونشاطات ومجالات التطور المهني للمعلم سواء أكانت الممارسة أم غير الممارسة، ومصادر تلك النشاطات.

يعدّ تحديد حاجات التطور المهني للمعلم أولى خطوات تشخيص واقعه. ويؤكد لي (Lee, 2005) على ضرورة تصميم برامج التطور المهني للمعلمين وفق حاجاتهم، وقدم في ذلك نموذجاً يعتمد على تحديد حاجات المعلمين. وأجريت عدد من الدراسات؛ لتحديد حاجات التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية، إلا أنه يلحظ تركيز جلها على الحاجات التدريسية التي تعدّ أحد جوانب التطور المهني للمعلم، وتناول بعضها حاجات معلمي كل مرحلة تعليمية على حدة. في حين تناول بعضها جوانب من هذه الحاجات في مجالات محددة، مثل: وسائل وتقنيات التعليم، والتعلم الإلكتروني.

سياسات التعليم، أو المناهج، ويتطلب هذا توسيع مفهوم التطور المهني لدى المعلم، وخلق روح المسؤولية الشخصية لديه، ومن ثم تحديد جوانب المحاسبية والتحفيز في آن واحد. كما ينبغي الاهتمام بتوسيع نشاطات التطور المهني المتاحة للمعلم من جهة، وتوسيع إسهام مصادر متعددة في تقديمها، سواء أكان ذلك من داخل المؤسسة التعليمية؛ كالزملاء، والقيادات التربوية من إدارة مدرسية، أو المشرفين التربويين، أم الشراكة مع الجامعات والجمعيات والمنظمات المهنية التخصصية والتربوية.

وتتأكد الحاجة إلى الاهتمام بدراسة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية مع تطبيق مشروع تطوري أحدث نقلة جذرية في مناهجها. فقد أجرى الزغيبي وبن سلمه (Alzaghbi & Bin Salamah, 2011) دراسة هدفت إلى تحليل كتب العلوم المواءمة في المشروع للصفين الرابع الابتدائي والأول المتوسط (السابع) من أجل تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين السلسلة الأم والكتب المواءمة، وتحليل إجراءات اختيار ومواءمة السلسلة، وذلك عن طريق مقابلة عدد من المختصين الذين شاركوا باختيار السلسلة وعمليات المواءمة، بالإضافة إلى عدد من المعلمين. وخلصت نتائجها إلى أن إجراءات الاختيار والمواءمة تجاهلت عمليات التطور المهني للمعلمين، وإمكانات التطبيق الفعلية، حيث كان التركيز الأكبر على عمليات مواءمة الكتب، وهذا الأمر أدى إلى تدريس المعلمين بطرق تقليدية لا تنسجم مع استراتيجيات التدريس التي تتفق وفلسفة المشروع، والمعتمدة على تفعيل دور المتعلم، مثل: الاستقصاء، ودورة التعلم. كما أشار الشايح (١٤٣١هـ) إلى أهمية تكثيف برامج التطور المهني للمعلمين؛ من أجل مواكبة تطبيق المشروع وفق فلسفته المعتمدة على المدرسة البنائية. كما أكد على الحاجة إلى برامج تطوير قدرات المعلمين في المجال التخصصي على وجه الخصوص،

التعليم الإلكتروني، وهي: الخلفية المعرفية، والحاسب الآلي وتوظيف برامج في التدريس، والإنترنت والبرمجيات التعليمية. وتوصلت دراسة الغامدي (١٤٢٩هـ) التي أجريت للغرض ذاته على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؛ إلى أن أكثر حاجات المعلمين التدريسية هي: الخلفية المعرفية، ثم تلتها الحاجات المرتبطة باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وإدارة التعليم الإلكتروني.

ومن أبرز الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، دراسة أجراها البلوي وغالب (٢٠١٢)، وسعت إلى تحديد الحاجات التدريسية للتطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في التعليم العام في المجالات التخصصية والتربوية بناء على وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين. وأسفرت نتائجها أن أبرز تلك الحاجات في المجال التخصصي كانت: المفاهيم التوبولوجية وتطبيقاتها، والهندسة الفراغية وتطبيقاتها، وحل المشكلات الرياضية، والمنطق والبرهان الرياضي، والنهايات والاتصال وتطبيقاتها. في حين كان على قائمة حاجات التطور المهني في المجال التربوي: تعليم الرياضيات لذوي الحاجات الخاصة ممن لديهم صعوبات تعلم والطلاب الموهوبين، واستخدام المعامل في تدريس الرياضيات، وتنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين، وتعليم الرياضيات من خلال الرحلات والزيارات. كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في تحديد تلك الحاجات بناء على متغير الجنس.

أما في مجال حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم، فأجريت عدد من الدراسات لتحديد الحاجات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فهدفت دراسة الطناوي والعرفج (٢٠١٠)؛ إلى معرفة الحاجات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمحافظة الأحساء، وأظهرت نتائجها إلى أن أكثر الحاجات كانت في: الجانب التخصصي، فطرق التدريس، ثم التقويم. في حين كان الأقل حاجة هو: التخطيط للتدريس، والتعامل

تناولت عدد من الدراسات حاجات معلمي ومعلمات الرياضيات التدريسية في المرحلة الابتدائية، إذ توصلت دراسة ياركندي وغنيم (١٩٩٧) التي استهدفت معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة إلى أن أبرز تلك الحاجات هي: الجوانب التخصصية العلمية، والوسائل التعليمية، ثم التقويم، وحصلت جميعها على أهمية عالية، وكان أقلها حاجة الإدارة الصفية. في حين استهدفت دراسة المجادة (٢٠٠٦) الحاجات المهنية لمعلمي الرياضيات بمدينة الرياض، ووضحت نتائجها أن مجال أساليب وطرائق التدريس يعد أكثر المجالات احتياجاً، ثم تلاه مجال الوسائل التعليمية، فمجال التقويم. واتفقت مع دراسة ياركندي وغنيم (١٩٩٧) بأن مجال الإدارة الصفية أقل احتياجاً من غيره. أما على مستوى المرحلة المتوسطة؛ فقد أجرى بغداددي (١٤٠٥هـ) دراسة؛ لتحديد حاجات معلمي الرياضيات التدريسية بمكة المكرمة، وكان أبرزها: طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وخصائص طلاب المرحلة المتوسطة، فالتقويم، وجاءت المعرفة العلمية في آخر تلك الحاجات.

وسعت دراسات أخرى إلى تحديد حاجات معلمي الرياضيات التدريسية في مجال التقنيات التعليمية والتعلم الإلكتروني، فقد أجرى الدوسري (١٤٢٦هـ) دراسة استهدفت تحديد الحاجات التدريسية في مجال استخدام الحاسب الآلي بتدريس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتوصلت إلى أن أكثر الحاجات في مجال نظام التشغيل هو مجال إدارة الملفات وتنظيمها. في حين كان برنامج معالجة النصوص، وكتابة الرموز والمعادلات الرياضية من أكثر الحاجات في مجال استخدام برامج الحاسب الآلي التطبيقية. أما في مجال استخدام التعليم الإلكتروني، فقد أجرى الموسى والحري (٢٠٠٨) دراسة سعت إلى تحديد الحاجات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وأشارت نتائجها إلى حاجة المعلمين إلى التدريب في جميع مجالات

حاجات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة النماص، وأسفرت نتائجها عن الحاجة إلى التدريب على تقنيات التعليم، سواء أكانت المتعلقة بالإنتاج، أم الاستخدام، أم التقويم. أما دراسة الضلعان (١٤٢٤هـ) فتناولت معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة عموماً، وتوصلت نتائجها إلى اتفاق المعلمين ومشرفيهم التربويين على الحاجة إلى التدريب على قواعد استخدام التقنيات التعليمية وتوظيفها في خدمة مناهج العلوم، وحدد المعلمون الجوانب المعرفية والنظرية لاستخدام التقنيات التعليمية، بكونها أكثر الجوانب حاجة. في حين رأى مشرفوهم أهمية الاهتمام أكثر بجوانب مساعدة تقنيات التعليم؛ لتنمية مهارات التفكير والإبداع.

ومما سبق يلحظ أن أغلب الدراسات تناولت جانب الحاجات التدريبية الذي يعدّ أحد مجالات التطور المهني، كما أن جميع هذه الدراسات أجريت قبل تطبيق مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة"، ما عدا دراسة واحدة (البلوي وغالب، ٢٠١٢)، والتي تناولت حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات. وهذا يؤكد على أهمية دراسة حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم، وذلك وفق المنظور الشامل للتطور المهني. كما ينبغي استقصاء هذه الحاجات عن طريق المعلمين أنفسهم، وعن طريق الأطراف ذات العلاقة المباشرة، وأبرزهم مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، وذلك لإشرافهم المباشر على المعلمين والمعلمات، ومعرفتهم بواقع آدائهم، وحاجات تطوّرهم المهني. كما تقع عليهم مسؤولية الإشراف وتنفيذ برامج التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحب لتطبيق المشروع.

أما ما يتعلق بجوانب نشاطات ومصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم بالمملكة، فقد أجرى البلوي والراجح (١٤٣٣هـ) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التطور

مع المتعلمات، فمهارات عرض الدروس، ثم وسائل وتقنيات التعليم. كما أجرت منيرة الفهيد (١٤١٩هـ) دراسة استهدفت تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتوصلت نتائجها إلى أن صياغة الأهداف السلوكية تعدّ أكثر الحاجات في مجال التخطيط. في حين كان إثارة الدافعية لدى المتعلمات أكثر الحاجات في مجال التنفيذ.

أما الدراسات التي حددت الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية، فقد أجرى رفاع (١٩٩٣) دراسة سعت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي جنوب غرب المملكة، وأسفرت نتائجها عن اتفاق المعلمين وموجهيهم (مشرفيهم) التربويين على أن محور معارف ومهارات المعلم يأتي على قائمة تلك الأولويات، ثم تلا ذلك بالنسبة للمعلمين التنفيذ، فالتقويم، وفي المرتبة الأخيرة التخطيط الذي رأى الموجهون (المشرفون) التربويون أنه يأتي في المرتبة الثانية، فالتقويم، ثم التنفيذ. وهناك دراستان استهدفتا تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الأحياء، حيث سعت دراسة أبو الحمايل (١٤١٩هـ) إلى تحديد حاجات معلمي الأحياء بمدينة جدة، وبينت نتائجها أن أبرز تلك الحاجات كانت في مجال: المناهج، والوسائل التعليمية، والمحتوى، والمتعلم، وطرق التدريس. وأسفرت نتائج دراسة أجرتها تغريد فلمبان (١٤٢٣هـ) أن معلمات الأحياء في مكة المكرمة وجدة قدرن حاجتهن إلى التدريب في فئة الحاجة المتوسطة في مجالات: الأهداف، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم. في حين أظهرن حاجة كبيرة إلى التدريب في تسعة جوانب من مجال الكفايات الشخصية للمعلمة.

واستهدفت عدد من الدراسات تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في مجال تقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني، فقد أجرى الشهري (١٤٢٣هـ) دراسة؛ لتحديد

ومعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، حيث تناولت تحديد نشاطات التطور المهني، ومصادرها، ومجالاتها ومعوقاتها، وضمت عينتها ٥٤١ معلماً ومعلمة من أربع إدارات تعليمية. وأسفرت نتائجها عن أن أكثر نشاطات التطور المهني ممارسة، والتي حصلت على درجة ممارسة "عالية"، هي: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، والمتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم، أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة، والقراءات المتخصصة، ثم التواصل مع أولياء الأمور. في حين أن أقلها ممارسة ثمانية نشاطات، والتي حصلت على درجة ممارسة "ضعيفة"، وهي: المشاركة في إجراء البحوث التخصصية، أو التربوية، أو الإجرائية في الممارسات التدريسية، ومواصلة الدراسة العليا، والإسهام في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، وتدريب المعلمين، وكتابة التقارير النقدية، والمشاركة في اللجان التربوية والتخصصية. وجاءت ممارسة تسعة نشاطات بدرجة "متوسطة" تتناول في معظمها المشاركات في الدورات، وورش العمل، والمؤتمرات، والمحاضرات، وتبادل الزيارات مع المعلمين، والتواصل مع الخبراء في مجال التخصص. كما بينت نتائج الدراسة أن أبرز مصادر تلك النشاطات هي: المصادر الذاتية، مثل: الكتب والمجلات والدوريات التربوية، والمشرف التربوي. في حين كان أقلها إسهاماً وبدرجة "منخفضة": المؤسسات الأهلية، والجامعات، والجمعيات العلمية والتربوية، والخبراء والمختصون. وجاءت إسهام بقية المصادر بدرجة "متوسطة"، وتمثلت بإدارات التعليم، والمدارس، ووسائل الإعلام. كما حددت الدراسة أبرز مجالات التطور المهني التخصصية والتربوية التي استهدفتها تلك النشاطات. وخلصت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه المعلم في سبيل تطوره المهني تتمثل بكثرة الأعباء الوظيفية والاجتماعية، وقلة فرص نشاطات التطور المهني المتاحة، وتطلب ممارستها خارج أوقات الدوام الرسمي.

المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات، إذ تضمنت معرفة نشاطات التطور المهني ومصادره ومجالاته ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وذلك عن طريق استبانة شارك فيه ٦٢٦ معلماً ومعلمة من أربع إدارات تعليمية. وبينت النتائج أن أكثر نشاطات التطور المهني ممارسة هي: الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، والتواصل مع أولياء الأمور؛ لتحسين مستوى أبنائهم الدراسي. في حين جاءت تسع ممارسات بدرجة "منخفضة"، وهي: التعاون في إجراء البحوث سواء أكان ذلك في المجال التخصصي أم التربوي، والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، ومواصلة الدراسات العليا، وإجراء البحوث في الممارسات التدريسية الشخصية، وتدريب المعلمين في الميدان، والمشاركة في اللجان العلمية، أو التربوية، وكتابة المقالات النقدية في الممارسات التدريسية، وحضور المؤتمرات والمحاضرات والندوات. وجاءت ممارسة بقية النشاطات بدرجة "متوسطة". وأوضح نتائج الدراسة أن أبرز المصادر التي يعتمد عليها المعلم في تطوره المهني هي: زملاء المهنة، والمصادر الذاتية، مثل: الكتب، والمجلات، والدوريات التربوية، والمشرف التربوي. في حين كان أقلها إسهاماً وبدرجة "منخفضة": المؤسسات الأهلية، والجامعات، والجمعيات العلمية والتربوية، والخبراء والمختصون. وجاءت إسهام بقية المصادر بدرجة "متوسطة"، وتمثلت بإدارات التعليم، والمدارس، ووسائل الإعلام. كما حددت الدراسة أبرز مجالات التطور المهني التخصصية والتربوية التي استهدفتها تلك النشاطات. وخلصت الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه المعلم في سبيل تطوره المهني تتمثل بكثرة الأعباء الوظيفية والاجتماعية، وقلة فرص نشاطات التطور المهني المتاحة، وتطلب ممارستها خارج أوقات الدوام الرسمي.

وهدف دراسة الشمراني والقضاة والرشود والدهمش (١٤٣٣هـ) إلى معرفة واقع التطور المهني لدى معلمي

المشروع خلال الثلاثة الأعوام الأولى من تطبيقه، إذ ركزت الدراسة الأولى على واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم. في حين تناولت الدراسة الثانية واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات، وبمحت الدراسة الثالثة في حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات. ومعرفة الواقع يتطلب تحديده من الأطراف المرتبطة به، ولأن الدراسات السابقة جمعت بياناتها عن طريق توزيع استبانة على عينة من المعلمين والمعلمات من مختلف مناطق المملكة، تأتي هذه الدراسة مكتملة لها، إذ تستقي بياناتها من مقدمي برامج التطور المهني للمعلمين والمعلمات من مختلف مناطق المملكة. وذلك لأن مقدمي تلك البرامج هم أكثر ارتباطاً بالمعلمين، ومعرفة بحاجاتهم، وممارساتهم الفعلية؛ نتيجة إشرافهم المباشر عليهم، وتقديم بعض برامج التطور المهني لهم.

ويشدد بال وكوهن (Ball & Cohen, 1999) على دور مقدمي برامج التطور المهني الذين يقدمون التوجيه والدعم للمعلم. كما أن معرفة تقدير مقدمي برامج التطور المهني لواقع التطور المهني للمعلم، يساعد على فهم تصوراتهم وتوجهاتهم نحوه، إذ إنهم يملكون القرار في تحديد وتنفيذ برامج التطور المهني، مما يتطلب بحث هذه التصورات، ليمهد الطريق لمقارنة هذه التصورات مع آراء المعلمين أنفسهم؛ وذلك من أجل بناء تصور مكتمل عن ذلك الواقع محاولة في الإسهام في تطوير خطة التطور المهني المصاحبة للمشروع.

#### أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم المصاحب لتطبيق مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، وذلك من وجهة نظر مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، ويسعى إلى تحديد: حاجات

وضعف الإعلان عنها، ومحدودية النشاطات المتاحة، والمسؤوليات والارتباطات العائلية، وضعف الحوافز المقدمة.

#### المشكلة:

يعول التربويون والمختصون في مناهج الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية على مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام" إحداث نقلة نوعية في تطوير تعلم وتعليم هذين المجالين المهمين. ونظراً لاستهداف هذا المشروع تحقيق تغيير كامل في محتوى المقررات الدراسية بمواءمة سلسلة تعليمية عالمية، يتطلب هذا بدوره جهداً موازياً في إعادة تأهيل وتطوير المعلمين؛ لمواكبة هذا التعديل، حيث أكدت المشاريع التربوية والدراسات السابقة أهمية إعادة تأهيل المعلمين، وتطورهم المهني المستمر في نجاح أي مشروع إصلاحية تربوي (Wallace & Loughran, 2012; Simon & Campbell, 2012; Fischer, Borowski, & Tepner, 2012).

وقد أوضحت توصيات الندوات واللقاءات التي تناولت المشروع، ومن أبرزها: لقاء التطوير المهني الأول الذي نظمته وزارة التربية والتعليم خلال الفترة التي ما بين ١٩ - ٢١/٦/١٤٣٢هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ)، والندوات العلمية التي عقدها كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود (١٤٣٢هـ - ١٤٣٢هـ؛ ٣؛ ٢؛ ٣) أهمية العناية بدراسة واقع التطور المهني المصاحب للمشروع، من حيث حاجات التطور المهني للمعلمين، ونشاطات التطور المهني التي يمارسونها، ومصادر تلك النشاطات، كما أشارت مداوالات تلك الندوات واللقاءات إلى وجود ضعف في نشاطات التطوير المهني المصاحب للمشروع، كما أكدت ذلك أيضاً نتائج دراسة الزغبيني وبن سلمه (Alzaghbi & Bin Salamah, 2011).

وقد أجرى الشمراي وزملاؤه (١٤٣٣هـ)، والبلوي والراجح (١٤٣٣هـ)، والبلوي وغالب (٢٠١٢) دراسات هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني للمعلمين المصاحب لهذا

التطور المهني، وأنشطته التي يمارسها المعلمون والمعلمات، ومصادر التطور المهني التي ينبغي الاهتمام بها. أسئلة البحث:

- يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ١- ما خصائص مقدمي برامج التطور المهني المصاحبة لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة"؟ وما درجة ثقتهم بنجاح المشروع عموماً، والتطور المهني المصاحب له خصوصاً؟
- ٢- ما تقدير مقدمي برامج التطور المهني حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم؟ وهل تختلف تقديراتهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟
- ٣- ما تقدير مقدمي برامج التطور المهني درجة ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم نشاطات التطور المهني؟ وهل تختلف تقديراتهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟
- ٤- ما أبرز مصادر نشاطات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم التي ينبغي أن يركز عليها المشروع حسب رأي مقدمي برامج التطور المهني؟ وهل يختلف رأيهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟

#### أهمية البحث:

#### مصطلحات البحث:

مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية: ويقصد به "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، والذي بدأ تطبيقه على الصفوف الأولى والرابع الابتدائي والأول المتوسط (السابع) في جميع المدارس بالعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، ويطبق في السنوات التالية على بقية الصفوف، ويستكمل مراحلها في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

التطور المهني: حدد سيمون وكامبيل (Simon & Campbell, 2012) التطور المهني بثلاثة مجالات رئيسة هي: التطور المعرفي الذاتي للمعلم، وتطور الممارسات المهنية في البيئة التعليمية، والعمل التعاوني الاجتماعي التفاعلي مع الآخرين. وعرفه الشمراني وزملاؤه (١٤٣٣هـ) بأنه مجموعة متنوعة من النشاطات الرسمية وغير الرسمية التي يمارسها المعلم أثناء الخدمة ممارسة واعية، ومسئولة، ومخططاً لها، وتستهدف رفع مستوى كفاءته التربوية، والعلمية التخصصية. في حين يعرفه البلوي والراجح (١٤٣٣هـ، ٤٨) بأنه "حفاظ المعلم المستمر على

تنبثق أهمية هذا البحث من الدور الرئيس الذي يمثله المعلم بنجاح، أو فشل أي مشروع إصلاحي للتعليم؛ لذا يؤمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تحسين واقع التطور المهني المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، كما يؤمل أن تساعد نتائجها على:

ومصادرهما. كما تقتصر عينته على مقدمي البرامج (من الرجال، والنساء) الذين شاركوا بلقاء التطوير المهني الأول الذي نظّمته وزارة التربية والتعليم خلال الفترة التي بين ١٩-١٩/٦/١٤٣٢هـ بمدينة الرياض.

#### منهج البحث:

يتبنى هذا البحث المنهج الوصفي، حيث يعنى بتحديد الحالة الراهنة لموضوع الدراسة وفق متغيراتها المستهدفة (Gay & Airasian, 2000). ويعدّ هذا المنهج مناسباً للإجابة عن أسئلة هذا البحث الذي يستهدف معرفة واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم، وذلك وفق تقدير مقدمي تلك البرامج.

#### مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث بجميع مقدمي برامج التطور المهني لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة" الذين أوكلت لهم وزارة التربية والتعليم الإشراف على المشروع، وتنفيذ برامج التطور المهني للمعلمين والمعلمات في مختلف إدارات التعليم في مناطق ومحافظات المملكة. وقد تمثلت عينة البحث بالذين حضروا لقاء التطوير المهني الأول للمشروع، والذي نظّمته وزارة التربية والتعليم خلال الفترة التي ما بين ١٩-١٩/٦/١٤٣٢هـ في مدينة الرياض. ويوضح الجدول (١) عينة البحث حسب طبيعة عملهم.

الجدول (١): عينة البحث حسب طبيعة عملهم

النسبة	العدد	طبيعة العمل
١٩,٣	٣٩	مشرف تربوي
٤٥,٥	٩٢	مدرّب
٣٥,٢	٧١	مدرّب+مشرف
%١٠٠	٢٠٢	المجموع

الأنشطة (النشاطات) والمهارات اللازمة للتدريس، المكتسبة من خلال مصادر التطور الذاتية، أو البرامج التدريبية، أو غيرها من المصادر". ويعرف إجرائياً بهذه الدراسة بأنه: مجموعة من النشاطات ذات البعد الذاتي، والجماعي التي يمارسها المعلم؛ لتطوير قدراته التخصصية والمهنية وفق حاجاته عن طريق عدد من المصادر الذاتية والجماعية، وذلك وفق منهجية محددة ومقصودة.

واقع التطور المهني: يقصد به في هذا البحث: تحديد وضع التطور المهني الحالي لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم المصاحب لتطبيق مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة" من حيث تحديد: حاجات التطور المهني، ونشاطاته الممارسة، ومصادر تلك النشاطات. مقدمو برامج التطور المهني: ويقصد بذلك مشرفي ومشرفات المشروع ممن أوكلت وزارة التربية والتعليم لهم مهمة متابعة تنفيذه في مختلف إدارات التربية والتعليم، وتقديم الدعم للمعلمين والمعلمات، وتنفيذ بعض برامج التطور المهني كمدرّبين ومدرّبات سواء أكانوا مدرّبين مركزيين، أم محليين، ويؤدي بعضهم المهمتين معاً. وهذا لا يعني بالضرورة حصر مصادر تقديم البرامج بهم.

#### حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على تحديد واقع التطور المهني المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام في المملكة"، حسب تقدير مقدمي برامج التطور المهني في المجالات الآتية: الحاجات، والنشاطات الممارسة،



**أداة البحث:**

التطور المهني وفق تدرج ثلاثي يحدد درجة الممارسة (عالية، ومتوسطة، وضعيفة)، كما أتيحت الفرصة للمستجيب؛ لإضافة نشاطات أخرى يرى أن المعلمين يمارسونها، ولم ترد في الاستبانة.

- مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم: طلب من العينة تقدير جدوى إسهام ١٧ مصدراً مقترحاً من مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم، وذلك وفق تدرج ثلاثي (عالي، ومتوسط، وضعيف)، كما أتيحت الفرصة للمستجيب؛ لإضافة مصادر أخرى يرى أهميتها.

**صدق وثبات الأداة:**

- لقد تُحقق من صدق الأداة بعرضها على أحد عشر محكماً من المختصين بتعليم الرياضيات والعلوم من أعضاء هيئة التدريس في جامعات سعودية، ووزارة التربية والتعليم. وقد أجريت بعض التعديلات وفق آرائهم، حيث حذفت عدد من الفقرات وأضيفت أخرى، وعدلت صياغة بعضها. وحسب معامل الاتساق الداخلي لمعرفة ارتباط كل فقرة مع محورها، وذلك للتأكد من ثبات فقرات الأداة، والجدول (٢) يوضح نتيجة ذلك.

تتمثل أداة البحث باستبانة بنيت بالاستفادة من البحوث والدراسات التي استهدفت الموضوع ذاته، وخاصة التي تناولت المشروع ذاته (البلوي والراجح، ١٤٣٣هـ؛ الشمراي وزملاؤه، ١٤٣٣هـ؛ البلوي وغالب، ٢٠١٢)، وتكونت الأداة من شقين، حيث تناول الشق الأول معرفة معلومات عامة، تضمنت: الجنس، والتخصص، ونوع المؤهل، والدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة في التعليم عموماً، والمشروع خصوصاً، وطبيعة العمل بالمشروع. بالإضافة إلى أسئلة عامة تحدد درجة معرفة العينة بالمشروع والتطور المهني المصاحب له، وقدرتهم على تقدير واقع التطور المهني للمعلمين. وضم الشق الثاني ثلاثة أجزاء رئيسة تمثلت بالآتي:

- حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم: تضمنت أربعة أسئلة عامة تحدد قدرة العينة على تقدير حاجات التطور المهني، بالإضافة إلى ١٩ مجالاً من المجالات المحتملة لحاجات المعلمين والمعلمات. وطلب من أفراد العينة تقدير درجة حاجة المعلمين والمعلمات إلى التطور المهني في كل مجال وفق تدرج ثلاثي (عالية، ومتوسطة، وضعيفة)، وأتيحت الفرصة للمستجيب إلى إضافة حاجات أخرى يرى أهميتها.

- نشاطات التطور المهني التي يمارسها معلمو ومعلمات الرياضيات والعلوم: تضمن هذا الجزء سؤالين يبين فيهما المستجيب تقديره درجة معرفته بنشاطات التطور المهني التي يمارسها المعلمون والمعلمات، ومصادر تلك المعرفة بغرض التأكد من قدرة المستجيب على تقديره مدى ممارسة تلك النشاطات. ثم طلب من المستجيب تقدير مدى ممارسة المعلم لـ ١٧ نشاطاً محتملاً من نشاطات

الجدول (٢): معاملات الاتساق الداخلي لارتباط الفقرات بمحاورها

رقم الفقرة	الحاجات	النشاطات	المصادر
١	**٠,٣٢٧	**٠,٥٩٠	**٠,٤٤٠
٢	**٠,٤٥٦	**٠,٦٧٣	**٠,٥٩٩
٣	**٠,٥٦٩	**٠,٧٢٣	**٠,٦٢٢
٤	**٠,٤٨٦	**٠,٦٥٢	**٠,٦٢٥
٥	**٠,٣٣٣	**٠,٦١٥	**٠,٧٣٥
٦	**٠,٣٩٢	**٠,٥٠٥	**٠,٧٣٣
٧	**٠,٦٣٤	**٠,٦٧٦	**٠,٧٢٩
٨	**٠,٥٠٤	**٠,٧١٠	**٠,٥٣٣
٩	**٠,٥٤٣	**٠,٥٨٧	**٠,٣٦٨
١٠	**٠,٤٦٠	**٠,٧٢٠	**٠,٦٦٢
١١	**٠,٤١١	**٠,٤٧٩	**٠,٦٨٣
١٢	**٠,٥٢٤	**٠,٥١٠	**٠,٦٧٩
١٣	**٠,٤٥٨	**٠,٦٩٩	**٠,٦٠٩
١٤	**٠,٦١٢	**٠,٧١٠	**٠,٦٧٢
١٥	**٠,٣٨٤	**٠,٥٦٣	**٠,٧٣٥
١٦	**٠,٣٧٨	**٠,٧٥٧	**٠,٧٥١
١٧	**٠,٣١٠	**٠,٧٠٤	**٠,٦٤٦
١٨	**٠,٥١٤	-----	-----
١٩	**٠,٥٩٨	-----	-----

\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥ ، \*\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١ .

كما حسب معامل الثبات حسب محاور الأداة الثلاثة (الحاجات، والنشاطات، والمصادر)، ويوضح الجدول (٣) معامل الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ.

الجدول (٣): معامل الفاكرونباخ لثبات الأداة

الجزء	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
حاجات التطور المهني	١٩	٠,٨٢
نشاطات التطور المهني	١٧	٠,٩١
مصادر التطور المهني	١٧	٠,٨٧

## إجراءات تحليل البيانات والأساليب الإحصائية:

رصدت جميع استجابات العينة، ورمزت، وحللت، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدم الإحصاء الوصفي المتمثل بالتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك وفق تدرج الاستجابة التالي للفقرات (عالية=٣، ومتوسطة=٢، وضعيفة=١)، وفسرت نتائجها وفق مدى التدرج الموضح في الجدول (٤). كما استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لدراسة الفروق في استجابات العينة وفق متغير التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء).

الجدول (٤): مدى درجة تقدير الاستجابة

الفئة	المدى
عالية	٣,٠٠ - ٢,٣٣
متوسطة	أقل من ٢,٣٣ - ١,٦٦
ضعيفة	أقل من ١,٦٦

## عرض نتائج البحث:

يوضح الجدول (٥) خصائص مقدمي برامج

التطور المهني من حيث الدرجة العملية، ونوع المؤهل التربوي، والجنس.

إجابة السؤال الأول: ما خصائص مقدمي برامج التطور المهني المصاحبة لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة"؟ وما درجة ثقتهم بنجاح المشروع عموماً، والتطور المهني المصاحب له خصوصاً؟

الجدول (٥): خصائص العينة من حيث الدرجة العلمية ونوع المؤهل والجنس

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١٨٢	٩٠,٠%
	ماجستير فأعلى	٢٠	١٠,٠%
نوع المؤهل	تربوي	١٨١	٨٩,٦%
	غير تربوي	١٨	٨,٩%
	لم يحدد	٣	١,٥%
الجنس	ذكر	١١٤	٥٦,٤%
	أنثى	٨٨	٤٣,٦%

على مؤهل تربوي ٩٠%، ويتضح تقارب النسب حسب متغير الجنس. ويوضح الجدول (٦) خصائص العينة من حيث التخصص.

يلحظ من الجدول (٥) أن جميع مقدمي برامج التطور المهني يحملون درجة البكالوريوس، كما أن ١٠% من العينة تقريباً حصلت على درجة علمية الماجستير، وواحد حاصل على درجة الدكتوراه. كما لا تتجاوز نسبة العينة التي لم تحصل

الجدول (٦): خصائص العينة من حيث التخصص

التخصص	العدد	النسبة
رياضيات	٩٤	%٤٦,٥
علوم	١٠٨	%٥٣,٥
فيزياء	٣٤	%٣١,٥
كيمياء	٣١	%٢٨,٧
أحياء	٤٠	%٣٧,٠
علم أرض	١	%٠,٠٩
علوم عامة	٢	%١,٨

العلوم الرئيسة (فيزياء، وكيمياء، وأحياء)، ويلحظ وجود مختص واحد في علم الأرض، وآخر في العلوم العامة. ويوضح الجدول (٧) توزيع العينة وفق عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي.

يبين الجدول (٦) توزيع جيد لمقدمي برامج التطور المهني وفق التخصص، حيث بلغت نسبة المختصين والمختصات بالرياضيات %٤٦,٥. في حين بلغت نسبة المختصين والمختصات في مجالات العلوم المختلفة %٥٣,٥، وكان مقدار التنوع بالتخصصات الفرعية متوازناً مع مجالات

الجدول (٧): خصائص العينة من حيث عدد سنوات الخبرة في العمل التربوي

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من خمس سنوات	١	%٠,٥
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٠	%١٠,٠
من ١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنة	١١٦	%٥٧,٤
٢٠ سنة فأكثر	٦٥	%٣٢,١

%٣٢. في حين بلغت نسبة من تقل الخبرة عن عشر سنوات %١٠ تقريباً. ويوضح الجدول (٨) خصائص العينة وفق عدد سنوات الخبرة بالمشروع.

يبين الجدول (٧) أن أغلب مقدمي برامج التطور المهني ممن يملكون خبرة ميدانية واسعة في العمل التربوي، حيث تجاوز من يملك خبرة تربوية تمتد لأكثر من عشرين سنة

الجدول (٨): خصائص العينة من حيث عدد سنوات خبرة العمل في المشروع

الخبرة	العدد	النسبة
سنة	٢٧	% ١٣,٤
سنتان	٨٢	%٤٠,٦
ثلاث سنوات	٧٨	%٣٨,٦
أربع سنوات فأكثر	١٥	% ٧,٤

يوضح الجدول (٨) أن نسبة من يملك خبرة في العمل بالمشروع لمدة ثلاث سنوات فأكثر بلغت ٤٦% في حين نسبة حديثي العمل بالمشروع بلغت ١٣,٤%. كما يبين الجدول (٩) درجة معرفة مقدمي برامج التطور المهني

الجدول (٩): تقدير العينة بدرجة معرفتهم بالمشروع وخطة التطور المهني المصاحبة له

الفقرة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على					
	المتوسط	الانحراف	رياضيات	علوم	قيمة "ت"	رجال	نساء	قيمة "ت"
ما درجة معرفتك بمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية" عموماً؟	٢,٦٤	٠,٤٨	٢,٦٤	٢,٦٤	٠,٠١-	٢,٥٩	٢,٧١	١,١٦-
ما درجة ثقتك بنجاح المشروع لتحقيق التطلعات التي يؤمل أن يحققها؟	٢,٧٣	٠,٤٦	٢,٧٨	٢,٧٠	١,١٢	٢,٦٤	٢,٨٦	٣,٤٥-*
ما درجة معرفتك بخطة التطور المهني المصاحبة للمشروع؟	٢,٢١	٠,٦٠	٢,١٧	٢,٢٣	٠,٧٢-	٢,١٩	٢,٢٢	٠,٣٢-
ما درجة ثقتك بنجاح خطة التطور المهني التي تبناها الوزارة حالياً؟	٢,٤٩	٠,٦٠	٢,٤٥	٢,٥٢	٠,٨٤-	٢,٣٦	٢,٦٦	٣,٦٤-*

\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥، \*\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١

إحصائياً لصالح العينة من النساء نحو ثقتهم بنجاح المشروع، وخطة التطور المهني.

إجابة السؤال الثاني: ما تقدير مقدمي برامج التطور المهني حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم؟ وهل تختلف تقديراتهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟

توضح استجابات مقدمي برامج التطور المهني في الجدول (١٠) أن درجة تقدير معرفتهم بحاجات التطور المهني للمعلمين "عالية"، وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٥٨، وهذا يعطي مؤشراً عن مصداقية الإجابات اللاحقة عن بنود هذا السؤال.

يلحظ من الجدول (٩) أن متوسط تقدير عينة البحث درجة معرفتهم بالمشروع كانت "عالية"، حيث بلغ متوسط ذلك ٢,٦٤، كما صنفت جميع أفراد العينة درجة المعرفة بين الدرجة "المتوسطة" إلى "العالية"، وبالتالي لم يستبعد أي منهم في تحليل بقية أجزاء هذا البحث. كما عبرت العينة بثقتها بنجاح المشروع بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٧٣. كما يلحظ أن خطة التطور المهني المصاحبة للمشروع كانت واضحة لعينة البحث، وذلك بدرجة "متوسطة"، حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢,٢١، إلا أن متوسط الثقة بنجاح هذه الخطة كان "عالياً" وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٤٩. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد العينة المتغيرات السابقة يمكن أن تعزى إلى متغير التخصص. في حين وجدت فروق دالة

الجدول (١٠): درجة تقدير العينة معرفتها بحاجات التطور المهني للمعلمين

الفقرة	التقدير العام			اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على		
	المتوس	الانحرا	رياضيا	التخصص	الجنس	المتوسطات
	ط	ف	ت	علوم	رجال	نساء
ما درجة معرفتك بحاجات التطوير المهني للمعلمين؟	٢,٥٨	٠,٥٢	٢,٤٩	٢,٦٥	٢,٤٩	٢,٦٩
ما مدى تلبية وزارة التربية والتعليم حاجات المعلمين في التطوير المهني في الوقت الحالي؟	٢,٨٢	٠,٥٩	١,٨٩	١,٧٥	١,٦٤	١,٩٤
ما مدى حاجة المعلمين إلى التطور المهني في المجالات العلمية التخصصية (رياضيات، فيزياء، كيمياء، أحياء) عموماً؟	٢,٨٩	٠,٣٧	٢,٨٦	٢,٩٣	١,٢٥	٢,٩٠
ما مدى حاجة المعلمين إلى التطور المهني في المجالات التربوية عموماً؟	٢,٧٧	٠,٤٤	٢,٧٧	٢,٧٨	٠,١٩	٢,٧٠

\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥ ، \*\* دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١

وتظهر النتائج أن تقدير المختصين بالعلوم درجة معرفتهم بحاجات التطور المهني تزيد عن تقدير نظرائهم المختصين بالرياضيات بمستوى دال إحصائياً. كما أن تقدير العينة من النساء تزيد بفرق دال إحصائياً عن نظرائهن من الرجال لدرجة معرفتهم بالحاجات، وكذلك درجة تلبية وزارة التربية تلك الحاجات. ويبين الجدول (١١) تقدير مقدمي برامج التطور المهني حاجات معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم إلى مجالات التطور المهني المختلفة.

يوضح الجدول (١٠) أن تقدير مقدمي برامج التطور المهني للمعلمين والمعلمات مدى تلبية وزارة التربية والتعليم حاجات المعلمين والمعلمات كانت بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي بلغ ١,٨٢. كما أن تقدير العينة حاجة المعلمين والمعلمات إلى برامج التطور المهني كانت بدرجة "عالية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقدير حاجة التطور المهني إلى المجالات العلمية التخصصية ٢,٨٩. في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجالات التربوية ٢,٧٧.

الجدول (١١): درجة تقدير العينة حاجات المعلمين والمعلمات إلى برامج التطور المهني

العبارة	التقدير العام			اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على		
	المتوسط	الانحرا	رياضيا	التخصص	الجنس	المتوسطات
	ب	ف	ت	علوم	رجال	نساء
استخدام المعامل واليدويات في التدريس.	٢,٨٩	٠,٣٣	٢,٩٤	٢,٨٥	١,٨٦	٢,٩١
تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين.	٢,٨٩	٠,٣٣	٢,٨٩	٢,٨٩	٠,١٠	٢,٩٣
استخدام أساليب التقويم الحقيقي	٢,٨٥	٠,٤٠	٢,٨٤	٢,٨٥	٠,٢٠	٢,٨٩

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ٥٨ - ٩٢ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

العبارة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على				الجنس	قيمة "ت"	رجال	نساء	قيمة "ت"
	الترتيب	المتوسط	الانحراف	رياضيا	علوم	قيمة					
(مثل: ملف الانجاز... الخ).											
استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية تتفق مع فلسفة المشروع.	٣	٢,٨٥	٠,٣٨	٢,٨٨	٢,٨٣	٠,٩٣	٢,٩٣	٢,٩٣	٢,٧٦	٢,٩٤	**
دمج التقنية في تدريس الرياضيات والعلوم.	٥	٢,٨٠	٠,٤٤	٢,٨٦	٢,٧٥	١,٨٣	٢,٨٠	٢,٨٠	٢,٨٣	٠,٤٣	
تطور المفاهيم العلمية والرياضية لدى المتعلمين.	٦	٢,٧٨	٠,٤٣	٢,٧٧	٢,٧٩	٠,٣٥	٢,٧٥	٢,٧٥	٢,٨٦	١,٩٢	
تقوم تعلم المتعلمين.	٦	٢,٧٨	٠,٤٤	٢,٧٧	٢,٧٨	٠,٥٨	٢,٧٨	٢,٧٨	٢,٨١	٠,٥٦	
تطبيق استراتيجيات ومداخل؛ لتدريس موضوعات علمية محددة (مثل: التفاضل، والخلية، والمغناطيسية... الخ).	٨	٢,٧٧	٠,٤٧	٢,٧٥	٢,٧٩	٠,٥١	٢,٧٠	٢,٧٠	٢,٨٧	٢,٧٢	**
التخطيط للتدريس.	٩	٢,٧٣	٠,٥١	٢,٧٧	٢,٧١	٠,٨٢	٢,٧٨	٢,٧٨	٢,٧٠	١,١٠	
تعليم ذوي الحاجات الخاصة (مثل: موهوبون، وصعوبات تعلم، وإعاقة سمعية أو بصرية... الخ).	١٠	٢,٧١	٠,٥٢	٢,٨٠	٢,٦٣	٢,٤٣*	٢,٦٠	٢,٦٠	٢,٨٥	٣,٣٩	**
التكامل بين الرياضيات والعلوم في تدريس المفاهيم العلمية والرياضية.	١٠	٢,٧١	٠,٤٨	٢,٦٨	٢,٧٣	٠,٦٩	٢,٦٤	٢,٦٤	٢,٨٠	٢,٣٠	**
خصائص وطبيعة المتعلمين.	١٢	٢,٧٠	٠,٤٩	٢,٧١	٢,٦٨	٠,٤٤	٢,٧٢	٢,٧٢	٢,٦٩	٠,٤٠	
ربط المحتوى بحياة المتعلمين الواقعية.	١٣	٢,٦٨	٠,٥٢	٢,٧٢	٢,٦٥	١,٠٤	٢,٧٥	٢,٧٥	٢,٦٥	١,٣٠	
تعليم الرياضيات والعلوم خارج الصف والمدرسة (مثل: الرحلات، والزيارات العلمية... الخ).	١٤	٢,٦٦	٠,٥٧	٢,٦١	٢,٧١	١,٣٢	٢,٦٦	٢,٦٦	٢,٧٢	٠,٦٩	
مهارات الأسئلة الصفية، والحوار داخل الصف	١٥	٢,٦٤	٠,٥٤	٢,٦٥	٢,٦٤	٠,١٨	٢,٥٧	٢,٥٧	٢,٧٤	٢,١٦	*
نظريات التعلم (مثل: البنائية، والبنائية الاجتماعية، والسلوكية... الخ).	١٦	٢,٦١	٠,٥٣	٢,٦٣	٢,٦٠	٠,٣٤	٢,٧٢	٢,٧٢	٢,٤٩	٢,٨٥	**
ربط الرياضيات والعلوم بفروع المعرفة الأخرى (اجتماعات، ولغة عربية، وحاسب آلي... الخ).	١٧	٢,٥١	٠,٥٩	٢,٤٨	٢,٥٣	٠,٥٩	٢,٥٤	٢,٥٤	٢,٥٣	٠,١١	
معرفة فلسفة وبنية السلسلة المتبناة من المشروع.	١٨	٢,٤٩	٠,٦٦	٢,٤٣	٢,٥٤	١,٢٢	٢,٧٠	٢,٧٠	٢,٢١	٥,٣٠	**

اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على				التقدير العام				العبارة
الجنس		التخصص		الانحرف	المتوسط	الترتيب	ب	
قيمة "ت"	نساء	رجال	قيمة "ت"	علوم	رياضيات	ف	ب	مهارة إدارة الصف.
١,٨٨-	٢,٥٧	٢,٤٠	٠,٥٥	٢,٤٥	٢,٥٠	٠,٥٩	٢,٤٨	١٩

\*ذال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥، \*\*ذال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١

و"نظريات التعلم"، و"معرفة فلسفة وبنية السلسلة المتبنية من المشروع".

كما أضافت العينة عدداً من الحاجات المقترحة والتي لم ترد في الاستبانة، وكان أبرزها "تطوير المهارات البحثية للمعلم؛ ليتمكن من عمل البحوث الإجرائية، والحاجات المتعلقة بالتنمية الذاتية للمعلم، و"إصدار أدلة مساعدة تطوير مهارات المعلمين" في جوانب محددة، مثل: إجراء التجارب العملية، وحلول المسائل والتمرينات الرياضية. أما بقية المقترحات فتندرج عموماً تحت الحاجات المحددة في الاستبانة، وكان من أبرزها اقتراح الحاجة إلى برامج تركز على فلسفة التقويم المنسجمة مع المشروع، وتطوير مهارات التفكير الناقد تحديداً. كما أكدت بعض المقترحات الحاجة إلى التطور المهني في موضوعات عملية محددة، كما ينبغي الاهتمام باستراتيجيات تدريسها، مثل (الجبر، والإحصاء والاحتمالات). وقد جاءت مقترحات أخرى لا يمكن تصنيفها ضمن حاجات التطور المهني للمعلم تصنيفاً مباشراً، مثل: تهية البنية التحتية للمدارس، والتجهيزات التربوية، مثل: المعامل، وتقنيات التعليم المصاحبة، مع أهميتها في تطوير تعلم وتعليم الرياضيات والعلوم.

**إجابة السؤال الثالث:** ما تقدير مقدمي برامج التطور المهني درجة ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم نشاطات التطور المهني؟ وهل تختلف تقديراتهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟

يوضح الجدول (١٢) أن تقدير مقدمي برامج التطور المهني درجة ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات

يبين الجدول (١١) أن تقدير عينة البحث درجة حاجات المعلمين والمعلمات إلى جميع مجالات التطور المهني جاءت بدرجة "عالية"، إلا أن أكثرها حاجة كانت: "استخدام المعامل واليدويات في التدريس"، و"تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين"، و"استخدام أساليب التقويم الحقيقي"، و"استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية تتفق مع فلسفة المشروع"، و"دمج التقنية في تدريس الرياضيات والعلوم". في حين كانت أقل الحاجات تقديراً على النحو الآتي: "مهارة إدارة الصف"، و"معرفة فلسفة وبنية السلسلة المتبنية من المشروع"، و"ربط الرياضيات والعلوم بفروع المعرفة الأخرى".

ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة بناء على التخصص (رياضيات وعلوم) سوى في الحاجة إلى "تعليم ذوي الحاجات الخاصة"، إذ كان تقدير المختصين بالرياضيات أعلى من المختصين بالعلوم. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مقدمي برامج التطور المهني حاجات المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغير الجنس في سبع حاجات، أربع منها جاءت لصالح العينة من النساء، وهي: "تطبيق استراتيجيات ومداخل؛ لتدريس موضوعات علمية محددة"، و"تعليم ذوي الحاجات الخاصة"، و"التكامل بين الرياضيات والعلوم في تدريس المفاهيم العلمية والرياضية"، و"مهارات الأسئلة الصفية، والحوار داخل الصف". في حين ثلاث منها جاءت لصالح العينة من الرجال، وهي: "استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية تتفق مع فلسفة المشروع"،



والعلوم لنشاطات التطور المهني المختلفة كان بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٢٣.

الجدول (١٢): تقدير العينة بدرجة معرفتهم بنشاطات التطور المهني التي يمارسها المعلمون والمعلمات

الفقرة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على			
	الانحرف	المتوسط	التخصص	الجنس	رجال	نساء
ما درجة معرفتك بالنشاطات التي يمارسها المعلمون حالياً لتطوير أدائهم المهني؟	٠,٦٠	٢,٢٣	رياضيا ت	علوم	قيمة "ت"	قيمة "ت"
					٢,٢٢	٢,٢٣
					٢,١٨	٢,٣٠
					٠,٢٠٣	١,٤٤-

أيضاً على ملاحظتهم الشخصية للمعلمين في الصفوف الدراسية، وأضاف ٣١,٧% منهم أن من مصادرهم قراءتهم للتقارير الميدانية عن حاجات المعلمين. ويظهر الجدول (١٣) تقدير مقدمي برامج التطوير المهني درجة ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم لنشاطات التطور المهني.

تعد هذه الدرجة منطقية نظراً لأن الكثير من نشاطات التطور المهني تصنف على أنها ذاتية المصدر، وقد يصعب على مقدمي البرامج تحديدها، وإن كان يعول على خبرة العينة بالتعامل مع المعلمين والمعلمات، باعتبار ذلك جزءاً رئيساً من مهامهم، حيث بين ٨٤,٢% من العينة اعتمادهم على تقديرهم وفق لقاءاتهم المتكررة مع المعلمين وإشرافهم المباشر عليهم. في حين اعتمد ٦٨,٨% منهم

الجدول (١٣) تقدير مقدمي برامج التطوير المهني درجة ممارسة المعلمين والمعلمات بنشاطات التطور المهني

العبارة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على			
	الترتيب	المتوسط	الانحراف	رياضيات	علوم	قيمة ت
الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي.	١	٢,٠٣	٠,٦٣	٢,١٤	١,٩٥	٢,١٨-*
المشاركة في برامج تدريبية في تعليم الرياضيات والعلوم.	٢	١,٩٢	٠,٨٢	١,٨٧	١,٩٦	٠,٧٣-
المشاركة في ورش العمل التخصصية في مجالات الرياضيات والعلوم.	٣	١,٧٨	٠,٨٠	١,٧٥	١,٨٠	٠,٤٨-
المشاركة في ورش العمل التربوية.	٤	١,٧٣	٠,٧٤	١,٧٠	١,٧٥	٠,٤٧-
تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين من داخل، أو خارج المدرسة.	٥	١,٧٠	٠,٨٣	١,٧٨	١,٦٤	١,٢٥
المشاركة الهادفة في المنتديات الإلكترونية ذات العلاقة (مؤسس، أو مشارك).	٦	١,٥٢	٠,٧٤	١,٥١	١,٥٢	٠,١٥-
القراءات المتخصصة ذات العلاقة بالرياضيات والعلوم، أو تعليمهما).	٧	١,٣٩	٠,٦٠	١,٣٩	١,٣٩	٠,٠١-
المتابعة الواعية للمستجدات ذات العلاقة عبر وسائل الإعلام المختلفة.	٨	١,٣٥	٠,٧٧	١,٣٣	١,٣٧	٠,٣٩-
مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو	٩	١,٢٣	٠,٧١	١,٢٣	١,٢٣	٠,٠١-

العبارة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على			الجنس	قيمة ت	رجال	نساء	قيمة ت
	الترتيب	المتوسط	الأحراف	رياضيات	علوم					
علمي.										
الإطلاع على المستحدثات التربوية والعلمية بمتابعة الدورات والمحلات العلمية المتخصصة.	٩	١,٢٣	٠,٦٩	١,٢٨	١,١٩	١,٥٢	١,٠٤	٠,٨٩	**٤,٥٥-	
المشاركة الهادفة في شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، وتويتر، ومجموعات بريدية، وغيرها).	١١	١,٢٠	٠,٨٠	١,٢٢	١,١٩	١,٣٤	١,٠٨	٠,٢٢	**٢,٠٦-	
حضور المؤتمرات، أو الندوات، أو المحاضرات سواء أكان ذلك في المجال التربوي، أم التخصصي.	١٢	١,٠٢	٠,٨٩	١,٠٥	١,٠٠	١,٤٧	٠,٧٠	٠,٣٨	**٥,٨٣-	
التواصل الشخصي مع خبراء في مجال التعليم، أو مجال التخصص العلمي.	١٢	١,٠٢	٠,٨٢	١,١١	٠,٩٦	١,١٩	٠,٩٠	١,١٦	**٢,٠٩-	
تكوين مجموعات تطور مهني لتبادل الخبرات والتجارب.	١٤	٠,٩٤	٠,٨٦	١,٠٧	٠,٨٥	١,٢٧	٠,٧٦	١,٦٨	**٣,٦٤-	
كتابة تقارير تقييمية ذاتية عن الممارسات التدريسية.	١٥	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٩٢	٠,٨٥	١,٠٩	٠,٧١	٠,٥٥	**٢,٧٠-	
التعاون مع جهات، أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية، أو علمية تخصصية.	١٦	٠,٦٦	٠,٨٢	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٨٧	٠,٥٢	٠,١٥	**٢,٧٠-	
إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية.	١٧	٠,٥٧	٠,٧٨	٠,٦٥	٠,٥١	٠,٧٥	٠,٤٦	١,١٨	**٢,١٨-	

\*دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥، \*\*دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١

تقويمية ذاتية عن الممارسات التدريسية"، و"تكوين مجموعات  
تطور مهني لتبادل الخبرات والتجارب"، و"التواصل الشخصي  
مع خبراء في مجال التعليم، أو مجال التخصص"، و"حضور  
المؤتمرات، أو الندوات، أو المحاضرات سواء أكان ذلك في  
المجال التربوي، أم التخصصي".

كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً  
في تقدير مقدمي برامج التطور المهني لمعلمي ومعلمات  
الرياضيات عن زملائهم المختصين في العلوم سوى ممارسة  
واحدة، وهي "الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف  
التربوي". أمّا الفروق بناء على متغير الجنس فقد أظهرت  
النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الممارسات لصالح  
النساء، ماعداً ثلاث ممارسات، وهي: "المشاركة في برامج

يظهر الجدول (١٣) أن تقدير مقدمي برامج  
التطور المهني درجة ممارسة المعلمين والمعلمات نشاطات  
التطور المهني جاءت متزاوجة ما بين الدرجة "الضعيفة"،  
إلى "المتوسطة"، وكان أكثرها ممارسة: "الاستفادة من تقارير  
وتوجيهات المشرف التربوي"، و"المشاركة في البرامج  
التدريسية"، و"ورش العمل التخصصية"، و"ورش العمل  
التربوية"، و"تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين من  
داخل، أو خارج المدرسة". في حين كانت أقلها ممارسة  
النشاطات التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية بالدرجة  
الأولى، ومن أبرزها: "إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات  
التدريسية الشخصية"، و"التعاون مع جهات، أو أفراد في  
إجراء أبحاث تربوية، أو علمية تخصصية"، و"كتابة تقارير

يختلف رأيهم باختلاف التخصص (رياضيات، وعلوم)، والجنس (رجال، ونساء)؟  
يوضح الجدول (١٤) أن تقدير مقدمي برامج التطور المهني درجة أهمية مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم، والتي ينبغي أن تعطى أولوية في توجيه المعلمين والمعلمات؛ للاستفادة منها، جاء متراوحاً ما بين الدرجة "المتوسطة" إلى "العالية".

تدريبية في تعليم الرياضيات والعلوم"، و"المشاركة في ورش العمل التخصصية في مجالات الرياضيات والعلوم"، و"المشاركة في ورش العمل التربوية"، و"مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي".  
إجابة السؤال الرابع: ما أبرز مصادر نشاطات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم التي ينبغي أن يركز عليها المشروع حسب رأي مقدمي برامج التطوير المهني؟ وهل

الجدول (١٤): تقدير العينة درجة أهمية إسهام مصادر التطور المهني في تلبية حاجات المعلمين والمعلمات

العبارة	التقدير العام			اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على الجنس	
	الترتيب	المتوسط	الانحراف	رياضيات	علوم
المشرف التربوي.	١	٢,٧٨	٠,٤٧	٢,٨٤	٠,٧٤
برامج تنظم على مستوى إدارة التعليم (دورات، ورش عمل،... إلخ).	١	٢,٧٨	٠,٤٧	٢,٨٠	٠,٧٦
الخبراء والمختصون في الرياضيات والعلوم، أو تعليمهما.	٣	٢,٧٢	٠,٥٦	٢,٧١	٠,٧٤
برامج تنظم على مستوى الوزارة (مؤتمرات، دورات، ورش عمل،... إلخ).	٤	٢,٦٨	٠,٥٧	٢,٦٧	٠,٦٩
زملاء المهنة (التواصل المباشر مع معلمي العلوم داخل المدرسة، أو خارجها فيما يختص بتعليم الرياضيات والعلوم).	٤	٢,٦٨	٠,٥٤	٢,٧٠	٠,٢٧
برامج تنظم على مستوى المدرسة (دورات، ورش عمل،... إلخ).	٦	٢,٥٩	٠,٦٠	٢,٥٨	٠,٦١
المصادر الذاتية (مثل: قراءة الكتب، المجلات، الدوريات،... إلخ).	٧	٢,٥٢	٠,٥٩	٢,٦٠	٠,٤٥
المؤسسات والجمعيات العلمية التربوية.	٨	٢,٤٤	٠,٧٢	٢,٣٨	٠,٤٩
المناقشات في المنتديات التربوية الإلكترونية.	٩	٢,٤٢	٠,٦٧	٢,٥٤	٠,٣١

العبارة	التقدير العام		اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات بناء على الجنس						
	الترتيب	المتوسط	الانحراف	رياضيات	علوم	قيمة ت	رجال	نساء	قيمة ت
كتابة تقارير تقييمية ذاتية عن الممارسات التدريسية.	٩	٢,٤٢	٠,٦٥	٢,٤٠	٢	٠,٣٨	٢,٣٥	٢,٦٨	٣,٣١**
إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية.	١١	٢,٣٧	٠,٧٣	٢,٤٠	٢	٠,٥٩	٢,٣٠	٢,٥٧	٢,٤١**
الجامعات.	١٢	٢,٣٥	٠,٧٥	٢,٣٢	٢	٠,٥١	٢,٤١	٢,٥٤	١,١٣-
مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي.	١٣	٢,٣٣	٠,٧٢	٢,٣٦	٢	٠,٥٢	٢,٣٠	٢,٥٣	١,٩٩**
التدريب عن بعد بطريقة منهجية ومنظمة.	١٤	٢,٣٢	٠,٧٢	٢,٣٤	٢	٠,٣١	٢,٢٦	٢,٥٤	٢,٥٢**
شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، وتويتر، ومجموعات بريدية، ...).	١٤	٢,٣٢	٠,٧٣	٢,٣٨	٢	١,٠٨	٢,٢٥	٢,٥٦	٢,٧٧**
المؤسسات الأهلية.	١٦	٢,٢٥	٠,٧٨	٢,٢٢	٢	٠,٣٩	٢,٢٥	٢,٤١	٢,٣٢-
وسائل الإعلام المختلفة.	١٦	٢,٢٥	٠,٧٣	٢,٣٠	٢	٠,٨٥	٢,١٢	٢,٥٧	٤,١٩**

\*دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠٥، \*\*دال إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١.

الإلكترونية"، و"كتابة تقارير تقييمية ذاتية عن الممارسات التدريسية"، و"إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية"، و"الجامعات"، و"مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي". وأما تقدير العينة أقل المصادر أهمية فكان على النحو الآتي: "وسائل الإعلام المختلفة"، و"المؤسسات الأهلية"، و"شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية"، و"التدريب عن بعد بطريقة منهجية ومنظمة"، وجاء تقدير جميعها بدرجة "متوسطة".

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في تقدير أهمية مصدر "المناقشات في المنتديات التربوية الإلكترونية"، وذلك لصالح المختصين في الرياضيات. أما

تظهر النتائج في الجدول (١٤) أن تقدير مقدمي برامج التطوير المهني أهمية إسهام مصادر التطور المهني في تلبية حاجات التطور المهني للمعلمين والمعلمات جاءت بدرجة "عالية"، لصالح ثلاثة عشر مصدراً من أصل سبعة عشر مصدراً، وجاءت بقية المصادر بدرجة "متوسطة". وعدت العينة أهم تلك المصادر على النحو الآتي: "المشرف التربوي"، و"البرامج التدريبية التي تقدم على مستوى الوزارة، أو إدارة التعليم، أو المدرسة"، و"المختصون بالعلوم والرياضيات"، و"زملاء المهنة"، و"المصادر الذاتية: كقراءة الكتب، والمحلات، والدوريات"، و"المؤسسات والجمعيات العلمية التربوية"، و"المناقشات في المنتديات التربوية

كما تعطي نتائج هذا البحث مؤشراً على إحاطة مقدمي البرامج بالمشروع عموماً، وهذا يعطي مصداقية لإجابة العينة عن أسئلة هذا البحث، ومن ثم لم يستبعد أي منهم في تحليل بياناته. إلا أنه يلحظ أن خطة التطور المهني المصاحبة للمشروع لم تكن واضحة بدرجة كافية للعينة، وهذا يعدّ خللاً ينبغي تداركه، فإذا كانت هذه الخطة غير واضحة لمقدمي برامج التطور المهني، فكيف يتمكنون من توجيه المعلمين نحو تحسين ممارساتهم وفق استراتيجية واضحة. وهذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه دراسة الزغبوي وبن سلمه (Alzaghbi & Bin Salamah, 2011) في بيانها أن التركيز في المشروع كان منصباً على مواءمة المنتجات التعليمية، ولم يراع جوانب التطور المهني للمعلمين على نحو كاف. وعلى الرغم من أن هذه الخطة غير واضحة بدرجة "عالية" لدى مقدمي برامج التطور المهني، فإن ثقتهم بنجاحها كانت "عالية"، وقد يكون مرد هذا التفاؤل إلى ثقتهم بأنفسهم، ومسؤوليتهم في وضع الخطة المناسبة وتنفيذها. وكانت ثقة العينة من النساء بنجاح المشروع وخطة التطور المهني أكبر من الرجال بفرق دال إحصائياً، مع أن ثقة الجميع كانت بدرجة "عالية".

ومما يلحظ تعدد جهات تقديم برامج التطور المهني في المشروع، والمتمثلة بالإدارة العامة للتدريب والابتعاث في الوزارة، وبيت الخبرة المحلي المنفذ للمشروع. وإذا أخذنا في الحسبان دور الإشراف التربوي، ومطوري المناهج في متابعة تنفيذ المشروع والإشراف الميداني على المعلمين والمعلمات، وكل على حدة يمثل إدارة مستقلة بذاتها. وهذا يدل على اهتمام كبير من جهة، ومن جهة أخرى يتطلب هذا التعدد تصميم خطة واضحة المعالم، بحيث يشارك فيها الجميع من جهات إشرافية، والمعلمين، ومقدمي البرامج، وبشراكة فاعلة مع الجامعات، ومؤسسات المجتمع المختلفة. كما أكدت على هذا التوجه عدد من الدراسات والمشاريع ذات العلاقة

الفروق بناء على متغير الجنس، فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين العينتين في تقدير أهمية جميع المصادر لصالح النساء، ما عدا خمس ممارسات تمثلت بالآتي: "المشرف التربوي"، و"برامج تنظم على مستوى إدارة التعليم"، و"برامج تنظم على مستوى الوزارة"، و"الجامعات"، و"المؤسسات الأهلية".

#### مناقشة النتائج:

تظهر خصائص مقدمي برامج التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم والرياضيات حصولهم على درجة البكالوريوس على الأقل، كما أن غالبيتهم العظمى تحمل مؤهلاً تربوياً، وكذلك لدى أفراد العينة خبرة ميدانية واسعة في العمل التربوي، إذ إن لدى ٩٠% تقريباً خبرة تزيد عن عشر سنوات، وهذا يؤكد عدّ الخبرة الميدانية أساساً مهماً في اختيار مقدمي برامج التطور المهني للمشروع، إذ إن الخبرة تضفي على مقدم البرامج رصيماً من التجربة والمعرفة. كما إن لدى العينة تجربة جيدة في المشروع، فقد استمر ٨٧% من العينة في المشاركة بالمشروع منذ بداية تعميم تطبيقه. في حين شارك بعض أفراد العينة في مراحل التخطيط والتجريب قبل التعميم، وهذه النسب تدل على استمرار المشروع في المحافظة على مقدمي برامج التطور المهني، والتوسع التدريجي في اختيارهم وفق مراحل تطبيق المشروع على الصفوف الدراسية.

كما تظهر نتائج البحث تنوع مقدمي برامج التطور المهني وفق تخصصات رئيسة وفرعية، حيث توزعوا توزيعاً متناسباً بين تخصصي الرياضيات والعلوم، كما مثلت تخصصات العلوم الفرعية (فيزياء، وكيمياء، وأحياء) تمثيلاً مناسباً. إضافة إلى ذلك؛ نجد أن التنوع بين الرجال والنساء كان متوازناً أيضاً، وهذا يساعد على الإشراف، وتنفيذ برامج التطور المهني بدرجة أكثر فاعلية؛ لقيام نظام التعليم في المملكة على فصل البنين عن البنات في التعليم.

إحصائياً، وكذلك في تقديرهم جهود وزارة التربية والتعليم في تلبية تلك الحاجات، بيد أن هذه الدلالات لا تعطي دلالة تطبيقية معتبرة، إذ إن جميع المتوسطات جاءت في الفئة نفسها، سواء أكانت درجة المعرفة "عالية"، أم درجة مدى تلبية الوزارة للحاجات "متوسطة".

وأكدت نتائج البحث حاجة معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم إلى برامج تطور مهني سواء أكان ذلك في المجالات التخصصية (المحتوى العملي)، أم التربوية بدرجة "عالية"، إلا أن تقدير هذه الحاجة على مستوى المجالات التخصصية كان أعلى من التربوية، وهذا يؤكد على ما توصلت إليه دراسة البلوي وغالب (٢٠١٢) في أن تقدير معلمي ومعلمات الرياضيات الحاجات إلى برامج تساعد على تطوير معرفتهم العلمية بمجال التخصص الذي يدرسونه أعلى من المجالات التربوية. وقد يكون مرد هذا إلى تضمين المشروع موضوعات علمية لم تكن بالكتب السابقة التي اعتاد المعلمون والمعلمات على تدريسها، إضافة إلى وجود بعض المستجدات العلمية التي أضيفت وقد تتعارض مع بعض الحقائق العلمية بالكتب السابقة (الشايح، ١٤٣١هـ). كما أكدت على هذه الحاجة دراسات حددت الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات والعلوم بالمملكة حتى قبل تطبيق هذا المشروع (الطنائي والعرفج، ٢٠١٠؛ ياركندي وغنيم، ١٩٩٧). وهذه النتيجة تتسق مع التوجه العالمي بالتركيز على برامج التطور المهني التي تتناول الجانب التخصصي، وعدم الاقتصار على برامج التطور المهني في الجوانب التربوية (Fischer, Borowski, & Tepner, 2012; Moyer-Packenham, et al., 2011; White, Branca, & Mitchelmore, 2004). وبينت النتائج أيضاً حاجة المعلمين والمعلمات "العالية" إلى برامج تساعد على تطبيق استراتيجيات تدريسية لمحتوى علمي محدد، وهذا ما أكدت عليه دراسات حديثة راجعت عدداً كبيراً من برامج التطور المهني المقدمة إلى معلمي الرياضيات والعلوم، ووجدت أن

(Wallace & Loughran, 2012; Hamos, et al., 2009; Cochran-Smith & Fries, 2008; Lee, 2005).

كما أوضحت نتائج البحث تقدير مقدمي برامج التطور المهني معرفتهم بحاجات التطور المهني للمعلمين والمعلمات الذين يشرفون عليهم، ويقدمون الدعم المهني لهم، بأنها "عالية"، كما أكدت العينة على إطلاعها ومعرفتها بنشاطات التطور المهني التي يمارسها المعلمون والمعلمات بدرجة "متوسطة". وتعدّ هذه الدرجة مقبولة؛ وذلك نظراً لأن كثيراً من نشاطات التطور المهني تصنف على أنها ذاتية المصدر، وقد يصعب على مقدمي البرامج تحديدها، وإن كان يعول على خبرة العينة بالتعامل مع المعلمين والمعلمات، وتلمس ما لديها من حاجات، بكون ذلك جزءاً رئيساً من مهامهم، حيث أكد ٨٤,٢% منهم على اعتمادهم على لقاءاتهم المتكررة مع المعلمين، وإشرافهم المباشر عليهم. في حين بيّن ٦٨,٨% اعتمادهم أيضاً على ملاحظتهم الشخصية للمعلمين في الصفوف الدراسية، وأضاف ٣١,٧% منهم أن من مصادريهم قراءتهم للتقارير الميدانية عن حاجات المعلمين، إضافة إلى تملكهم الخبرة الميدانية الواسعة، والمعرفة بالمشروع، وتنوع تخصصاتهم وجنسهم بنسب متوازنة. وهذه كلها مؤشرات تعطي ثقة بالنتائج المتحصلة من تقديراتهم حاجات ونشاطات التطور المهني للمعلمين والمعلمات. كما أوضحت تقديرات العينة أن وزارة التربية والتعليم لم تلب حاجات التطور المهني للمعلمين والمعلمات على نحو كاف، والتي ينبغي أن تصاحب هذا المشروع، حيث كان تقدير هذا الإسهام بدرجة "متوسطة"، وبمتوسط حسابي بلغ ١,٨٢، وهذا يؤكد على ما توصل إليه هذا البحث بأن التطور المهني المصاحب للمشروع لم يحظ بعناية كافية.

وبينت النتائج أن معرفة المختصين بالعلوم بحاجات التطور المهني تزيد عن نظرائهم المختصين بالرياضيات بفرق دال إحصائياً، كما تزيد معرفة النساء عن الرجال بفرق دال

الحاجة من هذا العصر دور محوري، وخاصة لأبناء هذا الجيل، وقد أكدت عدد من الدراسات على هذا الأمر (الغامدي، ١٤٢٩هـ؛ الموسى والحري، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ١٤٢٦هـ). وجاءت الحاجة إلى برامج تطور مهني تساعد المعلمين والمعلمات على "تطور المفاهيم العلمية والرياضية لدى المتعلمين" و"تقويم تعلمهم" بالمتوسط الحسابي ذاته. ويلحظ ترابط هاتين الحاجتين ترابطاً كبيراً، ففهم تطور التعلم المفاهيمي يتم عبر تقويم التعلم. وجاءت الحاجة إلى "استخدام استراتيجيات ومداخل لتدريس موضوعات علمية محددة"؛ لتؤكد على أهمية هذه الحاجة التي نادى بها كثير من الدراسات ذات العلاقة، وعلى عكس استراتيجيات التدريس العامة، فكان تقدير المختصات أهمية هذه الحاجة يزيد عن المختصين بفرق دال إحصائياً، وهذا يوضح احتياج المعلمات لهذه البرامج أكثر من المعلمين. تلا ذلك؛ الحاجة لمهارات "التخطيط للتدريس"، وتملك هذه المهارة يعدّ من أساسيات التدريس الجيد، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الطناوي والرفرج (٢٠١٠)، التي أجريت قبل تعميم المشروع، بأن مهارة التخطيط كانت أقل المهارات حاجة لدى معلمات العلوم، وقد يعود هذا الاختلاف إلى كون فلسفة المشروع البنائية، وتنوع مصادر التعلم المصاحبة لتطبيقه، يتطلب تطوير مهارات المعلم بجوانب التخطيط للتدريس.

وجاء تقدير المختصين بالرياضيات للحاجة لمهارات "تعليم ذوي الحاجات الخاصة" أعلى من نظرائهم بالعلوم بفرق دال إحصائياً، كما أن تقدير النساء جاء بفرق دال إحصائياً عن تقدير الرجال، وعلى الرغم من كون تقدير هذه الحاجة بدرجة "عالية" للجميع، وهذا يؤكد على أهمية هذه الحاجة للمختصين بالرياضيات، إذ جاءت على رأس الحاجات التربوية في تقدير معلمي ومعلمات الرياضيات حسب ما توصلت إليه دراسة البلوي وغالب (٢٠١٢).

ذلك من أبرز البرامج التي يحتاج إليها المعلمون (Fischer, Borowski, & Tepner, 2012; Moyer-Packenham, at al.; 2011).

كما أظهرت النتائج أن تقدير مقدمي برامج التطوير المهني جميع الحاجات الفرعية المندرجة تحت حاجات التطور المهني التربوية جاء بدرجة "عالية"، وهذا يؤكد على أن برامج التطور المهني المقدمة إلى المعلمين والمعلمات ما زالت تحتاج إلى جهود كبيرة من وزارة التربية والتعليم لتبليتها. وجاء على رأس تلك الحاجات: "استخدام المعامل واليدويات في التدريس"، و"تنمية التفكير والإبداع لدى التلاميذ"، وهاتان الحاجتان كانتا من أبرز الحاجات التي أشار إليها معلمو ومعلمات الرياضيات (البلوي وغالب، ٢٠١٢). وجاءت حاجة "استخدام أساليب التقويم الحقيقي"، و"استخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية تتفق مع فلسفة المشروع"، في المرتبة التالية. ويلحظ أن تقدير المختصين من الرجال هذه الحاجة ملحة أكثر من النساء بفرق دال إحصائياً، على الرغم من أن الجميع قدرها بدرجة "عالية". ولا شك أن هاتين الحاجتين تعدان من أساسيات التدريس، وتؤكد الحاجة إليهما مع فلسفة التدريس البنائي التي يتبناها المشروع؛ مما يتطلب تطوير قدرات المعلمين في استراتيجيات التدريس والتقويم التي تتناولهما. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزغبيني وبن سلمه (Alzaghibi & Bin Salamah, 2011) بوجود قصور في اهتمام المشروع بهذا الجانب. كما أن الدراسات السابقة قبل تطبيق المشروع أكدت أيضاً على جعلهما من أبرز احتياجات معلمي ومعلمات الرياضيات والعلوم في المملكة (الطناوي والرفرج، ٢٠١٠؛ المجادة، ٢٠٠٦؛ ياركندي وغنيم، ١٩٩٧؛ فلمبان، ١٤٢٣هـ؛ رفاع، ١٩٩٣؛ بغداددي، ١٤٠٥هـ).

وجاءت الحاجة إلى مهارات "دمج التقنية في تدريس الرياضيات والعلوم" في المرتبة التالية، إذ إن لهذه

حاجات معلمي العلوم والرياضيات بعدم عدّ هذه الحاجة من الأولويات الملحة، حيث عدّها معلّمو ومعلّمت الرياضيات ضمن الأقلّ احتياجاً (البلوي وغالب، ٢٠١٢)، كما تتوافق هذه النتيجة مع الدراسات التي أجريت على معلمي الرياضيات قبل تطبيق المشروع (المجادعة، ٢٠٠٦؛ ياركندي وغنيم، ١٩٩٧).

أما بالنظر إلى ما يتعلق بمحور درجة ممارسة المعلمين والمعلّمت نشاطات التطور المهني، فجاءت تقديرات مقدمي برامج التطور المهني جميع تلك الممارسات ما بين درجة الممارسة "الضعيفة" إلى "المتوسطة". وكان تقدير العينة لأكثر النشاطات ممارسة هي التي يعتمد تقديمها على مقدمي برامج التطور المهني بدرجة رئيسة، وتمثلت بالآتي: "الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي"، والمشاركة في "البرامج التدريبية"، و"ورش العمل التخصصية"، و"التربوية"، و"تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين من داخل، أو خارج المدرسة". وقد يتبادر للذهن أن هذا التقدير قد يكون فيه تحيز لإبراز دورهم المحوري في تلك البرامج، إلا أن نتائج الدراسات السابقة التي أجريت للغرض ذاته، وكانت العينة من المعلمين والمعلّمت، توصلت إلى النتائج ذاتها (البلوي والراجح، ١٤٣٣هـ، الشمراي وزملاؤه، ١٤٣٣هـ). وهذه النتيجة لا تنسجم مع التوجهات الحديثة في برامج التطور المهني التي تناشد بتنوع النشاطات، وعدم التركيز على النشاطات التقليدية (Moyer-Packenham, 2011; Quint, 2011; Lee, 2005; at al., 2011).

كما بينت نتائج الدراسة أن النشاطات التي تتطلب مشاركة من جهات خارج إطار وزارة التربية والتعليم كانت درجة ممارستها "ضعيفة"، وهذه النشاطات تتمثل بالآتي: "التعاون مع جهات، أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية، أو علمية تخصصية"، و"تكوين مجموعات تطور مهني لتبادل الخبرات والتجارب"، و"التواصل الشخصي مع خبراء في

كما بينت نتائج هذا البحث حاجة المعلمين والمعلّمت إلى برامج تطور مهني تساعد في تلبية الحاجات المرتبطة "بالتكامل بين الرياضيات والعلوم"، فإن الكتب المواءمة تشير إلى هذا الأمر إشارة كبيرة، مما يؤكّد على الحاجة إلى تطوير قدرات المعلمين بهذا الجانب، وكان تقدير الحاجة لدى النساء أكبر، وبفرق دال إحصائياً. وجاءت تقدير الحاجة إلى التعرف على "خصائص وطبيعة المتعلمين"، و"ربط المحتوى بحياتهم الواقعية"، و"تعليم الرياضيات والعلوم خارج الصف، أو المدرسة"، و"ربط الرياضيات والعلوم بفروع المعرفة الأخرى"، بدرجات متقاربة إلى حد كبير؛ وذلك لترابط هذه الحاجات. في حين جاء التأكيد على حاجة "مهارات الأسئلة الصفية والحوار داخل الصف"؛ لتؤكد على أهمية هذا الجانب، وكانت الحاجة لدى المعلّمت تزيد عن حاجة المعلمين.

وعلى الرغم من أن الحاجة إلى التعرف على "نظريات التعلم"، و"فلسفة وبنية السلسلة المتبنية بهذا المشروع" كان من المتوقع أن تكون على رأس الحاجات؛ فإن ترتيبها جاء متأخراً، وقد يعود ذلك إلى تركيز برامج التطور المهني التي قدمت إلى المعلمين والمعلّمت بدرجة كبيرة على هذين الجانبين؛ مما أشعر مقدمي برامج التطور المهني بعدم أهميتها بالوقت الراهن بدرجة كبيرة، إلا أنه يلحظ تقدير الرجال يزيد عن تقدير النساء بفرق دال إحصائياً، مما يتطلب العناية بهذا الأمر للمعلمين عناية أكبر، وخاصة في الحاجة إلى "التعرف على فلسفة وبنية السلسلة المتبنية"، إذ كانت درجة حاجة المعلمين في فئة الحاجة "العالية"، وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٧٠. في حين كانت درجة حاجة المعلّمت إليها في فئة الحاجة "المتوسطة"، وبمتوسط حسابي بلغ ٢,٢١. وكانت أقلّ الحاجات في تقدير مقدمي برامج التطور المهني "مهارة إدارة الصف"، على الرغم أنّها جاءت بدرجة "عالية"، وهذا ما أكّدت عليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت



تلك النشاطات: "حضور المؤتمرات، أو الندوات، أو المحاضرات"، و"المشاركة الهادفة في شبكات التواصل الاجتماعي"، و"الاطلاع على المستجدات التربوية والعلمية بمتابعة الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة"، و"المتابعة الواعية للمستجدات ذات العلاقة عبر وسائل الإعلام المختلفة"، و"القراءات المتخصصة"، و"المشاركة الهادفة في المنتديات الإلكترونية ذات العلاقة". وجميع هذه النشاطات تعتمد على المسؤولية الذاتية للمعلم اعتماداً مباشراً، وبناء على ذلك ينبغي على مقدمي برامج التطور المهني العمل على توعية المعلمين والمعلمات بأهمية ممارسة هذه النشاطات، إذ إنها تمثل رافداً مهماً لتطورهم المهني، كما أكدت على ذلك عدد من الدراسات الحديثة بالمجال (Fischer, Borowski, & Tepner, 2012; Simon & Campbell, 2012; Quint, 2011).

وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير مقدمي برامج التطور المهني من المختصين بالعلوم والرياضيات درجة ممارسة المعلمين والمعلمات تلك النشاطات سوى ممارسة واحدة، وهي "الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي" لصالح تخصص الرياضيات. في حين جاء تقدير المختصات ممارسة المعلمات تلك النشاطات بفروق دالة إحصائية عن تقدير المختصين لممارسة المعلمين، ماعداً ثلاث ممارسات وهي: "المشاركة في برامج تدريبية في تعليم الرياضيات والعلوم"، و"المشاركة في ورش العمل التخصصية في مجالات الرياضيات والعلوم"، و"المشاركة في ورش العمل التربوية"، و"مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي". وهذا يؤكد على أن المعلمات يبذلن جهوداً أكثر من المعلمين في سبيل تطورهن المهني، إذ يلحظ أن الممارسات التي لم يظهر فيها فرق إحصائي بين المعلمين والمعلمات، هي تلك الممارسات ذات الطابع والتنظيم الجامعي للمعلمين والمعلمات، والتي يكون مسؤولاً عنها عادة الجهاز المركزي بالوزارة، أو إدارة التعليم.

المجال التربوي، أو التخصصي"، و"مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي". وقد أكدت على أهمية هذه الشراكة الكتابات والدراسات الحديثة في هذا المجال التي تناولت تحليل برامج التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم، وأثبتت فاعليتها (Wallace & Loughran, 2012; Hamos, at al., 2009; Lee, 2005). وهذا يؤكد على أهمية بث الوعي لدى المعلمين والمعلمات بمفهوم التطور المهني الواسع، وأهمية التواصل المثمر مع الجهات ذات العلاقة، كما ينبغي على وزارة التربية والتعليم مدّ جسور التعاون مع الجهات ذات العلاقة، وخاصة الجامعات، والجمعيات العلمية التخصصية والتربوية؛ لتسهم في هذا الأمر. ومن النشاطات التي نالت اهتماماً واسعاً بالآونة الأخيرة تكوين مجموعات التعلم المهنية، والتي تعدّها كثير من الدراسات الحديثة من أهم وسائل التطور المهني للمعلمين، وأكثرها فاعلية (Koellner, Jacobs, & Borko, 2011; Hamos, at al., 2009).

وكانت درجة ممارسة النشاطات التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية بالدرجة الأولى أقل بكثير، إذ جاءت درجة ممارستها "ضعيفة"، وكان أقلها ممارسة النشاطات التي تتعلق "بإجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية"، و"كتابة تقارير تقييمية ذاتية عن الممارسات التدريسية"، وهذه النشاطات تعدّ أحد أهم جوانب التطور المهني التي نادت بها كثير من المشاريع والدراسات الحديثة التي تناولت نشاطات التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم، إذ إن هذه النشاطات تتيح للمعلم مراجعة تأملية، وتطور ممارساته التدريسية بشكل علمي ومنهجي، قائم على البحث العلمي (Simon & Campbell, 2012; Moyer-Packenham at al., 2011; Abell, 2007; Lee, 2005).

كما إن ممارسة النشاطات التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية في الإطلاع والتواصل الفاعل مع الفعاليات ووسائل التواصل الاجتماعي، لم تحظ بعناية كافية، ومن أبرز

أما المصادر ذات الشراكة المجتمعية، أو المسؤولية الذاتية على المعلم فجاء تقدير مقدمي برامج التطور المهني بدرجة متقاربة، بمتوسط حسابي عام بلغ ٢,٤٠ و ٢,٣٨ على التوالي. وكان مصدر "الخبراء والمختصين في الرياضيات والعلوم، أو تعليمهما" أبرز المصادر ذات الشراكة المجتمعية الذي قدرت العينة أهميته بدرجة "عالية"، وقد يتداخل هذا المصدر مع المصادر التي تقع مسؤوليتها على وزارة التربية والتعليم على نحو مباشر، نظراً لوجود عدد من الخبراء والمختصين من منسوبي الوزارة. أما بقية المصادر فجاءت على الترتيب الآتي: "المؤسسات والجمعيات العلمية التربوية"، و"الجامعات"، و"المؤسسات الأهلية"، و"وسائل الإعلام المختلفة"، وهنا ينبغي التأكيد على أهمية الشراكة الفاعلة بين وزارة التربية والتعليم، وبين الجامعات والجمعيات والمؤسسات ذات العلاقة، وذلك وفق برامج محددة تثري المعلمين والمعلمات. كما ينبغي بث الوعي في أوساط المعلمين والمعلمات بهذه المصادر، وتحفيزهم للمشاركة فيها وفق ما ناشدت به كثير من الكتابات والدراسات الحديثة ذات العلاقة (Wallace & Loughran, 2012; Hamos, at al., 2009; Lee, 2005).

أما المصادر الذاتية للمعلم، فجاء تقدير مقدمي برامج التطور المهني بدرجة "متوسطة"، وكانت على النحو الآتي: "المصادر الذاتية: كقراءة الكتب، والمجلات، والدوريات"، و"المناقشات في المنتديات التربوية الإلكترونية"، و"كتابة تقارير تقييمية ذاتية عن الممارسات التدريسية"، و"إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية"، و"مواصلة الدراسة في تخصص تربوي، أو علمي"، و"شبكات التواصل الاجتماعية الإلكترونية"، و"التدريب عن بعد بطريقة منهجية ومنظمة". وجميع هذه المصادر تعدّ من أبرز المصادر التي نادت بها الكتابات والدراسات التي تناولت التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم (Fischer, Borowski, &

ومما يجدر ذكره أن تقدير مقدمي برامج التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم درجة ممارسة المعلمين والمعلمات نشاطات التطور المهني المختلفة جاءت متوافقة مع النتائج التي توصلت إليها دراستنا البلوي والراجح (١٤٣٣هـ)، والشمراني وزملاؤه (١٤٣٣هـ)، واللذان اعتمدتا في جمع بياناتهما من المعلمين والمعلمات بواسطة الاستبانة. كما أكدتا على أن أبرز معوقات ممارسة هذه النشاطات حسب وجهة نظر المعلمين والمعلمات تتمثل ب: محدودية النشاطات المتاحة، وضعف الإعلان عنها، وتعارضها مع أوقات العمل، وضعف الحوافز المقدمة، وكثرة الأعباء الوظيفية.

أما بشأن تقديرات مقدمي برامج التطور المهني أهمية إسهام مصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات والعلوم في تلبية حاجات المعلمين والمعلمات، والتي ينبغي أن تعطى أولوية في توجيه المعلمين والمعلمات؛ للاستفادة منها؛ فقد جاءت متراوحة ما بين الدرجة "المتوسطة" إلى "العالية". وكما يلحظ أن تقديراتهم جاءت متوافقة من حيث ترتيب النشاطات التي يمارسها المعلمون والمعلمات حالياً، فقد عدّت العينة أن أهم تلك المصادر التي يجب الاهتمام بها هي التي تقع مسؤولية تقديمها على وزارة التربية والتعليم على نحو مباشر، ومن أبرزها: المشرف التربوي، والبرامج التدريبية التي تقدم على مستوى الوزارة، أو إدارة التعليم، أو المدرسة، وزملاء المهنة، وبلغ متوسطها العام ٢,٧٠. وهذا يؤكد على أن مفهوم التطور المهني الشامل ما زال قاصراً لدى مقدمي البرامج، والاهتمام الأكبر مازال متجهاً نحو التدريب. وعلى الرغم من أن الاتجاهات المعاصرة لبرامج التطور المهني تناشد بالتحول من التركيز على جوانب التدريب المباشر إلى مصادر أكثر فاعلية، بحيث تعتمد على المسؤولية الذاتية للمعلم في تحسين ممارساته التدريسية (Simon & Campbell, 2012; Cochran-Smith & Fries, 2008; Lee, 2005; Shulman & Shulman, 2004).

والعلوم المصاحبة للمشروع، وذلك في جميع المجالات التخصصية والتربوية، مع إيلاء جوانب التطور المهني المتعلقة بالجوانب التخصصية اهتماماً أكثر، وكذلك الحال مع أساليب التدريس القائمة على المحتوى العلمي.

- توعية مقدمي برامج التطور المهني من الرجال خصوصاً بأهمية تنوع مصادر التطور المهني للمعلم، وخاصة التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية في تحصيلها، حتى يسهموا في توعية المعلمين، وتقديم الدعم والمشورة لهم.

-حث المعلمين والمعلمات على القيام بالبحوث الإجرائية بأنفسهم، أو بمشاركة غيرهم، وكتابة التقارير التأملية بممارساتهم التدريسية؛ بهدف التطور المستمر، وتلبية حاجاتهم بتطوير قدراتهم؛ ليمكنوا من ممارستها بفاعلية، وتهيئة الفرص لهم بذلك، مع أهمية تحفيزهم بالميزات المادية والمعنوية.

- تفعيل "مجموعات التعلم المهنية" بمشاركة مجموعة من المعلمين من داخل المدرسة وخارجها، إضافة للمختصين من داخل الوزارة وخارجها، لتكون مصدراً رئيساً من مصادر التطور المهني لهم.

- تفعيل الشراكة بين وزارة التربية والتعليم، والجامعات، والجمعيات العلمية، والمؤسسات الحكومية والأهلية، ووسائل الإعلام؛ للإسهام في جوانب التطور المهني المختلفة للمعلم.

كما يقترح مواصلة البحث في الموضوعات الآتية:

Tepner, 2012; Simon & Campbell, 2012; Quint, 2011, West, 2011).

وقدر المختصون والمختصات بالرياضيات أهمية مصدر "المناقشات في المنتديات التربوية الإلكترونية" بدرجة أعلى من نظرائهم بتخصص العلوم بفرق دال إحصائياً. في حين جاءت الفروق بناء على متغير الجنس في تقدير أهمية جميع المصادر بدرجة دالة إحصائياً لصالح المختصات، ما عدا خمس ممارسات تمثلت بالآتي: "المشرف التربوي"، و"برامج تنظم على مستوى الوزارة"، و"الجامعات"، و"المؤسسات الأهلية". وجميع هذه المصادر تندرج تحت المصادر الواقعة ضمن المسؤولية المباشرة لوزارة التربية، أو بالتعاون مع الجهات الأخرى. وجاء تقدير المختصات أهمية المصادر التي تعتمد على المسؤولية الذاتية للمعلم بدرجة دالة إحصائياً مقارنة بالمختصين، إذ كان أغلبها يقع في فئة الأهمية "العالية". في حين جاء تقدير المختصين بفئة الأهمية "المتوسطة"؛ وهذا يدل على وجود وعي لدى مقدمات برامج التطور المهني للمعلمات أكثر من نظرائهن من الرجال.

#### التوصيات والمقترحات:

خلص هذا البحث إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة تصميم خطة للتطور المهني المصاحب لمشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة"، بحيث يشترك في بنائها وتنفيذها جميع الأطراف ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم، وبشراكة فاعلة مع الجهات ذات العلاقة، مثل: الجامعات، والجمعيات العلمية، والمؤسسات الحكومية والأهلية ذات العلاقة.

- ضرورة مضاعفة جهود وزارة التربية والتعليم في تلبية حاجات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات

- إعادة إجراء هذا البحث بعد ثلاث سنوات من تطبيقه؛ لرؤية مدى التحسن في واقع التطور المهني المصاحب للمشروع، مع مراعاة تضمين العينة جميع الأطراف ذات العلاقة.
- معوقات تنفيذ خطة التطور المهني للمعلمين المصاحبة للمشروع.
- تصميم خطة تطوير مهني متكاملة العناصر للمشروع، ودراسة مدى توافق الجهات ذات العلاقة عليها.
- إجراء بحوث عن فاعلية نشاطات التطور المهني غير المفعلة في مدارسنا، مثل: مجموعات التعلم المهني، وإجراء البحوث الإجرائية، والتأمل في الممارسات.
- المراجع العربية:
- أبو الحمائل، أحمد عبدالمجيد. (١٩٤١٩هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المادة في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- بغدادي، محمد حسن. (١٤٠٥هـ). حاجات مدرسي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة للتدريب في أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- البلوي، عبدالله بن سليمان. (٢٠١٠). أولويات البحث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ١٥٥، ٩١-١٤٢.
- البلوي، عبدالله سليمان؛ الراجح، نو محمد. (٢٠١٢). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٣، ٣٨-٨٦.
- البلوي، عبدالله سليمان؛ غالب، ردمان محمد. (٢٠١٢). احتياجات التطور المهني لمعلمي رياضيات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عمان، ١٦(١)، ١١٤-١٣٢.
- اللوسري، عبدالله ناصر. (١٤٢٦هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في مجال استخدام الحاسب الآلي في التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- رفاع، سعيد محمد. (١٩٩٣). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٣(٤٥)، ٥٣-٨٨.
- الرواشدة، إبراهيم فيصل. (٢٠١٢). مراجعة لبحوث في التطور المهني لمعلم العلوم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، ١(٤)، ١٦٥-١٨٢.
- رفيع، أحمد؛ العويشق، ناصر. (١٤٣٢هـ). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية. ورقة مقدمة في ندوة "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية"، كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض. ٢٠/١/١٤٣٢هـ.
- الشايع، فهد سليمان. (١٤٣٠هـ). تطوير تعليم العلوم والرياضيات: خطوة أولى في بناء مجتمع المعرفة. مجلة المعرفة (١٦٩)، تم استرداده في ١/٧/١٤٣٣هـ على الرابط: <http://www.almarefah.org/news.php?action=show&id=6>
- الشايع، فهد سليمان. (١٤٣١هـ). مقررات الفيزياء الجديدة: الرؤية والتطبيق. ورقة عمل مقدمة في اللقاء الخامس الجمعية السعودية للعلوم الفيزيائية، جامعة الملك خالد، أبها. ١٧-١٩/١١/١٤٣١هـ.

- الشمراي، سعيد محمد. (١٤٣٣هـ). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤(١)، ١٩٩-٢٢٨.
- الشمراي، سعيد محمد؛ الدهمش، عبد الولي حسن، القضاة، باسل محمد، الرشود، جوار سعود. (١٤٣٣هـ). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم في المملكة العربية السعودية. بحث مقبول للنشر في مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الشهري، علي محمد. (١٤٢٣هـ). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم من تقنيات التعليم بالمرحلة المتوسطة كما يراها المشرفون التربوي ومدبرو المدارس والمعلمون بمحافظة النماص. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الضلعان، أحمد علي. (١٤٢٤هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية (من وجهة نظر معلم ومشرقي العلوم). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- الطناوي، عفت مصطفى؛ والعرفج، أحلام محمد. (٢٠١٠). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. مجلة رسالة الخليج العربي، ٣١(١١٦)، ٢٤٧-٢١٠.
- الغامدي، عبدالوهاب عبدالله. (١٤٢٩هـ). تحديد حاجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتعليم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- فلمبان، تغريد أحمد. (١٤٢٣هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الأحياء أثناء الخدمة في مدينتي مكة المكرمة وجدة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الفهيد، منيرة سعد. (١٤١٩هـ). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- ياركندي، آسيا حامد؛ غنيم، صفيان علي. (١٩٩٧). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في جدة. رسالة التربية وعلم النفس، ٤٢(ع)، ص ٥٨ - ٩٢ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)
- كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-١). وقائع ندوة الكرسي الأولى بعنوان "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام: ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية". كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. ١/٢٠/١٤٣٢هـ.
- كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-٢). وقائع ندوة الكرسي الثانية بعنوان "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام بين النظرية والتطبيق". كلية العلوم، جامعة الملك سعود، الرياض. ٤/٢٩/١٤٣٢هـ.
- كرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان بجامعة الملك سعود. (١٤٣٢هـ-٣). وقائع ندوة الكرسي الثالثة بعنوان "مسيرة مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام". كلية المعلمين، جامعة الملك سعود، الرياض. ٦/٢٦/١٤٣٢هـ.
- المجادة، سعيد باتل. (٢٠٠٦). احتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات لمرحلة الابتدائية في المملكة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة صنعاء.
- مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (١٤٣٠هـ). تقرير ورشة عمل أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية، ٢٣/١/١٤٣٠هـ. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز؛ الحربي، محمد بن صنت. (٢٠٠٨). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ٨٤، ١١٦-١٤٨.
- وزارة التربية والتعليم. (بدون تاريخ). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم: دعم التنافسية ومجتمع المعرفة. وزارة التربية والتعليم
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٢هـ). وقائع لقاء التطوير المهني الأول. وزارة التربية والتعليم، ١٩-٢١/٦/١٤٣٢هـ.

- Koellner, Karen; Jacobs, Jennifer; & Borko, Hilda. (2011). Mathematics professional development: Critical features for developing leadership skills and building teachers' capacity. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 115-136.
  - Lee, Hea-Jin. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *Professional Educator*, 27(1-2), 39-49.
  - Moyer-Packenham, Patricia S.; Bolyard, Johnna J.; Oh, Hana; & Cerar, Nancy Irby. (2011). Common features of professional development activities for mathematics and science teachers. *Professional Development in Education*, 37(4), 571-589
  - Quint, Janet. (2011). Professional development for teachers: What two rigorous studies tell us. MDRC Publication.
  - Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14.
  - Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.
  - Simon, Shirley & Campbell, Sandra (2012). Teacher learning and professional development in science education. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education*. (24, 295-306). London New York: Springer.
  - Wallace, John; & Loughran, John. (2012). Science teacher learning. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education*. (24, 295-306). London New York: Springer.
  - West, Chad. (2011). Action research as a professional development Activity. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 89-94 .
  - White, Paul; Branca, Nicholas; & Mitchelmore, Michael. (2004). Professional development: Mathematical content versus pedagogy. *Mathematics Teacher Education and Development*, 6, 41-52.
  - مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ٤٣، ١٥٤-٢١٦.
- المراجع الأجنبية:**
- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
  - Alzaghbi, Mohammed, & Bin Salamah, Mnsoor. (2011). How universal is science education?: Non-western experiences of adopting Western science textbooks. Paper presented at European Science Education Research Association (ESERA), Lyon, Centre de Congrès, France, September 5-9, 2011.
  - Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
  - Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., 1050-1093). New York: Routledge.
  - Fischer, Hans E, Borowski, Andreas & Tepner, Oliver. (2012). Professional knowledge of science teacher. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education*. (24, 295-306). London New York: Springer.
  - Gay, L.R., & Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (6th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
  - Hamos, James E.; Bergin, Kathleen B.; Maki, Daniel P.; Lance C. Perez; Prival, Joan T.; Rainey, Daphne Y.; Rowell, Ginger H.; & VanderPutten, Elizabeth . (2009). Opening the classroom door: professional learning communities in the math and science partnership program. *Science Educator*, 18(2), 14-24.

**The Status of teacher's professional development associated with the "Development of math and science for the general education in KSA" project: Providers' perspectives**

**Fahad Suliman Alshaya,**

Associate Professor of Science education,

Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University

**Submitted 11-09-2012 and Accepted on 18-12-2012**

**Abstract:** This research aims to identify the status of teachers' professional development associated with the project of "Development of math and science for the general education in KSA", based on the perspective of professional development programs providers, who oversee the implementation of the project, and provide support for teachers. A questionnaire was distributed to 202 providers to identify their demography, and the current status of teachers' professional development in terms of the teachers' needs, practice, and sources.

Research findings showed a reasonable diversity the characteristics of providers regarding subject matter, gender and experience on the project or the educational area in general, while the accompanying PD plan was not clear enough for them. The sample has estimated the needs of teachers in all areas in "high degree", and the most needed were: "the use of labs and manual tools", "promoting creative thinking", "using authentic assessment", "teaching strategies" that is consistent with the philosophy of the project", and "integrating technology in teaching". However, the least needed were: "class management skills", "philosophy and structure of the adopted series", and "linking mathematics and science with other subject of knowledge".

The perception of providers towards teachers practicing of all activities of PD ranged between "medium" and "weak", and the most practiced activities were: "supervisor' report and advise", "training programs, workshops", and "teachers classroom visits". While the least practiced activities were: "action research", "cooperation in doing research with other experts", "reflective practice reports", and "forming Professional Learning Communities (PLC)".

The perceptions of program providers towards the importance of the contribution of PD resources that should take care of, ranges between "high" and "medium" importance. According to the sample, the most important of these sources are: "educational supervisor", "training programs, experts, others teachers", and "individual resources such as reading books, magazines and journals". While the least importance is: "the media", "civil institutions", "social networking", and "distance training".

**Keywords:** professional development, professional development providers, science and mathematics teachers, professional development needs, professional development activities, professional development sources

### تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس

\* إيمان بنت محمد الرويثي؛ \*\* تهاني بنت محمد الروساء

\*\* أستاذ التربية العلمية المساعد، بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض

\*\* أستاذ التربية العلمية المساعد، بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض

قدم ١٤٣٣/٤/١١ هـ - وقبل ١٤٣٣/١١/١٢ هـ

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح معايير لتدريس مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط في مجال تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها. وكذلك التعرف على مستوى أداء معلمات العلوم في تدريس هذا المقرر وفق المعايير المقترحة. كما هدفت إلى تحديد أكثر هذه المعايير تطبيقاً بين معلمات العلوم في التدريس. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ خطة من الخطط التدريسية، ومن ٣٤ أداة من أدوات التقويم (أسئلة اختبارات أعمال السنة)، كما شملت العينة ٤٥ معلمة من معلمات العلوم للصف الأول المتوسط موزعات على المراكز الإشرافية الثمانية بمنطقة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى سبعة معايير مقترحة لتدريس مقرر العلوم، كما كشفت النتائج عن أن المعيار الرابع المرتبط بتوظيف التقنية في تدريس العلوم، والمعيار الخامس المرتبط بدمج تدريس العلوم بمهارات اللغة والرياضيات، والمعيار السابع المتعلق بفهم المعلمين العميق للمحتوى العلمي، حظيت بمستوى دون المقبول سواء في تخطيط دروس العلوم أو تنفيذها أو تقويمها، أما المعيار الأول المرتبط بالاستقصاء وتنمية مهارات التفكير العليا، والمعيار الثاني المرتبط بنموذج (5 S'E)، والمعيار الثالث المتصل بالتقويم، والمعيار السادس المتصل بتوفير بيئة صفية فاعلة فقد حصل على مستوى متوسط، وقد خلصت الدراسة إلى توصيات من شأنها مساعدة معلمات العلوم في تخطيط وتدريس وتقويم مقرر العلوم، ومساعدتهن في التغلب على الصعوبات التي تواجههن في تدريس هذا المقرر

الكلمات المفتاحية: تقويم، معلم العلوم، أداء، معايير



## مقدمة

لهذه العملية من خلال اختياره الأهداف التعليمية والمحتوى والطرق وتنظيمه لخبرات التعلم وتقويمها في ضوء ما اختاره من أهداف (Imhanlahimi & Auge 2006, p1).

وتزداد أهمية معلم العلوم في التربية العلمية بحكم مهامه وأدواره والتي تتأثر بطبيعة الحياة المعاصرة ، ومهما يكن لدينا من أهداف طموحة وخطط تربوية ومناهج وإمكانات لتحقيق تلك الأهداف، فإن هذا لا يفوق الدور الأساسي والإيجابي الذي يقوم به المعلم في تسخير تلك الإمكانيات للوصول إلى الأهداف المنشودة (الرازحي، ٢٠٠٤، ص ٢٠٢).

ونظراً لأهمية دور المعلم في العملية التعليمية ينبغي خضوعه لعملية التقويم بصورة مستمرة وذلك لرفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة فاعليتها. والعملية التقويمية للمعلم هي جزء من تقويم الموقف التعليمي كله، ويؤكد (العيسوي، ٢٠٠٤، ص ٢١٩) على أن المعلم نفسه في حاجة لأن يتعرف على مقدار ما يتمتع به من كفاءات ويكون على دراية بمواطن الضعف في أدائه فيعمل على علاجها، ومواطن القوة فيعمل على صقلها ، ويتخذ قراراً بتحسين الممارسات التدريسية المرغوب فيها.

ومن هذا المنطلق أصبحت الحاجة ماسة إلى تقويم أداء المعلم، وذلك لتنمية جميع إمكاناته ، وتحقيق التفوق والامتياز في أدائه، ولكي تكون هذه العملية موضوعية يجب أن تتم وفقاً لمعايير مناسبة يتم من خلالها تحديد ما يجب أن يعرفه المعلم، وما يستطيع عمله في مراحل التدريس، ومن ثم تبني عليها أدوات تقويم تستخدم نتائجها في تحسين عملية التعليم.

**مشكلة البحث:**

تعتمد مناهج العلوم الجديدة بما فيها منهج العلوم للصف الأول المتوسط على المعايير العالمية للتربية العلمية، وتستند في تصميمها وأسلوب تناولها للمادة العلمية على أحدث ما توصلت إليه البحوث والدراسات التربوية في عملية

يشهد العصر الحالي تقدماً هائلاً وثورة علمية وتقنية سريعة في شتى مجالات الحياة مما يفرض على التربية أن تسير هذا التقدم، وأن تنهض بتطوير مناهجها لإعداد الأجيال إعداداً يجعلهم قادرين على مواجهة هذه الثورة.

ولعل من بين المناهج الجديدة بالتنوير مناهج العلوم نظراً لدورها البارز في تنمية الإبداع، والقدرات العقلية لدى الطلاب ، وأثارها الإيجابية على المجتمعات. ولهذا سعت الدول ومنها دول الخليج العربي إلى تطوير هذه المناهج إيماناً منها بأهميتها في تنمية المجتمع، إذ أولى قادة دول الخليج العلوم والرياضيات اهتماماً خاصاً لكونها مفاتيح التقنية ، وأدوات بناء المجتمع والاقتصاد القائمين على المعرفة.

وتجسداً لهذا الاهتمام قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بالإعداد لمشروع يُعنى بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم للدول الأعضاء في المكتب بمشاركة شركات عالمية متخصصة ذات خبرة في التعليم، فقد تُرجمت في المملكة العربية السعودية مواد تعليمية من الكتب الدراسية للرياضيات والعلوم لشركة ماجروهيل العالمية والمعتمدة على المعايير العالمية للتربية العلمية ومواءمتها مع بيئة وثقافة المملكة، وطُبِّقت على الصفوف الأول والرابع الابتدائي والصف الأول متوسط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص ٤).

وعلى الرغم من أهمية الجهود المبذولة في تطوير المناهج إلا أن ذلك يجب ألا يكون بعيداً عن وجود معلم جيد، فأفضل الكتب الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية على أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة (النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ص ٩٣).

وفي تدريس وتعلم العلوم، لا يحتاج دور معلم العلوم إلى المزيد من التأكيد فهو المهندس

حادثة تطبيق مقررات العلوم الجديدة في المملكة، والتي طبقت في العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، إذ لم يتم تحديد ماهية الجوانب والأبعاد التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تقويم أداء المعلمة في هذه المقررات مما يؤكد الحاجة إلى تطوير أساليب وأدوات لتقويم أداء المعلمة في ضوء معايير محددة على نحو يجعلها أكثر ملاءمة للتغيرات الحادثة في النظام التعليمي محلياً ولتوجهات إصلاح وتطوير المنظومة التعليمية بجميع عناصرها ومقوماتها بما في ذلك تطوير مقررات العلوم، فالمعايير تعمل كدليل للمعلمين والقيادات التربوية وصانعي القرارات لتستخدم في تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل المدرسة كما أنها تعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر للمنهج والأداء المدرسي (سكر والخزندان، ٢٠٠٥، ص ٦٦٢).

وبناء على ما سبق فقد رأت الباحثة أهمية اقتراح معايير للتدريس بحيث توائم المعايير المقترحة بين المعايير العالمية للتربية العلمية والتي تعتمد عليها مقررات العلوم الجديدة وبين متطلبات هذه المقررات، ومن ثم بناء أدوات تقويم شاملة لتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه في ضوء هذه المعايير المقترحة واستخدامها في التعرف على مستوى أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً). لتتم عملية التقويم بصورة علمية منظمة.

وعليه إن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس.

#### أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- (١) ما المعايير المقترحة لتدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً)؟
- (٢) ما مستوى أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً، تنفيذاً، تقويماً) وفقاً للمعايير المقترحة؟

التعليم والتعلم من خلال التأمل والتجريب والمناقشة، ويشكل الاستقصاء العلمي بمهاراته المختلفة والمتنوعة المحور الرئيس في جميع هذه النشاطات بالإضافة إلى تضمينها جوانب تطبيقية، يتم من خلالها ربط العلم بالتقنية وبالممارسة اليومية للمتعلم ويضفي متعة على عملية التعلم، كما تعتمد هذه المناهج أساليب وطرق تقويم متنوعة توفر معلومات وافية عن مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمبادئ العلمية مع التأكيد على التقويم المستمر للتحقق من مدى اكتساب الطلاب للمعارف. ولكن لكي تصبح عملية تطوير وتحسين مناهج العلوم عملية مستمرة، وتسهم في بناء الشخصية المتكاملة للفرد ينبغي لها أن تسير متوازنة مع التطوير في أداء المعلم لأنه المنفذ الحقيقي للمنهج الأمر الذي يساعد على رفع فعالية التدريس، وزيادة كفاءة مواقف التعليم في عالم سريع التقدم.

والأداء التدريسي لمعلم العلوم يتم في إطار ثلاث مجالات رئيسية هي تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، ويتطلب كل مجال منها أن يجيد المعلم القيام بمهارات معينة بحيث تتفاوت أهمية تلك المهارات حسب فاعليتها في عملية التدريس وفي تعلم الطلاب، ولكي يتم تطوير أداء المعلم في كل مجال من هذه المجالات الثلاث فإن ذلك يستلزم خضوعه لعملية التقويم بصورة مستمرة للوقوف على العثرات التي تحول دون أدائه لأدواره ومهامه في التعليم ولتعزيز وتشجيع الأداء الفعال له من خلال الحصول على معلومات عن أدائه في ضوء معايير واضحة تتحدد عليها مستويات الأداء المرغوب فيها (حسين وركي، ٢٠٠٧، ص ٥٢٥). وبالنظر إلى واقع تقويم أداء معلمات العلوم للمقررات الجديدة نجد أن مثل هذه المعايير تكاد تكون غائبة عن الممارسات الفعلية في عملية تقويمهن وغياب مثل هذه المعايير ينعكس على مدى دقة أحكام وتقديرات القائمين بعملية التقويم، ومن ثم لا يمكن الاستفادة من هذه التقديرات لتطوير وتحسين أداء المعلم، ولعل من الأسباب التي أدت إلى غياب مثل هذه المعايير هو

وباستخدام أداتي تحليل الخطط التدريسية وبطاقة الملاحظة.  
**الحدود الزمنية:** طُبِّقت أدوات البحث على المعلمات عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

**الحدود المكانية:** المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة الرياض بمراكزها الإشرافية الثمانية.

#### مصطلحات البحث:

**تقويم الأداء:** هو عملية مخططة ومستمرة ومقصودة لتأمين صورة عما يعرفه المعلم، وما يستطيع فعله، بطريقة شمولية وفي كل المستويات، وفي ضوء مقاييس تقدير متدرجة، بهدف معرفة ما حققه المعلم من مستويات الأداء المحددة لتطوير أدائه. (Michigan Curriculum Frame work Authentic Instruction Standards, 2003, P:4)

ويعرف تقويم الأداء إجرائياً بأنه: عملية مخططة ومقصودة لتأمين صورة عما تعرفه معلمات العلوم للصف الأول المتوسط وما يستطعن فعله في تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط وفقاً للمعايير المقترحة وفي ضوء مقاييس متدرجة بهدف معرفة مستوى أداء معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

**مقرر العلوم للصف الأول المتوسط:** هو ذلك المقرر الذي قامت وزارة التربية والتعليم بتطويره بالتعاون مع ناشر عالمي متخصص في إنتاج المواد التعليمية (شركة ماجروهيل العالمية) كجزء من مشروع الملك عبدالله لتطوير مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات ليستجيب للتطورات العلمية والتقنية الحديثة ويلبي الحاجات المعرفية والمهنية والنفسية والبدنية والعقلية والمعيشية لدى الطالب والطالبة.

تعرف **المعايير المقترحة للتدريس** إجرائياً بأنها: معايير توائم بين المعايير العالمية للتربية العلمية والتي أصدرها المجلس القومي التابع للأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا وبين متطلبات مقرر العلوم المطبق حالياً على الصف الأول المتوسط والتي سيتم اقتراحها من قبل الباحثين.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ٩٣ - ١١٦ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

(٣) ما أكثر المعايير المقترحة تطبيقاً بين معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً)؟

#### أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث فيما يأتي:

(١) يقدم البحث الحالي موضوعاً حيويماً يرتبط بتخطيط وتنفيذ وتقويم مقرر العلوم في بدايات تطبيقه مما قد يمكن المسؤولين من التعرف على واقع أداء معلمات العلوم في التنفيذ (٢) تعدد قائمة المعايير المقترحة بمنزلة محددات للتقويم في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) والتي يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير أداء معلمات العلوم.

(٣) إن اقتراح معايير للتدريس يمكن أن يمثل الأساس الذي تبنى عليه برامج إعداد معلم العلوم وبرامج التنمية المهنية .

#### أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

(١) اقتراح معايير لتدريس مقرر العلوم في المرحلة المتوسطة.  
 (٢) تحديد جوانب القوة والضعف في أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط في ضوء المعايير المقترحة.  
 (٣) تحديد أكثر المعايير تطبيقاً بين معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم في ضوء المعايير المقترحة.

#### حدود البحث:

الترم البحث بالحدود الآتية:

**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، كما اقتصر على تقويم أداء المعلمات في جانب السلوك التدريسي في المجالات الثلاثة: تخطيط، وتنفيذ، وتقويم تدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط وفقاً للمعايير المقترحة. واقتصر التخطيط على الدروس التي تم ملاحظتها، كما اقتصر التقويم على اختبارات أعمال السنة، وذلك لأن بقية أدوات التقويم يتم تقويمها في مرحلتها التخطيط والتنفيذ

## الإطار النظري

وتعرف المعايير بأنها عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعدُّ هذا الحد الأدنى هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته بما يقوم على تحسين الوضع الحالي. (محمود، ٢٠٠٧، ص ١٤٦١، ١٤٦٣).

وفي مجال التدريس تعرف المعايير بأنها محددات للعمل داخل حجرة الدراسة وتتكون من مجموعة من المستويات يجب أن يصل إليها أداء المعلم (Gail, 1998) المشار إليه في العملية التعليمية (سليمان، ٢٠٠٧، ص ١٤٩٢).

وهناك العديد من المبررات لبناء معايير للتدريس أشارت إليها الدراسات ومن هذه المبررات ، تدرب المعايير المعلمين على ممارسة التدريس القائم على التفكير ، تساعد المعايير المعلم في اختيار خبرات المنهج بتنظيمها في محاور مباشرة بحيث يصبح التعلم قصدياً ، تضمن المعايير تزويد جميع المتعلمين بالخبرات الملائمة على اختلاف إمكاناتهم ، تنمي المعايير مفهوم العمل الجماعي حتى تكون الاكتشافات والعلاقات هي نتاج تفكير الجماعة، من خلال الأعمال التعاونية التي يقوم بها المتعلمون. (ميخائيل، ٢٠٠٥، ص ٢٣٠؛ الباز، ٢٠٠٥، ص ١٢١).

وتقوم المعايير على رؤية أن المعلمين يجب أن يكونوا أشخاصاً مفكرين ومبدعين يستخدمون مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات مشتقة من فلسفة شخصية واعية للتربية والمتطلبات العديدة لسياقات التعلم، وهذه المعايير تتضمن:

- ١) المعرفة حول الناس والتنظيمات الاجتماعية والثقافات والنمو والتطور الإنساني والاتصال واللغة والبحث العلمي والبحوث حول التعلم والتدريس الفعال.
  - ٢) المهارات اللازمة للتقييم والتخطيط والتدريس والتقويم وإدارة السلوك الاجتماعي.
  - ٣) الميل نحو الذات ونحو المتعلم ونحو التدريس ونحو المهنة.
- أما المهارات التدريسية فتتضمن القدرة على تحويل

تواجه الأنظمة التعليمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تحدياً كبيراً يتمثل في الحاجة إلى تجويد التعليم وتحسين مخرجاته، وبخاصة في العلوم والرياضيات، لما لها من أهمية قصوى في بناء المجتمعات الحديثة ولما أظهرته نتائج الدراسات الإقليمية والوطنية والدولية من قصور في جوانب مختلفة تتعلق بالمناهج الدراسية ومستوى تحصيل الطلاب في هاتين المادتين، لذا سعت هذه الدول إلى الإعداد لمشروع يعنى بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم بمشاركة شركات عالمية متخصصة ذات خبرة طويلة في التعليم، ويقع منهج العلوم للصف الأول المتوسط موضوع البحث الحالي ضمن مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية والذي يتم تنفيذه في المملكة العربية السعودية وبعض دول الخليج العربي.

وتتمثل الأهداف العامة لهذا المشروع فيما يأتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص ٧ - ١٠): تطوير مناهج العلوم والرياضيات وفق معايير عالمية لجميع مراحل التعليم العام ، التطوير المهني لمسؤولي الوزارات والمعلمين ، دعم عمليات التعليم والتعلم.

ويتطلب هذا المشروع نوعية خاصة من المهارات من قبل المعلمين المنفذين لمناهجه حتى يمكن له أن يؤتي ثماره، ولعل مما يساعد على تنفيذ المشروع تقويم أداء المعلمين وفق معايير مناسبة، إذ إن المعايير هي السبيل لضمان الجودة في عملية التعليم والتعلم. (زغلول وعبدالعزیز، ٢٠٠٧، ص ١٢١٥).

وفي الوقت الحالي تشهد نظم التعليم اهتماماً بالغاً بإعداد مستويات معيارية لمختلف مكونات المنظومة التعليمية باعتبار أنها تمثل إطاراً مرجعياً مهماً لتطويرها، وانطلقت حركة المعايير بوصفها حركة من حركات الإصلاح التربوي استجابة لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى لفعاليتها في تطوير نواتجها رغبة في تحسين المنتج التربوي.

المعرفة إلى الأفعال المطلوبة للتدريس الفعال، مثل القدرة على تقويم تفكير وأداء الطلاب ، والقدرة على فهم واستخدام استراتيجيات التدريس ، والقدرة على تفسير المفاهيم بوضوح وفي ضوء احتياجات النمو ، والقدرة على تقديم تغذية راجعة مفيدة للطلاب بطريقة بناء وداعمة تعليمياً.

أما الميول التدريسية فتتمثل في التوجهات التي يطورها المعلمون للتفكير والتصرف بطرق مسؤولة مهنيًا مثل تأمل تدريسهم وفعاليتهم والسعي وراء التحسين المستمر واحترام وتأمين احتياجات وخبرات وقدرات كل المتعلمين ومحاولة تنمية مواهبهم وتأسيس علاقة تعاونية مع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين ومتابعة الجديد في الأفكار المهنية والمشاركة في المستويات المهنية الأوسع (زغلول وعبدالعزیز، ٢٠٠٧، ص ١٢١٦).

ولقد اهتمت العديد من الجمعيات العلمية والمتخصصة بوضع معايير في مجال التربية والتي تم الاستفادة منها عند تصميم المعايير الخاصة بالدراسة الحالية ومنها:

**المعايير القومية للتربية العلمية:** والتي أصدرها المجلس القومي الأمريكي للبحث بالتعاون مع الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم ومن خلالها تم التأكيد على المعايير الآتية (National Research Council, 1995): يصمم معلم العلوم برنامجاً لطلبته يركز على الاستقصاء ، يسهل معلم العلوم التعلم ويوجهه ، يستمر معلم العلوم في تقييم تدريسه وتعلم طلبته ، يعد معلم العلوم ويدير بيئة التعلم التي تزود الطلاب بالوقت والمكان والموارد اللازمة للتعلم ، يطور معلم العلوم مجتمعات من متعلمي العلوم تعكس النشاط الفكري للاستقصاء العلمي ، يشترك معلم العلوم في التخطيط والتطوير المستمر لبرامج العلوم المدرسية.

**معايير التدريس الحقيقي:** اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية على الارتقاء بالتدريس إلى مستوى التدريس الحقيقي وهو ذلك النوع من التدريس الذي يجعل المتعلمين ينشغلون معظم وقتهم في استعمال عقولهم استعمالاً حسناً ويقوم هذا النوع من التدريس على خمسة معايير وهي على النحو الآتي

المعرفة إلى الأفعال المطلوبة للتدريس الفعال، مثل القدرة على تقويم تفكير وأداء الطلاب ، والقدرة على فهم واستخدام استراتيجيات التدريس ، والقدرة على تفسير المفاهيم بوضوح وفي ضوء احتياجات النمو ، والقدرة على تقديم تغذية راجعة مفيدة للطلاب بطريقة بناء وداعمة تعليمياً.

أما الميول التدريسية فتتمثل في التوجهات التي يطورها المعلمون للتفكير والتصرف بطرق مسؤولة مهنيًا مثل تأمل تدريسهم وفعاليتهم والسعي وراء التحسين المستمر واحترام وتأمين احتياجات وخبرات وقدرات كل المتعلمين ومحاولة تنمية مواهبهم وتأسيس علاقة تعاونية مع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين ومتابعة الجديد في الأفكار المهنية والمشاركة في المستويات المهنية الأوسع (زغلول وعبدالعزیز، ٢٠٠٧، ص ١٢١٦).

ولقد اهتمت العديد من الجمعيات العلمية والمتخصصة بوضع معايير في مجال التربية والتي تم الاستفادة منها عند تصميم المعايير الخاصة بالدراسة الحالية ومنها:

**المعايير القومية للتربية العلمية:** والتي أصدرها المجلس القومي الأمريكي للبحث بالتعاون مع الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم ومن خلالها تم التأكيد على المعايير الآتية (National Research Council, 1995): يصمم معلم العلوم برنامجاً لطلبته يركز على الاستقصاء ، يسهل معلم العلوم التعلم ويوجهه ، يستمر معلم العلوم في تقييم تدريسه وتعلم طلبته ، يعد معلم العلوم ويدير بيئة التعلم التي تزود الطلاب بالوقت والمكان والموارد اللازمة للتعلم ، يطور معلم العلوم مجتمعات من متعلمي العلوم تعكس النشاط الفكري للاستقصاء العلمي ، يشترك معلم العلوم في التخطيط والتطوير المستمر لبرامج العلوم المدرسية.

**معايير التدريس الحقيقي:** اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية على الارتقاء بالتدريس إلى مستوى التدريس الحقيقي وهو ذلك النوع من التدريس الذي يجعل المتعلمين ينشغلون معظم وقتهم في استعمال عقولهم استعمالاً حسناً ويقوم هذا النوع من التدريس على خمسة معايير وهي على النحو الآتي

مستوى أدائه ، وذلك بإعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح أقرب إلى صفات: المربي المخطط - الباحث - المفكر - المقيم - المتعلم - القائد. (الوكيل والمفتي، ١٩٩٢، ص ٣٤، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص ٧٠).

والارتقاء بأداء المعلم لا يتم إلا بعملية قياس موضوعية لأدائه وتقويمه حتى يتم تصحيح الأسلوب الخاطئ وتحسين الأداء الضعيف ودعم الأداء الجيد، فالمعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين أدائه، ومن هذا المنطلق صارت الحاجة ماسة إلى تقويم أداء المعلم، وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم (الحري، ٢٠٠٨، ص ٢١٢).

ولقد تنوعت وتعددت أهداف تقويم المعلم إذ أجمعت كثير من الأدبيات على أن من أهداف تقويم أداء المعلم: (شطنانوي، ١٩٩٨، ص ١٦؛ وهي، ٢٠٠٢، ص ٧٥٨؛ الأغا، ص ٩٨٦).

تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية وذلك من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكان التطوير أو التحسين المدرسي ، تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي ، توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل أو تطوير مسؤوليات المعلم أو وضعه في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته ، توفير معلومات تساهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية لوظائف قيادية أو مهام تدريجية ، مساعدة المدارس والأنظمة التعليمية على تشخيص الصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلمين تشخيصاً علمياً ووضع الحلول المناسبة ، الحكم على مدى كفاءة البرامج التربوية وابتكار برامج ووسائل وطرق جديدة.

وتتم عملية تقويم أداء المعلم بالعديد من المراحل يمكن إنجازها فيما يأتي: تحديد المعايير التي يتم في ضوءها تقويم الأداء ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة وموضوعية وشاملة وتقع في نطاق أدوار المعلم وما يرتبط به من

من العمليات المعقدة التي يتداخل فيها العديد من العناصر المرتبطة بالموقف التعليمي من ناحية وبالمعلم كإنسان من ناحية أخرى (جامع، ١٩٩٣، ص ٥٩). ولعل مما يسهل هذا العمل وجود معايير واضحة تعد بمنزلة المحك الذي يقاس في ضوءه مستوى أداء المعلم ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء، وتعطي المعلم حافزاً للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في أدائه كما إن هذه المعايير تسهل بناء برامج النمو المهني الذي يحتاجه المعلم (العنزي، ٢٠٠٧، ص ١٠). ولقد شهد تقويم أداء المعلم تغيراً جذرياً منذ الستينات وخاصة خلال السبعينات والثمانينات، حتى يمكن القول إن التقويم قد تغير أكبر من أي حقل تربوي آخر، كما احتل أهمية كبرى في إطار المحاولات الحقيقية لإصلاح التعليم (السيد، ٢٠٠٣، ٢٧٢).

ويعرف التقويم بأنه «إصدار حكم اتجاه شيء ما أو موضوع ما» (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣، ص ١٣٦)، كما يعرف بشكل أكثر تفصيلاً بأنه إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لتحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها (السيد، ٢٠٠٩، ١٨٧). ويؤكد كل من (Danilson&Mc Greal, 2000) على أن نظام التقويم هو النظام الوحيد المصمم بشكل خاص لضمان جودة الأداء التدريسي. وعادة ما يتم تقويم أداء المعلم بهدف مراجعة الأداءات الوظيفية التي يقوم بها والتعرف على مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية وعندما يستخدم تقويم المعلم بشكل مناسب فإنه يقيس الاستراتيجيات التدريسية والسلوكيات المهنية للمعلم وطريقته في إيصال المحتوى العلمي والذي يؤثر بدوره على تعلم الطلاب (Mathers,olive&laine,2008,p1).

والأداء التدريسي للمعلم من أهم المؤشرات على مستوى أداء التلاميذ والوصول بمستواهم إلى التمكن كأحد الأهداف الحيوية للتربية الحديثة، لذا كان من الضروري أن نرفع

التربوي... الخ) (زيتون، ١٤٢٨، ص ٤٣٨).

### الدراسات السابقة

حظي مجال تقويم المعلم باهتمام بالغ في الأدب التربوي إذ تعددت الدراسات في هذا المجال وتنوعت ما بين دراسات تناولت اقتراح معايير خاصة بالمعلم ودراسات تناولت تقويم معلم العلوم، ومن الدراسات التي تناولت اقتراح معايير خاصة بالمعلم دراسة (Milanowski & Heneman, 2001) والتي هدفت إلى اقتراح نظام للتقويم يعتمد على المعايير بالاعتماد على إطار التدريس لدانيلسون الذي قدمته في عام ١٩٩٦، وقد تم قياس ردة فعل المعلمين للنظام باستخدام المقابلات والطريقة المسحية. وقد أظهرت الدراسة أن تفضيل المعلمين لنظام التقويم يرتبط بمدى قبول المعلمين لمعايير التدريس، وبتصوراتهم حول عدالة عملية التقويم وموضوعية المقومين، وبناءً على هذه النتائج تم تعديل النظام المقترح قبل تطبيقه في صورته النهائية، وفي دراسة (فضل الله وسالم، ٢٠٠٤) والتي هدفت إلى اقتراح معايير لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام إذ قام الباحثان بتصميم قائمة بالمعايير المقترحة لأداء معلمي اللغة العربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تقديم إطار مقترح لأداء معلمي اللغة العربية، فقد حددت ثلاثة معايير للأداء اللغوي، وأربعة معايير للأداء التدريسي، وفي دراسة (سكر والخزندار، ٢٠٠٥) تم اقتراح مستويات معيارية لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، عن طريق استخدام استبانة مفتوحة وجهت لعينة من الخبراء لتحديد كفايات الأداء اللازمة للمعلم وتوصل الباحثان إلى قائمة تضم أهم الكفايات الرئيسة اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، وسعت دراسة (راشد، ٢٠٠٧) إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد العلم وتحديد مدى توافر هذه المعايير في أداء المعلمين وتحديد تقديرات الطلاب لهذا الأداء في ضوء هذه المعايير، وكشفت الدراسة عن وجود تدني في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفق المعايير المقترحة كما كشفت عن

مسؤوليات، إبلاغ المعايير للمعلمين كي يعرف المعلم ما هو متوقع منه وما يتوجب عليه إنجازه.

قياس الأداء الفعلي للمعلم بناء على المعلومات المتوفرة عن أدائه ويكون ذلك بواحد أو أكثر من أدوات قياس الأداء، مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير، وذلك بهدف تحديد الاختلافات بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، مناقشة نتائج عملية التقويم مع المعلم ليتأكد من أن عملية تقويم أدائه تمت بطريقة موضوعية من ناحية، وليتعرف على حقيقة أدائه فيسعى لتطويره، المرحلة الأخيرة في عملية تقويم الأداء هي اتخاذ القرار المناسب بالإجراءات التصحيحية إذا كان ثمة ضرورة لذلك، ومن ثم إعادة التقويم مرة أخرى وفقاً للمعايير المحددة.

وفي الوقت الحاضر أصبح من أهم الحاجات التعليمية للمعلم ضرورة توافر الأسلوب المنصف والمناسب لتقويم أدائه (الحسين، ٢٠٠٩، ص ٣٥)، وتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم أداء المعلم ومنها ما تم استخدامه في البحث الحالي وهي: **أولاً: تحليل المحتوى** يهدف هذا الأسلوب إلى التعرف بطريقة علمية منظمة على اتجاهات المحتوى الذي يتم تحليله والوقوف على خصائصه، ويقصد بتحليل المحتوى: ذلك الأسلوب الذي يهدف إلى إصدار الحكم على مدى جودة المضمون التفصيلي للمحتوى المقدم، ومدى مراعاته لمعايير محددة، وذلك من خلال التعبير عن المادة المكتوبة تعبيراً كميّاً (صبري والرافعي، ٢٠٠٨، ص ١١٨). ويعتمد تحليل المحتوى على مدى دقة وجودة الأداة المستخدمة في ذلك ومدى ثبات معاييرها (الحريري، ٢٠٠٨، ص ١٠٦).

**ثانياً- الملاحظة:** يعد هذا الأسلوب من أهم أساليب تقويم المعلم وأكثرها شيوعاً إذ يعتمد في تطبيقه على الملاحظة المباشرة للمعلم خلال ممارسته للتدريس فعلياً داخل الفصل. ويعرف أسلوب الملاحظة بأنه «ذلك الأسلوب الذي يتم فيه تقويم الأداء المهني للمعلم، وفيها يخضع المعلم للملاحظة المباشرة من قبل الملاحظين الرسميين (وكيل المدرسة، مدير المدرسة، المشرف

العينة، كما كشفت الدراسة عن أن النسبة المئوية لنجاح طلاب هذين المعلمين على الاختبارات التحصيلية تراوحت بين (٩١،٧ - ٩٧،٧) وهي نسبة مرتفعة. وهدفت دراسة (الجوير، ١٩٩٦) إلى معرفة مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة من أداء مهارات التدريس الرئيسة وتوصل الباحث إلى انخفاض في مدى تمكن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة عينة البحث لمعظم المهارات التدريسية الواجب توافرها لتدريس مادة العلوم. كما سعت دراسة (محمود، ١٩٩٩) إلى تحديد مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لبعض مهارات التدريس، إذ أسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس وأوضح النتائج أن أداء المعلمين للمرحلة التحضيرية من الدرس جاء في الترتيب الأخير، في حين جاءت المرحلة التنفيذية في الترتيب قبل الأخير وجاءت مرحلة تقييم تعلم التلاميذ في المرتبة الأولى نتيجةً لاهتمام المعلمين بالتقويم النهائي. وهدفت دراسة (راشد وسعودي، ١٩٩٨) إلى تحديد المحكات اللازمة لتقويم المهارات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية ومن ثم تحديد مستويات أداء المعلمين والطلاب المعلمين لهذه المهارات في ضوء هذه المحكات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم لم يصلوا إلى مستوى الإتيقان المحدد سابقاً وهو ٧٥% في حين وصل أداء الطلاب المعلمين إلى مستوى الإتيقان وهو ٧٥% في عدد من المهارات الفرعية، في حين لم يصلوا إلى حد الإتيقان في المهارات الرئيسة. وسعت دراسة (Imhanlahimi & Aguel, 2006) إلى تقويم مدى فاعلية معلمي الأحياء في العملية التعليمية باستخدام أداة تقويم الطالب لفاعلية المعلم، وأداة تقويم المعلم لفاعلية المعلم، والملاحظة الصفية من قبل الباحثين، وذلك لتحديد أكثر هذه الأدوات موضوعية وملائمة وقد أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً قوياً في تقويم فاعلية معلمي الأحياء من قبل الطلاب والباحثين وهذا التقويم

تدني في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفقاً لآراء الطلاب، كما سعت دراسة (أبو ناجي، ٢٠٠٧) إلى تحديد المعايير المهنية لأداء معلم الفيزياء في المرحلة الثانوية والكشف عن الواقع الحالي لهذا الأداء، وتحديد مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية عند دراسة الفيزياء في ضوء هذه المعايير وعلاقة أداء معلمي الفيزياء بأداء طلابهم، وأسفرت نتائج البحث عن انخفاض لأداء معلمي الفيزياء في ضوء المعايير المهنية لأداء المعلم، أتبعه انخفاض في مستوى أداء طلابهم عند تعلم الفيزياء، وسعت دراسة (بلجون، ٢٠٠٧) إلى دراسة تصورات معلمات العلوم والطالبات المعلمات لخصائص معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة وبحث ما إذا كانت هناك فروق بين هذه التصورات تعزى لمتغير الخبرة، وكشفت النتائج عن وجود درجة من التوافق بين تصورات المعلمات والمعلمات الطالبات لخصائص الجودة عند معلم العلوم، كما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة لدى المعلمات ذوات الخبرة وعدم وجود فروق كلما زادت سنوات الخبرة لأكثر من خمس سنوات.

كما قامت (العنزي، ٢٠٠٧) في دراستها باقتراح معايير الجودة لأداء المعلم والكفايات اللازمة لأداء هذا الدور وخلصت الباحثة إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور معلم الألفية الثالثة في التعليم العام وبلغ عددها (١٥) جانباً، وإلى اقتراح معايير ومؤشرات لجوانب دور المعلم في التعليم العام وذلك لقياس مستوى أداء المعلم.

وأما من ناحية الدراسات التي تناولت تقويم معلم العلوم فقد كان من بينها دراسة (حمدقة، ١٩٩١) والتي هدفت إلى كشف ما إذا كان معلمو العلوم في المرحلة الأساسية يتصفون بخصائص المعلم الأتمودج وعلاقة ذلك في تحصيل الطلاب، باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي والدورات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود معلم ومعلمة ممن توفرت فيهم صفات المعلم الأتمودج، وهي نسبة ضئيلة لا تتعدى ٥% من



اقتصرت على التنفيذ وبعضها اقتصر على التخطيط أو التقويم في حين تناولت الدراسة الحالية إعداد أدوات للتقويم واستخدامها في تقويم أداء معلمات العلوم للصف الأول المتوسط في التخطيط والتنفيذ والتقويم .

#### منهجية البحث وإجراءاته

**منهج البحث:** استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، لتطوير وتحسين ما يمكن تحسينه، وتم استخدام أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي وهما: أسلوب تحليل المحتوى وأسلوب الملاحظة، إذ تم اقتراح معايير لتخطيط دروس مقرر العلوم وتنفيذها وتقويمها. وفي ضوء هذه المعايير تم تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً وتنفيذاً، وتقويماً) .

**مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من جميع الخطط التدريسية اليومية، وجميع أدوات التقويم لجميع معلمات العلوم والمستخدمة في دروس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، بالإضافة إلى جميع معلمات العلوم للصف الأول المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض.

وتكونت عينة البحث من ٦٠ خطة من الخطط التدريسية اليومية لمعلمات العلوم للصف الأول المتوسط ومن ٣٤ أداة من أدوات التقويم (أسئلة اختبارات أعمال السنة) المرتبطة بعدد من دروس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط من كتاب العلوم للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، كما شملت العينة ٤٥ معلمة من معلمات العلوم للصف الأول المتوسط تم اختيارها بالطريقة العشوائية التطبيقية وذلك لأن الدراسة تعاملت مع معلمات العلوم للصف الأول المتوسط في مدينة الرياض والتي تقسم فيها المدارس تعليمياً إلى ثمانية مراكز، ويتكون كل مركز من عدد من المدارس وهذه المراكز هي (الشمال، الجنوب، الوسط، الغرب، النهضة،

على درجة عالية من الموضوعية، وفي المقابل أظهرت النتائج أن معلمي الأحياء كانوا متحيزين في تقويمهم الذاتي لفاعلية التدريس. وقام كل من (زيدان والعودة، ٢٠٠٨) بدراسة سعت إلى تقويم درجة استخدام معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم كانت كبيرة ، واقتصرت دراسة (عسيري، ١٤٢٩) على التعرف على المعايير اللازم توافرها في تحضير درس العلوم ومدى توافرها لدى معلم العلوم بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف بشكل عام في توفر المعايير عند تطبيقها على تحضير معلمي العلوم، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق في معايير التحضير باختلاف خبرة المعلم ونصابه التدريسي.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت اقتراح معايير خاصة بالمعلم اهتمت باقتراح معايير لأداء المعلم في ضوء مفهوم الجودة كدراسة (راشد، ٢٠٠٧) ودراسة (بلجون، ٢٠٠٧) ودراسة (العنزي، ٢٠٠٧)، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم معايير مقترحة للتدريس توائم بين المعايير العالمية للتربية العلمية ومتطلبات تدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، وفي الوقت الذي اهتمت فيه بقية الدراسات باقتراح معايير لأداء المعلم بصفة عامة كما في دراسة (سكر والخزندار، ٢٠٠٥) ودراسة (Milanowski&Heneman,2001) ولعلم اللغة العربية كما في دراسة (فضل وسالم، ٢٠٠٤) ومعلم الفيزياء في المرحلة الثانوية كما في دراسة (أبو ناجي، ٢٠٠٧) فقد ركزت الدراسة الحالية على معلمات العلوم للصف الأول المتوسط. وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت تقويم معلم العلوم نجد أن هناك تنوعاً في الجوانب التي تم تقويم معلم العلوم ، فبعضها

الروابي، البديعة، الشفا)، وقد تم الاعتماد على هذا التقسيم في اختيار العينة إذ تتوزع العينة على المراكز بنسبة حجم كل مركز، أي بنسبة عدد المدارس في المركز الواحد، ثم تختار المدارس من داخل كل مركز عشوائياً. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١) عينة البحث

المركز	الشمال	الجنوب	الوسط	الغرب	النهضة	الروابي	البديعة	الشفا
العدد الكلي للمدارس في المركز	٢٣	٣٠	١٨	١٨	٢٤	٣٢	٣٣	١٩
عدد مدارس العينة	٥	٦	٣	٣	٦	٧	٧	٤
عدد المعلمات	٥	*٨	*٤	*٤	٦	٧	٧	٤
العدد الكلي للمعلمات	٤٥							

\* تضمنت إحدى مدارس هذا المركز معلمتين.

### أدوات البحث:

**قائمة المعايير المقترحة:** تحدد هدف الباحثين من بناء هذه القائمة في اقتراح معايير لتدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بحيث توائم هذه المعايير المقترحة بين المعايير العالمية للتربية العالمية وبين متطلبات مقرر العلوم الجديد، وتم إعداد هذه القائمة وفقاً للإجراءات السابقة إذ تكونت القائمة من سبعة معايير مقترحة.

**صدق القائمة:** للتأكد من صدق القائمة قامت كل واحدة من الباحثين على حدة بتحليل محتواها ومراجعة ما تضمنته، وإعادة التأمل في المعايير تأكدت الباحثتان من الصدق المنطقي للقائمة، كما تم عرض القائمة على مجموعة من المختصين للأخذ بأرائهم في محتوى القائمة، وتم الأخذ بما أشاروا إليه من تعديلات لم تعد الصياغة اللغوية لبعض المعايير وبذلك أصبحت القائمة جاهزة في صورتها النهائية.

**أداة تحليل الخطط التدريسية:** تحدد الهدف من هذه الأداة في تقويم عناصر الخطط التدريسية لمعلمات العلوم للصف الأول المتوسط كما في التحضير الجديد والمفروض على المعلمات والذي يتناسب مع المناهج المطورة وهذه العناصر هي: (الأهداف - الاستراتيجيات التدريسية - أدوات التقويم) للحكم عليها في ضوء المعايير المقترحة للتدريس.

**أداة تحليل أدوات التقويم:** تحدد الهدف من أداة تحليل أدوات التقويم في تقويم أدوات التقويم (أسئلة اختبارات أعمال

تم إعداد وتصميم أدوات البحث والتي تمثلت في قائمة المعايير المقترحة وأداة تحليل الخطط التدريسية وبطاقة ملاحظة أداء المعلمات لدروس العلوم وأداة تحليل أدوات التقويم وذلك وفقاً للإجراءات الآتية:

- ١) دراسة كتاب العلوم للصف الأول المتوسط ودليل المعلم ودليل النشاط العملي للصف الأول المتوسط وتحليل محتواها.
- ٢) الاطلاع على المعايير العالمية للتربية العلمية والتي بُني منهج العلوم للصف الأول المتوسط في ضوءها وذلك في مجالي: المحتوى العلمي، وتدريس العلوم.
- ٣) القيام بمقابلات مفتوحة مع خبراء تعليم العلوم والذين شاركوا في مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية.
- ٤) الاطلاع خلال الفصل الدراسي الحالي، على عينات مقصودة من تقارير الأداء التي تقدمها مشرفات العلوم بعد قيامهن بالزيارات الميدانية لمعلمات العلوم.
- ٥) دراسة حقائب تدريب معلمي العلوم والمعلمات، للتعرف على نوعية الإعداد المهني لتنفيذ المقرر والاطلاع على المواقع الإلكترونية الخاصة بمقرر العلوم للصف الأول المتوسط.
- ٦) الإطلاع على نتائج الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، في مجال تكوين المعلم (إعداده وتدريبه) والتي حددت جوانب القوة والضعف في أداء المعلم.

المعايير المقترحة للتدريس وتم صياغة مؤشرات الأداء الخاصة بالبطاقة وذلك بالرجوع إلى قائمة المعايير ومن ثم توزيعها على المعايير كما تم تحديد مقياس التقدير لمؤشرات الأداء في مقياس متدرج رباعي.

#### صدق بطاقة الملاحظة:

- **صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول إمكانية ملاحظة أداء المعلمات باستخدام هذه البطاقة، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيتها وإمكان استخدامها.

- **صدق الاتساق الداخلي:** كشفت نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات ارتباط بيرسون عن ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين كل مؤشر من مؤشرات كل معيار والقيمة الكلية لإجمالي مؤشرات المعيار، كما أوضحت نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات ارتباط بيرسون ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والقيمة الكلية لإجمالي معايير البطاقة وذلك لجميع معايير البطاقة (انظر جدول رقم ٢) وكلها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

السنة) لمعلمات العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء المعايير المقترحة للتدريس. وقد تم بناء أداتي تحليل الخطط التدريسية وأدوات التقويم وفقاً للإجراءات المذكورة سابقاً وبعد أن تم إعدادهما في صورتيهما الأوليتين تم التحقق من صدقهما وثباتهما كما يأتي: **الصدق:** وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول إمكانية التحليل باستخدام تلك الأدوات، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيتها وإمكان استخدامها.

**الثبات:** استخدمت الباحثان أسلوب ثبات القائمين بالتحليل (Individual Reliability) من حيث مدى الاتفاق بينهم في نتائج عملية التحليل، وتم حساب معامل ثبات التحليل وفق معادلة هولستي والذي بلغت قيمته ٠,٩٤، لأداة تحليل الخطط التدريسية ٠,٩١، لأداة تحليل أدوات التقويم، وهما معاملان ثبات مرتفعان يمكن الوثوق بهما وبذلك تصبح أدوات التحليل جاهزتين في صورتها النهائية.

#### بطاقة الملاحظة:

تمثل الهدف من بطاقة الملاحظة في تقويم تنفيذ معلمات العلوم لدروس العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء

#### جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط المعايير بالدرجة الكلية لإجمالي معايير البطاقة (العينة الاستطلاعية: ن = ٣٠)

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
معامل الارتباط	**٠,٩٤١٢	**٠,٩٤٤٢	**٠,٩٠٦٧	**٠,٤٨٠٧	**٠,٦٨٦١	**٠,٨٠٥٨	**٠,٥٤٤٢

\*\* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١

الكلية للبطاقة والذي بلغ ٠,٩٦، والجدول رقم (٣) يوضح قيم معاملات الفسكرونباخ لثبات مؤشرات معايير بطاقة الملاحظة ومعامل الثبات الكلي للبطاقة:

**ثبات بطاقة الملاحظة:** ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ لثبات مؤشرات معايير بطاقة الملاحظة المستخدمة لعينة الدراسة الاستطلاعية كما أظهرت ارتفاع معامل الثبات

جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لعبارات معايير بطاقة الملاحظة (العينة الاستطلاعية: ن = ٣٠)

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
المؤشرات	١١	١٨	٩	٤	٥	٧	٥
معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل معيار	٠,٨٨	٠,٨٩	٠,٨٣	٠,٦٧	٠,٥٦	٠,٨٢	٠,٧٤

الثبات الكلي للبطاقة	٠,٩٦
----------------------	------

**الثبات بين الملاحظتين:**  
 تمت مقارنة نتائج تطبيق إحدى الباحثين لبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية قدرها (٨) من معلمات العلوم بالصف الأول المتوسط مع نتائج تطبيق الباحثة الأخرى للعينة الاستطلاعية نفسها ، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي عن ارتفاع نسب الاتفاق باستخدام معادلة كوبر بين نتائج التحليلين لمعايير بطاقة الملاحظة المستخدمة والتي بلغت ٠,٩٦ ، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج الثبات للتحليلين باستخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليلين

جدول رقم (٤) ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر لحساب نسب الاتفاق بين الملاحظتين (العينة الاستطلاعية: ن = ٨)

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
معدلات نسب الاتفاق	٠,٩١	٠,٩٣	٠,٩٩	١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٨	١,٠٠
الثبات الكلي للبطاقة	٠,٩٦						

معايير تندرج تحتها مؤشرات الأداء المرتبطة بكل معيار من هذه المعايير، وهي: كما يوضحها الجدول الآتي :  
 جدول رقم (٥) قائمة بالمعايير المقترحة

المعيار	التسلسل
توجه معلمة العلوم تعلم الطالبات نحو الاستقصاء وتنمية مهارات التفكير العليا.	المعيار الأول
تستخدم معلمة العلوم نموذج (5 'S'E) في تدريس العلوم مع دمج عدد متنوع وملائم من استراتيجيات التعليم والتعلم في تتابع منطقي ملائم للمحتوى.	المعيار الثاني
تستخدم معلمة العلوم أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة لتقويم تعلم الطالبات.	المعيار الثالث
توظف معلمة العلوم التقنية في تدريس العلوم.	المعيار الرابع
تعمل معلمة العلوم على دمج تدريس العلوم بمهارات اللغة والرياضيات.	المعيار الخامس
توفر معلمة العلوم بيئة صفية فاعلة للتعلم.	المعيار السادس
تظهر معلمة العلوم فهماً عميقاً للمحتوى العلمي الذي تدرسه.	المعيار السابع

وبعد ضبط الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة من حيث الصدق والثبات تكون قد وصلت بذلك إلى صورتها النهائية الصالحة للتطبيق.

#### عرض نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق أدوات البحث تمت معالجتها إحصائياً وفقاً للأساليب الآتية: حساب التكرارات والنسب المئوية مع بطاقة الملاحظة وأداة تحليل الخطط التدريسية وأداة تحليل أدوات التقويم ، حساب المتوسطات الموزونة مع بطاقة الملاحظة.

#### أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

١ - السؤال الأول وكان نصه: ما المعايير المقترحة لتدريس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بالمعايير المقترحة للتدريس، وقد مر إعداد القائمة بالعديد من الخطوات وردت مفصلة في إجراءات البحث ومنها تم التوصل إلى قائمة بالمعايير المقترحة في صورتها النهائية وقد اشتملت على سبعة

## ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الخطط التدريسية

لمعلمات العلوم للصف الأول المتوسط والبالغ عددها ٦٠ مخططاً تدريسياً باستخدام أداة تحليل الخطط التدريسية وفيما يأتي التفصيل:

يوضح جدول (٦) متوسط النسب المئوية لمدى تحقق

ومناسبة عبارات المعايير السبعة في عنصر الأهداف التدريسية

٢- وكان نصه: ما مستوى أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً) وفقاً للمعايير المقترحة؟ والذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية: ٢ - ١ ما مستوى تخطيط دروس معلمات العلوم للصف الأول المتوسط وفقاً للمعايير المقترحة؟

جدول رقم (٦) متوسط النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعايير السبعة في عنصر الأهداف التدريسية

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
متوسط نسب تحقق عبارات المعيار	%٦٢	%٥٧,٣	%٣٥,٩	%٠	%١,١٣	%٣٧,٥	%٢٨,٣
متوسط نسب مناسبة عبارات المعيار	%٥٩,٤	%٥٧,٨	%٥٨,٣	%٠	%٦٦,٧	%٤٢,٤٥	%٢١,٧
المتوسط العام لنسب تحقق المعايير	%٣١,٧٤						

مهارات التفكير العليا أو المسائل الرياضية كما لاحظت الباحثان أثناء تحليل الخطط التدريسية أن الأهداف لا تتناسب مع مراحل نموذج دورة التعلم (5 E's) ولا تركز في صياغتها على العمق المعرفي للمفاهيم الرئيسة، ولا يوجد تسلسل منطقي يتناسب مع الدرس.

٢ - ١ - ٢ ما مستوى تخطيط الاستراتيجيات التدريسية لدروس معلمات العلوم وفقاً للمعايير المقترحة للتدريس.

يوضح الجدول الآتي متوسط النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعايير السبعة في عنصر الاستراتيجيات التدريسية.

جدول رقم (٧) متوسط النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعايير في عنصر الاستراتيجيات التدريسية

المعيار	الأول	الثاني	الرابع	الخامس	السادس	السابع
متوسط نسب تحقق عبارات المعيار	%٥٩,٧٢	%٣٠	%٥	%١٥,٨٥	%٢,٧٧	%٢٥,٥
متوسط نسب مناسبة عبارات المعيار	%٨٠,٧	%٧٦,٢	%٤٥,٨	%٦٨,٣	%٥٥,٦	%٩٣,٩
المتوسط العام	%٢٣,١٤					

إذ بلغ متوسط النسب المئوية للمعيار الأول %٥٩,٧٢، و %٣٠ للمعيار الثاني، و %٥ للمعيار الرابع، و %١٥,٨٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أداء المعلمات التخطيطي في مجال الأهداف كان متدنياً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال %٣١,٧٤، وبلغ متوسط النسب المئوية لتحقيق المعيار الأول %٦٢، و %٥٧,٣ للمعيار الثاني، و %٣٥,٩ للمعيار الثالث، في حين انعدم المعيار الرابع، كما بلغ للمعيار الخامس %١,١٣ لمتوسط نسب التحقق للمعيار الخامس، و %٣٧,٥ للمعيار السادس، و %٢٨,٣ للمعيار السابع. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن صياغة معلمات العلوم للأهداف التدريسية كانت تعتمد على الأهداف الموجودة في الكتاب المدرسي والتي كانت مختصرة لأنها تعتمد على الأفكار الرئيسة في الدرس، ولا تتناول الأهداف المرتبطة بالاستقصاء أو تنمية

يشير جدول رقم (٧) أن نتائج أداء المعلمات التخطيطي في مجال استراتيجيات التدريس بلغ (%٢٣,١٤)

إيمان الرويحي وتماني الروساء: تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس ١٠٧

الجديدة، كما إن انتشار الخطط الجاهزة في المواقع الإلكترونية والتي يقوم بإعدادها غير المتخصصين أدى إلى ضعف في مستوى أداء المعلمات التخطيطي.

٢-١-٣ ما مستوى تخطيط أدوات التقويم لدروس معلمات العلوم وفقاً للمعايير المقترحة:

يوضح الجدول الآتي متوسط النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعيار الثالث من عنصر التقويم.

جدول رقم (٨) متوسط النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعيار الثالث (تستخدم معلمة العلوم أدوات وأساليب تقويم متنوعة

المعيار	الثالث
متوسط نسب التحقق	٣١,٦٧%
متوسط نسب المناسبة	٩٣,٩%
المتوسط العام الكلي لنسب تحقق المعايير في التخطيط	٢٨,٠٥%

٢٨,٠٥% وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع أهمية التخطيط الدراسي، والذي يعدُّ دليلاً على ما يمكن أن تقوم به المعلمة أثناء الموقف التعليمي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (عسيري، ١٤٢٩) والتي أكدت وجود ضعف بشكل عام في توفر المعايير عند تطبيقها على تحضير معلمي العلوم، ودراسة (محمود، ١٩٩٩) والتي أظهرت نتائجها انخفاضاً ملحوظاً بالنسبة للمهارات المتضمنة في المرحلة التحضيرية إذ جاء ترتيبها الأخير بالنسبة لمرحلتى التنفيذ والتقييم.

٢-٢ ما مستوى تنفيذ دروس معلمات العلوم لمقرر الصف الأول المتوسط وفقاً للمعايير المقترحة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ملاحظة ٤٥ معلمة من معلمات العلوم للصف الأول المتوسط وبمعدل زيارتين لكل معلمة والجدول الآتي يوضح المتوسطات الموزونة لدرجات أداء معلمات العلوم في تنفيذ الدروس وفقاً للمعايير المقترحة.

جدول رقم (٩) المتوسطات الموزونة لدرجات أداء معلمات العلوم في تنفيذ الدروس في المعايير السبعة

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
المتوسط العام الموزون لإجمالي عبارات المعيار	٢,٩٩	٣,٠١	٢,٤٧	١,٩٨	٢,٣٧	٣,١٣	٢,٧٧
المتوسط العام الكلي الموزون	٢,٦٧						

للمعيار الخامس ، وبلغ ٢,٧٧% لمتوسط نسب التحقق للمعيار السادس ، و ٢,٥٥% لمتوسط نسب التحقق للمعيار السابع، وهي أقل من نسب تحقق معايير التدريس في مجالي الأهداف والتقويم وقد تعود أسباب ذلك إلى قصور في برامج تدريب المعلمات في مجال التخطيط، فمراجعة حقائق تدريب المعلمات وجد أن الجزء المخصص للتخطيط كان يسيراً ولم يوضح فيه الفرق بين التخطيط التقليدي وتخطيط المناهج

يظهر من الجدول (٨) أن أداء المعلمات التخطيطي في مجال التقويم كان متدنياً إذ بلغ المتوسط العام لهذا المجال ٣١,٦٧%، وهناك انسجام تام في نتائج هذا المجال مع مجال الأهداف (٣١,٧٤%) مما يدل على الارتباط المباشر بين التخطيط المتدني لكل من الأهداف والتقويم وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بعدم تعود المعلمات على أساليب التقويم المستخدمة في المناهج الجديدة، ولضعف التدريب الذي تلقينه في هذا المجال، كما قد يعود السبب في ذلك إلى الجهد الذي يتطلبه التخطيط لأساليب التقويم والذي يؤدي إلى عزوف المعلمات عن استخدامه.

وبشكل عام إن نتائج الدراسة تشير إلى تدني مستوى أداء معلمات العلوم عينة البحث في تخطيط دروس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، إذ بلغ المتوسط العام لنسب تحقق المعايير المقترحة لتقويم أداء المعلمات في التخطيط

الإيجابي والفعال في معالجة قصور ونقص الإعدادات والتجهيزات واعتمادهن بشكل كامل على ما هو موجود فعلياً في المدرسة والتخاذل عن توفيرها عند عدم وجودها قد أسهم في تدني أداء المعلمات لهذا المعيار. مع أهمية توظيف القراءة العلمية ومهارات الرياضيات في تدريس المناهج الجديدة فإن المتوسط العام للموزون الخاص بالمعيار الخامس بلغ ٢,٣٧ وقد يرجع السبب في ضعف أداء معلمات العلوم لهذا المعيار إلى حادثته في مجال تدريس العلوم وعدم حصوله على الاهتمام الكافي في برامج إعداد المعلمات وعدم ممارسة المعلمات له مع الطالبات أثناء تنفيذ الدروس في المنهج القديم. ويمكن القول إن ضعف أداء المعلمات للمعايير الثالث والرابع والخامس يعكس عدم وعي المعلمات بأدوارهن المهنية الجديدة التي يتطلبها المقرر والذي من مستلزمات تنفيذه إجادة المعلمة التعامل مع التقنية وتشجيع الطالبات على استخدامها بالإضافة إلى تنمية مهارات الطالبات اللغوية والرياضية والعمل على تقويم أدائهن بالطرق الحديثة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الجوير، ١٩٩٦) والتي كشفت عن انخفاض في مدى تمكن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة عينة البحث لمعظم المهارات التدريسية الواجب توافرها لتدريس مادة العلوم، ودراسة (محمود، ١٩٩٩) والتي أسفرت عن تدني مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس، ودراسة (راشد وسعودي، ١٩٩٨) والتي أظهرت أن أياً من معلمي العلوم (ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات) و(ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات) لم يصل إلى مستوى الإتقان المحدد وذلك في المهارات الرئيسية والفرعية للتدريس.

٢ - ٣ ما مستوى أدوات تقويم (اختبارات أعمال السنة) معلمات العلوم لمقرر الصف الأول المتوسط وفقاً للمعايير المقترحة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل أدوات تقويم

تشير نتائج الدراسة الموضحة في الجدول (٩) إلى أن أداء معلمات العلوم عينة البحث في تنفيذ دروس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط كان متوسطاً إذ كانت قيمة المتوسط العام الكلي الموزون ٢,٦٧ وهذا يعني أن أداء المعلمات عينة البحث لم يصل إلى الدرجة الكبيرة، كما يظهر أن أداء معلمات العلوم في تنفيذ دروس مادة العلوم كان متوسطاً وفقاً للمعايير الأول والثاني والسادس والسابع، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم أولت اهتماماً كبيراً للمناهج الجديدة وركزت على متابعة تنفيذ المعلمات لها من قبل المشرفات التربويات في الواقع الميداني لتقديم الدعم اللازم للمعلمات بالإضافة إلى أن برامج تدريب المعلمين على مقررات العلوم قد ركزت على المهارات الجديدة التي تتطلبها هذه المقررات خاصة في مجالي الاستقصاء ودورة التعلم الخماسية وقُدِّمت فيها مواد إثرائية، ولكن على الرغم من ذلك فإن بعض مؤشرات الأداء لهذه المعايير الأربعة كانت ضعيفة. كما أشارت النتائج إلى أن أداء معلمات العلوم كان ضعيفاً وفقاً للمعايير الثالث والرابع والخامس. فبالنظر إلى المعيار الثالث المرتبط بتقويم التعلم نجد أن المتوسط العام الموزون له بلغ ٢,٤٧ إذ أظهرت النتائج التفصيلية لمؤشرات أداء هذا المعيار تدني استخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة كملف الأداء (البورتفوليو) وخرائط المفاهيم ومشاريع الوحدات، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف في أساليب التدريب في مجال التقويم كما إن تنفيذ أساليب التقويم الحديثة يتطلب المزيد من الوقت الذي قد لا يتوافر للمعلمة في ظل طول المقرر وكثرة المعلومات. أما المعيار الرابع والمتعلق بتوظيف التقنية في تدريس العلوم فقد حصل على أدنى متوسط موزون ١,٩٨ بالرغم من وجود أنشطة أساسية في المناهج مرتبطة بالموقع الإلكتروني للمناهج الجديدة، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم توافر الأجهزة والتقنيات المناسبة في المدارس، كما ترى الباحثتان أن افتقار المعلمات إلى الدور

إيمان الرويثي وتماني الرساء: تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس ١٠٩

(اختبارات أعمال السنة) معلمات العلوم للصف الأول المعدلة لهذا الغرض وفيما يأتي تفصيل ذلك: المتوسط والبالغ عددها ٣٤ أداة تقويم باستخدام أداة التحليل

جدول رقم (١٠) النسب المئوية لمدى تحقق ومناسبة عبارات المعايير السبعة في أدوات تقويم (اختبارات أعمال السنة)

المعيار	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
متوسط نسب تحقق عبارات المعيار	٦٠,٦%	٥٩,١%	٦٣,٧%	٢٢,٧٨%	٢٤,٩٨%	٣٧,٠٦%	٣٣,٣%
متوسط نسب مناسبة عبارات المعيار	٨١,١%	٥٦,٢%	٧٠,٤%	٢٤,٢%	٧٥%	٥٥,٧%	٥٢,٨%
المتوسط العام لنسب تحقق المعايير	٤٣,٠٧						

تشير النتائج الموضحة في الجدول (١٠) إلى أن المتوسط العام لنسب تحقق المعايير المقترحة لتقويم مستوى أداء المعلمات في تقويم دروس مقرر العلوم للصف الأول المتوسط (اختبارات أعمال السنة) بلغ ٤٣,٠٧%، وهي نسبة منخفضة نسبياً قد يعود السبب فيها إلى قصور في برامج تدريب المعلمات في مجال التقويم، وخاصة أن المقررات الجديدة للعلوم تعتمد على أساليب وأدوات تقويم متنوعة وتركز على معايير جديدة لم تتعود المعلمات عليها كما إن ضعف مستوى فهم المعلمات للمحتوى العلمي الذي يقمن بتدريسه ينعكس على عملية تقويم الطالبات بالإضافة إلى أن طول المقرر وكثرة معلوماته يؤثر في إعداد الاختبارات وذلك لعدم القدرة على

تغطية جميع جوانب المنهج.

