الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٦٣) الرياض (جمادى الاخرة ١٤٤٠هـ/فبراير ٢٠١٩م)

ردمد: ١٦٥٨ – ٨٠٤٥

بسم الله الرحمن الرحيم

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

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد(63) الرياض ردمد: 8045 – 1658 جمادى الآخرة 1440هـ/ فبراير 2019م

افتتاحية العدد

الحمد للّه والصلاة والسلام على رسول اللّه .. وبعد

أرحب بكم في هذا العدد الجديد من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، التي هي امتداد للمجلة الأم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (رسالة التربية وعلم النفس) يأتي هذا التطوير بعد انفصال (المجلة السعودية للعلوم النفسية) لتستقل باستقبال الأبحاث في مجال علم النفس.

ونود أن نؤكد للباحثين أن هذه المجلة هي استمرار للمجلة السابقة، إنما التغيير في اسمها ونطاقها فقط.

نرجو أن تكون هذه الخطوة التطويرية دافعة للتطوير في مستوى الأبحاث، ومسهمة في جعل المجلتين تركزان بشكل أكبر على تخصصيهما.

اشتمل هذا العدد على مقدمة عن مكونات ورقة البحث العلمي (تقرير البحث) الذي ستلتزم به المجلة في أعدادها القادمة، وقد تم صياغته بعد الاطلاع على أحدث الممارسات في مجال النشر في البحث العلمي في المجالات التربوية، وبعد الاطلاع على المراجع المعتمدة في ذلك، نرجو من الباحثين التقيد بهذه الضوابط عند إرسال أبحاثهم.

كما اشتمل هذا العدد على سبعة أبحاث تنوعت اهتماماتها بين الإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة. يأتي البحث الأول للكشف عن معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية، في حين يأتي البحث الثاني لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة. أما البحث الثالث فتطرق لواقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية" من وجهة نظر طلاب كلية الآداب. وكان البحث الرابع يتحدَّث عن تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، أما البحث الخامس فيسعى إلى اقتراح تصور لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، وتطرق البحث السادس لموضوع مهم هو دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، وأما البحث السابع والأخير فتناول موضع فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في موضوع التركيب الخلويِّ لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط بمنطقة الرياض. فهذه باقة متنوعة من الأبحاث التربوية. نرجو أن يكون هذا العدد ملبياً لرغبات القراء وداعماً لعملية النشر والبحث العلمي.

ونرجو التوفيق للمجلة في ثوبها الجديد، ونسعى دائما لتحقيق المستوى الذي تأمله الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية لمجلاتها العلمية.

واللّه الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. راشد بن حسين العبدالكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
د. أحمد بن حسن البدور	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. محمد بن عبدالله النذير	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. ماهر بن محمد العرفج	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	عضواً
أ.د. صالح بن يحيى الزهراني	جامعة جدة	عضواً
د. ناصر صلاح الدين منصور	جامعة اكستر ببريطانيا	عضواً
د. إبراهيم بن عبدالله الحنو	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1440هـ/ 2019م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

مجلة دورية محكّمة

تصدر ثلاث مرات في العام الجامعي (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:

مجلة متخصصة تعمل على نشر المعرفة التربوية المتميزة.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً تربوياً محلياً وعربياً ودولياً من خلال نشر البحوث التربوية الأصيلة والمتميزة ومد جسور الاتصال مع المتخصصين والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية.**

****

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	27– جمادى الأولى – 1439هـ/ 12– مارس– 2018م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 63) جمادى الآخرة 1440هـ/ فبراير 2019م	379 بحثا
عدد البحوث قيد النشر	8 ~

ضوابط لنشر البحث العلمي

تقرير البحث هو ما يكتبه الباحث بعد انتهاء بحثه، ويرسله لمجلة علمية محكمة لنشره. وفي هذا التقرير يلخص الباحث سؤال بحثه والهدف منه، ويصف طريقة إجراء البحث ويعرض ما توصل إليه من نتائج ويناقشها في ضوء إطار نظري مناسب، يضع بحثه في سياقه العلمي. وهذا التقرير يختلف عن (الرسالة العلمية) للدكتوراه أو الماجستير. وقد شاع لدى بعض الباحثين كتابة تقرير البحث العلمي وكأنه رسالة علمية مختصرة، بحيث يحاكي أقسامها وتفصيلاتها وتنظيمها، فقد رغبت الهيئة استخلاص بعض الضوابط لكتابة تقرير البحث العلمي التي نعتمدها للنشر في (المجلة السعودية للعلوم التربوية).

العنوان

يجب أن يظهر العنوان المتغيرات الأساسية في الدراسة، والموضوع النظري مجال البحث، ويوضح العلاقة بينها، ويحدد المشاركين في الدراسة.

الملخص

يجب أن يصاغ الملخص بلغة سليمة، ويكون خاليًا من الحشو والمقدمات الطويلة، ويعرض القضايا الأساسية في البحث. وينبغي أن ينص الملخص على مشكلة الدراسة، والفرضيات الأساسية (إن وجدت)، والهدف من الدراسة. كما يجب أن يحوي الملخص على وصف لعينة الدراسة، ويحدد وجه مناسبة العينة للدراسة. كما يجب أن يحوي الملخص إشارة سريعة إلى الطريقة المستخدمة في البحث، وتصميم البحث، وحجم العينة وطريقة اختيارها، والأداة المستخدمة لجمع البيانات وكيف تم جمعها (دون تفصيل في وصفها). ويختم الملخص بعرض النتائج، مع الإشارة إلى أهم الاستنتاجات والتوصيات المبنية على النتائج.

يجب ألا يكون في الملخص مقدمة عن الموضوع أو بيان أهميته، أو التوسع في نقل تفصيلات البحث. كما يجب ألا يحتوي الملخص على مراجع أو استشهادات. ومن المتوقع ألا يتجاوز الملخص صفحة واحدة (250 كلمة).

الكلمات المفتاحية

يذكر فيها الباحث الكلمات الرئيسة في مشكلة البحث وتشير إلى عنوانه.

المقدمة

تهدف المقدمة إلى تعريف مختصر جدًا بموضوع البحث، وعرض سريع يشتمل على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة البحث. وهذا العرض يبين أيضًا أهمية المشكلة، وينتهي بصياغتها، إما بشكل تقريري، أو على شكل سؤال. يجب أن تبين المقدمة أيضًا علاقة هذا البحث بالدراسات السابقة وموضعه من الإطار النظري المعروض، مع الإشارة إلى وجه التفرد في هذا البحث (ما الإضافة العلمية؟). كما تشمل المقدمة أيضًا (هدف البحث) و (الفرضيات) إن وجدت.

لا بد أن تشمل المقدمة على تعريف أو وصف لمتغيرات البحث ومفاهيمه الأساسية، بحيث لا ينتقل القارئ منها إلا وفي ذهنه تصور كامل عن (مشكلة الدراسة).

ويجب أن تصاغ المقدمة بتسلسل منطقي ينتقل من الأعم (موضوع البحث) إلى الأقل عمومية (الإطار النظري والدراسات السابقة) ثم إلى الأخص (مشكلة البحث) والهدف منه، وفرضياته.

يجب ألا يبدأ الباحث بالحديث العام جدًا عن موضوع البحث. فهذا يجعل الكلام إنشائيًا وعامًا وغير مفيد. بل يفترض في ذهنه مشكلة البحث ثم يبدأ بما هو أعم منها قليلًا. ولا حاجة لإفراد أقسام مستقلة بالمكونات السابقة، بل تصاغ على شكل جمل قصيرة قدر الإمكان، وفقرات متماسكة ومتسلسلة بلغة علمية تخلو من الحشو والإطناب. كما لا حاجة للحديث عن (مصطلحات الدراسة) فهذا مضمن في المقدمة، ولا تفرد (حدود الدراسة) بعنوان مستقل، إذ إنها ستتضح من المقدمة، ويشار إليها – عند الحاجة – في مواضعها في وصف العينة.

ولا يُفرد الإطار النظري بقسم خاص، كما في الرسالة العلمية (رسالة الماجستير أو الدكتوراه) إذ يُخصص الفصل الثاني عادة للإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك لكون الرسالة العلمية تتوسع في الإطار النظري وفي عرض الدراسات السابقة. فعرض الإطار النظري والدراسات السابقة في تقرير البحث يكون مختصرًا، ويكون في مقدمة البحث وقبل عرض (مشكلة البحث) بحيث يسهم في توضيح المشكلة وصياغتها، ولا يفرد بقسم مستقل.

الطريقة

وتسمى أحيانًا (المنهجية أو الإجراءات). في الطريقة يتم وصف المشاركين في الدراسة (العينة والمجتمع)، ومبررات اختيارهم، وطريقة اختيارهم، مع وصف (ديمغرافي) للعينة ومع الإشارة إلى خصائص العينة الأخرى المتعلقة بالدراسة (مثل مستوى التحصيل عند الطلاب).

في قسم (الطريقة) يجب تحديد العينة المستهدفة، وعلى أي أساس تم تحديدها، ونسبة العينة التي شاركت، والصالح من المشاركات، مع بيان الوضع الذي طبقت فيه الدراسة والأماكن التي جمعت منها البيانات، وتاريخ الجمع.

ويجب أن يشار إلى الجوانب الأخلاقية في البحث، المتعلقة بالعينة مثل الموافقات اللازمة أو ضمان سرية المعلومات، مع الإشارة إلى الحصول على الأذونات اللازمة من الجهات المسؤولة عن أخلاقيات البحث. ويجب أيضًا وصف الطريقة التي استخدمت في جمع البيانات. كما يتم أيضًا وصف الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وهل هي من عمل الباحث، والطرق أو الاختبارات التي عُملت لضمان صلاحيتها، وعرض البيانات اللازمة لذلك.

كما يجب وصف البيانات المجموعة، وبيان خصائصها، ووصف استراتيجيات التحليل للإحصاءات الاستدلالية inferential statistics

يجب أيضًا بيان التصميم البحثي الذي استخدمه الباحث وعلى أي أساس استخدمه، وما المنطق العلمي والإحصائي خلف هذا الاختيار.

النتائج

في قسم النتائج تُقدم معلومات عن الإحصاءات وطرق تحليل البيانات المستخدمة، مع نظرة عامة وصفية على نتائج البيانات، وعرض جداول الإحصاء الاستنتاجي، التي تجيب عن أسئلة البحث. وتنظم الإجابات بحسب ترتيبها. ولا يتم عرض نتائج لا تتعلق بأسئلة البحث.

المناقشة

يعيد الباحث وصف نتائجه بلغة غير إحصائية، ويقدم ما يدعم الفرضيات (أو يدحضها)، كما يستشهد على ما توصلت له النتائج بنتائج من الدراسات السابقة، أو يذكر ما يخالفها، مع ذكر وجه الاتفاق أو المخالفة بالتحديد، ويحاول أن يفسر ذلك. ويقوم الباحث بتفسير نتائج بحثه في ضوء الإطار النظري في موضوع البحث. ويعطي رأيه في مدى إمكانية تعميم النتائج، ثم يختم بما يستنتجه من تلك النتائج وما ينبني عليها من توصيات عملية أو بحثية مستقبلية.

يجب أن يكون قسم المناقشة متممًا لعرض الإطار النظري والدراسات السابقة الذي سبق في المقدمة، بحيث يوضح الإضافة العلمية التي أضافها البحث الحالي، ويظهر على أنه امتداد له.

هذه هي الأقسام الرئيسة ومحتوياتها الأساسية التي يجب أن يتقيد بها الباحث عند إرسال (تقرير البحث) إلى المجلة العلمية (الملخص، والمقدمة، والطريقة، والنتائج والمناقشة). والتقيد بهذه الأقسام والتأكد من اشتمالها على الجزئيات المكونة لها، يساعد في قبول الأبحاث للنشر. إن غياب هذه الأجزاء الرئيسة أو فقد مكوناتها الأساسية عامل مهم في رفض البحث، سواء من الفحص الأولي أو من المحكمين.

ولا بد من التذكير بضرورة أن تكون لغة تقرير البحث لغة عربية سليمة، نحويًا وإملائيًا وأسلوبيًا، تحقق الشروط المعروفة في الكتابة الأكاديمية.

هيئة التحرير

المحتويات

الموضوع	الصفحة
معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية. محمد علي عسيري	**1**
فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة. معمر نواف الهوارنة	**23**
واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية "من وجهة نظر طلاب كلية الآداب" السماني عبد السلام حاج أحمد	**43**
تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي ناصر بن عثمان بن راشد العثمان	**73**
تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نوف بنت مناحي عوض العتيبي، فوزية بنت مناحي ماجد البقمي	**93**
دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها راشد بن ظافر الدوسري	**123**
فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في موضوع التركيب الخلويِّ لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط بمنطقة الرياض صالح بن إبراهيم النفيسة	**147**

معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية

محمد علي عسيري

قسم التربية وعلم النفس–كلية التربية–جامعة نجران

قدم للنشر 1439/1/21هـ - وقبل 1439/7/3هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية. ولتحقيق هذا الغرض استخدم المنهج الوصفي المسحي. وقد صمم الباحث استبانة تضمنت البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، و (41) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور هي: المعوقات الإدارية، والمعوقات الفنية، والمعوقات المادية والبشرية. وتكونت عينة الدراسة من (286) فرداً من قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية. وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 1437-1438هـ. واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين (ف). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة موافقة عينة الدراسة بوجه عام على معوقات إدارة المرافق التعليمية كانت عالية، أن درجات موافقة عينة الدراسة على المحاور الثلاثة: الإدارية، والفنية، والمادية والبشرية أيضاً جاءت بدرجة عالية. كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، في حين بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية لصالح قادة المدارس ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات.

الكلمات المفتاحية: المرافق التعليمية، إدارة المرافق التعليمية، القيادة المدرسية.

المقدمة

تسعى معظم الدول في كل أنحاء العالم –ومنها المملكة العربية السعودية–إلى توفير البيئة التربوية المناسبة والملائمة لقيام عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال العمل على إنشاء المرافق التعليمية، وتجهيزها بجميع المستلزمات والمتطلبات الضرورية واللازمة للعملية التعليمية، والملائمة في الوقت ذاته لأعداد الطلاب التي تتزايد عاماً تلو الآخر.

وتعدُّ المرافق التعليمية من المدخلات الأساسية للعملية التعليمية، بوصفها البيئة المدرسية التي تتم فيها عمليتا التعليم والتعلم، إذ إن هذه المرافق بكل ما تحتويه من إمكانات مادية ومصادر للمعرفة وأدوات للتعلم تمثل عنصراً مهماً لقيام العملية التعليمية؛ ولهذا لابد من توفير المرافق التعليمية التي تلبي مختلف احتياجات العملية التعليمية. ومن هنا فإن للمرفق التعليمي أهميته البالغة للعملية التعليمية إذ " يعد المبنى المدرسي بمرافقه المختلفة ركناً أساسياً مهماً من أركان العملية التعليمية؛ فالمبنى المدرسي بمنزلة الإطار الذي يضم عناصر العملية التعليمية ويحكم تفاعلها وأنشطتها بدرجة كبيرة" (الرفاعي، 2006، ص 299).

وتشمل المرافق التعليمية كل المباني المدرسية والتجهيزات التعليمية المتوافرة فيها، والتي تساعد على توفير البيئة التربوية الملائمة لتنفيذ المنهج التعليمي والأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة بذلك (Tanner & Lackney , 2006). ويرى معلولي (2010) أن المرافق التعليمية تشمل الجانب المادي والفيزيائي من البيئة المدرسية مثل الأبنية، والقاعات، والمختبرات، والمرافق الصحية، والمطاعم، ومختلف التجهيزات والأدوات، بالإضافة إلى الملاعب، والحدائق، والساحات. ويذكر مرسي (2001) أن " توفير التجهيزات الضرورية بالمدرسة من أثاث ومعامل وملاعب وورش وفصول وقاعات وغير ذلك مما له أهميته الكبيرة في وضع الأساس أو البنية التحتية للمدرسة للقيام بوظيفتها" (ص. 13).

وتعد المرافق التعليمية من العوامل المؤثرة في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم؛ ومن ثم فإن نجاح العملية التعليمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى جودة وتوفر هذه المرافق التعليمية. إذ يؤكد ناوقاو واجنسجو (Nwagwa ,1978; Ogunsaju 1980) أن مستوى جودة العملية التعليمية يعتمد بوجه عام على درجة توافر المرافق التعليمية الملائمة. كذلك تشير دراسة خان وإقبال (Khan and Iqbal, 2012) إلى أن درجة ملائمة وجودة المرافق التعليمية يمثل عنصراً أساسياً لتحقيق جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرسومة للبرامج التربوية. كما توصلت دراسة بيكلي، وشنايدر، وشانج Buckley Schneider and Shang, (2004) إلى أن المرافق التعليمية تساعد على تحقيق أهداف التعلم وتمكن الطلاب من التعلم بوجه فعال.

من جانب آخر، فإن عدم أو قلة توفر المرافق التعليمية والتجهيزات اللازمة يؤثر بالسلب على عملية تطوير وتحسين التعليم. إذ تؤكد دراسة أفوورك وأسفاو (Afework) (and Asfaw, 2014 أن عدم توفر المرافق التعليمية والمستلزمات الأساسية يشكل عائقاً لعمليتي التعليم والتعلم، والأنشطة المصاحبة لها؛ مما يؤثر سلباً على عملية تطوير العملية التعليمية. ولذا فإن توفر التجهيزات والمرافق الضرورية للعملية التعليمية يعد أحد الأسباب المسؤولة عن إحداث تفاوت في مستوى أداء المدارس (مرسي، 2001).

وتؤكد بعض الدراسات التربوية على أن المرافق التعليمية تؤثر تأثيراً واضحاً على مستوى أداء جميع أطراف العملية التعليمية من طلاب، ومعلمين، وإداريين. ولأن الطالب هو حجر الزاوية للعملية التعليمية، فقد ركزت بعض هذه الدراسات على دراسة أثر المرافق التعليمية على مستوى تحصيل وتعلم الطلاب ودافعيتهم. إذ توصلت دراسة أونيل (O'Neill, 2000) إلى أن المرافق التعليمية لها تأثير على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ونسبة حضورهم للمدرسة. كما تذكر دراسة يولاين وتسشاننين– موران (Uline (Tschannen- Moran, 2008 أن هناك علاقة بين مدى ملائمة

المرافق التعليمية ومستوى تحصيل المتعلمين. أما لورانس (Lawrence, 2003) فيؤكد أن عدم توفر المصادر الملائمة لعمليتي التعليم والتعلم يؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى دافعية الطلاب. كذلك تشير دراسة العريفي (1420) إلى أن من أهم عناصر المرافق التعليمية التي تؤدي إلى رسوب الطلاب هو عدم صلاحية المباني المدرسية، وصغر مساحة الفصول الدراسية، ونقص الأدوات والمستلزمات التعليمية، وعدم توفر الشروط الصحية بالمبنى المدرسي.

ويعدُّ المعلم أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية والذي يتأثر بنوعية وجودة المرافق التعليمية. وهذا ما أكده بيكر (Becker,1981) في دراسته والتي توصلت إلى أن المرافق التعليمية الجيدة لها تأثير إيجابي على الرضاء الوظيفي، والمواظبة، والروح المعنوية لدى المعلمين. كما يؤكد كل من كوركوران و شنايدر وستوكارد ومايبيري (Corcoran, 1988; Schneider ,2003; Stockard and Mayberry ,1992) على أن للمرافق التعليمية والبيئة المدرسية تأثيراً مهماً على فاعلية أداء المعلمين. أما دراسة لورانس (Lawrence , 2003) فتؤكد أن مستوى دافعية المعلمين يتأثر سلباً بعدم توفر المصادر والتجهيزات الملائمة لعمليتي التعليم والتعلم. كما توصلت دراسة فشر وجريدي (Fisher and Grady, 1998) إلى أن رداءة وتدني مستوى جودة المرافق التعليمية يعدُّ من العوامل التي تؤثر سلباً على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

وتوصلت بعض الدراسات إلى أن أداء مدير المدرسة يتأثر بمدى توفر وجودة المرافق التعليمية، وذلك من خلال مجموعة من العوامل تتضمن عدم توفر المبنى المدرسي ذي المواصفات التربوية اللازمة، وعدم توفر المرافق المخصصة للأنشطة المدرسية، وعدم توفر الصيانة الدورية المستمرة للمبنى المدرسي، وقلة التجهيزات التي تسهل العملية الإدارية بالمدرسة (العويرضي،1418). كما توصلت دراسة ما وماكملن (Ma and MacMillan, 1999) إلى أن هناك علاقة بين حالة المرافق التعليمية و مستوى الرضا الوظيفي، والمزاج، وتقدير الذات لدى الإداريين في المدرسة.

إن المرافق التعليمية تتطلب وجود إدارة مدرسية فاعلة تعمل على توفير البيئة التربوية الملائمة لعمليتي التعليم والتعلم. إذ إن إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر التربويين لها تأثير كبير على جودة البيئة المدرسية، كما تسهم في إنجاح عملية التدريس، ومن ثم تعلم الطلاب (Tanner and Lackney, 2006). وتتطلب القيادة المدرسية الكثير من المهارات والمعارف والخبرات الفنية والإدارية اللازمة لمدير المدرسة لإدارة المرافق التعليمية بشكل أكثر فاعلية وكفاءة (Tanner and Lackney, 2006 ;Norton, Webb, Dlugosh and Sybouts, 1996). كما تشير دراسة يوكو (Uko, 2015) إلى أن كفاءة مدير المدرسة تعدُّ من العناصر الضرورية لإدارة المرافق التعليمية وذلك حتى يتم توفير البيئة التعليمية التي تسهم في زيادة مستوى أداء المعلمين ومن ثم رفع مستوى تحصيل الطلاب.

وبوجه عام تعرف إدارة المرافق "بأنها العملية التي تستطيع المنظمة من خلالها أن تضمن بأن المباني ونظام الخدمات الموجود بها يدعم ويسهل العمليات الأساسية، ومن ثم يساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية المرسومة" (Alexander, 1996, p. 1).

أما تنر ولكني (Tanner &Lackney, 2006,p.189) فيعرفان إدارة المرافق التعليمية بأنها "إدارة المكان الذي تنفذ فيه العملية التعليمية من خلال تخطيط وتنظيم جميع التجهيزات والمكونات في المبنى المدرسي لغرض استخدمها في العملية التعليمية والإدارية". وعليه يمكن القول إن إدارة المرافق التعليمية تهدف إلى تهيئة البيئة المدرسية الملائمة، والتي بدورها تسهم في زيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية.

وتتأثر إدارة المرافق التعليمية بمجموعة من العوامل مثل التغيرات الديمغرافية، والتطوير التربوي، والإصلاح التعليمي، وظهور التقنية الحديثة، وكذلك الوضع الحالي للمباني التعليمية (Kowalski, 1989).كل هذا يزيد العبء على الإدارة التربوية والإدارة المدرسية بوجه خاص في مواجهة كل هذه العوامل

والمتغيرات، الأمر الذي يتطلب وجود رؤية واضحة وأهداف محددة وقيادة فاعلة. كذلك فإن إدارة المرافق التعليمية تشمل عدة مراحل منها:1) استخدام المرافق التعليمية، 2) صيانة المرافق التعليمية، 3) تحسين وتطوير المرافق التعليمية، 4) تقويم المرافق التعليمية 2015) (,Uko.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت إدارة المرافق التعليمية دراسة أكويا (Ikoya, 2006) التي هدفت للتعرف على الفرق بين النظام المركزي واللامركزي في إدارة المرافق التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن النظام اللامركزي له دور في توفير المرافق التعليمية الملائمة، والعمل على زيادة كفاءتها التشغيلية، وأوصت الدراسة بأن النظام اللامركزي أكثر فاعلية في إدارة المرافق التعليمية.

أما دراسة مازلان ومحمد 2015) (Mazlan & Mohammed, فحاولت التعرف على الكفايات اللازمة لإدارة المرافق التعليمية بمدارس التعليم العام في ماليزيا. وحددت نتائج الدراسة في أربعة محاور لهذه الكفايات هي: كفايات تتعلق بإدارة المكونات المادية للمرافق التعليمية، وكفايات تتعلق بربط المرافق التعليمية بالأهداف التنظيمية للمدرسة، وكفايات تتعلق بعملية ضبط الموارد من حيث الجودة والتمويل والمعلومات، وأخيرًا كفايات تتعلق بإدارة العاملين.

وقد أجريت عدد من الدراسات التربوية للكشف عن حالة وجودة المرافق التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة الزعبير (1420) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات المتعلقة بالمبنى المدرسي في المملكة العربية السعودية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى بعض المشكلات المتعلقة بالمبنى المدرسي وتجهيزاته المادية، وكان من أهم هذه المشكلات صغر مساحة الفصل الدراسي، وقرب الفصول الدراسية من بعضها مما يؤثر على عملية التعليم والتعلم، وسوء تهوية الفصول الدراسية، وعدم قدرة المبنى على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، والممرات داخل المدرسة ضيقة وغير مريحة، وعدم وجود وسائل السلامة، وصعوبة توفير الصيانة للمبنى عند الطلب.

وقام عيساوي (1422) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات المباني المدرسية المستأجرة في محافظة صبيا التعليمية ودور مديري المدارس في علاجها. وتوصلت الدراسة إلى وجود الكثير من المشكلات كنقص المرافق وتجهيزاتها، وضيق مساحاتها، وضعف الصيانة الدورية.

وأجرى الزيود (2014) دراسة تناولت مشكلات المباني المدرسية في محافظة الزرقاء الأردنية وسبل حلها من وجهة نظر مديري المدارس. وكشفت الدراسة عن وجود مشكلات في المباني المدرسية كضعف التهوية، وعدم وجود التجهيزات المناسبة، وعدم مناسبة مواقع غرف الإدارة المدرسية، وقلة الملاعب المدرسية، وعدم وجود الصيانة اللازمة لعناصر الأمن والسلامة بالمدرسة.

أما دراسة دوريس (Dorris, 2011) فهدفت إلى التعرف على واقع المرافق التعليمية وأثرها في العملية التعليمية في ولاية تكساس الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة توفر المساحات والمرافق المساندة، وتناسق المباني المدرسية، وتوفر التجهيزات والمستلزمات التعليمية الضرورية.

وفي ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة يتضح عدة أمور منها: أولاً، أهمية المرافق التعليمية لعمليتي التعليم والتعلم على حدٍ سواء، إذ تؤثر جودة المرافق التعليمية على جودة وفاعلية العملية التعليمية بالمدرسة، وهذا يؤكد على مدى الارتباط الوثيق بين حالة المرافق التعليمية وجودة مخرجات المدرسة. ثانياً، أن هناك الكثير من المشكلات المتعلقة بالمرافق التعليمية والتي تشكل عائقاً كبيراً لعمليتي التعليم والتعلم، ومن هنا يبرز أهمية الدور الملقى على عاتق القيادات المدرسية لحل هذه المشكلات ومواجهتها. وأخيراً، فإن حل مشكلات المرافق التعليمية بما تحتويه من مباني وتجهيزات ومصادر تعليمية يتطلب وجود قيادة مدرسية ذات كفاءة، تستطيع التغلب على مثل هذه المشكلات، والحد من

تأثيرها على سير العملية التعليمية؛ مما يسهم في توفير البيئة التربوية المناسبة لجميع أطراف العملية التعلمية، وهذا بدوره يساعد في تحسين وتطوير العملية التعليمية بالمدرسة.

مشكلة الدراسة

إن نجاح نظام التعليم في تحقيق أهدافه والوصول إلى غاياته يرتبط بوجهٍ أساسي بمدى نجاح إدارته في توفير وتهيئة البيئة التربوية الملائمة لعمليتي التعليم والتعلم؛ ولذلك تعدُّ إدارة المرافق التعليمية من أهم المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية والتي يجب أن تتابعها يوميًا؛ لتسهيل قيام العملية التعليمية (Chan, McCleod, Bessette, and) Whitson, 2005; Berry, 2002; Dunklee and Siberman, (1991; Glatthorn, 2000; Shideler, 2001. ويشير محمد (2013) إلى أن إدارة المرافق التعليمية وتجهيزاتها هي أحد مجالات عمل الإدارة المدرسية إذ " تعمل الإدارة المدرسية على توفير المباني المدرسية وتجهيزها بالأثاث والأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، والإشراف عليها وصيانتها بشكل مستمر"(ص. 86). ويذكر كل من الزكي (2016) والرفاعي (2006) أن من أهم مهام ومسؤوليات الإدارة المدرسية هو التأكد من مدى صلاحية المرافق التعليمية، ومطابقتها للمواصفات الفنية المطلوبة، والتي تساعد على توفير البيئة التربوية الملائمة، مما ينعكس على زيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية في المدرسة.

ويؤكد الأدب النظري والدراسات التربوية السابقة على أهمية دور قائد المدرسة في توفير البيئة المدرسية المناسبة للعملية التعليمية، إذ يذكر كل من لونبيرغ 2010 (Lunenburg,) وكولسكي (Kowalski, 1989) أن إدارة المرافق التعليمية هي أحد المهام الأساسية لمديري المدارس، وأنهم يمارسون هذه المسؤولية في ضوء الصلاحيات الممنوحة لهم. كما يشـير تنر ولكني (Tanner and Lackney, 2006) إلى نقطه مهمة وهي" أن قادة المدارس في إدارتهم للمرافق التعليمية يستشعرون زيادة مسؤولياتهم في توفير البيئة التربوية الآمنة، والهادئة، والمناسبة، والعصرية، والفاعلة للطلاب والمعلمين" (p. 189). كل ما سبق يؤكد على أن إدارة المرافق التعليمية تعدُّ من الأدوار الرئيسة لقائد المدرسة أثناء ممارسته لمهامه الإدارية والفنية.

وبالاطلاع على بعض الدارسات التربوية السابقة اتضح وجود الكثير من المشكلات المتعلقة بالمرافق التعليمية، وأن كثيراً من تلك المرافق غير صالح للعملية التعليمية، أو ربما لا يرقى إلى المستوى المطلوب (الزعيبر، 1420؛ عيساوي، 1422؛ الزيود، 2014).

ومن منطلق أهمية دور القيادة المدرسية في إدارة المرافق التعليمية وتوفير البيئة التربوية الملائمة للعملية التعليمية، ونظراً لكثرة مشكلات المرافق التعليمية، فإن مشكلة الدراسة الحالية تبلورت في محاولة التعرف على معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المعوقات الإدارية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟
2. ما المعوقات الفنية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟
3. ما المعوقات المادية والبشرية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية بمدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية تعزى لمتغيرات

(النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والخبرة في الإدارة المدرسية) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية، ولتحقيق هذا الهدف تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على المعوقات الإدارية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.
2. التعرف على المعوقات الفنية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.
3. التعرف على المعوقات المادية والبشرية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.
4. التعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية بمدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية تعزى لمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والخبرة في الإدارة المدرسية) ؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

1. أهمية موضوع المرافق التعليمية لعمليتي التعليم والتعلم، إذ تعدُّ أحد أركان العملية التعليمية، وهذا ما أكدته أدبيات الإدارة التربوية؛ لذا تأتي هذه الدراسة كإضافة علمية للدراسات السابقة التي أجريت في مجال المرافق التعليمية والبيئة المدرسية.
2. تعد الدراسة محاولة علمية للكشف عن المعوقات التي تواجه قادة المدارس في إدارتهم للمرافق التعليمية، مما يساعد في اطلاع التربويين وقادة العمل التربوي ومتخذي القرار على أهم هذه المعوقات، ومن ثم تحديد الإجراءات العملية والعلمية لمواجهتها.
3. تعدُّ هذه الدراسة –على حد علم الباحث– من بين الدراسات القليلة التي تناولت معوقات إدارة المرافق التعليمية؛ مما يساعد في طرق مجالات بحثية جديدة في حقل الإدارة التربوية.
4. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس، بشكل يمكنهم من إدارة المرافق التعليمية بكفاءة وفاعلية لمواجهة التغيرات المعاصرة التي تواجه العمل التربوي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

1. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.
2. الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على قادة مدارس التعليم العام (الذكور والإناث).
3. الحد المكاني: يشمل مدارس التعليم العام للبنين والبنات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.
4. الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1437-1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل التعريفات الإجرائية لمصطلحات هذه الدراسة في الآتي:

– المرافق التعليمية: عرفها مونك (Monk, 2006) بأنها " المباني التي تنفذ فيها البرامج التعليمية في كل مدرسة" (p. 8). أما في هذه الدراسة فيعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المباني المخصصة

لقيام العملية التعليمية بكل ما تحتويه هذه المباني من حجرات للدراسة، ومختبرات، ومعامل، وملاعب، وساحات، وكافة التجهيزات الموجودة بها، مما يوفر البيئة المناسبة لسير عمليتي التعليم والتعلم.

– إدارة المرافق التعليمية: عرفها فنكر (Fenker, 2004) بأنها " تلك العملية التي تضمن بأن المباني التعليمية بكافة تجهيزاتها ومرافقها المختلفة تدعم وتسهل مختلف الأنشطة والعمليات دخل المؤسسة"(p. 36). وتعرف إدارة المرافق التعليمية إجرائياً بأنها: استخدام العمليات الإدارية الأساسية من تخطيط، وتنظيم، وتنسيق، ورقابة، وتقويم؛ لإدارة المرافق التعليمية وكافة المكونات المادية للبيئة التعليمية من أجل توفير البيئة التربوية المناسبة.

– القيادة المدرسية: فيذكر القحطاني والخزي (2013) بأنها " القيادة المتمثلة بمدير المدرسة، وما يمارسه من وظائف إدارية وفنية" (ص. 17). أما إجرائياً فيعرفها الباحث بأنها: قدرة قائد المدرسة على التأثير في نشاط وسلوك العاملين في المدرسة، وتنسيق الجهود والأنشطة المختلفة، وفق رؤية واضحة ومحددة؛ لاستغلال كل الإمكانات المادية والبشرية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة. وفيما يأتي تفصيل ذلك.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، إذ يعتمد هذا المنهج على "وصف ظاهرة ما من خلال استقصاء آراء ومعتقدات واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة أو عينتها حول طبيعة ودرجة وجود هذه الظاهرة كما هي في الواقع " Johnson & Christensen, 2008, p. 377; Leedy &) Ormrod, 2010, p. 182). ويعدُّ هذا المنهج مناسباً لهدف الدراسة الذي يسعى للتعرف على معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والبالغ عددهم (834) فرداً خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1438-1437 هـ (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، 1438هـ).

عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من كل أفراد مجتمع الدراسة، وقد كانت الفرصة متساوية للجميع للمشاركة في هذه الدراسة، وذلك من خلال إرسال رابط أداة الدراسة للجميع. وقد بلغ عدد المستجيبين (286) فرداً شكلوا عينة الدراسة بنسبة مشاركة بلغت (34.29%)، والجدول (1) يقدم وصفاً لخصائص وسمات عينة الدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والخبرة في الإدارة المدرسية (ن= 286)

النوع			المؤهل العلمي			المرحلة الدراسية			الخبرة في الإدارة المدرسية		
	ن	%		ن	%		ن	%		ن	%
ذكر	150	52.4	بكالوريوس	258	90.2	الابتدائية	155	54.2	أقل من 5سنوات	72	25.2
أنثى	136	47.6	دراسات عليا	28	9.8	المتوسطة	47	16.4	5-10 سنوات	62	21.7
المجموع	286	100	المجموع	286	100	الثانوية	84	29.4	أكثر من 10 سنوات	152	53.1
						المجموع	286	100	المجموع	286	100

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة أداةً لهذه الدراسة، وذلك لمناسبتها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

1. بناء أداة الدراسة (الاستبانة)

اعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها على مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بإدارة المرافق التعليمية، والاطلاع على الدراسات السابقة. وبناءً على ما سبق فقد تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، واشتملت على قسمين: القسم الأول–تضمن البيانات الأولية لعينة الدراسة؛ وفق متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والخبرة في الإدارة المدرسية. القسم الثاني–اشتمل على عبارات الاستبانة التي بلغت (44) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور هي: محور المعوقات الإدارية، وتكون من (15) عبارة، ومحور المعوقات الفنية، وتكون من (15) عبارة، ومحور المعوقات المادية والبشرية، وتكون من (14) عبارة.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي لتحديد مستوى الإجابة عن عبارات الاستبانة وذلك وفق التدرج الآتي: درجة منخفضة جداً، درجة منخفضة، درجة متوسطة، درجة عالية، ودرجة عالية جداً. وقد طلب الباحث من عينة الدراسة أن يحددوا درجة موافقتهم على كل عبارة وفق هذا المقياس.

2. صدق أداة الدراسة

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية والإدارة التربوية؛ وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات وسلامتها اللغوية، ومدى انتمائهما لمحاور الاستبانة. وبعد الاطلاع على آرائهم ووجهات نظرهم تم إجراء التعديلات، من خلال حذف وإضافة بعض العبارات، وإجراء بعض التعديلات اللغوية، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي: القسم الأول–تضمن البيانات الأولية لعينة الدراسة؛ وفق متغيرات النوع (ذكر–أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس–دراسات عليا)، والمرحلة الدراسية (ابتدائي–متوسط–ثانوي)، والخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من 5 سنوات – من 5- 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات). القسم الثاني – تضمن عبارات الاستبانة التي تكونت من (41) عبارة مقسمة على المحاور الآتية: المحور الأول–المعوقات الإدارية، وتكون من (14) عبارة. المحور الثاني–المعوقات الفنية، وتكون من (15) عبارة. المحور الثالث–المعوقات المادية والبشرية، وتكون من (12) عبارة.

الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) ؛ وذلك لقياس العلاقة بين كل من: درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة والدرجة الكلية للأداة. وقد جاءت عبارة الأداة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما جاءت محاور الأداة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01). وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تقيس الجوانب التي أعدت لقياسها. ويوضح الجدولان (2)، و(3) قيم معاملات الارتباط.

جدول 2

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=286)

عبارات المحور الأول المعوقات الإدارية	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني المعوقات الفنية	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثالث المعوقات المادية والبشرية	قيم معامل الارتباط
1	.536**	1	.702**	1	.596 **
2	.647**	2	.699**	2	.669**

عبارات المحور الأول المعوقات الإدارية	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني المعوقات الفنية	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثالث المعوقات المادية والبشرية	قيم معامل الارتباط
3	.605**	3	.640**	3	.659**
4	.641**	4	.677**	4	.581**
5	.705**	5	.743**	5	.671**
6	.709**	6	.696**	6	.669**
7	.618**	7	.747**	7	.645**
8	.658**	8	.702**	8	.712**
9	.718**	9	.672**	9	.677**
10	.549**	10	.643**	10	.653**
11	.646**	11	.730**	11	.633**
12	.692**	12	.764**	12	.654**
13	.715**	13	.722**		
14	.743**	14	.756**		
		15	.713**		

** معامل الارتباط دال عند مستوى(0.01) .

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة (ن =286)

المحور	عدد العبارات	قيم معامل الارتباط
المحور الأول: المعوقات الإدارية	14	.875**
المحور الثاني: المعوقات الفنية	15	.923**
المحور الثالث: المعوقات المادية والبشرية	12	.837**

** معامل الارتباط دال عند مستوى(0.01) .

3. ثبات أداة الدراسة.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، إذ تم حساب معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثلاثة، وكذلك الثبات الكلي للاستبانة. ويتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت ما بين (87.-92.)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (90.)، وهذه القيم تشير إلى أن ثبات الاستبانة مرتفع، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

جدول 4

قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة (ن=286)

المحور	عدد العبارات	قيم معامل الثبات
المحور الأول: المعوقات الإدارية	14	.89
المحور الثاني: المعوقات الفنية	15	.92
المحور الثالث: المعوقات المادية والبشرية	12	.87
الثبات الكلي	41	.90

إجراءات جمع البيانات

قام الباحث بالتنسيق مع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للبدء في إجراءات تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات، إذ تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة. وتم تصميم الاستبانة بشكل إلكتروني ليتم توزيعها على مجتمع الدراسة على شكل رابط إلكتروني، ثم قام الباحث بإرسال الرابط إلى الإدارة العامة للتعليم، إذ تم إرساله إلى قادة مدارس التعليم العام للبنين والبنات، بحيث يمكن الدخول على رابط الاستبانة والبدء في الإجابة عن جميع فقراتها. وبعد مضي أسبوعين على بدء جمع البيانات تواصل الباحث مرة أخرى مع الإدارة العامة للتعليم للتذكير بضرورة حث مجتمع الدراسة للمشاركة في الإجابة عن أداة هذه الدراسة. وقد استمرت عملية جمع البيانات مدة ستة أسابيع.

التحليل الإحصائي للبيانات

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات، والنسب المئوية؛ لوصف عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة. وقد اعتمدت أداة الدراسة على المقياس ذي التدرج النسبي المكون من خمس فئات (عالية جداً–عالية–متوسطة–منخفضة–منخفضة جداً)؛ ومن أجل عرض النتائج فقد تم استخراج مدى المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة= (أكبر قيمة–أصغر قيمة) ÷ عدد فئات المقياس= (5-4) ÷ 5= 0.80، ومن ثم نحصل على التصنيف الآتي للمتوسطات الحسابية كما يظهر في الجدول (5). وقد اعتمد الباحث على هذا المقياس لتحديد درجة الموافقة والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة ومحاورها.

جدول 5

مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية

درجة فئات المقياس	مدى المتوسطات
عالية جداً	5.00 - 4.21
عالية	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
منخفضة	2.60 – 1.81
منخفضة جداً	1.80 – 1.00

- اختبار ت(t–test) للعينات المستقلة (Two-Independent Sample)؛ لتحديد الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكر – أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا).
- اختبار تحليل التباين (One-way ANOVA)؛ لتحديد الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات المرحلة (ابتدائي–متوسط–ثانوي)، والخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من 5سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات).
- الاختبار البعدي بوست هوك شيفيه (Scheffe Post –Hoc)؛ لتحديد اتجاه ومصدر الفروق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يقدم هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لمحاور أداة الدراسة، وكذلك المتوسط العام لأداة الدراسة كما يظهر في الجدول (6)، وقد تم تحديد درجة الموافقة على هذه المعوقات بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (5).

جدول 6

قيم المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة على معوقات إدارة المرافق التعليمية (ن=286)

المحور	عدد العبارات	قيمة المتوسط الحسابي للمحور	درجة الموافقة
المحور الأول: المعوقات الإدارية	14	3.78	عالية
المحور الثاني: المعوقات الفنية	15	4.10	عالية
المحور الثالث: المعوقات المادية والبشرية	12	3.93	عالية
المتوسط العام لمعوقات إدارة المرافق التعليمية	41	3.93	عالية

يتضح من الجدول (6) أن درجة موافقة عينة الدراسة بوجه عام على معوقات إدارة المرافق التعليمية كانت عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.93). كما تظهر النتائج أن درجات موافقة عينة الدراسة لجميع المحاور أيضاً جاءت بدرجة عالية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.78- 4.10). ويوضح الجدول أن ترتيب محاور معوقات إدارة المرافق التعليمية جاء تنازلياً على النحو الآتي: محور المعوقات الفنية، فقد جاء في المرتبة الأولى بتوسط حسابي (4.10)، يليه محور المعوقات المادية والبشرية، وقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.93)، أما محور المعوقات الإدارية فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.78). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المشكلات المتعلقة بالمرافق التعليمية، وهذا بدون أدنى شك يؤثر على أداء القيادات التعليمية في إدارتهم للمرافق التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الزعيبر (1420)، ودراسة عيساوي (1422) ودراسة الزيود (2014) والتي أكدتا على وجود الكثير من المشكلات في المرافق التعليمية، كما تتفق مع دراسة كل من العويرضي(1418)، ودراسة ما وماكملن (Ma and MacMillan,1999) إذ أكدتا على أن حالة المرافق التعليمية والمشكلات المرتبطة بها تؤثر على أداء الإدارة المدرسية.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى صعوبة إدارة المرافق التعليمية كأحد مجالات عمل الإدارة المدرسية. وهذا يتفق مع ما ذكره كل من تنر ولكني وكولسكي (Tanner & Lackney,2006; Kowalski, 1998).

الإجابة عن السؤال الأول: ما المعوقات الإدارية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات محور المعوقات الإدارية كما يظهر في الجدول (7)، وقد تم تحديد درجة الموافقة على عبارات هذا المحور ومن ثم ترتيبها بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (5).

جدول 7

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المعوقات الإدارية لإدارة المرافق التعليمية (ن=286)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعتقد أنه لا يوجد اهتمام لدى المدارس بوضع خطط استراتيجية لإدارة المرافق التعليمية.	3.38	1.02	متوسط	13
2	أتصور أن هناك غياب لرؤية واضحة في إدارة المرافق التعليمية.	3.56	1.01	عالية	11
3	أعتقد أن التخطيط لإدارة المرافق التعليمية لا يتناسب مع النمو المتزايد في الطلب على التعليم.	3.98	.93	عالية	2
4	أرى أن هناك اعتمادًا على المركزية في تخطيط وتصميم وتنفيذ المرافق التعليمية.	3.97	1.04	عالية	3
5	أعتقد أن هناك قلة اهتمام بوضع خطة تنفيذية لتشغيل وصيانة المرافق التعليمية.	3.94	1.08	عالية	5
6	أرى أن هناك ضعفًا في التركيز على المهام والمسؤوليات المتعلقة بإدارة المرافق التعليمية.	3.78	1.00	عالية	8
7	أعتقد أن هناك غموضًا في مسؤوليات ومهام قادة المدارس فيما يتعلق بإدارة المرافق التعليمية.	3.28	1.05	متوسط	14
8	أتصور أن هناك نقص في الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس في إدارة المرافق التعليمية.	3.85	1.12	عالية	7
9	أعتقد أنه لا يوجد مؤشرات أداء واضحة لإدارة المرافق التعليمية.	3.72	1.05	عالية	10
10	أرى أنه لا يوجد الدعم الكافي من إدارة التعليم لقادة المدارس في إدارتهم للمرافق التعليمية.	4.35	.93	عالية جداً	1
11	أتصور أنه يوجد قلة في الإلمام بالإجراءات الإدارية والتنفيذية في إدارة المرافق التعليمية لدى قادة المدارس.	3.53	1.05	عالية	12
12	أتوقع أنه يوجد قلة اهتمام بالتقويم الدوري للمرافق التعليمية.	3.74	1.01	عالية	9
13	أرى أن هناك بطئًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المرافق التعليمية.	3.95	.97	عالية	4
14	أرى أن هناك افتقارًا إلى الأساليب والآليات الرقابية العلمية في إدارة المرافق التعليمية.	3.92	.95	عالية	6

يشير الجدول (7) إلى أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المعوقات الإدارية تراوحت بين (3.28-4.35)، فقد حصلت العبارة رقم (7) علي أقل متوسط حسابي (3.28)، في حين حصلت العبارة رقم (10) على أعلى متوسط حسابي (4.35). وحصلت العبارتان (7و1) على درجة موافقة متوسطة، وهي تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي للمرافق التعليمية، والغموض في مهام ومسؤوليات قادة المدارس في إدارة المرافق التعليمية؛ مما يشير إلى بدء الاهتمام بتوضيح وتحديد مهام ومسؤوليات مدير المدرسة في إدارة المرافق التعليمية، وكذلك دراسة وتحليل المرافق التعليمية بوصفها أحد عناصر ومكونات البيئة المدرسية، ومن ثم يعدُّ التخطيط الاستراتيجي ضرورة ملحة لإدارة المرافق التعليمية.

لكن في المقابل حصلت إحدى عشرة عبارة على درجة موافقة عالية وهي العبارات (2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12 ، 13، و14)، وحصلت عبارة واحدة على درجة موافقة عالية جداً وهي العبارة رقم (10)؛ مما يعني وجود معوقات إدارية كثيرة ومتنوعة تعترض قادة المدارس في إدارة المرافق التعليمية. وقد ترجع هذه النتيجة إلى الأهمية البالغة للجوانب الإدارية في إدارة المرافق التعليمية والتي تمكن قادة المدارس من أداء مهامهم ومسؤولياتهم في هذا المجال بكفاءة وفاعلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة تشان وماكلود وبيست وواتسن (Chan McCleod, Bessette, & Whitson, 2005)؛ ودراسة بيري (Berry, 2002)؛ ودراسة شيدلر (Shideler, 2001)؛ ودراسة قلاثهورن (Glatthorn, 2000) والتي أكدت على

أن إدارة المرافق التعليمية باتت من أهم المهام والمسؤوليات الإدارية التي يجب على إدارة المدرسة أن تمارسها يوميًا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى النمط الإداري الأوتوقراطي الروتيني السائد في كثير من جوانب الميدان التربوي، وعدم تفويض الصلاحيات الضرورية، مما يعيق عمل قادة المدارس لاسيما في إدارة المرافق التعليمية. وهذا يتفق مع ما ذكره لوننبيرغ (Lunenburg, 2010) من أن إدارة المرافق التعليمية أصبحت إحدى المهام الأساسية لمديري المدارس، وأنهم يمارسون ذلك في ضوء الصلاحيات الممنوحة لهم نظاماً.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوقات الفنية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات محور المعوقات الفنية كما يظهر في الجدول (8)، وقد تم تحديد درجة الموافقة على عبارات هذا المحور ومن ثم ترتيبها بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (5).

جدول 8

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المعوقات الفنية لإدارة المرافق التعليمية (ن=286)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أرى أنه لا يوجد الاهتمام الكافي باحتياجات العملية التعليمية في أثناء إنشاء المرافق التعليمية.	4.19	.98	عالية	5
2	أتصور أن هناك ضعفًا في مراعاة احتياجات الطلاب والمعلمين في أثناء إنشاء المرافق التعليمية.	4.27	.93	عالية جداً	2
3	أتوقع أن هناك قلة اهتمام بتدريب قادة المدارس حول إدارة المرافق التعليمية.	4.08	1.00	عالية	9
4	أعتقد أن هناك قلة إدراك لأهمية دور قادة المدارس في إدارة المرافق التعليمية.	3.91	.96	عالية	15
5	أعتقد أنه يوجد تدنٍّ في مستوى تخطيط وتصميم وتنفيذ بعض المرافق التعليمية.	4.22	.93	عالية جداً	4
6	أعتقد أنه يوجد نقص في التقارير الدورية عن حالة ووضع المرافق التعليمية.	4.01	.96	عالية	10
7	أتصور أن هناك نقصًا في المعايير الفنية المطلوبة في المرافق التعليمية.	4.09	.96	عالية	8
8	أرى أنه يوجد تدنٍّ في مستوى جودة خدمات الصيانة والتشغيل المقدمة للمرافق التعليمية.	4.33	.98	عالية جداً	1
9	أعتقد أن هناك افتقارًا إلى الصيانة الدورية المنتظمة المواعيد للمرافق التعليمية.	4.23	1.00	عالية جداً	3
10	أرى أن هناك قلة في استخدام البرامج الحاسوبية في إدارة المرافق التعليمية.	3.99	1.06	عالية	12
11	أعتقد أنه لا يوجد الاهتمام الكافي بمشاركة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في إدارة المرافق التعليمية.	4.17	.94	عالية	6
12	أتصور أن هناك تداخلًا بين كثير من العوامل التي تؤثر في المرافق التعليمية وإدارتها.	3.98	.86	عالية	13
13	أعتقد أنه يوجد غموض في اللوائح والأنظمة المتعلقة بإدارة المرافق التعليمية.	3.95	.92	عالية	14
14	أرى أن هناك افتقارًا إلى أدوات القياس العلمية لتقويم المرافق التعليمية.	4.00	.84	عالية	11
15	أتوقع أنه لا يوجد اهتمام بإعداد دليل شامل لتقويم حالة المرافق التعليمية.	4.10	.86	عالية	7

يوضح الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المعوقات الفنية تراوحت بين (3.91-4.33). وقد حصلت العبارة رقم (4) على أقل متوسط حسابي (3.91)، في حين حصلت العبارة رقم (8) على أعلى متوسط حسابي (4.33).

وحصلت إحدى عشرة عبارة على درجة موافقة عالية وهي العبارات (1، 3، 4، 6، 7، 10، 11، 12، 13، 14، و15)، في حين حصلت أربع عبارات على درجة موافقة عالية جداً وهي العبارات رقم (2، 5، 8، و9)؛ وهذا يدل على أن المعوقات الفنية تشكل تحدياً كبيراً لقادة المدراس في إدارة المرافق التعليمية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى كثرة وتعدد المهام الفنية المرتبطة بإدارة المرافق التعليمية مما يجعل كثيراً من قادة المدارس يواجهون صعوبات في أثناء عملهم. وقد ترجع هذه النتيجة إلى ضرورة تحديد الجوانب الفنية التي تمكن قادة المدارس من إدارتهم للمرافق التعليمية، بالإضافة إلى أهمية تدريبهم عليها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوكو (Uko, 2015) التي تؤكد على ضرورة امتلاك المهارات والمعارف والخبرات الفنية اللازمة لإدارة المرافق التعليمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء غياب النموذج العلمي في تخطيط وتصميم وتنفيذ وإدارة المرافق التعليمية، إذ إن وجود مثل هذا النموذج سيكون بمنزلة المرجعية العلمية التي تعتمد عليها القيادات التعليمية في إدارتها الفنية لتلك المرافق. وتتفق هذه النتيجة مع بعض أدبيات الدراسة التي تؤكد على أهمية الجوانب الفنية في إدارة المرافق التعليمية كما ذكر تنر ولكني (Tanner & Lackney, 2006)؛ ونورتن ووب، ودقلاس، وسايبوتس (Norton, Webb, Dlugosh & Sybouts,1996).

الإجابة عن السؤال الثالث: ما المعوقات المادية والبشرية لإدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات محور المعوقات المادية والبشرية كما يظهر في الجدول (9)، وقد تم تحديد درجة الموافقة على عبارات هذا المحور ومن ثم ترتيبها بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (5):

جدول 9

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على المعوقات المادية والبشرية لإدارة المرافق التعليمية (ن=286)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أعتقد أن هناك نقصًا في بعض الإمكانات المادية لصيانة وتشغيل المرافق التعليمية.	4.40	.93	عالية جداً	2
2	أتوقع أن هناك تدنيًا في مستوى التكامل بين احتياجات العملية التعليمية والإمكانات المادية المتوفرة.	4.37	.87	عالية جداً	3
3	أرى أنه يوجد نقص في الإمكانات التكنولوجية في بعض المرافق التعليمية.	4.33	.90	عالية جداً	5
4	أعتقد أن هناك تباينًا بين المدارس في جودة المرافق التعليمية.	4.33	.92	عالية جداً	5
5	أعتقد أن هناك تدنيًا في مستوى جودة بعض المستلزمات والتجهيزات المادية في المرافق التعليمية.	4.35	.88	عالية جداً	4
6	أرى أنه يوجد نقص في الكوادر البشرية المؤهلة لصيانة وتشغيل المرافق التعليمية.	4.41	.90	عالية جداً	1
7	أتصور أن هناك ضعفًا لدى بعض قادة المدارس في مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة.	3.45	1.05	عالية	8
8	أرى أن هناك نقصًا في الخبرات العملية لدى بعض قادة المدارس لإدارة المرافق التعليمية.	3.50	1.03	عالية	7
9	أعتقد أن بعض قادة المدارس يفتقرون للمعارف العلمية في إدارة المرافق التعليمية.	3.37	1.03	متوسطة	10
10	أتوقع أن هناك نقصًا في الكفايات اللازمة لقادة المدارس في إدارة المرافق التعليمية.	3.43	1.00	عالية	9
11	أعتقد أنه يوجد ضعف إدراك لدى بعض قادة المدارس لأهمية إدارة المرافق التعليمية في العملية التعليمية.	3.21	1.10	متوسطة	11

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	أرى أن هناك نقصًا في الكوادر البشرية المؤهلة اللازمة لتقويم المرافق التعليمية.	4.01	.96	عالية	6

يوضح الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لعبارات محور المعوقات المادية والبشرية تراوحت بين (3.21-4.41)، إذ حصلت العبارة رقم (11) على أقل متوسط حسابي (3.21)، في حين حصلت العبارة رقم (6) على أعلى متوسط حسابي (4.41). وقد حصلت عبارتان على درجة موافقة متوسطة وهي العبارتان رقم (9 و11)، وهي تتعلق بالخلفية العلمية لدى قادة المدارس ومدى إدراكهم لأهمية المرافق التعليمية؛ مما يعني تحسن في مستوى ووعي قادة المدارس في هذا الجانب.

وقد حصلت أربع عبارات على درجة موافقة عالية وهي العبارات رقم (7، 8، 10، و12)، في حين حصلت ست عبارات على درجة موافقة عالية جداً وهي العبارات (1، 2، 3، 4، 5، و6)؛ مما يدل على أن الموارد المادية والبشرية تعدُّ من العناصر الأساسية والتي تؤثر تأثيرًا كبيرًا في إدارة المرافق التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية توفير المتطلبات المادية اللازمة لإدارة المرافق التعليمية. وهذا يتفق مع بعض أدبيات الدراسة التي تؤكد على أن نقص الموارد المادية تعدُّ من أهم المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في الوقت الحاضر (Tanner and Lackney, 2006). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية الدور الذي يؤديه العنصر البشري في إدارة المرافق التعليمية وضرورة امتلاكه للمهارات والكفايات اللازمة لذلك. ويتفق ذلك مع دراسة يوكو (Uko , 2015) التي تؤكد على أهمية كفاءة مدير المدرسة في إدارة المرافق التعليمية.

الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية بمدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية تعزى لمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، والخبرة في الإدارة المدرسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية استخدم الباحث اختبار "ت" (*t*-test) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي "ف"(One-way ANOVA)، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

1. **متغير النوع:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع (ذكور–إناث) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لكل محور من محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول 10

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع (ن =286)

المحور	متغير النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	ذكور	150	53.98	8.629	1.957	284	.051
	إناث	136	51.82	10.002			
المعوقات الفنية	ذكور	150	61.31	9.753	.379	284	.705
	إناث	136	61.76	10.397			
المعوقات المادية والبشرية	ذكور	150	46.83	6.678	.767	284	.444
	إناث	136	47.52	8.475			
	ذكور	150	162.13	21.857			

المحور	متغير النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	إناث	136	161.11	25.855			

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير النوع، فقد جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0.05) لجميع محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية؛ مما يدل على وجود اتفاق وتشابه بين آراء عينة الدراسة الذكور والإناث في درجة موافقتهم على معوقات إدارة المرافق التعليمية. وقد ترجع هذه النتيجة إلى تشابه الإجراءات الإدارية والفنية المتبعة لإدارة المرافق التعليمية في مدارس الذكور والإناث، ومن ثم فهم يتعرضون لنفس المعوقات في أثناء إدارة المرافق التعليمية في مدارسهم.

