

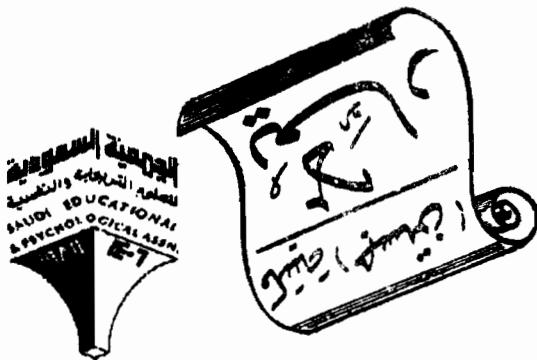


لهم / اكتب لهم العافية في الدنيا والآخرة

رسالة التربية وعلم النفس

مجلة علمية محكمة

أثر تدريس مقرر التربية الترويحية لطلاب قسم التربية البدنية
على اتجاهاتهم نحو انشطة وقت الفراغ الترويحية
متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية
من وجهة نظر خبراء المجال
المهارات التدريسية لعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية
مقياس آيرننك المعدل (EPQ-R)؛ النسخة السعودية لعينة الإناث
الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين بكليات المعلمين
وكليات البنات في مدينة الرياض
ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية
بجامعة الملك سعود



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة

التربية وعلم النفس

مجلة علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

رجب ١٤٢٨هـ

ردمد: ١٠٢١-٤٠١١

العدد التاسع والعشرون



الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريري	معالى الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الأستاذ الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطريبي	معالى الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر
الأستاذ الدكتور حسن علي مختار	معالى الأستاذ الدكتور عبدالله بن صالح العبيد
الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	معالى الأستاذ الدكتور سهيل أحمد القاضي
الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الأستاذ الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي
الدكتور عبدالله عبدالحميد محمود	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبدالعزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع

أعضاء هيئة التحرير



رئيساً	الأستاذ الدكتور عبدالله الوهاب البابطين
عضوأ	الأستاذ الدكتور حمدان بن أحمد الغامدي
عضوأ	الأستاذ الدكتور صالح بن إبراهيم الصنيع
عضوأ	الدكتور زيد بن محمد البتالي
عضوأ	الدكتور صالح بن عبدالعزيز النصار

© ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

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

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تقديم ٩	
أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية ١١	
د. أحمد بن محمد الفاضل	
متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال ٣٥	
د. بدر بن عبدالله الصالح	
مهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية ٦٥	
د. توفيق بن إبراهيم محمود البديوي	
مقياس آيزننك المعدل (EPQ-R): النسخة السعودية لعينة الإناث ١٠٩	
حمدود هزاع الشريف وعبد الله صالح الروينع	
الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعدين بكليات المعلمين وكليات البنات في مدينة الرياض ١٢٧	
د. دلال متول التصير	
ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ١٤٥	
د. عبدالرحمن بن عبدالوهاب بن سعود البابطين	

تقديم

بكل الإعزاز والتقدير يتشرف أعضاء هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس بتقديم العدد التاسع والعشرين الذي ضم بين دفتيه ست دراسات في مجال البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية والنقدية القيمة.

تناولت الدراسة الأولى بيان أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.

أما الدراسة الثانية فقد أولت عنايتها للحديث عن متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال.

و جاءت الدراسة الثالثة تحت عنوان: المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية وهي عبارة عن دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في مدينة الرياض.

أما الدراسة الرابعة فقد تناولت مقياس آيزننك المعدل (EPQ-R): النسخة السعودية لعينة الإناث وتمتد إلى اختبار نموذج آيزننك في بنية الشخصية لدى عينة من الإناث في المجتمع السعودي، حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة كبيرة من طلابات جامعة الملك سعود في الرياض. وخلصت الدراسة إلى أن بعدي الانبساط والعصبية - كما ينظر لها آيزننك - يمكن رصدهما بوضوح لدى عينة الدراسة. وهذا يمكن القول إن مقياس آيزننك المعدل يعتبر أداة فاعلة في الكشف عن البعدين لدى العينات التي تشبه عينة الدراسة..

والدراسة الخامسة تحدثت عن الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعدين بكليات المعلمين وكليات البنات في مدينة الرياض.

وكان مسك الختام دراسة تبحث في ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ونحن إذ نقدم هذا العدد الجديد لقرائنا الكرام ليحدومنا الأمل أن يعم نفعه جميع طلاب العلم والباحثين بل وكل القراء.

والله من وراء القصد...

رئيس هيئة التحرير

أثر تدريس مقرر التربية الترويحية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية

أحمد بن محمد الفاضل

أستاذ إدارة الترويج المشارك

قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية، الرياض

الكلمات المفتاحية: الترويج، وقت الفراغ، الاتجاهات، التربية الترويحية، التربية البدنية.

ملخص الدراسة: لقد أصبحت أنشطة وقت الفراغ الترويحية تمثل جزءاً رئيساً من حيائنا اليومية في العصر الحاضر، مما يجعل الاتجاهات الإيجابية نحوها ضرورة لارتفاعها وللاستمرارية في ممارستها مما يحقق الفائدة للفرد والمجتمع على حد سواء. وحيث إن اتجاهات الأفراد تتشكل وفقاً للمعلومات والمعارف التي يتحصلون عليها إضافة إلى المواقف والخبرات التي يواجهوها في حياتهم، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس مقرر التربية الترويحية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية، وذلك باستخدام الأسلوب شبه التجريبي، حيث ثمت مقارنة مجموعة دارسة للمقرر ($n = 20$) بمجموعة مكافئة من غير الدارسين له ($n = 20$) في قياسين قبلى وبعدى.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي للاتجاهات وكذلك بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة، في حين توصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للدراسة مقرر التربية الترويحية على الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى عينة المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في بعدين من أبعاد القياس. وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات ذات العلاقة بهذه الدراسة والدراسات المستقبلية المشابهة لها.

ولكل مجتمع خاصيته في هذا الجانب، حيث يلاحظ أن خبرات وقت الفراغ تختلف باختلاف ثقافات الأفراد والمجتمعات؛ وهذا فاهمتنا بالجوانب الاجتماعية والنفسية والاقتصادية لتلك الخبرات يجعل من دراسة

المقدمة

لأنشطة وقت الفراغ والمارسات الترويحية أهمية بالغة في العصر الحاضر، فلم تعد المجتمعات تكتم بتوفير وقت الفراغ بقدر اهتمامها بتوفير السبل المثلث لاستثماره،

وعلى ذلك فالاتجاهات ببساطة عبارة عن انعكاس لخبرات الأفراد مع البيئة المحيطة، حيث تكون اتجاهات جديدة وتغير اتجاهات قديمة، وتلك الخبرات تؤدي إلى زيادة مرونة الاتجاهات.

إلا أن الاتجاهات بشكل عام، على الرغم من تغيرها، فإنها ترسم بالثبات النسيي، فالاتجاه يفهم على أنه نزعة متعلمة للاستجابة بطريقة تقديرية ثابتة إلى حد ما نحو شيء أو مجموعة من الأشياء. والاتجاهات من وجهاً نظر المصطفى (١٩٩٤م) تعد "نوعاً من الدوافع الاجتماعية المكتسبة المهيأة للسلوك" وعلى أن "الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبياً" (ص ٦٢١). وبناءً على هذا فإنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار الأساليب المثلثى لتكوين الاتجاهات الإيجابية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

وفي محاولة لتسهيل دراسة الاتجاهات صنف روزنبرق وهارلاند (Rosenberg & Harland, 1960) المتغيرات التي تتفاعل وتؤثر في حالة الاتجاهات إلى ثلاثة مجموعات:

١) المتغيرات المستقلة القابلة للقياس Measurable independent variables

٢) المتغيرات المتدخلة Intervening variables

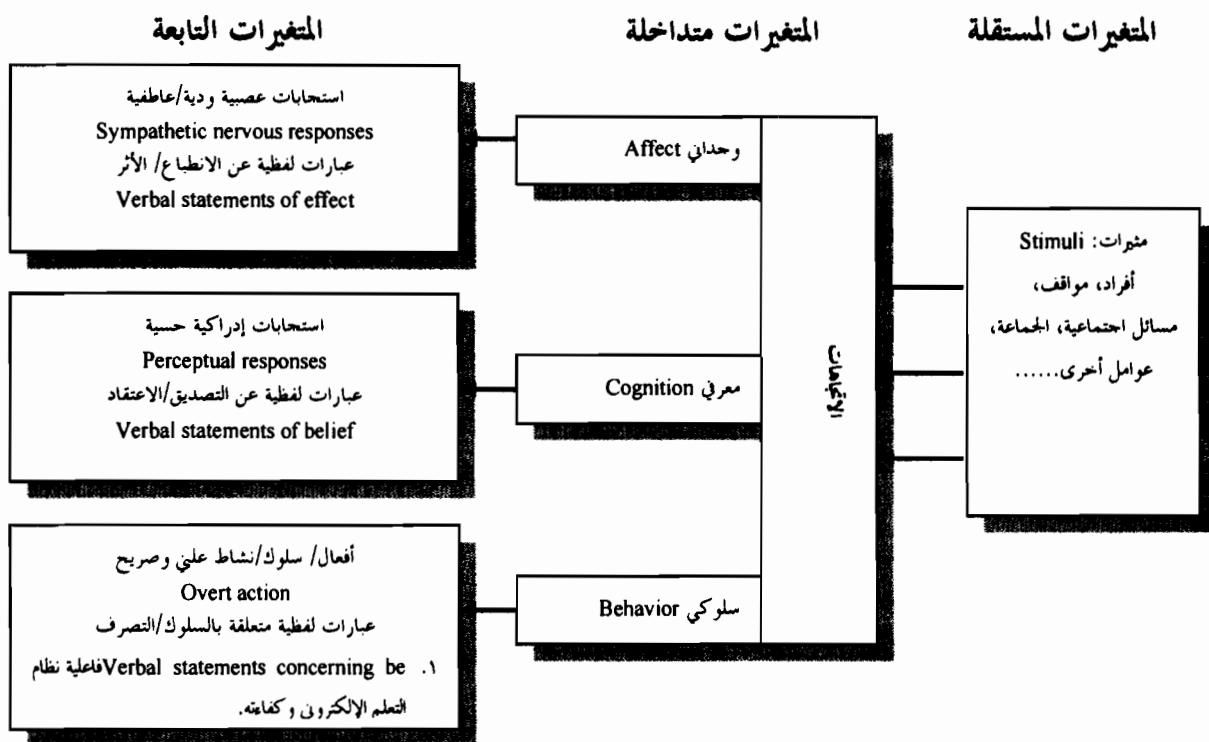
٣) المتغيرات التابعية القابلة للقياس Measurable dependent variables

والشكل رقم (١) يوضح بشكل تخطيطي العلاقة بين الاتجاهات وهذه المتغيرات.

الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية ضرورة لا غنى عنها.

ومعلوم أن الاتجاهات متغيرة وليس ثابتة بشكل تام، حيث إنها مكتسبة ومتعلمة من الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد خلال حياته. فالاتجاهات تميز بالثبات والاستقرار النسيي والقابلية للتعديل والتغيير (السمونودي وعبد، ١٩٩١م، ص ١٠٦). وحيث إنها ليست موروثة أو فطرية فهي عبارة عن قوة تنبوية لاستجابة الفرد لبعض المثيرات (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ٤٣٩). وقد أشار رودز وآخرون (Rhodes, et. al. 2002) إلى أن "الاتجاهات عبارة عن تقييمات الفرد الشاملة لتأدية السلوك performing the behavior overall evaluations of" (ص ١٩٣). ولهذا فقد حرصت المؤسسات التعليمية على تقديم خبرات تربوية متعددة لتعلمها بغرض تكوين اتجاهات إيجابية نحو مجالات عملهم المستقبلي وجوانب حياتهم الأخرى بما في ذلك استئمار أوقات الفراغ. والدراسات على القرى المصرية وطرح القضايا المختلفة المتعلقة بها.

وقد أشار كراندل وسليفكن (Crandall & Slivken, 1980) إلى أن اتجاهاتنا "تتغير كلما تعلمنا معلومات جديدة عن نشاط ما، وعندما يدعم الآخرون اتجاهات جديدة أو حينما تتغير قيمنا فالاتجاهات تتغير أيضاً" (ص ٢٦٤-٢٦٣). كما أشار الفاضل (Alfadhil, 1989) إلى أن معظم الأحداث التي تواجه الأفراد، إن لم يكن جميعها، تؤثر على اتجاهاتهم إما سلباً أو إيجاباً،



شكل رقم (١): تصور لمكونات الاتجاه

المصدر: روزنبرغ وهارلاند (1960, P. 3)

الاتجاه ورثياً يعتبر تغييراً فيه. وقد أشار راغب وتايت (Ragheb & Tate, 1993) إلى أن الجانب الوجداني والجانب المعنوي من الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية يؤثران contribute على المشاركة في تلك الأنشطة والرضا عنها.

ونظراً لأهمية الممارسات الترويحية وأنشطة وقت الفراغ فإن الاتجاهات الإيجابية نحوها ضرورة للارتقاء بهذا النوع من النشاط الذي أصبح يمثل جزءاً رئيسياً من حياتنا اليومية، كما أن تلك الاتجاهات تعتبر قوى تسثير وتحرك الأفراد ليس فقط لمارسة تلك الأنشطة ولكن للالستمار في ممارستها بشكل منظم يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة. فالمشاركة في الأنشطة

وكما هو موضح بالشكل السابق فالاتجاهات تتأثر بالعديد من المثيرات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، كما أنها تكون من ثلاثة عناصر رئيسة: وجداني/عاطفي، معنوي، سلوكي، وكل عنصر من تلك العناصر من الممكن قياسه بأكثر من أسلوب وذلك باستخدام المتغيرات التابعة.

وتؤكدأ على أهمية تلك العناصر فقد أشار مانيل وكليبر (Mannell & Kleiber, 1997) إلى أن الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية Leisure والمعتقدات Beliefs والمشاعر Perceptions تؤثر بشكل مباشر على سلوك وخبرات وقت الفراغ، مما يشير إلى أن تبديل أو تعديل أي من هذه العناصر يؤثر بشكل أو باخر على

تصنيف مورفي ووليامز Murphy & Williams للأشكال السلوكية للترويح والتي تشمل التالي: السلوك الاجتماعي، وسلوك المشاركة، والسلوك التنافسي، وسلوك المحاطرة، والسلوك الاستكشافي، والخبرات التفريضية، والاستارة الحسية، والتعبير البديني، والسلوك الابتكاري، والسلوك التذوقى، وسلوك البحث عن التغيير.

وأهمية تكوين اتجاهات إيجابية نحو الترويح ليست بالشيء الجديد، فقد أشار أرسسطو إلى أن من أهم أهداف التربية هو تعليم الأفراد كيفية قضاء وقت فراغهم واستثماره بشكل إيجابي (درويش والحمامي، ١٩٩٧م). إلا أن مجتمعنا المعاصر يجهل الكثير عن مفاهيم الترويح وأنشطة وقت الفراغ بدليل عدم الاهتمام بالطرق والأساليب التي تبني كيفية الاستمتاع بوقت الفراغ ليصبح وسيلة للتنمية الاجتماعية وللحماية من الأمراض العصرية الناجمة عن التطور التقني وقلة الحركة. وهذا يجعل المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسات التربوية مضاعفة، فعليها مسؤولية غرس العديد من القيم، والاتجاهات، والقدرات، والمهارات، التي تؤدي إلى إتاحة الفرص لاستثمار وقت الفراغ والترويح بما يعود عليهم بالفائدة، وليس مسؤوليتها مقصورة على تنمية الجوانب المعرفية فقط.

وفي هذا الصدد نوه الحمامي ومصطفى (١٩٩٨م) إلى ارتباط الترويح بالدافعية، "إذ يقتربن بميل واتجاهات وحاجات الأفراد والجماعات، كما أنه يتصل بالهوايات،

الترويحية أو أنشطة وقت الفراغ أصبحت من متطلبات الحياة العصرية التي تعكس مستوى رقي وتقدير المجتمعات، حيث يلاحظ أن معظم دول العالم المتقدمة تحرص على توفير الفرص الملائمة لاستثمار أوقات فراغ مواطنيها بما يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالفائدة.

ولهذا أشار برايت (Bright, 2003) إلى أن "أحد الأفكار العامة Common theme في دراسات الترويج والموارد الطبيعية هو محاولة فهم سلوك الأفراد، سواء أكان هذا السلوك فعّالاً Active أم غير فعّال Passive، واعتماداً بشكل كبير على الأعمال المقدمة في مجال علم النفس الاجتماعي Social psychology سعى علماء الترويج والموارد الطبيعية إلى تبني السلوك من خلال معرفة الاتجاهات التي تشكل الأساس لهذا السلوك" (ص ٣٢٧). وفي بعمل تلك الأعمال، وخاصة ما أسس على نظرية سببية الأفعال Theory of Reasoned Action، للاتجاهات مستوى صدق عالي في التبني بالسلوك.

والترويج العديد من الأنشطة التي تميز بكثره أنواعها، وتعدد طبيعتها، مما يمكّنها من إشباع معظم ميل والرغبات وتحقيق العديد من القيم، فهناك على سبيل المثال لا الحصر مناشط ترويحية رياضية، واجتماعية، وثقافية، وفنية، وعلاجية، وخلوية، وتجارية، وهذا العدد اللاعصور للأنشطة الترويحية يلبي الكثير من الأشكال السلوكية التي تتناسب مع ميل ورغبات الأفراد. وقد أشار درويش والخولي (١٩٩٠م) إلى

الباحث) على أثر تدريس هذا المقرر على الاتجاهات، في الوقت الذي يطالب فيه المتخصصون من المؤسسات التربوية والشبابية العمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الترويجه وأنشطة وقت الفراغ. فاتجاهات الأفراد تتشكل وفقاً للمعلومات التي يحصلون عليها أو يتعرضون لها، إضافة إلى المواقف التي يواجهونها في حياتهم والتي تؤثر على قيمهم المرتبطة بالترويجه. وعلى الرغم من أهمية الترويجه التربوية، والتي أدت إلى استخدام مصطلح التربية الترويجية، إلا أنه لم يتم دراسة تأثير المعارف، والمعلومات، والمهارات، والقيم، والخبرات الترويجية التي يتعلّمها الأفراد في المؤسسات التربوية على اتجاهات سلوك الأفراد نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية. ومن هذا المنطلق تتضح الحاجة إلى دراسة أثر تقديم المعلومات والمعارف المتعلقة بالترويجه وأنشطة وقت الفراغ في تكوين اتجاهات إيجابية نحوها لدى المتعلمين.

أهمية الدراسة

إن معرفة الرغبات، والميول، والترعات، والأفكار، والقناعات نحو أشياء محددة هو الغرض الرئيس من دراسة اتجاهات الأفراد، فتلك المعلومات يفترض أن تساعدهنا في تنبؤ سلوك الأفراد نحو تلك الأشياء بدقة، وهذا من غير شك يجعل التخطيط للبرامج الترويجية أكثر ملائمة من حيث علاقتها باهتمامات ورغبات الأفراد (الفاضل، ١٩٨٩م). وهذا لأن قياس

ومن ثم يتضح دور المؤسسات التعليمية وكذلك الأسرة في تعليم أبنائها للمهارات والموهبات وتنمية مواهبهم، كما يتضح دور وسائل الاتصال في ترسیخ مفهوم الترويجه لدى أفراد المجتمع ودفعهم نحو ممارسة الماشط الترويجية من خلال تقديم البرنامج المسموعة والمرئية والمقرؤة التي توضح للأفراد مفهوم الترويجه وتنمي ثقافتهم، وتسهم في تعلمهم للمهارات والموهبات لاستثمار أوقات الفراغ" (ص ١٩).

وحتى في حال توفر بعض الأساليب المتعلقة بالتنمية المعرفية الخاصة بالترويجه ووقت الفراغ، كالدوروس أو المحاضرات، فليس هناك ما يؤكّد فاعليتها في الإسهام بتكوين أو تطوير القيم والاتجاهات في هذا الجانب من حياة الأفراد؛ وهذا جاءت هذه الدراسة عن أثر تدريس مقرر التربية الترويجية على اتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية كمحاولة للتعرف على مدى فاعلية التعليم المتخصص في تطوير الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، ولتكن إضافة جديدة متواضعة في هذا المجال تساعد على توضيح أهمية تدريس المواضيع المتعلقة بالترويجه وأوقات الفراغ لدى الشباب ومدى أثرها على اتجاهاتهم نحو هذه الأنشطة.

مشكلة الدراسة

تلخص مشكلة الدراسة الحالية في تقدير أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، فليس هناك ما يدل بشكل قطعي (حسب علم

وقت الفراغ يُفسر على أنه مظهر أو حالة خاصة من الدوافع الداخلية لأنشطة وقت الفراغ الترويحية.

ودراسة الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية لها أهميتها من حيث إن أفعال البشر متصلة باتجاهاتهم بطريقة منتظمة، فالفرد يؤدي سلوكاً إيجابياً أو مرضياً إذا كان لديه اتجاه إيجابي أو مرضي نحو نشاط ما. وفي هذا الصدد كتب أجرزن وفشبن (Ajzen & Fishbein, 1977) "قصد ومغزى الفرد عبارة عن وظيفة لاتجاهه نحو تأدية السلوك ولبلائه الشخصية، وعليه فإن أحد تصرفات الشخص يمكن تنبؤها عن طريق الاتجاهات نحو هذا التصرف أو الفعل" (ص ٨٨٨).

كما أن الاتجاهات والعادات تعد عوامل مهمة في اختيار أنشطة وقت الفراغ الترويحية الممارسة، وكذلك موافقة الرغبة في ممارسة تلك الأنشطة. وحيث إن الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية من الممكن أن تتغير عبر حياة الفرد وفقاً للمواقف التي يواجهها، فإن دراستها بشكل متواصل ومستمر يعد في غاية الأهمية للتعرف على التغييرات التي تطرأ عليها، ومن ثم على الخدمات الترويحية المقدمة. وذلك لأن من أكثر أسباب المشاركة التي يقدمها المارسون بشكل مستمر هو "لأنني أفضلاها أو لأنني أحب ممارستها"، وبناءً على رأي أيسو أهولا (Iso-Ahola, 1980 b) "فإن هذا المفهوم للميل Liking والمشاعر Feeling والوجдан affect يمثل أساس الاتجاهات، وهذا من الممكن اعتبار اتجاهات أنشطة وقت الفراغ الإيجابية نحو شيء ما

الاتجاهات نحو شيء ما، كالترويج مثلاً، متعلق بسلسلة متصلة من القياسات التي تراوح ما بين القبول التام إلى الرفض التام. وحسب رأي برايت (Bright, 1997) فإن "فاعلية مدراء الخدمات الترويحية تعتمد في الغالب على قدرتهم في الحصول على معلومات متنوعة ومرتبطة بذلك الخدمات من أفراد المجتمع مثل الطلب المستقبلي للترويج، وجودة البرامج الترويحية المتوفرة، وطبيعة الأفراد والجماعات المستفيدة من الخدمات الترويحية... إلخ. والوسيلة الرئيسة للحصول على تلك المعلومات عن طريق تقييم assessing اتجاهات أفراد المجتمع نحو وسائل الإدارة الترويحية وقضاياها" (ص ٣٦٣).

كما أن معرفة وفهم اتجاهات الأفراد نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية من الممكن أن يساهم وبشكل فعال في تقديم البرامج الترويحية المرغوبة وتخطيط المنتشرات الملائمة، بالإضافة إلى أن دراسة الاتجاهات من الممكن أن تؤدي إلى تعزيز مساعي التربية الترويجية لتغيير الاتجاهات السلبية نحو الترويج وأوقات الفراغ. وقد أشار نويلينغر (Neulinger, 1974) إلى أنه "إذا كما نرغب في تقديم خدمات ترويجية ملائمة، وإذا كما نرغب في تطوير تلك الخدمات ونتوقع مسبقاً ما يريد الناس حقاً، فمعرفة ما هي اتجاهاتهم نحو الترويج وأنشطة أوقات الفراغ ضرورة مطلقة" (ص ١٣٠). كما أشار أيسو أهولا (Iso-Ahola, 1980 a) إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو أحد أنشطة

وقت الفراغ الترويجية أو الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة الحالية والتي من أهمها ما يلي:

Theory of Planned Behavior في مجال التدريب الرياضي (Rhodes, et al., 2002) دراسة على عينة قوامها ١٩٢ من طلبة الجامعة المنتظمين في مادة المدخل لعلم النفس **Introductory Psychology Course**، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاه والإحساس بسلوك السيطرة **Perceived behavioral control** والدعم الاجتماعي **Significant effects Social support** له تأثير ذو دلالة على المقصد أو المغزى **Intention**.

وفي دراسة هروبر وآخرون (Hrubes, et. al., 2001) عن **Hunting Intentions and Behavior**، كشاط ترويجي، والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من ٣٩٥ يمثلون القناصة وزوار غابة/منتزه وطني **Green Mountain National Forest**، فقد أشارت نتائجها إلى أنه حسب نظرية السلوك المخطط فإن الاتجاهات نحو القنصل والمبادئ أو المعايير الذاتية **Subjective norms** والإدراك الحسي للسيطرة السلوكية **Perception of behavioral control** كانت محددات مهمة وذات دلالة على المقاصد **Significant determinants of intentions** والمقصود مرتبطة بدرجة قوية مع سلوك الأفراد حسب ذكرهم لها **Self reported behavior**.

وأجرى موسى (١٩٩٨م) دراسة بهدف التعرف على الفروق في الاتجاه نحو التربية البدنية باختلاف المستوى

كحالة خاصة من الدوافع الداخلية للترويج وأنشطة وقت الفراغ" (ص، ٣١). وأيضاً، أهمية دراسة الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية تبع جزئياً من علاقتها المباشرة بالمشاركة في تلك الأنشطة والرضا عنها. فقد أشارت نتائج دراسة راغب (Ragheb, 1980) إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الرضا عن أنشطة وقت الفراغ الترويجية والمشاركة فيها، والاتجاهات نحو تلك الأنشطة والمشاركة فيها، وكذلك الاتجاهات نحوها والرضا عنها.

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، وذلك باستخدام الأسلوب شبه التجريبي بقياسين قبلى وبعدى لمجموعتين متكافئتين.

الدراسات المرتبطة

نظراً لندرة الدراسات المتعلقة تحديداً بالاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، وذلك نتيجة لتعامل بعضها مع الأنشطة الترويجية بنوع من التخصصية، حيث توجد بعض الدراسات المتعلقة بمارسة الأنشطة الرياضية أو البدنية والاتجاهات نحوها دون الإشارة إلى علاقتها بالترويج على الرغم من كونها ترويجية في الأساس؛ لذلك سوف يتم التطرق إلى الدراسات المرتبطة بالنشاطات التي يمكن اعتبارها من أنشطة

وقد أجرى عضيات والديري (١٩٩٣م) دراسة هدف التعرف على الاتجاهات الاجتماعية السائدة لدى الشباب الجامعي نحو النشاط الرياضي، حيث قام الباحثان بتصميم مقاييس للاتجاهات يتناسب مع البيئة الأردنية وتم تطبيقه على عينة عشوائية قوامها ٧٣٤ طالباً من طلاب جامعة الزرموك. وأشارت نتائج الدراسة إلى سلبية الاتجاهات السائدة عند الشباب الجامعي نحو ممارسة النشاط الرياضي، حيث أشار غالبية أفراد العينة إلى أن ممارسة النشاط الرياضي يُعد مضيعة للوقت، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العينة نحو النشاط الرياضي وبين متغيرات الجنس والديانة والمستوى التعليمي.

في دراسة راجحة لطفي (١٩٩٢م)، لبعض المستويات المتصلة باتجاهات طلاب جامعة الزقازيق نحو الترويح، والتي أجريت على عينة مكونة من ٣٨٣ دارساً بكليات الجامعة، فقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية للبنين نحو الترويج أكثر إيجابية من اتجاهات أقرانهم من الكلبات الأخرى، وكذلك كانت اتجاهات نحو الترويج لدى الطلاب الدارسين لمقرر التربية الترويحية أكثر إيجابية مقارنة بأقرانهم غير الدارسين للمقرر ذاته وبدلالة إحصائية، كما أن اتجاهات الطلاب المفضلين لممارسة الأنشطة الترويحية كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب المفضلين لمشاهدة الأنشطة الترويحية.

الدراسي، والتقدير العام في مادة التربية البدنية، ومارسة الرياضة في أحد الأندية، وذلك على عينة مكونة من ٢٥٧ طالباً في المستوى الثاني والرابع من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الثاني أكثر إيجابية من أقرانهم في المستوى الرابع، كما أن اتجاهات الطلاب الذين يمارسون الرياضة في أحد الأندية أكثر إيجابية نحو التربية البدنية من الطلاب الذين لا يمارسون الرياضة، ولم تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التقدير العام في مادة التربية البدنية في الاتجاه نحو التربية البدنية، كما لم يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري المستوى الدراسي والتقدير العام في مادة التربية البدنية في الاتجاه نحو التربية البدنية.

وفي دراسة مومني (Mummery, 1995) والتي هدفت إلى تقييم أثر برنامج تربوي / تشجيعي للنشاط البدني لمدة اثني عشر أسبوعاً على الاتجاهات نحو الرياضة والنشاط البدني والتدريب على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام أسلوب مقارنة العينات غير المتساوية. وقد شملت عينة الدراسة ٢٢٥ طالباً (١٤٤) شاركوا في البرنامج و ٨١ كمجموعة ضابطة) استجابوا لقياس قبل وبعد للاتجاهات. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الاتجاهات نحو الرياضة والنشاط البدني والتدريب لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى تأثير البرنامج على اتجاهات الطلاب.

وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الدارسين لمدة التربية الترويحية وغير الدارسين في بعدي أهمية الترويح واهتمام الدولة بالترويح وذلك لصالح الطلاب الدارسين، كما أنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو الترويح بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي وكذلك بين المتفرجين وغير المتفرجين للدراسة.

وقام الفاضل (١٩٨٩) Alfadhl، بدراسة الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ لدى الطلاب السعوديين الذين يدرسون بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة ١٥٩ طالباً من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير للعمر على الاتجاهات بينما كانت هناك فرق في الاتجاهات بين المتزوجين وغير المتزوجين وذلك لصالح الطلاب غير المتزوجين، كما أن المتزوجين الذين لديهم طفل واحد لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من الذين لديهم طفلاً، وطلاب البكالوريوس لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من أقرانهم طلبة الدراسات العليا. وأشارت النتائج أيضاً إلى تأثير مدة المعيشة بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك لصالح الطلاب الذين عاشوا أكثر من خمس سنوات مقارنة بمن عاشوا أقل من تلك الفترة.

وقام الحمامي (١٩٨٨) بدراسة أثر تدريس مقرر التربية الرياضية على الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لدى طلاب جامعة أم القرى، وشملت عينة البحث ١٠٩ طالباً من طلاب الجامعة كمجموعة تجريبية و٣٧ طالباً

كما قام آدمز وبرينتسون Adams & Brynteson، (١٩٩٢) بدراسة مقارنة للكشف عن الاتجاهات نحو برنامج نشاط التربية البدنية بالكلية والعادات الرياضية لمجموعة من الأفراد الذين تخرجوا في الفترة ما بين ١٩٧٠-١٩٨٤ مـ من أربع كلياتأهلية مختلفة في متطلبات الأنشطة الرياضية، وكان عدد أفراد العينة ١٢٦٢. وقد أشارت النتائج إلى أن نوع برامج نشاط التربية البدنية يؤثر في اتجاهات الخريجين نحو اللياقة والسلوكيات المرتبطة بالأنشطة البدنية، كما تبين أن خريجي الكليات ذات المتطلبات المرتفعة في الأنشطة الرياضية لديهم اتجاهات موجبة نحو التمارين الرياضية ويتسمون بسلوكيات موجبة نحو الأنشطة البدنية بوجه عام.

وفي دراسة باترسون وفوسنيت Paterson & Faucet، (١٩٩٠) والتي هدفت إلى مقارنة اتجاهات الأطفال الذين تم تدريسهم من خلال مجموعتين من المعلمين نحو الأنشطة البدنية، تكونت إحدى المجموعتين من أربعة من معلمي التربية البدنية المتخصصين، والمجموعة الأخرى مؤلفة من سبعة معلمين غير متخصصين في التربية البدنية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤١ طفلاً من طلاب الصف الخامس، مقسمين إلى المجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلم يلعب دوراً ضئيلاً في تشكيل اتجاهات الأطفال نحو الأنشطة البدنية.

وأجرى السمنودي وعبدة (١٩٩١) دراسة عن اتجاهات طلاب جامعة أسيوط نحو الترويح على عينة مكونة من ٤٢٠ طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى

٢٠ د. أحمد بن محمد الفاضل: أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية

مقارنة بالمفضليين للمشاهدة عن الممارسة وذلك لصالح المفضليين للممارسة.

التعليق على الدراسات

يتضح من تعدد الدراسات السابقة أهمية التعمق في دراسة الاتجاهات؛ وذلك لعلاقتها بالسلوكيات المختلفة في الترويج بجميع مجالاته. كما يلاحظ أن هناك ندرة في الأبحاث التي اعتمدت على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي (Mummery, 1995; Paterson & Faucet, 1990; Mowatt, 1988)، حيث اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الأسلوب المسحي دون التطرق إلى العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية. وفي الوقت الذي نلاحظ فيه أيضاً ندرة الدراسات التي نقشت أثر تدريس بعض المواد العلمية على الاتجاهات في مجال الترويج، نلاحظ تفاوت في النتائج التي تم التوصل إليها كما هو الحال في نتائج دراسة السمنودي وعبدة (١٩٩١) والحمامي (١٩٨٧) وذلك فيما يتعلق بتأثير دراسة مقرر التربية الترويجية على الاتجاهات نحو الترويج. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، وذلك باستخدام الأسلوب شبه التجريبي لمقارنة الدارسين للمقرر بأفراهم من غير الدارسين في قياسين قبل وبعد.

من غير المسجلين لدراسة مقرر التربية الرياضية كمجموعة ضابطة، وتوصل الباحث إلى أن المستغير التجريبي - مقرر التربية الرياضية - له تأثير إيجابي على المتغير التابع - الاتجاهات نحو النشاط الرياضي - وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لدى الطلاب المسجلين للمقرر لصالح القياس البعدى، مما حمل الباحث إلى أن يوصى بجعل مادة التربية الرياضية مادة إجبارية يدرسها الطلاب بدلاً من كونها اختيارية على أن يتضمن المقرر جانبًا عملياً أو تطبيقياً. وفي دراسة موات (1988)، عن الاتجاهات نحو الأنشطة البدنية لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من ٥٦٤ خريجاً وطالباً على وشك التخرج، فقد تم تقسيم العينة إلى جموعتين، تلقت إحداهما محاضرات مختصرة عن الأسس العلمية للأنشطة والتربية البدنية، بينما استخدمت المجموعة الأخرى مجموعة ضابطة. وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات العينة التجريبية كانت أكثر إيجابية من العينة الضابطة في الاتجاهات نحو الأنشطة البدنية.

وفي دراسة الحمامي (١٩٨٧) لبعض المستويات المتعلقة باتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الترويج وذلك على عينة مكونة من ٢٠٢ طالب، فقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة بين الاتجاه نحو الترويج وكل من: المستوى الدراسي، وطبيعة الدراسة، ودراسة مقرر التربية الترويجية، والممارسة الرياضية. بينما كانت هناك فروق في الاتجاهات نحو الترويج بين الطلاب المفضليين للممارسة الترويجية عن المشاهدة

عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العميده من طلاب قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود المنتظمين في مقرري التربية الترويجية - يسمى بالترويج وأنشطة الخلاء - (مجموعة تجريبية) وفلسفة وتاريخ التربية البدنية (مجموعة ضابطة)، والذين وافقوا على المشاركة في هذه الدراسة. وبعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة، كانت المحصلة النهائية للعينة المستخدمة لهذه الدراسة ٤٠ طالباً يواقع ٢٠ طالباً لكل مجموعة.

وللتتأكد من التكافؤ والتجانس بين أفراد عينة المجموعتين فقد تم إجراء مقارنة بينهما في العديد من المستويات المستقلة التي تم قياسها كالعمر، ونسبة الدرجات في الثانوية العامة، والمعدل التراكمي الجامعي، ومتوسط عدد ساعات الفراغ خلال أيام الأسبوع الدراسية، ومتوسط عدد ساعات الفراغ خلال أيام الإجازات الرسمية كما هو موضح بالجدول رقم (١).

كما تم قياس اعتدالية توزيع أفراد العينة وذلك بإجراء اختبار الانحراف Skewness test على القياسات القبلية، وكانت درجة الانحراف (-٠.٩١٦)، مما يشير إلى الاعتدالية ومن ثم إمكانية استخدام أساليب الإحصاء البارامتريدة (المعلمية).

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدى لدى عينة المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لدى عينة المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية لصالح القياس البعدى.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بخطواته وإجراءاته العلمية؛ وذلك بتطبيق أسلوب المجموعتين المتكافئتين نظرياً لملاءمتها مع طبيعة هذه الدراسة وتحقيق هدفها. وقد أطلق على المجموعة التي درست مقرر التربية الترويجية لفصل دراسي كامل بالمجموعة التجريبية، والمجموعة التي لم تدرس المقرر بالمجموعة الضابطة، وطبق مقياس الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية على المجموعتين في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٢٣/٢٠٠٧ـ ثم في نهاية.

٢٢ د. أحمد بن محمد الفاضل: أثر تدريس مقرر التربية البدنية على اتجاههم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية

الجدول رقم (١): المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري وقيمة (ت) للمتغيرات المستقلة لكل من المجموعتين

المتغيرات	ساعات الفراغ بالإنجازات	ساعات الفراغ بأيام الأسبوع	المعدل التراكمي الجامعي	% درجات الثانوية	العمر	قيمة ت	مستوى الدلالة
	٧,٨٠	٤,١٠	٢,٦٨	٨٦,٣٧	٢١,٣٠	١,٠٣	غير دالة
	٤,١٠	١,١١	٠,٤٧	٨٧,١٢	١,٤٨	٢,٠٧	غير دالة
	٢,٦٨	٠,٤٧	٢,٧٥	٠,٤٤	٢٠,٩٠	٠,٨٥	غير دالة
	٠,١٠	١,١١	٤,١٥	١,٤٦	٢,٠٧	١,٣١	غير دالة
	٠,٠١	٢,١٤	٩,٠٠	٤,٨٦	٠,٨٥	١,٣٣	غير دالة

الوجوداني/الانفعالي ،٩٣ ،٠٠ ،٨٩ والمحور السلوكي ٠٠،٨٩

كما أشار ستلر وأوديل (Siegenthaler & O'Dell, 2000) إلى أن المقياس ككل حصل على درجة ثبات تساوي ٠٠،٩٥ ، وللمحاور المعرفي والوجوداني والسلوكي كانت درجة الثبات ٠٠،٨٩ ،٠٠،٩٠ ،٠٠،٩١ على التوالي. كما قاما بقياس صدق المقياس بطريقة التحليل العامل Factor Analysis واتضح أن العبارات التي تشتملت على المحاور الثلاثة فسرت ما مقداره ٥٥٪ من التباين. وهذه النتائج توّكّد أيضاً ما ذكره الفاضل (١٩٨٩) في دراسته والتي توصل من خلالها إلى أن للمقياس درجة ثبات قدرها ٠٠،٩٥ ، وللمحور المعرفي ٠٠،٩١ ، والوجوداني ٠٠،٩١ ، والسلوكي ٠٠،٨٧ .

كما أن للمقياس بنسخته العربية درجة ثبات عالية، حيث أشار علاوي (١٩٩٨) إلى أن النسخة التي قام بتعريفها واحتصارها إلى ٢٤ عبارة تم تطبيقها على ١٠٤ طالباً جامعياً، وتوصل إلى درجة ثبات بلغت ٠،٩٤ ، للمقياس ككل، وللمحور بلغت ٠،٩١ . للبعد المعرفي، و ٠،٩٣ ، للبعد الانفعالي، و ٠،٨٩ . للبعد السلوكي. وقد تم إيجاد الصدق المنطقى للمقياس بعرضه على ١٥ خبيراً، وكذلك إيجاد الصدق المرتبط بالمحك بتطبيق المقياس مع بعض الاختبارات المشابهة.

أدوات الدراسة:

لقد تم استخدام مقياس اتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية الذي صممه راغب وبيرد (Ragheb & Beard, 1982) ، والذي تم استخدامه والتأكد من ثباته ومصداقيته بلغته الأساسية، وذلك بعد تعرييه من قبل الباحث وعرضه على عينة من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من ملاءنته لغويًا وثقافيًا للمجتمع السعودي (انظر ملحق رقم ١). ويكون المقياس من ثلاثة محاور رئيسة (معرفي، وجوداني/انفعالي، سلوكي) ويشمل كل محور على ١٢ عبارة. وقد تم حساب صدق المحتوى بعرض المقياس العربى على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات التربية البدنية، وعلم النفس الرياضي، والترويح.

وللمقياس بنسخته الأصلية درجة ثبات عالية تم ذكرها في العديد من الدراسات التي استخدمت المقياس. ففي دراسة راغب وبيرد (١٩٨٢) والتي من خلال تطبيقها في ثلاث دراسات إرشادية تم تصميم المقياس وكانت درجة الثبات للمقياس ككل ٠،٩٤ ، وللمحوار كانت كما يلي: المحور المعرفي ٠٠،٩١ ، والمحور

بالمحاضرة الأولى ثم في نهاية الفصل الدراسي بالأسبوع الرابع عشر.

عرض النتائج ومناقشتها

هدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس مقرر التربية الترويجية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، وذلك باستخدام الأسلوب شبه التجريبي. حيث تمت مقارنة الطلاب المنتظمين في مادة التربية الترويجية بأقرائهم من لم يسبق لهم دراسة المقرر والمنتظمين بمادة أخرى. وللحصول من فرض الدراسة الأول والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي"، فقد تمت المقارنة بين المجموعتين وذلك باستخدام اختبار (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويتبين من نتائج الدراسة الموضحة في الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للاتجاهات أو أي من أبعاد المقياس الثلاثة. مما يشير إلى التكافؤ بين أفراد المجموعتين في اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية، وهذا أمر طبيعي نتيجة لتقارب المستوى التعليمي، والخبرات المتعلقة بالترويج، والبيئة الاجتماعية بين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين. وبهذا يكون قد تحقق الفرض الأول من الدراسة.

وفي هذه الدراسة تم قياس درجة الثبات (ألفا كرونباخ) وكانت ٠,٨٩٨، للمقياس ككل، ٠,٨٠٩، ٠,٨٤٦، ٠,٧٢٤، للأبعاد المعرفي والانفعالي والسلوكي على التوالي. وعلى الرغم من قبول هذه الدرجات إلا أنه من الممكن أن يعزى الانخفاض النسبي لها، مقارنة بالدرجات التي تم التوصل إليها في الدراسات الأخرى، إلى صغر حجم العينة المستخدمة في الدراسة الحالية. وعلى الرغم من أن أقل درجات الثبات كانت من نصيب بعد السلوكي (٠,٧٢٤) إلا أنها تعد درجة مقبولة للاتساق الداخلي حسب حك Criterion Nunnally (1978)، لدرجة ثبات المجال النفسي Psychological Domain، والذي ينص على ضرورة الحصول على درجة قدرها ٧٠، أو أكثر.

خطوات تنفيذ الدراسة:

تم تطبيق البرنامج، المتمثل بمحفوظات مقرر التربية الترويجية (انظر الملحق رقم ٢)، على المجموعة التجريبية على مدار فصل دراسي كامل (٤ أسابيع)، بواقع محاضرة واحدة مدتها ١:٤٠ ساعة أسبوعياً، وتم خلالها تدريس الموضوعات المتعلقة بالترويج وأوقات الفراغ. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم تدريسهم مادة فلسفة وتاريخ التربية البدنية بنفس الفترة والمدة. وقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات على المجموعتين في بداية الفصل الدراسي

٤ د. أحمد بن محمد الفاضل: أثر تدريس مقرر التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية

المجدول رقم (٢): المتوسط الحسابي والاخراف المعياري وقيمة (ت) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القیاس قبلى لمقياس الاتجاهات وأبعاده

المتغيرات	المجموعة التجريبية	المجموعه الضابطة	الاخراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاهات	٣,٦٧	٣,٦٨	٠,٣٠	٠,٣٨	٠,٠٨٧	غير دالة
البعد المعرفي	٤,٠٢	٤,٠٤	٠,٣٧	٠,٥٠	٠,٠٨٩	غير دالة
البعد الانفعالي	٣,٨٢	٣,٨٠	٠,٤٥	٠,٤٧	٠,١٩٧	غير دالة
البعد السلوكى	٣,١٦	٣,٢١	٠,٣٧	٠,٥٣	٠,٣٤	غير دالة

وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم تعرض أفراد العينة من خلال دراستهم إلى مثيرات متعلقة باتجاهاتهم نحو الترويح، على الرغم من أنه يتم التطرق من خلال دراستهم إلى جزئية بسيطة مرتبطة بالترويج وأنشطة وقت الفراغ كأحد الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة. وهذا يكون قد تحقق الفرض الثاني.

أما فيما يتعلق بالفروق بين القياس قبلى والقياس بعدى للمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات وأبعاده، والذي نص عليه فرض الدراسة الثاني: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين قبلى والبعدى لدى عينة المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية"، فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي الموضح في المجدول رقم (٣) عدم

المجدول رقم (٣): اختبار (ت) للفرق بين القياس قبلى والبعدى للمجموعة الضابطة

المتغيرات	المجموعه الضابطة	الاخراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس قبلى	مستوى الدلالة	قيمة ت
مقياس الاتجاهات	٣,٦٨	٠,٣٨٨	٣,٧٧	٠,٥١١	غير دالة	٠,٦٢٨
البعد المعرفي	٤,٠٤	٠,٥٠٦	٤,٠٢	٠,٥٧٠	غير دالة	٠,٩٨٢
البعد الانفعالي	٣,٨٠	٠,٤٧٦	٣,٨٢	٠,٦٥٥	غير دالة	٠,١٣٨
البعد السلوكى	٣,٢١	٠,٥٣٧	٣,٤٧	٠,٥٦٠	غير دالة	١,٥١٢

الثالث من فروض الدراسة. وفي هذا إشارة إلى مدى فاعلية تدريس مادة الترويج وأنشطة الخلاء في الارتفاع باتجاهات الطلاب نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة السنمنودي وعبدة (١٩٩١م) من وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الدارسين لمدة التربية الترويجية وغير الدارسين في بعدي أهمية الترويج واهتمام الدولة بالترويج؛ وذلك لصالح الطلاب الدارسين، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة الحماحي (١٩٨٨م)

ولاختبار الفرض الثالث الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دالة إحصائية بين القياسين قبلى والبعدى لدى عينة المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية لصالح القياس البعدى" فقد تم حساب قيمة (ت) بين القياسين عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٤)، والتي تشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين القياسين في الاتجاهات بشكل عام وذلك لصالح القياس البعدى، وهذا يتحقق الفرض

يكون عائداً إلى تأثير الجانب المعرفي، إضافة إلى كون أفراد العينة من طلبة قسم التربية البدنية وعلوم الحركة ومشاركتهم في العديد من الأنشطة اللاصفية أصبحت تعتبر من النشاطات الترويحية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه راجحة لطفي (١٩٩٢م) من أن الاتجاهات نحو الترويح لدى الطلاب الدارسين لمقرر التربية الترويحية أكثر إيجابية مقارنة بأقرانهم غير الدارسين لمقرر ذاته وبدالة إحصائية، وقد عزت الباحثة تلك النتيجة إلى أهمية المعلومات التربوية التي يحصل عليها الفرد من خلال دراسة مقرر التربية الترويحية.

أما بالنسبة للبعد الانفعالي فتشير النتائج إلى وجود تحسن ملحوظ في المتوسط الحسابي بين القياسين، حيث كان المتوسط الحسابي للقياس القبلي ٣,٨٢ وللقياس البعد ٤,٠١، ولكن ليس لهذا الفرق دلالة إحصائية والذي ربما يعزى إلى ارتفاع درجة الانحراف المعياري أو صغر حجم عينة الدراسة، وربما يعزى إلى عدم وجود جانب عملي / تطبيقي في مقرر التربية الترويحية. وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الحمامي (١٩٨٧م) من عدم وجود علاقة بين الاتجاه نحو الترويح ودراسة مقرر التربية الترويحية.

المتعلقة باتجاهات طلاب الجامعة نحو النشاط الرياضي والتي أشارت إلى أن دراسة مقرر التربية الرياضية كان له تأثير إيجابي على الاتجاهات نحو النشاط الرياضي، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب المسجلين للمقرر لصالح القياس البعد. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مسوات (Mowatt, 1988) من أن اتجاهات الطلاب الذين تلقوا محاضرات مختصرة (مجموعة تجريبية) عن الأسس العلمية للأنشطة والتربية البدنية كانت أكثر إيجابية من المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو الأنشطة البدنية. وللتتأكد من مدى فاعلية تدريس المقرر وتأثيره على الاتجاهات فقد تم إجراء مقارنة بين القياسين في أبعاد مقياس الاتجاهات كل على حدة، كما هو موضح بالجدول رقم (٤). وتشير تلك النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين المعرفي والسلوكي لصالح القياس البعد، وهذا يعد أمراً طبيعياً نظراً للأسباب التالية: بالنسبة للبعد المعرفي فهذا نتيجة للمعلومات التي تلقاها الطلاب لأول مرة أثناء دراستهم للمقرر والمتعلقة بالترويج وأنشطة وقت الفراغ من حيث المفهوم والأهمية... وغير ذلك، أما بالنسبة للبعد السلوكي فهذا ر بما

الجدول رقم (٤): اختبار (ت) للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس القبلي	المترسّط الحسابي	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	الآخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاهات	٣,٦٧	٠,٣٠٩	٤,٠٣	٠,٢٧٠	٠,٢٧٠	٣,٩٠	دالة
البعد المعرفي	٤,٠٢	٠,٣٧٢	٤,٤٣	٠,٢١٩	٠,٢١٩	٤,١٨	دالة
البعد الانفعالي	٣,٨٢	٠,٤٥٨	٤,٠١	٠,٤٠١	٠,٤٠١	١,٣٤	غير دالة
البعد السلوكي	٣,١٦	٠,٣٧٢	٣,٦٥	٠,٣٩٧	٠,٣٩٧	٤,٠٠	دالة

الدراسة. إلا أنه يلاحظ أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين في البعد المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، والذي يعد أمراً طبيعياً نتيجة للمعلومات والمعارف التي تلقاها أفراد عينة المجموعة التجريبية. كذلك تشير النتائج إلى أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية، في المقياس ككل والبعدين الانفعالي والسلوكي، إلا أن هذه الفروق لم تكن بالحجم الذي يحقق دلالة إحصائية، وهذا ربما يكون عائداً إلى حجم العينة وكذلك ارتفاع درجة الانحراف المعياري لدى المجموعة الضابطة.

أما بالنسبة للفرض الرابع وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية" فقد تم حساب قيمة (ت) بين المجموعتين وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٥)، حيث تشير تلك النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاتجاهات بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى، على الرغم من الزيادة الملحوظة في المتوسط الحسابي بين المجموعتين، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الرابع من فروض

الجدول رقم (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الاتجاهات وأبعاده

مستوي الدلالة	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المتغيرات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
غير دالة	١,٩٩	٠,٥١١	٣,٧٧	٠,٢٧٠	٤,٠٣	مقياس الاتجاهات
دالة	٢,٩٨	٠,٥٧٠	٤,٠٢	٠,٢١٩	٤,٤٣	البعد المعرفي
غير دالة	١,٠٩	٠,٦٥٥	٣,٨٢	٠,٤٠١	٤,٠١	البعد الانفعالي
غير دالة	١,١٦	٠,٥٦٠	٣,٤٧	٠,٣٩٧	٣,٦٥	البعد السلوكي

للاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية أو

أي من أبعاد المقياس الثلاثة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لدى عينة المجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لدى عينة المجموعة التجريبية في الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية لصالح القياس البعدى، وتحديداً في البعد المعرفي والبعد السلوكي.

الاستنتاجات

- على ضوء المهد وفروض الدراسة، وبناءً على نتائج التحليل الإحصائي فقد تم استخلاص النتائج التالية:
١. إن تدريس مقرر التربية الترويجية (الترويج وأنشطة الخلاء) لطلبة قسم التربية البدنية وعلوم الحركة له تأثير إيجابي على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.
 ٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الحمامي، محمد. "دراسة بعض المتغيرات المتصلة بالاتجاهات طلاب جامعة أم القرى نحو الترويج". المؤخر العلمي الثاني لكلية التربية الرياضية بجامعة المنيا "تطور علوم الرياضة"، المجلد الثالث، ١٩٨٧. م: ٢٤-٢٦
مارس ١٩٨٧.

الحمامي، محمد. "أثر تدريس مقرر التربية الرياضية على الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لدى طلاب جامعة أم القرى". المجلة العلمية لجامعة حلوان، دراسات وبحوث، المجلد الأول، العدد الرابع، ١٩٨٩.

الحمامي، محمد ومصطفى، عايدة.. الترويج بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٨.

درويش، كمال والحمامي، محمد. رؤية عصرية للترويج وأوقات الفراغ. القاهرة، مركز الكتاب للنشر. ١٩٩٧.

درويش، كمال والخلوي، أمين. أصول الترويج وأوقات الفراغ. القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠.

السموندي، محمد كمال وعده، يحيى محمد حسن. "اتجاهات طلاب جامعة أسيوط نحو الترويج". المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، العدد ٩ (١٩٩١)،

. ١٠٥-١٢٠

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد المعرفي للاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

الوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصى الباحث بما يلى:

١. ضرورة إدخال مادة الترويج وأنشطة الخلاء أو التربية الترويجية في المنهج الجامعي كمطلوب دراسي لجميع طلبة الجامعة؛ لما لها من أهمية في تكوين وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.

٢. ضرورة الاهتمام بالبرامج الترويجية وتوفير فرص المشاركة الإيجابية في أوقات الفراغ والتي تؤدي إلى زيادة مستوى الوعي المتعلق بأنشطة وقت الفراغ الترويجية لدى شباب المجتمع، وتحديداً في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

٣. الدعم والتركيز على الجوانب التطبيقية أثناء تدريس مقررات التربية الترويجية في المرحلة الجامعية.

٤. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية على عينات مختلفة من المجتمع للتعرف على أثر تدريس مادة التربية الترويجية أو المشاركة بالبرامج الترويجية على الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويجية.

٢٨ د. أحمد بن محمد الفاضل: أثر تدريس مقرر التربية الترويحية لطلاب قسم التربية البدنية على اتجاهاتهم نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية

- Empirical Research". *Psychological Bulletin*, (1977), 84: 888-918.
- Alfadhil, Ahmad.** "Leisure Attitudes Among Saudi Students Studying in the United States of America". Unpublished M. S. Thesis, Michigan State University, (1989).
- Bright, Alan.** "A Within - Subjects/Multiple Behavior Alternative Application of the Theory of Reasoned Action: A Case Study of Preferences for Recreation Facility Development". *Leisure Sciences*, (2003), 25: 327-340.
- Bright, Alan.** "Attitude – Strength and Support of Recreation Management Strategies". *Journal of Leisure Research*, (1997), 29 (4): 363-379.
- Crandall, R. and Slivken, K.** "Leisure Attitudes and Their Measurement". In. Iso-Ahola, S. E. (ed.), *Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation*. Springfield, IL: C. Thomas, 1980.
- Hrubes, D., Ajzen, I. and Daigle, J.** "Predicting Hunting Intentions and Behavior: An Application of the Theory of Planned Behavior". *Leisure Sciences*, (2001), 23: 165-178.
- Iso-Ahola, S. E.** "The Social Psychology of Leisure and Recreation". Dubuque, Iowa: Brown Publishing, 1980a.
- Iso-Ahola, S. E.** "Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation". Springfield, Ill. : C. C. Thomas, 1980b.
- Mannell, R. and Kleiber, D.** *A Social Psychology of Leisure*. State College, P. A: Venture Publishing, 1997.
- Mowatt, M.** "Attitudes toward physical activity among college students". *Physical Educators*, (1988), 45 (2): 103-108.
- Mummery, Kerry.** Physical Activity in the School System: The effects of the Canadian Active Living Challenge Program on attitudes towards physical activity, sport and exercise in elementary school children. Alberta Center for Well-Being, vol. 3, no. 2, December 1995. (An Abstract from the Internet).
- Neulinger, J.** "The Psychology of Leisure". Springfield, Ill. : C. C. Thomas, 1974.
- Nunnally, J. C.** *Psychometric theory*. New York: Mc Graw – Hill, 1978.
- Patterson, P. and Faucet, N.** "Children's attitudes toward physical activity in classes taught by specialist P. E. teachers". *Journal of Teaching in Physical Education*, (1990), 9 (4): 324-331.
- Ragheb, M. and Tate, R.** "A behavioral model of leisure participation, based on leisure attitude,

عبد الرحمن، سعد. *القياس النفسي*. الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٣م.

عصبيات، عاطف والديري، علي. "الاتجاهات الاجتماعية عند الشباب الجامعي نحو ممارسة النشاط الرياضي". مجلة جامعة حلوان، دراسات وبحوث (علوم وفنون)، المجلد الخامس، العدد ٣ (١٩٩٣م).

علاوي، محمد. *موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين*. القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٨م.

لطفي، راجحة محمد. "دراسة بعض التغيرات المتصلة باتجاهات طلاب جامعة الزقازيق نحو الترويح". *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، العدد ١٦ (١٩٩٢م)، ١٠٣-١٢٢.

المصطفى، عبد العزيز. "اتجاهات التلاميذ المعوقين جسمياً نحو ممارسة النشاط الرياضي في المرحلة المتوسطة". *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، العدد ١٠ (١٩٩٤م)، ٦٢١-٦٤٣.