٣ - السؤال الثالث للبحث وكان نصه: ما أكثر المعايير المقترحة تطبيقاً بين معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط (تخطيطاً، تنفيذاً، تقويمياً)؟ والذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

٣ - ١ ما أكثر المعايير المقترحة تطبيقاً بين معلمات العلوم في تخطيط دروس مقرر الصف الأول المتوسط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط نسب التحقق لمؤشرات المعايير المقترحة وكذلك رتبة كل معيار داخل أداة تحليل الخطط التدريسية ككل .

جدول رقم (١١) ترتيب المعايير في الأدوات الثلاث حسب نسب التحقق

ترتيب المعايير في						المعايير
أداة تحليل أدوات التقويم		بطاقة الملاحظة		أداة تحليل الخطط		
الترتيب	متوسط النسب المئوية	الترتيب	المتوسط الموزون	الترتيب	متوسط النسب المئوية	
٢	٦٠,٦	٣	٢,٩٩	١	٦٠,٨٦	المعيار الأول
٣	٥٩,١٢	٢	٣,٠١	٢	٤٣,٦٨	المعيار الثاني
١	٦٣,٧٢	٥	٢,٤٧	٣	٣٣,٧٦	المعيار الثالث
٧	٢٢,٧٨	٧	١,٩٨	٧	٢,٥	المعيار الرابع
٦	٢٤,٩٨	٦	٢,٣٧	٦	٨,٤٩	المعيار الخامس
٤	٣٧,٠٦	١	٣,١٣	٥	٢٠,١٤	المعيار السادس
٥	٣٣,٣	٤	٢,٧٧	٤	٢٦,٩٢	المعيار السابع
٤٣,٠٧		٢,٦٧		٢٨,٠٥		المتوسط الكلي لأداء المعايير



أداء معلمات العلوم في تخطيط وتنفيذ وتقويم مقرر العلوم الجديد بالمرحلة المتوسطة والقائمة على المعايير المقترحة.

٢ - عقد ورش عمل، ودورات تدريبية متسلسلة تهدف إلى التعريف بالمعايير المقترحة لتدريس مقررات العلوم الجديدة وتتناول كيفية تطبيق هذه المعايير في التخطيط والتنفيذ والتقويم

٣ - توعية معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بأدوارهن المهنية الجديدة والتي يتطلبها المقرر وفق المعايير المقترحة للتدريس.

٤ - إدخال نظام التعليم عن بعد لتدريب المعلمات على المعايير المقترحة، والذي ثبتت كفاءته في كثير من النظم التعليمية لتطوير مهارات التدريس لدى المعلمات وتشجيعهن على التدريب المستمر في حال عدم التفريغ.

٥ - تطوير الموقع الإلكتروني المرتبط بمقرر العلوم بحيث يتضمن عرضاً للمعايير التي بنيت في ضوءها المقررات وبنك اختبارات وخطط تدريسية نموذجية، ودروس بالفيديو.

تشير النتائج الموضحة في الجدول (١١) إلى أن أعلى معيار من المعايير المقترحة تحققاً بالنسبة لبقية المعايير في مجال التخطيط كان المعيار الأول الاستقصاء، وبنسبة (٦٠,٨٦ %). وهذا قد يرجع إلى أن هذا المعيار يعد أساسياً في مقرر العلوم الجديد إذ بنيت كتب العلوم الجديدة على أساسه.

٣ - ٣ ما أكثر المعايير المقترحة تطبيقاً بين معلمات العلوم في تنفيذ دروس مقرر الصف الأول المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الموزون لنسب درجات أداء معلمات العلوم عينة البحث لمؤشرات المعايير المقترحة وكذلك رتبة كل معيار داخل بطاقة الملاحظة كما هو موضح في الجدول (١١) إذ تشير النتائج إلى أن أعلى معيار من المعايير المقترحة تطبيقاً بالنسبة لبقية المعايير في مجال التنفيذ كان المعيار السادس، فقد بلغ المتوسط الحسابي الموزون ٣,١٣، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المساحة المخصصة للتدريب على الإدارة الصفية الفاعلة في برنامج تدريب المعلمين على مقررات العلوم الطبيعية كانت هي الأكبر مما يؤثر في زيادة وعي المعلمات بدور توفير البيئة الصفية الفاعلة في تنفيذ المقرر الجديد بشكل سليم.

٣ - ٣ ما أكثر المعايير المقترحة تطبيقاً بين معلمات العلوم في أدوات التقويم (اختبارات أعمال السنة) لمقرر الصف الأول المتوسط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط نسب التحقق لمؤشرات المعايير المقترحة وكذلك رتبة كل معيار داخل أداة تحليل أدوات التقويم كما هو موضح في الجدول (11) إذ تشير النتائج إلى أن أكثر المعايير تطبيقاً في أداة تحليل أدوات التقويم كان المعيار الثالث والذي جاء في الترتيب الأول إذ حظي بمتوسط نسب قدره ٦٣,٧٢ %، وذلك باعتبار وجود ارتباط مباشر بين مجال التقويم، والمعيار الثالث المرتبط بأدوات التقويم.

#### توصيات البحث:

١ - تبني أدوات التقويم المقترحة في البحث لتقويم مستوى

#### المراجع

- أبو ناجي، محمود سيد. «تقويم تدريس الفيزياء ببعض مدارس المرحلة الثانوية بأسبوط في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم». مجلة كلية التربية بأسبوط، المجلد ٢٣، العدد الأول، (٢٠٠٧م)، ص ٥٧ - ٧٩.
- الأغا، عبدالمعطي رمضان. اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم. المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٠٠٤م)، ص ٩٨٤ - ١٠٠٠.
- أنسليم سترادس وجوليتكوريين. أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المخدرة. ترجمة: عبد الله الخليفة، الرياض: مركز الطباعة بمعهد الإدارة العامة، د. ط، ١٩٩٩م.
- الباز، خالد. تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم. المؤتمر العلمي التاسع: معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٠٠٥م).
- بلجون، كوثر جميل سالم. تصورات المعلمات وال طالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجودة في التعليم العام، رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ٩٣ - ١١٦ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/ أكتوبر ٢٠١٣م)

- (٢٠٠٧م)، ص ص ٥٥٥ - ٥٩٤.
  - **جامع، حسن.** «أجاهات ومعايير في تقويم أداء المعلم - دراسة تحليلية». مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، المجلد (٦)، العدد (١)، (١٩٩٣م)، ص ٥٧ - ٨٩.
  - **الجوير، محمد.** مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٩٩٦م).
  - **الحريري، رافدة.** التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، د.ط، ٢٠٠٨م.
  - **الحسين، أحمد.** «معايير تقويم المعلمين بين الرفض والقبول». مجلة آفاق تربوية ونفسية، العدد (٤٢)، (٢٠٠٩م)، ص ص: ٣٤ - ٣٥.
  - **حسين، حسين عباس ومحمد، غادة زكي.** تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٧م)، ص ص ٤٩٣ - ٥٧١.
  - **حمدقة، عدنان.** صفات معلم العلوم الأتموزج وعلاقته في تحصيل طلابه في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، (١٩٩١م).
  - **الرازحي، عبد الوارث.** تطوير أداة لتقويم مهارات الأداء المهني لمعلم العلوم بالمدرسة الأساسية. المؤتمر العلمي الثامن: الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٠٠٤م)، ص ص ٢٠١ - ٢١٢.
  - **راشد، راشد محمد.** معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٧م)، ص ص: ٦٢٣ - ٦٦٧.
  - **راشد، علي محي الدين وسعودي، منى عبد الهادي.** برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (١٩٩٨م)، ص ص ٤٦٥ - ٥١٠.
  - **زغلول، برهامي وعبد العزيز، حمدي.** نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٧م)، ص ص ١١٩٥ - ١٢٦٨.
  - **زيتون، حسن.** أصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع، د.ط، ١٤٢٨هـ.
- زيدان، عفيف حافظ والعودة، فداء أحمد. درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا الأنماط التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظـة الخـليـلـ. ٢٠٠٨م، متـوافـرة علـى <http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/> : سكر، ناجي رجب والخزندار، ونائلة نجيب. مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٥م)، ص ص ٦٥٣ - ٦٧٧.
- سليمان، رمضان رفعت. برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٧م)، ص ص: ١٤٨٧ - ١٥٢٥.
- السيد، مختار عبد الجواد. المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم الأساسي في مصر في عصر المعلومات. المؤتمر السنوي الحادي عشر: نظم تقويم الأداء المدرسي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، (٢٠٠٣م).
- السيد، مريم. التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم. عمان: دار وائل للنشر، د.ط، ٢٠٠٩م.
- شطناوي، محمد سعيد. «أضواء على تقويم أداء المعلمين» مجلة دراسات تربوية. العدد الثاني، (١٩٩٨م).
- صبري، ماهر والرافعي، محب. التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد، د.ط، ٢٠٠٨م.
- عسييري، يحيى. دراسة تحليلية محتوية تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، (١٤٢٩هـ).
- العنزي، بشرى خلف. تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجودة في التعليم العام، (٢٠٠٧م)، ص ص ١٢٩ - ١٧٦.
- العيسوي، عبد الرحمن. التربية الإبداعية في التعليم العربي. بيروت: دار النهضة، د.ط، ٢٠٠٤م.
- فضل الله، محمد رجب وسالم، مصطفى رجب. معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٤م).
- اللقاني، أحمد والجمل، علي. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب، د.ط، ٢٠٠٣م.
- محمود، محمد خيرى. «تقويم الكفاءات التدريسية لدى معلم العلوم». مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني، العدد الأول، (١٩٩٩م)، ص ص ١٢٩ - ١٥٦.
- محمود، حسين بشير. حول المستويات المعيارية والاعتماد المهني. المؤتمر رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ٩٣ - ١١٦ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

- resources/ncate/intasc.html
- **Mathers, C. Oliva, M., Laine, S.** (2008): Improving Instruction through Effective teacher Evaluation: options for state and Districts. www.NCCTQ.ORG.
  - **Mceetya, 2003:** Anational frame work for professional standard for teaching teacher quality and educational leader ship task force ministerial council on education, employment training and youth affair. [www.mceetya.edu.au/verve/ resources/national frame work file.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/resources/national_frame_work_file.pdf)
  - **Mc Roy, G. Ruth.** (2005): Qualitative research. http://www.Uncp. Edu./home / marson/ qualitative Research.html.
  - **Michigan Curriculum Frame work Authentic Instruction Standards For OCTP Technical Assistance and Review/Monitoring System.** (2003). <http://www.michigan.gov>.
  - **Mid – continent Research for Education and learning** (2008): North Carolina Teacher evaluation process, public schools of North Carolina. [www.mcrel.org](http://www.mcrel.org)
  - **Milanowski, T., Heneman, H.** (2001): Assessment of Teacher Reaction to a Standards – Based Teacher Evaluation System: A pilot Study. Journal of Personnal Evaluation in Education. 15(3), pp193 – 212: <http://www.springerlink.com/content/m3721631k401r6xm>.
  - **National Research Council** (1995). National science Education standards, Washington, D.C.: National Academy Press.
  - **Newmann, F., Secada, W., Wehlage, G.** (1995): A guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring. 2ed. WI: Wisconsin Center for Educational Research.
  - **Whitton, Diana, Katrina Barker, Mary Nosworthy, Catherine Sinclair and Phil Nanlohy** (2010): Learning for Teaching, Teaching for learning. Cengage Learning Australia Pty Limited: South Melbourne, Victoria, Australia.
- العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٧م).
- **ميخائيل، ناجي.** ماذا بعد المعايير والمستويات. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (٢٠٠٥م)، ص ٢٢٧ – ٢٤٥.
  - **النجدي، أحمد وراشد، علي وعبد الهادي، منى.** المدخل في تدريس العلوم، تدريس العلوم في العالم المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي، د. ط، ١٩٩٩م.
  - **وزارة التربية والتعليم.** المعايير القومية للتعليم في مصر، مشروع إعداد المعايير القومية. المجلد الأول. القاهرة، د. ط، ٢٠٠٣م.
  - **وزارة التربية والتعليم.** مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية: الخطة الإستراتيجية. الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير، د. ط، ٢٠٠٨م.
  - **الوكيل، حلمي والمفتي، محمد.** المناهج مفهومها «أسسها، عناصرها، تنظيماتها». القاهرة: دار الكتاب الجامعي ١٩٩٢
  - **وهبي، السيد إسماعيل.** اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر العلمي ١٤ «مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء»، المجلد ٢، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٠٠٢م)
  - **Danilson, C.** (1996): Enhancing Professional Practice: A frame work for Teaching, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
  - **Danilson, C., Mc greal, TL.** (2000): Teacher evaluation to Enhance Professional Practice. Princeton NJ Educational Testing Service.
  - **Gail, B.** (1998): Changes in your classroom from the post to the present to the future. J.R.M.E, v.29.N.5.
  - **Imhanlahimi, E., Aguele, L.** (2006): Comparing three instrument for assessing teachers' effectiveness in the instruction process in edo state, Nigeria. J.Soc.Sci, 13(1):67-70
  - **INTASC (interstate new teacher Assessment & support consortium).** (1992). <http://www.d.mn.edu/educ/faculty> –

**Assessment of Science Teachers' Performance in Teaching Science Curriculum of Seventh Grade According To Proposed Criteria**

**\* Eman Mohammad Alrowaithi; \*\* Tahani mohammad Alrosa**

*\* Assistant Professor, Science Education, Imam Mohammad Bin Saud University*

*\*\* Assistant Professor, Science Education, Princess Nora Bint Abdulrahman University*

**Submitted 04-03-2012 and Accepted on 18-09-2012**

**Abstract.** This study aimed to suggest the criteria of teaching for the developed science curriculum of the seventh grade in the field of lessons planning, implementation and assessments . As well as identify the level of performance of science female teachers in teaching this approach according to the proposed criteria . It also aimed to identify the most practiced criteria in teaching among the teachers of science.

The study sample consisted of 60 plan of studying plans, and 34 tool of assessment tools. Also the sample included 45 teacher of the Science Teachers of the seventh garde distributed on eight supervisory centers in Riyadh.

The study reached to seven proposed criteria for teaching science curriculum, and also revealed that the fourth criterion associated with employing technology in teaching science, and the fifth criterion associated with the integration of science teaching with language and mathematics skills , and the seventh criterion is related to the deep understanding of teachers to the scientific content , it was below the accepted level either in the planning of science lessons , implementation or evaluation.

The first criterion associated with examining and the development of higher thinking skills, and the second criterion related with (SE 5) model, and the third criterion related to assessment , and the sixth criterion related to the provision of interactive classroom atmosphere have got an average level, the study concluded with recommendations that will help teachers of Science in planning, teaching and assessing of science curriculum, and to assist them in overcoming the difficulties they faced in teaching this curriculum.

**Key words:** Assessment, Science teacher, Performance, Criteria

## ملحق - بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس

مؤشرات الأداء	تقدير أداء المعايير	مؤشرات الأداء	تقدير أداء المعايير	أدلة و سلوكيات تدعم التقويم
<b>المعيار الأول : توجه معلمة العلوم تعلم الطالبات نحو الاستقصاء وتنمية مهارات التفكير العليا</b>				
١-١ تطرح المعلمة أو الطالبة المشكلة أو المهمة		٦-١ تساعد المعلمة الطالبات على الاستنتاج		<input type="checkbox"/> المناقشات الجماعية <input type="checkbox"/> استخدام فرق
٢-١ تحدد المعلمة أو الطالبة الأسلوب والوسيلة المناسبة لتقديم المعلومات المرتبطة		٧-١ تشجع المعلمة الطالبات لطرح أفكار إبداعية.		التعلم للطالبات <input type="checkbox"/> صياغة أسئلة متعلقة بالتجربة <input type="checkbox"/> تقارير الطالبات المرتبطة
٣-١ توفر المعلمة أو الطالبة المواد والأدوات اللازمة		٨-١ تطرح المعلمة أسئلة ذات مستويات مختلفة		بالتجربة <input type="checkbox"/> استخدام الصور والرسوم البيانية لتفسير النتائج <input type="checkbox"/> توظيف كراسة
٤-١ تشجع المعلمة الطالبات لإقتراح فرضيات		٩-١ توجه المعلمة الطالبات على التأمل		النشاط العملي <input type="checkbox"/> استخدام العصف الذهني <input type="checkbox"/> استخدام التساؤلات الذاتية للتأمل. أدلة و سلوكيات أخرى:
٥-١ تحفز المعلمة الطالبات للقيام بالملاحظات وجمع البيانات وتسجيلها		١٠-١ تكسب المعلمة الطالبات اتجاهات وميول علمية مناسبة		
<b>المعيار الثاني : تستخدم معلمة العلوم نموذج ( 5 S'E ) في تدريس العلوم مع دمج عدد متنوع وملائم من استراتيجيات التعليم والتعلم في تتابع منطقي ملائم للمحتوى</b>				
١-٢ الخطوة الأولى - التهيئة : توفر المعلمة أنشطة لإثارة الاهتمام بالدرس		١٠-٢ الخطوة الثالثة- الشرح والتفسير : تشجع المعلمة الطالبات لتفسير ملاحظتهن		<input type="checkbox"/> بيانات التقويم البنائي والختامي <input type="checkbox"/> استخدام المنظمات البيانية أو المطويات
٢-٢ تربط المعلمة الخبرات السابقة و الحالية		١١-٢ تعيد المعلمة صياغة أفكار الطالبات		<input type="checkbox"/> مراجعة الدرس <input type="checkbox"/> طرح تساؤلات ذات مستويات عليا للتفكير <input type="checkbox"/> استخدام أنشطة عملية للتقويم <input type="checkbox"/> عرض بعض النماذج وأعمال الطالبات <input type="checkbox"/> عرض توضيحي للطالبات <input type="checkbox"/> استخدام خرائط المفاهيم <input type="checkbox"/> اختبارات كتابية وشفهية
٣-٢ تحدد المعلمة للطالبات الأهداف الإجرائية للدرس وأهميته		١٢-٢ تركز المعلمة في التدريس على المفاهيم الرئيسة في الدرس.		<input type="checkbox"/> أوراق عمل الطالبات <input type="checkbox"/> ملف الأداء أو الانجاز للطالبة <input type="checkbox"/> سجل المتابعة
٤-٢ الخطوة الثانية - الاستكشاف : تسهل المعلمة التفاعل ما بين الطالبات والموقف التعليمي		١٣-٢ تستخدم المعلمة استراتيجيات التدريس الإبداعي لتقديم المفاهيم الجديدة		<input type="checkbox"/> خطة الدرس <input type="checkbox"/> استخدام سلم التقدير وقائمة الشطب في ملاحظة الأنشطة الاستقصائية <input type="checkbox"/> توظيف دليل المراجعة في نهاية الفصل <input type="checkbox"/> تقييم مشاريع
٥-٢ توفر المعلمة فرص التعلم المستقل والتعاوني		١٤-٢ تصحح المعلمة التصورات غير الصحيحة لدى الطالبات		
٦-٢ تلاحظ المعلمة الطالبات أثناء تفاعلهن في المجموعة.		١٥-٢ الخطوة الرابعة -التوسع والإثرائه المعلمة الطالبات إلى تطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة.		
٧-٢ تمنح المعلمة الطالبات الوقت المناسب للتفكير والتأمل.		١٦-٢ توظف المعلمة أدوات تعليم مناسبة لمراجعة الأفكار الجديدة		

<p>الوحدات الدراسية <input type="checkbox"/> المقابلات الشفهية أدلة وسلوكيات أخرى:</p>	<p>١٧-٢ تشجع المعلمة الطالبات على تصميم نماذج عملية.</p>	<p>٨-٢ تستخدم المعلمة استراتيجيات تعلم تتيح فرص التحريب والاستكشاف.</p>
	<p>١٨-٢ تعطي المعلمة الطالبات الفرصة في مناقشة أفكار ومفاهيم الدرس</p>	<p>٩-٢ تطرح المعلمة أسئلة توجه تفكير الطالبات نحو أهداف الدرس.</p>
<p><b>المعيار الثالث : تستخدم معلمة العلوم أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة لتقويم تعلم الطالبات</b></p>		
<p><input type="checkbox"/> بيانات التقويم البنائي والختامي <input type="checkbox"/> استخدام المنظمات البيانية أو المطويات. <input type="checkbox"/> مراجعة الدرس <input type="checkbox"/> عرض بعض النماذج. <input type="checkbox"/> عرض توضيحي للطالبات. <input type="checkbox"/> استخدام خرائط المفاهيم. <input type="checkbox"/> اختبارات كتابية وشفهية. <input type="checkbox"/> أوراق عمل الطالبات. <input type="checkbox"/> ملف الأداء أو الانجاز للطالبة <input type="checkbox"/> استخدام سلم التقدير وقائمة الشطب في ملاحظة الأنشطة الاستقصائية. <input type="checkbox"/> توظيف دليل المراجعة في نهاية الفصل. <input type="checkbox"/> تقييم مشاريع الوحدات الدراسية أدلة وسلوكيات أخرى:</p>	<p>٦-٣ تستخدم المعلمة تقنيات التقويم المختلفة</p>	<p>١-٣ الخطوة الخامسة - التقويم :تقدم المعلمة تغذية راجعة مستمرة</p>
	<p>٧-٣ تستخدم المعلمة أنشطة عملية لتقويم أداء الطالبات.</p>	<p>٢-٣ تقويم المعلمة الأنشطة باستخدام أدوات تقويم مناسبة.</p>
	<p>٨-٣ تصمم المعلمة أدوات تقويم مبتكرة لتقويم الطالبات.</p>	<p>٣-٣ تستخدم المعلمة أدوات تقويم مرتبطة بمهام واقعية</p>
		<p>٤-٣ توجه المعلمة الطالبات إلى تنمية مهارات التقويم الذاتي وتقويم الأقران.</p>
	<p>٩-٣ تستخدم المعلمة ملفات الأداء (البورتفوليو) في تقويم تعلم الطالبات</p>	<p>٥-٣ تلائم المعلمة بين التقويم والأهداف واستراتيجيات التدريس</p>
<p><b>المعيار الرابع: توظف معلمة العلوم التقنية في تدريس العلوم</b></p>		
<p><input type="checkbox"/> استخدام السبورة الإلكترونية بأنواعها <input type="checkbox"/> استخدام الفيديو <input type="checkbox"/> أنشطة وواجبات مرتبطة بالحاسوب والإنترنت. <input type="checkbox"/> مشاريع بحثية مرتبطة والإنترنت. <input type="checkbox"/> التواصل عبر البريد الإلكتروني. <input type="checkbox"/> استخدام الملف الإلكتروني للطالبات. أدلة وسلوكيات أخرى:</p>	<p>٣-٤ تشجع المعلمة الطالبات لاستخدام التقنية</p>	<p>١-٤ تعرض المعلمة الدرس باستخدام الوسائط المتعددة .</p>
	<p>٤-٤ توجه المعلمة الطالبات للإطلاع على الموقع الإلكتروني للمنهج</p>	<p>٢-٤ تستخدم المعلمة التقنية في الحصول على المعرفة المتنوعة والملائمة للدرس</p>
<p><b>المعيار الخامس : تعمل معلمة العلوم على دمج تدريس العلوم بمهارات اللغة والرياضيات</b></p>		
<p><input type="checkbox"/> قراءة الخلفية العلمية <input type="checkbox"/> قراءة الصور <input type="checkbox"/> لوحة المفردات <input type="checkbox"/> استخدام المنظمات التخطيطية <input type="checkbox"/> جدول التعلم <input type="checkbox"/> توظيف الكتاب المدرسي <input type="checkbox"/> سجلات</p>	<p>٤-٥ تربط المعلمة ما بين العلوم والرياضيات في مراحل من الدرس .</p>	<p>١-٥ توظف المعلمة القراءة في الحصص الصفية.</p>
	<p>٥-٥ تكسب المعلمة الطالبات بعض المهارات الرياضية المرتبطة بالمفاهيم العلمية</p>	<p>٢-٥ توجه المعلمة الطالبات لتلخيص الأفكار في المطويات الجيبية .</p>

<p>القصص <input type="checkbox"/> أنشطة كتابية <input type="checkbox"/> أمثلة وتمارين لتطبيق الرياضيات <input type="checkbox"/> تحويل البيانات إلى رسم بياني <input type="checkbox"/> تفسير الرسوم البيانية. أدلة وسلوكيات أخرى:</p>		<p>للدروس.</p>	<p>٣-٥ تشجع المعلمة الطالبات لتنظيم الأفكار والمفاهيم في منظمات تخطيطية .</p>
<b>المعيار السادس : توفر معلمة العلوم بيئة صفية فاعلة للتعليم</b>			
<p><input type="checkbox"/> استعراض تعليمات السلامة <input type="checkbox"/> توزيع الطالبات إلى مجموعات <input type="checkbox"/> توزيع المواد والأدوات على زوايا التعلم <input type="checkbox"/> استخدام الطالبات لأدوات السلامة العامة <input type="checkbox"/> معالجة الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة فاعلة <input type="checkbox"/> استخدام معينات سمعية وبصرية <input type="checkbox"/> قوانين الفصل والإجراءات واضحة <input type="checkbox"/> إبراز الجوانب الإيجابية وتعزيزها <input type="checkbox"/> معالجة الجوانب السلبية. أدلة وسلوكيات أخرى:</p>		<p>٦-٦ تدير المعلمة سلوك الطالبات بفاعلية في المجموعات ٧-٦ تستخدم المعلمة إجراءات ناجحة لإدارة للنشاطات بفاعلية. ٨-٦ تستخدم المعلمة أساليب التعزيز اللفظية وغير اللفظية الملائمة</p>	<p>١-٦ تهيئ المعلمة بيئة صفية منظمة وآمنة للطالبات. ٣-٦ تدير المعلمة الوقت وتستثمره بكفاءة. ٤-٦ تؤسس المعلمة ثقافة تعلم تعتمد على الاحترام والتعاون والحوار البناء. ٥-٦ تهيئ المعلمة بيئة تعلم تساعد على الإبداع والاستقصاء وحل المشكلات.</p>
<b>المعيار السابع: تظهر معلمة العلوم فهماً عميقاً للمحتوى العلمي الذي تدرسه</b>			
<p><input type="checkbox"/> خطة الدرس <input type="checkbox"/> استخدام المصطلحات العلمية بشكل صحيح <input type="checkbox"/> توضيح المفاهيم الرئيسة <input type="checkbox"/> توظيف المادة العلمية في الأنشطة <input type="checkbox"/> استخدام استراتيجيات متنوعة في الشرح <input type="checkbox"/> يستخدم المبادئ العلمية في حل المشكلات <input type="checkbox"/> طرح أسئلة مفتاحية للفهم أدلة وسلوكيات أخرى:</p>		<p>٤-٧ تربط المعلمة ما بين المحتوى العلمي وتطبيقاته في حياة الطالبة. ٥-٧ توجه المعلمة الطالبات لتطوير المفاهيم العلمية لديهن .</p>	<p>١-٧ تظهر المعلمة فهماً عميقاً للمفاهيم والمبادئ والنظريات ذات الصلة بالمحتوى العلمي ٢-٧ تبرز المعلمة العلاقات التكاملية بين العلوم و المواد الأخرى ٣-٧ توضح المعلمة للطالبات العلاقة ما بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقضايا المحلية والعالمية المرتبطة بها.</p>

\*تقدير أداء المعايير: ١. بدرجة كبيرة

٢. بدرجة متوسطة

٣. بدرجة ضعيفة

٤. بدرجة منعدمة

## واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض

عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود الباطين

أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

قدم ١٤٣٣/٦/٢ هـ - وقيل ١٤٣٤/٢/٣٠ هـ

**المستخلص:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وكذلك التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، عدد المعلمين في المدرسة). وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١١٨) مديراً. وقد توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- ١ - احتل أسلوب التفويض المرتبة الأولى بتكرار (٤٦) و نسبة مئوية (٤١,٤%).
- ٢ - جاء أسلوب المشاركة في المرتبة الثانية بتكرار (٣١) ونسبة مئوية (٢٧,٩%).
- ٣ - و جاء أسلوب الإقناع في المرتبة الثالثة بتكرار (٢٣) ونسبة مئوية (٢٠,٧%).
- ٤ - احتل أسلوب الإبلاغ المرتبة الرابعة بتكرار (١١) ونسبة مئوية (٩,٩%).
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة، عدد المعلمين في المدرسة). وفي ضوء نتائج الدراسة، وضع الباحث عدداً من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الموقفية - مديري المدارس الثانوية



**المقدمة:**

عرف الإنسان القيادة منذ فجر التاريخ الإنساني، أي إن القيادة وجدت في هذه الحياة منذ خلق الله سبحانه و تعالی الإنسان، حيث تزامنت القيادة مع وجوده على هذه الأرض، فكان يقوم بإدارة و قيادة شؤون حياته وأسرتة بشكل بسيط؛ لأن حياته كانت بسيطة وغير معقدة كما هو الحال في الوقت الحاضر. فيمكن القول إن الأمم والحضارات السابقة عرفت القيادة وطبقته بشكل أو بآخر من خلال ما لديها من وسائل وإمكانات متوفرة.

وأما العصر الحاضر فيمتاز بالتقدم و التطور العلميين السريعين في جميع مجالات الحياة ونتيجة لذلك حدث الانفجار المعرفي والعلمي في جميع مجالات العلوم بصفة عامة، و علم الإدارة والقيادة الإدارية بصفة خاصة. ونتيجة لهذا التقدم و التطور ظهرت العديد من النظريات في الإدارة، ومنها نظرية الإدارة العلمية، ومدرسة العلاقات الإنسانية، والنظرية البيروقراطية في الإدارة، والنظريات السلوكية الحديثة، ونظرية تحليل النظم، وكذلك القيادة الإدارية، ومنها نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات، ونظرية سلوك القائد، والنظرية التفاعلية، ونظرية القيادة الموقفية، التي تقوم على الربط بين السمات الشخصية والموقف الإداري و ترى أن هذه السمات لا تعمم في كل زمان ومكان، وأنه لابد لتحديد السمات القيادية المطلوبة أن نضع الموقف الإداري في الاعتبار الأول، باعتباره العامل المؤثر في تحديد هذه السمات (كنعان، ٢٠٠٩م، ص ٣٥٧).

وتعد الإدارة الموقفية التربوية من أحدث ما توصل إليه الفكر الإداري التربوي ومدارسه المتعددة، من أفكار ومفاهيم و مضامين، فهي تستوعب ما نادى به المدارس الإدارية المختلفة. ولا تختلف عما قبلها من مدارس الفكر الإداري التربوية، إذ هي عملية توليف وتكييف لجميع

النظريات الإدارية التربوية التي سبقتها. وجاءت الإدارة الموقفية التربوية لتقدم اقتراحات عامة للممارسات الإدارية، تطبق حسب الموقف و مقتضى الحال ( النوافلة ، ١٤٢٢هـ، ص ١٣٦).

وتحاول هذه الدراسة التعرف على أساليب القيادة الموقفية التي يتعامل بها مديرو المدارس الثانوية بمدينة الرياض مع أفراد المجتمع المدرسي من معلمين وموظفين و طلاب و عاملين.

وكذلك التعرف على الفروق بين مديري المدارس الثانوية في ممارسة أساليب القيادة الموقفية باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية، سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، عدد المعلمين في المدرسة، من خلال استخدام أداة " وصف فاعلية و تكييف القائد" التي طورها كل من هرسى وبلانشر (Hersey & Blanchard).

**مشكلة الدراسة:**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، واختلاف درجة تلك الممارسة باختلاف متغيرات الدراسة ( المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، عدد المعلمين في المدرسة).

**أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- ٢- التعرف على درجة اختلاف آراء أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغيرات الدراسة ( المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية في مجال القيادة

٢- هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل الدراسي؟

٣- هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية؟

٤- هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية؟

٥- هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة؟

#### حدود الدراسة:

١- حدود الموضوع: اقتصرنا هذه الدراسة على واقع ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

٢- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة الميدانية على مديري المدارس الثانوية الحكومية النهارية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

٣- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي: ١٤٣٠هـ / ١٤٣١هـ .

#### أدبيات الدراسة :

يقسم الباحث أدبيات الدراسة إلى قسمين، هما:  
أولاً - الإطار النظري: يستعرض الباحث في القسم الأول المفردات الآتية:

- ١- مفهوم القيادة
- ٢- القيادة الموقفية
- ٣- أساليب القيادة الموقفية :-
- أسلوب الإبلاغ ( الأمر )

المدرسية ، عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، عدد المعلمين في المدرسة).

٣- التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع مستوى استخدام أساليب القيادة الموقفية في أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لمهامهم القيادية في الإدارة المدرسية.

#### أهمية الدراسة :

١- قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات -حسب علم الباحث - التي تناولت أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

٢- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة الثانوية التي تعتبر رأس الهرم من مراحل التعليم العام ، والبوابة للتعليم الجامعي . وتكون أساليب القيادة الموقفية أكثر وضوحاً وممارسةً .

٣- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية مدير المدرسة الثانوية الذي يعتبر من أهم ركائز العملية التربوية في التعليم العام.

٤- كونها دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الواقع الفعلي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة الموقفية.

٥- يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج علمية يستفاد منها في مجال أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية وتطوير العملية القيادية الإدارية المدرسية على مستوى التعليم في المملكة العربية السعودية.

٦- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس في التعليم العام على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

ويعرف الباحث القيادة بأنها قدرة مدير المدرسة على التأثير في سلوك المعلمين وتوجيههم التوجيه الذي يحقق الأهداف المنشودة للمدرسة.

٢- القيادة الموقفية : وجدت القيادة في هذه الحياة منذ خلق الله - سبحانه وتعالى - الإنسان على هذه الأرض. فكانت بسيطة ومع مرور الزمان تطورت وتعقدت وقد مارستها الأمم والحضارات السابقة للإسلام. وقد استخدم الإسلام القيادة وجاء ذكرها في أهم مصدرين من مصادر التشريع في الإسلام، وهي المصدر الأول: القرآن الكريم، وأما المصدر الثاني: السنة النبوية المطهرة. فكانت القيادة أحد أهم مقومات إدارة الدولة الإسلامية. ونتيجة للتقدم والتطور الذي حصل في جميع مجالات الحياة بصفة عامة، ومجال الإدارة والقيادة بصفة خاصة، فقد ظهرت العديد من نظريات القيادة الإدارية، ومنها: نظرية الرجل العظيم، ونظرية السمات، ونظرية الأنماط القيادية، والنظرية الوظيفية، والنظرية الموقفية التي هي موضوع الدراسة الحالية .

ويقصد بالقيادة الموقفية في هذه الدراسة، بأنها قدرة مدير المدرسة على التأثير في سلوك المعلمين، باستخدام أسلوب قيادي يصلح لموقف إداري معين وينجح في تحقيق أهداف الإدارة المدرسية المنشودة، وقد لا ينجح في مواقف إدارية أخرى، وتقوم القيادة الموقفية على أساس الموقف الإداري، وأنه لا يوجد أسلوب قيادي يصلح لجميع المواقف الإدارية .

وتقوم أساليب القيادة الموقفية أساساً على أنه لا يوجد أسلوب أمثل لكافة المواقف والحالات والأماكن والأوقات للتأثير على الأفراد والمجموعات حسبما يرغب القائد. وهذه النظرية تعتمد على أن الأسلوب الأفضل للقيادة يتخذ وفق مدى نضج الأفراد العاملين مع القائد وكذلك المجموعات التي تعمل في إدارات أو أقسام تابعة لإشرافه، وتعتمد أيضاً على مدى تفهم وإدراك هؤلاء العاملين (مجموعات وأفراد)

- أسلوب الإقناع (التسويق)

- أسلوب المشاركة

- أسلوب التفويض

١- مفهوم القيادة : اختلف الباحثون في المجال الإداري في تعريف القيادة، ولم يصلوا إلى تعريف موحد لها. وقد عرف الباحثون القيادة عدة تعاريف نذكر بعضها. وهي كما يأتي: تعرف القيادة بأنها: قدرة القائد الإداري (مدير المدرسة) على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه الإداريين والمعلمين، والطلاب والمستخدمين وأولياء الأمور، وتحفيزهم، وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة (الأغبري، ٢٠٠٠م، ص ٨٣).

ويعرفها آخرون بأنها العملية الإدارية التي يمارسها شخص معين، للتأثير على مجموعة، لتحقيق هدف محدد، بوسيلة الإقناع، أو باستعمال السلطة الرسمية، حسب مقتضيات الموقف (آل ناجي، ١٤٣٢هـ، ص ٢٢٣).

وعرفت بأنها القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد في توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه (العجمي، ١٤٢٨هـ، ص ٥٨). وعرفها البعض بأنها القدرة على توجيه الآخرين والتأثير في سلوكهم والتعاون معهم من أجل تحقيق أهداف محددة وذلك في جو من العمل الفريقي المتكامل والمحقق للأهداف المشتركة (الحمدان، الفضلي، ١٤٢٩هـ، ص ٥٨٢).

ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة للقيادة بعض الملاحظات، أهمها :

- قدرة القائد على التأثير في سلوك المرؤوسين.

- تحقيق أهداف محددة للمؤسسة.

- القدرة على توجيه الآخرين.

- العمل بروح الفريق الواحد المتكامل.

المعلمين في المدرسة نفسها للتواصل معهم، لكي يستطيع أن يتعامل مع الأساليب السلوكية المختلفة، ويستخدم الأسلوب القيادي الذي يتناسب مع كل المواقف الإدارية التي تحدث في داخل المدرسة.

**٣ - أساليب القيادة الموقفية:** يقصد بأساليب القيادة الموقفية في هذه الدراسة الممارسات المتكررة التي يقوم بها مدير المدرسة الثانوية في طريقة أدائه لمهامه في مجالات عمل الإدارة المدرسية كما يراه الآخرون .

وقد حدد هيرسي وبلانشرد (Hersey&Blanchard,1988)

أربعة أساليب للقيادة الموقفية، وهي كما يأتي :

**أسلوب الإبلاغ:** يقصد بأسلوب الإبلاغ في هذه الدراسة، بأنه أسلوب إداري يستخدمه مدير المدرسة يقوم على أساس التوجيه المباشر للمعلمين. فيكون الاهتمام بالعمل أكثر من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع المعلمين في المدرسة. ويعتمد هذا الأسلوب على التوجيه بدرجة عالية، وتكون المساندة بدرجة منخفضة.

حيث يستخدم مدير المدرسة التوجيه المباشر، بحيث يحدد مدير المدرسة للمعلمين المهام ، وكيف يتم تنفيذها، وكذلك يحدد المدة الزمنية لتنفيذها. فيكون تركيز مدير المدرسة على إنجاز العمل أكثر من التركيز على العلاقات الإنسانية مع المعلمين.

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون النضج والاستعداد الوظيفي للمعلمين منخفضاً في المهارة والرغبة في إنجاز العمل .

**أسلوب الإقناع:** يقصد بأسلوب الإقناع في هذه الدراسة ، بأنه أسلوب إداري يركز فيه مدير المدرسة على الاهتمام بالعمل والإنتاج، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، حيث يعرض المدير على المعلمين في المدرسة اقتراحاً ما ليقوموا بتنفيذه، و يعتمد هذا الأسلوب على التوجيه والمساندة بدرجة عالية.

للأهداف والمهام والنشاطات والوظائف المطلوبة منهم وقدرتهم على القيام بها، وعلى مدى رغبتهم في أداء مهامهم، وأخيراً على نضج التنظيم وباقي العاملين فيه ( ملائكة، ١٤٢٧هـ، ص ٩٦).

ويرجع الفضل إلى فيدلر (Fiedler) الذي وضع نموذجاً جمع فيه بين جانبيين، هما نمط القيادة، والموقف، حيث يرى أن الموقف القيادي يتركز على ثلاثة عوامل رئيسة هي:

١- علاقة القائد بالجماعة، حيث تبرز هذه العلاقة مدى تقبل الجماعة للقائد الذي تعمل تحت قيادته.

٢- هيكل المهام، حيث تبين مدى تحديد المهام بدقة ومدى إلمام فريق العمل بأبعادها.

٣- درجة قوة منصب القائد، وهذه يمكن أن يستمددا القائد من السلطات الرسمية المخولة لمن يشغل المنصب ( الطيب، ١٩٩٩م، ص ١٤٢).

وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة، فقد طور كل من هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard) من خلال مركز الأبحاث التابع لجامعة ولاية أوهايو الحكومية عام ١٩٧٢م النظرية الموقفية ذات الأبعاد الثلاثة وهي :

١- الاهتمام بالعاملين.

٢- الاهتمام بالعمل.

٣- النضج الوظيفي.

وقد أطلق عليها نظرية النضج الوظيفي للعاملين. ويشير كل من هيرسي وبلانشرد إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين واستعدادهم للعمل في المنظمة أو المؤسسة. وبناء على النضج الوظيفي للمرؤوسين ، فإن القائد الإداري يتخذ النمط القيادي المناسب لذلك ( الأغبري ، ٢٠٠٠م ، ص ١٠٢).

ويتضح مما سبق ذكره أن مدير المدرسة لا بد أن يلم ويفهم كل ما يحيط به من مواقف إدارية، وأن يشترك مع

والاستعداد الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة والرغبة في أداء العمل .

#### ثانياً: الدراسات السابقة:

يستعرض الباحث في هذا القسم أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

١- دراسة المغيدي، وآل ناجي (١٩٩٤م) وعنوانها " الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية. وقد بلغت عينة الدراسة (٦) عمداء الكليات، و (٤٢) رئيس قسم بجامعة الملك فيصل. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تطابق تصور عمداء الكليات ورؤساء أقسامهم بأن العمداء يستخدمون في أغلب الأحيان أسلوب المشاركة و أن أسلوب التسويق هو الأسلوب المساند الأول والمستخدم أحياناً. ويتمتع العمداء بفاعلية متوسطة و مرونة متدرجة من الأسلوب المشارك إلى التسويق إلى الأمر.

- وجود نمط قيادي شبه موحد في كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

٢- دراسة المغيدي، (١٩٩٦م) وعنوانها " أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهرزبورغ"، هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق نموذج القيادة الموقفية لهرسي وبلانشرد ونظرية العاملين لهرزبورغ على مدارس البنين في التعليم العام بمحافظة الأحساء. وقد شملت عينة الدراسة (٧٩) مديراً و(٦٥٦) معلماً في مختلف مدارس البنين. و توصلت هذه الدراسة إلى النتيجة الآتية، وهي: يمارس المديرون في المرحلة الابتدائية الأسلوب المشارك، وفي المرحلة المتوسطة أسلوب التسويق، و في المرحلة الثانوية أسلوب الأمر.

يركز مدير المدرسة على إنجاز العمل والاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع المعلمين في وقت واحد حيث يقوم مدير المدرسة بعرض الأفكار على المعلمين وإقناعهم بها لكي يقوم المعلمون بتنفيذها، وهذا ما يسعى له مدير المدرسة لكن بدون إجبار للمعلمين.

ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للمعلمين منخفضاً في المهارة و لكنهم راغبون في أداء العمل.

**أسلوب المشاركة:** يقصد بأسلوب المشاركة في هذه الدراسة، بأنه أسلوب إداري يركز فيه مدير المدرسة على الاهتمام بمشاركة المعلمين في إنجاز المهام المدرسية، وكذلك يهتم ببناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين في المدرسة، حيث يقوم هذا الأسلوب على المساندة بدرجة عالية، وأما التوجيه فيكون بدرجة منخفضة.

يهتم مدير المدرسة ببناء العلاقات الإنسانية مع المعلمين ويفسح لهم المجال بالمشاركة في اتخاذ القرارات وإنجاز مهام العمل المدرسي . و يستخدم هذا الأسلوب عندما يكون مستوى النضج والاستعداد الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة و لكنهم غير راغبين في أداء العمل .

**أسلوب التفويض:** يقصد بأسلوب التفويض في هذه الدراسة بأنه أسلوب إداري بحيث يترك مدير المدرسة ما يتعلق بالعمل والإنتاج، وكذلك بناء العلاقات الإنسانية للمعلمين، فيكون المدير في هذا الأسلوب مستشاراً للمعلمين في المدرسة. ويعتمد هذا الأسلوب على التوجيه والمساندة بدرجة منخفضة.

حيث يكون مدير المدرسة مستشاراً للمعلمين، بحيث يمنح الصلاحية إلى رئيس الفريق (أحد المعلمين) في أداء بعض مهام العمل المدرسي وبناء العلاقات الإنسانية . ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون مستوى النضج

- يستخدم المعلم في المقياس الأول دعماً وتوجيهاً بمستوى عالٍ من الدقة من أجل مساعدة الطلاب قليلي الخبرة للانتقال بهم إلى المرحلة التالية (أسلوب الإبلاغ).

- أما بالنسبة للمقياس الثاني فإن تطبيقه مفيد للطلاب الذين لديهم الاستعداد للتحويل إلى التعلم الذاتي رغم أنهم في الوقت نفسه يستعدون لمرحلة تطوير المهارات الأساسية (أسلوب الإقناع).

- وأما بالنسبة لاستخدام المقياس الثالث فإن الطلاب يحتاجون لهذا المقياس بمستوى إرشادي بسيط يمكن أن يوفره أمناء المكتبة إلى جانب بعض الدعم فقط في المسائل الصعبة (أسلوب المشاركة).

أما المقياس الرابع فإنه يتكون من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب الذين وصلوا إلى مرحلة استخدام المكتبة بشكل مستقل.

- في هذه الدراسة تم استخدام القيادة الموقفية من أجل مناقشة الخبرات والمراحل التطويرية للمتعلمين من البالغين والطلاب الذين يعانون من مشكلات في السمع إلى جانب الطلاب الذين تمثل اللغة الإنجليزية لغة ثانية لهم.

٥- دراسة الأعبري (١٩٩٨م) وعنوانها " الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري وكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأنماط القيادية لدى عينة من مديري وكلاء المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. وقد بلغت عينة الدراسة (٨٨) مديراً و كياً من المدارس الابتدائية والمتوسطة و الثانوية الذين شاركوا في الدورة التدريبية بكلية المعلمين في محافظة الأحساء.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن النمط السائد

٣- دراسة برودول (Broadwell,1996) وعنوانها " القيادة الموقفية وعلاقتها بالمعلم خلال فترة التسعينات" هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة تطبيق أساليب القيادة الموقفية بما يقوم به المعلم في مجال التدريس، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- قدمت الدراسة وصفاً للقيادة الموقفية ثنائية القطبين على أنها نموذج للإدارة التربوية.

- عرضت الدراسة طرقاً لحل المشكلات وأنماط القيادة وأهمية الثقة.

- أن الاهتمام والتوازن بين الإدارة المركزية والإدارة التشاركية في عملية صنع القرار أمر بالغ الأهمية في المجال التربوي.

- أن قيم القائد التربوي والتطور والتعاون في مجال العمل المدرسي كلها عناصر مهمة وإيجابية في تحسين البيئة التعليمية.

٤- دراسة كاردن وآخريين (Carder and others, 1996) وعنوانها "استخدام القيادة الموقفية للتواصل مع مجتمع الدراسة" تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أمناء المكتبات لأساليب القيادة الموقفية. وتكونت عينة الدراسة من الطلاب الذين يعانون من مشكلات في السمع، إلى جانب الطلاب الذين تمثل اللغة الإنجليزية لغة ثانية لهم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يقدم نموذج هيرسي وبلانشرد في القيادة الموقفية لأمناء المكتبات الإطار المعرفي في مجال التقييم، هذا الدعم يساعد المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة وفق تقييمهم لقدرات الطالب كما يجعل من الطالب أو المتعلم محور العملية التعليمية.

- في القيادة الموقفية يتم تحديد قيادة المتعلم أو أسلوب تعليمه بالاعتماد على قدرة العمل ومتابعة تقدمه باستخدام المقاييس الأربعة التي تمثل المستوى التطويري للطلاب وأسلوب القيادة المناسب.

٨- دراسة وايت وجرين وود (White, Greenwood, 2002) وعنوانها "المنهج الموقفى لقيادة المعلم في المرحلة المتوسطة": "دراسة حالة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلم المرحلة المتوسطة لأساليب القيادة الموقفية في غرفة الصف. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- قدمت هذه الدراسة إطاراً عملياً لتطبيق القيادة الموقفية في الصف الدراسي.

- أن ممارسة القيادة الموقفية في الصف الدراسي متباينة بين المعلمين، فمنهم من يعتمد السلوك الداعم، وأما البعض الآخر يعتمد السلوك التوجيهي المباشر (الإبلاغ) تجاوباً مع المستويات الأربعة الخاصة بتطوير مهام الطالب.

- ممارسة الأساليب الأربعة في هذه الدراسة، وهي الإخبار (الإبلاغ) والاستشارة (الإقناع) والمشاركة والتفويض.

٩- دراسة الأغبري (٢٠٠٣م) وعنوانها "تأثير الإنجاز الأكاديمي و بعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية". هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة والفروق في الأنماط القيادية الخاصة بالعناصر القيادية (مديرين ووكلاء المدارس) العاملة في مجال التعليم العام. وقد شملت الدراسة عينة قوامها (١٤٣) متدرجاً من مديري ووكلاء التعليم العام الذين شاركوا في الدورة التدريبية بكلية المعلمين في محافظة الأحساء. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن مديري المدارس يمارسون أنماط القيادة الأربعة: الإبلاغ والإقناع والمشاركة والتفويض بطريقة متقاربة إلى حد ما.

- لم تظهر فروق جوهرية بين أفراد عينة الدراسة في ممارسة القيادة وفق متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة).

١٠- دراسة كفية (١٤٢٥هـ) وعنوانها "الأساليب القيادية لمديرات المدارس الابتدائية بمكة المكرمة من منظور النظرية

بين مديري و وكلاء بعض مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية هو نمط المشاركة و نمط التفويض كمساند أول وذلك من وجهة نظرهم.

٦- دراسة أيره و بايلي (Ireh, Bailey, 1999) وعنوانها " استخدام نموذج القيادة الموقفية لدراسة تغير أنماط القيادة لدى المديرين" هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة القائمة بين أساليب القيادة لدى المديرين في ولاية أوهايو، وكذلك التعرف على أنماط التكيف لديهم. وبلغت عينة الدراسة (٦١١) مديراً، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن إنفاق المقاطعة على كل طالب يرتبط بشكل إيجابي بأنماط التكيف والقيادة الموقفية.

- تشير الدراسة إلى أن سنوات الخبرة الإدارية تؤثر على نمط المشاركة الذي يمثل أحد أساليب القيادة الموقفية.

٧- دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) وعنوانها "الأنماط القيادية و مدى فعاليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة و مدى فعاليتها التي يمارسها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، و قد شملت عينة الدراسة (٨٠) مشرفاً تربوياً، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير هو نمط المشاركة يليه نمط التسويق أو الاستشارة و أقل الأنماط القيادية شيوعاً نمط التفويض.

- المتوسط العام لفاعلية الأنماط القيادية السائدة لعينة الدراسة من المشرفين التربويين منخفض جداً.

- توجد فروق دالة إحصائية في تفضيلات استخدام الأنماط القيادية الراجعة إلى متغيرات الدراسة ( الخبرة، المؤهل الدراسي، عدد المرؤوسين، التدريب).

التعرف على أساليب القيادة والمواءمة لدى العمداء ورؤساء الأقسام في بعض مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) عميد كلية و (٧٦) رئيس قسم أكاديمياً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- احتل أسلوب البيع (الإبلاغ) المرتبة الأولى لدى العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

- احتل أسلوب المشاركة المرتبة الثانية لدى العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

- احتل أسلوب المواءمة (الإقناع) المرتبة الثالثة لدى العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

١٣- دراسة ليستروم (Lestrom 2008) وعنوانها " استخدام أساليب القيادة الموقفية ": "دراسة حالة" هدفت إلى التعرف على استخدام أساليب القيادة الموقفية في مجال الإرشاد الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن الإرشاد الأكاديمي عملية تطويرية.

- عرضت الدراسة التجارب والخبرات في تطبيق النموذج الذي قدمه هيرسي وبلانشرد للقيادة الموقفية وذلك من خلال جلسات خاصة بالإرشاد الأكاديمي.

- يوضح نموذج هيرسي وبلانشرد أن القيادة الفعالة تقوم على التوازن الملائم بين مهام القائد وسلوكيات العلاقة.

- غالباً ما يكون تركيز القائد منصباً على المهام أو على سلوكيات العلاقة القائمة على النضج الوظيفي واستعداد العاملين.

١٤- دراسة الحمدان، والفضلي (١٤٢٩هـ) وعنوانها " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في منطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت وفقاً للنظرية الموقفية، كما تهدف إلى معرفة تأثير النوع والخبرة والمرحلة الدراسية في النمط القيادي. وقد بلغ

الموقفية لهيرسي وبلانشرد" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الأساليب القيادية ومدى الاختلاف تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة لدى مديرات المدارس الابتدائية بمكة وفقاً للنظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد. وبلغت عينة الدراسة (٧٠) مديرة. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يمثل أسلوب المشاركة الأسلوب القيادي الأساسي لدى المديرات في حين يمثل أسلوب البيع (الإبلاغ) الأسلوب القيادي المساند لديهن.

- لا تختلف الأساليب القيادية الأساسية للمديرات تبعاً لاختلاف مؤهلاتهن العلمية، وكذلك عدد سنوات خبرتهن العملية في حين تختلف الأساليب القيادية المساندة لديهن.

١١- دراسة حريري (١٤٢٦هـ) وعنوانها: "نمط السلوك القيادي (وفق نموذج هيرسي وبلانشرد) وعلاقته بنضج التابعين من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم بمدينة مكة المكرمة". تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نمط السلوك القيادي وفق نموذج (هيرسي وبلانشرد). وبلغت عينة الدراسة (٤٩٦) معلماً، و(١٢٤) قائداً تربوياً في المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية). وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس ووكلائهم لصالح نمط القيادة التشاركي (المشاركة)، ويليه نمط القيادة الإقناعي ثم التفويضي بينما كان الأقل استخداماً هو نمط القيادة التوجيهي (الإبلاغ).

- لا توجد فروق دالة إحصائية لتكيف السلوك القيادي وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل، الخبرة، عدد المعلمين بالمدرسة).