2. متغير المؤهل العلمي: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس–دراسات عليا) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لكل محور من محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية، كما تظهر في الجدول (11).

جدول 11

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي (ن=286)

المحور	متغير المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بكالوريوس	258	53.05	9.484	.525	284	.600
	دراسات عليا	28	52.07	8.146			
المعوقات الفنية	بكالوريوس	258	61.72	10.206	.986	284	.325
	دراسات عليا	28	59.75	8.356			
المعوقات المادية والبشرية	بكالوريوس	258	47.24	7.584	.511	284	.610
	دراسات عليا	28	46.46	7.647			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	258	162.01	24.349	.785	284	.433
	دراسات عليا	28	158.29	18.035			

يوضح الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0.05) لجميع محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية؛ مما يدل على وجود اتفاق وتشابه بين آراء عينة الدراسة الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على دارسات عليا (الماجستير أو الدكتوراه) في درجة موافقتهم على معوقات إدارة المرافق التعليمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أثر المؤهل العلمي كان محدوداً في إكساب قادة المدارس المعارف والخبرات العلمية والمهنية في مجال إدارة المرافق التعليمية. وقد يكون ذلك نتيجة لأن مقررات الإدارة المدرسية والتربوية في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا ربما لا تركز على إدارة المرافق التعليمية، أو ربما أن كثيراً من قادة المدارس قد يكونون من الحاصلين على دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه) في تخصصات غير الإدارة التربوية، ومن ثم فهم يفتقرون إلى الخلفية العلمية والنظرية الخاصة بإدارة المرافق التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض أدبيات الدراسة التي تشير إلى أن إدارة المرافق التعليمية لم تحظ بالاهتمام الكافي مقارنة بالاهتمام الذي حظي به التخطيط التربوي (Kowalski, 1989 ;Tanner & Lackney,2006).

3. متغير المرحلة الدراسية: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائية–متوسطة–ثانوية) تم استخراج مجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسطات المربعات، وقيمة "ف" لكل محور من محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية، كما يوضح الجدول (12).

جدول 12

نتائج اختبار ف للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (ن =286)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	43.062	2	21.531	.245	.783
	داخل المجموعات	24889.35	283	87.948		
المعوقات الفنية	بين المجموعات	171.139	2	85.569	.847	.430
	داخل المجموعات	28580.14	283	100.990		
المعوقات المادية والبشرية	بين المجموعات	103.260	2	51.630	.898	.409
	داخل المجموعات	16271.34	283	57.496		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	735.967	2	367.984	.648	.524
	داخل المجموعات	160765.7	283	568.077		

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، فقد جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0.05) لجميع محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية؛ مما يدل على وجود اتفاق وتشابه بين آراء عينة الدراسة في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في درجة موافقتهم على معوقات إدارة المرافق التعليمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف البيئة المدرسية في جميع المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، كما أن جميع هذه المراحل تتلقى نفس التوجيهات والتعليمات والموارد من إدارة التعليم، مما أدى إلى تشابه وتقارب استجابات عينة الدراسة حول معوقات إدارة المرافق التعليمية.

4. متغير الخبرة في الإدارة المدرسية: للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من 5 سنوات– 5- 10سنوات– أكثر من 10سنوات) استخرج الباحث مجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسطات المربعات، وقيمة "ف" لكل محور من محاور أداة الدراسة وللدرجة الكلية، كما تظهر في الجدول (13).

جدول 13

نتائج اختبار ف للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (ن=286)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	263.489	2	131.744	1.511	.222
	داخل المجموعات	24668.92	283	87.169		
	بين المجموعات	745.760	2	372.880		
					3.768	.024*

	داخل المجموعات	28005.52	283	98.959	
المعوقات المادية والبشرية	بين المجموعات	544.667	2	272.333	4.869 .008*
	داخل المجموعات	15829.93	283	55.936	
	بين المجموعات	4144.462	2	2072.231	
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	157357.2	283	556.032	3.727 .025*

* دالة عند مستوى(0.05) .

يظهر الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، فقد جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (α=0.05) في محور المعوقات الإدارية؛ وهذا يشير إلى وجود اتفاق وتشابه بين آراء عينة الدراسة في درجة موافقتهم على المعوقات الإدارية لإدارة المرافق التعليمية بالرغم من اختلاف سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية لديهم.

كما يوضح الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة عند مستوى (α=0.05) نحو معوقات إدارة المرافق التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، فقد جاءت قيمة مستوى الدلالة في محور المعوقات الفنية (α=0.024)، ومحور المعوقات المادية والبشرية (α=0.008)، والدرجة الكلية (α=0.025)؛ مما يدل على عدم وجود اتفاق وتشابه بين آراء عينة الدراسة في درجة موافقتهم على معوقات إدارة المرافق التعليمية في محور المعوقات الفنية، ومحور المعوقات المادية والبشرية، والدرجة الكلية تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن زيادة خبرة قائد المدرسة في الإدارة المدرسية تمكنه من إدراك الكثير من الجوانب الفنية والمادية والبشرية المتعلقة بإدارة المرافق التعليمية وكيفية التعامل معها.

ولتحديد مصدر واتجاه تلك الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفيه للتحليل البعدي Scheffe (Post - Hoc)، كما يظهر الجدول (14).

جدول 14

نتائج اختبار شيفيه للتحليل البعدي وفقا لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (ن=286)

المحور	سنوات الخبرة في الادارة المدرسية		متوسطات الفروق	مستوى الدلالة
المعوقات الفنية	أقل من 5 سنوات	من5-10سنوات	-1.608	.648
		أكثر من10سنوات	-3.787	.003*
	من 5-10سنوات	أكثر من10سنوات	-2.180	.349
المعوقات المادية والبشرية	أقل من 5 سنوات	من5-10 سنوات	.629	.889
		أكثر من10سنوات	-2.441	.076
	من 5-10سنوات	أكثر من10سنوات	-3.070	.026*
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من5-10سنوات	-2.338	.849
		أكثر من10سنوات	-8.541	.042*
	من 5-10سنوات	أكثر من 10سنوات	-6.203	.220

* دالة عند مستوى(0.05) .

يظهر الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين فئتي (أقل من 5 سنوات وأكثر من 10سنوات) في درجة موافقتهم على معوقات إدارة المرافق التعليمية في محور المعوقات الفنية (α=0.003)، ومحور المعوقات المادية والبشرية (α=0.026)، والدرجة الكلية (α=0.042) وذلك لصالح قادة المدراس ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات؛ وهذا يعني أن قادة المدراس ذوي الخبرة أكثر من

10 سنوات يرون معوقات إدارة المرافق التعليمية بدرجة أكبر من غيرهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يُوصى بما يأتي:

1. العمل على مواجهة معوقات إدارة المرافق التعليمية في جوانبها المختلفة من خلال منح مزيد من الصلاحيات والسلطات لقادة المدارس، وزيادة دعم إدارة التعليم لهم، وإعادة النظر في الإجراءات الإدارية والفنية المتعلقة بإدارة المرافق التعليمية.
2. الاهتمام بتنمية قادة المدارس مهنياً فيما يتعلق بإدارة المرافق التعليمية، من خلال الدورات التدريبية، أو اللقاءات، أو الندوات المتخصصة.
3. ضرورة توعية القيادات التعليمية على مستوى إدارات التعليم وإدارات المدارس بأهمية ودور المرافق التعليمية في نجاح العملية التعليمية.
4. الاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة والرائدة في التربية والتعليم وخاصة فيما يتعلق بمجال إدارة المرافق التعليمية.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الدراسة ما يأتي:

1. إجراء دراسات مماثلة على موضوع إدارة المرافق التعليمية في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية، وباستخدام مناهج بحثية مختلفة كالمنهج الكيفي.
2. إجراء دراسة لتحديد الكفايات المهنية اللازمة لقادة المدارس في مجال إدارة المرافق التعليمية.
3. دراسة الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس في مجال إدارة المرافق التعليمية.
4. دراسة واقع التخطيط الاستراتيجي للمرافق التعليمية على مستوى إدارات التعليم في المناطق والمحافظات.

المراجع

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير (1438). *بيان بمدارس المنطقة التعليمية*. أبها. *https://edu.moe.gov.sa/Aseer/Pages/default.aspx*

الزكي، أحمد عبد الفتاح (2016). *الإدارة المدرسية أسسها وتطبيقاتها*. الرياض: مكتبة الرشد.

الزعبير، إبراهيم عبد الله (1420). *المشكلات التربوية المقترنة بالمباني المدرسية الحكومية المستأجرة بالمرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض كما تراها الهيئة التعليمية مقارنة بالمباني المدرسية الحكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الزيود، طارق (2014). *مشكلات المباني المدرسية في محافظة الزرقاء وسبل حلها من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

محمد، ماهر أحمد (2013). *الإدارة التربوية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

معلولي، ريمون (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية: دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي–مدينة دمشق، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية* 26، (1،2)، 97- 136.

مرسي، محمد منير (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*، القاهرة، عالم الكتب.

عيساوي، علي عبده (1422هـ). مشكلات المباني المدرسية المستأجرة في محافظة صبيا التعليمية ودور مديري المدارس في علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العويرضي، عبد الرحمن (1418). *أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

العريفي، سعود (1420). *العوامل المؤدية إلى رسوب الطلاب في المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

القحطاني، عبد المحسن والخزي، فهد (2013). دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، *المجلة التربوية*، الكويت 27 (107)، 15-51.

الرفاعي، سعد سعيد (2006). *إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية*. جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

Afework, T., & Asfaw, M. (2014). The Availability of School Facilities and Their Effects on the Quality of Education in Government Primary Schools of Harari Regional State and East Hararghe Zone, Ethiopia. Middle Eastern & *African Journal of Educational Research*, 11, 59-70.

Alarifi, Saud. (2000). *The factors affect students' achievement in middle school*. Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Abdurrahman. (1999). *The important factors affect the efficient performance of elementary school principals,*

Lawrence, B. (2003). Save a Penny Lose a School: the real cost of deferred maintenance: Washington DC.

Leedy, P., & Ormrod, J. (2010). *Practical research: Planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Luneburg, F. (2010). School facilities management. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 27* (4), 1-7.

Malula, Remon. (2010). The quality of school facilitiesand its relationships with environment activities: A field study in elementary school, in Damascus. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 26* (1-2), 97-136.

Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research, 93*(1), 39-47.

Mazlan, R., & Mohammed, A. (2015). Facilities management relevant competencies for Malaysia Public School. *Jurnal Teknologi, 74,* (2), 73-78

Monk, D. M. (2006). *An assessment of the quality and educational adequacy of educational facilitiesand their perceived impact on the learning environment as reported by middle school administrators and teachers in the humble independent school district, humble, texas.* Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304932128).

Norton, S., Webb, D., Dlugosh, L., & Sybouts, W. (1996). *The school superintendency: New responsibilities, new leadership*. Upper Saddle River, NJ: Allyn &Bacon.

Nwagwu, N.A. (1978). *Primary School Administration*. Lagos Macmillian Nigerian Publishers.

Ogusanju (1980). *Some Aspects of School Management*. Ibadan, Spectrum Books.

O'Neill (2000). *The impact of school facilities on student achievement, behavior, attendance and teacher turn over at selected Texas middle schools in region XIII ESC*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University College Staion, TX.

Qahtani, Abdul Mohsen., & Khzii, Fahad. (2013). Drew school administrative leadership in the management of professional development for members of the teaching staff in the areas of employment of information and communications technology. *Educational Journal, 27* (107), 15-51.

Schneider, M. (2003). *Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Shideler, L. (2001). A clean school is a healthy school. *American School and University*, May, 52-56.

Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Tanner, C., & Lackeny, J. (2006). *Educational facilities planning: leadership, architecture, and management*. Boston, MA: Person.Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration, 46,* (1), 55-73

Uko, E. (2015). Principalship and effective management of facilities in secondary schools in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Academic Research and Reflection, 3* (1), 64-76.

Riyadh School District. Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Alexander, K. (1996). *Facilities management: theory and practice.* New York: Taylor & Francis.Alzaber,

Ibrahim. (2000). *The problems of elementary public school buildings and rental house buildings as perceived by teachers in Riyadh School District.* Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Alzyood, Tariq. (2014). *The problems of school building in Zarqa Province from the point of view of theprincipals and the ways to solve them, using Mcleri Scale.* Published master's thesis, the Hashemite University, Zarqa.

Asawi, Ali, A. (2002). *The problems of rental schoolbuilding* in Sabea School District and the role of school principal to solve them. Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh.

Becker, F. D. (1981). *Workspace: Creating environments in organizations*. New York, NY: Prager Publishers.

Berry, M. A. (2002). *Healthy school environment and enhanced educational performance:* The case of Charles Young Elementary School, Washington, DC.

Buckley, J., Schneider, M., and Shang, y. (2004). *Effects of school facility, quality on teacher retention in urban school district*. Washington DC, National Clearinghouse for Educational Facilities.

Chan, T. C., McCleod, D., Bessette, H., & Whitson, J. (2005). The roles of principals in school facility management. *The Journal for the Liberal Arts and Sciences, 9*(3), 28-33.

Corcoran, T. B. (1988). *Working in urban schools*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.

Dorris, L. (2011). The effective learning environment assessment: A valid tool for assessing educational facilities. *ACEF Journal, 2* (1), 79-102.

Dunklee, D. R., & Siberman, R. M. (1991). Healthy buildings keep employees out of bed and employers out of court. *School*

Business Affairs, 57(12), 19-22.Fenker, M. (2004*). Organizational Change, Representations and Facilities*. In Alexander, K. Atkin, B. Brochner, J. and Haugen, T(Eds.) Facilities Management: Innovation and Performance (pp. 33- 46). London. Taylor & Francis.

Fisher, D., & Grady, N. (1998). Teachers' images of their schools and perceptions of their work environments. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(3), 334-348.

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.Ikoya, P. (2006). Centralization and decentralization of schools' physical facilities management in Nigeria. *Journal of Educational Administration, 46,* (5), 630-649.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Khan, P. & Iqbal, M (2012). Role of physical facilities in teaching learning process, Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4* (3), 211-230.

Kowalski, T. (1989). *Planning and managing school facilities.* New York: Praeger.

The Obstacles of School Facilities Management as Perceived by Public School Leaders, in Assir School District

Mohammed Ali Assiri
Assistant Professor of Educational Leadership
College of Education, Najran University

Submitted 11-10-2017 and Accepted on 20-03-2018

Abstract: This study aimed to investigate the obstacles of school facilities management as perceived by public school leaders, in Assir School District. The study was a descriptive research design and categorized as a survey research. The researcher used a questionnaire to collect the data. The questionnaire consisted of (41) items, which were classified into three dimensions: administrative obstacles, technical obstacles, and material and human obstacles. The participants of this study were (286) school leaders in Assir School District during school year of 2016-2017. To analyze the data, the means, standard deviations, t test for independent samples, and One Way ANOVA were used. The study found that the obstacles of school facilities management were scored high with mean score of (3.93). Additionally, there were no statistically significant differences between groups with different gender, level of education, and school level regarding the obstacles of school facilities management. On the other hand, there were statistically significant differences between groups with different administrative experience regarding the obstacles of school facilities management. Finally, the researcher provided some implications for practices and further future research.

Key word: School Facilities, School Facilities Management, School Leadership

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة

معمر نواف الهوارنة

قسم علم النفس كلية التربية – جامعة دمشق

قدم للنشر 1439/5/12هـ - وقبل 1439/7/16هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة. وقد طبق اختبار اللغة على (130) طفلاً وطفلة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5–6) سنوات. وقد وجد الباحث بعد هذا التشخيص (30) طفلاً لديهم تأخر في نمو اللغة، ثمّ تمّ تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وتضم (15) طفلاً، ومجموعة ضابطة تضم (15) طفلاً. ثمّ بعد ذلك طبق البرنامج التدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي على أطفال المجموعة التجريبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي والتعبير اللفظي وبالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياس البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياسيين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الإدراك الصوتي، التعبير اللفظي، تأخر نمو اللغة لدى الأطفال.

مقدمة الدراسة:

تُعدّ مرحلة الطفولة أسرع مراحل النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، إذ يتجه التعبير اللغوي للطفل نحو الوضوح والدقة والفهم، كما يتحسن النطق ويختفي الكلام المبهم وغير واضح الدلالة، وتزداد قدرته على فهم كلام الآخرين كما يستطيع الإفصاح عن حاجاته وخبراته. وكذلك تُعدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الفرد؛ إذ تتشكل فيها شخصيته وتكتمل وتظهر ملامحها في مراحل حياته المقبلة. فكل طفل يولد ولديه طاقات كامنة وهائلة للنمو، ولكن هذه الطاقات قد تتخذ مساراً إيجابياً وتزدهر إذا قُدم لها الدعم والمساندة، وقد تتخذ مساراً سلبياً وتذبل وتزول إذا أهملت. ولذلك تعدُّ مرحلة الطفولة فترة زاخرة بالإمكانات التي لا حدود لها، فهي الفترة الحاسمة التي يسلك خلالها الطفل سبيلاً مواتياً للتعلم، ملتمساً طريقه نحو العالم الخارجي (الهوارنة، 2010، 8).

وتأتي أهميّة إكساب اللّغة للأطفال من حيث إنها العامل الحيوي والمهم لعملية التفاعل والتواصل مع الآخرين، وباكتسابها يحدث تغيير كبير في عالم الطفل، في ضوء ما يحرزه من تقدم عند حديثه مع الكبار، فاللغة وسيلة التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا وذواتنا وقوميتنا. ولاشك أن العناية باللغة وتنميتها أمر حيوي لكل العاملين في العلوم الإنسانية السلوكية؛ فاللغة وسيلة لتحديد النضج العقلي، والاهتمام بدراسة نمو اللغة وتنظيمها وتنميتها هو أمر حيوي في تربية الأطفال.

ووظيفة اللّغة هي إشباع رغبات الإنسان والتعبير عن أفكاره وإحساساته؛ فاللّغة تظهر الفكرة الكامنة لدى الإنسان وتظهرها للآخرين وتتعدد وتتنوع اللغات بتعدد وتنوع البيئات. كما تمكن اللغة من التواصل وتبادل المعلومات والمعارف بين الأفراد، وفي الوقوف على طبيعة حياة الإنسان(Vernon & Andrews, 1995, 77).

وتُعدّ اللّغة من أهم ما ميّز بها الله تعالى بني البشر، لينفردوا بها عن سائر مخلوقاته، فهي عامل مهم في حياة الإنسان، وفي كونها تتركز حول جميع فعالياته الفكرية والاجتماعية والنفسية والتكيفية، وتجعله يتحرر من عالمه المادي، والحقيقة أن كل ما يجعل من الإنسان كائناً إنسانياً هو اللغة، فاللغة كما يصفها ثورندايك (Thorndike) أعظم ميزة للإنسان، والوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة له من أيّة وسيلة أخرى. وتمثل اللغة أهم سبل التواصل النفسي بين الأشخاص، ففيها تظهر ميول الشخص واتجاهاته، وبها يمكن التعرف على شخصية الإنسان، كما أن للغة وظيفة ثقافية مهمة، فهي الوسيلة التي تحمل الثقافة والعلوم والفنون والآداب من جيل إلى جيل، وهي تُعدّ أساس الحضارة البشرية؛ فعن طريقها تنتقل المنجزات الحضارية بمختلف صورها، ذلك لأن اللغة تعين الإنسان على الامتداد تاريخياً ليسهم في تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال القادمة (الهوارنة، 2016، 14).

ولأنّ اللّغة ميزة يختص بها الإنسان وينفرد بها عن غيره من الكائنات، فإن العمل على تعزيزها وتطويرها، بما لديه من خصائص واستعدادات وقدرات يبدأ منذ ولادته، ويسهم العديد من العوامل الوراثية والبيولوجية والحضارية في تنميتها بدرجات مختلفة. كما أن اكتساب اللغة يتأثر بالعديد من العوامل العضوية والاجتماعية والنفسية، والتي هي محصلة التفاعل بين عوامل البيئة والوراثة، ومعرفة هذه العوامل يفيد في معرفة وفهم العمليات النمائية المحددة للسلوك اللغوي لدى الطفل (الهوارنة، 2010، 9).

ودراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره؛ فالاهتمام بالطفولة هو اهتمام بمستقبل الأمّة كلّها. والاهتمام بالأطفال ورعايتهم في المجالات كافة هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور السريع للمجتمع الذي نعيش فيه اليوم. إن الاهتمام بدراسة مراحل النمو في الطفولة هو في

الواقع اهتمام بالمجتمع وتقدمه وتطوره، وإنّ الحكم على أيّ مجتمع ليس بما يتوفر لديه من إمكانات بقدر ما هو متوفر لديه من ثروة بشرية.

والبيئة السخية في إمداد الطفل بالعناصر اللازمة لنمو لغته– الكلمات ومدلولاتها– والتي تشجعه– باستمرار– نحو أداء لغوي وحركي وفكري، بل وإنساني أفضل، هي بيئة مُثلى ليكتسب فيها الطفل اللغة بمعدل طبيعي في وجود المتطلبات الحسية والذهنية والنفسية السابقة(Harris, 1986, 373). ويتأخر بعض الأطفال عن نظرائهم في نطق الكلمات وإدراك قواعد تكوين الجملة بسبب عدم توفير الفرصة السانحة لهم للتدريب اللغوي والحديث معهم، وهذا يرجع إلى إهمال الأهل أو جهلهم أو أن الآخرين يتحدثون وينطقون بدلاً من الطفل(Kosslyn & Rosenberg, 2005, 200).

ونمو اللغة يتم في السنوات الأولى من عمر الطفل، وعندما يولد الطفل تولد معه القدرة على النطق، وفهم اللغة، ولكنه يعتمد في الشهور الأولى على السمع، ثم تتطور لديه القدرة على النطق واستخدام الكلام(كامل،2003، 6، 7). ويكتسب الأطفال قواعد اللغة من النظام الصوتي والنحو والصرف والمعنى دون أن تكون لديهم القدرة على شرح وتفسير هذه القواعد(Owens, 2005, 263).

فالطفل العادي في مرحلة ما قبل المدرسة يتمكن من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوماً جديداً كل شهر، وبذلك يضيف هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللفظي، الذي يتزايد بسرعة رهيبة خلال هذه المرحلة، مما يساعد على التواصل مع الآخرين(Oates & Grayson, 2004, 173).

أما الطفل المتأخر بنمو اللغة **" Delayed Language development"** فليس بمقدوره أن يكتسب مثل هذه المفاهيم اللغوية التي تزيد من محصوله اللغوي، وبخاصة إذا عاش في عزلة وسط أناس لا يستطيعون التخاطب معه، وهذا يؤدي إلى انخفاض قدرة الطفل على التواصل مع المحيطين به، كما تصبح آليات التواصل بينه وبين العالم الخارجي مفقودة، من تلك الآليات "كلمات، جمل بسيطة ومركبة وتراكيب لغوية،...إلخ " تساعد على فهم ما يدور بين الناس من أحاديث، كما أنها تمكنه من التعبير عما يدور في خلده من أفكار ومشاعر وأحاسيس. ولكي يتم التواصل بوجه صحيح لا بد من مرسل ورسالة ووسيلة لنقل هذه الرسالة ومستقبل، وتُعدّ اللغة أهم وسيلة يتعلمها البشر للتواصل فيما بينهم (Hedge, 2001, 5).

والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة.

مشكلة الدراسة:

يلاحظ أنه من خلال مسح نظري للدراسات والبحوث السابقة حول بناء برامج لتنمية اللغة عند الأطفال وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع – وهو بناء برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة – ومن درسها ركّز على أنها بعد من أبعاد الدراسة التي يقوم بها الباحث، وليس على أنها بعد لغوي قائم بحد ذاته جدير بالبحث والدراسة بمفرده، كما وجد الباحث ندرة الدراسات العربية التي استهدفت فئة المتأخرين في نمو اللغة، وهذا في حدود علم الباحث.

وينتج عن التأخر في نمو اللغة مشكلات وجدانية واجتماعية للطفل، ولن تحل هذه المشكلات إلا من خلال تلقين وتدريب الطفل على كيفية النطق والتحدث بكلمات يفهمها ويُعبر بها عن ذاته تعبيراً لفظياً سليماً. كما أن هناك علاقة وطيدة وقوية بين تأخر نمو اللغة ومشكلات القراءة فيما بعد، وعُدّ تأخر نمو اللغة عاملاً خطيراً في المشكلات المتعلقة بنمو المهارات اللغوية(Larney, 2002).

ويتميز تأخر نمو اللغة عند الأطفال بمشكلة في مظهر أو أكثر من مظاهر اللغة مثل " المعنى، الشكل، الاستخدام...إلخ"، أو أن هناك مشكلة في عملية الاستقبال

أو الفهم لاستنباط فكرة معينة للحصول على معلومة(Turnbull, et al. 2002, 482). في حين يتميز التأخر اللغوي بتأخر في كل مظاهر اللغة، فيُعدّ الطفل المتأخر في نمو اللغة أنه في تقدم متتابع بالنمو اللغوي ولكن هذا التقدم بالنمو اللغوي أقل من المعدل الطبيعي (Porter, 2002, 166).

كما أظهرت نتائج دراسة شونغ " Chuang, C. 2011 " أن الأطفال الذين لديهم تأخر في نمو اللغة لديهم تأخر آخر في الجوانب المعرفية والحركية الصغرى والكبرى وفي الجانب الاجتماعي أيضاً.

وقد لوحظ أن معظم الأطفال المتأخرين في نمو اللغة يولدون لأسر أفرادها يسمعون، ولكن ليس لديهم الخبرة بالتعامل مع أطفال متأخرين لغوياً ولا بطريقة تدريبهم على النطق بالكلمات، ثم الجمل البسيطة والمركبة، بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال ينقصهم التفاعل والتواصل مع من حولهم لعدم وجود حصيلة لغوية تمكنهم من إتمام عملية التواصل مع الآخرين. وتأخر نمو اللغة هو مصدر الشكوى الأكثر في هذا الموضوع، فالأهل لا يفرحون بشيء بقدر فرحهم بتكلم الطفل، وهم يراقبون نمو القدرة على التكلم بكل دقة واهتمام، وذلك لأن التكلم عندهم دليل ذكاء الطفل ونباهته، ومن ثم فإن تأخر نمو اللغة يثير قلقهم.

من كل ما تقدم انبثقت مشكلة الدراسة الحالية، بإعداد برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة لافتقار البيئة العربية إلى برامج تُنمي هاتين المهارتين لدى الأطفال، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في القدرة على الإدراك الصوتي؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في القدرة على التعبير اللفظي؟
3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، في الدرجة الكلية لاختبار اللغة؟
4. هل توجد فروق في اختبار اللغة بين الجنسين (ذكور/ إناث) من أطفال عينة الدراسة؟
5. هل كان للبرنامج أثر مع الزمن كما يُستدل على ذلك من خلال القياسات المتتابعة له؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

أ- فقد اهتمت هذه الدراسة – بشكل مباشر- بدراسة اللغة لدى الأطفال المتأخرين في نمو اللغة، والندرة النسبية لمثل هذه البرامج الخاصة بتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الأطفال المتأخرين لغوياً.

ب- أهمية دراسة اكتساب اللغة في النمو النفسي، والذي يتضح في تمكن الطفل من استخدام اللغة، للتعبير عن أفكاره وحاجاته ومشاعره، وكذلك للتأثير على سلوك الآخرين. وأهمية اللغة كونها وسيلة من وسائل التواصل بين جميع أفراد المجتمع.

جـ- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته؛ إذ إنها تسعى لدراسة مدى فاعلية برنامج لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة، إذ تؤدي مثل هذه البرامج- بالنسبة للأطفال- دوراً كبيراً في بناء ثروة لغوية كبيرة

من أجل إنتاج وفهم اللغة، وهو جانب يبدو على قدر كبير من الأهمية.

د- تتناول الدراسة أهم مراحل الطفولة، إذ يتم – في هذه المرحلة- بناء الدعامات والقواعد الأساسية التي من خلالها تنظم شخصية الطفل، والاهتمام العالمي والمحلي بالطفولة، باعتبار الأطفال هم رجال المستقبل، ففي الاهتمام بهم اهتمام بالمستقبل.

هـ- يعد مجال دراسة نمو اللغة لدى الطفل من أكثر المجالات عرضة للخلاف في التراث الارتقائي، وعلى الرغم من سرعة تراكم البيانات في هذا المجال، فإن هناك قدراً بسيطاً من الاتفاق بين الباحثين حول عدد من القضايا المتعلقة به(Rice, 1989, 149).

و- قد تسهم هذه الدراسة في إلقاء المزيد من الضوء على تأخر نمو اللغة؛ إذ لازالت الرؤى النظرية في هذا الموضوع موضع جدل ونقاش شديدين، فيما يتعلق بالتعريف والأعراض والأسباب والتشخيص والعلاج.

2- الأهمية التطبيقية:

أ – مما لا شك فيه أن وضع مثل هذه البرامج التعليمية والتدريبية لأطفال هذه المرحلة يساعد كثيراً في تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي واكتساب اللغة ونمو الحصيلة اللغوية من جهة، ووضع الخطط التربوية المناسبة لأطفال هذه المرحلة من جهة أخرى.

ب- تتمثل أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية – أيضاً – في توفير قسط من المعلومات والبيانات، التي تتعلق بطبيعة البرنامج اللغوي المقترح لأطفال هذه المرحلة، والذي يمكن أن يشكل إطاراً عاماً يرشد القائمين على رعاية أطفال هذه المرحلة والمتخصصين بها، بما يكفل لهم اكتساب اللغة بشكلها السليم والصحيح.

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها، والمنظور الذي تنبثق منه تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج التدريبي " The Training Program ":

مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم والمهارات، المصممة بطريقة متكاملة، في ضوء خطة مصممة، قائمة على أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً لجميع أطفال عينة الدراسة من المتأخرين في نمو اللغة، والتي تقدم للأطفال على مدى زمني محدد بهدف مساعدتهم على تنمية اكتساب اللغة، وتشمل محتويات هذا البرنامج: مفاهيم لغوية تقدم للمتأخرين لغوياً من خلال أنشطة وأدوات سمعية وبصرية وممارسات سلوكية وتربوية يُحاول من خلالها الوصول إلى الهدف المرجو منه، ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه. ويتضح البرنامج التدريبي إجرائياً في البرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

2- الإدراك الصوتي (phonological Perception):

هو اختبار قدرة الطفل على فهم الكلمات المنطوقة، ويتضح الإدراك الصوتي في حصول الطفل على درجة مرتفعة على اختبار الإدراك الصوتي المستخدم في هذه الدراسة.

3- التعبير اللفظي (Verbal Expression):

هو اختبار قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره، وعن الأشياء التي يُطلب منه تفسيرها في كلمات منطوقة. ويتضح التعبير اللفظي في حصول الطفل على درجة مرتفعة على اختبار التعبير اللفظي المستخدم في هذه الدراسة.

4– تأخر نمو اللغة (Delayed Language development):

ويقصد به عدم قدرة الطفل على تتبع المخطط والتسلسل الطبيعي لمراحل اكتساب اللغة، فإذا لم تنمُ لغة الطفل – كما كان متوقعاً لها حسب المخطط الطبيعي لنضوج اللغة فإنّ هذا الطفل يعاني من تأخر في نمو اللغة. ويتضح تأخر نمو اللغة في حصول الطفل على درجة منخفضة على اختبار اللغة المستخدمة في هذه الدراسة.

5– أطفال الروضة: (Kindergarten Children)

يطلق على مرحلة ما قبل المدرسة اسم مرحلة الطفولة المبكرة وتضم أطفالاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(3 –6) سنوات وهي تلك المرحلة التي تقابل مرحلة التفكير الحدسي لدى بياجيه " Piaget ". ويقصد به إجرائياً: هو الطفل الذي يتراوح عمره بين(5– 6) سنوات. على أن يكون الطفل فيها خالياً تماماً من أي مرض من الأمراض النفسية أو العقلية أو الجسمية المؤثرة على أدائه اللغوي بصفة خاصة، وملحقاً بالروضة.

6– الذكاء (intelligence):

هو اختبار قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة، تظهر في رسمه لصورة الرجل وما يتضمنه الرجل من تفاصيل، ويتّضح الذكاء في حصول الطفل على درجة مرتفعة على اختبار رسم الرجل المستخدم في هذه الدراسة.

فروض الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة خمس فرضيات هي كما يأتي:

1– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي في القياس البعدي.

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالتعبير اللفظي في القياس البعدي.

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي.

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين (ذكور/ إناث) من أطفال عينة الدراسة على أبعاد اختبار اللغة.

5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياسيين البعدي والتتبعي.

الجانب النظري:

– تعريف اللغة:

لقد حظيت اللغة بمحاولات عديدة لتعريفها وتحديدها، فاللغة نظام من الرموز، يتسم بالانتظام والتحكم والتمسك بالقواعد اللازمة لتجميع هذه الرموز والقواعد، التي من شأنها أن تعيننا على التواصل(Harley, 2001, 5). واللغة نظام رسميّ للتواصل، يشتمل على رموز مكتوبة أو منطوقة أو إشارات، ويشتمل على قواعد مزج تلك الرموز(Sdorow & Rickaugh, 2002, 288). كما تعرف اللغة أيضاً بأنّها نظام معقّد من الرموز المتعارف عليها سواء أكانت هذه الرموز صوتية أم غير صوتية، كالإشارات أو الإيماءات أو تعبيرات الوجه، ويستخدمها أفراد المجتمع للتواصل والتّعارف فيما بينهم (الفرماوي، 2009، 25).

تعريف تأخر نمو اللغة (Delayed Language development)

تأخر نمو اللغة هو نقص في الحصيلة اللغوية أو الصعوبات النحوية التي تحول بين الطفل وبين أن يعبر عن نفسه، وذلك مقارنة مع أقرانه ممن هم في مستوى عمره (Kiek & Gallagher, 1983). وتأخر نمو اللغة هو تأخر ملحوظ في نمو كفاءة الحديث لدى الأطفال في مرحلة الطفولة (Basavanna, 2000, 98). ويعرف تأخر نمو اللغة أيضاً على

أنه عدم مقدرة الطفل على التجريد " التجريد اللغوي " واستعمال الجهاز الرمزي للغة " الأداء والفهم "(بدير، صادق، 2000، 165).

ويمكن للباحث تعريف تأخر نمو اللغة عند الطفل على أنه: نمو منتظم ولكنه يتقدم بمعدل أبطأ من النمو العادي، ويكون أقل- بشكل جوهري- من مستوى الأداء اللغوي المناسب للعمر الزمني للطفل. غير أن الطفل الذي لديه تأخر نمو لغة يبدي انحرافاً عن النمط المنظم العادي في تعلم رموز اللغة واكتسابها. فإذا لم تَنْمُ لغة الطفل كما كان متوقعاً لها حسب المخطط الطبيعي لنضوج اللغة يمكن القول ببساطة: إنّ الطفل يعاني من تأخر في نمو اللغة، وتتراوح درجة هذا التأخر من بعض المشاكل الصوتية " Phonetics "- والنّحوية " Syntax " - البسيطة إلى درجة تأخر شديد يستخدم الأساليب والطرق البدائية في التخاطب مثل: استخدامه بعض الإيماءات والإشارات التي تلبي بعض احتياجاته ورغباته.

وتتراوح نسبة انتشار حالات تأخر نمو اللغة ما بين (3-5%) من مجموع الأطفال، وبنسبة تتراوح ما بين (20-25%) من اضطرابات اللغة والكلام والصوت لدى الأطفال، كما تكثر هذه الحالات بين عمر (4-5) سنوات(قاسم، 2005، 225).

أعراض تأخر نمو اللغة:

إنّ تأخر نمو اللغة عند الأطفال يأخذ صوراً وأشكالاً متعددة؛ مما يتطلب من الآباء والمربين ملاحظتها بدقة. ويمكن تلخيص أهم الأعراض الشائعة لتأخر نمو اللغة فيما يأتي:

1- إحداث أصوات عديمة الدلالة، والاعتماد على الحركات والإشارات، وعدم القدرة على الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي (مورتيمير، 2004، 19).

2- التعبير بكلمات غير واضحة بالرغم من تقدم عمر الطفل.

3- تعذر الكلام بلغة مألوفة ومفهومة.

4- عدد المفردات اللغوية يكون ضئيلاً.

5- الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا أو بكلمة واحدة أو بجملة من فعل وفاعل فقط دون مفعول به.

6- الصّمت أو التوقف في الحديث.

7- استعمال لغة خاصة ليست لمفرداتها أي دلالة لغوية (الهوارنة، 2010، 132).

أسباب تأخر نمو اللغة:

ويمكن أن نلخص أهم أسباب تأخر نمو اللغة فيما يأتي:

- تأخر مستوى القدرة العقلية العامة.
- عدم سلامة الحواس، ومدى استجابة حواس الطفل لما يدور حوله من منبهات سمعية وبصرية، ممّا لا يعطي فرصة التمرين الكافي في العمر المبكّر (Douniadakis, et al.,2001).
- الإصابة الجسمية الولادية وبعد الولادة، وخاصة أمراض " الحصبة "، وأمراض الجهاز العصبي مثل: إصابة المراكز الكلامية في اللحاء بتلف أو ورم أو التهاب.
- العوامل النفسية مثل " المخاوف، والقلق، وعوامل الحرمان من الأسرة ".
- تدهور المستوى الثقافي التعليمي للأسرة(كرم الدين،2000، 75).
- الظروف الاجتماعية غير الملائمة(Cohen, 2001, 70; Hamaguchi,2001, 65).

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة تبعاً للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، إذ يقدم الباحث وصفاً لكل دراسة على حدة موضحاً الهدف من الدراسة، وواصفاً العينة والأدوات المستخدمة، ومبيناً أبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها.

دراسة مكلوليك (Mclullic, 1981): عنوانها " الخبرة الموسيقية، أداة مساعدة للنمو اللغوي "، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة الموسيقية على الأداء اللغوي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة؛ فقد أصبح برنامج الأنشطة الموسيقية مفيداً للمعلمين كأداة تشخيصية، وكطريقة مفيدة لتحسين المهارات السمعية لدى الأطفال، وقد ضمَّ هذا البرنامج خمس خطوات، هي: " استماع قصير المسافة، واستجابات نشطة لمثير سمعي، وتعبيرات مبتكرة، وتدريبات لتنمية القدرة على التخيل، وتقديم الموسيقى في جوقة ". وأبرز ما أشارت إليه الدراسة من نتائج، هو زيادة وعي الأطفال بكثير من المهارات الضرورية، وخاصة مهارة الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة.

دراسة ديبريشه (Debaryshe, 1992): عنوانها " اللغة المبكرة وأنشطة معرفة القراءة والكتابة"، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الاستثارة اللغوية لدى الطفل؛ وذلك عن طريق برنامج مناسب للأطفال، وهذا البرنامج اشتمل في أهدافه على تعليم الأمهات وتدريبهن باستخدام أسلوب المهارات اللغوية، وذلك لزيادة معدل المهارات اللغوية للأطفال، كما تضمن البرنامج تدريب الوالدين على استخدام أسلوب الاستثارة اللغوية؛ عن طريق " صورة، كتاب، التعبيرات اللفظية، وطريقة التفاعل في القراءة المنزلية من الوالدين إلى الطفل ". وتكوّنت عينة الدراسة من (73) طفلاً مع آبائهم، وكان متوسط أعمار الأطفال (5) سنوات، واستخدمت هذه الدراسة برنامج التدخل لإكساب الأطفال مهارات اللغة. وأبرز ما أشارت إليه الدراسة من نتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الخلفية التعليمية للأمهات والآباء، واهتمامهم بمعرفة الطفل للقراءة والكتابة، ووجود فروق في مهارات اللغة بين الجنسين لصالح الإناث من الأطفال مرتبطة بنوع وتكرار القراءة في المنزل، وترتبط الزيادة في مهارات اللغة لدى الطفل بنوع التفاعل الذي يديه الوالدان في البرنامج التدريبي.

– دراسة ريزون (Reason, 1999):عنوانها " فاعلية وتأثير المشاركة في عملية القراءة المبكرة "، هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لمساعدة الأطفال، الذين يواجهون مشكلات في تعلم القراءة والكتابة، ويتضمن هذا البرنامج أنشطة سمعية وبصرية؛ للنهوض بمهارات الاستماع لدى هؤلاء الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة والكتابة، تراوحت أعمارهم ما بين (5,6– 6,6) سنوات، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، تعرضت للبرنامج المستخدم في هذه الدراسة، والأخرى ضابطة، تعرضت للبرنامج التقليدي للروضة. واستخدمت هذه الدراسة مقياساً للاستعداد للقراءة لطفل الروضة، حيث طبق هذا المقياس على المجموعتين تطبيقاً قبلياً وبعدياً. وأبرز ما أشارت إليه الدراسة من نتائج تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في مقياس الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.

دراسة هنكوك وآخرين (Hancock, et al, 2002) ":عنوانها "تعليم آباء أطفال ما قبل المدرسة: استراتيجية لدعم اللغة والسلوك الإيجابي "، هدفت الدراسة إلى تعليم خمسة من آباء الأطفال المصابين بتأخر نمو اللغة، والذين ينتمون إلى بيئة اقتصادية منخفضة؛ لكي يتمكنوا من تشجيع أبنائهم على ممارسة مهارات التواصل مع الآخرين وضبط سلوكياتهم، وقد استوعب هؤلاء الآباء هذه الاستراتيجية بكفاءة، وقاموا بتطبيقها في عملية التفاعل في المنزل، وقد أظهرت الدراسة نتائج إيجابية بعد بدء تفاعل الآباء مع أطفالهم.

دراسة يميري (Emery, 2003):عنوانها " زيادة استخدام التوجيهات الخاصة لعلاج تأخر نمو اللغة واضطراب السلوك لدى أطفال ما قبل المدرسة "، هدفت الدراسة إلى اختبار تأثير استخدام المعلمين المتزايد للأوامر والتوجيهات على أطفال ما قبل المدرسة المصابين باضطراب اللغة والسلوك؛ فقد عين أربعة مدرسين بوساطة رئيس البرنامج للمشاركة في

البرنامج مع أربعة من الأطفال، أدت المشاركة إلى ظهور مشاكل الأطفال السلوكية وتأخرهم اللغوي، وتدرب المعلمون على الاستخدام الكثيف للأوامر والتوجيهات في أثناء توجيه الأطفال. مثال: " أعطني القلم الموجود على الطاولة – ألفِظ الكلمات الآتية "، وجمعت المعلومات عن مدى تنفيذ المعلمين لتلك الأوامر، واستمر المعلمون باستخدام الأوامر الخاصة لمدة (8) أسابيع، بعد إنهاء دراسة التفاعل "التدخل"، وعلاوة على ذلك كانت نتائج مقاييس الصلاحية الاجتماعية جيدة ومشجعة؛ إذ أقر المعلمون بالرضا بعملية التدخل والتفاعل، وأقروا أيضاً أنها كانت عملية مهمة مؤثرة وعملية؛ وهذا يدل على فاعلية الأوامر والتوجيهات المباشرة في علاج تأخر نمو اللغة لدى الأطفال.

دراسة ويتلو (Whitlow, 2003):عنوانها " التدخل بوساطة نموذج الفيديو الذاتي كوسيلة لعلاج تأخر نمو اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة "، هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية التدخل المعروف بنموذج الفيديو الذاتي " VSM "كوسيلة لعلاج عيوب الأصوات اللغوية وزيادة متوسط طول النطق " MLU "، والمهارات اللغوية تؤثر على النجاح في المدرسة، ولذلك فإن نقص التدخل اللغوي المبكر سوف يكون عاملاً مهماً في قلة الخبرات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطفل. وقد تمَّ تدريب خمسةٍ من الأطفال على استخدام الأصوات اللغوية وقياسات طول النطق، وتم عمل تحليل نموذجي لمقارنة الدراسات واختيار الدراسة المناسبة للأصوات الفردية، واختيار شرائط الفيديو المصغر كوسيلة للتدخل؛ لأنها تساعد الأطفال على الاحتفاظ بالمستوى الاستخدامي " استخدام اللغة المناسبة في الوقت المناسب " والمستوى الصرفي " أي التغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمة من الناحية الصرفية "، واستخدام جمل أطول. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج الفيديو الذاتي لعلاج تأخر نمو اللغة؛ إذ تخلص الأطفال من عيوب الأصوات اللغوية، وزيادة متوسط طول النطق لدى الأطفال.

دراسة كافوليك (Kavulic, 2006): عنوانها " دراسة وصفية لإدراك مدى النمو اللغوي والعجز القرائي والكتابي المبكر للأطفال لدعمهم في الفصول بطريقة الهيد ستار "، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى النمو اللغوي والعجز القرائي والكتابي المبكر للأطفال لدعمهم في الفصول بطريقة الهيد ستار. وكانت العينة من المدرسين ومساعدي المدرسين، ومدرسي التربية الخاصة، الذين يعملون في مراكز تعتمد على برنامج الهيد ستار، وتم استخدام ذلك لمواجهة الاحتياجات الخاصة بالأطفال ذوي التأخر اللغوي، واستخدم في هذه الدراسة الاستبانات والملاحظة والمقابلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين بحاجة إلى تنمية مهنية لزيادة المعرفة لديهم بالتأخر اللغوي، ورفع تدريباتهم اللغوية لتنمية اللغة، وفاعلية برنامج الهيد ستار في تنمية اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً.

دراسة مكنيل وفولير (Mcneil & Fowler, 2016): عنوانها "هيا بنا نتحدث: تشجيع حوار الأم والطفل من خلال قراءة القصص "، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر قراءة القصص لتحسين الأداء اللغوي للأطفال المصابين بتأخر نمو اللغة؛ فقد تم تعليم خمس أمهات لأطفال ما قبل المدرسة المصابين بتأخر نمو اللغة بعض الخطط؛ لتشجيع الأطفال للمشاركة لفظياً في قراءة القصة، وتستخدم الأم في القراءة المدح والتوسع في وقت واحد مع إجراءات التّدريب على استراتيجية قراءة القصص، وأظهرت هذه الدراسة نتائج إيجابية؛ فقد ازدادت الحصيلة اللغوية وطول الجملة لدى الأطفال المصابين بتأخر نمو اللغة.

ومما سبق يمكن الإشارة إلى أهميّة مشاركة الوالدين في البرنامج المقدم إلى الطفل؛ إذ إنّ ذلك يسهم في زيادة فاعلية البرنامج عن طريق تقديم النصح والتوجيه والإرشاد الأسري حول أهمية التفاعل اللفظي مع الطفل. بالإضافة إلى أهمية التدريبات السمعية والبصرية في تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الأطفال. وهذا يعني إمكانية استخدام أساليب

وفنيات التخاطب في التدريب على علاج تأخر نمو اللغة، والذي يؤدي بدوره إلى تحسن السلوك الاستقلالي والتوافقي لدى الأطفال. ويتميز البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة بالشمولية من حيث الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من أهداف عامة وأهداف فرعية وأهداف معرفية ووجدانية وسلوكية. بالإضافة إلى التدريبات والأنشطة والألعاب والخبرات التربوية المتنوعة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي " (Experimental Method) الذي يعتمد على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، فقد استخدم الباحث مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية (Experimental Group) والأخرى مجموعة ضابطة (Control Group)، كما استخدم القياسين القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين؛ للتحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من تأخر نمو اللغة. ويُعدّ المنهج التجريبي من أهم مناهج البحث؛ لأنه يتّسم بالموضوعية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي من (130) طفلاً من أطفال روضة جنة الأطفال في مدينة درعا ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5-6) سنوات. وقد طبق اختبار اللغة عليهم، وكان الهدف من هذا التطبيق هو تشخيص تأخر نمو اللغة لدى الأطفال، وقد وجد الباحث بعد هذا التشخيص (30) طفلاً لديهم تأخر في نمو اللغة، ثمّ قُسِّمت هذه العينة إلى مجموعتين عشوائياً: مجموعة تجريبية وتضم (15) طفلاً، ومجموعة ضابطة تضم (15) طفلاً.

تم تثبيت متغير الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد تطبيق الاختبار على الأطفال، فقد استخدم اختبار رسم الرجل " لجود إنف – هاريس "، وهذا الاختبار يصلح تطبيقه على عينة الدراسة وهو مناسب للمجموعتين؛ لأنه اختبار غير لفظي. والجدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين بالنسبة لمتغير الذكاء. باستخدام اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney Test).

جدول (1)

دلالة الفروق بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير الذكاء

المتغير المقاس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
نسبة الذكاء	التجريبية الضابطة	15 15	16,27 14,73	244,00 221,00	101,00	غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق رقم (1) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة؛ بالنسبة لمتغير الذكاء، مما يدل على وجود تجانس بينهما من حيث الذكاء، وهذا يؤكد صحة الافتراض القائل بتطابق أو تكافؤ المجموعتين من حيث الذكاء.

وللتّحقق من وجود التّجانس بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث نمو اللغة قام الباحث باستخدام اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد اختبار اللغة في القياس القبلي

القدرة	المجموعة	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة U	مستوى الدلالة
الإدراك الصوتي	التجريبية الضابطة	15 15	15,10	15,90	226,00	238,00	106,50	غير دالة إحصائياً
التعبير اللفظي	التجريبية الضابطة	15 15	15,53	15,47	233,00	232,00	112,00	غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	15 15	15,40	15,60	231,50	234,50	111,00	غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول السابق رقم (2) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي والدرجة الكلية لاختبار اللغة، وهذا يعني أنّه يوجد تقارب كبير بين المجموعة التجريبية والضابطة؛ مما يشير إلى صحة الافتراض القائل بتطابق أو تكافؤ المجموعتين من حيث الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي.

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولاً: اختبار رسم الرجل – إعداد – " جود إنف – هاريس (Goodenough – Harris).

ثانياً: اختبار اللغة– إعداد – (الباحث).

(أ) الهدف من اختبار اللغة:

يختص هذا الاختبار بتشخيص تأخر نمو اللغة، وأداة لقياس الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الأطفال من جهة أخرى.

(ب) وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من قسمين القسم الأول الإدراك الصوتي وهو يتضمن بنوداً استقبالية، وهي لا تتطلب استجابات لفظية، ويتكون من (8) عبارات تتضمن (20) سؤالاً، والقسم الثاني التعبير اللفظي وهو يتضمن بنوداً تعبيرية، وهي تتطلب استجابات لفظية، ويتكون من (12) عبارة تتضمن (20) سؤالاً.

(ج) صدق الاختبار:

1- صدق المحتوى:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس والتخاطب- وفي ضوء آراء المحكمين – تم تعديل بعض البنود.

2- الصدق التلازمي:

تم حساب صدق الاختبار من خلال ارتباطه بمحك خارجي؛ فإنه كان من المتعذر حساب صدق الاختبار بارتباطه بمقياس آخر؛ بسبب عدم وجود أي مقياس للنمو اللغوي في هذا المجال يناسب عينة التقنين؛ لذا قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في الاختبار "عينة التقنين" وبين تقدير معلمة الروضة لمستوى هؤلاء الأطفال في النمو اللغوي؛ إذ طلب من المعلمة وضع درجة من (40) درجة لكل طفل في الأداء اللغوي؛ وذلك بناءً على الاختبار السالف الذكر، والذي يتم تقييم الطفل من خلاله، ويوضح الجدول رقم (3) معامل الارتباط بين درجات الأطفال على الاختبار وتقدير المعلمة لمستوى هؤلاء الأطفال في الأداء اللغوي.

جدول (3)

صدق اختبار اللغة بطريقة المحك الواقعي

ن	ر	مستوى الدلالة
100	,89**	0,01

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (3) ارتفاع معامل الارتباط بين تقدير المعلمة للأداء اللغوي للأطفال والدرجة على اختبار اللغة، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق.

(هـ) ثبات الاختبار:

1- طريقة إعادة الاختبار (Test – Retest):

تم تطبيق الاختبار على عينة التقنين المكونة من (100) طفلٍ وطفلةٍ من أطفال الروضة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها، بفاصل زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني نحصل على معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة " بيرسون "، والجدول رقم (4) يوضح معامل الارتباط لأبعاد اختبار اللغة.

جدول (4)

ثبات لأبعاد اختبار اللغة بطريقة إعادة الاختبار

أبعاد الاختبار	ن	ر	مستوى الدلالة
الإدراك الصوتي	100	0,88**	0,01
التعبير اللفظي	100	0,92**	0,01
الدرجة الكلية	100	0,93**	0,01

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (4) أن معاملات الارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يعد مؤشراً جيداً على أن الاختبار على قدر مناسب ومرتفع من الثبات.

2- طريقة التجزئة النصفية (Split half):

بعد تطبيق الاختبار على عينة التقنين المكونة من (100) طفلٍ وطفلةٍ من أطفال الروضة، بحساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية، وذلك باستخدام معادلة " سبيرمان – براون "، والجدول رقم (5) يوضح معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (5)

ثبات لأبعاد اختبار اللغة بطريقة التجزئة النصفية

أبعاد الاختبار	ر
الإدراك الصوتي	0,95
التعبير اللفظي	0,90

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (5) أنّ اختبار اللغة يتمتع بمعامل ارتباط جيّد؛ مما يُعدّ مؤشراً على أن الاختبار على قدر مرتفع من الثبات.

3- طريقة الاتساق الداخلي:

كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على كل اختبار فرعي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول رقم (6) يوضح معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية لاختبار اللغة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (6)

ثبات اختبار اللغة بطريقة الاتساق الداخلي

أبعاد الاختبار	الإدراك الصوتي	التعبير اللفظي	الدرجة الكلية
الإدراك الصوتي	1	0,90**	0,97**
التعبير اللفظي	0,90**	1	0,97**
الدرجة الكلية	**0,97****	**0,97****	**1**

ومن خلال استعراض نتائج الجدول السابق رقم (6) يلاحظ ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي لاختبار اللغة والدرجة الكلية وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ وهذا يُعدّ مؤشراً جيداً لثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي.

ثالثاً: برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الأطفال (إعداد) الباحث.

أ- أهداف البرنامج:

تقسم أهداف البرنامج التدريبي الحالي إلى ثلاثة أهداف، على النّحو الآتي:

- الأهداف العامة للبرنامج:

تُعدّ الأهداف العامة للبرنامج أولى الخطوات في أي برنامج أو منهج أو وحدة تعليمية التي يجب مراعاتها للتخطيط لهذا البرنامج، فهي المعيار الذي في ضوئه نختار المحتوى، ونحدد أساليبه، وطرق تقويمه، كما أنّها توجّه الباحث وتساعده في اختيار الخبرات التربوية المناسبة، وتشتق هذه الأهداف من قيم المجتمع وأهدافه وفلسفته ومن طبيعة حاجات المتعلمين ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة. وتتحدد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي في النقاط الآتية:

- ❖ تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي لدى الطفل المتأخر في النمو اللغوي.
- ❖ تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطفل المتأخر في نمو اللغة، والتي تساعده فيما بعد على فهم اللغة واستخدامها.
- ❖ تنمية اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الطفل المتأخر في نمو اللغة.
- ❖ تنمية قدرة الطفل المتأخر في نمو اللغة على التواصل اللفظي الإنساني من خلال تنمية مهاراته اللغوية؛ مما يساعده على التواصل مع الآخرين.

- الأهداف الفرعية للبرنامج:

تنبثق الأهداف الفرعية من مجموعة الأهداف العامة، وهي على النحو الآتي:

- ❖ شرح أبعاد المشكلة للأمهات، وذلك بتقديم معلومات عن طبيعة المشكلة وأسبابها ومعلومات عن نمو اللغة، حتى نصل إلى فهم وتقبّل الأمهات للمشكلة بطريقة صحيحة لتعبئة جهودهن للمشاركة الفعالة في البرنامج مع توجيه الأمهات لاستخدام الأساليب الصحيحة والتّفاعل والتواصل الإيجابي في رعاية الطفل وإشراك الأمهات في البرنامج من خلال مشاهدة نموذج لجلسة التدريب حتى تتمكن الأم من مساعدة الطفل لغوياً عن طريق مواقف وأنشطة الحياة، وتدريب الطفل في المنزل.
- ❖ جذب انتباه الطفل من خلال الإجراءات الآتية:
  - الجلوس في هدوء.
  - التّخلص من السلوك الزائد.
  - النظر إلى الأشياء أو قدرة الطفل على أداء عمل معين أو نشاط معين لفترة محددة.
- ❖ التّعرف على الأشياء والتعبير عنها.
- ❖ التّعرف على الحروف والتعبير عنها.
- ❖ التّعرف على الأرقام والتعبير عنها.
- ❖ إدراك العلاقة بين الرموز السمعية.
- ❖ إدراك العلاقة بين الرموز البصرية.
- ❖ تنمية الذاكرة السمعية.
- ❖ التّعرف على الأفعال.
- ❖ التقسيم إلى مجموعات ضمنياً " أجزاء الجسم- الفواكه- أدوات المطبخ- أثاث المنزل- الحيوانات الأليفة... إلخ ".
- ❖ تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية من خلال فهم الطفل والتّعبير عن " المفرد والجمع، والنفي، والصفات، والمترادفات، والمتضادات، وظرف الزمان والمكان، والملكيات ".
- ❖ تنمية الإدراك السمعي.
- ❖ تنمية التعبير اللفظي.

- الأهداف غير المباشرة للبرنامج:

ومن الأهداف التي يسعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقها بصورة غير مباشرة هي على النحو الآتي:

❖ الأهداف المعرفية:

- الانتباه والتركيز في الاستماع.
- القدرة على التصنيف ومعرفة التشابه والاختلاف بين الأشياء.
- تتبع ما يسمع من جمل وعبارات ثم فهم محتوى الجملة والعبارة.
- التّمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها والاستفادة مما يسمع من كلمات وجمل وعبارات.
- التّعبير بالإيماء والحركة.
- تنفيذ بعض الأوامر المتصلة بالأشياء المحيطة والتي تزداد في الطول تدريجياً.
- التّمييز بين كلمات معينة ذات تتابع معين.
- القدرة على التعبير السليم والواضح لمخارج الحروف والكلمات.