موسى، رشاد علي عبد العزيز. "اتجاه الطلاب نحو التربية البدنية وعلاقته ببعض التغيرات بكلية التربية – جامعة الملك فيصل". *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، السنة السابعة، العدد ١٣ (١٩٩٨م)، ١٧٩-٢٠٥.

المراجع الأجنبية

- Adams, T. and Brynteson, P.** "A comparison of attitudes and exercise habits of alumni from colleges with varying degrees of physical education activity programs". *Research Quarterly for Exercise and Sports*. (1992), 63 (2): 148-152.
- Ajzen, I. and Fishbein, M.** "Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of

Exercise Domain: A Comparison of Social Support and Subjective Norm". Research Quarterly for Exercise and Sport, (2002), 73 (2): 193-199.

Rosenberg, M. and Harland, C. "Attitude Organization and Change". New Haven: Yale University Press, 1960.

Siegenthaler, K. & O'Dell, I. "Leisure Attitude, Leisure Satisfaction, and Perceived Freedom in Leisure within Family Dyads". *Leisure Sciences*, (2000), 22: 281-296.

motivation and satisfaction". *Leisure Studies*, (1993). 12: 61-70.

Ragheb, M. and Beard, J. Measuring Leisure Attitude. *Journal of Leisure Research*, (1982), 14: 155-167.

Ragheb, Mounir. Interrelationships Among Leisure Participation, Leisure Satisfaction and Leisure Attitudes. *Journal of Leisure Research*, (1980), 12 (2): 138-149.

Rhodes, R., Jones, L., and Courneya, K. "Extending the Theory of Planned Behavior in the

ملحق رقم (١)

مقياس الاتجاهات نحو أنشطة وقت الفراغ الترويحية

فيما يلي بعض العبارات التي قد تصف رأيك بالنسبة لوقت الفراغ وأنشطته، علماً بأنّ أنشطة وقت الفراغ هي الأنشطة الاختيارية التي تؤدي خارج أوقات العمل أو الدراسة. اقرأ كل عبارة جيداً ثم ضع دائرة حول الرقم الملائم الذي يصف درجة موافقتك، الرقم (٥) إذا كنت موافقاً بشدة، الرقم (٤) إذا كنت موافقاً، الرقم (٣) إذا لم يكن لديك رأي، الرقم (٢) إذا كنت غير موافق، والرقم (١) إذا كنت غير موافق بشدة.

لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما المهم هو صدق إجابتك مع نفسك بالنسبة لرأيك واتجاهك وشعورك نحو وقت الفراغ وأنشطته، وإجابة جميع العبارات.

غير موافق بشدة (١)	غير موافق (٢)	لا رأي لدى (٣)	موافق (٤)	موافق بشدة (٥)
-----------------------	------------------	-------------------	--------------	-------------------

العبارات	الدرجات	الدرجات	الدرجات	الدرجات
١) الاشتراك في أنشطة وقت الفراغ واستخدام حكيم للوقت.	٥	٤	٣	٢
٢) أنشطة وقت الفراغ نافعة للأفراد والمجتمع.	٥	٤	٣	٢
٣) غالباً ما يكون الأفراد صداقات خلال أنشطة وقت الفراغ.	٥	٤	٣	٢
٤) أنشطة وقت الفراغ تسهم في الارتفاع بصحة الإنسان.	٥	٤	٣	٢
٥) أنشطة وقت الفراغ تزيد من سعادة الفرد.	٥	٤	٣	٢
٦) أنشطة وقت الفراغ تسهم في زيادة إنتاجية الفرد.	٥	٤	٣	٢
٧) أنشطة وقت الفراغ تحدد نشاط الفرد.	٥	٤	٣	٢
٨) أنشطة وقت الفراغ يمكن أن تكون وسيلة لتطوير (تحسين) الذات.	٥	٤	٣	٢
٩) أنشطة وقت الفراغ تساعد الإنسان على الاسترخاء.	٥	٤	٣	٢
١٠) يحتاج الناس إلى أنشطة وقت الفراغ.	٥	٤	٣	٢
١١) توفر أنشطة وقت الفراغ فرص جيدة للاتصال الاجتماعي.	٥	٤	٣	٢
١٢) أنشطة وقت الفراغ هامة جداً.	٥	٤	٣	٢
١٣) عندما أكون مشتركاً في أنشطة وقت الفراغ فإن الوقت يمر بسرعة.	٥	٤	٣	٢
١٤) أنشطة وقت فراغي تتحسن السعادة.	٥	٤	٣	٢
١٥) أقدر أنشطة وقت فراغي (ها قيمة بالنسبة لي).	٥	٤	٣	٢
١٦) استطيع أن أجد نفسي أثناء وقت فراغي.	٥	٤	٣	٢
١٧) أنشطة وقت الفراغ تتحسن بحرات سارة.	٥	٤	٣	٢

الدرجات					الخيارات
٥	٤	٣	٢	١	
١٨) أشعر بأن وقت الفراغ جيد بالنسبة لي.					
١٩) استمتع أثناء مشاركتي في أنشطة وقت الفراغ بغض النظر عن عامل الوقت المستغرق.					
٢٠) أنشطة وقت فراغي تساعد على إحساس بالانتعاش.					
٢١) اعتذر المشاركة المتكررة في أنشطة وقت الفراغ ملائمة.					
٢٢) أشعر بأن الوقت الذي أقضيه في ممارسة أنشطة وقت الفراغ لا يذهب سدى.					
٢٣) أنا أحب أنشطة وقت فراغي.					
٢٤) أنشطة وقت فراغي تستحوذ على كل اهتمامي.					
٢٥) أمارس أنشطة وقت الفراغ باستمرار.					
٢٦) إذا كان لدى الاختيار سوف أزيد مدة الوقت الذي أمارس فيه أنشطة وقت الفراغ.					
٢٧) وفقاً لما تسمح به قدراتي المالية أشتري الأدوات والأجهزة والملابس لكي أستخدمها في أنشطة وقت الفراغ.					
٢٨) عندما يسمح رقني وقدراتي المالية سأمارس أنشطة وقت فراغ حديدة.					
٢٩) أبذل الكثير من الوقت والجهد لأكون أكثر كفاءة في أنشطة وقت فراغي.					
٣٠) إذا كان لدى الاختيار سأعيش في بيته أو مدينة تقدم خدمات لوقت الفراغ.					
٣١) أمارس بعض أنشطة وقت الفراغ رغم عدم التخطيط لها مسبقاً.					
٣٢) من الممكن أن أشارك في دورة تدريبية أو حلقة دراسية لأتمكن من أداء أنشطة وقت الفراغ بشكل أفضل.					
٣٣) أدعم فكرة زيادة وقت الفراغ من أجل المشاركة في أنشطة وقت الفراغ.					
٣٤) أشارك في أنشطة وقت الفراغ حتى وإن كنت مشغولاً.					
٣٥) من الممكن أن أبذل الوقت في تعلم أنشطة وقت الفراغ.					
٣٦) اعتذر أنشطة وقت فراغي من الأولويات المقدمة على غيرها من الأنشطة.					

ملحق رقم (٢)

محتويات برنامج المجموعة التجريبية (مقرر التربية الترويحية)

- أوقات الفراغ (المفهوم، والأهمية، ومستويات المشاركة).
- طرق تقدير حجم وقت الفراغ.
- تطبيقات لميزانية الوقت.
- الترويح (المفهوم، والأهمية، ومستويات المشاركة)
- المتغيرات المؤثرة على حجم وقت الفراغ والأنشطة الترويحية.
- التقنية الحديثة وعلاقتها بالترويج وأوقات الفراغ.
- العمل وعلاقتها بوقت الفراغ والترويج.
- النظام الأسري وأوقات الفراغ والترويج.
- النظام التعليمي وأوقات الفراغ والترويج.
- وسائل الاتصال (الإعلام) العامة والترويج.
- الوسائل المسنوعة، والمرئية، والمسموعة وعلاقتها بالترويج.
- استخدامات الحاسب الآلي والألعاب الكمبيوتر وعلاقتها بالترويج وأوقات الفراغ.
- السياحة والترويج (المفهوم، والأهمية، وأنواع السياحة).
- أوقات الفراغ في المجتمع الإسلامي.

THE EFFECT OF TEACHING RECREATION COURSE TO PHYSICAL EDUCATION STUDENTS ON THEIR ATTITUDES TOWARD LEISURE AND RECREATION ACTIVITIES

Dr. Ahmad Alfadhl

*Associate professor of recreation administration
Department of Physical Education and Movement Sciences
College of Education
King Saud University-Kingdom of Saudi Arabia*

Key words: Recreation, Leisure time, Attitudes, Recreation education, Physical education.

Leisure and recreation activities constitute an important part of our daily lives at the present time. Thus, positive attitudes toward leisure and recreation are very important for continued participation, and provide benefits for participants and society collectively. Since people form their attitudes based upon gained information and knowledge, in addition to situations they face and experiences in their lives, therefore, the purpose of the study was to investigate the effect of teaching a recreation course to physical education students on their attitudes toward leisure and recreation activities. A quasi – experiment method was used, where a comparison between two equal groups ($N = 40$) was conducted before and after the treatment.

The results indicated a positive effect of teaching the course on attitudes, and significant differences were found between the pre and post measures for the treatment group. While no significant differences were found between the two groups in the pre test, and between the pre and post tests for the control group. Based on the results, some recommendations related to this study and future studies were provided.

متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال

بدر بن عبد الله الصالح

أستاذ مشارك تقنية التعليم والتصميم التعليمي

جامعة الملك سعود / كلية التربية

الرياض ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م

تناولت الدراسة تحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، والخيارات الأكثر ملائمة لبرامج هذا التعليم ودرجاته العلمية، والجمهور المستهدف، ونظم التوصيل، وأسلوب تطوير المقررات، وبرامج إدارة التعليم، والتطوير المهني، ومعايير الجودة، إضافة إلى اقتراح نموذج أو إطار لعملية الدمج.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث صممت استبانة لتحديد هذه المتطلبات والبدائل المناسبة من وجهة نظر خبراء المجال. وبعد التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وصدق الانساق الداخلي، وثابها، وزعت على عينة الدراسة التي شملت (٦٥) خبيراً يمثلون (٥٣,٧٪) من مجتمعها في جامعة الملك سعود والجامعة العربية المفتوحة وكلية البنات والمعاهد ووزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع المستجيبين تقريراً وافقوا بشدة أو وافقوا على جميع المتطلبات الرئيسية التالية: الخطط والإدارة والسياسات، والبنية التحتية والمصادر البشرية، ومتطلبات محتوى التعليم، وخدمات الدعم، والمصادر التعليمية، والبنية الثقافية. كذلك بينت النتائج موافقة عالية من الخبراء على أغلب الخيارات الخاصة بالبرامج والدرجات العلمية، والجمهور المستهدف، وأسلوب تطوير المقررات، ونظم التوصيل، ومصادر برامج إدارة التعليم، والتدريب ومعايير الجودة. أخيراً، اقترح الباحث إطاراً لعملية الدمج يتكون من خمسة مراحل: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ، والتقويم وتضمنت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترنات.

المقدمة

المقدمة

(Dutton&Loader, 2002 p. 4).

- تناولت الدراسة تحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، والخيارات الأكثر ملائمة لبرامج هذا التعليم ودرجاته العلمية، والجمهور المستهدف، ونظم التوصيل، وأسلوب تطوير المقررات، وبرامج إدارة التعليم، والتطوير المهني، ومعايير الجودة، إضافة إلى اقتراح نموذج أو إطار لعملية الدمج.

- توقعات بنمو الاستثمارات في التدريب الإلكتروني من (٦,٦) بليون دولار في العام ٢٠٠٢م إلى

تأثير تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) حالياً يجميغ أوجه الشاطئ البشري تقريراً بما في ذلك مجالات التعليم والتدريب. ويبدو أن تأثيرها في هذه المجالات سيتعاظم في المستقبل بناءً على العديد من المؤشرات من بينها:

- ظهور العديد من مشاريع التعليم الإلكتروني عن بعد في المدارس والجامعات من خلال التطبيق المتكامل لمفهوم الإتاحة عن بعد (Teleaccess) للمعلومات

تعيد تعريف مهامها وأساليبها، فالتعلم الإلكتروني عن بعد ليس مجرد وضع محاضرة تقليدية على الشبكة العنكبوتية، أو إنتاج مقررات على أقراص مدجحة ووسائل متعددة، وإنما سيكون على الجامعات أن تتناول قضايا مهمة مثل النمط الجديد للمعرفة، والتحرر من التقاليد الجامعية السائدة، وال الحاجة الماسة إلى التعاون والشراكة، والارتباط الشبكي. ويضيف أن من بين المبررات المهمة لقليل تعلم الكتروني عن بعد في الجامعات التقليدية ما يأتي:

- التأثير الضخم لتقنية المعلومات والاتصال على خدمات عديدة في المجتمع.
- يمتلك الجيل الطلابي الجديد مهارات في الحوسنة واستخدام الشبكة العنكبوتية، وعلى الجامعات مقاومة احتياجاته.
- تنامي المنافسة بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال التعليم والتدريب وتنمية الصادر البشرية، ومحاولة الجامعات الحفاظة على موقع تنافسي في هذا المجال.
- رغبة بعض الجامعات في توصيل برامجها إلى خارج الحدود في محاولة لدخول سوق دولي في مجال التعليم العالي عبر الحدود.
- شح المصادر المادية والبشرية في ظل ضغوط ضخمة على الجامعات لتوسيع طاقتها الاستيعابية للطلاب يجعلها تفكك جدياً في بدائل اقتصادية وعملية.
- اعتقاد بعض المهتمين بإمكانية تحسين جودة التعليم من خلال تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال.

حوالي (٢٣,٧) مليون دولار في العام ٢٠٠٧ (EIU&IBM, 2003, p. 2).

• بروز ظاهرة الجامعة الافتراضية (Virtual University) أو المدينة الجامعية الإلكترونية (e-campus) بنماذج تنظيمية مختلفة (ائتلاف، وسيط.. الخ)، ووجود عشرات الجامعات التقليدية التي تقدم تعلمًا إلكترونياً عن بعد على المستويات المحلية والإقليمية والدولية (الصالح، ٢٠٠٦م).

• تنامي مفهوم الأكاديمية الرقمية (Digital Academe) (Dutton&Loader, 2002 p. 4)، حيث أصبح التعليم في المدن الجامعية مزيجاً من محاضرات تقليدية، وعروض حاسوبية، ومفردات ومقررات على الشبكة العنكبوتية، وقراءات وواجبات ومصادر إلكترونية، إضافة لإنجاز عمليات التسجيل والحصول على السجل الأكاديمي بوسائل إلكترونية (الصالح، ٢٠٠٤م).

• ظهور مبادرات التعلم الإلكتروني الجامعي عن بعد في العالم العربي مثل الجامعتان السورية والتونسية الافتراضيتان (الصالح، ٢٠٠٦م). وتجارب جامعات مفتوحة في مصر والجزائر والسودان وليبيا والإمارات العربية المتحدة وفلسطين، إضافة إلى الجامعة العربية المفتوحة (المؤسسة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠٠٣م، في: الصالح، ٢٠٠٦، ص ٧، ٦).

يشير واجنر (wagner, 1998, p. 3) إلى أن الظروف الداخلية والخارجية للجامعات ستتغير بطريقة تجعلها

وتدافع بحرارة عن وضعها الراهن ستعمي كثيراً، وأن السؤال الحقيقي ليس هل ينبغي أن يحدث التحول. وإنما كيف؟، وبواسطة من؟".

مشكلة الدراسية

تنظر العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي إلى التعلم الإلكتروني عن بعد بكونه خياراً استراتيجياً لواجهة صعوبات عديدة يأتى في مقدمتها الأعداد الطلابية المتزايدة الراغبة في التعليم الجامعي؛ وقدر البنك الدولي (الصالح، ٢٠٠٦، ص ٤) أن حوالي (١٥٠) مليون شخص سيحتاجون تعليماً جامعياً في العام ٢٠٢٥م. إضافة إلى ذلك، تواجه الجامعات متغيرات أخرى أبرزها الاعتماد المتزايد على اقتصاد المعرفة وال الحاجة إلى تأهيل المتعلمين بالمهارات التي تتطلبها المهن في الألفية الثالثة، وتوفير التعليم من خلال أنماط تعلم مرنّة، وفرص تعلم مدى الحياة، والتحول في فلسفة التعليم ونظرياته، والترجمة العالمي نحو تعلم جديد يدعم التعلم ذاتي التنظيم والمسؤولية، والتعلم التعاوني عن طريق الشبكات الإلكترونية لبناء مجتمعات التعلم (Wagner, 1998, Howell, et.,al., 2003).

من هنا المنظور يصبح التعلم الإلكتروني نتاج لاندماج عوامل عديدة تقنية، واجتماعية، واقتصادية، وتربيوية، تؤثر مجتمعة في القطاع الأكاديمي والتعليم المستمر والتدريب (Seufert, 2002).

وقد شعرت دول مجلس التعاون الخليجي ومن بينها المملكة بهذه التغيرات وضرورة مقابلتها بأساليب عملية

وبرغم اتساع تطبيقات التعلم الإلكتروني وانتشارها السريع في السنوات الأخيرة، والتنبؤات حول تأثيرها على إعادة تشكيل المنظومة التعليمية في الجامعات، وبرغم النجاح الذي حققه جامعات افتراضية عديدة مثل جامعة فونيكس (Phoenix) وجونز (Jones) وجنوب كورنيلاند (SQU) وغيرها، إلا أن مشاريع أخرى لم تحقق النتائج المتوقعة (Heeger, 2003) في الصالح، ٢٠٠٦م، ص ٨).

إن التعلم الإلكتروني عن بعد مشروع مكلف خصوصاً في تأسيسه، ولعل التكلفة العالية جعلت العديد من مؤسسات التعليم العالي تعيد النظر في زيادة التكاليف المترتبة على تحويل المدينة الجامعية إلى بيئة رقمية (Heeger, 2002). ويعزو هيجر (Rodenblit, 2003. p. 2) في: الصالح، ٢٠٠٦م، ص ٢٨) ذلك إلى عدم توافر المتطلبات الأساسية لمشروع التعلم الإلكتروني عن بعد، وتقدير غير واقعي للتكليف، وضعف البنية التقنية، وغياب برامج التطوير المهني، وضعف التمويل وغيرها؛ ويضيف روزنبلت (Rosenblit, 2003. p. 2) إليها مشكلات في التنفيذ والإدارة.

ورغم دروس الإخفاق لبعض مشاريع التعلم الإلكتروني عن بعد في بعض الجامعات، والصعوبات التي تواجه هذه المشاريع، يعتقد البعض (Khosrow-powr, 2002. p. 11، في: الصالح، ٢٠٠٤، ص ٢) بمحمية الاستجابة للتحولات التي أحدها تقنية المعلومات والاتصال، "فالجامعات التي تتفاعل إيجابياً مع التغير ستبقى وترزده، الجامعات التي تدفن رؤوسها في الرمال،

نماحه. إن هيئة التعلم الإلكتروني عن بعد غاية في التعقيد فهي مزيج من التقنية والإدارة والتنظيم وأصول التدريس، كما أنها نمط جديد من إدارة المعرفة وثقافة التعليم والتعلم، مما يتطلب النظر إلى الصورة الكلية الكاملة لتلك الهيئة وتحديد مكوناتها والعلاقة بينها إذا أريد لها النجاح. لهذا أعدت هذه الدراسة في محاولة لتحديد المتطلبات الرئيسية لدمج الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، والخيارات الأكثر ملائمة لبرامج هذا التعلم، ودرجاته العلمية، وجمهور المستهدف، ونظم التوصيل، وبرامج إدارة التعلم والتطوير المهني، معايير الجودة، إضافة إلى تقديم إطار مقترن لعملية الدمج.

أمثلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المتطلبات الرئيسية لدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال؟
٢. ما الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال: البرامج الدراسية والدرجات العلمية، والجمهور المستهدف، ونظام التوصيل، ومصادر برامج إدارة التعلم، ومحتسري تدريب هيئة التدريس وزمنه، ومعايير الجودة؟
٣. ما الإطار العملي المقترن لعملية دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية؟

لتلبية الطلب على التعليم الجامعي، فأسس مجلس التعاون لدول الخليج العربية (٢٠٠٧) "أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية" في العام (٢٠٠٠م) لدعم مبادرات التعلم الإلكتروني عن بعد. وعلى مستوى المملكة، أأسست وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥م) "المراكز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد"، وبدأت الجامعات مبادرات في المجال. ففي جامعات الملك سعود (٢٠٠٦م)، والملك فهد للبترول والمعادن (٢٠٠٦م)، والملك فيصل (٢٠٠٦م)، يدرس بعض الطلاب بعض المقررات الأساسية على الشبكة العنكبوتية باستخدام برنامج ويب سي في (Web CT)؛ كما أأسست جامعات الملك عبد العزيز (٢٠٠٦م)، وأم القرى (٢٠٠٦م)، والملك خالد (٢٠٠٦م) مراكز للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني توفر بعض المحاضرات على الشبكة العنكبوتية.

كما بدأت وكالة كليات البنات بوزارة التربية والتعليم مشروعًا طموحًا للتعليم عن بعد باستخدام نظام البث الفضائي (VSAT) لتوصيل التعليم إلى أكثر من (١٠٠) كلية للبنات في المملكة (وزارة التربية والتعليم: وكالة كليات البنات، ١٤٢٤هـ).

إن دخول الجامعات السعودية مجال التعلم الإلكتروني عن بعد يعد محفزاً قوياً لدراسة متطلبات هذا النوع من التعليم هدف تأسيسه على أسس متبعة، ورؤية واضحة، وحشد جميع المصادر والعمليات التي تساعده على

تتخذها الجامعات السعودية في مجال التعلم الإلكتروني عن بعد.

حدود الدراسة

١. **الحدود الزمنية والمكانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. وشملت أعضاء هيئة التدريس وخبراء بجامعة الملك سعود، وكلية البنات والمعلمين، والجامعة العربية المفتوحة، ووزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض.
٢. نظراً لعدم توافر قاعدة بيانات بخبراء التعلم الإلكتروني عن بعد في مدينة الرياض، فقد اعتمد الباحث على معرفته ببعض هؤلاء في الجهات المذكورة، ولذا، لا يدعي الباحث أنه حصر جميع الخبراء في مجتمع الدراسة بتلك الجهات.
٣. حددت متطلبات دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية بناءً على الأديسات التي استطاع الباحث الوصول إليها، وعلى وجهة نظر الخبراء في عينة الدراسة، لذا، فإنه لا يدعي بشمولية هذا التحديد لجميع تلك المتطلبات.

مصطلحات الدراسة

حدد الباحث التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأنى:

- تحديد المتطلبات الرئيسية لدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية.
- تحديد الخيارات الأكثر ملائمة لقضايا نظام التعلم الإلكتروني عن بعد التالية: البرامج الدراسية والدرجات العلمية، والجمهور المستهدف، ونظام التوصيل، ومصادر برامج إدارة التعلم، ومحسوبي تدريب هيئة التدريس وزمنه، ومعايير الجودة.
- اقتراح إطار عملي لعملية دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاتجاه المتسامي لتوظيف مصادر المعرفة المعتمدة على الاتصالات الشبكية في مجالات التعليم عن بعد في جميع الجامعات السعودية دون استثناء لتحسين كفاءة نظمها التعليمية، وتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي في المملكة. وحيث بينت العديد من الأديسات ذات العلاقة (Heeger, 1998, Hache, 2002, Khan, 2002, Talavera, et., al., 2001) أهمية التخطيط المنظم لمشروع التعلم الإلكتروني عن بعد، وضرورة تحديد متطلباته الضرورية إذا أريد له النجاح، لذا، فإن نتائج هذه الدراسة ربما تسهم في توفير معلومات مفيدة لدعم القرارات المناسبة التي

تصبح كل متكملاً وتؤدي عملها كما لو كانت شيئاً واحداً.

٥. دمج التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية:
يقصد به في هذه الدراسة أن يصبح التعلم الإلكتروني عن بعد المعتمد على الشبكة العنكبوتية جزءاً لا يتجزأ من منظومة الخدمات الأكاديمية والإدارية في الجامعات السعودية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمه أهداف الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة وعيتها: بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، شمل مجتمعها مجموعة من الخبراء في تخصصات معينة في جهات أكاديمية وإدارية محددة بمدينة الرياض من لهم علاقة بموضوع الدراسة. وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (١٢١) فرداً، اختار الباحث (٦٥) فرداً منهم للعينة تمثل (٥٣,٧٪) من المجتمع. وقد استجاب (٥٢) من أفراد العينة يمثلون (٨٠٪) من حجمها (انظر الجدول رقم ١).

١. التعلم الإلكتروني عن بعد: يقصد به في هذه الدراسة، التعلم الجامعي عن بعد المعتمد على الشبكة العنكبوتية العالمية (WWW) تزامناً أو غير تزامني.

٢. متطلبات دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية: هي المكونات الرئيسة لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد، وهي في هذه الدراسة: متطلبات التخطيط والإدارة والسياسات، والبنية التقنية، ومحنوي التعلم الإلكتروني، وخدمات الدعم، والعناصر البشرية، والمصادر التعليمية، والبيئة الثقافية.

٣. خبراء التعلم الإلكتروني: في هذه الدراسة، هم المتخصصون في مجالات التعلم الإلكتروني وتقنية التعليم، وأصول التربية، وعلوم الحاسوب.

٤. الدمج (Integration): يعرف سبكتر ووانج (Spector& Wang, 2002, p. 3) مصطلح الدمج بأنه "تنظيم أشياء مختلفة ومنفصلة بطريقة ما بحيث

المدول رقم (١): توزيع أفراد العينة في الجهات التي شملتها الدراسة

الجهة	حجم المجتمع	حجم العينة	عدد المستجيبين	%
كلية علوم الحاسوب: جامعة الملك سعود	٦٦	٢٠	٣٠	٨٠٪
قسم أصول التربية (ذكور): جامعة الملك سعود	٢٢	١٢	٤٥٤,٥٪	٨٣٪
قسم وسائل وتقنيات التعليم: جامعة الملك سعود	١٠	١٠	١٠٠٪	٧٪
قسم المناهج وطرق التدريس: جامعة الملك سعود	٥	٥	١٠٠٪	٦٪
كلية البنات	٢	٢	١٠٠٪	٢٪
كلية المعلمين	٦	٦	١٠٠٪	٦٪
الجامعة العربية المفتوحة	٧	٧	١٠٠٪	٧٪
وزارة التربية والتعليم	٣	٣	١٠٠٪	٣٪
المجموع	١٢١	٦٥	٥٣,٧٪	٨٠٪

أداة الدراسة

استخدمت استبيانة تكونت من ثلاثة أجزاء. تناول الأول منها خصائص أفراد العينة الخاصة بالمرتبة الأكاديمية وجامعة التخرج وخبرة التدريس؛ وتناول الثاني سبعة محاور للمتطلبات الرئيسية لدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية، وشمل الثالث تسعه محاور تمثل قضايا خاصة بدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في تلك الجامعات. و Ashtonel الجزء الثاني من الاستبيان على (٤٢) عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (٣٢) عبارة.

صدق الأداة: استخدم الباحث أسلوبين للتحقق من

صدق الأداة هما:

١. الصدق الظاهري: عرضت الاستبيان على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود^{*}، وعدلت صياغة بعض الفقرات، كما أضيفت العبارتان (١٧) و(١٨) من الجزء الثاني، وشبكة "إكسترا نت" للعبارة رقم (١٤)، بناءً على اقتراح الحكمين.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الدرجة الكلية لعبارات كل محور من محاور الجزئين الثاني والثالث وبين الدرجة الكلية لعبارات الجزء الذي تنتهي إليه. وكانت النتائج دالة لكل محور من محاور الجزئين المذكورين عند مستوى (٠,٠١) (الجدول رقم ٥).

وصف العينة: اشتمل الجزء الأول من أداة الدراسة على معلومات حول المرتبة الأكاديمية وجامعة التخرج، وخبرة التدريس الجامعي لأفراد العينة. توضح الجداول (٢) و(٣) هذه الخصائص لأفراد العينة.

الجدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة حسب المرتبة الأكاديمية

المرتبة الأكاديمية	%	النكرار
أستاذ مساعد	٥٣,٨	٢٨
أستاذ مشارك	٢١,٢	١١
أستاذ	١٥,٤	٨
غير مبين	٩,٦	٥
المجموع	١٠٠	٥٢

الجدول رقم (٣): توزيع أفراد العينة حسب جامعة التخرج

جامعة التخرج	%	النكرار
عربية	٢٨,٨	١٥
أمريكية	٥٥,٨	٢٩
أوروبية	٧,٧	٤
غير مبين	٧,٧	٤
المجموع	١٠٠	٥٢

الجدول رقم (٤): توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس الجامعي

عدد سنوات التدريس الجامعي	%	النكرار
٣-١	٢٣,١	١٢
٦-٤	٩,٦	٥
٩-٧	٧,٧	٤
١٠ فاكسنر	٥٠	٢٦
غير مبين	٩,٦	٥
المجموع	١٠٠	٥٢

الجدول رقم (٥): معاملات ارتباط بيرسون خارج الاستيانة في جزئيها الثاني والثالث

معامل ارتباط	محاور الجزء الثالث	م	معامل ارتباط	معامل الجزء الثاني *	م
٠,٦٢٠	البرامج الدراسية	١	٠,٨٣٢٨	متطلبات التخطيط والإدارة والسياسات	١
٠,٤٨٢٩	الدرجات العلمية	٢	٠,٧٨٠٠	متطلبات البيئة التقنية	٢
٠,٤٣٧٧	الجمهور المستهدف	٣	٠,٧٥٧٤	متطلبات المصادر البشرية	٣
٠,٦١٩٤	أسلوب تطوير القرارات الإلكترونية	٤	٠,٧٤٠٥	متطلبات محتوى التعلم الإلكتروني	٤
٠,٥٣٤٩	نظام التوصيل	٥	٠,٨٨٨٥	متطلبات خدمات الدعم	٥
٠,٤٢٦٨	مصادر برامج إدارة التعلم	٦	٠,٧٤٣٥	متطلبات المصادر التعليمية	٦
٠,٤٥٠٥	تدريب هيئة التدريس: المحتوى	٧	٠,٥٩٢٠	متطلبات البيئة الثقافية	٧
٠,٧٦٩٥	تدريب هيئة التدريس: الوقت	٨			
٠,٦٢٧٩	معايير جودة نظام التعليم الإلكتروني	٩			

* جميع معاملات الارتباط جمجمة المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١)

* الباحث يشكر السادة المخkin: أ. د. عوض التودري، ود. عبدالرحمن العامر، ود. صالح العطوي.

أدبيات الدراسة

رغم حداثة تطبيقات التعلم الإلكتروني عن بعد وكوتها ظاهرة حديثة بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي (Driscoll, 2002, p. 1)، إلا أن الأدبيات والمؤتمرات والندوات التي تناولت قضايا الحال أكثر من أن تختص. ويرتبط ذلك بالطبع بالاندفاع الشديد لدى الجامعات والحكومات في كل مكان في العالم تقريراً نحو مشاريع التعلم الإلكتروني (Wagner, 1998, p. 1)، رغبة في تحسين جودة التعليم، وتأهيل المتعلمين لعصر المعرفة، والاستجابة للحتمية التقنية، وتقليل التكاليف دون التأثير على الجودة (Bates, 2000, in: Souleles, 2004, p. 5).

في دراسة حول المكونات الرئيسية لجاهزية المؤسسة (الجامعة) لمبادرة التعلم الإلكتروني (The EIUL & IBM Corporation, 2003) حددت أربعة متطلبات رئيسية هي: جاهزية الارتباط الشبكي (Connectivity)،

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach) وبينت النتائج أن معامل ثبات الجزء الثاني من الاستيانة بلغ (٠,٩٥٦٥) وهو معامل ثبات مرتفع، بينما بلغ معامل ثبات الجزء الثاني من الاستيانة (٠,٧٥٩٣) وهو معامل ثبات مقبول.

المعالجة الإحصائية

استخدمت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على وجهات نظر أفراد العينة، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاستيانة ومعامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثباتها. وقد تم التحليل باستخدام الخزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بمركز البحث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الجامعات التقليدية أهمها إدارة خاصة للتعلم الإلكتروني لأن هذا التعلم ينطوي على تحول جوهري في نموذج التعلم (Learning Paradigm) يتضمن جميع أبعاد العملية التعليمية (محتوى وأساليب التدريس وأدوار المدرسين والطلاب وعمليات الإدارة وغيرها)، وهو اتجاه يسود غالباً في كثير من الجامعات التي تبني هذا التعلم، حيث استمرت في تبني نماذج إدارية هرمية وبيروقراطية تعتمد على الجهد البشري المكثف مما لا ينسجم مع بنيات تعلم إلكترونية سريعة التغير.

وكذلك يرى باكسيش (Bacsich, 2005) أهمية دور الإدارة في معرض مناقشته للدروس المستفادة من فشل الجامعة الإلكترونية للمملكة المتحدة E (UK. University) التي توقفت في العام ٢٠٠٤م، مبيناً أن ضعف الإدارة كان أحد أسباب فشلها.

وحددت دراسة أخرى (Levy & Maria, 2003) ستة عناصر لخطيط برامج التعلم الإلكتروني عن بعد هي: خطة استراتيجية تعتمد على رؤية واضحة، وتوظيف مبادئ علم التدريس، وتوفير تدريب لهيئة التدريس والإداريين، وتوفير خدمات متكاملة للطلاب، ودعم وتدريب للمتعلمين عن بعد، ونظام حقوق الملكية الفكرية.

من ناحية أخرى أكدت بعض الدراسات على أهمية العملية المنظمة (Systematic Process) في تحديد متطلبات مشروع التعلم الإلكتروني. تالافيرا وآخرون (Talavera et., al., 2001) افترحوا نموذجاً لتحديد تلك المتطلبات بدءاً بوضع رؤية حول المشكلات التي ينبغي

وجاهزية النظام (Capability)، وجاهزية المحتوى (Content)، وجاهزية البيئة الثقافية (Culture).

وفي دراسة مشابهة حول مكونات الجاهزية للتعلم الإلكتروني، أكد بوروتيس وبوليمناكو (Borotis & Poulymenakou, 2004) على ضرورة تقويم مدى جاهزية المؤسسة لمشروع التعلم الإلكتروني، وحدد سبعة مكونات لهذا المشروع هي: انسجام النظام الجديد مع رؤية الجامعة ورسالتها، والجاهزية التقنية، والجاهزية للتدريب، والجاهزية الثقافية (اتجاهات وقيم داعمة للنظام الجديد)، وجاهزية المصادر البشرية، وجاهزية محتوى التعلم، وجاهزية التمويل. وأكدت الدراسة على أهمية تبني خطة استراتيجية تفصيلية توجه النظام الجديد، وخطوة لإدارة التغيير لتسهيل تبني النظام الجديد. وخلصت الدراسة إلى أن جاهزية الجامعة في هذه المكونات مؤشر على احتمالية نجاح مشروع التعلم الإلكتروني.

وناقش كلارك (Clark, 2002) استراتيجية التعلم الإلكتروني بجامعة وارويك (Warwick) البريطانية التي تضمنت العناصر التالية حسب ترتيبها في الخطة: مصادر التعلم الإلكتروني وأدواته، ووظائف وأدوات إدارة التعلم والتدريس، والبنية التقنية، نظام دعم التعلم الإلكتروني لدعم هيئة التدريس، ومصادر التمويل، وأساليب التقويم، وطرق دمج الاستراتيجية في البنية الأكademie والإدارية للجامعة.

وأشارت أدبيات أخرى (e. g. Edelson, 2002, p. 1) إلى متطلبات جوهرية لدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في

٧. بعد الخاص بالمصادر لتوفير الدعم الإلكتروني والمصادر الإلكترونية.
٨. بعد الخاص بالتقدير لقياس أداء المتعلمين وبيئة التعليم والتعلم.

وقد نظم الحان (٥٢٠٠٥) الأبعاد المذكورة في قوائم مراجعة شاملة وتفصيلية (Checklists) لمكونات مشروع التعلم الإلكتروني الرئيسية والفرعية لاستخدامها في قياس مدى جاهزية الجامعة لبدء المشروع وبناءً على دراسة إيلي (Ely, 1999) حول العوامل (Abedor & Sachs, Readiness for Change, 1984) حول مفهوم الجاهزية للتغيير (Al-Saleh, 2000) عوامل نجاح دمج التعليم الافتراضي في الجامعات التقليدية في ثلاث فئات هي:

١. عوامل مرتبطة بالتطوير المهني لجامعة التدريس (Faculty Development) وتشمل الاتجاهات والقيم الإيجابية نحو التعليم الافتراضي، وعدم الرضا عن الحالة الراهنة، وتتوفر المعرفة والمهارات والوقت والحوافر.
٢. عوامل مرتبطة بتطوير المنظمة (Organizational Development) وتتضمن ثقافة المؤسسة الداعمة للتغيير، وتتوفر المصادر، والالتزام المؤسسي، والدعم التقني والتعليمي.
٣. عوامل مرتبطة بالتطوير التعليمي (Instructional Development) وتشمل خصائص نموذج التعلم والتدريس، وتصميم مواد التعليم الإلكتروني بناءً

حلها بوساطة المشروع، ثم تحليل البيئة التي سيبطّق فيها، ثم تحديد نموذج التعلم وخصائص الجمهور المستهدف والعامليين، ومكونات نظام التوصيل، وعملية التسجيل والأدوات والبرامج المستخدمة، وأنجيّراً، القضايا الخاصة بالمعايير.

وأكّد الحان (٥٢٠٠٥) أيضاً على أهمية العملية المنظمة لتأسيس مشروع التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات التقليدية بدءاً بمرحلة التخطيط ثم التصميم فالتطوير ثم التقييم وأخيراً التنفيذ.

واقتصر إطاراً عملياً (Framework) لدمج التعلم الإلكتروني في منظومة الجامعة التقليدية يتكون من ثمانية أبعاد هي:

١. بعد المؤسسي: ويشمل قضايا الشؤون الإدارية والأكاديمية وخدمات الطالب.
٢. بعد الإداري الخاص بصيانة بيئه التعلم الإلكتروني وتوزيع المعلومات.
٣. بعد التقني الخاص بالبنية التقنية والأجهزة والبرامج.
٤. بعد التربوي الخاص بالتدريس والتعلم ومبادئ التصميم التعليمي واستراتيجيات التعلم الإلكتروني.
٥. بعد الأخلاقي الخاص بالتأثير الاجتماعي والسياسي والتنوع الثقافي والجغرافي، والمسائل القانونية.
٦. بعد الخاص بتصميم الواجهة (Interface) الذي يشمل تصميم الموقع والمحفوظ والتصفح.

ويؤكد روزنبرج (Rosenberg, 2001) على ضرورة بناء استراتيجية لمشروع التعلم الإلكتروني بوساطة الشبكة العنكبوتية تتضمن قضايا التقنية، وفاعلية التعلم، والثقافة السائدة في المؤسسة، والقيادة، وإدارة المعرفة، وإدارة التغيير، وقياس النجاح. يجب أن يحمل الوضع الراهن والحالة المثالية، وإيضاح الرؤية والأهداف بناءً على نتائج التحليل، ثم توضع خطة للتنفيذ.

ويتفق موريسون (Morrison, 2003) مع روزنبرج في وضع استراتيجية توفر رؤية وإطاراً لعملية التنفيذ، ولكنه ينظر إلى مكونات الاستراتيجية من منظور التغيير، هذه المكونات هي: تحديد الحاجات والأهداف (محفزات التغيير)، وتوفير البنية التقنية (ميسر التغيير)، وتوفير المحتوى (عميل التغيير)، وجاهزية الثقافة المؤسسية (مساحة التغيير).

كذلك حدد مشروع الاستراتيجية العربية للتعلم عن بعد، (الصالح، ٢٠٠٦، ص ٧) متطلبات هذه الاستراتيجية وأهمها: اختيار العناصر البشرية المؤهلة لتطوير المواد وتوسيعها، والإدارة والتخطيط، وخصائص الجمهور المستهدف، وتقديم برامج دراسية متعددة، والعملية المنظمة لتصميم مواد التعلم، وضبط الجودة.

وفي استعراضه لتجربة جامعة الكويت، شدد كاظم (٢٠٠٦) على توفير متطلبات التعلم الإلكتروني عن بعد أبرزها: هيئات أكاديمية للإشراف على إعداد المواد، ووضع آلية واضحة ل برنامـج التعلم عن بعد، والتنسيق بين المرشدين وإدارة البرنامج، وإعداد العناصر

على مبادئ علم التدريس، واستخدام التصميم التعليمي المناسب (سلوكي أو بنائي) تبعاً لمتطلبات أهداف التعلم ونشاطاته.

وحدد وانج (Wang, 2002) مكونات منظومة التعلم الإلكتروني من منظور التصميم التعليمي (Instructional Design) هي: المعلم (أهدافه واهتماماته، واتجاهاته، ومهاراته... الخ)، وأهداف التعلم (أكاديمية أو تقنية أو مهنية) وموافق التعلم (أساليب التعلم، والبرامج والدرجات العلمية)، والتقنيات (تصميم وإنتاج المحتوى، وتصصيله وتقديمه وإدارته، ونظم التوصيل التزامنية وغير التزامنية).

ودرس الجملان (Jamlan, 2004) أراء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة البحرين نحو التعلم الإلكتروني، وبيّنت نتائجها اتجاهات إيجابية نحو فوائد هذا النوع من التعلم للطلاب والمدرسين والتعلم عموماً. وشدد الجملان على ضرورة جاهزية الجامعة للتعلم الإلكتروني عن بعد سواء في بيئتها الثقافية، والبشرية، وبنيتها التقنية وغيرها.

ولخصت كافانوج (Cavanaugh, 2002) عوامل نجاح برامج التعلم عن بعد في ثلاثة فئات على هيئة حلقة مستمرة تشمل الأولى المصادر المؤسسية وأهمها: وضع السياسات والرؤية والرسالة وخطة استراتيجية ومصادر دعم هيئة التدريس والطلاب، والمصادر التقنية؛ وتشمل الثانية: التطبيقات المتميزة ونظم التوصيل والأبعاد التربوية؛ وأخيراً، تشمل الثالثة: تحليل النتائج وتقديم التعلم والبرنامج، والاعتمادية.

ويمثل نظام البوابة التربوية (Platform) عنصراً مهماً لأي مشروع للتعلم الإلكتروني عن بعد. وتتعدد الخيارات بالنسبة لحياته. فولبنتيسا وآخرون (Volpentesta et al., 2004) نقشوا هذه التقنية عند تأسيس مشروع التعلم الإلكتروني لجامعة كالابريا (Calabria) الإيطالية. ومن بين البديلات الثلاث وهي: تبني نظام جاهز من مصادر تجارية، أو تطوير كامل لنظام جديد، أو تبني مصدر مفتوح وتطويره، تبني الجامعة البديل الأخير لكي يلائم حاجات المشروع وتطويره باستمرار. كذلك كان اختيار كلية جامعة ماريلاند الافتراضية في الولايات المتحدة وهي من الجامعات الافتراضية الناجحة (Heeger, 2002)، في: الصالح، ٢٠٠٦، ٢٨) أن تطور برنامجاً خاصاً بها لكي يلبي حاجاتها ويمكن تطويره وتحسينه باستمرار بناءً على الحاجات المستجدة.

وفي دراسة حول واقع التعلم على الشبكة العنكبوتية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس العمانية (عيسان والعافي، ٢٠٠٦)، يبيّن نتائجها صعوبات عدة تواجه ذلك الواقع أهمها عدم توافر أجهزة كافية في الكلية، وقلة معرفة الطلاب بالبرامج التعليمية، وعدم توافر مرشد تعليمي يوجه الطلاب نحو كيفية استخدام برنامج ويب سي تي (Web CT) وبرنامج مودول (Moodle) المستخدمين في إدارة التعلم، وصعوبة وصول الطلاب إلى موقع الجامعة من المناطق البعيدة. وبناءً على مراجعة العديد من الأدبيات لخنس الصالح (٢٠٠٦) أهم عوامل نجاح الجامعات الافتراضية وهي: اختيار التقنية في ضوء مبادئ علم التدريس، ووجود آلية

البشرية الفنية المساعدة الخاصة بتصميم المواد، و توفير بنية تقنية كافية، وتفعيل معايير الجودة.

من جانب آخر، درس أبو تينه (Abu-Tineh, 2006) أثر ثقافة التغيير في المنظمة وخصائص هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية الأردنية على تنفيذ مبادرة التعلم الإلكتروني، وبينت نتائجها أهمية هذين المستغيرين في نجاح أو فشل المبادرة.

وفي دراسة استشرافية لمستقبل التعليم عن بعد في المملكة، استعرض السنبل (٢٠٠٣) أربعة مشاهد يمثل الأول منها بالوضع الراهن لنظام الانتساب في جامعي الملك عبد العزيز والإمام، والثاني بالتوسيع المتضيّط وبروز النموذج المزدوج (Dual Model) حيث تقدم الجامعة التقليدية تعلمًا كترونياً عن بعد، والثالث هو مشهد الانطلاق باعتبار هذا التعلم خياراً استراتيجياً، والرابع مشهد النكوص الذي يتمثل فقط بدواتر تلفازية مغلقة لتدريس الطالبات. كما رسم السنبل ملامح الاستراتيجية المستقبلية للتعلم عن بعد في المملكة أبرزها تحديد رؤية واستراتيجية وسن تشريعات، واعتراف رسمي بهذا النوع من التعلم، وتحديد الهياكل الإدارية والفنية وأساليب التدريس والتقويم وضبط الجودة والعلاقة مع القطاع الخاص. وأوصت الدراسة بتبني التعلم عن بعد كخيار استراتيجي، وإنشاء مراكز للتعلم عن بعد، وتقديم برامج دراسية عن بعد، واستحداث لجنة وطنية للتعلم عن بعد، وتضمين برامج كليات التربية مساقات في مجال التعلم عن بعد.

لإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الجزء الثاني من الاستبانة التي تمثل تلك المتطلبات ومجملها (٤٢) عبارة موزعة على سبعة معاور، وبقياس متدرج مكون من أربع خيارات (أوافق بشدة، أوافق، لا أتفق، لا أتفق بشدة) وقيم متدرجة بين (١-٤) حسب ترتيب هذه الخيارات. إن عدم وضع خيار "محايد" يرجع لكون المستجيبين خبراء في المجال، ويمكنهم تقرير موقفهم مما يمكن أن يشري الدراسة. يوضح الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لتلك المتطلبات.

لتطوير المقررات الإلكترونية، وتمويل كاف، ونظام دعم، وتطوير مهني، ومعايير جودة، وبنية تقنية قوية، وببرامج إلكترونية مناسبة، وقوانين حماية الملكية الفكرية.

عرض النتائج ومناقشتها

حاولت الدراسة الإجابة عن ثلاثة أسئلة. فيما يأتي عرض نتائج الإجابة عن هذه الأسئلة وتحليلها ومناقشتها.

إجابة السؤال الأول:

ما المتطلبات الرئيسية لدمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال؟

الجدول رقم (٦): استجابات أفراد العينة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية

الافتراضي	المتوسط الحسابي	المتطلبات										م
		لا أتفق بشدة		لا أتفق		أتفق		أتفق بشدة				
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
متطلبات التخطيط والإدارة والسياسات												
٠,٣٨	٣,٨٣	١٧,٣	٩	٨٢,٧	٤٣	١. خطط إستراتيجية بروزية ورسالة وأهداف.		
٠,٥٦	٣,٧٣	١,٩	١	٠	٠	٢١,٢	١١	٧٦,٩	٤٠	٢. خطة تنمية شاملة لمكونات منظومة التعلم الإلكتروني.		
٠,٦٨	٣,٦٧	٣,٨	٢	٠	٠	٢١,٢	١١	٧٥	٣٩	٣. إدارة خاصة بنظام التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعة.		
٠,٤٤	٣,٨١	.	.	١,٩	١	١٥,٤	٨	٨٢,٧	٤٣	٤. قيادة مرنة ومبدعة (غير بروتوكولية).		
٠,٦٠	٣,٦٢	.	.	٥,٨	٣	٢٦,٩	١٤	٦٧,٣	٣٥	٥. سياسات خاصة بنظم القبول والتسجيل الإلكتروني.		
٠,٥٣	٣,٧٣	.	.	٣,٨	٢	١٩,٢	١٠	٧٦,٩	٤٠	٦. ميزانية خاصة ومصادر تمويل كافية.		
٠,٥٢	٣,٦٥	.	.	١,٩	١	٣٠,٨	١٦	٦٥,٤	٣٤	٧. نظام حماية الملكية الفكرية لمواد التعليم.		
٠,٦١	٣,٥٤	.	.	٥,٨	٣	٣٤,٦	١٨	٥٩,٦	٣١	٨. نظام حواجز لجنة التدريس المشاركة في التعلم الإلكتروني.		
٠,٦٣	٣,٤٠	.	.	٧,٧	٤	٤٤,٢	٢٣	٤٨,١	٢٥	٩. سياسات خاصة بالتعاون والشراكة مع القطاع الخاص.		
٠,٥١	٣,٦٩	.	.	١,٩	١	٢٦,٩	١٤	٧١,٢	٣٧	١٠. بنية تنظيمية مناسبة لنظام التعليم الإلكتروني.		
٠,٥٢	٣,٦٥	.	.	١,٩	١	٣٠,٨	١٦	٦٧,٣	٣٥	١١. خطة تنفيذية لنظام التعليم الإلكتروني عن بعد.		

تابع جدول رقم (٦)

النوع المعياري	المتوسط الحسبي	لا أوفق بشدة		لا أوفق		أوفق		أوفق بشدة		المتطلبات	م
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
٠,٥١	٣,٦٧	٠	٠	١,٩	١	٢٨,٨	١٥	٦٩,٢	٣٦	نظام لإدارة جودة مكونات منظومة التعلم الإلكتروني.	١٢
٠,٥٤	٣,٥٦	٠	٠	١,٩	١	٤٠,٤	٢١	٥٧,٧	٣٠	خططة لإدارة التغيير.	١٣
متطلبات البنية التقنية											
٠,٤١	٣,٨٥	٠	٠	١,٩	١	١١,٥	٦	٨٦,٥	٤٥	شبكات (إنترنت واكسنترانت وإنترنت) ذات سرعات واسعة نطاق مناسبة.	١٤
٠,٦٢	٣,٦٥	١,٩	١	١,٩	١	٤٥	١٣	٧١,٢	٣٧	أجهزة كافية في القاعات والمعامل الدراسية.	١٥
٠,٤٠	٣,٨١	٠	٠	٠	٠	١٩,٢	١٠	٨٠,٨	٤٢	برامج إلكترونية مناسبة لنظم التوصيل والإدارة وخدمات الطالب.	١٦
٠,٥٢	٣,٦٥	٠	٠	١,٩	١	٣٠,٨	١٦	٦٧,٣	٣٥	نظم حماية إلكترونية متقدمة.	١٧
٠,٥١	٣,٦٩	٠	٠	١,٩	١	٢٦,٩	١٤	٦٩,٢	٣٦	نظم تخزين إلكترونية أمنية للمعلومات.	١٨
متطلبات المصادر البشرية											
٠,٤١	٣,٧٩	٠	٠	٠	٠	٢١,٢	١١	٧٨,٨	٤١	هيئة تدريس مدربة على استخدام بيات التعلم الإلكتروني.	١٩
٠,٤٠	٣,٨١	٠	٠	٠	٠	١٩,٢	١٠	٨٠,٨	٤٢	طاقم في مستمكان لتشغيل النظام الإلكتروني وصيانته وتحديثه.	٢٠
٠,٥٦	٣,٦٣	٠	٠	٣,٨	٢	٢٨,٨	١٥	٦٧,٣	٣٥	مسنون ومدرسون مساعدون (TA,S) لدعم هيئة التدريس.	٢١
٠,٥٤	٣,٥٨	٠	٠	١,٩	١	٣٨٥٥	٢٠	٥٩,٦	٣١	مصممو تعليم شبكة عنكبوتية ووسائل متعددة.	٢٢
٠,٥٧	٣,٥٦	٠	٠	٣,٨	٢	٣٦٥٥	١٩	٥٩,٦	٣١	عناصر بشرية لخطيط وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المهني.	٢٣
متطلبات محتوى التعلم الإلكتروني											
٠,٥٤	٣,٥٦	٠	٠	١,٩	١	٤٠٠٤	٢١	٥٧,٧	٣٠	تحديد البرنامج والمناهج الدراسية المزعج تقدّيمها.	٢٤
٠,٥٧	٣,٤٢	٠	٠	٣,٨	٢	٥٠	٢٦	٤٦,٢	٢٤	تحديد الدرجات العلمية المرغوبة.	٢٥
٠,٥٤	٣,٥٨	٠	٠	١,٩	١	٣٨٥٥	٢٠	٥٩,٦	٣١	اختبار نظام خاص لتسفير محتوى المقررات الإلكترونية.	٢٦
٠,٥٨	٣,٥٠	٠	٠	٣,٨	٢	٤٢٠٣	٢٢	٥٣,٨	٢٨	تحديد الموزع المناسب للتعليم والتعلم (Pedagogy).	٢٧

تابع جدول رقم (٦)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	لا أوفق بشدة		لا أافق		أافق		أافق بشدة		المتطلبات	م
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
متطلبات خدمات الدعم											
٠,٥٧	٣,٦٢	٠	٠	٣,٨	٢	٣٠,٨	١٦	٦٥,٤	٣٤	مساعدة فنية سهلة للطلاب.	٢٨
٠,٥٣	٣,٦٢	٠	٠	١,٩	١	٣٤,٦	١٨	٦٣,٥	٣٣	مساعدة فنية سهلة لجنة التدريس.	٢٩
٠,٥٣	٣,٦٢	٠	٠	١,٩	١	٣٤,٦	١٨	٦٣,٥	٣٣	بيان تعلم إلكترونية مدمجة لجميع خدمات الطالب.	٣٠
٠,٦١	٣,٥٨	٠	٠	٥,٨	٣	٣٠,٨	١٦	٦٣,٥	٣٣	فرص تدريب وتحفيظ للطلاب على الوسائل التقنية المستخدمة.	٣١
٠,٥٦	٣,٦٥	٠	٠	٣,٨	٢	٢٦,٩	١٤	٦٩,٢	٣٦	فرص تدريب وتطوير مهني مستمرة لجنة التدريس.	٣٢
٠,٥٨	٣,٥٤	٠	٠	٣,٨	٢	٣٨,٥	٢٠	٥٧,٧	٣٠	إمكانات مناسبة لتنفيذ برامج التدريب.	٣٣
٠,٥٦	٣,٦٣	٠	٠	٣,٨	٢	٢٨,٨	١٥	٦٧,٣	٣٥	ميزانية مخصصة لبرامج التدريب والتطوير المهني.	٣٤
٠,٥٥	٣,٦٧	٠	٠	٣,٨	٢	٢٥	١٣	٧١,٢	٣٧	دعم إداري وتعليمي لجنة التدريس.	٣٥
٠,٥٣	٣,٦٠	٠	٠	١,٩	١	٣٦,٥	١٩	٦١,٥	٣٢	وصول سهل للمصادر التقنية المطلوبة لجنة التدريس.	٣٦
متطلبات المصادر التعليمية											
٠,٦٤	٣,٥٢	٠	٠	٧,٧	٤	٣٢,٧	١٧	٥٩,٦	٣١	مكتبة إلكترونية للطلاب ولجنة التدريس.	٣٧
٠,٤٩	٣,٦٢	٠	٠	٠	٠	٣٨,٥	٢٠	٦١,٥	٣٢	ارتباطات (Links) لمكتبات وقواعد بيانات إلكترونية أخرى.	٣٨
٠,٦٠	٣,٤٤	٠	٠	٥,٨	٣	٤٨,١	٢٥	٤٦,٢	٢٤	خدمات الإعارة المكتبة البيانية للطلاب ولجنة التدريس.	٣٩
متطلبات البيئة الثقافية											
٠,٦٧	٣,٥٠	٠	٠	٩,٦	٥	٣٠,٨	١٦	٥٩,٦	٣١	إغاثات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني عن بعد.	٤٠
٠,٦١	٣,٤٤	٠	٠	٥,٨	٣	٤٤,٢	٢٣	٥٠	٢٦	قيم واعتقادات تدعم بيشات المتعلمين الإلكتروني.	٤١
٠,٥٣	٣,٦٢	٠	٠	١,٩	١	٣٤,٦	١٨	٦٣,٥	٣٣	ال ترام مؤسسي نحو دعم وتشجيع التعلم الإلكتروني عن بعد.	٤٢

* إجابات غير مبنية (Missed Cases) في العبارات المشار إليها بعلامة النجمة.

التقنية، والمصادر البشرية، ومحنوي التعلم الإلكتروني، وخدمات الدعم، والمصادر التعليمية، والبيئة الثقافية. ويتصدر ذلك من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث حصلت (٣٨) عبارة من إجمالي

وكلما يبين الجدول رقم (٦) جمع المستجيبين تقريراً وافقوا بشدة أو وافقوا على جميع المتطلبات الأساسية لدمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية في مجالات التخطيط والإدارة والسياسات، والبنية

واعتقادات تدعم بيات التعليم الإلكتروني" (م ح - ٣،٤٤)، ربما تشير إلى قصور في مفاهيم ثقافة التحديد والتغيير التي ترتكز على الجوانب المادية، وتقلل من أهمية القيم والاعتقادات كقوى مؤيدة (أو معارضة) للتغيير (Rogers, 1995).

إجابة السؤال الثاني:

ما الخيارات الأكثر ملائمة للقضايا التالية لنظام التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال: البرامج الدراسية والدرجات العلمية، والجمهور المستهدف، ونظام التوصيل، ومصادر برامج إدارة التعليم، ومحظى تدريب هيئة التدريس وزمنه، ومعايير الجودة؟

لإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الجزء الثالث من الاستبانة التي تمثل هذه القضايا، وبمجموعها (٣٢) عبارة، موزعة على تسعة محاور، وبقياس مكون من خيارين: (أوافق، لا أوافق) خصص للأول درجتان، وللثاني درجة واحدة. يوضح الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتطلبات الحسابية والانحرافات المعيارية.