١٢- دراسة العمري (AI-omri,2007) وعنوانها "أساليب القيادة والمواءمة لدى العمداء ورؤساء الأقسام في ثلاث من مؤسسات التعليم العالي في الأردن" تهدف هذه الدراسة إلى



- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة حيث اقتصرَت الدراسة الحالية على مديري المدارس الثانوية. في حين كانت عينة دراسة المغيدي ، وآل ناجي (١٩٩٤م) ودراسة العمري (Al-omri, 2007) تتكون من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام . وأما دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) فإن عينتها اقتصرَت على المشرفين التربويين.

- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مكان التطبيق حيث طبقت الدراسة الحالية بمدينة الرياض، في حين طبقت دراسة المغيدي وآل ناجي(١٩٩٤م) بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، وأما دراسة المغيدي (١٩٩٦م) ودراسة الأغبري ( ١٩٩٨ م ) ودراسة أيره وبايلي (Ireh,Bailey,1999) طبقت في ولاية أوهايو بأمريكا، ودراسة الأغبري (٢٠٠٣م) فقد طبقت بالإحساء في المنطقة الشرقية، وأما دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) فقد طبقت بمنطقة عسير في المنطقة الجنوبية، وأما دراسة كفية (١٤٢٥هـ) ودراسة حريري (١٤٢٦هـ) فقد طبقت بمكة المكرمة في المنطقة الغربية، ودراسة العمري (Al-omri, 2007) فقد طبقت في الأردن، وأما دراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ) فقد طبقت بدولة الكويت.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يأتي:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- اختيار منهج مناسب للدراسة.
- اختيار عينة مناسبة للدراسة.
- أداة هيرسي و بلانشرد.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها في تطبيقها على مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- إجراءات الدراسة: يتناول الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

أفراد عينة الدراسة (٨٤) مديراً ومديرة مدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن الأنماط القيادية الممارسة متقاربة إلا أن نمط المشاركة يبرز بنسبة (٣٤,٥%) يليه الإبلاغ (٢٣,٨%) ثم التفويض (٢١,٤%) و من ثم الإقناع (٧,٠١%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة ( النوع والخبرة والمرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

### التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة حول

أساليب القيادة الموقفية لدى القائد في التعليم الجامعي، أو في مجال التعليم العام ، أن هناك اتفاقاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهي كما يأتي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في استخدام أداة هيرسي وبلانشرد للأساليب القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهذا يدل على أهمية الأداة، وكذلك أهمية القيادة الموقفية في الميدان التربوي.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف ، وهو التعرف على ممارسة أساليب القيادة الموقفية سواءً في مجال التعليم الجامعي أم في مجال التعليم العام.

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أفراد الدراسة ، حيث اقتصرَت الدراسة الحالية على مديري المدارس الثانوية وكذلك بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة [المغيدي (١٩٩٦م)، الأغبري (١٩٩٨م)، أيره وبايلي (Ireh, Bailey,1999)، الأغبري (٢٠٠٣م)، كفية (١٤٢٥هـ)، حريري (١٤٢٦هـ)، الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ)].

**مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية العامة الحكومية بمدينة الرياض، في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ، البالغ عددهم (١١٨) مديراً. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١ هـ). وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وعاد منها (١١١) استبانة .

#### خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) : توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	تربوي	٩١,٩%
	غير تربوي	٨,١%
الخبرة في مجال الإدارة المدرسية	قصيرة (أقل من ٥ سنوات)	٢٣,٤%
	متوسطة (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)	٢٦,١%
	طويلة (١٠ سنوات فأكثر)	٤٩,٥%
	غير مبين	٠,٠١%
التدريب في مجال القيادة المدرسية	حضر دورة	٨٢,٩%
	لم يحضر دورة	١٤,٤%
	غير مبين	٠,٠٣%
عدد المعلمين في المدرسة	أقل من ٢٦ معلماً	٢٢,٥%
	من ٢٦ إلى أقل من ٤١ معلماً	٤٧,٧%
	من ٤١ معلماً فأكثر	٢٧,٩%
	غير مبين	١,٨%

وتتكون الأداة من (١٢) حالة لكل واحدة منها أربع إجابات يختار مدير المدرسة واحدة منها. وقد تم فحصها على أيدي أساتذة متخصصين في الترجمة بقسم اللغات الأجنبية، وقسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل بالإحساء لاختبار صلاحيتها لغوياً.

#### أداة الدراسة:

استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي أعدها هيرسي وبلانشرد (Hersey & Blanchard) في مركز الدراسات القيادية في كاليفورنيا معتمدين نظريتهما الموقفية، و ترجمها إلى العربية المغيبي وآل ناجي (١٩٩٤م).

المتوسط الحسابي في هذه الدراسة؛ لترتيب إجابات الدراسة لعبارات استبانة الدراسة ولتحديد الفروق فيما بينها، ولصالح من تكون من أفراد الدراسة.

٦- الانحرافات المعيارية: استخدم الباحث الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى التجانس ودرجة التشتت في وجهات نظر أفراد الدراسة.

٧- اختبار (ت) t.Test: استخدم الباحث اختبار (ت) في هذه الدراسة؛ لبيان دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة تجاه متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، التدريب في مجال القيادة المدرسية).

٨- تحليل التباين: استخدم الباحث اختبار تحليل التباين (ف) في هذه الدراسة لمعرفة مستوى الفروق لدى أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، عدد المعلمين في المدرسة)

#### عرض النتائج ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد الدراسة نحو درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية على كل أسلوب من الأساليب القيادية حسب وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض . والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

كما تم عرضها على متخصصين بقسم الإدارة التعليمية لاختبار مصداقيتها بكلية التربية في جامعة الملك فيصل بالإحساء .

**إجراءات تطبيق أداة الدراسة:** لتطبيق أداة الدراسة حصل الباحث على خطاب من سعادة عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود موجه لسعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقه الرياض ، بشأن تسهيل مهمة الباحث، وعلى ضوءه حصل الباحث على خطاب بالموافقة على تطبيق أداة الدراسة على أفراد الدراسة. وبعد ذلك قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض ، البالغ عددهم (١١٨) مديراً، وقد رجع منها (١١١) مديراً (استبانة) ، أي بنسبة (٩٤,٠٧). وتم إدخال الاستبانات وتحليلها إحصائياً من خلال متخصصين في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود .

#### أساليب المعالجة الإحصائية: قام الباحث باعتماد

أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة هذه الدراسة، وهي:

١- معامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين درجة كل أسلوب من أساليب القيادة الموقفية والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة .

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لقياس ثبات أداة الدراسة .

٣- التكرارات: لمعرفة تكرار إجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات استبانة الدراسة.

٤- النسب المئوية: لوصف أفراد الدراسة وللمعرفة القيمة النسبية لإجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات استبانة الدراسة .

٥- المتوسطات الحسابية : استخدم الباحث

جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية

الرقم	الحالة	الأسلوب المناسب	التكرار	النسبة
١	في الآونة الأخيرة لم يعد مرؤوسوك متحاويين لمخاطباتك الودية معهم	أ-أؤكد على استخدام إجراءات محددة ، و على ضرورة إنجاز المهمة .	٣٩	٣٥,١%

٣٥	٣١,٥%	ب-أوضح استعدادي للمناقشة ، ولكن لا أفرض نفسي عليهم .	واهتمامك الواضح برفاهيتهم ، و أصبح إنتاجهم متدنياً بشكل مطرد
٢٥	٢٢,٥%	ج-أتكلم مع مرؤوسيّ ، و أحدد بعد ذلك الأهداف.	
١١	٩,٩%	د-أتعهد ألا أتدخل في شؤون مرؤوسي .	
٢٧	٢٤,٣%	أ-أكون علاقة صداقة مع مرؤوسي للاستمرار في التأكد من أنهم يدركون مسؤولياتهم ، كما يدركون مستوى الإنتاج المتوقع منهم	٢ الملاحظ أن إنجازات مرؤوسيك في ازدياد ، وأنتك لا تزال تعمل لتتأكد من أن كل مرؤوسيك يدركون مسؤولياتهم ، كما يدركون مستوى الأداء المنشود .
١٣	١١,٧%	ب-لا آخذ أي إجراء محدد .	
٥٩	٥٣,٢%	ج-أعمل كل ما أستطيع لأجعل المرؤوسين يشعرون بأهميتهم و أهمية مشاركتهم .	
١٢	١٠,٨%	د-أؤكد على أهمية المهمة و الوقت المحدد لإنجازها	
٤٠	٣٦,٠%	أ-أعمل مع مرؤوسي ، و نشترك معاً في حل المشكلات.	٣ مرؤوسوك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم ، و بطبيعة الحال تركت لهم الأمر ، ومع ذلك لا تزال علاقتهم الشخصية و إنتاجهم في مستوى جيد .
٩	٨,١%	ب-أدع مرؤوسي بحلول مشكلاتهم بأنفسهم	
١٦	١٤,٤%	ج-أعمل بسرعة و بحزم لتوجيه و تصحيح الوضع	
٤٦	٤١,٤%	د-أشجع مرؤوسي على العمل على حل المشكلات ، و وأدعم مجهوداتهم .	
٥٠	٤٥,٠%	أ-أدع جميع مرؤوسي يشاركون في تطوير التغيير مع عدم المبالغة في التوجيهات .	٤ لديك النية في إجراء بعض التغيير ، سجل مرؤوسيك يشير إلى جودة إنجازهم ، ومع ذلك هم يحترمون مبدأ التغيير .
٢١	١٨,٩%	ب-أعلن عن التغيير ثم أعمل على تنفيذه و الإشراف عليه عن قرب .	
٨	٧,٢%	ج-أدع مرؤوسي يقومون بتحديد اتجاهاتهم .	
٣٢	٢٨,٨%	د-أخذ بعين الاعتبار اقتراحات مرؤوسي ، على أن أوجه التغيير بنفسني .	

الرقم	الحالة	الأسلوب المناسب	التكرار	النسبة
٥	خلال الأشهر القليلة الماضية ، تدنى مستوى أداء مرؤوسيك و أصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف ، و كانت إعادة تحديد المسؤوليات و المهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية . فمرؤوسيك مازالوا بحاجة إلى التذكير بصورة مستمرة لإنجاز مهماتهم في الوقت المحدد .	أ-أدع مرؤوسي يحددون اتجاهاتهم . ب-أخذ بعين الاعتبار اقتراحات مرؤوسي ،ولكن أتأكد من تحقيق الأهداف . ج-أعيد تعريف المهام و المسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية . د-أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات ، مع عدم المبالغة في التوجيهات .	٨ ٢٦ ٤٦ ٣٠	٧,٢% ٢٣,٤% ٤١,٤% ٢٧,٠%

٦	تم التحاقك بمؤسسة تسيير بكفاءة عالية ، كان مديرها السابق شديداً وحازماً . تود أنت أن تحافظ على البيئة المنتجة بالإضافة إلى تحسين العلاقة الإنسانية داخل إطار المؤسسة .	أ-أعمل ما أستطيع لأجعل مرؤوسي يشعرون بأهميتهم و أهمية مشاركتهم . ب-أؤكد على أهمية المهمة و الوقت المحدد لإنجازها . ج-أتعهد أن لا أتدخل في شؤون مرؤوسي . د-أشرك مرؤوسي في اتخاذ القرارات ، وأتأكد من تحقيق الأهداف .	٢٩	٢٦,١%
٧	تود إجراء تغيير في تنظيم المؤسسة ، والذي سوف يكون شيئاً جديداً على مرؤوسي مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المطلوب ، علماً بأنهم يمتازون بالإنتاجية والمرونة في العمل .	أ-أحدد التغيير و أشرف عليه بعناية . ب-أشرك مرؤوسي في تطوير إجراءات التغيير ، وأدع لهم الحرية في عملية التنفيذ . ج-أستعد لعمل التغييرات كما اقترحت ، و لكن أحافظ على السيطرة إلى عملية التنفيذ د-أجتنب المواجهة ، و أدع الأمور تجري بشكل طبيعي	١١ ٤٨ ٣٨ ١٢	٩,٩% ٤٣,٢% ٣٤,٢% ١٠,٨%
٨	إنتاجية مرؤوسيك و علاقاتهم الشخصية جيدة و لكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيه مرؤوسيك .	أ-أدع مرؤوسي دون تدخل من جانبي . ب-أناقش الموقف مع مرؤوسي ، وبعد ذلك أتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير ج-أخذ الخطوات اللازمة لتوجيه مرؤوسي للعمل بطريقة واضحة و دقيقة . د-أساند مرؤوسي في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات	٥ ٣٧ ٣٧ ٣١	٤,٥% ٣٣,٣% ٣٣,٣% ٢٧,٩%

الرقم	الحالة	الأسلوب المناسب	التكرار	النسبة
٩	عينك رئيسك على رأس مجموعة عمل ، كانت قد فشلت في إعداد التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد ، حيث إن مرؤوسيك لا يعرفون أهدافهم بوضوح ، و كان حضورهم للحلقات ضعيفاً ، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية ، علماً أن لديهم المواهب التي تساعد في إنجاز المهمة .	أ-أدع مرؤوسي يحلون مشكلاتهم بأنفسهم ب-أخذ بعين الاعتبار توصيات مرؤوسي ، وأتأكد من تحقيق الأهداف ج-أعيد تحديد الأهداف ، و أشرف عليها بعناية د-أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد الأهداف بحرية .	٩ ٢٧ ٤٦ ٢٧	٨,١% ٢٤,٣% ٤١,١% ٢٤,٣%
١٠	على الرغم من أن مرؤوسيك معروفون بقدرتهم على تحمل المسؤولية ، إلا أنهم لم يتجاوزوا مع تعليماتك الخاصة بتحديد معيار جديد لمستوى الإنجاز المطلوب .	أ-أدع مرؤوسي يشاركون في تحديد المواصفات بدون رقابة . ب-أعيد تحديد مستوى الإنجاز و أشرف عليه بعناية ج-أجتنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط على مرؤوسي و أترك الموقف بدون تدخل .	١٢ ٤٥ ٢٣	١٠,٨% ٤٠,٥% ٢٠,٧%

		د-أخذ بعين الاعتبار توصيات مرؤوسي و أتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة.	
١١	١٤	أ-أخذ الخطوات اللازمة لتوجيه مرؤوسي للعمل بطريقة واضحة و دقيقة . ب-أشرك مرؤوسي في اتخاذ القرارات و أشجع المشاركة الجيدة ج-أناقش وضع الإنجاز في الماضي مع مرؤوسي ، ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد . د-أستمر في ترك مرؤوسي دون تدخل من جانبي.	حصلت على ترقية في وظيفة جديدة ، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤون مرؤوسيه ، و على الرغم من ذلك استطاعوا السيطرة على مهامهم واتجاهاتهم و العلاقات الشخصية فيما بينهم في حالة جيدة .
	٤١	أ-أحاول عرض حلي على مرؤوسي ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد.	
	١٧	ب-أدع مرؤوسي بحلول مشكلاتهم بأنفسهم	
	١٤	ج-أصرف بسرعة و بحزم لتصحيح الموقف ، و تبني التوجيهات .	
	٥٧	د-أشارك في مناقشة المشكلة مع مرؤوسي مع تقدم الدعم لهم .	
١٢	٢١	أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين مرؤوسيك ، علماً بأن سحلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي و حفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة بعيدة المدى ، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية و جميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة .	

نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض أفراد الدراسة .

والجدول رقم ( ٣ ) يوضح ذلك.

### جدول رقم (٣)

درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى أفراد الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	أساليب القيادة الموقفية
١	٤١,٤%	٤٦	أسلوب التفويض
٢	٢٧,٩%	٣١	أسلوب المشاركة
٣	٢٠,٧%	٢٣	أسلوب الإقناع
٤	٩,٩%	١١	أسلوب الإبلاغ

يتضح من الجدول رقم ( ٣ ) ما يأتي:

إن درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض جاءت كما يأتي:  
١-احتل أسلوب التفويض المرتبة الأولى بتكرار (٤٦) ونسبة مئوية (٤١,٤%) . وفي هذا الأسلوب يقوم مدير المدرسة

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يأتي :

- أن هناك (١٢) حالة ( موقف) عرضت على مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. واختار كل مدير من أفراد الدراسة أحد الخيارات (البدايل) الأربعة لمعالجة الحالة الإدارية. وبعد تحديد التكرارات والنسب المئوية لتلك الخيارات، تبين أن هناك تبايناً واضحاً في آراء مديري المدارس حيال تلك المواقف الإدارية. وكان الموقف رقم (٢) يمثل أكثر المواقف اختلافاً بين آراء مديري المدارس حيث حصل على النسب المئوية الآتية (٥٣,٢%) و (١٠,٨%) فكان الفرق بين أعلى وأدنى النسب المئوية (٤٢,٤%).

- أجرى الباحث تليخيصاً لأساليب القيادة الموقفية في الجدول رقم (٢) للإجابة عن هذا السؤال حيث قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة نحو درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية على كل محور من محاور الدراسة. كما تم ترتيب هذه الأساليب حسب التكرار والنسبة المئوية لكل محور منها حسب وجهة

٤- احتل أسلوب الإبلاغ المرتبة الرابعة بتكرار (١١) و نسبة مئوية (٩,٩%). وفي هذا الأسلوب القيادي يقوم مدير المدرسة بالاهتمام بالعمل و الإنتاج أكثر من العلاقات الإنسانية في تعامله مع المرؤوسين. ويتناسب هذا الأسلوب القيادي مع المرؤوسين ذوي المستوى المنخفض من النضج والاستعداد الوظيفي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة المغيدي (١٩٩٦م) حيث جاء أسلوب الإبلاغ بالمرتبة الأولى، بينما جاء في دراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ) بالمرتبة الثانية .

ويتضح مما سبق أن أكثر أساليب القيادة الموقفية ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض، هو أسلوب التفويض، يليه أسلوب المشاركة، ثم يليه أسلوب الإقناع، وأخيراً أسلوب الإبلاغ.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية و ينبغي أن تتحقق، و هذا مؤشر جيد يدل على أن هذا التسلسل في الترتيب في ممارسة أساليب القيادة الموقفية يدل على نجاح مديري المدارس الثانوية في أداء مهام عملهم المدرسي. و كذلك يدل على فهم و معرفة مديري المدارس لنظريات القيادة واستخدام أنسب الأساليب القيادية في المواقف الإدارية المختلفة في مجالات الإدارة المدرسية. وكذلك يرى الباحث أن مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض قادرين على التعامل مع المرؤوسين بالطريقة الصحيحة رغم وجود الفروق الفردية بين المرؤوسين من أعضاء الإدارة المدرسية.

السؤال الثاني: هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار ( ت ) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف المؤهل الدراسي. والجدول رقم ( ٤ ) يوضح ذلك.

بتفويض بعض صلاحياته إلى المعلمين لإنجازها دون تدخل من المدير في طريقة الأداء إلا إذا استدعى الأمر، فإن مدير المدرسة يتدخل في إكمال تلك المهمة المدرسية. ويتناسب هذا الأسلوب القيادي مع المرؤوسين ذوي المستوى العالي من النضج والاستعداد الوظيفي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة الأغبيري (١٩٩٨م) حيث جاء أسلوب التفويض بالمرتبة الثانية، بينما جاء في دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) بالمرتبة الرابعة، وفي دراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ) جاء بالمرتبة الثالثة .

٢- جاء أسلوب المشاركة في المرتبة الثانية بتكرار (٣١) و بنسبة مئوية (٢٧,٩%). ومن خلال هذا الأسلوب القيادي يفسح مدير

المدرسة المجال للمرؤوسين بإعطائهم فرصة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية والمهام المدرسية الأخرى. ويتناسب هذا الأسلوب القيادي مع المرؤوسين ذوي المستوى المتوسط إلى العالي من النضج والاستعداد الوظيفي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة الأغبيري (١٩٩٨م) ، ودراسة آل ناجي (٢٠٠١م) ، ودراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ). حيث جاء أسلوب المشاركة في هذه الدراسات الثلاث بالمرتبة الأولى .

٣- و جاء أسلوب الإقناع بالمرتبة الثالثة بتكرار (٢٣) و بنسبة مئوية (٢٠,٧%). وفي هذا الأسلوب القيادي يقوم مدير المدرسة بالاهتمام بإنجاز العمل وممارسة العلاقات الإنسانية مع المرؤوسين في وقت واحد. و يتناسب هذا الأسلوب القيادي مع المرؤوسين ذوي المستوى المنخفض إلى المتوسط من النضج والاستعداد الوظيفي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) حيث جاء أسلوب الإقناع بالمرتبة الثانية ، بينما جاء في دراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ) بالمرتبة الرابعة .

## جدول رقم ( ٤ )

نتيجة اختبار ( ت ) لدلالة الفروق بين متوسط المديرين المؤهلين تربوياً ومتوسط المديرين غير المؤهلين تربوياً في محاور الدراسة.

الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الأساليب القيادية
غير دالة	٠,٧٦	١,٧١	٢,٤٠	١٠٢	تربوي	أسلوب الإبلاغ
		١,٧٩	٢,٢٢	٩	غير تربوي	
غير دالة	٠,٤٦	١,٦٥	٣,٠٨	١٠٢	تربوي	أسلوب الإقناع
		١,٠٠	٢,٦٧	٩	غير تربوي	
دالة	٠,٠٣	١,٧٦	٣,١٩	١٠٢	تربوي	أسلوب المشاركة
		١,٣٣	٤,٥٦	٩	غير تربوي	
غير دالة	٠,٣٠	١,٧٤	٣,١٨	١٠٢	تربوي	أسلوب التفويض
		١,٢٤	٢,٥٦	٩	غير تربوي	

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة مدير المدرسة أسلوب المشاركة باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي، غير تربوي) لصالح المديرين غير التربويين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المديرين غير المؤهلين تربوياً (٤,٥٦) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى المديرين المؤهلين تربوياً (٣,١٩) درجة. وتشير هذه النتيجة إلى أن المديرين غير المؤهلين تربوياً يرون أن درجة ممارسة مدير المدرسة لأسلوب المشاركة أكثر مما يراه المديرون المؤهلون تربوياً. ويرى الباحث أن هذه النتيجة غير متوقعة بأن يكون مديرو المدارس الثانوية غير المؤهلين تربوياً يمارسون أسلوب المشاركة في قيادة المرؤوسين أكثر من المديرين المؤهلين تربوياً. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المديرين المؤهلين تربوياً لم يدرسوا الإدارة والقيادة وأساليبها في كليات التربية وإعداد المعلمين. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة الأغبري (١٩٩٨م) ودراسة حريري (١٤٢٥هـ)، ودراسة حريري (١٩٩٨م)، ودراسة كفية (١٤٢٥هـ)، ودراسة حريري (١٤٢٦هـ) التي توصلت إلى أنه

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي فيما يتعلق بالأساليب القيادية (أسلوب الإبلاغ، أسلوب الإقناع، أسلوب التفويض). وتشير هذه النتيجة إلى أن آراء المديرين المؤهلين تربوياً، والمديرين غير المؤهلين تربوياً، متماثلة في درجة ممارسة مدير المدرسة للأساليب القيادية الثلاثة السابقة الذكر. أي أنه ليس هناك تأثير لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي- غير تربوي) على ممارسة أساليب القيادة الموقفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة الأغبري (١٩٩٨م)، ودراسة كفية (١٤٢٥هـ)، ودراسة حريري (١٤٢٦هـ) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل الدراسي فيما يتعلق بالأساليب القيادية (أسلوب الإبلاغ، أسلوب الإقناع، أسلوب التفويض).



بمدينة الرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار ( ت ) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية. والجدول رقم ( ٥ ) يوضح ذلك.

#### جدول رقم ( ٥ )

نتيجة اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط المديرين الذين تدرّبوا، ومتوسط المديرين الذين لم يتدرّبوا في محاور الدراسة.

الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الأساليب القيادية
غير دالة	٠,٨٢	١,٧٣	٢,٣٩	٩٢	حضر دورة	أسلوب الإبلاغ
		١,٦٧	٢,٥٠	١٦	لم يحضر دورة	
غير دالة	٠,٧٤	١,٧١	٣,٠٩	٩٢	حضر دورة	أسلوب الإقناع
		١,٠٦	٢,٩٤	١٦	لم يحضر دورة	
غير دالة	٠,١١	١,٧٠	٣,١٤	٩٢	حضر دورة	أسلوب المشاركة
		١,٥٩	٣,٨٨	١٦	لم يحضر دورة	
غير دالة	٠,٢٦	١,٦٩	٣,٢١	٩٢	حضر دورة	أسلوب التفويض
		١,٧٩	٢,٦٩	١٦	لم يحضر دورة	

باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال العمل فيما يتعلق بالأساليب القيادية ( الإبلاغ، الإقناع، المشاركة، التفويض) . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل ناجي (٢٠٠١م) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال العمل فيما يتعلق بالأساليب القيادية (الإبلاغ، الإقناع، المشاركة، التفويض) لصالح أفراد الدراسة الذين تلقوا التدريب .

السؤال الرابع : هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية

٣\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفراد

٤\_ الدراسة حول ممارسة مدير المدرسة أسلوب المشاركة باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي، غير تربوي) . السؤال الثالث : هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية فيما يتعلق بالأساليب القيادية ( الإبلاغ، الإقناع، المشاركة، التفويض). و تدل هذه النتيجة على أن آراء المديرين الذين تدرّبوا ، و المديرين الذين لم يتدرّبوا في مجال القيادة المدرسية متماثلة في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعيدي (١٩٩٦م)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد الدراسة

بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية؟  
سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف عدد

#### جدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الأساليب القيادية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية .

الأساليب القيادية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أسلوب الإبلاغ	بين المجموعات	٢	٠,٣٠٧	٠,١٥	٠,٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧	٣١٣,١٥	٢,٩٣		
أسلوب الإقناع	بين المجموعات	٢	٦,٨٨١	٣,٤٤	١,٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٧٣,٦٧	٢,٥٦		
أسلوب المشاركة	بين المجموعات	٢	٣,٢٢	١,٦١	٠,٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧	٣٣٧,٤٧	٣,١٥		
أسلوب التفويض	بين المجموعات	٢	٥,٩٩	٢,٩٩	١,٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧	٣١٢,٩٧	٢,٩٣		

إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية .  
وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة الأغبري (١٩٩٨م)، ودراسة كفية (١٤٢٥هـ) اللتين توصلتا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ( ف ) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس الثانوية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية. أي إن آراء المديرين أفراد الدراسة متماثلة في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة المغيدي (١٩٩٦م)، ودراسة الأغبري (٢٠٠٣م)، ودراسة الحمدان والفضلي (١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة

**السؤال الخامس:** هل تختلف آراء أفراد الدراسة في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض باختلاف عدد المعلمين في المدرسة. والجداول رقم (٧) يوضح ذلك.

## جدول رقم (٧)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الأساليب القيادية باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	الأساليب القيادية
غير دالة	٢,٣٠	٦,٤٠	١٢,٨١	٢	بين المجموعات	أسلوب الإبلاغ
		٢,٧٨	٢٩٥,٠١	١٠٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,١٣	٠,٣٥	٠,٧٠	٢	بين المجموعات	أسلوب الإقناع
		٢,٦٣	٢٧٩,١٦	١٠٦	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٥١	٤,٢٥	٨,٥٠	٢	بين المجموعات	أسلوب المشاركة
		٢,٨١	٢٩٨,٣٠	١٠٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٦٩	١,٩٧	٣,٩٥	٢	بين المجموعات	أسلوب التفويض
		٢,٨٥	٣٠١,٧٤	١٠٦	داخل المجموعات	

الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة، عدد المعلمين في المدرسة).

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في آراء أفراد الدراسة حول ممارسة مدير المدرسة أسلوب المشاركة باختلاف متغير المؤهل الدراسي (تربوي - غير تربوي) لصالح المديرين غير التربويين.

**توصيات الدراسة:** بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بزيادة الاهتمام في اختيار مديري المدارس المؤهلين تربوياً وإدارياً، لما لهم من أثر فاعل وإيجابي في رفع مستوى أداء الإدارة المدرسية، والعملية التعليمية والتربوية.

٢- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد لقاءات دورية تضم مديري مدارس التعليم العام على مستوى المناطق التعليمية لتبادل الخبرات التعليمية والتربوية بصفة عامة، والخبرات في مجال أساليب القيادة الإدارية التربوية بصفة خاصة.

٣- تضمين البرامج التدريبية المقامة لمديري مدارس التعليم العام مقررًا دراسياً يعنى بأساليب القيادة الإدارية، وخاصة أساليب القيادة الموقفية في إدارة المدرسة.

٤- أن تقوم إدارة التربية والتعليم بزيادة تعزيز أسلوبي التفويض والمشاركة لدى مديري مدارس التعليم العام لكي يستطيعوا رفع مستوى أدائهم بشكل أفضل يؤدي إلى تحسين مستوى الإدارة المدرسية، وتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

**مقترحات الدراسة:** يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- إجراء دراسة مشاهجة للدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وذلك للتأكد من نتائج هذه الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في جميع الأساليب القيادية باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة. مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مديري المدارس الثانوية أفراد الدراسة باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة. أي إن آراء المديرين أفراد الدراسة متماثلة في درجة ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حريري (١٤٢٦هـ) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة

ممارسة مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل ناجي (٢٠٠١م). التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أفراد الدراسة لأساليب القيادة الموقفية باختلاف متغير عدد المعلمين في المدرسة.

#### ملخص أهم النتائج:

١- احتل أسلوب التفويض المرتبة الأولى بتكرار (٤٦) و نسبة مئوية (٤١,٤%).

٢- جاء أسلوب المشاركة في المرتبة الثانية بتكرار (٣١) ونسبة مئوية (٢٧,٩%).

٣- وجاء أسلوب الإقناع في المرتبة الثالثة بتكرار (٢٣) ونسبة مئوية (٢٠,٧%).

٤- احتل أسلوب الإبلاغ المرتبة الرابعة بتكرار (١١) ونسبة مئوية (٩,٩%).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة ممارسة أساليب القيادة الموقفية لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي،

٣- الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٣ م) تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، العدد (٦٦)، المجلد (١٧)، جامعة الكويت.

٤- حريري، موفق (١٤٢٦هـ) نمط السلوك القيادي ( وفق نموذج ميرسي وبلانشرد) وعلاقته بنضج التابعين من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥- الحمدان جاسم، الفضلي خلود (١٤٢٩هـ) الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بولاية الكويت حسب النظرية الموقفية، مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ٢٠، العدد ٢، النشر العلمي جامعة الملك سعود.

٦- الطيب، أحمد محمد (١٩٩٩م) الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، ط ١، مصر، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٧- العجمي، محمد (١٤٢٨هـ) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية، الأردن، عمان، دار المسيرة.

٨- العساف، صالح (١٤٣١هـ) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة دار الزهراء.

٩- كفية، سحر (١٤٢٥هـ) الأساليب القيادية لمديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة من منظور النظرية الموقفية لميرسي وبلانشرد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠- كنعان، نواف (٢٠٠٩م) القيادة الإدارية، الأردن، عمان، دار الثقافة.

١١- المغيدي، الحسن، آل ناجي، محمد (١٩٩٤م) الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٩).

١٢- المغيدي، الحسن (١٩٩٦م) أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية ( من منظور النظرية الموقفية لميرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لمرزبورغ)، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد التاسع، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

١٣- ملائكة، عبد العزيز (١٤٢٧هـ) مبادئ ومهارات القيادة والإدارة، المملكة العربية السعودية، جدة، دار العلم.

١٤- آل ناجي، محمد (١٤٣٢هـ) الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، ط ٤، المملكة العربية السعودية، جدة، السروات.

١٥- آل ناجي، محمد (٢٠٠١م) الأنماط القيادية ومدى فعاليتها للمشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (٢٠)، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٢- إجراء دراسة مشابحة للدراسة الحالية على عينة ممثلة للمعلمين، المديرين، المشرفين التربويين على مستوى المملكة العربية السعودية.

٣- إجراء مقارنة لمعرفة مدى ممارسة أساليب القيادة الموقفية بين مديرات مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية في مدينة الرياض دراسة مقارنة لمعرفة مدى ممارسة أساليب القيادة الموقفية بين مديري ومديرات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٤- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مدى ممارسة أساليب القيادة الموقفية بين مديري مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.

٥- إجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة أساليب القيادة الموقفية للمديرين كما يراها معلمو المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٦- إجراء دراسة لمعرفة مدى ممارسة أساليب القيادة الموقفية من قبل المديرات من وجهة نظر معلمات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

٧- زيادة عدد أفراد الدراسة بحيث يضاف إلى أفراد الدراسة الحالية المدارس المتوسطة والابتدائية. فيكون أفراد الدراسة جميع مديري مدارس التعليم العام بمراحلها الثلاثة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).

٨- التعرف على استخدام مدير المدرسة لأساليب القيادة الموقفية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية أو المشرفين التربويين.

## مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١- الأغبري ، عبد الصمد (١٩٩٨م) الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (٨٨)، جامعة الكويت.

٢- الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٠م) الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية.

- 2- **Broadwell, Don .** (1996) *Situational Leadership and the Education of the '90s*. Emergency Librarian, v23, n3, p21-27, Jan-feb.
- 3- **Carder, Linda; and Others.** (1996) *Using Situational Leadership To Reach the Whole Population*. (ED 406998)
- 4- **Ireh, Maduakolam; Baily, Joe.** (1999). *A Study of Superintendents' Change Leadership Styles Using the Situational Leadership Model*. American Secondary Education, v27. N4. P22-32.
- 5- **Lestrom, Alan C.** (2008) *Advising Jay: A Case Study Using a Situational Leadership Approach*. NACADA Journal, v28, n2. P21-27.
- 6- **White, George P. ; Greenwood, Scott C.** (2002). *A Situational Approach to Middle Level Teacher Leadership*. Middle School Journal, v33. N4. P29-33.

١٦- النوافلة ، محمد (١٤٢٢هـ) الإدارة الموقفية التربوية في القرآن الكريم، الأردن ، عمان ، مجدلاوي .

١٧- وزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ)، معلومات إحصائية عامة عن مدارس تعليم البنين في المملكة، الرياض، السعودية، تم استرجاعه في ١٤٣١/٤/٢٢هـ على الرابط:

<http://www2.moe.gov.sa/schools/schooldeta ilsBoysG.aspX>

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- 1- **Al-Omari, Aieman.** (2007). *Leadership and Adaptability Styles of Deans and Department Chairpersons at Three Institutions of Higher Education in Jordan*. The Educational Journal. Vol. 21. No. 83. June.

**The reality practicing of the leadership situational used by secondary schools Principals in Riyadh City**  
**Abdulrahman Albabtain, Associate Prof**  
**College of Education King saud university**

**Submitted 23-04-2012 and Accepted on 12-01-2013**

**Abstract:** The study aims to identify the reality of practicing the methods of the Situational Leadership Secondary School Principals. In Riyadh, as well as to identify the degree of divergence of opinions among members of the study about the degree of secondary school principals leadership styles depending on situational variables of the study (qualification, training courses in the area of school leadership, the number of years of experience in the field of school administration, the number of teachers in school)

The number of members of the community study (118) Director of the School. The study concluded the following1 - occupied the authorization method ranked first repeat (46) and percentage(41.4%).

2 - The method of participating in the second repeat (31) and percentage (27.9%).

3 - The method of persuasion in the third repeat (23) and percentage (20.7%).

4 - occupied the method of reporting fourth repeat (11) and percentage (9,9%).

5 - No statistically significant differences at the level of less than (0,05) in the degree of situational leadership styles among the principals of secondary schools in Riyadh city from the viewpoint of members of the study in all study variables (academic qualifications, training courses, number of years of experience, number of teachers At school)

In light of the results of the study, the researcher recommended a number of suggestions

**Key words:** Situational Leadership,Secondary School Principals

## تطور قيم طلاب الجامعة خلال خمسين عاماً (١٩٥٨-٢٠١٠) دراسة ميدانية

## إعداد

علا عبد الرحيم أحمد

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الفيوم

قدم ١٥/٥/٢٠١٤هـ - وقيل ٤/١١/٢٠١٤هـ

## المستخلص:

## أهداف الدراسة:

- تعرف مظاهر التغير داخل المجتمع المصري وتحديد العوامل التي أدت إليه..
- مقارنة قيم طلاب الجامعة في مصر الآن بقيم طلاب الجامعة في فترة الخمسينيات والستينيات والثمانينيات للتعرف على القيم التي تم تأكيدها أو فقدها وكذا تعرف مدى تناسق النسق القيمي داخل المجتمع.
- وضع تصور مقترح لتأكيد القيم الإيجابية والتغلب ومواجهة القيم السلبية.

## نتائج الدراسة:

## الفرض الأول:

وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة أعوام ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ في النسق القيمي لديهم. أثبتت الدراسة صحة هذا الفرض بالنسبة لعدد من الأنماط القيمية وهي نمط القيم الأخلاقية ونمط القيم الاجتماعية (١) و نمط القيم الاجتماعية (٢) ونمط القيم الذاتية (١) ونمط القيم الجسمانية ونمط القيم الترويجية ونمط قيم الأمن ونمط القيم العملية كما أثبتت الدراسة رفض الفرض الأول بالنسبة لباقي القيم .

## الفرض الثاني:

وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في نسق القيم، وأثبتت الدراسة عدم صحة هذا الفرض في كافة الأنماط القيمية ما عدا القيم الذاتية (١) ونمط القيم الجسمانية ونمط القيم العملية كما توجد فروق بين الطلبة والطالبات لصالح الطلاب.

## الكلمات المفتاحية: تطور - القيم - طلاب الجامعة

## مقدمة

وما يقال عن المستوى الاقتصادي ينطبق على المستوى الاجتماعي والسياسي والتكنولوجي، كما يجب أن نشير إلى تداخل هذه العوامل وتشابكها فهي ليست جزراً منعزلة، فتغير وتطور إحداها يؤثر بالتبعية على النواحي الأخرى، فمثلاً أدت التطورات التكنولوجية المتسارعة إلى زيادة معدل التغير على كافة المستويات بدرجة يمكن القول معها أن العادات والقيم التي كانت تتغير من جيل إلى جيل أصبحت تتغير في نفس الجيل لعدة مرات.

هذا التغير والتحول الذي انتقل المجتمع به من التوجه الاشتراكي إلى التوجه الرأسمالي، ومن نظام حكم يقوم على التنظيم الواحد إلى نظام يدعو لتعدد الأحزاب، ومن حكم تسلطي يقوم على فرض الحكم بآليات محددة إلى توجه ديمقراطي يدعو لاختيار الحاكم من خلال الانتخاب الحر، ومن تغير في نمط العلاقات الدولية، وانفتاح ثقافي ومعرفي يقف وراء ثورة الاتصالات، كل هذا وغيره كان له تأثيره على نسق القيم السائد وخاصة لدى الشباب، وهذا يدعونا إلى محاولة رصد نسق القيم السائد الآن، ومحاولة تعرف أبعاد التغير في هذا النسق القيمي مقارنة بما كان سائداً في الخمسينيات، وكذلك عقب التحولات التي مر بها المجتمع في الثمانينيات.

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- تعرف ما هيمة القيم وخصائصها وكذلك مظاهر التغير داخل المجتمع المصري وتحديد العوامل التي أدت إليه.
- مقارنة قيم طلاب الجامعة في مصر الآن بقيم طلاب الجامعة في فترة الخمسينيات والستينيات والثمانينيات للتعرف على مدى تغير نسق قيم طلاب الجامعة خلال هذه الفترة.

شهد المجتمع المصري العديد من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والعلمية والتي اتسمت بالقوة والشدة أحيانا والتناقض مع نظرائها في فترات سابقة أحيانا أخرى، الأمر الذي كان له تأثيرات إيجابية أحيانا وسلبية أحيانا أخرى على قيم وعادات واتجاهات المجتمع بصفة عامة وشبابنا باعتباره القوى المحركة ومستقبل الأمة بصفة خاصة.

فعلى المستوى الاقتصادي مثلاً مر المجتمع بتغيرات جذرية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ حيث التحول إلى الاشتراكية وتحديد الملكية وظهور الطبقة المتوسطة، وهذا أدى إلى سياق اجتماعي يحكمه إلى حد ما نسق قيمي ساد خلال الفترة من الخمسينيات وحتى نهاية السبعينيات.

كما أن هذه الفترة شهدت تغيرات ساهمت في تطور قيم المجتمع وتغيرها، ومن هذه التغيرات ارتفاع دخل الأسرة وتوفير الخدمات الصحية بالريف والأحياء الشعبية بالمدينة وتوفير مياه الشرب النقية تدريجياً بالقرى والأحياء الشعبية وكهربية الريف خاصة بعد بناء السد العالي وتوفير المدارس بالقرى وانتشار تأثير وسائل الإعلام على وعي الفلاحين من خلال انتشار أجهزة الراديو والصحف ثم التليفزيون.

غير أنه بعد حرب أكتوبر وفي فترة السبعينيات تعرض المجتمع لتغير آخر وهو سياسة الانفتاح الاقتصادي الذي اتجه نحو الاستهلاك وإعلام القيم المادية والرغبة في الكسب السريع بأقل مجهود، مما ساهم في تغير نسق القيم السائد في المجتمع، وشيوع أنماط من السلوكيات التي يتسم بعضها بقدر من اللامعيارية كالكذب والنفاق والرشوة وبيع المخدرات والبلطجة وتزايد العنف والبحث عن المصلحة الشخصية دون المصلحة العامة وغيرها من السلوكيات التي ساهمت في إحداث خلل كبير في البناء الاجتماعي بأكمله.



- تعرف القيم التي يزداد تأكيدها لدى طلاب الجامعة الآن.
- تعرف القيم التي يقل تأكيدها أو يفقد الطلاب إيمانهم بها الآن.
- تعرف مدى تناسب النسق القيمي لدى طلاب الجامعة.
- وضع تصور لتأكيد القيم الإيجابية والتغلب ومواجهة القيم السلبية.

### مشكلة الدراسة

يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ١- ما هية القيم؟ وما خصائصها؟
- ٢- ما الأسباب التي ساعدت على تغير المجتمع المصري؟ وما مظاهر هذا التغير؟
- ٣- إلى أي مدى تغير نسق قيم طلاب الجامعة في مصر الآن مقارنة بطلاب الجامعة في الخمسينيات والستينيات والثمانينيات؟
- ٤- ما أهم القيم التي يزداد تأكيدها لدى طلاب الجامعة الآن؟
- ٥- ما أهم القيم التي يقل تأكيدها أو يفقد الطلاب إيمانهم بها الآن؟
- ٦- هل النسق القيمي لطلاب الجامعة يحوي قيما متضاربة أو متعارضة بعضها مع البعض الآخر؟

### أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ١٤٠ - ١٧٤ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/ أكتوبر ٢٠١٣م)

أ- أهمية نظرية : حيث يمكن أن تساعد الدراسة في تعرف مظاهر واتجاهات التغير التي حدثت داخل المجتمع المصري والعوامل التي أدت إليه ومدى تأثير هذا التغير على منظومة القيم داخل المجتمع المصري.

ب- أهمية تطبيقية : حيث يمكن أن تساعد الدراسة في تعرف مدى تغير نسق قيم طلاب الجامعة في مصر الآن بالمقارنة بما كان عليه النسق في الخمسينيات والستينيات والثمانينيات وتحديد اتجاه هذا التغير، ومن ثم وضع تصور يتم من خلاله تحديد دور التربية في تأكيد القيم الإيجابية والتغلب ومواجهة القيم السلبية، وإزالة ما قد يصيب القيم من تضارب أو تعارض.

### منهج الدراسة وأدواتها

سوف تستخدم الدراسة أسلوب تحليل المحتوى لتحليل السير الذاتية للطلاب عينة الدراسة والوقوف على ما تحتويه هذه السير من قيم، ولتحليل المحتوى عدة تعريفات، حيث تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية علي أنه أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كميًا وكيفيًا. (طعيمة، ٢٠٠٤)

ويعرفه بيرلسون بأنه : أسلوب للبحث يهدف إلى الوصف الموضوعي، والمنظم، والكمي للمحتوي الظاهر للاتصال. (جابر، ١٩٩٦)

ويقصد بالموضوعية: إمكان التوصل إلي نفس النتيجة إذا ما حاول أكثر من باحث تحليل نفس المحتوى بنفس الأسلوب الذي استخدمه الباحث الأول.

ويقصد بالمنظم: أنه يقوم علي قواعد محددة هي نفس قواعد المنهج العلمي من حيث تحديده للفروض والمفاهيم، واختياره للعينة ولرموز التحليل المستخدمة مع مراعاة شروط الثبات والصدق.

وتتمثل أداة الدراسة في تطبيق صحيفة تعليمات على عينة من الطلاب يطلب منهم من خلالها كتابة السير الذاتية الخاصة بهم (انظر ملحق رقم (١)).

أما عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة فسوف تستخدم الباحثة تحليل التباين ذو الاتجاهين One Way Anova و Two Ways anova لإيجاد الفروق بين المجموعات الأربع والتي ترجع لعامل الزمن وعامل الجنس وتفاعل عامل الزمن والجنس ، كما سوف تستخدم معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لحساب مدى الارتباط في ترتيب القيم لدى العينات في المراحل الزمنية المختلفة ، وسوف تستعين الباحثة لحساب ذلك ببرنامج SPSS .

ملحوظة: يشترط لتعميم نتائج التحليل التأكد من تجانس تباين المجموعات وسوف تقوم الباحثة باستخدام اختبار ليفن للتأكد من تجانس المجموعات غير أن اختبار تحليل التباين المزدوج من القوة بحيث يمكن التخلي عن هذا الشرط مع الحذر عند تعميم النتائج<sup>(١)</sup>.

#### فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض

التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النسق القيمي لطلاب الجامعة في سنوات ١٩٥٨، ١٩٦٢، ١٩٨٩، ٢٠١٠.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النسق القيمي للطلبة والنسق القيمي للطالبات.

#### خطوات الدراسة:

تتمثل خطوات الدراسة فيما يلي:

١- الإطار النظري ويتضمن :

ويقصد بالكمية: أن الباحث يعمد إلي حساب تكرار فكر أو ظاهرات معينة تظهر في المحتوى ، وأن كان التحليل الكمي ليس أسلوب التحليل الوحيد ، إذ يمكن استخدام تحليل كمي كأن نستخدم وصف أكثر من أو أقل من. (آدم، ١٩٨٢)

وتتوقف سلامة تحليل المحتوى علي بعض الضوابط منها: تعريف الفئات المستخدمة في عملية تحليل المحتوى تعريفاً واضحاً محددات تصنيف المواد المتصلة بموضوع تحليل المحتوى تصنيفاً منهجياً واستخدام الأسلوب الكمي لمعرفة أهمية المادة وتأكيد محتواها من أفكار هامة (محمود، ٢٠٠٥).

#### رابعاً: خطوات عملية تحليل المحتوى

هذا ويتكون تحليل المحتوى لسير حياة الطلاب من

ثلاث خطوات سوف تتبعها الدراسة الحالية وهي :

- قراءة تاريخ الحياة بعناية .
- تحديد العبارات التي تكشف أو تتضمن قيما وتعيين ما هية هذه القيم.

- كتابة الوزن الحام أمام كل قيمة أي الوحدات القيمية التي تصف مدى قوة العبارة التي تتضمنها القيمة ومدى تأكيدها لأهميتها، وهذه الأوزان تتراوح ما بين ١، ٢، ٣، فإذا تضمنت العبارة مجرد قبول القيمة عين لها وزنا قيمته واحد، وإذا صرحت بقبول القيمة عين لها اثنان، وإذا صرحت العبارة بتأييدها الشديد عين لها ثلاثة، وإذا كانت القيمة سلبية أي غير مرغوب فيها أضيف للقيمة حرف النفي " لا " .

<sup>(١)</sup> تتوجه الباحثة بالشكر إلى دكتور مصطفى حفيظة مدرس بقسم

علم النفس لتقديمه العون للباحثة في المجال الإحصائي.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ١٤٠ - ١٧٤ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

الأزمة الأخلاقية - تحديد القيم المستحدثة - مؤشرات التدهور وانعكاساتها على الفرد وعلى المجتمع المصري - الحراك الاجتماعي - الأزمة المجتمعية (حجازي، ٢٠٠٣).

كما أجرى محمد إبراهيم منصور وآخرون (٢٠٠٨) دراسة استهدفت التعرف على التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تعرض لها المجتمع المصري وأحدثت انقلاباً في منظومة القيم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن المجتمع يعاني من أزمة أخلاقية ولذا قامت بوضع إستراتيجية للتغلب على هذه الأزمة (منصور وآخرون، ٢٠٠٨).

وسوف تستفيد الباحثة من هذه الدراسات في تحديد أهم تغيرات المجتمع المصري وتحديد اتجاه التغيير بما قد يفيد في وضع تصور لتحديد دور التربية في مواجهة هذا التغيير، وتشابه الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور في سعيها لتحديد التغيرات الاجتماعية وتأثيرها على منظومة القيم، غير أنها تختلف معها في تركيزها على تأثير هذه التغيرات في منظومة القيم لدى شباب الجامعة فقط وليس المجتمع بأكمله.

**أما المحور الثاني** فقد تناول دراسات حول تطور القيم لدى طلاب الجامعة ومن هذه الدراسات دراسة محمد إبراهيم (١٩٦٢) والتي استهدفت التعرف على تطور قيم الطلاب في الفترة من ١٩٥٧ - ١٩٦٢، واستخدمت الدراسة المنهج تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق بين عينة ١٩٥٧ و ١٩٦٢ ترجع لعامل الزمن وأن هناك مجموعة من القيم قد تضاءلت خلال الخمس سنوات منها القيم الذاتية (١) والقيم الجسمانية والترويجية كما أن هناك مجموعة من القيم التي تأكدت خلال الخمس سنوات وهي قيم الأمن والقيم المتنوعة (محمد إبراهيم، ١٩٦٢).

● مفهوم القيم وتصنيفها وأهميتها وذلك للإجابة على السؤال الأول.

● تغير المجتمع المصري وأسباب هذا التغير وذلك للإجابة على السؤال الثاني.

٢- إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها وذلك للإجابة على السؤال الثالث والرابع والخامس والسادس .

٣- وضع تصور يوضح دور التربية في علاج أزمة القيم داخل المجتمع المصري.

### الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول تناول تطور القيم داخل المجتمع المصري ومنها دراسة بعنوان التغيرات البنوية في المجتمع المصري وانعكاساتها على أنساق القيم في النصف الثاني من القرن العشرين" استهدفت الدراسة دراسة العلاقة بين القيم الاجتماعية والواقع الاجتماعي واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت إلى تحديد الملامح العامة للوجود الاجتماعي وانعكاساته على أنساق القيم الاجتماعية من منتصف الخمسينيات حتى منتصف السبعينيات في القرن العشرين كما قامت بتحديد أثر التغيرات البنائية خلال حقبة السبعينيات على أنساق القيم الاجتماعية ومستقبل التنمية (أحمد، ٢٠٠٣).

كما قام أحمد مجدي (٢٠٠٣م) بإجراء دراسة بعنوان "تحول القيم وتبدلها لدى الشباب المصري - دراسة في أزمة القيم" والتي استهدفت تحديد التحول القيمي الذي حدث في مصر وللمصريين، وهل حدث تحول للقيم من الإيجابية إلى السلبية؟ ولماذا؟ وفي أي اتجاه؟ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج تمثلت في مظاهر

توصلت إلى عدة نتائج منها أن التعلم الفعال له تأثير على اكتساب أهداف برامج تعليم المعلمين ، كما حددت الطرق التي يمكن من خلالها تصميم برامج لإعداد المعلم تحقق التعلم الفعال (Wong Ping Ho & Others, 2005)

كما تم إجراء دراسة استهدفت تحديد التغييرات التي ظهرت في القيم والمعايير المرتبطة بنظم الإدارة والحكم في التعليم العالي البرتغالي خاصة بعض صدور القوانين التي عملت على استقلال الجامعة ، كما هدفت إلى تحديد مدى تقبل متحذي القرار لهذه التغييرات وكيف يتعاملون معها ، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن قيم التعليم العالي التقليدية قد تغيرت ، كما أوضحت أن هناك تغير واضح بصفة عامة في القيم والمعايير . (Mogalhaes & others, 2007)

وهناك مشروع قامت به كلية هولي كروس سنة ٢٠٠٩ هدف إلى قياس ما يمتلكه الطلاب داخل الجامعة من قيم مادية وأخلاقية وروحية ومدنية وتقويم تطور هذه القيم ، كما يقوم المشروع بتقويم مدى نجاح كل كلية في إعطاء برامج وفرص تشجع الطلاب على اكتشاف معتقداتهم الأخلاقية والروحية ، واستخدمت المشروع منهج تحليلي ، وتوصل إلى عدة نتائج منها اكتشاف طرق جديدة لمعرفة مسار نمو الطلاب في هذه القيم ، كما عمل على تطوير استراتيجيات تقويم جديدة يمكن أن تشارك فيها مستقبلا كليات دولية أخرى (College of the Holly Cross, 2009)

كما قامت اليزايبث (٢٠١٠) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على كيفية تطور قيم العمل الاجتماعي للطلاب المشاركين في برامج دراسية خارجية في أمريكا واسكتلندا ، وكيف يمكن أن تسهم هذه البرامج في تطوير هذه القيم ، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي ، كما توصلت إلى عدة نتائج منها أن هذه البرامج يمكن أن تسهم في الوعي والتكهن لما يمتلكه الشخص من قيم ومعتقدات

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ١٤٠ - ١٧٤ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

كما أجرى ودمان (١٩٧٩) دراسة استهدفت الدراسة دراسة تأثير الكلية على قيم الطلاب واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل البيانات الطولية التي تم تجميعها عن الطلاب والبيانات التي تم تجميعها من الكلية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منا أن الدور الأساسي تلعبه خلفية الطلاب ، كما أوضحت أن بيئة الكلية تؤثر على قيم الطلاب خلال قضائهم فترة الدراسة بالجامعة (1979 Weidman's).