❖ الأهداف الوجدانية:

- تنمية قدرة الطفل على التّعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره.
- إثارة استجابات التعاطف الوجداني بين الأطفال.
- غرس روح التعاون والمشاركة مع الآخرين من خلال العمل الجماعيّ وممارسة الأنشطة التي تتطلّب ذلك دون تردّد.
- إشاعة جو من السّرور والبهجة في محيط الطفل، لكي يشعر بالأمن والطمأنينة.
- تنمية قدرة الطفل على التواصل اللفظي الإنساني.
- تنمية قدرة الطفل على الاندماج مع الآخرين.

❖ الأهداف السلوكية في المجال الحس حركي:

- أن يتحرك الطفل في الاتجاه المطلوب يميناً أو يساراً.
- تنمية قدرة الطفل على تقليد بعض الحركات.
- تنمية مهارة الطفل في استخدام الأدوات بمهارة.

ب- حدود البرنامج:

تقسم حدود البرنامج الحالي إلى أربعة حدود، على النحو الآتي:

(1) عدد الجلسات:

تمَّ تحديد عدد الجلسات الكلية بـ(29) جلسةً بحيث تطبق أربع جلسات أسبوعياً، أي أن تطبيق التدريبات العلاجية استغرق شهرين تقريباً، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016-2017)، هذا وقد اعتمد الباحث في تحديد عدد الجلسات على ما جاء وفقاً للتجارب والدراسات السابقة، على أساس أن فاعلية الأساليب العلاجية لا تظهر إلا بالعلاج المستمر ودون انقطاع، وتنفيذ محتوى الجلسات العلاجية بدقة.

(2) المدة الزمنية لكل جلسة ومكان تطبيق الجلسات العلاجية:

يرى معظم المعالجين السلوكيين أن جلسة العلاج النفسي تتراوح مدتها ما بين نصف الساعة إلى ساعة كاملة، غير أن هذا التحديد يتفاوت من معالج لآخر، ومن أسلوب علاجي لآخر، وحسب طبيعة الاضطراب المراد علاجه، وفي الدراسة الحالية تستغرق كل جلسة علاجية حوالي (45) دقيقةً. وتمّ تطبيق التدريبات العلاجية على الأطفال الذين يعانون من تأخر نمو اللغة في روضة جنة الأطفال.

(3) التدريبات المنزلية:

يجد الباحث أنّ علاج تأخر نمو اللغة لا يقتصر على التّدريبات التي تنفذ في حجرة العلاج، بل يتطلب الأمر علاج الطفل خارج حجرة العلاج، كما يرى الباحث أن المهام الرئيسة في نجاح الخطة العلاجية هي تكليف الأطفال المتأخرين في نمو اللغة ببعض الواجبات والتدريبات المنزلية وعرض ذلك على الباحث في الجلسات القادمة.

(4) حدود العلاقة العلاجية "المعالج – الطفل المتأخر في نمو اللغة":

يولي معظم المعالجين أهميّة خاصة فيما يتعلق بالعلاقة العلاجية بين المعالج والطفل المتأخر في نمو اللغة؛ إذ يؤدي

المعالج دوراً مهماً في الخطة العلاجية، ويعمل منذ المقابلات الأولى على إقامة علاقة ألفة بشكل يمهد للبدء في الجلسات الآتية.

ج – الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

قد راعى الباحث استخدام مجموعة من الأدوات التي تناسب أطفال عينة الدراسة؛ فقد كانت هذه الأدوات محسوسة يمكن إدراكها – وتتصف بالواقعية (Believable) – عند إجراء النشاط، ومرغوبة من جانب الأطفال (Desirable)، ومحببة إلى نفوسهم – ومن هذه الأدوات ما يأتي:

– أدوات مجسمة يمكن للطفل أن يتعرف على أبعادها ويدركها حسياً، مثل " الأقلام، والكُرات، والأطباق، والطبلة، والبالونات، والمساطر، والملابس، والحيوانات، والطيور، والخضروات، والفاكهة، والمواصلات، والأدوات العامة، والنباتات، والزهور ".

– أدوات مصورة فوتوغرافياً، واشتملت الصور على أغلب الأدوات المجسمة والتي تم عرضها آنفاً.

– جهاز تسجيل وأشرطة كاسيت مسجل عليها بعض أصوات الحيوانات وبعض الأشياء العامة.

– المعالجة الإحصائية للدراسة:

تمَّ استخدام برنامج (SPSS-11.5) الإحصائي للرزم الإحصائية في المعالجة لنتائج الاختبارات التي تم إجراؤها على أفراد عينة الدراسة من الأطفال. مثل استخدام اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney Test). واستخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة (Wilcoxon Signed Ranks Test).

– عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1– الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي في القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان– ويتني (Mann-Whitney Test) ، والجدول رقم (7) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية؛ وفقاً للأسلوب الإحصائي المستخدم.

جدول (7)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي في القياس البعدي

القدرة	المجموعة	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة U	مستوى الدلالة
الإدراك الصوتي	التجريبية الضابطة	15 15	22,30	8,70	334,50	130,50	10,50	دالة عند مستوى 0,01

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (7) أن قيمة " u " في القياس البعدي (10,50) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالإدراك الصوتي في القياس البعدي؛ وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الأولى إحصائياً.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kavulic, L. 2006) التي أشارت إلى تنمية اللغة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً، وتدل هذه النتيجة على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين وتنمية الإدراك الصوتي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد يرجع هذا التحسن إلى اتباع الباحث القواعد الصحيحة في التدريب على الفهم والإدراك الصوتي، بالإضافة إلى التركيز على مضمون كل لفظ ينطق به الطفل، وكذلك شرحه بأدوات وصور متعددة، سمعية كانت أم بصرية، وأشياء مجسمة بالإضافة إلى ما تضمنه البرنامج من تدريبات ومواقف ومهارات وخبرات مختلفة؛ مما ساعد هذا الأسلوب في العرض على فهم المعنى لدلالة اللفظ، لدى الطفل وإدراكه له إدراكاً جيداً.

2- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالتعبير اللفظي في القياس البعدي.

جدول (8)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالتعبير اللفظي في القياس البعدي

القدرة	المجموعة	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة U	مستوى الدلالة
التعبير اللفظي	التجريبية الضابطة	15 15	22,27	8,73	334,00	131,00	11,000	دالة عند مستوى 0,01

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (8) أن قيمة " u " في القياس البعدي (11,000) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، في القدرة على التعبير اللفظي، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الثانية إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Mcneil & Fowler, 2016) إذ أظهرت هذه الدراسة نتائج إيجابية؛ فقد ازدادت الحصيلة اللغوية وطول الجملة لدى الأطفال المصابين بتأخر نمو اللغة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة، في ضوء التدريبات التخاطبية، التي ركز عليها البرنامج التدريبي؛ بهدف إكساب الطفل مهارات معرفية ولغوية؛ مما أدى إلى زيادة قدرة الطفل على التعبير عن حاجاته وأفكاره ومشاعره، وإنَّ تمكن الطفل من أداء المهام المنوط بها، واكتسابه اللغة التعبيرية يسهم في أن يصبح لديه الاستعداد لبدء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتؤدي اللغة التي اكتسبها الطفل دورها، كوظيفة تفاعلية مع العالم الاجتماعي، وهي وظيفة " أنا، وأنت ". وتبرز أهمية هذه الوظيفة، باعتبار أنّ الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع التحرر من أسر جماعته، ويصبح الطفل أكثر استعداداً لتقبل جماعة اللعب، كما يستطيع الطفل عن طريق التعبير اللفظي الإفصاح عن رغباته ومطالبه وحاجاته، وفهم ما يوجه إليه من حديث وحسن الاستماع للآخرين.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي.

جدول (9)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي

اختبار اللغة	المجموعة	ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة U	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	15 15	23,00	8,00	345,00	120,00	0,000	دالة عند مستوى 0,01

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (9) أن قيمة " u " في القياس البعدي (0,000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بالدرجة الكلية لاختبار اللغة في القياس البعدي، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الثالثة إحصائياً.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي وما تضمنه من خبرات وأنشطة ومهارات لغوية، حقق تحسناً ملحوظاً لأطفال المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج؛ وذلك من حيث اكتساب العديد من التدريبات والمهارات والقدرات السمعية، وخاصةً القدرة على نطق الكلمات بوضوح، والإدراك الصوتي والبصري، وتمييز الكلمات المتقاربة في الصوت، والتمييز بين الكلمات المتشابهة في أصوات الحروف

والانتباه والتركيز، وتذكر أحداث القصة بعد سماعها وإعادة سردها، وتمييز التطابق بين الأشكال والحروف، والقدرة على إعادة سلسلة من الرموز بعد سماعها بصورة صحيحة، والقدرة على الربط بين الرموز السمعية والبصرية، والانتباه والتركيز على فهم الجملة ومعناها، ونمو الحصيلة اللغوية، واكتساب مهارات لغوية، وتعد هذه التدريبات والخبرات مهمة وأساسية في تنمية المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال، فالطفل الذي يتلقى تدريباً تخاطبياً يكتسب من خلاله مهارات معرفية ولغوية يتفوق فيها على طفل آخر لم يتلق هذا التدريب. إنّ نمو التعبير اللفظي والحصيلة اللغوية لدى الأطفال، يؤدي دوراً مهماً ومفيداً في التعبير عن حاجاته ومشاعره؛ إذ يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يعبر عن نفسه بكلمات وجمل مفيدة، كما يتمكن من التواصل اللفظي مع أقرانه والمحيطين به؛ مما يزيد لديه الثقة بالنفس وتقدير الذات.

4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياس البعدي.

جدول (10)

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياس البعدي.

اختبار اللغة	الجنس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الإدراك الصوتي	ذكور	7	8,07	56,50	27,500	غير دالة إحصائياً
	إناث	8	7,94	63,50		
التعبير اللفظي	ذكور	7	7,64	53,50	25,500	غير دالة إحصائياً
	إناث	8	8,31	66,50		
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	7	7,64	53,50 66,050	25,500	غير دالة إحصائياً
		8	8,31			

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (10) أن قيم " u " في القياس البعدي (27,500)، (25,500)، (25,500)، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياس البعدي، وهذا يعني تحقق الفرضية الرابعة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أسباب اجتماعية؛ إذ تشجع الأسرة الحديثة أطفالها على النمو اللغوي وإثراء الأداء اللغوي، وفي هذا دلالة على أن البرنامج ذو فاعلية بغض النظر عن جنس الطفل، فهي تأمل في أطفالها أن يحققوا الراحة المادية والاجتماعية، وأن يصلوا إلى وظائف مناسبة مرموقة وحساسة كي يتسنى لهم العيش بسعادة. وكذلك تؤدي التنشئة الاجتماعية الحديثة دوراً مهماً في التخفيف من حدة الفروق بين الجنسين، فلا يفرق الآباء إلى حد كبير في المعاملة بين الذكر والأنثى في الناحية التعليمية، وإثراء الأداء اللغوي، بل يهتمون بأطفالهم من أجل النجاح والاستمرار في السلم التعليمي والأداء اللغوي؛ تبعاً لقدراتهم ولاستعداداتهم على التعلم.

5- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياسين البعدي والتتبعي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، استُخدِم اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة (Wilcoxon Signed Ranks Test) وجدول رقم (11) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية؛ وفقاً للأسلوب الإحصائي المستخدم

.

جدول (11)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة في القياسين البعدي والتتبعي

القدرة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإدراك الصوتي	الرتب السالبة	4	5,00	20,00	-0,302	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	4	4,00	16,00		
	التساوي	7				
التعبير اللفظي	الرتب السالبة	6 6	6,50	39,00	0,000	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	3	6,50	39,00		
	التساوي					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	3	6,67	20,00 25,00	-0,306	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	6	6,17			
	التساوي	6				

ويتضح من نتائج الجدول السابق رقم (11) أن قيم " z " في القياسين البعدي والتتبعي (0,302-)، (0,000)، (0,306-)، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية، على أبعاد اختبار اللغة في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعني تحقق الفرضية الخامسة إحصائياً.

وتعزى هذه النتيجة إلى تأثير وفاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة، في تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي، وفي علاج تأخر نمو اللغة لدى الأطفال؛ من خلال التدريبات والأنشطة والألعاب والخبرات التربوية المتنوعة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية البرنامج التدريبي وفاعليته، في ضوء المصاحبات والمضامين النفسية لأبعاد اختبار اللغة من جهة، والسلوكيات والأنشطة والخبرات والمهارات المتضمنة في برنامج علاج تأخر نمو اللغة عند الأطفال من جهة أخرى؛ مما يجعل لهذه الخبرات والأنشطة والممارسات السلوكية مغزى ومعنى بالنسبة للطفل، وهذا يؤكد أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية، أخذ في الحسبان تنوع الإجراءات والاستراتيجيات والأدوات والأنشطة، التي من شأنها أن تشبع احتياجات الأطفال في هذه المرحلة العمرية بصورة واقعية وموضوعية سليمة، التي يمكن أن تساعد الوالدين والمربين والمتخصصين في عملية التنشئة الاجتماعية؛ سعياً للوصول إلى المستويات النمائية المنشودة، التي تتفق وطبيعة المرحلة، وأهميتها ومعدلاتها النمائية للنمو الأمثل للطفل.

توصيات الدراسة:

من أهم التوصيات والإرشادات التربوية والنفسية، التي يمكن أن تسهم في مساعدة الأطفال في تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي وعلاج تأخر نمو اللغة لديهم ما يأتي:

1- إجراء المزيد من البحوث حول فاعلية برامج تدريبية لتنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي وعلاج تأخر نمو اللغة لدى الأطفال.

2- ضرورة إشراك الأمهات والمعلمات مع الأطفال في الجلسات العلاجية، التي تهدف إلى تنمية الإدراك الصوتي والتعبير اللفظي للأطفال؛ لما لهذا الإجراء من فائدة كبيرة في نمو اللغة لديهم.

3- يجب على المعلمة أن تكون واعية لألفاظ الأطفال ونطقها الصحيح، وضرورة معرفة الفروق الفردية اللغوية بين الأطفال.

4- توجيه وتوعية الأمهات بضرورة تقديم جميع المثيرات البيئية السمعية والبصرية والمحسوسة والمصورة، وتهيئة الفرص والخبرات، والأنشطة الترفيهية والترويحية البناءة الملائمة للاستثارة اللغوية للأطفال؛ بغرض زيادة حصيلتهم اللغوية.

5- تزويد رياض الأطفال العامة والخاصة باختصاصي اللغة والكلام؛ لمعالجة بعض العيوب والمشكلات اللغوية البسيطة الموجودة لدى الأطفال.

مراجع الدراسة:

بدير، كريمان؛ صادق، إميلي (2000). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*، القاهرة: عالم الكتب.

الفرماوي، حمدي علي (2009). *اضطرابات التخاطب- الكلام- النطق- اللغة*، عمان: دار صفاء.

قاسم، أنسي محمد أحمد (2005). *اللغة والتواصل لدى الطفل*، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

كامل، محمد علي (2003). *أخصائي النطق والتخاطب ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال*، القاهرة، مكتبة ابن سينا.

كرم الدين، ليلى أحمد (2000). *علم النفس العام*. القاهرة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

مورتيمير، هاناه (2004). *صعوبات اللغة والكلام*، ترجمة خالد، توفيق؛ خميس، حسن، الجيزة، هلا للنشر والتوزيع.

الهوارنة، معمر نواف (2010). *اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال؛ الظاهرة والعلاج*. دمشق، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.

الهوارنة، معمر نواف (2010). اكتساب *اللغة عند الأطفال* دمشق، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.

الهوارنة، معمر نواف (2016). *علم النفس اللغوي*، دمشق، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

Basavanna, M. (2000). *Dictionary Of Psychology*. London: Allied publishers Limited.

Chuang, Yao- Chia (2011). Other Impairment Associated with developmental Language Delay in preschool aged Children. *Journal of Child Neurology*. June.. *26*(6), 714-717.

Cohen, N. (2001). *Language Impairment and psychopathology in infants children and adolescents*. development clinical psychology and psychiatry. London: Sag publications.

Debaryshe, B. (1992). *Early Language and Literacy Activities in the Home, Department of education*. Field innated Student program. final report for the project

Devine, M. (1991). *Baby talk the art of communicating with infants and toddlers*. New York: plenum press.

Dounialdakis, D.; Kalli, K.; Psaromatis, I.; Tsakanikos, M. & Apostolopoulos, N. (2001). Incidence of hearing loss among children presented with speech-language delay. *Scandinavian Audiology*. Abst.. 30. Issue(1-1). Jan.

Emery, F. (2003). Increasing the use of specific directives to improve compliance in preschool children with language and behavior disorder. (EdD), university Florida, UMI. *Proquest Digital Dissertation Abstract – full citation*. Abst. net. 132.

Hamaguchi, P. (2001). *Childhood Speech, Language & Listening problems* - What every parent Should Know. Second edition. New York: John wiley & sons. Inc.

Hancock, T.; Kaiser, A. & Delaney, E. (2002). Teaching parents of preschools at High Risk. Strategies To Support language and positive Behavior. *Topics in Early childhood special education Journal*, *22*(4). 191 – 212.

Harley, T. (2001). *The Psychology of Language From Data to Theory*. Second edition. psychology press(Ltd).

Harris, C. (1986). *Child development*. New York: by west publishing company.

Hedge, N. (2001). *Introduction to communicative disorders*. (3ed). Edition. Pro- ED. INC.

Kavulic, C. Lynn (2006). An exploratory study of how child with disabilities early literacy and language development is supported their head start classrooms. (EdD). The George Washington university. UMI. *Proquest Digital Dissertation Abstract–full citation*. Abst.net.p. (238).

Kirk, A. & Gallagher, J. (1983). *Educating Exceptional children*. Boston. Houghtion Mifflin company.

Kosslyn, S. & Rosenberg, R. (2005). *Fundamentals of Psychology*. The brain. The person. The world. 2nd Ed., United States of America: Pearson education. Inc.

Larney, R. (2002). The Relationship between Early Language Delay and Later Difficulties in Literacy. *Journal Early child development and care*, *172* (2), 93-183.

McLullic, H. (1981). *Musical Experience*. An aid the development of language. united Kingdom. Scotland.

McNeil, J. & Fowler, S. (2016). Lets Talk; Encouraging Mother– child conversations during story reading. Abst**.** *Journal of early intervention*, *22* (1), 51 – 69.

Oates, J. & Grayson, A. (2004). *Cognitive and Language Development in Children*. first published. United Kingdom: Blachwell publishing. Itd in association with the open university.

Owens, R. (2005). *Language Developmental*. *An Introduction sixth edition*. Pearson- education. INC.

Porter, L. (2002). *Educating Young Children With Special Needs*. first published. Allen & Unwin. P.C.P. British Library cataloguing in publication data.

Reason, R. (1999). Early Reading intervention can be effective & Cort effective. *British Journal of educational psychology*. p. (45).

Rice, L. (1989). Children's language acquisition. *journal of American psychologist association*. vol. (44). no. (2).

Sdorow, L. & Rickabaugh, C. (2002). *Psychology*. fifth edition. McGraw Hill Companies. inc. for manufacture and export.

Turnbull, R. & Turnbull, A.; Shank, M.; Smith, Sean & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in to day's School*. (3rd) edition. Jeffery. w. Johnston publishing.

Vernon, M. & Andrews, J. (1995). *understanding deaf and hard of hearing people*. New York: Long man.

Whitlow, G. (2003). Video Self– Modling as an intervention for specific language impairment in preschoolers. (EdD). UMI. *Proquest Digital Dissertation Abstract – full citation*. (179).

The effectiveness of a training program to develop the phonological perception and the verbal expression for a sample of children of kindergarten who suffer delayed language.

Alhawarneh M. Nawaf
Faculty of Education - Damascus University

Submitted 28-01-2018 and Accepted on 02-04-2018

Abstract: The main purpose of this study was an attempt to find out the effectiveness of a training program to develop the phonological perception and the verbal expression for a sample of children of kindergarten who suffered from delayed language. The language test was applied to a sample of (130) children, males and females who aged (5-6) years. After diagnosis, the researcher found out that (30) out of the (130) children have delayed language. This sample was divided into two groups: The first group, the experimental group consisted of (15) children. The second group, the control group consisted of (15) children. The training program to develop the phonological perception and the verbal expression, then, was applied to the experimental group. The results of the study showed that there were statistical significant differences between the average of the children's scores of both groups- the experimental group and the control group- in the phonological perception, verbal expression, -and language tests in favor of the experimental group. On the other hand, there were no statistical significant differences between the average scores based on gender, males vs. females, of the experimental group in the post tests. In addition, there were no statistical significant differences between the average scores for experimental group in the post tests In conclusion.

Keywords: phonological perception, verbal expression, Delayed Language children, (5-6) years, Language development.

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية[1]
"من وجهة نظر طلاب كلية الآداب"

السماني عبد السلام حاج أحمد
عمادة تطوير المهارات – جامعة الملك سعود
قدم للنشر 1439/6/4هـ - وقبل 1439/8/7هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة طلاب كلية الآداب في قسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وطبقت الدراسة على عينة حجمها (100) طالب، وقد شملت الدراسة اثنتي عشرة استراتيجية هي: المناقشة، الأسئلة، حل المشكلات، التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية، المشروع، التلخيص، المناقشة الصغيرة، العصف الذهني، الاستقراء، فكر زاوج شارك، التعيينات، والاستقراء. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية بدرجة متوسطة، وأن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس هما المناقشة والخرائط المفاهيمية، وأن أقل الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية المناقشة الصغيرة. وقدمت الدراسة بعض التوصيات منها: أن تتيح كلية الآداب في جامعة الملك سعود الفرص للتدريب على استخدام أكبر عدد من استراتيجيات التعلم النشط في الداخل والخارج، وإصدار جهات الاختصاص كتيبات ومطويات لأعضاء هيئة التدريس في هذه الكلية تسهم في زيادة خبراتهم في التعلم النشط.

الكلمات مفتاحية: استراتيجيات التعلم النشط، اللغة العربية، أعضاء هيئة التدريس، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

.

1 يتقدم الباحث بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

مقدمة:

لا شك أن التطور المعرفي والتكنولوجي والتطورات السريعة المتلاحقة في جميع المجالات قد انعكست آثارها على النظريات التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة ومن ثم تغير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التربوية، يؤكد ذلك (فلية،2003، ص145) إذ يقول: إن المجتمعات على اختلافها مع مطلع الألفية الثالثة أصبحت تواجه كثيرًا من التحديات التي فرضتها المتغيرات المعاصرة، من عولمة، وتسارع في تقنية المعلومات والاتصالات، وانفتاح إعلامي وانفجار معرفي ومعلوماتي، وتكتلات اقتصادية، وظهور نظام عالمي يهتم بسوق العمل والاقتصاد والحرية الفردية، وزيادة عدد التخصصات ودقتها، والتغيرات المتلاحقة الثقافية والاجتماعية والقيمية، وتنامي أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، ونمو نظريات التعلم وتقنياته، وقد تمخض عن ذلك ظهور طرائق وأساليب واستراتيجيات جديدة في مجال التعليم والتعلم تعتمد على التعلم الذاتي، وتؤكد على اعتماد المتعلمين على أنفسهم في التعلم، وتركز على مواءمة التعليم وبرامجه مع متطلبات المجتمع والفرد وسوق العمل والجودة والاعتماد الأكاديمي، وبات التحول الوظيفي لدور المعلم والمتعلم مطلبًا ملحاً لمسايرة ومواءمة تلك المتغيرات؛ لأن تقدم الأمم والحضارات أصبح يقاس بما تقدمه مؤسسات التربية والتعليم للنشء وصناع المستقبل، ولم يعد من المقبول لدى الكثير من الأوساط الاجتماعية أن تمارس المؤسسات التربوية الأنماط التقليدية في التعليم والتعلم، وأصبحت الاتجاهات المعاصرة تركز على الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول نشاط وإيجابية المتعلم، مما فرض تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تساعد في إعداد المتعلمين والارتقاء بمستواهم، ومسايرة متطلبات العصر الحالي.

ولا توجد طريقة واحدة فعالة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس، وينصح بها جميع المعلمين، وإنما الطريقة تختلف باختلاف المادة، واختلاف فرع المادة، واختلاف المرحلة الدراسية، والعمر والنمو العقلي والبدني، واستعداد وميول الطلاب، وعددهم في القاعة الدراسية، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة، بل قد يحتاج الدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق (بودي، والخراعة،2012، ص 92). وخلص الباحث إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تعد من استراتيجيات التدريس المهمة التي تأخذ مكانتها بين استراتيجيات التدريس، والاهتمام بها جاء نتيجة الأبحاث التربوية والنفسية العديدة التي تؤكد على ضرورة أن يتعلم المتعلم بنفسه حسب قدراته واهتماماته وميوله، وأن دور المعلم هو توجيه وإرشاد المتعلم، وتتميز هذه الاستراتيجيات بأنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح للمتعلم تنمية قدراته على التعلم الذاتي، وتعطيه استقلالية أكثر. وبما أن اللغة العربية هي اللغة التي تنهل بها الأمة العربية من كل العلوم، "ومستودع تراثها وخبراتها، والرافد الكبير الذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، وجب أن تحظى بكل رعاية واهتمام من لدن أبنائها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، وأداة التعليم، والعنصر الأساسي في شخصية الفرد العربي(العزاوي، 1984، ص19). وينبغي أن تُستخدم أحدث الاستراتيجيات في تدريسها.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية معرفة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، يشعر الباحث بضرورة إجراء هذه الدراسة، وتتمثل مشكلتها في محاولة الباحث التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وفي سبيل ذلك يسعى الباحث إلى الإجابة عن هذه الأسئلة الآتية:

1- ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية؟

2- ماهي أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب شيوعاً في جامعة الملك سعود في تدريس اللغة العربية ؟

3- ما الاختلاف في استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية يعزى إلى متغير مستويات طلاب كلية الآداب؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

يمكن أن تقدم هذه الدراسة معرفة علمية قد يستفيد منها الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد تثري الدراسة المكتبات بمعلومات علمية تفيد أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.

2- التعرف إلى أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود في تدريس اللغة العربية.

3. التعرف إلى وجود اختلاف في استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية يعزى إلى متغير مستويات طلاب كلية الآداب.

مصطلحات الدراسة:

1- التدريس:

يعرف التدريس بأنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطًا في أداء موقف تربوي تعليمي (مرعي والحيلة،2005،ص23). ويقصد به إجرائياً في هذه الدراسة ما يقوم به المعلم من إكساب المتعلم من معارف ومهارات ووجدانيات وقيم اجتماعية عن طريق التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضًا من جهة وبين المعلم الذي يمثل دور المرشد والموجه.

الفرق بين طريقة التدريس واستراتيجية التدريس:

2- طريقة التدريس مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العملية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ بأيسر السبل وبأقل وقت ، وبأدنى نفقات .(القرشي،2010،ص14)، أما استراتيجية التدريس تعني مجموعة من الإجراءات التي يخططها المدرس مسبقاً لتعينه على تنفيذ الدرس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية، متضمنة أبعاد مختلفة من أهداف وطرائق تقديم المعلومات والأمثلة والتدريبات، وطريقة التقويم، ونوع الأسئلة المستخدمة (الفتلاوي، 2003، ص 85)

3- استراتيجيات التعلم النشط:

تعرف استراتيجيات التعلم النشط بأنها مجموعة الإجراءات التي يتبعها المعلم داخل مجموعة تعلم بعد تخطيط مسبق لها مع توجيه وإرشاد منه ، ويشترط أن يدركها المتعلم بنفسه ويتفاعل معها إيجابياً (ابن ياسين، 2013، ص 55). ويعرف الدارس استراتيجيات التدريس النشط إجرائيًا بأنها: ما يجري من تفاعل في الموقف التعليمي بجميع عناصره، وممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، تحت إشراف وتوجيه المعلم.

أدبيات الدراسة:

يعدُّ التعلم النشط من الفلسفات التربوية التعليمية التي يمكن استخدامها بنجاح في تدريس اللغة العربية بجميع فروعها وفيما يأتي يمكن أن نلقي الضوء على التعلم النشط وبعض استراتيجياته المهمة.

التعلم النشط واستراتيجياته:

رغم ظهور التعلم النشط كمصطلح تربوي مؤخراً في نهايات القرن العشرين فإنه قد حظي بكثير من التعاريف، وهذا دليل على أهميته، وسرعة انتشاره بين الأوساط التربوية، وفيما يأتي نورد بعض تعريفات التعلم النشط: يعرفه (اللقاني، والجمل، 1999، ص9) بأنه "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم. ويهدف التعلم النشط إلى إكساب المتعلمين المعلومة عن طريق المرور بالخبرات المختلفة وبطرق عديدة ومتنوعة تذهب الملل عنهم وتحفزهم للتعلم وتشجعهم على تعليم أنفسهم، وهذا يساعد على إعادة بناء المعلومة بشكل صحيح في حالة عدم صحتها أو إضافة الجديد للبناء في حالة صحته (الزايدي، 2010، ص24)، ويشارك في التعلم النشط كماً أكبر من المتعلمين في التعلم، مما يؤثر إيجاباً على اتجاهات المتعلمين نحو أنفسهم ونمو أقرانهم، ويساعد في تطوير خبرات اجتماعية بين الطلبة من جهة وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى (Buffalo, 1994:2). ويتمتع التعلم النشط بكثير من الاستراتيجيات الجيدة منها: العصف الذهني، التعلم التعاوني، التعلم التنافسي، التعلم باستخدام توجيه الأقران حل المشكلات التعلم بالاكتشاف، التعلم باللعب، القصص لعب الأدوار، المسرحة، خرائط المفاهيم، طريقة المناقشة، واستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) والتي تحتاج جميعها إلى دقة من المعلم في استخدامها وضرورة التدرب عليها قبل تطبيقها من أجل نتائج مثمرة، والبعد عن الارتباك وملل الطلبة (العالول، 2002، ص52).

وقد ازداد الاهتمام بالتعلم النشط مع تعاظم التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في السنوات الأولى من الألفية الثالثة، وأصبح من الموضوعات المهمة في تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها؛ وذلك لكونه يهدف إلى تفعيل دور الطالب وجعله مشاركا إيجابيًا في عملية التعلم بدلا عن التعليم السلبي (Harasim, 1997:25).

والتعلم النشط يعمل على إدماج الطلاب في عمليات التعلم، وإتاحة الفرص لجميع حواس الطلاب، فهو يتيح التعلم من خلال العمل والخبرة المباشرة بدلًا عن التلقي السلبي من المعلم. ويؤكد معظم الباحثين ومنهم على سبيل المثال باجس (Boggs,1998:24) ولوه (Loh,1998:5) أن أحد الأسباب الرئيسة للتغيرات الجذرية التي شهدها التعليم العالي في عدد من الدول المتقدمة في العقد الأخير من القرن الماضي، هو التحول من نظام التدريس التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، وحشو ذهن الطالب بالمعلومات إلى اتباع استراتيجيات التعلم النشط، التي تقوم على تصميم الخبرات التعليمية والإشراف عليها من قبل عضو هيئة التدريس، إلى جانب تعزيز مهارات الطلاب على اكتساب الخبرات بأنفسهم.

وفيما يلي بعض استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة العربية وهي:

استراتيجية التعلم التعاوني: التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 – 6 أفراد، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة (عطا، وآخر، 2009، ص126). ويعرف التعلم التعاوني بأنه الطريقة التي يتعلم فيها الطلبة بعضهم مع بعض، ويشتركون في تعلم المفاهيم، والقيام بالتجارب المطلوبة، والحصول على المساعدة من بعضهم، وليس من المعلم، ويكون العمل ضمن مجموعات غير متجانسة في التحصيل، ويقتصر دور المعلم فيها على إعطاء فكرة عامة عن الدرس عن طريق تعلم المفاهيم

والاستراتيجيات الأساسية، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وعقد المجموعات التعليمية وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات وتقييم عملية التعليم (الفالح، 2004، ص17) وتشمل استراتيجيات التعلم التعاوني مراحل: التخطيط والإعداد وفي هذه المرحلة تحدد الأهداف وحجم المجموعات، وإعداد المواد التعليمية، ثم مرحلة تنظيم المهام والاعتماد المتبادل، ثم مرحلة المراقبة والتدخل والتقويم (الفالح،2004، ص23-26).

استراتيجية المناقشة: هي طريقة التدريس التي يناقش فيها المعلم المتعلمين في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة بحيث يصلون بأنفسهم إلى ما يريدون أن يوصلوا إليه دون أن يلقى عليهم شيئاً (الشافعي، وآخرون، 1996، ص336)، ويظهر في هذا التعريف اعتماد المتعلمين على أنفسهم في عملية التعلم بعيدًا عن تلقي المعلومات بسلبية .ويقول (خلف الله، 2002،ص405) في هذه الطريقة يثير المعلم مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس، ثم يدير المعلم نقاشاً من خلال أسئلة يكون الهدف منها عرض الدرس لشرحه) ؛ أي أن المعلم يقوم بدور إدارة الحوار وتوجيهه نحو الهدف المنشود، وتنظيم مجريات المناقشة. وتعرف طريقة المناقشة بأنها الطريقة التي يكلف فيها المعلم طلابه بتحضير المادة الدراسية، ثم يعد أسئلة حول موضوع المادة يقوم بطرحها على طلبته ومن خلال إجاباتهم يتعرف على مدى فهمهم لما حضروه (سمارة، 2008، ص121)، ويشير هذا التعريف إلى تحضير كل من المعلم والمتعلم للأسئلة وذلك بغرض إثراء المناقشة وتقويم فهم الطلاب. ومن ما ذكر من تعريفات لطريقة المناقشة يتضح جلياً أن جوهر هذه الطريقة بالفعل قائم على التفاعل الإيجابي وإثارة مشكلة النقاش وإثرائها بما تم تحضيره من مواد بحثية وغيرها من قبل المتعلم والمعلم، بغرض الوصول للهدف المنشود الذي قامت من أجله المناقشة. وللمناقشة أساليب يمكن اتباع إحداها أو جميعها حسب الإمكانات وهي: "أسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها، وأسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها، والمناقشة التي يديرها أحد الطلاب، وأسلوب تقسيم الصف إلى عدة مجموعات: ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد الطلاب كبيراً مما يصعب تطبيق أحد الأساليب الثلاثة آنفة الذكر (بودي، والخزاعلة، 2012، ص 121-126).

استراتيجية الاستقراء:

الاستقراء يعني طريقة اكتشاف المعلومات (الصيفي،2009، ص129). ويعرف بأنه طريقة تقوم على النظر والبحث عن طريق الأمثلة على المفهوم المراد تعلمه وتفحصه، ودراسة خصائصه المشتركة تمهيداً لتعريف المفهوم واستنباط القاعدة التي تنطبق على مجموعة الأمثلة التي تندرج تحته؛ أي أنها طريقة تعتمد على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية والقواعد العامة (ريان، 2006، ص127).

وتقوم استراتيجية الاستقراء على مبدأ الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزء إلى الكل (أبو شريخ، 2008، 155). ومما سبق يتضح أن هذه الطريقة تعتمد على النظريات والقوانين والمفاهيم والقواعد في الحياة عن طريق المشاهدة، والملاحظة والتجريب.

استراتيجية حل المشكلات:

"يعرف مفهوم حل المشكلات بأنه مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المعلم أو المتعلم لتصور مستقبلي يعتقد أنه حلٌ ناجح من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات علمية ومنطقية (أبوشريخ، 2008، ص169)"؛ أي أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد باستخدام المعلومات والمعارف السابقة، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد. وللوصول إلى حلول ناجحة بطريقة علمية عن طريقة حل المشكلات يجب اختيار المشكلة ويتمثل في الشعور بوجود مشكلة، ثم تحديدها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وتحليلها، وتجزئتها إلى أجزاء متسلسلة تسلسلاً منطقياً، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين عناصرها أو أجزائها، ثم ترتيب

البيانات والمعلومات العلمية المتعلقة بها، وتنظيمها بشكل متسلسل منظم، والتركيز على صلب المشكلة المحددة، وعدم الخروج أو الابتعاد عنها، أو تشعبها وتفرعها إلى تفريعات ثانوية، صياغة الفرضيات واختيار أنسب الفرضيات، ثم الاستنتاجات والتعميمات، وتطبيق التعميم على مواقف جديدة (حمودة، 2008، ص58-62). يقوم المعلم بتحديد المعرفة والمهارات التي يحتاجها الطلاب لإجراء البحث والاستقصاء والاستطلاع، ويحدد النتاجات الأولية أو المفاهيم التي يكتسبها الطلاب نتيجة لقيامهم بالبحث والاستقصاء (شفيق،2011، ص110).

استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً الأقل خصوصية في قمة الهرم، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر (دوائر بيضاوية أو مربعات) يرتبط بعضها ببعضٍ بأسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم، وتكون وظيفة الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، وتسمى خطوط الربط أو الوصلات، ويكتب عليها أفعال، أو حروف، أو شبه جمل تسمى مهمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم (عطية، 2008، ص238)، وعرفها (أبو جلالة 1999، ص175) بأنها رسم تخطيطي تترتب فيها مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الرأسي، إذ تترابط المفاهيم تدرجاً من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية. ويمكن إيجاز مكونات الخريطة المفاهيمية في الآتي: المفهوم العام (الرئيس) وهو بناء عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة، أو تصور ذهني يكونه الفرد للأشياء ويمتاز هذا المفهوم بالشمول والسعة وقلة التخصيص، المفاهيم الأقل شمولاً الأكثر خصوصية من المفهوم العام، دوائر أو مربعات حول المفاهيم، وصلات عرضية بين المفاهيم، وقد تكون في صورة خطوط أو أسهم، كلمات ربط بين المفاهيم، وتكون على خطوط الوصلات، وقد تكون هذه الكلمات حروفاً، أو أفعالاً، أو شبه جملة مثل: تصنف إلى، تتكون من، إلى، تضم، تقسم إلى، تحتوي على، وهكذا، وأحياناً تضم الخريطة المفاهيمية أمثلة وهي الأحداث، أو الأشياء التي تعدُّ أمثلة للمفاهيم، وغالباً ما تكون هذه الأمثلة أعلاماً، ولا تحاط هذه الأمثلة بدوائر أو مربعات (عطية، 2008، ص239).

استراتيجية الأسئلة:

تعدُّ طريقة الأسئلة من أقدم طرق التدريس وجوداً لدى المربين والمعلمين والمصلحين، وقد استعملها الرسل والفلاسفة، وقد استخدمها بوذا وكونفوشيوس وبراهمة الهند وغيرهم، واستخدمها سقراط الذي اشتهر بمحاوراته مع طلابه، ولا تزال هذه الاستراتيجية شائعة الاستعمال حتى زماننا هذا، وخاصة في تدريس المواد الدراسية الإنسانية سواء بوصفها طريقة مستقلة أو نشاطاً تدريسياً يتخلل طرق التدريس الأخرى (أبو صالح، 1985، ص84-86). وتساعد الأسئلة الصفية المعلم على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلاب، وتحديد الصعوبات التي تواجههم في تعليم المادة الدراسية، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية لهم وتنفيذها بدقة، كما أن للأسئلة دوراً مهماً في مساعدة المعلم على معرفة أي من أهداف التدريس لمادته قد تحقق، وهذا يعينه على اختيار أساليب التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة عند القيام بتدريس المقرر في المستقبل (الخليفة، 1999، ص84-85). وتتعدد أغراض الأسئلة فمنها الذي يثير الاطلاع والاستطلاع في نفوس الطلاب، ومنها يجلب انتباه الطلاب، ومنها ما يدعو إلى إثارة التفكير في الطلاب، ويضمن تنظيم المواد التعليمية والخبرات.

استراتيجية المشروع:

استراتيجية المشروع هي وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية شبيهة بالطريقة التي يمارس بها نشاطه في حياته العادية (الحصري، والعنزي 2007، ص190) ويورد حسنين

أن كلباترك عرفه بالفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد (حسنين، 2005، ص138). ويعرف المشروع أيضًا بأنه عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية، ويتم في البيئة الاجتماعية (الصيفي، 2009، ص149). ومما ذكر يتضح جلياً أن المشروع عمل صادر من حاجة أساسية ورغبة صادقة للطلاب متسم بالناحية العلمية في معالجته ، ويتم في نشاط اجتماعي تحت إشراف المعلم، ولابد أن يكون هذا المشروع متصلاً بحياة الأفراد ومعبراً عن احتياجاتهم العلمية أو الاجتماعية أو المهارية.

استراتيجية العصف الذهني:

العصف الذهني طريقة لاستثارة عقل المتدربين حول فكرة معينة وإدرار قدر ممكن من الأفكار والدلالات حولها، (حسنين، 2005، ص301). والعصف الذهني هو أحد استراتيجيات المناقشة الجماعية التي تشجع على توليد أكبر عدد من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر في ضوء مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق الأفكار التي تخص حل مشكلة معينة، ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الملائم منها (عطية، 2009، ص185). ويعرف العصف الذهني بأنه استعمال الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، ويهدف أساساً إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة (جوهر ومحمود، 2009، ص 149). وخلاصة القول: إن العصف الذهني استراتيجية تعتمد على التفكير الجماعي والمناقشة في مجموعات محددة تهدف إلى إثارة الأفكار وتنوعها والحصول على أكبر عدد من الأفكار التي يمكن أن تؤدي لحل مشكلة موضوع الدرس. وتتم إجراءات العصف الذهني حسب الخطوات الآتية: (حسنين، 2005، ص304) تقسيم المشاركين إلى مجموعات بحيث يكون حجم المجموعة بين (5- 6) ومراقبة جميع المجموعات للتأكد من أنها تطبق القواعد السالفة الذكر مع ذكر المشكلة المطروحة للنقاش وتوضيحها بعناية، والتأكد من أن كل طالب يفهم المشكلة موضوع النقاش، وتشجيع كل طالب على المشاركة برأيه لحل المشكلة، وكذلك التوضيح بأنه لا ينبغي لأحد أن يقوّم اقتراحات الآخرين في أثناء عملية العصف الذهني، وتكليف طالبين بتدوين الملاحظات، وتحديد الوقت وإعطاء إشارة للبدء والانتهاء، وتوجيه المتعلمين إلى الإجابة عن الأسئلة التي تتبع النشاط، وعندما ينتهي الوقت المحدد للنشاط يطلب من الطلاب أن يعودوا إلى مجموعاتهم، وأن يقدموا تقريراً شفوياً عن النشاط والإجراءات، وتجميع الأفكار المتشابهة وحذف الكلمات والأفكار البعيدة عن الموضوع، وتوفير الأقلام والمكان المناسب لكل مجموعة، وتختار كل مجموعة شخصاً ليدون الأفكار التي تطرح. ويذكر (عطية، 2008، ص 232-233) إن للتدريس بالعصف الذهني أموراً متعددة الجوانب ينبغي أخذها بعين الاعتبار حتى يحقق العصف الذهني أهدافه منها: تهيئة الطلاب نفسياً للعمل الجماعي، وطرح المشكلة أو القضية بطريقة تثير التفكير المفتوح بعد تحديدها بشكل واضح، والعمل على إيجاد حل لها، وتقويم فاعلية الطلبة ومستوى مشاركتهم وإسهامهم في طرح الأفكار.

استراتيجية التعيينات:

تعرف التعيينات بأنها إعطاء الطالب واجباً يقوم به في مدة زمنية محددة يحددها المعلم بحسب صعوبة المادة أو أهميتها، وكذلك بحسب مستوى الطالب وقدراته، ويجب أن يناسب التعيين من حيث الكم والكيف قدرات الطلاب المختلفة بحيث يتحاشى المعلم تكليف طلابه بما لا يطيقونه، وينبغي أن يكون التعيين نابعاً من صميم المادة ومسخراً لها، وأن يكون ذا معنى للطالب ومرتبطاً بحياته وخبراته (أبودية، 2011، ص 42). ويطلق على هذه الطريقة تسميات عدة منها طريقة التعيينات، أو طريقة المختبرات، أو طريقة المكتبات، وتعدُّ طريقة التعيينات من الاستراتيجيات التي تهتم بإشراك الطلاب في العملية التربوية والتي تجعله قطب الرحى فيها (فرج، 2005، ص178).

استراتيجية التعيينات:

وللتعيينات أشكال مختلفة نذكر منها الآتي: يقوم المعلم بتحديد بعض صفحات الكتاب المدرسي ويطلب من الطلاب دراستها وفهم ما جاء فيها، ثم يناقشهم فيها وهذا النوع من التعيين يعتمد على الحفظ والاستظهار، لذا ننصح المعلم بالابتعاد عنه ما أمكن. وقد يصوغ المعلم التعيين على هيئة مشكلة أو موضوع، ويرشد طلابه إلى الكتب والمراجع والمصادر التي يستطيعون الاستعانة بها في حل هذه المشكلة، وهذا النوع من التعيينات يوسع تفكير الطلاب ويحررهم من التبعية للكتاب المقرر. وقد يكلف المعلم طلابه بعمل خريطة أو رسم بياني، أو إعداد ملخص عن موضوع معين، أو الإجابة عن أسئلة يعدها المعلم، ويقوم المعلم بإرشاد طلابه إلى القراءات التي يرجعون إليها في الإجابة (ذياب، 2010، ص 179).

استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك:

استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، وتستخدم هذه الاستراتيجية لإحداث رد فعل حول موضوع ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير في المشكلة أو الموضوع لبعض الوقت يقوم كل زوج من المتعلمين بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً، ثم يشاركان زوجاً آخر من المتعلمين في مناقشتهما حول الفكرة نفسه ، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً ليمثل فكراً واحداً للمجموعة في حل المشكلة المثارة، وهناك ثلاث خطوات لهذه الاستراتيجية: الخطوة الأولى (التفكير): وفي هذه الخطوة يطرح المعلم سؤالاً أو مسألة ترتبط بما تم شرحه من معلومات على المتعلمين ويطلب منهم أن يبقوا دقيقة يفكر كل منهم في السؤال بمفرده ويمنع الحديث والتجول في وقت التفكير، والخطوة الثانية المزاوجة يطلب المعلم من المتعلمين أن ينقسموا إلى أزواج ويتناقشوا فيما بينهم، ويفكروا معاً في السؤال المطروح، وتستغرق هذه الخطوة نحو خمس دقائق، والخطوة الثالثة المشاركة : وفيها يطلب المعلم من الأزواج الواحد تلو الآخر أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، وقد يكتفي بربع الأزواج أو نصفهم تبعاً للوقت المتاح (نصر الله،2004، ص 1).

استراتيجية مناقشة مجموعات صغيرة: Discussion in small Strategy groups

إن المبدأ الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية هو أسلوب الحوار والمناقشة لمجموعات صغيرة لا تزيد عن ستة طلاب، ومن ثم مناقشة الأفكار المطروحة ومحاكمتها عقليًا بين الطلاب والمعلم، ويعرفها (زيتون، 2003، ص111) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على الحوار بين المعلم وطلابه، وتلعب الأسئلة والأجوبة دورًا أساساً في تحقيق أهداف تلك الاستراتيجية، وتنفذ استراتيجية المناقشة من خلال ثلاث مراحل هي: التهيئة، بدء المناقشة، ومتابعة المناقشة.

استراتيجية التقرير الختامي(التلخيص): تعدُّ استراتيجية التقرير الختامي إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تتضمن خاتمة وملخص عن الدرس الذي تم شرحه، ويقوم بهذا العمل الطلاب (ابن يس، 2013، ص61).

الدراسات السابقة:

دراسة آل سليمان (1420H)، بعنوان: أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، فقد هدفت إلى التعرف إلى الأساليب الأكثر شيوعاً في تدريس مقرر الفقه والتي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة، استخدم الدارس المنهج الوصفي المسحي، واستخدم بطاقة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من 34 معلماً، ومن نتائج الدراسة أن بعض المعلمين يمارسون الأساليب الحديثة مثل: حل المشكلات، واستراتيجية الأسئلة، على أن أغلب الأساليب التي يمارسها المعلمون كانت أساليب التدريس التقليدية.

ودراسة أبو إصبع (1996)، بعنوان: مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل، والتي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل، وتكونت عينة الدراسة من (23) مشرفاً تربوياً و(140) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية في عمان الكبرى الأولى، وعمان الكبرى الثانية، وضواحي عمان، والسلط، وقصبة الكرك، وإربد الأولى، وإربد الثانية، و بني كنانة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم الفاعل تعزى للمؤهل العلمي المسلكي من وجهة نظر المشرفين التربويين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي والمسلكي في درجة ممارستهم لمبادئ التعلم الفاعل في المجال الثامن المتعلق بتنمية المهارات والقيم والاتجاهات، في حين لم تظهر النتائج أي أثر لهذا المتغير في ممارساتهم لمبادئ المجالات الثمانية الأخرى، والمجالات مجتمعة، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود أثر لمتغير الخبرة للمعلمين في ممارساتهم لمبادئ التعلم الفاعل في كل المجالات مجتمعة.

أيضاً دراسة زامل (2006)، بعنوان وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها نحو ممارستهم التعلم النشط، والتي هدفت إلى التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية، نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة منهم (28) معلماً و(47) معلمة، واستخدمت في هذه الدراسة أداة قياس مكونة من (30) عبارة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0,05$) في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها، نحو ممارساتهم لمبادئ التعلم النشط في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في عينة الدراسة نحو ممارساتهم التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات الدراسة والمؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم. كما أوضحت **دراسة النجدي (2009)**، بعنوان: الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط ، والتي هدفت إلى التعرف إلى الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية، وتوصل الباحث إلى أن درجة الرضا المهني لدى المعلمين المبحوثين منخفضة لوجود صعوبات في استخدام استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط.

أيضاً دراسة القحطاني (2009)، بعنوان: الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض بالإضافة إلى التعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة، ومن نتائج الدراسة أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي الأسئلة الصفية، التعلم المبرمج، التعلم الإتقاني، الألعاب التعليمية والقصص، في حين كانت استراتيجيات الرحلات الميدانية، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات، التعلم التعاوني، أقل الاستراتيجيات استخدامًا من قبل المعلمين.

كذلك دراسة الطيطي (2010) بعنوان: درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية الثلاثة لمحافظة جرش بالأردن لاستخدام استراتيجيات

التعلم النشط، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (41) فقرة تناولت دور المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة في التعلم النشط، وطبقت الاستبانة على عينة تتكون من (200) معلم ومعلمة في العام الدراسي 2009– 2010، ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة، وأن متغيري الجنس والخبرة ليس لهما دور في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

ودراسة العرايضة (2016)، بعنوان درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي لواء طيبة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على الأسلوب المسحي، وتكون عدد العينة من 30% من العدد الكلي وكان عدد العينة (78) معلماً ومعلمة ، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط كانت كبيرة، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعود للمؤهل العلمي والخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هناك دراسات تتوافق مع الدراسة الحالية في تناولها واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط مثل: دراسة الطيطي (2010)، ودراسة زامل (2006)، ودراسة أبي إصبع (1996)، ولم تتفق مع هذه الدراسات في تناولها متغيري الجنس والخبرة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة القحطاني (2009)، التي تناولت الموضوع نفسه واتفقت معها في عدم التطرق لمتغيري الجنس والخبرة، وهناك دراسات تناولت استخدام أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات الأكثر شيوعاً مثل: دراسة آل سليمان (1420)، وهناك دراسات تناولت الرضا الوظيفي للمعلمين في ضوء استخدام استراتيجيات العلم النشط، وتناولت دراسة العرايضة (2016)، معظم الاستراتيجيات التي تناولتها الدراسة الحالية، ولكن تختلف معها في أنها من وجهة نظر المعلمين في مرحلة الأساس، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، والإطار العام للدراسة، وبناء أداة الدراسة والتحليل وإجراء المقارنات بين نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة.

منهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الدارس في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نسبة لطبيعة الدراسة، وقد اختيرت من خلاله عينة من مجتمع الدراسة وفقاً لمعايير محددة لضمان تمثيل المجتمع الكلي للدراسة، ومن ثم تعميم النتائج التي توصل إليها.

أدوات الدراسة: استخدم الدارس أداة الاستبانة لجمع البيانات، إذ أعد استبانة احتوت على مجموعة من الأسئلة بلغ عددها (33) سؤالاً، وعرضت على محكمين لتحكيمها، وقد استفاد الدارس من ملاحظات المحكمين وأخذ بها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود في كلية الآداب بالرياض.

عينة الدراسة: أُختيرت عينة من طلاب كلية الآداب في جامعة الملك سعود في قسم اللغة العربية، وقد تم سحب عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة إذ بلغ حجمها (100) طالب بنسبة (40%) من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة البالغ (250) طالباً.

صدق أداة الدراسة:

استخدم الباحث الصدق كطريقة في تقدير صدق أداة الاستبانة إذ وُزعت على محكمين من ذوي الاختصاص، ووفقاً لذلك تم التعديل والتنقيح بناءً على ما سجلوه من ملاحظات.

الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

حُسب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة الدراسة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة وبين الدرجة الكلية للاستبانة، وتم لذلك استخدام برنامج (spss). ومن خلال معاملات ارتباط بيرسون وجد ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبانة، ومما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة Reliability:

المقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، 2003: 369). وقد قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة على عينة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) إذ بلغ معامل ثبات إجمالي الاستبانة (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع جداً مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بوجه عام. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة كبيرة = 4، بدرجة متوسطة = 3، بدرجة قليلة = 2، لا ينطبق =1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) عدد بدائل المقياس = (4-1) ÷ 4= 0.75 لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

الأساليب الإحصائية:

التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لترتيب العبارات حسب استجابات أفراد العينة والانحرافات المعيارية لقياس تشتت الاستجابات عن المتوسط الحسابي، معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق المقياس، معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية والتي ترجع لاختلاف مستويات الفصول الدراسية، واختبار شيفيه Scheffe لمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الإجابات إذا كان هناك فروق.

تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية

جدول (1)

المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الثالث	22	22.0
الرابع	10	10.0
الخامس	30	30.0
السادس	10	10.0
السابع	18	18.0
الثامن	10	10.0
الإجمالي	100	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن أكثر مستوى دراسي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب المستوى الخامس إذ بلغت نسبتهم المئوية (30.0%)، ثم يليهم طلاب المستوى الثالث وذلك بنسبة (22.0%)، يليهم طلاب المستوى السابع وذلك بنسبة

(18.0%)، وأخيراً يأتي أفراد عينة الدراسة من طلاب كل من المستويات الثلاثة الخامس والسادس والثامن وذلك بنسبة مئوية (10.0%) لكل منها.

جدول (2)

استراتيجية التعلم التعاوني

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيرة.	ت	14	38	39	9	2.57	0.84	3
		%	14.0	38.0	39.0	9.0			
2	يقدم لنا عضو هيئة التدريس فكرة عامة عن الدرس ويقوم فقط بتوجيهنا وإرشادنا.	ت	44	36	14	6	3.18	0.89	1
		%	44.0	36.0	14.0	6.0			
3	تكليفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك نمى فينا المهارات الاجتماعية.	ت	30	37	23	10	2.87	0.96	2
		%	30.0	37.0	23.0	10.0			
	المتوسط العام						2.87	0.90	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يبين الجدول رقم (2) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية التعلم التعاوني، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.87 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة (متوسطة) وذلك بوجه عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.57 – 3.18) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة)؛ أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لجميع عبارات استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يقدم لنا عضو هيئة التدريس فكرة عامة عن الدرس ويقوم فقط بتوجيهنا وإرشادنا عند الحاجة) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.18)، (تكليفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك نمى فينا المهارات الاجتماعية) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.87)، (يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيرة) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.57).

بالنظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد العينة حول الاختيارات الأربعة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا ينطبق) يتضح أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية التعلم التعاوني انحصرت بين (0.84، 0.96)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيرة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (تكليفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك نمى فينا المهارات الاجتماعية) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (3)

استراتيجية المناقشة

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصًا لمناقشة موضوع الدرس.	ت	63	25	11	1	3.5	0.73	**1**
		%	63.0	25.0	11.0	1.0			
5	يغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس.	ت	41	37	17	5	3.14	0.88	**3**
		%	41.0	37.0	17.0	5.0			
6	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تقود إلى شرح موضوع الدرس.	ت	58	30	8	4	3.42	0.81	**2**
		%	58.0	30.0	8.0	4.0			
	المتوسط العام						**3.35**	**0.81**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يوضح الجدول رقم (3) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية المناقشة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (3.35 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يستخدمون استراتيجية المناقشة بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (3.14 – 3.50) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية المناقشة بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارتين (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصًا لمناقشة موضوع الدرس، يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تقود إلى شرح موضوع الدرس) بدرجة (كبيرة) وفي المرتبتين الأولى والثانية وبمتوسط حسابي (3.50، 3.42) على الترتيب. في حين جاء استخدام أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب للعبارة (يغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.14)، ويتضح من ذلك بعد النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المناقشة انحصرت بين (0.73، 0.88)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصًا لمناقشة موضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (4)

استراتيجية الاستقراء

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصًا لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس.	ت	31	45	21	3	3.04	0.8	**1**
		%	31.0	45.0	21.0	3.0			

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
8	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التدرج المنطقي للوصول للقاعدة العامة من الأمثلة والجزيئيات المعروضة في الدرس.	ت	34	38	22	6	3	0.9	**2**
		%	34.0	38.0	22.0	6.0			
9	يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس.	ت	33	30	32	5	2.91	0.92	**3**
		%	33.0	30.0	32.0	5.0			
	المتوسط العام						**2.98**	**0.87**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (4) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية الاستقراء، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.98 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الاستقراء بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.91 – 3.04) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة) أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية الاستقراء بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصاً لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.04)، (يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التدرج المنطقي للوصول للقاعدة العامة من الأمثلة والجزيئيات المعروضة في الدرس) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.0)، (يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.91).

وبملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية الاستقراء انحصرت بين (0.80، 0.92)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصًا لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (5)

استراتيجية حل المشكلات

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يثير عضو هيئة التدريس مشكلة لها علاقة بموضوع الدرس ويكلفنا بجمع البيانات والمعلومات للوصول إلى نتائج وتعميمات.	ت	25	23	37	15	2.58	1.03	3
		%	25.0	23.0	37.0	15.0			

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	يشجعنا عضو هيئة التدريس على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس.	ت	37	14	14	5	3.13	0.84	2
		%	37.0	14.0	14.0	5.0			
3	يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم ما قدمه لنا من معلومات ونتائج.	ت	38	14	14	4	3.16	0.81	1
		%	38.0	14.0	14.0	4.0			
	المتوسط العام						2.96	0.89	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

والجدول رقم (5) يوضح وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية حل المشكلات، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.96 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية حل المشكلات بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.58 – 3.16) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة) أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية حل المشكلات بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم ما قدمه لنا من معلومات ونتائج) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.16)، (يشجعنا عضو هيئة التدريس على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.13)، (يثير عضو هيئة التدريس مشكلة لها علاقة بموضوع الدرس ويكلفنا بجمع البيانات والمعلومات للوصول إلى نتائج وتعميمات) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.58). وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية حل المشكلات انحصرت بين (0.81، 1.03) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم ما قدمه لنا من معلومات ونتائج) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يثير عضو هيئة التدريس مشكلة لها علاقة بموضوع الدرس ويكلفنا بجمع البيانات والمعلومات للوصول إلى نتائج وتعميمات) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (6)

استراتيجية الخريطة الذهنية

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية.	ت	17	28	36	19	2.43	0.99	**3**
		%	17.0	28.0	36.0	19.0			

14	يستخدم عضو هيئة التدريس رسمًا تخطيطيًا يرتب فيه مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل.	ت	29	32	25	14	2.76	1.03	**1**
		%	29.0	32.0	25.0	14.0			
15	يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية.	ت	18	33	27	22	2.47	1.03	**2**
		%	18.0	33.0	27.0	22.0			
	المتوسط العام						**2.55**	**1.02**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (6) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.55 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الخريطة المفاهيمية بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.43 – 2.76) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يستخدم عضو هيئة التدريس رسمًا تخطيطيًا يرتب فيه مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.76)، في حين جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارتين (يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة) في التدريس، يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة)) بدرجة (قليلة) وفي المرتبتين الثانية والثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي (2.47، 2.43) على الترتيب. بملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية انحصرت بين (0.99، 1.03) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة)) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (يستخدم عضو هيئة التدريس رسمًا تخطيطيًا يرتب فيه مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل، يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة في التدريس) مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (7)

استراتيجية الأسئلة

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
16	يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي	ت	25	42	28	5	2.87	0.85	**4**
		%	25.0	42.0	28.0	5.0			

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	يقدمها لنا.								
17	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تسهم في تدريبنا على مهارات التفكير.	ت	34	46	17	3	3.11	0.79	**3**
		%	34.0	46.0	17.0	3.0			
18	يطرح علينا عضو هيئة التدريس أسئلة تربط خبراتنا السابقة بالدرس الجديد المراد تعليمه.	ت	43	34	20	3	3.17	0.85	**2**
		%	43.0	34.0	20.0	3.0			
19	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس.	ت	50	35	13	2	3.33	0.78	**1**
		%	50.0	35.0	13.0	2.0			
	المتوسط العام						**3.12**	**0.82**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (7) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية الأسئلة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (3.12 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الأسئلة بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. على مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.87 – 3.33) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية الأسئلة بالتفصيل:

جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس) بدرجة (كبيرة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.33)، وجاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لثلاث عبارات من عبارات استراتيجية الأسئلة بدرجة (متوسطة) إذ انحصر متوسطاتهم الحسابية بين (2.87، 3.17) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي:

(يطرح علينا عضو هيئة التدريس أسئلة تربط خبراتنا السابقة بالدرس الجديد المراد تعليمه) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.17)، (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تسهم في تدريبنا على مهارات التفكير) في المرتبة الثالثة ومتوسط حسابي (3.11)، (يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي يقدمها لنا) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.87). وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية الأسئلة انحصرت بين (0.78، 0.85)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (يطرح علينا عضو هيئة التدريس أسئلة تربط خبراتنا السابقة بالدرس الجديد المراد تعليمه، يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي يقدمها لنا) مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول رقم (8)

استراتيجية المشروع

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
20	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد مشروع يطور مهاراتنا اللغوية.	ت	28	37	29	6	2.87	0.9	**1**
		%	28.0	37.0	29.0	6.0			
21	يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات.	ت	13	33	32	22	2.37	0.97	**3**
		%	13.0	33.0	32.0	22.0			
22	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية.	ت	15	41	31	13	2.58	0.9	**2**
		%	15.0	41.0	31.0	13.0			
	المتوسط العام						**2.61**	**0.92**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

الجدول رقم (8) يوضح وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية المشروع، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.61 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية المشروع بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.37 – 2.87) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية المشروع بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارتين (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد مشروع يطور مهاراتنا اللغوية، يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبتين الأولى والثانية وبمتوسط حسابي (2.87، 2.58) على الترتيب، في حين جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات) بدرجة (قليلة) وفي المرتبة الثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي (2.37). وبملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المشروع انحصرت بين (0.90، 0.97) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد مشروع يطور مهاراتنا اللغوية، يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية) مما يدل على أنهما أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولهما، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (9)

استراتيجية العصف الذهني

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
23	يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني.	ت	20	39	34	7	2.72	0.87	**1**
		%	20.0	39.0	34.0	7.0			
24	يشجعنا عضو هيئة التدريس على المشاركة برأينا من خلال تقسيمنا إلى مجموعات صغيرة في جلسات العصف الذهني.	ت	26	32	19	23	2.61	1.11	**2**
		%	26.0	32.0	19.0	23.0			
25	يدربنا عضو هيئة التدريس على تأجيل نقد أفكار الآخرين أثناء جلسات العصف الذهني.	ت	18	37	27	18	2.55	0.99	**3**
		%	18.0	37.0	27.0	18.0			
	المتوسط العام						**2.63**	**0.99**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (9) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية العصف الذهني، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.63 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية العصف الذهني بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.55 – 2.72) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة) أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية العصف الذهني بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (2.72)، (يشجعنا عضو هيئة التدريس على المشاركة برأينا من خلال تقسيمنا إلى مجموعات صغيرة في جلسات العصف الذهني) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (2.61)، (يدربنا عضو هيئة التدريس على تأجيل نقد أفكار الآخرين أثناء جلسات العصف الذهني) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.55). وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية العصف الذهني انحصرت بين (0.87، 1.11) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يشجعنا عضو هيئة التدريس على المشاركة برأينا من خلال تقسيمنا إلى مجموعات صغيرة في جلسات العصف الذهني) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول رقم (10)

استراتيجية التعيينات

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
26	يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا.	ت	16	43	31	10	2.65	0.87	**3**
		%	16.0	43.0	31.0	10.0			
27	يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها.	ت	34	36	23	7	2.97	0.93	**2**
		%	34.0	36.0	23.0	7.0			
28	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد ملخص عن موضوع معين له علاقة بالدرس.	ت	37	39	17	7	3.06	0.91	**1**
		%	37.0	39.0	17.0	7.0			
	المتوسط العام						**2.89**	**0.90**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (10) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية التعيينات، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.89 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التعيينات بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.65 – 3.06) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة) أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية التعيينات بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد ملخص عن موضوع معين له علاقة بالدرس) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.06)، (يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (2.97)، (يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.65).

وبملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية التعيينات انحصرت بين (0.87، 0.93) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر
ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (11)

استراتيجية فكر...زاوج...شارك

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
29	يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج	ت	18	30	26	26	2.4	1.06	**2**

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	لنتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معاً في سؤال مطروح لبضع دقائق.	%	18.0	30.0	26.0	26.0			
30	يطرح علينا عضو هيئة التدريس سؤالاً أو مسألة ترتبط بما شرحه من معلومات ويطلب من كل واحد منا أن يفكر في السؤال بمفرده لمدة دقيقة.	ت	27	38	27	8	2.84	0.92	**1**
		%	27.0	38.0	27.0	8.0			
31	يقسمنا عضو هيئة التدريس إلى أزواج ويطرح علينا سؤالا ثم يطلب منا تقديم ما توصلنا إليه من حلول حول السؤال المطروح.	ت	16	28	35	21	2.39	0.99	**3**
		%	16.0	28.0	35.0	21.0			
	المتوسط العام						**2.54**	**0.99**	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يبين الجدول رقم (11) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية فكر ..زاوج...شارك، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.61 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية الآداب يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية فكر ..زاوج...شارك بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب ما بين (2.39 – 2.84) درجة من أصل (4) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود (بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية فكر ..زاوج...شارك بالتفصيل:

جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يطرح علينا عضو هيئة التدريس سؤالاً أو مسألة ترتبط بما شرحه من معلومات ويطلب من كل واحد منا أن يفكر في السؤال بمفرده لمدة دقيقة) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.84)، في حين جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارتين (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج لنتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معاً في سؤال مطروح لبضع دقائق، يقسمنا عضو هيئة التدريس إلى أزواج ويطرح علينا سؤالًا ثم يطلب منا تقديم ما توصلنا إليه من حلول حول السؤال المطروح) بدرجة (قليلة) وفي المرتبتين الثانية والثالثة والأخيرة وبمتوسط حسابي (2.40، 2.39) على الترتيب. وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية فكر ..زاوج...شارك انحصرت بين (0.92، 1.06) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يطرح علينا عضو هيئة التدريس سؤالاً أو مسألة ترتبط بما شرحه من معلومات ويطلب من كل واحد منا أن يفكر في السؤال بمفرده لمدة دقيقة) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج لنتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معاً في سؤال مطروح لبضع دقائق) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية الآداب.

جدول (12)

استراتيجية المناقشة الصغيرة

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
32	يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى مجموعات صغيرة لنتناقش في موضوع من مواضيع الدرس.	ت	13	37	37	13	2.5	0.88
		%	13.0	37.0	37.0	13.0		

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (12) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية المناقشة الصغيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى مجموعات صغيرة لنتناقش في موضوع من مواضيع الدرس) (2.50 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لاستراتيجية المناقشة الصغيرة بدرجة (قليلة) وذلك بشكل عام.

جدول (13)

استراتيجية التلخيص

م	العبارة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
33	يطلب منا عضو هيئة التدريس تلخيص الدرس الذي قدمه لنا.	ت	20	38	31	11	2.67	0.92

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

الجدول رقم (13) يوضح وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية الآداب حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لعبارات استراتيجية التلخيص، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (يطلب منا عضو هيئة التدريس تلخيص الدرس الذي قدمه لنا) (2.67 من 4.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لاستراتيجية التلخيص بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

جدول (14)

استراتيجيات التعلم النشط

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي العام	درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود	الترتيب
1	استراتيجية التعلم التعاوني.	2.87	بدرجة متوسطة	6
2	استراتيجية المناقشة.	3.35	بدرجة كبيرة	1
3	استراتيجية الاستقراء.	2.98	بدرجة متوسطة	3
4	استراتيجية حل المشكلات.	2.96	بدرجة متوسطة	4
5	استراتيجية الخريطة المفاهيمية.	2.55	بدرجة متوسطة	10
6	استراتيجية الأسئلة.	3.12	بدرجة متوسطة	2
7	استراتيجية المشروع.	2.61	بدرجة متوسطة	9
8	استراتيجية العصف الذهني.	2.63	بدرجة متوسطة	8

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي العام	درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود	الترتيب
9	استراتيجية التعيينات.	2.89	بدرجة متوسطة	5
10	استراتيجية فكر ..زاوج...شارك.	2.54	بدرجة متوسطة	11
11	استراتيجية المناقشة الصغيرة.	2.50	بدرجة قليلة	12
12	استراتيجية التلخيص.	2.67	بدرجة متوسطة	7
	المتوسط العام	2.81	بدرجة متوسطة	

مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

يتضح من الجدول رقم (14) أن المتوسط العام لاستخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في تدريس اللغة العربية لطلاب كلية الآداب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب بلغ (2.81) أي يقابل درجة الاستخدام (بدرجة متوسطة)، وقد جاء استخدام استراتيجية المناقشة في المرتبة الأولى إذ بلغ متوسطها العام (3.35) أي أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب (بدرجة كبيرة)

بينما جاء استخدام معظم الاستراتيجيات الأخرى بدرجة (متوسطة)، وكان أكثرها استخداماً استراتيجية الأسئلة إذ بلغ متوسطها الحسابي

(3.12)، وكان أقل استخداماً بدرجة متوسطة استراتيجية فكر ..زاوج...شارك إذ بلغ متوسطها (2.54)، وأقل متوسط حسابي لاستراتيجية المناقشة الصغيرة إذ بلغ (2.5) مما يعني أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لها بدرجة قليلة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب.

جدول (15)

استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية والتي ترجع إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استراتيجية التعلم التعاوني	بين المجموعات	8.16	5	1.63	4.03	0.002**
	داخل المجموعات	38.02	94	0.40		
استراتيجية المناقشة	بين المجموعات	6.33	5	1.27	3.71	0.004**
	داخل المجموعات	32.08	94	0.34		
استراتيجية الاستقراء	بين المجموعات	6.01	5	1.20	3.19	0.011*
	داخل المجموعات	35.41	94	0.38		
استراتيجية حل المشكلات	بين المجموعات	9.46	5	1.89	5.71	0.00**
	داخل المجموعات	31.14	94	0.33		
استراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	9.25	5	1.85	2.93	0.017*
	داخل المجموعات	59.25	94	0.63		
استراتيجية الأسئلة	بين المجموعات	2.86	5	0.57	1.83	0.114
	داخل المجموعات	29.33	94	0.31		
استراتيجية المشروع	بين المجموعات	4.34	5	0.87	1.74	0.132
	داخل المجموعات	46.85	94	0.50		
استراتيجية العصف الذهني	بين المجموعات	15.98	5	3.20	5.79	0.00**
	داخل المجموعات	51.86	94	0.55		
استراتيجية التعيينات	بين المجموعات	5.51	5	1.10	2.26	0.055

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	45.80	94	0.49		
استراتيجية فكر ..زاوج...شارك	بين المجموعات	6.70	5	1.34	2.48	*0.037
	داخل المجموعات	50.78	94	0.54		
استراتيجية المناقشة الصغيرة	بين المجموعات	5.26	5	1.05	1.38	0.239
	داخل المجموعات	71.74	94	0.76		
استراتيجية التلخيص	بين المجموعات	5.24	5	1.05	1.25	0.292
	داخل المجموعات	78.87	94	0.84		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول رقم (16)

نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية والتي ترجع إلى اختلاف متغير المستوى الدراسي اختبار شيفيه

الاستراتيجية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
استراتيجية التعلم التعاوني	الثالث	22	3.38	0.56	–	–	–	–	**–**
	الرابع	10	2.93	0.58	0.45	–	–	–	**–**
	الخامس	30	2.62	0.69	*0.76	0.31	–	–	**–**
	السادس	10	2.87	0.67	0.51	0.07	0.24	–	**–**
	السابع	18	2.72	0.61	0.66	0.21	0.10	0.14	**–**
	الثامن	10	2.73	0.68	0.65	0.20	0.11	0.13	**0.01**
استراتيجية المناقشة	الثالث	22	3.70	0.32	–	–	–	–	**–**
	الرابع	10	3.70	0.19	0.00	–	–	–	**–**
	الخامس	30	3.24	0.60	0.45	0.46	–	–	**–**
	السادس	10	3.00	0.80	*0.70	*0.70	024	–	**–**
	السابع	18	3.28	0.74	0.42	0.42	0.03	0.28	**–**
	الثامن	10	3.07	0.66	*0.63	*0.63	0.18	0.07	**0.21**
استراتيجية الاستقراء	الثالث	22	3.27	0.65	–	–	–	–	**–**
	الرابع	10	3.17	0.55	0.11	–	–	–	**–**
	الخامس	30	2.71	0.44	*0.56	0.46	–	–	**–**
	السادس	10	2.70	0.79	*0.57	0.47	0.01	–	**–**
	السابع	18	3.19	0.66	0.09	0.02	0.47	0.49	**–**
	الثامن	10	2.90	0.77	0.37	0.27	0.19	0.20	**0.29**
استراتيجية حل المشكلات	الثالث	22	3.39	0.47	–	–	–	–	**–**
	الرابع	10	3.37	0.19	0.03	–	–	–	**–**
	الخامس	30	2.63	0.62	*0.76	*0.73	–	–	**–**
	السادس	10	2.83	0.59	0.56	0.53	0.20	–	**–**
	السابع	18	2.85	0.63	0.54	0.51	0.22	0.02	**–**
	الثامن	10	2.87	0.76	0.53	0.50	0.23	0.03	**0.01**
استراتيجية الخريطة المفاهيمية	الثالث	22	3.08	0.66	–	–	–	–	**–**
	الرابع	10	2.50	1.19	0.58	–	–	–	**–**
	الخامس	30	2.24	0.76	*0.83	0.26	–	–	**–**
	السادس	10	2.37	0.84	0.71	0.13	0.12	–	**–**

الاستراتيجية	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
	السابع	18	2.56	0.86	0.52	0.06	0.31	0.19	–
	الثامن	10	2.57	0.45	0.51	0.07	0.32	0.20	**0.01**
استراتيجية العصف الذهني	الثالث	22	3.18	0.54	–	–	–	–	–
	الرابع	10	3.10	0.47	0.08	–	–	–	–
	الخامس	30	2.24	0.87	*0.94	0.86	–	–	–
	السادس	10	2.80	0.57	0.38	0.30	0.56	–	–
	السابع	18	2.28	0.87	*0.90	0.82	0.03	0.52	–
	الثامن	10	2.53	0.83	0.65	0.57	0.29	0.27	**0.26**
استراتيجية فكر ..زاوج...شارك	الثالث	22	3.00	0.59	–	–	–	–	–
	الرابع	10	2.60	0.72	0.40	–	–	–	–
	الخامس	30	2.38	0.70	*0.62	0.22	–	–	–
	السادس	10	2.37	0.64	*0.63	0.23	0.01	–	–
	السابع	18	2.31	0.90	*0.69	0.29	0.06	0.05	–
	الثامن	**10**	**2.57**	**0.89**	**0.43**	**0.03**	**0.19**	**0.20**	**0.25**

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

من خلال اختبار التباين الأحادي وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة من طلاب كلية الآداب بجامعة الملك سعود لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية وهي (استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية المناقشة، استراتيجية الاستقراء، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخريطة المفاهيمية، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية فكر ..زاوج...شارك) عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) وقد أُجري اختبار شيفيه (Scheffe) لإظهاره الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) حول درجات استخدام الاستراتيجيات.

– **استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية الخريطة المفاهيمية:** توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الخامس وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة طلاب المستوى الثالث؛ أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لكل من استراتيجيتي التعلم التعاوني والخريطة المفاهيمية أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الخامس.

– **استراتيجية المناقشة:** توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع من ناحية وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين السادس والثامن وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع، أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية المناقشة أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين السادس والثامن.

– **استراتيجية الاستقراء:** توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث من ناحية وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الخامس والسادس وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث؛ أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية الاستقراء أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الخامس والسادس.

– **استراتيجية حل المشكلات:** توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الخامس من ناحية

وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع، أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الثالث والرابع يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية حل المشكلات أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الخامس.

– **استراتيجية العصف الذهني**: توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث من ناحية وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الخامس والسابع وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث؛ أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية العصف الذهني أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويين الخامس والسابع.

– **استراتيجية فكر ..زاوج...شارك**: توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث من ناحية وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويات الخامس والسادس والسابع وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث؛ أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية العصف الذهني أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب كل من المستويات الخامس والسادس والسابع.

مناقشة نتائج الدراسة:

نوقشت نتائج هذه الدراسة وفقاً للتساؤلات التي استندت إليها، والتي أجابت عن وجهات نظر طلاب كلية الآداب في جامعة الملك سعود حول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، ويمكن توضيح النتائج في الآتي:

فيما يتعلق بالسؤال الأول: **ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية؟** فقد أثبتت الدراسة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة لاستراتيجيتي المناقشة والخريطة المفاهيمية، وبدرجة متوسطة في كل من استراتيجيات التعلم التعاوني، الاستقراء، حل المشكلات، الأسئلة، المشروع، العصف الذهني، التعيينات، فكر زاوج شارك، والتلخيص، وبدرجة قليلة في استراتيجية التلخيص. وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط بنسبة متوسطة باستثناء استراتيجيتي المناقشة والخريطة المفاهيمية اللتين تستخدمان بدرجة كبيرة ، ويعزي الدارس ذلك إلى سهولة استخدام الاستراتيجيتين في تدريس اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيطي (2010) في استخدام استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة، ومع دراسة آل سليمان (1420) في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الأسئلة وحل المشكلات، ومع دراسة أبي إصبع (1996) في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، ومع دراسة القحطاني (2009) في ممارسة استراتيجيات حل المشكلات، والتعلم التعاوني .

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني: **ماهي أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب في جامعة الملك سعود استخداماً في تدريس اللغة العربية؟** فقد أثبتت الدراسة أن أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس هما استراتيجتا المناقشة والخريطة المفاهيمية، ويعزي الدارس هذه النتيجة لمناسبة هاتين الاستراتيجيتين لتدريس اللغة العربية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2009) ودراسة وآل سليمان (1420H) في استخدام استراتيجية الأسئلة.

– وبخصوص السؤال الثالث: **هل يوجد اختلاف في استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود**

لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية يعزى إلى متغير مستويات طلاب كلية الآداب؟ فقد أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام (استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية المناقشة، استراتيجية الاستقراء، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخريطة المفاهيمية، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية فكر ..زاوج...شارك) عند مستويي دلالة (0.05، 0.01) ترجع لاختلاف متغير المستوى الدراسي في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول باقي الاستراتيجيات، ويعزي الدارس ذلك لاختلاف أعضاء هيئة التدريس حسب المستويات في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الدارس بالآتي:

1- أن تتيح كلية الآداب في جامعة الملك سعود الفرص للتدريب على استخدام أكبر عدد من استراتيجيات التعلم النشط في الداخل والخارج.

2- إصدار جهات الاختصاص كتيبات ومطويات لأعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب في جامعة الملك سعود تسهم في زيادة خبراتهم في التعلم النشط.

3- عقد الندوات والدورات التدريبية وحلقات النقاش في أقسام اللغة العربية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

المراجع:

ابن ياسين، ثناء محمد أحمد (2003). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، 2(44)، 47–104.

أبو إصبع، عمر صبحي (1996). مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل في المدارس الثانوية الحكومي: دراسة تقويمية، *مجلة سلسلة العلوم الإنسانية، الأردن، 13* (2)، 171 – 196.

أبو جلالة، صبحي حمدان(1999). *استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*، الكويت، مكتبة الفلاح.

أبو صالح، محب الدين (1983). *أساسيات طرق التدريس العامة، مفاهيم، خطوات، مهارات*، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2007). *استراتيجيات*، عمان، المعتز للنشر والتوزيع.

آل سليمان (١٤٢٠). *أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

بودي، زكي بن عبد العزيز؛ *والخزاعلة، محمد سلمان* (2012). *استراتيجيات التدريس*، عمان، زمزم للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر (1992). *استراتيجيات التدريس والتعليم*، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر، وليد أحمد (2006). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

جوهر، أحمد ومحمود؛ محب الدين (2006). نقلا عن فتحي جروان، *مجلة الجامعة الخليجية*.

حسنين، حسين محمد (2005). *طرائق إبداعية في التعليم والتدريب دليل لكل مدرب*، عمان، دار مجدي لاوي للنشر والتوزيع.

الحصري، علي منير؛ العنزي، يوسف (2007). *طرق التدريس العامة*، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حمودة، عطية خليل (2005). *أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية*، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

خلف الله، سلمان (2002). *المرشد في التدريس، صياغة أهداف، طرائق تدريس، إعداد دروس نموذجية*، عمان، جهينة للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر (1996). *منشورات جامعة عمر المختار*، البيضاء، ليبيا.

ريان، محمد هاشم (2006). *استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية*، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زامل، حمدي علي (2006). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظي رام الله ونابلس. *مجلة المعلم الطالب*، عمان، معهد التربية التابع لألونروا / اليونسكو، 1، 64 – 49

الزايدي، فاطمة خلف الله عمير (2010). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). تصميم التعليم من خلال البنائية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 91، 14- 29.

سمارة، فوزي أحمد (2005). *التدريس مفاهيم أساليب طرائق*، عمان، مؤسسة الطريق للنشر.

الشافعي، إبراهيم محمود وآخرون (1996). *المنهج المدرسي من منظور جديد*،، الرياض، السعودية، مكتبة العبيكان.

شفيق، عمار (2011). التوجيه النفيس في أساليب التدريس، عمان، دار البداية ناشرون وموزعون.

الصيفي، عاطف (2009) *المعلم واستراتيجيات التعلم الحديثة*، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

طوالبة، هادي وآخرون (2010م). *طرائق التدريس*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطيطي، محمد عيسى (2010). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية*،*20*(3)، 23 -66.

العرايضة، بيان نايف (2016). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي لواء طيبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

العزاوي، حسن علي (1984). *أثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

عطا، إبراهيم محمد ؛الشهري، حاسن رافع (2010). *طرق التدريس العامة*، القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

عطية، محمد علي (2008م). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، محمد علي (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الفالح، سلطانة قاسم (2002). *استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني*، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع .

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). *المدخل إلى التدريس*، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فلية، فاروق عبده (2003). *اقتصاديات التعليم*، عمان، ا، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القحطاني، معجبة بنت سالم (2009). *الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

القرشي، جمال إبراهيم (2010). *طرائق التدريس العامة*، الإسكندرية، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (1999). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، دار الكتب.

مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2003). *طرائق التدريس العامة*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

النجدي، عادل (2009). إلى الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، *لمؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية*، جامعة جرش، الأردن.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه*، عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

Abu Esbah, O. (1996). The extent of history teachers' practice of the second secondary secondary school of the principles of effective education in public secondary schools: An Evaluation Study, *Journal of the Human Sciences Series, Jordan, 13* (2), 171-196.

Al Sulaiman, A. (1420 e). *Methods of teaching the jurisprudence course used by the teachers of this course in the intermediate stage*, unpublished master thesis, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh

Al-Alul, .R. Fathy .(2002). *The Effect of Using Some Strategies of Active Learning in the Development of Maharat: The Solution of the Mathematical Issue among the Fourth Grade Female Students in Gaza Governorate*, Unpublished Master Thesis, Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Azzawi, H. Ali. (1984). *The Effect of Some Teaching Methods in the Achievement of Students in the Arabic Language Course*, Unpublished MA Thesis, College of Education, University of Baghdad.

Al-Qahtani, M. (2009). *Teaching strategies used by teachers of intellectual education institutes and programs in Riyadh city*, unpublished master thesis, Department of Special Education, College of Education, King Saud University

Al-Zaidi, F.(2010). *Effect of active learning in the development of innovative thinking and achievement of science subjects in the third grade students in government schools in Makkah*, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Arraydah, B.(2016). *Degree of Practitioners of the Lower Basic Stage of Active Learning Strategies from the viewpoint of the Teachers of the Taiba Brigade*, Unpublished Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.

Boggs,G.R.(1998). *what the learning Paradigm Means for Faculty*, AAHE Bulletin,51,3-5

Buffalo Newsletter Teaching. (1994). *What is Active Learning*, *3*, 2.

grades in the Jerash for active learning strategies from their point of view, *Journal of the Faculty of Education in Alexandria - Egypt*, 20, p, 3.

Harasim, L. et al. 1997. Learning Networks; A Field Guide to Teaching and Learning Online. Cambridge, M.A., Massachusetts: Institute of Technology

Ibn Yassin, T. M.(2003). Strategies of active learning and development of science processes: importance and constraints from the point of view of science teachers, Saudi Arabia, *Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 2* (44), 47-104.

Third Grade Students in Government Schools in Makkah City ", Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah

Titi, M.(2010). The degree of practice of teachers of the first three grades in Jerash for active learning strategies from their point of view, *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 20* (3), 23-66.

Zamel, H.(2006). The views of teachers of the lower elementary stage and their teachers in the UNRWA schools towards their active learning in the governorates of Ramallah and Nablus. *Teacher's Journal Student, Amman, UNRWA / UNESCO Education Institute*, 1, 64-49.

Zeton, K.(2003). Design of Education through Constructivity, *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, 91, 14- 29.

March. Coy, (2001): "Teaching Fifth Grade Mathematical Concepts: Effects of Word Problems used with traditional Methods", the Eric database, No. 452054 in Higher Education, Education, Vol. 116, Issue 1, P. 849

Mckinny, K., L. & Cartier, J., L. and Passmore, C., M., (2004): Engaging Student Through Active Learning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teachin Illinois State

Najdi, Adel (2009). The professional satisfaction of the teachers of social studies in the primary stage in Egypt in the light of the implementation of the comprehensive assessment and active learning strategies, presented to the second scientific conference of the Faculty of Educational Sciences, Jerash University, Jordan

The Effect of Active Learning in the Development of Innovative Thinking and Achievement of Science in

The reality of the use of faculty members at king Saud University for active learning strategies in teaching Arabic language from the perspective of students of Faculty of Arts

Samani Abdel Salam Haj Ahmed

Deanship of Skills Development - King Saud University

Submitted 19-02-2018 and Accepted on 23-04-2018

Abstract: This study aimed to identify the reality of the use of teaching staff in the Faculty of Arts at King Saud University for active learning strategies in teaching Arabic language, It relied on the descriptive analytical approach and the investigation tool in the data collection process, the study population covered students of the Faculty of Arts in the Department of Arabic Language, King Saud University, where it was applied to a sample of 100 students, The study included twelve strategies: discussion, questions, problem solving, collaborative learning, concept maps, project, summary, small discussion, brainstorming, induction, co-husband thought, recruitment and induction The study lead to several results, including: that faculty members use to some extent appropriately the active learning strategies in the teaching of Arabic language and that the most common strategies used by faculty members are discussion and conceptual maps, while The least used strategy is the small discussion strategy. The study presents some recommendations, including: The Faculty of Arts at King Saud University offers opportunities for training on large number of using active learning strategies in the Faculty and outside of it and issuing, by specialists, manuals and brochures for faculty members in this Faculty that contribute in increasing their active learning experience.

Keywords: Active Learning Strategies, Arabic Language, Faculty Members, Faculty of Arts, King Saud University

تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي

ناصر بن عثمان بن راشد العثمان

كلية التربية بالزلفي– جامعة المجمعة

قدم للنشر 1439/7/2هـ - وقبل 1439/8/13هـ

المستخلص: استهدفت الدراسة تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، بحيث اعتمد الموضوع والفكرة وحدة للتحليل، ومهارات التفكير الأخلاقي فئة للتحليل، وتكونت القائمة من (18) فقرة لمهارات التفكير الأخلاقي، وطبقت الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وكان من أهم نتائج الدراسة حصول مهارة (الحساسية الخلقية) على الترتيب الأول من بين المهارات بنسبة (38.37%)، وبعدها جاءت مهارة (الاستدلال الخلقي) بالمرتبة الثانية بنسبة (22.29%)، وجاءت مهارة (الاختيار الخلقي) بالمرتبة الثالثة بنسبة (22.09%)، وجاءت مهارة (الحكم الخلقي) بنسبة (17.15%) في المرتبة الرابعة من بين مهارات التفكير الأخلاقي، ويوصي الباحث بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الأخلاقي في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، وتضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط جميع مهارات التفكير الأخلاقي بشكل متوازن، بالإضافة إلى تضمين محتواه مواقف تعليمية أخلاقية، وأنشطة متنوعة تنمي مهارات التفكير الأخلاقي في مجال " الحكم الخلقي ".

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الأخلاقي، كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، الصف الثالث المتوسط، تحليل المحتوى.

.

مقدمة.

تتصل الأخلاق اتصالًا وثيقًا بالعملية التربوية؛ لكونها من أهم مبادئ السلوك الإنساني؛ لأن الأخلاق هي خير وسيلة لبناء الفرد، المجتمع، الدولة؛ فوظيفتها تقوم على إزاله الشر من البشر وتكوين الخيرية فيها، بحيث يسارعون إلى الخيرات، ويكافحون الشرور والمفاسد.

وتعمل الأخلاق على صيانة النشء من الانحرافات الأخلاقية في نفوسهم، وتعمل على تزكيتها من النيات والغايات السيئة التي إذا رسخت فيها أدت إلى الانحرافات الأخلاقية (يالجن، 1436، ص14)، وهي ذات أهمية للإنسان، فلا يمكن تصور مجتمع بلا أخلاق ؛ لأنها المعيار الذي من خلاله يحكم على سلوك الفرد، ومن ثم قبوله أو رفضه (كرامي ونجاة، 2016).

ويعد الفلاسفة من أوائل من تناولوا الظاهرة الأخلاقية بالبحث والتأمل، وقد برزت مدارس فلسفية مختلفة منذ فجر التاريخ حتى يومنا هذا، واختلفت الكيفية التي تنظر بها الأخلاق (الشوارب والخوالدة، 2008، ص13)، وهذا يعود إلى أن موضوع النمو الأخلاقي يطرأ عليه تغيرات نوعية على الأحكام الخلقية ضمن الفترات العمرية المتسلسلة.

ويعدُّ النمو الأخلاقي من أهم ما يميز نمو الشخصية لدى الفرد؛ فارتقاء الجانب الأخلاقي عند الإنسان يدل في مجموعه على رقي الأمم وحضارتها، إذ إن النمو الأخلاقي يعني أن يسلك الإنسان وفق العقل، وتبعًا للمصلحة العامة للمجتمع والبشرية عمومًا. ووجود الجانب الأخلاقي للإنسان يكاد يكون ضرورة حتمية لاستمرار البشرية وتطورها، فلا يمكن تصور الإنسان بدون الجانب الخلقي (سيد وحسين، 1438)، فالحكم الأخلاقي، والسلوك الأخلاقي، والحس الأخلاقي هي مكونات هذا النمو، والتفكير الأخلاقي أحد هذه الجوانب، فعن طريقه يستطيع الفرد الوصول لحكم معين حيث الصواب والخطأ (الحويان، 1431، ص27).

وقد أظهرت عدد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير الأخلاقي كدراسة جريسات (2005)، ودراسة مصطفى (2007)، ودراسة محمد (2013) كيفية تفكير الفرد في المواقف الأخلاقية، فقد استخدم كولبرج وبياجيه طريقة متشابهة عن طريق المقابلات، إذ يقدم للمفحوص معضلات أخلاقية، أو مواقف أخلاقية، ثم يلي ذلك السؤال عن كيفية التفكير في الموقف الأخلاقي، بالإضافة إلى تحديد مستوى التفكير الأخلاقي، بحيث تتضمن المواقف إعادة حل الصراع بين القيم.

وتشير حميدة (1990،ص6) إلى أن هناك الكثير من الدراسات المتعلقة "بنظرية كولبرج"، وإلى أن الأفراد يطورون فكرهم الأخلاقي إذا أتيحت لهم فرصة المشاركة في المناقشة والفحص المنهجي للمشكلات الاجتماعية والأخلاقية؛ ولذا يجب أن تتاح للمتعلمين فرص التعرض لمواقف يصعب اتخاذ القرار فيها، فهم بحاجة لأن يتخذوا موقفًا، ويفكروا في الأسباب التي دفعتهم لاتخاذه، وهم في حاجة لأن يستمعوا للأسباب التي يقترحها غيرهم في نفس المشكلة، ويؤكد ذلك الفحص المنهجي للمشكلات الاجتماعية والأخلاقية.

وهذا ما تؤكده توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم عام 2004م وهو ضرورة أن يتضمن المنهج المدرسي المهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي أنواع التفكير المختلفة (الموسى والمحلاوي، 2016).

ويعرف التفكير بأنه: "عملية عقلية أو تمثيلات ذهنية تم تشكيلها من خلال تحويل المعلومات عن طريق التفاعل بين خصائصها، مثل تقييم الأمور التجريدية والمنطقية والتحليلية، وحلول المشكلات البيئية". (سعادة، 1436،ص 69).

ويعرف كولبرج Kolhlberg (1980, 36) التفكير الأخلاقي بأنه "العملية التي يصل الفرد من خلالها إلى أحكامه وقراراته الخلقية، ويتصرف مع الآخرين بناء على هذه الأحكام والقرارات".

وللتفكير الأخلاقي أهمية كما أشار الحويان (1431)، تكمن في الوصول إلى قرارات أخلاقية سليمة تساعد على معرفة الصواب والخطأ في سلوكنا، وتعطي القدرة على تبرير التصرفات بناء على أسس أخلاقية سليمة في ضوء معايير وقيم المجتمع، والحاجة الماسة للفرد؛ كي يتعامل مع أخيه الإنسان على أسس أخلاقية صحيحة لبناء حياة سعيدة، وتؤكد ذلك (مصطفى، 2007).

ويشير كل من نصر (2012)، ومصطفى (2007)، ونرفيز Narvez (2001) إلى أهم المهارات الأخلاقية المتمثلة في:

أولًا: الحساسية الأخلاقية.

وتعني الوعي بالسلوكيات المختلفة والممكنة للحدث، والتبصر في أثر السلوك على الآخرين المرتبطين بالحدث، ويتضمن تفسير الموقف وتحديد المشكلة الأخلاقية. ويرتبط بها المعرفة بالمفاهيم الأخلاقية، وفهم المشكلات الأخلاقية، وتحديد المشكلة الأخلاقية، وتفسير المواقف والمشكلات الأخلاقية، والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها.

ثانيًا: الاستدلال الأخلاقي.

ويعني الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقًا لقواعد المنطق، بحيث يبرهن أو يتحقق من صدق ادعاء أو توكيد، وهو العملية التي تستخدم لاستخراج الاستنتاجات من الملاحظات، ويرتبط بها إدراك العلاقة بين أجزاء المشكلة، والتوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة، وهذا ما يسمى بالاستنباط، واستخلاص نتيجة مترتبة على البيانات التي تتضمن موضوعًا ما، بحيث يمكن أن يميز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة، وهذا ما يسمى بالاستقراء.

ثالثًا: الاختيار الخلقي.

ويعني قدرة الطالب على الاختيار أو المقارنة بين اثنين أو أكثر من القيم التي تتصارع في المواقف الأخلاقية المختلفة التي يتم فيها الاختيار، ويرتبط بها إدراك وجود قضية أو مشكلة أخلاقية، ووضع المتعلم نفسه في عقل ومكان الآخرين ليرى الأشياء من وجهة نظرهم، وهذا يتمثل "بتمثيل الأدوار"، واختيار الحل المناسب من خلال عدد من البدائل، وبعد ذلك انتقاء التوقع الأمثل للحل في المواقف الأخلاقية.

رابعًا: الحكم الخلقي.

ويعني عملية اتخاذ قرار يتعلق بالسلوك القائم بين الأشخاص في موقف يشتمل على صراع أساسي بين القيم، ويرتبط بها تحديد الشخصية الرئيسة في الموقف، وجمع الحقائق ذات الصلة بالموقف، واختيار التصرف أو السلوك الصحيح والخطأ وبدائل الحل، وتحليل السلوك في ضوء مصطلحات أخلاقية، وتقييم الموقف السلوكي للقضايا الأخلاقية.

إن الدراسات الاجتماعية هي أحد الفروع التي تسهم في هذا المجال، من خلال تنمية شخصية المتعلم ليكون قادرًا على اكتساب مهارات معالجة المعلومات، وتحديد مصادرها، وتحليلها، وتنظيمها، وتفسيرها وصياغة الفرضيات المناسبة، والتوصل إلى التعميمات، وممارسة عمليات التفكير المختلفة لفهم الملاحظة والتحليل والتفسير، ومن ثم اتخاذ القرار، والحكم بعد ذلك على المواقف المختلفة (قطاوي، 2007).

وفي هذا السياق ذكر بارث (2004) أن الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية حددت أربعة أهداف رئيسة تسعى الدراسات الاجتماعية لتحقيقها لدى المتعلمين، وهي: مهارة الحصول على المعرفة المهمة حول الإنسان، اكتساب المهارات الضرورية لمعالجة المعلومات واستخدامها بوجه صحيح وجيد، تنمية المهارات التي تعين على مراجعة المثل والمعتقدات، تطبيق المعرفة من خلال المشاركة النشطة بالمجتمع.

ويشير بار وآخرون (1420هـ) إلى أن من أهم الاتجاهات التي تتبناها الدراسات الاجتماعية تدريس التفكير بأنواعه، واتخاذ القرارات المبنية التي تعتمد على الإجراءات العلمية المحددة.

أما عبد المنعم وعبد الباسط (2006) فيؤكدان أن الدراسات الاجتماعية تساعد المتعلمين على تنمية مهارات

التفكير، وفهم التعميمات القائمة على الاستدلال، وفرض الفروض العلمية، والتوصل بعد ذلك إلى حكم معين من حيث الصواب والخطأ.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع التفكير الأخلاقي، إذ كشفت نتائج دراسة عبدالفتاح والسيد (2001م) عن ارتفاع مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأطفال في المجموعات التجريبية الثلاثة: مجموعة المناقشة، ومجموعة لعب الدور، ومجموعة التعلم بالنموذج.

وفي دراسة بوتس (potts, 2004) والتي هدفت إلى معرفة تأثير النمذجة على التفكير الأخلاقي، على (64) طالبًا وطالبة من المراهقين، تراوحت أعمارهم ما بين (15–17 سنة)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين التفكير الأخلاقي والتبريرات المنمذجة، فقد ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، وأرجعت الدراسة ذلك لفاعلية التعليم النموذج.

أما دراسة دنيلز (Danials,2005) فهدفت إلى تحديد مدى فاعلية استخدام المناقشة الأخلاقية، ولعب الدور في تطوير مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المراهقين، وكشفت النتائج عن وجود شواهد لتطور الأحكام الأخلاقية والعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية أكثر منها في المجموعة الضابطة.

وفي دراسة مصطفى (2007) للكشف عن فعالية استخدام استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي من خلال تدريس مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القليوبية، أشارت النتائج إلى أن الاستراتيجية المقترحة أسهمت بدرجة كبيرة في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي المختارة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة الحويان (1431هـ) حول معرفة أثر التفكير الأخلاقي على مستوى الصحة النفسية لدى الجانحين، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مستوى التفكير الأخلاقي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى التفكير الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى علي وحامد (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج سلوكي يعتمد على ثلاث استراتيجيات، هي: المناقشة الأخلاقية، والتعليم بالنموذج، ولعب الدور في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات كلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث – بعد تطبيق البرنامج – لصالح مجموعة المناقشة الأخلاقية، تليها مجموعة التعلم بالنموذج، وأخيرًا تأتي مجموعة لعب الدور.

وأجرت نصر (2012) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الأخلاقي في مهارات (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الأخلاقي) قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح القياس البعدي، مما يعني نموًا وتحسنًا كبيرًا في مهارات التفكير الأخلاقي نتيجة تلقي خبرات المعالجة التجريبية.

وأجرى الرقاد والخوالدة (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والتعرف على العلاقة بين التفكير الأخلاقي، واتخاذ القرار، والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، السنة الدراسية)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير

الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الأخلاقي وفقًا لمتغيرات الدراسة، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مقدرة الطلبة على اتخاذ القرار وفقًا لمتغيرات الدراسة.

وقامت خليفة (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة التفكير الأخلاقي، من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي، ودورها في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وقد توصلت الدراسة إلى حدوث تحسن في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى مجموعة الدراسة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يعزى إلى ممارسة التفكير الأخلاقي في التدريس.

ومما سبق يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة جوانب على النحو الآتي:

دراسات تناولت دور استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي من خلال (لعب الدور، التعلم بالنموذج، والمناقشة) وهي دراسة عبدالفتاح، والسيد (2001)، ودراسة بوتس (potts,2004)، ودراسة دنيلز (Danials, 2005) ودراسة علي، وحامد (2012)، ودراسة مصطفى (2007)، ودراسة نصر (2012)، ودراسة خليفة (2016).

ودراسات اهتمت بأثر التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية كدراسة الحويان (1431هـ).

ودراسات تناولت التفكير الأخلاقي ودوره في القدرة على اتخاذ القرار كدراسة الرقاد والخوالدة (2015).

ويتضح من ذلك أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة جميعها من حيث اهتمامها بمهارات التفكير الأخلاقي، وتختلف عنها من حيث تناول مهارات التفكير الأخلاقي إذ بعض الدراسات تناولت تنمية مهارات التفكير الأخلاقي من خلال استراتيجيات التدريس المتنوعة وبعضها تناول علاقة التفكير الأخلاقي بالصحة النفسية أو علاقته بالقدرة على اتخاذ القرار.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تحليلها لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، وهو الكتاب الذي قررته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ إذ إنه لم يتم إجراء مثل هذا النوع من الدراسة في –حدود علم الباحث–على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة وتحليلها في ضوء التفكير الأخلاقي، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مهارات التفكير الأخلاقي في بناء أداة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تحتل التربية الأخلاقية مكانة بارزة في بناء الفرد والمجتمع، وحظيت القيم والأخلاق باهتمام المفكرين والتربويين في شتى أنحاء المعمورة، على اختلاف أممها وثقافاتها وعاداتها وتقاليدها؛ لأنها المسؤولة عن تشكيل سلوكيات البشر.

وعن طريق التربية الأخلاقية يكتسب الفرد القيم الداعمة لبناء ذاته وشخصيته في محيط الأسرة التي تمثل المجتمع بصفة عامة، والثقافة الفرعية التي ينتمي إليها بصفة خاصة، وتزداد أهمية الأخلاق والقيم في ظل التقدم العلمي والتقني الذي غدا يمس كل مكون من مكونات الحياة الإنسانية (سلوم وجمل، 2009،ص 33).

فالمدرسة تهتم بالجانب الأخلاقي من خلال المواقف التي يمر بها الطالب في أثناء اليوم الدراسي، والمناهج بدورها تعد من العناصر والأدوات الرئيسة التي تستخدمها النظم التربوية لمساعدة أبنائها على تطوير طاقاتهم لأقصى مدى ممكن ليكونوا صالحين في المجتمع (كرامي وإسماعيل، 2016).

ومناهج الدراسات الاجتماعية توجه الفرد إلى تكوين أنماط السلوك المرغوب فيه نتيجة لما يتقبله الفرد من قيم ومثل عليا، وهذا ما تحتاج إليه مناهج الدراسات الاجتماعية

والوطنية من تطوير في الجوانب المتعددة، بالإضافة إلى الجانب المعرفي الذي تركز عليه تركيزًا كبيرًا، فهي تحتاج إلى التركيز على الجانبين المهاري والوجداني مع التركيز على إعداد برامج أخلاقية يتعلم من خلالها الطلاب التفكير بأسلوب أخلاقي، إذ تتعدل سلوكياتهم، ويدرسون بصفة مستمرة طبقًا لاحتياجات كل مرحلة؛ ليتم الحد من المشكلات اليومية كما أشارت بذلك دراسة الشحتور (2008).

وهذا يستوجب إعادة التقييم للمناهج الدراسية للوقوف على مدى تناسبها مع احتياجات العصر، وانسجامها مع احتياجات المجتمع، وإسهامها في بناء جيل يستطيع الحكم على المواقف بالصواب أو الخطأ واتخاذ القرارات المناسبة.

ولما كان اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الأخلاقي له انعكاس إيجابي على الصحة النفسية للطلاب، وفقًا لما أشارت إليه دراسة الحويان (1431)، وانعكاس إيجابي على القدرة على اتخاذ القرار، فقد أشارت دراسة الرقاد الخوالدة (2015) إلى وجود علاقة طردية بين مستويات التفكير الأخلاقي ومقدرة الطلبة على اتخاذ القرار. وفي دراسة لخليفة (2016) عن أثر تدريس بعض المشكلات الأخلاقية على تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، كشفت الدراسة عن حدوث تحسن في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب

فقد جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، باستخدام تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المحتوى لهذا الكتاب؟

وللإجابة عن السؤال حددت الدراسة السؤالين الآتيين:

1. ما مهارات التفكير الأخلاقي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
2. ما مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المحتوى ؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين، هما:

1. التعرف على مهارات التفكير الأخلاقي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المحتوى.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه المعنيين في مجال التربية وتخطيط وبناء المناهج والبرامج الدراسية إلى أهمية الجانب الأخلاقي بصفة عامة، والتفكير الأخلاقي بصفة خاصة.

-الحاجة الملحة إلى تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاهتمام بها.

-الدور الفاعل للدراسات الاجتماعية والوطنية في تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والإسهام في تحقيق متطلبات المواطنة الصالحة.

-تزويد المعلم بمعلومات مفيدة عن واقع المهارات في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط ؛ بهدف تطوير المهارات وتحسينها، والتأكيد على دور المعلم في

ترجمة المحتوى التعليمي بعد ذلك واستخدامه في تنمية التفكير الأخلاقي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

الحد الموضوعي:

-كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط (الطالب، والنشاط) في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1439/1438هـ للفصلين الأول والثاني، ويرجع اختيار الباحث للصف الثالث المتوسط إلى اعتبار هذا الصف هو حلقة الوصل بين انتهاء المرحلة المتوسطة والتي يتم بها بدايات تكوين شخصية المتعلم والمرحلة الثانوية بما تحمله من خصائص المراهقة وضرورة توجيه تفكير الطالب بشكل سليم يعبر عنه التفكير الأخلاقي .

-قائمة بمهارات التفكير الأخلاقي، وتشمل أربع مهارات رئيسة، هي: الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي، والمهارات الفرعية لكل مهارة من تلك المهارات.

الحد الزماني: تمت عملية تحليل المحتوى للكتب المختارة في هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1439/1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

يعرفه العساف (2010 ،ص217) بأنه "عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال"

ويعرف الباحث تحليل المحتوى إجرائيًا بأنه: التحليل الوصفي الكمي لمحتويات كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (الكتاب، النشاط) المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1439/1438هـ في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، باستخدام وحدة الفكرة وحدة للتحليل.

التفكير الأخلاقي:

يعرفه الغامدي (2001، ص3) بأنه: " القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ، وبما هو مقبول أو مرفوض، وتتصل بالضمير الذي يتدخل فيه تفكير الفرد وإحساسه".

ويعرف الباحث مهارات التفكير الأخلاقي إجرائياً بأنها: المهارات التي تم تحديدها ضمن أربع مهارات رئيسة: (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي) بهدف التوصل إلى قرار إزاء موقف أو قضية محددة .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المتمثل في تحليل المحتوى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، المتضمنة كتاب الطالب وكتاب النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام 1439/1438هـ في المملكة العربة السعودية.

أداة الدراسة:

إعداد قائمة مهارات التفكير الأخلاقي:

قام الباحث بخطوات متعددة في إعداد قائمة مهارات التفكير الأخلاقي، تمثلت في:

1. تحديد الهدف من القائمة، وهو تحديد أهم مهارات التفكير الأخلاقي.
2. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة التي أجريت في مجال التفكير الأخلاقي.

3. إعداد قائمة المهارات – بناءً على ما سبق – في صورتها الأولية، وتشمل أربع مهارات رئيسة: (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي)، ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية.

4. للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على (20) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والتخصصات الأخرى كعلم النفس، وأصول التربية في عدد من الجامعات السعودية والعربية؛ للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، من خلال الآتي:

- مدى مناسبة المهارات الرئيسة للدراسة.
- مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة.
- مدى صحة الصياغة اللغوية.
- إضافة أو حذف ما يرى لازمًا لجودة القائمة.

5. إعداد القائمة بصورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين، وقام الباحث بتحديد نسبة اتفاق (80%) أو أكثر بين المحكمين معيارًا لقبول الفقرة (الجودة،2010)، وقام الباحث بحساب نسبة اتفاق المحكمين في مدى مناسبة المهارات الرئيسة للدراسة، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة.

وتم تعديل قائمة مهارات التفكير الأخلاقي اللازمة لتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالب– كتاب النشاط) للصف الثالث المتوسط في ضوئها، ومن خلال وجهة نظر المحكمين، وبلغ عدد فقرات القائمة بصورتها النهائية (18) مهارة.

تحليل المحتوى:

قام الباحث بإجراءات تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

وفي هذه الدراسة يُستخدم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط؛ للتعرف على مدى توفر مهارات التفكير الأخلاقي في الكتاب، وقد تمت عملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

أ. الهدف من التحليل:

تحدد الهدف من تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في معرفة مدى توفر مهارات التفكير الأخلاقي في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

ب. وحدة التحليل:

تحددت وحدة التحليل في الدراسة في وحدة الموضوع أو الفكرة الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط التي تعدُّ من أهم وحدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة (طعيمة، 2008، ص321).

ج. فئات التحليل:

تحددت فئات التحليل في هذه الدراسة في مهارات التفكير الأخلاقي الواردة ببطاقة التحليل، وعددها (18) مهارة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط (الطالب – النشاط).

د. قواعد التحليل:

يشتمل تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط على جميع ما ورد في كتابي " الطالب – النشاط " بما في ذلك الصور والرسومات لكل موضوع، وما يصاحب محتوى الكتاب من الأهداف، والأنشطة، والوسائل، والتقويم، و الإثراء.

وقام الباحث بعملية تحليل محتوى الكتاب على النحو الآتي:

1. قراءة المحتوى كله قراءة متأنية دقيقة.
2. استخراج الفكرة أو الموضوع الذي يتناول مهارة التفكير الأخلاقي.
3. تفريغ نتائج التحليل في جداول معدة، وذلك بإعطاء تكرار لكل فقرة من فقرات محاور مهارات التفكير الأخلاقي عند ظهورها في المحتوى الذي تم تحليله، وفق جدول التحليل الذي يتكون من بعدين: عمودي، وفيه تسجيل

عناوين الموضوعات التي تضمنها الكتاب. أفقي، وفيه تسجيل مجالات التحليل الأربعة وما تضمنته من مهارات التفكير الأخلاقي.

وتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية فقد قام الباحث بعملية التحليل.

هـ. ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات عملية التحليل تم حساب معامل الثبات بين التحليل الباحث وتحليل الفاحص الآخر باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغ معامل الثبات بين التحليلين (96%) وهي قيمة مرتفعة، وتعد مقبولة في حسابات معاملات الثبات، وتشير الدراسات إلى أن معامل الثبات المقبول يفوق (80%) (الحمداني وآخرون، 1426، ص 124) والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

توزيع معامل الثبات لكل مهارة رئيسة من مهارات التفكير الأخلاقي والمهارات مجتمعة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط

المهارة/ الكتاب	تحليل كتاب الطالب				تحليل كتاب النشاط				التكرارات المتفق عليها	التكرارات المختلف عليها	معامل الثبات
	الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني				
	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني			
الحساسية الخلقية	87	95	48	65	27	36	12	17	387	39	0.99
الاستدلال الخلقي	56	62	32	34	12	14	7	10	227	13	0.85
الاختيار الخلقي	49	53	31	38	14	20	8	10	223	29	0.96
الحكم الخلقي	56	58	14	18	8	12	2	5	173	13	0.95
الإجمالي	248	268	125	155	61	82	29	42	1010	94	0.93
المجموع الكلي للمهارات للتحليل الأول	463								463	51	0.96
المجموع الكلي للمهارات للتحليل الثاني	547									43	

يتضح من الجدول (1) ما يأتي:

1. وجود تقارب في حصر المهارات بين المحلل الأول والثاني.
2. تراوح معامل الثبات ما بين (0.85 – 0.99)، وهذه قيمة مرتفعة، عليه يمكن الأخذ بما تم تحليله من مهارات بين المحلل الأول والثاني.

إجراءات الدراسة:

أولًا: بناء قائمة مهارات التفكير الأخلاقي:

لبناء قائمة مهارات التفكير الأخلاقي اتبعت الدراسة الإجراءات والخطوات الآتية:

1. استعراض ما جاء في الأدبيات التربوية حول مهارات التفكير الأخلاقي وحصرها، والوقوف على ما يتناسب منها مع البيئة السعودية، فقد تضمنت أداة الدراسة في صورتها الأولية (4) مهارات رئيسة و (15) مهارة فرعية، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، وفي قياس التقويم، وعلم النفس، وأصول التربية، وقد تم تعديلها في ضوء مقترحات وآراء المحكمين الذين رأوا إعادة ترتيب بعض العبارات، وتعديل صياغة عبارات أخرى، وإضافة مهارات

فرعية إلى المهارات المقترحة بالقائمة لكي يكتمل المعنى، وأصبحت بصورتها النهائية.

2.إعداد قائمة مهارات التفكير الأخلاقي في صورتها النهائية إذ تضمنت (4) مهارات رئيسة، و(18) مهارة فرعية، وعُدَّت هذه المهارات فئات لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

ثانيًا: تحليل محتوى كتاب الطالب وكتاب النشاط لمقرر الدراسات الاجتماعية الوطنية.

1.تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالب وكتاب النشاط) للفصلين الأول والثاني من قبل المحلل الأول والمحلل الثاني.

2.تم وضع معيار يمكن من خلاله الحكم على مدى توافر المهارات الكلية للتفكير الأخلاقي والمهارات الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال الاستفسار من خبراء المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وكان الاقتراح على النحو الآتي:

أ. إذا كانت النسبة المئوية من (1-15%) فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة قليلة.

ب. إذا كانت النسبة المئوية من (15%-30%) فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة متوسطة.

ج. إذا كانت النسبة المئوية من (30%) فأكثر فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة كبيرة، وهذا ما أكدته دراسة الموسى والمحلاوي (2016).

جدول (2)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء إجمالي مهارات التفكير الأخلاقي

المهارة / كتاب	كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		إجمالي المهارات لكتب الدراسات الاجتماعية		الترتيب
	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%	التكرارات	%	
مهارة الحساسية الخلقية	91	35.27	32	44.45	57	40.43	15	41.66	195	38.37	1
مهارة الاستدلال الخلقي	59	22.87	13	18.05	33	23.40	8	22.22	113	22.29	2
مهارة الاختيار الخلقي	51	19.77	17	23.61	35	24.82	9	25.00	112	22.09	3
مهارة الحكم الخلقي	57	22.09	10	13.89	16	11.35	4	11.12	87	17.15	4
إجمالي مهارات التفكير الأخلاقي	258		72		141		36		507		

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالكتاب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الأخلاقي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والأبحاث ثبت أن أغلبها اتفقت على المهارات الرئيسة للتفكير

الأخلاقي، وهي (الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقي، الاختيار الخلقي، الحكم الخلقي) ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية.

السؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المحتوى ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالب، كتاب النشاط) للصف الثالث المتوسط، ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضحة في الجدول (2) يتبين أن مهارة الحساسية الخلقية جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (38.37%) بدرجة توافر كبيرة، ثم جاءت مهارة الاستدلال الخلقي في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (22.29%) بدرجة توافر متوسطة، وجاءت مهارة الاختيار الخلقي في المرتبة الثالثة بنسبة (22.09%) بدرجة توافر متوسطة، وفي المرتبة الرابعة مهارة الحكم الخلقي بنسبة (17.15%) بدرجة توافر متوسطة.

ويعزو الباحث حصول مهارة الحساسية الخلقية على المرتبة الأولى إلى طبيعة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وما تضمنه من موضوعات وصور وأشكال ومواقف متعددة تساعد الطلاب على معرفة المفاهيم الأخلاقية، وفهم المشكلات الأخلاقية وتفسيرها، وهذا ما تؤكده الغاية العامة من دراسة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وهي تزويد الطلاب بالمفاهيم المناسبة للدراسات الاجتماعية التي تساعد على تكيفه مع المجتمع والبيئة المحيطة به والحياة المستقبلية، ويحوي الكتاب عددًا من المفاهيم الأخلاقية المتنوعة مثل (الحكمة، الحنكة، المساعدات الإنسانية) كما ورد في موضوع خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز حفظه الله، بالإضافة إلى الأنشطة التي تنمي مهارة الحساسية الأخلاقية، وتعد مهارة الحساسية الأخلاقية أسهل مهارة تعلمًا مقارنة بالمهارات الأخرى.

ويعزو الباحث حصول مهارة الحكم الخلقي على أقل نسبة في المهارات الأربع إلى أنها تعد المهارة الأخيرة من مهارات التفكير الأخلاقي، وتعتمد على ما قبلها من المهارات، وإذ تتطلب الموضوعات في الكتاب تضمين حقائق ومفاهيم ومبادئ أخلاقية لتكون أساسًا في اتخاذ قرار أخلاقي سليم يراعي جميع أطراف المشكلة، وكذلك فحص الاختيارات وبدائل الحلول المطروحة، فقد يكون السبب في ذلك هو مراعاة مؤلفي الكتاب الفترة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، فقد يراعى تناول ذلك في مرحلة عمرية أكبر كالمرحلة الثانوية وهذا يتفق مع دراسة بوتس (potts,2004)، ودراسة نصر (2012)، ودراسة خليفة (2016).

جدول (3)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارة الحساسية الخلقية

م	مهارة الحساسية الخلقية	كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الرتبة
1	يوضح الكتاب المفاهيم الأخلاقية	34	37.37	10	34.49	14	25.45	5	29.41	63	32.82	1
2	يحدد الكتاب المشكلات الأخلاقية بدقة	15	16.49	6	20.69	10	18.18	5	29.41	36	18.76	2
3	يساعد الكتاب على فهم المشكلة الأخلاقية من خلال	14	15.38	6	20.69	11	20.00	1	5.88	32	16.66	4

م	مهارة الحساسية الخلقية	كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب		
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الرتبة
4	شرحها يقدم الكتاب تفسيرات موضوعية للمواقف والمشكلات الأخلاقية	14	15.38	1	3.45	9	16.37	3	17.65	27	14.06	5
5	يساعد الكتاب على التنبؤ بالنتائج المترتبة على المشكلة الأخلاقية	14	15.38	6	20.68	11	20.00	3	17.65	34	17.70	3
إجمالي مهارة الحساسية الخلقية		91		29		55		17		192		

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضحة في جدول (3) يتبين أن المهارة (1) "يوضح الكتاب المفاهيم الأخلاقية"، جاءت بالمرتبة الأولى من بين مهارات الحساسية الأخلاقية، فقد بلغ مجموع تكراراتها (63)، ونسبة (32.82%) وبدرجة مرتفعة من حيث توافرها بالكتاب، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أهمية المفاهيم في الكتب الدراسية، فقد أكدت دراسة الحميدان (1425هـ) على أهمية وضوح المفاهيم في أي علم من العلوم لأنها تمثل الأساس لوضوح ذلك العلم، ولذا فالاهتمام بالمفاهيم أخذ حجماً كبيراً من العناية في الكتابات الأساسية، إذ إن أفضل تعلم هو ما يركز على المفهوم كأساس لبناء الكثير من الحقائق والتعميمات، وامتلاك حصيلة جيدة من المفاهيم يساعد على استمرارية التعلم وإعادته لتوظيفه في مواقف تعليمية جديدة، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه أيضًا نزال (2003). ومن أهداف الدراسات الاجتماعية مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والاجتماعية والوصول إلى تعميمات من خلال الربط بين المفاهيم، ومن هذا المنطلق تم التركيز على المفاهيم بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

وجاءت المهارة (2)، وهي "يحدد الكتاب المشكلات الأخلاقية بدقة" بالمرتبة الثانية ومجموع تكراراتها (36) بنسبة (18.76%) وهي متوسطة، ويفسر الباحث ذلك بارتباط تحديد المشكلات الأخلاقية بمعرفة المفاهيم الأخلاقية، إذ يوضح ذلك بما يتناوله الكتاب من التوصل إلى المشكلة الأخلاقية الحقيقية داخل الموقف، وغالبًا يكون ذلك من خلال التفريق بين القيم الأخلاقية المختلفة.

وهذا يعد من طبيعة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، فقد تناولت موضوعات تمثلت بأخلاقيات العمل، مشكلات العمالة الوافدة، الحقوق والواجبات، وهذا يتطلب من الطلاب تحديد المشكلات الأخلاقية بدقة أكثر.

وأما أقل مهارات الحساسية الأخلاقية التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في تنميتها لدى الطلاب فهي المهارة (4)، وهي "يقدم الكتاب تفسيرات موضوعية للمواقف والمشكلات الأخلاقية"، فقد بلغ عدد تكراراتها (27) بنسبة (14.06%) وبدرجة متدنية من حيث نسبة توافرها بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وعلى الرغم من أن التفسيرات تؤدي إلى فهم الموقف الأخلاقي وما يتضمنه من ممارسة لبعض المهارات، كاستخدام إجراء استدلالات للتعرف على وجهات النظر وتفسيراتها وتحديد الخلفية للنقاش مع أطراف أخرى، ومع هذا جاءت بالمرتبة الأخيرة،، وربما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وجهة نظر المؤلفين للكتاب

تكمن في تنمية وتدريب الطلاب على هذه المهارة من خلال الممارسة والأنشطة الصفية والنقاشات التي تتم داخل الفصل؛ ولذا نجدها جاءت بالمرتبة الأخيرة، ولم تحظ باهتمام أكثر في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط.

جدول (4)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارة الاستدلال الخلقي

م	مهارة الاستدلال الخلقي	كتاب الطالب الفصل الأول		كتاب النشاط الفصل الأول		كتاب الطالب الفصل الثاني		كتاب النشاط الفصل الثاني		الترتيب	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	يستخدم الكتاب طرقًا متعددة لتوضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة الأخلاقية وإدراكها	16	27.59	7	53.84	9	28.12	4	44.45	36	.31.86
2	يحدد الكتاب النتيجة النهائية للمشكلة الأخلاقية	14	24.13	1	7.70	7	21.88	0	0	22	19.47
3	يصوغ الكتاب القوانين والقواعد العامة التي تنظم المشكلة الأخلاقية	15	25.87	1	7.69	7	21.88	0	0	23	20.36
4	يستدل الكتاب من الجزئيات على النتائج العامة للمشكلة الأخلاقية	13	22.41	4	30.77	9	28.12	5	55.55	32	28.31
	إجمالي مهارة الاستدلال الخلقية	**58**		**13**		**32**		**9**		**113**	

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضحة في جدول (4) يتبين أن المهارة (1)، وهي "يستخدم الكتاب طرقا متعددة لتوضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة الأخلاقية وإدراكها" جاءت بالمرتبة الأولى من بين مهارات الاستدلال الأخلاقي، حيث بلغ مجموع تكراراتها (36)، بنسبة (31.86%) وبدرجة مرتفعة من حيث توافرها بالكتاب، ويفسر الباحث تلك النتيجة بأنها تتفق مع أهداف الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، التي تؤكد على اكتساب الطلاب للطرق المتعددة لتوضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة، وهذا يتضح من خلال توظيف مهارات التفكير بأنواعها في حياتهم، حيث يشتمل الكتاب على معتقدات أخلاقية ويتطلب تحليلاً للقضية وتركيب وجهات النظر المختلفة، وقد اتضح ذلك من خلال الأنشطة والتدريبات التي تضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المتمثل في كتاب النشاط، من خلال بعض المواقف والأمثلة التي تتيح للطلاب التدريب على تحديد العلاقات بين الأطراف المشتركة، ومن خلال التعرف على العلاقات بين الأسباب والنتائج التي تناولتها موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية ؛ لذا يرى مؤلفو المنهج التركيز على هذه المهارة بوصفها مهارة مهمة ينبغي تنميتها لدى الطلاب.

وأما أقل مهارات الاستدلال الخلقي التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في تنميتها لدى الطلاب فهي المهارة رقم (2)، وهي "يحدد الكتاب النتيجة النهائية للمشكلة الأخلاقية"، فقد بلغ عدد تكراراتها (22) بنسبة (19.47%) وبدرجة متوسطة من حيث نسبة توافرها بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، إذ جاءت بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك إلى إعطاء الطلاب الفرصة في إبداء وجهات النظر والتوصل إلى الحلول النهائية من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة كالعصف الذهني والمناقشة، وتقديم تفسيرات متعددة لمثل هذه المواقف والمشكلات الأخلاقية، وهي التي تدرب

الطلاب على مثل هذه المهارات، وهذا يتفق مع دراسة فوقية وحامد (2012). والسيد (2001)، ودراسة مصطفى (2007)، ودراسة علي

جدول (5)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارة الاختيار الخلقي

م	مهارة الاختيار الخلقي	كتاب الطالب الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالب الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الرتبة
1	يساعد الكتاب على إدراك وجود مشكلة أخلاقية	14	28.00	8	47.06	10	29.41	4	44.45	36	32.72	1
2	يضع الكتاب المتعلم مكان صاحب الموقف الأخلاقي (تمثيل الأدوار)	15	30.00	3	17.65	3	8.82	5	55.55	26	23.64	3
3	يحدد الكتاب الحل المناسب للمشكلة الأخلاقية	12	24.00	4	23.52	11	32.36	0	0	27	24.55	2
4	يساعد الكتاب على انتقاء التوقع الأمثل للحل في المواقف الأخلاقية	9	18.00	2	11.77	10	29.41	0	0	21	19.09	4
	إجمالي مهارة الاختيار الخلقي	50		17		34		9		110		

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضحة في جدول (5) يتبين أن المهارة (1) وهي "يساعد الكتاب على إدراك وجود مشكلة أخلاقية" جاءت بالمرتبة الأولى من بين مهارات الاختيار الأخلاقي، بلغ مجموع تكراراتها (36)، بنسبة (32.72%) وبدرجة مرتفعة من حيث توافرها بالكتاب، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن إدراك وجود مشكلة أخلاقية يتطلب القدرة على تحديد القضايا التي تحتاج إلى اهتمام أكثر من تجاهلها، والقضايا الأخلاقية ذات طبيعة خاصة، إذ إن الفرد يكون في تردد مع نفسه حول قيمتين أخلاقيتين، ويلزمه الاختيار بينهما مع توضيح المبررات التي تساق وفقًا للاختيار والمفاضلة، وهذا يستدعي التركيز عليها في الدراسات الاجتماعية والوطنية، ومحتوى كتبها يتضمن عددًا من المواقف والقضايا سواء السكانية أو البشرية أو الطبيعية أو البيئية؛ ولذلك تم تناولها بنسبة مرتفعة في الكتاب.

وأما أقل مهارات الاختيار الخلقي التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في تنميتها لدى الطلاب فهي المهارة (4) وهي "يساعد الكتاب على انتقاء التوقع الأمثل للحل في المواقف الأخلاقية"، إذ بلغ عدد تكراراتها (21) بنسبة (19.09%) وبدرجة متوسطة من حيث نسبة توافرها بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك –كما أشارت دراسة ريحا نصر (2012) – إلى صعوبة هذه المهارة في قدرة الطالب على اختيار أفضل التوقعات أو المترتبات على البديل أو الحل الذي يتم اختياره، وقد يصعب كذلك تحديدها في الكتاب بشكل مباشر كون مثل هذه المهارات تقع على عاتق المعلم أكثر من كونها في محتوى الكتاب، إذ إن المعلم – من خلال تطبيقه لبعض الاستراتيجيات كاستراتيجية حل المشكلات – يمكنه توظيف هذه المهارة باستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية

المناسبة لذلك، وهذا يتفق مع دراسة فوقية والسيد (2001)، ودراسة بونس (potts,2004)، ودراسة مصطفى (2007)، ودراسة علي وحامد (2012)، ودراسة نصر (2012).

جدول (6)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارة الحكم الخلقي

م	مهارة الحكم الخلقي	كتاب الطالب الفصل الأول		كتاب النشاط الفصل الأول		كتاب الطالب الفصل الثاني		كتاب النشاط الفصل الثاني		الترتيب	
		ت	%	ات	%	ت	%	ت	%	ات	الرتبة
1	يحدد الكتاب الشخصية الرئيسة في الموقف (المشكلة الأخلاقية)	11	19.65	3	30.00	2	11.77	0	0	16	4
2	يحدد الكتاب الحقائق ذات الصلة بالمواقف الأخلاقية	12	21.43	1	10.00	4	23.52	0	0	17	3
3	يشجع الكتاب على اختيار التصرف أو السلوك الصحيح وبدائل الحل	5	19.64	4	40.00	3	17.65	0	0	18	2
4	يقدم الكتاب تحليلًا للسلوك الصحيح في ضوء مصطلحات أخلاقية (التسامح، العدل، الرحمة)	10	17.85	1	10.00	3	17.65	0	0	14	5
5	يقدم الكتاب تقييمًا للمواقف السلوكية والقضايا الأخلاقية.	12	21.43	1	10.00	5	29.41	1	4	22	1
	إجمالي مهارة الحكم الخلقي	56		10		17		4		87	

ومن خلال نتائج تحليل المحتوى الموضحة في جدول (6) يتبين أن المهارة (5) وهي "يقدم الكتاب تقييمًا للمواقف السلوكية والقضايا الأخلاقية " جاءت بالمرتبة الأولى من بين مهارات الحكم الأخلاقي، فقد بلغ مجموع تكراراتها (22)، بنسبة (25.29%) وبدرجة متوسطة من حيث توافرها بالكتاب، ويعزو الباحث ذلك إلى أن من أهداف الدراسات الاجتماعية والوطنية التركيز على الحقائق والمفاهيم الأساسية، ومن ثم التعميمات التي تؤدي إلى مساعدة الطلاب على اكتسابها وتوظيفها في حياتهم، إذ تعد الأساس في تقييم وإصدار القرار الأخلاقي السليم للمواقف السلوكية والقضايا الأخلاقية، والذي يراعي جميع الأطراف.

وأما أقل مهارات الحكم الخلقي التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في تنميتها لدى الطلاب فهي المهارة رقم (4)، وهي " يقدم الكتاب تحليلًا للسلوك الصحيح في ضوء مصطلحات أخلاقية (التسامح، العدل، الرحمة...)"، إذ بلغ عدد تكراراتها (14) بنسبة (16.09%) وبدرجة متوسطة من حيث نسبة توافرها بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، وربما يعود ذلك إلى أن كون هذه المهارة يمكن أن تتحقق عن طريق التدريب والمران، حتى يصل الطالب إلى مستوى يمكنه من اتخاذ قرار أخلاقي لمواقف أخلاقية حقيقة أو مواقف اجتماعية تحمل بعدًا أخلاقيًا، وهنا لا يمكن تضمينها محتوى الكتاب، بل على المعلم أن يختار

طرق التدريس التي تنميها، وكذلك يمكن تنميتها عن طريق التفاعل الصفي والنقاشات التي تدور في الفصل ؛ ولهذا جاءت هذه المهارة في المرتبة الأخيرة، وهذا يتفق مع دراسة دنيلز (Danials,2005)، ودراسة الرقاد والخوالدة (2015).

التوصيات:

في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الأخلاقي في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك بتضمينها جميع مهارات التفكير الأخلاقي: (الحساسية الخلقية، والاستدلال الخلقي، والاختيار الخلقي، والحكم الخلقي) بشكل متوازن.

2. تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط لمواقف تعليمية أخلاقية وأنشطة متنوعة تنمي مهارات التفكير الأخلاقي في مجال "الحكم الخلقي" ؛ لأنها جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن مهارات التفكير الأخلاقي من خلال تحليل محتواها.

3. إعداد برامج تدريبية للمعلمين تهتم باستراتيجيات تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ وطلبة مراحل التعليم العام.

المقترحات:

في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث الآتي:

1. إجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي.

2. إجراء دراسة لفاعلية بعض استراتيجيات التدريس في إكساب طلاب المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الأخلاقي المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

3. إعداد تصور مقترح لتدريس محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية وتضمين مهارات التفكير الأخلاقي في المقترح.

المراجع:

أبو مغنم، كرامي بدوي؛ إسماعيل، نجاة عبده عارف (2016). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

بار، روبرت وآخرون (1420). *تعريف الدراسات الاجتماعية*، ترجمة عبد الرحمن بن محمد الشعوان، الرياض، جامعة الملك سعود.

بارث، جميس. ل (1425). *مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة النشاطات والمواد التعليمية*، ترجمة عبدالله بن إبراهيم العجاجي، جامعة الملك سعود، الرياض.

جريسات، رندا عيسى (2005) *التفكير الأخلاقي في مجال الأخلاقيات الحيوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عمّان وطلبة الجامعة الأردنية*. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية، عمان.

الجوبان، هذاب عبد الله عبد الرحمن (1431). *التفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض (برنامج إرشادي لفعالية التفكير الأخلاقي)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الجودة، ماجد محمود شريف (2010). *مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لملاءمة فقرات أدوات القياس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، عمان.

الحمداني، موفق والجادري، عدنان وقنديلجي، عامر وبني هاني، عبد الرزاق وأبو زينة، فريد (1426). *مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي*، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الحميدان، إبراهيم عبدالله (1425). *تطوير تدريس مفاهيم مقرري التاريخ والجغرافيا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة باستخدام برنامج حاسوبي*، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض.

حميدة، فاطمة إبراهيم (1990). *التفكير الأخلاقي دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

خليفة، رحاب نبيل عبد المنصف (2016). ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، (1)، 13 – 44.

الرقاد، هناء خالد؛ الخوالدة، عز الدين (2015). مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بابل، العراق،(25)، 18-41.

سعادة، جودت أحمد (1436). *مهارات التفكير والتعلم*، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سلوم، طاهر عبد الكريم وجمل، محمد جهاد (2009). *التربية الأخلاقية القيم مناهجها وطرائق تدريسها*، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب العربي.

سيد، هاني فؤاد وحسين، رمضان عاشور (1438). *دراسات في النمو الخلقي المعرفي للشخصية الإنسانية*، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشحتور، سامية خليل (2008). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين*، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.

الشوارب، أسيل أكرم والخوالدة، محمود عبد الله(2008) *النمو الخلقي والاجتماعي*، عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد المنعم، منصور أحمد وعبد الباسط، حسين محمد أحمد (2006م). *تدريس الدراسات الاجتماعية واستخدام التكنولوجيا المتقدمة*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العساف، صالح بن حمد (2010م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، دار الزهراء.

علي، نجوى حسن وحامد، سوزان حمدي (2012). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات التربية بجامعة القصيم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* بجامعة القصيم، 5 (2)، 155 – 250.

الغامدي، حسين عبدالفتاح (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة المصرية للدراسات* النفسية، (2)، 221 – 255.

فوقية، عبدالفتاح؛ السيد، منى حسن (2001). دراسة مدى فاعلية تطبيق بعض الاستراتيجيات لتنمية تفكير الأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 12، 166 - 222

قطاوي، محمد إبراهيم (2007). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*، عمّان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمد، تهاني محمد سليمان (2013) "فاعلية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وبعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، *مجلة التربية العلمية*، مصر، 2(16)، 1 -32

مصطفى، ميساء محمد (2007). *فعالية مقترحة لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

الموسى، جعفر محمود؛ المحلاوي، رشا صالح (2016). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *11* (3)، 367 – 384.

نزّال، شكري حامد (2003) *مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها*، العين، دار الكتاب الجامعي.

نصر، رحاب أحمد عبد العزيز (2012). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، *مجلة التربية العلمية*، *15* (4)، 123 – 169.

يالجن، مقداد (1436). *التربية الأخلاقية الإسلامية ضرورة عصرية وآليات تنفيذها دراسة مقارنة*، ط2، الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

Abdelfattah, F. & Alsayyed, M.(2001) Studying the Effectiveness of Implementing Some Strategies for the Development of Children's Thinking, , *Egyptian journal of psychological studies*, *Egypt l*(12), 166 – 222.

Abdel-Monei'm, M. & Abdel Basset, H. (2006) *Teaching Social Studies and Using Advanced Technology*, Egypt, The Anglo,Egyptian Library.

Abu Maghnam, K.& Ismail, N. (2016) The Effectiveness of a Proposed Program in Teaching History to Achieve Some Goals of Moral Education among High School Students, *Journal of educational sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Deanship of Scientific Research, Riyadh..

Al-Ghamdi, H.(2001) Moral Thinking and the Formation of an Ego Identity on a Feminine Sample of Adolescence and Youth in the Western Region of Saudi Arabia, *Egyptian journal of psychological studies*, Cairo,(29), 221 – 255.

Alhmdani, M. (1426) *The Scientific Research Methodology, The Basics of Scientific Research, First Edition, Amman Arab University for Graduate Studies*, Al-Warraq Foundation for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Humaidan, I. (1425) *Developing Teaching Concepts of History and Geography at the Primary and Intermediate Stages Based on a Computer Program,* King Saud University, College of Education, Unpublished PhD thesis, Riyadh.

Ali, N.& Hamid, S. (2012). The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Program in the Development of Moral Thinking among a Sample of Education Students in Qassim University, *Journal of Educational*

preparatory stage, *Arab Journal of Research in the areas of quality education, a bundle of Arab educators*, (1), 13 - 44.

Kolhlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. In Brenda Munsey (ED). Moral development. Moral education, and education, Religions Education press: Birmingham Alabama

Mohammed, Tahani Mohamed Soliman (2013), "The Effectiveness of a Proposed Unit in Biological Warfare Using the Introduction to Ethical Analysis in Developing Decision-Making Capacity and Some Moral Thinking Skills of Teachers Students in the Faculty of Education", *Journal of Scientific Education, Egypt, 2* (16),1-32

Mustafa, M. (2007) *A Proposed Activity for Developing Moral Thinking Skills among the First Secondary Students through the Philosophy Course*, Unpublished master thesis, University of Benha, Faculty of Education.

Narvez,D. (2001). the community voices and character education project American Educational Research Association *Annual meeting. Seattle College of Arts and Letters*: university of Notre Dame. Minnesota Retrieved 12 April.2011, from http://www.nd.ed/-dnarvaez/AERA

Nasr, R. (2012). A proposed program based on the model of the fair survey for the development of scientific inquiry and the skills of moral thinking and critical thinking in the students of the Faculty of Education, *Journal of Scientific Education, 15* (4), 123 - 169.

Potts (2004). The effect of model choice and level of moral judgment in children, *Journal of psychology*. 107.

Shahtour, S. (2008) *The Effectiveness of a Counselling Program for the Development of Emotional Intelligence to Improve Moral Thinking and Strategies through Self-Presentation by adolescents*, Unpublished PhD, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.

and Psychological Sciences, Qassim University, 5 (2), 155-250.

Aljudeh, Majid Mahmoud Sharif (2010) *Comparison of Two Methods in Examining the Estimates of the Bilateral Arbitrators for the Appropriateness of the Measurement Instruments*, Faculty of Education, Yarmouk University, unpublished PhD thesis, Jordan.

Al-Mousa, J.& Mahallawi, R. (2016). Analysis of the content of the book of social and national studies of the first grade in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of creative thinking skills, *Journal of Taibah University of Educational Sciences, 11* (3), 367 - 384.

Al-Rikad, H.& Al-Khawaldeh, I.(2015). The Levels of Moral Thinking and its Relation to Decision Making among Jordanian University Students, *Journal of the College of Basic Education, Babel University, Iraq*, (25), 18-41.

Danials (2005). The effect of more discussion and plays role on the moral development, *journal of social psychology*. vol, 66 Pp 20:22.

Jubban, Hadhab Abdullah Abdul Rahman (1431) *Moral Thinking and Its Impact on the Mental Health of Juvenile Delinquents in the City of Riyadh, (An Instructional Program for the Effectiveness of Moral Thinking)*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Faculty of Educational Sciences, Department of Psychology, Unpublished doctoral thesis, Riyadh.

Jrissat, Randa Eissa (2005) *Moral Thinking In A field of Bio Moral Discipline Among Secondary School Students In Amman and Jordan University Students*. Unpublished Ph.D. Faculty of Education High studies. Arabian Amman University. Jordan

Khalifa, R. (2016). The practice of moral thinking through the teaching of some of the ethical problems in the material domestic economy and its role in the formation of social responsibility to the pupils

Analyzing the Content of the Social and National Studies Textbook for the Third Intermediate Grade in Saudi Arabia in the Light of Ethical Thinking Skills

Nasser bin Othman Al Othman

College of Education in Zulfi - University of Majma

Submitted 18-03-2018 and Accepted on 29-04-2018

ABSTRACT: The study aims at analyzing the content of the Social and National Studies Textbook for the Third Intermediate Grade in Saudi Arabia in the light of ethical thinking skills. To achieve the study objectives; the researcher used the descriptive approach based on content analysis so that the subject or idea is adopted as a unit of analysis, and ethical thinking skills are used as a class analysis. The list consisted of 18 paragraphs and the study is applied on the Social and National Studies Textbook for the Third Intermediate Grade. One of the most important results of the study was that (Ethical sensitivity) ranked first among skills by 38.37%. Then, the (Ethical inductive skills) came second by 22.29%. The skill (Moral selection) came third with 22.09%. Whereas, the skill (Ethical judgment) ranked fourth among all ethical thinking skills by 17.15%. The researcher recommends the need to pay attention toward the skills of ethical thinking in the Social and National Studies Textbooks for the Third Intermediate Grade, and also embedding the contents of the Social and National Studies Books with all different ethical thinking skills in a balanced manner, as well as, embedding its contents with forms of ethical educational attitudes, and variable activities that develop ethical thinking skills in the field of "Ethical judgment".

Keywords: moral thinking skills, social and national studies book, third intermediate grade, content analysis.

تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

نوف بنت مناحي عوض العتيبي — كلية التربية –جامعة شقراء

فوزية بنت مناحي ماجد البقمي — كلية التربية– جامعة الطائف

قدم للنشر 1439/6/4هـ - وقبل 1439/8/14هـ

المستخلص: استهدف البحث الحالي التعرف على واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، ثم تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة (2030). وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة، ثم قننت وطبقت على عينة من طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بلغت (493) طالبة و(239) معلمة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، والقيادية، والإدارية، الفنية والتقنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية كان متوسطاً، وكشفت عن وجود معوقات تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية منها: قلة التحفيز المادي والمعنوي للأفكار الريادية، عدم توفر قاعدة بيانات دقيقة عن متطلبات السوق المحلي، وغياب ثقافة ريادة الأعمال في هذه المرحلة، واختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة غير الصفية، المرحلة الثانوية، المهارات الريادية.

مقدمة:

يمر العالم اليوم بمرحلة اقتصادية جديدة تعتمد بالدرجة الأولى على رأس المال الفكري وتكوين الأفكار، والإبداع والابتكار بصفتهما أهم عوامل ومتطلبات التنمية الاقتصادية؛ مما يتطلب استخدام ممارسات وقواعد جديدة تختلف عن الممارسات التي استخدمت في حال الاعتماد على الموارد الطبيعية، وعلى التعليم ضرورة مسايرة التغيرات والتطورات المتلاحقة، من خلال إعداد الطلاب وتنمية قدراتهم ومهاراتهم؛ بما يمكنهم من دخول سوق العمل وتلبية احتياجاته المتغيرة. والمملكة العربية السعودية ليست بعيدة عن هذه التغيرات والتطورات الإقليمية والعالمية التي صاحبت العولمة وفرضت عليها تحديات كثيرة؛ لعل من أبرزها: تفعيل مشاركة المرأة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووفقًا لما ورد من إحصائية وزارة الاقتصاد والتخطيط (2015، ص88) فإن "نسبة الإناث بلغت 49.6% من إجمالي السكان، وبلغ معدل البطالة بين الإناث (20.2%) من إجمالي المتعطلين عن العمل". ومع هذا فإن عدد الوظائف المعروضة على المرأة السعودية تظل محدودة عدا القطاع الحكومي الذي وصل لمرحلة الاكتفاء، بالإضافة إلى عزوف المرأة عن القطاع الخاص لأسباب اجتماعية.

وقد أدى ارتفاع معدلات البطالة والتغيرات الاقتصادية إلى زيادة اهتمام صناع السياسة ومتخذي القرار بالدور المتوقع لرواد الأعمال، بصفتهم يمثلون أحد أهم الحلول لمواجهة مشكلة البطالة وتحقيق التقدم والنمو الاقتصادي، إذ إن مفهوم ريادة الأعمال من المفاهيم الحديثة التي تطورت في الدول المختلفة لتحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية، ويرتبط هذا المفهوم في الدول المتقدمة بالاختراعات والتفرد، أما في الدول النامية فإن الريادي هو من يأخذ روح المبادرة والتحرك، ويخاطر وينشئ عملاً جديداً، ويعمل من خلاله على المساهمة في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فالريادي هو من يملك روح المبادرة والقدرة على ممارسة العمل الحر، وامتلاك مهارات تمكنه من بدء مشروع خاص به والقدرة على إدارته وتطويره، وتحمل المخاطر المتعلقة به (النجار والعلي، 2010). ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه أحمد (2013، ص297) بأن الدول المتقدمة والنامية على حد سواء أقبلت على ريادة الأعمال بوصفها منبعاً لإنشاء الأعمال الناشئة وترسيخ ثقافة العمل الحر في المجتمعات، وخلق الفرص الوظيفية العاجلة والمستديمة للمواطنين وفتح الآفاق الرحبة والواسعة للابتكار وتشجيع المبادرات.

كما تعود أهمية ريادة الأعمال إلى العديد من الاعتبارات من أهمها: أنها مصدر رخيص لخلق فرص عمل جديدة، وخلق مهارات إدارية محلية، وتقليص حجم البطالة، والاستخدام الأمثل لرأس المال الوطني، وتقليص تمركز المشاريع في المدن الرئيسة، وتشغيل المرأة (الفليت، 2011) .

ويتطلب تعليم ريادة الأعمال امتلاك مهارات وسمات لرواد أعمال المستقبل تميزهم عن غيرهم؛ لتلبية احتياجات سوق العمل ودفع عجلة التنمية الاقتصادية من خلال دعم الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى مشاريع مربحة، فقد أكدت دراسة كلٍّ من مبارك (2009) والعاني والحارثية (2015) أن الريادي هو ذلك الشخص الذي يجيد بعض المهارات اللازمة لإنجاز أعماله ومهامه وأنشطته المختلفة والتي تأتي من التدريب والتعليم والتجربة والممارسة، وهذه المهارات هي: القدرة على التخطيط والتنظيم، العمل مع فريق، إدارة المخاطر، مهارات القيادة، المبادرة والعمل والمثابرة، والثقة بالنفس، مهارات الإبداع والابتكار.

ويؤكد جواد (2010، ص510) "أن أهم عوامل نجاح ريادة الأعمال للمشروعات الصغيرة: الكفاءة وتملك المهارات اللازمة للعمل، إذ إن عدم امتلاك هذه المهارات هو المسؤول عن (90%) من أسباب فشل أي مشروع". كما أن تعليم ريادة الأعمال لا يقتصر على توفير المعلومات التقنية والتجارية لرواد الأعمال، بل يتطلب تنمية مهارات وسلوكيات محددة تتيح لهم القدرة على استغلال الفرص والمبادرة وخلق التغيير،

والقدرة على الإبداع والابتكار وممارسة العمل الحر؛ من خلال أساليب التدريس المختلفة لتنمية السلوك الريادي، كما يتطلب إشراك المعلمين في تنظيم المشاريع والأنشطة الريادية (Frank,2005).

وتأسيسًا على ما سبق وما نصت عليه خطة التنمية العاشرة بضرورة تنمية قدرات الشباب الريادية في التطبيقات العملية وزيادة فاعليتهم في مجتمع المعرفة عن طريق تشجيع ونشر الأندية والمسابقات العلمية، وتشجيع الشباب على العمل الحر وتيسير إجراءات تأسيس المشروعات الصغيرة والمتوسطة وتمويلها (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2015، ص75). وبناء على ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من أهمية دعم مستقبل رواد الأعمال والإسهام في تنمية مجتمعاتهم ودعم اقتصادهم الوطني من خلال ربط مخرجات التعليم بسوق العمل، وتطوير التعليم وإعادة هيكلته. إذ جاء ما نصه " سنسعى إلى خلق فرص توظيف مناسبة للمواطنين في جميع أنحاء المملكة عن طريق دعم ريادة الأعمال وبرامج الخصخصة والاستثمار في الصناعات الجديدة (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 1437هـ، ص 16).

لذا تعد التربية لريادة الأعمال منذ الطفولة ومرورًا بمراحل التعليم المختلفة من الأمور المهمة في كل المجتمعات حتى الغنية منها، إذ إن تعلم كيفية تطوير عمل ما وتنمية السلوك الأخلاقي في العمل أهم من إنتاج الخدمات للمستهلك، ومن ثم فتعليم ثقافة العمل الحر القائم على السلوكيات الأخلاقية المقبولة من الأولويات التي لابد أن تعمل على تنفيذها الحكومات بشكل سريع (أبو سيف، 2016، ص14). ولهذا أشار سكوف (Schoof,2006) أن تنمية ريادة الأعمال في مرحلة الشباب في غاية الأهمية، إذ تتمتع هذه الفئة بروح المخاطرة أكثر من أي فئة عمرية أخرى، وذلك بملاحقتهم للتطورات المحيطة وإلمامهم بها أكثر من غيرهم في ظل بيئة عالمية سريعة التغير، بما يساهم في التكيف والتواصل مع العالم المستقبلي باستمرار، فضلاً عن أن هذه التنمية تساهم في استقطاب عنصر الشباب للعمل والمبادرات الفردية والأعمال الريادية واستثمار طاقاتها بالشكل الصحيح مما يحد من ظاهرة التضخم الوظيفي، كما تُعد عامل استقرار اقتصادي واجتماعي، وتوجيه للشباب إلى العمل الجاد واستغلال طاقاتهم في أوجه تنموية بدلاً من الأوجه الاستهلاكية التي تدفع الشباب إلى انحرافات سلبية اجتماعية واقتصادية.

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي تمر بها الطالبة وتتحدد فيها اتجاهاتها المستقبلية وبناء عليه تتحدد حياتها، وتؤدي الأنشطة غير الصفية دوراً كبيراً في فتح آفاق مستقبلية أمام الطالبة؛ تخرجها من حدود التفكير الضيق في مجال العمل الحكومي إلى البحث في مجالات جديدة تتمثل في تنمية ثقافة العمل الحر التي لا تعرفها من قبل ولم تسمع بها، كما تسهم في التعريف بحاضنات الأعمال والمشاريع الريادية.

وتمثل الأنشطة غير الصفية جزءًا مهماً من المنهج الدراسي، وتؤدي دوراً في تنمية جوانب الشخصية، وإشباع حاجات الطالبات وميولهن، والكشف عن مواهبهن وقدراتهن؛ لذا حظيت الأنشطة المدرسية في الآونة الأخيرة باهتمام كبير بعد أن تغيرت الفلسفة التربوية وتطورت من الإطار التقليدي الذي كان يركز على الحفظ والتذكر للمعلومات إلى إطار جديد يعنى بتنمية القدرات الإبداعية، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، إذ تتصف هذه الأنشطة بالعمق والتوسع والإثراء؛ بهدف إعداد شخصية الطلبة وصقلها، من خلال تنمية معارفهم واتجاهاتهم، وإكسابهم مهارة التعلم الذاتي ومهارات التفكير العلمي، والاستقلالية وحرية الفكر ونظراً لأهمية تلك الأنشطة أصبحت العديد من المؤسسات التعليمية تهتم بها إلى أن وصلت لاستحداث مراكز ووحدات متخصصة لتحقيق الهدف المنشود منها (إبراهيم، 2004، ص302-303).

وقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية للأنشطة غير الصفية، وخصصت لها إدارة خاصة في الوزارة (إدارة النشاط الطلابي) تتبع وكالة الوزارة لشؤون الطلاب، كما يوجد في إدارات التعليم بالمناطق التعليمية إدارات خاصة بالنشاطات الطلابية ومشرفون ومشرفات للإشراف على سير النشاطات الطلابية في المدارس، أما داخل المدارس فيوجد رواد النشاط الطلابي لتوزيع الطلاب على الأنشطة والإشراف على تنفيذها، والتنسيق مع المعلمين في ربطها بالمقررات الدراسية. كما اعتمدت وزارة التعليم زيادة زمن اليوم الدراسي ساعة واحدة يوميًا من الأحد وحتى الأربعاء اعتبارًا من العام الدراسي 1439/1438هـ وكذلك إدراج أربع حصص للنشاط أسبوعيًا بواقع (60) دقيقة للحصة ضمن الخطة الدراسية لجميع المراحل الدراسية، ثم أصدرت دليلاً تنظيمياً لحصة النشاط تضمن تحديد مجالات النشاط وفق مكونات الشخصية وتوضيح آلية بناء الخطة العامة له، وتحديد ضوابط بناء الأنشطة وتنفيذها، وتنظيم تنفيذ حصة النشاط داخل المدرسة، ويأتي كل هذا إدراكاً من وزارة التعليم لأهمية الأنشطة غير الصفية في تحقيق الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية 2030 (وزارة التعليم، 1439هـ، ص4-5). لذا فإن تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية ستسهم في تفعيل طاقات الشابات وتحولهن لعناصر منتجة ومساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية، إذ تُمكن الطالبات من مواجهة العقبات والمشكلات الاقتصادية، وتسهم في دفع عجلة التنمية، وتخفيف العبء عن الدولة من توفير وظائف حكومية ورفع مستوى المعيشة والدخل للمواطن، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لاختيار المهن والوظائف التي تناسب ميولهن وتخصصاتهن؛ مما يعطي فرصة لتحقيق تنمية شاملة ومستدامة.

لا سيما أنه عند النظر في مدى زيادة نسبة ظاهرة البطالة للإناث في المجتمع السعودي؛ نجد أن نتائج المسح أظهرت أن عدد الإناث المتعطلات عن العمل (439.676)، تمثل أعلى فئة في المرحلة العمرية (25–29) سنة، و(14.9%) من المتعطلات حاصلات على شهادة الثانوية (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، 2016، ص18-19). لذا جاءت رؤية المملكة 2030 لتؤكد على خفض نسبة البطالة من (11,6%) إلى (7%)، ورفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (22%) إلى (30%) (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 1437هـ، ص19)، بصفتهما أهداف رئيسة تسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسسات المجتمع ومنها مؤسسات التعليم العام. وقد نصت خطة التنمية العاشرة على" توسيع مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، وزيادة فرص العمل لها في المجالات المختلفة، وإعادة تأهيل الخريجات اللاتي لا تتوافق تخصصاتهن مع سوق العمل (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2015، ص79).

وعلى الرغم من أهمية المهارات الريادية لطالبات المرحلة الثانوية ودور الأنشطة في تنميتها حيث هدف الدليل الإرشادي لحصة النشاط إلى: بناء شخصية الطلبة وإعدادهم للنجاح في الحياة، وصقل مواهب الطلبة المتميزين والعناية بهم (وزارة التعليم، 1438هـ، ص17) فإن الواقع كان دون المأمول حيث يؤكد الحجيري (1437هـ) " أن نسبة رواد الأعمال في السوق السعودي لمن هم في مرحلة ما بعد الثانوية (10%) والمرحلة الجامعية بنسبة (35%) أما ما بعد الجامعية فقد كانت بنسبة (55%) ولهذا يجب أن نعمل على بناء روادنا منذ المراحل الابتدائية وحتى مراحل الدراسات العليا". وقد توصلت دراسة كلٍّ من الصفدي وأبي نفيسة (2012، ص60–61) إلى أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمرأة في المملكة العربية السعودية تستوجب تحفيز ريادة الأعمال النسائية، ونشر ثقافة الاعتماد على الذات، لذا تبرز الحاجة إلى إيجاد ارتباط قوي بين التوجهات الدراسية للطالبات واحتياجات التنمية الاقتصادية، وضرورة إعادة النظر في التشريعات والنظم والعمليات والإجراءات والقرارات المتعلقة باستثمار المرأة؛ لتمكينها اقتصاديًا بشكل تكاملي لا تنافسي

مع الرجل وضمن الضوابط الشرعية الإسلامية، كما انتقدت العطيشان (2018) افتقار مناهجنا التعليمية والتربوية إلى الفكر الريادي؛ لذا فإنه من الضروري إعادة النظر في مناهجنا وتعزيز الفكر الريادي والقيادي منذ الطفولة وإدخال القيادة و العمل الجماعي وتحمل المسؤولية والالتزام بأخلاقيات العمل وزرع الثقة بالنفس ومهارات الإبداع والابتكار ضمن مناهجنا التعليمية والتربوية وخاصة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي. كما أوضح الشميمري والمبيريك (2011) أن القطاع التعليمي بدءاً من رياض الأطفال وحتى الثانوي تنقصه إلى حد كبير المواد المتعلقة بالتربية الريادية. لذا تأتي أهمية تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما التصور المقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.**

أسئلة الدراسة:

يجاب عن السؤال الرئيس السابق من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

-ما واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول تحديد دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع المدرسة، التخصص، الصف، نظام الدراسة (فصلي، مقررات)؟

-ما المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة

الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول تحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع المدرسة، التخصص، الخبرة في الأنشطة)؟

-ما التصور المقترح لتفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2030؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.

-تحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

- تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من حيث الآتي:

1. أهمية ريادة الأعمال، وضرورة تنمية المهارات الريادية لدى الطالبات، مما يسهم في تنمية ثقافة العمل الحر الإبداعي وخفض نسبة البطالة بين السعوديات من خلال بناء تصور أفضل لمهنة المستقبل.
2. تسهم في إتاحة الفرصة للمسؤولين عن الأنشطة غير الصفية ورائدات النشاط في المدرسة لإعادة النظر في محتوى الأنشطة وأساليب تطبيقها بحيث يتم توجيهها لتنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبناء اتجاهات إيجابية تجاه العمل الحر الريادي.
3. يعد بداية الأبحاث التي تتناول دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية واستثمارها بما يحقق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة وفق رؤية المملكة 2030.

حدود الدراسة:

-الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة على معرفة الواقع الحالي لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات وتقديم تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

-الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة على عينة ممثلة من طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

- الحد الزماني: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

-**أولاً: ريادة الأعمال:** فيُعرف الشميمري والمبيريك (2011، ص22) ريادة الأعمال على أنها " نشاط ينصب على إنشاء مشروع عمل جديد، يقدم فعالية اقتصادية مضافة، من خلال إدارة الموارد بكفاءة وأهلية متميزة لتقديم شيء جديد، أو ابتكار نشاط اقتصادي وإداري جديد يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة".

-**ثانيًا: المهارات الريادية:** المهارة هي: "ترجمة المعرفة إلى تصرّف أو عمل يؤدي إلى تحقيق أداء مرغوب"(عثمان، 1438هـ، ص 48). وتعرّف أحمد (2013، ص303) المهارات الريادية بأنها" قدرة خريج المدرسة الثانوية الصناعية على إنشاء مشروع صغير في مجال تخصصه يتسم بالإبداع، ويتصف بالمخاطرة؛ بهدف تحقيق ذاته والتخلص من البطالة". في حين تعرّف كلٌ من العاني والحارثية (2015، ص256) المهارات الريادية بأنها "السمات التي يمتلكها الأفراد الذين يتمتعون بقدرات ذاتية مميزة، ولديهم ثقة عالية بالنفس، والرغبة الشديدة في الإنجاز والنمو والإصرار والمواظبة على ذلك، إضافة إلى الإبداع والابتكار وحب الاستقلالية والقدرة على البحث عن الفرص، والاستعداد للمخاطرة المدروسة والقدرة على الإتيان بشيء جديد، والانتباه للفرص حين لا يرى الآخرون إلا الفوضى والتناقضات". وتعرف المهارات الريادية في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات المترابطة التي لا بد أن تتوافر لدى طالبة المرحلة الثانوية لتحقيق النجاح الريادي سواء على مستوى قطاع الأعمال أم الأفراد، ومن هذه المهارات: القدرة على البحث عن الفرص واستغلالها، وإدارة المخاطرة، والثقة بالنفس، والتواصل الشفهي والكتابي، وتحمل المسؤولية، والإبداع والابتكار والدافعية نحو الإنجاز والمبادرة.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات موضوع ريادة الأعمال، وأهم المهارات الريادية، في حين هناك بعض الدراسات التي تناولت دور التعليم لا سيما المرحلة الثانوية والجامعية في تنمية تلك المهارات، ومنها ما يأتي:

دراسة راينر وهاتاك (Hatak.I &Reiner. E.2011): استهدفت التعرف على دور المعلمين في توجيه تعليم ريادة الأعمال في المرحلتين الأساسية والثانوية للتعليم في النمسا وفنلندا وفرنسا، وألمانيا وإيطاليا، وإسبانيا، والسويد. وتحليل العلاقة بين ممارسات التعليم الريادي والخصائص الديموغرافية للمعلمين. وتشير نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من الكثير من الأهداف الصريحة المرتبطة بتعليم ريادة الأعمال، فإن المعلمين لم يحددوا أي أهداف لأنفسهم، وأن الخلفية الديموغرافية للمعلمين لا تؤثر على ممارسات تعليم ريادة الأعمال، ولكن يؤثر تدريبهم ومشاركتهم في مختلف المستويات المدرسية أو الإقليمية وقدراتهم الخاصة لدعم تعليم ريادة الأعمال، وأن عددًا كبيرًا من الطرق التي يتم تطبيقها لتعليم ريادة الأعمال تستخدم أساليب مختلفة من المناقشات، أما الرحلات الميدانية إلى المؤسسات التجارية أو دعوة

أصحاب المشاريع إلى عرض عملهم في المدارس تستخدم بشكل نادر، وأن الزيارات خارج المدرسة أكثر شيوعًا من الزائرين المدعوين إلى المدرسة، وأن استخدام المعلمين للألعاب التعليمية، والتواصل مع الرياديين الخارجيين ومنظمات الدعم كانت ضعيفة وهامشية.

دراسة الحشوة وجمعة وحمايدة (2012): وهدفت إلى تحديد أهم مخرجات برامج التعلم الريادي في المدارس، واستعراض أهم الاتجاهات العالمية في تعليم الريادة، وتقييم قدرة النظام التعليمي في فلسطين على تشجيع تطوير المواقف والمعارف والمهارات الريادية بين الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصلت لها: أن خريجي المدارس يمتلكون كفايات ريادية بشكل متوسط، وأن المناهج الدراسية وطرق التدريس الحالية لا تحث على تطوير هذه الكفايات، وأن التربية الريادية تحظى باهتمام خاص في الكثير من البلدان إذ يتم إدراج التعليم الريادي في الاستراتيجيات الوطنية ويتم تخصيص الموارد لتحديد المخرجات وتطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين وتقديم الدعم على شكل مبادئ توجيهية للتنفيذ.

دراسة السيد و إبراهيم (2014): هدفت الدراسة إلى عرض سياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال في ضوء خبرة كل من سنغافورة والصين، والتوصل إلى إجراءات مقترحة عن آليات الاستفادة من سياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال في مصر، ولتحقيق هذه الأهداف قدمت الدراسة وصفًا وتحليلًا ثقافيًا لسياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال والمقررات في سنغافورة والصين، وذلك من حيث طرق وأساليب تدريس هذه المقررات والبرامج والبيئة الداعمة للتعليم الريادي، ووصف وتحليل ثقافي لواقع سياسات وبرامج التعليم الريادي في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن مدخل جورج بريداي G.Bereday في الدراسات التربوية المقارنة، وتم التوصل إلى عدد من الإجراءات المقترحة تضمنت: آليات مرتبطة بالسياسات الحكومية لدعم التعليم الريادي وريادة الأعمال في مصر، وآليات مرتبطة بخلق بيئة داعمة للتعليم الريادي في الجامعات المصرية، وإجراءات عامة تتضمن إعادة هيكلة الجامعات في ضوء مفهوم الجامعة الريادية، استثمار دور التعليم في تنمية ونشر ثقافة ريادة الأعمال، تفعيل الشراكة بين الجامعات وقطاعات الأعمال والمؤسسات الحكومية في المجتمع.

دراسة الفواز (2014): هدفت هده الدراسة إلى التعرف على دور حاضنات الأعمال الجامعية في توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال، والتعرف على مستوى الميول نحو ريادة الأعمال لدى الطلبة المنتسبين لحاضنات الأعمال في الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع (174) استبانة على أفراد العينة، وأظهرت النتائج أن هناك مستوى عاليًا للخدمات التي تقدمها حاضنات الأعمال الجامعية ببعديها: مجال الدعم التقني وتقييم الأداء للعاملين، ومجال الخدمات الإدارية والمكتبية للطلبة المنتسبين إلى حاضنات الأعمال في الجامعة، ومستوى متوسطًا عاليًا للخدمات في البعدين: الدعم المالي والتمويلي والتسويقي، ومجال التدريب والاستشارات العلمية الحديثة في ريادة الأعمال.

دراسة الحسيني (2015): وهدفت إلى التعرف على الأسس النظرية لتعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية على ضوء الأدبيات العالمية، ومعرفة واقع تعليم ريادة الأعمال في المدرسة الثانوية بكل من فنلندا والنرويج، والوقوف على الجهود المبذولة لتعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية المصرية، ثم التوصل إلى مقترحات إجرائية لتفعيل ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية المصرية على ضوء خبرتي فنلندا والنرويج لمواكبة متطلبات سوق العمل القومي والعالمي. واتبع الباحث مدخل جورج بريداي G.Bereday في الدراسات التربوية المقارنة لغرض المقارنة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن نظام التعليم التقليدي المصري يبتعد تمامًا عن إكساب الطلاب المهارات والمعارف والكفاءات اللازمة لريادة الأعمال وتنظيم المشروعات لولوج النشء مجتمع المعرفة، وتحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة

والتوظيف والتنمية المستدامة، وقدم الباحث على ضوء الإفادة من الفكر التربوي المعاصر والخبرات الأجنبية في مجال تعليم ريادة الأعمال والتربية المقارنة مجموعة من الإجراءات المقترحة والمرتبطة بالاستراتيجيات القومية لتعليم ريادة الأعمال، وكذلك آليات مرتبطة بالبرامج والمناهج الدراسية ومخرجات تعلم ريادة الأعمال.

دراسة العاني والحارثية (2015): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر المهارات الريادية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية عليها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة مكونة من (65) مهارة ريادية، تكونت عينة الدراسة من (592) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المهارات الريادية تراوحت بين العالية والمتوسطة، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في متغير النوع في محور المهارات القيادية لصالح الإناث، وفي متغير الرغبة في عمل مشروع ريادي لصالح الراغبين في ذلك، وفي متغير الكلية لصالح طلبة كليات الطب والتربية والهندسة.

دراسة أبو سيف (2016): استهدفت وضع استراتيجية للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء بعض النماذج النظرية كأطر للتربية لريادة الأعمال، بالإضافة لتحليل خبرة الاتحاد الأوروبي وجنوب أفريقيا في ريادة الأعمال، ثم تحليل واقع التربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وتوصل إلى استراتيجية مقترحة لتطبيق التربية لريادة الأعمال اشتملت على أربع مراحل هي: تحليل الوضع الراهن للتربية لريادة الأعمال، ثم صياغة الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية المقترحة (خطة العمل التنفيذية)، والمرحلة الرابعة: المتابعة والتقويم.

دراسة الرويتعي (2016): هدفت إلى التعرف على درجة توافر كفايات ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة طيبة، ومعرفة أثر بعض العوامل الديموغرافية المتمثلة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وتم اختيار عينة ممثلة من طلاب المستوى الأخير بمرحلة البكالوريوس في جامعة طيبة بالمدينة المنورة بلغ عددها (296) وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن كفايات ريادة الأعمال تتوافر لدى طلاب جامعة طيبة في المحاور الثمانية (الإبداع، والتوجه الاجتماعي، الثقة بالنفس، الإرادة والتحدي، الاستقلالية، الدافع إلى الإنجاز، التحمل والمسؤولية، وقراءة السوق لتكوين الثروة) بدرجة عالية من وجهة نظرهم، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدِّراسة وفقًا لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

دراسة شبير (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المهارات الناعمة والتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (388) طالبًا، ومن أهم النتائج: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المهارات الناعمة والتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية بمحافظات غزة، وتبين أن الطلبة يتمتعون بمجموعة من المهارات الناعمة على الترتيب الآتي: القيادة، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، التفاوض، التخطيط، إدارة الوقت، كما تبين أن الطلبة لديهم توجه ريادي على الترتيب الآتي: المبادرة، الإبداع، تحمل المخاطرة.

دراسة اليماني (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن معوقات تعليمها من وجهة نظر قادة المدارس، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات من مجتمعها المتمثل في قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وبلغ حجم العينة (77) قائدًا وقائدة. ومن نتائجها: هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على عبارات دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال بجميع مجالاتها، وجاء ترتيب المجالات بحسب أهميتها من وجهة

نظر أفراد العينة على النحو الآتي: مجال المعلمين، ثم الأنشطة اللاصفية، ويليها مجال الشراكة المجتمعية. من أبرز معوقات تعليم ريادة الأعمال: غياب التحفيز والمكافآت الدافعة للتفكير الإبداعي، وانعدام العلاقات الوثيقة بين القطاع التربوي والاقتصادي، ونقص المسارات المهنية في التعليم العام، وغياب دور حاضنات الأعمال في رعاية الطلاب الرياديين، وغياب الثقافة الريادية، وعدم إسهام المنظومة التعليمية في توليد أفكار ريادية قابلة للتحول إلى مشاريع صغيرة جديدة، وعدم توافر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة الريادية، والنظرة الدونية لأصحاب الأعمال الحرة والحرف اليدوية.

دراسة عبده (2016): هدفت إلى التعرف على الخصائص الريادية المتوفرة لدى طلاب وطالبات كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك، وفهم العوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية لديهم، إضافة إلى توضيح أثر بعض العوامل الديموغرافية المتمثلة في النوع والتخصص والترتيب بين الأشقاء في مدى توافر الخصائص الريادية لدى الأفراد. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (640) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وتوصلت الدراسة إلى: أن الخصائص الريادية تتوفر بدرجة عالية لدى غالبية أفراد العينة، وأن جميع العوامل الشخصية والتربوية والبيئية والثقافية لها أثر إيجابي في تكوين الخصائص الريادية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة أن التخصص الدراسي ليس له أثر في مدى توفر الخصائص الريادية لدى عينة الدراسة، بخلاف متغير النوع والترتيب بين الأشقاء في الأسرة فقد ثبت وجود تأثير واضح لهما.

دراسة (Sandri,2016): استهدفت الدراسة إلى التعرف على الفرص وتنمية مهارات حل المشكلات وتشجيع الشركات الناشئة وإدارة المشاريع التجارية، من خلال إعادة النظر في علاقات التعليم بخطة عمل ريادة الأعمال لعام 2020، والتعرف على مفهوم التعليم الريادي وتحديد الحاجة والأهمية للتعليم الريادي في الأردن. وقد تم ذلك بواسطة دراسة استبانات لعينة من الطلبة الجامعيين في الجامعات الأردنية الحكومية. وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن نظام التعليم في الأردن يواجه تحديات العولمة وبطالة الشباب، غير أن مواجهة الأردن لهذه التحديات والجهود المتعاونة والمنجزة في التعليم الريادي مازالت مفقودة. وقدمت الدراسة مقارنة معيارية للنتائج مع دراسة واسعة المدى لطلاب أوروبيين على نهج مشروع (ASTEE).

تعليق عام على الدراسات السابقة: من خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي إذ ركز بعضهم على ثقافة ريادة الأعمال وقياس درجة امتلاك الطلاب للمهارات والكفايات الريادية وسبل تنميها في التعليم الجامعي مثل دراسة كلٍّ من: (الفواز (2014)؛ شبير (2016)؛ عبده (2016)؛ الرويتعي (2016)؛ العاني والحارثية (2015)؛ (Sandri,2016)) والتي توصلت إلى تقييم الجهود التي تبذلها الجامعات في سبيل نشر ثقافة ريادة الأعمال، وتنمية المهارات الريادية لدى طلابها، وأن امتلاك الطلاب للمهارات الريادية جاء بدرجات متفاوتة حسب النوع والتخصص والخصائص الديموغرافية، وأن الجامعات تواجه كثيرًا من المعوقات التي تحول دون تفعيل دورها في تنمية المهارات الريادية لدى طلابها.