عبارات الجزء الثاني من الاستبانة (٤٢ عبارة) على متطلبات حسابية فاقت (٣،٥٠). خمس عبارات (٢٠، ١٦، ١٤، ٤، ١) (فاقت متطلباتها الحسابية (٣،٨٠)، وعباراتان (١٩، ٦) فاق متطلباتها الحسابيان (٣،٧٠). وتتفق هذه النتائج مع أو تويد دراسات عديدة مثل: (Rosenberg 2001, Jamlan, 2004, Borotis&Poulymenkou, 2004, Abu-Tinah, 2006, ٢٠٠٥

أربع عبارات فقط (٤١، ٣٩، ٢٥، ٩) (حصلت على متوسط حسابي (٣،٤٤) أو أقل. ربما تكون العبارة رقم (٩) "سياسات خاصة بالتعاون والشراكة مع القطاع الخاص" (م ح - ٣،٤٠) جديدة على بيات حكومية تقليدية تفقد ثقافة الانفتاح على القطاع الخاص، والعبارة رقم (٢٥) "تحديد الدرجات العلمية المطلوبة" (م ح = ٣،٤٢) التي ربما فهمت بأنها تقع ضمنياً في مجال العبارة رقم (٢٤) "تحديد البرامج والمناهج الدراسية"، والعبارة رقم (٣٩) "خدمات الإعارة المكتبية المبينة للطلاب وهيئة التدريس" (م ح = ٣،٤٠) التي ربما اعتقد البعض أنها متطلب غير ضروري لبيات التعليم الإلكتروني الجديدة التي تعتمد أساساً على المواد الرقمية. وأخيراً، العبارة رقم (٤١) "قيم الجدول رقم (٧): استجابات أفراد العينة لقضايا محددة ذات علاقة بدمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية

القضايا	م	الجدول رقم (٧): استجابات أفراد العينة لقضايا محددة ذات علاقة بدمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية						
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	لا أوافق	%	أوافق	النسبة	
		%	ت	%	ت			
البرامج الدراسية								
٤٣		٠,٥٠	١,٥٦	٤٤,٢	٢٣	٥٥,٨	٢٩	برامج مشابهة للبرامج التقليدية في الجامعة.
٤٤		٠,٤٤	١,٧٤	٢٥	١٣	٧١,٢	٣٧	برامج لا تقدمها الجامعة التقليدية.
٤٥		٠,٣٠	١,٩٠	٩,٦	٥	٩٠,٤	٤٧	برامج للمتعلمين الكبار على رأس العمل.
٤٦		٠,٢٧	١,٩٢	٧,٧	٤	٩٢,٣	٤٨	برامج مرتبطة لمقابلة احتياجات القطاع الخاص.

تابع جدول رقم (٧)

المصادر	نوع المصادر	نسبة (%)	نوع المصادر	نسبة (%)	م
مقررات لا تؤدي إلى درجة علمية (non-credit).	غير ملحوظ	٥٠	أوافق	٢٦	٤٧
الدرجات العلمية	غير ملحوظ	٤٩	لا أوافق	٢٥	٥١
دبلوم بعد المرحلة الثانوية.	غير ملحوظ	٤٨	متوسط المعياري	٤٨,١	٤٢
بكالوريوس.	غير ملحوظ	٤٧	الأخراف المعياري	١,٥١	٤٠
ماجستير.	غير ملحوظ	٤٦			٤٣
دكتراه.	غير ملحوظ	٤٥			٤٤
الجمهور المستهدف	غير ملحوظ	٤٤			٤٣
جميع الراغبين من أكملوا المرحلة الثانوية.	غير ملحوظ	٤٣			٤٢
المعلمون الكبار على رأس العمل فقط.	غير ملحوظ	٤٢			٤١
الطلاب حديث التخرج من المرحلة الثانوية.	غير ملحوظ	٤١			٤٠
أسلوب تطوير المقررات الإلكترونية	غير ملحوظ	٤٠			٣٩
أسلوب فردي (عضو هيئة التدريس يطور مقرراته).	غير ملحوظ	٣٩			٣٨
أسلوب غير مركزي (القسم المعنى يطور مقرراته).	غير ملحوظ	٣٨			٣٧
نظام مركزي للجامعة بأسلوب فريق المقرر.	غير ملحوظ	٣٧			٣٦
تتي مقررات من مصادر خارجية.	غير ملحوظ	٣٦			٣٥
نظام التوصيل	غير ملحوظ	٣٥			٣٤
وسائل متعددة (أفراد مبدعة، شبكة عنكبوتية تزامنية وغير تزامنية).	غير ملحوظ	٣٤			٣٣
تعلم مولف (شبكة تزامنية وغير تزامنية + وجهاً لوجه).	غير ملحوظ	٣٣			٣٢
شبكة عنكبوتية غير تزامنية فقط.	غير ملحوظ	٣٢			٣١
مصادر برامج إدارة التعليم	غير ملحوظ	٣١			٣٠
الجامعة تطور برامجها الخاصة.	غير ملحوظ	٣٠			٢٩
تتي برامج مفتوحة المصدر ثم تطويرها لمقابلة حاجات	غير ملحوظ	٢٩			٢٨
ال الخاصة.	غير ملحوظ	٢٨			٢٧
شراء برامج جاهزة.	غير ملحوظ	٢٧			٢٦
تدريب هيئة التدريس: محتوى التدريب	غير ملحوظ	٢٦			٢٥
مبادر علم التدريس على الشبكة العنكبوتية.	غير ملحوظ	٢٥			٢٤
تصميم المقررات الإلكترونية.	غير ملحوظ	٢٤			٢٣
استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.	غير ملحوظ	٢٣			٢٢
تدريب هيئة التدريس: وقت التدريب	غير ملحوظ	٢٢			٢١
أثناء ساعات العمل.	غير ملحوظ	٢١			٢٠
أثناء الفترة المسائية.	غير ملحوظ	٢٠			١٩
أثناء الأجازة الأسيوية.	غير ملحوظ	١٩			١٨
أثناء الأجازة الصيفية.	غير ملحوظ	١٨			١٧

تابع جدول رقم (٧)

القضاءيا	م	أوافق	لا أوافق		أوافق	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			%	ت				
معايير جودة نظام التعليم الإلكتروني								
٧٢	تبني معايير دولية.	٠,٤٦	١,٧٠	٢٨,٨	١٥	٦٧,٣	٣٥	
٧٣	تكيف معايير دولية.	٠,٤٥	١,٧٣	٢٦,٩	١٤	٧٣,١	٣٨	
٧٤	الجامعة تطور معاييرها.	٠,٤٨	١,٦٥	٣٤,٦	١٨	٦٣,٥	٣٣	

* إجابات غير مبنية (Missed Cases) في العبارات المشار إليها بعلامة النجمة.

خدمة هذه الفئة من المتعلمين لا تزال الأكثر قبولاً، رغم التغير الذي حدث في أهداف هذا النوع من التعليم لتلبية احتياجات المتعلمين في الألفية الثالثة الذين ربما يفضلون مرونة أكبر في أساليب التعلم، ويعزز هذا الاتجاه، أن (٤٠,٩%) من أفراد العينة أيضاً وافقوا على إتاحة فرص التعليم الإلكتروني عن بعد لجميع الراغبين من أكملوا المرحلة الثانوية.

من ناحية أخرى، فضل (٩٢,٣%) من أفراد العينة تقديم درجة البكالوريوس ليهمما درجتا الدبلوم والماجستير بنسبة (٧٦,٩%) من أفراد العينة لكل منهما، بينما حصل الخيار الخاص بتقديم درجة الدكتوراه بوساطة التعليم الإلكتروني عن بعد على موافقة لم تتجاوز (٦١,٥%) من عينة الدراسة. وهذه النتيجة تتفق مع توجه بعض الجامعات الإلكترونية التي ترکز على تقديم درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير مثل جامعة جونز (Jones)، والكندية الافتراضية، وكتالونيا (Catalunya) وغيرها، والقليل منها يقدم درجة الدكتوراه المعتمدة على البحث (Research-Based) مثل جامعة يونيتار (Unitar) وفونيكس (Phoenix) (الصالح، ٢٠٠٦).

وتبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول رقم (٧) موافقات عالية على أغلب العبارات. حيث حازت (٣٠) عبارة من أصل (٣٢) عبارة على متوسطات حسابية تراوحت بين (١,٥٦ - ٢,٠٠)، مما يشير إلى اتفاق عال بين أفراد العينة على الخيارات أو البديل الخاصة بالعديد من قضايا دمج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية. وقد حازت عشر عبارات (٦٧، ٦٦، ٦٥، ٦٣، ٦٠، ٥٩، ٥٢، ٤٩، ٤٦، ٤٥) على متوسطات حسابية تراوحت بين (١,٨١ - ٢,٠٠)، بينما حازت عبارتان فقط (٥٥) "أسلوب فردي (عضو هيئة التدريس يتطور مقرراته). و(٧٠) تدريب هيئة التدريس أثناء الإجازة الأسبوعية"، على متوسطين حسابيين (١,٣٨، ١,٤٤) على التوالي مما يعني أنهما البديلين الأقل اتفاقاً بين أفراد العينة.

بالنسبة لخور البرامج الدراسية، حصل البديلان (العباراتان ٤٦، ٤٥) وهما: تقديم "برامج للمتعلمين الكبار على رأس العمل" و"برامج موجهة لمقابلة احتياجات القطاع الخاص" على التوالي، على موافقة عالية تجاوزت (٩٠%) من إجمالي أفراد العينة. وهذا يشير إلى أن التوجه التقليدي لبرامج التعليم عن بعد

وفي محور مصادر برامج إدارة التعليم، وافق (٨٠,٨٪) من أفراد العينة على تبني برامج مفتوحة المصدر ثم تطويرها لمقابلة الحاجات الخاصة للجامعة. كما وافق (٦١,٢٪) منهم على أن تطور الجامعة ببرامجها الخاصة، بينما وافق (٥٩,٦٪) على شراء برامج جاهزة، مما يعني تفوق الخيارين الأول والثاني كمصادر لبرامج إدارة التعليم. وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت إليه دراسات وأدبيات عديدة مثل: (Heeger, 2002) في: الصالح، ٢٠٠٦م، al., Volpentesta et., 2004، والخان، ٢٠٠٥م) والتي ركزت على أهمية أن يكون للجامعة الإلكترونية دور في تطوير برامجها لمقابلة حاجتها المتغيرة.

أما بالنسبة لمحور تدريب هيئة التدريس، فقد وافق أكثر من (٩٠٪) من العينة على جميع مكونات المحتوى (العبارات، ٦٧، ٦٦، ٦٥). ومن ناحية أخرى، حازت الفترة المسائية للتدريب على النسبة الأكبر من الاستجابات (٦٧,٣٪) تلتها التدريب أثناء ساعات العمل (٥٥,٨٪)، ثم التدريب إثناء الأجازة الصيفية (٥١,٩٪)، بينما لم يوافق سوى (٤٠,٤٪) على التدريب أثناء الأجازة الأسبوعية.

وأخيراً، وافق أفراد العينة بحسب متفاوتة على الخيارات الخاصة بمعايير جودة نظام التعليم الإلكتروني، مما يعني أن جميع هذه الخيارات تمثل بدائل مناسبة، ولكن الخيار الخاص بتكييف معايير دولية جاء أولاً بنسبة (٧٣,١٪) من العينة، تلته خيار تبني معايير دولية (٦٧,٣٪)، ثم الجامعة تطور معاييرها (٦٣,٥٪).

وفي محور الأسلوب الأكثر ملائمة لتطوير المقررات الإلكترونية، حاز أسلوبان منها على موافقة النسبة الأكبر من العينة، وهما: "أسلوب غير مركزي (القسم المعنى بتطور مقرراته)" (٦٩,٢٪) والنظام المركزي للجامعة كلها بأسلوب فريق المقرر" (٦٧,٣٪) بينما حصل الأسلوبان "تبني مقررات من مصادر خارجية" و"أسلوب فردي (عضو هيئة التدريس يطور مقرراته)" على نسبة موافقة أقل (٥٩,٦٪) و(٣٨,٥٪) على التوالي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات عديدة (e. g. Mc Coy&Sorensen, 2003, Mc Connell et., al., 2003, Epper&Grans, 2004 من بين عوامل نجاح بعض الجامعات الإلكترونية كان

أسلوب مركزي لتطوير المقررات الإلكترونية.

وفي محور نظام التوصيل، حاز نظام الوسائط المتعددة (أقراص مدججة، شبكة عنكبوتية تزامنية وغير تزامنية) على موافقة جميع أفراد العينة (١٠٠٪)، تلاه نظام التعلم المؤلف (شبكة تزامنية وغير تزامنية وتعلم وجهًا لوجه) (٩٤,٢٪)، بينما لم يوافق سوى (٥٥,٨٪) على (نظام الشبكة العنكبوتية غير التزامنية فقط). وترتيد هذه النتائج توجّه العديد من الجامعات الإلكترونية في العالم مثل: يونيتار، وجنوب كويتلاند (Southern Queensland) ، والسودانية الافتراضية وغيرها (صالح، ٢٠٠٦م)، التي تقدم برامجها التعليمية من خلال النظام المؤلف الذي يدمج بين التعلم وجهًا لوجه والتعلم التزامني وغير التزامني عبر الشبكة العنكبوتية بدرجات متفاوتة.

هذه العلاقات. في هذا النموذج تمثل مخرجات مرحلة أو خطوة معينة مدخلات لمرحلة أو خطوة أخرى؛ ولكن لا يعني هذا أن العملية خطية (Linear) أو أن المراحل والخطوات منفصلة عن بعضها، وإنما هي عملية تكرارية (Iterative) ودائرة من خلال عملية التقويم المستمر في جميع مراحل النموذج، التي توفر تغذية راجعة لإدخال التعديلات المطلوبة، وإجراء التحسينات المناسبة في أي مرحلة من مراحل هذه العملية.

وفي ظل منظومات معقدة من النظم البشرية والتنظيمية والتعليمية والتقنية لجامعات القرن الحادي والعشرين كما في حالة نظام تعلم إلكتروني عن بعد الذي يتصف بدرجة عالية من الحساسية للمتغيرات في بيئته الخارجية، تتطلب حركة إصلاح الجامعات التقليدية تخطيطاً منظماً (Systematic Planning) وإدارة قوية لتحقيق أعلى قدر من الفاعلية والكفاءة. ولذا فإن استخدام نموذج أسلوب نظم عملية تطوير نظام تعلم إلكتروني عن بعد ودمجه في منظومة الخدمات التي تقدمها الجامعة، يعني أن الجامعة في حالة تفاعل مستمر مع بيئتها الخارجية، ولكي تبقى وتزدهر ينبغي أن تغير وتتكيف مع بيئتها التي تتغير باستمرار (Levy, 2003).

تؤكد عملية أسلوب النظم على توجيه اهتمام متوازن لجميع المكونات، مما يقلل من احتمالية توجيه انتباه أكبر لبعض المكونات وإهمال مكونات أخرى، كما هو الحال مثلاً عندما تصبح التقنية هي الموجه لنظام التعليم الإلكتروني وتغفل مكونات جوهرية مثل نموذج التعليم الذي ينبغي أن يكون محور هذا النظام وعلى أساسه

السؤال الثالث:

ما الإطار العملي المقترن لعملية دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية؟

تعد عملية تحديد متطلبات دمج نظام التعليم الإلكتروني عن بعد خطوة مهمة لتحقيق الدمج ولكنها غير كافية. ولذا، يتطلب تحقيق هذا الهدف إطاراً عملياً لتحديد مستوى جاهزية هذه المتطلبات لتنفيذ هذا النظام وإدارته وصيانته، يوضح بخطوات منظمة الإجراءات المطلوبة لتحقيق الدمج. ورغم وجود العديد من نماذج التخطيط الاستراتيجي واستراتيجيات التعليم الإلكتروني مثل: (Hache, 1998, Lerner, 1999, Rosenberg, 2001, Khan, 2005

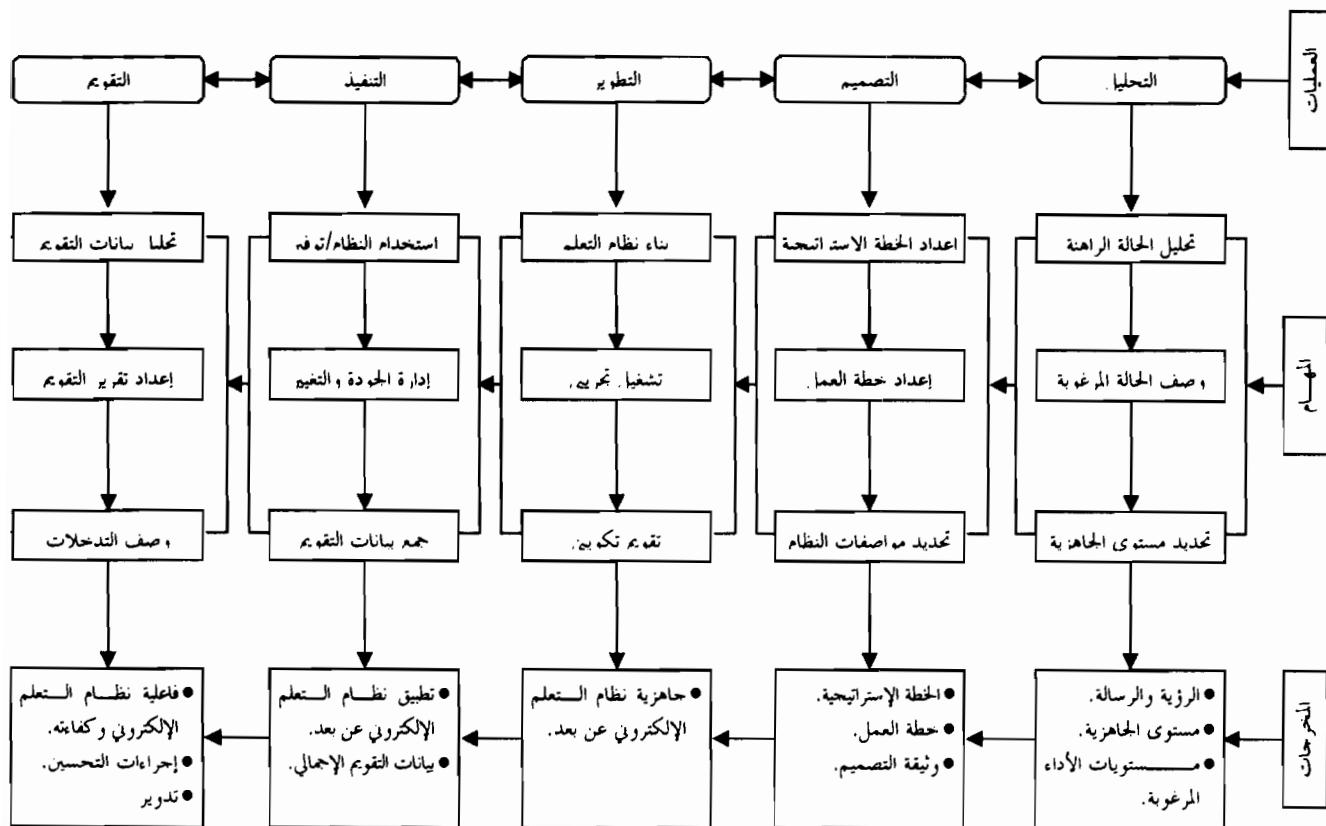
يقترن الباحث النموذج العام لأسلوب النظم في تصميم التعليم المعروف بمراحله الخمس التي غالباً ما يرمز لها بالحروف اللاتينية (ADDIE)، التي تشير إلى عمليات التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation). إن مجال تصميم التعليم (Instructional Design) يعنده الواقع هو "تخطيط وتنفيذ بيئة ونظم تيسير التعلم من أجل تحسين الأداء" (Wang, 2004, p. 4).

إن من بين المبررات المهمة لاختيار هذا النموذج هو وضوح إجراءاته واستخدامه أداة للتفاهم والاتفاق بين أعضاء فريق العمل، إضافة إلى توظيف مفهوم أسلوب النظم (Systems Approach) الذي يؤكد على العلاقات الديناميكية والاعتماد المتبادل (Interdependence) بين مكونات النظام، خصوصاً من خلال العرض البصري

بعد في الجامعات السعودية. ونظرًا لحدودية الحيز المتاح للكتابة، سيفتصر العرض على تعريف موجز بهذه المكونات والمراحل والخطوات.

يتم اختيار نظم التوصيل التقنية، واستراتيجيات التعليم وغيرها.

يوضح الشكل رقم (١) مكونات ومراحل الإطار العملي المقترن لعملية دمج نظام التعليم الإلكتروني عن



الشكل رقم (١) إطار عملي مقترن لعملية دمج نظام التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية

- تحليل الحالة الراهنة للبيئة الداخلية للجامعة: جمع البيانات حول الحالة الراهنة لمتطلبات دمج نظام التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعة: ما الحالة الراهنة للخطط والإدارة والسياسات؟ والبنية التقنية؟ والمصادر التعليمية؟ والمصادر البشرية؟ والمحظوظ؟ وخدمات الدعم؟ ومنظومة القيم والاتجاهات في

تبدأ عملية التخطيط المنظمة بعملية التحليل التي يسبقها بالطبع تشكيل لجنة التخطيط الاستراتيجي. هذه هي مرحلة تقدير الحاجات (Needs Assessment) وهي مرحلة بالغة الأهمية لأن مخرجاتها تمثل أساساً للقرارات في المرحلة التالية. باختصار يشمل التحليل المهام التالية:

- تحديد مستوى الجاهزية: يتم تحديد مستوى الجاهزية للتعلم الإلكتروني (E-Learning Readiness) من خلال تحليل الفجوة (Gap Analysis) بين الحالة الراهنة (What is?) لمتطلبات دمج التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعة والحالة المرغوبة (What Should be?) لتلك المتطلبات وأسباب كل فجوة، وتحديد العوامل التي تعيق إغلاق الفجوة وتلك التي تساعده على إغلاقها. باختصار، تقدير الحاجات في هذا السياق، هي عملية منظمة لتقرير الأهداف أو مستويات الأداء لمتطلبات نظام التعلم الإلكتروني عن بعد، وتحديد الفجوات بينها وبين الحالة الراهنة لهذه المتطلبات، ثم تقرير الأولويات، أي تحديد (الاحتياجات) الأكثر أهمية بغرض تصميم الحلول (في مرحلة لاحقة) لمقابلتها.

يمكن تحديد نوعين من الجاهزية هما:

- جاهزية الجامعة: تتضمن مستويات جاهزية الخطط والإدارة والسياسات، والبنية التقنية، والمصادر التعليمية، والمحنتى، وخدمات الدعم، والثقافة السائدة.
 - جاهزية مستخدمي النظام: يمكن تحديد ثلاثة فئات رئيسية ينبغي تحديد مستوى جاهزيتها للنظام الجديد هي: هيئة التدريس، والطلاب، والعناصر البشرية الخاصة بتشغيل النظام وإدارته وصيانته.
- وغي عن القول، إن مرحلة التحليل تتطلب اختيار أو بناء الأدوات المناسبة لجمع البيانات الخاصة بالمتطلبات (تحليل وثائق، ملاحظات ميدانية، مقابلات، حلقات

البيئة الثقافية فيما يتعلق بالنظام الجديد؟ هذا التحليل سيكون أساساً لتقدير مستوى جاهزية الجامعة.

- تحليل الحالة الراهنة للبيئة الخارجية للجامعة: يتأثر التعلم عن بعد بالمتغيرات الخارجية، لذا، من المهم معرفة أهمية وتأثير العوامل الاجتماعية والسكانية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، على مستقبل الجامعة وتطورها خصوصاً فيما يتعلق بنظام التعلم الإلكتروني عن بعد، هدف تحديد الفرص والصعوبات التي تواجهها.

- وصف الحالة المرغوبة: توفير وصف تفصيلي لما ينبغي أن تكون عليه الجامعة عندما يطبق نظام التعلم الإلكتروني عن بعد. العديد من الأسئلة مهمة في هذه الخطوة مثل: ما رسالة الجامعة وأهدافها؟ وما دور التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعة؟ وما التطبيقات المميزة الأكثر ملائمة لأهداف الجامعة وخططها؟ وما البرامج والمناهج والدرجات العلمية التي يقدمها النظام الجديد؟ وأي فئات الجمهور ينبغي أن يخدمها هذا النظام؟ وما المهارات المطلوبة لجنة التدريس؟... الخ. تتعلق إجابات هذه الأسئلة وغيرها من أهداف الجامعة ورسالتها وحاجاتها المستقبلية، ومشاركة جميع المستفيدين والمستخدمين للنظام الجديد. باختصار، وصف الحالة المرغوبة هو نافذة على مستقبل الجامعة في ظل هذا النظام الذي يوفر الأساس لصياغة الرؤية والرسالة لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد.

- التدرسي، وحقوق الملكية الفكرية، والخطة التقنية للنظام، وخطة إدارة التغيير، وخدمات الدعم الفني والتعليمي للطلاب وهيئة التدريس، والسياسات الخاصة بتطوير المحتوى وأساليبه، والإدارة التقنية للنظام وصيانته... الخ.
- إعداد خطة العمل: تتمثل الأهداف المحددة في الخطة الاستراتيجية أساساً لتطوير خطة (أو خطط) العمل الضرورية لتنفيذ الاستراتيجيات. تحدد خطة العمل المهام والمسؤوليات، والنشاطات والجدالات الر敏ية الخاصة بتحديد مواصفات البنية التقنية وتركيبيها (أو ترقيتها)، وتطوير معايير الجودة، وخطة إدارة التغيير، وعمليات تصميم المحتوى وتطويره، وإدارة عملية التنفيذ والتقويم، وصيانة النظام... الخ. مما يضمن تنفيذ الاستراتيجيات ومتابعة الأهداف.
- تحديد المواصفات التقنية والتعليمية: يمثل هذا الجزء من مرحلة التصميم المخطط الأزرق (Blue Print) للمكونات التقنية والتعليمية في نظام التعلم الإلكتروني عن بعد. تشمل هذه الخطوة العديد من المهام مثل:
- اختيار نموذج التعلم المناسب (Learning Paradigm) (سلوكي أو بنائي أو مزيج منهما).
 - اختيار نظم التوصيل (Delivery Method) المناسب (اتصال تزامني أو غير تزامني أو مؤلف).
 - تحديد مواصفات البنية التقنية، ونظم إدارة التعلم (LMS) بناءً على نموذج التعلم ونظم التوصيل.

عصف ذهني، استبيانات... الخ)، وتطبيق الأساليب والنماذج المناسبة لعملية التحليل مثل: نموذج تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (SWOT). تتضمن مخرجات التحليل الرؤية والرسالة لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد، ووصف تفصيلي بمستوى جاهزية المتطلبات، ومستويات الأداء المرغوبة لهذه المتطلبات على هيئة أهداف إجرائية.

التصميم:

تتمثل مرحلة التصميم بخريطة الطريق (Road Map) للمراحل اللاحقة. في هذه المرحلة يتم تحويل مخرجات مرحلة التحليل (المجاهات والرؤية والرسالة) إلى خطة استراتيجية (Strategic Plan)، وخطة عمل (Action Plan)، ووثيقة تصميم (Design Document) للمكونات التقنية والتعليمية لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد. وتحديداً، تشمل المهام الرئيسية في مرحلة التصميم ما يأتي:

- إعداد الخطة الاستراتيجية: ينبغي أن تكون هذه الخطة جزءاً من الخطة الاستراتيجية الشاملة للجامعة، وتنسجم (Alignment) مع رؤيتها ورسالتها. وتشمل هذه الخطة العديد من المكونات مثل: الأهداف والبرامج والمناهج الدراسية، والدرجات العلمية، والسياسات الخاصة بنظم القبول والتسجيل، وبرامج الدعم المهني، والحوافز والتعويض للمشاركين من هيئة التدريس و اختيار الاستراتيجية المناسبة لتنفيذ النظام، والاعتمادية، ومعايير الجودة، والإرشاد الأكاديمي، والعبء

- تجربة النظام على نطاق محدود، وتقديمه تكتوينياً، وإدخال التحسينات، وحل المشكلات بناءً على نتائج التقويم.

- إنتاج المواد (مطبوعة ورقمية) الخاصة ببرنامج التوعية والنشر والتبني.

- تنفيذ برامج التدريب والتطوير المهني.

- مخرجات هذه المرحلة هي جاهزية النظام للتطبيق.

التنفيذ:

هذه هي مرحلة استخدام النظام في بيته الفعلي، وتتضمن مهام عديدة أبرزها:

- جمع بيانات التقويم الإجمالي.

- توفير الدعم الفني والتعليمي على مستويات عددة: الأقسام، والكليات، والجامعة.

- تنفيذ خطة إدارة التغيير التي تشمل برامج التوعية والنشر والتبني باستخدام نظريات أو نماذج النشر والتبني المناسبة (e. g. Rogers, 1995).

مخرجات هذه المرحلة هي التطبيق الفعلي للنظام، وجمع بيانات التقويم الإجمالي.

التقويم:

رغم أن التقويم يأتي دائماً كمرحلة أخيرة، إلا أنه في أسلوب النظم يطبق في كل مرحلة. فالتفسيم التكتويني هو حلقة من التقييم في كل مرحلة وبين المراحل ذاتها، وهذا الأسلوب يتجاهل بين المراحل كما هو مبين في الشكل رقم (١). في هذه المرحلة تنفذ المهام التالية:

- اختيار أسلوب توفير المقررات الإلكترونية (شراء، أو تطوير من مصادر مفتوحة أو تطوير أصيل).

- في حالة تطوير المحتوى من مصادر مفتوحة أو تطوير أصيل، ينبغي توظيف أسلوب فريق المقرر (Course Team) سواء على مستوى الجامعة (مركزي) أو على مستوى الكليات أو الأقسام (غير مركزي)، وتطبيق نموذج التصميم التعليمي المناسب لإجراء عمليات التحليل والتصميم والتطوير الخاصة بالمقررات الإلكترونية.

- تصميم برامج التدريب والتهيئة للطلاب، وبرامج التطوير المهني لميّة التدريس.

- اختيار (أو بناء) أدوات التقويم التكتويني والإجمالي باستخدام نموذج التقويم المناسب (e. g. Kirpatrick, 1994).

تشمل مخرجات هذه المرحلة الخطة الاستراتيجية، وخطة العمل، ووثيقة التصميم الخاصة بالمواصفات التقنية والتعليمية.

التطوير:

في هذه المرحلة يتم تحويل المواصفات التقنية والتعليمية لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد إلى نظام ملموس.

تشمل هذه المرحلة العديد من المهام مثل:

- تركيب (أو ترقية أو دعم) البنية التقنية للنظام.
- إنتاج المحتوى (المقررات الإلكترونية).

- شراء (أو تطوير) نظام إدارة التعلم (LMS).

- إنتاج برامج التدريب، والتطوير المهني لاستخدامي النظام.

- دراسة احتياجات هيئة التدريس للمهارات المطلوبة للتدريس على الشبكة العنكبوتية، مع التركيز على برامج تطوير مهني في الحالات التالية: مبادئ علم التدريس على الشبكة العنكبوتية، وتصميم المقررات الإلكترونية، واستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني، وتيسير المشاركة في هذا البرنامج بما يتلاءم مع الجداول المناسبة لهيئة التدريس.
- تصميم نظام التعلم الإلكتروني عن بعد على أساس معايير جودة عالمية يمكن تبنيها أو تكييفها أو استخدامها لتطوير معايير خاصة بالجامعة.
- اختيار برامج إدارة تعلم مفتوحة المصدر بناءً على ملائمتها لاحتياجات الجامعة وتطويرها لمقابلة هذه الاحتياجات.
- اختيار نظم التوصيل المناسبة التي تعتمد على النموذج المؤلف الذي يجمع بين الاتصال التزامني وغير التزامني على الشبكة العنكبوتية، إضافة إلى الاتصال وجهاً لوجه في فترات محددة من الفصل الدراسي بما يخدم أهداف البرنامج التعليمي.
- تقديم برامج دراسية في الجامعات السعودية لإعداد المصادر البشرية المؤهلة في مجال تصميم برامج التعلم الإلكتروني عن بعد وتطويرها وإدارتها وصيانتها.
- توفير فرص مرنة لتطوير المقررات الإلكترونية يجمع بين الأسلوبين المركزي (للمقررات التي تمثل متطلبات جامعية)، وغير مركزي يمكن القسم المعنى من تطوير مقرراته بناءً على معايير محددة، إضافة إلى تحليل البيانات (الكمية والنوعية) التي جمعت في مرحلة التنفيذ.
- إعداد تقرير تقوم حول فاعلية النظام (تعلم الطلاب)، وكفاءته، بما في ذلك أداء البنية التقنية، والبرامج الإلكترونية. ونظم إدارة التعلم... الخ، إضافة إلى مستوى رضا مستخدمي النظام (طلاب وهيئة التدريس وإداريو النظام)، والتوصيات الخاصة بالتدخلات (Intervention) المناسبة لتحسين النظام وإيقائه في المسار المرغوب لتحقيق الأهداف في ضوء معايير الجودة المعتمدة في الخطة الاستراتيجية.
- إجراء التحسينات والتعديلات المناسبة التي جاءت في توصيات تقرير التقويم.

التوصيات

- بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:
- توفير المتطلبات الرئيسة والفرعية لدمج نظام التعلم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية في الحالات التالية: الخطط والإدارة والسياسات، والبنية التقنية، والمصادر البشرية، والمصادر التعليمية، والمحظى الإلكتروني، وخدمات الدعم، والبيئة الثقافية.
- تقديم برامج تعلم إلكتروني عن بعد للمتعلمين الكبار على رأس العمل، وللعاملين في القطاع الخاص، إضافة إلى تقديم برامج لجميع الراغبين من أكملوا المرحلة الثانوية.

التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق. جامعة الكويت: مركز التعليم عن بعد (٢٩٦-٣٦٠).
الخان، بدر (٢٠٠٥م). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة: على الموسوي وسامي الوائلي ومني التibi. سوريا: دار شاعر للنشر والعلوم.
السبيل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٣م). استشراف مستقبل التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
الصالح، بدر بن عبد الله (٢٠٠٦م). التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة جامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة، في النشر.
المنظور العالمي لتقنية المعلومات والاتصال: مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير. ورقة عمل: ندوة العولمة والتربية، كلية التربية/جامعة الملك سعود/الرياض.
جامعة الملك خالد (٢٠٠٦م). مركز التعليم والتدريب الإلكتروني.
(<http://www.kku.ksu.edu.sa/E-learning/default/default.asp>). Retrieved: 15/2/2006
جامعة الملك سعود (٢٠٠٦م). نظام مساندة التدريس.
(<http://www.webct.ksu.edu.sa/webct/public/htm.p1>). Retrieved: 14/2/2006
جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠٦م). عمادة التعليم عن بعد.
(<http://www.kau.edu.sa/default.asp?g=3&s=214>). Retrieved: 25/2/2006
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٢٠٠٦م). عمادة التطوير الأكاديمي.
(<http://www.webcourses.kfupm.edu.sa/webct/public/home.p1>). Retrieved: 18/2/2006

- تبني المقررات ذات الطابع العالمي من مصادر خارجية في ضوء ملائمتها لأهداف منهاج معين.
- توظيف منهاجية التخطيط الاستراتيجي المنظم في عملية دمج نظم التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية باستخدام النماذج المناسبة ومن بينها النموذج المقترن في هذه الدراسة.
- توطين صناعة نظم التعليم الإلكتروني عن بعد بجانبها التقنية والعلمية في المملكة من خلال التعاون أو الشراكة مع جامعات عالمية معروفة في المجال، ودراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً لاستخلاص الدروس المستفادة منها في مبادرات ومشاريع التعليم الإلكتروني عن بعد.
- دراسة مدى رضا الطلاب وهيئات التدريس والإداريين حول بعض المقررات الإلكترونية التي تقدم حالياً في بعض الجامعات السعودية على نطاق تجريبي محدود، وتوظيف نتائجها في عملية دمج نظم التعليم الإلكتروني عن بعد في هذه الجامعات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:
البحرياني، كاظم مهدي (٢٠٠٥م). التعليم عن بعد: نمط جديد للتعليم العالي: تجربة جامعة الكويت. أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون للدول الخليج العربية:

- Al-Saleh, B. A.** (2000). Success Factors For Incorporating Virtual Instruction into Traditional Universities. Paper presented at the 23rd National Convention of the AECT, Denver, Colorado, pp. 394-403.
- Bacsich P.** (2005). Lessons to be Learned from the Failure of the UK E-University. ([www. uisa. edu. au/odlaconference/BDFS/32odlaa2005_bacsich. pdf](http://www.uisa.edu.au/odlaconference/BDFS/32odlaa2005_bacsich.pdf)). Retrieved: 28/2/2006.
- Borotis, S. & Poulymenakou, A.** (2004). E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions. ([http://eltrun. gr/papers/elreadiness_ELEARN2004. pdf](http://eltrun.gr/papers/elreadiness_ELEARN2004.pdf)). Retrieved: 25/2/2006.
- Cavanaugh, C.** (2002). Distance Education Quality: Success Factors for Resources, Practices and Results. In: Richard Discenza, Caroline Howard and Karen Schenk (eds.): *The Design and Management of Effective Distance Learning Programs*. PA: Idea Group Publishing, pp. 171-189.
- Clarek, C.** (2002). An E-Learning Strategy for the University of Warwick. ([http://www. Warwick. ac. uk/elearning/strategy/elearningstrategy1](http://www.Warwick.ac.uk/elearning/strategy/elearningstrategy1)). Retrieved: 6/2/2006.
- Driscoll, M.** (2002). Web-Based Training. John Wiley & Sons, Inc. : CA.
- Edelson, P. J.** (2002). Strategy Formation In Virtual Education: The Case for Dynamic Incrementalism. ERIC (ED467538).
- Dutton, W. H. and Loader, B. D.** (2002). Introduction: New Media and Institutions of Higher Education. In: Williams H. Dutton and Brian D. Loader (ed.): *Digital Academe* Routledge: London, pp. 1-32.
- EIU (The Economist Intelligence Unit) & IBM** (2003). The 2003 e-Learning Readiness Ranking (http://www.5.ibm.com/de/persstrom/pressinfos/2004/download/elearning_readiness_ranking.pdf). Retrieved: 26/2/2006.
- Ely, D. P.** (1999). New Perspectives on the Implementation of Educational Technology Innovations. Paper Presented at the Annual AECT Convention, Houston, Texas.
- Hache, D.** (1998) Strategic Planning of Distance Education in the Age of Teleinformatics. Online Journal of Distance Learning Administration (<http://www.westga.edu/~distance/hache12.htm>). Retrieved: 5/7/2006.
- Howell, S. L., Williams, P. B. & Lindsay, N. K.** (2003). Thirty Tow Trends Affecting Distance Education: An Informed Foundation for Strategic

جامعة الملك فيصل (٢٠٠٦م). التعليم الإلكتروني.

([http://www.kfus.edu.sa/webct/index.asp](http://www.kfu.edu.sa/webct/index.asp)).

Retrieved: 18/2/2006

جامعة أم القرى (٢٠٠٦م). التعليم الإلكتروني.

(<http://www.bb.uqu.edu.sa/bin/index.p1?bbtt-y>).

Retrieved: 25/2/2006

عيسان، صالحه عبد الله والعالي، وجيهة ثابت (٢٠٠٦م). واقع التعلم الشبكي من وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، مسقط، عمان.

وزارة التربية والتعليم: وكالة كليات البنات (١٤٢٤هـ). مشروع التعليم عن بعد بوكالة كليات البنات. وزارة التربية والتعليم، الرياض.

مجلس التعاون لدول الخليج العربية (٢٠٠٧م) "أمانة لجنة مسئولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية": نبذة عن اللجنة.

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٥م). المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم العالي: الرياض.

(<http://www.dl-gcc.org/intro.htm>). Retreived: 2/4/2007

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abedor, A. J. and Sachs, S. J. (1984). Faculty Development, Organizational Development, and Instructional Development: Choosing an Orientation. In: Ronalds K. B. and Charles R. Dills (eds) *Instructional Development: The State of the Art*, II., pp. 394-404.

Abu-Tineh, A. M. (2006). Resistance to Change: E-Learning Initiative at the Hashemite University in Jordon. First International Conference & Exhibition on E-Learning: Bahrain.

- Seufert, S.** (2002). E-Learning Business Models Strategies, Success Factors and Best Practices Examples. (<http://www.scil.ch/seufert/docs/elearning-business-models-book.pdf-206k.html>). Retrieved: 3/3/2006.
- Spector, J. M. and wang, X.** (2002). Integrating Technology into Learning and Working: Promising Opportunities and Problematic Issues. *Educational Technology and Society*, Vol. 5 (1) pp. 1-6.
- Spinks, J. A.** (2006). Emerging Issues in the Quality Assurance of E-learning Programs and Institutions. Oman, Sultan Qaboos University: International Conference on Distance Education.
- Souleles, N.** (2004). A Perspective of Early Trends in Implementing E-Learning in the UK Higher Education Sector. (<http://www.it.cop.uga.edu/itforum/paper78/paper78.htm>). Retrieved: 22/3/2006.
- Talavera, N. Alvarez, E. Mondelo, P. & Terres, F.** (2001). Capturing Requirements for E-Learning Systems Design (<http://www.cep.upc.ec/publicacions/CAES2001/papernuria.htm>) Retrieved: 15/2/2006.
- Volpentesta, A. Frega, N & Filice, G.** (2006). Early Steps Towards an E-Learning Community at the University of Calabria. (http://www.claroline.net/dlarea/paper_lugano.pdf). Retrieved: 15/3/2006.
- Wagner, E.** (1998). Creating a Virtual University Environment. (<http://www.uni-hideshein.de/zfw/vc/veroeff/veroeff/bologna.html>). Retrieved: 13/2/2006.
- Wang, X.** (2002). Integrating Technology into Learning and Working: A Promising Future. *Educational Technology & Society*, Vol. 5 (2).
- Planning.** Online Journal of Distance Learning Administration, Vol. V (III). (<http://www.westga.edu/%7edistance/ojdla/fall63/howell63.html>). Retrieved: 7/4/2006.
- Jamlan, M.** (2004). Faculty Opinions Towards Introducing e-Learning at the University of Bahrain. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 5 (2).
- Khan, B. H.** (2005). *Managing E-Learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Idea Group Inc: PA
- Kirkpatrick, D.** (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berret-Koehler. (ED382790).
- Lerner, A. L.** (1999). A Strategic Planning Primer for Higher Education. (<http://www.sonomae.edu/aa/planing/primer.shtml>). Retrieved: 4/9/2006.
- Levy, S. & Maria, S.** (2003). Six factors to Consider when Planning Online Distance Learning Programs in Higher Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. 2 (1).
- Morrison, D.** (2003). *E-Learning Strategies*. John Wiley & Sons, Inc. : New Jersey.
- Rogers, E.** (1995). *Diffusion of Innovation*. New York, NY: The Free Press.
- Rosenberg, M. J.** (2001). *E-Learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill: New York.
- Rosenblit, S.** (2003). Paradoxes and Dilemma in Managing E-Learning in Higher education. <http://www.repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=cshe>). Retrieved: 26/2/2006.

REQUIREMENTS FOR INTEGRATING DISTANCE E-LEARNING INTO SAUDI UNIVERSITIES FROM THE FIELD EXPERTS, POINT OF VIEW

Bader A Al-Saleh

*Associate Professor: Instructional Design and Technology
King Saud University /College of Education*

The study attempted to identify the requirements needed to integrate distance e-learning into Saudi Universities, as well as the most appropriate alternatives regarding academic programs and degrees, audience, delivery systems, course development, learning management systems (LMS), training, and quality standards, in addition to a suggested frame work for the integration process.

The study used the questionnaire method. A questionnaire was designed and validated, and distributed to (65) experts represent (53. 7%) of the population at King Saud and Arab Open universities, Girls College, Teachers College, and Ministry of Education in Riyadh.

The results showed that almost all respondents strongly agreed or agreed to most of the following major requirements: plans, management and policies, technology infrastructure, human resources, content, support services, instructional resources, and university culture.

The results also showed high agreement by experts to most of the alternatives related to course development, LMS, delivery systems, training, and quality standards. Finally a framework utilizing the ADDIE Model (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation) was suggested to implement the integration process. Related recommendations and suggestions were also included

المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في مدينة الرياض

د. توفيق بن إبراهيم محمود البديوي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

هدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية للمهارات التدريسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة التي يديرها القطاع الخاص في تدريسهم المواد العلمية في المراحلتين المتوسطة والثانوية. وطبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. وتناولت هذه الدراسة خمسة محاور ممثلة في المهارات التدريسية المتعلقة بتحطيط المواقف التدريسية (تحطيط التدريس)، المهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية (تنفيذ التدريس)، المهارات التدريسية المتعلقة بإتقان المادة الدراسية (إتقان التدريس)، المهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية المساعدة في التدريس. المهارات التدريسية المتعلقة بأساليب التقويم. وكانت أداة الدراسة استبانة وزعت على المعلمين، واشتملت على ٤٧ فقرة موزعة على محاور الدراسة الخمسة آنفة الذكر. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات المتعلقة بمحور إتقان المادة التدريسية احتلت مركز الصدارة في التنفيذ، وحصلت المهارات المتعلقة بمحور تقويم التلاميذ على المركز الأخير بين أفراد العينة. بينما بلغ المتوسط العام (٣,٥٩) لتنفيذ جميع المهارات في محاور الدراسة الخمسة لمعلمي المدارس الحكومية، وبلغ المتوسط العام (٣,٠١٩) لمعلمي المدارس الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة بأنه لا تأثير لمتغير الخبرة التدريسية وعدد زيارات الموجه التربوي على تنفيذ المهارات التدريسية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين محاور الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية (المتوسطة والثانوية)، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن مهارة استخدام طرق التدريس المختلفة والمتعددة بما يتناسب مع الدرس حصلت على أدنى متوسط تنفيذ بين معلمي المدارس الحكومية والخاصة.

المعلم المؤهلين لذلك، وحتى يتم ذلك، فلا بد من إنشاء مؤسسات متخصصة تقوم بتدريس الذين يرغبون في الانخراط بالسلك التعليمي، ومهدف هذه المؤسسات إلى توفير فرص التعليم والتعلم للراغبين في سلك التعليم وتدريبهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يمكنهم من الإسهام بشكل أفضل وإنتاجية أعلى تسنعكس على مسيرة التنمية الشاملة والتقدم الواسع في المجتمع.

المقدمة

المعلم هو محور العملية التعليمية وقادتها، وهو الذي ينفذ الدروس والسياسات التعليمية، ويحقق الأهداف المشودة من العملية التعليمية (مرسي، ١٤١٥ـ). ونتيجة لزيادة أعداد السكان فقد ازدادت تبعاً لذلك أعداد المدارس. وحتى تتمكن إدارات التعليم من القيام بواجبها في تربية النشء، كان لزاماً عليها إعداد

التدريسية فقد ازداد الاهتمام بها وقامت عليها حركة تربوية تعرف بحركة التربية القائمة على الكفايات؛ تهدف إلى إيجاد معلم قادر على تنفيذ المهارات التدريسية بطريقة صحيحة، وذلك بعد تزويدته بما في أثناء دراسته في المؤسسات التعليمية التي همت بخريج المعلمين (مقابلة، ١٩٨٩م، ص ٢٢٠).

وقد أوصت كثير من الدراسات والبحوث التربوية بضرورة تقويم الأداء التدريسي للمعلم كما يرى ذلك الباطل، حيث يقول: "ينبغي أن يقوم أداء الطالب-المعلم في ضوء معيار محدد ودقيق مبني على أسس مقاسه ومعروفة مسبقاً" (الباطل، ١٤١٥هـ، ص ٢٠٣). بينما أشارت بعض الدراسات التي تناولت مجال العلوم الشرعية مثل دراسة (أبانى ١٤١٥هـ، آل سليمان، ١٤٢٠هـ)، إلى الاهتمام بالمهارات التدريسية المقدمة للمعلم، والاهتمام بإعداده وتزويداته بالمهارات التدريسية الازمة وتدريبه عليها لمارسة مهنته التربوية لإيصال المعلومة للتلاميذ، وفي هذا الصدد يشير الصرابرة إلى أن المهارة تحتاج إلى تarin وتدريب لإتقانها (الصرابرة، ١٩٩٩م، ص ٨٧).

إجراءات الدراسة

مشكلة الدراسة:

تشير كثير من الدراسات إلى ضعف أداء ملمي العلوم الشرعية للمهارات التدريسية في تدريسيهم العلوم الشرعية، فقد كشفت دراسة الضوي ١٩٨٣م، أن هناك ضعفاً في أداء المعلمين لمهارات التدريس، وقد

ولا شك أن معلم العلوم الشرعية له أهمية خاصة في العملية التعليمية، ولكن حتى يمكن من أداء رسالته وإنجاز ما هو مطلوب منه على الوجه الأفضل لابد من إعداده إعداداً تربوياً جيداً، وتكوين المهارات التدريسية لديه وتدريبه على الأساليب التعليمية الازمة للتدرس التي تعينه على أداء مهمته، ليصبح معلماً ناجحاً ومتمنكاً من أداء رسالته النبيلة. ويشير في هذا الصدد بعض التربويين إلى أن المهارات التدريسية التي يمتلكها المعلم تساعده على النجاح في أداء مهامه وتنفيذ ما هو مطلوب منه بدرجة عالية من الإتقان (حمدان، ١٩٨٤م، ص ١٦١)، كما يشير بعض الباحثين إلى أن وظيفة المعلم لا تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين بل تتعدى ذلك إلى تنمية قدرات المتعلمين وتطوير شخصياتهم بصورة عامة وإيجاد أثر ذلك على تعلم التلاميذ (مقابلة، ١٩٨٩م، ص ٢٢٠).

وقد أثبتت بعض الدراسات أن للمهارات التدريسية دوراً مهماً وبارزاً في تحقيق الأهداف التربوية، وأن هناك صلة قوية بين شعور المعلم بمهارتة التدريسية وبين تحصيل تلاميذه كما يشير بذلك (النهار وآخرون، ١٩٩٢م، ص ٤٧). وإن توفر المهارات التدريسية لدى المعلم من شأنها مساعدته على تحقيق هذه الأهداف، وهذا ما ذهب إليه بعض التربويين؛ حيث يرى Carr أن الحاجة هي للمعلمين الذين توفر لديهم القدرة على إيصال المعرفة لتلاميذهم وتحققوا أهداف التعليم، وليس للذين لديهم الخلفية النظرية والعلمية حول تخصصاتهم (Carr, 1993, P54). ونظراً لأهمية المهارات

الشرعية في المدارس الحكومية ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية، مقارناً بين مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية بمعلمي العلوم الشرعية بالمدارس الخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس التي يديرها القطاع الخاص للمهارات التدريسية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بـ:
 - (أ) تحضير المواقف التدريسية.
 - (ب) تنفيذ المواقف التدريسية.
 - (ج) إتقان المادة الدراسية.
٢. ما مدى استخدام الوسائل التعليمية المساعدة في التدريس.
 - (هـ) أساليب تقويم التلاميذ.
٣. هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في جميع محاور الدراسة؟
٤. هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في كل محور من محاور الدراسة؟

أكدت هذه النتيجة دراسة الغافري ١٩٩٥م، حيث أشارت إلى وجود ضعف عام في الأداء العام للمعلمين والمعلمات في ممارسة كفايات التحويل والتفسير إذ كانت بدرجة متوسطة، بينما خلصت دراسة آل سليمان، ١٤٢٠هـ، إلى ضعف ممارسة معلمي الفقه لأساليب التدريس المختلفة. ومن ناحية أخرى تشير بعض الدراسات إلى وجود عدد من الصعوبات تحول دون تنفيذ معلمي العلوم الشرعية للمهارات التدريسية. ومنها دراسة التويضر، ١٤٢٠هـ، التي توصلت إلى عدد من الصعوبات التي تحد من ممارسة المعلمين لكتابات الإدارة الصحفية.

ونظراً لأن هذا الضعف في تنفيذ المهارات التدريسية قد يؤثر على جوانب العملية التعليمية، فإن كثيراً من الدراسات أوصت بالقيام بالمزيد من الدراسات والبحوث فيها، وبناءً على ما توصلت إليه الدراسات السابقة الذكر من وجود ضعف في تنفيذ المهارات التدريسية، وللحظة الباحث للعديد من المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومن خلال الإشراف على الطلاب - المعلمين في التربية الميدانية من ضعف تنفيذهم للمهارات التدريسية، وأن معلم العلوم الشرعية يقوم بمهام التدريس لهذه المواد المهمة، وأنه لم يسبق عمل دراسة مقارنة بين معلمي المدارس الخاصة والمدارس الحكومية حسب علم الباحث، رأى الباحث أن من الأهمية القيام بدراسة تقتصر على مستوى تنفيذ المهارات التدريسية لهؤلاء المعلمين؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى تنفيذ معلمي العلوم

بتخطيط المواقف التدريسية، وتنفيذ المواقف التدريسية، وإتقان المادة الدراسية، واستخدام الوسائل التعليمية المساعدة في التدريس، وأساليب تقويم التلاميذ. ومدف هذه الدراسة أيضاً إلى معرفة الفروق بين ملמי العلوم الشرعية في متغيرات الدراسة المختلفة التي من أهمها متغير الخبرة في التدريس، ومتغير اختلاف درجة المؤهل العلمي ومتغير اختلاف المرحلة التعليمية المتوسطة والثانوية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من الآتي:

- أهمية المهارات التدريسية لملمي العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تسهم هذه الدراسة في حصر المهارات التدريسية ب نوعيها العامة والخاصة، لعلم العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة، الأمر الذي يفيد موجهي العلوم الشرعية في تقويم ملمي العلوم الشرعية في ضوء تلك المهارات، كما يفيد المعلم نفسه.
- الحاجة إلى الكشف عن مدى تنفيذ ملמי العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية للمهارات التدريسية في تدريس مقررات العلوم الشرعية.
- الخروج بعدد من التوصيات والمقترنات لتطوير عملية تنفيذ المهارات التدريسية في مقررات العلوم الشرعية.

حدود الدراسة

- ١- اقتصرت الدراسة على ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم،

٤. هل يختلف تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لمتغير اختلاف المرحلة التعليمية (المتوسطة والثانوية)؟

٥. هل يختلف مستوى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس؟

٦. هل يختلف مستوى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لمتغير اختلاف درجة المؤهل العلمي؟

٧. هل يختلف تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية باختلاف عدد زيارات المشرف التربوي؟

٨. هل يختلف تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لمتغير عدد ساعات النصاب التدريسي التي يدرسوها؟

هدف الدراسة:

مدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم وملمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة التي يديرها القطاع الخاص للمهارات التدريسية في تدريسهم المواد العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما مدف أيضاً إلى التعرف على الفروق بينهم في مدى تنفيذهم للمهارات التدريسية المتعلقة

العلوم الشرعية: هي مواد التربية الإسلامية (التربية الدينية) التي تُدرَس في المراحلين المتوسطة والثانوية، وتشمل القرآن الكريم، التفسير، الفقه، التوحيد، الحديث، والثقافة الإسلامية.

معلمو العلوم الشرعية: هم المعلمون الذين يُدرِّسون مواد التربية الإسلامية (التربية الدينية) في المراحلين المتوسطة والثانوية.

المراحلة المتوسطة: وهي تلك المرحلة التي تلي المراحلة الابتدائية في السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية، ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات.

المراحلة الثانوية: وهي تلك المرحلة التي تلي المراحلة المتوسطة في السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية، ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات.

المدارس الحكومية: ويعرفها الباحث بأنَّها مدارس التعليم العام النظامية التي تنشئها الدولة، وتشتمل على ثلاثة مراحل تعليمية أساسية، وهي: المراحلة الابتدائية، والمراحلة المتوسطة، والمراحلة الثانوية، وهي التي تدار بواسطة وزارة التربية والتعليم، وتُدفع لها ميزانية سنوية من الدولة، وتكون الدراسة فيها مجانية للجميع دون استثناء.

المدارس الخاصة: ويعرفها الباحث بأنَّها المدارس التي يُؤسِّسها القطاع الخاص من أفراد أو هيئات، وتكون الدراسة فيها برسوم مالية سنوية يدفعهاولي أمْرِ التلميذ للمدرسة عند التحاق أحد أبنائه بها، وعادةً ما تكون هذه المدارس تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وتتبَّع النهج التعليمي نفسه الذي يُدرَس في المدارس

ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة التي يديرها القطاع الخاص بالملكة العربية السعودية.

- اقتصرت الدراسة على تحديد مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة التي يديرها القطاع الخاص للمهارات التدريسية في حماور الدراسة المحددة آنفًا.

مصطلحات الدراسة

تعريف المهارات التدريسية: تعرف المهارة التدريسية "بالقدرة على القيام بأداء محدد يتعلَّق بأحد مهام المعلم في الموقف التدريسي" (قدليل، ١٤٢١هـ). كما يستخلص (مرعي ١٩٨٣م، ص ٢٥)، فيقول: هي "القدرة على أمر وعمله بكفاءة وفعالية ومستوى معين من الأداء".

ويرى الباحث أنَّ المهارات التدريسية هي مجموعة من المعارف والمعلومات التي تتضمن بحمل السلوك الذي يمارسه المعلم، ويساعده ذلك على إيصال المعلومة الصحيحة للتلاميذ بطريقة متقنة، ويستخدم فيها كافة الأساليب التدريسية الممكنة التي يجب على المعلم إتقانها ومعرفتها بعد إعداده كمعلم في المؤسسات التعليمية المختصة بإعداد المعلمين. كما تعني قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بأبعادها الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتعد هذه المهارات أساسية يحتاج إليها كل معلم للعلوم الشرعية بالمراحلين المتوسطة والثانوية بالملكة العربية السعودية.