كما قام يوسف سيد (١٩٩٠) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على تطور قيم الطلاب خلال ثلاثين عاماً من ١٩٥٧ - ١٩٨٩ واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الطلاب الثلاث أعوام ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ في النسق القيمي لديهم على جميع الأنماط القيمية ما عدا نمط القيم المعرفية والذاتية (٢) (محمود، ١٩٩٠)

كما قام لوري بإجراء دراسة استهدفت دراسة تأثير بيئة الجامعة وما تقوم به من أنشطة نظامية وغير نظامية مثل المشاركة المجتمعية على تطوير القيم المدنية Civic والتي تختلف بين الطلاب من مختلف الأجناس ، كما حاولت تحديد ما إذا كان الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي له تأثير على تطوير هذه القيم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود اختلاف واضح بين المجموعات ، كما أوضح أن هناك اختلاف بين المجموعات اعتماداً على الجنس وخلفية الفصل الاجتماعية (Lori J. Vogelgesang & others, 1999).

كما أجريت دراسة عن طلاب كليات التربية استهدفت البحث عن ما هية القيم التي يمتلكها الطالب المعلم من خلال برامج تعليم المعلم وكيف أن هذه القيم تتغير خلال دراستهم ، وكذلك تحديد العوامل التي تسهم في تكوينهم وتطورهم ، واستخدمت الدراسة منهج تحليلي ، كما

مر السنين وتتكامل وتتنظم في نماذج شاملة تسمى القيم، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرق بين القيمة والاتجاه فرق في الدرجة وليس في النوع، فالقيمة من وجهة نظرهم أكثر عمقا وإن كانت تستخدم للدلالة على اتجاهات الأفراد وفي هذا الساق تعرف القيم بأنها " مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية التي تتكون لدى الفرد في المواقف الاجتماعية فتحدد له أهدافه العامة في الحياة والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي (سالم، ٢٠٠١)

ومن الناحية الاجتماعية يمكن تعريف القيم بأنها "نتاج التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، حيث تتقي الجماعة من خلال تفاعل أفرادها مجموعة مادية أو معنوية تكون ذات قيمة عندهم، وتحوز قبولا واسعا فيما بينهم، فيصطلحون على أنها قيم اجتماعية تهدي سلوكياتهم وتنظم العلاقات فيما بينهم، وكلما سادت تلك القيم المجتمع كلما ساد بين أفرادها الود والتفاهم والتعاون، وهذا ويتم تقسيم هذا النوع من القيم إلى قسمين قيم اجتماعية إيجابية وسلبية. (علي، ٢٠٠١)

وهناك من يربط القيم بالناحية الأخلاقية، ويصنف أصحاب هذا الاتجاه القيم الأخلاقية إلى قيم أخلاقية موجبة وسالبة، وتشير القيم الأخلاقية الإيجابية إلى " مجموعة صفات معيارية تؤدي إلى الإرتقاء بالحياة الاجتماعية والنهوض بمستوى المعيشة ورفي السلوك الإنساني (منصور وآخرون، ٢٠٠٨)

كما يعتبرها البعض موجهات عامة للسلوك، ومعنى ذلك أن مجموعة القيم التي يدين بها شخص أو جماعة هي التي تحركه نحو السلوك (الفعل) وتدفعه نحو العمل بطريقة معينة، ويتخذها مرجع له في الحكم بأن سلوكه مرغوب أو غير مرغوب فيه من قبل الجماعة أو المجتمع ". (منصور وآخرون، ٢٠٠٨)

والوعي الاجتماعي بالتحديات التي تواجه القيم والمعتقدات الاجتماعية الحضارية وتقدير الاختلاف والحساسية الثقافية للممارسات العنصرية، (Elizabeth W. Lindsey, 2010).

كما أجريت دراسة استهدفت التعرف على قيم وسلوكيات الطلاب وكيف تؤثر القيم على سلوكيات الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، كما توصلت إلى عدة نتائج منها أن (٧٠%) من الطلاب أوضحوا أن سلوكهم لا يعكس قيمهم، وأن حوالي (٥٠%) من الطلاب قد صمموا خططاً لتغيير سلوكهم ليتوافق مع قيمهم بالرغم من عدم سؤالهم عن وضع أي خطط لتغيير سلوكهم. (Eric Pappas & others, 2011)

وتعتبر الدراسة الحالية امتداد لدراسة إبراهيم كاظم ويوسف سيد، كما سوف تستعين الدراسة الحالية بدراسات هذا المحور في تحديد الطرق التي يمكن استخدامها في قياس القيم وتطورها وارتباطها بنمو شخصية الإنسان وبالتالي يمكن الاستفادة منها في وضع تصور لتعديل وتنمية ما يمتلكه الطلاب من قيم، وتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث هدفها وهو التعرف على تطور قيم طلاب الجامعة، غير أنها تختلف معها في عدم تركيزها فقط على تأثير بيئة الجامعة وما تقدمه من برامج، ولكنها تركز على تغيرات المجتمع ككل.

### أولاً: الإطار النظري

#### أولاً: مفهوم القيم

لا يوجد اتفاق محدد حول ما هية القيم، فهناك من يتعامل معها من خلال الاتجاهات، وهناك من يربطها بالاهتمامات، ويوجد فريق ثالث يميل إلى صعوبة تحديد مفهوم شامل للقيم بل يصنفها طبقاً لاعتبارات اجتماعية أو أخلاقية أو نفسية ثم يحدد ما هية كل قيمة تبعا لذلك.

فالقسم الأول والذي يتعامل مع القيم من خلال الاتجاهات يرى أنه كثيرا ما تتجمع الاتجاهات المتفرقة على

**ثانياً: تصنيف القيم وأهميتها:**

ذاته وبعضها خارجي يرتبط بتحديات مؤثرة في بنية المجتمع، وفي ظل ظروف التحول يؤدي التقابل بين تناقضات الداخل وتحديات الخارج إلى تفاقم حدة الأزمة (منصور وآخرون، ٢٠٠٨)

يمكن تصنيف القيم إلى ثلاث مستويات هي قيم إلزامية وقيم تفضيلية وقيم مثالية ومنها تصنف إلى قيم اجتماعية وقيم دينية وقيم أخلاقية وقيم جمالية (يوسف، ٢٠٠١،

● برغم من تعدد تفسيرات الأزمة الأخلاقية إلا أنها تفسيرات غير كافية لتشكيل الأزمة في منظومة القيم، ولكنها تحتاج إلى تطابق سياساتها وقوانينها مع طموحات الأفراد ودوافعهم (أمين، ٢٠٠١).

وهناك من يصنفها إلى قيم نظرية واقتصادية وجمالية واجتماعية وفيما يلي توضيح لكل قيمة (علي، ٢٠٠١،

**تغير المجتمع المصري وأسباب التغير**

● عند دراسة التغير الاجتماعي لابد من توخي منهجاً تحليلياً يمكننا من رؤية العام والخاص في تكوين المجتمع وآلا نغفل الجزئيات والتفاصيل في خضم الاهتمام بالعموميات.

شهد المجتمع المصري منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين تغيرات بنوية جذرية شملت كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية، وجعلتها تختلف اختلافاً جوهرياً عما كانت عليه خلال النصف الأول من نفس القرن، ومما لا شك فيه أن تاريخ ٢٣ يوليو ١٩٥٢ يمثل نقطة البداية الأساسية لأعمق التغيرات البنوية في المجتمع المصري خلال القرن العشرين تماثل في عمقها التغيرات التي تلت نقطة البداية في تاريخ مصر الحديث أي عام ١٨٠٥ عندما تولى محمد علي حكم مصر (أحمد، ٢٠٠٣).

● افتراض أن الداخل هو أصل الأشياء وجوهرها وأن الخارج هو البيئة المحيطة التي تهيئ ظروف التفاعل للبيئة الداخلية، وبناء عليه تكون القرارات والتحديات والتناقضات الداخلية هي المحرك الأساسي للتغير ولكنها جميعاً تعمل في إطار علاقات خارجية قد تحدد مساراتها ووجهتها في بعض الأحيان. (زايد، ٢٠٠٣)

وبرغم أن هذه التغيرات قد أثرت بشكل كبير على كافة جوانب الحياة في المجتمع المصري إلا أن تأثيرها الأكبر ظهر جلياً على منظومة القيم والأخلاق داخل المجتمع بالدرجة التي نتج عنها أزمة في هذه المنظومة، وقبل التعرض للعوامل التي أدت إلى هذا التغير لابد أن نطرح أولاً بعض الاعتبارات والتي تتضمن:

● في تحليل الأزمة الأخلاقية لا يمكن الفصل بين أبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية حيث تعمل هذه العناصر مجتمعة لتشكيل الواقع المأزوم.

● إن الأزمة الأخلاقية ليست أزمة فرد أو أزمة ذاتية وإنما هي أزمة هيكلية أي أزمة نسق اجتماعي يضم بداخله نظماً اقتصادية واجتماعية وسياسية متناقضة الأبعاد.

● كلما زادت الاحباطات اليومية لدى أبناء المجتمع زادت حالات الانفلات في المعايير وهد الإیمان بالقواعد المنظمة للسلوك والقيم. (حجازي، ٢٠٠٣)

● تتشكل الأزمة الأخلاقية بسبب عوامل مختلفة بعضها داخلي يرجع إلى تناقضات كامنة في البناء الاجتماعي

لتبني قيماً مستحدثة معارضة للمبادئ الأخلاقية المتعارف عليها .

• تعدد العوامل المادية العامل الحاسم في تشكيل معظم المشكلات الاجتماعية التي يدركها أبناء المجتمع ، ويسوق أصحاب تلك الدراسات مبرراتهم بالإعلان عن مظاهر الخلل الاقتصادي الذي انتاب المجتمع في فترة الانفتاح الاقتصادي والتي ما زالت آثاره مستمرة حتى اليوم بل تفاقمت في ظل السياسات الليبرالية الحرة التي تتبعها مصر في المرحلة الراهنة .

• يرجع البعض مشكلات المجتمع المصري إلى مشكلة التزايد السكاني ، والتي تعد العامل الأساسي في تدهور أحوال المجتمع بسبب عدم ملائمة الموارد المحدودة للزيادة السكانية مما يؤدي إلى حدوث خلل وظيفي يصاحبه أزمات مادية وسلوكية .

• وهناك من يدعي أن الأزمة الأخلاقية بسبب التخلي عن التراث والانبهار بالغرب والهرولة نحو الآخر .

• عدم معيارية السلوك الذي يتحول بفعل الظروف إلى ثقافة متقبلة أو مفروضة على الناس يسود فيها فوضى عامة تتأصل مع الزمن وتصبح شيئاً معتاداً لا يمثل خروجاً عن النظام ، بل يصبح اللانظام هو العرف السائد الذي يتعامل معه أفراد المجتمع بتلقائية دون وعي أو بوعي مزيف . (منصور وآخرون ، ٢٠٠٨)

• انتشار قيم البرجوازية في المجتمع مما يزيد من حدة الأزمات التي يعاني منها الشعب وحدة التناقضات التي

• إن سلوك الناس وأخلاقهم والقيم التي تحدد علاقتهم بأنفسهم وبالأخرين ليست أبنية خالصة يضعها الفرد بجرية كاملة بعيداً عن المجتمع وأوضاعه السائدة وإنما شأنها شأن كل ما يتعلق بالإنسان نتاج تصنعه أوضاع المجتمع من ناحية وأداة تؤثر في المجتمع وتسهم في تغييره من ناحية أخرى . (جرموني ، ٢٠٠٩)

ويمكن إجمال العوامل التي أدت إلى تغير المجتمع فيما يلي :

• سياسة الانفتاح - بلا حدود وبلا ضوابط - على ثقافات المجتمعات الغربية والشرقية ، وما ترتب على ذلك من تشرب شبابنا لتيارات فكرية غريبة علينا مثل التيار الإلحادي والشيوعي وتولد عنه اعتناق بعض هذا الشباب العديد من القيم السالبة ، وهذا إلى جانب ما أحدثته الثورة العلمية والتكنولوجية من تغير كبير في بعض جوانب حياتنا نتيجة لاستخدامنا الكثير من معطيات هذه الثورة وما تبع ذلك من ظهور الكثير من القيم الإيجابية والسلبية لدينا . (يوسف ، ٢٠٠١)

• أزمة الثقة بين الحكومة والشعب والتي تعد من أخطر العوامل التي تؤدي إلى تفاقم الأزمة الأخلاقية والسلوكية ، حيث يختفي شعور المواطن بالانتماء الوطني ويعزف عن المشاركة المجتمعية ، وينشغل فقط بالبحث عن وسائل للكسب السريع بطرق في معظمها غير مشروعة أو لسد الاحتياجات اليومية لدى البعض بهدف البقاء أو التحايل من أجل الاستمرار .

• كلما زاد اتساع الفجوة بين النخبة والجماهير وبين القول والفعل وبين الأغنياء والفقراء زادت النزعة لدى الجماهير

التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ وبالتالي ضعف مقدرتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة في مجتمعنا المصري بل وعجزهم عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم.

ويمكن إجمال نتائج هذه العوامل في ما يلي:-

- أوجدت واقعا اجتماعيا جديدا له معايير وقيمه الجديدة التي بادر الكثير من شبابنا إلى اعتناقها، بل والتخلص من بعض قيمنا الاجتماعية واعتبارها قيادا على حركته في الحياة، مما جعل هذا الوضع يسبب ما يمكن أن نطلق عليه " أزمة قيمية " التي هي نوع من الصراع بين قيمنا الأصيلة التي لا غنى عنها وبين القيم الجديدة التي صاحبت المتغيرات المستحدثة. (يوسف، ٢٠٠١)

- نتيجة للثورة العلمية حدث تذبذب وعدم استقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء، وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع وبخاصة الشباب منهم على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي ضعف مقدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة. (علي، ٢٠٠١)

- حدوث انقلاب في منظومة القيم الاجتماعية نتج عنه إحلال مجموعة من القيم السلبية المستحدثة والتي تتسم بسلوكيات لا معيارية تفقد القيم الإيجابية القدرة على حماية المجتمع من الفوضى الأخلاقية، ولذلك تشكلت أنماط سلوكية تعبر عن خلل انتاب البناء الاجتماعي بأكمله تمثل في : غلبة القيم المادية على علاقات الأفراد، سيادة قيم الاستهلاك الترفي، العزلة الاجتماعية

تصل إلى درجة يصبح معها التحول إلى مرحلة الاشتراكية أمرا حتميا، ذلك أن قيم البرجوازية تعوق عملية التنمية فهي قيم تحث على الكسب السريع والاستهلاك وتقدير المنتجات الأجنبية والاهتمام بالمظهر دون الجوهر واللامبالاة والحقد الطبقي وغير ذلك من القيم السلبية. (أحمد، ٢٠٠٣).

- سرعة التغير الذي رافق انهيار الاتحاد السوفيتي وظهور مؤسسات ساعدت على انتشار العولمة أوجد قيما جديدة في الشرق والغرب استعانت في انتشارها بثورة المعلومات مثل قيم الاستهلاك والحصول على الشيء بأي ثمن.

- الهجرة إلى دول الذهب الأسود باعتبارها مسؤولة بشكل كبير عما انتاب المجتمع المصري من تحولات على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فهي مسؤولة عن تعاطف حدة الاستهلاك الترفي وازدياد الميل إلى استيراد كل ما هو أجنبي وارتفاع معدلات التضخم وزيادة الهوة بين الشرائح الاجتماعية واغتراب الإنسان عن وطنه وعن قضاياها القومية. (حجازي، ٢٠٠٣).

لقد أثرت كل هذه المتغيرات والعوامل على منظومة القيم داخل المجتمع، غير أن الشباب هم أكثر الفئات التي تأثرت بهذه العوامل بدرجة جعلت الكثير من شبابنا يعيد تشكيل معظم ما لديه من قيم اجتماعية عن الحياة، بل وتقويض أغلب تصوراته عن ذاته وعن عالمه الأمر الذي أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب والتخبط وعدم الاستقرار في القيم الاجتماعية الأصيلة، بل وعدم مقدرة هؤلاء الشباب على



د. يوسف سيد (١٩٩٠) على عينة من طلاب الجامعة عام ١٩٨٩ ، هذا إلى جانب اختيار عينة من الطلاب الملتحقين بالجامعة عامي ٢٠٠٩ ، ٢٠١٠ ، ثم تقوم الباحثة بمقارنة نسب تأكيد العينات الأربع للقيم المختلفة ومن هذه المقارنة يمكن تحديد مدى التغيير في النسق القيمي لدى طلاب الجامعة على امتداد خمسين عاماً .

### ثانياً: وصف أدوات الدراسة

• تم تطبيق نفس الأداة التي استخدمتها الدراساتين السابقتين (دراسة إبراهيم كاظم ودراسة يوسف سيد) وهي عبارة عن صحيفة تعليمات عن تاريخ الحياة

### خامساً: اختيار العينة وإجراءات التطبيق

قامت الباحثة بتطبيق (٦٠) استمارة على عينة من طلاب كليتي العلوم والآداب جامعة القاهرة في شهر مارس للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ ، ولقد تركت الباحثة فترة أسبوعين لكتابة تاريخ الحياة تم تمديدها لأسبوعين تالين ، ولقد وجدت الباحثة صعوبة بالغة في تجميع سير الحياة ولم تحصل إلا على (١٦) استمارة ، ولاستكمال استمارات الذكور قامت الباحثة بإعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٥) طالب من كليات العلوم والتربية والطب جامعة الفيوم للعام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠ ، ولم تحصل إلا على (٨) استمارات ، بعد ذلك قامت الباحثة باختيار سير حياة (١٠) طالبات و(١٠) طلاب ، وكان معيار الاختيار لسير حياة الطلاب هو حجم المادة المكتوبة وتنوعها والإجابة عن الأسئلة المكتملة ، وراعت الباحثة عاملاً هاماً عند اختيار العينة وهو ألا يكون هناك سابق علاقة أو معرفة بين الباحث وأفراد العينة ، ويوضح الجدول التالي وصف وتوزيع أفراد العينة التي تم اختيارها على الكليات المختلفة:

### جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة التي تم اختيارها على الكليات المختلفة

الكلية	العدد	الكلية	العدد
--------	-------	--------	-------

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ١٤٠ - ١٧٤ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/ أكتوبر ٢٠١٣م)

والانسحاب من المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية. (منصور وآخرون، ٢٠٠٨)

• تضخم البناء الفوقي : ويقصد به تضخم البنية الثقافية بشكل عام حيث أدت التغييرات إلى خلق تمايزات مؤسسة على التعليم أو الاقتصاد أو المنصب الحكومي ، وتفتح هذه التمايزات المجال نحو خلق فجوات بين البشر تعمل بدورها على وجود مؤشرات دالة على تضخم البنية الثقافية مثل المبالغة في الاستهلاك والتركيز على الجوانب المظهرية للسلوك.

• العودة إلى الماضي - القلدنة : في هذا الظرف يصبح الماضي هاجساً يراود الناس ويعبر عن فشل الحاضر في تلبية حاجات البشر وطموحاتهم ، فدراسة الحياة اليومية يتضح حنين الناس للماضي والنظر للحاضر على أنه مليء بالشور والمستقبل ليس أفضل من الماضي والحاضر. (زايد، ٢٠٠٣)

### إجراءات الدراسة

وفي هذا المحور سوف تتناول الباحثة أهداف الدراسة الميدانية ، ووصف أدوات الدراسة والإجراءات التي تم إتباعها في بناء الأداة ، وكيفية تطبيق الدراسة الميدانية ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وخصائصها ، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

### أولاً: أهداف الدراسة الميدانية

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على التغيير القيمي لدى طلاب الجامعة على امتداد فترة زمنية تتعدى الخمسين عاماً ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة الميدانية على الدراسة التي أجراها د. إبراهيم كاظم على عينتين من طلاب الجامعة عامي ١٩٥٨ ، ١٩٦٢ ، ودراسة

أولاً: توجد بعض الأنماط القيمية التي زاد التأكيد عليها لدى عينة ٢٠١٠ بالمقارنة بعينات الدراسة لسنة ١٩٨٩ و١٩٦٢ و١٩٥٧ وهي: القيم الاجتماعية (١) و القيم الذاتية (١) وقيمة الأمن القيم الجسمانية والقيم المعرفية.

ثانياً: توجد بعض الأنماط القيمية التي قلت درجة التأكيد عليها لدى عينة ٢٠١٠ بالمقارنة بدرجة التأكيد عليها لدى عينات ١٩٨٩ و١٩٦٢ و١٩٥٧ ومنها: القيم الذاتية (٢) والقيم الترويحية وقيم المتنوعات والقيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية (٢)

ثالثاً: توجد بعض الأنماط القيمية التي احتفظت بنسبة تأكيدها وذلك للعينات المختلفة ومن هذه الأنماط القيمية: القيم العملية.

وسوف تتناول الباحثة فيما يلي الفرق بين العينات المختلفة على كل نمط من الأنماط القيمية:

#### أولاً: نمط القيم الأخلاقية

يوضح الجدول رقم (٣) (انظر ملحق رقم (٣)) النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الأخلاقية

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 2,699$  وهي دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة غير صحيح ، ولكن نظراً لقوة هذا الأسلوب سوف يستخدم ولكن مع الحذر في تعميم النتائج ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزوج والذي يوضحه جدول رقم (٤) انظر ملحق رقم ٣ نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الأخلاقية:

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و١٩٦٢ و١٩٨٩ و٢٠١٠ عند مستوى أقل من (٠.٠١) .

٤	علوم - جامعة القاهرة	٨	آداب - جامعة القاهرة
٣	علوم - جامعة الفيوم	٤	تربية - جامعة الفيوم
		١	طب - جامعة الفيوم

#### صدق الأداة:

لم تعتمد الباحثة على معيار خارجي لقياس صدق الأداة، بل اعتمدت صدق المفحوص في كتابة تاريخ حياته، والتي ظهرت من درجة الاتساق الداخلي لسيرة الحياة، حيث تم استبعاد سير الحياة الغير متسقة داخلياً.

#### ثبات الأداة:

تم تحديد الثبات على أساس مدى اتفاق تحليل الباحث مع محلل آخر، ثم مدى اتفاق الباحث مع نفسه في التحليل، وبالنسبة لاتفاق الباحث مع المحلل الآخر فقد تم اختيار خمس سير حياة من عشرين سيرة حياة بطريقة عشوائية، وتم عرضها على الزميل الآخر<sup>(٦)</sup> وبحساب معامل الثبات وجد أنه يساوي (٠.٨٠)، وبالنسبة لاتفاق الباحث مع نفسه قام الباحث بإعادة تحليل خمس سير حياة، وكان الفاصل الزمني بين إجراء التحليلين شهرين، ووجد أن معامل الثبات يساوي (٠.٨٩)، ومن ثم يمكن القول بأن هناك درجة ثبات مرتفعة في التحليل

#### نتائج الدراسة الميدانية

سوف نتناول أولاً النتائج العامة للدراسة الميدانية والتي يوضحها الجدول رقم (٢) (انظر ملحق رقم (٣)):

ملاحظة : تم الاعتماد على دراسة د. إبراهيم كاظم ودراسة د. يوسف سيد محمود في أخذ النتائج التي تم التوصل إليها لمقارنتها بنتائج الدراسة الحالية:

يمكن من خلال استقراء الجدول استنتاج بعض الملامح العامة لنتائج الدراسة وهي:

<sup>(٦)</sup> الزميلة هي السيدة /أممء عبد السلام مدرس مساعد بقسم أصول التربية

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 1,182$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وبإيجاد قيم  $F$  (والتي يوضحها جدول رقم (١٠) انظر ملحق رقم ٣) والتي يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الاجتماعية (٢):

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ عند مستوى (٠.٠١)، وعند مقارنة نتائج عينة ٢٠١٠ ونتائج العينات السابقة باستخدام جدول المقارنات المتعددة (LSD) وجد أن الفرق الأساسي يوجد بين نتائج عينة ٢٠١٠ وعينة ١٩٨٩ عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.  
- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### رابعاً: نمط القيم الذاتية (١)

يوضح جدول رقم (١٢) النسب المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الذاتية (١) (انظر ملحق رقم (٣):

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 3,990$  وهي دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة غير صحيح، ولكن نظراً لقوة هذا الأسلوب سوف يستخدم ولكن مع الحذر في تعميم النتائج ومن ثم باستخدام تحليل

- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### ثانياً: نمط القيم الاجتماعية (١)

يوضح الجدول رقم (٦) (انظر ملحق رقم (٣)) النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الاجتماعية (١)

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 1,411$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وإيجاد قيم  $F$  والتي يوضحها جدول رقم (٧) انظر ملحق رقم ٣ يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الاجتماعية (١)

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ عند مستوى (٠.٠١).

- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### ثالثاً: نمط القيم الاجتماعية (٢)

يوضح الجدول رقم (٩) النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الاجتماعية (٢): انظر ملحق رقم ٣

- بالنسبة لعامل الزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠.
- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.
- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### سادساً: نمط قيم الأمن

يوضح الجدول رقم (١٨) النسب المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط قيمة الأمن ( انظر ملحق رقم ٣) وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 2,987$  وهي دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة غير صحيح ، ولكن نظراً لقوة هذا الأسلوب سوف يستخدم ولكن مع الحذر في تعميم النتائج ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وبإيجاد قيم ف والتي يوضحها جدول رقم (١٩) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط قيم الأمن:

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ عند مستوى دلالة أقل من (٠.١) ، وعند مقارنة نتائج عينة ٢٠١٠ ونتائج العينات السابقة باستخدام جدول المقارنات المتعددة (LSD) وجد أن الفرق الأساسي يوجد بين نتائج عينة ٢٠١٠ وعينة ١٩٦٢ و ١٩٥٧ عند مستوى دلالة أقل من (٠.١).

التباين المزدوج وبإيجاد قيم ف والتي يوضحها جدول رقم (١٣) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الذاتية (١):

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ عند مستوى أقل من (٠.١) ، وعند مقارنة نتائج عينة ٢٠١٠ ونتائج العينات السابقة باستخدام جدول المقارنات المتعددة (LSD) وجد أن الفرق الأساسي يوجد بين نتائج عينة ٢٠١٠ وعينة ١٩٦٢ و ١٩٨٩ عند مستوى دلالة أقل من (٠.١).

- بالنسبة لعامل الجنس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٥) مما يدل على وجود اختلاف بين الطلبة والطالبات في استجاباتهم حول هذه القيمة.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### خامساً: نمط القيم الذاتية (٢)

يوضح الجدول رقم (١٥) النسب المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الذاتية (٢) (انظر ملحق رقم ٣) وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = 1,236$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح ، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وبإيجاد قيم ف والتي يوضحها جدول رقم (١٦) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الذاتية (٢)

عند مستوى دلالة أقل من (٠.١) ، وعند مقارنة نتائج عينة ٢٠١٠ ونتائج العينات السابقة باستخدام جدول المقارنات المتعددة (LSD) وجد أن الفرق الأساسي يوجد بين نتائج عينة ٢٠١٠ وعينة ١٩٥٧ و١٩٨٩ عند مستوى دلالة أقل من (٠.٥).

- بالنسبة لعامل الجنس : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٥).

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٥).

#### ثامنا: نمط القيم الترويحية

يوضح الجدول رقم (٢٣) النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الترويحية (انظر ملحق رقم ٣)

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = ١,٠٥٨$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وإيجاد قيم  $F$  والتي يوضحها جدول رقم (٢٤) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الترويحية:

- بالنسبة لعامل الزمن : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و١٩٦٢ و١٩٨٩ و٢٠١٠ عند مستوى دلالة أقل من (٠.١) ، كما يتضح من خلال جدول المقارنات المتعددة باستخدام (LSD) وجد أنه توجد فروق بين عيني ٢٠١٠ و١٩٥٧ عند مستوى دلالة (٠.١) وبين عيني ٢٠١٠ و١٩٦٢ عند مستوى (٠.٥).

- بالنسبة لعامل الجنس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٥).

وبالرجوع إلى جدول وسيطات النسب المئوية نجد ازدياد التأكيد على هذه القيمة قليلا لدى عينة ٢٠١٠ (٣٦,٢%) عند مقارنتها بعينة ١٩٨٩ (١,٢%) إلا أنها ما زالت قليلة عند مقارنتها بعيني ١٩٧٥ (٥٧,٣٣%) وعينة ١٩٦٢ (٩,٧٧%) وهو ما يدل على تزايد شعور الأفراد بعدم الاستقرار والإحساس بالاعتراب والقلق نظرا لما يعانيه المجتمع اليوم من تحولات وتغيرات أثرت على حياة الشباب وأفقدتهم الشعور بالطمأنينة والاستقرار ، كما نلاحظ ارتفاع هذه القيمة بين الطالبات عن الطلاب وهو ما يتفق وعينة ١٩٥٧ .

#### سابعاً: نمط القيم الجسمانية

يوضح الجدول رقم (٢٠) النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الجسمانية (انظر ملحق رقم ٣):

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F = ٢,٩٨٧$  وهي دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة غير صحيح ، ولكن نظرا لقوة هذا الأسلوب سوف يستخدم ولكن مع الحذر في تعميم النتائج ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وإيجاد قيم  $F$  والتي يوضحها جدول رقم (٢١) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم الجسمانية:

- بالنسبة لعامل الزمن : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و١٩٦٢ و١٩٨٩ و٢٠١٠

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F=0.834$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وبإيجاد قيم  $F$  والتي يوضحها جدول رقم (٣٠) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم المعرفية:

- بالنسبة لعامل الزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠.

- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

وبالرجوع لجدول وسيطات النسب المقوية نلاحظ ارتفاع هذه القيمة عن عامي ١٩٨٩ و ١٩٦٢ فتأكيد هذه القيمة يتوافق وتطور المجتمع وميل الأفراد لتحسين ظروف معيشتهم من خلال الاهتمام بالتعليم والكتب والتفكير والتخطيط، كما ترتفع النسبة بين الطلاب عن الطالبات وهو ما يعكس ميل الشباب إلى محاولة التكيف مع المجتمع وشق طريقهم بمختلف السبل لتحقيق طموحاتهم.

#### إحدى عشر: نمط قيم المتنوعات

يوضح جدول رقم (٣١) النسبة المقوية لدرجات عينات الطلاب على خط قيم المتنوعات (انظر ملحق رقم ٣).

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F=1.46$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج

- بالنسبة لعامل الجنس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### تاسعا: نمط القيم العملية

يوضح جدول رقم (٢٦) النسب المقوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم العملية (انظر ملحق رقم ٣).

وللوقوف على مدى تجانس التباينات تم تطبيق اختبار ليفن وجد أن قيمة  $F=1.333$  وهي غير دالة مما يعني أن افتراض تجانس تباينات المجموعات (نسبة الدرجات) المختارة صحيح، ومن ثم باستخدام تحليل التباين المزدوج وبإيجاد قيم  $F$  والتي يوضحها جدول رقم (٢٧) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط القيم العملية

- بالنسبة لعامل الزمن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ عند مستوى دلالة أقل من (٠.٥)، كما يتضح من خلال جدول المقارنات المتعددة باستخدام (LSD) وجد أنه توجد فروق بين عيني ٢٠١٠ و ١٩٥٧ عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- بالنسبة لعامل الجنس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) أي أنه يوجد اختلاف بين استجابات الطلاب والطالبات على نمط القيم العملية.

- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

#### عاشرا: نمط القيم المعرفية

يوضح الجدول رقم (٢٩) النسبة المقوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم المعرفية (انظر ملحق رقم ٣).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العينات الأربع على نمط القيم المعرفية والذاتية (٢) والمتنوعات. الفرض الثاني:

وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في نسق القيم، وأثبتت الدراسة عدم صحة هذا الفرض في كافة الأنماط القيمية ما عدا القيم الذاتية (١) ونمط القيم الجسمانية ونمط القيم العملية: توجد فروق بين الطلبة والطالبات لصالح الطلاب. يتضح من النتائج السابقة أن هناك تغيراً كبيراً حدث في نسق القيم وأن هذا التغير منه ما هو إيجابي يجب تدعيمه ومنه ما هو سلبي يجب تعديله فكيف يمكن عمل ذلك؟ وما هو دور التربية تجاه هذه القضية؟ هذا ما سنتناوله الباحثة في المحور التالي:

### دور التربية في علاج أزمة القيم داخل المجتمع المصري

قبل الإشارة إلى بعض الحلول التي يمكن من خلالها علاج ما يعانيه المجتمع اليوم من أزمة قيمية لا بد أولاً من الإشارة إلى بعض المسلمات التي يقوم عليها هذا التصور:

- أن هدف التربية الأساسي هو الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسك أفراده من خلال ما تكسبه لهؤلاء الأفراد من قيم سواء أكانت هذه القيم اجتماعية أم أخلاقية أم ذاتية وغير ذلك.
- بناء على ذلك فإن الأزمة القيمية التي يمر بها مجتمعنا الآن ترجع غالباً إلى القصور الذي شاب مؤسساتنا التربوية.
- لا يقصد بمؤسساتنا التربوية مؤسسات التعليم النظامي فقط بل كل مؤسسات التربية النظامية واللانظامية

وبإيجاد قيم ف والتي يوضحها جدول رقم (٣٢) (انظر ملحق رقم ٣) يمكن أن نستنتج منها الآتي بالنسبة لنمط قيم المتنوعات:

- بالنسبة لعامل الزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينات الأربع ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠.
- بالنسبة لعامل الجنس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.١) أي أنه يوجد اختلاف بين استجابات الطلاب والطالبات على نمط القيم العملية.
- بالنسبة لتفاعل عامل الجنس والزمن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

### ملخص النتائج

بمقارنة نسب تأكيد طلاب عينة ٢٠١٠ على الأنماط القيمية المختلفة وعلى كل قيمة من القيم بنسب تأكيد طلاب عينات ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ كما وردت في دراسة إبراهيم كاظم (١٩٥٨-١٩٦٢)، ودراسة يوسف سيد محمود ١٩٨٩ وباستخدام طريقة تحليل التباين المزدوج أمكن اختبار صحة الفرضين الآتيين

الفرض الأول:

وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة أعوام ١٩٥٧ و ١٩٦٢ و ١٩٨٩ و ٢٠١٠ في النسق القيمي لديهم، أثبتت الدراسة صحة هذا الفرض بالنسبة لعدد من الأنماط القيمية وهي نمط القيم الأخلاقية ونمط القيم الاجتماعية (٢) ونمط القيم الذاتية (١) ونمط القيم الجسمانية ونمط القيم الترويجية ونمط قيم الأمن ونمط القيم العملية كما أثبتت الدراسة رفض الفرض الأول بالنسبة لعدد من الأنماط القيمية، حيث لا

للتخفيف من حدتها ومحاولة القضاء على أسبابها وتتضمن هذه الخطوة :

١- مراجعة شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية من مناهج وطرق تدريس ومعلم ومتعلم.

٢- بناء على المراجعة السابقة تقوم الجهات المعنية بوضع خطة زمنية لتدعيم أوجه القوة وعلاج أوجه القصور، ويمكن أن تتضمن هذه الخطة العديد من المقترحات منها:

- تضمين القيم للمناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة كمناهج التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع وغيرها، على أن يكون هذا التضمين بطريقة غير مباشرة حيث أثبتت الدراسات المختلفة جدوى هذه الطريقة.

- استحداث مقرر التربية السياسية لتعميق روابط الانتماء للوطن، بحيث يوضح هذا المقرر دور الدولة والمواطن والحقوق والواجبات ومبادئ النظام الديمقراطي.

- أن تعمل المدرسة على تنمية الثقافة العلمية ورفع المستوى العلمي لمواجهة سلوكيات الشعوذة والخرافات والسحر.

- أن تعمل المدرسة على تنمية ثقافة الديمقراطية داخلها تعميقاً لقيم التسامح والاحترام المتبادل والتعبير عن الرأي والحوار المثمر وتشجيع التلاميذ على المشاركة في عمليات صنع القرار.

- التخلص من أساليب القهر والاستبداد في عملية تعليم الطلاب.

- استبدال مقرر التربية الوطنية بمقرر عن العلوم المدنية المعاصرة يتناول مختلف القضايا المحلية والإقليمية والدولية بشكل ملائم لأعمار الطلاب، ومسؤولياتهم تجاهها وأدوارهم كمواطنين، والمفاهيم والقيم التي تحكم تصرفاتهم في الإطار الاجتماعي .

- تأسيس برنامج للنشاط المدرسي يخدم مبادئ المواطنة من حيث المشاركة والاهتمام بشؤون البيئة المحيطة وقضايا المجتمع المحلي مثل المشاركة في العديد من الأنشطة والخدمات

والتي تتضمن الإعلام والأندية الاجتماعية ومراكز الشباب ودور العبادة والمكتبات جميعها مؤسسات تقوم بالتربية بل لا نغالي إذا قلنا أن تأثير هذه المؤسسات على القيم سواء بالسلب أو الإيجاب قد يفوق تأثيرها في بعض الأحيان تأثير مؤسسات التعليم النظامي في إكساب وتنمية القيم، فإذا أخذنا مؤسسة واحدة وهي الإعلام وجزء ضئيل مما تقدمه وهو الإعلانات بأدواتها ومضمونها نجد أنها ساعدت على تعاضم الطموح الاستهلاكي الترتي وتبني قيم توجهات مغتربة عن المجتمع، كما أنها تعرض للمجتمع نمطا من القيم والطموح بعيد عن النمط العام لشخصية المجتمع بجذوره الحضارية والممتدة تاريخيا على مدى أكثر من سبعة آلاف سنة.

- أن التعليم النظامي ما زال يركز على الجوانب المعرفية ونقل ما في الكتب إلى عقول التلاميذ.
- إن القائمين على التعليم النظامي يرون أن التربية الدينية هي وسلة تنمية القيم وذلك لقصرهم على القيم الدينية والأخلاقية وتجاهلهم للقيم الاجتماعية والمعرفية والجسمانية .

تأسيسا على ما سبق يمكن وضع تصور لعلاج الأزمة القيمية التي يعاني منها المجتمع اليوم وذلك بإصلاح أوجه القصور التي تنتاب مؤسساتنا التربوية المقصودة (النظامية) والغير المقصودة على أن يسير هذا الإصلاح في خطين متوازيين كما يلي:

#### (١) تطوير مؤسسات التربية المقصودة:

ويقصد بها المدارس والجامعات ويسير هذا التطوير

وفق الخطوات الآتية:

أ- دراسة الواقع دراسة موضوعية لتحديد مشكلاته وتشخيصها والتنبؤ بآثارها حتى يمكن وضع إستراتيجية واقعية



١- دراسة الواقع دراسة موضوعية لتحديد مشكلاته على أن تتضمن هذه الخطوة دراسة خطة العمل بكل قطاع والأهداف التي تنشدها ومدى تحقيق برامج كل قطاع لهذه الأهداف.

٢- بناء على الدراسة السابقة تقوم الجهات المعنية بتحديد نواحي القوة والضعف في كل خطة عمل بكل قطاع وعليه يمكن وضع خطة علاجية، ويمكن أن تتضمن الخطة العديد من المقترحات التي يمكن أن تساهم في علاج أوجه القصور في كل قطاع ومنها:

- أن يعمل الإعلام المصري على التصدي للمشكلات القائمة وذلك بإلقاء الضوء على هذه المشكلات وتحديد أبعادها المختلفة وشحن الجهود المختلفة للتصدي لها.

- أن يعمل الإعلام على رفع مستوى الوعي الاجتماعي والسياسي والحد من السلوكيات السلبية بما يقدمه من برامج هادفة .

- إعادة النظر فيما يقدم من إعلانات من حيث الأدوات والمضمون بحيث تسهم هذه الإعلانات في تنمية وعي الجمهور والقيم الإيجابية لا السلبية.

- التوسع في القنوات المتخصصة بحيث تشمل التخصصات الحديثة وتتصل بأهم مراكز البحث في مجالات العلوم.

- تكييف البرامج الشبابية والسياسية داخل الإعلام والصحافة.

- تطهير الوظائف الإعلامية من شبهة التجمع الأسري.

- التوسع في تأسيس الأندية الشبابية بحيث لا تقتصر على الرياضة بل توجه للعناية بالبيئة المحيطة .

- التوسع في برامج العمل الصيفي للشباب في مختلف المراحل وتدريب الشباب على بعض الحرف المفيدة.

- تطوير المؤسسات الدينية وتجديد خطابها الديني نحو مزيد من العقلانية والتنوير والتسامح وتصحيح المفاهيم الدينية.

التطوعية التي أثبتت أهميتها خبرات بعض الدول في تعميق ثقافة المواطنة.

- تدريب الطلاب على اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات من خلال مشكلات مناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم.

- التدرج في تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية، بمعنى تعريف الطالب لمواقف تتدرج من السهل إلى الصعب وبما يتناسب ومستوى نضجه وخبراته حتى يستطيع التعامل معها، وتتولد لديه مشاعر الثقة بالنفس وتنمو خبراته وقدراته، فالنجاح موقف يؤدي إلى النجاح في مواقف أخرى.

- تربية الطالب على تقبل نتائج أفعاله ومواجهة هذه النتائج دون خوف من الآثار المترتبة عليها، لأن الخوف يحول دون الشعور بتحمل المسؤولية ومن ثم فالمطلوب من المعلم التوجيه والمتابعة لما يقوم به الطالب الذي سوف يتحمل تبعات أعماله.

- إعطاء الطالب حرية الاختيار والتعبير عن نفسه في المواقف المختلفة.

- أن تهتم كليات التربية بموضوع القيم وأن تعمل على تدريب طلابها (معلمي المستقبل) على كيفية تعليم وتنمية القيم بطريقة ناجحة بحيث لا يقتصر دور المعلم على مادة تخصصه فقط، كما يجب أن تعد الكلية دورات تدريبية لتدريب معلمي المدارس على ذلك مع طرح الاتجاهات الحديثة المختلفة والتدريب عليها عملياً حتى يسهل تطبيقها.

٣- أن يتم تقويم الخطة بطريقة دورية حتى يمكن علاج أوجه القصور التي تنتابها ووضع حلول لما قد يعترض تطبيقها من مشكلات.

## (٢) تطوير مؤسسات التربية الغير مقصودة

ويقصد بها الإعلام ودور العبادة والمكتبات والصحف والأندية على أن يسير التطوير وفق الخطوات الآتية:

عليها واستمرار تمسك الشباب بها استمراراً للشورة وتحقيقاً لنتائجها.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم عبد الرحمن محمد علي، أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد (٦٩)، الجزء الثاني، مارس ٢٠٠١.

٢. أحمد زايد، خمسون عاماً من التغير في مصر - جدل البناء والثقافة، المؤتمر السنوي الخامس "التغير الاجتماعي في المجتمع المصري خلال خمسين عاماً"، ٢٠-٣٠ أبريل ٢٠٠٣، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، مركز البحوث الجنائية، ص ص (٢٩-٣).

٣. أحمد مجدي حجازي، تحول القيم وتبدلها لدى الشباب المصري - دراسة في أزمة القيم، المؤتمر السنوي الخامس "التغير الاجتماعي في المجتمع المصري خلال خمسين عاماً"، ٢٠-٣٠ أبريل ٢٠٠٣، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، ص ص (٤٥٧-٤٨٥).

٤. جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٦.

٥. جلال أمين، ماذا حدث للمصريين؟ تطور المجتمع المصري في نصف قرن (١٩٤٥-١٩٩٥)، القاهرة: دار الهلال، ٢٠٠١.

٦. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤.

٧. رشيد جرموني، قراءة في التحولات القيمية - دراسة مقارنة بين المغرب وباقي بلدان العالم، مجلة المستقبل العربي، العدد (٣٦٦)، السنة الثانية والثلاثون، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أغسطس ٢٠٠٩.

٨. سمير نعيم أحمد، التغيرات البنوية في المجتمع المصري وانعكاساتها على أنساق القيم في النصف الثاني من القرن العشرين، المؤتمر السنوي الخامس "التغير الاجتماعي في المجتمع المصري خلال خمسين عاماً

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٢)، ص ص ١٤٠ - ١٧٤ الرياض؛ (ذي الحجة ١٤٣٤هـ/أكتوبر ٢٠١٣م)

- أن تقوم المؤسسات المختلفة بإجراء استطلاعات الرأي العام في مختلف القضايا على أن تكون غير متحيزة في بنودها وأن تعلن نتائجها الحقيقية دون أي اعتبار آخر، على أن يتم ذلك بصورة دورية بواسطة الصحف اليومية والتلفزيون والإذاعة.

- تطبيق القانون بحيث يصبح من الأدوات الفاعلة في تجاوز حالة الفوضى السلوكية والخلل الأخلاقي الشائع.

على أن تسير خطتنا التطوير جنباً إلى جنب وأن يحدث تكامل بينهما حتى تحقق الخطة أهدافها، فجميع مؤسسات المجتمع تعمل في تكامل لا في معزل عن بعضها البعض، فمثلاً لا بد وأن يحدث تكامل بين الإعلام والتربية وأن يتم ربط المدرسة بالمؤسسات الإعلامية لتبادل الخبرات والإفادة من هذه المؤسسات إعلامياً، كما يجب أن تعمل التربية على فهم الطلاب للغة الإعلام ومفرداته بعقلية ناقدة وتعلمهم كيف يشاركون برؤية تكاملية في الإعلام المدرسي وتدريب الطلاب على إصدار صحف ونشرات تربوية، والقيام بتمثيلات مسرحية مدرسية وتصويرها ونشرها في وسائل الإعلام المختلفة.

ملحوظة: لقد تم إجراء هذه الدراسة والانتهاؤها منها في ٢٠١٠ أي قبل قيام ثورة يناير والتي أظهر فيها الشباب العديد من القيم الإيجابية التي ساعدت على نجاح الثورة وإعجاب العالم كله بها وبما حققته من نتائج، فكثير من هذه القيم لا يتعارض مع ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، والتي تمثلت في زيادة قدرة الشباب على التوافق والتكيف والصبر والتماثل، كما أن قلة تأكيدهم على قيم التسامح والنجاح والتكيف لا يتناقض وما ظهر من قيم خلال الثورة، فحالة التماسك والترابط والإصرار التي شهدتها المجتمع المصري أثناء الثورة قد ساعدت على وجود مثل هذا النوع من القيم للوصول إلى الغاية التي سعى إليها المجتمع ككل وبدل في سبيلها الكثير من التضحيات، غير أن هذه القيم تحتاج إلى مزيد من الدراسة للتعمق فيها في محاولة للحفاظ

3. Eric Pappas & others ,Changing student values and behaviors , James Madison University (JMU) ,Proposals (46-60) on January 26, 2011.
4. Lori J. Vogelgesang & others ,**The Development of Civic Values and Skills: An Analysis by Race ,Gender and Social class** ,1999.
5. Mogalhaes & others ,**Changing Values and Norms in Portuguese Higher Education** ,Palgrave Macmillan ,Higher Education Policy ,v(20) ,n(3) ,September 2007 ,pp(315-338)
6. Weidman's ,**Study of The impact of college on students' values** ,1979 ,transfer from Jeffrey f.Milem ,Attitude change in college students : examining the effect of college peer groups and faculty groups, GALE cengage learning ,2010.
7. Wong Ping Ho & Others ,Affective Education : The value development of Hong Kong student – teachers ,**Paper presented at redesigning pedagogy international conference: Research ,policy, practice** ,Singapore ,May 2005.
٩. صلاح الدين عرفة محمود ، **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥
١٠. فتحي يوسف ، **بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في اكتسابها لهم** ، **مجلة الدراسات التربوية** ، القاهرة ، مارس ٢٠٠١
١١. محمد إبراهيم كاظم ، **تطورات قيم الطلبة - دراسة تربوية تتبعه لقيم الطلاب في خمس سنوات** ، القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢
١٢. محمد إبراهيم منصور وآخرون ، **نحو منظومة القيم الإيجابية الداعمة لرؤية مصر** ، مركز المعلومات ودعم إتخاذ القرار بمجلس الوزراء ، القاهرة ، فبراير ٢٠٠٨
١٣. محمد سلامة آدم ، **المرأة بين البيت والعمل** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢
١٤. محمود عوض الله سالم & أبو السعود محمد أحمد ، **دراسة تحليلية للقيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر** ، ندوة المناهج الدراسية وتعليم القيم ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، القاهرة ، العدد (٦٩) ، الجزء الثاني ، مارس ٢٠٠١
١٥. يوسف سيد محمود ، **تغير قيم طلاب الجامعة - التغير القيمي لدى طلاب الجامعة خلال ثلاثين عاماً دراسة ميدانية** ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٩٠

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. College of the Holly Cross ,**Colleges Receive Grant to measure development of students' value systems** ,January 27,2009.
2. Elizabeth W. Lindsey ,**Study Abroad and Values development social work students** ,Journal of Social work education (JSWE) ,V(41) ,N(2) ,Friday ,April 2,2010.

**Development university students values in the last fifty years{1958-2010}-a field study****Ola abd elrhiehm ahmed**Lecturer in the foundation department  
Faculty of education- fayoum university**Submitted 07-041-2012 and Accepted on 10-09-2013****Abstract****The Objectives of the Study:**

- Knowing the manifestation of changes inside the Egyptian society and specify its reasons
- Comparing the University student's values in Egypt now with University student's values in the period of the Fifties ,the Sixties ,and the Eighties to know which values confirmed or lost.
- knowing the consistency of values inside society.
- Making suggestion to confirm the positive values and overcome and face the negative one.

**The study results:****In the first assumption:**

- In the values layout there are some differences which have statistically significant between university students in the years 1957- 1962- 1989-2010. the study proved the accuracy of this assumption to a number of patterns of values ,these patterns are: Ethics values – social values1- social values2- self values 1- physical values- recreational values- security values and practical values. Also The study proved that the rejection of the first assumption for the another values.

**The second assumption:**

- There are some difference has statistically significant between male and female students in the values layout and the study proved the inaccuracy of this assumption in all values layout except in self values'1' , physical values and The practical values, and there are difference between Male and female students For the benefit of male students

- **Keywords**

Development - values - university students •

## الملاحق

### ملحق رقم (١)

#### صحيفة التعليمات

#### تاريخ الحياة

من أجل فهم المجتمع الذي نحيا فيه ومن أجل بنائه على أسس سليمة ندعوك إلى المساهمة بنصيبك في هذا البحث الذي نجريه، نحن نهدف إلى معرفة اتجاهات الشباب في جمهورية مصر العربية ومعتقداتهم وقيمتهم وآمالهم كما تبدو في عرضهم لتاريخ حياتهم.

نطلب منك أن تكتب لنا بالتفصيل واصفا لنا طفولتك وحياتك حتى الآن، ابدأ بذكر طفولتك والحوادث التي تذكرها، صف الجو العائلي والعلاقات بينك وبين والديك وأخوتك وأخواتك. اذكر الأشخاص الذين كان لهم أثر في حياتك سواء من أقاربك أو من الغرباء. اذكر لنا بالتفصيل العوامل التي كان لها أثر في حياتك وعاداتك وهواياتك وما كنت تسر منه. اذكر ما تذكره عن حياتك المدرسية ومعتقداتك الدينية وأهدافك وما تصبو إليه نفسك.

نرجو أن تتكلم بحرية وصراحة في أي عدد من الصفحات (حوالي خمسة عشر صفحة) فنحن لا نطلب منك ذكر اسمك أو ما يدل على شخصيتك اذكر فقط عمرك ومحل ميلادك وديانتك والأماكن التي تنقلت فيها.

أخيراً نشكرك على مساهمتك في العمل على تقدم المجتمع.

**ملحوظة:** نرجو عدم ذكر اسمك لضمان سرية ما تكتب.

**أسئلة مكتملة:**

اكتب في هذه الموضوعات إذا لم تكن كتبت عنها في مذكراتك:

١. اختر شخصاً تعرفه جيداً وتحترمه وينال إعجابك " غير والدك " وصف لنا شخصيته وأعماله.

٢. اذكر أخطاء هذا الشخص الذي ذكرته لنا.

٣. اختر سيدة تنال إعجابك واحترامك " غير والدتك " وصف لنا شخصيتها وأعمالها.

٤. اذكر أخطاء هذه السيدة الذي ذكرتها لنا.

٥. اذكر شخصاً من بين معارفك لم ينل سوى قدراً ضئيلاً من إعجابك وصفه لنا.

٦. اذكر أهم الحوادث التي شعرت فيها بالفشل وخيبة الأمل.

٧. اذكر أهم المواقف التي شعرت فيها بالارتياح والنجاح والسعادة.

٨. اذكر ما أثر في حياتك ولم تكن لك يد فيه

### ملحق رقم (٢)

#### قائمة بالقيم

- (١) المجموعة الأخلاقية: وتتضمن الأخلاق - الصدق - التقاليد - العدالة: المساواة - الطاعة - النقاء والطهر - الدين.
- (٢) المجموعة الاجتماعية (١) وتتضمن: الظرف أو لشخص اللطيف - قواعد السلوك - الصبر - التواضع - التماثل (مجازاة الآخرين وموافقهم) - الكرم - التسامح - الكتمان - الاندماج في جماعة - العطف.
- (٣) القيم الاجتماعية (٢) وتتضمن: حب الوطن - حب الجنس - حب الأسرة - الصداقة.
- (٤) القيم الذاتية (١) وتتضمن: القوة - الحكمة - التعميم - المظهر - الشجاعة.
- (٥) القيم الذاتية (٢) وتتضمن: اعتبار الذات - الاستقلال - النجاح أو الوصول - التقدير - التسلسل والسيطرة - العدوان
- (٦) الأمن: انعدام الشعور بالألم من أي نوع أو الخوف أو الخطر ويتضمن: هدوء الفكر (البال) أي عدم الانشغال على موضوع معين (انعدام القلق) - الاستقرار عدم حدوث تغير مفاجئ - الألفة: انعدام الإحساس بالاغتراب - نسيان أو استبعاد ما يسبب القلق - عدم الدخول في المواقف المثيرة للقلق - الهروب من المواقف المؤلمة أو القلقة - الراحة الجسمية.
- (٧) القيم الجسمانية: وتتضمن الصحة - النشاط - الراحة.
- (٨) القيم الترويحية: وتتضمن الخبرات الجديدة - الإثارة - الجمال - المرح
- (٩) القيم العملية: وتتضمن القيمة العملية - القيمة الاقتصادية - التملك والملكية
- (١٠) القيم المعرفية: وتتضمن الحقائق - المنطق - الحكمة - الفهم - الكتب - التعليم والتربية - الرحلات - التفكير - التخطيط.
- (١١) متنوعات: وتتضمن الحرص - التكيف - النظافة - التثقيف - التوافق والتكيف.