-وبعضها ركز على التعليم والتربية الريادية في مراحل التعليم الثانوي مثل: دراسة (السيد وإبراهيم (2014)؛ الحسيني (2015)؛ الحشوة وآخرين (2012م)؛ اليماني (2016)؛ راينر وهاتاك (Hatak.I &Reiner.E.2011)؛ أبي سيف (2016))، والتي توصلت إلى قصور دور الإدارة المدرسية والمناهج الدراسية والأنشطة غير الصفية في تعليم المهارات الريادية لطلاب التعليم الثانوي. غير أن الدِّراسة الحالية تختلف في أهدافها وأدواتها وعينتها عن الدراسات السابقة من حيث أنها تركز على: معرفة دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة

نظرهن، ثم تحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل ذلك الدور من وجهة نظر المعلمات، وأخيرًا تقديم تصور مقترح لدور الأنشطة الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لأن هدف البحث هو تقديم تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ فإن المنهج الوصفي التحليلي الذي يتم من خلاله جمع وتصنيف البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها هو المنهج الأكثر ملاءمة للإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والجدول الآتي يوضح حجم المجتمع وفقًا للإحصائية الصادرة عن إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للفصل الدراسي الأول من العام 1439/1438هـ.

جدول(1)

عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

مكتب التربية	المرحلة	نوع التعليم	عدد طالبات الفصلي		عدد طالبات المقررات		عدد المعلمات	
			حكومي	أهلي	حكومي	أهلي	حكومي	أهلي
البديعة	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	7411	3093	6200	0	1044	314
الحرس	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	612	0	1120	0	152	0
الروابي	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	11392	2577	1751	1407	1051	384
الشفا	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	6049	1988	2699	0	615	164
النهضة	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	8368	4440	4248	1359	960	526
جنوب	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	12202	909	2207	0	602	76
شمال	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	3804	2592	4399	4178	879	702
غرب	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	3790	1470	1968	1125	530	233
وسط	المرحلة الثانوية	تعليم عام بنات	3039	2221	1558	506	487	286
المجموع			56667	19290	26150	8575	6320	2685

وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (550) طالبة؛ و(300) معلمة وكان العائد من الاستبانات والصالح للتحليل (493) استبانة من عينة الطالبات، و(239) استبانة من عينة المعلمات وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير مكتملة البيانات.

التوزيع الديموجرافي لعينة الدراسة: أ- بعد إتمام عملية توزيع الاستبانة على العينة يمكن وصف عينة الدراسة من الطالبات وفقًا لخصائصها على النحو الآتي:

جدول(2)

توزيع العينة تبعًا لمتغير نوع المدرسة

فئات المتغير (نوع المدرسة)	العدد (ن)	النسبة المئوية
حكومية	401	81.3
أهلية	92	18.7
الإجمالي	**493**	**100**

جدول (3)

توزيع العينة تبعًا لمتغير التخصص

فئات المتغير (التخصص)	العدد (ن)	النسبة المئوية
آداب	130	26.4
علوم	363	73.6

الإجمالي	**493**	**100**

جدول (4)

توزيع العينة تبعًا لمتغير الصف الدراسي

فئات المتغير(الصف الدراسي)	العدد (ن)	النسبة المئوية
ثاني ثانوي	231	46.9
ثالث ثانوي	262	53.1
الإجمالي	**493**	**100**

جدول (5)

توزيع العينة تبعًا لمتغير نظام الدراسة

فئات المتغير (نظام الدراسة)	العدد (ن)	النسبة المئوية
نظام مقررات	191	38.7
نظام فصلي	302	61.3
الإجمالي	**493**	**100**

ب–بعد إتمام عملية توزيع الاستبانة على العينة يمكن وصف عينة الدراسة من المعلمات وفقًا لخصائصها على النحو الآتي:

جدول (6)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة (%)
حكومية	223	93.3
أهلية	16	6.7
المجموع	**239**	**100**

جدول (7)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة (%)
آداب	131	54.8
علوم	108	45.2
المجموع	**239**	**100**

جدول(8)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في النشاط

الإجابة	التكرار	النسبة (%)
لا	75	31.4
نعم	164	68.6
المجموع	**239**	**100**

أدوات الدراسة وإجراءاتها: تم تصميم ثلاث استبانات، وفقًا

للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: صممت الاستبانة لمعرفة واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.

المرحلة الثانية: استبانة معرفة المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. فقد تم بناء الاستبانتين السابقتين وفق الخطوات الآتية: تحديد هدفها، ثم تحديد مصادرها وهي: البحوث والدراسات السابقة، ووثيقة رؤية المملكة. ومجموع عبارات محاور الاستبانة (48) عبارة، وكل عبارة أمامها خمس خانات حسب مقياس "ليكرت" الخماسي (عالي جدًا/موافق بشدة، عالي/موافق، متوسط/محايد، ضعيف/غير موافق، ضعيف جدًا/غير موافق بشدة).

المدى=5 (أكبر قيمة للمقياس) – 1 (أصغر قيمة للمقياس) = 4

أ–صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، والتحقق من أنها تقيس ما وضعت لقياسه تم إجراء الآتي:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها.

الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط من

خلال استجابات عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(9)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحاور استبانة الطالبات

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.799	1	**0.828	1	**0.858	1	**0.870
2	**0.807	2	**0.927	2	**0.845	2	**0.827
3	**0.827	3	**0.624	3	**0.748	3	**0.868
4	**0.788	4	**0.875	4	**0.936	4	**0.853
5	**0.811	5	**0.899	5	**0.888	5	**0.872
6	**0.885	6	**0.906	6	**0.881	6	**0.872
7	**0.788	7	**0.787	7	**0.915	7	**0.943
8	**0.780	8	**0.863	8	**0.781	8	**0.930
9	**0.823					9	**0.929
						10	**0.848
الدرجة الكلية للمحور							
**0.912		**0.939		**0.956		**0.919	

(**) دالة عند 0.01

يتّضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلّية لجميع عبارات هذا المحور موجبة، وقد تراوحت بين (0.943) في حدها الأعلى، وبين (0.748) في حدها الأدنى، وجميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

جدول(10)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (استبانة عينة المعلمات)

	المحور الأول				
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.559	6	**0.665	11	**0.489
2	**0.682	7	**0.642	12	**0.684
3	**0.636	8	**0.750	13	**0.632
4	**0.674	9	**0.698		
5	**0.681	10	**0.656		

(**) دالة عند 0.01

ب_ **ثبات الأداة:** تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (11)

قيم معامل الثبات لاستبانة الطالبات مجملة ومحاورها الفرعية

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية) لدى طالبات المرحلة الثانوية	9	0.935
المحور الثاني: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية) لدى طالبات المرحلة الثانوية	8	0.941

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الثالث: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الإدارية) لدى طالبات المرحلة الثانوية	8	0.948
المحور الرابع: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية	10	0.968
الإجمالي	**35**	**0.982**

جدول (12)

قيم معامل الثبات لاستبانة المعلمات

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية	13	0.880

المرحلة الثالثة: استبانة التصور المقترح: تم تصميم استبانة التصور المقترح وفقًا للخطوات الآتية: صياغة التصور المقترح في صورته الأولية، في ضوء المصادر الآتية: (نتائج تشخيص الواقع للدراسة الحالية، البحوث والدراسات السابقة). ثانيًا: تحكيم التصور المقترح من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال التربوي، ومعرفة آرائهم في مدى أهميته وقابليته للتطبيق، وذلك بهدف إقراره في صورته النهائية.

الأساليب الإحصائية: استخدمت التكرارات والنسبة المئوية لوصف أفراد الدراسة من الطالبات والمعلمات، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات الطالبات نحو واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهات المعلمات نحو المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى الطالبات. واختبار تاء (T) لمعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير نوع المدرسة، التخصص، الصف، نظام الدراسة (فصلي، مقررات) للطالبات، ومتغير نوع المدرسة، التخصص، الخبرة في الأنشطة للمعلمات.

نتائج البحث ومناقشتها: لتفسير نتائج استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة ومناقشتها قامت الباحثتان بتحليل النتائج وتفسيرها تبعاً لأسئلة البحث، على النحو الآتي:

نتيجة السؤال الأول والذي ينص على: ما واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية، القيادية، الإدارية، التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؟

المحور الأول: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية) لدى طالبات المرحلة الثانوية:

جدول(13)

استجابات أفراد عينة الطالبات على عبارات المحور الأول

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
1	تشجع برامج النشاط الإبداع والابتكار.	ك	80	70	223	70	50	3.12	1.15	3
		%	16.2	14.2	45.2	14.2	10.2			
2	تُعقد دورات وندوات تدريبية للطالبات تمكنهن من الوصول إلى مصادر المعرفة بأنفسهن (التعلم الذاتي).	ك	40	61	190	141	61	2.75	1.08	5
		%	8.1	12.4	38.5	28.6	12.4			
3	تنظم حملات توعوية لزيادة وعي الطالبات بأهمية	ك	30	20	241	122	80	2.59	1.01	7

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
	تمكين المرأة السعودية من المساهمة في التنمية.	%	6.1	4.1	48.9	24.7	16.2			
4	تكسب الطالبات أخلاقيات العمل الإيجابي مثل: الصدق، والأمانة، تقدير الذات والآخرين، وإتقان العمل.	ك	120	91	212	50	20	3.49	1.08	1
		%	24.3	18.5	43	10.1	4.1			
5	ترسخ ثقة الطالبات في أنفسهن وفي قدرتهن على النجاح.	ك	110	70	202	91	20	3.32	1.13	2
		%	22.3	14.2	41	18.5	4.1			
6	تعقد مسابقات للمشاريع المتميزة بين الطالبات لتعلم كيفية تحويل الفكرة لمشروع ريادي منتج.	ك	50	80	181	92	90	2.81	1.20	4
		%	10.1	16.2	36.7	18.7	18.3			
7	تنظيم زيارات ميدانية لحاضنات الأعمال للاستفادة من خدماتها في تنمية المهارات الشخصية الريادية.	ك	40	40	120	152	141	2.36	1.20	9
		%	8.1	8.1	24.3	30.8	28.6			
8	تقام ندوات وملتقيات لاستعراض تجارب وخبرات رواد ورائدات الأعمال.	ك	40	30	150	132	141	2.38	1.19	8
		%	8.1	6.1	30.4	26.8	28.6			
9	تنمي برامج النشاط قدرة الطالبات على حل المشكلات الحياتية.	ك	40	70	202	80	101	2.73	1.17	6
		%	8.1	14.2	41	16.2	20.5			
المتوسط الحسابي العام = 2.84، الانحراف المعياري العام = 0.924										

تشير نتائج الدراسة وفقًا للجدول السابق إلى أن دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، كان متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (2.84)، والمتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور، يتراوح ما بين أعلى قيمة (3.49) وأقل قيمة (2.36). وعلى الرغم من أهمية المهارات الشخصية في نمو المهارات الريادية، فإن واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات الثانوية كان دون المأمول، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة عبده (2016) والتي توصلت أن الخصائص الريادية تتوفر بدرجة عالية لدى غالبية أفراد العينة، وأن جميع العوامل الشخصية والتربوية والبيئية والثقافية لها أثر إيجابي في تكوين الخصائص الريادية لدى أفراد عينة الدراسة. ولعل السبب في ذلك هو اختلاف عينة الدراسة إذ طُبقت دراسة عبدة (2016) على طلاب كلية إدارة الأعمال، في حين تمثلت عينة الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الثانوية.

كما يتضح أن عبارات هذا المحور جاءت وفق الترتيب الآتي: عبارة رقم (4) والتي نصها "تكسب الطالبات أخلاقيات العمل الإيجابي مثل: الصدق، والأمانة، تقدير الذات والآخرين، وإتقان العمل" فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.49). والاستجابة حول هذه العبارة مؤشر عالٍ على دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية الشخصية، إذ يدرك القائمون على الأنشطة ومعلمات المرحلة الثانوية أهمية النشاط في إكساب الطالبات القيم الأخلاقية، والدقة في العمل، وهذا ما تؤكده دراسة شبير (2016) عن وجود علاقة بين المهارات الناعمة والتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية بمحافظات غزة، وأن الطلبة يتمتعون بمجموعة من المهارات الناعمة على الترتيب الآتي: القيادة، العمل ضمن فريق، الاتصال والتواصل، اتخاذ القرارات وحل المشكلات، التفاوض، التخطيط، إدارة الوقت، وأن لديهم توجهًا رياديًا على الترتيب الآتي: المبادرة، الإبداع، تحمل المخاطرة.

وفي المقابل كان أدنى ترتيب لمتوسط عبارات المحور العبارات الآتية: رقم (7) التي نصها "تنظيم زيارات ميدانية لحاضنات الأعمال للاستفادة من خدماتها في تنمية المهارات الشخصية الريادية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.36). وهو مؤشر ضعيف على دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليماني (2016)، فقد توصلت إلى غياب دور حاضنات الأعمال في رعاية الطلاب الرياديين، وغياب الثقافة الريادية، وعدم إسهام المنظومة التعليمية في توليد أفكار ريادية قابلة للتحول إلى مشاريع صغيرة جديدة، وعدم توافر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة الريادية. وتختلف مع دراسة الفواز (2014) التي أكدت على أن هناك مستوى عاليًا للخدمات التي تقدمها حاضنات الأعمال الجامعية ببعديها: مجال الدعم التقني وتقييم الأداء للعاملين، ومجال الخدمات الإدارية والمكتبية للطلبة المنتسبين إلى حاضنات الأعمال في الجامعة، ومستوى متوسطًا عاليًا للخدمات في البعدين: الدعم المالي والتمويلي والتسويقي، ومجال التدريب والاستشارات العلمية الحديثة في ريادة الأعمال. ولعل السبب في الاختلاف هو اختلاف المرحلة التعليمية التي تناولتها الدراسة.

المحور الثاني: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية) لدى طالبات المرحلة الثانوية:

جدول (14)

استجابات أفراد عينة الطالبات على عبارات المحور الثاني

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
1	تعقد دورات تدريبية لتنمية مهارة قيادة المشاريع الريادية لدى الطالبات.	ك	40	50	151	140	112	2.53	1.18	8
		%	8.1	10.1	30.6	28.4	22.7			
2	تسهم في تنمية وعي الطالبات باللوائح المنظمة لإدارة المشاريع الريادية.	ك	70	50	160	132	81	2.79	1.24	5
		%	14.2	10.1	32.5	26.8	16.4			
3	تكسب الطالبات القدرة على العمل كفريق.	ك	80	130	193	60	30	3.34	1.07	1
		%	16.2	26.4	39.1	12.2	6.1			
4	تتاح فرصة المشاركة في تنظيم المشاريع الريادية مع الحاضنات والمبادرات المحلية والعالمية.	ك	80	71	131	121	90	2.86	1.32	4
		%	16.2	14.4	26.6	24.5	18.3			
5	يشجع نادي المهارات والأعمال الطالبات على التواصل مع رائدات الأعمال لتعلم فن القيادة.	ك	50	60	151	122	110	2.63	1.23	6
		%	10.1	12.2	30.6	24.7	22.3			
6	تسهل الإدارة المدرسية التواصل مع الاستشاريين وأصحاب الخبرات في مجال ريادة الأعمال.	ك	70	30	141	152	100	2.63	1.27	7
		%	14.2	6.1	28.6	30.8	20.3			
7	تحفز الأنشطة الطالبات على تحمل المسؤولية.	ك	80	131	152	100	30	3.27	1.13	2
		%	16.2	26.6	30.8	20.3	6.1			
8	توعية الطالبات بمهام العمل الريادي من خلال العروض التقديمية (الإلكترونية).	ك	60	80	171	102	80	2.87	1.22	3
		%	12.2	16.2	34.7	20.7	16.2			
المتوسط الحسابي العام = 2.86 ، الانحراف المعياري العام = 1.02										

تشير نتائج الدراسة وفقًا للجدول السابق إلى أن دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، كان متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (2.86)، والمتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور، يتراوح ما بين أعلى قيمة (3.34) وأقل قيمة (2.53)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العاني والحارثية (2015) والتي توصلت إلى أن درجة توافر المهارات الريادية تراوحت بين العالية والمتوسطة، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في متغير النوع في محور المهارات القيادية لصالح الإناث. كما يتضح أن عبارات واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، جاءت وفق الترتيب الآتي: عبارة رقم (7) والتي نصت على "تحفز الأنشطة الطالبات على تحمل المسؤولية" إذ حصلت على متوسط حسابي (3.27)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرويتعي (2016) التي توصلت إلى أن كفايات ريادة الأعمال تتوافر لدى طلاب جامعة طيبة في المحاور الثمانية: الإبداع، والتوجه الاجتماعي، الثقة بالنفس، الإرادة والتحدي، الاستقلالية، الدافع إلى الإنجاز، التحمل والمسؤولية، وقراءة السوق لتكوين الثروة بدرجة عالية من وجهة نظرهم. ولعل السبب في ذلك يعود إلى اختلاف المراحل التعليمية وهذا ما أكدته دراسة أيوب (2015) من قصور تضمين التعليم الريادي في المرحلة الثانوية، وأن مستوى التعليم والتدريب الريادي في المدارس الثانوية أقل من المستوى المرصود في الكليات والجامعات. وفي المقابل حصلت العبارة (1) والتي نصت على "تعقد دورات تدريبية لتنمية مهارة قيادة المشاريع الريادية لدى الطالبات" على أدنى متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.53). والاستجابة حول هذه العبارة مؤشر ضعيف على دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية، على الرّغم من أهمية التدريب في إكساب الطالبات المهارات الريادية، وهذا ما أكدته دراسة راينر وهاتاك (Hatak.I &Reiner.E.2011) التي توصلت إلى أن الخلفية الديموغرافية للمعلمين لا تؤثر على ممارسات تعليم ريادة الأعمال، ولكن يؤثر تدريبهم ومشاركتهم في مختلف المستويات المدرسية أو الإقليمية وقدراتهم الخاصة لدعم تعليم ريادة الأعمال ودراسة الحشوة وآخرين (2012) التي أشارت إلى أن التربية الريادية تحظى باهتمام خاص في كثير من البلدان إذ يتم إدراج التعليم الريادي في الاستراتيجيات الوطنية ويتم تخصيص الموارد لتحديد المخرجات وتطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين وتقديم الدعم على شكل مبادئ توجيهية للتنفيذ.

المحور الثالث: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الإدارية) لدى طالبات المرحلة الثانوية:

جدول (15)

استجابات أفراد عينة الطالبات على عبارات المحور الثالث

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
1	تفتح برامج الأنشطة آفاق أمام الطالبة لتحديد أهدافها المستقبلية.	ك	50	70	201	102	70	2.85	1.14	6
		%	10.1	14.2	40.8	20.7	14.2			
2	تكسب الدورات وورش العمل الطالبات مهارة تنظيم وإدارة الوقت.	ك	60	100	182	51	100	2.94	1.26	4
		%	12.2	20.3	36.9	10.3	20.3			
3	تساعد الطالبات على اتخاذ القرارات السريعة في المواقف الطارئة.	ك	40	131	181	71	70	3	1.14	2
		%	8.1	26.6	36.7	14.4	14.2			

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
4	تنمي لدى الطالبات مهارة إدارة المشاريع التجارية والمالية (البيع والشراء).	ك	80	101	161	61	90	3.01	1.30	1
		%	16.2	20.5	32.7	12.4	18.3			
5	تُفعّل الأنشطة الأسبوع العالمي لريادة الأعمال من خلال برامجها المختلفة.	ك	60	111	131	91	100	2.88	1.30	5
		%	12.2	22.5	26.6	18.5	20.3			
6	توفر الأنشطة الدعم الكافي لتحويل أفكار الطالبات إلى مشاريع.	ك	60	60	171	91	111	2.73	1.27	8
		%	12.2	12.2	34.7	18.5	22.5			
7	تنمي وعي الطالبات بمفهوم العمل الحر كبديل محتمل لمهنة المستقبل.	ك	90	70	151	102	80	2.98	1.31	3
		%	18.3	14.2	30.6	20.7	16.2			
8	تساعد الطالبات على معرفة متطلبات سوق العمل للمرأة السعودية وفق رؤية 2030.	ك	80	60	121	121	111	2.75	1.36	7
		%	16.2	12.2	24.5	24.5	22.5			
المتوسط الحسابي العام = 2.89 ، الانحراف المعياري العام = 1.08										

تشير نتائج الدراسة وفقًا لما ورد في الجدول السابق إلى أن دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الإدارية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، كان متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (2.89)، والمتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور يتراوح ما بين أعلى قيمة (3.01) وأقل قيمة (2.73). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحشوة وآخرين (2012) والتي توصلت إلى أن خريجي المدارس يمتلكون كفايات ريادية بشكل متوسط، وأن المناهج الدراسية وطرق التدريس الحالية لا تحث على تطوير هذه الكفايات. كما يتضح أن عبارات واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الإدارية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، جاءت وفق الترتيب الآتي:

جاءت العبارة (4) والتي تنص على "تنمي لدى الطالبات مهارة إدارة المشاريع التجارية والمالية (البيع والشراء)" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.01). وتدل على استجابة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة راينر وهاتاك (Hatak.I &Reiner.E.2011) التي توصلت إلى أن الرحلات الميدانية إلى المؤسسات التجارية أو دعوة أصحاب المشاريع إلى عرض عملهم في المدارس تستخدم نادرًا لتعليم طلاب المرحلة الثانوية ريادة الأعمال، وأن الزيارات خارج المدرسة أكثر شيوعًا من الزائرين المدعوين إلى المدرسة، وأن استخدام المعلمين للألعاب التعليمية، والتواصل مع الرياديين الخارجيين ومنظمات الدعم كانت ضعيفة وهامشية؛ لذا توصي الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على مزيد من التعمق والتعاون مع الشركات. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (6) والتي نصها "توفر الأنشطة الدعم الكافي لتحويل أفكار الطالبات إلى مشاريع" إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.73). وهي استجابة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليماني (2016) التي توصلت إلى أن من أبرز معوقات تعليم ريادة الأعمال عدم إسهام المنظومة التعليمية في توليد أفكار ريادية قابلة للتحول إلى مشاريع صغيرة جديدة، وعدم توافر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة الريادية.

المحور الرابع: واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية:

جدول (16)

استجابات أفراد عينة الطالبات على عبارات المحور الرابع

م	العبارة		قيام الأنشطة بالدور					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي جداً	عالي	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً			
1	تنمي برامج النشاط الثقافية لدى الطالبات مهارة كتابة التقارير بدقة ووضوح.	ك	70	100	130	123	70	2.95	1.26	6
		%	14.2	20.3	26.4	24.9	14.2			
2	تكسب المسابقات والأنشطة الطالبات مهارة الحوار.	ك	110	121	152	60	50	3.37	1.23	1
		%	22.3	24.5	30.8	12.2	10.1			
3	تمكن الطالبات من مهارة استخدام التكنولوجيا.	ك	110	90	172	61	60	3.26	1.27	3
		%	22.3	18.3	34.9	12.4	12.2			
4	تفعّل وسائل التواصل للتعامل مع الآخرين.	ك	120	90	161	72	50	3.32	1.26	2
		%	24.3	18.3	32.7	14.6	10.1			
5	تنمي لدى الطالبات القدرة على التسويق عبر الإنترنت.	ك	80	60	141	111	101	2.81	1.33	8
		%	16.2	12.2	28.6	22.5	20.5			
6	تسهم في عرض الأفكار المتميزة للطالبات على الآخرين داخل المدرسة وخارجها.	ك	100	110	122	101	60	3.18	1.30	4
		%	20.3	22.3	24.7	20.5	12.2			
7	تتاح للطالبات فرص التواصل الإلكتروني مع المبدعين والموهوبين ورواد الأعمال.	ك	80	70	110	121	112	2.77	1.37	9
		%	16.2	14.2	22.3	24.5	22.7			
8	تفعل الأنشطة موقع إلكتروني لدعم ريادة الأعمال.	ك	70	60	120	111	132	2.65	1.36	10
		%	14.2	12.2	24.3	22.5	26.8			
9	تستخدم وسائل التكنولوجيا لربط الطالبات بالتوجهات الاقتصادية الجديدة في سوق العمل.	ك	90	70	131	70	132	2.83	1.43	7
		%	18.3	14.2	26.6	14.2	26.8			
10	تدرب الطالبات على مهارة تصميم وتخطيط برامج ومشاريع مبتكرة في الأنشطة غير الصفية.	ك	80	100	141	81	91	2.99	1.32	5
		%	16.2	20.3	28.6	16.4	18.5			
المتوسط الحسابي العام = 3.01، الانحراف المعياري العام = 1.16										

تشير نتائج الدراسة وفقًا لما ورد في الجدول السابق إلى أن دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (التقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، كان متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (3.01)، والمتوسط الحسابي لجميع عبارات المحور يتراوح ما بين أعلى قيمة (3.37) وأقل قيمة (2.65). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحسيني (2015) التي توصلت إلى أن نظام التعليم التقليدي يبتعد تمامًا عن إكساب الطلاب المهارات والمعارف والكفاءات اللازمة لريادة الأعمال وتنظيم المشروعات لدخول النشء مجتمع المعرفة. كما يتضح أن عبارات هذا المحور جاءت وفق الترتيب الآتي:

جاءت العبارة (2) والتي تنص على " تكسب المسابقات والأنشطة الطالبات مهارة الحوار" إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.37)، وهو مؤشر متوسط على دور الأنشطة غير الصفية في تنمية مهارة الحوار، على الرّغم من أهمية الحوار في تنمية المهارات الريادية، إذ يُعد أسلوبًا فعالًا في التواصل مع الآخرين

والقدرة على التأثير فيهم، كما يُسهم في تنمية القدرة على التفكير الناقد وينمي التفكير الإبداعي والتي تعد من أهم سمات الريادي. ثم جاءت العبارة (8) والتي نصها "تفعل الأنشطة موقع إلكتروني لدعم ريادة الأعمال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط الحسابي (2.65). وتدل على استجابة متوسطة؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن تفعيل الموقع الإلكتروني يتطلب الدعم المادي الذي لا يتوافر للأنشطة غير الصفية في التعليم الثانوي بشكل كافٍ، إضافة إلى التنظيمات البيروقراطية التي تحد من حرية رائدات النشاط غير الصفي في تفعيل مواقع إلكترونية لدعم ريادة الأعمال. **نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول تحديد دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع المدرسة، التخصص، الصف، نظام الدراسة (فصلي، مقررات)؟

– الفروق الإحصائية في استجابات الطالبات حسب متغير نوع المدرسة:

جدول(17)

اختبار (T) للفروق بين استجابات عينة الطالبات حسب متغير نوع المدرسة

المحاور	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	حكومية	2.91	0.960	491	3.66	*0.00
	أهلية	2.52	0.665			
المحور الثاني	حكومية	2.89	1.07	491	1.53	0.125
	أهلية	2.71	0.739			
المحور الثالث	حكومية	2.92	1.14	491	1.17	0.240
	أهلية	2.77	0.787			
المحور الرابع	حكومية	3.06	1.21	491	2.26	*0.024
	أهلية	2.76	0.875			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية والتقنية الفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح المدرسة الحكومية، عند مستوى دلالة (0.00) و(0.024) على التوالي. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن أغلبية العينة من المدارس الحكومية مما رفع المتوسط لصالحهم، فقد بلغت نسبة تمثيل عينة المدارس الحكومية (81.3 %).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية والإدارية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، عند مستوى دلالة (0.125) و(0.240) على التوالي.

– الفروق الإحصائية في استجابات الطالبات حسب متغير التخصص:

جدول(18)

اختبار (T) للفروق بين استجابات عينة الطالبات حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	آداب	2.98	0.960	491	2.04	*0.041
	علوم	2.79	0.906			

المحاور	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الثاني	آداب	3.02	1.14	491	2.13	*0.033
	علوم	2.80	0.969			
المحور الثالث	آداب	3	1.07	491	1.27	0.202
	علوم	2.85	1.08			
المحور الرابع	آداب	3.26	1.22	491	2.85	*0.004
	علوم	2.92	1.12			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية والقيادية والتقنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح من تخصصهن آداب عند مستوى دلالة (0.041) و(0.033) و(0.00) على التوالي. وبالرغم من أن نسبة تمثيل عينة طالبات تخصص العلوم أكبر من تخصص الآداب فقد بلغت (73.6%)، غير أن الفروق لصالح طالبات الآداب؛ وربما يعود السبب إلى اهتمامات بعض الطالبات ونمط تفكيرهن الإيجابي تجاه النشاط غير الصفي، بالإضافة إلى أنه ربما أتيحت لهن فرصة ممارسة مواقف تعليمية تنمي المهارات الريادية لديهن فأصبحن أكثر وعيًا وإدراكًا من غيرهن بهذا الدور.

– في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الإدارية) حسب متغير التخصص، عند مستوى دلالة (0.202). الأمر الذي يدل على مستوى عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة.

– الفروق الإحصائية في استجابات الطالبات حسب متغير الصف الدراسي:

جدول(19)

اختبار (T) للفروق بين استجابات عينة الطالبات حسب متغير الصف الدراسي

المحاور	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	ثاني ثانوي	2.48	0.853	491	8.55 -	*0.00
	ثالث ثانوي	3.15	0.871			
المحور الثاني	ثاني ثانوي	2.49	0.868	491	8.03 -	*0.00
	ثالث ثانوي	3.19	1.03			
المحور الثالث	ثاني ثانوي	2.47	1.05	491	8.67 -	*0.00
	ثالث ثانوي	3.26	0.968			
المحور الرابع	ثاني ثانوي	2.64	1.06	491	6.99 -	*0.00
	ثالث ثانوي	3.34	1.14			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق أنه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية والقيادية والإدارية والتقنية والفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح من صفهم الدراسي ثالث ثانوي، عند مستوى دلالة (0.00). ولعل ذلك يعود إلى وعي طالبات الصف الثالث الثانوي بدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية والقيادية والإدارية والتقنية

الفنية) أكثر من طالبات الصف الثاني الثانوي، كذلك الخبرة في ممارسة الأنشطة لطالبات الصف الثالث الثانوي أطول من طالبات الصف الثاني الثانوي.

– الفروق الإحصائية في استجابات الطالبات حسب متغير نظام الدراسة:

جدول(20)

اختبار (T) للفروق بين استجابات عينة الطالبات حسب متغير نظام الدراسة

المحاور	نظام الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	نظام المقررات	2.79	0.834	491	0.894 -	0.372
	نظام فصلي	2.87	0.976			
المحور الثاني	نظام المقررات	2.68	0.808	491	3.06 -	*0.002
	نظام فصلي	2.97	1.12			
المحور الثالث	نظام المقررات	2.95	0.978	491	0.993	0.321
	نظام فصلي	2.85	1.14			
المحور الرابع	نظام المقررات	2.98	0.982	491	0.364 -	0.716
	نظام فصلي	3.02	1.26			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (الشخصية والإدارية والتقنية الفنية) لدى طالبات المرحلة الثانوية، عند مستوى دلالة (0.372) و(0.321) و(0.716) على التوالي في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في واقع دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية (القيادية) لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح من نظام دراستهن نظام فصلي، عند مستوى دلالة (0.002). وقد يعود السبب إلى قلة وعي طالبات النظام الفصلي بالمهارات القيادية مقابل نظام المقررات القريب من الدراسة الأكاديمية الجامعية؛ مما يؤثر في النتائج.

نتيجة السؤال الثالث والذي ينص على: ما المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات؟

جدول (21)

استجابات أفراد عينة المعلمات على محور المعوقات

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
1	غياب ثقافة ريادة الأعمال في المرحلة الثانوية.	ك	79	102	34	14	10	3.95	1.04	10
		%	33.1	42.7	14.2	5.9	4.2			
2	عدم وضوح الرؤية والسياسة المحددة لتنمية المهارات الريادية في الأنشطة.	ك	114	91	20	8	6	4.25	0.928	4
		%	47.7	38.1	8.4	3.3	2.5			
3	ضعف التواصل بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية الداعمة لرواد الأعمال.	ك	156	62	15	0	6	4.51	0.824	2
		%	65.3	25.9	6.3	0	2.5			
4	ضعف الثقة لدى منسوبات المدرسة بدور	ك	101	64	31	39	4	3.92	1.16	11

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
	الأنشطة في تنمية المهارات الريادية.	%	42.3	26.8	13	16.3	1.7			
5	ضعف برامج اكتشاف الموهوبين والمبدعين وذوي الأفكار الريادية.	ك	105	80	24	28	2	4.08	1.04	9
		%	43.9	33.5	10	11.7	0.8			
6	عدم توافر قاعدة بيانات دقيقة عن متطلبات السوق المحلي.	ك	127	76	24	12	0	4.33	0.852	3
		%	53.1	31.8	10	5	0			
7	ضعف روح المبادرة التطويرية لدى مسؤولي النشاط بالمدرسة.	ك	66	75	29	57	12	3.53	1.26	13
		%	27.6	31.4	12.1	23.8	5			
8	غياب دور حاضنات الأعمال في رعاية الطالبات الرياديات.	ك	117	76	22	20	4	4.18	1.01	6
		%	49	31.8	9.2	8.4	1.7			
9	قلة التحفيز المادي والمعنوي للأفكار الريادية.	ك	171	54	6	8	0	4.62	0.698	1
		%	71.5	22.6	2.5	3.3	0			
10	بيروقراطية التنظيمات الإدارية المتعلقة بالأنشطة.	ك	97	87	41	14	0	4.12	0.895	7
		%	40.6	36.4	17.2	5.9	0			
11	قلة توافر وسائل التقنية الحديثة داخل المدرسة.	ك	126	69	22	16	6	4.23	1.03	5
		%	52.7	28.9	9.2	6.7	2.5			
12	قصور دور الوسائل الإعلامية في المدرسة في التوعية بأهمية المهارات الريادية.	ك	94	103	20	20	2	4.12	0.936	8
		%	39.3	43.1	8.4	8.4	0.8			
13	النظرة الدونية للمهن الحرفية وأصحاب العمل الحر.	ك	80	58	39	56	6	3.63	1.23	12
		%	33.5	24.3	16.3	23.4	2.5			

المتوسط الحسابي العام =4.11، الانحراف المعياري العام = 0.644

بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور ما نسبته (4.11)، كما يتضح أن عبارات محور المعوقات، جاءت وفق الترتيب الآتي: عبارة (9) والتي نصها "قلة التحفيز المادي والمعنوي للأفكار الريادية" حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ متوسط استجابة أفراد العينة (4.62). هذه العبارة مؤشر عالٍ على وجود هذا المعوق؛ مما يحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتمثل قلة الحوافز المادية والمعنوية عائقاً لممارسة الأنشطة الداعمة لريادة الأعمال من قِبل كلٍّ من المعلمات والطالبات، إذ لم يحتوِ الدليل التنظيمي لحصة النشاط غير الصفي في مدارس التعليم العام التي قررتها وزارة التعليم مؤخراً على أي دعم مادي أو معنوي سواء لرائدات النشاط أو للطالبات.

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (3) والتي نصها "ضعف التواصل بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية الداعمة لرواد الأعمال" فقد بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدِّراسة (4.51). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة راينر وهاتاك (2011) التي توصلت إلى أن التواصل بين المدرسة والرياديين الخارجيين ومنظمات الدعم كانت ضعيفة وهامشية. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (7) والتي نصها "ضعف روح المبادرة التطويرية لدى مسؤولي النشاط بالمدرسة" فقد بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدِّراسة (3.53). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليماني (2016) التي توصلت إلى أن من أبرز معوقات

تعليم ريادة الأعمال: غياب التحفيز والمكافآت الدافعة للتفكير الإبداعي، وانعدام العلاقات الوثيقة بين القطاع التربوي والاقتصادي، ونقص المسارات المهنية في التعليم العام، وغياب الثقافة الريادية، وعدم إسهام المنظومة التعليمية في توليد أفكار ريادية قابلة للتحول إلى مشاريع صغيرة جديدة، وعدم توافر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة الريادية، والنظرة الدونية لأصحاب الأعمال الحرة والحرف اليدوية.

– نتيجة السؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة في تحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية تعزى للمتغيرات الآتية: (نوع المدرسة، التخصص، عدد سنوات الخبرة في الأنشطة)؟

اختبار (T) **لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير نوع المدرسة:**

جدول (22)

يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير نوع المدرسة

نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
حكومية	4.14	0.615	237	2.86	*0.005
أهلية	3.67	0.870			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح المدرسة الحكومية عند مستوى دلالة (0.005). ويمكن تفسير ذلك بأن الغالبية العظمى من عينة الدِّراسة هم من معلمات المدارس الحكومية إذ بلغ عددهم (223) بنسبة (93.3%).

اختبار (T) **لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير التخصص:**

جدول (23)

يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
آداب	4.07	0.667	237	0.927 -	0.355
علوم	4.15	0.614			

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بحسب متغير التخصص.

اختبار (T) **لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير الخبرة في النشاط:**

جدول (24)

يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الخبرة في النشاط

الخبرة في النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
لا	4.22	0.602	237	1.85	0.065
نعم	4.06	0.657			

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المعوقات التي تحول دون تفعيل دور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بحسب متغير الخبرة في النشاط.

نتيجة السؤال الخامس والذي ينص على: ما التصور المقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

- **المحور الأول: المنطلقات**

1. تماشيًا مع أهداف رؤية السعودية في تحقيق زيادة مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الاقتصاد القومي من (20%) إلى (35%)، وتخفيض معدل البطالة من (11.6%) إلى (7%).
2. أصبحت ثقافة ريادة الأعمال من المجالات المفتوحة في الوقت المعاصر أمام المرأة مع تزايد نمو الشركات الصغيرة ومدى إمكانية عمل المرأة من البيت.
3. الحرص على خلق جيل من شباب رواد الأعمال يؤمن بفكرة الريادة والعمل الخاص.
4. ضرورة اكتشاف الشخصيات الريادية وتوجيهها وفق خطط التنمية ومتطلبات سوق العمل.
5. الأنشطة غير الصفية جزء مكمل للمقررات الدراسية، وعليها المعول في تنمية جوانب شخصية الطالب بطريقة أكثر واقعية وتلقائية.
6. الفجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل.
7. إعطاء الطالبة القدرة والرؤية للوصول إلى الفرص المختلفة واستغلالها.
8. تمكين الطالبات من مواكبة عصر اقتصاد المعرفة بشخصية ريادية قادرة على التوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين والمساهمة في تنمية المجتمع.
9. أهمية التعليم والتدريب في تنمية المهارات الريادية.
10. إقرار حصة النشاط غير الصفي في مدارس التعليم العام.

- **المحور الثاني: أهداف التصور المقترح:**

1. نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. تنمية قدرات الطالبات على أولوية التفكير والإبداع، والكشف عن المشكلات، والربط والاستدلال وصنع القرار، وحسن التعامل مع ظروف البيئة العلمية والاجتماعية.
3. تشجيع ثقافة العمل الحر وتسويق التقنية.
4. المساهمة في إعداد جيل متميز من رائدات الأعمال في المملكة.
5. مساعدة الطالبات في فهم حاجات المجتمع وسوق العمل وأخلاقياته.
6. تنمية مهارات الطالبات الريادية (الشخصية والقيادية والإدارية والتقنية) من خلال التعاون المشترك بين المدرسة وجهات العمل.
7. تشجيع الجهود المبذولة لدعم ثقافة ريادة الأعمال المتضمنة في وثيقة رؤية 2030.
8. مشاركة الطالبات في الأنشطة التي تساهم في إكسابهن المهارات الريادية في مجالات الحياة.
9. تنظيم العديد من البرامج والفعاليات والأنشطة التوعوية الهادفة إلى رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل.
10. بناء قدرات الطالبات المهنية المتخصصة في مجالات اقتصاديات المعرفة

- **المحور الثالث: الآليات المقترحة وكيفية تنفيذها:**

أولاً: آليات مرتبطة بإدارة النشاط في وزارة التعليم:

1. إعداد الخطة الاستراتيجية الشاملة للأنشطة؛ بهدف إدراج ريادة الأعمال كنادي مستقل في أندية النشاط غير الصفي.
2. إعداد قائمة بمتطلبات سوق العمل واحتياجات المجتمع السعودي وما تتضمنه رؤية المملكة 2030 من متطلبات عمل للمرأة السعودية.

3. إعداد دليل إرشادي بصياغة إجرائية بمسمى (دليل التربية الريادية) من قبل وحدة النشاط يشتمل على تصنيف للمهارات الريادية وكيفية تنميتها.

4. أن يرتبط الدليل الإرشادي بمؤشرات أداء قابلة للتحقيق والقياس في سياق مدة زمنية محددة.

5. تدريب المعلمات على استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تسهم في تنمية المهارات الريادية والواردة في الدليل.

6. استحداث أنظمة وقوانين لرعاية المبادرات الريادية للطالبات من خلال إنشاء حاضنات الابتكار والأعمال الريادية.

7. تقديم حوافز مادية ومعنوية لرائدات الأعمال من الطالبات والمعلمات.

8. منح صلاحيات لمديرة المدرسة لتنفيذ الأنشطة والتواصل مع رواد الأعمال.

9. الاستفادة من نتائج البحوث المتعلقة بريادة الأعمال.

10.تطوير برامج النشاط غير الصفي من خلال تحقيق التكامل والشراكة المجتمعية بين وزارة العمل والتنمية الاجتماعية والمدارس الثانوية.

ثانيًا: آليات مرتبطة بمديرة المدرسة:

1. المساهمة البناءة مع مشرفات النشاط في دعم تطبيق دليل التربية الريادية من خلال الإشراف والتوجيه.

2. الحرص على توفير بيئة تعليمية مناسبة للتربية الريادية تتصف بالمغامرة والتحدي مع تحديد الوقت المناسب لساعة النشاط في الجدول الدراسي.

3. التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي ومنظمات الأعمال لإقامة مشاريع ريادية مشتركة.

4. تقييم الأداء من خلال التحفيز المعنوي وتقديم شهادات التميز والشكر لرائدات النشاط في وحدة تعليم ريادة الأعمال.

5. تخصيص حوافز وجوائز تشجيعية للمبادرات الريادية الطلابية المتميزة.

6. الاستفادة من خبرات المتخصصين من أولياء الأمور والمسؤولين في تقديم بعض الفعاليات المتعلقة بريادة الأعمال.

ثالثاً: آليات مرتبطة برائدات النشاط:

1. إعداد الخطة العامة والبرنامج الزمني لأنشطة التربية الريادية ومتابعة تنفيذها بالتنسيق مع مشرفات الأندية.

2. الإشراف على الأنشطة وتنفيذها وفق الإرشادات الواردة في دليل التربية الريادية.

3. منح الطالبات فرصة أكبر للمشاركة في الأنشطة التي تصقل مهاراتهم الريادية.

4. التركيز على التطبيق العملي والممارسة في تفعيل الأنشطة.

5. توظيف التقنيات ووسائل الاتصال الحديثة في تنفيذ أنشطة ريادة الأعمال، وتسهيل التواصل بين الطالبات والمبدعين والموهوبين ورواد الأعمال.

6. المساهمة في إقامة معرض تعريفي للطالبات في المدرسة عن أساسيات ريادة الأعمال.

7. إعداد التقارير الختامية ورفعها للجهة المختصة.

رابعًا: آليات مرتبطة بمشرفة النادي

1. المشاركة الفعالة في إعداد الخطة والبرنامج الزمني لدليل التربية الريادية.

2. الإشراف الإداري والفني على نادي التربية الريادية.

3. استخدام اختبارات ومقاييس السمات الريادية المصممة مسبقًا للكشف عن الصفات الشخصية للطالبة الريادية.

4. تشجيع الطالبات على الانخراط في برامج وأندية التميز، والابتكار العلمي، والمشاركة في المسابقات العلمية المحلية والعالمية.

5. تحديد لجنة علمية وتربوية لتقويم الأنشطة في ضوء مدى تنميتها للمهارات الريادية.

خامسا: آليات تنفيذ برنامج نشاط (التربية الريادية):

1. تنظيم حملة توعوية عن المهارات الريادية تفعل في نشاط الفترة الصباحية والفسحة المدرسية وحصة النشاط.
2. إقامة ندوة علمية للطالبات والمعلمات عن اللوائح المنظمة لإدارة المشاريع الريادية.
3. عقد مسابقة في تنفيذ المبادرات والأفكار الريادية المتميزة، بالشراكة مع الشبكة السعودية لحاضنات الأعمال (بادر) التابعة لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وذلك سنوياً لاستقطاب المبتكرين ورائدات الأعمال السعوديات.
4. إعداد وتنفيذ مشروع بعنوان "التجارة الإلكترونية"، يشارك فيه جميع الأندية بهدف تنمية المهارات الريادية بمختلف أنواعها منها على سبيل المثال: المهارات الشخصية كالتواصل واتخاذ القرار، والقيادية كيف تكون رائدًا، والإدارية كالتسويق والتخطيط والفنية التقنية كالبيع والشراء إلكترونيًا.
5. عقد لقاءات تثقيفية لاستعراض تجارب وخبرات رواد ورائدات الأعمال في المملكة العربية السعودية.
6. الاهتمام بالبرامج التفاعلية وذلك من خلال تخصيص نافذة (أعمالي) على بوابة النشاط غير الصفي على شبكة الإنترنت يعرض فيها كل ما يتعلق بالتربية الريادية.
7. الاهتمام بتفعيل الأسبوع العالمي لريادة الأعمال وذلك من خلال الاستعانة بلجنة تنسيق بين أنشطة وفعاليات جميع أندية النشاط.
8. إعداد برنامج عملي تدريبي قائم على تدريب الطالبات على خطوات إنشاء المشروعات بما يتيح ممارسة الأعمال الريادية في بيئة حقيقية في مجال ريادة المال والأعمال.
9. تحقيق الشراكة المجتمعية مع معهد الملك سلمان لريادة الأعمال، والاستفادة من خدماته في تقديم استشارات في إنشاء وتخطيط الأعمال، والتدريب وتنمية المهارات الريادية.
10. تقديم دورات تدريبية متخصصة تتناول الموضوعات الآتية: (ثقافة العمل الحر، تنمية المهارات الريادية، مهنة المستقبل، قيادة المشاريع الريادية).
11. استضافة حاضنة الأعمال: فيرسو وهي حاضنة للمشاريع التعليمية إذ تقوم باستقبال المشاريع في مراحلها الأولية، وتوفر لها التمويل والخبرات حتى تتحول إلى مشاريع قائمة بذاتها.
12. مشاركة وحدة الأنشطة في ملتقى ريادة الأعمال على مستوى المملكة إذ يوفر بيئة خصبة للتعلم الريادي، ويطلق مواهب الطالبات وإبداعاتهم تجاه العمل الحر وريادة الأعمال.
13. المشاركة في معرض (ومكس) النسائي للتواصل مع رائدات الأعمال على مستوى الشرق الأوسط، لتعريف الطالبات بالفرص الوظيفية للمرأة.
14. تنظيم ورش عمل في التقنية الحديثة بهدف تحويل الأفكار إلى مشروعات.
15. استضافة مركز دعم وتطوير ريادة الأعمال بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في حصص النشاط للتعريف بالمركز وأهدافه والدعم الذي يقدمه للمرأة السعودية.
16. التعاون مع الشبكة السعودية لحاضنات ومسرعات الأعمال (أبيان) لتقديم دورات تدريبية للطالبات عن كيفية تحويل الأفكار إلى مشاريع ناشئة، وتقديم الدعم لها.
17. تقديم موضوعات تعريفية بحاضنات الأعمال في المملكة العربية السعودية من خلال: الإذاعة المدرسية، المطويات، النشرات.
18. تنفيذ برنامج (دعم المرأة وتشجيعها)، يساهم في تنمية مهارة التفكير والتخطيط للمشاريع التنموية، من خلال ورش العمل والمسابقات والمنافسة.
19. التعاون مع مؤسسات القطاع الخاص في توفير خدمات استشارية وتوجيهية في التسويق والتخطيط والتمويل والإدارة والاستشارة القانونية؛ من خلال برامج الأنشطة المختلفة.

سادسًا: آليات مرتبطة بالنشر الإعلامي أو اللجنة الإعلامية:

1. تعزيز سبل التعاون المشترك بين المدرسة ووسائل الإعلام الجديد في التوعية بأهمية التعليم الريادي والمهارات الريادية.

2. تخصيص موقع إلكتروني لنادي التربية الريادية على صفحة النشاط غير الصفي الإلكترونية يهتم بإبراز أنشطة وأعمال الطالبات الريادية وزيارات حاضنات الأعمال.

3. التسويق الإعلامي لأنشطة التربية الريادية من خلال (الإذاعة، النشرات، المطويات، الملصقات).

4. تزويد البوابة الإلكترونية بالمواد الإعلامية المتعلقة بالتربية الريادية كتقارير الإنجاز، ونماذج أعمال الطالبات.

5. توفير قاعدة بيانات ومعلومات إحصائية موثقة وشاملة ومشتركة مع وزارة العمل والتنمية الاجتماعية.

سابعاً: آليات مرتبطة بأساليب التقويم:

1. استمارة استطلاع رأي الطالبات تجاه أنشطة التربية الريادية وأساليب تنفيذها.

2. المقابلات، والتقارير الإلكترونية.

3. الزيارات الميدانية لحاضنات الأعمال.

4. عرض نماذج من مشاريع الطالبات الريادية المتميزة.

ثامنًا: مؤشرات قياس الأداء

1. انتشار ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع المدرسي.

2. ارتفاع مستوى الوعي لدى الطالبات عن أهمية دور حاضنات الأعمال في المملكة العربية السعودية.

3. زيادة الإقبال والمشاركة الفعالة والإيجابية من الطالبات في نادي التربية الريادية.

4. تحويل الطالبات أفكارهن إلى مشاريع ريادية على أرض الواقع.

5. زيادة عدد مرات زيارة الطالبات للبوابة الإلكترونية للنشاط غير الصفي.

– المحور الرابع: معوقات تفعيل التصور المقترح:

1. إرهاق رائدة النشاط بزيادة (العبء التدريسي) وكذلك الأعمال الإدارية؛ مما يؤثر على تنمية وعي الطالبات بالمهارات الريادية.

2. ضعف فاعلية بعض الدورات التدريبية التي تعقد على مستوى المعلمات والطالبات من حيث سوء اختيار المدربين، وتحديد وقت الدورة ومحاورها.

3. نقص المؤسسات الداعمة والمساندة.

4. إهمال عملية التقويم المستمر لدور الأنشطة في تنمية المهارات الريادية.

5. عدم توفير احتياجات المدارس الثانوية لتنفيذ الأنشطة (أدوات، أجهزة، مقرات).

6. قصور وعي المعلمات بأهمية المهارات الريادية وثقافة العمل الحر.

المراجع:

إبراهيم، مجدي عزيز (2004). *موسوعة التدريس*، عمان، دار المسيرة.

أبو سيف، محمود سيد (2016). استراتيجية مقترحة للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*- مصر. 167(2)، 11-76.

أحمد، منى حموده (2013). استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 38 (3)، 294-348.

أيوب، علاء الدين عبدالحميد. (2015).فعالية برنامج قائم على الذكاء العلمي في تنمية مهارات ريادة الأعمال وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية واجتماعية*،21(3)، 299-366.

جواد، شوقي ناجي (2010). *المرجع المتكامل في إدارة الأعمال منظور كلي عمان*، دار الحامد.

الحجيري، يحيى (1437هـ). مستقبل رواد الأعمال في رؤية السعودية 2030، *جريدة اليوم*، استرجاع بتاريخ 1437/3/22هـ من: http://www.alyaum.com/article/4149185

الحسيني، عزة أحمد (2015). تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر. *دراسات تربوية واجتماعية*- مصر. 21(3)، 1253-1301.

الحشوة، ماهر وجمعة، فدوى وحمايدة، أمل (2012). *التربية من أجل الريادة في فلسطين: دراسة استكشافية*. القدس، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس).

الرويتعي، يوسف حمدي (2016). *كفايات ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

السيد، لمياء محمد؛ إبراهيم، إيمان عبد الفتاح (2014). سياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال في ضوء خبرة كل من سنغافورة والصين وإمكانية الإفادة منها في مصر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*–السعودية. 53، 275-349.

شبير، صلاح رمضان (2016). *المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الشميمري، أحمد عبدالرحمن؛ المبيريك، وفاء ناصر (2011). *ريادة الأعمال*. الرياض: أحمد عبدالرحمن الشميمري.

الصفدي، ليلك أحمد؛ أبو نفيسة، رنا عبدالله (2012). واقع ريادة الأعمال النسائية في المملكة العربية السعودية، أعمال ملتقيات (المرأة العربية في الحياة العامة والسياسية)– *المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، 27-63.

العطيشان، الجوهرة تركي (2018). ريادة الأعمال والمناهج التعليمية، *مجلة رواد الأعمال*، من http://www.rowadalaamal.com

العاني، وجيهة ثابت؛ الحارثية، عائشة سالم (2015). تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية على درجة امتلاك طلبة جامعة السلطان قابوس للمهارات الريادية. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، *27*(2)، 249-273.

عبده، هاني سعيد (2016). العوامل المؤثرة في تكوين الخصائص الريادية: دراسة لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة تبوك. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية*، مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر. 15، 82-104.

عثمان، مزمل علي (1438هـ). *أصول الإدارة والفكر التنظيمي*، الدمام، مكتبة المتنبي.

الفليت، عودة جميل (2011). المشاريع الصغيرة في قطاع غزة ودورها في التنمية الاقتصادية، *مجلة الجامعة الإسلامية*،*19*(2). 1081-1129.

الفواز، عمران محمد (2014). *دور حاضنات الأعمال في توجيه الطلبة نحو ريادة الأعمال في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك، الأردن.

النجار، فائزة جمعة؛ العلي، عبد الستار(2010) *الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة، عمان*، دار الحامد.

مبارك، مجدي عوض (2009م). *الريادة في الأعمال المفاهيم والنماذج والمداخل العلمية*' إربد، علم الكتب الحديث.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (1437هـ). *وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. الرياض من

http://vision2030.gov.sa/ar

وزارة الاقتصاد والتخطيط (2015). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، استرجاع بتاريخ 1439/1/25هـ، من:

www.nationalplanningcycles.org/sites/.../planning.../10th-development-plan-.pdf

وزارة التعليم (1439هـ). *الدليل التنظيمي لحصة النشاط في مدارس التعليم العام* . وزارة التعليم، الإدارة العامة للنشاط الطلابي.

اليماني، عبير هاشم (2016). *دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

Abdoh, H. (2016). The factors affecting the formation of entrepreneurial characteristics: A Study among students of the Faculty of Business Administration, Tabuk University, *Journal of Economy and human development*, (15), 82-104.

Abo-seif, M. (2016). Proposed strategy for entrepreneurship education in Egyptian pre-university education in view of contemporary trends. *Journal of Education, Al-Azhar University, Egypt. 167* (2), 11-76.

Ahmad, M. (2013). The effectiveness of suggested strategy in teaching product management and planning syllabus on developing Entrepreneurship skills and attitude towards free work and achievement for decorative industrial secondary school students, *Arabic Studies in Education and Psychology, (3)*,(38),294-348.

Alani, W.& Alharthi, A. (2015). Effect of some Demographics, Variables on the Availability Degree of Entrepreneurial Skills of Sultan Qaboos University students, *Journal of Educational Sciences*, (27),(1), 249-273.

Alfleet, A. (2011). Small project in Gaza Strip and their role in economic development: A Geographical study, *Journal of Islamic University*, (19),(2), 1081-1129.

Alfowaz, O. (2014). The role of business incubators in guiding students orientation toward entrepreneurship in Jordanian universities, *unpublished Master Thesis*, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Yarmouk University.

Alhashweh, M. & et al. (2012). Entrepreneurship Education In the occupied Palestinian territory: an exploratory study, *Palestine Economic Policy Research Institute-MAS*.

Alhosini, A. (2015). Teaching entrepreneurship in high school in Finland and Norway and the possibility of benefiting from them in Egypt, *Educational and Social Studies – Egypt, (21). (3),1253-1301*

Alroitai, Y. (2016). Entrepreneurship competencies of students of the University of Taiba in Medina,

Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Taibah University.

Alsafadi, L. & Abo Nafiseh, R. (2012). The Status of Women Entrepreneurship in the Kingdom of Saudi Arabia, Forums and Works (Arab women in public and political life), *Arab Organization for Administrative Development,* 27-63.

Frank I Andrea. (5/6 September 2005). Developing Entrepreneurship Skills in the Context of Higher Education, Built Environment Education Symposium: Building the Future

Alsaied, l. & Ebrahim, E. (2014). Policies and Programs of Entrepreneurial Education and Entrepreneurship in the light of Experience of Singapore and China and the Possibility of Benefiting from them in Egypt, *Journal of Arabic Studies in Education and Psychology*, (53),275-349.

Alyamani A. (2016). The Role of School Administration in the Teaching of Entrepreneurship to High School students, *unpublished Master Thesis*, Faculty of Education, King Saud University.No.2,201.

Ayoub. A. (2015). The effectiveness of Qaim program on scientific intelligence in developing entrepreneurial skills and solving future problems among high school students. Educational and Social Studies, 21 (3), 299-366..

Isabella, H. & Elisabeth, R. (2011). Entrepreneurship Education In Secondary Schools, Education systems, teaching methods and best practice – a survey of Austria, Finland, France, Germany, Italy, Spain, Sweden, WU Vienna University of Economics and Business, Augasse 2-6, 1090 Vienna, Austria.

Sandri, S. (2016). The Need for Entrepreneurial Education in Jordan: An Empirical Investigation, Jordan Journal of Business Administration, (12),(2), 201.

Schoof,U.(2006). Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people. Small Enterprise Development Programme, Job Creation and Enterprise, Development Department, International Labour Office. Geneva.

Shaber, S. (2016). Soft Skills and its Relationship with the Entrepreneurial Orientation of Technical and Vocational Colleges Students in Gaza Governorates, unpublished Master Thesis, Faculty of Trading, Islamic University.

A proposal for the role of extracurricular activities in developing pioneering skills for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia

By

Nouf Munahi A Alotibi
Assistant Professor of Fundamentals of Education
Shaqra University

Fawziah Munahi M Albaqami
Assistant Professor of Fundamentals of Islamic Education
Taif University

Submitted 19-02-2018 and Accepted on 30-04-2018

Abstrac: The current study aimed to: identify the role of extracurricular/non-class activities in developing Entrepreneurship(personal, managerial, leading, and technical skills) for secondary grade's students/girls from their point of view, determine the obstructions hindering the effectiveness of extracurricular/non-class activities in developing pioneering skills for secondary grade's students from teachers' points of view, and also find suggestions activating the role of extracurricular/non-class activities in developing pioneering skills of secondary grade's students, considering the Saudi Kingdom vision in 2030. The researcher used analytical descriptive method and designed a questionnaire to achieve the study goals. The questionnaire was applied on a sample of teachers and students of secondary grade in Riyad city, the total number of students was 493 students, and the total number of teachers was 239 teachers. The study results indicated: The role of extracurricular/non-class activities, in developing pioneering skills (personal, managerial, leading, and technical skills) for secondary grade's students/girls, was moderate. The presence of obstructions hindering the effectiveness of extracurricular/non-class activities in developing pioneering skills for secondary grade's students such as: the lack of both moral and material incentives for students pertaining pioneering idea, the unavailability of accurate database about the local market's requirements, and the absence of entrepreneurship culture with secondary grade's students. The study was concluded Might introducing a proposal/suggestion that will help in activating the role of extracurricular/non-class activities in developing pioneering skills of secondary grade's students.