يذكر جيمس كوبير وهو من الرواد الأوائل لحركة المعلمين القائمة على الكفايات، أن تلك النماذج العشرة كانت الخطوة الأولى لما عُرف -بعد ذلك- بتربيه المعلمين القائمة على الكفايات، بل يُشَبِّه تلك النماذج منصة الإطلاق التي انطلقت منها قذيفة حركة الكفايات (Crace, 1976, P.3). غير أن هذه الحركة قد انتشرت بسرعة في عقد السبعينيات كما ذكر دิกسون (Dickson, 1979, P.19)، فقد تبنت ستة عشر ولاية أمريكية هذه الحركة في شهر يناير من عام ١٩٧٧م، وفي شهر سبتمبر من العام نفسه ارتفع عدد الولايات إلى (٢٦) ولاية، ثم ارتفع العدد إلى $(\frac{5}{6})$ خمسة أسداس المؤسسات التربوية التي تبنت الحركة في نهاية السبعينيات من القرن الميلادي العشرين الماضي (Crace, 1976, Dickson, 1979, P.19), P.3. ويعتمد برنامج إعداد المعلم المبني على الكفايات على تقديم الخبرات لإتقان المهارات التدريسية والتعرف على مدى تقدمه من خلال أدائه لها. وتتيح برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات الفرصة لتحقيق التكامل بين الكفايات التي اكتسبوها، بحيث تكون نمطاً شخصياً لدى كل معلم. وقد استخدمت كثير من المؤسسات التربوية مصطلحات كثيرة غير مصطلح الكفاية، إلا أن كثيراً من المتخصصين يفضلون استخدام مصطلح الكفاية لشموليته للمعارف والأداء المهاري والمخرجات الأخرى. (قنديل، ١٤٢١هـ، ص ٩٦-١٠١، ثام، ١٩٩٥، ص ٩٧-٩٦).

الحكومية، إلا أنه قد يكون فيها زيادة لبعض القرارات والأنشطة عن المدارس الحكومية، ويتم تعين المعلمين بها من قبل إدارتها، وتحظى هذه المدارس بدعم مالي من الدولة لكنه أقل مما تحظى به المدارس الحكومية.

الإطار النظري

المهارات التدريسية:

يرى (هام وآخرون، ١٩٩٠م، ص ١٩)، أنها تمثل كل الخبرات والمعارف التي تتعكس على سلوك المعلم وتظهر على شكل أنماط مهنية عند تفاعل المعلم مع الموقف التعليمي، بينما ترى (حمد، ١٩٩٢م، ص ٩٣-١١٦)، أنها أنواع المعارف التي من المتوقع أن يحصل عليها المعلم في أثناء إعداده لهنة التدريس، ويصبح قادراً على تطبيقها. أما Hall فيعرفها بأنها مهارة مركبة أو أنماط سلوكيَّة أو معارف تظهر في سلوك المعلم وتشتت من تصور واضح ومحدد لمتطلبات التعلم المرغوب (Hall, E & Jones, L, 1979, p13). وتغير عنها (بحش ١٩٩١م)، بأنها مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتصل بمحال معين وتؤدي بإتقان، ويعبر عنها بمجموعة من الأقوال والحر�ات والأفعال.

إعداد المعلمين القائم على الكفايات:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن إعداد المعلمين القائم على الكفايات قد بدأ في السبعينيات من القرن الميلادي السابق؛ إذ تذكر المصادر الموثوقة بها أن مكتب التربية الأمريكي قام في عام ١٩٦٨م بتطوير عشرة نماذج أو مشروعات لبرامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، إذ

مهارات المعلم:

ويمكن تصنيف المهارات إلى عدة مجالات بعد الرجوع إلى الكثير من الدراسات السابقة بصورة أكثر تفصيلاً على النحو التالي:

• مهارات تتعلق بتحطيط المواقف التدريسية (تخطيط التدريس)، وتشمل تحطيط تدريس المقررات وإعداد الدروس اليومية والتحضير لها، وصياغة الأهداف بمستوياتها المعرفية والوجودانية والنفس حركية وتحديد طرق التدريس. ويرى (قديل، ١٤٢١هـ) أن التخطيط يهدف إلى حصر الإمكانيات واستغلالها وتنظيم عناصر العملية التعليمية، كما أنه يؤدي إلى تحقيق كثير من الأهداف التعليمية، فالتحطيط هو الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها المعلم حتى يمكن من تنفيذ درسه بالمستوى المطلوب؛ فالتحطيط السليم هو أساس المعلم المتميز. ومن خلال عملية إعداد الدروس يستطيع المعلم أن يربط جميع الأفعال على أساس هادف ومنظم. (زعزع، ١٤١٧هـ، جامع ١٩٨٤).

• مهارات تتعلق بتنفيذ المواقف التدريسية (تنفيذ التدريس)، وتشمل المهارات الخاصة بتنفيذ الدروس وتطبيقها، وإدارة الفصل، والأداء الصفي، والتعامل مع التلاميذ، وتقديم المعلومات للتلاميذ، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس، وعرض الدرس بشكل جيد وشائق للتلاميذ، وتوفير الخبرات اللازمة للمواقف التعليمية، وربط المادة الدراسية بحياة

أنواع المهارات التدريسية:

ذكر كثير من المختصين أنواعاً عديدة للمهارات التدريسية، ويمكن تقسيمها حسبما أشاروا إلى مهارات خاصة بالبعد المعرفي، ومهارات خاصة بالبعد المهاري السلوكي، ومهارات خاصة بالبعد الوجداني. ففي المهارات المعرفية للتدرис لا بد أن يكون لدى المعلم قدر كافٍ من المعلومات والحقائق والمفاهيم في مجال تخصصه. وهناك أيضاً المهارات التدريسية الأدائية - وهي التي تهمنا في هذه الدراسة - وهي مهارة المعلم في الأداء التدريسي وقدرته على إظهار سلوك واضح في المواقف الصحفية، ويندرج تحت هذه المهارة تحطيط الدروس وتنفيذها. وتشتمل مهارة التنفيذ على مهارات التفاعل الصفي؛ وذلك بإيجاد الدافعية لدى التلاميذ لكي يتعاونوا مع المعلم، ومهارة توجيهه الأسئلة. بالإضافة إلى مهارة استخدام المعلم للوسائل والأجهزة التعليمية وقدرته على استخدامها. ويساعد استخدام مثل هذه الوسائل على إثارة التلاميذ فكريًا بحيث يصبحون أكثر فاعلية في أثناء تنفيذ المعلم لدربه. كما أن نشاط المعلم وحركته داخل الفصل تبني التلاميذ متيقظين للدرس. وعلاوة على ذلك، يجب أن يكون المعلم على إلمام كافٍ بمهارات إدارة الصف، حيث يستطيع من خلالها أن يحافظ على النظام في داخله. وتأتي مهارات التقويم في ال نهاية وهي من أنواع النشاط الضرورية لخدمة العملية التعليمية، وقامت بقياس مخرجات التعليم ومحاولة علاج القصور إن وجدت.

(عام، ١٩٩٥م، قديل ١٤٢١هـ، عدس، ١٩٩٦م، Manson 1993)

مدى فهم التلاميذ للدروس، كما تقيس مدى تقدم التلاميذ في العملية التعليمية، وتساعد في التعرف على نقاط الضعف وتفاديها ومعالجتها، وأخيراً تعتبر مهارات التقويم أساسية في العملية التعليمية؛ وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في تحسينها (إبراهيم والكلزة، ١٤٠٦هـ، مرسى، ١٤١٥هـ، الحقيل، ١٩٩٢م، N. Doddle, 1973).

الدراسات السابقة

تناولت كثير من الدراسات الكفايات والمهارات التدريسية، وهذا يؤكد أهميتها بالنسبة للمعلم، ومن الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات، دراسة الضوي ١٩٨٣م، وكان موضوعها تقويم أداء معلمى العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية الالزمة لتدريسيها في مصر، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم المهارات التدريسية الالزمة لتدريس التفسير والحديث بالمرحلة الثانوية الأزهرية. كما هدفت إلى قياس مدى تمكن معلمى المرحلة الثانوية الأزهرية من المهارات التدريسية المحددة. وقد صمم الباحث بطاقتين لتقويم أداء معلمى التفسير والحديث، وقد خرجت هذه الدراسة بقائمة للمهارات التدريسية الالزمة لتدريس التفسير والحديث، وأشارت الدراسة إلى وجود ضعف في أداء عينة الدراسة للمهارات التدريسية.

وأعد سمعان ١٩٨٧م، دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

التلاميذ المعاصرة، وضبط النظام في الصفة، كما أن هناك عدداً من العناصر التي يجب على المعلم مراعاتها في أثناء التدريس مثل: التمهيد، والتسلسل المنطقي للمعلومات، والاستفادة من خبرات التلاميذ، وتنوع طرائق التدريس. (عدس، ١٩٩٦م، المهدى، ١٤٠٨هـ، زيدان ١٩٨١م).

- مهارات تتعلق بإتقان المادة الدراسية، (إتقان التدريس)، وتشمل القدرة على إعطاء المعلومات، وتنظيم الخبرات التعليمية التي تساعده التلاميذ على اكتساب الحقائق والمفاهيم ومراعاة المادة الدراسية في أثناء التعليم، وعلى المعلم معرفة ما يستجد من معلومات في مجال تخصصه. (كريم، ١٩٩٢م، الهويدي، ١٤٢٢هـ).

- مهارات تتعلق بالنشاطات التعليمية، وتشمل الأساليب التدريسية، واستخدام الوسائل المساعدة في التدريس (تقنيات التدريس)، ويرى (إبراهيم) أن للأساليب التدريسية دوراً رئيساً في إيصال المعلومة إلى الطالب، إضافة إلى دورها الفاعل في إكساب التلاميذ المهارات المطلوب تحقيقها من المادة. فطريقة التدريس التي يختارها المعلم لها تأثير كبير في العملية التعليمية. (إبراهيم والكلزة، ١٤٠٦هـ)

- مهارات تتعلق بأساليب تقويم نتائج التدريس، (تقويم التدريس)، وتشمل التقويم، والتعامل مع التلاميذ، وفحصهم وتقويمهم ووضع الاختبارات وصياغة الأسئلة، وتصميم أدوات التقويم المناسبة التي تقيس

مفهوم الكفاية التعليمية. واستخدما خلال الدراسة أسلوب النظم لتحليل دور المعلم بالنظر إلى علاقات التأثير والتأثر مع كل من النهاج والتلميذ وبيئة التعلم. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إكساب الطالب (المعلم) جملة من الكفاليات التعليمية التي تتناسب ودوره في تلبية حاجات المجتمع والفرد. وقد اشترى الباحثان تعريفاً جديداً للكفاية التعليمية وعرفاها بأنها "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، والتي تستند إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضمن من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة". وقد حدد الباحثان ٧٢ كفاية تعليمية تضمنت في مجالات حاجات المجتمع وكفاليات خاصة بالعملية التعليمية والتقويم، وبعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب.

دراسة شبارة ١٩٩٣م التي هدفت إلى تقويم اكتساب الكفاليات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط، وقد كان من أهم توصيات دراسته استبدال نظام التقويم الذي يعتمد على الامتحانات أو قياس الأداء الذي يقارن الطالب المعلم بالمجموعة التي ينتهي إليها بنظام التعليم الإتقاني الذي يقوم عمل الطالب (المعلم) في ضوء ملحوظ مرجعي؛ وذلك لتجنب تخريج معلمين بمستوى متوسط أو ضعيف. والاهتمام بمتلاك الطلبة المعلمين للكفاليات التدريسية حتى تصل إلى درجة الإتقان المطلوب؛ وأن لا يسمح بتخریج الطالب (المعلم) إذا لم

بسوهاج، واستخدم فيها أداة ملاحظة ركزت على ستة محاور رئيسة وهي: تخطيط الدروس وتنفيذها، واستخدام الوسائل التعليمية، وال المجال العلمي، والنظام وال العلاقات في الفصل، والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاليات التدريسية متوفرة لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم بسوهاج بنساب تراوح ما بين ٢٤ و٥٤٪ في مجال التقويم، و٦٦ و٧٥٪ في مجال تخطيط الدروس. كما أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المعلمين التربويين في مجال تخطيط الدرس وتنفيذ وتقويمه، بينما تفوق المعلمون غير التربويين في مجال الكفاية العلمية للمادة.

وتناولت دراسة بخش، ١٩٨٨م تربية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية. وهدفت هذه الدراسة إلى تطبيق الكفاليات التي يجب أن تجيدها المعلمات لمادة الكيمياء في المرحلة الثانوية، ومدى توافر هذه الكفاليات لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. وتكونت الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الأولى في جميع الكفاليات المضمنة في هذه الدراسة والتي تتعلق بالأهداف و اختيار الطريقة المناسبة واستخدام الوسائل والتقويم،

وفي دراسة نشوان والشعوان، ١٤١٠هـ، التي حاولت تحديد الكفاليات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود، قام الباحثان بدراسة

وهدفت دراسة البابطين، ١٤١٥هـ، إلى معرفة مدى أهمية و مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية الالزمة لعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم ونظر المشرفين عليهم في كلية التربية، جامعة الملك سعود. وكان من أهم نتائج الدراسة اتفاق طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم على أهمية الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والمشرفين عليهم في إدراكيهم لأهمية المجالات التعليمية التي هي إعداد السدروس وتنفيذها، وال المجال الأكاديمي، والنحو المهني، و مجال التقويم لصالح المشرفين، باستثناء مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في إدراكيهم لأهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة. بينما توجد فروق بين الطلاب والمشرفين في تحديد مستوى تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة. وقد أجمع المشرفون على أن طلاب التربية الميدانية يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة.

أما دراسة البكر، ١٤١٨هـ، فقد هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى أداء كل من معلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض للكفايات التعليمية الالزمة لهن. وقد شملت أداء الدراسة التي كانت عبارة عن استبيان وزعتها الباحثة على المعلمات

يحصل على مستوى أو نسبة ٨٥٪ من درجة إتقان المهارات.

وتناولت دراسة الغافري ١٩٩٥م، الكفايات الالزمة لعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لديهم، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بالكفايات الالزمة لعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ومعرفة مستوى المعلمين في ممارسة تلك الكفايات، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات الالزمة لعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. وبالرغم من أن نتائج الدراسة توصلت إلى أهمية الكفايات الالزمة لعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان؛ إلا أنها أشارت إلى وجود ضعف عام في الأداء العام للمعلمات والمعلمات في ممارسة كفايات التجويد والتفسير إذ كانت بدرجة متوسطة.

وفي دراسة أباني ١٤١٥هـ، والتي كان المهدف منها التوصل إلى قائمة بالكفاءات الالزمة لعلم التربية الإسلامية في مجالات تدريس التربية الإسلامية، ومن ثم ترتيب الكفاءات المتوصل إليها حسب أهميتها. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدد من الكفاءات الالزمة لعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وأن غالبية الكفاءات المتوصل إليها كانت متقاربة الأهمية، ولا يوجد بين هذه الكفاءات ما هو قليل الأهمية. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات والموجهين كانت لصالح المعلمات في جميع الكفاءات و مجالاتها.

هدفت دراسة التويصر، ١٤٢٠هـ، إلى التعرف على أهم كفايات الإدارة الصافية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، كما هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المعلمين لكتابات الإدارة الصافية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مدراء المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين، كما حاولت الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في ممارستهم لكتابات الإدارة الصافية، وقد استخدم الباحث لذلك استبيان وزعها على معلمي ومديري المدارس المتوسطة والمشرفين التربويين بمدينة الرياض، وكان من أهم نتائج الدراسة تحديد خمسة محاور لكتابات الإدارة الصافية وهي: حفظ النظام والانضباط داخل الصف، والتفاعل الاجتماعي، وتنظيم البيئة، وتنظيم الخيرات التعليمية، وملحوظة التلاميذ. كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدد من الصعوبات التي تواجه المعلمين وتحدد من ممارستهم لكتابات الإدارة الصافية.

وهدفت دراسة البديوي والمعجل، ٢٠٠١م، إلى التعرف على مدى معرفة طلاب التربية الميدانية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لكتابات التعليمية اللاحزة لعلم العلوم الشرعية من وجهة نظرهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط معرفة الكفايات التعليمية المتعلقة بالجوانب التربوية لطلاب جامعة الملك سعود أعلى من متوسط طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، والعكس صحيح بالنسبة لكتابات المتعلقة بالجانب التخصصي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

البالغ عددهن ٣٠٣ معلمة من المدارس الحكومية و١٦٧ معلمة من المدارس الأهلية، على سبع وأربعين كفاية توزعت على ستة محاور أساسية وهي: محور قيمية وعرض المادة الدراسية، ومحور العلاقات الإنسانية، ومحور تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصافي، ومحور إدارة الصف، ومحور التقويم، ومحور النمو الأكاديمي والمهني للمعلمة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الكلي بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية، باستثناء محوري العلاقات الإنسانية وإدارة الصف؛ وذلك لصالح معلمات القطاع الأهلي. كما أن هناك تقارباً في مستوى أداء الكفايات التعليمية بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية.

بينما تناولت دراسة آل سليمان، ١٤٢٠هـ، أساليب تدريس الفقه التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة. وكان هدف هذه الدراسة هو التعرف على الأساليب الأكثر شيوعاً في تدريس مقرر الفقه، وكذلك التعرف على الوسائل التعليمية المستخدمة وأساليب التقويم في هذا المقرر. وقد خلصت الدراسة إلى ضعف ممارسة معلمي الفقه لأساليب التدريس المختلفة في هذا المقرر، وأن المعلمين يتبعون أسلوب الإلقاء في التدريس، كما أن الوسائل التعليمية لم تمارس بدرجة جيدة، حيث بلغت نسبة ممارستها من قبل المعلمين ٥٢,٨%. وأكثر أساليب التقويم كانت تلك التي تقيس مدى الحفظ. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين باختلاف سنوات الخبرة.

الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس، وتحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على وجهة نظر كل من معلمي ومعلمات التربية الرياضية ومديري ومديرات المدارس في تقديرهم للكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس. وقد أظهرت نتائج الدراسة الكفايات التعليمية الأساسية التي يمتلكها معلمون المرحلة الأساسية الأولى، وكانت الكفايات التعليمية كبيرة في مجال التخطيط، ومتوسطة في مجال التنفيذ والتقويم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مديرى ومديرات المدارس ومعلمى ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى لصالح المعلمين والمعلمات. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية التي توصلت إليها هذه الدراسة في مجال تقويم أداء معلمى ومعلمات المرحلة الأساسية، وفي عملية الإشراف التربوي من قبل المرشدين.

ملخص الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال في عدد من الدوريات العلمية اتضح قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث، كما اتضح أن هناك اتفاقاً بين الدراسات فيما يخص تحديد الكفايات والمهارات التعليمية الالزمة للمعلم ومدى أهميتها له. وقد ركزت معظم هذه الدراسات على تحديد

فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة الكفايات التعليمية وفقاً لمتغير التقدير في جميع محاور الدراسة. بينما كان هناك اختلاف في درجة المعرفة وفقاً لمتغير عدد الزيارات في جميع محاور الدراسة لصالح جامعة الملك سعود باستثناء المخور المتعلق بالتمكن من الدراسة، حيث كان لصالح جامعة الإمام محمد بن سعود.

وفي دراسة نادية التي، ١٤٢٤هـ، تمثل المهد في التعرف على الكفايات التعليمية لدى الطالبات - المعلمات في رياض الأطفال في ضوء اتجاههن نحو الابتكار. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة ذات المستوى المرتفع من الكفايات ومتوسط درجات المجموعة ذات المستوى المنخفض من الكفايات، وكذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفايات التعليمية، وبين الاتجاه نحو الابتكار. كما بنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل مخور من محاور الكفايات وبين الاتجاه نحو الابتكار بدرجات متفاوتة. وتضمنت الدراسة في نهايتها بعض المقترنات والتوصيات التي تساعده على توظيف الكفايات التعليمية التي تؤدي إلى أفضل المخرجات التربوية، والمعرفية، والسلوكية، والابتكارية نحو طفل الروضة.

أما دراسة عبد الحق ٢٠٠٤م، التي كان عنوانها (الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمى ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس). وكان هدف هذه الدراسة التعرف على

تبين أن ٧٨ معلماً من المدارس الحكومية بنسبة ٥٥,٣٪ وبلغ عدد معلمي المدارس الخاصة ٧١ معلماً بنسبة ٤٧,٧٪.

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمدارس الحكومية والخاصة

المدارس	عدد المعلمين	النسبة المئوية
المدارس الحكومية	٧٨	٥٥,٣
المدارس الخاصة	٧١	٤٧,٧
المجموع	١٤٩	١٠٠

ب) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة: يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس، ويتبين من ذلك أن ٦٢ معلماً بنسبة ٤١,٦٪، كانت خبرتهم في التدريس ما بين ١١ إلى ١٥ سنة، وبذلك فهي تعتبر من أكثر الفئات عدداً. كما يتضح من الجدول رقم (٢) أن أعداد أفراد العينة الذين خبرتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات كانوا ٥٧ معلماً بنسبة ٣٨,٣٪، وبذلك يأتون في المرتبة الثانية من حيث العدد. بينما المعلمون الذين كانت خبرتهم من سنة واحدة إلى ٥ سنوات فيأتون في المرتبة الثالثة، وقد كان عددهم ٢١ معلماً بنسبة ١٤,١٪. ويأتي في المرتبة الرابعة الذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة، حيث بلغ عددهم ٩ معلمين بنسبة ٦,٠٪. ويوضح من الجدول (٢) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من لديهم خبرات تدريسية جيدة، وأن مستواهم التدرسيي جيد، وهم قادرون على تنفيذ المهارات التدريسية باحتراف بحسب ما تراكم لديهم من خبرات على مر السنين.

مستوى أهمية الكفايات التعليمية ولم تطرق إلى مستوى تنفيذ هذه الكفايات؛ ولذلك تقوم هذه الدراسة بالتعرف والمقارنة على مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المراحلتين المتوسطة والثانوية. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في منهاها في تحديد الكفايات والمهارات التعليمية اللازمة للتدرис.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تحقيقاً لأهداف البحث وللإجابة عن أسئلته، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، للوقوف على مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المراحلتين المتوسطة والثانوية.

أ) عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي مواد العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة بمدينة الرياض، وتم توزيع الاستبانة على العينة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٢٥ـ/١٤٢٦ـ). وقد استجاب فعلياً ١٤٩ معلماً من أفراد العينة، وقد حذفت الاستبيانات غير المكتملة. ويوضح من الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة، حيث

د) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد زيارات الموجه التربوي:

يوضح الجدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد زيارات الموجه التربوي، حيث تبين أن ٥٣ معلماً بنسبة ٣٥,٦% من أفراد عينة الدراسة بلغت زيارات الموجه التربوي لهم خمس زيارات. بينما تبين أن ٣٣ معلماً بنسبة ٢٢,١% بلغت عدد زيارات الموجه التربوي لهم أربع زيارات. وبلغ عدد أفراد العينة الذين كانت زيارات الموجه التربوي لهم ست زيارات ٢٧ معلماً، أي ما نسبته ١٨,١%. وكذلك فإن ٢٥ معلماً بنسبة ١٦,٨% بلغت عدد زيارات الموجه التربوي لهم ثلاث مرات. وقد توزع بقية أفراد العينة ما بين زيارة واحدة إلى زيارتين بنسبة ١١,٠%. ويدل هذا على مدى اهتمام الموجهين التربويين ومتابعتهم للمعلمين، سواء أكانتا في المدارس الحكومية أو المدارس الخاصة، كما أن تكرار هذه الزيارات من قبل الموجهين التربويين يعكس حرص القائمين على التعليم على التأكد من تنفيذ المعلمين للمهارات التدريسية بالطريقة المطلوبة.

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة حسب زيارات الموجه التربوي

النسبة المئوية	عدد المعلمين	عدد الزيارات
٢,٠	٣	زيارة واحدة
٥,٤	٨	زيارتین
١٦,٨	٢٥	ثلاث زيارات
٢٢,١	٣٣	أربع زيارات
٣٥,٦	٥٣	خمس زيارات
١٨,١	٢٧	ست زيارات
١٤٩	١٠٠	المجموع

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمين	النسبة المئوية
٥-١	٢١	١٤,١
١٠-٦	٥٧	٣٨,٣
١٥-١١	٦٢	٤١,٦
أكثر من ١٥ سنة	٩	٦,٠
المجموع	١٤٩	١٠٠

(ج) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي: يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعداد أفراد العينة الذين لديهم مؤهل بكالوريوس كلية التربية هي من أكثر الفئات عدداً، حيث بلغ عددهم ٥٨ معلماً بنسبة ٣٨,٩%， ثم تأتي الفئة الثانية الذين يحملون بكالوريوس كلية المعلمين بعدد ٣٥ معلماً بنسبة ٢٣,٥%， بينما يأتي الحاصلون على بكالوريوس كلية الشريعة في المرتبة الثالثة حيث بلغ عددهم ٣٢ معلماً بنسبة ٢١,٥%， ويأتي في المرتبة الرابعة الذين يحملون بكالوريوس كلية العلوم الاجتماعية، حيث بلغ عددهم ٤ معلماً بنسبة مئوية قدرها ١٦,١%.

ويتضح من ذلك أن جميع أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على مؤهلات جامعية.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	عدد المعلمين	النسبة المئوية
كلية التربية	٥٨	٣٨,٩
كلية المعلمين	٣٥	٢٣,٥
كلية الشريعة	٣٢	٢١,٥
كلية العلوم الاجتماعية	٤٤	١٦,١
المجموع	١٤٩	١٠٠

• المحوّر الرابع: المهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية المساعدة في التدريس (تقنيات التدريس)، تبدأ من العبارة رقم (٣١) إلى العبارة رقم (٣٦).

• المحوّر الخامس: المهارات التدريسية المتعلقة بأساليب تقويم نتائج التدريس (تقويم التدريس)، تبدأ من العبارة رقم (٣٧) إلى العبارة رقم (٤٧).

و) صدق الأداة:

(أ) الصدق الظاهري للمقياس:

للحتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لمعرفة آرائهم ومقدار ح لهم حول وضوح صياغتها، ومدى ارتباط وملاحة كل عبارة لمحورها. وبناءً على ذلك تم التوصل إلى الصيغة النهائية للاستبانة بعد إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون حتى أكملت وأصبحت صالحة للتطبيق.

(ب) صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة لتحديد التجانس الداخلي للمقياس؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المخاور والدرجة الكلية، وقد استُخدم لذلك معامل ارتباط "برسون" لتحديد العلاقة بين العبارة والدرجة الكلية للمحوّر الذي تنتهي إليه، كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٥)، وتشير نتيجة التحليل إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠٠١) وهذا يدل على صدق الأداة، كما هو واضح في الجدول التالي:

هـ) بناء الأداة:

تم بناء أدلة الدراسة بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، وكذلك بالاطلاع على العديد من الكتابات النظرية في هذا المجال، إضافة إلى الكتب التي تصدرها وزارة التربية والتعليم مثل: كتاب دليل المعلم ومنهج المرحلتين المتوسطة والثانوية، وعلى البطاقات التقويمية التي تستخدمن من قبل المشرفين التربويين لتقديم المعلمين، وفي ضوء ذلك تم اشتقاق عدد من المهارات التي تغطي محاور الدراسة، وقد تم تصميم الاستبانة المكونة من قسمين هما:

القسم الأول: ويحتوي على بيانات شخصية مثل: المدرسة، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال التدريس، وعدد زيارات الموجه التربوي، وعدد ساعات النصاب التدريسي، وال ساعات الإضافية على النصاب التدريسي، والمرحلة الدراسية.

القسم الثاني: وتناول محاور الدراسة التي احتوت على

(٤٧) عبارة قسمت إلى خمسة محاور:

• المحوّر الأول: المهارات التدريسية المتعلقة بخطيط المواقف التدريسية (تخطيط التدريس)، تبدأ من العبارة رقم (١) إلى العبارة رقم (١٧).

• المحوّر الثاني: المهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية (تنفيذ التدريس)، تبدأ من العبارة رقم (١٨) إلى العبارة رقم (٢٤).

• المحوّر الثالث: المهارات التدريسية المتعلقة بإتقان المادة الدراسية (إتقان التدريس)، تبدأ من العبارة رقم (٢٥) إلى العبارة رقم (٣٠).

جدول رقم (٥) معامل الارتباط خاور الاستبانة

المحاور		نقطط		تنفيذ		إيقان		وسائل		قوم		جعب المعاور	
مستوى الدلة	قيمة الارتباط												
.....	** .٩٣٥	** .٧٨٧	** .٦٨٧	** .٣٥٢	** .٨٤٩	١	بتحيط المواقف التدريسية
.....	** .٩٠٢	** .٨٢٣	** .٦٣٢	** .٢٨٠	١	** .٨٤٦	بنفيذ المواقف التدريسية
.....	** .٤٩٥	** .٢٨٦	** .٥٢٧	١	** .٢٨٠	** .٣٥٢	باتقان المادة الدراسية
.....	** .٨١٧	** .٦٩٢	١	** .٥٢٧	** .٦٣٢	** .٦٨٧	استخدام الوسائل التعليمية
.....	** .٩١١	١	** .٦٩٢	** .٢٨٦	** .٨٢٣	** .٧٨٧	تقون نتائج التدريس
	١	** .٩١١	** .٨١٧	** .٤٩٥	** .٩٠٢	** .٩٣٥	الجميع

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠٠٠١ (2-tailed)

المعاجلة الإحصائية**ز) ثبات الأداة:**

تم معاجلة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب الاتساق الداخلي لخاور الاستبانة لتحديد التجانس الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط (معامل ارتباط "بيرسون" لتحديد العلاقة بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه).
- حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (الفاكرونباخ) (Alpha Cronbach).
- استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة لمعرفة مستوى تنفيذ المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في كل محور من محاور الدراسة.
- استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحاور في الاستبانة لمعرفة مستوى تنفيذ كل مهارة في كل محور وترتيب المهارات في كل محور تنازلياً بناء على درجة المتوسط الحسابي.

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (الفاكرونباخ) (Alpha Cronbach) كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٦)، وقد دلت النتائج على مدى ثبات كل محور من محاور الدراسة، حيث إن معامل ثبات الاستبانة لجميع المحاور يساوي (٠،٩١٨) مما يدل على ثبات الأداة بدرجة جيدة. وترواحت درجة ثبات كل من المحور الأول والمحور الثاني والمحور الثالث والمحور الرابع والمحور الخامس (٠،٩٦٦ ،٠،٩٢٨ ،٠،٩٣١ ،٠،٨٩٦ ،٠،٦٥٩) على التوالي، ويدل هذا على ثبات الأداة وأنه يمكن الركون إلى النتائج المتأتية منها.

جدول رقم (٦) قيم معامل الفاكرونباخ لخاور الاستبانة

المحور	معابر الدراسة	معامل ثبات
الأول	تحيط المواقف التدريسية	٠،٩٦٦
الثاني	تنفيذ المواقف التدريسية	٠،٩٢٨
الثالث	باتقان المادة الدراسية	٠،٦٥٩
الرابع	استخدام الوسائل التعليمية	٠،٨٩٦
الخامس	أساليب تقون نتائج التدريس	٠،٩٣١
ثبات المقياس لكل المحاور		٠،٩١٨

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

السؤال الأول (أ): ما مدى تتنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بتحيط المواقف التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

والإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوازنات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات التدريسية الموجودة في المحور الأول (أ) المتعلقة بتحيط المواقف التدريسية؛ وذلك لبيان مدى تتنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية وال الخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما هو موضح في الجدولين (٧) و(٨). حيث إن جدول رقم (٧) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالتحيط للتدريس لمعظم المدارس الحكومية، والجدول رقم (٨) يبين استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بالتحيط للتدريس، ويمثل رأي معلمي المدارس الخاصة.

جدول رقم (٧) مدى تتنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بتحيط المواقف التدريسية مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المهارات التدريسية	رقم العبارة
٤,٣٥	٠,٩٦٥	وضع الخطة التفصيلية اليومية والأسبوعية لحضور الدروس	١٠
٣,٩٥	٠,٩٩٢	توزيع منهج العلوم الشرعية ووضع خطة زمنية فصلية للتدريس.	١

- استخدام اختبار(ت) للتأكد من دلالة الفروق الإحصائية في محاور الدراسة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية) واختلاف المدارس (حكومية، أهلية).

- استخدام تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في محاور الدراسة وفقاً لمتغير عدد زيارات الموجه التربوي، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، النصاب التدريسي.

وقد اعتبر الباحث تتنفيذ المهارة التي تحصل على متوسط من ٤ إلى ٥ أي ٥٩٪ فأكثر متازاً، أي أن المعلم ينفذ هذه المهارات التدريسية بصفة دائمة. ومن متوسط ٣ إلى ٤، أي أقل من ٦٠٪ يعتبر تنفيذها جيداً جداً، أي أن المعلم غالباً ما ينفذ هذه المهارات التدريسية في تدريسه. ومن متوسط ٢ إلى ٣، أي أقل من ٨٠٪ إلى ٧٠٪ يعتبر تنفيذ المعلم للمهارات التدريسية في هذه الحالة بدرجة متواضعة. أما أقل من متوسط ٢ إلى ١ فيعتبر تنفيذ المعلم للمهارات التدريسية ضعيفاً، أي أقل من ٦٠٪ إلى ٥٧٪. وإذا بلغ المتوسط أقل من ١ فإن ذلك يدل على أن المعلم لا ينفذ أبداً من هذه المهارات التدريسية في تدريسه. هذا وقد أشارت دراسة (شبارة، ١٩٩٣م) إلى ضرورة حصول أو امتلاك الطالب المعلم على نسبة لا تقل عن ٨٥٪ من درجة إتقان المهارات التدريسية حتى يسمح له بالتخريج. واستُخدم مقياس ليكرت (Likert) الخمسي المدرج وهو موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، غير متتأكد (٣ درجات)، غير موافق (درجات)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المهارات التدريسية	رقم العبارة
٣,٢٦	٠,٩٣٢	تحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة دراسية من دروس المعلوم الشرعية وكتابتها بدقة.	٤
٣,٢٦	١,٢٣٢	مراقبة القدرات الفردية بين التلاميذ في صياغة الأهداف التعليمية.	٥
٣,١٤	١,٠٩٠	استخدام طرق التدريس المختلفة والمتنوعة بما يتناسب مع الدرس.	١٥

يتضح من جدول رقم (٧) أن مدى تتنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية في جميع عبارات المهارات التدريسية المتعلقة بتحطيط الموقف التدريسية (تحطيط التدريس) تراوحت بين متوسط (٣,١٤ إلى ٣,٩٥) ويدل هذا على أن متوسط تقدير كل منها ما بين جيد إلى جيد جداً، أي أن تتنفيذ المعلمين لهذه المهارات يكون ما بين متوسط التنفيذ إلى غالب التنفيذ، وبنسبة من ٨٠٪ إلى ٩٠٪، باستثناء العبارة رقم ١٠ التي هي وضع الخطة التفصيلية اليومية والأسبوعية لتحضير الدروس، فقد كان المتوسط الحسابي لها (٤,٣٥)، أي بنسبة ٩٠٪ فأكثر، وأن مستوى تتنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية هذه الكفاية يكون دائماً وغالباً. وهذا يدل على أن أغلب معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية دائماً ما يحضرون للدروس ويحططون لها، وربما يفسر ذلك على مدى تركيز معلمى العلوم الشرعية بالمدارس الحكومية على أهمية تحضير الدروس والتحطيط والإعداد الجيد لها قبل البدء في عملية التدريس، لما لها من دور فاعل في تعزيز الثقة ومساعدتهم للتتمكن من إعطاء الدروس بطريقة تربوية صحيحة.

تابع جدول رقم (٧)

رقم العبارة	المهارات التدريسية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١٢	حذف انتباه التلاميذ وتشجيعهم على التفاعل مع الموقف التعليمي.	٠,٨٨١	٣,٩٥
١١	تحديد المدى الرمزي لتنفيذ الخطة وتوزيع عناصر الدرس حسب مدة الحصة.	١,٠٩٠	٣,٨٢
١٦	إعداد أسئلة المناقشة التي تسفر اهتمام التلاميذ ببنائية في دفتر التحضر.	١,٠٦٥	٣,٧٨
٢	صياغة الأهداف التعليمية لدورس العلوم الشرعية حسب مجالها المعرفية والروحانية والنفس حرافية.	١,٠٣٤	٣,٧٦
١٧	توزيع أسئلة المناقشة على جميع التلاميذ بصورة عادلة.	١,١٤٢	٣,٧٦
١٤	ربط موضوع الدرس بواقع التلاميذ المعاصر وإظهار القيمة العلمية للدرس.	١,٠٩٨	٣,٧٤
١٣	الربط بين موضوع الدرس ومهارات وخبرات التلاميذ الجديدة بالخبرات والمواضيعات السابقة	١,٢٠٩	٣,٦٢
٦	ارتباط وتنظيم محتوى المادة العلمية للدرس بأهداف الإجرائية التعليمية.	١,٠٨٥	٣,٦٠
٨	اشتقاق الأهداف الخاصة لموضوع الدرس على ضوء الأهداف العامة لندرس العلوم الشرعية.	١,١٨١	٣,٥١
٩	اختيار الأسلوب والإستراتيجية المناسبة لإيصال المعلومة للتلמיד.	١,١٣٧	٣,٥٠
٧	استخدام خطوات متسلسلة ومتراقبة لتحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس العلوم الشرعية.	١,٣١٦	٣,٤٧
٣	تحديد الأهداف العامة لدرس العلوم الشرعية.	١,١٦٨	٣,٣٢

جدول رقم (٨) مدى تفهيم معلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التربوية المتعلقة بتنظيم المواقف التربوية مرتبة تنازلياً حسب درجة المروسط الحسبي

المروسط الحسبي	الآخراف المعياري	المهارات التربوية	رقم العبارة
٣,٣٥	٠,٤٨١	جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على التفاعل مع الموقف التعليمي.	١٢
٣,٣١	٠,٥٥٠	وضع الخطة الفصلية اليومية والأسوعية لحضور الدرس	١٠
٣,٣١	٠,٥٥٠	تحديد المدى الزمني لتنفيذ الخطة وتوزيع عناصر الدرس حسب مدة الدراسة	١١
٣,٢٧	٠,٤٤٦	الربط بين موضوع الدرس ومعارف وخبرات التلاميذ الجديدة بالخبرات والمواضيعات السابقة	١٣
٣,١٥	٠,٤٧٦	صياغة الأهداف التعليمية لدرس العلوم الشرعية حسب مجالها المعرفية والروحانية والنفس حر كبة.	٢
٣,١٤	٠,٥٤٢	توزيع منهج العلوم الشرعية ووضع خطة زمنية فصلية للتدرис.	١
٣,٠٧	٠,٢٥٨	اختيار الأسلوب والإستراتيجية المناسبة لإيصال المعلومة للتلميذ.	٩
٣,٠٦	٠,٢٨٧	اشتقاق الأهداف الخاصة لموضوع الدرس على ضوء الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية.	٨
٣,٠٤	٠,٢٦٤	تحديد الأهداف العامة لدورس العلوم الشرعية.	٣
٣,٠٤	٠,٣١٣	ارتباط وتنظيم محتوى المادة العلمية للدرس بأهدافه الإجرائية التعليمية.	٦
٣,٠٣	٠,٣٧٧	استخدام خطوات متسللة ومتراقبة لتحقيق الأهداف العامة والخاصة لدورس العلوم الشرعية.	٧
٣,٠٠	٠,٣٧٨	تحديد الأهداف الخاصة لكل وحدة دراسية من دروس العلوم الشرعية وكتابتها بدقة.	٤
٢,٩٩	٠,٣١٦	مراقبة القدرات الفردية بين التلاميذ في صياغة الأهداف التعليمية.	٥
٢,٦٨	٠,٩٥٣	ربط موضوع الدرس بواقع التلاميذ المعاصر وإظهار قيمة العلمية للدرس.	١٤

ويلاحظ من نتائج الدراسة أن المهارات المتعلقة بتوزيع منهج العلوم الشرعية ووضع خطة زمنية فصلية للتدرис وجذب انتباه التلاميذ وتحديد المدى الزمني لتنفيذ الخطة وتوزيع عناصر الدرس حسب مدة الدراسة كانت على مستوى جيد من التنفيذ، إذ بلغت متوسطاتها ما بين ٣,٩٥ و ٣,٨٢، مما يدل على أن معلمي العلوم الشرعية متزمنون بالخطوة الدراسية للدروس حسب المدى الزمني المحدد لها، هذا بالإضافة إلى تحفيز التلاميذ وشد انتباهم للدرس وتشجيعهم على التفاعل مع الموقف التعليمي.

كذلك بالنسبة لبقية المهارات في هذا المحور، فقد أظهر معلمو العلوم الشرعية مدى تنفيذهم لها بوضوح، حيث كان مستوى تنفيذهم جيد جداً حسب درجة المعيار القائل: "إن المهارة التي تحصل على متوسط ٣ إلى ٤، أي أقل من ٨٠% إلى ٩٠%" يعد تنفيذها جيداً جداً، أي أن المعلم غالباً ما ينفذ هذه المهارات التربوية في تدريسه" وهذه النتيجة تدل على اهتمام المعلمين بتنفيذ هذه المهارات، وقد يكون السبب وراء ذلك وجود متابعة دائمة من قبل إدارة المدرسة أو من قبل الموجهين التربويين لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالحق (٢٠٠٤م)، ودراسة سمعان (١٩٨٧م)، اللتين أشارتا إلى أن المعلمين يمتلكون مهارات كبيرة في مجال تخطيط الدرس، كما تتفق مع دراسة أباني (١٩٩٥م).

فيما يتعلّق بتنفيذ المهارات التي تتناول توزيع منهج العلوم الشرعية ووضع خطة زمنية فصلية للتدرّيس ومهارة تحديد المدى الزمني لتنفيذ الخطة ومهارة توزيع عناصر الدرس حسب مدة الحصة، حيث كان مستوى تنفيذ ملّمي المدارس الحكومية أعلى من مستوى تنفيذ ملّمي المدارس الخاصة، إذ بلغت متواطئها ما بين ٣,٩٥ و٣,٨٢، بينما بلغت متواطئها لدى ملّمي المدارس الخاصة ما بين ٣,١٤ و٣,٣٥.

كذلك بالنسبة لبقية المهارات في هذا المحور فقد كانت متواطئها أكثر من ٣,١٤ وأقل من ٤,٣٥ لملّمي المدارس الحكومية، بينما كانت أقل من ٣,٣٥ إلى ٢,٤٢، لملّمي المدارس الخاصة، وهذا يدل على أن ملّمي المدارس الحكومية ينفذون هذه المهارات بشكل جيد، بينما ينفذها ملّمو المدارس الخاصة بشكل ضعيف. وقد يرجع ذلك إلى أن القيام بهذه المهارات بالشكل والمستوى المطلوب يتطلب جهداً وقتاً لا يستطيع أو لا يريد المعلم صرفه، وقد يكون أيضاً عدم اهتمام المعلمين أو قلة متابعة من المديرين والمشرفين التربويين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده سمعان ١٩٨٧م، كما وتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحق ٢٠٠٤.

السؤال الأول (ب): ما مدى تنفيذ ملّمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ الموقف التدريسي. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتواسطات الحسابية والآخرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات

تابع جدول رقم (٨)			
رقم العارة	المهارات التدريسية	الآخراف المعياري	المعروض الحسابي
١٦	إعداد أسئلة المناقشة التي تثير اهتمام التلاميذ بعنابة في دفتر التحضير.	٠,٩٠٨	٢,٥٢
١٧	توزيع أسئلة المناقشة على جميع التلاميذ بصورة عادلة.	٠,٨٢٢	٢,٤٢
١٥	استخدام طرق التدريس المختلفة والمتعددة بما يناسب مع الدرس.	٠,٧٧٩	٢,٣٧

يتضح من جدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي لتنفيذ ملّمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة في جميع عبارات المهارات التدريسية المتعلقة بتحيط المواقف التدريسية (تحيط التدرّيس) ما بين (٣,٠٠ إلى ٣,٣٥)، باستثناء العبارات ذات الأرقام ١٤، ٥، ١٥، ١٦، ١٧ فقد كانت متواطئها ما بين (٢,٣٧ إلى ٢,٩٩) أي أن ملّمي المدارس الخاصة كان تفديهم لهذه المهارات ما بين ضعيف إلى جيد، أي أقل من ٨٠٪ إلى ٧٠٪ وكانت هذه المهارات تتعلق ببراعة القدرات الفردية بين التلاميذ في صياغة الأهداف التعليمية، وربط موضوع الدرس بواقع التلاميذ المعاصر، وإظهار القيمة العلمية للدرس، وإعداد أسئلة المناقشة التي تثير اهتمام التلاميذ بعنابة في دفتر التحضير، وتوزيع أسئلة المناقشة على جميع التلاميذ بصورة عادلة، واستخدام طرق التدريس المختلفة والمتعددة بما يناسب مع الدرس.

من هنا نرى أن تنفيذ ملّمي المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بتحيط المواقف التدريسية أفضل من تنفيذ ملّمي المدارس الخاصة لها، كما أن ملّمي المدارس الحكومية لديهم اهتمام أكبر من ملّمي المدارس الخاصة

يتضح من جدول رقم (٩) أن تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية (تنفيذ التدريس) كانت متواسطاتها ما بين (٣,٩٠ إلى ٣,٤٠)، ويدل هذا على أن متوسط تنفيذ كل مهارة من هذه المهارات ما بين جيد إلى جيد جداً، أي أن تنفيذ المعلمين لهذه المهارات يكون ما بين متوسط التنفيذ إلى غالب التنفيذ وبنسبة من ٦٠% إلى ٨٠%. وبعبارة أخرى يتبيّن من الجدول رقم (٩) أن مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية لمهارات تسلسل الموقف التدريسي وإفرازه بشكل منظم وبتسلسل منطقي حصلت على متوسط قدره (٣,٩٠)، وهو أعلى متوسط في محور تنفيذ التدريس، وقد يفسر ذلك على أن المعلمين قد تدرّبوا على مثل هذه المهارات قبل الخدمة؛ ولذلك فهم يقومون بتنفيذها بشكل جيد. بالرجوع إلى الجدول رقم (٩) يلاحظ أن المهارة المتعلقة بإثارة التلاميذ فكريًا وتحفيتهم للدرس وتشجيعهم على المشاركة في الحوار الصفي حصلت على متوسط قدره (٣,٧٤)، وهذا يكون مستوى تنفيذها ما بين متوسط إلى غالب التنفيذ، ولعل هذا يفسر بأنه يكشف قدرة المعلمين على تنفيذ المهارات التدريسية المتعلقة بالمواقف التدريسية بشكل جيد، وفي ذلك مؤشر على مدى تمكنهم من المهارات التدريسية التي تدرّبوا عليها في أثناء دراستهم الجامعية. كما يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن المهارات ذات الأرقام (٢١، ٢٣، ٢٠، ١٩) حسب ترتيبها في الجدول،

التدريسية الموجودة في المحور الأول (ب) المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية؛ وذلك لبيان مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما هو موضع في الجدولين (٩ و ١٠). حيث إن جدول رقم (٩) يبيّن استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتنفيذ المواقف التدريسية لعلمي المدارس الحكومية، والجدول رقم (١٠) يبيّن استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتنفيذ المواقف التدريسية، ويمثل رأي معلمي المدارس الخاصة.

جدول رقم (٩) تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية مرتبة تنازلياً حسب درجة المروض المعايير

رقم العبرة	المهارات التدريسية	المتوسط المعايير المعايير	الانحراف المعايير
٢٤	تسلسل الموقف التدريسي وإفرازه بشكل منظم وبتسلسل منطقي.	٣,٩٠	١,٠١٤
٢٢	غليل معنوي الدرس إلى مفاهيم وحقائق وتعليمات والشرح للتلמיד بدقة ووضوح.	٣,٨٦	١,٠٠٣
١٨	إثارة التلاميذ فكريًا وتحفيتهم للدرس وتشجيعهم على المشاركة في الحوار الصفي.	٣,٧٤	٠,٩٧٣
٢١	قدرة المعلم على الحركة والاتساع إلى الأحداث في غرفة الصف واستخدام الأساليب التربوية التي تساعد في ضبطه.	٣,٥٩	١,٠٩٩٨
٢٣	استخدام التعزيز اللقطي وغير اللقطي لتشجيع التلاميذ على المشاركة في الماقشة الصافية.	٣,٥٦	١,١٠٠
٢٠	توظيف الكتاب المدرسي بطريقة مناسبة والرجوع إلى مصادر المادة ومراجعةها.	٣,٤٦	١,١٣٦
١٩	القدرة على تنويع الصوت حسب مواقف التدريس المختلفة واستخدام اللغة العربية الفصحى.	٣,٤٠	١,١٨٨

يتضح من جدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي لتنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية (تنفيذ التدريس) قد بلغ ما بين (٣٠٦ و٣٠٨) للعبارتين ٢٣ و٢٤ على التوالي، أي أن استخدام ملمي المدارس الخاصة لمهارات استخدام التعزيز اللغظي وغير اللغظي لتشجيع التلاميذ على المشاركة في المناقشة الصحفية وتسلسل الموقف التدريسي وإيمائه بشكل منظم وبتسلسل منطقي يعتبر متوسط التنفيذ، بينما كان تنفيذه لدى ملمي المدارس الحكومية جيد التنفيذ.

كما يتبيّن من الجدول رقم (١٠) أن مستوى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات الأخرى وهي ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ١٨، ٢٠ مرتبة حسب مدى تنفيذها ما بين (٢٠٣١ إلى ٢٧٩) أي أن مستوى تنفيذها يكون ما بين متوسط إلى ضعيف التنفيذ. ومن هنا نرى أن تمكّن ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية في تنفيذ المهارات التدريسية الخاصة بالمواقف التدريسية أعلى من تنفيذ ملمي المدارس الخاصة. وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود آلية موحدة يتبعها المعلمون في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية أو عدم توافر ما يمكن أن يرجع إليه المعلم.

السؤال الأول (ج): ما مدى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بإتقان المادة الدراسية (إتقان التدريس)

تقع بين متوسط (٣،٤٠ إلى ٣،٥٩) أي أنها تنفذ بطريقة متوسطة، وهذا فيه دلالة على استخدام ملمي المدارس الحكومية لهذه المهارات ولو بدرجة جيدة أيضاً؛ وذلك لأن متوسطاتها كانت ما بين ٣ إلى ٤، أي أقل من ٨٠٪، أي أن المعلم غالباً ما ينفذ هذه المهارات التدريسية في تدريسه، وتفق هذه النتيجة مع دراسة سمعان ١٩٨٧م ودراسة عبدالحق ٢٠٠٤م، اللتين أشارتا إلى أن المعلمين يمتلكون مهارات كبيرة في مجال تحضير الورش وتنفيذها وتقويمها.

جدول رقم (١٠) تفاصيل تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بتنفيذ المواقف التدريسية مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

رقم الممارسة	المهارات التدريسية	المتوسط	الآخر المعياري
٢٣	استخدام التعزيز اللغظي وغير اللغظي لتشجيع التلاميذ على المشاركة في المناقشة الصحفية.	٣،٠٨	٠،٣٢٧
٢٤	تسلسل الموقف التدريسي وإيمائه بشكل منظم وبتسلسل منطقي.	٣،٠٦	٠،٣٧٤
١٩	القدرة على تنويع الصوت حسب مواقف التدريس المختلفة واستخدام اللغة العربية الفصحى.	٢،٧٩	٠،٩٨٤
٢٠	توظيف الكتاب المدرسي بطريقة مناسبة والرجوع إلى مصادر المادة وراجعها.	٢،٧٠	٠،٩٦٢
١٨	إثارة التلاميذ فكريًا ومحبّتهم للدرس وتشجيعهم على المشاركة في الحوار الصفي.	٢،٥١	٠،٨٧٦
٢٢	تحليل محتوى الدرس إلى مفاهيم وحقائق وتعقيدات والشرح للتلاميذ بدقة ووضوح.	٢،٤٨	٠،٨٦٠
٢١	قدرة المعلم على الحركة والانتباه إلى الأحداث في غرفة الصف واستخدام الأساليب التربوية التي تساعد في ضبطه.	٢،٣١	٠،٧٢٩

ويتضح من جدول رقم (١١) أن تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بإتقان المادة الدراسية (إتقان التدريس) تراوحت ما بين متوسط (٣,٢٩) إلى (٣,٢٩) للمهارات ذات الأرقام (٢٧، ٢٦، ٣٠، ٢٥، ٢٩) مرتبة حسب مدى تنفيذها من قبل معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية، أي أن تنفيذها يكون ما بين متوسط إلى غالب التنفيذ؛ ذلك لأن متوسطها تقع ما بين ٣ إلى ٤، أي أقل من %٩٠ إلى ٨٠ %، أي أن المعلم غالباً ما ينفذ هذه المهارات التدريسية في تدريسه. مما يعني أن معلمي المدارس الحكومية لديهم الإمام بالمرأجع والكتب المتعلقة بالمواضيع الدراسية، بالإضافة إلى إمامتهم بالحقائق والمفاهيم في مواد العلوم الشرعية.

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي للمهارة ذات الرقم (٢٨) التي تتعلق (باستثارة دوافع التلاميذ وتفحص قدراتهم على التفكير والاستدلال بالأيات والأحاديث في أثناء شرح الدرس) هو ٤,١٥، أي أن تنفيذ المعلمين لهذه المهارة ما بين دائم إلى غالب التنفيذ. وهذا يدل على أن غالبية المعلمين يؤكدون على الاستدلال الدائم بالأيات والأحاديث النبوية في تدريسيهم، كما أن في ذلك مؤشراً على أن المعلمين يقومون بتحفيز طلابهم على التعلم بصورة عامة. وربما تفسر هذه بأن المعلمين يعرفون الدوافع التي تستثير دافعية التلميذ للتعلم، ويعرفون نمط السلوك الذي ينحدب إليه التلميذ، وقد يوجدون أنشطة ملائمة تشبع حاجات التلميذ، وربما يكون لتتنوع طرق التدريس

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتosteats الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات التدريسية الموجودة في المخور الأول (ج) المتعلق بإتقان المادة الدراسية؛ وذلك لبيان مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما هو موضح في الجدولين (١١) و(١٢)، حيث إن جدول رقم (١١) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بإتقان المادة الدراسية لمعلمي المدارس الحكومية، والجدول رقم (١٢) يبين استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بإتقان المادة الدراسية ويمثل رأي معلمي المدارس الخاصة.

جدول رقم (١١) تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بإتقان المادة الدراسية مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

رقم العيادة	المهارات التدريسية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٢٨	استثارة دوافع التلاميذ وتفحص قدراتهم على التفكير والاستدلال بالأيات والأحاديث في أثناء شرح الدرس.	٠,٩٨١	٤,١٥
٢٧	الإمام بالمرأجع والكتب المتعلقة بالمواضيع الدراسية.	٠,٩٧٢	٣,٨٧
٢٩	إخراج أصوات المحرف من مخارجها الصحيحة والتحدث بلغة فصحى وواضحة.	١,٠٦٩	٣,٦٤
٢٥	الإمام بالحقائق والمفاهيم الواردة في مواد العلوم الشرعية.	١,١٣١	٣,٦٢
٣٠	تحديد إجراءات التدريس والمواد والأجهزة التعليمية والواجبات المنزلية.	١,٠٤٧	٣,٣٨
٢٦	مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الموقف التعليمي وتنظيم سير المهم لاقتساب الحقائق والمفاهيم والمهارات التعليمية التي تحصل بالدرس.	١,٠٠٨	٣,٢٩

تقع ما بين ٣ إلى ٤، أي أقل من ٩٠٪ إلى ٨٠٪،
يعنى أن المعلمين يحاولون مساعدة التلاميذ على التفاعل
مع الموقف التعليمي وتنظيم خبراتهم لاكتساب الحقائق
والمفاهيم والمهارات التعليمية التي تتصل بالدرس.

بالنظر إلى الجدول رقم (١٢) يلاحظ أن المهارات
ذوات الأرقام (٢٨، ٢٧، ٢٩، ٢٥) حصلت على
متوسط حسائي يتراوح ما بين ٤,١٧ إلى ٤,٥٩، أي
أن مستوى تنفيذ معلمي المدارس الخاصة لهذه المهارات
كان عالي التنفيذ، حيث بلغ مستوى تنفيذهم هذه
المهارات بين متوسط ٤ إلى ٥، أي ٩٠٪ فأكثر،
وهذا يدل هذا على أن تنفيذهم لهذه المهارات ما بين
دائم إلى غالب التنفيذ، من ألمهم يتمتعون بمهارات جيدة
في استئارة دوافع التلاميذ، كما أن لديهم الإمام
بالمراجع والكتب وهم قادرون على التحدث بلغة
سليمة. ولعل ذلك يفسر كون معلمي المدارس الخاصة
يتمتعون بمهارات جيدة أكثر من أقرائهم معلمي المدارس
الحكومية فيما يتعلق بإتقان المادة الدراسية، وقد يعزى
ذلك إلى درايتهم بالأنشطة التي يفضلها التلاميذ.
وتحتفل هذه النتيجة مع دراسة البكر ١٩٩٨م، التي
أشارت إلى تقارب في مستوى أداء معلمات القطاع
الخاص ومعلمات المدارس الحكومية.

السؤال الأول (٥): ما مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية
في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات
التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات
الحسائية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات

دور في استئارة دافعية التلميذ للتعلم. وربما تتفق نتائج
هذه الدراسة مع دراسة سمعان ١٩٨٧م التي أشارت
نتائجها إلى تفوق المعلمين التربويين في مجال تخطيط
الدرس وتنفيذ وتقديمه.