## ملحق رقم (٢)

## جدول رقم (٢)

## وسيطات النسب المئوية للمجموعات القيمية الخاصة بعينات الدراسة

مشترك إناث وذكور				الذكور				الإناث				الأنماط القيمية
٢٠١٠	١٩٨٩	١٩٦٢	١٩٥٧	٢٠١٠	١٩٨٩	١٩٦٢	١٩٥٧	٢٠١٠	١٩٨٩	١٩٦٢	١٩٥٧	
١٤,٤٩	١٩,٩٧	٩,٥٢	٩,٢٨	١٤,٤٩	٢٠,٦٢	١٢,٤٤	٨,٣٥	١٤,٢٨	١٩,٤١	٨,٧٦	١٠,٧٨	الأخلاقية
٢٣,٢٤	١٥,٤٦	١٠,٤٦	١١,٣٧	٢٠,٥٣	١٤,٩	١٢,١٥	١٢,٢٧	٢٤,٩٣	١٦,٢٢	١٠,٦١	١٢,٩٤	الاجتماعية (١)
١١,٥٢	١٤,٢	١٠,٠٣	٩,٤٥	١٠,٠٣	١٣,٤٧	٨,٥٩	٦,٨٩	١٢,٥٥	١٦,٣٩	١١,٢٤	١٠,٢٥	الاجتماعية (٢)
١٢,٥٨	٨,٠٩	٨,٥٦	٦,١٥	١١,٧	٦,٣٣	٨,٧٥	٧,٣٣	١٢,٧٢	٩,٥١	٨,٥٦	١٣,٣٢	الذاتية (١)
١٤,٣٣	١٥,٦٢	١٧,٤١	١٦,٤٨	١٥,١٥	١٥,٦٢	١٨,٥٩	١٥,٥٨	١٤,٠٩	١٥,٦٧	١٦,٠٩	١٧,٠٥	الذاتية (٢)
٢,٣٦	١,٢	٩,٧٧	٧,٢٣	٣,٣٣	٥٨٠	٦,٧٨	٨,١٦	١,٨٤	١,٠٦	١١,٨٦	٦,٧٣	الأمن
٢,٨٣	١,٥٣	٣,١٢	٤,١٥	٣,٧٧	١,٥٧	٣,٠٢	٦,٦٥	٢,٤	١,٠٥	٣,١٢	٣,١٤	الجسمانية
٢,٦	٢,٨٣	٦,٤٢	١٠,٧١	٣,٣٥	١,٧	٤,٥	١٠,٦٥	٢,٣٩	٤,٩	٧,٦٥	١١,٠١	الترويحية
٤,٥٩	٤,٥٧	٥,٥	٩,٧٥	٥,٥٩	٦,١٧	٦,٥٩	١٠,٥	٤,٣٣	٣,٢٣	٥,٥٨	٦,٣١	العملية
٣,٢١	٢,٩٢	٣,١٣	٣,٢٥	٣,٣٥	٢,٢٢	٢,٧٣	٣,٤٣	٢,٧٨	٣,١٦	٣,٣٤	٣,٢	المعرفية
٥,٦٩	٦,٦٥	١١,٦٣	٧,٢٩	٦,٦٦	٧,٥٧	٩,٧٤	٦,٣٨	٥,٢	٤,٨٥	١٣,٠٤	٧,٨٣	المتنوعة

## جدول رقم (٣)

## النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الأخلاقية

٢٠١٠	١٩٨٨	١٩٦٢	١٩٥٧	النوع	السنة
٢٣,٠٧٦٩٢	١٦,٦٧	٧,٩٣	٧,٦٩	الطلبة	
١٠,٧٩٨١٢	٢٣,٤٣	١٧,٤٤	٧,٠٧		
١٤,٤٤٤٤٤	١٥,٤٨	١٥,٢٤	١٠,٢٤		
١٢,٦٤٠٤٥	٢٢,٠٥	١٦,٩١	٩,٧٦		
١٣,٤٠٢٠٦	٢٨,٠٤	١٨,٥٣	٦,٣٩		
١٤,٥٢٩٩١	١٣,٧	١١,٧	٧,٣٧		
١٦,٢٥	٢٠,٣	٩,٤٣	٦,٦١		
٢٠,٦٦١١٦	٢١,٦	٩,٥٢	١٠,١٧		
٢٢,٦١٩٠٥	١٦,٠٩	٨,٣٧	١٣,٠١		
١٠	١٩,٦٤	١٣,١٧	٨,٨		
١٠,٥٤٣١٣	٢٦,٨	٩,٥٣	٥,٣٣		

١٧,٥١٤١٢	١٦,٣٢	٩,٨٥	٢٠,٣٢	الطالبات
١٢,٨٠٩٩٢	٢١,٢٢	٦,٥١	٣,٢٤	
١٩,٩٤٨٨٥	١٨,٦٩	٧,٩	١١,٦٢	
١٣,٨٨١٧٥	٣٠,٧	٩,٦٥	١١,٩	
١٩,٣٧٩٨٤	٢٠,١٣	٨,٣٧	٤,٦٧	
١٤,٦٧٣٩١	١٣,١٣	١٣,٠٦	١٥,٩٨	
٦,٦٠٧٩٣	٢٣,٥٥	٨,٦٥	١١,١٤	
٢١,٩١٧٨١	١٣,٧	٨,٥٦	١٠,٤٢	
٢,٩٤١١٧٦	١٠,٤٢	٨,٨٣	٨,٨٧	

جدول رقم (٤)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
و٣١٦	١,٠١٨	٢١,٥٢٢	١	٢١,٥٢٢	الجنس
و٠٠٠	١٩,٢٥٣	٤٠٦,٨٥٠	٣	١٢٢٠,٥٥١	الزمن
و٣٠٣	١,٢٣٧	٢٦,١٣٨	٣	٧٨,٤١٣	تفاعل الجنس والزمن
		٢٩,٨٤٦	٧٦	٢٢٦٨,٢٨	داخل المجموعات

جدول رقم (٦)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الاجتماعية (١)

النوع	السنة	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة	٦,٤٧	١٣,٤٩	٣٢,٥	١٧,٩٤٨٧٢	
	١٦,٨١	٧,٨٦	١٥,٤٣	٣٠,٩٨٥٩٢	
	٩,٨٣	٣,٧١	١٤,٣٧	٢٧,٧٧٧٧٨	
	٦,٨٦	١٨,٤٥	١٧,٣٢	٢١,٠٦٧٤٢	
	١٤,٤١	١٣,٦٥	١٣,٥	٢٣,٧١١٣٤	
	١٦,٨	٨,٢٩	٢٢,٣٧	١٧,٩٤٨٧٢	
	٣,٣	١٧,٩٢	١٩,٩٤	١٧,٥	
	١١,٠٦	١٠,١١	٦,٢٦	١٧,٣٥٥٣٧	
	١٨,٩٥	١٤,٢٨	٧,٤٧	٢٦,١٩٠٤٨	
	١٣,٤٧	١٠,٨١	١٨,٤٥	٢٠	
٥,٧٧	٥,٨٢	١٠,٤٦	٢٦,٥١٧٥٧		
١٣,٣٦	٨,٥٤	١٨,٠٦	١٥,٨١٩٢١		



٣٢,٢٣١٤	١٩,٧٧	٨,٥٧	١١,٦٨	الطالبات
٢٨,٣٨٨٧٥	٢٧,١٤	١٣,٩٥	٨,٢٣	
٢٣,١٣٦٢٥	٨,٧٧	١٢,٢١	٧,١٤	
١٦,٦٦٦٦٧	١٥,١٥	١٤,٥٢	١٤,٥٦	
٣٣,٦٩٥٦٥	١٥,٤٩	١٥,٠٧	١٢,٩٢	
٢٣,٣٤٨٠٢	١٦,٩٤	١١,٢٩	٨,١	
٣٩,٠٤١١	١٢,٢٢	٩,٩٣	١٥,٩٦	
٢١,٣٢٣٥٣	٢٦,٣٨	٩,٤٥	١٢,٢١	

جدول رقم (٧)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٦١٠ و	٦٢ و	٧,٩٤٠	١	٧,٩٤٠	الجنس
٠٠٠ و	٢٣,٧٠	٧١٨,١٤٣	٣	٢١٥٤,٤٣	الزمن
٤٦٣ و	٨٦٥ و	٢٦,٢١٨	٣	٧٨,٦٥٣	تفاعل الجنس والزمن
		٢٩,٨٤٦	٧٦	٢٢٦٨,٢٨١	داخل المجموعات

جدول رقم (٩)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الاجتماعية (٢)

السنة	النوع	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة		١٠,١٢	٦,٦١	١٥,٨٣	١٢,٨٢٠٥١
		٧,٠٧	١٤,٤٩	٥,١٤	١٣,٦١٥٠٢
		١٦,٨	٧,٠٦	٣١,١٣	٨,٨٨٨٨٨٩
		١٤,٥١	٥,٤٧	٦,٧٥	١٢,٣٥٩٥٥
		٤,٨٨	٣,٦٥	١٠,٩٦	١٣,٤٠٢٠٦
		١٢,٢٩	٢٠	١٣,٩٤	٨,٥٤٧٠٠٩
		٣,٣	١١,٣٢	٨,٦٤	٦,٢٥
		٦,٦٣	١٩,٣٤	١٥,٥٢	٧,٤٣٨٠١٧
		٣,٧١	٥,٤١	١٧,٢٦	٤,٧٦١٩٠٥
		٥,٦٩	١,١٣	١٣	١١,١٧٦٤٧
الطالبات		١٣,٣٣	٢,٦٥	٢٠,٩٢	٤,١٥٣٣٥٥
		١٢,٨٣	١٢,٧٨	٢٠,٨٢	١١,٨٦٤٤١
		٦,١٦	٥,٣٨	١٩,٧٧	٩,٩١٧٣٥٥
		١٣,٣١	١٢,٥٥	١٣,٤	٨,٩٥١٤٠٧
		١٠,٣١	١٥,٣٤	٢٥,٤٤	١٩,٧٩٤٣٤
		٦,٨٦	١٢,٨٤	١٢,٣٤	١٦,٢٧٩٠٧

١٤,١٣٠٤٣	١٨,٣١	٤,٢٧	١٠,٢
١٧,٦٢١١٥	١٤,٤٦	١٦,١٢	٨,٧٨
٨,٢١٩١٧٨	١٣,٣٣	٦,٥	٤,٢٣
١٣,٢٣٥٢٩	١٠,٤٣	٩,٩٣	١٣,١٢

جدول رقم (١٠)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
١١٠ و	٢,٦٢٥	٦٨,٣٨٨	١	٦٨,٣٨٨	الجنس
٠٠١ و	٦,٠٦٤	١٥٨,٠٠١	٣	٤٧٤,٠٠٣	الزمن
٨٤٣ و	٢٧٦ و	٧,١٩٠	٣	٢١,٥٦٩	تفاعل الجنس والزمن
		٢٥,٨٧٠	٧٦	١٩٦٦,٠٩٩	داخل المجموعات

جدول رقم (١٢)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الذاتية (١)

٢٠١٠	١٩٨٨	١٩٦٢	١٩٥٧	النوع
٦,٤١٠٢٥٦	٢,٥	٧,٩٣	١٧,٨١	الطلبة
٥,٦٣٣٨٠٣	٩,١٤	٦,٨٧	٦,١٩	
١٤,٤٤٤٤٤٤	٨,٣٨	٨,٥٥	٢٠,٤٩	
١٦,٨٥٣٩٣	٧,٠٩	٨,٤٥	٥,٢٧	
١٤,٤٣٢٩٩	٤,٢٩	١٢,٩٢	١٤,٦٥	
١٢,٨٢٠٥١	١٠,٥	٤,٣	٤,٩١	
١٠	٠,٦١	١٠,٨٤	٥,٧٨	
٤,٩٥٨٦٧٨	٥,٥٦	١١,٠١	٧,٩٦	
١٣,٠٩٥٢٤	٥,١٧	٧,٣٨	٦,٦٩	
١٠,٥٨٨٢٤	٧,١٤	٩,١٢	٨,٨	
١٣,٠٩٩٠٤	٩,١٥	٦,٣٤	١٥,٥٥	الطالبات
١٤,١٢٤٢٩	٩,٧٢	٩,٦٤	١٤,٩٧	
١٣,٦٣٦٣٦	٩,٣	٩,١٤	١٥,٥٨	
١٦,١١٢٥٣	٥,٦١	٧,٩	٧,٩٩	
١٢,٣٣٩٣٣	٧,٠٢	٨,٨	١٣,٠٩	
١٥,١١٦٢٨	٧,٧٩	٣,٩١	١٤,٥٦	
٩,٧٨٢٦٠٩	١٠,٩٢	٨,٢٩	٤,٧٦	
١٠,١٣٢١٦	١١,٩٨	٩,٦٧	١٤,٥٢	
٦,١٦٤٣٨٤	١٢,٩٦	٨,٥٦	٧,٨١	

٩,٩٢٦٤٧١	١٢,٢٧	٨,٥٦	٩,٥
----------	-------	------	-----

جدول رقم (١٣)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
و٠٥	٣,٧٧٢	٤٦,١٤٠	١	٤٦,١٤٠	الجنس
و٠٠٣	٥,٢٠٤	٦٣,٦٦٥	٣	١٩٠,٩٩٦	الزمن
و٢٨٠	١,٣٠٤	١٥,٩٥٧	٣	٤٧,٨٧	تفاعل الجنس والزمن
		١٢,٨٢٦	٧٦	٩٧٤,٨١١	داخل المجموعات

جدول رقم (١٥)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الذاتية (٢)

السنة	النوع	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة		٢٣,٨٨	٢٤,٨٦	٨,٣٣	١٤,١٠٢٥٦
		١٥,٩٢	١٦,٤٦	١٣,٤٣	٢٦,٢٩١٠٨
		٢٥,٨١	٣١,٥٩	١٤,٣٧	١٣,٣٣٣٣٣
		٢٢,٤٢	١٣,٤٣	١٤,٥٧	١٦,٠١١٢٤
		١٢,٣	٢٢,٦٩	٢٣,٣١	١٧,٥٢٥٧٧
		١٢,٢٩	٢٢,٤٣	٢١,٩٢	١٨,٨٠٣٤٢
		١٤,٠٤	١٢,٧٣	٢١,٢١	١٨,٧٥
		١٨,٥٨	١٧,٢٦	١٦,٦٧	٧,٤٣٨٠١٧
		١٥,٢٤	١٦,٧٤	٣٦,٢١	١٤,٢٨٥٧١
		١٠,٨٨	١٩,٩٣	٨,٣٣	١٤,١١٧٦٥
الطالبات		١٩,٥٥	٣٥,٤٤	٦,٥٤	١١,٥٠١٦
		١٢,٢٩	١٣,٦٢	١٣,٨٩	١٦,٣٨٤١٨
		١٥,٢٥	١٧,٥٦	٩,٣	١١,٩٨٣٤٧
		١٤,٧٦	٨,٣٧	١٧,٤٥	١٣,٨١٠٧٤
		١٧,٠٦	١٥,٦٢	٧,٠٢	١٢,٣٣٩٣٣
		١٧,٠٣	١٢,٨٤	٢٢,٥١	١٧,٤٤١٨٦
		١٩,٠٤	٢١,٣٥	١٧,٩٦	٨,١٥٢١٧٤
		٢٨,٣٧	١٢,٣٦	١١,٥٧	١٥,٨٥٩٠٣
		١٤,٦٥	١٩,١٧	١٨,٨٩	١٤,٣٨٣٥٦
		١٩,٩	١٧,٨	٢١,٤٧	١٦,٩١١٧٦

جدول رقم (١٦)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
١٧٦ و	١,٨٦٨	٦٣,١٧٤	١	٦٣,١٧٤	الجنس
٢٣٥ و	١,٤٥٣	٤٩,١٤٥	٣	١٤٧,٤٣٦	الزمن
٧٤٣ و	٤١٥ و	١٤,٠٣٥	٣	٤٢,١٠٤	تفاعل الجنس والزمن
		٣٣,٨١٥	٧٦	٢٥٣٩,٩٧٦	داخل المجموعات

جدول رقم (١٨)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط قيمة الأمن

النوع	السنة	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة	١,٦١	٩,٧٨	٥,٨٣	٣,٨٤٦١٥٤	٠
	٠	٣,١٩	٢	٠	٢,٢٢٢٢٢٢
	٠	٥,٩٤	٠	١,٦٨٥٣٩٣	٣,٠٩٢٧٨٤
	٤,٤٨	٣,٤٨	٠	٥,١٢٨٢٠٥	٢,٥
	٧,٥١	٣,٦٥	٩,٧٥	٦,٥٥	١٠,٧٤
	٩,٧٣	١١,٩	٦,١٣	٤,٩٥٨٦٧٨	٠
	٩,٦٦	١٨,٢٢	١١,٩	٣,٥٧١٤٢٩	٠
	٨,٨	٧,٤٣	٢,٩٨	٩,٤١١٧٦٥	٠
	٣,١١	١٠,٥٨	٣,٩٢	٠	٥,٠٨٤٧٤٦
	٨,٠٢	١١,٧٤	٥,٢١	٠	٠,٥٨
الطالبات	١٠,٣٨	٢٢,٠٩	٠,٥٨	٠	٠
	٧,٢٦	١٨,٦	١,٢٥	٠	٠
	٧,١٤	٥,٦٨	١,٧٥	٣,٠٨٤٨٣٣	٠
	٦,٣١	١٥,٠٨	٠,٧٨	٠	١,٦٣٠٤٣٥
	٤,٤٢	٧,٠٣	٠	٢,٦٤٣١٧٢	٢,٠٥٤٧٩٥
	٠,٦٧	١٣,٤٤	٠	٢,٠٥٤٧٩٥	٢,٢٠٥٨٨٢
	١٠,٠٩	٨,٢١	٠	٠	٠
	٤,٠٧	١١,٨٦	٥,٥٢	٠	٠
	٠	٠	٠	٠	٠
	٠	٠	٠	٠	٠

جدول رقم (١٩)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٢٧٨ و	١,١٩٤	١٣,٧٧٦	١	١٣,٧٧٦	الجنس
٠ و	٢٥,٩١٤	٢٩٩,٠٧	٣	٨٩٧,٢١٠	الزمن

١٠٣١ و	٣,١٢٢	٣٦,٠٢٨	٣	١٠٨,٠٩٤	تفاعل الجنس والزمن
		١٢,٥٣٧	٧٦	٩٥٢,٨٠٣	داخل المجموعات

جدول رقم (٢٠)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الجسمانية

النوع	السنة	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة	٤,٤٥	١,٣٢	١,٦٧	٢,٥٦٤١٠٣	
	١٢,٣٨	٥,٦٥	٦,٢٩	٠	
	٢,٤٥	٤,٠٨	٠	٤,٤٤٤٤٤٤٤	
	١١,١٦	٤,٩٧	٠	٠,٨٤٢٦٩٧	
	٩,٣٩	٢,٦٨	١,٨٤	٣,٠٩٢٧٨٤	
	٤,٥	١,٤٦	١,٨٣	٨,٥٤٧٠٠٩	
	١٠,٧٤	٢,٣٦	٤,٢٤	٥	
	٣,٥٣	١,٤٩	٠	٧,٤٣٨٠١٧	
	٣,٣٤	٣,٩٤	٤,٦	٤,٧٦١٩٠٥	
	٨,٨	٣,٢٧	١,١٩	٠	
الطالبات	١,٣٣	٧,٤	٢,٦١	٧,٦٦٧٧٣٢	
	١,٦	٤,٢	٠,٦٩	٠,٥٦٤٩٧٢	
	٣,٢٤	٠,٨٦	٣,٧٨	٢,٤٧٩٣٣٩	
	٥,٥٦	٢,٧٩	٢,٤٩	١,٥٣٤٥٢٧	
	٥,٥٥	٣,١٢	٠	٤,٦٢٧٢٤٩	
	٣,٨٤	١,٦٨	٠,٣١	٢,٣٢٥٥٨١	
	٢,٣٨	٣,٢٦	١,٤١	٦,٥٢١٧٣٩	
	٣,٠٤	٠	١,٦٥	٦,٦٠٧٩٣	
	٤,٥٦	٥,٨٢	٠	٠	
	١,٨	٣,٠٨	٠	١,١٠٢٩٤١	

جدول رقم (٢١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	٢٩,٨٠٣	١	٢٩,٨٠٣	٥,٠٩٤	٠,٢٧ و
الزمن	١٢٠,٥٥٨	٣	٤٠,١٨٦	٦,٨٦٨	٠,٠٠٠ و
تفاعل الجنس والزمن	٤٦,١٧٢	٣	١٥,٣٩١	٢,٦٣٠	٠,٥٧ و
داخل المجموعات	٤٩٧,٢٤٦	٧٦	٦,٥٤٣		

جدول رقم (٢٣)

## النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم الترويجية

السنة	النوع	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
الطلبة		١٠,١٢	١١,١١	٠	٣,٨٤٦١٥٤
		١٢,٢٨	٢,٩٤	٣,١٤	١,٤٠٨٤٥١
		٠	٤,٨٣	٨,٣٨	٣,٣٣٣٣٣٣
		٦,٥٩	١,٩٩	١,٥٧	٣,٣٧٠٧٨٧
		٩,٣٩	٢,٩٢	١,٢٣	٢,٠٦١٨٥٦
		١٠,٦٥	١٢,١٩	١,٨٣	٢,٥٦٤١٠٣
		٢٣,١٤	٧,٠٧	٢,٤٢	٣,٧٥
		١٠,٦١	٤,١٦	٠	٧,٤٣٨٠١٧
		١٣,٧٥	١,٩٧	٦,٩	٠
		١٣,٩٨	٥,٧٤	٠	٣,٥٢٩٤١٢
الطالبات		٤,٤٤	٧,٩٣	٥,٢٣	٨,٦٢٦١٩٨
		٥,٣٤	٤,٤	٥,٢١	٢,٨٢٤٨٥٩
		١٢,٠١	٧,٣٦	٥,٥٢	٢,٤٧٩٣٣٩
		٦,٠٥	٨,٣٧	٨,٧٢	٢,٣٠١٧٩
		١٠,٧١	١٧,٠٤	٠,٨٨	٢,٣١٣٦٢٥
		١٢,٦٣	٧,٢٦	١٠,٨٢	٠
		٦,٤٦	٥,٧٧	٤,٥٨	٠
		١٢,٥	٢,١٦	٠,٨٣	٢,٦٤٣١٧٢
		٢١,٤٩	٩,٩٣	٢,٥٩	٠
		١١,٣١	٧,٨٧	٣,٠٧	٧,٧٢٠٥٨٨

## جدول رقم (٢٤)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
و٣١٤	١,٠٣٠	١٥,٤٧٧	١	١٥,٤٧٧	الجنس
و٠٠٠	١٦,٣٠٠	٢٤٤,٨٨٨	٣	٧٣٤,٦٦٥	الزمن
و٤٦٧	و٨٥٨	١٢,٨٩١	٣	٣٨,٦٧٣	تفاعل الجنس والزمن
		١٤,٩٤٦	٧٦	١١٣٥,٨٩١	داخل المجموعات

## جدول رقم (٢٦)

## النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم العملية

السنة	النوع	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠

٧,٦٩٢٣٠٨	٨,٣٣	٤,٧٦	٩,٧١	الطلبة
٥,٦٣٣٨٠٣	٧,٤٣	١٣,٢٦	٧,٩٦	
٥,٥٥٥٥٥٦	٠	٧,٨	١٠,٦٥	
٠,٨٤٢٦٩٧	١٣,٧٨	١٤,٩٢	٧,١٢	
٦,١٨٥٥٦٧	٤,٩١	٥,٣٦	١١,٢٧	
٢,٥٦٤١٠٣	٢,٢٨	٢,٩٣	١٣,٥٢	
١٣,٧٥	٤,٨٥	١٢,٧٣	١٣,٣٢	
٧,٤٣٨٠١٧	١٤,٨١	٥,٠٥	٧,٠٧	
١,١٩٠٤٧٦	١,١٥	٥,٤١	١٠,٤	
٠	٨,٩٣	٧,٧٧	١٥,٠٢	
٥,٤٣١٣١	١,٣١	٤,٧٦	٢٦,٢٢	الطالبات
١,١٢٩٩٤٤	٣,٨٢	٤,٢	٣,٢	
٤,٥٤٥٤٥٥	٤,٣٦	٥,٣٨	٧,٧٩	
٢,٣٠١٧٩	٠,٩٣	٥,٥٨	٩,٩٢	
٠,٧٧١٢٠٨	٢,٦٣	٤,٢٦	٦,٣٤	
٤,٦٥١١٦٣	١,٩٥	٥,٥٨	٤,٣٩	
٩,٧٨٢٦٠٩	٤,٢٣	٦,٥٣	٣,٦	
١,٣٢١٥٨٦	١٠,٣٣	١٠,٧٥	٢,٧	
٤,١٠٩٥٨٩	١٧,٧٨	٦,٨٤	١,٣	
٩,١٩١١٧٦	٢,٤٥	٥,٨٢	٦,٣٣	

جدول رقم (٢٧)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠.٥٢	٣,٨٩٣	٧٧,٦٩٠	١	٧٧,٦٩٠	الجنس
٠.٢٨	٣,٢١١	٦٤,٠٧٦	٣	١٩٢,٢٢٨	الزمن
٠.٨٢١	٣.٠٧	٦,١٢٠	٣	١٨,٣٥٩	تفاعل الجنس والزمن
		٢٠,١٧٠	٧٦	١٥٣٢,٩٥٦	داخل المجموعات

جدول رقم (٢٩)

النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط القيم المعرفية

السنة	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠	النوع
	٤,٨٥	٢,١١	١,٧٦	٠	الطلبة
	٧,٠٧	١,٩٦	٤	٠	
	١,٦٣	١,٤٩	٣,٥٩	٣,٣٣٣٣٣٣	
	٣,٤٣	٦,٤٦	٢,٧٦	٣,٣٧٠٧٨٧	

٢,٠٦١٨٥٦	١,٢٣	٢,٤٣	٢,٢٥	
٣,٤١٨٨٠٣	٣,٦٥	٥,٢٦	١,٢٢	
٥	١,٢١	٣,٧٧	٥,٧٨	
٤,٩٥٨٦٧٨	٧,٤١	٢,٨	٣,٥٣	
١,١٩٠٤٧٦	٠	٥,٩١	٢,٦	
٩,٤١١٧٦٥	١,١٩	٣,٠٤	٠	
٦,٧٠٩٢٦٥	٠	٣,١٧	٢,٢٢	الطالبات
٢,٢٥٩٨٨٧	٠	١,٤٧	٤,٢٧	
٢,٤٧٩٣٣٩	٢,٦٢	٣,٩٦	٦,٤٩	
٢,٠٤٦٠٣٦	٠,٦٢	٤,٦٥	١,٩٣	
٣,٠٨٤٨٣٣	٤,٣٩	٢,٨٤	٣,١٧	
٣,٤٨٨٣٧٢	٣,٢٥	٣,٩١	٦,٣١	
٠	٦,٣٤	٣,٥١	٣,٠٦	
٥,٢٨٦٣٤٤	٤,٥	١,٠٨	٢,٧	
٢,٠٥٤٧٩٥	٤,٨١	٣,٧٦	٣,٢٥	
٥,٥١٤٧٠٦	٣,٠٧	٣,٠٨	٤,٥٢	

جدول رقم (٣٠)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٧٩٤ و	٠.٦٩ و	٢٨١ و	١	٢٨١ و	الجنس
٧٣٤ و	٤٢٧ و	١,٧٤٧	٣	٥,٢٤٠	الزمن
٩٠٠ و	١٩٤ و	٧٩٤ و	٣	٢,٣٨١	تفاعل الجنس والزمن
		٣,٩٠٦	٧٦	٢٩٦,٨٦٩	داخل المجموعات

جدول رقم (٣١)

## النسبة المئوية لدرجات عينات الطلاب على خط قيم المتنوعات

السنة	النوع	١٩٥٧	١٩٦٢	١٩٨٨	٢٠١٠
	الطالبة	٣,٢٣	١٠,٠٥	٦,٦٧	٧,٦٩٢٣٠٨
		٧,٠٧	٩,٨٢	١٠,٥٧	٥,٦٣٣٨٠٣
		٢,٠٤	٩,٦٦	٤,١٩	٢,٢٢٢٢٢٢
		٧,٩١	١٥,٤٢	٧,٨٧	١٠,٩٥٥٠٦
		٧,١٤	١١,٤٦	٤,٩١	١,٠٣٠٩٢٨
		٩,٨٣	١,٤٦	٩,٥٩	٥,١٢٨٢٠٥
		٣,٣	٥,٦٦	٧,٢٧	١,٢٥
		١١,٠٦	٨,٠٣	١٦,٠٥	٩,٩١٧٣٥٥



٨,٣٣٣٣٣٣	٥,٧٥	١٢,٣١	٢,٦	
١١,٧٦٤٧١	٨,٩٣	٩,٤٥	٥,٦٩	
٥,٧٥٠٧٩٩	١٣,٠٧	٦,٣٤	٣,١١	الطالبات
١٢,٤٢٩٣٨	٦,٦٣	١٩,٤٩	٣,٧٤	
٧,٤٣٨٠١٧	٣,٧٨	١٣,٣١	٨,١١	
٤,٦٠٣٥٨١	٤,٠٥	١٣,٩٥	١٣,٣١	
٤,٦٢٧٢٤٩	١١,٤	٥,٤	٧,٥٣	
٤,٦٥١١٦٣	٤,٧٦	١٣,٩٦	٨,٧٩	
١,٦٣٠٤٣٥	٨,٤٥	١١,٨	١٧,٦٨	
٧,٩٢٩٥١٥	٣,٧٢	١٤,٥١	٧,٤٣	
٢,٠٥٤٧٩٥	٣,٧	١٢,٦٧	٦,١٨	
٩,٩٢٦٤٧١	٤,٩١	١٢,٣٢	٩,٠٤	

جدول رقم (٣٢)

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٢٩١ و	١,١٣٤	١٥,٥٤٤	١	١٥,٥٤٤	الجنس
٠٠١ و	٥,٩٤٦	٨١,٥٣٥	٣	٢٤٤,٦٠٤	الزمن
١٤٠ و	١,٨٨٥	٢٥,٨٥٤	٣	٧٧,٥٦٣	تفاعل الجنس والزمن
		١٤,٢١٦	٧٦	١٠٨٠,٤٤٨	داخل المجموعات

### العلاقة المحتملة بين طول القامة والذكاء والتزامن بينهما في السعودية

عادل عبد الجليل بترجي، مدارس دار الذكر الأهلية، جدة، المملكة العربية السعودية

عمر هارون الخليفة، مؤسس مشروع طائر السمير، السودان

خليل يوسف علي أحمد، أكاديمية السودان للعلوم، السودان

قدم ١٤٣٣/٤/٩ هـ - وقبل ١٤٣٤/٢/١٧ هـ

**المستخلص:** كشفت الدراسة عن علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين طول القامة ومعدل الذكاء حسب اختبار بيرسون (0.475) و(0.071) على التوالي وأن متوسط طول الذكور 167.94 سم والإناث 157.63 سم، والفرق بينهما 10.31 سم. كما وجد أن الإناث يتفوقن في معدلات الذكاء في الأعمار الصغرى بزيادة (2.91) درجة، في حين يتفوق الذكور في الأعمار الكبرى بزيادة (0.99) درجة. ولم تظهر الدراسة عن تزامن مثالي بين زيادة طول القامة وزيادة معدل الذكاء بين الذكور والإناث.  
**الكلمات المفتاحية:** الذكاء، طول القامة، التزامن بين طول القامة والذكاء

## ١. مقدمة

الحكم على أن الأطول قامة أكثر إقناعاً في عالم المبيعات والمشتريات (Young & French, 1996)، وأكثر جاذبية في حالة الأزواج (Freedman, 1979). وعموماً فإن السمات الجسمية تلعب دوراً مهماً في مكان العمل وفي التفاعل بين رجال المبيعات والزبائن، كما تلعب دوراً مهماً في الجاذبية وصورة الذات (McElroy, 1999). ومن المحتمل أن يبرز طول القامة كقائد أيضاً (Higham & Carment, 1992).

وثق "لين" (Lynn, 1990) معدل الزيادة في الطول في منتصف القرن العشرين بالنسبة لكثير من الدول المتقدمة صناعياً في أوروبا وأمريكا واليابان. وكان معدل الزيادة بالنسبة للراشدين الشباب حوالي 1.2 سم في العقد (Van Wieringen, 1978). وإن الانحراف المعياري للطول كان حوالي 7 سم، وإن الزيادة في معدل الطول خلال النصف الأخير من القرن العشرين حوالي انحراف معياري وهي تمثل الزيادة نفسها في معدل الذكاء في نصف القرن.

وعموماً تشير الدراسات إلى أن الزيادة الواردة في الطول ترجع للتحسن النسبي في الغذاء فضلاً عن انخفاض معدل الأمراض المعدية (Lynn, 1990). ففي حوالي النصف الأخير من القرن العشرين كان هناك تحسن كبير في مستويات الحياة في الدول المتقدمة اقتصادياً. وقاد ذلك التحسن الأفراد والجماعات لشراء كمية أكبر من الغذاء وعمل ذلك بالمقابل على تحسن معدل الغذاء الذي قاد بدوره على زيادة معدل الطول. ولقد تم توثيق عملية التحسن النسبي في الغذاء في اليابان في عدد من المسوح ما بعد الحرب العالمية الثانية. فقد رصدت بين عام 1960 وعام 1980 زيادة كبيرة في استهلاك اللحوم والألبان ومنتجات الألبان (300%)، والفواكه (100%)، والخضروات (50%)، والأسماك (20%) (Takahashi, 1986).

في التراث العربي الإسلامي، يشير ابن الجوزي 510-597هـ (1985) في مؤلفه الموسوعي "كتاب الأذكياء" للعلاقة بين "طول القامة" والذكاء في مباحث علم الفراسة التي تتناول بشكل أعم، وفقاً لقول طه (1995, 2009)، العلاقة بين الخلق (بفتح الخاء) والخلق (بضم الخاء). وقد لا يكون من السهل الحكم على آراء ابن الجوزي عن مورفولوجية الذكاء، إذ يرى أن الرأس إذا كان صغيراً، فإن ذلك من علامات ضعف الذكاء ولربما كان في ذلك إشارة إلى حالات ضمور الجمجمة وهي تشوهات خلقية يكون فيها الرأس صغيراً ويلازمها في الغالب قصور عقلي ملحوظ. وفيما يتصل بعلاقة "القامة" بالذكاء فقد أورد ابن الجوزي خبر عجlan حيث قال: "قال لي زياد أدخل عليّ رجلاً عاقلاً. قلت: لا أعرف من تعني. قال: لا يخفى العاقل في وجهه وقده، فخرجت فإذا أنا برجل حسن الوجه، مديد القامة، فصيح اللسان" (ص:17). وفقاً لقول طه (1995, 2009) وفي هذا تنسجم ملاحظات ابن الجوزي مع ما يُعرف حالياً بارتباط إيجابي بين طول القامة وفصاحة اللسان ودرجة الذكاء. كما أوضحت دراسة تيرمان (Terman, 1947) أن الأطفال الذين يتمتعون بنسب ذكاء أكثر من 140 درجة يصبحون في سن الرشد أصحّ أبداناً وأطول قامَةً وأكثر نجاحاً مهنيًا. وتم حديثاً توثيق بعض الخصائص النمائية للأطفال الخوارق العرب (الخليفة، 2008, 2007, 2005) فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء ومحيط الرأس (Khaleefa, 2009; Khaleefa, et al, 2010).

هناك انطباع شعبي بأن الأطول قامة أكثر نجاحاً وجاذبيةً في الحياة، وبالرغم من سهولة نفي هذا الانطباع، لكن أظهرت نتائج البحوث بأن بعض جوانب الحياة تعد أكثر سهولة بالنسبة للأطول قامة. على سبيل المثال، تم

بمسمح تمّ من خلاله توثيق الفروق في توزيع الأطوال بالنسبة للمديرين وكبار التنفيذيين مقارنة بمتوسطي القامة. وكشفت نتائج دراسته بأن مديري التسويق يُعدّون أطول قامة من رجال التسويق مع وجود نتائج مشابهة للمحامين والمعلمين وعمال الطرق. وفي أمريكا وبريطانيا غالباً ما تجذب الأعمال عالية المهارة طوال القامة بصورة أكبر.

كما كشفت دراسات أجريت في أمريكا بأن الرجال في مهنة الياقة البيضاء هم أكثر قامة ببوصة في المتوسط مقارنة بالرجال في مهنة الياقة الزرقاء. وأظهرت نتائج الدراسات البريطانية بأن متوسط أطوال العاملين في الأعمال الإدارية والمهنية بأنهم أطول قامة بستة أعشار البوصة في المتوسط مقارنة بذوي الأعمال اليدوية. وتنطبق المسألة نفسها بالنسبة للنساء، فمثلاً في بريطانيا لوحظ أن العاملات في الحقل المهني والإداري هنّ أطول قامة ببوصة في المتوسط مقارنة مع العاملات في المهنة اليدوية (Case & Paxson, 2008). وأظهرت نتائج دراسة كيرتز (Kurtz, 1969) بأن معظم المرشحين (78%) في دنيا العمل يعتقدون بأن رجال المبيعات الذين يتمتعون بقامة أعلى من المتوسط هم أكثر قدرة على إقناع الزبائن مقارنة بقصار القامة.

كما أظهرت نتائج الدراسات بأن طوال القامة لهم معدلات دخل أعلى، فإن زيادة بوصة واحدة في الطول ترتبط في المتوسط بزيادة 1.4% - 2.9% في معدل الدخل الأسبوعي، وبين 1% - 2.3% زيادة في معدل الدخل بالساعات. وكشفت نتائج البحوث التحليلية لعدد 45 دراسة مستقلة بأن العلاقة الارتباطية بين طول القامة والنجاح في العمل بلغت 0.26 فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية بين طول القامة ومعدل الدخل (Judge & Cable, 2004). وعموماً فالعلاقة بين معدل الطول ومستوى الدخل هي دالة اقتصادية (Case & Paxson, 2008). ويتساءل الباحثون عن

وفي المجتمعات الأوروبية، غالباً ما تصل البنات لأعلى معدل في طول القامة في عمر 12 سنة في حين للأولاد فهو في عمر 14 سنة (Beard & Blaser, 2002). وكشفت نتائج دراسة دماغية بأن متوسط الطول متساو بين الأولاد والبنات حتى عمر 12 سنة، وبعده يكون الأولاد أكثر نماءً في الطول، وفي عمر 16 سنة يكون الأولاد أكثر طولاً من البنات (Silventoinen et al, 2006). وفي استونيا كانت البنات أطول قامة من الأولاد في عمر 12 و13 سنة، في حين كان الأولاد أطول قامة في عمر 15 سنة وأكثر (Lynn, 2000). وحالياً يبلغ متوسط طول قامة الأمريكيين 69.1 بوصة (175.5 سم) بالنسبة للرجال، في حين هي 63.7 بوصة (161.7 سم) بالنسبة للنساء بفارق أكثر من 5 بوصات (12.7 سم) (Judge & Cable, 2004). وأظهرت نتائج المؤشرات الديموغرافية بأن معدل النمو حسب العمر قد تناقص في القرنين الأخيرين، ففي أوروبا في نهاية القرن العشرين غالباً ما ينال الراشدون أقصى معدل لأطولهم في عمر 26 سنة، في حين هو في الوقت الراهن في حوالي 18 سنة بالنسبة للأولاد و16 سنة بالنسبة للبنات (Beard & Blaser, 2002). ويتساءل الباحثون هل لطول القامة علاقة بمستوى النجاح والجاهزية العامة في الحياة، أم لا؟

### طول القامة والنجاح العام

قام بروتر في حوالي عام 1892 بنشر تقرير عن دراسة بعنوان "الأساس الجسمي للنبوغ والغباء" بلغت عينتها 33500 طالباً ذكراً فيه أن الأداء الأكاديمي لطوال القامة من الطلاب كان أفضل مقارنةً بقصار القامة في الفئة العمرية نفسها. ومنذ ذلك التاريخ أجريت العديد من الدراسات في الدول المتقدمة صناعياً أظهرت نتائجها بأن الطلاب الذين يتأخرون في نموهم الجسمي ينالون درجات منخفضة في مقاييس الذكاء (Gale, 2005). وفي عام 1915 قام جوين

ماهية العوامل أو القوى التي تؤثر في العلاقة المحتملة بين طول القامة ومستوى النجاح.

### كيف يمكن تفسير العلاقة بين الطول والنجاح

هناك عدة فرضيات و نظريات محللة لتفسير العلاقة بين طول القامة ومستوى الدخل، فعلى سبيل المثال لا الحصر، في الدول النامية ينال طويل القامة زيادة مستوى في الدخل غالباً ما تعزى إلى القوة والصحة الجيدة التي ترتبط بالطول (Haddad & Bouis, 1991; Steckel, 1995) وفي الدول المتقدمة صناعياً يؤكد الباحثون حصول ذلك على عوامل أخرى مثل تقدير الذات (Freedman, 1979; Young & French, 1996)، والسيطرة الاجتماعية (Hensley, 1993).

وتعتمد نماذج النمو الجسدي والطول على مجموعة من العوامل التي تتضمن الجينات، والظروف البيئية، وتفاعل الجينات مع البيئة، وأن حوالي 80% من الفروق في طول القامة ترجع لعوامل وراثية، في حين 20% ترجع لعوامل بيئية (Silventoinen, 2003). ويعد الوضع الغذائي والصحي من أكثر العوامل البيئية التي تؤثر في الطول (Resnik, 2002). كما إن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الوزن عند الولادة وطول القامة في سن الرشد بالنسبة للتوائم الصنوية. ويعود ذلك إلى أن الغذاء في المرحلة الرحمية هو العامل المحدد لطول القامة في سن الرشد (Black et al, 2007).

طرح ألفرد إدلر مفهوم "عقدة نابليون" (Napoleon complex) لوصف بعض حالات قصر القامة التي تجعلهم يشعرون بعدم الراحة أو الطمأنينة، وربما تقودهم لحالة مركب النقص (inferiority complex) التي تؤدي لتبني السلوك العدواني وذلك لتعويض فقد طول القامة والقوة (Adler, 1956; Martel & Biller, 1987). وأوضحت دراسة هود (Hood, 1963) نيل قصر القامة من الذكور درجات أعلى

من طوال القامة في اختبار مركب النقص والاكتئاب في مقياس مينسوتا المتعدد الأوجه وهو مقياس مشهور للشخصية. ومن المحتمل أن يتوسط السلوك العدواني العلاقة بين طول القامة والنجاح في دنيا العمل. ولقد كشفت نتائج دراسة ولوجي وبلونت (Willoughby & Blount, 1985) بأن ضباط الشرطة قصار القامة يظهرهم قدراً أكبر من السلوك العدواني مقارنة بالضباط طوال القامة. والسؤال الذي تطرحه هذه الدراسة بعد فحص العلاقة الارتباطية بين طول القامة والنجاح ومسبباتها: هل هناك علاقة ارتباطية محتملة بين طول القامة ومعدل الذكاء؟

### ٢. طول القامة والذكاء

#### طوال القامة أكثر ذكاءً

أظهرت العديد من الدراسات السيكولوجية عن علاقة ارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء فيكون طوال القامة في المتوسط العام أكثر ذكاء من قصار القامة. وتم توثيق العلاقة الارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء في دراسات كلاسيكية ترجع على الأقل لقرن إلى الوراء، وكشفت النتائج المبكرة بأن العلاقة الارتباطية حوالي 0.20 وهي دالة إحصائياً (Tanner, 1979). وكشفت نتائج دراسة المجلس الاسكتلندي الخاصة بعينة قدرها 75000 مفحوص من الفئة العمرية 11 سنة بأن العلاقة الارتباطية بين الطول ومعدل الذكاء 0.25 (Scottish Council, 1953)، وهي أعلى بحوالي 0.05 من الدراسة السابقة. وفي تقرير بريطاني لعينة قدرها 5362 كانت العلاقة الارتباطية 0.13 (Douglas, 1965; Ross & Simpson, 1965)، وفي دراسة أمريكية لعدد 13887 شاباً في الستينات من القرن العشرين كانت العلاقة الارتباطية 0.19 (Wilson et al, 1986). ويلاحظ تناقص العلاقة الارتباطية في الدراستين الأخيرتين مقارنة مع الدراسات المبكرة.

وصلوا لطول قامة عادي لهم معدلات ذكاء أعلى من الذين كانوا صغاراً في أوزانهم أثناء الولادة وقصار القامة في رشدهم (Lundgren et al, 2001).

وأظهرت دراسة بيرس وآخرين التي عنوانها "بحث ألف أسرة في نيوكاسل" بأنه من بين المولودين في بريطانيا عام 1947 والذين تميزوا بطول القامة في عمر 9 سنوات و13 سنة أحرزوا معدل ذكاء أعلى في عمر 11 سنة وذلك بعد ضبط تأثير عامل الطبقة الاجتماعية. وأقر الباحثون بأن نتائج دراستهم تقترح التأثير المستمر للنمو ما بعد مرحلة الولادة في القدرات العقلية للأطفال ما بعد عمر 9 سنوات (Perce et al, 2005). وكشفت بعض الدراسات المتعلقة بالتأثير طويل المدى للعلاج بواسطة هرمونات النمو بالنسبة للمولودين من الخدج بأن معظم الذين تم علاجهم أظهروا زيادة في طول القامة بمعدل انحراف معياري وأكثر تتوازي مع زيادة بالقدر نفسه بالنسبة لمعدل الذكاء، ولكن الزيادة في طول القامة لا تفسر التحسن النسبي في معدل الذكاء. كما إن هرمونات النمو ربما يكون لها تأثيرها المباشر على وظائف القشرة الدماغية من غير ارتباط دال بتأثيرها على معدل الطول (Gale, 2005).

وأظهرت الدراسات بأن طول القامة في الأطفال من عمر مبكر (حوالي 3 سنوات) قبل دخول المدرسة يؤدون الاختبارات العقلية بصورة أفضل مقارنة مع قصار القامة، وبأن العلاقة الارتباطية بين الطول في سن الطفولة وسن الرشد هي بالتقريب حوالي 0.7 بالنسبة للرجال والنساء معاً، وغالباً ما يصبح الأطفال طوال القامة في الصغر راشدين في الكبر. وقدم كيس وباكسون فرضية بأن مكافأة الطول في مستوى الدخل تعزى بصورة أساسية للعلاقة الإيجابية بين الطول والقدرات العقلية وأن القدرات العقلية وليس الطول هو الذي يكافأ في عالم العمل (Case & Paxson, 2008).

وكشفت نتائج دراسات حديثة في الدنمارك عن علاقة إيجابية بين طول القامة ومعدل الذكاء في سن الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة. وتم عزو هذه العلاقة الارتباطية لعوامل جينية تؤثر في كل من الذكاء والطول. ويتراوح حجم العلاقة الجينية بين الطول والذكاء بين 0.16 و 0.65 (Silventoinen et al, 2006). وفي دراسة أخرى تبلغ درجة العلاقة 0.26 وهي دالة إحصائياً في مستوى 0.01 (Roberts & Herman, 1986). وأظهرت دراسة همفريز وآخرين (Humphreys et al, 1985) بأن العلاقة الارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء بالنسبة للفئة العمرية 11 و 12 سنة هي عالية جداً (0.40). وكشفت نتائج دراسة يابانية بأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين طول القامة ومعدل الأداء المعرفي في مستوى 0.001، وبأن نسبة فقر الأداء وسط قصار القامة أعلى بحوالي 20% في حين هي أقل ب 12% في وسط طوال القامة (Abbott, 2005).

ومن أكثر التفسيرات انتشاراً أن العوامل البيئية العامة تؤثر في كل من الطول والذكاء أثناء مرحلة الطفولة، وهكذا يمكن اعتبار الطول في سن الرشد كمؤشر لأحوال الحياة في الطفولة (Silventoinen et al, 2006). فقد أظهرت دراسات التوائم أن البيئة تساهم بحوالي 65% في العلاقة الارتباطية بين الطول ومعدل الذكاء في حين تؤثر الجينات بنسبة 35% (Sundet et al, 2004). وقد قام بلاك بفحص البيانات المتعلقة بالتوائم المولودين في النرويج بين عام 1967 و 1987 ووجد بأن الفرق في وزن التوائم عند الميلاد يرجع بصورة أساسية للغذاء الرحي. ووجد في المتوسط بأن التوائم الذين لهم أوزان أكبر هم أطول قامة بصورة دالة في سن الرشد وينالون درجات أعلى بصورة دالة في مقاييس الذكاء (Black et al, 2007). وأظهرت نتائج دراسة سويدية بأن الرجال الذين كانوا صغاراً في أوزانهم أثناء الولادة ولكن مؤخراً

14 سنة" (ص:30). وبعد حوالي 30 سنة قام بالتوقيع على هذه النتيجة عدد من كبار علماء النفس منهم كاتل (Cattell, 1971) الذي كتب "لقد اتضح من خلال العدد الكبير من عينات البحوث بأنه لا توجد فروق دالة في القدرتين العقليتين الرئيسيتين - الذكاء السيال والمتبلور - بين الرجال والنساء، والأولاد والبنات (ص:131)، كما وقع إيزنك (Eysenck, 1981) قائلاً إن الاختبارات "تقدم درجات متساوية للأولاد والبنات وللرجال والنساء" (ص:41)، وبرودي (Brody, 1992) الذي يقول بأن: "الفروق النوعية في القدرة العقلية العامة هي فروق صغيرة وواقعياً غير موجودة (ص:323).

كما كتب ماكينتوش (Mackintosh, 1996) بأن "الدراسات المكثيرة لاختبارات ريفين قدمت كل النتائج المحتملة، تفوق الذكور، تفوق الإناث، وعدم وجود فروق" (ص:564)، فضلاً عن جنسين (Jensen, 1998) الذي يقول: "ليست هناك فروق منتظمة في مصفوفات ريفين المتتابعة المعيارية (للراشدين)" (ص:541). ولكن أظهرت نتائج دراسة لين وإروينج (Lynn & Irwing, 2004) التي قامت بمسح 57 دراسة عن فروق الجنس في عينات عامة استخدمت مصفوفات ريفين المتتابعة بأنه ليست هناك فروق بين الأطفال بين سن 6 - 14 سنة، ولكن ينال الذكور متوسطات أعلى في الاختبارات من عمر 15 سنة وحتى الشيخوخة. ويتفوق الراشدون بحوالي 0.33 انحرافاً معيارياً تعادل حوالي 5 درجات في الذكاء. كما أظهرت نتائج دراسة بترجي (2011) وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث شملت عينة من طلاب التعليم العام في السعودية. وتُظهر نتائج عدة دراسات أجريت في السودان (Khaleefa et al, ) (2008; Khaleefa et al, in press) اختلاف الفروق بين الجنسين بحسب الفئات العمرية. وتنفي هذه النتائج الحزم

ويلاحظ بأن جميع الدراسات التي تم عرضها الكلاسيكية منها والحديثة كانت في الدول المتقدمة صناعياً.

في المقابل ظهر في نتائج العديد من الدراسات عدم وجود علاقة سببية بين الطول والذكاء، منها دراسة على الأطفال في سن التاسعة المولودين في بريطانيا في عام 1992 والتي أظهرت أن الطول لم يكن له علاقة دالة بالذكاء على الرغم من وجود علاقة دالة بين الطول والذكاء لأمهاتهم (Gale, O'Callaghan, Godfrey, Law & Martyn, ) (2004). كما إن ولسن وهمر و دنكان (Wilson, Hammer, & Duncan, 1986) استنتجوا من دراسة طولية على 2177 طفلاً أن التغيير في الطول النسبي بين الأطفال في الأعمار بين 8 و13 سنة لم تكن له علاقة بالتغيير في نتائج اختبارات الذكاء أو التحصيل الأكاديمي. وعلاوة على ذلك، في تجربة معاشاة في الآثار طويلة الأجل لعلاج هرمون النمو في الأطفال الذين يولدون صغاراً عن العمر الحملية، أظهر معظم الأطفال المعالجون زيادة في الطول مقدارها درجة معيارية أو أكثر، مع زيادات موازية في معدل الذكاء، ولكن الزيادة في الطول لم تفسر التحسن الذي طرأ على معدل الذكاء (Van Pieren, Duivenvoorden, Slijper, Koot & Hokken-Koelega, 2004).

ويتساءل الباحثون عن وجود أي دراسات عن فروق

طول القامة بين الذكور والإناث.

### فروق الجنس في الذكاء

تمت مناقشة قضية فروق الجنس في الذكاء في عدد من الدراسات السيكولوجية وتم الاتفاق على أنه ليست هناك فروق بين الذكور والإناث. وقدم ريفين (Raven, 1939) أول تقرير في هذه القضية حيث كتب في تقنيته للمصفوفات "ليست هناك فروق في درجات المتوسطات أو التشتتات بين الأولاد والبنات حتى عمر 14 سنة، وليست هناك بيانات كافية لفحص الفروق بين الجنسين في القدرات ما بعد عمر

	أنثى	ذكر	
74	37	37	8
98	49	49	9
132	66	66	10
210	105	105	11
220	110	110	12
196	98	98	13
174	87	87	14
190	95	95	15
172	86	86	16
132	66	66	17
84	42	42	18
1682	841	841	المجموع

### أدوات البحث

#### أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أمم)

استخدم الباحثون اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أمم) (Raven, 1960) لأغراض هذه الدراسة. وكثيراً ما يستخدم هذا الاختبار غير اللفظي والذي يقيس مستوى الذكاء السيال لدى المفحوص في الدول النامية لكونه محرراً ثقافياً وإمكان تطبيقه على المفحوصين الذين لا يمتلكون المستوى المعياري من التعليم. ولقد استخدمت المعايير المثبتة البريطانية والأمريكية للنتائج في حساب معدل الذكاء. وتشير معدلات الذكاء المذكورة في هذه الدراسة إلى المعدل البريطاني 100 كمتوسط، و 15 كإخلاف معياري.

#### ثانياً: قياس معدل الطول

تم قياس معدل طول جميع المفحوصين باستخدام شريط مصنوع من القماش المغلف بالمطاط والمتصف بالمرونة، وتمت عملية قياس الطول فور إكمال المفحوصين لاختبار أمم وبعد خلع الحذاء والوقوف بصورة معتدلة بجانب الجدار لضمان استقامة القامة بقدر الإمكان، وتم تسجيل الدرجات المقاسة بالسنتيمتر في استمارة جمع البيانات.

#### إجراءات البحث

قام الباحث الأول لهذه الدراسة بتكوين فريقين منسجمين لعملية جمع البيانات، فريق من الباحثين الذكور

المتكرر بأنه ليست هناك فروق بين الذكور والإناث في المصفوفات المتتابعة وتثبت مصداقية النظرية النمائية بأن تفوق الذكور في معدل الذكاء يبدأ من عمر 15 سنة.

### مشكلة البحث

أجرت العديد من الدول المتقدمة صناعاتاً بحثية تتعلق بالعلاقة الارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء وكشفت النتائج عن علاقة منتظمة ومستمرة بينهما. وبالمقابل، وفي حدود علم الباحثين، لم تجر أي دراسة عن العلاقة الارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء في العالم العربي بصورة عامة والسعودية بصورة خاصة. وبذلك تهدف الدراسة لسد الفجوة في هذا الجانب، ومن ذلك: (أ): فحص العلاقة المحتملة بين الطول ومعدل الذكاء، (ب): فحص فروق الجنس والتزامن المحتمل بين معدل الذكاء والطول.

### ٣. منهج البحث

#### عينة البحث

قمن أبو حطب (1977) في عام 1977 اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أمم) على عينة قدرها 4932 مفحوصاً في السعودية من محافظات مكة المكرمة وحدة والطائف منهم (3158) (64%) من الذكور و(1774) (36%) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين 8 إلى أكثر من 30 سنة. وبعد 33 عاماً قام بترجي (2011) (Batterjee) بتطبيق (أمم) على عينة قدرها (1682) مفحوصاً من الذكور (50%) (841) والإناث (50%) (841) تراوحت أعمارهم ما بين (8-18) سنة من محافظات مكة المكرمة وحدة والطائف. وتم أخذ العينة من تلاميذ وتلميذات التعليم العام خلال العام الدراسي 2010 (الجدول ١).

#### جدول (١) : عينة الدراسة

العينة		
العمر	النوع	المجموع



فوق (15) سنة قدرها (0.246). وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن متوسط طول الذكور (167.63) سم بانحراف معياري قدره (9.00)، في حين متوسط طول الإناث (157.65) سم بانحراف معياري قدره (8.04)، وكان الفرق بين طول الذكور والإناث (9.98) سم. ويجب التذكير بأن هذه المتوسطات هي للفئة العمرية أكثر من 15 سنة التي كان متوسط طولها العام (162.64) سم بانحراف معياري قدره (9.88). ونال الذكور درجات خام ومعدل ذكاء أعلى في (أمم) (40.46) و (84.60) على التوالي، مقارنة بالإناث في الخام (39.47) والمعدل (82.84) على التوالي. وكان الفرق في الخام ومعدل الذكاء لصالح الذكور بزيادة قدرها (0.99) (1.76) درجة على التوالي.

جدول (٢) : العلاقة الارتباطية بين الطول ودرجات (أمم) الخام ومعدل الذكاء حسب اختبار بيرسون

مستوى الدلالة	العلاقة الارتباطية	العينة	البيانات	
.000	.475**	1682	أمم الخام	العينة الكلية
.003	-.071-**	1682	معدل الذكاء	
.000	.380**	1294	أمم الخام	أقل من ١٦ سنة
.000	-.132-**	1294	معدل الذكاء	
.000	.186**	388	أمم الخام	١٦ سنة فأكثر
.000	.176**	388	معدل الذكاء	
.000	.544**	841	أمم الخام	الذكور
.386	.030	841	معدل الذكاء	
.000	.404**	841	أمم الخام	الإناث
.000	-.180-**	841	معدل الذكاء	
.000	.431**	647	أمم الخام	الذكور أقل من ١٦ سنة
.057	-.075-	647	معدل الذكاء	
.000	.323**	647	أمم الخام	الإناث أقل من ١٦ سنة
.000	-.207-**	647	معدل الذكاء	
.251	.083	194	أمم الخام	الذكور ١٦ سنة فأكثر
.335	.070	194	معدل الذكاء	

لعينة التلاميذ والطلاب، وفريق من الباحثات الإناث لعينة التلميذات وال طالبات. وتم تدريب الفريقين على كيفية تطبيق (أمم) فضلاً عن كيفية جمع المعلومات الديموغرافية للمفحوصين والمفحوصات. ومن الناحية الجغرافية، تم تقسيم منطقة مكة المكرمة إلى 3 مناطق حسب المدن الرئيسة، وهي مكة والطائف وحدة، فضلاً عن ذلك تم تقسيم كل مدينة إلى 4 وحدات. ولقد أخذت موافقة أولياء أمور الطلاب على فحص أبنائهم فضلاً عن جمع بعض البيانات الديموغرافية منهم.

شملت عينة الدراسة الفئة العمرية من 8 إلى 18 سنة وجميعهم من طلاب التعليم العام. وبدأت عملية إجراء القياسات من 24 أبريل 2010 حتى 23 يونيو 2010.

تم استخدام معيار جرينتش البريطاني لعام 1979، وهو المعيار الذي تقارن به نتائج معدلات الذكاء في الأمم المختلفة وذلك لعدم إجراء أي تعديل في بنود المقياس فضلاً عن أن المقياس متحرر من أثر الثقافة أو قليل التحيز (Lynn & Vanhanen, 2002, 2006). وتم تعيير مقياس (أمم) في بريطانيا بعد عامين من أول عملية تطبيق له في السعودية. ويجب التذكير بأننا في حساب معدلات الذكاء في السعودية لم نقم بحساب الزيادة في معدل الذكاء في بريطانيا بين عام 1979 وعام 2010 وطرحها من الزيادة العامة في السعودية بما يسمى تأثير لين-فلين (Lynn-Flynn effect).

#### ٤. نتائج البحث

##### العلاقة المحتملة بين الطول والذكاء

يبين الجدول رقم ٢ نتائج تطبيق اختبار بيرسون والتي يتضح منها أن أكثر نتيجة بارزة في الدراسة الحالية هي الكشف عن علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وسط الذكور بين الطول والدرجات الخام في (أمم) (0.544) وبين الطول ومعدل الذكاء في (أمم) وسط الإناث

عند مستوى (0.01). وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في حدودها العليا والدنيا.

وعند استخدام معدل الذكاء لم يظهر الذكور عموماً - منفردين والذكور أقل من (16) سنة، والذكور فوق (15) سنة - علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) بين الطول ومعدل الذكاء على اختبار (أمم)، في حين أظهرت نتائج الإناث في عمر (16) سنة فأكثر علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) بين الطول ومعدل الذكاء على اختبار (أمم) بلغت (0.246)، وبلغت نسبة تفسير التباين (6%) وهي أقل بقليل مقارنة مع نتائج الدراسات الغربية الكلاسيكية (Tanner, 1979).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج روبرتز وهيرمان التي كشفت عن علاقة ارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء بلغت 0.26 وهي دالة إحصائياً في مستوى (0.01)، ومقارنة بنتائج الدراسة السعودية فهي أكثر ارتباطاً (Roberts & Herman, 1986) ولكن العلاقة في كلا الدراستين دالة إحصائياً في مستوى (0.01). كما تتفق نتائج الدراسة السعودية مع نتائج الدراسة الدنماركية التي أظهرت علاقة ارتباطية بين الطول والذكاء تتراوح ما بين (0.16) و(0.65) في سن الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة. ويلاحظ كذلك تقارب نتائج العلاقة الارتباطية في السعودية مقارنة مع الدراسة الدنماركية في مداها الأول (Silventoinen et al, 2006).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة همفريز وآخرين (Humphreys et al, 1985) التي أظهرت بأن العلاقة الارتباطية بين طول القامة ومعدل الذكاء بالنسبة للفئة العمرية 11 و12 سنة هي (0.40). ويلاحظ بأن نتائج الدراسة السعودية تُعد أقل ولكنها دالة إحصائياً. كما تتفق نتائج الدراسة السعودية مع نتائج الدراسة اليابانية في

البيانات		العينة	العلاقة الارتباطية	مستوى الدلالة
الإناث ١٦	أمم الخام	194	.266**	.000
سنة فأكثر	معدل الذكاء	194	.246**	.001

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الكلاسيكية التي أجريت في الدول المتقدمة صناعياً والتي أظهرت بأن العلاقة الارتباطية بين طول القامة والذكاء هي حوالي 0.20 وهي دالة إحصائياً. كما نتج عن هذه الدراسة أن معدل العلاقة الارتباطية للعينة الكلية في السعودية في اختبار بيرسون بين الطول والدرجات الخام بلغت (0.475) عند مستوى (0.01) وأن قيمة معامل التحديد ( $R^2$ ) =  $(0.475)^2 = 0.225$  مما يشير إلى أن طول القامة مسؤول عن ما نسبته (22.5%) من التباين في الدرجة الخام في اختبار (أمم). ويمكن القول إن (77%) من التباين في الدرجة الخام على اختبار (أمم) ناتج عن متغيرات أخرى غير طول القامة. وبلغت أعلى قيمة للارتباط بين طول القامة والدرجة الخام على اختبار (أمم) في عينة الدراسة الحالية (0.544) عند مستوى (0.01) وسط الذكور، وتفسر ما نسبته (29.5%) من التباين. وبلغت قيمة الارتباط بين الطول والدرجة الخام وسط الذكور أقل من (16) سنة (0.431) عند مستوى (0.01)، وتفسر ما نسبته (18.5%) من التباين، في حين لم يظهر الذكور فوق (15) سنة علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) بين الطول والدرجة الخام في اختبار (أمم)، حيث بلغت قيمة الارتباط (0.083) والقيمة الاحتمالية (0.251). أما العلاقة الارتباطية بين الأداء على اختبار (أمم) وطول القامة وسط الإناث عموماً فقد بلغت (0.404) بنسبة تفسير (16.3%)، وبلغت للإناث أقل من (16) سنة (0.323) بمعامل تحديد بلغ (10.4%)، وللإناث فوق (15) سنة (0.266) بنسبة تفسير (7%)، وكلها دالة

وجد في بعض الدول الأوروبية أن الأشخاص من الجنسين الحاصلين على مستوى أقل من التعليم هم أقصر طولاً من أولئك الحاصلين على تعليم أعلى، ويبلغ الفرق في الطول بين الفئتين حوالي 1.6-3.0 سم للذكور و 1.2-2.2 سم للإناث (Cavelaars et al, 2000). ولقد أجريت دراسات عدة في السعودية حول معدلات نمو الأطفال والكبار وتمت مقارنة نتائجها مع معدلات دول أخرى (Al-Amoud et al, 2002; Al-Sekait et al, 1992; Al-Frayh et al, 1993; Attallah, 1994; Al-Nuaim et al, 1996). تفيد هذه الدراسات أن متوسط الطول في السعودية يتراوح بين (174.1) و(174.6) سنتيمتر، مع وجود فروقات ذات دلالة بين مناطق المملكة في هذه المتوسطات (El Mouzan et al, 2009). وتشير إحدى هذه الإحصائيات إلى التفريق في الطول بين الفئات العمرية في السعودية، فكان متوسط الطول لمن هم بين 18-30 سنة (174.1) سنتيمتر، والذين تزيد أعمارهم عن 18 سنة (172.6) سنتيمتر مقارنة بالمتوسط العالمي للفئتين (170.5) و(167.8) سنتيمتر على التوالي. وتأتي نتائج هذه الدراسة متقاربة مع هذه الإحصائيات من الدراسات السابقة إذا ما أخذ في الاعتبار الفرق في العمر

هونولولو التي كشفت بأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين طول القامة ومعدل الأداء المعرفي في مستوى (0.001) (Abbott, 2005). فضلاً عن ذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات الأخرى في بريطانيا (Perce et al, 2005)، والسويد (Lundgren et al, 2001)، والنرويج (Black et al, 2007)، واستونيا (Lynn, Allik & Must, 2000). ويلاحظ بأن معدلات العلاقة الارتباطية بين طول القوام ومعدل الذكاء في الدراسات الغربية تتراوح ما بين (0.16) و(0.65) لكنها في الدراسة الحالية تتراوح ما بين (0.186) و(0.544) في الدرجة الخام، وفي معدل الذكاء ما بين (0.071) و(0.246). والجدير بالذكر فإن نتائج جميع الدراسات الغربية والسعودية على السواء هي دالة إحصائياً بصورة كبيرة.

تعد مؤشرات النمو المتمثلة في الوزن وطول القامة ومحيط الدماغ ونسبة الوزن للطول من العوامل المؤثرة والمهمة في تقييم نمو الأطفال والكبار في المجتمع. كما إن اختلاف معدلات النمو بين المجتمعات وداخل المجتمع الواحد يعد أمراً مألوفاً سبق أن خضع لدراسات عدة (Hamill et al, 1979; Kuczarski et al, 2002). وفي معظم الدول يزداد معدل الطول خطياً بزيادة سنة الميلاد (حوالي 0.7-0.8 سم/5 سنوات للذكور وحوالي 0.4 سم/5 سنوات للإناث)، ولقد

جدول (٣) : مسارات الجنس النمائية لمعدلات الذكاء وطول القامة

العمر	النوع	العدد	درجات أممم الخام	الانحراف المعياري	فروق الجنس	معدلات الذكاء	الانحراف المعياري	فروق الجنس	طول القامة	فروق الجنس
8	ذكور	37	17.24	5.77	7.43	81.54	10.16	12.94	126.35	2.78
	إناث	37	24.67	6.09		94.48	10.92		129.13	
9	ذكور	49	24.04	7.82	7.87	85.73	11.53	10.02	132.56	2.84
	إناث	49	31.91	5.39		95.75	10.84		135.40	
10	ذكور	66	27.53	7.63	5.84	82.36	11.79	9.15	136.52	3.27

	139.79		11.23	91.51		5.99	33.37	66	إناث	
2.63	140.91	3.79	9.83	81.32	2.24	7.03	29.63	105	ذكور	11
	143.54		10.73	85.11		7.01	31.87	105	إناث	
0.07	148.32	1.2	10.10	83.07	0.96	7.28	31.85	110	ذكور	12
	148.39		9.38	84.27		6.69	32.81	110	إناث	
1.27	151.60	4.96	8.55	79.13	2.99	7.14	32.12	98	ذكور	13
	152.87		9.63	84.09		7.22	35.11	98	إناث	
5.60	159.49	0.64	9.26	81.37	0.5	6.23	35.82	87	ذكور	14
	153.89		9.27	82.01		6.45	36.32	87	إناث	
4.27	161.09	2.42	9.71	79.89	1.73	6.79	35.10	95	ذكور	15
	156.82		9.31	82.31		6.39	36.83	95	إناث	
9.06	166.49	0.78	9.55	85.04	0.37	5.83	38.98	86	ذكور	16
	157.43		10.43	84.26		5.97	38.61	86	إناث	
12.08	169.05	3.87	10.28	85.56	2.45	6.06	41.98	66	ذكور	17
	156.97		7.49	81.69		5.15	39.53	66	إناث	
8.58	167.73	0.46	7.72	82.19	0.02	5.52	41.09	42	ذكور	18
	159.15		6.43	81.73		4.48	41.11	42	إناث	
0.04	147.34	4.44	10.07	81.54	2.91	8.40	30.68	647	ذكر	15 فأقل
	147.30		10.37	85.98		7.13	33.59	647	انثى	
9.98	167.63	1.76	9.49	84.60	0.99	5.97	40.46	194	ذكر	فوق 15
	157.65		8.19	82.84		5.46	39.47	194	انثى	
2.33	152.02	3.01	10.01	82.25	2.01	8.92	32.94	841	ذكر	العينة الكلية
	149.69		9.99	85.26		7.22	34.95	841	انثى	
	150.85		10.12	83.75		8.17	33.94	1682	المجموع	

جدول (٤) : اختبار التباين الثنائي لحساب أثر تفاعل النوع مع العمر على معدل الذكاء

البيانات	مجموع المربعات النوع الثالث	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	مربع إيتا 2 $\eta$
النموذج المصحح	22095.606a	21	1052.172	11.650	.000	.128
التقاطعات	10484372.38	1	10484372.38	116081.608	.000	.986
العمر	10913.882	10	1091.388	12.084	.000	.068
النوع	4883.867	1	4883.867	54.074	.000	.032
العمر * النوع	7364.152	10	736.415	8.153	.000	.047
الخطأ	149929.507	1660	90.319			
المجموع	11970432.00	1682				
المجموع المصحح	172025.113	1681				
a. R Squared = .128 (Adjusted R Squared = .117)						

### فروق الجنس والتزامن المحتمل بين الذكاء والطول

يبين (الجدول ٣) مسارات الجنس النمائية لمعدلات الذكاء وطول القامة والذي يظهر تفوق الإناث في الدرجات الخام في (أمم) في الأعمار الصغرى ما بين 8 و15 سنة بزيادة قدرها 2.91 درجة مقارنة بالذكور، وبالمقابل تفوق الذكور في الأعمار الكبرى ما بين 16 و18 سنة بزيادة قدرها (0.99) درجة مقارنة بالإناث.

كما كشفت الدراسة انسجام فروق الطول مع معدلات الذكاء، إذ تفوقت الإناث في الأعمار الصغرى التي ما بين 8 و15 سنة مقارنة بالذكور بزيادة تراوحت من (12.94) إلى (0.64) بمتوسط قدره (4.44) درجة، في حين تفوق الذكور في الأعمار الكبرى ما بين 16 و18 سنة بزيادة قدرها (1.76) درجة. وكانت أكبر الفروق بين الذكور والإناث في الأعمار الصغرى في الفئة العمرية 8 سنة بفارق (12.94) درجة، في حين كانت أقل الفروق في الفئة العمرية 14 سنة بفارق (0.64) درجة. وبالنسبة للأعمار الكبرى كانت أكبر الفروق في معدلات الذكاء في الفئة العمرية 17 سنة بفارق (3.87) درجة وأدنى الفروق في الفئة العمرية 18

سنة بفارق (0.46) درجة. ويلاحظ عموماً بأن هناك تقارباً في درجات الفروق في الأعمار الصغرى والكبرى، وأن هناك فروقاً في عملية التطور التي تبدأ فيها نهاية زيادة معدل الذكاء بالنسبة للإناث في عمر 15 سنة وبداية زيادة معدل الذكاء للذكور في عمر 16 سنة.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما قدمه ريفين (Raven, 1939) في تقريره الخاص بتقنين (أمم) في بريطانيا بأنه "ليست هناك فروق في درجات المتوسطات أو التشتتات بين الأولاد والبنات حتى عمر 14 سنة" (ص:30). ولكن يلاحظ بأن ريفين كان منتهياً لخطورة التعميم في الفئات العمرية الكبرى ما بعد 14 سنة كما وضع بقوله: "ليست هناك بيانات كافية لفحص فروق الجنس في القدرات ما بعد عمر 14 سنة" (ص:30). وقدمت الدراسة الحالية بيانات كافية عن فروق الجنس بعد عمر 15 سنة، إذ تفوق فيها الذكور على الإناث. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج إيزنك (Eysenck, 1981) القائلة بتساوي نتائج الأولاد والبنات والرجال والنساء (ص:41).

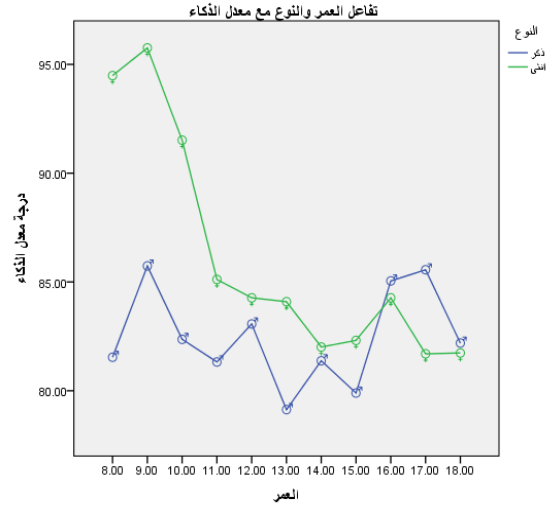
بالرجوع إلى (الجدول ٤) نجد أن فروق الذكاء تبعاً للعمر دالة عند مستوى (0.01) وبلغ حجم الأثر على

في عينات عامة استخدمت (أمم) مثل نيل الذكور متوسطات أعلى في الاختبارات من عمر 15 سنة وحتى الشيخوخة. وبذلك تثبت الدراسة مصداقية النظرية النمائية بأن تفوق الذكور في معدل الذكاء يبدأ من عمر 16 سنة. وأن الاختلاف بين تفوق الذكور في عمر 15 سنة في المجتمعات الغربية وتفوقهم في عمر 16 سنة في المجتمع السعودي ربما يرجع لتأخر مرحلة البلوغ والمراهقة حوالي عام في السعودية. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخليفة وآخرين (Khaleefa et al, 2008) عن تفوق الإناث في الأعمار الصغرى ما بين سن 14-18 سنة مقارنة بالذكور، وتفوق الذكور في الفئات العمرية الكبرى ما بين 20-25 سنة. ويرجع سبب الاختلاف النمائي في تأخير تفوق الإناث بعد سنة 14 سنة والذكور بعد سن 20 سنة بصورة مركزية لتأخير سن البلوغ والمراهقة في السودان بحوالي 3 سنوات مقارنة مع سن البلوغ المبكرة في مجتمعات الدول المتقدمة صناعياً.

ومن النتائج اللافتة للانتباه (جدول 3) أن الإناث يكنّ في مرحلة نمو طولي متسارع ما بين عمر 8-13 سنة باستثناء عمر 12 سنة، في حين يكون الذكور في نمو متسارع بين عمر 14-18 سنة، وأن الفرق في نمو طول القامة بين الذكور والإناث قبل عمر 13 سنة هو فرق ضئيل بمتوسط (2.14 سم) لكنه بعد عمر 14 سنة كبير جداً لصالح الذكور (7.92 سم). كما يلاحظ أن أصغر فرق في النمو ما بين الذكور والإناث في طول القامة كان في عمر 12 سنة (0.07)، ما يمكننا من القول إن عمر 12 سنة يمكن أن يكون العتبة الفارقة بين الذكور والإناث فيما يخص الطول، غير أن أكبر فرق في الطول يحدث في عمر 17 سنة (12.08 سم). وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن قمة نمو الإناث في عمر 13 سنة، ومن ثم يتدهور معدل نمو الطول بعد ذلك، ويكون الذكور أكثر نمواً في معدل الطول مقارنة بالإناث في

اختبار إيتا<sup>2</sup> (0.068)، وفروقاً تبعاً للنوع دالة عند مستوى (0.01) وبلغ حجم الأثر (0.032)، كما ظهر تفاعل دال بين العمر والنوع عند مستوى (0.01) وبلغ حجم الأثر (0.047)، انظر (شكل ١).

شكل (١) : تفاعل النوع والعمر مع معدل الذكاء



كما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع تقرير جنسين (Jensen, 1998) القائل: "ليست هناك فروق منتظمة في مصفوفات ريفين المتتابعة المعيارية" (ص: 541) إذ إن هناك فروقاً منتظمة في الأعمار الصغرى لصالح الإناث وفي الأعمار الكبرى لصالح الذكور. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ملاحظات ماكينتوش (Mackintosh, 1996) القائلة بأن "الدراسات المبكرة لاختبارات ريفين قدمت كل النتائج المحتملة، تفوق الذكور، تفوق الإناث، وعدم وجود فروق" (ص: 564). إذ كشفت الدراسة الحالية عن تفوق الإناث في الأعمار الصغرى والذكور في الأعمار الكبرى. وخلاصة القول إن نتائج الدراسة الحالية لا تتفق مع الحزم المتكرر بأنه ليست هناك فروق بين الذكور والإناث في (أمم)، مما يدل على أن فروق الجنس في معدل الذكاء تتطلب النظر بدقة في فروق العمر.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع المسح الذي قام به لين وإيروينج (Lynn & Irwing, 2004) عن الفروق بين الجنسين

طه، الزبير. علم النفس في التراث العربي الإسلامي. الخرطوم، دار جامعة الخرطوم للنشر، ١٩٩٥م.

طه، الزبير. علم النفس في التراث العربي الإسلامي. عمان، دار ديونو للنشر، ٢٠٠٩م.

**Abbott, R.; et al.** "Height as a marker of childhood development and late-life cognitive function". *The Honolulu-Asia aging study*. *Pediatrics*, 102, (2005), 602-609.

**Adler, A.** The individual psychology of Alfred Adler. New York, Basic Books, 1956.

**Al-Amoud, M.; Al-Mazrou, Y.; Khoja, T.; Al-Torki, K.; and Tantawi, N.E.** National Study of Growth Monitoring for 0-5 years Saudi Children. Riyadh, Ministry of Health, 2002.

**Al-Frayh, A.S.; Bamegeboye, E.A.; and Moussa, M.A.** "The standard physical growth chart for Saudi Arabian preschool children". *Annual Saudi Medical*, 13, (1993), 155-9.

**Al-Nuaim, AR; Bamegeboye, EA; Al-Herbish, A.** "The pattern of growth and obesity in Saudi Arabian male school children". *International Journal of Obesity*, 20, (1996), 1000-1005.

**Al-Sekait, MA; Al-Nasser, AN; Bamegeboye, EA.** "The growth pattern of schoolchildren in Saudi Arabia". *Saudi Medical Journal*, 13, (1992), 141-146.

**Attallah, NL.** "Patterns of growth of Saudi boys and girls from birth up to maturity in the Asir region before the turn of the twentieth century". *Saudi Medical Journal*, 15, (1994), 414-423.

**Batterjee, A.** "Intelligence and education: The Saudi case". *Mankind Quarterly*, LII, 2, (2011), 133-190.

**Beard, A.; and Blaser, M.** "The ecology of height: The effect of microbial transmission on human-height". *Perspectives in Biology and Medicine*, 45, (2002), 475-499.

**Black, S.; Devereux, P.; and Salvanes, K.** "From cradle to the labor market? The effect of birth weight on adult outcomes". *Quality Journal of Economics*, 122, (2007), 409-439.

**Brody, N.** Intelligence. New York, Academic, 1992.

**Case, A.; and Paxson, C.** "Stature and status: Height, ability and labor market outcomes". *Journal of Political Economy*, 116, (2008), 499-532.

**Cattell, R.** Abilities: Their structure growth and action. Boston, Mifflin, 1971.

عمر 14 سنة. وتؤكد هذه النتائج كذلك بأن الإناث أكثر سرعة في عملية النضج المبكر، وهي تظهر كذلك بالنسبة لكل من الذكاء والطول، كما تؤكد النتائج سلامة الافتراض القائل بأن فروق الجنس في معدل الذكاء تتطلب النظر الثاقبة لفروق العمر.

بالرغم من اكتشاف فروق في الطول مع معدل الذكاء ما بين الذكور والإناث حسب الفئات العمرية، فإنه لم تتضح زيادة كل من الذكاء مع الطول بصورة كاملة متزامنة في الوقت نفسه. فقد وصل تميز الإناث في معدل الذكاء مع معدل الطول في سن 13 و15 سنة على التوالي وذلك بفارق سنتين من التزامن. وبالمقابل كانت بداية تميز الذكور في معدل الذكاء مع معدل الطول في عمر 14 و16 سنة على التوالي وذلك بفارق سنتين من التزامن. وبكلمات أخرى، يمكن القول إن نقطة الافتراق في طول القامة ومعدل الذكاء بين الذكور والإناث هي عمر 14 و16، على التوالي. وربما يمكن تفسير غياب التزامن الكامل بين الطول والذكاء بأن سرعة النمو للإناث والذكور لها مسارات مختلفة بالنسبة للخصائص المورفولوجية والسيكولوجية. وبوسعنا القول: إنه من المحتمل بأن هناك عوامل أو قوى داخلية تؤثر في سرعة نمو مسارات كل من الطول والذكاء بصورة متباينة.

## المراجع

أبو حطب، فؤاد. بحث في تقنين الاختبارات النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م.

ابن الجوزي، الحافظ جمال الدين. كتاب الأذكياء. بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

الخليفة، عمر. "الأطفال الخوارق: دراسة حالة من السودان". مجلة الطفولة العربية، ع٧، (٢٠٠٥م)، ٩٢-١٠٩.

الخليفة، عمر. "سمير ٢ طفل خارق في أساس نظم المعلومات الجغرافية". مجلة الطفولة العربية، ع٨، (٢٠٠٧م)، ٢٧-٤٩.

الخليفة، عمر هارون. الأطفال الخوارق والموهوبين في العالم العربي. عمان، ديونو للنشر، ٢٠٠٨م.

- Khaleefa, O.; Ali, K.; and Lynn, R.** "IQ and head size in a sample in Sudan". *Mankind Quarterly*, 51, (2010), 108-111
- Khaleefa, O.; Amer, Z.; and Lynn, R.** "IQ differences between arts and science students at the University of Khartoum". *Mankind Quarterly*. (in press).
- Khaleefa, O.; Khatib, M.; Mutwakkil, M.; and Lynn, R.** "Norms and gender differences on the Progressive Matrices in Sudan". *Mankind Quarterly*, 49, (2008), 176-182.
- Kuczumarski, R.J.; Ogden, C.L.; Guo, S.S.; Grummer-Strawn, L.M.; Flegal, K.M.; Mei, Z.; et al.** "The 2000 CDC growth charts for the United States: Methods and development". National Center for Health Statistics. *Vital Health Stat.* (2002), 246:1-190.
- Kurtz, D.** "Physical appearance and stature: Important variables in sales recruiting". *Personnel Journal*, 48, (1969), 981-983.
- Lundgren, E.; Gnattingius, S.; Jonsson, B.; and Tuvemo, T.** "Intellectual and psychological performance on males born small for gestational age with and without catch-up growth". *Pediatric Research*, 50, (2001), 91-96.
- Lynn, R.** "The role of nutrition in secular increase in intelligence". *Personality and Individual Differences*, 11, (1990), 273-285.
- Lynn, R.** "What has caused the Flynn effect? Secular increases in the Development Quotients of infants". *Intelligence*, 37, (2009), 16-24.
- Lynn, R.; and Irving, P.** "Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis". *Intelligence*, 32, (2004), 481-498.
- Lynn, R.; Allik, J.; and Must, O.** "Sex differences in brain size, stature and intelligence in children and adolescents: Some evidence from Estonia". *Personality and Individual Differences*, 29, (2000), 555-560.
- Lynn, R.; and Vanhanen, T.** IQ and the wealth of nations. Westport, Praeger, 2002.
- Lynn, R.; and Vanhanen, T.** IQ and global inequality. Augusta GA, Washington Summit Publishers, 2006.
- Mackintosh, N.** "Sex differences & IQ". *Journal of Biosocial Science*, 28, (1996), 559-572.
- Martel, L.; and Biller, H.** Stature and stigma The biopsychosocial development of short males. Lexington MA, Lexington Books, 1987.
- McElroy, J.** "Physical attractiveness on cognitive evaluations of saleswomen's performance". *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7, (1999), 84-101.
- Raven, J.** "The RECI series of perceptual tests: An experimental survey". *British Journal of Medical Psychology*, 18, (1939), 15-34.
- Raven J.** "Guide to the Standard Progressive Matrices sets A, B, C, D, and E". London, H.K. Lewis & Co. Ltd, 1960.
- Cavelaars, A.E.; Kunst A.E.; Geurts J.J.; Crialesi R.; Grötvéd L.; Helmert U.; Lahelma, E.; Lundberg, O.; Mielck, A.; Rasmussen, N.K.; Regidor, E.; Spuhler, T.; and Mackenbach, J.P.** "Persistent variations in average height between countries and between socio-economic groups: An overview of 10 European countries". *Human Biology*, 27, 4, (2000), 407-21.
- Douglas, H.; Ross, J.; and Simpson, H.** "The relationship between height and measured educational ability in school children of the same social class, family size and stage of sexual development". *Human Biology*, 37, (1965), 178-192.
- El Mouzan, M.; Foster, P.; Al Herbish, A.; Al Salloum, A.; Al Omer, A.; Alqurashi, M.; and Kecojovic, T.** "Regional variations in the growth of Saudi children and adolescents", 29(5), (2009), 348-356.
- Eysenck, H.** "Intelligence". *The battle for the mind: H. Eysenck versus Leao Kamin*. London, Pan, (1981), 11-89.
- Freedman, D.** Human sociobiology. New York, Free Press, 1979.
- Gale, C.** "Commentary: Height and intelligence". *International Journal of Epidemiology*, 34, (2005), 678-679.
- Gale, C.R.; et al.** "Critical periods of brain growth and cognitive function in children". *Brain*, 127, (2004), 321-29.
- Haddad, L.; and Bouis, H.** "The impact of nutritional status on agricultural productivity: Wage evidence from the Philippines". *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 53, (1991), 45-68.
- Hensley, W.** "Height as a measure of success in academic". *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 30, (1993), 40-46.
- Higham, P.; and Carment, W.** "The rise and fall of politicians: The judged heights of Broadbent, Mulroney and Turner before and after the 1988 Canadian federal election". *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24, (1992), 404-409.
- Hood, R.** "A study of relationships between physique and personality variables measured by MMPI". *Journal of Personality*, 31, (1963), 97-107.
- Humphreys, L.; Davey, T.; and Park, R.** "Longitudinal correlation analysis of standing height and intelligence". *Child Development*, 56, (1985), 1465-1478.
- Jensen, A.** The g factor. Westport, CT, Praeger, 1998.
- Judge, T.; and Cable, D.** "The effect of physical height on workplace success and income: Preliminary test of a theoretical model". *Journal of Applied Psychology*, 89, (2004), 428-441.
- Khaleefa, O.** "Child prodigy in astronomy: A biographical study from the Sudan". *Gifted and Talented International*, Canada, 23, (2009). 129-140



- Tanner, J.** "A Concise history of growth studies from Buffon to Boas". *Human Growth*, 3, New York, Neurobiology and Nutrition, (1979), 515-593.
- Terman, L.** "Psychological approaches to the study of genius". *Papers on Eugenics*, 4, (1947), 3-20.
- Terman, L.** "Psychological approaches to the biography of genius". *Creativity*. Harmondsworth, Penguin, (1970), 25-42.
- Van Pareren, V.K., Duivenvoorden, H.J., Slijper, F.S., Koot, H.M. & Hokken-Koelega, A.C.** "Intelligence and psychosocial functioning during long-term growth hormone therapy in children born small for gestational age". *Journal of Clinical & Endocrinological Metabolism*, 89, (2004), 295-302.
- Van Wieringen, J.** "Secular growth change". *Human growth*, New York, Plenum Press, 2, (1978), 445-474.
- Willoughby, K.; and Blount, W.** "The relationship between law enforcement officer height, aggression and job performance". *Journal of Police Science and Administration*, 13, (1985), 225-229.
- Wilson, D.; et al.** "Growth and intellectual development". *Pediatrics*, 78, (1986), 646-650.
- Young, T.; and French, L.** "Height and perceived competence of US Presidents". *Perceptual and Motor Skills*, 82, (1996), 1002.
- Resnik, R.** "Intrauterine growth restriction". *Obstetrics and Gynecology*, 99, (2002), 490-486 [PubMed].
- Roberts, J.; and Herman, C.** "The psychology of height: An empirical review". *Physical appearance, stigma, and social behavior*. Hillsdale, NJ Erlbaum, (1986), 113-140.
- Silventoinen, K.** "Determinants of variation in adult body height". *Journal of Biosocial Science*, 35, (2003), 263-285.
- Silventoinen, K.; Posthuma, D.; van Beijsterveldt, T.; Bartels, M.; and Boomsma, I.** "Genetic contributions to the association between height and intelligence: Evidence from Dutch twin data from childhood to middle age". *Genes, Brain and Behavior*, 5, (2006), 585-595.
- Steckel, R.** "Stature and the standard of living". *Journal of Economic Literature*, 33, (1995). 1903-1940.
- Sundet, J.; Tambs, K.; Harris, J.; Magnus, P.; and Torjussen, T.** "Resolving the genetic and environmental sources of the correlation between height and intelligence: A study of nearly 2600 Norwegian male twin pairs". *Twin Research and Human Genetics*, 8, (2004), 307-311.
- Takahashi, E.** "Secular trend of female body shape in Japan". *Human Biology*, 58, (1986), 293-301.

### The possible correlation between stature and intelligence, and their synchrony in Saudi Arabia

Adel A. Batterjee: Dar al Thikr Schools for Boys, Jeddah, Saudi Arabia

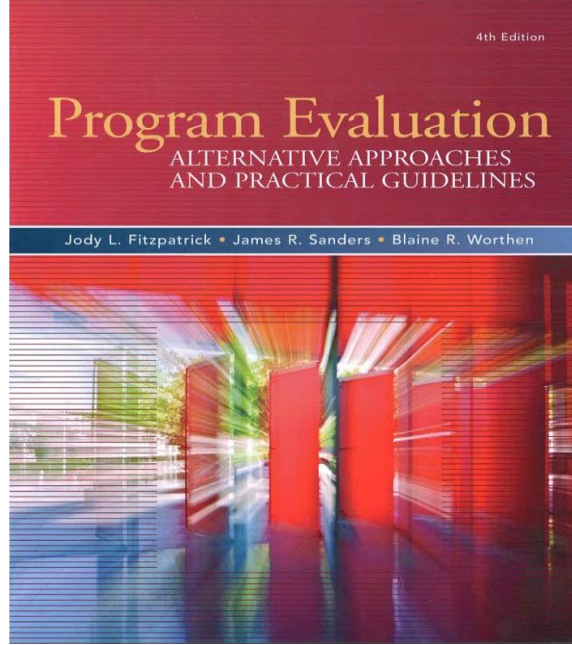
Omar H. Khaleefa: University of Khartoum, Sudan

Khalil Ashaer: Sudan Academy of Science, Khartoum, Sudan

Submitted 02-03-2012 and Accepted on 30-12-2012

**Abstract:** The study showed a significant positive correlation between stature and intelligence (IQ) according to Pearson test (0.475), (0.071) respectively, and that average stature of males was (167.94 cm) and females (157.63 cm) and the difference between the two groups (10.31 cm). Additionally, it showed that females outperformed males in the IQ in young ages with an increase of 2.91 points and by contrast, males outperformed females in old ages with an increase of 0.99 points. It showed no ideal synchrony between stature and intelligence among male and female participants because they have different trajectories.

**Keyword:** intelligence, stature, synchrony



تقويم البرنامج : طرق بديلة وإرشادات عملية .

**Program evaluation Alternative approaches And practical )  
guidelines**

**المؤلفون : Jody L. Fitzpatrick ,James R. Sanders , Blaine R.  
Worthen**

عرض : أ.د. محمد بن راشد الشرقي

(Evaluators) مع إعطاء أمثلة عن استخدامات التقييم في التربية . إن ما يرمي إليه الفصل الأول هو تزويد القارئ بالمعلومات الضرورية ليس فقط لفهم محتوى الفصول التالية وإنما الشراء الذي تحتويه المادة العلمية عن مجموع ما كتب حول تقويم البرنامج . وعلى الرغم من أن الجزء المتبقي من محتوى هذا الكتاب يراد تطبيقه في الأساس على تقويم البرنامج، إلا أن معظمه ينطبق أيضاً على تقويم السياسات ، والمنتجات كما ينطبق حقيقة على أي موضوع من موضوعات التقويم. ويتناول الفصل الثاني التطور التاريخي للتقويم كقوة نامية في تطوير البرامج العامة وغير الربحية .

بينما يتناول الفصل الثالث العوامل السياسية والأخلاقية والتفاعلية التي تشكل أساس أي تقويم وكيف يختلف عن البحث . إن التقويم يختلف عن البحث من حيث انه يحدث في العالم الحقيقي ويتم استخدامه من قبل غير الباحثين بتطوير القرارات ولهذا فأن من يقومون بالتقويم يقومون بتطوير علاقتهم مع المستفيدين منهم نظراً لأنهم يعملون في بيئة سياسية حيث تتنافس النتائج مع المطالب الأخرى لذا نجد أن الفرق بين التقويم والبحث يكمن في أن الأول ينطوي على التحدي والإثارة كما يزود هذا الباب القارئ بالفروقات والطرق التي يعمل بها من يقوم بعملية التقويم .

يتناول الباب الثاني الطرق البديلة (alternative approaches) لتقويم البرنامج ويتكون من سبعة فصول من الفصل الرابع وحتى الفصل العاشر . و يقدم كل فصل معلومات حول المسائل الحالية والتأسيسية بطريقة علمية وميسورة . ويتم استخدام القوائم والأشكال بشكل متكرر لتلخيص أو توضيح النقاط الأساسية ، كما يبدأ كل فصل بتوجيه أسئلة لتعريف القارئ ببعض المسائل التي تمت تغطيتها وينتهي بقائمة بالمفاهيم والنظريات الأساسية التي تم استعراضها

اسم الكتاب: تقويم البرنامج : طرق بديلة وإرشادات عملية .

( Program evaluation Alternative approaches )  
And practical guidelines

المؤلفون : Jody L. Fitzpatrick ,James R. Sanders ,  
Blaine R. Worthen  
عدد الصفحات : ٥٤٣ صفحة .

سنة النشر : ٢٠١١

عرض : أ.د. محمد بن راشد الشرقي

يهدف هذا الكتاب إلى إنجاز ثلاثة أمور : دراسة مفهوم التقويم ومعانيه المختلفة وعرض تاريخ تقويم البرنامج وتطورده كنظام وتعريف القارئ على بعض العوامل التي تؤثر على ممارسة التقويم والخلافات والتيارات الحالية في هذا المجال . يقع هذا الكتاب في أربعة أبواب وكل باب يتكون من عدد من الفصول ، يضاف إليها ملحق عن معايير تقويم البرنامج وإرشادات أساسية للمقيمين وفهرس الأسماء والموضوعات علاوة على فهرس محتويات الكتاب والمراجع . وتعتبر هذه الطبعة من الكتاب طبعة منقحة وقد تمت مراجعة كل باب من أبوابه من خلال الكتب والمقالات والتقارير الأكثر تداولاً كما تمت إضافة العديد من المراجع الجديدة بحيث يتعرف القارئ كيف يطبق التقويم والنماذج الجديدة لاستخدامه والرؤى المتعلقة بتفسير ونشر النتائج القائمة على النظريات لتمكين المشاركين لفهم هذه العملية .

يتكون الباب الأول من ثلاثة فصول حيث تناول الفصل الأول الأغراض الأساسية للتقويم (Evaluation) والأدوار المختلفة للذين يقومون بها كما يتناول هذا الفصل تعريف التقويم والفروق العديدة المختلفة له . وأنواعه مثل التقويم التكويني والتقويم الختامي (Formative and Summative) والأدوار المناطة للمقوم المعني واستخدامات وأهداف التقويم وأهميته وحدوده وتعريف كل من التقويم الرسمي وغير الرسمي وإيجابيات كل منهما والفرق بين التقويم والبحث والأدوار والأنشطة التي يقوم بها المقومين المهنيين ( Professional )

التقويم في تقديم المعلومات لتحسين جودة القرارات المتخذة من قبل المشاركين في المؤسسات .

٤ . الأساليب الموجهة لمشاركة المساهمين : تشمل هذه الأساليب التقويم المتجاوب والتقويم التشاركي العملي والتقويم التطوري والتقويم التمكين . إن وضع هذه الأساليب في هذه الفئات يعتبر إلى درجة ما أمراً اعتبارياً فالعديد من هذه الأساليب متعددة الأوجه وتحتوي خصائص تسمح بوضعها في أكثر من فئة واحدة . على الرغم من أن هذا الغرض ليس الحكم على جودة كل أسلوب وإنما بغرض توضيح القارئ .

وفي الفصل التاسع يتم مناقشة مواضيع أخرى للتقويم تتجاوز النماذج والأساليب الفردية ولكنها ذات تأثير مهم على ممارسة التقويم في عالم اليوم . ويناقش الفصل العاشر تحليل مقارن لطرق التقويم والمخاير التي يجب أن تتخذ حول اختيار طرق التقويم البديلة ومساهمتها والتحليل المقارن لطرقها واستخداماتها.

وفي البابين الثالث والرابع ، وهما يمثلان أساس الكتاب حيث يتناول الباب الثالث مرحلة التخطيط (planning)، التعلم بشأن البرامج والتحاو مع المشاركين لمعرفة الأغراض وبحث الاستخدامات المستقبلية للدراسة وتحديد أسئلة التقويم وبلورتها للاسترشاد بها في الدراسة . وتطوير خطة تقويم إدارة بحيث تشمل الأطر الزمنية والميزانيات من أجل إجراء الدراسة . يبدأ الباب الثالث بتقديم التوجهات التي ستكون مفيدة لمن يقوم بعملية التقويم بغض النظر عن الأسلوب المستخدم أو مجموعة أساليب التقويم التي تم اختيارها.

يناقش الفصل الحادي عشر الأسباب التي تؤدي إلى بدء تقويم البرنامج والاعتبارات التي تحدد متى تتم عملية التقويم . وفي الفصل الثاني عشر تم مناقشة أهمية فهم من يقوم بعملية التقويم للوضع والسياق الذي يجري فيه التقويم ، إلى جانب

وأئلة للنقاش والتمارين التطبيقية وقائمة بالمقررات المقترحة حول الموضوع الذي تم طرحه .

يقدم الفصل الرابع رؤى بديلة حول مفهوم التقويم والعوامل التي أسهمت في اختلاف تلك الرؤى المختلفة والجهود السابقة لتصنيف أساليب التقويم العديدة إلى فئات أقل كما تم تقديم تلك الفئات المستخدمة في بقية هذا الكتاب . وفي الفصل الخامس إلى الثامن يجري وصف أربع فئات للأساليب التي أثرت على ممارسة التقويم والتي كانت سائدة بشكل أكبر والأكثر شيوعاً في الاستخدام وهي على النحو التالي :

١ . الأساليب الموجهة إلى الأحكام الشاملة للبرنامج أو المنتج : تشمل هذه الأساليب التقويمات الموجهة للخبرة والتقويمات الموجهة للمستهلك وهي أقدم أساليب التقويم حيث تم استخدامها من قبل العديد قبل التطوير الرسمي . إن هذه الأساليب الموجهة للخبرة والمستهلك تختلف بشكل كبير من حيث الذي يجري التقويم ومن حيث المنهجية .

٢ . الأساليب الموجهة لخصائص البرنامج : تشمل هذه الأساليب التقويمات المبنية على الأهداف والتقويمات المبنية على المعايير والتقويمات المبنية على النظرية وفي كل أسلوب من هذه الأساليب استخدم المقوم خصائص البرنامج وأهدافه والمعايير المصممة لتحقيقها أو النظرية التي يقوم عليها البرنامج لتحديد أسئلة التقويم والتي سوف يركز عليها.

٣ . الأساليب الموجهة للقرارات الواجب اتخاذها بشأن البرنامج : تشمل هذه الأساليب أسلوب السياق والمخرج والعملية والمنتج العائد . إن هذه الأساليب تركز على دور

تكمن أهمية التفسير . يناقش الفصل السابع عشر الخطوات التي تؤخذ بعين الاعتبار للإبلاغ عن النتائج ، وبعض الطرق الناجحة للتواصل مع الآخرين . ولا يتضمن كل فصل من الفصول المذكورة في هذا الباب المعالجة الكاملة للموضوع الذي يعنى به ، لكن هناك معلومات وافره عن موضوع ، وتوفير مقترحات عملية بشأن كيفية استخدام مادة الموضوع في تقويم فعلي . كما تم تزويد مراجع لكل موضوع لأولئك الذين يرغبون المزيد من المعلومات التفصيلية. وتعتبر الفصول في هذه الأبواب متسلسلة أي أنها تمثل (اتخاذ القرارات) أو الإجراءات في دراسة التقويم . كما تم الاستعانة بالرسوم البيانية الشاملة والقوائم والأمثلة بغرض التوضيح للقارئ.

لقد تم في هذه الطبعة الجديدة من الكتاب الإبداع المطلوب في إجراء التقويم ، ومن الطبيعي أن كل فرد يتمتع بعدد وافر من سنوات الخبرة في إجراء التقويم في بيئات متنوعة تشمل المدارس وهيئات الخدمات الاجتماعية ومنظمات الصحة العقلية والبرامج البيئية والمنظمات غير الربحية والمؤسسات الأخرى ، كما يتمتع كل فرد بالعديد من سنوات الخبرة في تدريس الطلبة بشأن كيفية استخدام التقويم في المؤسسات التي يتبعون لها أو المجموعات التي ينتمون إليها ، لذا فأن من المهم لمن يقوم بعملية التقويم الوعي لمجمل نظام أساليبه واختيار العناصر الأكثر ملائمة في البرنامج الذي هو بصدد تقويمه والسياق الذي يجري فيه التقويم.

وأخيراً يعتبر هذا الكتاب من المراجع العلمية النادرة للعاملين في مجال التقويم ليس فقط في المجال التعليمي وإنما في جميع المجالات بسبب احتوائه على معلومات قيمة ومفيدة وتطبيقات عملية تساعد القارئ المبتدئ على فهم الخلفية الضرورية لعملية التقويم.

الوصف الدقيق لما يتوجب تقويمه . في الفصلين الثالث عشر والرابع عشر بحث تفصيلي لخطوتين مهمتين في تخطيط التقويم - تحديد واختبار الأسئلة والمعايير التقويمية وتخطيط وجمع المعلومات والتحليل والتفسير وتبليغ النتائج للآخرين. كما يشتمل الفصل الرابع عشر على القليل من التوجهات بخصوص تطوير إدارة الدراسات المتعلقة بالتقويم والتشديد على أهمية وضع اتفاقيات بشأنه.

إن ما تم التركيز عليه في هذه الفصول يعتبر بلا شك أمراً عملياً على الرغم من الاستشهاد بمصادر أخرى ، لكن ليس القصد منها أن تكون مراجعات عملية للمحتوى الذي تمت تغطيته ، ولكن القصد منها في تقديم معلومات كافية للمقيّم والمستفيد من التقويم بشأن كيفية المتابعة ، والاتجاه إلى تغطيته بشكل مفصل للموضوعات في الكتب المدرسية وعلى وجه الخصوص الموضوعات الفنية .

يتناول الباب الرابع التوجهات العملية لإجراء واستخدام التقويم ، حيث يركز الفصلين الخامس عشر والسادس عشر حول الخيارات المختلفة التي يضعها من يقوم بعملية التقويم بشأن جمع البيانات . ويتم تقديم الخيارات حسب التسلسل الذي تتم فيه بشأن اختيار التصميم التي يجري استخدامها للإجابة عن أسئلة التقويم المحددة للبرنامج الذي يجري تقويمه . ومن خلال اختيار التصميم المحددة يستطيع من يقوم بعملية التقويم دراسة استراتيجيات معينة لأخذ العينات . ويتناول الفصل الخامس عشر التصميم المستخدمة بشكل عام واختيار العينات ، والطرق المناسبة لجمع المعلومات المحددة من خلال أسئلة التقويم وطرق تحليلها وتفسيرها . بينما يتناول الفصل السادس عشر استخدام خليط من الطرق لجمع البيانات والمعايير المستخدمة في التقويم والطرق الشائعة لجمع البيانات وإمكانية استخدام كل طريقة وكيفية مشاركة المستفيدين في اختيار وتصميم وتحليل وتفسير القياسات . وكيف يختلف التحليل عن التفسير ؟ وكيف



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة الملك سعود - كلية التربية  
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)



## نموذج عضوية

الاسم: \_\_\_\_\_ رقم الهوية: \_\_\_\_\_

الدرجة العلمية: [ ] أستاذ مساعد [ ] أستاذ مشارك [ ] أستاذ

المؤهل الدراسي: \_\_\_\_\_ 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 الطلاب: ١٠٠ ريال للعام الواحد ٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام

رسوم عضوية غير الطلاب: ١٥٠ ريال للعام الواحد ٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

تسديد الرسوم نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود - كلية التربية - مبنى رقم (١٥) الدور الثاني  
يمكن إرسال حوالة أو إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي)  
SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩ أو ترسل بشيك.

الاسم: \_\_\_\_\_

التوقيع: \_\_\_\_\_

التاريخ: \_\_\_\_\_

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

ص.ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

www.gesten.org.sa - info@gesten.org.sa

٥. الإلتزام بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
٦. كتابة المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
٧. يمكن افراد صفحة مستقلة في نهاية البحث للحواشي.
٨. يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
٩. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير اهميته للتحكيم، او رفضه.
١٠. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
١١. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجزيت للنشر أم لم تجز.
١٢. 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:
    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.

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 والاحلاقية المعتمدة عالمياً.
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 ثلاث مرات في العام، الاصدار الاول خلال شهر اكتوبر، والثاني خلال شهر فبراير والثالث خلال شهر يونيه من كل عام.
- ثانياً: أهداف الدورية:
  ١. 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 العربي والإسلامي 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 الأصلية 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 ونتائجه والكلمات الافتتاحية.



ISSUE.42

October 2013

# **JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

REFEREED ACADEMIC PERIODICAL

1. Bullying and its Relation to Self-esteem through the type and number of friends to the students (Males and females) of High schools in Al-Madinah Al-Munawwarah.
2. Homework Problems of Elementary Students with Learning Disabilities and nondisabled peers.
3. The Status of teacher's professional development associated with the "Development of math and science for the general education in KSA" project: Providers' perspectives.
4. Assessment of Science Teachers' Performance in Teaching Science Curriculum of Seventh Grade According To Proposed Criteria.
5. The reality practicing of the leadership situational used by secondary schools Principals in Riyadh City.
6. Development university students values in the last fifty years{1958 - 2010}- a field study.
7. The possible correlation between stature and intelligence, and their synchrony in Saudi Arabia.
8. Program evaluation Alternative approaches And practical guidelines.

ISSN : 4011 - 1021