. Key Words: extracurricular activities - -secondary grade's- entrepreneurship-Entrepreneurship skills

دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها

راشد بن ظافر الدوسري

كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/7/21هـ - وقبل 1439/8/27هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الوقوف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، والوقوف على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، والتعرف على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (صحي ، علمي ، إنساني)، واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي)، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وعددهم (30948) طالباً، واختيرت عينة مكونة من (775) طالبًا، وتوصلت الدراسة لنتائج منها: أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار: أن عضو هيئة التدريس يؤكد أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام، وأن عضو هيئة التدريس يحذر طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة، وأن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار: أن المنهاج الجامعي يوضح سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين، وأن المنهاج الجامعي يؤكد على حرمة الاعتداء بأية صورة على الآخرين، وأن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، إذ يأتي دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش بالمرتبة الأولى، يليها دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش، وأن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، ومن أبرز تلك الوسائل: تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش، ولا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة باختلاف متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: دور الجامعة، تعزيز، ثقافة، التعايش.

المقدمة:

خلق الله عز وجل الناس من أصل واحد، قال تعالى : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) (النساء: 1)، وجعلهم بقدرات مختلفة، وصفات متنوعة، وأشكال وألوان متباينة، فكانت اعتقاداتهم وسلوكياتهم وميولهم واتجاهاتهم تبعاً لذلك الاختلاف، فانقسموا إلى جماعات وشعوب متعددة.

فكان اختلاف الأجناس، وتنوع المجتمعات، وانقسام الناس إلى قبائل وقوميات وسيلة للتمايز والتعارف، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) (الحجرات: 13).

ونظراً لحاجة الناس إلى بعضهم، وارتباطهم بوحدة الزمان والمكان ، والظروف والحوادث، كان لزاماً عليهم أن يتعايشوا ويتعاونوا؛ ليحققوا أهدافهم، وتتحقق مصالحهم.

راعى الإسلام ذلك، فهو دين عالمي يتجه برسالته إلى البشرية جمعاء، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنهى عن الظلم، وترسي دعائم السلام في الأرض، وتدعوا إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعاً، في جو من التسامح بين الناس، بغض النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم، فالجميع ينحدرون من نفس واحدة، وقد جعل الله عز وجل الناس جميعاً خلفاء في الأرض، وجعلهم شركاء في المسؤولية عنها، ومسؤولين عن عمارتها مادياً ومعنوياً، كما قال تعالى: (هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا) (هود: 61) (الجريد، 1434هـ، ص2).

وقد أسست شريعة الإسلام علاقات المسلمين بغيرهم على التعارف والتعاون والعدل والعفو والرحمة وحفظ الحقوق والتفاهم والإحسان والبر، وتأمر أتباعها بمعاملة مخالفيهم بالحسنى، ومبادلتهم المنافع ، ودعوتهم بالتي هي أحسن، فلم يخل المجتمع الإسلامي في أي عصر من العصور من غير المسلمين، وذلك أن الإسلام لا يُكره الناس حتى يكونوا مسلمين، ولا يمنع المسلمين من العيش مع مخالفيهم في العقيدة، وليس من لوازم الإيمان بهذا الدين القطيعة مع غير المسلمين، ورفض العيش المشترك معهم (الشمري، 2007، ص 2).

والتعايش بين المسلمين وغيرهم من أهل الأديان ينبغي أن ينطلق من الثقة والاحترام المتبادلين ومن الرغبة في التعاون لخير الإنسانية في المجالات ذات الاهتمام المشترك، وفيما يمس حياة الناس، وبذلك فهو ضرب من التعاون الذي يقوم على أساس الثقة والاحترام المتبادلين، والذي يهدف إلى غايات يتفق عليها الأطراف التي ترغب في التعايش، وتمارسه عن اقتناع وطواعية، وباختيار كامل (التويجري، 2015، ص34 ـ 35).

وبسبب حداثة مفهوم التعايش، واختلاف هويات وخلفيات وثقافات من كتبوا فيه فقد اختلف في المقصود به وتعددت تعريفاته، وقد عبّر عنه الباحثون بالعيش والتعايش ضمن مصطلحات ومفاهيم عدة، ارتبطت به، ومنها: التسامح، والتعاون، والتلاقي، والتجانس، والتعارف، والتفاهم، والتساكن، والسلام، والاحتواء، وقبول الآخر، وتقبل المخالف، وهو ما أفضى إلى تقسيم المصطلح إلى ثلاثة مستويات (التويجري، 2015، ص12):

الأول: سياسي إيدلوجي، يحمل الحد من الصراع والخلاف العقائدي بين المعسكرين الاشتراكي والرأسمالي، والعمل على احتوائه، والتحكم في إدارة هذا الصراع، بما يفتح قنوات للاتصال، وقد عُرّف التعايش أول ما عرّف على هذا المستوى.

الثاني: اقتصادي، يرمز إلى علاقة التعاون بين الحكومات والشعوب فيما له صلة بالمسائل القانونية والاقتصادية والتجارية.

الثالث: ديني، ثقافي حضاري، وهو الأحدث، ويشمل التعايش الديني والحضاري، وفيه تلتقي إرادة أتباع الديانات والحضارات المختلفة، في العمل من أجل أن يسود الأمن والسلام العالم، وحتى تعيش الإنسانية في جو من الإخاء

والتعاون على ما فيه الخير الذي يعم بني البشر جميعاً دون استثناء، وبذلك لا يكون التعايش بالانصهار والذوبان في ثقافة الآخر، والتخلي عن العقيدة والثوابت الدينية والخصوصيات الثقافية، فهو لا يلغي الفروق والاختلافات، ولكنه لا يجعلها مانعة للتعاون والتسامح وقبول الآخرين والعيش معهم.

من جهة أخرى يعطي مفهوم التعايش تصوراً للعلاقة بين طرفين تنشأ بينهما حالة من الإسناد والاعتماد، والاستفادة والإفادة، وله دلالة إيجابية تفيد عيش الطرفين في وئام وسلام (العنزي، 2017، ص 185).

ويمكن إدراج المفهوم ضمن مجموعة من العناوين الأشمل لمفهوم التعايش، من قبيل: التعايش الزوجي، والتعايش الأسري، والتعايش العائلي، والتعايش القبلي، والتعايش على مستوى المدينة، والتعايش الدولي والإقليمي، والتعايش السياسي والديني، بحيث تتعدد العناوين بتعدد متعلقاتها، وما يطرح اليوم من مفهوم التعايش يتسع لأكثر من ذلك، من قبيل التعايش الأفقي، وهو ما يكون بين أفراد المؤسسة الواحدة، والتعايش العمودي، وهو ما يكون بين أفراد المجتمع الواحد، الذي يضم مجموعة من المدارس والاتجاهات المختلفة، والتعايش بين الأقلية والأكثرية، وبين الأقليات فيما بينهم (اللواتي، 2013، ص 175).

ومن خلال التعايش في المجتمع تتحقق الكثير من الأهداف، ومنها المحافظة على وحدة المجتمع وتماسكه وقوته، وتحقيق السلم الاجتماعي، والأمن والاستقرار لأفراده، وحفظ كرامتهم وحقوقهم، وضمان حريتهم، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ونمو روح المواطنة بينهم، وتحقيق التنمية بشتى صورها من خلال الاستفادة من جميع مكونات المجتمع.

ويعد تحقيق التعايش مطلب مهم يشمل جميع البشر، إذ يبدأ الإنسان في تحقيق تعايشه مع ذاته، ثم إيجاد التعايش داخل أسرته، ثم بتوفير التعايش بين أفراد مجتمعه، ثم إلى القدرة على التعايش مع المجتمعات الأخرى، ولتتحقق كل صور التعايش تلك في المجتمع، فلا بد أن يلازمها تطبيقات تربوية في الواقع، تقوم بها مؤسساته التربوية (المحلبدي، 1433هـ،142).

وتطرقت عدة دراسات لموضوع التعايش، وناقشته من زواياه المختلفة، وسعت إلى الكشف عن ماهيته وأهدافه وأسسه، وارتباطه بحياة الفرد والمجتمع، وعلاقته بالإسلام، ودور المؤسسات التربوية في تكريسه، ومن تلك الدراسات:

دراسة العنزي (2017)، وهدفت إلى الوقوف على الوجه الصحيح لتعامل المسلمين مع غيرهم، باختلاف انتماءاتهم الدينية والثقافية والعرقية، وتصحيح المغالطات التي استهدفت قيم الإسلام الخاصة بالتعايش وقبول الآخر، وتوضيح قدرة الإسلام في تحقيق مبدأ التعايش من خلال تبيين بعض أحكامه في أسس التعايش، واستخدمت المنهج التاريخي والتحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: أن التعايش السلمي مع الآخر في الإسلام حقيقة راسخة أكدته نصوص القرآن والسنة، كما أن الإسلام يكفل حرية الاعتقاد للناس، ويضمن تعامل المسلمين مع غيرهم في التجارة والتزاور، ويمثل التعايش في ضوء مقاصد الشريعة ومبادئها ضرورة بشرية، كما هدفت دراسة الحمادي (2017) إلى تحديد مفهوم التعايش، والتعرف على جهود المملكة العربية السعودية في تحقيق التعايش بين أتباع الديانات المختلفة، وتحديد المبادئ والأسس التي انطلقت منها المملكة في موقفها من التعايش، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي والاستقرائي وتوصلت إلى نتائج، منها: أن للمملكة العربية السعودية دورًا في تحقيق التعايش، وجهودًا مميزة في مجال الدعوة إليه، ودعوتها للتعايش لا تعني التنازل والتفريط في الثوابت العقدية، ودعوتها للتعايش قائمة على المبادئ الدينية، ومن مقومات تلك الدعوة التركيز على القيم النبيلة والأخلاق الفاضلة، وفتح أبواب التعارف والتعاون مع الآخر.

أما دراسة شاهين (2017) فقد هدفت لبيان مفهوم التعايش وأهميته في الواقع، وبيان مبادئ التعايش في الإسلام

وجوانبه، وموقف المسلم منه ، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج منها: أن المجتمع الذي يتعايش أفراده بمختلف مكوناته في حرية وأمان، مجتمع يتمتع بالاستقرار والأمان، إذ يأمن كل فرد على نفسه وماله وعرضه، وتقوم العلاقة بين المسلم وغير المسلم، والدولة المسلمة مع غير المسلمة على الإحسان وحسن المعاملة، وهدفت دراسة Becerra (2015) وآخرين إلى التعرف على أهمية ثقافة التعايش في المدارس، ودورها في مواجهة العنف كأحد التحديات التي تواجه العملية التعليمية في المدارس في تيموكو في تشيلي، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (1410هـ) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في دور المدرسة في مواجهة العنف المدرسي من خلال نشر ثقافة التعايش بين الطلاب، وأن الطلاب على وعي بدرجة متوسطة بأن الحوار سبباً للتعارف والتعايش المشترك بين جميع الأجناس، وكان الطلاب موافقين بدرجة ضعيفة على أن البيئة المدرسية لديهم تعزز نبذ العنف وتدعم قيم التعايش.

وهدفت دراسة Asadullah (2013) و Chaudhury إلى التعرف على دور المدارس الدينية وغير الحكومية في تعزيز ثقافة التعايش لدى طالبات المدارس الثانوية في بنجلادش، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على قيم التعايش في المدارس، من خلال تقييم أهمية التعايش ونبذ الصراع وتأكيد الحوار واحترام الآراء المخالفة، والاعتراف بوجود قيم مشتركة بين الأفراد على الرغم من اختلاف توجهاتهم وأفكارهم، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، وشملت العينة (25795) طالبة من المرحلة الثانوية في (64) حياً من عدة مدن في بنجلادش، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الدينية قد سعت بدرجة عالية إلى طرح التعايش كموضوع أساسي فيها، من خلال المواد والمناهج، كما وافقت عينة الدراسة بدرجة كبيرة على أهمية التعايش السلمي ونبذ الصراع وتأكيد أهمية الحوار، وبدرجة متوسطة على احترام الرأي الآخر، وهدفت دراسة المحلبدي (2012) إلى توضيح مفهوم التعايش، وبيان أسسه وضوابطه في الإسلام، وتقديم تطبيقات تربوية للأسرة والمدرسة لتفعيل التعايش السلمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلت إلى نتائج، منها: أن التعايش بين المذاهب الإسلامية ضرورة ملحة في هذا العصر، وأن للتعايش في الإسلام خصوصيته، بحيث لا يشبه التعايش لدى غيره؛ وذلك لارتباطه بالوازع الديني، واقتصاره على الأمور المعيشية البحتة، وعدم إلغاء الفروقات والاختلاف، وأن المواطنة المنضبطة بضوابط الشرع لها دور في تحقيق التعايش بين جميع المذاهب والأعراق والشرائح الاجتماعية في المجتمع، وأن للمؤسسات التعليمية دورًا في دعم الأسرة في إعداد الأبناء للعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع الواحد.

وهدفت دراسة Sebastian (2011) إلى التعرف على أهمية التعايش في البيئة المدرسية في إطار مجموعة من العوامل المؤثرة في مفهوم التعايش والسلوكيات المعبرة عنه أو المنافية له داخل المؤسسات التعليمية، وأثرها على التعايش بوجه عام في المجتمع الأسباني، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع استبانة في التعليم المتوسط والثانوي على (413) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن (57%) من المعلمين يرون أن علاقات الطلاب كانت قائمة على ثقافة التعايش، ويرى (67%) من المعلمين أن هناك تعايشًا داخل الفصل وداخل المدرسة، وأن (80%) من المعلمين يرون أن السلوكيات المعززة لقيم التعايش هي: احترام الإنسانية والمساواة والتعاون والعدالة وقبول الآخر، ويرى (86%) من المعلمين أن المناهج في مختلف المراحل التعليمية تعزز قيم التعايش.

وهدفت دراسة العريفي (2009) إلى تأصيل مفاهيم التعايش الإنساني، وتصميم برنامج تعليمي لتعليم مفاهيم التعايش للطالبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (78) طالبة من المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى: أن المفاهيم

المتناولة في الدراسة وهي أخلاق العلم، والمواطنة ، وحقوق الإنسان، والتواصل الثقافي هي مفاهيم قابلة للتأصيل والتكيف الثقافي بما يجعلها مقبولة في البيئة السعودية، وأن البرنامج الذي تم تصميمه من أجل تعليم مفاهيم التعايش كان قابلاً للتطبيق في البيئة السعودية، وأن هناك أثراً إيجابياً كبيراً لتعليم مفاهيم التعايش الإنساني في الحد من ظهور بعض مشكلات التفاعل الاجتماعي.

وتأتي هذه الدراسة في سياق تلك الدراسات لمناقشة مفهوم التعايش باعتباره ركيزة مهمة في تحقيق الاستقرار والأمن الاجتماعي، وتأخذ خصوصيتها بدراسة موضوع التعايش في الجامعة، والتي تعد الركيزة الأهم في التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

المجتمع الذي يتعايش فيه أفراده على مختلف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وبتنوعهم الثقافي والديني والمناطقي، وبأعراقهم وأجناسهم المختلفة في حرية وأمان؛ بحيث يأمن كل فرد فيه على نفسه وعرضه وماله، ويمارس أنشطته الحياتية وفق أنظمة وقوانين متفق عليها، هو مجتمع آمن، وذو لحمة متماسكة، وقادر على مواجهة مختلف الأخطار الداخلية والخارجية، وبذلك يكون التعايش بمبادئه ومرتكزاته صمام الأمان لمجتمع قوي ومستقر.

وتعزيز ثقافة التعايش أصبح أمراً ضرورياً في هذا العصر؛ وذلك نتيجة ظهور الكثير من التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والتطور الهائل في وسائل المواصلات والاتصال، والذي بدوره جعل من العالم قرية صغيرة مكشوفة المعالم.

وغرس قيم التعايش بين أفراد المجتمع يبدأ في سن مبكرة، إذ تعدُّ المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات المسؤولة عن بناء شخصية الفرد وتعميق انتمائه الوطني، وترسيخ القيم والأخلاق فيه، وإعداده لمواجهة الحياة بكلِّ مناحيها، والعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع الواحد (المحلبدي، 2012، ص153)، فتعمل تلك المؤسسات على المزج بين ثقافات المتعلمين، وإمدادهم بالمعارف والخبرات وطرق التفكير التي تعزز ثقافة التعايش، وتعمل على تصحيح المفاهيم الخاطئة، والرد على الشبهات المرتبطة به، كما أنها تساعد على دمج المتعلمين وإشراكهم في مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية، مما يساعد تحقق قيم التعايش عملياً.

وأكدت دراسات عدة على أهمية دور المؤسسات التعليمية في تحقيق التعايش المجتمعي، وتعزيز ثقافته بين الأفراد، ومنها دراسة العنزي (2017)، ودراسة Asadullah (2013) وChaudhury ، ودراسة المحلبدي (2012)، وقد أوصت دراسة الغرياني (2006) على ضرورة تعليم النشء في مراحل التعليم المختلفة حقيقة التعايش الذي كان سائداً بين سكان الدول الإسلامية، ونشر ثقافة الحوار بينهم، ونبذ الفكر المتطرف الداعي إلى إنكار الآخر، وكان من نتائج دراسة المحلبدي (2012) أن المدرسة تدعم دور الأسرة في إعداد الأبناء للعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع الواحد، فيما أشارت دراسة الشمري (2007) في نتائجها إلى إمكانية قيام المؤسسات التربوية بتعزيز العلاقات الإنسانية مع غير المسلمين، وتفعيل البرامج والتطبيقات المتنوعة، وتنفيذها في الواقع المعاصر، كما أوصت دراسة حرب (2013) بتفعيل الأنشطة التعليمية بوصفها جزءًا من المنهاج وتوظيفها لغرس قيم ومبادئ ثقافة السلام وترسيخها لدى المتعلمين؛ لتحقيق التعايش المجتمعي.

والتعايش بين الفئات الاجتماعية المختلفة في الجامعة مؤشر على التناغم والأمان والأمن في البيئة الجامعية، وعكس ذلك يشيع العنف والتطرف، فالبيئة الجامعية حرة وآمنة للجميع، لإبداء الرأي، وتعلم المعرفة والمهارات الحياتية، ويتطلب المجتمع الجامعي الانصهار بين كل فئات الطلبة المقيمين والمغتربين، أو طلبة الدول الإسلامية أو الصديقة، فالبيئة الجامعية الصحية تتطلب الابتعاد عن استبعاد الآخر أو الإساءة له، وهذا ركن من أركان الفلسفة التي تقوم عليها الجامعة.

ومما يشير لأهمية تعزيز ثقافة التعايش في المجتمع الجامعي، ما يتميز به ذلك المجتمع من التنوع، إذ يحوي نسبة عالية من الشباب، وخاصة في فئة العمر (18 ـ 25) سنة، وهذه الفئة تعيش مرحلة أزمات شخصية ونفسية وتكيفية واجتماعية، كما أن الجامعة تحوي شريحة كبيرة من ذوي الخبرة والمهنية العالية (الأساتذة)، وفي الجامعة مجتمع متحرك ومتجدد (طلبة جدد وخريجون)، ومستويات ثقافية متنوعة (البداينة، 2011، ص 180-190) ، وجاءت هذه الدراسة لتؤكد أهمية دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلبتها، وتناقش ذلك الدور.

أسئلة الدراسة :

1ـ ما دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؟

2ـ ما دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؟

3ـ ما وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة؟

4ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية &= 0.05 في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (صحي، علمي، إنساني)؟

أهداف الدراسة:

1ـ الوقوف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب.

2ـ الوقوف على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب.

3ـ التعرف على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة.

4ـ التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية &= 0.05 في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (صحي، علمي، إنساني).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

1ـ أهمية موضوعها وهو التعايش المجتمعي، والذي يرتبط بتعاملات الناس وعلاقاتهم داخل المجتمع، والذي بتحققه يتحقق الأمن والاستقرار داخل المجتمع.

2ـ المرحلة الجامعية التي تضم مرحلة عمرية ما بين (18ـ25)، وهي مرحلة الشباب التي تشكل شريحة مهمة، من شرائح المجتمع، وباكتشاف آرائهم وتوجهاتهم يمكن معرفة قناعاتهم، ومن ثم إرشادهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

3ـ قلة الدراسات التربوية التي تناولت موضوع التعايش داخل المجتمع، فرغم وجود بعض الدراسات، فإنها لا تتناسب مع أهمية الموضوع في سياق الأحداث العالمية الراهنة، والتحديات التي تواجه المجتمع، فتكون هذه الدراسة إضافة علمية في هذا المجال.

4ـ قد تساعد هذه الدراسة المعنيين ومتخذي القرار في التعليم الجامعي في مراجعة أشمل للخطط الدراسية والبرامج التعليمية؛ من أجل تعزيز ثقافة التعايش، وتعهد قيمه، لتكون جزءًا من سلوكيات المتعلمين.

حدود الدراسة:

ـ الحد الموضوعي: دراسة دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها في التخصصات: الصحية والعلمية والإنسانية.

ـ الحد البشري: طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود.

ـ الحد المكاني: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

ـ الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني، للعام الجامعي 1438ـ1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

الدور هو: " مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة " (مرسي، 2010، ص 133).

وهو: " أنماط السلوك المنظمة والتي يمكن من خلالها القيام بالوظيفة المحددة " (علي، 1996، ص 424).

ويعرّفه الباحث بأنه: " مجموعة الأنشطة التي يتوقع المجتمع أن تقوم بها الجامعة في مجال تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، باعتبار ذلك من مهامها ".

التعايش هو: " القبول بوجود الآخر، والعيش معه جنباً إلى جنب، دون سعي لإلغائه أو الإضرار به، سواء أكان الآخر فرداً ، أم حزباً سياسياً، أم طائفة دينية، أم دولة مجاورة، أم غير ذلك " (المحلبدي، 2012، ص 13).

وهو: " اتفاق بين طرفين على تنظيم وسائل العيش ـ أي الحياة ـ فيما بينهما وفق قاعدة يحددانها، وتمهيد السبل المؤدية إليه " (التويجري، 2015، ص 16).

ويعرّفه الباحث بأنه: " قبول العيش المشترك بشكل إيجابي وفاعل مع الآخر، المخالف في الدين أو الفكر أو الثقافة أو العرق أو البلد وغيره، في إطار قواعد قائمة على ثوابت المجتمع وقيمه ".

ويقصد **بتعزيز ثقافة التعايش:** " دعم ورعاية قيم وأخلاقيات ومبادئ وأسس التعايش بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع، وتقويتها في نفوس وسلوكيات الطلاب".

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات وآخرون، 2015، ص 180)، وفيه يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، 2014، ص 179).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض في المسارات: الصحي والعلمي والإنساني، وعددهم (30948) طالباً، منهم (11239) طالباً في مسار الكليات الإنسانية، و(15424) طالباً في مسار الكليات العلمية، و(4285) طالباً في مسار الكليات الصحية. إدارة الإحصاء والمعلومات بوكالة الجامعة للتخطيط والتطوير بجامعة الملك سعود، (توزيع الطلاب المقيدين بمرحلة البكالوريوس للعام الجامعي 1438 / 1439هـ).

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للتخصصات

م	التخصص	العدد
1	إنساني	11239
2	علمي	15424
3	صحي	4285
	المجموع	30948

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية طبقية مكونة من (775) طالباً، وذلك بواقع (280) طالباً من التخصصات الإنسانية، و(385) طالباً من التخصصات العلمية، و(110) طالباً من التخصصات الصحية، وتمثل عينة الدراسة (2.5%) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة، وقد اعتمد الباحث في تحديد الحد الأدنى لعينة الدراسة على معادلة ستيفن ثامبسون، إذ كشفت المعادلة أن الحد الأدنى من العينة لمجتمع يبلغ

(30948) هو (380)، وقد حصل الباحث على (775) استبانة، وقد استخدمها جميعاً في عملية التحليل، وذلك من باب الأمانة العلمية وحفظاً لمجهود المبحوثين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (2):

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

م	التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
1	إنساني	280	36.1
2	علمي	385	49.7
3	صحي	110	14.2
	المجموع	**775**	**100.0**

منهجية جمع البيانات:

تعتمد الدراسة على مصدرين رئيسين للبيانات، وهما: مصادر البيانات الأولية المتمثلة في الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لجمع البيانات من المستجيبين، ومصادر البيانات الثانوية التي تتركز على الكتب والمراجع والدوريات والدراسات العلمية، والتقارير المنشورة.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور تتناول دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: يتناول دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ويتكون من (12) فقرة.

المحور الثاني: يتناول دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ويتكون من (11) فقرة.

المحور الثالث: يتناول وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، ويتكون من (11) فقرة.

وطلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات الآتية:

5– موافق بشدة 4– موافق 3– إلى حد ما 2– غير موافق 1– غير موافق بشدة

ولتحديد طول فئات المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (3):

جدول (3)

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة يعني أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2014، 429)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2015، 179)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول" دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي في مدى وضوح العبارات، ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50 طالباً)، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول ر (4)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد (دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها) بالدرجة الكلية لكل محور

دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب		دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب		وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.608**	1	0.572**	1	0.539**
2	0.522**	2	0.617**	2	0.482**
3	0.405**	3	0.537**	3	0.673**
4	0.573**	4	0.590**	4	0.502**
5	0.487**	5	0.575**	5	0.563**
6	0.584**	6	0.443**	6	0.520**
7	0.467**	7	0.482**	7	0.532**
8	0.552**	8	0.595**	8	0.564**
9	0.520**	9	0.538**	9	0.571**
10	0.566**	10	0.468**	10	0.559**
11	0.504**	11	0.530**	11	0.614**
12	0.492**	-	-	-	-

** دال عند مستوى 0.01

جدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها) بالدرجة الكلية للأداة:

م	المحور	معامل الارتباط
1	دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	0.833**
2	دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	0.862**
3	وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة	0.859**

**** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجداول رقم (4 ، 5) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة :

ثبات الاستبانة يعني التحقق من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2014، ص430)، وقد قام الباحث بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، والجدول رقم (6) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

جدول (6)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	12	0.749
2	دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	11	0.838
3	وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة	11	0.842
	الثبات الكلي	34	0.907

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.907) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.749، 0.842)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، استُخدِمت عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الاجتماعية والوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، تم استخدام الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرات أداة الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (التخصص).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؟

للتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
2	يؤكد عضو هيئة التدريس أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام.	ك	435	250	65	10	15	4.39	0.85	1
		٪	56.1	32.3	8.4	1.3	1.9			
8	يحذر عضو هيئة التدريس طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة.	ك	375	270	100	30		4.28	0.83	2
		٪	48.4	34.8	12.9	3.9				
6	يتيح عضو هيئة التدريس الحوار للجميع دون استثناء.	ك	400	190	175	10		4.26	0.85	3
		٪	51.6	24.5	22.6	1.3				
1	يربط عضو هيئة التدريس بين التعايش والقيم الإسلامية.	ك	310	365	85	10	5	4.25	0.75	4
		٪	40.0	47.1	11.0	1.3	6.			
4	يقر عضو هيئة التدريس من خلال تعامله بأن الاختلاف طبيعة بشرية.	ك	335	295	125	20		4.22	0.81	5
		٪	43.2	38.1	16.1	2.6				
7	يتقبل عضو هيئة التدريس آراء المخالفين له بصدر رحب.	ك	350	190	190	40	5	4.08	0.98	6
		٪	45.2	24.5	24.5	5.2	6.			
5	يتعامل عضو هيئة التدريس بسواسية بين جميع الطلاب دون تمييز.	ك	375	195	120	65	20	4.08	1.10	7
		٪	48.4	25.2	15.5	8.4	2.6			
12	يعمل عضو هيئة التدريس على توظيف أحداث الواقع في تعزيز قيم التعايش.	ك	245	340	155	25	10	4.01	0.87	8
		٪	31.6	43.9	20.0	3.2	1.3			
10	يبين عضو هيئة التدريس القيم المشتركة التي تجمع أفراد المجتمع.	ك	230	310	195	35	5	3.94	0.89	9
		٪	29.7	40.0	25.2	4.5	6.			
11	يتخذ عضو هيئة التدريس قراراته مع طلابه مستخدماً مبدأ الشورى.	ك	260	225	215	50	25	3.83	1.07	10
		٪	33.5	29.0	27.7	6.5	3.2			
3	يرد عضو هيئة التدريس على الشبهات ذات العلاقة بقيم التعايش.	ك	200	280	250	45		3.82	0.88	11
		٪	25.8	36.1	32.3	5.8				
9	يعترف عضو هيئة التدريس بالتنوع الطائفي والعرقي والمناطقي داخل المجتمع.	ك	245	225	205	65	35	3.75	1.12	12
		٪	31.6	29.0	26.5	8.4	4.5			
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**4.08**	**0.48**	**–**

- يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب يتضمن (12) عبارة، جاءت (5) عبارات بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وهي العبارات رقم (2 ، 8 ، 6 ، 1 ، 4)، إذ

تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.22 ، 4.39)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، وهي العبارات (7 ، 5 ، 12 ، 10 ، 11 ، 3 ، 9)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (3.75 ، 4.08).

- بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب (4.08) بانحراف معياري (0.48)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار (أن عضو هيئة التدريس يؤكد أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام، وكذلك أن عضو هيئة التدريس يحذر طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة، إضافة إلى أن عضو هيئة التدريس يتيح الحوار للجميع دون استثناء، وأن عضو هيئة التدريس يربط التعايش والقيم الإسلامية).

- والعبارات الآتية تناقش بنوع من التفصيل أعلى ثلاث عبارات وأقل ثلاث عبارات بمحور دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، فقد جاءت العبارات (2 ، 8 ، 6) بالترتيب من الأول إلى الثالث، والعبارات (11، 3 ، 9) بالترتيب من العاشر إلى الثاني عشر، وذلك على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (يؤكد عضو هيئة التدريس أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.85)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يؤكد أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام، ولعل ذلك مؤشر على وعي الطلاب بمفهوم التعايش، فالإسلام الذي هو الركيزة الأولى في ثقافة الطلاب يؤكد على مفهوم التعايش واحترام الآخر، وضرورة إعطائه حقوقه مهما كان مخالفاً في الدين أو اللغة أو العرق أو المنطقة، فالمقياس والميزان في نظرة الإسلام هي التقوى، قال تعالى: (إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) (الحجرات: 13)، وقد أكدت دراسة العنزي (2017) ذلك، إذ كان من نتائجها: أن التعايش السلمي مع الآخر في الإسلام حقيقة راسخة أكدته نصوص القرآن والسنة، كما يمثل التعايش في ضوء مقاصد الشريعة ومبادئها ضرورة بشرية، وكان من نتائج دراسة الحمادي (2017) أن دعوة المملكة العربية السعودية للتعايش لا يعني التنازل والتفريط في الثوابت العقدية، ودعوتها للتعايش قائمة على المبادئ الدينية.

- جاءت العبارة رقم (8) وهي (يحذر عضو هيئة التدريس طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.83)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يحذر طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة، فدعوات الكراهية هي في الأصل مخالفة للإسلام الذي يمثل قاعدة مهمة في ثقافة الطلاب، كما أنها معول هدم للبناء الاجتماعي، وتعمل على إضعاف المجتمع من الداخل، وهي نقيض لفكرة التعايش.

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (يتيح عضو هيئة التدريس الحوار للجميع دون استثناء) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.85)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يتيح الحوار للجميع دون استثناء، فإتاحة الحوار من قبل عضو هيئة التدريس لجميع الطلاب بمختلف أفكارهم وتوجهاتهم وميولهم ولهجاتهم وطبقاتهم يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، ومناقشة الرأي المنحرف والرد عليه، ودحض الشبهات المثارة، وتصحيح الأفكار المغلوطة، وقد أشارت دراسة Becerra (2015)

وآخرين إلى أن الطلاب على وعي بدرجة متوسطة بأن الحوار سببٌ للتعارف والتعايش المشترك بين كلِّ الأجناس، كما أكدت دراسة (2013) Asadullah و Chaudhury على أهمية الحوار واحترام الرأي الآخر.

- جاءت العبارة رقم (11) وهي (يتخذ عضو هيئة التدريس قراراته مع طلابه مستخدماً مبدأ الشورى) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (1.07)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يتخذ قراراته مع طلابه مستخدماً مبدأ الشورى، فاستخدام مبدأ الشورى في اتخاذ القرارات هو مبدأ مهم في حد ذاته، لكنه قد يكون في واقع الطلاب غير مستخدم على نطاق واسع من قبل أساتذتهم؛ لذلك لم يركز عليه الطلاب لكونه؛ أحد أدوار عضو هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لديهم.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (يرد عضو هيئة التدريس على الشبهات ذات العلاقة بقيم التعايش) بالمرتبة الحادية عشرة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.88)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يرد على الشبهات ذات العلاقة بقيم التعايش، فمع أهمية هذا الدور لعضو هيئة التدريس فإنه جاء في مرتبة متأخرة نوعاً ما، وهي المرتبة قبل الأخيرة في هذا المحور.

- جاءت العبارة رقم (9) وهي (يعترف عضو هيئة التدريس بالتنوع الطائفي والعرقي والمناطقي داخل المجتمع) بالمرتبة الثانية عشرة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (1.12)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عضو هيئة التدريس يعترف بالتنوع الطائفي والعرقي والمناطقي داخل المجتمع، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة ضمن أدوار عضو هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش للطلاب، وقد يكون سبب ذلك أن التنوع هو أمر حتمي وواقع داخل المجتمع، ولا يحتاج اعتراف عضو هيئة التدريس به.

السؤال الثاني: ما دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؟

للتعرف على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	يوضح المنهاج الجامعي سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين.	ك	440	260	65	10	-	4.46	0.70	1
		٪	56.8	33.5	8.4	1.3	-			
9	يؤكد المنهاج الجامعي على حرمة الاعتداء بأية صورة على	ك	450	235	70	15	5	4.43	0.79	2

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
	الآخرين.	٪	58.1	30.3	9.0	1.9	6.			
11	تعمل الأنشطة التعليمية على بث روح الجماعة بين الطلاب.	ك	420	215	110	25	5	4.32	0.88	3
		٪	54.2	27.7	14.2	3.2	6.			
8	يحذّر المنهاج الجامعي من التعصب الطائفي والعرقي.	ك	440	165	150	15	5	4.32	0.89	4
		٪	56.8	21.3	19.4	1.9	6.			
10	تتاح الأنشطة الطلابية للجميع دون استثناء.	ك	425	195	90	65	–	4.26	0.97	5
		٪	54.8	25.2	11.6	8.4	–			
2	يتناول المنهاج الجامعي فكرة التنوع داخل المجتمع بإيجابية.	ك	305	335	110	25	–	4.19	0.79	6
		٪	39.4	43.2	14.2	3.2	–			
4	المنهاج الجامعي مبني على تكريس التعاون الإيجابي بين جميع الطلاب.	ك	310	270	175	20	–	4.12	0.85	7
		٪	40.0	34.8	22.6	2.6	–			
7	يكرّس المنهاج الجامعي مبدأ المواطنة المنضبطة بضوابط الشرع.	ك	290	330	120	20	15	4.11	0.89	8
		٪	37.4	42.6	15.5	2.6	1.9			
5	يُعد المنهاج الجامعي الطلاب للعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع.	ك	260	305	185	25	–	4.03	0.84	9
		٪	33.5	39.4	23.9	3.2	–			
3	يعزز المنهاج الجامعي مبدأ التعايش بما يعرضه من فكر ومعرفة.	ك	260	300	190	20	5	4.02	0.86	10
		٪	33.5	38.7	24.5	2.6	6.			
6	تُدرس مبادئ حقوق الإنسان في المنهاج الجامعي.	ك	345	170	155	100	5	3.97	1.10	11
		٪	44.5	21.9	20.0	12.9	6.			
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**4.20**	**0.54**	**–**

– يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب يتضمن (11) عبارة، جاءت (5) عبارات بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وهي العبارات رقم (1 ، 9 ، 11 ، 8 ، 10)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.26 ، 4.46)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، وهي العبارات (2 ، 4 ، 7 ، 5 ، 3 ، 6)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (3.97 ، 4.19).

– بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور دور المنهاج المدرسي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب (4.20) بانحراف معياري (0.54)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار (أن المنهاج الجامعي يوضح سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين، وكذلك أن المنهاج الجامعي يؤكد على حرمة الاعتداء بأية صورة على الآخرين، إضافة إلى أن الأنشطة التعليمية تعمل على بث روح الجماعة بين الطلاب)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Sebastain,2011) والتي توصلت إلى أن المناهج في مختلف المراحل التعليمية تُعزز قيم التعايش لدى الطلاب.

– والعبارات الآتية تناقش بنوع من التفصيل أعلى ثلاث عبارات وأقل ثلاث عبارات بمحور دور المنهاج المدرسي في

تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، فقد جاءت العبارات (1 ، 9 ، 11) بالترتيب من الأول إلى الثالث، والعبارات (5 ، 3 ، 6) بالترتيب من التاسع إلى الحادي عشر، وذلك على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (يوضح المنهاج الجامعي سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بدور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.70)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن المنهاج الجامعي يوضح سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين، وفي هذا إشارة إلى دور الإسلام بوصفه الركيزة الأولى في ثقافة الطلاب في تعزيز ثقافة التعايش، فهو يتعامل مع غير المسلمين بعدل وسماحة، وقد تقاربت هذه النتيجة مع العبارة الأولى في المحور الأول، والتي تنص على أن عضو هيئة التدريس يؤكد على أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام، وفي ذات الإطار تؤكد دراسة العنزي (2017) على أن التعايش السلمي مع الآخر في الإسلام حقيقة راسخة، أكدته نصوص القرآن والسنة، كما أن الإسلام يكفل حرية الاعتقاد للناس، ويضمن تعامل المسلمين مع غيرهم في التجارة والتزاور، ويمثل التعايش في ضوء مقاصد الشريعة ضرورة بشرية.

- جاءت العبارة رقم (9) وهي (يؤكد المنهاج الجامعي على حرمة الاعتداء بأية صورة على الآخرين) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.79)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن المنهاج الجامعي يؤكد على حرمة الاعتداء بأية صورة على الآخرين، وهذه النتيجة تعزز العبارة الأولى في هذا المحور، والتي تشير إلى أنه من أدوار المنهاج الجامعي أنه يوضح سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين، فالإسلام يحرم الاعتداء على الآخرين مهما كانت معتقداتهم أو أصولهم.

- جاءت العبارة رقم (11) وهي (تعمل الأنشطة التعليمية على بث روح الجماعة بين الطلاب) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.88)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن الأنشطة التعليمية تعمل على بث روح الجماعة بين الطلاب، وذلك أن طبيعة الأنشطة بأنواعها المختلفة (الثقافية، الاجتماعية، الرياضية، ..) تقوم على العمل الجماعي، ويشترك بها معظم الطلاب، ويغلب عليها الطابع الجمعي، وتسودها روح الجماعة.

- جاءت العبارة رقم (5) وهي (يُعد المنهاج الجامعي الطلاب للعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع) بالمرتبة التاسعة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.84)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المنهاج الجامعي يُعد الطلاب للعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع، وقد جاءت هذه العبارة متأخرة نوعاً ما، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المنهاج الجامعي، وتوقعات الطلاب فيه؛ لكونه يركّز على الجانب النظري والمعرفي أكثر من تركيزه على الجانب الاجتماعي.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (يعزز المنهاج الجامعي مبدأ التعايش بما يعرضه من فكر ومعرفة) بالمرتبة العاشرة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.86)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المنهاج الجامعي يعزز مبدأ التعايش بما يعرضه من فكر ومعرفة، وقد جاءت هذه العبارة قبل العبارة الأخيرة في المحور، وقد يكون ذلك نتيجة توقعات الطلاب بأن موضوع التعايش لن يكون ضمن مفردات المنهاج الجامعي؛

لصعوبة إشراكه ضمن مفردات المقررات المختلفة، التي هي في الأصل معدة لتحقيق أهداف التخصص الأكاديمي والعلمي، ونتيجة هذه العبارة تساير ما توصلت له دراسة (2011) Sebastian ، إذ يرى (86%) من المعلمين أن المناهج في مختلف المراحل التعليمية تعزز قيم التعايش.

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (تُدرس مبادئ حقوق الإنسان في المنهاج الجامعي) بالمرتبة الحادية عشرة بين العبارات الخاصة بدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.10)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن مبادئ حقوق الإنسان تُدرس في المنهاج الجامعي، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة في هذا المحور، وقد يرجع ذلك لعدم وضوح مبادئ حقوق الإنسان في ذهنية الطالب، وعدم قدرة الطلاب المستجيبين على ربط مبادئ حقوق الإنسان بموضوع التعايش.

- ومن خلال العرض السابق لدور أعضاء هيئة التدريس والمنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، يلاحظ أنها جاءت على النحو الآتي:

جدول (9)

دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها

م	أدوار الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	الترتيب
2	دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش	4.20	0.54	1
1	دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش	4.08	0.48	2
	الدرجة الكلية	**4.14**	**0.46**	**–**

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (4.14) بانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، إذ يأتي دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (4.20) وبانحراف معياري (0.54)، يليها دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش بمتوسط حسابي عام (4.08) وبانحراف معياري (0.48)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (2013) Asadullah وChaudhury والتي توصلت إلى أن المدارس الدينية سعت بدرجة عالية إلى طرح التعايش كموضوع أساسي فيها من خلال المواد والمناهج المدرسية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (2015) Becerra وآخرين والتي توصلت إلى وجود قصور في دور المدرسة في مواجهة العنف المدرسي من خلال نشر ثقافة التعايش بين الطلاب، وكان الطلاب في تلك الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على أن البيئة المدرسية لديهم تعزز نبذ العنف وتدعم قيم التعايش.

السؤال الثالث: ما وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة؟

للتعرف على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
11	تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع.	ك	400	220	130	5	20	4.26	0.94	1
		٪	51.6	28.4	16.8	6.	2.6			
3	تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش.	ك	360	260	130	20	5	4.23	0.86	2
		٪	46.5	33.5	16.8	2.6	6.			
8	إتاحة الجامعة لمبدأ العدالة وتساوي الفرص بين الجميع في أنظمتها وخدماتها.	ك	390	230	110	30	15	4.23	0.96	3
		٪	50.3	29.7	14.2	3.9	1.9			
4	سن الأنظمة والقوانين التي تمنع الكراهية والعنصرية.	ك	360	270	105	35	5	4.22	0.89	4
		٪	46.5	34.8	13.5	4.5	6.			
7	تشجيع الطلاب على توسيع دائرة التعارف فيما بينهم داخل الجامعة.	ك	355	235	140	35	10	4.15	0.96	5
		٪	45.8	30.3	18.1	4.5	1.3			
10	تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجماعية داخل الجامعة.	ك	350	240	145	25	15	4.14	0.96	6
		٪	45.2	31.0	18.7	3.2	1.9			
9	استغلال المناسبات الوطنية والثقافية لتكريس قيم التعايش.	ك	325	265	140	40	5	4.12	0.92	7
		٪	41.9	34.2	18.1	5.2	6.			
1	إقامة الدورات التدريبية للطلاب في مجال تعزيز ثقافة التعايش.	ك	325	260	150	30	10	4.11	0.93	8
		٪	41.9	33.5	19.4	3.9	1.3			
6	إتاحة المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم من خلال موقع الجامعة الإلكتروني.	ك	375	175	160	50	15	4.09	1.06	9
		٪	48.4	22.6	20.6	6.5	1.9			
5	تضمين الخطط الدراسية مواضيع تتعلق بقيم التعايش.	ك	285	300	165	20	5	4.08	0.86	10
		٪	36.8	38.7	21.3	2.6	6.			
2	تشجيع البحث العلمي لدراسة موضوع التعايش.	ك	260	250	185	55	25	3.86	1.06	11
		٪	33.5	32.3	23.9	7.1	3.2			
	المتوسط الحسابي العام للمحور							4.13	0.59	-

- يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن محور وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة يتضمن (11) عبارة، جاءت (4) عبارات بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وهي العبارات رقم (11 ، 3 ، 8 ، 4)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.22 ، 4.26)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، وهي العبارات (7 ، 10 ، 9 ، 1 ، 6 ، 5 ، 2)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (3.86 ، 4.15).

- بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات محور وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة (4.13) بانحراف معياري (0.59)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، ومن أبرز

تلك الوسائل (تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع، وكذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش، إضافة إلى إتاحة الجامعة لمبدأ العدالة وتساوي الفرص بين الجميع في أنظمتها وخدماتها).

- والعبارات الآتية تناقش بنوع من التفصيل أعلى ثلاث عبارات وأقل ثلاث عبارات بمحور وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، فقد جاءت العبارات (11 ، 3 ، 8) بالترتيب من الأول إلى الثالث، والعبارات (6 ، 5 ، 2) بالترتيب من التاسع إلى الحادي عشر، وذلك على النحو الآتي:

- جاءت العبارة رقم (11) وهي (تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.94)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، وذلك أن مشاركة الطلاب في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع تنمي روح الجماعة والعمل المشترك لديهم، وترفع لديهم روح الانتماء والولاء للمجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم تعزز ثقافة التعايش لديهم، وقد أشارت دراسة الحمادي (2017) إلى أنه من مقومات دعوة المملكة العربية السعودية للتعايش فتح أبواب التعارف والتعاون مع الآخر، ويعد تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية من أبواب التعارف والتعاون.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش) بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.86)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، وفي هذا دليل على أهمية عقد الدورات التدريبية في مجال تعليم طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش، باعتبار ذلك أحد الأساليب المهمة في تعزيز هذه الثقافة، ومن المعلوم أنه إذا كان عضو هيئة التدريس ملماً بتلك الطرق والأساليب فإنه سيستطيع رفع منسوب تلك الثقافة بين طلابه.

- جاءت العبارة رقم (8) وهي (إتاحة الجامعة لمبدأ العدالة وتساوي الفرص بين الجميع في أنظمتها وخدماتها) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.96)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن إتاحة الجامعة لمبدأ العدالة وتساوي الفرص بين الجميع في أنظمتها وخدماتها من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، فشعور الطلاب بالمساواة من خلال تطبيق مبدأ العدل داخل الجامعة سيعزز ثقافة التعايش، إذ يختفي مبدأ المحاباة، وتقل الأهواء، وتضعف المحسوبية، فيدرك الطالب أن هناك أنظمة تحكم عمل الجامعة، فيشعر بالانتماء لجميع مكوناتها.

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (إتاحة المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم من خلال موقع الجامعة الإلكتروني) بالمرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (1.06)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن إتاحة المجال للطلاب للتعبير عن آرائهم من خلال موقع الجامعة الإلكتروني من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، وقد جاءت هذه العبارة في مرحلة متأخرة إلى حد ما، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الطلاب على الربط بين مفهوم التعايش وإتاحة المجال لهم للتعبير عن آرائهم من خلال موقع الجامعة، رغم تأكيد دراسة(2013) Asadullah و Chaudhury في نتائجها على أهمية الحوار في تعزيز التعايش.

- جاءت العبارة رقم (5) وهي (تضمين الخطط الدراسية مواضيع تتعلق بقيم التعايش) بالمرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.86)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تضمين الخطط

الدراسية مواضيع تتعلق بقيم التعايش من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، ورغم أهمية تضمين الخطط الدراسية مواضيع تتعلق بقيم التعايش إلا أن تلك العبارة جاءت في المرتبة قبل الأخيرة في المحور، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد الطلاب بأن الخطط الدراسية هي مرتبطة في الأصل بمفردات المقررات ذات البعد العلمي والأكاديمي والتخصصي.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (تشجيع البحث العلمي لدراسة موضوع التعايش) بالمرتبة الحادية عشر، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.06)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن تشجيع البحث العلمي لدراسة موضوع التعايش من وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة رغم أهمية البحث العلمي وضرورته في هذا العصر، والذي من خلاله يمكن الوصول إلى كثير من الحقائق والمعارف ذات العلاقة بمفهوم التعايش وسبل تعزيزه.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير التخصص (صحي، علمي، إنساني)؟

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها باختلاف متغير التخصص؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها باختلاف متغير التخصص

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	بين المجموعات	5.626	2	2.813	12.807	0.000
	داخل المجموعات	169.579	772	0.220		
	المجموع	175.205	774			
دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	بين المجموعات	3.135	2	1.567	5.423	0.005
	داخل المجموعات	223.109	772	0.289		
	المجموع	226.244	774			
الدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	بين المجموعات	3.923	2	1.961	9.603	0.000
	داخل المجموعات	157.670	772	0.204		
	المجموع	161.592	774			
وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة	بين المجموعات	0.457	2	0.228	0.655	0.520
	داخل المجموعات	269.240	772	0.349		
	المجموع	269.697	774			

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة باختلاف متغير التخصص، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحور (0.520)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في الدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة

التعايش لدى الطلاب والأبعاد الفرعية (دور أعضاء هيئة التدريس، دور المنهاج) باختلاف متغير التخصص، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (12)

اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة باختلاف متغير التخصص:

المحور	التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كليات صحية	كليات إنسانية	كليات علمية
دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	كليات صحية	110	4.19	0.44	-		
	كليات إنسانية	280	4.15	0.47		-	
	كليات علمية	385	3.99	0.47	**0.194-	**0.159-	-
دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	كليات صحية	110	4.19	0.47	-		
	كليات إنسانية	280	4.28	0.50		-	
	كليات علمية	385	4.15	0.58		**0.139-	-
الدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب	كليات صحية	110	4.19	0.42	-		
	كليات إنسانية	280	4.22	0.45		-	
	كليات علمية	385	4.07	0.46	**0.122-	**0.149-	-

يتضح من خلال الجدول رقم (12)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب باختلاف متغير التخصص، إذ يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطلاب ممن تخصصاتهم علمية، والطلاب ممن تخصصاتهم (صحية – إنسانية)، وذلك لصالح الطلاب ممن تخصصاتهم صحية بمتوسط حسابي (4.19)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن تخصصاتهم صحية يوافقون بدرجة أكبر على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، وقد يكون ذلك نتيجة ارتفاع نسبة أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين، وهم من جنسيات وبلاد مختلفة، والذين يدرسون في الكليات الصحية، إذ يتباينون في ثقافاتهم وأعراقهم، وأدت تلك المعايشة بينهم وبين طلابهم في الكليات الصحية إلى موافقة هؤلاء الطلاب بدرجة أكبر على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش.

كما بينت النتائج بالجدول رقم (12)، نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب والبُعد الفرعي (دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب) باختلاف متغير التخصص، إذ يتضح أن تلك الفروق جاءت بين الطلاب ممن تخصصاتهم علمية، والطلاب ممن تخصصاتهم (صحية – إنسانية)، وذلك لصالح الطلاب ممن تخصصاتهم إنسانية بمتوسط حسابي (4.28) لدور المنهاج الجامعي، وبمتوسط حسابي (4.22) للدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد الدراسة ممن تخصصاتهم إنسانية يوافقون بدرجة أكبر على دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب والبُعد الفرعي (دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب)، وقد يكون سبب تلك النتيجة أن المنهاج الجامعي في التخصصات الإنسانية قد يتناول المفاهيم

الاجتماعية والموضوعات الإنسانية بوجه أكبر من المنهاج الذي يدرّس في الكليات العلمية والصحية.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها:

يشمل هذا الفصل على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: نتائج الدراسة

1 . أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار:

- أن عضو هيئة التدريس يؤكد أن التعايش لا يكون بالتخلي عن ثوابت الإسلام.
- أن عضو هيئة التدريس يحذر طلابه من دعوات الكراهية ضد عرق أو طائفة معينة.
- أن عضو هيئة التدريس يتيح الحوار للجميع دون استثناء.

2 . أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب، ومن أبرز تلك الأدوار:

- أن المنهاج الجامعي يوضح سماحة الإسلام في تعامله مع غير المسلمين.
- أن المنهاج الجامعي يؤكد على حرمة الاعتداء بأية صورة على الآخرين.
- أن الأنشطة التعليمية تعمل على بث روح الجماعة بين الطلاب.

3 . أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، إذ يأتي دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش بالمرتبة الأولى، يليها دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش.

4 . أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة، ومن أبرز تلك الوسائل:

- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والتطوعية لخدمة المجتمع.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على طرق وأساليب تعزيز ثقافة التعايش.
- إتاحة الجامعة لمبدأ العدالة وتساوي الفرص بين الجميع في أنظمتها وخدماتها.

5 ـ لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في وسائل تعزيز ثقافة التعايش لطلاب الجامعة باختلاف متغير التخصص.

6 ـ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب باختلاف متغير التخصص، وذلك لصالح الطلاب ممن تخصصاتهم صحية.

7 ـ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لدور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب والبُعد الفرعي (دور المنهاج الجامعي في تعزيز ثقافة التعايش لدى الطلاب) باختلاف متغير التخصص، وذلك لصالح الطلاب ممن تخصصاتهم إنسانية .

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة ربط مفهوم التعايش وما يتعلق به من قيم بثوابت الإسلام وتعاليمه ومبادئه.

2. التأكيد على أهمية الحوار وضرورة تفعيله من خلال المنهاج الجامعي، وتطبيقه عملياً بين عضو هيئة التدريس وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، والذي من خلاله يمكن فهم الآخرين، والتعرف عليهم، وتصحيح أفكارهم، والرد على الشبهات المختلفة.

3. الدعوة للتوسع في الأنشطة الجامعية، على مختلف

أشكالها: العلمية، والاجتماعية، والثقافية وغيرها؛ وذلك من أجل بث روح الجماعة بين الطلاب، ورفع مستوى الاندماج بينهم، ومن ثم تحقيق مبدأ التعايش الإيجابي.

4. تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الخيرية والجهود التطوعية لخدمة المجتمع، والذي بدوره يساعد على الاندماج مع المجتمع، ويعزز ثقافة التعايش داخله.

5. ضرورة عقد الدورات التدريبية، والمحاضرات والندوات العلمية التي تعالج موضوع التعايش، وتناقش طرق وأساليب تعزيزه، وإشراك أعضاء هيئة التدريس فيها.

ثانياً: مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات حول واقع التعايش داخل المجتمع في المملكة العربية السعودية.

- إجراء دراسات عن أدوار المؤسسات التربوية الأخرى في تعزيز ثقافة التعايش المجتمعي.

المراجع:

القرآن الكريم.

إدارة الإحصاء والمعلومات (1439هـ). *توزيع الطلاب المقيدين بمرحلة البكالوريوس*. وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

البداينة، ذياب موسى (2011). قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*. 27(53)، 177.205.

التويجري، عبدالعزيز بن عثمان (2015). *الإسلام والتعايش بين الأديان في أفق القرن الواحد والعشرين*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ ايسيسكو، الرباط. المملكة المغربية.

الجريد، حمد بن عبدالعزيز (1434هـ). *الآثار الثقافية للتعايش الديني مع الآخر ـ دراسة نقدية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية الشريعة. الرياض. المملكة العربية السعودية.

حرب، دولت خالد (2013). *دور الإدارة المدرسية في نشر ثقافة السلام وتطبيقها في المدارس الثانوية الأردنية المنتسبة لمنظمة اليونسكو في محافظة أربد*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. كلية التربية. الأردن.

الحمادي، عبدالرحمن أحمد (2017). التعايش بين أتباع الديانات والحضارات ودور المملكة العربية السعودية فيه، *مجلة العلوم الشرعية بجامعة القصيم*، *10*(3)، 1249. 1298.

شاهين، سلطان بن علي (2017). مفهوم التعايش من منظور إسلامي، *مجلة العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. (46) 376.425.

الشمري، محمد بن مطلق (2007). *العلاقات الإنسانية مع غير المسلمين في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها في الواقع المعاصر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

عبيدات وآخرون، ذوقان (2015). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمّان، دار الفكر

العريفي، سمر بنت محمد (2009). *أثر تعليم مفاهيم التعايش الإنساني في الحد من ظهور بعض المشكلات في التفاعل الاجتماعي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العساف، صالح حمد (2014). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، دار الزهراء.

علي، كمال محمد (1996). *الشعراوي القيثارة الإيمانية*، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.

العنزي، عبدربه عبدالقادر (2017). التعايش السلمي من منظور إسلامي. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. (41) 181 ـ 196.

الغرياني، عادل محمد (2006). التعايش السلمي في عصور الدولة الإسلامية. بحث منشور في الندوة الدولية: *التعايش السلمي في الإسلام المنعقد بالتعاون بين رابطة العالم الإسلامي والمركز الإسلامي بكولومبو ـ سريلانكا في الفترة من 7-2006/7/9م*. رابطة العالم الإسلامي. مكة المكرمة.

اللواتي، هلال بن حسن (2013). فقه رؤية العالم والعيش فيه ـ المذاهب الفقهية والتجارب المعاصرة. *ندوة تطور العلوم الفقهية الثانية عشرة*. وزارة الأوقاف والشؤون الدينية. مسقط. سلطنة عمان.

المحلبدي، مزنة بنت بريك (1434هـ). *التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مرسي، محمد (2010). *التربية الإسلامية ـ أصولها الفلسفية في البلاد العربية*، القاهرة، عالم الكتب.

AlAnzi, R. Q. (2017). *Peaceful coexistence from an Islamic perspectiv*. Al-Quds Open University for Research and Studies, (41).

Alshammari, M. M. (2007). *Human relations with non-Muslims in the light of Islamic education and its applications in contemporary reality*. Unpublished Doctoral dissertation, Umm Al Qura University. Faculty of Education. Department of Islamic and Comparative Education, Makkah, Saudi Arabia .