جدول رقم (١٢) تفاصيل ملجمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية
المتعلقة بإتقان المادة الدراسية مرتباً حسب درجة المتوسط الحسائي

رقم المهارة	المهارات التدريسية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسائي
٢٨	استئارة دوافع التلاميذ وتحصص قدراتهم على التفكير والاستدلال بالآيات والأحاديث في آنساء شرح الدرس.	٠,٥٧٥	٤,٥٩
٢٧	الإمام بالمراجعة والكتب المتعلقة بالموضوعات الدراسية.	٠,٦٠٦	٤,٥٢
٢٩	إخراج أصوات المعروفة من مغارحها الصحيحة والتحدث بلغة فصحى رواضحة.	٠,٧٦٣	٤,٣٠
٢٥	الإمام بالحقائق والمفاهيم الساردة في مواد العلوم الشرعية.	٠,٦٥٤	٤,١٧
٣٠	تحديث إجراءات التدريس والمواد والأجهزة التعليمية والواجبات المنزلية.	٠,٧٣٦	٣,٦٦
٢٦	مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الموقف التعليمي وتنظيم خبراتهم لاكتساب الحقائق والمفاهيم والمهارات التعليمية التي تتصل بالدرس.	٠,٩١٩	٣,٤٨

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) فقد تراوحت
المتوسطات الحسائية لإجابات ملجمي العلوم الشرعية في
المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بإتقان
المادة الدراسية (إتقان التدريس) ما بين (٣,٤٨)
و(٣,٦٦) للمهارتين ذوات الرقمن (٣٠ و٢٦) حسب
مدى تنفيذها، أي أن ملجمي العلوم الشرعية في المدارس
ال الخاصة كان تنفيذهم لهذه المهارات بدرجة ما بين
متوسطة التنفيذ إلى جيدة التنفيذ، حيث إن متوسطاتها

يتضح من جدول رقم (١٣) أن تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية (تقنيات التدريس) قد تراوحت متوسطاتها ما بين (٣٠١ إلى ٣٩٠) للمهارات ذات الأرقام ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٥، ٣٦، ٣٧، مرتبة حسب مدى تفزيذها من قبل معلمي العلوم الشرعية، وبذلك يكون تفزيذ المعلمين لهذه المهارات ما بين غالب إلى متوسط التنفيذ، وأن مستوى درجة تفزيذ المعلمين لكل منها كان بدرجة جيدة إلى متوسطة التنفيذ. وقد يعزى اهتمام المعلمين بالوسائل التعليمية لعرفتهم أنها تساعدهم في عملية التدريس، وتحقق أهداف المنهج، ورغمما أن استخدامها يحفز التلاميذ ويشد انتباهم للدرس، ومن هنا نجد أن استخدام المعلمين لهذه الوسائل كان ما بين متوسط إلى غالب التنفيذ. ومخالف هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة آل سليمان ١٤٢٠هـ من ضعف استخدام معلمي العلوم الشرعية للوسائل التعليمية في تدريس مادة الفقه، حيث كانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن مستوى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية للمهارات المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية كان بدرجة جيدة إلى متوسطة.

جدول رقم (١٤) تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الآخراف المعياري	المهارات التدريسية	رقم العبارة
٣٤٥	٠,٥٨٠	استخدام المساد والأجهزة التعليمية اللازمة لتوفير الخبرات المناسبة للتلاميذ.	٣٥
٣٣٢	٠,٤٧١	وضوح وتنظيم الكتابة على السورة وسلمتها من الأخطاء اللغوية.	٣٤

التدريسية الموجودة في المحوه الأول (د) المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية، وذلك لبيان مدى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما هو موضع في الجدولين (١٣ و ١٤)، حيث إن جدول رقم (١٣) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية لمعلمي المدارس الحكومية، والجدول رقم (١٤) يبين استجابة أفراد العينة فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، ويمثل رأي معلمي المدارس الخاصة.

جدول رقم (١٣) تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

رقم العبارة	المهارات التدريسية	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي
٣٤	وضوح وتنظيم الكتابة على السورة وسلمتها من الأخطاء اللغوية.	١,٠٣٩	٣٩٠
٣٢	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة التي تستخدم لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم.	١,١٦٦	٣٦٩
٣٣	عرض الوسائل التعليمية الملائمة والفعالة في الوقت المناسب ومتناقضتها مع التلاميذ.	٠,٩٧٨	٣٦٥
٣١	التنوع في استخدام المساد التعليمية وأكثراها إثارة للحواس مثل الصور والشفافية والأفلام واللوحات.	١,٠٥٣	٣٥٤
٣٥	استخدام المساد والأجهزة التعليمية اللازمة لتوفير الخبرات المناسبة للتلاميذ.	١,٣٤٨	٣٢٣
٣٦	اختصار الوسائل التعليمية المناسبة لنوعية التلاميذ.	١,٢٠١	٣٠١

من دور إيجابي في تسهيل العملية التعليمية، وفي جذب انتباه التلاميذ للدرس، وفي تقريب بعض المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالدرس لأذهان التلاميذ.

وتخالف هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة آل سليمان ١٤٢٠م من ضعف استخدام معلمي العلوم الشرعية للوسائل التعليمية في تدريس مادة الفقه، حيث كانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية للمهارات المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية كان بدرجة جيدة إلى متوسطة.

السؤال الأول (هـ): ما مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بأساليب تقوم التلاميذ (تقديم التدريس)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتosteats الحسابية والأنحرافات المعيارية لكل مهارة من المهارات التدريسية الموجودة في المحور الأول (هـ) المتعلق بأساليب تقديم التلاميذ؛ وذلك لبيان مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما هو موضح في الجدولين (١٣) و(١٤)، حيث إن جدول رقم (١٣) يبين استجابة أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بأساليب تقديم التلاميذ لعلمي المدارس الحكومية، والجدول رقم (١٤) يبين استجابة أفراد العينة فيما يتعلق باستخدام أساليب تقديم التلاميذ، ويمثل رأي معلمي المدارس الخاصة.

تابع جدول رقم (١٤)

رقم العماراة	المهارات التدريسية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٣١	تنوع في استخدام المواد التعليمية وأكثرها إشارة للحواس مثل الصور والشفافية والأفلام واللوحات.	٠,٤٣٠	٣,٢٤
٣٢	خدييد الوسائل التعليمية المناسبة التي تستخدم لقياس مدى تحقيق أهداف التعليم.	٠,٤٢١	٣,٢٣
٣٣	عرض الوسائل التعليمية الملائمة والفاعلة في الوقت المناسب ومناقشتها مع التلاميذ.	٠,٤٢١	٣,٢٣
٣٦	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لنوعية التلاميذ.	٠,٤٤٦	٣,٠٣

كما يتضح من الجدول رقم (١٤) كان تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية (تقنيات التدريس) للمهارات التالية، (٣٥، ٣٤، ٣١، ٣٤، ٣٢، ٣٣، ٣٦)، مرتبة حسب مدى تنفيذها من قبل معلمي العلوم الشرعية ما بين (٣,٠٣ إلى ٣,٤٥). ويدل ذلك على أن المعلمين يطبقون هذه المهارات بدرجة متوسطة في تدريسهم.

كما يلاحظ من الجدول رقم (١٢)، والجدول رقم (١٣)، اتفاق معلمي المدارس الحكومية والمدارس الخاصة حول مدى تنفيذهم واستخدامهم للوسائل التعليمية، حيث كان استخدامهم للوسائل التعليمية بدرجة متوسطة. وهذا يدل على اهتمام معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة بالوسائل التعليمية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية؛ لما لها

التدرисية المتعلقة بأساليب تقويم نتائج التدريس (تقويم التدريس) كان بدرجة جيدة؛ لأن درجة متوسط إجابات المعلمين تراوحت ما بين (٣,٢٧ إلى ٣,٧٧)، أي أن تنفيذ المعلمين للمهارات ذات الأرقام (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٧)، مرتبة حسب مدى تنفيذها من قبل معلمي العلوم الشرعية، كان ما بين متوسط إلى غالب التنفيذ. بينما تشير درجة متوسط المهارتين (٤٤، ٤٥) المتعلقةين (بارتباط أساليب التقويم بالأهداف وتنويعها المستمر لتحقيق أهداف الدرس ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في التقويم) إلى ضعف تنفيذها من قبل المعلمين، حيث كان متوسطها الحسابي ٢,٩٦ و ٢,٩٩.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن المهارة المتعلقة بتنوع اختبارات التحصيل المعرفي الشفوي والتحريري وتصحيحها وتوزيع الدرجات كان معدتها الحسابي ٤,١٩، وهذا يدل على أن المعلمين (دائماً إلى غالباً) ما يطبقون هذه المهارة في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية. ويعزى ذلك إلى أهمية التقويم، حيث يُعرف من خلاله مدى نجاح أو فشل تحقيق الأهداف العامة والخاصة في دروس العلوم الشرعية، بالإضافة إلى معرفة نقاط القوة والضعف هدف التغلب عليها وتحقيق الأهداف بصورة أفضل. وتخالف هذه النتيجة دراسة آل سليمان ١٤٢٠هـ.

جدول رقم (١٥) تقييم معلمى العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية المتعلقة بأساليب تقويم نتائج التدريس مرتبة تنازلاً حسب درجة المروسط الحسابي

رقم العبرة	المهارات التدريسية	ال中介 المعياري	المتوسط الحسابي
٣٩	نوع اختبارات التحصيل المعرفي الشفوي والتحريري وتصحيحها وتوزيع الدرجات.	١,٠٧٠	٤,١٩
٤١	إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الدرس والتاكيد على الإجابات الصحيحة بشرحها والتطرق إليها.	١,١١٦	٣,٧٧
٤٠	استخدام أساليب التقويم المختلفة مثل الملاحظة والقياسات الذاتية والاختبارات.	١,١٦٧	٣,٧٤
٣٧	تكليف التلاميذ أعمالاً وواجبات منزلية تتعلق بما درسوه من موضوعات وتنويع فيها.	١,٢٣٢	٣,٤٥
٤٦	اختيار وتصميم أساليب تقويم التعلم وتقسيم نتائج الاختبارات المختلفة.	١,٢٣٢	٣,٤٥
٤٣	صياغة أسئلة الماقشة الشفوية التي تبني التفكير لدى التلاميذ.	١,١٠٨	٣,٣١
٣٨	نوع أشكال الاختبارات الموضوعية مثل: (أسئلة الصور والخطأ والمزاجة والاختبار من متعدد إلخ).	١,٢١٣	٣,٢٧
٤٢	تصميم أدوات التقويم المناسبة التي تقيس مدى فهم التلاميذ للدرس.	١,٢١٣	٣,٢٧
٤٧	التنوع في اختيار الأسئلة المقابله والموضوعة وصياغتها بطريقة واضحة.	١,٠٥٣	٣,٢٧
٤٤	ارتباط أساليب التقويم بالأهداف وتنويعها المستمر لتحقيق أهداف الدرس.	١,٢٧٤	٢,٩٩
٤٥	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في التقويم.	١,١٢٢	٢,٩٦

يتضح من جدول رقم (١٥) أن متوسط درجة تنفيذ معلمى العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات

التدريس) كان بدرجة جيدة؛ لأن درجة متوسط إجابات المعلمين كانت ٣,٣ للعبارات أرقام (٣٧، ٣٨، ٣٩)، وبذلك يكون تنفيذ معلمى العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات المتعلقة بالمهارات التعليمية في المدارس المتوسطة والثانوية عملاً وواجبات متزيلة تتعلق بما درسوه من موضوعات، وتتنوع أشكال الاختبارات الموضوعية واختبارات التحصيل المعرفي متوسطة التنفيذ. بينما كان مستوى التنفيذ للمهارات ذات الأرقام (٤١، ٤٧، ٤٣، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٢) تتراوح من متوسطة إلى ضعيفة التنفيذ؛ وذلك لأن المتوسط الحسابي لها كان ما بين (٢,١١ إلى ٢,٥٢). وقد يفسر ذلك على عدم اهتمام أو متابعة من قبل إدارات المدارس الخاصة للمعلمين هدف الوقوف على مدى تنفيذهم لهذه المهارات بصورة مرضية مما أدى إلى توانى المعلمين في تنفيذها.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٦) يلاحظ أن مستوى تنفيذ العبارة رقم (٤٦) ما بين لا تتفذ إلى ضعيفة التنفيذ، حيث كان المتوسط الحسابي لها (١,٩٢)، وهي الكفاية التي تتعلق بتحليل وتفسير نتائج الاختبارات المختلفة. وقد يعزى ذلك إلى أن المدارس الخاصة لا ترتكز على أساليب التقويم المختلفة، كما ترتكز المدارس الحكومية وربما أنها تعتمد أساليب تقويم مختلفة لا ترتكز على الناحية العلمية للتلמיד مثلما ترتكز على النواحي الأخرى. وقد يفسر ذلك بوجود معلمين في المدارس الخاصة غير متمكنين من القيام بهذه المهارة بالشكل والمستوى المطلوبين، أو قد يكون بعض المعلمين ضعيفي الإمام بالنواحي التربوية وأساليب التقويم، وقد أشارت دراسة سمعان ١٩٨٧م، إلى

جدول رقم (١٦) تنفيذ معلمى العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بأساليب تقويم نتائج التدريس مرتبة تنازلياً حسب درجة المتوسط الحسابي

رقم العبارة	المهارات التدريسية	المتوسط العماري	المتوسط الحسابي
٣٧	تكليف التلاميذ بأعمال وواجبات منزلية تتعلق بما درسوه من موضوعات والتقويم فيها.	٠,٤٦٠	٣,٣٠
٣٨	نوع أشكال الاختبارات الموضوعية مثل: (أسئلة الصواب والخطأ والمراوجة والاختبار من متعدد إجابة).	٠,٤٦٠	٣,٣٠
٣٩	نوع اختبارات التحصيل المعرفي الشفهي والتحريري وتصحيحها وتوزيع الدرجات.	٠,٥١٨	٣,٣٠
٤١	إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الدرس والتأكد على الإجابات الصحيحة بشرحها والتعليق عليها.	٠,٩٠٨	٢,٥٢
٤٧	التنوع في اختبار الأسئلة المقابلة والموضوعية وصياغتها بطريقة واضحة.	٠,٩٥٤	٢,٥٢
٤٣	صياغة أسئلة المناقشة الشفوية التي تسمى التفكير لدى التلاميذ.	٠,٨٧٦	٢,٤٦
٤٠	استخدام أساليب تقويم المختلفة مثل الملاحظة والتشاور الذاتي والاختبارات.	٠,٦٨٦	٢,٢٤
٤٤	ارتباط أساليب التقويم بالأهداف وتبعها المستمر لتحقيق أهداف الدرس.	٠,٧٢٩	٢,٢٠
٤٢	تصميم أدوات التقويم المناسبة التي تقيس مدى فهم التلاميذ للدروس.	٠,٦٠٨	٢,١٣
٤٥	مراقبة الفروق الفردية بين التلاميذ في التقويم.	٠,٤٦٤	٢,١١
٤٦	اختبار وتصميم أساليب تقويم التعلم وتقسيم نتائج الاختبارات المختلفة.	٠,٢٨٠	١,٩٢

من جدول رقم (١٦) تشير نتائج الدراسة إلى أن تنفيذ معلمى العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية المتعلقة بأساليب تقويم نتائج التدريس (تقسيم

التدريسية بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط العام لمدى تفزيذهم للمهارات التعليمية (٣,٠٢)، وهذا يدل على أن معلمي المدارس الحكومية يقومون بتنفيذ المهارات التدريسية بطريقة أفضل من معلمي المدارس الخاصة. ويتبين من الجدول رقم (١٧) أن متوسط تحطيط المواقف التدريسية لملئي المدارس الحكومية بلغ ٣,٦٣، بينما بلغ لملئي المدارس الخاصة ٢,٩٨، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن معلمي المدارس الحكومية متذكرون من تحطيط المواقف التدريسية أكثر من أقرانهم معلمي المدارس الخاصة، وقد يعزى هذا إلى اهتمام معلمي المدارس الحكومية أو من يقومون بالإشراف عليهم بالتأكد من تفزيذهم لهذه المهارات.

وبلغ المتوسط الحسابي لمور تفزيذ المواقف التدريسية ٣,٦٤ للمدارس الحكومية و ٢,٧٠ للمدارس الخاصة، وتشير هذه النتيجة إلى تفوق معلمي المدارس الحكومية على معلمي المدارس الخاصة في مجال تفزيذ المواقف التدريسية، مما يدل على ضعف اهتمام أو عدم قدرة معلمي المدارس الخاصة على تفزيذ المواقف التدريسية كما ينبغي لها أن تكون. أما بالنسبة لمور إتقان المادة الدراسية فكان المتوسط الحسابي لملئي المدارس الحكومية هو ٣,٦٦، بينما بلغ المتوسط الحسابي ٤,١١ لملئي المدارس، ويظهر هنا تفوق معلمي المدارس الخاصة على معلمي المدارس الحكومية من حيث إتقان المادة الدراسية، ولعل هذا يشير إلى إلمام معلمي المدارس الخاصة بالمنهج الدراسي وتوسيعهم في الرجوع إلى المصادر المختلفة للمادة الدراسية وعدم اكتفائهم بالكتاب المدرسي المقرر.

أن المعلمين التربويين يتتفوقون عن أقرانهم غير التربويين في تقويم الدروس.

السؤال الثاني: ما مدى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في جميع المحاور.

ولإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة؛ وذلك لبيان مدى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية وال الخاصة للمهارات التدريسية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية في محاور الدراسة، كما هو موضح في الجدول (١٧).

جدول رقم (١٧) تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية في جميع المحاور

المحور	معلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدارس الحكومية
تحطيط المواقف	المدارس الحكومية	٣,٦٣٤٢	٠,٦٤٨١٨	٣,٦٤٥١
	المدارس الخاصة	٢,٩٨٥١	٠,٣٠٧٨٧	٣,٦٤٤٧
تفزيذ المواقف	المدارس الحكومية	٠,٧٥١٢٧	٠,٧٥١٢٧	٢,٧٠٤٢
	المدارس الخاصة	٠,٥٠٠٩٢	٠,٥٠٠٩٢	٣,٦٦٠٣
إتقان المادة	المدارس الحكومية	٠,٧٣٢٢٩	٠,٧٣٢٢٩	٤,١١٩٧
	المدارس الخاصة	٠,٤٩٠٥٣	٠,٤٩٠٥٣	٣,٥٠٤٣
استخدام الوسائل التعليمية	المدارس الحكومية	٠,٨٥٨٢٧	٠,٨٥٨٢٧	٣,٢٤٨٨
	المدارس الخاصة	٠,٣٤٠٢٥	٠,٣٤٠٢٥	٣,٥١١٧
تقويم نتائج التدريس	المدارس الحكومية	٠,٨٠٨٧٦	٠,٨٠٨٧٦	٢,٥٤٤٢
	المدارس الخاصة	٠,٤٠٩٥٩	٠,٤٠٩٥٩	٣,٥٩٣٨
جميع المحاور	المدارس الحكومية	٠,٦٥٩٧٨	٠,٦٥٩٧٨	٣,٠١٨٦
	المدارس الخاصة	٠,٣١٦٢٠	٠,٣١٦٢٠	

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن المتوسط العام لمدى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية للمهارات التدريسية كان ما بين جيد إلى جيد جداً بمتوسط (٣,٥٩)، بينما كان المتوسط العام لمدى تفزيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات

الأمور الأخرى. ومن هنا نرى أن تنفيذ معلمي المدارس الحكومية للمهارات التدريسية أفضل من تنفيذ معلمي المدارس الخاصة في أغلب المهارات ما عدا المهارات المتعلقة باتقان المادة الدراسية. حيث أظهرت النتائج تفوق معلمي المدارس الخاصة فيها على معلمي المدارس الحكومية، ومخالف نتائج هذه الدراسة دراسة البكر ١٩٩٨م، التي أشارت إلى وجود تقارب بين أداء معلمات القطاع الحكومي والقطاع الأهلي.

السؤال الثالث: هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في كل محور من محاور الدراسة؟
لإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للدلالة بين المجموعات لمعرفة الفروق بين معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة في تنفيذ المهارات التدريسية في كل محور من محاور الدراسة.

وتشير النتائج إلى وجود تقارب بين معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية في التدريس، حيث كان المتوسط الحسابي لعلمي المدارس الحكومية ٣,٥٠ بينما بلغ المتوسط الحسابي لعلمي المدارس الخاصة ٣,٢٤، وهذا مؤشر على أن معلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة متتفقون على أهمية استخدام الوسائل في العملية التعليمية؛ لما لها من دور مهم ومساعد في إيصال المعلومة للتלמיד وحذب انتباهم للدرس.

ويلاحظ من نتائج الدراسة أيضاً تفوق معلمي المدارس الحكومية على معلمي المدارس الخاصة فيما يتعلق بمحور تقويم نتائج التدريس، حيث كان المتوسط على التوالي ٣,٥١ للحكومية و٢,٥٤ لل الخاصة، ولعل هذه النتيجة تدل على اهتمام معلمي المدارس الحكومية بالتقويم أكثر من اهتمام معلمي المدارس الخاصة، وربما يتطلب من معلمي المدارس الحكومية التركيز على التقويم أكثر من

جدول رقم (١٨) تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في كل محور من محاور الدراسة

المحور	معلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الآخراف المعياري	نهاية	مستوى الدلالة	نهاية
٣,٥٠	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٦٣٤٢	٠,٦٤٨١٨	٧,٦٨٥	٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠
	المدارس الخاصة	٧١	٢,٩٨٥١	٠,٣٠٧٨٧	٣,٠٠٠		
٣,٢٤	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٦٤٤٧	٠,٧٥١٢٧	٨,٨٩٩	٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠
	المدارس الخاصة	٧١	٢,٧٠٤٢	٠,٥٠٠٩٢	٣,٠٠٠		
٢,٥٤	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٦٦٠٣	٠,٧٣٢٢٩	٤,٤٥٤-	٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠
	المدارس الخاصة	٧١	٤,١١٩٧	٠,٤٩٠٥٣	٣,٠٠٠		
٢,٣٤٥	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٥٠٤٣	٠,٨٥٨٢٧	٢,٣٤٥	٠,٠٢٠	٧٠,٠٢٠
	المدارس الخاصة	٧١	٣,٢٤٨٨	٠,٣٤٠٢٥	٣,٠٠٠		
٢,٥٤٤٢	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٥١١٧	٠,٨٠٨٧٦	٩,٠٧٤	٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠
	المدارس الخاصة	٧١	٢,٥٤٤٢	٠,٤٠٩٥٩	٣,٠٠٠		
٢,٠١٨٦	المدارس الحكومية	٧٨	٣,٥٩٣٨	٠,٦٥٩٧٨	٦,٦٨٠	٠,٠٠٠	٧٠,٠٠٠
	المدارس الخاصة	٧١	٣,٠١٨٦	٠,٣١٦٢٠	٣,٠٠٠		

للمعلم الفرصة لتنفيذ المهارات التدريسية بطريقة أفضل، حيث إن عدد التلاميذ في الفصل يؤثر على علاقة المعلم بتلاميذه ومدى تفدينه للمهارات. وتخالف هذه النتيجة نتائج دراسة البكر ١٩٩٨م، حيث أظهرت عدم وجود فروق بين معلمات القطاع الحكومي والقطاع الأهلي باستثناء محوري العلاقات الإنسانية وإدارة الصدف، وكان صالح معلمات القطاع الخاص، وأن هناك تقارباً بين أداء معلمات القطاع الحكومي والقطاع الأهلي.

السؤال الرابع: هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لتغير اختلاف المرحلة التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للدلالة بين المجموعات لمعرفة الفروق بين معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة في تنفيذ المهارات التدريسية وفقاً لتغير اختلاف المرحلة التعليمية (المتوسطة، الثانوية).

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ت) دالة عند المستوى (٠,٠١) في جميع المحاور ما عدا المحور المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية (تقنيات التدريس). فهو دال عند مستوى (٠,٠٢) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية، ومعلمي العلوم الشرعية في المدارس الخاصة للمهارات التدريسية في كل محور من محاور الدراسة.

وتتجه الفروق الإحصائية في مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في جميع محاور الدراسة لصالح معلمي المدارس الحكومية. ما عدا محور إتقان المادة الدراسية، فقد كانت الفروق لصالح معلمي المدارس الخاصة. ولعل هذا يشير إلى إمام معلمي المدارس الخاصة بالمنهج الدراسي وتوسيعهم في الرجوع إلى المصادر المختلفة للمادة الدراسية وعدم اكتفائهم بالكتاب المدرسي المقرر، بالإضافة إلى قلة عدد التلاميذ الذين يدرسون في الصف الدراسي في المدارس الخاصة مقارنة بالمدارس الحكومية؛ مما يتبع

جدول رقم (٢٢) تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة وفقاً لتغير اختلاف المرحلة التعليمية (متوسط، ثانوي)

المحور	المرحلة	المعدل	المتوسط الحسابي	الآخراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحطيط المراقب التدريسية	متوسط	١٢٢	٣,٤٢٩٦	٠,٦٢٢٢٩	٤,٧٩١	٠,٠٠٠
	ثانوي	٢٧	٢,٨٥١٩	٠,١٢٥٧١		
تنفيذ المواقف التدريسية	متوسط	١٢٢	٣,٣٤١٩	٠,٧٩٢٦٥	٥,١٢٤	٠,٠٠٠
	ثانوي	٢٧	٢,٥٣٩٧	٠,٣٧٤٤٩		
إتقان المادة الدراسية	متوسط	١٢٢	٣,٨٣٦١	٠,٧١٠٦٦	١,٦٨٦-	٠,٠٩٤
	ثانوي	٢٧	٤,٠٧٤١	٠,٣٧٣٦٣		
استخدام الوسائل التعليمية	متوسط	١٢٢	٣,٤٤٩٥	٠,٧٢٥٩٧	٥,٢٣١	٠,٠٠٠
	ثانوي	٢٧	٣,٠٨٠٢	٠,١٣٣٧٤		
نorum نتائج التدريس	متوسط	١٢٢	٣,٢٠٤٢	٠,٨١٤٠٧	٥,٣٦٦	٠,٠٠٠
	ثانوي	٢٧	٢,٣٥٦٩	٠,١٧٩٩٣		
جميع المحاور	متوسط	١٢٢	٣,٤١٨٢	٠,٦١٤٩٠	٤,٥٥٤	٠,٠٠٠
	ثانوي	٢٧	٢,٨٧٤٧	٠,١٤٣٥٠		

في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمحور إتقان المادة الدراسية، أي أنه لا يوجد تأثير لهذا المحور على تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية.

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لغير الخبرة في التدريس؟

لإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة مدى تأثير متغير الخبرة في التدريس على درجة تنفيذهن للمهارات التدريسية.

ويتبين من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند المستوى (٠٠٠١) في جميع المحاور ما عدا المحور المتعلق بالتمكن من المادة الدراسية، فهو غير دال إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية وفقاً لمتغير اختلاف المرحلة التعليمية (المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية) التي يدرسون فيها، ومحور إتقان المادة التدريسية. أما بقية المحاور فقد أظهر التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وجود الاختلاف بين المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها وتتفيدهم للمهارات التدريسية.

ومن هنا يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة واختلاف المرحلة التعليمية،

جدول رقم (٢٠) تحليل التباين للمعرفة مدى تأثير متغير الخبرة في التدريس على تنفيذ المهارات

الحال (المحور)	مصدر التباين	درجة الحرارة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى دلالة
تحطيط المواقف التدريسية	بين المجموعات	٣	١,٢٨٤	٠,٤٢٨	١,١٦٣	٠,٣٢٦
	داخل المجموعات	١٤٥	٥٣,٣٦٤	٠,٣٦٨		
تنفيذ المواقف التدريسية	بين المجموعات	٣	١,٧٤٢	٠,٥٨١	٠,٩١٤	٠,٤٣٦
	داخل المجموعات	١٤٥	٩٢,١٥٥	٠,٦٣٦		
إنقان المادة التدريسية	بين المجموعات	٣	١,٦٥١	٠,٥٥٠	١,٢٤٠	٠,٢٩٨
	داخل المجموعات	١٤٥	٦٤,٣٤٢	٠,٤٤٤		
استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	٣	٠,٣٧٣	٠,١٢٤	٠,٢٦٩	٠,٨٤٧
	داخل المجموعات	١٤٥	٦٦,٨٧٧	٠,٤٦١		
تقديم نتائج التدريس	بين المجموعات	٣	٠,٧٩٣	٠,٢٦٤	٠,٣٩٩	٠,٧٥٤
	داخل المجموعات	١٤٥	٩٦,١٠٥	٠,٦٦٣		
جميع المحاور	بين المجموعات	٣	٠,٧٩١	٠,٢٦٦	٠,٧٤٢	٠,٥٢٨
	داخل المجموعات	١٤٥	٥٢,٠١٨	٠,٣٥٩		

السؤال السادس: هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية باختلاف درجة المؤهل العلمي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة مدى تأثير متغير المؤهل العلمي على درجة تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية. وقد يعود السبب وراء ذلك إلى أن أغلب أفراد العينة كانت المتوسطة والثانوية.

يتضح من جدول رقم (٢٠) أن الفروق بين متطلبات درجات تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لتغير المؤهل العلمي في التدريس لم تظهر أي دلالة إحصائية في جميع المحاور؛ وذلك يشير بدوره إلى عدم تأثير متغير المؤهل العلمي على درجة تنفيذ معلمي العلوم الشرعية للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية. وقد يعود خبرتهم تتراوح ما بين ٦ سنوات إلى ١٥ سنة.

جدول رقم (٢١) تحليل التباين للمعرفة مدى تأثير متغير المؤهل العلمي على تنفيذ المهارات

		مستوى دلالة	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	المجال (المحور)
٠,٠٦٥	٢,٤٥٨	٠,٨٨١	٢,٦٤٤	٣	بين المجموعات	نقطيط المواقف التدريسية		
		٠,٣٥٩	٥٢,٠٠٣	١٤٥	داخل المجموعات			
٠,٠١٠	٣,٨٨٣	٢,٣٢٧	٦,٩٨٢	٣	بين المجموعات	تغير المواقف التدريسية		
		٠,٥٩٩	٨٦,٩١٥	١٤٥	داخل المجموعات			
٠,٦٣٠	٠,٥٧٩	٠,٢٦٠	٠,٧٨١	٣	بين المجموعات	إنفاذ المادة التدريسية		
		٠,٢٦٠	٦٥,٢١١	١٤٥	داخل المجموعات			
٠,١٤٩	١,٨٠٣	٠,٨٠٦	٢,٤١٩	٣	بين المجموعات	استخدام الوسائل التعليمية		
		٠,٤٤٧	٦٤,٨٣٢	١٤٥	داخل المجموعات			
٠,٠٠٥*	٤,٥٢٤	٢,٧٦٥	٨,٢٩٤	٣	بين المجموعات	تقديم نتائج التدريس		
		٠,٦١١	٨٨,٦٠٥	١٤٥	داخل المجموعات			
٠,٠٤٣	٢,٧٩١	٠,٩٦١	٢,٨٨٣	٣	بين المجموعات	جميع المحاور		
		٠,٣٤٤	٤٩,٩٣٣	١٤٥	داخل المجموعات			

*The mean difference is significant at the 0.05 level

* فرق درجة المتوسط دالة عند مستوى ٠,٠٥

(٠,٠٠٥). ومن هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة واختلاف المؤهل العلمي، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمحور أساليب التقويم، أي أنه يوجد تأثير للمؤهل العلمي على أساليب التقويم، ولا يوجد له تأثير على المحاور الأخرى.

يتضح من جدول رقم (٢١) أن الفروق بين متطلبات درجات تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لتغير المؤهل العلمي لم تظهر دلالة إحصائية في جميع المحاور ما عدا محور أساليب التقويم الذي أظهر بعض الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى

أهمية التقويم في قياس تحقيق الأهداف العامة والخاصة في الدروس، بالإضافة إلى أنه يقيس مدى فهم التلاميذ للدروس. وتخالف هذه النتيجة دراسة آل سليمان ١٤٢٠ هـ.

السؤال السابع: هل يختلف تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لتغير عدد زيارات الموجه التربوي؟

لإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (One Way Anova) لتحليل التباين الأحادي لتطبيق مدى تأثير متغير عدد زيارات الموجه التربوي على مدى تنفيذ ملمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية.

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام واحد من اختبارات المقارنات البعدية، وهو اختبار شيفيه، فكانت النتائج تشير إلى أن الفروق كانت بين الذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية الشريعة، والذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية التربية لصالح الذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية الشريعة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف متغير المؤهل العلمي على أساليب التقويم. بينما لم تصل بقية الفروق بين المحاور الأخرى إلى حد الدلالة الإحصائية.

وقد يشير ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الحكومية لديهم إلمام بأساليب التقويم المختلفة أكثر من أقرانهم في المدارس الخاصة، حيث كان المتوسط الحسابي لملمي المدارس الحكومية ٣,٥٩، بينما بلغ المتوسط الحسابي لملمي المدارس الخاصة ٢,٥٤. وربما يعزى أيضاً إلى

جدول رقم (١٩) تحليل التباين لمحض درجات تنفيذ المهارات وفقاً لتغير عدد زيارات الموجه التربوي

المجال (المحور)	مصدر التباين	درجة الحرارة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تطبيق المواقف التدريسية	بين المجموعات	٥	٢,٦٣٢	٠,٥٢٦	١,٤٤٧	٠,٢١١
	داخل المجموعات	١٤٣	٥٢,٠١٥	٠,٣٦٤		
تنفيذ المواقف التدريسية	بين المجموعات	٥	٧,٤٢٠	١,٤٨٤	٢,٤٥٤	٠,٠٣٦
	داخل المجموعات	١٤٣	٨٦,٤٧٧	٠,٦٥٥		
إتقان المادة التدريسية	بين المجموعات	٥	٥,٠٩٧	١,٠١٩	٢,٣٩٤	٠,٠٤٠
	داخل المجموعات	١٤٣	٦٠,٨٩٥	٠,٤٢٦		
استخدام الوسائل التعليمية	بين المجموعات	٥	١,٦٤١	٠,٣٢٨	٠,٧١٥	٠,٦١٣
	داخل المجموعات	١٤٣	٦٥,٦٠٩	٠,٤٥٩		
تقييم نتائج التدريس	بين المجموعات	٥	٣,٦٢٩	٣,٦٢٦	١,١١٣	٠,٣٥٦
	داخل المجموعات	١٤٣	٩٣,٢٧٠	٠,٦٥٢		
جميع المحاور	بين المجموعات	٥	١,٨٠٧	٠,٣٦١	١,٠١٣	٠,٤١٢
	داخل المجموعات	١٤٣	٥١,٠١٠	٠,٣٥٧		

وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً فيما يتعلق بمتغير عدد زيارات الموجه التربوي على تنفيذ ملمي العلوم

كما يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيةً عند جميع المحاور، مما يشير إلى عدم

السؤال الثامن: هل يختلف تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية وفقاً لتغير ساعات النصاب التدريسي (عدد الساعات التي يدرسونها)؟

لإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة مدى تأثير متغير الذين لديهم ساعات إضافية على ساعات النصاب التدريسي على درجة تنفيذهم للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية.

الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة للمهارات التدريسية. وبناء على ذلك لا يوجد اختلاف بين المعلمين في تنفيذهم للمهارات التدريسية باختلاف عدد الزيارات. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يركز في زياراته الصافية على الجوانب العلمية وعلى مدى تمكّن المعلم من المادة الدراسية، وإلى عدم وجود منهج واضح يمكن أن يرجع إليه الموجه التربوي في تقويمه للمعلمين.

جدول رقم (٢٣) تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وفقاً لتغير ساعات النصاب التدريسي

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال (المحور)
٠,٠٠١	٦,٢١٧	٢,٠٧٦	٣	٦,٢٢٨	بين المجموعات	تحطيط الموقف التدريسية
		٠,٣٣٤	١٤٥	٤٨,٤٢٠	داخل المجموعات	
٠,٠٠٠	١٠,٥٣٢	٥,٦٠٠	٣	١٦,٨٠٠	بين المجموعات	تنفيذ الموقف التدريسية
		٠,٥٣٢	١٤٥	٧٧,٠٩٧	داخل المجموعات	
٠,٠٠٠	٧,٥١٩	٢,٩٦٢	٣	٨,٨٨٥	بين المجموعات	إنقان المادة التدريسية
		٠,٣٩٤	١٤٥	٥٧,١٠٨	داخل المجموعات	
٠,٦١١	٠,٦٠٨	٠,٢٧٩	٣	٠,٨٣٦	بين المجموعات	استخدام الوسائل التعليمية
		٠,٤٥٨	١٤٥	٦٦,٤١٥	داخل المجموعات	
٠,٠٠٠	١١,٢٠٢	٦,٠٧٧	٣	١٨,٢٣٢	بين المجموعات	تقديم نتائج التدريس
		٠,٥٤٣	١٤٥	٧٨,٦٦٧	داخل المجموعات	
٠,٠٠٢	٥,٠٢٠	١,٦٥٧	٣	٤,٩٧٠	بين المجموعات	جميع المحاور
		٠,٣٣٠	١٤٥	٤٧,٨٤٧	داخل المجموعات	

ساعات النصاب التدريسي فيما يخص استخدام الوسائل التعليمية التربوية في التدريس. وبذلك يتتفى تأثير عدد ساعات النصاب التدريسي على مستوى تنفيذ المعلمين للمهارات التدريسية في محور استخدام الوسائل التعليمية. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لتغير عدد ساعات النصاب التدريسي ومحاور الدراسة الأخرى، أي أنه يوجد تأثير للساعات الإضافية على

يتضح من جدول رقم (٢٣) أن قيمة (ف) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لجميع محاور الدراسة ما عدا المحور المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، فلم تظهر نتيجة التحليل الإحصائي أي فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المحور. ومن هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية، ومتغير

التدريسي، وأن زيادة عدد الساعات التدريسية قد تؤثر في قدرة المعلم على تنفيذ المهارات التدريسية في دروس العلوم الشرعية بطريقة مرضية ومحفقة للأهداف التربوية.

ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة في الجدول رقم (٢٤) والجدول رقم (٢٥) اللذين يبرزان إجابات المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة مع بيان ترتيبها حسب أهميتها وتبعاً لدرجة المتوسط الحسابي.

جدول رقم (٢٤) ترتيب المهارات حسب أهميتها من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة

نوع النحو	نوع المهارات	استخدام الوسائل التعليمية	بيان المادة التدريسية	تنفيذ الموافق التدريسية	تحيط الموافق التدريسية	المهارة
٤	٥	١	٢	٣		المدارس الحكومية
٥	٢	١	٤	٣		المدارس الخاصة

جدول رقم (٢٤) ملخص إجابات ملמי المدارس الحكومية والخاصة مع بيان ترتيب إجاباتهم حسب أهميتها

معلمو المدارس الخاصة				معلمو المدارس الحكومية			النحو
الآخراف المعياري	الموسط الحسابي	الترتيب	الآخراف المعياري	الموسط الحسابي	الترتيب		
٠,٣٠٧٨٧	٢,٩٨٥١	٣	٠,٦٤٨١٨	٣,٦٣٤٢	٣	تحيط الموافق التدريسية	
٠,٥٠٠٩٢	٢,٧٠٤٢	٤	٠,٧٥١٢٧	٣,٦٤٤٧	٢	تنفيذ الموافق التدريسية	
٠,٤٩٠٥٣	٤,١١٩٧	١	٠,٧٣٢٣٩	٣,٦٦٠٣	١	بيان المادة التدريسية	
٠,٣٤٠٢٥	٣,٢٤٨٨	٢	٠,٨٥٨٢٧	٣,٥٠٤٣	٥	استخدام الوسائل التعليمية	
٠,٤٤٠٩٥٩	٢,٥٤٤٢	٥	٠,٨٠٨٧٦	٣,٥١١٧	٤	تقدير نتائج التدريس	
٠,٣١٦٢٠	٣,٠١٨٦		٠,٦٥٩٧٨	٣,٥٩٣٨		جميع المحاور	

الخمسة بين ملמי العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في تدريسهم

النصاب التدريسي على مستوى تنفيذ المعلمين للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية.

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام واحد من اختبارات المقارنات البعدية، وهو اختبار شيفيه، فكانت النتائج تشير إلى أن الفروق كانت بين الذين لديهم ثلاث أو أربع ساعات إضافية على النصاب لصالح الذين ليس لديهم ساعات إضافية مع النصاب. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة والذين لديهم ساعات إضافية على النصاب التدريسي، مما يدل على تأثير الساعات الإضافية على النصاب على مدى تنفيذ المعلمين للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وقد تكون هذه النتيجة طبيعية، حيث إن المعلم يكون أكثر تمكناً من تنفيذ المهارات عندما يكون عدد الساعات التي يدرسها في حدود النصاب

جدول رقم (٢٤) ملخص إجابات ملمي المدارس الحكومية والخاصة مع بيان ترتيب إجاباتهم حسب أهميتها

- المهارات المتعلقة بمحور إتقان المادة التدريسية احتلت مركز الصدارة في التنفيذ بالنسبة للمحاور

التدرисية، حيث كان المتوسط الحسابي لدى معلمي المدارس الخاصة (٤,١١)، بينما بلغ لدى معلمي المدارس الحكومية (٣,٦٦) وبذلك يكون الاهتمام بتنفيذ المهارات التدرисية المتعلقة بإتقان المادة التدرисية لدى معلمي المدارس الخاصة أعلى من معلمي المدارس الحكومية. وهذا يدل على أن المدارس الخاصة تركز أكثر على الناحية العلمية وإتقانها أكثر من المدارس الحكومية.

- المتوسط العام لتنفيذ جميع المهارات لخواص الدراسة الخامسة بلغ (٣,٥٩) بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية و(٣,٠١٩) بالنسبة لمعلمي المدارس الخاصة. وهذا يدل على أنهم متقدون على مدى تنفيذهم للمهارات التدرисية في تدريس مواد العلوم الشرعية في المراحلين المتوسطة والثانوية.

- لم تُشر الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الخبرة التدريسية على درجة تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدرисية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المراحلين المتوسطة والثانوية.
- لم تُشر الدراسة إلى وجود اختلاف بين معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة في تنفيذهم للمهارات التدرисية باختلاف عدد زيارات الموجه التربوي في جميع خواص الدراسة.
- تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدرисية في كل خواص من خواص

مواد العلوم الشرعية في المراحلين المتوسطة والثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي في هذا المحور (٤,١٢) لمعلمي التعليم الحكومي و(٣,٦٦) لمعلمي التعليم الخاص. ويتفق المعلمون في كل من المدارس الحكومية والخاصة على أهمية تنفيذ المهارات التدرисية في تدريسهم فيما يتعلق بمحور إتقان المادة التدرисية.

- المهارات المتعلقة بمحور تقويم نتائج التدريس حازت على المركز الأخير بالنسبة لخواص الدراسة لدى معلمي المدارس الخاصة بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، بينما كان المتوسط لدى معلمي المدارس الحكومية (٣,٥١)، ويأتي في المركز قبل الأخير في التنفيذ.
- المحور المتعلق بتنفيذ المواقف التدرисية جاء في المركز الثاني بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية بمتوسط قدره (٣,٦٤)، بينما جاء في المركز قبل الأخير لدى معلمي المدارس الخاصة بمتوسط قدره (٢,٧٠).
- يلاحظ من الجدول الإحصائي رقم (٢٤) أن المتوسطات الحسابية لخواص الدراسة متقاربة بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية، حيث تراوحت ما بين (٣,٦٦) إلى (٣,٥٠)، وتعتبر بذلك أعلى من المتوسطات الحسابية التي كانت لخواص الدراسة المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية، وتخطيط المواقف التدرисية، وتنفيذ المواقف التدرисية، وتقويم نتائج التدريس لدى معلمي المدارس الخاصة، حيث كانت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٢٥) إلى (٢,٥٤) ما عدا المحور المتعلق بإتقان المادة

- مهارة رقم (١٠) في المحور الأول المتعلق بتحطيط المواقف التدريسية التي هي (وضع الخطة التفصيلية اليومية والأسبوعية لتحضير الدروس) حازت على أعلى متوسط (٤,٣٥) بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية ومهارة رقم (١٢) وهي (جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على التفاعل مع الموقف التعليمي) حازت على أعلى متوسط (٣,٣٥) بالنسبة لمعلمي المدارس الخاصة.
- مهارة رقم (١٥) في المحور الأول المتعلق بتحطيط المواقف التدريسية وهي (استخدام طرق التدريس المختلفة والمتنوعة بما يتناسب مع الدرس) حازت على أدنى متوسط بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية ومعلمي المدارس الخاصة، حيث بلغ المتوسط على التوالي (٣,٠٨)، (٢,٣٧)، وبذلك يتفق أفراد العينة على عدم تتنفيذ مهارة استخدام طرق التدريس المختلفة والمتنوعة بما يتناسب مع الدرس.
- أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى متوسط بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية في المحور الثاني المتعلق بتنفيذ المواقف التدريسية حظيت به المهارة رقم ٢٤ التي تقول: (تسليسل الموقف التدريسي وإنهازه بشكل منظم وتسليسل منطقي)، ومتوسط (٣,٩٠)، وبالمقابل، فإن أعلى متوسط تتنفيذ للمهارات بالنسبة لمعلمي المدارس الخاصة نالت المهارة رقم ٢٣، وهي (استخدام التعزيز اللفظي وغير اللفظي لتشجيع التلاميذ على المشاركة في المناقشة الصحفية)، متوسط (٣,٠٨). بينما كانت الدراسة، وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنفيذ أفراد العينة في جميع المحاور لصالح معلمي المدارس الحكومية، بينما متوسط تنفيذ المهارات التدريسية المتعلقة بالجوانب التربوية لمعلمي المدارس الحكومية أعلى.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف متغير المؤهل العلمي على أساليب التقويم، بينما لم تظهر فروقاً تصل إلى حد الدلالة الإحصائية بين المحاور الأخرى، وأن هذه الفروق كانت بين الذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية الشريعة والذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية التربية، لصالح الذين يحملون شهادة البكالوريوس من كلية الشريعة.
- أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة وأختلاف المرحلة التعليمية (المتوسطة، الثانوية)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمحور إتقان المادة الدراسية.
- بینت نتائج الدراسة أن للساعات الإضافية على الصاب تأثيراً على تنفيذ المعلمين للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية. ما عدا المحور المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية، فلم تظهر نتيجة التحليل الإحصائي أي فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المحور.

- باستخدام الوسائل التعليمية هي المهارة رقم ٣٤ الخاصة (بوضوح وتنظيم الكتابة على السبورة وسلامتها من الأخطاء اللغوية). بمتوسط (٣,٩٠). وبالنسبة لمعلمي المدارس الخاصة كان أعلى متوسط مهارة هي رقم ٣٥ وال الخاصة (باستخدام المواد والأجهزة التعليمية الالزمة لتوفير الخبرات المناسبة للتلמיד). بمتوسط (٣,٤٥)، وهذا يدل على أن معلمي المدارس الخاصة يستخدمون الأجهزة التقنية الحديثة في تدريسهم، بينما يعتمد معلمو المدارس الحكومية على السبورة كوسيلة تعليمية.
- يتفق أفراد العينة على أن أدنى مهارة تحظى بالتنفيذ والاهتمام في المحور الثالث المتعلق باستخدام الوسائل التعليمية هي المهارة رقم ٣٦ المتعلقة (باختصار وابتكار الوسائل التعليمية المناسبة لنوعية التلاميذ) بمتوسط (٣,٠١) للحكومية، و (٣,٠٣) لل الخاصة وهذا يدل على أن أفراد العينة لا يقومون باختصار وتصميم الوسائل المساعدة في التدريس.
 - ويتبين من نتائج الدراسة أن معلمي المدارس الحكومية يعتمدون على اختبارات التحصيل في تقويم التلاميذ، بينما يركز معلمو المدارس الخاصة على الواجبات المنزلية في تقويمهم للتلاميذ، وكانت أعلى مهارة تنفيذ من قبل معلمي المدارس الحكومية في المحور المتعلق بأساليب تقويم نتائج التدريس هي المهارة رقم ٣٩ وال الخاصة (بتتبع اختبارات التحصيل المعرفي الشفوري والتحريري وتصحيحها وتوزيع الدرجات). بمتوسط (٤,١٩) أما بالنسبة لمعلمي

- أدنى مهارة تنفيذ بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية هي المهارة رقم ١٩ وهي (القدرة على توسيع الصوت حسب مواقف التدريس المختلفة واستخدام اللغة العربية الفصحى) ومتوسط (٣,٤٠). وفيما يخص معلمي المدارس الخاصة كانت المهارة رقم ٢١ وهي (قدرة المعلم على الحركة والانتباه إلى الأحداث في غرفة الصف واستخدام الأساليب التربوية التي تساعد في ضبطه) ومتوسط (٢,٣١).
- اتفق أفراد العينة في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة على تنفيذ المهارات المتعلقة بإتقان المادة الدراسية، حيث كانت المتوسطات الحسابية متقاربة. وترتيب المهارات حسب أهميتها متطابقة لدى أفراد العينة، وكانت أعلى مهارة تنفيذ هي رقم ٢٨ المتعلقة (باستشارة دوافع التلاميذ وتفحص قدراتهم على التفكير والاستدلال بالأيات والأحاديث في أثناء الشرح) ومتوسط حسابي (٤,١٥) للحكومية، و (٤,٥٩) لل الخاصة) إلا أن متوسط تنفيذ معلمي المدارس الخاصة أعلى من تنفيذ معلمي المدارس الحكومية للمهارات. بينما كانت أدنى مهارة تنفيذ لمعلمي المدارس الحكومية وال الخاصة هي (مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الموقف التعليمي وتنظيم خبراتهم لاكتساب الحقائق والمفاهيم والمهارات التعليمية التي تتصل بالدرس)، بمتوسط (٣,٢٩) للحكومية، و (٣,٤٨) لل الخاصة).
 - أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى متوسط بالنسبة لمعلمي المدارس الحكومية في المحور الثالث المتعلق

- للمهارات التدريسية في تدريسهم لمواد العلوم الشرعية في المراحلتين المتوسطة والثانوية.
- عمل ندوات واجتماعات لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين لرفع مستوى تنفيذهم للمهارات التدريسية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية في كل محور من محاورها.
 - الاهتمام بالمهارات التدريسية المقدمة لملمي العلوم الشرعية مع التركيز على الجانب العملي التطبيقي في تقديم هذه المعلومات. حيث تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنفيذ أفراد العينة المهارات التدريسية المتعلقة بالجوانب التربوية.

مقتراحات لبحوث أخرى

- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال تنفيذ المهارات التدريسية للمعلمين في تخصصات أخرى.

المراجع

- أبا غني، محمد عبدالعزيز ١٤١٥هـ، الكفاءات الالزمة لعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- إبراهيم، فوزي طه ورجب أهدى الكلزة، ١٤٠٦هـ، المناهج المعاصرة، ط٢، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، السعودية.

- المدارس الخاصة فكانت المهارة رقم ٣٧ الخاصة (بتكليف التلاميذ أعمالاً وواجبات منزلية تتعلق بما درسوه من موضوعات والتوزيع فيها) بمتوسط (٣,٣٠).
- كانت أدنى مهارة هي رقم ٤٥ المتعلقة (بمراقبة الفروق الفردية بين التلاميذ في التقويم) لملمي المدارس الحكومية، بمتوسط (٢,٩٦) ومهارة رقم ٤٦ الخاصة (باختيار وتصميم أساليب تقويم التعلم وتفسير نتائج الاختبارات المختلفة) لملمي المدارس الخاصة، بمتوسط (١,٩٢).

التصنيفات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتقديم دورات تدريبية للمعلمين العاملين في المدارس الحكومية والخاصة لتنفيذ المهارات التدريسية، حيث تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ معلمي العلوم الشرعية في المدارس الحكومية والخاصة للمهارات التدريسية.
- تخفيض النصاب التدريسي للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة حتى يتمكن المعلمون من تنفيذ المهارات التدريسية بطريقة مثلى، وحتى يكونوا قادرين على العطاء في مجال تخصصهم بطريقة أفضل. حيث يثبتت نتائج الدراسة أن للساعات الإضافية على النصاب تأثيراً على تنفيذ المعلمين

- جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، م، ١٠، الرياض، ص ص ٢١٥-٢٥٧.
- ثمام، تمام إسماعيل، ١٩٩٥م، تقييم مستوى أداء الكفايات التعليمية لدى طلاب الفرقه الثالثة شعبة التاريخ الطبيعي بكلية التربية في التربية العملية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد يناير، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ص ص ٩٧-١٣٦.
- التيه، نادية كامل توفيق ١٤٢٤هـ، الكفايات التعليمية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال في ضوء اتجاههن نحو الابتكار، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٠)، ص ٢٤١.
- جامع، حسن وآخرون، ١٩٨٤م الكفاءات التدريسية الالازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، الكويت، السنة الأولى، العدد الثاني، ص ٥٩-٥٠.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن، ١٩٩٢م، الإداره المدرسية وتبني قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، ط٤، الرياض، مطابع دار الشبل للنشر والتوزيع.
- حمداد، عفاف سعد، ١٩٩٢م الكفاءات التدريسية الالازمة لمعلم المواد الفلسفية بالتعليم الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع ١٣، ص ٩٣-١١٦.
- حمدان، محمد زياد، ١٩٨٤م، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة. سلسلة التربية الحديثة (١٤)، الرياض، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

آل سليمان، عبدالله ناصر محمد ١٤٢٠هـ، أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب، ١٤١٥هـ، الكفايات التعليمية الالازمة للطالب المعلم وتقسيمها وتطبيقاتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، م، ٧، الرياض، ص ص ٢٠١-٢٤٨.

بنخش هالة طه، ١٩٨٨م، تنبية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بنخش، هالة طه، ١٩٩١م، الكفايات التعليمية الالازمة لعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية وطرق تربيتها، ط١، دار عكاظ للطباعة والنشر، جدة.

البدوي، توفيق إبراهيم والمعجل، طلال محمد، ٢٠٠١م، مدى معرفة طلاب التربية الميدانية تخصص علوم شرعية في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للكفايات التعليمية الالازمة لمعلم العلوم الشرعية، مجلة القراءة والمعرفة، عدد ٦، مايو، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر. ص ص ٢٠٥-٢٣١.

البكر فوزية بنت بكر، ١٤١٨هـ، مقارنة الكفايات التعليمية الالازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والخاصة في مدينة الرياض، مجلة

الغافري، هاشل سعد سرور، ١٩٩٥م، الكفايات اللازمـة لـملمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرـة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قابوس، عُمان.

قدـيل، يـس عبد الرحمن، ١٤٢١هـ، التـدريس وإـعداد المـعلم، دار النـشر الدـولي، الرياض، المملـكة العـربية السعودية.

كـريم، محمد أـحمد وآخـرون، ١٩٩٢م، الإـدارة الصـفـية بين النـظرـية والتـطـبـيق، طـ١، مـكتـبة الفـلاح لـلـنشر والتـوزـيع، الـكـوـيـت.

مرـسي، محمد عبد العـليم، ١٤١٥هـ، المـعلم وـالـمنـاهـج وـطـرق التـدـريـس، الطـبـعة الثـانـيـة، دار الإـبداع التـقـانـي، الـرـياـض.

مرـعي، توفـيق، ١٩٨٣م، الكـفاـيات التعليمـية في ضـوء النـظم، عـمان، دار الفـرقـان.

مقـاـبـلة، نـصـر يـوسـف، ١٩٨٩م، درـاسـة استـطـلاـعـية في فـعـالـيـة الكـفاـيات التعليمـية ومـصـادـرـها عند مـعلـمي المرحلة الثـانـوـية في مدـيـنـيـ أـربـد وجـرـش بـالـأـرـدن، المـحلـة التـرـبـوـية، مجلسـالـنشرـالـعـلـمـيـ، جـامـعـةـالـكـوـيـتـ، ٥ـ، عـددـ١٩ـ، صـ ٢١٩ـ ٢٥٢ـ.

المـهـديـ، أـهـدـ عبدـالـواـحـدـ، ١٤٠٨ـهــ، تـخطـيطـ الدـرـوـسـ مـاهـيـتـهـ وـمـسـتـوـيـاتـهـ وـأـسـسـهـ وـعـنـاصـرـهـ، رسـالـةـ التـرـبـيـةـ، عـمانـ.

نشـوانـ، يـعقوـبـ وـعبدـالـرحـمـنـ الشـعـوانـ، ١٤١٠ـهــ، الكـفاـيات التعليمـية لـطلـبـةـ كـلـيـاتـ التـرـبـيـةـ بـالـمـملـكةـ العـرـبـيـةـ

زيدـانـ، محمدـ مـصـطفـىـ، ١٩٨١ـمـ، الكـفاـيةـ الـإـنـتـاجـيـةـ لـلـمـدـرـسـ، طـ١ـ، دـارـ الشـرـوقـ لـلـنـشـرـ وـالتـوزـيعـ، جـدةـ، المـملـكةـ العـرـبـيـةـ السـعـودـيـةـ.

سعـانـ، عمـادـ ثـابـتـ، ١٩٨٧ـمـ، الكـفاـياتـ التـدـريـسـيـةـ لـدىـ الـمـعـلـمـينـ التـرـبـوـيـنـ وـغـيـرـ التـرـبـوـيـنـ فيـ الـحـلـقـةـ الثـانـيـةـ منـ الـتـعـلـيمـ الـأسـاسـيـ، الـجـلـةـ التـرـبـوـيـةـ، كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ، سـوهـاجـ، عـ٢ـ، صـ ٤٢٥ـ ٤٩٩ـ.

شـبـارـةـ، أـهـدـ مـختـارـ، ١٩٩٣ـمـ، تـقـوـيمـ اـكتـسـابـ الـكـفـاـياتـ الـتـعـلـيمـيـةـ فيـ ضـوءـ مـبـادـئـ التـعـلـمـ الـإـنـتـاجـيـ لـدىـ طـالـبـاتـ الـكـلـيـةـ الـمـتوـسـطـةـ لـلـمـعـلـمـاتـ بـمـسـقطـ، التـرـبـيـةـ الـمـعاـصـرـةـ، رـابـطةـ التـرـبـيـةـ الـحـدـيثـةـ، الـقـاهـرـةـ، عـ ٢٧ـ.

الـصـرـايـرـةـ، يـاسـينـ وـيـونـسـ، أـهـدـ (١٩٩٩ـ) "طـرقـ التـعـلـيمـ الجـامـعـيـ:ـ بـيـنـ التـلـقـيـنـ وـالـتـطـبـيقـ درـاسـةـ اـختـبارـيـهـ علىـ عـيـنةـ منـ طـلـبـةـ قـسـمـ الـإـدـارـةـ الـعـامـةـ بـجـامـعـةـ الـبـرـمـوـكـ"ـ أـبـاحـاثـ الـبـرـمـوـكـ "سلـسلـةـ الـعـلـومـ الـإـنسـانـيـةـ وـالـاجـتمـاعـيـةـ"ـ المـجلـدـ ١٥ـ، العـدـدـ ١١ـ، ١٩٩٩ـ.

الـضـوـيـ، سـعـدـ أـهـدـ، ١٩٨٣ـمـ، درـاسـةـ تـقـوـيمـيـةـ لـأـداءـ مـعـلـمـيـ الـعـلـومـ الـدـيـنـيـةـ فيـ ضـوءـ الـمـهـارـاتـ التـدـريـسـيـةـ الـلـازـمـةـ لـتـدـريـسـهـاـ، رسـالـةـ مـاجـسـتـيرـ غـيرـ مـنـشـورـةـ، كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ، جـامـعـةـ الـأـزـهـرـ، الـقـاهـرـةـ، مـصـرـ.

عبدـالـحقـ، عمـادـ ٢٠٠٤ـمـ الكـفـاـياتـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـأـسـاسـيـةـ لـدىـ مـعـلـمـيـ وـمـعـلـمـاتـ التـرـبـيـةـ الـرـياـضـيـةـ لـلـمـرـحـلـةـ الـأـسـاسـيـةـ الـأـوـلـيـ بـحـافـظـةـ نـابـلـسـ، مجلـةـ الـعـلـومـ التـرـبـيـةـ وـالـنـفـسـيـةـ، كـلـيـةـ التـرـبـيـةـ، جـامـعـةـ الـبـرـحـينـ.

عـدـسـ، محمدـ عبدـالـرحـمـنـ، ١٩٩٦ـمـ، الإـدـارـةـ الـصـفـيـةـ وـالـمـدـرـسـةـ الـمـنـفـرـدـةـ، مجـدـلـاوـيـ،

المويدى، زيد، ١٤٢٢هـ، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعى، العين، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم، ١٤١٨هـ، الإداره العامة للإشراف التربوي، دليل المعلم، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Dodle, N. 1973, "Competency Based Teacher Preparation in Anderson" W. (ED), Competency Based Teacher Education, California, McCatchan Publishing Corporation.

Hall, E & Jones, L. 1979, "Competency Based Elementary Special Education Teachers", The Journal of Education, V72, N6, p13.

Manson, R 1993, New Realities in Teacher Education, Journal of Art & Design Education, 2 (1), P55.

Crace, R.E. 1976, "Competency Based Teacher Education: Historical and Philosophical Consideration", in. Competency-Based Teacher Education, Briefings 2, New York, Science Research Associates, , P.3.

Dickson, G.E. 1979, " Competency Based Teacher Education Revisited: Toledo's Program Remains Strong" Journal of Teacher Education, Vol,30 No.4, July-August, P.19.

Carr, David. 1993, "Questions of Competence" British Journal of Educational Studies, 41, No. 3 (Sept.), Pp 253-71.

السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، ٢م، العلوم التربوية، ع١، ص ١٠١-١٢٥.

النهار، تيسير، محمد الربابعة، ١٩٩٢م، كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها ببنائه ومؤهلاته وخيرة والمرحلة التي يدرس فيها، مؤة للبحوث والدراسات، الأردن، ٧ عدد ٣، ص ص ٦٧-٤١.

النويصر، منصور صالح، ١٤٢٠هـ، كفايات الإدارة الصيفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين. مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

همام، عبد الحفيظ و محمود حنفي، ١٩٩٠م، مهارات تنظيم وإعداد الدروس اليومية لدى معلمي العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد السادس، ٢م.

**TEACHING SKILLS FOR ISLAMIC STUDIES TEACHERS AT
SECONDARY SCHOOL AND INTERMEDIATE SCHOOLS
A COMPARISON STUDY BETWEEN PUBLIC SCHOOLS
AND PRIVATE SCHOOLS IN RIYADH**

Dr.Tawfiq Ibrahim Mahmoud Bedaiwi
*Department of Curriculum and Instruction
 Collage of Education, King Saud University*

Study summary:

This study aims to acknowledge how well the teachers of Islamic studies carry out their teaching skills in teaching Islamic studies at Secondary and Intermediate schools. This study is concerned with public schools that belong to the ministry of education and private schools that are directed by the private sector. This study has been applied on a number of Islamic studies teachers in public and private schools. The study discussed five main themes. The first theme was about teaching skills related with planning teaching situations (teaching planning). The second theme was related to teaching skills that were used in executing the teaching situation (teaching execution). The third theme dealt with teaching skills related to perfecting the teaching subject (teaching perfection). The forth theme dealt with the teaching skills related with using educational aids and facilitating material to help with the teaching process. The last theme was about teaching skills related to ways of appraising. The tool of this study was a survey that was distributed to the teachers. The survey contained forty seven excerpts distributed among all five themes that were mentioned earlier. The results of the study showed the skills that were related with the perfection of the teaching subject were accomplished in the first place. The technique related to the ways of appraising came in last place according to the teachers. The average of 3, 59 was the result found for the rest of the five main themes among teachers of public school. The average of 3,019 was the result found among the teachers of private schools. The study also showed that even if the teaching experience differs from one person to another and even if there are visits from the educational inspectors, the teaching skills will be carried out and they will not be affected. The results of the study also showed that there are differences among the themes of the study according to the differences in the educational stages (Secondary School and Intermediate School). The results have also showed that the skill of using different, varied, teaching skills with what will be suitable for the lesson got the lowest average of accomplishing among teachers in public schools and private schools.

مقياس آيزنك المعدل (EPQ-R): النسخة السعودية لعينة الإناث

جود هزاع الشريف

قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

عبد الله صالح الرويع

قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

مصطلحات أساسية: العصبية، الانبساط، الذهانية، الكذب، عوامل الشخصية.

يتصف مجتمع الإناث في السعودية بدرجة ملحوظة من انخفاض وتيرة الاتصال والتفاعل مع المجتمع الذكور مما قد يجعله حالة فريدة بين المجتمعات، وهذا في حد ذاته يعطي الباحثين فرصة جيدة لاختبار بعض الفرضيات التي تتصل بأثر العوامل الثقافية على العديد من المفاهيم النفسية. والدراسة الحالية تهدف إلى اختبار نموذج آيزنك في بنية الشخصية لدى عينة من الإناث في المجتمع السعودي، حيث تم تطبيق مقياس آيزنك المعدل (EPQ-R) على عينة كبيرة من طالبات جامعة الملك سعود في الرياض (ن = ٧٨٦). وخلصت الدراسة التي استخدم فيها التحليل العائلي إلى أن بعدي الانبساط والعصبية- كما ينظر لها آيزنك- يمكن رصدهما بوضوح لدى عينة الدراسة. وهذا يمكن القول أن مقياس آيزنك المعدل يعتبر أداة فعالة في الكشف عن البعدين لدى العينات التي تشبه عينة الدراسة. كما وضحت النتائج أن بعد المروءة الاجتماعية يتسم بدرجة عالية من الاستقرار كذلك. ولكن نتائج الدراسة تشير إلى أن مقياس آيزنك المعدل ليس مناسباً لرصد بعد الذهانية لدى عينة الدراسة. وقد فسرت تلك النتائج في ضوء تصورات آيزنك والفرق الثقافي.

من اللغات لابد أن تشتمل على مفردات ومتارفات لكل المعانى الإيجابية والسلبية التي يمكن أن توصف بها الشخصية.

ويعتبر التحليل العائلي الأداة الأكثر استخداماً للكشف عن تلك الوحدات التصنيفية للشخصية. ولا يخفى على الاختصاصيين أن التحليل العائلي ليس الأداة المثلثى

مقدمة

تنطلق نظريات الشخصية التي تستخدم الأسلوب اللغطي *lexical approach* (استعمال التقريرات الذاتية، على سبيل المثال) في بحثها عن وحدات تصنيفية في دراسة الشخصية على مسلمة عامة مفادها أن كل لغة

ارتباط مرتفع منفصلة عن بعضها، اعتماداً على أن الاقتصاد في المفاهيم من أهداف العلم المهمة. فهم يرون أن السمات المرتبطة قد تكون مجرد مظاهر مختلفة لنفس السمة أو العامل. وهذا فهم يميلون إلى اختزال تلك السمات باستخدام التحليل العاملی من الدرجة الثانية أو الثالثة للوصول إلى أبعاد dimensions رئيسة مستقلة عن بعضها orthogonal بدرجة كبيرة.

ويمكن اعتبار نظرية آيزنک من أكثر نظريات الشخصية التي تم اختبارها بكم هائل من الدراسات بطرق مختلفة (من بينها التقريرات الذاتية)، وفي ثقافات مختلفة. وما يميز نظرية آيزنک عن غيرها أنها تتعلق من مسلمات نظرية يتم اختبارها لاحقاً، أو ما يسمى بالفرضية الاستدلالية Hypothetico-deductive theory. وقد كشفت دراسات آيزنک وغيره من الباحثين عن عدد محدود من الأبعاد الرئيسية القوية التي تظهر في كل مرة يتم اختبار النظرية بغض النظر عن المحتوى الثقافي الذي تم فيها اختبارها فيه. ولعل هذا ما دفع آيزنک للتاكيد على الأساس البيولوجي لتلك الأبعاد. ويکاد أن يكون هناك إجماع بين الباحثين على أن بعدي الانبساط-الانترواء، والعصبية-الاستقرار الانفعالي بعدان رئسان يتوافران في جميع الثقافات، بغض النظر عن انتظام بنود المقاييس أو ترتيب ظهوره. فقد يتباين ترتيب البنود من عينة إلى أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، كما قد يختلف ترتيب ظهور تلك الأبعاد.

يرى آيزنک (Eysenck, 1967)، وهو ينظر للأساس البيولوجي للشخصية، أن هذه الأبعاد عالمية. ويدفع عن

البحث عن تلك الوحدات، من حيث قصوره، فالتحليل العاملی لا يعطيك إلا ما تدخل فيه. لكن التحليل العاملی، كطريقة إحصائية ارتباطية، يعطي أيضاً شيئاً من لا شيء؛ فالتحليل العاملی أداة قوية للكشف عن أي أبنية أو وحدات متراپطة لا يمكن تمييزها في الطواهر المعقّدة، كالبيانات التي تظهر في استجابات الناس كتعبير عن تباين شخصياتهم؛ تلك الاستجابات التي تظهر كما لو أنها ‘خلط عجيب’ لا رابطة بينها. ومن المرجح أن استعمال أسلوب التحليل العاملی سيستمر في الوقت الحاضر إلى أن يتم اكتشاف أداة أفضل منه تشكل إطاراً مرجعياً خارجياً بدلاً من المعاير الذاتية التي لا يمكن التعويل عليها. فالقائمون للدفاع عن هذه الوسيلة يوصون باستخدامها بحذر (عبد الخالق، ١٩٩٠، ١٩٩٣، ١٩٩٣).

والتحليل العاملی طريقة إحصائية تسعى لاختزال الاستجابات إلى عدد أقل من الوحدات المتراپطة التي يمكن الاعتماد عليها في تفسير التباين في الشخصية الإنسانية. وتباين درجة الاختزال التي يسعى لها علماء الشخصية من مدرسة لأنخرى؛ فالمدرسة الأمريكية التي يعتبر ريموند كاتل من أشهر روادها تمثل إلى استخدام الوحدات التي تظهر للوهلة الأولى في التحليل العاملی من الدرجة الأولى وتسمية تلك الوحدات سمات مصدرية، بغض النظر عن درجة الارتباط التي قد تظهر بين تلك السمات، والتي قد تكون مرتفعة بدرجة كبيرة أحياناً. ولا يرى علماء القارة الأوروبية-والذين يظهر على رأسهم هائز آيزنک-ميرراً لبقاء السمات التي بينها

Paulhus, 1984, ١٩٩٣، ١٩٩٠، ١٩٩١).
 (انظر عبد الخالق،

ونظرية آيزنك في الشخصية نظرية بيلوجية-اجتماعية.
 ويرى أنصار الصور البيولوجي الاجتماعي للشخصية الإنسانية أن التركيبة الفيزيقية للإنسان ليست مجرد منافذ تظهر من خلالها الاستجابات التي يتم تطبيق الكائن الإنساني على إصدارها. فهم يرون أنها تتدخل في تحديد نوع الاستجابات الصادرة عن الإنسان.
 فالإنسان لديهم يرث استعداداً *predisposition* يجعله أكثر قابلية لتعلم نمط محدد من الاستجابات أكثر من تقديره، لا على أنه محكوم *predetermined* أو مقضي عليه بأن يسلك بطريقة معينة. فهذا التفسير عند أنصاره ليس مناقضاً للتفسير البيئي (عمليات التعلم)، بل مكملاً له.

وقد ربط آيزنك بين بعد الانبساط-الانطواء والجهاز العصبي المركزي، حيث يرى أن الانبساطي يرث نمطاً معيناً من بنية الجهاز العصبي يؤدي إلى وصول الاستشارات عبر أجهزة الاستقبال مروراً بالتكوين الشبكي الصاعد إلى القشرة اللحائية في الدماغ ببطء وتتشتت أثرها بسرعة مما يجعل الانبساطي في حالة 'فهم' مستمر للاستشارة. بينما يرث الانطروائي جهازاً عصبياً يؤدي إلى وصول الرسائل عبر الموصلات بسرعة وتتشتت أثرها ببطء مما يجعل الانطروائي في حالة اكتفاء من الاستشارة. كما ربط آيزنك بين العصبية والجهاز العصبي المستقل (السميثاوي) (أنجل، ١٩٩١، حابر، ١٩٨٦، Eysenck، ١٩٦٧).

دعواه تلك حتى على مستوى البعد الثالث، وهو الذهانية-اللاذهانية (أو المسؤولية أو الضمير)، على الرغم مما أظهرته الدراسات التي تناولت ذلك البعد، من عدم وضوح الرؤية حوله، والدرجة المنخفضة من الثبات التي لازمت محاولات بلورة مقياس لذلك البعد، مما دفع بعض الباحثين إلى التساؤل عن حقيقة وجود ذلك البعد من الأساس. فأصحاب نظرية العوامل الخمسة الرئيسية في الشخصية-على سبيل المثال- لا يشيرون إلى ذلك البعد تماماً بالرغم منأخذهم بالبعدين الآخرين (الانبساط-الانطواء [Surgency] ، والعصبية-الاستقرار الانفعالي [Emotional stability] (Costa & McCrae, 1985; McCrae & Costa, 1985a, b, 1987; McCrae & John, 1992) . ويقى آيزنك (Eysenck, 1992a, b, c, 1994) على قناعته بأن بعدي [Agreeableness] والتغافل [Conscientiousness] من الأبعاد الخمسة يستعملان على تركيبة بعد الذهانية في تصوره النظري، وأهما مع العامل الخامس [Culture or Openness to experience]، كثيراً ما يرتبطون بدرجة مرتفعة مع بعد الذهانية. إلا أن أنصار العوامل الخمسة لا يوافقون آيزنك في تصوره على اعتبار أن بعد الذهانية لم يظهر عند التدوير الثلاثي للمحاور (Costa & McCrae, 1992; Goldberg & Rosolack, 1994) وقد حضي بعد المرغوبية الاجتماعية (مقياس الكذب) بدرجة أعلى من الاتفاق بين الباحثين من تلك التي نالها بعد الذهانية؛ مما دعا بعض الباحثين إلى النظر إليه كبعد من أبعاد الشخصية له درجة مرتفعة من الاستقرار

أي وضع. كما أنه يمكن أن يكون قاسياً وغير إنساني، ولا يكتثر لمارسة العدوان حتى على الأقربين منه. فهو يفتقر بشكل عام إلى المشاعر والتعاطف مع الآخرين، غير حساس لآلام الغير، ويحب أن يتلاعب بهم ويضايقهم. كما أنه يميل إلى الأشياء الغريبة غير المألوفة، ويتهانون بالمخاطر (Eysenck & Eysenck, 1975).

ولعل ما يجدر ذكره هو أن آيزنك يرى أن السلوك الشاذ ليس نوعاً مختلفاً من السلوك مقارنة بالسلوك السوي؛ أي أن السلوك الشاذ عبارة عن فرق في الدرجة وليس فرقاً في النوع؛ فالبعد الذي يطرحها آيزنك لرسم الخطوط العريضة للشخصية الإنسانية هي نفسها التي يستخدمها في تفسير الاضطراب النفسي. وهذا يعني أن أي شخص سوي يقع على درجة معينة على هذه الأبعاد. ويمكن في ظروف بيئية معينة أن يتطور الفرد استجابة شاذة أو اضطراباً نفسيّاً إذا توافرت له درجة مرتفعة على أي بعد من أبعاد نظرية آيزنك.

وقد أثمرت جهود آيزنك وزملائه وغيرهم من الباحثين عن تطوير أدوات لفظية لتحديد كمية ما يتوافر من تلك الأبعاد لدى مختلف الأشخاص (The Eysenck Personality Inventory (EPI): Eysenck & Eysenck, 1964; The Eysenck Personality Questionnaire (EPQ): Eysenck & Eysenck, 1975) المقاييس مقياس آيزنك المعدل للشخصية (The Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R): Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985) القصد منه في الأساس تلافي القصور الذي أحاط

أما بالنسبة للمظاهر السلوكية التي تميز الانبساطي فهي أنه شخص اجتماعي، لا يكتفي بعدد محدود من الأصدقاء، ويبادر إلى تكوين الصداقات والتفاعل حتى مع الغرباء، ويفضل أن يكون مع الناس على أن يمارس القراءة. والانبساطي شخص حيوي مرح، يميل إلى التفاؤل، ويحب الإثارة والتغيير ويرم بالروتين اليومي، ويستمتع بعمل المقالب، ويقحم نفسه في المخاطر، ويتصرف بشكل عفوي، وتكون لديه دوماً إجابات جاهزة. كما أنه قد يأخذ على عاتقه القيام بمهام كثيرة، مع أنه شخص لا يمكن الاعتماد عليه، عموماً. أما المنطوري النموذجي فهو شخص هادئ مبتعد عن الآخرين، حيث تشكل له كثرة زيارة غير مرغوبية في الإثارة. فهو يفضل قراءة الكتب على لقاء الآخرين، وصداقاته محدودة. وعلى العكس من الانبساطي الذي يتسم بالاندفاع، يميل الانطواري إلى التروي والتحطيط، ويحب أسلوب الحياة المنظم، ويحتفظ بمشاعره تحت ضبط محكم، ومن النادر أن يكون عدوانياً، ولا ينفعل بسهولة. فهو على العموم شخص يميل إلى التشاور، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية، وهو شخص يمكن الاعتماد عليه (Eysenck & Eysenck, 1975).

ويتسم ذو الدرجة المرتفعة في العصبية بأنه شخص مهموم، مشغول بالبال بما يمكن أن يقع من مصائب، ويقلق كثيراً من ارتكاب الأخطاء (Eysenck & Eysenck, 1975).

ويتصف الحاصل على درجة مرتفعة على بعد الذهانية بأنه شخص منعزل، لا يهتم للآخرين، ولا ينسجم في

العامل مع وجود ذلك التباين الواضح في تركيبة المجتمع السعودي عن غيره من المجتمعات قد يفسر على أنه دليل جديد على عالمية أبعاد آيزنك، كما يدفع هو بذلك.

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي مقياس آيزنك للشخصية-المعدل (EPQ-R: Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985) يتكون المقياس في نسخته الأصلية من ١٠٠ بند، وله صورة مختصرة تتكون من ٤٨ بندًا. وقد تم في الدراسة الحالية استخدام الصورة الكاملة التي تشتمل على المقاييس الفرعية التالية: مقياس العصبية (٢٤ بندًا)، ومقياس الانبساط (٢٣ بندًا)، مقياس الذهانية (٣٢ بندًا)، ومقياس الكذب (٢١ بندًا). كما أضيف إلى المقياس خمسة عشر بندًا من بينها البند الأخير، والذي نصه، "هل شعرت بعدم الرغبة في إكمال هذه الاستمارة؟"، حيث وُجد أن كثيراً من يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الذهانية لا يكونون متعاونين في تعبئة الاستبيانات (Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985). كما أن معظم البنود الأربع عشرة الأخرى كانت تستهدف بعد الذهانية. وقد اعتمد الباحثان في ذلك على مقاييس سابقة (الرويتع، ١٤١٠) وعلى خبرهما. استقر رأي الباحثين على أن من المفيد القيام بترجمة جديدة للمقياس تراعي المعانى المفهوماتية للبنود بدلاً من المعانى الحرافية للألفاظ. وهو ما اضطلاعا به عبر استقراء المعانى في قواميس اللغة الأم للمقياس (الإنجليزية)، وقاميس اللغة العربية، والاسترشاد برأي

بالمقياس الفرعى بعد الذهانية في المقياس الأصلى (The EPQ); هذا المقياس المعدل هو الذي سعت الدراسة الحالية وسابقتها (الرويتع والشريف، ٢٠٠٢) لاستخراج نسخة سعودية منه.

وقد لقيت تصورات آيزنك وزملائه والمقياسات التي أنشؤوها قبولاً لدى علماء الشخصية في مختلف البلدان حيث تمت ترجمة تلك المقياسات إلى مختلف اللغات، وتم استخدامها لاختبار النظرية ولمسائل تطبيقية أخرى في مختلف الثقافات، ومن بينها الثقافة العربية (الأنصارى، Abdel-Khalek & Eysenck, ١٩٩٩؛ رضوان، ٢٠٠١؛ ١٩٩٩). (1983).

هدف الدراسة وأهميتها

هدف الدراسة الحالية إلى اختبار بنية مقياس آيزنك المعدل (Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985)، على عينة من الإناث في المجتمع السعودي. ويمكن اعتبار درجة الفصل بين الذكور والإناث إحدى الخصائص البارزة في المجتمع السعودي، والتي قد لا يوجد لها مثيل في المجتمعات العربية أو الإسلامية. هذه الظاهرة، المتمثلة في وجود مجتمعين متوازيين (ذكور-إناث)، على درجة منخفضة من الاتصال مقارنة ببقية المجتمعات، قد تستحدث الباحثين وتدفعهم لاختبار بعض الفرضيات العلمية المتعلقة بالشخصية، بل قد تختتم عليهم ذلك. والذي تحاول الدراسة الحالية اختباره هو مدى إمكانية ظهور عوامل آيزنك، كما يقيسها مقياس آيزنك المعدل للشخصية (EPQ-R)، لدى عينة من الإناث في المملكة العربية السعودية. فظهور تلك

ويعتقد الباحثان أن معنى البند، وإن كان صالحًا للكشف عن خاصية الذهانية في المجتمعات الغربية، غير ملائم للكشف عنها في مجتمع الدراسة. وقد أُستبعد عن ذلك البند بالصياغة التالية:

هل تعتقدين أن الزيارات الأسرية مضيعة للوقت؟
كما أضيفَ بند من بين البنود الخمس عشرة (١٠٣)، يشير إلى الخاصية نفسها، وهو ما نصه:

هل تعتقدين أن أخذ فوائد البنك أمر مقبول؟

ومن البند التي تم تعديل صياغتها البند رقم ٦، "Are you a talkative person?" أو "هل أنت شخص كثير الكلام؟" والتي وجد الباحثان أنه قد يميل بأي من الصياغتين السابقتين إلى بعد المرغوبية الاجتماعية، حيث أن الثرثرة أو كثرة الكلام غير مرغوبة اجتماعياً بدرجة كبيرة. واستقر رأي الباحثين على أن تكون صياغته كما يلي، "مقارنة بغيرك، هل تتكلمين كثيراً؟" لكن يلمس البند بعد الانبساطية.

أما البند رقم ١١، "Are you rather lively?"، والبند رقم ٩٤، "Do other people think of you as being very lively?", وما من بنود الانبساطية، فقد أضيفت إلى ترجمتها (بين قوسين) كلمات توضيحية، "هل تغلب عليك الحيوية والنشاط، وهل ينظر إليك الآخرون، إلخ"، (في حركتك، وطريقة حديثك، وفي حياتك بشكل عام؟" وقد تمت تلك الإضافة في ضوء ما تبين من الدراسة الاستطلاعية من أن المفحوصين يميلون إلى فهم البنددين في ضوء العمل أو الدراسة فقط.

الزملاء المختصين، والقيام بدراستين استطلاعيتين على مجموعة من الطلاب. ففي الدراسة الأولى (ن = ١٨) طلبَ من الطالب أن يقرأ كل بند ويشرح ما فهمه مما قرأ. وقد تم تعديل البنود التي كان هناك شبه إجماع على غموض فحواها، أو تم رصد تباين في فهم المفحوصين لها. وفي الدراسة الثانية (ن = ٣٤)، فقد طُبع المقياس جمعياً، وطلبَ من المفحوصين الإجابة على بنود المقياس وتحديد البنود الغامضة. وقد تمت مناقشة الملاحظات بعد الانتهاء من جلسة التطبيق. أما بالنسبة لعينة الإناث فقد تم توزيع المقياس في صورته الأولية على عينة من الطالبات (ن = ٣٠)، وتمت مناقشة البنود الغامضة عبر الهاتف. وقد نتج عن ذلك تغييرات في صياغة بعض البنود، أو تغيير كلي للبند، كما في البند رقم ٩٩:

Would you feel very sorry for an animal caught in a trap?

فالترجمة الحرافية للبند ستكون: هل تشعرين بالشفقة على حيوان وقع في مصيدة؟

وفي تصور الباحثين أن هذه الصياغة ليست ملائمة للمساهمة في قياس بعد الذهانية في مجتمع الدراسة، حيث إن المعاني الملخصة بالصيد وطرق ممارسته تباين عبر الثقافات. وقد تمت الاستعاضة عن الصياغة السابقة بالصياغة التالية:

هل تشعرين بالشفقة على حيوان مدهوس؟
وذلك أيضاً ما حدث للبند رقم ٤٨ (ذهانية):

Do you think marriage is old-fashioned and should be done away with?

"تهرب من دفع الرسوم (تذكرة ألعاب أو ترفيه، مثلاً؛ لأن ممارسة دفع الضرائب ليست سائدة في مجتمع الدراسة، بل قد تكون مناهضة لل تعاليم الدينية السائدة. أما البند الذي يليه، رقم ٧٨، "Can you get a party going" ، والذي يمكن ترجمته، "هل يمكنك أن تحافظ على استمرار حيوية حفلة؟"، فقد ارتأى الباحثان أن يتم تأثير متغير المخافضة على استمرار حيوية الحفلة بزمن الحفلة، "هل تستمر جلسة لمدة أطول لأنك تستطيع المخافضة على جو المرح والبهجة في تلك الجلسة".

أما البند رقم ٩٥، "Do people tell you a lot of lies?" ، والذي يمكن ترجمته كالتالي، "هل يخبرك (أو يقول لك) الناس الكثير من الأكاذيب؟"، فقد ارتأى الباحثان أن يترکا للعينة الاستطلاعية مسألة الحكم بشأنه. واستقر رأيهما بعد ذلك على ترجمته كالتالي، "هل يكذب عليك الناس كثيراً؟"

نسخة المقاييس الخاصة بعينة الإناث

بالإضافة إلى التعديلات السابقة، فقد قام الباحثان بإعداد نسخة خاصة بالإناث، بحيث تكون البنود مكتوبة بصيغة المؤنث. وقد تم استطلاع رأي عينة الإناث الاستطلاعية حول هذا التعديل بتوجيه المسؤولين التاليين: "هل يتباين فهمك للبند إذا تم توجيهه بصيغة الذكر عنه إذا تم توجيهه بصيغة المؤنث؟ هل تعتقدين أن كتابة البنود بصيغة المؤنث يؤثر على استجابتك لبنود المقاييس؟" وقد تباينت آراء المفحوصات حول أهمية ذلك التعديل، واستقر رأي

وهذا أمر دقيق يجب على الباحثين الانتباه إلى مثله، حيث إن المعانٍ تتباين عبر الألفاظ من ثقافة إلى أخرى. أما البند رقم ١٤، "Do you dislike people who don't know how to behave themselves?" الباحثان أن ترجمته بصيغة "هل تكره أو هل تشعر بالكراء (نحو...) سيدني إلى تشبعه على بعد المرغوبية الاجتماعية، ولذلك فقد تمت صياغته بالشكل التالي: هل يستفزك الأشخاص الذين لا يعرفون كيف يتصرفون بطريقة مهذبة أو لائقة؟

أما كلمة "حفلة" في البند رقم ١٦، فقد رأى الباحثان أنها ربما تفهم على أنها حفلات رسمية، أو أن معناها سيتم تشويعه بما للمجتمع السعودي من خصوصية. وارتأى الباحثان أن تصاف كلمة "جلسة" قبل كلمة حفلة وعبارة (مناسبة اجتماعية) بعدها. أما في البند رقم ٢٧، فقد تم إسقاط كلمتي "pin or button" من نص البند المترجم، واستعيض عنهما بكلمة "قلم pen" ، لأن تلك الكلمات ليست حية في ثقافة مجتمع الدراسة. كما أضيف في البند رقم ٧٢، بين قوسين، عبارة (من دون ضغوط) بعد عبارة "هل تقبل..." لأن، في تصور الباحثين، أن هذه الزيادة لازمة لأنه من المرغوب اجتماعياً في ثقافة مجتمع الدراسة تقبل تنفيذ طلبات الآخرين. كما أن الفرد في هذه الثقافة الجمعية collective culture قد يخضع لضغوط اجتماعية تلزمه القيام بأنشطة أكثر مما يتسع له وقته، وهذا المعنى لن يلمس بعد الانبساطية. كما تم في البند رقم ٧٧ استبدال عبارة "تهرب من دفع الضرائب" بعبارة

الإناث في السعودية. وقد ركز الباحثان عند سحب العينة على مقررات المتطلبات الجامعية (١٠٣، ١٠٢)، لضمان تنوع أكبر في العينة، وتلافيًا لاستخدام طالبات مستجدات، حيث يكون قد مر على التحاق الطالبات بالجامعة سنة تقريبًا، وأصبحن أكثر تأقلمًا مع جو الجامعة، وأقل تأثرًا بالمشكلات الناجمة عن الانتقال من المرحلة الثانوية.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب الكليات التي ي Pursue إليها

الكلية	العدد	النسبة المئوية
العلوم الإدارية	٧٨	٩,٩
التربية	١٦٧	٢١,٢
الأداب	٢٠٠	٢٦,١
العلوم	٦١	٧,٨
الحاسب الآلي	٤٨	٦,١
الزراعة	٥١	٦,٥
الطب	٣	٠,٤
الطيبة التطبيقية	٥٤	٦,٩
الصيدلة	٥٤	٦,٩
اللغات والترجمة	٥٩	٧,٥
غير محدد	٦	٠,٨
المجموع	٧٨٦	١٠٠

نتائج الدراسة

تم التحليل العائلي للنتائج بعد إدخالها للحاسب الآلي باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components Analysis، وهو برنامج فرعى من البرنامج الإحصائى SPSS for windows, version 9. ونتيجة للتحليلات الأولية استبعد ٥٢ بندًا بسبب عدم تحقيقها تشبعاً مرضياً على أي من العوامل، أو بسبب تشبعها المزدوج على أكثر من عامل، علماً أنه قد تم اعتماد ٣٠ كمعيار للتشبع المقبول.

الباحثين على استعمال النسخة الخاصة بالإناث، والتي ثبتت كتابتها بصيغة المؤنث. ومن المعلوم أن اللغة الإنجليزية لا تميز في ضمير المخاطب بين الذكور والإإناث؛ وهذا خلاف اللغة العربية التي تشتمل على هذا التمييز في جميع الضمائر. وقد يكون من تأثير الاستيراد غير الناقد للبحوث الغربية المساواة في ضمير المخاطب الذي ينعكس في استخدام نسخة موحدة للذكور والإإناث. ومن المؤكد أن هذه النقطة بحاجة إلى مزيد من البحث.

عينة الدراسة^١

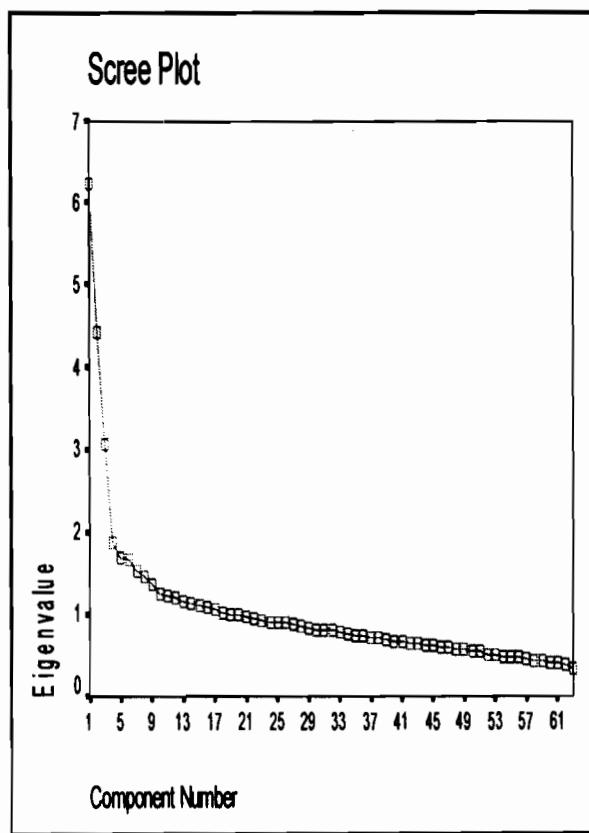
تكونت عينة الدراسة الحالية من ٧٨٦ طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، تراوحت أعمارهن ١٨ و٣٩ سنة، بمتوسط حسابي مقداره ٢١,٠٣، وانحراف معياري قدره ١,٩٨، (مع وجود ٣٠ حالة دون تحديد للعمر). ويوضح الجدول (١) أعدادهن ونسب توزيعهن حسب الكليات. وعينة الحالية عينة عرضية مريةحة، حيث إن المدف من الدراسة الحالية استخراج معايير محلية لمقياس آيزنك المعدل، واختبار لفرضية عالمية الأبعاد الأساسية في نظرية آيزنك، أكثر مما هو التعرف على خريطة توزيع أبعاد آيزنك في مجتمع

١ يتقدم الباحثان بالشكر إلى السيدة هيلة المضيان المشرفة على شؤون الطالبات بمركز الدراسات الجامعية للبنات في المزر، وإلى طالبة الدراسات العليا بقسم علم النفس السيدة موضي السبيعي من مركز الدراسات الجامعية للبنات في عليشة، التابعين لجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، لما بذلاته من جهد في توزيع وتطبيق الاستبيانات وجمعها وترتيبها.

أدى إلى ضعف ظهوره نوعاً ما. وكان اختبار الباحثين اعتماد استخراج أربعة عوامل تفسر ما مقداره ٢٤,٧٢ من قيمة التباين التي يشتمل عليها المقياس. وتبين الجداول (٢,١ - ٢,٤) تشبّعات البنود على العوامل، وبنية كل عامل.

يتضح من جدول (٢,١) أن جميع بنود هذا المقياس الفرعي تقريباً متعلقة بعامل العصبية (قلق، توتر، شعور بالهم، والتعاسة، والملل، شعور بالضيق والزهد)، عصبية وانفعال، وحساسية زائدة). فمن بين ٢٠ بندًا تشبّع على هذا العامل (والتي تفسر ما مقداره ٨,٥٦ من نسبة التباين التي يشتمل عليها المقياس)، تشعّب البنود ١٠٦، ١٠٨ أيضاً، وهو من البنود المضافة والتي قصد بها المساعدة في تحديد بنية بعد الذهانية. وبالنظر إلى محتوى البندين (عالم مليء بالأشرار، عدم الثقة بالناس)، يمكن فهم تشبّعهما على بعد العصبية. أما البند رقم ٤٠، وهو من بنود الانبساطية، فمن المحتمل أن إضافة عبارة "ما تشيلين هوم" لترجمة مفهوم (happy-go-lucky)، أدى إلى تشعّب هذا البند على هذا البعد. ويمكن القول عموماً بأن المقياس الفرعي الأول متعلق ببعد العصبية (Neuroticism).

وأدخلت بقية البنود في التحليل العاملی مرة أخرى باستخدام الطريقة نفسها، وبعد التدوير المتعامد للمحاور (Varimax rotation) تبين أن هناك ١٨ عاملأً قيمة الجذر الكامن لكل منها أكبر ١,٠. واستخدم اختبار التراكم (Scree test: Cattell, 1966) لتحديد عدد العوامل المستخرجة.



شكل (١) اختبار التراكم (Scree test) لتحديد عدد الأبعاد يتبيّن من الشكل (١) أن من بين الشمانية عشر عاملأً، هناك ثلاثة عوامل فقط، تفسر ما مقداره ٢١,٥٢ من قيمة التباين التي يشتمل عليها المقياس، يمكن تمييزها بوضوح. أما العامل الرابع، فرغم ظهوره في التحاليل الأولية، إلا أن استبعاد بعض البنود بسبب التشبع المزدوج على أكثر من عامل،

(اجتماعية وحيوية) (Extraversion-introversion)

بدرجة خالصة.

جدول (٢،٢) تشبّعات البند على العامل الثاني

العنوان	نوع البند	م
نكرني صداقات بسرعة كبيرة	102	.04
يُنظر إليك الآخرون بأنك متهورة و مليئة بالحيوية والنشاط	94	-.02 -.04 .62 -.04
يمكنك بسهولة أن تدخل في المهرجة والمرح على جلسة مملة	51	-.02 -.09 .62 .04
تغلب عليك الحيوية والنشاط	11	-.06 -.06 .57 -.08
أنت عادة من يبدأ بإقامة صداقات جديدة	45	-.09 -.02 .56 -.03
تستمر حفلة لمدة أطول لأنك تستطيعين الحفاظة على جو المرح والمهرجة فيها	78	.05 -.02 .55 -.03
تعيشين الاختلاط بالناس	58	.13 .04 .53 -.18
تستطعين عادة أن تطلقى وتستمتعى في جلسة أو " المناسبة الاجتماعية " بميحة	16	.13 .02 .50 -.13
نكرني في الغالب صامتة وأنت مع أشخاص آخرين	47	.03 -.07 -.50 .11
تعيشين أن تمررين مع الآخرين بشكل كبير	112	.08 .21 .48 .03
لديك الكثير من الأصدقاء	36	.03 -.11 .48 -.13
مقارنة بغيرك، هل تتكلمين كثيراً	6	-.26 .23 .46 .04
تميلين إلى أن تبقى بعيداً عن الأنظار في المناسبات الاجتماعية	24	-.17 -.06 -.44 .17
تعيشين أن تقولي لكَّها وحكايات مضحكَة لأصدقائك	55	.15 .10 .38 -.05
تستمتعين ببقاء أشخاص لم تكون تعرفيهم من قبل	20	-.11 -.02 .35 -.13
لديك في معظم الأحيان تقريباً " إيجابة سريعة " عندما يكلمك الآخرون	63	-.09 .06 .35 .09
تفضلي أن تقومي بالأعمال والأنشطة التي يحب أن تكون حركتك فيها سريعة	67	-.05 -.19 .31 .01

كما يتبيّن من جدول (٢،٣) بأن كل البند تكشف الميل إلى السلوك بطريقة مرغوبة اجتماعياً، ما عدا البند رقم ٤٢ (خالفين رغبة والديك)؛ أحد بنود الدهانية. ويمكن فهم هذه النتيجة في إطار الموروث الثقافي،

جدول (٢،١) تشبّعات البند على العامل الأول

نوع البند	م
تعبرين نفسك متورطة أو "مشدودة الأعصاب"	46
تعانين من توتر الأعصاب	83
أنت مهومه "قلقة" باستمرار	38
تفقدين أعصابك بسرعة	107
تشعررين غالباً بأن الحياة مملة جداً	70
تعبرين نفسك إنسانة عصبية	35
تشعررين غالباً بالوحدة	84
تشعررين في كثير من الأحيان بأنك "تعيسة جداً" من دون سبب	8
تضعيدين وتزعجين بسهولة	17
تشعررين غالباً بالتعب والفتور من دون سبب	65
تشعررين في كثير من الأحيان بأنك زهقة "طفشانة"	26
تُخرج مشاعرك بسهولة	22
تشعررين بأن العالم من حولك مليء بالأشرار	106
يُقلب مراحلك في أغلب الأحيان	3
تعبرين نفسك مستنيرة بالحياة "ما تشيلن هرم"	40
تعانين من الأرق "قلة النوم"	60
أنت حساسة كثيراً تجاه بعض الأمور	97
عندما يزداد انفعالك بشكل كبير، هل تجدين صعوبة بالغة في التحكم فيه	100
تُخرج مشاعرك بسهولة عندما يهد الناس فيك أو في عملك عيناً أو خطأ	87
تعتقدين أن من الأفضل عدم الونوس بالناس	108

ويتضح من الجدول (٢،٢) أن ١٧ بندًا تشبّعت على هذا المقياس (تفسر ما نسبته ٧,٢ من قيمة التباين التي يشتمل عليها المقياس). ويتبّين من فحص محتوى البند أن المقياس الفرعى الثانى متعلق بعد الانبساطية

جدول (٤) تشمئزات البند على العامل الرابع

م	نص البند	٤	٣	٢	١
٨١	بأي خطوة شكلاً عاماً، هل تفكرين قبل أن تقوسي	.56	-.15	-.02	-.07
٢	توفقين لتفكيرك كثيراً قبل القيام بأي فعل	.55	-.16	-.09	.06
٦٩	في أغلب المواقف، هل تتحذّلين فراراك بصورة مفاجئة ومن دون تحفظ	-.46	.12	.14	.28
٩٦	تعتقدين أن على الفرد واحبات خاصة نحو أسرته	.39	.07	-.01	-.02
١٠٥	تغترّين كبار الناس حتى ولو أخطئوا عليك	.36	-.19	-.07	-.11
٥	في تصرفاتك بشكل عام، هل تأخذين بعن الاعتبار نظرية الآخرين	.31	.10	.04	.05
٩٩	تشعررين بالشقيقة على حيوان مدهوس	.31	-.09	.02	.05
٥٢	تلقيعين كثيراً على صحتك	.30	.03	.06	.04
٤٨	تررين أن الزيارات الأسرية مضيعة للوقت	-.30	.12	-.13	.17

وكما يتضح من الجدول (٤،٢) فإن تسعه بنود تشعبت على هذا البعد، معظمها متعلق بالتروي (مقلوب الاندفاعية)، والحساسية للألام الغير (مقلوب القسوة)، والاهتمام بالمعايير الاجتماعية. ومن الواضح أن هذا المقياس الفرعي متعلق ببعد الذهانية (مقلوب التصحيح).

حساب ثبات المقاييس

تم حساب ثبات المقاييس الفرعية باستخدام البرنامج الفرعي "مقاييس Scale" من البرنامج الإحصائي Spss for windows, version 9. بالنسبة للمقياس الفرعي الأول (العصبية) تبين أن درجة ألفا كرونباخ مرتفعة بدرجة مرضية جداً (٠,٨٤). أما بالنسبة للمقياس الفرعي الثاني (الانبساطية) فقد تبين أن درجة ألفا كرونباخ أيضاً مرتفعة بدرجة مرضية جداً (٠,٨١). كما تبين أن درجة ألفا كرونباخ بالنسبة

حيث إن عدم مخالفه رغبة الوالدين سلوك مرغوب اجتماعياً بدرجة عالية في الثقافات الجماعية. ومن الواضح أن المقياس الفرعي الثالث متعلق ببعد المرغوبة الاجتماعية (الكذب Lie)، مقلوب التصحيح.

جدول (٣) تشمئزات البند على العامل الثالث

م	نص البند	٤	٣	٢	١
٥٣	قلت أي شيء سيء أو قبيح عن أي شخص	-.02	.53	-.02	.04
٩٣	توحلين أحياناً عمل اليوم إلى الغد	.12	.46	-.09	.02
٥٧	عندما كنت طفلة، حدث أن كنت غسراً مودة مع والديك	-.09	.46	.05	.05
٤٤	كسرت أو ضيعت شيئاً يخص شخصاً آخر	-.02	.46	.06	.04
٢٧	حدث أن أخذت شيئاً يخص شخصاً آخر (حتى ولو كان قليلاً)	.04	.46	.06	.02
٣٩	عندما كنت طفلة، هل كنت تتدفين مما يطلب منه فوراً ومن دون تذرّر	.09	-.43	-.03	-.04
٧١	حدث مرة أن استغلت شخصاً آخر	-.09	.43	-.05	.02
٨٩	حدث مرة أن تأخرت عن موعد أو عن العمل	.13	.43	.04	-.02
٦٦	حدث مرة أن غشيت في أي لعنة أو مسارة	-.07	.43	.09	.02
١٩	حدث مرة أن ألقيت اللوم على شخص ما لخطأ وأنت تعرفين أن الخطأ خطأك	.05	.42	-.04	.14
١٠	حدث أن كنت جشعنة (طعاعة) فأخذت لنفسك من أي شيء أكثر من نصيبك	-.05	.42	-.04	.07
٨٦	تعلمين دائماً ما تصححين به غيرك	.18	-.42	.09	-.13
٤٩	تضاهرين بنفسك قليلاً من حين لآخر	.10	.41	.09	.03
١٥	إذا وعدت بأن تعملي شيئاً، هل تحافظين دائماً على وعده مما يكن ذلك متعيناً لنك	.06	-.40	.07	-.05
٩٨	مستعدة دائماً للاعتراف بالخطأ إذا صدر منك	-.02	-.40	.08	-.07
٤٢	كنت في العالب تُعاملين رعبات والديك	-.15	.40	.03	.20
٣٢	تحذّلين أحياناً عن أشياء أو موضوعات لا تعرفين عنها شيئاً	-.03	.33	.13	.07

الاجتماعية مع أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠,٠١٢. أما درجة الارتباط بين مقياس العصبية والمقياس الفرعي الرابع (الذهانية)، وبين مقياس الانبساط ومقلوب المرغوبية الاجتماعية، وبين مقياس الانبساط والذهانية فقد كانت ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً وشبه متعدمة. كما يوضح جدول (٤) المتosteats الحسابية والخرافات المعيارية ومعاملات الالتواء والتفرطح لكل الأبعاد المستخلصة.

جدول (٤) معلومات إحصائية عن المقاييس المستخرجة

معامل التفرطح	معامل الالتواء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس
-0.80	0.25	4.72	27.77	العصبية
0.71	0.39	3.96	23.31	الانبساط
-0.56	-0.18	3.39	27.04	الكلب
4.18	1.04	1.13	12.59	الذهانية

مناقشة النتائج

المدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن إمكانية ظهور عوامل آيزنك الرئيسة في الشخصية في بيئة ثقافية مختلفة تماماً عن البيئة الثقافية التي نشأت فيها مقاييس آيزنك التي قام بتصميمها مع زملائه عبر سنوات طويلة، تطورت خلالها نظرية آيزنك في الشخصية، كما تطورت مقاييسها. ويُعد مقياس آيزنك المعدل (EPQ-R: Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985) خلاصة جهود مستفيضة استهدفت تطوير أدوات لقياس الأبعاد التي تنطوي عليها تلك النظرية.

والذي يتضح من النتائج التي استعرضت آنفاً أن بعدي العصبية والانبساطية قد تميزاً بصورة قوية لدى عينة من الإناث في المجتمع السعودي الذي يتصف بدرجة

للمقياس الفرعي الثالث (مقلوب المرغوبية الاجتماعية أو الكذب)، مرضية (٠٠,٧٣). أما بالنسبة للمقياس الفرعي الرابع (مقلوب الذهانية)، فقد وُجد أن درجة ألفا كرونياخ غير مرضية (٠٠,٤٤). وقد يكون مرد انخفاض درجة ثبات مقياس الذهانية قلة البنود، وعدم تباينها بشكل متناغم. وستتم مناقشة هذا البعد بشكل أكثر تفصيلاً عند مناقشة نتائج الدراسة.

أما بالنسبة للعلاقة بين العوامل، فالجدول (٣) يوضح درجة الارتباط بين المقاييس الفرعية التي استخرجت بالتحليل العائلي لبيانات الدراسة الحالية.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية المستخرجة

المقياس	الكذب	الانبساط	العصبية
		-168**	الانبساط
	.028	.232**	الكلب
-.090*	.053	.031	الذهانية

* دال عند مستوى ٠٠٥

** دال عند مستوى ٠٠١

أقل درجة حرية - ٧٨٠

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٣) أن العلاقة بين العوامل المستخلصة في الدراسة الحالية تتراوح بين الاعتدال والضعف إلى التواري تماماً، تقريباً. وتعزى الدلالة الإحصائية لبعض تلك النتائج إلى حجم العينة الحالية. فالمقياس الفرعي الأول (العصبية) ارتبط سلبياً بدرجة متواضعة مع المقياس الفرعي الثاني (الانبساطية)، وهي علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠,٠١. أما درجة ارتباط مقياس العصبية بالمقياس الفرعي الثالث (مقلوب المرغوبية الاجتماعية) فقد كانت الأعلى في هذه الدراسة. كما يتبيّن وجود درجة ارتباط سلبي متواضعة جداً بين مقياس الذهانية ومقلوب المرغوبية

أما المقياس الفرعى الثانى المستخلص في الدراسة الحالية فيمكن القول بأنه، بصورة خالصة، يقىس بعد الانبساطية، حيث أن ١٥ بنداً من بنود هذا المقياس هي من بنود المقياس الأصلى، ولا تختلف طبيعة البندىن الآخرين عن تلك. ومحلى المقياس يوضح أنه خليط من الاجتماعية والحيوية. والجدير باللاحظة أن هذا بعد حال، تقريباً، في محىواه من مكونات الاندفاعة. كما أن العلاقة بين هذا بعد وبعد الرابع، الذى تشير النظرة الأولية إلى أنه مقياس للذهانة، والذي اشتمل على عدد من بنود الاندفاعة التي حققت تشبعاً مرضياً (كما يلاحظ من الجدول ٣)، شبه متعمدة تقريباً. هذه النتيجة المخالفة لتصورات آيزنك حول البنية الأولية بعد الانبساطية ليست الوحيدة في التراث النفسي (الرويتع، ١٤١٠، ٢٠٠٢؛ Munro, 1986).

أما بالنسبة للمقياس الفرعى الثالث فيبدو أنه متعلق، وبصورة خالصة، بالليل النفسي إلى تحرير الاستجابة بطريقة مرغوبة اجتماعية، أو ما يسمى اصطلاحاً ‘الكذب’. إن ظهور هذا الميل بصورة متواترة، وتمايزه عن غيره من الأبعاد، قد يكون المبرر الذي دعا بعض الباحثين إلى اعتباره بعداً نفسياً أصيلاً، وليس مجرد تحرير للاستجابة، (Eysenck & Eysenck, 1975).

وبالنظر إلى طبيعة مكونات المقياس الفرعى الرابع يمكن القول، مبدئياً بأنه مقياس بعد الذهانة. إلا أن درجات ثبات المقياس، وفشل معظم البنود المستحدثة في التشبع على هذا بعد (ما عدا البند رقم ١٠٥) تُعدُّ نتيجة مخالفة للتوقعات، إلا أن تشبع بندين من بنود المقياس

ملحوظة من انخفاض وتيرة الاتصال بين الجنسين عند مقارنته بأى مجتمع آخر، تقريباً. كما ظهر بعد المرغوبية الاجتماعية لدى تلك العينة، بينما كانت النتائج المتعلقة بعد الذهانة غير حاسمة.

وبالنظر إلى البنود التي تشبتت على المقياس الفرعى الأول، يتضح أن ثمانية عشر بنداً هي من بنود المقياس الأصلى (EPQ-R)، وبندين من البنود المستحدثة، وإن كان القصد من إضافة تلك البنود الاحتياط لطبيعة بعد الذهانة، والتي تشكل معضلة في القياس النفسي إلى الآن. ويمكن فهم تشبع هذين البندين، جزئياً على الأقل، في إطار العلاقة بين بعدي العصبية والذهانة. وقد أشارت دراسات عديدة إلى وجود نوع من العلاقة بين العصبية والذهانة كبعدين مرضيين (جابر، ١٩٨٦)، وإن لم يكن هناك ارتباط دال إحصائياً بين مقياسى العصبية والذهانة في الدراسة الحالية. إلا أن مقياس الذهانة في هذه الدراسة لا يمكن الاعتماد عليه نظراً لأنخفاض درجة ثباته، وحدودية بنوده. وعلى العموم، فهذه النتيجة تعزز الرأي القائل بأن مقياس العصبية في مقياس آيزنك المعدل للشخصية قادر على رصد هذا بعد لدى عينة من الإناث في المجتمع السعودي. من جانب آخر، يمكن النظر إلى هذه النتيجة على أنها إضافة جديدة تدعم تصورات آيزنك وكثير من علماء الشخصية بأن بعد العصبية بعد عالمي، يتوقع ظهوره لدى عينات متباعدة مسحوبة من مجتمعات متباعدة في ثقافتها، وربما يكون له، كما يرى آيزنك، أساس بيولوجي قوي.

بنود الذهانية لدى عينة الذكور، وهو ما لم يظهر لدى عينة الإناث.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين العصبية والانبساطية، فالنتيجة التي ظهرت في الدراسة الحالية تتفق مع ما ذهبت إليه كاريغان (Carrigan, 1960)، من وجود علاقة بين مقاييس البعدين، علماً بأن هذه العلاقة تمثل نقطة اختلاف بين الباحثين. أما العلاقة بين مقلوب الكذب والعصبية فقد كانت الأقوى بين نتائج الدراسة الحالية، وتتفق هذه النتيجة مع تصور بولهاس (Paulhas, 1984, 1991). أما فيما يتعلق بالعلاقة بين المقاييس الفرعية الرابع، والذي اعتبر خليطاً من مقلوب الاندفاعية (التروي)، والحساسية لآلام الغير وللمعايير الاجتماعية، من جهة، ومقاييس الكذب، من جهة أخرى. فعلى الرغم من أن مقدارها (٠٠٩-) متواضع جداً، إلا أنها دالة إحصائية. كما أن اتجاه العلاقة يشير إلى أن الإناث في المجتمع السعودي اللواتي يملن إلى أن يكن حساسات لآلام الغير وللمعايير الاجتماعية، وإلى أن يكن مترويات فيما يتخدن من قرارات، يملن أيضاً إلى أن يستجنبن بطريقة مرغوبة اجتماعياً، وهي نتيجة متسقة مع طبيعة المقاييس، على اعتبار أن مقاييس الكذب مصحح في اتجاه عكسي.

يبدو أن نتيجة الدراسة الحالية تقدم دعماً إضافياً لأدوات القياس التي تستخدم أساليب التقريرات الذاتية (المنهج اللغظي)، والتحليل العاملی للبيانات التي تجمع بواسطة تلك الأدوات، كأساليب علمية قادرة على الكشف عن البنی التحتية للشخصية الإنسانية، بعض

الأصل (٤٨، ٩٩) تم تغيير صياغتهما جذریاً، يوحی بأن المقياس يمكن استصلاحه. والحقيقة أن بعد الذهانية كان ولا يزال بعداً مشكلاً للباحثين في علم الشخصية. وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن بعد الذهانية ليس بعداً حقيقياً، وهذه نظرية جديرة بالاعتبار. إلا أنه يمكن القول أيضاً بأن الفشل الذريع في تصميم مقياس للذهانية يحظى بالقبول لدى العلماء قد يكون مرده إلى طبيعة البعد نفسه؛ أي أن الممكن أن يكون هناك خطأ في التصور النظري للبعد، أو أن طبيعة هذا البعد مركبة أو معقدة بدرجة أكبر مما نتصور، أو أن المظاهر السلوكية المفترض أنها تمثله، والممثلة في بنود الذهانية في المقياس الأصلي والبنود التي أضيفت من قبل الباحثين، لا تغير عن البعد بصورة جذرية أو كافية. كما أن الممكن أن تشكلَ البعد يتأثر بالجوانب الثقافية، وفي هذا الإطار يمكن فهم نتيجة الدراسة الحالية والتي يمكن عزوها جزئياً إلى طبيعة مجتمع الإناث الذي سُحب منه العينة، وهذا يقتضي التتحقق منه مستقبلاً مرة أخرى. وفي هذا الإطار تحدِّر الإشارة إلى تمايز بعد الذهانية لدى عينة من الذكور في المجتمع السعودي (الروينع والشريف، ٢٠٠٢). وخلاصة القول هي أن هناك حاجة ماسة لدراسة كل التصورات السابقة لتقرير حقيقة هذا البعد. كما تحدِّر الإشارة بالإضافة إلى التباين الملاحظ بين عيني الذكور وإناث من حيث ظهور بعد الذهانية بدرجة أكثر تماساً لدى عينة الذكور منه لدى عينة الإناث، إلى فرق آخر يبرز بين العينتين من حيث استقطاب مقاييس العصبية لبعض

- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٦). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- رضوان، سامر (٢٠٠١). الصورة السورية لاستخبار آيزنك للشخصية "دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق". المجلة التربوية، ٥٨: ٨٣-١١٤.
- الرويبيع، عبد الله (١٤١٠). بعده العصبية والانبساط لدى عينة سعودية من ثلاث فئات عمرية. رسالة ماجستير في علم النفس (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الرويبيع، عبد الله (٢٠٠٢). الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي: بعد الانبساط ووجهة الضبط في الصحة. رسالة التربية وعلم النفس، ٢٠٧: ١٨-٢٣١.
- الرويبيع، عبد الله والشريف، هود (٢٠٠٢). صورة سعودية لمقياس آيزنك المعدل للشخصية (EPQ-R). بحث مقدم للقاء السنوي العاشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربية. ٤٦٨-٥٠٨.
- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٠). الأبعاد الأساسية للشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٣). استخبارات الشخصية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- Abdel-Khalek, A. M., & Eysenck, S. B. G. (1983).** A cross-cultural study of personality: Egypt and England. *Research in Behavior and Personality*, 3: 215-226.
- Carrigan, P. (1960).** Extraversion-introversion as a dimension of personality: A reappraisal. *Psychological Bulletin*, 57(5): 329-360.
- Cattell, R. B. (1966).** The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1: 140-161.
- Child, D. (1990).** The essentials of factor analysis. Cassell, London.

النظر عن عدد تلك الأبنية. كما تقدم الدراسة الحالية دعماً إضافياً جزئياً لتصورات آيزنك عن العوامل الرئيسية في الشخصية، حيث تميزت أبعاد العصبية، الانبساطية، والمرغوبية الاجتماعية، بصورة واضحة، بينما لا تزال بنية بعد الذهانية غير واضحة بدرجة كافية. ومن المهم التأكيد على ضرورة القيام بدراسات أخرى للتأكد من نتائج الدراسة الحالية، واختبار فرضياتها باستخدام عينات من فئات عمرية ومناطق جغرافية وخلفيات مهنية مختلفة من المجتمع الإناث في السعودية. كما أن الحاجة ملحة أيضاً لدراسات أخرى قد تساعد في تحديد عدد العوامل الرئيسية التي يمكن أن تكون كافية في شرح جزء كبير من التباين المدرك في الشخصية.

من ناحية أخرى تلفت الدراسة الحالية انتباه الباحثين إلى بعض المشكلات التي يمكن تلافيها أو التخفيف من أثرها، على الأقل، التي تتعرض لها الدراسات عبر الثقافية.

المراجع

- أنجلر، باربرا (١٩٩١). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد بن دليم. الطائف: دار الحارثي.
- الأنصارى، بدر (١٩٩٩). الصورة الكويتية لاستخبار آيزنك للشخصية (صيغة الراشدين). بحث مقدم إلى مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية ٥-٧ أبريل ١٩٩٩، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

- temperament and personality from infancy to childhood, (pp. 7-35). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1985a).** Comparison of EPI and psychotism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and individual Differences*, 6 :587-597.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1985b).** Openness to experience. In Hogan, R., & Jones, W. H. (Eds.), *Perspectives in personality: theory, measurement, and interpersonal dynamics*, (Vol. 1, pp. 145-172). JAI Press, Greenwich, CT.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1985c).** Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and social Psychology*, 49: 710-721.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987).** Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and social Psychology*, 52 (1): 81-90.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992).** An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality, Special Issue: The Five-Factor*
- Munro, D. (1986).** The meaning of Eysenck's Personality constructs and scales for Zimbabwean male students. *Personality and individual Differences*, 7: 283-291.
- Paulhus, D. L. (1984).** Two component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and social Psychology*, 46: 598-609.
- Paulhus, D. L. (1991).** Measurement and control of response bias. (In J. P. Robenson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diago, CA: Academic Press).
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992).** Reply to Eysenck. *Personality and individual Differences*, 13(8): 861-865.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985).** The NEO Personality Inventory Manual. Psychological Assessment Resources, Odessa, Fla.
- Eysenck, H. J. (1967).** *The Biological Basis of Personality*. C. C. Thomas, Springfield.
- Eysenck, H. J. (1992a).** A reply to Costa and McCrae. P or A and C: The role of theory. *Personality and individual Differences*, 13 (8): 867-868.
- Eysenck, H. J. (1992b).** Four ways five factors are not basic. *Personality and individual Differences*, 13 (6): 667-673.
- Eysenck, H. J. (1992c),** The definition and measurement of psychotism. *Personality and individual Differences*, 13(7), 757-785.
- Eysenck, H. J. (1994).** The "Big Five" or "Giant Three"? Criteria for paradigm. In Halverson, C. F., Kohnstamm, G. A., & Martin, R. P. (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, (pp. 37-52). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1964).** Manual of Eysenck Personality Inventory. San Diago: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975).** Manual of Eysenck Personality Questionnaire. Hodder & Stoughton, London.
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985).** A revised version of the Psychotism scale. *Personality and individual Differences*, 6 (1): 21-29.
- Goldberg, L. R., & Rosolack, L. R. (1994).** The Big-Five factor structure as an integrative framework: An empirical comparison with Eysenck's P.E.N. model. In Halverson, C. F., Kohnstamm, G. A., & Martin, R. P. (Eds.), *The developing structure of*

ABSTRACT

Keywords: Neuroticism, Extraversion, Psychoticism, Social desirability, Personality factors.

Women's society in Saudi Arabia is traditionally characterized with an extreme degree of separation from men's society. Such segregation could provide an invaluable opportunity to examine hypotheses concerning the influence of cultural variations upon personality dimensions. The present study examined the possibility of finding support to the Eysenckian personality paradigm among women in Saudi Arabia. To test this hypothesis, the EPQ-R was administered to 786 female Saudi university students. Despite the strong cultural variations, the present study provided partial support to Eysenck theory. Extraversion and neuroticism were quite clearly identified among the study sample along with the social desirability factor. These three factors were found to be very robust. However, nothing of the like was observed with respect to the psychoticism factor. These results were discussed in terms of Eysenck theory of personality and in the light of the cultural variations.

الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين بكليات المعلمين وكليات البنات في مدينة الرياض

د. دلال منزل النصر

أستاذ مساعد

جامعة البنات بالرياض

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة رضا أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلية المعلمين وكليات البنات (الأقسام العلمية، والأقسام الأدبية، وإعداد المعلمات، والاقتصاد المزلي والتربية الفنية) في مدينة الرياض. حيث تكون مجتمع الدراسة من (٩٢٤) عضواً منهم (١٢٧) من الذكور و(٧٩٧) من الإناث. وقد طورت الباحثة استبانة خاصة لجمع المعلومات وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض قريبة من متوسط الإجابة على مقياس الرضا، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس لصالح حملة الدكتوراه. وقد أوصت الباحثة بزيادة الاهتمام باعضاًء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً وذلك بتحسين أوضاعهم المادية، وتحسين الأوضاع الإدارية في كليات البنات وكليات المعلمين.

هذه التنظيمات لزيادة الإنتاج فيها. (العمري،

١٩٩٢م)

وقد أشار (Brief, 1998) إلى أنه أكثر من (١٢٤٠٠) دراسة ومقال ورسالة دكتوراة منشورة قد ركزت على موضوع الرضا الوظيفي؛ مما يدل على أهمية الموضوع وعلاقته بنجاح بيئة العمل سواء أكانت تعليمية أم غير ذلك.

وقد تبين أن المناخ السائد في المؤسسة، وال العلاقات الاجتماعية الجيدة، والإدارة الديمقراطية، إلى جانب أهمية إشباع الحاجات المادية والاجتماعية والنفسية للعاملين، إضافة إلى ثمن العاملين بسمات شخصية

المقدمة

إن نجاح الفرد في عمله يرتبط مباشرةً بمدى رضاه عن ذلك العمل، فكلما كان راضياً عن طبيعة العمل الذي يقوم به والبيئة المحيطة به، والمزايا التي تمنحها جهة عمله أدى إلى ارتفاع مستوى الأداء والتميز في نوعية النتائج التي يسعى إليها؛ لذا اهتم الباحثون والدراسون بموضوع الرضا الوظيفي (Job Satisfaction) للعاملين في التنظيمات الرسمية منذ مطلع الربع الثاني من القرن العشرين عندما نادت الحركة الإنسانية بأهمية الروح المعنوية (Morale) وتحسين ظروف العمل للعاملين في

والملمات بدرجة من الرضا عن عملهم وانعكاس ذلك على أدائهم، خاصة وأنهم في موقع مهمة حيث يتخرج من تحت أيديهم العديد من المعلمين والملمات الذين يمارسون عملهم في مدارس التعليم العام بالمملكة، مما يؤكد وجود مشكلة تحاول هذه الدراسة معالجتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة رضا أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كليات المعلمين وكليات البنات في مدينة الرياض؛ لأن الكشف عنها يساعد على وضع حلول مناسبة من شأنها الإسهام في زيادة التطوير التربوي، ومعرفة أثر متغيرات: المؤهل العلمي، الخبرة العملية، والجنس لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كليات المعلمين وكليات البنات في مدينة الرياض، على مدى الرضا الوظيفي لديهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض؟

وينبعق من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

معينة، كل هذه العوامل تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي بجانب عوامل أخرى متعددة (العجاجي، ١٩٨٨). وقد أشار التل (١٩٨٩ م) لهذا الدور، وأكد أن المعلم هو العنصر الحاسم في نجاح العملية التعليمية، وتعتمد كفاءته وفعاليته على مجموعة أدوار متواصلة أهمها، رضا المعلم وقبوله للتعليم مهنة وعملاً، وأن يكون لهذه المهنة تقدير واحترام وواقع اقتصادي يؤمن له دخلاً يتناسب مع قيمة عمله وأهميته.

ومن هنا يتبيّن أن المعلم هو ركيزة العملية التربوية، وأن بناحها يتوقف على هذه الركيزة، وقيام المعلم بواجباته التربوية والإنسانية على أكمل وجه، وهذا لا يأتي إلا من خلال الرضا الوظيفي لديه، الذي يأتي نتيجة حتمية من خلال منحه حقوقه كاملة، وتنظيم واجباته ومهامه، وتحديدها؛ مما يدفعه إلى الخلق والإبداع والتطوير، وكل هذا يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية- التعليمية، وتحسين نظام التعليم عامـة، مع العلم بأن المعلم (عضو هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين) بالملـكة العربية السعودية قد نال كثيراً من حقوقه من خلال نظام الخدمة المدنـية الذي نظم أمور العـاملـين في جهاز الدولة من حيث: الحقوق، والواجبـات والمهـام، وسـاعـات العمل، وـسلـم الروـاتـب، وأسس التـرفـيع والتـرقـية. على الرغم من قصوره حتى الآن في منح المـعلـمين حقوقـهم كـافـة، وتحقيقـ العـدـالـة التـامـة لهم.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مدى تمنع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين

وتنمو من خلال الوقوف على الأوضاع السائدة في هذه الكليات. ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة النقائص التالية:

- أعضاء هيئة التدريس والمحاضرون والمعيدون العاملون في كلية المعلمين وكليات البنات في المملكة.
- القائمون على مشاريع تطوير التعليم العالي بالملائكة.
- القائمون على الجامعات السعودية بما فيها كليات المعلمين وكليات البنات.

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي: هو الشعور بالسرور والراحة عن بعض العناصر المختلفة للعمل مثل: الأجر، وزملاء العمل، وفرص الترقية. وفي هذه الدراسة يعني الرضا الوظيفي إجرائياً ما يحمله عضو هيئة التدريس والمحاضر والمعيد ذكراً كان أو أنثى نحو وظيفته والذي يتكون من الجوانب التالية: الراتب، وطبيعة العمل، والعلاقة مع الزملاء وفرص الترقية، ويقاس في هذه الدراسة من خلال استجابة عضو هيئة التدريس والمحاضر والمعيد في كليات المعلمين وكليات البنات على أداة الدراسة.

كليات المعلمين: هي المؤسسات التربوية المتخصصة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وترسم خططها وفقاً لاحتياج وزارة التربية والتعليم، كما تقوم برفع تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة، وتنفيذ البرامج التأهيلية والدورات التدريبية

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض تعزى لمتغير الخبرة؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض تعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي في الأدب التربوي إلا أن معظم هذه الدراسات قد أغفل موضوع الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كليات المعلمين وكليات البنات عام، وفي المملكة العربية السعودية خاصة؛ على الرغم من أنها تشكل في المملكة نسبة كبيرة بين المؤسسات التعليمية، إذ تبلغ نسبة كليات المعلمين وكليات البنات مقارنة بالجامعات التابعة لوزارة التعليم العالي ما نسبته (٥٤٩٪) تقريراً (الغامدي وعبد الحماد ١٤٢٤هـ، ص ٢١٧).

وترى الباحثة أن من الأهمية دراسة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كليات المعلمين وكليات البنات لما لهذه الكليات من دور مهم في تخريج العلمين والمعلمات الذين سيمارسون مهنة التعليم وعلى أيديهم سيترى الجيل القادم الذي سيحمل مسيرة تقدم هذا الوطن، وبالتالي تتطور مهنة التعليم؛

أن يقرب العامل من عمله أو يبعد عنه. ويتبع من هذا التعريف تركيزه على الجانب العاطفي والسلوك المرتبط به، والذي يحدد اتجاهات الموظف نحو وظيفته. أما (Ginsberg) فيحدد ثلاثة أنواع من الرضا الوظيفي وهي:

١. الرضا الداخلي وينبع من مصدرين: المتعة النابعة من اهتمام الفرد في نشاط العمل، وإحساسه بالإنجاز، ومن إحساسه بقدراته من خلال الإنجاز.
٢. الرضا المصاحب: وهو ناتج عن الشروط النفسية والمؤسسية التي تصاحب عمل الفرد.
٣. الرضا الخارجي: وهو مرتبط بالأجر وتوقعات الفرد المتعلقة بقيمه وأهدافه. (الفار، ١٩٨٦)

ويؤكد (Super, 1953) على أن مفهوم الرضا الوظيفي للفرد يتوقف على المدى الذي يجد فيه منفذاً مناسباً لقدراته وميله وسمات شخصيته، كما يتوقف أيضاً على موقعه العلمي، وعلى طريقة الحياة التي لا يستطيع بواسطتها أن يلعب الدور الذي يتمشى مع غرائزه وخبراته. والتعريف السابق يؤكد ملائمة العمل لميول الشخص وقدراته.

أما (Bruhn, 1989) فيشير إلى أن عدم الرضا عن العمل يرتبط بشعور الفرد بالتهديد، مما يؤدي إلى خلل في تكيفه النفسي الذي قد يؤدي وبالتالي إلى ظهور أعراض سلبية، ومشكلات صحية، ويتحدد الرضا عن المهنة من خلال التوافق بين قيم العمل لدى الفرد وبين ناتج العمل الذي يقوم به.

معلمي ومديري ومديرات المدارس، وتشرف على هذه الكليات وزارة التربية والتعليم. (وكالة الوزارة للكليات المعلمين، ١٤٢٣هـ)

كليات البنات: هي عبارة عن مؤسسات تربوية تعنى بتخرير معلمات ل مختلف مراحل التعليم العام، وتشمل كليات التربية وكليات إعداد المعلمات. وتشرف عليها وكالة كليات البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم.

عضو هيئة التدريس: يطلق على عضو هيئة التدريس الشخص الذي يشغل وظيفة أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ في أي مجال في كليات المعلمين وكليات البنات بالمملكة العربية السعودية، ويقوم بالتدرис الفعلي فيها.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

١. اقتصارها على عينة من الذكور والإإناث من أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين وكليات البنات بمدينة الرياض.

٢. استخدامها لقياس الرضا أعد لهذه الدراسة.
٣. جُمعت بياناتها في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٥-١٤٢٦هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

بعد مفهوم الرضا الوظيفي عن المهنة من المفاهيم غير الدقيقة التي اختلف المختصون في تعريفها، فقد عرف (Cruneberg, 1994) الرضا الوظيفي بأنه مجموعة ردود الأفعال الانفعالية التي ينتج عنها سلوك نفسي معين، إما

- نظرية الاختلاف، وتعني أن النتائج الفعلية عكس النتائج المتوقعة.
 - نظرية المعاملة العادلة، وتعني أن يحصل الموظف على المعاملة نفسها التي يحظى بها زميله في العمل.
 - نظرية الحافز، وتشير إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤدي للرضا الوظيفي مثل: الإنجاز والتميز وطبيعة الوظيفة والمسؤولية والترقية، كما تشير إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا وهي: السياسة المتتبعة والإدارة والإشراف والراتب والعلاقات وظروف العمل.
- وقد توصل (Shields & Ward,2001) إلى أن الافتقار إلى التشجيع وتوفير فرص التدريب للموظفين لهما أثر كبير على الرضا الوظيفي أكثر من الراتب والمهام الملقاة على عاتق الموظف.

وهناك عدة عوامل تؤثر في تحقيق الرضا عن العمل، إلا أنه من غير الضروري وجود علاقة ارتباط بين هذه العناصر: فقد يكون الفرد راضياً عن جوانب معينة، وغير راضٍ عن جوانب أخرى. (خطاب، ١٩٨٨م) ومن هذه العوامل تلك المتعلقة بشخصية الفرد مثل:

- **الحالة الصحية، والحالة النفسية أو المزاجية،** والسمات الشخصية، وهي مدى استعداد العامل للعمل وميله ورغباته، علماً بأن الاضطرابات الانفعالية والنفسية لا تدل على شخصية تتمتع بالصحة النفسية. (المشعان، ١٩٩٣م).

ومن العوامل المهمة في تحقيق الرضا المهني علاقة الموظف بزملائه، ومن هنا يأتي دور المؤسسة في

وهذا القول يوافق ما جاء به (Locke,1983) بأن الرضا ا لوظيفي موضوع مهم يؤثر على حياة الشخص ويمتد تأثيره إلى صحته البدنية والذهنية وعلى رؤيته للحياة.

ويرى (Cole,1977) أن مفهوم الرضا المهني يتم من خلال رضا الفرد عن بعض المتغيرات: كالأجر وزملاء العمل وفرص الترقية.

كما يرى (Guion,1958) أن الرضا هو درجة إشباع حاجات الفرد ودرجة إدراكه، فالإشباع ينشأ عن الموقف المهني الإجمالي، وعليه فإن الرضا مرتبط بقدرة العمل على إشباع الحاجات عند الفرد.

أما مفهوم الرضا المهني عند (Morse,1960) فيتحدد من خلال:

أ) أن الإنسان له حاجات ورغبات يشعر بها تسبب له توتراً يزداد بقوة العمل.

ب) أن هناكأشياء مادية واجتماعية في الجو المحيط بالفرد يمكنها تخفيض ذلك التوتر.

ج) أن كل شيء يؤدي إلى تخفيض التوتر الذي يشعر به الفرد يمكن اعتباره مصدرًا للرضا.

د) أن مستوى الرضا، الذي يشعر به الفرد هو حصيلة تفاعل ما يلي:

- مدى إشباع الفرد لحاجاته في مواقف معينة.

- مدى النقص في إشباع الفرد لهذه الحاجات.

وقد أشار كل من (Cano& Castillo, 2004) في دراستهما التي تناولت العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي إلى وجود ثلاث نظريات مرتبطة بالرضا الوظيفي وهي:

- **Existence needs** وليختصها بالحرف (E) وهي حاجات الكينونة التي يتم إشباعها بواسطة عوامل البيئة مثل: الطعام والماء.
 - **Related needs** وليختصها بالحرف (R) وهي الحاجات التي تؤكد أهمية توطيد العلاقات الشخصية الداخلية والمحافظة عليها.
 - **Growth needs** وليختصها بالحرف (g) وهي الحاجات التي تتفق مع المستوى الأعلى للذات. وهذا فهو يتفق مع ماسلو في هذه النظرية بأن إشباع الحاجة يؤثر على أهميتها وأهمية الحاجات الأعلى منها.
- أما نظرية الإنجاز لمكيلاند (McClelland, 1967) فترى أن الدوافع تعتمد على القوى الكامنة داخل الفرد نفسه، وأن العمل يوفر فرصة لإشباع حاجات ثلاث مهمة هي: الحاجة إلى القوة، والإنجاز، والانتفاء، وأن قوة الشعور بهذه الحاجات تختلف من شخص لآخر حسب الوظيفة (شوط، ١٩٩٤). ومن هذه النظريات أيضاً النظرية ذات العاملين لفريديريك هيرزبرج (Herzberg, 1959) والتي تؤكد على دور العمل وظروفه في حياة الأفراد العاديين؛ لذلك أخرج هيرزبرج عاملين مهمين هما: العوامل الدافعة، والعوامل الوقائية. أما الدافعة فهي النابعة من داخل الفرد ويشعر بها عندما يؤدي عمله وما يرتبط به من التقدير وتحقيق الذات، ويرى أن هذه العوامل إن وجدت تؤدي إلى الرضا. أما العوامل الوقائية فهي تلك الخيطة بالعمل مثل: سياسة العمل، والرواتب والإشراف وظروف العمل وزملاؤه، وترتبط هذه العوامل بالاتجاهات السلبية وتقود بالتالي إلى عدم الرضا عن

مساعدة الأفراد على التوحد والشعور بالانتماء للعمل، وذلك يؤدي إلى تحقيق الرضا والتآلف، إضافة إلى ذلك فهناك العوامل المرتبطة بالإدارة التي تقوم بإجراءات خاصة تتعلق بتوجيه كفاءات الأفراد وطاقاتهم واستثمارها لتحقيق أهداف المؤسسة.

والإدارة العصرية هي أسلوب تفكير و موقف يسعى نحو تحقيق الكفاءة والترشيد، ويقيس بمحاجتها مدى اهتمام جميع أفراد المجموعة بالعمل. (كليروميشال، ١٩٨٧م) ويمكن إضافة العوامل المرتبطة بالعمل وظروفه، وتلك المرتبطة بالكافآت والمشرفين، حيث دلت الأبحاث الحديثة على أن الرئيس أو المسؤول في المؤسسة ربما يكون من أخطر العوامل في البيئة السيكولوجية للعامل.

(الزعبي، ١٩٨٨م)

وقد اهتمت عدة دراسات ونظريات بإلقاء الضوء على العوامل المهمة المؤدية إلى تحقيق الرضا أو عدمه، ومن هذه النظريات نظرية ماسلو (Maslow Theory, 1970) التي تقوم على مبدأ الحاجات غير المشبعة التي توليد عند الفرد توترة وقدان اتزان، ويعتقد أن حاجات الإنسان لا تنتهي، فكلما تم إشباع حاجة ظهرت حاجة أخرى، وهذه الحاجات هي: الحاجات الأساسية كالطعام والشراب، ثم الحاجة إلى الحب، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات. (ظاظا، ١٩٩٢م)

إضافة إلى نظرية (Alderfer, 1980) المعروفة باسم نظرية (E. R. G) إشارة إلى نوع الحاجات وهي:

أظهرت عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العملية، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعبء التدريسي.

وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بذوي المؤهلات العلمية، وإصدار تشريعات خاصة بالتعليم الخاص، وتخفيف العبء التدريسي عن المعلم، وتفعيل دور الإشراف التربوي.

وقام الجعبي (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مادبا بالأردن، وقد أجريت الدراسة على عينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها (٣٠٠) معلم من الجنسين طبق عليهم مقياساً للرضا اشتمل على (٤٠) بنداً موزعة على مجالين هما: الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية، واتخذت درجات الحكم ذات البعد الخماسي (المشابه لمقياس ليكرت). وأظهرت النتائج وجود أثر لتغير الجنس عند مستوى الدلالة (٠٠٥) في علاقة مع الوضع المادي والمكانة الاجتماعية وتحقيق الرضا عن المهنة، بينما أكدت عدم وجود أثر لتغير المؤهل العلمي، وكذلك لتغير الخبرة في علاقتها مع الوضع المادي والمكانة الاجتماعية وتحقيق الرضا عن المهنة، كما بينت وجود أثر للموقع الجغرافي (السكن) في علاقتها مع الأوضاع المادية، وعدم وجود أثر لهذا التغير في علاقتها مع المكانة الاجتماعية وتحقيق الرضا عن المهنة (الجعبي، ١٩٩٤).

العمل، ولكن إذا كانت هذه العوامل جيدة فإنها تزيد من إنتاجية العمل وتؤثر بدورها على الرضا الوظيفي.

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي، في مجال الرضا الوظيفي وجدت بعض الدراسات التي تناولت الرضا عن العمل في المجال التربوي العام، وارتأت تقسيمها إلى:

- دراسات عربية.
- دراسات أجنبية.

أولاً: الدراسات العربية

أجرت سلاماً والجعبي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحديد مدى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء بالأردن من خلال معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والعبء التدريسي.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٦) معلماً ومعلمة، وقام الباحثان بتطوير استبيان خاصة لقياس الرضا الوظيفي تضمنت (٦) مجالات وهي: المعلم والإدارة، المسؤول والرواتب، والإشراف التربوي، البيئة المدرسية، البعد الاجتماعي وتقدير المعلم لمهنته. واشتملت على (٦٤) فقرة. وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء أقل من المتوسط، إذ بلغ متوسط الإجابة على مقياس الرضا الكلي (٢،٨٦) بنسبة مئوية مقدارها (٥٧،٥٢٪)، كما

العلمي، وعلى المجال الثالث (ظروف العمل وطبيعته) لصالح حملة البكالوريوس.

وقد قام حسان والصياد (١٩٨٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين رضا المعلمين عن العمل ونوع القيادة الإدارية السائدة في المدرسة، وما إذا كانت بعض المتغيرات الأخرى (كالراتب الشهري للمعلم، وعمره، مدة خبرته) لها علاقة برضاء المعلم عن عمله، وكانت العينة التي أجريت عليها هذه الدراسة تضم (٢٣٤) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وقد تم اختيار العينة كما يلي: اختير ما نسبته (٥٥%) من مدارس مكة المتوسطة اختياراً عشوائياً، وطبقت استبيانه أعدتها باغازي. وقد بيّنت النتائج عدم وجود علاقة بين رضا المعلمين عن العمل ونوع القيادة التربوية، وأوضحت النتائج أن كلاً من الراتب الشهري للمعلم وعمره وعدد سنوات خبرته التدريسية ليست لها علاقة دالة إحصائياً بالرضا عن العمل.

وأجرى الأننصاري (١٩٧٨) دراسة هدفت لمعرفة مستوى الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الإسكندرية، وقد أجريت على عينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها (١٨٠) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائجها إلى أن نسبة رضا المعلمين كانت متدنية، بينما المدراس كان أكثر رضا عن المهنة من المعلمين، وأن المعلمين والعلمات الحاصلين على مؤهل تربوي، إضافة إلى المؤهل الجامعي كانت درجة الرضا لديهم أكثر من غير الحاصلين على المؤهل التربوي،

أما محمد (١٩٩٦) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد بالأردن من خلال تسعه أبعاد هي: الراتب، وفرص الترقية، وظروف العمل وطبيعته والإشراف والتوجيه الفني، والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع وال العلاقات مع الزميلات، والعلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الطالبات والقوانين والأنظمة، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمركز الوظيفي على الرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) عاملة من مجتمع الدراسة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة المكون من (٢٩١٢) عاملة طبقت عليهم استبيان اشتملت عن (٦٣) فقرة، وقد أكدت الدراسة النتائج التالية:

- أن درجة الرضا لدى العاملات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد كانت متوسطة بشكل عام، إذ بلغ متوسط الإجابات (٣،٣،٠٨) من (٥،).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمركز الوظيفي لصالح الإداريات.
- وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي والمركز الوظيفي على المجال الخامس (المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل

حملة درجة البكالوريوس، وقد تم تحليل المعلمات باستخدام تحليل التباين المتعدد من أجل تحديد درجة الرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي: الراتب، وفرص التقدم، والتحدي المهني، الاستقلال المهني، وظروف العمل، التفاعل مع الزملاء، والتفاعل مع الطلاب.

أما يونج (Young, 1988) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي عند المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً تم اختيارهم من المدارس الابتدائية بولاية كاليفورنيا. وقد بينت نتائج الدراسة أن نوع القيادة الإدارية يعد من أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي والولاء لدى المعلمين للعمل وهي: النجاح في العمل، الزيادة في الرواتب، والعمل الإضافي، والإمكانات المتوفرة للترقية، وتوافر مكافآت الإنجاز، والتقدير والاحترام.

وقد أجرى ونكلر (Winkler, 1982) دراسة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على مستوى الرضا عن العمل عند أعضاء هيئة التدريس، حيث أشارت نتائج دراسته على أن الراتب هو العنصر الوحيد الذي يسهم بشكل أساسي في عدم الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما كان العنصر الذي يسهم بشكل أساسي في رضاهما هو العلاقات مع الزملاء، أما متغيرات العمر، والرتبة الأكاديمية والتثبيت في الخدمة، فلم يكن لها أي أثر ذي دلالة إحصائية في تحديد مستوى الرضا عن العمل.

كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الرضا والخبرة التعليمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى اونجكسوان (ongkasawan, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي بين المعلمين في المدارس الخاصة في بانكوك - تايلاند، هدفت إلى بحث الإدراكات الحسية للرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الخاصة في بانكوك، وتحديد ما إذا كان الرضا الوظيفي متعلقاً بالمتغيرات الإحصائية، أجريت الدراسة على عينة من المعلمين قوامها (٦١٢) معلماً من مدارس خاصة تم إعطاؤهم الصيغة القصيرة لاستفهام الرضا في مينيسوتا (MSQ)، ثم أعيدت الاستجابات وكان عددها (٤٤١) منها (٤٣٧) استجابة صحيحة وقابلة للاستخدام، وقد تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) في تحليل النتائج، وأظهرت النتائج نسبة عالية من الرضا الوظيفي في متغيرات الرضا الداخلي وهي: الانتفاع من القابلية والخدمة الاجتماعية، بينما كانت حسابات الرضا الأقل لمتغيرات الرضا الخارجي وهي: الأمان والاستقلال والتميز، والتقدير والتعويض، والإشراف التقني، والإشراف على العلاقات الإنسانية.

وأجرى كيم (Kim, 1994) في إنجلترا دراسة بحثت في الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الخاصة، وقد تم اختيار عينة من قوائم الخريجين من (١٠) جامعات وجزء من قاعدة البيانات الثقافية للمعلم قبل الخدمة، وطبقت على المعلمين في المدارس الخاصة والعامة من

بعدم الرضا وهي: العلاقات والسياسة والإدارة والراتب وتقنيات الإشراف وظروف العمل.

الطريقة والإجراءات

اعتمدت هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي بشكل عام، كما استخدمت فيها الطريقة المسحية، واستخدمت استبيان خاصة لقياس الرضا الوظيفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات في منطقة الرياض (الأقسام العلمية، والأقسام الأدبية، وإعداد المعلمات، والاقتصاد المزدوج والتربية الفنية). حيث بلغ المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين بمنطقة الرياض ٢٧٩ عضواً (الكتاب السنوي، كلية المعلمين، ١٤٢٦هـ)، أما المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كليات البنات بمنطقة الرياض (٧٩٧) (سجلات كليات البنات) وقد تكون مجتمع الدراسة من (٩٢٤) منهم (١٢٧) ذكور و(٧٩٧) من الإناث، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

وقام هوبوك (Hoppock, 1960) بدراسة تعد من أوائل الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وقد قام بدراسة على عينة من المعلمين قوامها (٥٠٠) معلم، حيث طبق عليهم مقياساً من (٢١٥) بندًا لقياس الاتجاهات المهنية، وقد تبين من نتائج دراسته أن المعلمين يختلفون في درجة رضاهم، وأن نسبة قليلة عبرت عن عدم رضاها عن المهنة. كما بينت الدراسة أن المعلمين الراضين كانوا أكثر توافقاً اتفاعالياً وأكثر تدينًا، وأنهم كانوا يتمتعون بعلاقات أفضل بالرؤساء والمحبظين، وكذلك كان إحساسهم بالنجاح أكثر من غير الراضين، وكان تقبلهم للوضع الاجتماعي أكثر، كما أكدت الدراسة على أن الأكبر كان أكثر رضا. أما فيما يتعلق بالدخل المادي فلا توجد فروق دالة بين المجموعتين.

وقد قام (Rumberger & Radhakrishna, 1991) بإجراء دراسة على (٣٠٧) من أعضاء هيئة تدريس في التعليم الزراعي في جامعة ولاية بنسلفانيا الأمريكية لغرض تحديد العوامل التي تحكم بدرجة الرضا الوظيفي والعوامل التي تؤثر على عدم الرضا وذلك باستخدام نظرية الحافر للعام هيرزبرج (Herzberg)، وقد توصل في دراسته إلى مجموعة من العوامل التي تحكم في الرضا الوظيفي متمثلة في: الإنجاز والترقيه والتميز والمسؤولية والعمل نفسه، وفي المقابل توصل إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي للشعور بالملل رقم (١): الجدول رقم (١): الجدول رقم (١): الجدول رقم (١):

المذهل العلمي									
		الخبرة العملية							
		ذكر		بكالوريوس		ماجستير		دكتوراه	
أثني	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر
أثني من ٥ سنوات	٥ - ١ سنوات	أثني من ٥ سنوات	٥ - ١ سنوات	أثني	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر	ذكر
٩٩	٦٩٨	٩٠	٣٧	٢٠٥	٣٥	٢٧٠	٤٥	٢٧٢	٤٧
٩٢٤		المجموع		٩٢٤		المجموع			

وقد أخذت الاستبانة تدريج ليكرت نموذجاً لها كالتالي:

- أوفق بشدة، وتقديرها (٥) درجات.
- أوفق، وتقديرها (٤) درجات.
- متعدد، وتقديرها (٣) درجات.
- لا أوفق، وتقديرها درجتان.
- لا أوفق بشدة، ولها درجة واحدة.

صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق المنطقي الاستدلالي للفقرات والذي يتناول صدق الفقرات ومدى ارتباطها بكل مجال، حيث عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم، والتاريخ، والمناهج في مركز القياس والتقويم وكلية المعلمين بالرياض، وذلك للحكم على درجة مناسبة كل فقرة من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتماها للبعد الذي تدرج تحته.

وقد أبدى المحكمون رأيهم في حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعضها، وإضافة البعض الآخر حتى انتهت بصورتها النهائية حيث عرضت مرة أخرى على المحكمين وأبدى أغلبيتهم موافقتهم عليها، واعتبر ذلك مؤشراً على صدق مضمونها.

ثبات الأداة:

تم استخدام أسلوب إعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث طبقت الأداة على عينة مماثلة غير عينة الدراسة، ثم طبقت مرة أخرى بعد أسبوعين، ثم استخرج معامل

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٣٦٨) فرداً موزعين حسب المؤهل والجنس والخبرة العملية كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢): أفراد عينة الدراسة موزعين حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المتغير	العدد	النسبة %
الجنس		
ذكر	١٠٤	٢٨,٣
أنثى	٢٦٤	٧١,٣
المؤهل العلمي		
دكتوراة	١١٦	٣١,٥
ماجستير	١٥٦	٤٢,٣
بكالوريوس	٩٦	٢٦,٢
سنوات الخبرة		
خمس سنوات فأقل	٩٢	٢٥
١٠-٦ سنوات	١٥٦	٤٢,٤
أكثر من ١٠ سنوات	١٢٠	٣٢,٦
المجموع	٣٦٨	%١٠٠

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة استبانة خاصة لقياس درجة الرضا في كليات البنات وكلية المعلمين بالرياض، تم إعدادها بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، وبالرجوع إلى ذوي الاختصاص. وقد تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي:

١. بيئة العمل (٧) فقرات.
٢. تقييم عضو هيئة التدريس لهنته (٧) فقرات.
٣. الإشراف (١٠) فقرات.
٤. البعد الاجتماعي (٨) فقرات.
٥. الحواجز والروابط (٥) فقرات.
٦. سياسة الكلية وإدارتها (٧) فقرات.

يُظهر الجدول رقم (٣) أن أعلى الحالات تقديرًا كان الخاص بالبعد الاجتماعي وهو الحال الرابع حيث بلغ المتوسط الكلي للمحال (٣,٩) و(٣,٧) كحد أدنى الحال الإشراف، حيث حصل على الترتيب الثاني، وحصل الحال الثاني (تقييم عضو هيئة التدريس لهنته) على متوسط (٢,١٩) بحيث احتل المرتبة الثالثة، في حين حصل الحال الأول (بيئة العمل) على متوسط (٢,١٩) فاحتل المرتبة الرابعة، وجاء بعده في الترتيب بفارق بسيط (٢,١٨) مجال سياسة الكلية وإدارتها وهو بعد السادس في الاستبانة في حين احتل الحال الخامس (الحوافر والرواتب) على المرتبة الأخيرة بمعدل (٢)، وبلغ المتوسط الكلي للمحالات (٢,٨٧)، أي ما يعادل (٥٦,٥) وهذه النسبة أقل من النسبة الممثلة للوسط، وهذا يعني أن الرضا الوظيفي في كليات البنات وكلية المعلمين بالرياض في حدود الوسط تقريرًا.

النتائج الخاصة بالأسئلة المتفرعة من السؤال الأول:

نص السؤال الأول المتفرع من السؤال الرئيس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات تعزى لتغير المؤهل العلمي؟" وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا السبعة كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الارتباط باستخدام معادلة بيرسون (Pearson) للارتباط، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٣) واعتبر ذلك كافيًا لأغراض الدراسة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات بالرياض من حيث الأهمية النسبية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية الكلية لجميع أفراد العينة عن جميع مجالات الاستبانة مرتبة تنازليًا كما تظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي بمحالات الاستبانة مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الحال	الحال	%	م	ع
١	٤	البعد الاجتماعي	٦٧١%	٣,٩	٠,٩
٢	٣	الإشراف	٦٩%	٣,٧	٠,٧٧
٣	٢	تقييم عضو هيئة التدريس	٦١%	٣,٢٢	٠,٨١
٤	١	بيئة العمل	٥٩%	٢,١٩	١
٥	٦	سياسة الكلية وإدارتها	٤٧%	٢,١٨	٠,٣٨
٦	٥	الحوافر والرواتب	٣٢%	٢	٠,٥٤
الكلي			٥٦,٥%	٢,٨٧	٠,٧٣

* م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري

الجدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة بمحالات الرضا السمة حسب المؤهل العلمي							
المؤهل العلمي	المهال (١)	المهال (٢)	المهال (٣)	المهال (٤)	المهال (٥)	المجموع الكلي	دكتوراة
م	٤,٢٥	٤,٣	٤,٤	٤,٦	٣,٧	٣,٧	٢٤,٩٥
ع	٠,٨٧	٠,٧٩	١	٠,٨	٠,٨	٠,٧	٤,٩٦
ماجستير	٤,٢٢	٤,٣	٤,٣٥	٤,٥	٣,٦	٣,٦	٢٤,٥٧
ع	٠,٨	٠,٩١	٠,٦١	٠,٨	٠,٧١	٠,٦٧	٤,٥
بكالوريوس	٤,٢	٤,١	٤,٢	٤,١١	٣,٤٢	٣,٥	٢٣,٥٣
ع	٠,٧٩	٠,٩	٠,٩٧	٠,٩	٠,٧٧	٠,٦١	٤,٩٩

* المتوسط الحسابي من (٣٠). * م = المتوسط الحسابي. * ع = الاحرف المعياري

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعلمين في كلية المعلمين وكليات البنات تعزى لمتغير الخبرة العملية؟" للإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على بمحالات الرضا السمة كما يظهر في الجدول رقم (٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأن مجموع متوسط الدرجات الكلية لهذا المتغير قد تراوحت بين (24,57) لحملة الدكتوراه، و(24,95) لحملة الماجستير، و(23,53) لحملة البكالوريوس.

نص السؤال الثاني المتفرع من السؤال الرئيس على:

الجدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على بمحالات الرضا السمة حسب الخبرة العملية

الجدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والاختلافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على بمحالات الرضا السمة حسب الخبرة العملية							
الخبرة العملية	المهال (١)	المهال (٢)	المهال (٣)	المهال (٤)	المهال (٥)	المجموع الكلي	٥-٥ سنوات
م	٤,٣١	٤,٣١	٤,٤٢	٤,٧	٣,٩	٣,٩	٢٥,٤٣
ع	٠,٨٥	٠,٧٩	٠,٩	١	٠,٩٥	٠,٧٧	٥,٢٦
٦-٦ سنوات	٤,٧	٤,٥	٤,٥١	٤,٥٢	٣,٩	٣,٩	٢٦,٣
ع	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٧٦	٠,٧٥	٠,٩٩	٠,٨١	٥,٦
أكثر من ١٠ سنوات	٤,٢٢	٤,١٢	٤,٢٥	٤,٣٣	٣,٥٦	٣,٥٥	٢٥,٣
ع	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٩٦	٠,٧٦	٠,٦٥	٤,٩١

الرياض تعزى لمتغير الخبرة العملية، وأن مجموع متوسط الرضا الكلي لذوي الخبرة القصيرة كانت (٢٥,٤٣)، أما ذوي الخبرة الطويلة والمتوسطة فكانت على التوالي

من خلال تفحص الجدول رقم (٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي وأعضاء هيئة التدريس في كليات البنات وكلية المعلمين في

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي ينص على:
 "ما درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات في الرياض من حيث الأهمية النسبية؟"
 أظهرت نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم (٣) أن درجة الرضا الوظيفي للمجالات الستة بلغت (٢,٨٧) وهي درجة قريبة من المتوسط، كما أشارت النتائج إلى أن درجة الرضا كانت متعددة الحالات (تقييم عضو هيئة التدريس لهنته، والإشراف، وبعد الاجتماعي)، حيث كانت النسبة المئوية لهذه الحالات تساوي (٥٦٧%).

وكانت أعلى نسبة في المجالات تخص بعد الاجتماعي، يليها بعد الإشراف، وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي الذي يتمتع بروابط اجتماعية قوية نابعة من تعاليم الدين الإسلامي وعادات هذا المجتمع وتقاليده رغم عدم الرضا عن بعد السادس (الحوافر والرواتب)، وبعد الخامس (سياسة الكلية وإدارتها)، وبعد الرابع (بيئة العمل). مما يؤكد انتفاء أفراد عينة الدراسة والمجتمع إلى القيم الدينية والاجتماعية أكثر من ارتباطها بالحوافر والرواتب وأنظمة الكلية وقوانينها، وتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: سلامه والجعنهيني (٢٠٠٠م)، والجعنهيني (١٩٩٤م)، وحسان والصاد (١٩٨٦م)، ودراسة كيم (Kim, 1994)، ودراسة ونكلر (Winkler, 1982) التي بينت أن الراتب هو العنصر الوحيد الذي يسهم بشكل أساسي في عدم الرضا لدى

(٢٥,٣) و(٢٦,٢). يعنى أن الرضا الوظيفي الكبير على المجالات كان لذوي الخبرة المتوسطة، تليها القصيرة ثم الطويلة.

نص السؤال الثالث المتفرع من السؤال الرئيس على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمديدين في كلية المعلمين وكليات البنات تعزى لتغير الجنس؟"

لإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا الستة كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا الستة حسب الجنس

ذكر							
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١٨,٤	٢,٥	٢,٢	٤	٣,٥	٣,٢	٣	٣
٤,٦٢	٨١٠	,٩١	,٠٧٨	,٠,٧٦	,٠,٧١	,٠,٦٥	ع
أنثى							
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١٩,٦	٢,٦	٢,٥	٤,١	٣,٧	٣,٥	٣,٢	٣
٤,٧٦	,٠٧١	,٠,١٥	,٠,٩٦	,٠,٨١	,٠,٧٦	,٠,٨٧	ع

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ولكنها غير دالة إحصائيةً لصالح الإناث، حيث بلغ مجموع المتوسطات على المجالات الستة (١٩,٦) بينما بلغ لدى الذكور (١٨,٤).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني المتفرع من السؤال الرئيس والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والحاضرين والمعدين في كلية المعلمين وكليات البنات بالرياض تعزى لتغير الخبرة العملية؟"

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم (٥) وجود فروق في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لتغير الخبرة العملية على مجال (بيئة العمل)، بليه مجال الإشراف، ثم تقييم عضو هيئة التدريس بين فئة الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) أي لصالح الفئة ذات الخبرة الأطول، وقد يعزى ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس بعد هذه الخبرة الطويلة أصبح متقدماً لعمله وبيئة هذا العمل، ولعلاقاته الاجتماعية مع زملاء المهنة أكثر من حديثي العهد بالتعيين، وقد ودومهم على بيئة جديدة يتلمسون في بداية مشوارهم الوظيفي طريقهم لتكوين علاقات جديدة، واستثناس بيئتهم التعليمية والتعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة وخاصة العربية منها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث المتفرع من السؤال الرئيس والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والحاضرين والمعدين في كلية المعلمين وكليات البنات بالرياض تعزى لتغير الجنس؟"

أعضاء هيئة التدريس، بينما العنصر الذي يسهم بشكل أساسي في رضاهم هو العلاقات مع الرملاء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول المتفرع من السؤال الرئيس والذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والحاضرين والمعدين في كلية المعلمين وكليات البنات بالرياض تعزى لتغير المؤهل العلمي؟"

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم (٤) وجود فروق في درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه، وخاصة على البعد الأول وهو بيئة العمل، والبعد الثالث وهو الإشراف، والبعد الثاني وهو تقييم عضو هيئة التدريس لمهنته، وقد يعزى ذلك إلى إدراكيهم وتقديرهم لمهنتهم، ويأتي في الدرجة الثانية حملة الماجستير حيث حازوا على درجة عالية من الرضا وخاصة في المجال الرابع وهو بعد الاجتماعي، بليه البعد الأول وهو بيئة العمل، ثم الثالث وهو الإشراف، ثم الثاني وهو تقييم عضو هيئة التدريس لمهنته.

أما حملة درجة البكالوريوس فهم متقاربون في درجة رضاهم من حملة درجة الماجستير، ويلاحظ أيضاً تدني رضا جميع الفئات (دكتوراة، ماجستير، بكالوريوس) في البعدين الخامس والسادس والذي أشير إليه في تفسير نتائج السؤال الرئيس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعنسي (١٩٩٤م)، وحسان والصياد (١٩٨٦م).

حسان، حسن والصياد، عبدالمعطي (١٩٨٦م): البناء العامل لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وببعض التغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية، رسالة الخليج العربي، مج ٧، ع ٦٤، ٧٩.

خطاب، عايدة سيد (١٩٨٨م): الانتماء التنظيمي والرضا عن العمل عند المرأة السعودية، العلوم الإدارية، مج ١٣، أ، ص ٢٣-٦١.

القامدي، حدان أحمد وعبد الجواد، نور الدين محمد: نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مكتبة الخريجي، ١٤٢٤هـ.

الزعبي، فائز (١٩٨٨م): دراسة مستوى الروح المعنوية لموظفي جامعة اليرموك، مؤة للبحوث والدراسات، مج ٣، ع ١، ص ١٣٥-٢٨٧.

ظاظا، عماد خالد (١٩٩٢م): الرضا الوظيفي لعلمي التربية الرياضية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

الفار، عبير ودبيع (١٩٨٦م): دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية عند المشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

القربيوي، محمد وزو يلف مهدي (١٩٨٤م): مبادئ الإدارة نظريات ووظائف، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي كما هو مبين في الجدول رقم (٦) وجود فروق طفيفة لصالح الإناث غير دالة إحصائياً، وقد يعزى ذلك إلى قلة المسؤولية لدى المرأة في البيئة السعودية، حيث العباء المادي وعبء النفقة ملقى على الرجل انطلاقاً من تعاليم الدين الإسلامي. وتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات العربية الواردة في هذا البحث، وقد يعزى ذلك إلى تشابه البيئة السعودية مع البيئة العربية.

التوصيات

- انطلاقاً من نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
- زيادة الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً وذلك بتحسين أوضاعهم المادية.
- تحسين الأوضاع الإدارية في كليات البنات وكليات المعلمين، بحيث ينبع الإداريون منحى إنسانياً في إدارتهم.

المراجع

المراجع العربية:

التل، أحمد يوسف (١٩٨٩م): تطور نظام التعليم في الأردن، ط ٢، دائرة المكتبات والوثائق الوطنية، عمان-الأردن.

الجعوني، نعيم حبيب (١٩٩٤م): الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء مادبا، مجلة دراسات،

مج ٢١، ع ٥، ١٣٧-١٦٦.

- Cole Dennis, Wyman.** 1977. An Analysis Principle in Experienced Decision, 2nd ed. New York and London. McGraw Hill.
- Grunberg, M.** 1984. Social Psychology and Organization Behavior (2nd ed). New York ; John Wiley and sons.
- Hoppock, R.** 1960. Job Satisfaction of Employee Adults, personnel Sudanese journal,xxx vill, 484-492.
- Jaimex. Castillo and Jamie Cano,**2004. Factors Explaining Job Satisfaction among Faculty, Journal of Agricultural Education.
- Kim, in young- loadaran, William -E.** 1994. Predicating Teach, job satisfaction research, report (143)UK.
- Locke, E. A** (1983). The nature and causes of Job Satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed), Handbook of Industrial and organizational Psychology (pp. 1297-1349). NY: Wiley.
- Morse N.** 1960. Satisfaction in white collar job, Ann Arbor University Michigan, press.
- Shields, M. And Ward, M. E.** (2001). Improving Nurse Retention in the National Health Service in England: The impact of job satisfaction on intentions to quit. Journal of Health Economics, 20,pp. 677-701.
- young, B. J** 1988. Teacher Job Satisfaction; A study of the overall job satisfaction and work fast satisfaction of k-8 teachers. Dissertation Abstract International, 49 (7); 1665- A.

كلير، غينشاوميشال، مينوا (١٩٨٧م): علوم وتقنيات المعلومات والتوثيق، ترجمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمد، اشرح كمال (١٩٩٦م): الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المشعان، عويد سلطان (١٩٩٣م): دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، ط١، مكتبة دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

المراجع الأجنبية:

- Blannie, E. Bowen, Rumberger and Rama, B. Radhakrishna,** 1991. Job Satisfaction of Agricultural Education, Journal of Agricultural Education. Pennsylvania State.
- Brief, A. P,** 1998. Attitudes in and around organization. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Bruhn, J.** 1989. job stress: An Opportunity of Professional Growth. The career Development Quarterly. 37 (4): 306-317.

ABSTRACT

This study aims to identify the level of job satisfaction for faculty members, Lectures, and instructions in teachers' College (male), Physical Education College (male), and four Girls' colleges (Scientific Departments College, Literature Departments college, Teachers Preparation College, Home Economics and Art Education College) all in Riyadh city. The population of the study is (924) faculty members, (127) of them are males and (797) are females. The researcher has developed an instrument to collect the data, which was checked for validity and reliability using the appropriate measures. The results of the survey showed that the level of job satisfaction for faculty members, lecturers, and instructions in male colleges, and female colleges is close to average. The results also showed that there is some diversity in the level of job satisfaction for faculty members in favor of PH. D holders. The researchers recommended those in charge to pay more attention to the faculty members (males and females), that is by improving their financial compensations / benefits and the managerial conditions in both male teachers' colleges and girls' colleges.

مارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود

د. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود الباطين

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وطبقها على عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. وقد بلغ عددهم (٤١٧) طالباً. واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

١. أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه، بشكل عام متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٢) من أصل (٤).
٢. تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٩٢)، وبين (٣,٥٨)، لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه. أي تراوحت بين درجة منخفضة، ودرجة عالية.
٣. أن العبارة "يبدأ بتحية الإسلام عندما يلتقي مع طلابه" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٨).
٤. وجاءت العبارة "يشترك الطلاب في بعض الأنشطة غير الصحفية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٢).
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لتغيرات الدراسة (القسم، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) وفي ضوء نتائج الدراسة، وضع الباحث عدداً من التوصيات.

على نموها لتهيئة المناخ الصحي المناسب الذي يعمل فيه الأفراد بكفاية وفاعلية (أحمد، ٢٠٠١، ص ١٠١).

ويؤثر المناخ التعليمي إيجاباً أو سلباً على مستوى العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطالب داخل قاعة المحاضرة، فكلما كان المناخ التعليمي الذي يسود قاعة المحاضرة قائماً على أساس المعاملة الطيبة والاحترام والتعاون بين الأستاذ الجامعي والطلاب

المقدمة

إن من أهم وأغلى الأشياء في هذه الحياة الإنسان الذي يسخر من أجل خدمته وراحته كل شيء على وجه الأرض. حيث يتطلب العنصر البشري اهتماماً خاصاً في إيجاد أكبر درجة من الرضا في العمل لدى الفرد، فتتحقق للمؤسسة إنتاجية عالية، ويتم ذلك بالاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ودراستها والعمل

الملاحة والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي في المجتمع السعودي، وعلى هذا زاد عدد الجامعات إلى إحدى عشرة جامعة موزعة على مستوى مناطق المملكة العربية السعودية.

ومن أهم وظائف الجامعة، التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والأستاذ الجامعي هو الأساس في أداء وظائف الجامعة، حيث لا يمكن النظر إلى وظيفة الجامعة منفصلة عن وظيفة الأستاذ الجامعي، فمهام الجامعة تحدد نوعية ووظيفة ومهام أعضاء هيئة التدريس فيها (آل ناجي، ١٤١٨هـ، ص ٩٦٧).

ويعد الأستاذ الجامعي - الذي يحتل مكانة مرموقة وأهمية كبيرة في المجتمع - حجر الزاوية في العملية التعليمية في الجامعة، وأهم المنفذين ل التربية الأبناء جيل المستقبل، وأحد أهم أساليب نجاح العملية التعليمية؛ لأنه يقوم بعملية التدريس، ويكون أكثر احتكاكاً وقرباً من الطلاب الذين هم رجال المستقبل وبناؤه، ويعد عنصراً مهماً وأساساً في العملية التعليمية؛ لأنه يقوم بدور المعلم والمربi والقدوة الحسنة لطلابه، حيث ينقل لهم التراث الإنساني من المعارف والعلوم والأخلاق والقيم التي تعكس طبيعة المجتمع المسلم الذي يعيش فيه . وهذه الصفات يكون قادراً على أداء رسالته المقدسة (التعليم) على الوجه المطلوب . وعليه يمكن أن يخرج نوعية جيدة من الطلاب القادرين على المساهمة بالنهوض مستقبلاً في تفزيذ خطط المجتمع السعودي الطموحة . وبناءً على ما سبق ذكره تتضح أهمية دور الأستاذ الجامعي والطالب في العملية

كان مستوى العلاقات الإنسانية مرتفعاً، مما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويعمل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

والمؤسسات التعليمية في حاجة مستمرة إلى النمو والتطوير والتحديث، والحرص على ضرورة تغذية العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية وفق التطورات والمستجدات التربوية المنشودة (أحمد، ٢٠٠١م، ص ٦٧).

ونتيجة لما يتميز العصر الحاضر بالتقدم والتطور العلميين السريعين في جميع مجالات الحياة، فقد حدث الانفجار المعرفي والعلمي في جميع العلوم، وقد فرض هذا الوضع تحديات على جميع مراحل التعليم بصفة عامة وعلى التعليم الجامعي بصفة خاصة. وعليه اتجهت الدول إلى العناية بالجامعات باعتبارها الأداة الفاعلة في تطوير المجتمع من خلال تزويد الطلاب بالعلم والمعرفة ليكونوا قادرين على النهوض بمجتمعهم. وتعد درجة الاهتمام بالجامعات أحد المقاييس التي تفاصس بها حضارة الأمم لارتباطه بنجاح مسارات العملية التنموية (الحبوب، ١٤٢٠هـ، ص ٢٤١). وقد تحمل أصحاب القرار في الجامعات السعودية مسؤولية كبيرة للارتفاع بالتعليم الجامعي وتطويره لكي يسابر المتطلبات الجديدة التي فرضتها الواقع على المجتمع السعودي.

وتسيير عملية تطوير التعليم الجامعي في المملكة بخطى سريعة إلى الأمام، حيث تعمل الجهات المسئولة عن التعليم الجامعي جاهدة لكي تسابر المستجدات

- ١- ما درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود؟
- ٢- هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير القسم الأكاديمي؟
- ٣- هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المستوى الدراسي؟
- ٤- هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- ١- التعرف على مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.
 - ٢- التعرف على درجة اختلاف آراء طلاب كلية التربية حول درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغيرات الدراسة (القسم الأكاديمي، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي).
 - ٣- التوصل إلى توصيات قد تساعد في تحسين العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي وطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

التعليمية، وعلى هذا ينبغي زيادة الاهتمام بعملية تقويم جميع ممارسات الأستاذ الجامعي مثل الإعداد والتخطيط للتدريس، وأساليب وطرق التدريس، والتمكن العلمي والمهني، وتقويم الطلاب، وتقويم ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطالب على مستوى أداء الأستاذ الجامعي وفعاليته في العملية التدريسية. وبعد تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم، أسلوبًا من أصدق المحکات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية (المحكمي، ١٤٢٤هـ، ص ١٤).

وعليه فإن أهمية الأستاذ الجامعي وال الحاجة إلى دراسة تقويم ممارساته التدريسية أصبح مطلبًا ملحًا لمعرفة مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها الطلاب الذين يقوم بتدريسيهم.

مشكلة الدراسة

تكمّن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، واختلاف درجة تلك الممارسة تبعًا لتغيرات الدراسة (القسم الأكاديمي، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي).

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

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على طلاب المستويات الدراسية التالية: المستوى الخامس، السادس، السابع، والثامن في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٥هـ / ٢٠١٤.

كما اقتصرت هذه الدراسة على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية، وقد شملت الدراسة جميع الأقسام في الكلية التي تمنح درجة البكالوريوس.

مصطلحات الدراسة

الأستاذ الجامعي: هو الشخص المتخصص الذي يقوم بعملية التدريس لبعض المقررات الدراسية للطلاب، ويحمل درجة الدكتوراه في أحد التخصصات العلمية، ويكون أستاداً، أو أستاداً مشاركاً، أو أستاداً مساعداً في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

العلاقات الإنسانية: هي تلك السلوكيات والتصرفات التي يديها الأستاذ الجامعي وتعكس المعاملة الطيبة والاحترام والود والتعاون والمرتكزة على القيم والأخلاق المستمدة من القرآن الكريم والسنّة النبوية المطهورة بين الأستاذ الجامعي وطلابه، وتسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة.

الإطار النظري

مفهوم العلاقات الإنسانية: اختلف الباحثون في مجال الإداره حول تحديد مفهوم العلاقات الإنسانية على

أهمية الدراسة

- ١- قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات - حسب علم الباحث - التي تناولت ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب كدراسة مستقلة على مستوى المملكة العربية السعودية.
- ٢- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الأستاذ الجامعي الذي هو من أهم ركائز العملية التعليمية في الجامعة.
- ٣- أهمية العلاقات الإنسانية للإنسان المسلم لذكرها والتأكيد عليها في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة كصفات للمسلم.
- ٤- كونها دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الواقع الفعلي لدرجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب.
- ٥- يتوقع الباحث أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج علمية يستفاد منها في تحسين العلاقات الإنسانية لدى الأستاذ الجامعي وتطويرها على مستوى التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.
- ٦- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس مستوى العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى الجامعات السعودية.

مبادئها من تعاليم الإسلام، بحيث تجافي التضليل والخداع بكافة أساليبه وظاهره، وتقوم على التبصير والإقناع (ص ١٤).

وتعرف الطويرقي (١٤٢٢هـ) العلاقات الإنسانية بأنها تلك العلاقات القائمة على الحبة والألفة بين أفراد أي مؤسسة عاملة في المجتمع من أجل تحقيق الأهداف المرسومة من قبل الإدارة العليا لتلك المؤسسة (ص ٣٥). ومن خلال التعريف السابقة يمكن تعريف العلاقات الإنسانية بأنها العلاقات المبنية على المعاملة الطيبة والاحترام والود والتعاون والمرتكزة على القيم الأخلاق المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بين الأستاذ الجامعي وطلابه، وتسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة.

ويمكن أن نستخلص من التعريف السابقة للعلاقات الإنسانية بعض العناصر المكونة لها، وهي:

- تستمد العلاقات الإنسانية مبادئها من تعاليم الإسلام.

- تقوم على أساس الحبة والألفة بين أفراد المؤسسة التعليمية.

- أنها علاقات مبنية على المعاملة الطيبة بين أفراد المؤسسة التعليمية.

- تقوم على تبصير الأفراد وإقناعهم.

- تركز العلاقات الإنسانية على العنصر البشري أكثر من تركيزها على العنصر المادي.

- أنها مجموعة عمليات لتحفيز الأفراد تجاه العمل.

رغم من اتفاق الجميع حول المخور الذي ترتكز عليه العلاقات الإنسانية، إلا وهو العنصر البشري. فمنهم من يرى أن العلاقات الإنسانية هي نظرية إدارية، ومنهم من يرى أنها مدرسة إدارية، في حين أن فريقاً آخر يرى أن العلاقات الإنسانية هي فلسفة جديدة للإدارة، ومنهم من يرى أنها أسلوب إداري حديث تقوم على اهتمام المدير (الرئيس) بالجانب الإنساني لدى المسؤول. وقد عرف الباحثون العلاقات الإنسانية عدّة تعاريف، نذكر بعضها:

يقول مرسي (١٩٩٨م): إن العلاقات الإنسانية هي عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضاهن النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة (ص ١٢٤).

ويرى آخر أن العلاقات الإنسانية هي عمليات حفز الأفراد في موقف معين بشكل فعال، ويؤدي إلى الوصول إلى توازن في الأهداف يعطي المزيد من الرضا الإنساني، كما يساعد على تحقيق مطالب العمل، أي أنها تؤدي إلى ارتفاع في الإنتاجية وزيادة الفعالية التنظيمية (أحمد، ٢٠٠١م، ص ١٨٢).

ويقول أحمد (٢٠٠١م): إن العلاقات الإنسانية هي مجموعة العمليات التي تحفز الأفراد في موقف معين بشكل فعال يؤدي إلى التوازن بين أهداف المدرسة وأهداف الفرد (ص ١٨٢).

وعرف الحقيل (١٤١١هـ) العلاقات الإنسانية بأنها تلك العلاقات التي تقوم على المعاملة الطيبة وتنسق إلى الفضائل الأخلاقية، والقيم الإنسانية السوية وتنسق إلى

٥٤)، وأكد سبحانه على التعاون بين أفراد المجتمع الإسلامي، فقال: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالْقَوْمِ﴾ (المائد़ة: ٢)، وأمر الله سبحانه وتعالى رسولنا الكريم ﷺ أن يشاور أصحابه - رضي الله عنهم أجمعين - في بعض الأمور، فقال: ﴿وَشَارُوْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (آل عمران: ٥١)، وقد امتدح الله تعالى نبيه محمدًا ﷺ بحسن خلقه، فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: ٤).

وأما ما جاء في السنة النبوية المطهرة من بيان لأهمية العلاقات الإنسانية لدى الفرد في تعامله مع أفراد المجتمع الإسلامي الآخرين، فقد وردت الأحاديث الكثيرة عن رسولنا الكريم محمد ﷺ تحدثت على تقوية العلاقات بين الأفراد، والدعوة إلى حسن الأخلاق والتعامل الطيب فيما بينهم، والتاكيد على الأخوة والرحمة والود والتعاطف بين أفراد المجتمع الإسلامي، ومنها: قول رسول الله ﷺ: «ترى المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد، إذا اشتكي منه عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمى» (اللولو والمرجان، جـ ٣، ص ١٤٠٧ـ، ص ١٩٦ـ).

وقال ﷺ في حديث آخر: «إن المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه ببعض» (اللولو والمرجان، جـ ٣، ص ١٤٠٧ـ، ص ١٩٥ـ).

وقال الرسول ﷺ: «المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يسلمه» (اللولو والمرجان، جـ ٣، ص ١٤٠٧ـ، ص ١٩٣ـ).

- أنها عملية تشجيع للأفراد.
- أنها تتحقق التوازن بين الرضا النفسي والأهداف المرغوبة.
- أنها تتحقق التوازن بين أهداف الجامعة وأهداف الفرد.
- تسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- أنها تعمل على زيادة إنتاجية وفاعلية العمل.

العلاقات الإنسانية من منظور إسلامي: لقد وجدت العلاقات الإنسانية مع وجود الإنسان في هذه الحياة الدنيا، فقد كانت العلاقات الإنسانية قبل الإسلام عند العرب، وغيرهم من الشعوب الأخرى، لا تقوم على أسس ثابتة أو قيم علياً أو أخلاق فاضلة.

وأما العلاقات الإنسانية في الإسلام فقد تميزت عن غيرها من العلاقات في المجتمعات الأخرى، لأنها تقوم على أهم مصادر التشريع الإسلامي، وهو القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وعلى هذا ترى أن العلاقات الإنسانية في الإسلام تقوم على أسس ثابتة، وقيم إنسانية علياً ومبادئ سامية، وأخلاق فاضلة. فتجد في القرآن الكريم الكثير من الآيات التي تبين وتوكّد على المبادئ الأساسية التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية، فنذكر بعضها، وهي:

قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (الحجرات: ١٠)، وهذه الآية تبين أن الذي يجمع بين المؤمنين هي الأخوة في الدين. وقد أمر الله في كتابه العزيز بالأمانة، فقال: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤْدُوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا﴾ (النساء: ١٣)،

لكي تكون الشخصية الإسلامية لها كيان مستقل ومتميزة عن غيرها.

والباحث لا يعرض على الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجيا لدى دول الغرب أو الشرق، ولكن ينبغي على المسلم أن يكون كيّساً فطناً يأخذ ما يصلح له بشرط أن لا يتعارض مع تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف.

التطور التاريخي للعلاقات الإنسانية: عرف الإنسان العلاقات الإنسانية من فجر التاريخ الإنساني، أي أن العلاقات الإنسانية وجدت في هذه الحياة منذ خلق الله - سبحانه وتعالى - الإنسان، والإنسان السوسي لا يستطيع أن يعيش حياة طبيعية وهو معزول لوحده عن الناس في هذه الحياة، بل لابد أن يحتاج إلى مساعدة أو مشاركة الناس الآخرين في أغلب أمور حياته. وعلى هذا فإن الإنسان يحتاج للتفاعل وتكوين علاقات إنسانية مع من حوله. وتتصف هذه العلاقات في الوقت السابق بالبساطة وعدم التعقيد كما هو الحال في الوقت الحاضر.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الأمم السابقة والحضارات القديمة، وكذلك الحضارة الإسلامية عرّفوا العلاقات الإنسانية ومارسوها بأشكال مختلفة في حياتهم اليومية.

وأما الدول الأوروبية الغربية فقد نجحت في تطوير الفكر الإداري تماشياً مع التطور الذي شمل جميع مناشط الحياة، مما أدى إلى ظهور نظريات الإدارة المتعددة في أوائل القرن العشرين الميلادي. وإذا كان

وأكّد رسولنا الكريم على أهمية الأخلاق، فقال: «إن من خياركم أحسنكم أخلاقاً» (اللولو والمرجان، جـ ٣، ١٤٠٧ هـ، ص ١٠٤).

وعلى ضوء ما تقدم ذكره تتضح أهمية العلاقات الإنسانية في الإسلام، وأن الدين الإسلامي يتميز عن غيره من الأديان الأخرى، بأن تعاليمه ثابتة ومبادئه راسخة؛ لأنها مستمدّة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. وأن نبينا محمدًا ﷺ عمل على تطبيقها وتأصيلها في نفوس الصحابة - رضي الله عنهم - وتحت المسلمين على تطبيقها بالشكل الصحيح.

وأما الحضارة الغربية فإنها تسعى جاهدة للوصول إلى تلك المبادئ والقيم العليا والأخلاق الفاضلة التي استخدموها المسلمون في حياتهم اليومية منذ عدة قرون سابقة، ولكنها عجزت عن ذلك لأنها لا تهتم برسالة سماوية صحيحة، كما هو الحال في المجتمع الإسلامي.

ويستخدم أفراد المجتمع الإسلامي العلاقات الإنسانية في جميع شؤونهم اليومية سواء في المنزل أو المدرسة أو السوق أو الإدارة وغير ذلك. وأما استخدام العلاقات الإنسانية في الدول الغربية فهي لأجل تطوير أحوال العاملين، والإدارة في المصانع.

وأخيراً فنحن المسلمين ينبغي أن يكون لنا منهج حياة واضح ومستقل يتميز به المجتمع الإسلامي عن غيره. فكل العلوم والأساليب التربوية أو الإدارية أو غيرها في الحالات الأخرى، التي احتاجها ومارسها في حياتها اليومية ينبغي أن توجه التوجيه الإسلامي الصحيح،

أما مدرسة العلاقات الإنسانية فقد اهتمت بالجانب الإنساني للعامل، ونظرت إليه على أنه خلوق له مشاعر ينبغياحترامها والاعتراف بإنسانيته، مما جعل هذه النظرة للإنسان تساعد على زيادة إنتاجيته في العمل.

ويعد إلتون مايو (Eltom Mayo) أحد رواد مدرسة العلاقات الإنسانية، وقد أجرى هو وزملاؤه دراسات بين عامي (١٩٢٧-١٩٣٢م) على عمال مصنع هورثون بمدينة شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أهم نتائجها، ما يلي:

- ١- إن مستوى الإنتاج تحدده المعايير الاجتماعية.
- ٢- تتم استجابة العاملين للإدارة كأعضاء في مجموعات.

- ٣- لا تقتصر القيادة على الرئيس الرسمي، وإنما قد تكون شخص من بين المجموعة بصورة غير رسمية.
- ٤- إشراك المسؤولين في اتخاذ القرار المتعلقة بهم.
- ٥- أفضل أنواع القيادة هي التي يشتراك بها الجميع وتتسم بالعدل وتحتمل المشكلات العاملين (مرسي، ١٩٩٨م، ص ١٢٤).

وترى مدرسة العلاقات الإنسانية أهمية الجانب الاجتماعي والتفسي للإنسان، وأن الإنسان اجتماعي بطبيعة، فتجده يسعى لتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويرى الإنسان أن الجانب الاجتماعي عنده أهم من الجانب المادي، لأنه يسهم في رفع مستوى

تاريخ الفكر الإداري - كعمارات تقليدية - يعود قديماً، فإن بدايات الفكر الإداري التي توكل على أن الإدارة يمكن أن تعد حقلًا دراسياً وعلمًا مستقلاً يقوم على استخدام الأسلوب العلمي لدراسة الظواهر الإدارية الذي أطلق عليه في أوائل القرن العشرين اسم الإدارة العلمية، فقد جاء متأخرًا (أحمد، ٢٠٠١م، ص ١٥).

وتعود نظرية الإدارة العلمية من أقدم النظريات في مجال الإدارة، وقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية واقترب اسمها بمؤسسها الأول فردرريك تايلور (Fredrick Tylor)، وقد وضع لها مبادئ وأسس علمية يسير عليها لتحقيق أهدافه في زيادة الكفاءة الإنتاجية للعمل في المصنع.

وقد حدد فردرريك تايلور مبادئ الإدارة العلمية الأساسية، وهي: استخدام الطريقة العلمية بدلاً من الطريقة التقليدية القديمة التي تعتمد على التخمين والعشوائية، كما أنه فصل التخطيط عن التنفيذ، والاختيار السليم للعمال وتدريبهم على أسس علمية سليمة، وتحقيق التعاون بين المديرين والعمال لزيادة الإنتاجية، وتحقيق كل من الطرفين لصالحه المشودة.

(Taylor, 1947, p. 36)

وقد ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية في الربع الأول من القرن العشرين كرد فعل لنظرية الإدارة العلمية التي ترى أن العامل عبارة عن آلة، حيث إنما ركزت على الإنتاجية وأغفلت الجانب الإنساني للعامل.

الخصائص: الالتزام بمواعيد المحاضرات وال ساعات المكتبية، العدل بين الطلاب في المعاملة، الأسلوب المرح في التعامل مع الطلاب، التحليل بالصبر وضبط النفس، مطابقة القول للفعل، التواضع وعدم التكبر. إن معظم الكفایات المتعلقة بالتعاون مع الطلاب والطالبات وحفزهم على الدراسة وتوجيههم لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة بالأحساء حسبما يراه كل من الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس، ونذكر بعض هذه الكفایات، وهي: إبداء الاهتمام بالطلاب والطالبات، احترام آراء الطلاب والطالبات، تحديد الطلاب وتخويفهم، تقبل أفكار الطلاب ومناقشتهم فيها.

وأما دراسة عبد ربه وأديبي (١٤١٤هـ) فقد هدفت إلى تحديد المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب جامعة البحرين، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٧٤) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ارتفاع درجات تفضيل الطلاب لمقومات التفاعل الاجتماعي، وهي: تواضع الأستاذ الجامعي وابتعاده عن الغرور، تعاونه مع طلابه، معاملته الحسنة، احترامه مشاعر طلابه، يشجع الطلاب، مهذب في تعاملاته وتفاعلاته، يعمل على رفع الروح المعنوية، إشعاعه جوًّا من الألفة. وكذلك ارتفاع درجات تفضيل الطلاب لمقومات القيادة الحسنة، وهي: مهذب في الفاظه، مثلًّا أعلى وقدوة حسنة، رفيع الخلق، الصدق في العهد والوعد، الصراحة

الرضا الوظيفي لدى المرؤوس، الذي بدوره يسهم في زيادة مستوى إنتاجية المرؤوسين في مجال العمل. ويقول الحقير (١٤١١هـ): إن التغيرات الاجتماعية والمعنوية للمؤوسين تؤثر على درجة كفایاتهم الإنتاجية بصورة أكبر من درجة تأثيرهم بظروف العمل المادية. وإن مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار والتخطيط تدفعهم إلى زيادة تحملهم المسؤولية وتعاونهم في تحقيق أهداف المنظمة (ص ٢٤).

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات حول تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، ولم يجد الباحث دراسة ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية، إلا أنه وجد بعض الدراسات التي تناولت العلاقات الإنسانية كجزء من ممارسة الأستاذ الجامعي للعملية التدريسية. ويستعرض الباحث أهمها، وهي: دراسة الشامي (١٩٩٤م) التي هدفت إلى معرفة واقع أداء أستاذ الجامعة لمهامه كما يدركها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء. وببلغت عينة الدراسة (٣٧٠) فردًا منهم (١٢٠) عضو هيئة تدريس، و(٢٥٠) طالباً وطالبة بأربع كليات في الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الخصائص المرتبطة بالملوهر الشخصي والصفات الشخصية لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنسبة (٧٥٪) كما يراها الطلاب والطالبات في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن هذه

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: يعتقد الطلاب بأن أعضاء هيئة التدريس يمارسون مهارات الاتصال التربوي أحياناً وبنسبة تراوح ما بين (٥١%) إلى (٤٢%)، ومنها: القدرة على التعاطف والإقناع، ويتميزون بالإصغاء الجيد، يديرون النقاش بأسلوب يزيد من فاعلية النقاش ويمدون الطلاب بتغذية راجعة فورية نحو نشاطهم وواجبهم. ويعتقد الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتعاملون مع الطلاب يتزمون مواعيد المحاضرات، ومحافظ كل منهم على سرية أسرار الطلاب، ولا يميز بين الطلاب في التفاعل، ويتعامل مع الطلاب بوضوح غالباً وبنسبة تراوح بين (٦٦%) إلى (٤٠%).ويرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يرجحون باستقبال الطلاب خلال الساعات المكتبة ويفهمون ظروف الطلاب، ويتصفون بالصبر عند التعامل مع الطلاب، ويتعاملون مع الطلاب بود واحترام متبادل أحياناً.

وخلصت دراسة الشهري (٤٢٢ـ) التي هدفت إلى التعرف على صفات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالباً وطالبة، إلى النتائج التالية: أن أهم خمس صفات متوافرة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر العينة هي: القدرة على ضبط سلوك الطلاب في أثناء الحاضرة، حسن الإصغاء والاستماع للطلاب، الاهتمام بتوجيه الطلاب وإرشادهم، الاتصال الجيد بالطلاب في أثناء الحاضرة، تشجيع الطلاب المتفوقين. وأن أكثر خمس

والوضوح، العدالة في تقدير درجات الطلاب، إفساح المجال للحوار والنقاش.

وهدفت دراسة المحبوب (٤٢٠ـ) إلى التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب. واشتملت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل قوامها (٢٧٣) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: يرى الطلاب أن الكفايات التدريسية الأكثر أهمية للأستاذ الجامعي هي كونه يرحب بمقابلة الطلاب لمناقشة الموضوعات ذات العلاقة بشؤونهم الدراسية، ويتملك الحماس والدافعية تجاه العمل التدريسي، ولديه القدرات المناسبة في توصيل المادة الدراسية بشكل واضح. أما الكفايات التي أعطيت أقل تقديرأ، فقد ثُقلت في إتاحة الفرصة للطلاب التعبير بما يدور في أنفسهم، والعدل بينهم، وفهم ظروفهم النفسية والاجتماعية. وكشفت الدراسة أن طلاب وطالبات التخصص الأدبي أكثر تقديرأ للمهارات التدريسية من طلاب وطالبات التخصص العلمي، وأن تقدير طلاب وطالبات المستويين الدراسيين الثاني والرابع الأدبيين أكبر تقديرأ من بقية المجموعات الأخرى.

وأما دراسة المغidi (٤٢٢ـ) فقد هدفت إلى التعرف على تقويم واقع الممارسات التدريسية كما يدرّكها أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك خالد. وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، و(٣٥) طالباً.

الطائف. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طلاب من كلية التربية والعلوم بالمستوى الأول والأخير. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: تتحمّر الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسة منها: العلاقات الإنسانية، أن جميع الكفاءات المهنية بمحال العلاقات الإنسانية في قائمة الكفاءات المتطلبة للأستاذ الجامعي جاءت درجة تفضيلها عالية من وجهة نظر الطلاب وبفارق إحصائية دالة عند مستوى (٠٠١). وأخيراً لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدفت دراسة غnim واليحيوي (١٤٢٥هـ) إلى التعرف على الأداء الأكاديمي الواقعي والمأمول لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات من حيث: المهارة في التدريس، الصفات الشخصية، علاقته بالطلاب. وقد بلغت عينة الدراسة (١٥٥٤) طالباً وطالبة من المستويين الثالث والرابع من جميع كليات جامعة الملك عبد العزيز.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يرى أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز يؤدي دوره الأكاديمي فيما يتعلق بالمهارة في التدريس، والتحلي بالصفات الشخصية، وعلاقته مع الطلاب بدرجة متوسطة، وتدل هذه النتيجة على أن الأداء

صفات يشعر الطلاب بأهميتها توافرها في الأستاذ الجامعي، هي: القدرة على ضبط سلوك الطلاب في أثناء الحاضرة، العمل على رفع الروح المعنوية للطلاب، حسن الإصغاء والاستماع للطلاب، التعاطف مع الطلاب ومساعدتهم، تشجيع الطلاب المتفوقين. وأن طلاب المستوى الأول يشعرون بأهمية التفاعل بين الأستاذ الجامعي وطلابه أكثر من طلاب المستوى النهائي.

وهدفت دراسة الجفري (٢٠٠٢م) إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٩٨) طالبة من طالبات الماجستير في ست كليات في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الطالبات يرين أن أداء أعضاء هيئة التدريس في التفاعل معهن في قاعة المحاضرات متوسط بشكل عام، وأما درجة تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات مقبول بشكل عام، ضعف الالتزام بالساعات المكتبية، قلة إعطاء الفرصة لمراجعة عضو هيئة التدريس خارج قاعة المحاضرات، وعدم إعطاء الطالبات الفرصة في مناقشة عضو هيئة التدريس في درجات الاختبار أو الإجابات، عدم إعلام الطالبات بالساعات المكتبية.

وأما دراسة الحكيم (١٤٢٤هـ) فقد هدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع

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

المتغيرات	القسم الأكاديمي	المستوى الدراسي	المعدل التراكمي	النوعية	النكرار	النسبة المئوية
الثقافة الإسلامية	القسم الأكاديمي	السادس	الخامس	٢٨,٣	١١٨	١١,٥
				١١,٥	٤٨	١١,٥
				٣٦	١٥٠	٣٦
				٧,٢	٣٠	٧,٢
				١٧	٧١	١٧
التربية الفنية	المستوى الدراسي	السابع	الحادي عشر	٢٠,١	٨٤	٢٠,١
				٣٥,٣	١٤٧	٣٥,٣
				٢٧,٦	١١٥	٢٧,٦
				١٧	٧١	١٧
				٢٩,٧	١٢٤	٢٩,٧
ال التربية الخاصة	المعدل التراكمي	الثامن	مقبول	٤٧	١٩٦	٤٧
				١٢,٥	٥٢	١٢,٥
				٣,١	١٣	٣,١
				٧,٧	٣٢	٧,٧
						غير مبين

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة كأدلة رئيسة لجمع بيانات الدراسة وقام بإعدادها معتمداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وتكونت من قسمين:

القسم الأول: يشتمل على معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة من الطلاب تتعلق بالقسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

القسم الثاني: يشتمل على عشرين (٢٠) عبارة تقيس ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية. وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة الإجابة من خلال مقاييس مكون من أربعة اختيارات عن كل عبارة

بوضع علامة (✓) أمام واحد من الاختيارات التالية:
١ - لا تمارس إطلاقاً.

الواقعي للأستاذ الجامعي أقل من الأداء المأمول. وأن من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم قيام أستاذ الجامعة في دوره الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب والطالبات، هو شعور أستاذ الجامعة بالتميز لمكرره، أو لعلمه، أو لشخصه.

إجراءات الدراسة

استعرض الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو التالي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحى الوصفى الذى يصف واقع ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية عن طريق إجابة طلاب كلية التربية أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة المعدة لذلك.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية، وت تكون عينة الدراسة من طلاب كلية التربية في المستويات الأربع، وهي: (المستوى الخامس، السادس، السابع، الثامن)، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعى ١٤٢٥ / ١٤٢٦ هـ، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤١٧) طالباً بنسبة (٤٧%) تمثل نسبة المستجيبين من المجموع الكلى للمستويات الأربع الذى بلغ (٨٨٨) طالباً (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٢٦، ص ١)

خصائص عينة الدراسة:

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

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
.٠٧٧	١٥	.٠٧٠	٥
.٠٨١	١٦	.٠٧٢	٦
.٠٨٢	١٧	.٠٧٥	٧
.٠٦٧	١٨	.٠٧٥	٨
.٠٧٦	١٩	.٠٥٤	٩
.٠٦٩	٢٠	.٠٦٥	١٠

جميعها دالة عند مستوى (.٠٠١).

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha cronbach)، عن طريق الحاسوب الآلي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، على عينة استطلاعية حجمها (٤٧) طالباً. وجاءت قيمة معامل الثبات الكلية للاستبانة (.٠٩٥).

أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفا كرونباخ، التكرارات، النسب المثلوية، المتوازنات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي.

تحليل النتائج ومناقشتها

قام الباحث بعرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

٢- منخفضة.

٣- متوسطة.

٤- عالية.

صدق الأداة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورها الأولية تم

قياس صدقها كما يلي:

(أ) صدق الحكمين (الظاهري): تم عرض أداة الدراسة على ثمانية (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة. وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات أو حذف بعض العبارات، وقد اتفقوا على وضوح الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة بعد التعديل.

(ب) صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل عبارات الأداة. وجاءت عبارات الاستبانة ذات دالة إحصائية عند مستوى (.٠٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجانب التي أعدت من أجل قياسه. والجدول رقم (٢) يبين صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. جدول رقم (٢): يبين صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبانة الدراسة.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٠٧٥	١١	.٠٧٢
٢	.٠٧٦	١٢	.٠٦٧
٣	.٠٦٢	١٣	.٠٧٢
٤	.٠٥٨	١٤	.٠٧٧

العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها حسب وجهة نظر طلاب كلية التربية أفراد عينة الدراسة.

والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:
جدول رقم (٣): التكرارات والنسب المئوية والمتrosطات الحسابية لإجابات الأفراد عينة الدراسة نحو درجة الممارسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة.

لإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتrosطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الممارسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة. كما تم ترتيب هذه عبارة من عبارات الاستبانة.

يبدأ بتحية الإسلام عندما يلتقي مع طلابه.
يصفى جيداً لأسئللة الطلاب أثناء الحاضرة.
يشجع الطالب الذي يشارك في الحاضرة.
يقيم علاقات طيبة مع طلابه مبنية على التقدير والاحترام.
يرحب بمقابلة الطلاب أثناء الساعات المكثفة.
يتقبل وجهات نظر الطلاب بصدر رحب.
يتعامل بتواضع مع جميع الطلاب.
يعرض على أن يكون عادلاً في تعامله مع جميع الطلاب.
يحترم مشاعر جميع الطلاب داخل قاعة الحاضرة.
يشجع طلابه على أساليب الحوار الجيد.
يتعامل مع الطلاب على أقمن مثل أبناءه أو إخوانه.
ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب.
يسنشر الطلاب قبل اتخاذ القرار الذي يخصهم.

الرقم	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة				العبارات	الرقم
		غير ممارس إطلاقاً	منخفضة	متوسطة	عالية		
١	٣,٥٨	٣	٣٧	٩٣	٢٨٤	التكرار	٩
		٠,٧	٨,٩	٢٢,٣	٦٨,١	النسبة	
٢	٣,٣٤	٤	٤٣	١٧٦	١٩١	التكرار	٤
		١	١٠,٤	٤٢,٥	٤٦,١	النسبة	
٣	٣,٢٠	١١	٥٦	١٨٩	١٥٩	التكرار	١٢
		٢,٧	١٣,٥	٤٥,٥	٣٨,٣	النسبة	
٤	٣,١٥	٦	٦٣	٢٠٩	١٣٧	التكرار	١
		١,٤	١٥,٢	٥٠,٤	٣٣	النسبة	
٥	٣,٠٧	١٥	٧٩	١٨١	١٤٠	التكرار	١٠
		٣,٦	١٩	٤٣,٦	٣٣,٧	النسبة	
٦	٣,٠٣	١٢	٨٠	٢٠٩	١١٦	التكرار	٢
		٢,٩	١٩,٢	٥٠,١	٢٧,٨	النسبة	
٧	٣	١٦	٩٠	١٨٧	١٢٢	التكرار	٨
		٣,٩	٢١,٧	٤٥,١	٢٩,٤	النسبة	
٨	٣	٢٣	٨٢	١٨٢	١٢٨	التكرار	٦
		٥,٥	١٩,٨	٤٣,٩	٣٠,٨	النسبة	
٩	٢,٩٩	١٧	٨٣	٢٠٢	١١١	التكرار	٧
		٤,١	٢٠,١	٤٨,٩	٢٦,٩	النسبة	
١٠	٢,٩٥	١٣	١٠٦	١٨٣	١١١	التكرار	٣
		٣,١	٢٥,٧	٤٤,٣	٢٦,٩	النسبة	
١١	٢,٨١	٢٧	١٢٤	١٦٣	١٠١	التكرار	١٥
		٦,٥	٢٩,٩	٣٩,٣	٢٤,٣	النسبة	
١٢	٢,٨٠	٣٠	١١٤	١٨٠	٩٢	التكرار	١١
		٧,٢	٢٧,٤	٤٣,٣	٢٢,١	النسبة	
١٣	٢,٧٧	٣٦	١١٦	١٧٢	٩٣	التكرار	١٣
		٨,٦	٢٧,٨	٤١,٢	٢٢,٣	النسبة	

تابع جدول رقم (٣)

الترتيب	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة					العبارات	رقم الجدول
		لا تمارس إطلاقاً	منخفضة	متوسطة	عالية			
١٤	٢,٧٢	٣١	١٢٦	١٨٥	٧٣	القرار	بعضى روح الفكاهة أحياناً على الحاضرات.	٢٠
		٧,٥	٣٠,٤	٤٤,٦	١٧,٦	النسبة		
١٥	٢,٦٩	٣٩	١١٧	١٨٨	٦٩	القرار	لا يفرض رأيه على الطلاب بل يقنعهم به.	١٤
		٩,٤	٢٨,٣	٤٥,٥	١٦,٧	النسبة		
١٦	٢,٦٤	٥١	١٢٥	١٦٣	٧٧	القرار	يتحسّب لوم وتبغّيل الطالب أمام زملائه إذا فُسر في واجهاته.	١٨
		١٢,٣	٣٠	٣٩,٢	١٨,٥	النسبة		
١٧	٢,٤١	٧٨	١٤٥	١٣٢	٥٨	القرار	يقبل النقد البناء بصدر رحب.	١٧
		١٨,٩	٣٥,١	٣٢	١٤	النسبة		
١٨	٢,٣١	٩٣	١٤٧	١٣١	٤٥	القرار	يتواصل مع طلابه خارج قاعة المعاشرة.	١٦
		٢٢,٤	٣٥,٣	٣١,٥	١٠,٨	النسبة		
١٩	٢,٢٩	٩٢	١٦٤	١٠٥	٥٤	القرار	يتيح لطلابه فرصة التعبير عن مشكلاتهم الدراسية.	٥
		٢٢,٢	٣٩,٥	٢٥,٣	١٣	النسبة		
٢٠	١,٩٢	١٦٢	١٤٩	٧٩	٢٤	القرار	يشترك الطلاب في بعض الأنشطة غير الصحفية.	١٩
		٣٩,١	٣٦	١٩,١	٥,٨	النسبة		

عشروهي: (١٢، ١، ١٠، ١، ٣، ٧، ٦، ٨، ٢، ١٠، ١٤، ١١، ١٣، ٢٠، ١٥، ١٨، ١٧، ٥، ١٩) فإنها تمars بدرجة متوسطة في حين أن العبارات الباقيه الأربعه، وهي (١٧، ١٦، ١٩، ٥) تمars من قبل الأستاذ الجامعي كما يراها طلاب كلية التربية بدرجة منخفضة. وأخيراً لم تحصل أي عباره من عبارات الاستبيان على درجة لا تمars إطلاقاً من قبل الأستاذ الجامعي من وجهه نظر أفراد عينة الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في الاستبيان يتم ممارستها فعلاً، وأن الأستاذ الجامعي يمارس هذه العلاقات الإنسانية مع طلابه داخل قاعة المعاشرة وخارجها (داخل الكلية) وذلك من وجهه نظر طلاب كلية التربية أفراد عينة الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لمجموع عبارات الاستبيان، بلغ (٢,٨٢) من أصل (٤). ويعني ذلك أن أفراد عينة الدراسة يؤكدون أن ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه كانت بدرجة متوسطة.
- تراوح المتوسط الحسابي لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه بين (١,٩٢)، وبين (٣,٥٨). وعلى هذا تراوحت الممارسات لهذه العبارات بين درجة منخفضة، ودرجة عالية.
- تكونت استبيانه الدراسة من عشرين عباره، منها عبارتان، وهما (٤، ٩) تمars من قبل الأستاذ الجامعي من وجهه نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية. وأما العبارات البالغ عددها أربعه

الحاضرة، وهذا قد يشجع الطلاب على زيارته في مكتبه خلال الساعات المكتبية، أما لمناقشته في بعض مفردات المقرر الدراسي، وأما للزيارة الودية والسلام عليه. وقد تسهم هذه الممارسات في تقوية العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي وطلابه، وربما تساعد في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالب في المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه ذلك الأستاذ الجامعي المهتم بعلاقاته مع طلابه، إما لإشاعة جو من الألفة والمحبة، أو الإسهام في زيادة تحصيل الطلاب الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤م)، ودراسة عبد ربه وأديبي (١٩٩٤م)، ودراسة المغيدى (١٤٢٢هـ)، ودراسة الشهري (١٤٢٢هـ)، ودراسة الحكيمى (١٤٢٤هـ)، ودراسة غنيم واليحيوي (١٤٢٥هـ).

٦- تشير نتائج الدراسة أن أربعة عشر عبارة من العبارات التي تقيس ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية حصلت على درجة متوسطة من وجهة نظر طلاب كلية التربية، هي حسب الترتيب التنازلي، كما يلى:

١. العبارة رقم (١٢): "يشجع الطالب الذي يشارك في الحاضرة" ومتوسطها الحسابي .٣,٢٠
٢. العبارة رقم (١): "يقيم علاقة طيبة مع طلابه مبنية على التقدير والاحترام" ومتوسطها الحسابي .٣,١٥.

٤- أن العبارة رقم (٩) وهي: "يبدأ بتحية الإسلام عندما يتلقى مع طلابه" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٨). مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد عينة الدراسة على هذه العبارة. وتبين النتيجة أن آراء الطلاب تكاد تتفق على أن الأستاذ الجامعي يؤدي تحية الإسلام بشكل واضح وباستمرار، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على اهتمام الأستاذ الجامعي بهذه السنة المؤكدة، وأنه ربما يرى أن ذلك سبب أو سبيل إلى زيادة الألفة والمحبة من جهة، وربما يكون ذلك استحساناً لتعاليم الدين الإسلامي التي تؤكد أداء التحية وإفشاء السلام لمن تعرف ولم لا تعرف من تلقى به، خاصة وأن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة تحت المسلم على ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد ربه وأديبي (١٩٩٤م) ودراسة الشهري (١٤٢٢هـ)، ودراسة الحكيمى (١٤٢٤هـ).

٥- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "يصنفي جيداً لأسنة الطلاب أثناء الحاضرة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٤). وهذا يعني أن هذه العبارة تمارس من قبل الأستاذ الجامعي بدرجة عالية من وجهة نظر طلاب كلية التربية، مما يدل على أن هناك اتفاقاً كبيراً بين آراء أفراد عينة الدراسة على أن الأستاذ الجامعي يمارس هذه المهمة بشكل كبير. وقد يعود السبب في ذلك إلى تفاعل الأستاذ الجامعي الإيجابي مع طلابه أثناء

١٣. العبارة رقم (١٤): "لا يفرض رأيه على الطلاب بل يقنعهم به" ومتوسطها الحسابي .٢,٦٩

١٤. العبارة رقم (١٨): "يتحب لوم وتسويخ الطالب أمام زملائه إذا قصر في واجباته" ومتوسطها الحسابي .٢,٦٤

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي للعبارات السابقة يتضح أن الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب يمارس هذه الخواص بدرجة متدرجة، ربما يعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يفضلون هذه الممارسات الإنسانية الإيجابية من قبل الأستاذ الجامعي مثل: يشجع الطالب، يقيم علاقات طيبة مع طلابه، يرحب بمقابلة الطلاب، يتقبل وجهات نظر الطلاب، وغيرها من العلاقات الإنسانية الجيدة الأخرى؛ لأن هذه الممارسات تقوم بتعزيز العلاقات الإنسانية وتقويتها بين الأستاذ الجامعي وبين طلابه. وتوارد هذه النتيجة على أن الأستاذ الجامعي في كلية التربية بجامعة الملك سعود يتعامل مع طلابه بدرجة لا يأس بها من العلاقات الإنسانية الطيبة التي تقوم على التقدير والاحترام، وأسلوب التعامل الجيد. وتوارد هذه النتيجة أيضاً على إدراك الأستاذ الجامعي لقيمة الطالب، والاعتراف بإنسانيته، وفي الوقت نفسه حرصه على رفع الروح المعنوية لدى طلابه، وتنمية الثقة بالنفس لديهم، واحترامه لمشاعرهم، ومعاملتهم

٣. العبارة رقم (١٠): "يرحب بمقابلة الطلاب أثناء الساعات المكتبية" ومتوسطها الحسابي .٣,٠٧

٤. العبارة رقم (٢): "يتقبل وجهات نظر الطلاب بصدر رحب" ومتوسطها الحسابي .٣,٠٣

٥. العبارة رقم (٨): "يتعامل بتواضع مع جميع الطلاب" ومتوسطها الحسابي .٣

٦. العبارة رقم (٦): "يحرص على أن يكون عادلاً في تعامله مع جميع الطلاب" ومتوسطها الحسابي .٣

٧. العبارة رقم (٧): "يحترم مشاعر جميع الطلاب داخل قاعة المحاضرة" ومتوسطها الحسابي .٢,٩٩

٨. العبارة رقم (٣): "يشجع طلابه على أساليب الحوار الجيد" ومتوسطها الحسابي .٢,٩٥

٩. العبارة رقم (١٥): "يتعامل مع الطلاب على أлем مثل أبنائه أو إخوانه" ومتوسطها الحسابي .٢,٨١

١٠. العبارة رقم (١١): "ينمي الثقة بالنفس لدى الطلاب" ومتوسطها الحسابي .٢,٨٠

١١. العبارة رقم (١٣): "يستشير الطلاب قبل اتخاذ القرار الذي يخصهم" ومتوسطها الحسابي .٢,٧٧

١٢. العبارة رقم (٢٠): "يضفي روح الفكاهة أحياناً على الحاضرات" ومتوسطها الحسابي .٢,٧٢

هو الأكثر ممارسة من قبل الأستاذ الجامعي، بينما ما يربط الأستاذ الجامعي بالطلاب خارج قاعة المحاضرة هو الأقل ممارسة من قبل الأستاذ الجامعي. وربما يرجع السبب في ذلك لفارق العمر بين الأستاذ الجامعي وبين الطلاب، والخبرة والمهارة، وعلى هذا لا يتقبل النقد البناء منهم، أو ضعف تواصله مع طلابه خارج قاعة المحاضرة، أو إتاحته لطلابه فرصة التعبير عن مشكلاتهم الدراسية، أو إحجامه عن المشاركة في الأنشطة غير الصافية مع طلابه. وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف المستوى التعليمي بين الأستاذ الجامعي وطلابه، أو ربما يرجع السبب في ذلك إلى انشغال الأستاذ الجامعي في المجال الأكاديمي من تحضير مواضيع المحاضرات أو لإجراء الدراسات التخصصية في مجال عمله الأكاديمي أو اشغاله بارتباطاته الاجتماعية التي تضعف علاقة الأستاذ الجامعي بطلابه خارج قاعة المحاضرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آل ناجي (١٤١٨)، ودراسة المغidi (١٤٢٢)، ودراسة الجفرري (٢٠٠٢)، ودراسة غنيم والبيهوي (١٤٢٥).

وتحتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحكمي (١٤٢٤).
السؤال الثاني: هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير القسم الأكاديمي؟

لإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في اختلاف وجهات النظر بين أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية باختلاف متغير القسم الأكاديمي. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الطيبة الأخرى لهم، وكل هذه الممارسات الإنسانية الجيدة تؤدي إلى تقوية العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي وطلابه، وزيادة حمبة الطلاب لأساتذهم، وتحمّلهم وتدفعهم إلى المثابرة ومن ثم على التفوق الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤)، ودراسة عبد ربه وأديبي (١٩٩٤)، ودراسة الجفرري (٢٠٠٢)، ودراسة الحكمي (١٤٢٤)، ودراسة غنيم والبيهوي (١٤٢٥).

٧- وأما العبارات الأربع الأخيرة فقد حصلت على درجة منخفضة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وهي على الترتيب التنازلي، كما يلي:

١. العبارة رقم (١٧): "يتقبل النقد البناء بصدر رحب" ومتوسطها الحسابي ٢,٤١.

٢. العبارة رقم (١٦): "يتواصل مع طلابه خارج قاعة المحاضرة" ومتوسطها الحسابي ٢,٣١.

٣. العبارة رقم (٥): "يتيح لطلابه فرصة التعبير عن مشكلاتهم الدراسية" ومتوسطها الحسابي ٢,٢٩.

٤. العبارة رقم (١٩): "يشارك الطلاب في بعض الأنشطة غير الصافية" ومتوسطها الحسابي ١,٩٢.

وتوكّد هذه النتيجة، أن ممارسة الأستاذ الجامعي لهذه الجوانب كانت متداة مقارنة بالجوانب الأخرى. وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن ما يدور داخل قاعة المحاضرة

جدول رقم (٤): تحليل التباين الأحادي لدالة الفروق في درجة الممارسة على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير القسم الأكاديمي

مصدر التباين	المجموع	داخل المجموعات	بين المجموعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
دالة عند مستوى (٠,٠١)	٤١٦	٤١٢	٤٦٢٣,٣٨	٤	١١٥٥,٨٤	١٠,٩٢	١٠,٩٢	
	٤٨٢٢١,٩٢	٤٣٥٩٨,٥٤	٤٣٥٩٨,٥٤		١٠٥,٨٢			

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف ذلك.

جدول رقم (٥): نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق باختلاف متغير القسم الأكاديمي

القسم الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الثقافة الإسلامية	الترابية الخاصة	علم النفس	التربية الفنية	التربية البدنية	التربيه البدنيه	٤
١	٥٩,٨١							
٢	٦٠,٣١							
٣	٥٢,٣١							
٤	٥٦,١٣							
٥	٥٦,٨٣							

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي:
- أن هناك فروقاً بين طلاب قسم التربية الخاصة، وطلاب قسم الثقافة الإسلامية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية، لصالح طلاب قسم الثقافة الإسلامية. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم الثقافة الإسلامية (٥٩,٨١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة (٥٢,٣١). وهذا يشير إلى أن طلاب قسم الثقافة الإسلامية أكثر إدراكاً لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مما يراه طلاب قسم التربية الخاصة.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة عدد الطلاب في مواد التخصص في قسم الثقافة الإسلامية وقسم التربية الفنية، وأما عدد الطلاب في قسم التربية الخاصة فكثير جداً مقارنة بالأقسام الأخرى في كلية التربية. فمن الطبيعي أن تكون العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي مع الطلاب في قسم الثقافة الإسلامية، وقسم التربية الفنية أفضل حالاً لقلة عدد الطلاب في قاعة الحاضرة. ويكون التفاعل بينهم إيجابياً، ومستوى التحصيل الدراسي أفضل، والعلاقات الإنسانية أقوى

- أن هناك فروقاً بين طلاب قسم التربية الخاصة، وطلاب قسم التربية الفنية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية، لصالح طلاب قسم التربية الخاصة. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم التربية الخاصة (٥٦,٨٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم التربية الفنية (٥٦,١٣). وهذا يشير إلى أن طلاب قسم التربية الفنية أكثر إدراكاً لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مما يراها طلاب قسم التربية الخاصة.

- أن هناك فروقاً بين طلاب قسم التربية الخاصة، وطلاب التربية الفنية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية، لصالح طلاب التربية الفنية. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب

لإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في اختلاف وجهات النظر بين طلاب كلية التربية أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المستوى الدراسي. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

وأونق. وأما كثرة عدد الطلاب في قاعة الحاضرة ف تكون النتيجة بعكس سبقتها.

السؤال الثالث: هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المستوى الدراسي؟

جدول رقم (٦): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة المواقف على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدالة
بين المجموعات	٣	١٤٤٣,٢٧	٤٨٧,٧٦	٤,٣١	دالة عند مستوى (٠,٠١)
		٤٦٧٥٨,٦٥	١١٣,٢٢		
المجموع		٤٨٢٢١,٩٢	٤١٦		

متغير المستوى الدراسي. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، جدول رقم (٧) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف

جدول رقم (٧): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق باختلاف متغير المستوى الدراسي

ن	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	المستوى الخامس	المستوى السادس	المستوى السابع	المستوى الثامن	المستوى التاسع	المستوى العاشر
١	المستوى الخامس	٥٨,٣٨					٣	٤
٢	المستوى السادس	٥٣,٩٦					٢	
٣	المستوى السابع	٥٧,٨٩					٣	
٤	المستوى الثامن	٥٦,٧٠					٤	

وتعد هذه النتيجة طبيعية لأن يكون طلاب المستوى السابع أفضل من طلاب المستوى السادس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى السابع أمضوا فترة زمنية أطول في الدراسة بالكلية، مما ساعدهم على اكتساب مهارة التعامل، وممارسة العلاقات الإنسانية مع أساتذتهم، مما أدى ذلك إلى تشجيع هؤلاء الطلاب على تكوين انطباعات إيجابية نحو أساتذتهم.

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

- أن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السادس، وطلاب المستوى السابع، لصالح طلاب المستوى السابع. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السابع (٥٧,٨٨). بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السادس (٥٣,٩٦).
- وهذا يعني أن طلاب المستوى السابع أكثر إدراكاً لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية عما يراه طلاب المستوى السادس.

فيكون هذا المستوى عاماً للتخصص، وأما التخصص الفعلي فيبدأ في المستوى السادس. مما يجعل الطالب في هذا المستوى (السادس) قلقاً وحساساً في علاقاته مع أساتذته.

وتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشهري (١٤٢٢هـ) والتي أشارت إلى أن طلاب المستوى الأول يدركون وجود صفة التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطلاب، أكثر من إدراك المستوى النهائي.

السؤال الرابع: هل تختلف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في اختلاف وجهات النظر بين طلاب كلية التربية أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المعدل التراكمي. والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

وتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة زيدان (١٤١٥هـ)، ودراسة المغيدري (١٤٢٢هـ)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة غنيم والبيحوي (١٤٢٥هـ).

- أن هناك فروقاً بين طلاب المستوى الدراسي السادس، وطلاب المستوى الخامس، لصالح طلاب المستوى الخامس. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الدراسي الخامس لدى طلاب المستوى السادس (٥٣,٩٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السادس (٥٨,٣٨). ويدل هذا على أن طلاب المستوى الخامس يرون أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية أكثر ممارسة مما يراه طلاب المستوى السادس.

وقد يعزى إلى أن هذا المستوى (السادس) يمثل نهاية الإعداد العام والاستعداد إلى اختيار الطالب للتخصص الذي يرغب في قسم الثقافة الإسلامية، حيث يبدأ التخصص من الفصل السابع، وأما قسم التربية الخاصة فيبدأ اختيار الطالب للتخصص في المستوى الخامس

جدول رقم (٨): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة المواقف على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	المجموع	٣٨٤	٣٨١	٣	١٨٧٧,٦٦	٦٢٥,٨٩	٥,٨٠	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية
بين المجموعات					٤١١١٦,١٨	١٠٧,٩٢		دالة عند مستوى (٠٠٠١)				
داخل المجموعات					٤٢٩٩٣,٨٣							

باختلاف متغير المعدل التراكمي. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، جدول رقم (٩) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠١) في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية

جدول رقم (٩): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق باختلاف متغير المعدل التراكمي

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	المتوسط الحسابي	المعدل التراكمي	ن
٤	٣	٢	١	٥٦,١٦	مقبول	١
٠				٥٥,٢١	جيد	٢
٠				٥٨,١٣	جيد جداً	٣
				٦٦,٩٢	ممتاز	٤

أن الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز يرون أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية أكثر مما يراه الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي مقبول.

وتعود هذه النتيجة طبيعية ومنطقية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز يهتمون أكثر من غيرهم بالجوانب الدراسية فيكونوا أكثر قرباً من الأستاذ الجامعي والتعامل معه داخل قاعة المحاضرة في المناقشة وفي الساعات المكتبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيدان (١٤١٥هـ)، ودراسة الشهري (١٤٢٢هـ)، التي أشارت نتائجهما بأن الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة هم أكثر إيجابية نحو أساتذتهم من الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المغidi (١٤٢٢هـ).

الوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. ينبغي على كلية التربية الالتزام بتطبيق معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من يتمتعون بمهارات إجادة العلاقات الإنسانية الإيجابية في التعامل مع الطلاب.

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- أن هناك فروقاً بين الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي جيد، والطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز، لصالح الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز (٦٦,٩٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي جيد (٥٥,٢١). وهذا يعني أن الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز يرون أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية أكثر مما يراه الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي جيد.

- أن هناك فروقاً بين الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي مقبول والطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز، لصالح الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي ممتاز (٦٦,٩٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذين حصلوا على معدل تراكمي مقبول (٥٦,١٦). ويدل هذا على

مراجع الدراسة

القرآن الكريم.

اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشیخان (١٤٠٧هـ) جمع محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الريان.

أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠١م)، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، الإسكندرية، دار الوفاء.

آل ناجي، محمد (١٤١٨هـ)، خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الجزء الرابع، الرياض، وزارة التعليم العالي.

الجفري، ابتسام (٢٠٠٢م)، آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، العدد (٦٤)، الكويت، جامعة الكويت.

زيدان، الشناوي (١٤١٥هـ)، الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٤)، الرياض، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

الحكمي، إبراهيم (١٤٢٤هـ)، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها بعض التغيرات، رسالة الخليج العربي، العدد (٩٠)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢. عقد برامج تدريبية ملزمة للأستاذ الجامعي الجديد

تناول موضوعات، مثل:

أ) فن التعامل مع الآخرين.

ب) أهمية العلاقات الإنسانية في العملية التعليمية.

ج) أهمية التعامل الجيد بين الأستاذ الجامعي والطلاب.

٣. أن تقوم كلية التربية بجامعة الملك سعود بوضع قائمة مقتنة لكتفایات العلاقات الإنسانية، لكي يقوم الأستاذ الجامعي بتطبيقها على الطلاب.

٤. أن تقوم جامعة الملك سعود بتقليل عدد الطلاب في المقرر الدراسي، لكي يتمكن الأستاذ الجامعي من رفع مستوى التفاعل الإيجابي مع طلابه، وأن يوثق العلاقات الإنسانية بينهم.

٥. أن تبني وكالة الجامعة للدراسات والتطوير والمتابعة في جامعة الملك سعود تطبيق أداة هذه الدراسة بعد تقييدها، عن طريق توزيعها على الطلاب والطالبات في نهاية كل سنة دراسية لمعرفة آرائهم حول تقويم ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية، للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية بالجامعة.

٦. أن تقوم كلية التربية بحث الأستاذ الجامعي بالاهتمام بالجوانب الإنسانية في تعامله مع طلابه من خلال إتاحة الفرصة لهم في التعبير عن مشكلاتهم الدراسية، وأن يسهم في مساعدتهم بحلها بقدر الإمكان.

عمادة القبول والتسجيل (١٤٢٦هـ)، إحصائية عدد طلاب كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

الثامني، إبراهيم (١٩٩٤م)، بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (٦)، قطر، جامعة قطر.

الشهري، حسن (١٤٢٢هـ)، صفات أستاذ الجامعة كما يدركها الطلبة والطالبات ذوي المستويات الدراسية المختلفة بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

غنيم، أحمد، واليحيوي، صيرية (١٤٢٥هـ)، تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، الرياض، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.

Taylor, Fredrick. Winslow (1947), the Principles of Scientific Management. Harper & Brothers Publishers, New York and London.

الحقيل، سليمان (١٤١١هـ)، التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي، الرياض، مطبع الشريف.

الطويرقي، نوال (١٤٢٢هـ)، العلاقة الإنسانية في السيرة النبوية وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، جدة، دار الأندلس الخضراء.

الخوب، عبد الرحمن (١٤٢٠هـ)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، المجلد (١٢)، الرياض، جامعة الملك سعود.

مرسي، محمد منير (١٩٩٨م)، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة، عالم الكتب.

المغيدلي، الحسن (١٤٢٢هـ)، تقويم واقعimasat التدريسية لأعضاء هيئة التدريسي في جامعة الملك خالد كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

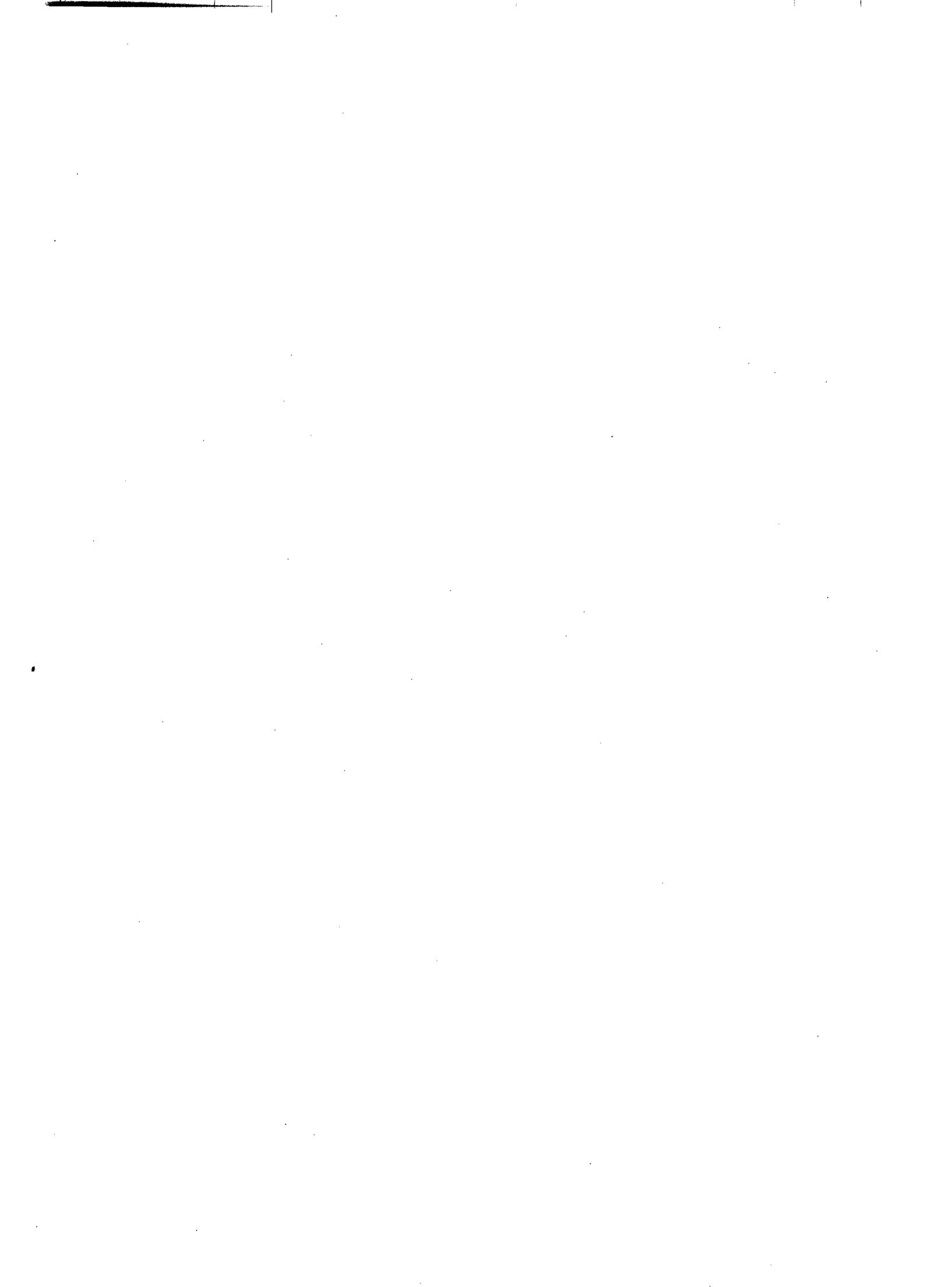
عبد ربه، علي، وأديبجي، عباس (١٤١٤هـ)، المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، رسالة الخليج العربي، العدد (٤٩)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ملحق رقم (١)

أسماء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود

المشاركون في تحكيم الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة.

م	اسم الحكم	الدرجة العلمية
١	أ. د. أحمد مهدي مصطفى	أستاذ
٢	أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار	أستاذ
٣	أ. د. عمر بن عبد الرحمن المقدى	أستاذ
٤	د. بدر بن عبد الله الصالح	أستاذ مشارك
٥	د. إبراهيم بن سعد أبو نيان	أستاذ مشارك
٦	د. إبراهيم بن حمد النقشان	أستاذ مساعد
٧	د. فهد بن سليمان الشابيع	أستاذ مساعد
٨	د. وائل محمد مسعود	أستاذ مساعد





قواعد النشر

٧. تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
٨. المقتبسات لا تكتب على هر amen الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.
٩. يزود الباحث بعشرين مسالة من مجده بعد النشر بمحاجنة.
١٠. يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه بمحاجنته.
١١. لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من الحكماء.
١٢. الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالحبر الصيحي، وعلى ورق شفاف.
١٣. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أحياناً للنشر أم لم تجز.

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير الحكمين يرسل البحث إلى حكم ثالث.
٣. يقدم الحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
٤. تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثة ريال سعودي لكل واحد من الحكمين.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

١. رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
٢. العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
٣. الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة بمحاجتهم.

٤. التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
٥. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
٦. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبعائهم وإمكان نشرها من عدمه.

٧. إرسال البحوث إلى الحكمين واستقبالهما منها.
٨. التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
٩. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء الحكمين واستحسابة الباحث لها.
١٠. استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
١١. التنسيق مع الناشر.
١٢. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

أولاً: المصادص العامة للسلسلة:

١. تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع السهر الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
٢. لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
٣. تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التحديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
٥. تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
٦. تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
٧. تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً: أهداف السلسلة:

مقدّف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

١. تأصيل الفكر التربوي والحضاري الإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
٣. تعريف المهتمين بكل ما يستحدث في الميدان التربوي.
٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في السلسلة:

١. تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا ومواضيع التربية وعلم النفس.
٢. تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مسللة من أي دراسة أخرى.
٣. تنشر السلسلة مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
٤. الحد الأعلى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة نصائح صحفية مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافاتان بين كل سطرين.
٥. يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائج باللغتين العربية والإنجليزية.
٦. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات مؤتقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.





Published by - Saudi Educational and Psychological Association

JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC JOURNAL SERIES

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

ص.ب: ٢٤٥٨ الرياض: ١١٤٥١

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٤ - فاكس: ٤٦٧٤٦٦٣

البريد الإلكتروني: info@gesten.org.sa

الموقع على الأنترنت: www.gesten.org.sa