Arifi, S. M. (2009). *The impact of teaching the concepts of human coexistence in reducing the emergence of some problems in social interaction*. Unpublished Master Thesis, King Saud University. College of Education. Department of Education, Riyadh, Saudi Arabia .

Asadullah, M., & Chaudhury, N. (2013). Peaceful Coexistence? The Role of Religious Schools and Ngos in The Growth of Female Secondary Schooling in Bangladesh. *Journal of Development Studies*.

Becerra, S., Munoz, F., & Riquelme, E. (2015). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163.

Fernandez, S., Viged, M., & Gomez, M. (2011). *Evaluation of school Coexistence in Cultural Diversity Contexts*, Faculty of Education and Human sciences, Spain .

Harb, D. K. (2013). *The role of the school administration in spreading the culture of peace and its application in the Jordanian secondary schools affiliated with UNESCO in Irbid province*. Unpublished Doctoral dissertation, Yarmouk University. Faculty of Education. Jordan. Irbid.

Shahin, S. A. (2017). The concept of coexistence from an Islamic perspective. *Journal of Islamic Sciences* at Imam Muhammad bin Saud Islamic University,(46).

Albdina, D. M. (2011). Values of tolerance in the curricula of university education. Arab Journal for Security Studies and Training at Naif Arab University for Security Sciences. *Arab Journal for Security Studies and Training at Naif Arab University for Security Sciences, 27*(53),177.-.205.

Alghariani, A. M. (2006*). Peaceful coexistence in the Islamic era. Research published in the international symposium: peaceful coexistence in Islam held in cooperation between the Islamic World League and the Islamic Center in Colombo*, Sri Lanka, Islamic world Union, Makkah, Saudi Arabia.

Alhammadi, A. A. (2017). Coexistence between followers of religions and civilizations and the role of Saudi Arabia in it, *Islamic Journal*, *10*(3), 1249-1298.

AlJarid, H. A. (1434h*). Cultural Implications of Religious Coexistence with the Other A Critical Study*. Unpublished (Master's thesis). University of Imam Muhammad Bin Saud. College of Sharia. Department of Islamic Culture. Riyadh. Saudi Arabia.

AlLawati, H. H. (2013). *Jurisprudence of the world's vision and the life of the doctrines of jurisprudence and contemporary experiences*. Twelfth Jurisprudence Development Symposium, The Ministry of Awqaf and Religious Affairs, Muscat, Oman.

AlMahlabdi, M. B. (1434h). *Peaceful coexistence within the framework of religious pluralism within the Muslim community and its educational applications in the family and the school*. Unpublished Doctoral dissertation, Umm Al Qura University. College of Education. Department of Islamic and Comparative Education, Makkah.

The role of the university in promoting a culture of coexistence for its students

Rashed Zafer Aldoosry
College of Education, King Saud University

Submitted 06-04-2018 and Accepted on 13-05-2018

Abstract: The purpose of the study was to identify the role of faculty members in promoting the culture of co-existence among students and to find out the role of the university curriculum in promoting the culture of co-existence among students, Specialization (health, scientific, human), and used the descriptive (survey), The study population was composed of 30948 students, and a sample of 775 students was selected. The study concluded that there is agreement among the members of the study on the role of faculty members in promoting the culture of coexistence among students, One of the most prominent of these roles: The faculty member emphasizes that coexistence is not to abandon the fundamentals of Islam, and that the faculty member warns students of calls for hatred against a particular race or sect, and that there is agreement among members of the study on the role of the university curriculum in promoting the culture of coexistence among students , And the most prominent of those roles: that the curriculum of the university illustrates the tolerance of Peace in dealing with non-Muslims, and that the university curriculum emphasizes the sanctity of aggression in any way to others, There is agreement among the members of the study on the role of the university in promoting a culture of coexistence for its students, where the role of the university curriculum in promoting the culture of co-existence first place, followed by the role of faculty members in promoting the culture of cohabitation, and that there is agreement among members of the study on ways to promote a culture of coexistence for university students , And the most prominent of these means: Encourage students to participate in charity and volunteer service to the community, and training faculty members on ways and methods to promote a culture of coexistence.

Keywords: The role of the university, promotion, culture, coexistence.

فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في موضوع التركيب الخلويِّ

لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط بمنطقة الرياض

صالح بن إبراهيم النفيسة

قسم المناهج – كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/7/29هـ - وقبل 1439/9/8هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في العلوم لموضوع التركيب الخلويِّ لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط في منطقة الرياض، وقد شارك (50) طالبًا في هذه الدراسة، واستخدم في البحث طريقة تصميم الاختبار البعديِّ؛ للمقارنة بين مجموعتين، وذلك بعد مراجعة درجات اختبار التحصيل القبلي؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، من حيث المفاهيم الخاطئة الشائعة حول موضوع التركيب الخلويِّ، وبعد أن أنهى طلَّاب المجموعة التجريبية دراسة المفاهيم المرتبطة بموضوع التركيب الخلويِّ بطريقة التدريس المتمايز، تمَّ تطبيق اختبار التحصيل البعديِّ على المجموعتين، وبعد المعالجة الإحصائية، أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في أداء طلَّاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى انخفاض متوسط النسبة المئوية للمفاهيم غير الصحيحة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية من (70.3% إلى 10.3%)، في حين انخفض هذا المتوسط لنسبة المفاهيم الخطأ لدى طلَّاب المجموعة الضابطة من (68.6% إلى 23.4%).

الكلمات مفتاحية: الخلية الحيوانية، الخلية النباتية، علم الحياة، التركيب الخلويُّ، التدريس المتمايز، المفاهيم الخاطئة الشائعة.

المقدمة:

"إنه من الموضوعات الصعبة، لا يمكن أن أتعلَّم هذه المادة، أنا لا أعرف كيفية تطبيقها، أنا لا يمكنُني ملاحظة ما يحدث في بيئتي، لقد نسيت المفاهيم التي تعلَّمتها في السنوات السابقة"؛ يشترك في تلك العبارات كثير من الطلَّاب الذين يدرسون موضوعاتٍ علميةً، واستنادًا إلى المعلومة التي تقول: "الطلَّاب يختلفون في قدراتهم وأنماط تعلُّمهم"؛ يتمُّ تطبيق منحًى مُحدَّدًا في التعلُّم والتعليم، بحيث يكون لديهم خياراتٌ متعدِّدةٌ لاكتساب ومعالجة المعلومات، وجعْلها ذات معنًى بالنسبة لهم، ومن ثم يمتلكون القدرة على تعديل أو تغيير المفاهيم الخاطئة الشائعة لديهم، ويُسمَّى هذا المنحى في التعلُّم والتعليم "التدريس المتمايز"، وبرامج إعداد المعلِّمين في كليات التربية تتضمَّن موضوعاتٍ حول هذا المنحى، وكيفية تطبيقه داخل الغرف الصفية.

التدريس المتمايز عبارة عن طريقةٍ من طرائق التدريس، تهتمُّ بالفروق الفردية بين الطلَّاب، من حيث أنماط تعلُّمهم، واهتماماتهم، وخبراتهم السابقة (Tomlinson, 2014)، وقد أظهرت معظم نتائج الدراسات أنَّ الطلَّاب يتعلَّمون بطريقةٍ أفضل، إذا تعاملوا مع منهجٍ يناسب اهتماماتهم وحاجاتهم في واقع الحياة، بحيث يكون ذا معنًى بالنسبة لهم، ويأخذ في الاعتبار مختلف أنماط التعلُّم (Goodnough, 2001; McTighe & Brown, 2005; Tomlinson, 2014).

يتعلَّم الطلَّاب معايير المحتوى نفسها، وأيضًا أهداف التعلُّم التي يتمُّ تعيينها بواسطة المعلم أو المنهج، بحيث يوفر المعلِّمون خبرات التعلُّم الفرديِّ ذاتها لكل طالبٍ؛ حتى يكون الجميع قادرين على التعلُّم، وتحقيق أهدافه بطريقةٍ فرديةٍ (Tomlinson, 2014)، وهو منحًى (في التعلُّم والتعليم) يركز على زيادة النموِّ المعرفيِّ والنجاح الفرديِّ لكل طالبٍ في ضوء ما يعرفه، وتقديم المساعدة للطلَّاب للاستمرار في التعلُّم.

وقد حدَّدت تومليسون (Tomlinson, 2014) ثلاثة عناصر للمناهج الدراسية التي يمكن أن تكون قابلةً للتدريس المتمايز، وهي: المحتوى، طريقة التعلُّم، ناتج التعلُّم، ويمكن أن يكون تدريس العلوم قابلًا للتمايز، بحيث يُعطَى الطلَّاب فرصةً لاستكشاف الموضوعات التي يهتمُّون بها، وتوسيع مهاراتهم البحثية، وممارسة مهارات الاستقصاء العلميِّ.

إنَّ مراجعة الأدب السابق حول التدريس المتمايز تُشير إلى التكيُّف مع المفهوم، ومستوى صعوبته، واستراتيجية التدريس، وكمية الجهد والوقت اللَّازمين لتنفيذه، والأداء الذي يُشير إلى التعلُّم، ومدى مناسبته لتلبية الاحتياجات التعلُّمية لجميع الطلَّاب؛ ولتطبيق التدريس المتمايز في الغرفة الصفية، لا بُدَّ من تمييز الخلفيات المعرفية المختلفة للطلَّاب، ومستوى لغتهم، وأولويات التعلُّم والاهتمامات عندهم، ومستوى تفاعلهم مع الآخرين. ويركز التدريس المتمايز على ممارسة الطلَّاب (من ذوي القدرات المختلفة) لأنشطة التعلُّم في الغرفة الصفية بأنفسهم.

خلفية الدراسة ومشكلتها:

إنَّ التدريس المتمايز منحًى في التعليم، يتمُّ فيه مواءمة المحتوى، وطريقة التعلُّم، وناتج التعلُّم، وفقًا لاحتياجات الطالب، واهتماماته، ومِلَفِّ تعلُّمه؛ وعلى نقيض تفريد التعليم الذي يتمُّ فيه توجيه التعليم إلى احتياجاتٍ ومهاراتٍ محدَّدةٍ لكل طالبٍ بمفرده، يهتمُّ التدريس المتمايز باحتياجات مجموعةٍ صغيرةٍ من الطلَّاب؛ أي تكييف التدريس؛ تلبيةً للاحتياجات الفردية ضمن المجموعة، وسواءٌ أكان المعلِّمون يستخدمون التمايز في المحتوى، والطريقة، وناتج التعلُّم، أو حتى في بيئة التعلُّم؛ فإنَّ استخدام التقويم المستمر، والتعامل مع مجموعات العمل التعاونية بمرونةٍ، يجعل هذا المنحى في التعليم ناجحًا بفاعليةٍ، وهناك أسبابٌ أخرى للتمايز تتعلَّق بمهنيَّة المعلِّم؛ إذ لا توجد وصفةٌ سحريةٌ للتمايز، فهي تمثل نمطًا في التفكير

حول التعليم والتعلُّم للقيم التربوية التي يؤمن بها، ويمكنه ترجمتها إلى ممارساتٍ واقعيةٍ داخل الغرفة الصفية بوسائل متعدِّدةٍ.

لقد أصبح التدريس المتمايز نموذجًا فعَّالًا لتلبية الحاجات التعلُّمية المختلفة لجميع الطلَّاب في جميع الصفوف، بدءًا من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث الثانوي (الثاني عشر).

لقد تطوَّر التعليم كثيرًا في وقتنا الحالي، وأصبحنا نفْهم الكثير عن كيفية التعلُّم، ويُعدُّ تعليم الطلَّاب في مجموعاتٍ صغيرةٍ (بواسطة التدريس المتمايز) من الطرائق التعليمية الجيدة؛ إذ يستطيع جميع الطلاب الالتحاق بالمدارس في الوقت الحالي، وعلى المعلِّمين التعامل مع القدرة الاستيعابية الكبيرة لهذه المدارس، مع الأخذ في الاعتبار أنَّ الطلَّاب لا يمكنهم جميعًا تعديل أنفسهم لاستيعاب محتوى المناهج الدراسية (Tomlinson, 2014).

إنَّ البحث في التدريس المتمايز ليس عمليةً سهلةً، وفي الوقت نفسه لا يمكن تجاهله، إذ "يتضمَّن التدريس المتمايز تعليم الفلسفة التي تستند إلى فرضية أنَّ المعلِّمين يجب أن يعملوا على تكييف التعلُّم، بحيث يناسب الفروق الفردية بين الطلَّاب، بدلًا من إجبارهم على التعلُّم من خلال محتوى المناهج الدراسية"(Willis & Mann, 2000)؛ فالتمايز يعني: ما الذي يحتاجه المعلِّمون لإتقان عملهم اليوميّ؟ وهذا لا ينطبق على معلِّمِي العلوم فقط، وإنما على معلِّمِي جميع المواد الدراسية في وزارة التعليم.

وقد أكَّدت دايتون (Deighton, 2006) أن استخدام أنماط التعلُّم كانت خطوةً أوليَّةً جيدةً نحو استخدامها التدريس المتمايز، وزيادة اهتمامها بأساليب التدريس التي أدَّت إلى رفْع كفاءَتها المهنية؛ وقد أدَّى تركيزها على أخْذِ أنماط تعلُّم طلابها في الاعتبار إلى تحسين وسائل اتصالها بهم، ويمكنها الآن أن تفخر بأنها قامت (بشكلٍ واقعيٍّ) بتعليم الطلَّاب حسب أنماط تعلُّمهم، وليس محتوى المنهج فقط. وقد أشارت جافيي (Gaffey, 2006) إلى أنَّ معرفة الطلَّاب بصورةٍ شخصيةٍ، وإرشادهم، وتوجيههم من خلال معلِّميهم، يُعدُّ من الوسائل الفعالة لتعليمهم بطريقة صحيحة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة تعرُّف وفهْم المتغيرات التي تُسهم في تعلُّم الطلَّاب، ويمكن لمثل هذه المعلومات أن تحوِّل الصفوف الدراسية العادية إلى بيئة تعلُّمٍ فاعلةٍ يمكن توظيفها لصالح التعلُّم الفرديّ، وتكمُن قيمة هذه الدراسة في أنها أدَّت إلى توثيق الصِّلات والترابط بين المعلِّم والطلَّاب في بيئة تعلُّمٍ ديناميكيةٍ داخل الغرف الدراسية، والإحساس الأكبر بكيفية تعلُّم الطلَّاب؛ وعلى الرغم من أنَّ التعليم المتمايز قد يستغرق مزيدًا من الوقت والجهد، فقد أظهرت هذه الدراسة أثرًا إيجابيًّا في تعلُّم الطلَّاب؛ كما تُشير إلى أنه يمكن تحويل الصفوف الدراسية العادية إلى بيئة تعلُّمٍ تخدم إمكانات التعلُّم الفرديّ لدى الطلَّاب، وتظهر قيمة هذه الدراسة في أنها عملت على تقوية الروابط بين المعلِّم والطالب، وساهمت في خلْق بيئة تعلُّمٍ صفيةٍ حيويةٍ، وزادت المعرفة بأساليب تعلُّم الطلَّاب، وأثرت إيجابًا في تعلُّم الطلَّاب.

أمَّا وايمان (Wyman, 2006)، فطرح الأسئلة التي تناولتها دراسته، وهي: "هل التمايز في التدريس والتقويم يجعل التعليم أكثر نجاحًا؟ هل معرفة الطلَّاب نمط تعلُّمهم تؤدِّي إلى شعورهم بالطمأنينة والنجاح؟ هل التدريس المتمايز يؤدِّي إلى تحسين تعلُّم الطلَّاب؟ لقد لُوحظ أنَّ معرفة المعلِّمين أنماط تعلُّم طلَّابهم يُكسبُهم القدرة على تعزيز التعليم، كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من أنَّ التعليم المتمايز يستغرق وقتًا وجهدًا أكثر، غير أنه يؤثر إيجابًا في تعلُّم الطلَّاب، وبهذا تتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة السابقة.

ونتيجةً لانتشار الدراسات المتعلِّقة بمفاهيم الطلَّاب في السنوات العشرين الماضية؛ فقد تعزَّز فهمُنا للأفكار المسبقة والمفاهيم غير الصحيحة التي يحملها الطلَّاب معهم إلى الغرف

الصفية، وقد أصبح معروفًا أنَّ المفاهيم الموجودة لدى الطلَّاب تتداخل مع التعلُّم اللَّاحق، وتُقاوم التغيير.

إنَّ معالجة هذه المفاهيم يُعدُّ أمرًا مهمًّا لاكتساب معرفةٍ جديدةٍ، وعندما يتمُّ تحدِّي هذه المفاهيم مباشرةً، وتُتاح الفرص للطلَّاب لإعادة بنائها، فإن نسبةً جيدةً من الطلَّاب ستكون قادرةً على استخدام المفاهيم العلمية لتفسير الظواهر بطريقةٍ صحيحةٍ (Fisher, Wandersee, and Moody 2001).

في هذه الدراسة، تمَّ التعامل مع مصطلح المفاهيم الخاطئة الشائعة على أنها "أيُّ أفكارٍ مفاهيميةٍ تختلف عن الأفكار العلمية المقبولة لدى مجتمع العلماء"، وغالبًا ما تنشأ المفاهيم غير الصحيحة لدى الطلَّاب من التواصل مع معلِّمي العلوم، وتفاعلاتهم مع أقرانهم، وقد تنشأ المفاهيم غير الصحيحة من المعرفة المنشورة كما في الكتب المدرسية (Abimbola & Baba, 1996; Dikmenli & Cardak, 2004; Donovan & Bransford, 2005; Kendeou & Van den Broek, 2008). وقد ثبت أنها تُعدُّ مصدرًا قويًّا لهذه المفاهيم لدى الطلَّاب ومعلِّميهم؛ بسبب تبسيط المعلومات من خلال التعميمات، والافتقار إلى وضوح الأفكار الرئيسة، أو وجود رسومٍ تخطيطيةٍ غير صحيحةٍ، أو أخطاء في المقارنة بين المفاهيم (Hershey, 2004). إنَّ إهمال المفاهيم غير الصحيحة لدى الطلَّاب، يفرض تحدياتٍ كبيرةً تواجه مشاريع تحسين الثقافة العلمية للمجتمع عمومًا، وأولئك الطلَّاب الذين يرغبون في مواصلة تعليمهم في البرامج العلمية المختلفة خصوصًا (Gooding & Metz., 2011).

تتعامل هذه الدراسة مع مفهوم التعلُّم كما ورد في نموذج التعلُّم البنائيِّ الذي يركز على التمايز في التدريس، ومراعاة الاختلاف (الفروق الفردية) بين الطلَّاب وأنماط تعلُّمهم؛ إذ يشجع على التعلُّم النَّشِطِ، وتزويد الطلَّاب بفرص التعلُّم والتغذية الراجعة التي تساعدهم على بناء قاعدةٍ معرفيةٍ متماسكةٍ (Young & Muller, 2011) ، ولا يمكن لمعلِّمي العلوم التقليل من أثر التعلُّم السابق والخبرات والأفكار السابقة في قدرات التعلُّم لدى الطلَّاب؛ فقد ثبت أنَّ التعلُّم ذا المعنى يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بفاعليةٍ مع المعرفة السابقة لدى الطلَّاب (Hattie, 2009; Hattie, 2012). بناءً على ما سبق، يتَّضح من هذه الدراسات أن استخدام الأمثلة، والمقارنات، والتفسيرات، والصور، يمكن أن يحسِّن التعلُّم ذا المعنى بشكلٍ كبيرٍ.

إنَّ الدراسات التي أُجريت لمعالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة، تقترح ضرورة امتلاك الطلَّاب درجةً عاليةً من الوعي، ومهارات التفكير الناقد؛ لإدراك هذه المفاهيم وتعرُّفها، والتعامل معها بطريقةٍ علميةٍ، من خلال إتقانهم تمثيل الأفكار العلمية في خرائط مفاهيميةٍ، ومنظّماتٍ تخطيطيةٍ، واستخدام المقارنات؛ لمعالجة واكتساب المفاهيم العلمية بشكلٍ صحيحٍ (Clement & Brown, 2004; Kern & Crippen, 2008; Smith, Disessa, & Roschelle, 1994). إنَّ توظيف عدة أدواتٍ أو عدة طرائق لمعالجة المفاهيم غير الصحيحة (من خلال عددٍ من الممارسات التربوية) أدَّى إلى انخفاض الكثير من المفاهيم العلمية غير الصحيحة لدى الطلَّاب، وفي بعض الحالات، تمَّ التخلُّص منها نهائيًّا (Karamustafaog˘lu, Sevim, Mustafaog˘lu & Cepni, 2003).

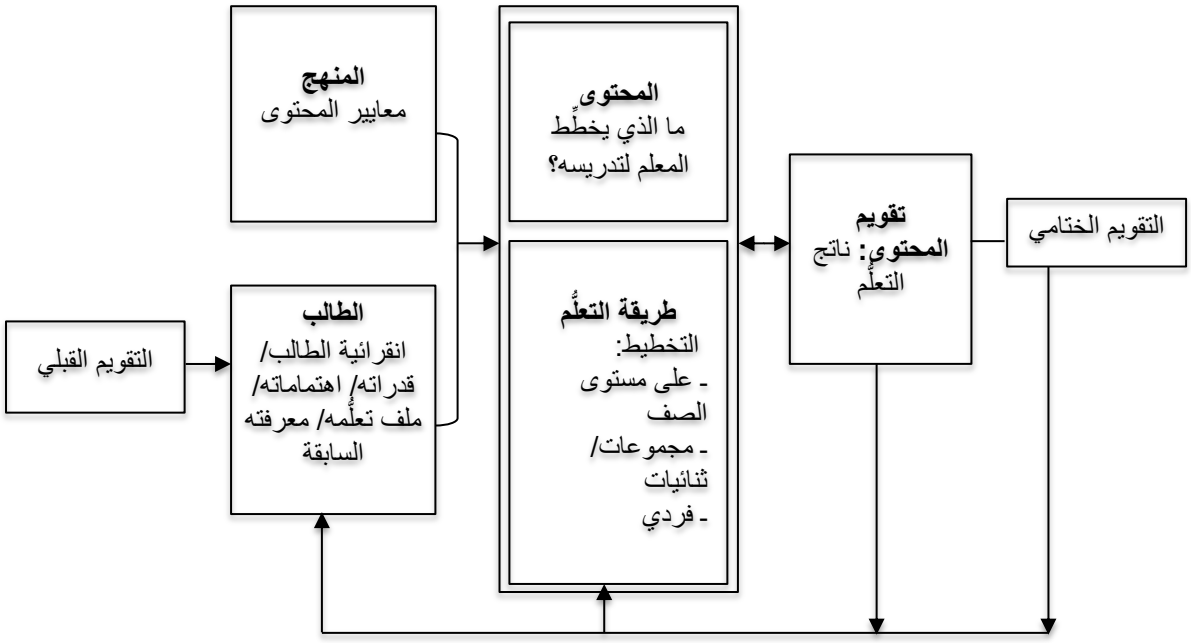
وقد انتشرت الدراسات التي تبحث في المفاهيم الخاطئة الشائعة لدى الطلَّاب في معظم أنحاء العالم، وقد تناولت هذه الدراسات المفاهيم العلمية لدى الطلَّاب في كلٍّ من الفيزياء والكيمياء والرياضيات بشكلٍ ملحوظٍ، وبنسبةٍ أقلَّ في علم الأحياء؛ لذا تكتسب هذه الدراسة أهميةً كبيرةً، نظرًا لتناولها المفاهيم العلمية في علم الأحياء، من خلال البحث في المفاهيم العلمية لدى طلَّاب المرحلة المتوسطة (9-7).

لقد أظهرت نتائج الأبحاث التربوية أنَّ الطلَّاب يجدون صعوبةً في الربط بين التركيب الجزيئيِّ والخلويِّ (Driver, et. al., 1994)؛ وعلى الرغم من أن الطلَّاب يعرفون أنَّ الذرات والخلايا تتكون من أجزاءٍ أصغر منهما حجمًا (بما في ذلك

النواة)، غير أنهم يجدون صعوبةً في تصوُّر أنَّ جميع الموادِّ تتكون من الذرات، بما في ذلك الخلايا، ويبدو أنَّ هذا الفهم الخطأ هو ما يجعل الطلَّاب يجدون صعوبةً في التمييز بين الخلايا والذرات، وفهْم تركيب ووظيفة الجزيئات الكبيرة.

وباعتبار اهتمامنا بمناهج العلوم وطرائق تدريسها، وأنَّنا ممَّن يُشجِّع على استخدام التدريس المتمايز، أصبحنا مهتمِّين بتأثير ذلك في تعلُّم الطلَّاب وتحصيلهم العلميِّ، وذلك من خلال نموذجٍ تعاونيٍّ يركز على استخدام التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة التي تتعلَّق بالتمييز بين الخلايا الحيوانية والنباتية.

والمخطَّط الآتي في الشكل رقم (1)، يوضح كيفية توظيف التدريس المتمايز باعتباره منحًى للتعليم والتعلُّم لطلَّابٍ ذوي قدراتٍ مختلفةٍ في الغرفة الصفية نفسها؛ بهدف تحسين النموِّ والنجاح الفرديِّ لكل طالبٍ في ضوء قدراته ومعارفه وخبراته السابقة، ومعالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة التي قد يحملونها معهم إلى الغرف الصفية، ويتضمن كذلك القرارات التي ينبغي أن يتخذها المعلم عند تخطيط وتنفيذ التدريس المتمايز (Oaksford & Jones, 2001).



الشكل رقم 1: خريطة تخطيط وتنفيذ التدريس المتمايز

مشكلة الدراسة:

لقد كان الهدف من هذه الدراسة هو تعرُّف المفاهيم الخاطئة الشائعة حول التركيب الخلويِّ الوارد في درس "عالم الخلايا" في مقرَّر العلوم للفصل الدراسي الثاني (الطبعة الأولى، 2013، ص80)، ودراسة فاعلية التدريس المتمايز في إحداث التغيير المفاهيميِّ لدى الطلَّاب في الصف الأول المتوسط، وتحديدًا تكمُن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في موضوع التركيب الخلويِّ لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط في منطقة الرياض؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميَّتها من توظيف طريقة التدريس المتمايز التي تُتيح للمعلم تدريس مستويات التحصيل المختلفة للطلاب، من خلال مجموعات العمل التعاوني التي تتكون من طلابٍ من مستويات تحصيلٍ مُتنوِّعةٍ (دون، ضمن، فوق)، وتحديدًا، يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. أهمية تعلُّم المفاهيم العلمية نفسها في موضوع الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية، والتي تُعدُّ اللَّبنات الأساسية في تكوين البِنية المعرفية لموضوعاتٍ أخرى في علم الحياة.

2. توظيف التدريس المتمايز؛ لإحداث تغييرٍ مفاهيميٍّ، واكتساب الفهم العلميِّ السليم. وقلَّة الدراسات التي تناولت التدريس المتمايز في هذا المجال (في حدود علْم الباحث).

3. إمكانية إسهامها في إثارة مزيدٍ من البحث في دراسة المفاهيم الخاطئة الشائعة، ومعالجتها في إطار موضوعاتٍ علميةٍ مختلفةٍ.

مصطلحات الدراسة:

إنَّ تعريفات المصطلحات الآتية عبارة عن تعريفاتٍ إجرائيةٍ، وفق المضمون الذي استُخدمت فيه في هذه الدراسة.

المفاهيم الخاطئة الشائعة: هي المفاهيم التي يحملها الطلَّاب، ويستخدمونها ويدافعون عنها ظنًّا منهم أنها صحيحةٌ، لكنَّها لا تنسجم مع الرأي العلميِّ السائد لدى مجتمع العلماء.

معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة: هي عملية تغييرٍ في البِنية المفاهيمية للطالب (يتمُّ خلالها إحلال المفهوم العلميِّ السليم محلَّ المفهوم الشائع غير الصحيح في مجالٍ ما)، ويكشف عنه في هذه الدراسة، عندما تتغير إجابة الطالب من اختيار المفهوم غير الصحيح إلى اختيار المفهوم الصحيح أثناء إجابته عن فقرات اختبار الدراسة.

الطريقة التقليدية: هي طريقةٌ تعليميةٌ شائعةٌ يقوم فيها المعلِّم بالدور الرئيس في تدريس (العلوم/ المفاهيم العلمية)، وتتمُّ بأسلوب العرض اللفظيِّ، وتتخلَّلها أسئلةٌ محدَّدةٌ، وعليه نقول: هي الإجراءات التي يمارسها المعلِّم وفق اختياره من دون تدخل آخرين، وقد تتوافق مع ما هو موصوفٌ في المقرَّر الدراسيِّ.

التدريس المتمايز: هو طريقة تدريسٍ مبنيةٌ على مبادىء الفلسفة البنائية في التعليم، وتهدف إلى تعليم جميع الطلَّاب، بغضِّ النظر عن مستوياتهم؛ إذ يقوم المعلم بتحديد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالبٍ، من خلال الكشف عن معرفته السابقة، واهتماماته، واحتياجاته، ثم يقوم المعلِّم باختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لكل طالبٍ أو كل مجموعةٍ وفقًا لأنماط التعلُّم الموجودة لديهم.

حدود الدراسة:

لقد تمَّ تحديد هذه الدراسة بعددٍ من المحدِّدات، أهمُّها:

1. اقتصار عيِّنة الدراسة على طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس التابعة لمنطقة الرياض، واعتماد تعميم نتائجها على القدر الذي تكون فيه هذه العينة ممثلةً لمجتمع الطلاب في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

2 . اقتصار الدراسة على تطبيق طريقة التدريس المتمايز على موضوع عالم الخلايا من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط. وقد طُبِّقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تُعدُّ هذه الدراسة دراسةً ميدانيةً شبه تجريبيةٍ، وفيها تمثل طريقة التدريس المتغيِّر الرئيس للدراسة، وله مستويان، هما: طريقة التدريس المتمايز، الطريقة التقليدية؛ أمَّا المتغير التابع

للدراسة فهو تحصيل الطلَّاب للمفاهيم المرتبطة بموضوع التركيب الخلويّ، والمخطَّط الآتي يوضح تصميم الدراسة:

O1 x O2
O1 O2

افترضت الدراسة أنَّ معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة لدى طلَّاب المجموعة التجريبية في العلوم ستتحسن، بصفتها نتيجةً للتدريس المتمايز، كما افترض البحث أنَّ الطلَّاب فوق المستوى والطلَّاب دون المستوى سيستفيدون من طريقة التدريس المتمايز.

المجتمع والعينة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلَّاب الصف الأول المتوسط في منطقة الرياض خلال العام الدراسي 2018/2017م، أمَّا عيِّنة مجموعة طلَّاب الدراسة التجريبية الذين شاركوا في البحث، فقد تكوَّنت من (25) طالبًا من أصل (50) طالبًا في مدرسة "متوسطة مجاهد"، وقد اختيروا بطريقةٍ عشوائيةٍ، وتمَّ تدريس (25) طالبًا نفس المحتوى بالطريقة التقليدية، وكان جميع الطلَّاب في المجموعتين من مستويات تحصيلٍ مختلفةٍ، وتمَّ تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث عيِّناتٍ (مجموعاتٍ)؛ كلٌّ منها يمثل مستوى تحصيل محدَّدٍ (دون المستوى، ضمن المستوى، فوق المستوى)؛ المجموعتان (الأولى والثانية) ضمَّتا (8) طلَّابٍ في كلٍّ منهما، في حين ضمَّتِ المجموعة الثالثة (9) طلَّابٍ، وجميع الطلَّاب في العيِّنات من أعمارٍ تؤهلهم لأن يتعلَّموا بشكلٍ جيدٍ، ويُطوِّرون تعلُّمهم واتجاهاتهم نحو العلم؛ ومن ثم تحسين فهمهم للمعرفة العلمية بما يتوافق مع الفهم الذي يقبله مجتمع العلماء.

أدوات الدراسة:

تمَّ إعداد اختبار تحصيلٍ مفاهيميٍّ يتناول المفردات المرتبطة بموضوع التركيب الخلويّ، وقد طُبِّق هذا الاختبار في بداية التجربة على أنه اختبارٌ قبليٌّ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، والكشف عن المفاهيم الخاطئة الشائعة المرتبطة بموضوع التركيب الخلويّ، وقد تمَّ جمْع البيانات باستخدام تصميم الاختبار البعديِّ لقياس فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة، من خلال نتائج الطلَّاب على اختبارٍ بعديٍّ يكافئ الاختبار القبليَّ، وتمَّ تدوين نتائج الطلَّاب في المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التدريس المتمايز من خلال دليلٍ إرشاديٍّ للمعلِّم، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، كما تمَّ جمْع البيانات من خلال تسجيل الملحوظات بشكلٍ مباشرٍ أثناء التجربة، ومن خلال التغذية الراجعة التي يُقدِّمها الطلَّاب مباشرةً؛ وقد تمَّ تدريبهم على كيفية التقويم الذاتي، من خلال نموذج يُسمَّى "جدول التعلم" وذلك في أثناء تعلُّمهم المحتوى العلميِّ، وملاحظة تقدُّمهم من خلال هذا النموذج الذي أُعدَّ لهذه الغاية، بحيث يتمكَّنون من معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، ومن ثم معرفة (كيف يطوِّرون؟، وماذا يطوِّرون؟)، من خلال الملحوظات التي يُدوِّنها لهم المعلِّم، وقد تمَّ تضمين الملحوظات من خلال التغذية الراجعة من الطلَّاب، والتغيُّرات التي تحدث في معرفتهم العلمية.

صِدْقُ الأدوات وثباتها:

للتأكد من صِدْقِ محتوى أدوات الدراسة (الدليل الإرشادي للتدريس بطريقة التدريس المتمايز، واختباريَ الدراسة القبلي والبعدي)، تم عرضها على ستَّة مُحكِّمين؛ اثنان منهم ممَّن يحملُون درجة الدكتوراه في مناهج العلوم وطرائق تدريسها، وأربعة معلِّمون مختصون في علم الأحياء الذين يدرسون مُقرَّر العلوم في المدارس المتوسطة، وقد تمَّ جمْع ملحوظات المحكِّمين ومراجعتها، وإجراء التعديلات التي كان عليها اتِّفاقٌ بين معظم المحكِّمين، كما تمَّ التأكد من ثبات الاختبارين (القبلي والبعدِيِّ)، من خلال تطبيقهما على عيِّنةٍ مُحايدةٍ تألفت من (40) طالبًا من مدرسةٍ أخرى غير عيِّنة الدراسة، وتمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 (KR20)، وبلغ معامل الثبات (0.86)

للاختبار القبليِّ، و(0.84) للاختبار البعديِّ، وتمَّ اعتبار هاتين القيمتين مؤشرًا مناسبًا لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

وفيما يأتي توضيح للطريقة التي تمَّ فيها توظيف التدريس المتمايز داخل الغرفة الصفية:

1. إنَّ التمايز في المحتوى يُشير إلى تغيرٍ في المفاهيم أو المفردات التي سيتعلَّمها الطلَّاب؛ فعلى سبيل المثال: إذا كان الهدف التعلميُّ الموجَّه لجميع الطلَّاب هو التمييز بين الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية، فإنَّ بعض الطلَّاب ينبغي أن يتعلموا أجزاء كل نوعٍ منها، في حين قد يرغب بعضهم الآخر في معرفة الأجزاء الموجودة في كلا النوعين، أو معرفة أوجُه التشابه والاختلاف بينهما، وقد يرغب آخرون في عمل لوحةٍ أو إعلانٍ (بوستر) يتضمَّن الخلية الحيوانية والخلية النباتية.

2. إنَّ التمايز في طريقة التعلُّم يُشير إلى الوسيلة التي يصل بها الطالب إلى الموادِّ التعليمية؛ فعلى سبيل المثال: تختلف الأنشطة الخاصة بتركيب الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية حسب اهتمامات الطلَّاب، وخبراتهم في الحياة؛ فقد يختار الطلَّاب رسمًا كاريكاتيريًّا، أو إنشاء رسمٍ دقيقٍ لها، أو تصميم لعبةٍ، أو استخدام الرسوم البيانية. ويتمُّ تصميم هذه الأنشطة؛ لتُلبِّي الاهتمامات المتنوعة للطلَّاب، وأنماط تعلُّمهم (Gardner, 1993؛ النذير، 2014)، التي تُشير إلى وجود ذكاءاتٍ متعدِّدةٍ منحها الله لكل فردٍ، ولكن نجد مستوى أحد هذه الأنواع من الذكاءات لدى أحد الأفراد مرتفعًا، في حين نجد نوعًا آخر من هذه الذكاءات لدى الفرد نفسه مُنخفضًا؛ بمعنى أنَّ كل فردٍ يتمتَّع بجميع أنواع الذكاءات، ولكن بدرجاتٍ متفاوتةٍ (كوجك، وآخرون، 2008). وكان الهدف تشجيع الطلَّاب على ترسيخ فهمهم للخلايا الحيوانية والخلايا النباتية والعُضيَّات الموجودة فيهما، ووظائف كلٍّ منها.

3. من ملاحظة اختيار الطلَّاب النشاطات العملية، تتَّضح الاهتمامات الفردية لهم، وقد تكون بعض الأنشطة أكثر صعوبةً من غيرها، وهذا يُتيح معرفة أيِّ الطلَّاب كانوا أكثر قدرة على قبول الأنشطة التي تتضمَّن تحدياتٍ إضافيةً أكثر.

4. تمَّ إدراج مهامّ متتابعة مُزوَّدة بتعليماتٍ مباشرةٍ؛ لمعرفة مُكوِّنات كل نوعٍ من أنواع الخلايا، وتقديم دليلٍ إرشاديٍّ يوضح كيفية تنظيم وظيفة كل جزءٍ من أجزاء الخلية، وقد قام الطلَّاب بالعمل في مجموعات عملٍ تعاونيةٍ صغيرةٍ؛ لمعرفة الأجزاء، ووظيفة كلٍّ منها، وعمل الرسوم العلمية.

5. التحدِّي أسلوب آخر يُستخدَم مع الطلَّاب الذين يعرفون مفهوم التركيب الخلويِّ، وفيه يتمُّ إعطاؤهم مهامّ مختبريةٍ، بحيث يقومون بتطوير واختبار الفرضيات المتعلِّقة بهذا الموضوع، في حين يُعطَى طلَّابٌ آخرون تعليماتٍ أكثر تخصُّ الموضوع نفسه.

6. يقوم المعلِّم بتعيين المجموعات للعمل المخبريِّ، استنادًا إلى خصائص الطلَّاب، بحيث يكلِّف كل عضوٍ في المجموعة بدورٍ معيَّنٍ؛ فعلى سبيل المثال، يتمُّ تكليف الطالب الذي يتميَّز بسرعة الكتابة بتسجيل الملحوظات، في حين يكلَّف الطالب الذي يتمتع بالقدرة على التحدث بتقديم النتائج التي توصَّل إليها الفريق، ويتمُّ إعطاء الطلَّاب حرية اختيار مراكز التعلُّم التي تحتوي على قائمة أنشطةٍ عمليةٍ محتملَةٍ يمكن أن ينفِّذُوها لتعلُّم المزيد عن التركيب الخلويِّ، وتتضمَّن الأنشطة ما يأتي:

- رسْم الخلية الحيوانية والخلية النباتية، ووضْع الأجزاء على الرسوم، وكتابة وظيفة كل جزءٍ، وتلوينها بحيث يتمُّ تمييز البلاستيدات بلونٍ خاصٍّ.
- اختيار أحد أجزاء الخلية، وتخيُّل أنَّ للطالب هذا الجزء نفسه، ثم يطلب منه كتابة فقرةٍ قصيرةٍ يصف فيها نفسه، والدور الذي يؤدِّيه في الخلية وأهميته، وما الذي يمكن أن يحدث للخلية حال تدمير أو موت هذا الجزء.
- استخدام أشكال فن؛ لمعرفة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية.

- عمل نموذجٍ أو مجسَّمٍ باستخدام الصلصال أو أيّ موادّ أخرى لكلٍّ من الخلية الحيوانية والخلية النباتية، بحيث تكون الأجزاء واضحةً على الرسم.

في الناتج التعلُّميّ، يُشير التمايز إلى الطريقة التي يُظهر فيها طالبٌ ما أنه تعلَّم؛ فمثلًا: لإظهار الفهم للطريقة العلمية قد يقوم الطالب ببناء نموذجٍ، والاستكشاف، واستقصاء البدائل المطروحة، والمشاركة في معرضٍ للعلوم.

الأساليب الإحصائية المُستخدَمة:

لقد تمَّ تحليل بيانات الدراسة على الاختبارين (القبليِّ والبعديِّ) باستخدام الحِزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، والاختبار الإحصائيِّ تحليل التبايُن المصاحب ANCOVA؛ إضافةً إلى بعض الإحصاءات الوصفية، منها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية لدرجات طلَّاب مجموعتَي عيِّنة الدراسة في اختبارَي الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية (القبليِّ والبعديِّ)، والنسب المئوية لتسهيل التعامل مع هذه البيانات وقراءتها بشكلٍ جيدٍ.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلَّاب مجموعتَي عيِّنة الدراسة في اختبارَي مفاهيم الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية القبليِّ والبعديِّ

المجموعة	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التدريس المتمايز	25	5.6	2.87	12.92	2.73
الطريقة التقليدية	25	5.12	2.55	9.96	2.05

من الجدول (1)، يُلاحَظ تقارب متوسطَي درجات مجموعتَي طلَّاب عيِّنة الدراسة في الاختبار القبليِّ، في حين يوجد اختلافٌ ملحوظٌ بين متوسطَي درجات مجموعتَي طلَّاب عينة الدراسة في الاختبار البعديِّ، وللتحقق ممَّا إذا كان للاختلاف بين متوسطَي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة دلالةٌ إحصائيةٌ، تمَّ استخدام تحليل التبايُن المصاحب

النتائج ومناقشتها:

تبحث هذه الدراسة في فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة حول موضوع التركيب الخلويِّ الوارد في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، المقرَّر في المملكة العربية السعودية (الطبعة الأولى، 2013، ص: 80).

وقد كان سؤال الدراسة الرئيس: **ما مدى فاعلية التدريس المتمايز في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة في موضوع التركيب الخلويِّ لدى طلَّاب الصف الأول المتوسط في منطقة الرياض؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) أم لا، تمَّ استخراج الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلَّاب عيِّنة الدراسة، والجدول (1) يُبيِّن إحصاءات درجات مجموعتَي طلَّاب عينة الدراسة على اختبارَي مفاهيم الخلايا الحيوانية والنباتية (القبليِّ والبعديِّ).

(ANCOVA) لـدرجات الطـلَّاب القبليـة والبعديـة، والجـدول (2) يوضِّح هذه النتائج.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدرجات طلَّاب عيِّنة الدراسة في اختبار مفاهيم الخلايا الحيوانية والخلايا النباتية القبليِّ والبعديِّ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة (ح)
المتغير المصاحب	92.64	1	92.64	20.9	0.000035
طريقة التدريس	208.37	47	4.43		
الخطأ	301.01	48			
الكلي	602.02				

مـن نتـائج تحليـل التبـاين المصـاحب، يُلاحـظ وجـود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في معالجة المفاهيم لموضوع التركيب الخلـويِّ لطـلَّاب الصـف الأول المتوسـط، تعـزى إلى طريقـة التدريس (التدريس المتمايز، الطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبيـة (المتوسـط الحسـابي = 12.92)، مقارنـةً بالمجموعـة الضابطة (المتوسط الحسابي = 9.96)، وبناءً عليه، تُعدُّ طريقة التدريس المتمايز أكثر فعاليةً من طريقة التدريس التقليدية.

والجدول (3) يُبيِّن النسب المئوية للمفاهيم الخاطئة الشائعة لطلَّاب المجموعتين على الاختبارين (القبليِّ والبعديِّ)، فقد كشفت إجابات الطلَّاب عن المفاهيم الخاطئة الشائعة لـديهم، ويتَّضـح مـن الجـدول أنَّ الطـلَّاب في المجمـوعتين (التجريبيـة والضـابطة) يحملـون في الغالـب المفـاهيم الخاطئـة الشائعة نفسها على الاختبار القبليِّ؛ وقد تراوحت نسبة هذه المفاهيم (قبل بدء المعالجة لدى أفراد المجموعة التجريبية) من (52%) إلى (88%) بمتوسط (70.3%)، ولدى أفراد المجموعـة الضـابطة مـن (44%) إلى (84%) بمتوسـط (68.6%)، وكان المفهوم غير الصحيح الأكثر شيوعًا لدى أفراد المجموعتين قبل المعالجة هو "لا توجد علاقةٌ بين الذرات والخلايا".

الجدول (3)

النسب المئوية للمفاهيم الخطأ لدى طلَّاب المجموعتين على الاختبارين (القبليِّ والبعديِّ)

المفاهيم الخاطئة الشائعة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
تحتوي الخلايا النباتية والحيوانية على جدارٍ خلويٍّ.	13	52%	0	0.0%	11	44%	5	20%
النواة أكبر جزءٍ في الخلية، وتقدم الإرشادات لعُضيات الخلية.	18	72%	6	24%	20	80%	8	32%
السيتوبلازم هو الجزء السائل في الخلية، وهو يعمل وسيلة نقلٍ لعُضيات الخلية.	14	56%	4	16%	15	60%	6	24%
تتشابه الخلايا في وظائفها	20	80%	0	0.0%	18	72%	7	28%

المفاهيم الخاطئة الشائعة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
يتكون الغشاء البلازميُّ من البروتين الذي يعمل على حماية الخلية.	15	60%	8	32%	16	64%	8	32%
الخلايا الحيوانية كروية الشكل، أما الخلايا النباتية فسداسية الشكل.	21	84%	0	0.0%	19	76%	3	12%
لا توجد علاقةٌ بين الذرات والخلايا.	22	88%	0	0.0%	21	84%	4	16%
متوسط النسبة المئوية للأخطاء	70.3%		10.3%		68.6%		23.4%	

تُشير النتائج في الجدول (3) إلى تحسُّنٍ واضحٍ في فهْم طلَّاب المجموعة التجريبية موضوع التركيب الخلويِّ، ويلاحظ فيه انخفاض نسبة المفاهيم غير الصحيحة لدى طلَّاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار البعديِّ، إذ تراوحت نسبتها لدى طلَّاب المجموعة التجريبية على الاختبار البعديِّ من (0.0%) إلى (32%) بمتوسط (10.3%)، أمَّا لدى طلَّاب المجموعة الضابطة فتراوحت من (12%) إلى 32% بمتوسط (23.4%)، ومن الملاحظ أنَّ أداء طلَّاب المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء طلَّاب المجموعة الضابطة، ويلاحظ أيضًا أنَّ بعض المفاهيم غير الصحيحة تمَّ تعديلها بشكلٍ تامٍّ لدى طلَّاب المجموعة التجريبية، ومن هذه المفاهيم: تحتوي الخلايا النباتية والحيوانية على جدارٍ خلويٍّ، وتتشابه الخلايا في وظائفها، والخلايا الحيوانية كروية الشكل، وأما الخلايا النباتية فسُداسية الشكل، ولا توجد علاقةٌ بين الذرات والخلايا. وقد اتَّفقت هذه النتائج مع نتائج التقويم الذاتي، والتغذية الراجعة التي قدَّمها الطلاب في أثناء عملية التعلُّم.

أشارت النتائج إلى أنَّ طريقة التدريس المتمايز كانت ناجحةً في معالجة مفاهيم الطلَّاب الخاطئة الشائعة، والمتعلِّقة بموضوع التركيب الخلويِّ مقارنةً بطرائق التدريس التقليدية، وتدعم هذه النتيجة الفكرة القائلة بأنه ليس من السهل التخلُّص من المفاهيم غير الصحيحة باستخدام طرائق التدريس التقليدية فقط؛ إذ يرى (محمد، 2015) أنَّ منحى التدريس المتمايز قد يكون أحد المداخل التي تعمل على تنمية المفاهيم العلمية.

ولم تكن الأنشطة العملية التي شارك فيها الطلَّاب سببًا في فهمٍ أعمق فقط، بل أدَّت إلى زيادة اهتمام الطلَّاب بدراسة الموضوعات العلمية؛ لذا عندما يقوم المعلِّم بتدريس موضوعٍ مثل التركيب الخلوي، عليه أن يعمل على تنظيم وإعداد الأنشطة والموادِّ التي تعمل على تشجيع طلَّابه لاستخدام خبراتهم ومعارفهم السابقة، وإتاحة الفرص لهم لتطبيق المفاهيم الجديدة المكتسبة في مواقف متعدِّدةٍ ومتنوعةٍ، وعليه فإنَّ طريقة التدريس ينبغي أن تُركِّز على ما يعرفه الطلَّاب أولًا، وكذلك على ما لا يعرفونه من مفاهيم مُرتبطة بالتركيب الخلويِّ، ثمَّ يتمُّ بناء المعرفة الجديدة في ضوء المعرفة التي يحملها الطلَّاب، وقد تبيَّن ـ من هذه الدراسة ـ أنَّ معظم مفاهيم الطلَّاب غير الصحيحة، والمرتبطة بموضوع التركيب الخلويِّ نتجت عن خبراتهم السابقة؛ لذا فإنه عند إعداد البرامج التعليمية والتخطيط لتنفيذ الأنشطة العملية، ينبغي أن تُؤخذ هذه الخبرات في الاعتبار.

وقد تبيَّن أيضًا أنَّ معظم الطلَّاب في مجموعتَي الدراسة يواجهون صعوبةً في التمييز بين الذرة والخلية؛ بسبب البنية

المعقدة والمجردة لهذه المفاهيم، ومن الأهمية بمكانٍ أن يعي المعلِّمون المعارف السابقة والمفاهيم الخاطئة الشائعة لدى طلَّابهم حول موضوع التركيب الخلويِّ؛ وذلك لأنها تتنبأ بتحصيل طلَّابهم بشكلٍ كبيرٍ.

وتدعم هذه النتيجة نتائج دراساتٍ سابقةٍ تناولت فاعلية التعليم من أجل التغيير المفاهيميِّ (Guzzetti, Tsai, 1999؛ Snyder and Gamas,1993)؛ ومع ذلك فإنَّ عددًا قليلًا من الطلَّاب احتفظوا بمفاهيمهم غير الصحيحة؛ وعلى الرغم من أنَّ نتائج الدراسة تُعدُّ مُشجِّعةً في معالجة المفاهيم الخاطئة الشائعة، غير أنه يمكن اعتبارها دون المستوى المأمول، وقد يكون سبب ذلك عدم مشاركة هذه الفئة في اكتساب المعرفة بشكلٍ فعالٍ، إلى جانب صعوبة تغيير بعض المفاهيم لدى بعض الأفراد، بعد أن يتمَّ تمثيلها بشكلٍ جيدٍ في مخطَّطاتهم المفاهيمية (Songer and Mintzes, 1994) .

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة ومناقشتها، يمكن التوصية بما يأتي:

1. تُعدُّ نتائج الدراسة الحالية مصدرًا مُهمًّا لمعلِّمي العلوم في المملكة العربية السعودية، وفي دولٍ أخرى لتوظيف التدريس المتمايز عند التخطيط لتنفيذ دروسهم.
2. تُشير النتائج إلى ضرورة تدريب معلِّمي العلوم (قبل الخدمة وأثناءها) على الأفكار الواردة في التدريس المتمايز؛ حتى يُدركوا أنَّ دورهم لا يقتصر على نقل المعرفة فقط، وإنما يشمل أيضًا دعم وتيسير تعلُّم طلَّابهم.
3. أن يعمل المعلِّمون على اكتساب خبراتٍ جيدةٍ في تخطيط وتنفيذ أوراق العمل والأنشطة المبنية على طريقة التدريس المتمايز.

المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول اختبار فاعلية طريقة التدريس المتمايز في التغيير المفاهيميِّ في موضوعاتٍ ومراحل أخرى.
2. يمكن إعادة نفس الدراسة على عيِّنةٍ تجريبيةٍ أكبر، وفي مناطق تعليميةٍ مختلفةٍ، ومقارنة النتائج.

المراجع

وزارة التعليم. (2013). *العلوم للصف الأول المتوسط* – الفصل الدراسي الثاني، الرياض، العبيكان للتعليم.

كوجك، كوثر حسين، وآخرون. (2008). *تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي*، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

محمد، حاتم محمد. (2015). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *18*(1)، 219 -256.

النذير، محمد بن عبد الله. (2014). أنماط التعلُّم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسيِّ في الرياضيات لدى الطلَّاب المستجدّين بجامعة الملك سعود، *رسالة التربية وعلم النفس*، (45)، 1-21.

Abimbola, I. O., & Baba, S. (1996). Misconceptions & alternative conceptions in science textbooks: The role of teachers as filters. *The American Biology Teacher*, 58(1), 14-19.

Alnatheer, M, A. (2014). Learning style and related with level of general abilities and mathematics achievable for new students at KSU. *The message of education and psychology*, 45, 1-21. (In Arabic)

Clement, J., & Brown, D. (2004). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18(4), 237-261.

Deighton, Y. (2006). *Planning for and using Styles to differentiate instruction*. Master of Science in Science Education.htm. Capstone Projects.

Dikmenli, M., & Cardak, O. (2004). A study on misconceptions in the 9th grade high school biology textbooks. *Eurasian Journal of Education Research*, 17(1), 130-141.

Donovan, M., & Bransford, J. (2005). *How students learn science in the classroom.* Washington, DC: National Academies Press.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12.

world, UNESCO Regional Office for Education in the Arabic States – Beirut. (In Arabic).

McTighe, J. & Brown, J.(2005). Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Détente Possible?*Theory into Practice;* 44, 3; 234.

Mohamed, Mohamed Hatim. (2015). The effectiveness of a differentiated instruction in teaching science on the development of scientific concepts and attitude toward science among elementary pupils in Saudi Arabia. *Journal of science education*, the Egyptian Association for science education, 18 (1), 219-256.

Oaksford, L. & Jones, L., (2001). Differentiated instruction abstract. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

Ministry of Education. (2013). *Science for the 7th grade-part 2*, Student edition, Obeikan Education, Riyadh, Kingdom of Saudia Arabia. (In Arabic).

Smith, J. P. I., Disessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences, 3*(2), 115-163.

Songer, C.J. and Mintzes, J.J. (1994). Understanding cellular respiration: An analysis of conceptual change in college biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 31: 638-680.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom,* 2nd ed. Retrieved November 11, 2017, http://www.ascd.org/ascd/pdf/siteascd/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf

Tsai, C.-C. (1999). Overcoming junior high school students' misconceptions about microscopic views of phase change: A study of an analogy activity. *Journal of Science Education and Technology*, 8, 83-91.

Willis, S., & Mann, L. (2004, November/December). *Differentiated Instruction*. Retrieved October 24, 2017, from http://www.ascd.org

Wyman, R.C. (2006) *what impact does differentiating instruction and assessments have on teaching and learning?* Master of Science in Science Education.htm, Capstone Projects.

Young, M. & Muller, J. (2011). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11-27.

Fisher, Kathleen M, Wandersee, James H., & Moody, David E., (2001). *Mapping Biology Knowledge*, Kluwer Academic Publishers, November.

Gaffey, G. (2006). you got to reach them to teach them. Master of Science in Science Education.htm. Capstone Projects.

Gardner, H. (1993*). Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books. Retrieved March 8, 201**8**. http://www.infed.org/-thinkers/gardner.htm

Gooding, J., & Metz., B. (2011). From misconceptions to conceptual change. *The Science Teacher, 78*(4), 34-37.

Goodnough, K. (2001). Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. *School Science and Mathematics*, 101, 180–193.

Guzzetti, B.L., Snyder, T.E. and Gamas, W.S. 1993. Promoting conceptual change in science. Acomparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research, Quarterly*, 28: 117-155.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon, Oxon: Taylor & Francis.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. *Maximizing impact on learning.* London and New York: Routledge.

Hershey, D. R. (2004). *Avoid misconceptions when teaching about plants.* Retrieved November 11, 2017, http://www.actionbioscience.org/education/Hershey.

Karamustafaog˘lu, S., Sevim, S., Mustafaog˘lu, O., & Cepni, S. (2003). Analysis Turkish high-school chemistry examination questions according to bloom's taxonomy. *Chem Educ Res Pract, 4*(1), 25–30.

Kendeou, P., & Van den Broek, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 335-351.

Kern, C., & Crippen, K. J. (2008). Mapping for conceptual change. *Science Teacher, 75*(6), 32-38.

Kojak, kawthar Hussein, and others. (2008). *The differentiated instruction in classroom (Teacher's Guide for improving teaching and learning in schools in the Arab*

The effectiveness of a differentiated instruction on the treatment of common misconceptions of a cellular structure of the 7th grade students in Riyadh region

Saleh Bin Ibrahim Alnafeesah

Curriculum department - Faculty of Education - King Saud University

Submitted 14-04-2018 and Accepted on 23-05-2018

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of a differentiated instruction on the treatment of common misconceptions of a cellular structure of the 7th grade students in Riyadh region compared with the traditional method. The sample of the study consisted of 50 students in two sections. The students in the two sections were distributed randomly to form the experimental group and the control group. While the experimental group received differentiated instruction, the control group was taught by traditionally designed science instruction. All students were administered the cellular structure concept pre-test and post-test. A pretest-posttest control group design utilizing analysis of covariance (ANCOVA) showed a statistically significant difference between the experimental and the control groups in the favor of the experimental group after treatment. The results indicated that while the average percentage of students in the experimental group holding misconceptions has decreased from 70.3% to 10.3%, the percentage of misconceptions of the students in the control group has decreased from 68.6% to 23.4%.

Key words: Animal cell, Plant cell, Biology, Cellular structure, Differentiated instruction, Common misconceptions.

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

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	100 ريال للعام الواحد	400 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	200 ريال للعام الواحد	800 ريال لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (15) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA 9780000582608010211999.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب 2458 الرياض 11451 هاتف: 4674663 فاكس: 4674664
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية والتي يرى أنها ذات قيمة علمية.
6. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر فبراير، والثاني خلال شهر يونيو والثالث خلال شهر أكتوبر.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم وتعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
3. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. تنشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية.
2. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.
3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرسال نسخة إلكترونية من البحث المراد نشره إلى البريد : Jes.gesten@KSU.EDU.SA مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (200) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA الاصدار السادس في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
7. يزود الباحث بمستلة من بحثه ونسخة من الدورية التي نشر فيها بحثه.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

1. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
2. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
3. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
4. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
5. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
6. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
7. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
8. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
9. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء.