



(١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

العدد (٣٨) الرياض

رَسَالَةُ التَّحْقِيقِ وَعِلْمِ النَّفْسِ

دورية علمية محكمة

- ١ - درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض .
- ٢ - واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية .
- ٣ - واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود .
- ٤ - الشروط المقترحة توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة .
- ٥ - أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام .
- ٦ - القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن .
- ٧ - التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران .
- ٨ - عرض كتاب الرحلة في أطروحة الدراسات العليا دليل عملي وشامل للتخطيط والكتابة ومناقشة الأطروحة .
- ٩ - عرض للرسائل العلمية عام ١٤٣٢ - ١٤٣٣ هـ .

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والأخلاقية المعتمدة عالمياً.
٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الإصدار الأول خلال شهر أكتوبر، والثاني خلال شهر فبراير والثالث خلال شهر مايو من كل عام.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. تنشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
٢. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مسئلة من أي دراسة أخرى.
٣. تنشر الدورية مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
٤. الحد الأقصى لعدد صفحات البحث خمس وثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٥. إرفاق ست نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجه باللغتين العربية والإنجليزية.
٦. الالتزام بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
٧. كتابة المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
٨. إفراد صفحة مستقلة في نهاية البحث للحواشي.
٩. يزود الباحث بعشرين مسئلة من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
١٠. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
١١. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
١٢. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت للنشر أم لم تجز.

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يُرسل البحث إلى محكم ثالث.
٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
٤. تُصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلّم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
١٠. التنسيق مع الناشر.
١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

الرياض

رسالة

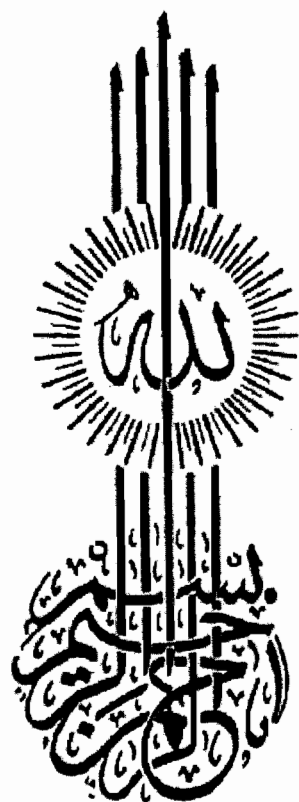
التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

جمادى الآخرة ١٤٣٣هـ - مايو ٢٠١٢م

ردمك: ٤٠١١-١٠٢١

العدد الثامن والثلاثون



أعضاء هيئة التحرير

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

سكرتير التحرير

أحمد محمد عثمان

© ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes@gesten.org.sa - www.gesten.org.sa

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

المحتويات

الموضوع	الصفحة
درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض	٩
الدكتور أحمد فتحي أبو كريم	
واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية	٤١
الدكتور عبدالله بن سليمان عايد البلوي والدكتورة نوال محمد عبدالرحمن الراجح	
واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود	٨٥
الدكتور عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق	
الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة	١٤٧
الدكتور عبدالله بن فالح السكران	
أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام	١٨٥
الدكتورة عواطف إبراهيم الصقري	
القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن	٢٢١
الدكتور محمد إبراهيم مصطفى الخطيب	
التسرب في السنة التحضيرية بجامعة نجران	٢٤٧
الدكتور محمد بن عبدالله آل مرعي	
عرض كتاب الرحلة في أطروحة الدراسات العليا دليل عملي وشامل للتخطيط والكتابة ومناقشة الأطروحة ٢٧٩	
الدكتور كارول روبرتس	
عرض للرسائل العلمية عام ١٤٣٢ - ١٤٣٣هـ	٢٨٥

تقديم

أهدي تحيات أعضاء هيئة تحرير المجلة الجُدد للقراء الكرام، متمنياً لهم نهاية عام جامعي موفقة وإجازة سعيدة، كما أود لفت انتباهكم لبعض قرارات التطوير التي تبنتها هيئة التحرير بدءاً من هذا العدد.

لقد تبنت الهيئة إصدار المجلة ثلاث مرات خلال العام الجامعي بدلا من مرتين، وخلال أشهر محددة، فيصدر العدد الأول خلال شهر أكتوبر، والثاني خلال شهر فبراير، والثالث خلال شهر مايو، كما قررت الهيئة أن يتضمن كل عدد، إضافة إلى ما يتضمنه من بحوث، استعراضاً لكتاب حديث (لا يتعدى تاريخ إصداره - ما أمكن - الخمس سنوات، ولا يكون إعادة طباعة) عن العلوم التربوية أو النفسية، كما يتضمن عدد مايو استعراضاً لرسائل علمية (ماجستير ودكتوراه) في مجال العلوم التربوية والنفسية، أجزيت خلال ذلك العام الجامعي من قِبَل الجامعات السعودية.

درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض

أحمد فتحي أبو كرم

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المستخلص. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. تكون مجتمع الدراسة من جميع المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في التعليم العام في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي (١٤٣١/١٤٣٢هـ) وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٥٤) فرداً منهم (٩٨) مديراً و(٥٦) مشرفاً. تم الحصول على (١٣٧) استجابة بنسبة (٨٨,٩) من كامل أفراد الدراسة. ولتحليل البيانات فقد تم استخراج التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، ونتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية كانت بدرجة تقدير متوسطة، واحتل المجال الثاني " التمكين من خلال الأساليب القيادية " المرتبة الأولى، وجاء مجال "التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة " في المرتبة الثانية ، أما مجال " التمكين من خلال التدريب والتطوير " فقد احتل المرتبة الأخيرة. كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغير العمل الحالي لدى المستجيبين ولصالح المشرف التربوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لدى المستجيبين. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث أوصى بحملة من التوصيات أهمها: ضرورة تجذير مفهوم التمكين في ثقافة المؤسسة التربوية على كافة المستويات من خلال توفير الوصف الوظيفي لكل مستوى وفة، وأهمية دقة المعلومات وتوافرها، وإلى النزاهة والحيادية والموضوعية في تعاملات القادة مع الأفراد، وضرورة إتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات من جميع المعنيين.

مقدمة الدراسة

انطلاقاً من الدور المحوري للقيادة التربوية في تحقيق أهداف النظام التربوي فقد جاء موضوع الدراسة الحالية في التمكين الإداري، فالموظف المتسلح بالمعرفة أقوى وأقدر على العطاء انطلاقاً من مفهوم "بمجمع المعرفة"، وكون القيادة هي صاحبة المسؤولية الأولى والريادة في حمل الأفراد على تحقيق أهداف المؤسسة فقد وجب عليها حمل راية التغيير في جميع تعاملاتها مع الأفراد والتمثل لكل ما هو جديد ومفيد في إدارة الأفراد بغية الوصول بمنتجاتها إلى بر الأمان، وهذه العملية تحتاج إلى درجة عالية من الكفاءة وتتمثل درجة الكفاءة هنا في مدى تحقيق أهداف المؤسسة، والمدرسة هي نتاج جهد بشري تطور عبر عصور ليصبح على ما هو عليه الآن كمؤسسة خدمية راقية معنية قبل غيرها ببناء الإنسان الصالح، ومواكبة عصر التطور من خلال تقديم مخرجات ترتقي إلى تلبية احتياجات المجتمع الداخلي والخارجي. وتعد وزارة التربية والتعليم ممثلة في المدرسة من المؤسسات الرائدة التي تقدم خدماتها لكل شرائح المجتمع، وتميز النظام التربوي قد يعزى إلى تميز العمليات الإدارية والقيادية فيه، وهذا ينسجم مع تميز مدخلاته البشرية وتمكينها من ممارسة حقوقها ومسؤولياتها بكفاية وفاعلية، فالنظام التربوي يتمتع بتنوع وتفاوت في جميع عملياته، ناهيك عن تأثره باحتياجات وظروف المجتمع الذي يخدمه ويهمه ما يتم داخل هذا النظام من عمليات

مختلفة تستوجب وجود قيادات واعية وممكنة قادرة على القيادة بفاعلية في جميع مناشط وفعاليات المؤسسة التربوية، وانطلاقاً من الدور المحوري للقيادة التربوية في تحقيق أهداف النظام التربوي فقد جاء موضوع الدراسة الحالية في التمكين الإداري لما له من أهمية في زيادة فاعلية الأداء لدى الأفراد.

مشكلة الدراسة

اعتبر مفهوم التمكين ومضامينه من المفاهيم الإدارية الحديثة التي عززت النظرة الإيجابية للجانب الإنساني في الإنتاجية في العمل إلا أن تطبيقها ما زال على المستويين القطاع العام والخاص محدوداً ويحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات للتعرف على أثره ونتائجه على جميع الأطراف ذات العلاقة في العمل المؤسسي. حيث إن عملية إدارة الأفراد عملية ليست سهلة وتحتاج إلى قيادة واعية تأخذ في حساباتها جميع المتغيرات والمستجدات التي تحدث في العالم وتديرها لصالح المؤسسة، وهناك متطلبات سابقة لتطبيق هذه المفاهيم مثل توفير الحرية الكافية للموظف لاتخاذ القرارات المتعلقة بعمله وكيفية أدائه وهذا ربما يؤدي إلى ظهور عدد من المحددات في بيئة العمل ومن بعض أفراد الإدارة وبالتالي يوجد نوعٌ من الخوف والتوتر لحملة المفاهيم التقليدية. وهناك عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أشارت إلى الأثر الإيجابي للتمكين في المؤسسة إلا أنه ما زال هناك غموض في درجة تطبيق هذا المفهوم.

للإشراف التربوي قياساً بسقف التوقعات العالي من هذه الفئات، وبما يبذل من جهود جبارة على المستوى المادي والبشري فقد حظيا باهتمام كبير خلال العقود الماضية لاعتبارات عديدة حملت في جوهرها غاية أساسية تتمثل في تمكين المعلمين والمديرين من تطوير أدائهم وتنمية مهاراتهم علاوة على الاهتمام بالجوانب الأخرى ذات العلاقة، بغية تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه، وإحداث التغيير المطلوب شكلاً ومضموناً.

فالإدارة المدرسية والإشراف التربوي هما من الأعمدة الأساسية التي تحتاج إلى مراجعة دورية بغية التحديث والوقوف على الهنات ونقاط الضعف لسير غورها وتعديلها، فقد توالى عمليات التطوير التربوي منذ أكثر من عقدين من الزمان، وتم فيها تطبيق التوصيات الصادرة عن مؤتمرات التطوير المختلفة، مما يستدعي القيام بمراجعة العملية التربوية مراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتعزيزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، وهذا ما تم ترجمته على أرض الواقع، من منطلق تفعيل الدور القيادي لمدير المدرسة وتمكينه من خلال إعطائه مزيداً من الصلاحيات، فقد تم هذا العام منح مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات بقرار وزاري رقم ٣٢١٥٥٥٢١/ق/٨ بتاريخ ٢٦/٢/١٤٣٢هـ .

تتمثل مشكلة الدراسة في تعرف درجة التمكين الإداري وتبنيه وتطبيقه في الميدان التربوي من قبل الإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القيادات الميدانية من مشرفين تربويين ومديري مدارس،

وتتميز الإدارة الحديثة بدينامية السعي نحو استشراف المستقبل وإيجاد الحلول الناجعة والتنبؤ للمشكلات ووضع الحلول لها وتطوير أطر فكرية تنماشى مع روح العصر تتمكن من خلالها لتعامل مع الواقع المتغير وتحمي الظروف المناسبة لكل تطور (الخطيب ومعاينه ٢٠٠٩). وبظهور الاتجاهات الإدارية الحديثة مثل إدارة الجودة الشاملة (TQM) وإعادة هندسة الإدارة Re Engineering Administration والمنظمة الممكنة Empowerment organization، كان لابد للمؤسسات من تبني فلسفة إدارية مختلفة تقوم على أساس استقطاب الأفراد وتطوير أدائهم كإعداد البرامج التدريبية أو تمكينهم إدارياً في الوظائف التي يشغلونها ومن ثم تفويضهم الصلاحيات التي تتناسب ووظائفهم التي يشغلونها لجعلهم شركاء حقيقيين في إدارة مؤسساتهم وتحمل المسؤوليات (أفندي، ٢٠٠٣).

فإذا كانت المدرسة عبر التاريخ هي مرد التقدم أو التخلف، النصر أو الهزيمة فلا بد من إيلائها الأهمية التي تستحق من خلال كوادرها من معلمين ومديرين ومشرفين، ولعل المتتبع للمشهد التربوي في المملكة العربية السعودية يلاحظ أن هناك عزوفاً عاماً عن الإدارة المدرسية، مما يقلل من فرص اختيار النخبة لأداء هذا الدور، ناهيك عن الشعور العام لدى مديري المدارس بأنهم غير مكنين ولا يملكون السلطة أو الصلاحية الكافية لإدارة مدارسهم بالطريقة التي تظهر إبداعاتهم وقدراتهم، والمشرف التربوي ليس بأفضل حالاً، فالمتتبع يلمس عدم الرضا عن الوضع العام

الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

عمدت الكثير من الدول إلى تنفيذ برامج تربوية إصلاحية هادفة إلى تعزيز وتحسين عمليات إدارة النظم لديها، من خلال تحسين مستويات الأداء لدى العاملين لديها، متبعة تحديث طرق العمل وأساليبه وإجراءاته متخذة المدخل الإنساني أساساً للوصول إلى فاعلية أكبر للموارد البشرية لمواءمة عمليات التغيير اللازمة، والاهتمام المتزايد بكفاءة وفاعلية تقديم الخدمات من خلال اعتماد اللامركزية الإدارية القائمة على تفويض المزيد من الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الأدنى، إذ إن هناك أهمية بالغة للأفراد العاملين، فهم وسيلة للتغيير والتطوير، وهناك أهمية بالغة لمفهوم التمكين على الفاعلية والكفاءة الإدارية والإبداع المؤسسي التي تؤدي إلى التحسين المستمر في الأداء، فنجاح عملية التمكين مسألة أساسية وضرورية، وذلك من خلال إعطاء الأفراد المزيد من الاستقلالية وتدفق المعلومات حول المؤسسة أو الوحدة التي يعملون فيها وتقليل الرقابة البيروقراطية، وإشراكهم في صناعة القرارات ومزيد من الكشف عن المعلومات والبيانات.

ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في مركز الوزارة والمناطق التعليمية بإيلاء موضوع التمكين الإداري الأهمية اللازمة، وكذلك الاهتمام بتطبيق مثل هذا المفهوم بما

من خلال طرح جملة من الممارسات التمكينية، بغية الوقوف على هذه الممارسات والأداءات، وبالتالي اقتراح حلول وتوصيات على هَدْيٍ من نتائج الدراسة، كذلك تعرف المقومات والمرتكزات الأساسية لهذا المفهوم بأنها مدعومة بمناخ تنظيمي مشجع وقيم ومبادئ وعوامل داعمة لمبدأ التمكين.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل

أعمالهم، وستوفر لهم قاعدة قوية ومتينة،
تشكل مرتكزاً أساسياً للقيام بالعمل.

ما تقدم ذكره سوَّغ للباحث دراسة درجة
التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية
والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر
المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في
كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود
الإسلامية في الرياض، ويأمل أن يتم تفعيله في وزارة
التربية والتعليم والمناطق التعليمية التابعة لها.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على درجة
التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة
التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة
نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين
التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام
محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي
١٤٣١/١٤٣٢هـ، وكما حددها أداة الدراسة.

منهجية الدراسة

نهجت الدراسة منهج البحث الوصفيّ المسحيّ
لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تعرف درجة التمكين
الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في
المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المنتسبين لدورة

يحملة من آراء واقتراحات تهدف إلى تحسين العمل في
الوزارة والمناطق التعليمية مما ينعكس إيجاباً على الميدان
التربوي ممثلاً بالمدرسة والخدمات المتعلقة بها، وستساهم
في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال
التطبيقات القائمة، الأمر الذي يمكنهم من المراجعة
الدورية لتلك الأنظمة وطرق معاملاتها في قيادة الأفراد،
كما ستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الممارسات
المستخدمة.

كما يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة ونتائجها
الجهات التالية:

- مديرو الإدارات والقيادات في وزارة التربية
والتعليم، حيث إن من متطلبات قيامهم
بعملهم توفر بيانات ومعلومات حول أدائهم
وسلوحياتهم ذات العلاقة بالتمكين ورأي
القيادات الميدانية في درجة توافر هذه
الممارسات المقترحة مما سيمكنهم من
قيامهم بوظائفهم الإدارية، واتخاذ قراراتهم بناء
على قاعدة من المعرفة تتسم بالوضوح،
والدقة، والشمولية، والموضوعية، والحدثة،
الأمر الذي سيحسن من نوعية الأعمال التي
يؤدونها والممارسات التي يجب أن يتبنوها.
- مديرو المناطق التعليمية ومساعدوهم ،
وخاصة في عملية قيامهم بمتطلبات عملهم
المتعلقة بالمدارس وأقسام المناطق التعليمية، إذ
إن العديد من المناطق التعليمية تفتقد إلى
وجود تبينٍ لمثل هذه الممارسات في أداء

خلال تقاسم وتبادل المعلومات، والمعرفة، والمكافآت والسلطة في المؤسسة. ذلك أن الموظفين في مثل هذه الحالة يشاركون في عملية صنع القرارات بشكل أوسع مما كانوا يفعلونه سابقاً. وتتسع دائرة مشاركة الموظفين إلى خارج حدود السيطرة على الموارد، فهي تشمل سلطة التأثير على القرارات في وحدة العمل والمؤسسة. وكلما ازداد مستوى المشاركة ازدادت السلطة التي يتمتع بها الأفراد، كما يتلقى الموظفون من خلال هذه المشاركة المعلومات ويعالجون المعرفة اللازمة لتحقيق مشاركة مجدية في عملية صنع القرارات (Robbins, 1989). ووصفت المعرفة بأنها قوة، وبالتالي فإن الموظف المسلح بالمعرفة أقدر على تحقيق أهدافها، من خلال إعطائه الفرصة وتمكينه من المساهمة في رفع سوية المؤسسة من خلال إطلاعه على العمليات التي تتم فيها في الحدود التي ينبغي عدم تجاوزها بما لا يضر مصلحة المؤسسة والمصلحة العامة، فيرى الحوامدة (٢٠٠٤) أن عملية نجاح المنظمات تتوقف على كفاءة العنصر البشري الموجود فيها، بوصفه الغاية والوسيلة الخلاقة في تطوير المنظمات وفي إجراء التغيرات المطلوبة فيها، لذا تحرص المنظمات على الاهتمام بهذا العنصر والاستفادة منه، لذلك تسعى المنظمات إلى تبني المفاهيم الحديثة مثل التمكين الإداري وتحاول تطبيقه بهدف رفع مستوى أداء الأفراد وفعاليتهم لتحقيق أهدافها. ويرى علماء الإدارة أن الاهتمام الرئيسي لأية مؤسسة هو تحقيق أهدافها بشكل فعال، إلا أنهم اختلفوا في أسلوب تحقيق تلك الأهداف، فبينما ركز بعضهم على ضرورة

مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ ، وذلك بالارتكاز على بيانات ومعلومات كمية ونوعية.

المصطلحات الإجرائية للدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلح التالي:

التمكين الإداري: ويقصد به الدرجة التي يقوم من خلالها القادة التربويون في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بإشراك المرؤوسين في السلطة واتخاذ القرارات وذلك وفقاً لمجالات هذه الدراسة وهي: التمكين الهيكلي، والتمكين من خلال الأساليب القيادية، والتمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة، والتمكين من خلال التقدير والاحترام، والتمكين من خلال التدريب والتطوير.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

حيث إن العملية التربوية هي عملية إنسانية تتسم بنشاط إنساني وتتميز بغايات إنسانية للمستفيد الإنسان وتنفذها مؤسسات إنسانية، فإن تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال الإنسان لذا فمن المفروض أن يطور الإداريون التربويون تفهماً واعياً لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه بحيث يبذل — وعن قناعة ورضا منه — أقصى ما يستطيع من جهد في أثناء ممارسة دوره المعين (الطويل، ٢٠٠١). وهذا يستوجب تكاتف جميع الجهود ، من

التمكين على أنه التفويض ومشاركة الموظفين. وفي قاموس أكسفورد للغة الإنجليزية يعرف الفعل (Empower) على أنه (To Enable) يمكن. كما عرّف كيس (Case, ١٩٩٨)، المشار له في أبو بكر (٢٠٠١، ص ٩٣) عملية التمكين بأنها تفويض للصلاحيات والمسؤوليات الكاملة للعاملين ومنحهم الحرية الكاملة لأداء العمل بطريقتهم الخاصة بما يمكنهم من توجيه الأرقام وتحقيق الأرباح. وترى أبو بكر (٢٠٠١، ص ٦٧) أن عملية التمكين في منهج الإدارة المفتوحة تركز على أسس كثيرة أهمها:

"تفويض الصلاحيات للعاملين والمشاركة في اتخاذ القرارات، مشاركة العاملين في رؤية الإدارة العليا، وجود نظام وقواعد للعمل، تدعيم الإحساس والشعور بالأمان".

أما الممارسات التمكينية التي تصدر عن القيادة فتشتمل على ما يلي: "التعبير عن الثقة بالمرؤوسين في تقديم أداء عالٍ، تعزيز الفرص التي تمكن الموظفين من المشاركة في صنع القرارات، الابتعاد عن القيود البيروقراطية، تحديد أهداف تدعم تقدم الموظفين، اختيار مديرين يميلون إلى استخدام السلطة بشكل إيجابي، التأكيد على التحفيز ونظم المكافآت، توفير معلومات تُظهر الفاعلية الشخصية للموظفين (Conger & Manungo, 1988, p.473).

ويعرّف توماس وفلثوز (Thomas & 1990, p.66) التمكين على أنه زيادة الدافعية الداخلية نحو إنجاز المهام، حيث التمكين (Empower) يعني إعطاء

تحقيق أهداف المؤسسة من خلال الإنتاج، واعتبروا أن الإنسان مجرد آلة أو أداة عمل، وأن دوره لا يتعدى تنفيذ الأوامر، في حين ركز غيرهم على حاجات الأفراد ومشاعرهم وعلى ضرورة بناء علاقات إنسانية بين القادة والعاملين (الأشقر، ١٩٩٤). والمفاهيم الإدارية الحديثة، تهتم بالعلاقات الإنسانية، وتركز على تبادل الثقة بين أطراف القيادة وتنادي بالعمل بروح الفريق والمبادأة في وضع إطار للعمل والاهتمام بالإنتاج، وهذا ينسجم مع البعد الإنساني، والبعد الشوري في مفهوم القيادة الإسلامية. فيرى أبو سن (١٩٨٦) أن من أهم خصائص القيادة في الإسلام الوسطية في الأسلوب، إنسانية تحفظ للإنسان كرامته، قيادة تنتمي إلى الجماعية، وتؤمن وتلتزم بالهدف، وذات مهارة سياسية تضع حسابات دقيقة لكل القوى المؤثرة في البيئة المحيطة بها.

ويمكن تحديد مفهوم التمكين كما يذكره عبد الوهاب (١٩٩٦) المشار له في أبو بكر (٢٠٠١، ص ١٣٢) في أنه منح العاملين قوة التصرف واتخاذ القرارات والمشاركة الفعلية من جانب العاملين في إدارة المنظمات التي يعملون فيها وحل مشاكلها والتفكير الإبداعي وتحمل المسؤولية والرقابة على النتائج. والتمكين هو زيادة في توقعات العاملين فيما يتصل بالجهد والأداء كذلك هو عملية تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية بين أعضاء المنظمة من خلال إزالة العوائق وتزويدهم بالمعلومات (Conges & Manungo, 1988). وينظر ميلز وانجسون (Mills & Ungson, 2003) إلى

مفوضة تتغير علاقات أعضاء هذه المجموعة مع قادهم وتصبح علاقة شراكة في السلطة وفي وضع أهداف المنظمة وسياساتها، فالتفويض الحقيقي للقوة ينتج عنه مجموعة من الأفهام الأخلاقية والالتزامات بين القادة والأعضاء قائمة على الصدق والثقة، هذه الأفهام والالتزامات تتطور بالتالي إلى قيم ثقافية راسخة في المؤسسة.

ويرى ميلز ويونكسون (Mills & Ungson 2003) أنه في بعض الأحيان يستخدم الباحثون مصطلح التمكين في الإشارة إلى عدة أشياء أخرى مثل الشعور بالتمكين (الإدراكات الدوافعية أو النفسية للسلطة) بل ويستخدم البعض هذا المصطلح على نحو تبادلي مع مصطلحي (التفويض) (delegation) ومشاركة الموظفين (Employee participation) وعلى صعيد تاريخي يرتبط "الشعور بالتمكين بالسياقات التي يُمنح فيها الموظفون صلاحية صنع القرارات وعادة ما يكون ذلك حول قضايا تؤثر بشكل مباشر على أداائهم. وفي هذه السياقات يشارك الموظفون في العمليات المختلفة ويقومون بالمهام التي تفوض إليهم. وعادة ما تُشير المشاركة إلى عملية أو تقنية اتصال تستهدف الحصول على آراء الموظفين حول عملية صنع القرارات. ولكن عندما يشارك الموظفون في هذه العملية فإنهم لا يمتلكون سلطة حقيقية لصنع القرارات. وتتم عملية التمكين من خلال مراحل؛ المرحلة الأولى: وفيها يتم تحديد الظروف التي تقف وراء إحساس المرؤوسين في المؤسسة بانعدام السلطة. وهذا يؤدي إلى استخدام

السلطة (Power)، والسلطة تحمل معاني عديدة فهي تعني السيطرة أو القدرة أو حتى الطاقة. ويعتبر مفهوم مشاركة المستخدمين مفهوماً واسعاً يشتمل على العديد من الممارسات ويقصد به ممارسة المستخدمين للتأثير على الكيفية التي يتم فيها تنظيم وتنفيذ عملهم. أما العناصر التي يشتملها مفهوم المشاركة، فهي القوة، والمعلومات، والمعرفة، والمكافآت. ويذهب آخرون إلى إضافة عناصر أخرى مثل المشاركة في التأثير، وصناعة القرارات، والمساندة والدعم (Morgan & Zefane, 2003).

ويرى أرنولد، و بليج (Publich & Arnold, 2003, p.56)، أن الإدارات العليا في المنظمات الرشيقة تعمل على تطوير إستراتيجيات جديدة لتمكين المدراء لجميع المستويات ليقوموا بعملهم بشكل فاعل، من خلال تنفيذ سياسات جديدة للتخطيط الإستراتيجي للموارد البشرية، وتعزيز دور الأفراد، والتدريب والتطوير والتعامل مع الجميع دون تمييز، والمشاركة في المعلومات الملائمة مع الأفراد، ودفع الأداء، في المنظمات الرشيقة يجب أن يصبح التفويض مركز اهتمام وأمرًا حاسماً وضرورياً للإدارة والتفويض بمعناه الواسع يستلزم اتخاذ قرار لا مركزي في جميع المستويات التنظيمية وجميع الأعمال وهذا جوهر التمكين الإداري الذي يبرز من خلاله الموظف المتمتع بالقوة. ويعرف دواني (1984)، ص(109) عبارة (تفويض القوة) أنه إعطاء أفراد المنظمة الثقة والحرية والمصادر التي تدعم عملهم وأحكامهم وقراراتهم، لهذا عندما تُعطى مجموعة ما قوة

والدافعية الداخلية نحو المهمة وبشكل رئيسي علي دور الأوضاع والأحداث الخارجية الموضوعية كمتغيرات مستقلة، مثل خصائص الوظيفة، سلوك القادة، ومتغيرات أخرى خارج نطاق الفرد، فترى كونن، سندلباك وسبرايتزر (1998) Quinn, Sendel back & spreitzer أنه يمكن بناء وجني ثمار التمكين والتغيير العميق في تطوير الفلسفة الإدارية القائمة عندما يتم دمج نموذج النظام الحديث مع النماذج التقليدية، وأشارت هذه الدراسة إلى محددات تطبيق مفهوم التمكين والإدارة التشاركية كما يلي:

- حتمية الصراع التنظيمي واتباع الأنظمة والقوانين والثقة والعمل الجماعي.
- قلة أو انعدام الرؤية الإستراتيجية في وحدات العمل.
- الثقافة البيروقراطية.
- مشكلة الوقت والظروف الشخصية كمحدد للتطبيق.

فمن خلال عملية التمكين يصبح المديرون أكثر ثقة بالنفس وأكثر طاقة ويشعرون بالإثارة والانتعاش تجاه دورهم في المنظمة، كذلك زيادة الثقة بالنفس والشعور بالاسترخاء وبوهج خاص، فعملية التمكين: عملية تعاونية، إذ إنها تجلب الأفراد إلى جانب بعضهم البعض للقيام بمستويات أعلى من الجهود، كذلك هي: عملية متجددة ونامية وتسير بشكل دائري وتوصف بأنها عملية حيوية تحويلية على مستويات متعددة وتبدأ بواسطة تحويل شعور الأفراد بأنفسهم وتحفزهم إلى

إستراتيجيات التمكين من قبل المديرين في المرحلة الثانية ولا يهدف استخدام هذه الإستراتيجيات إلى التخلص من الظروف الخارجية التي تقف وراء الإحساس بانعدام السلطة فحسب وإنما أيضاً (وهذا أكثر أهمية) توفير معلومات للمرؤوسين عن المفاعلية الذاتية في المرحلة الثالثة. وكمحصلة لتلقي مثل هذه المعلومات فإن المرؤوسين سيشعرون بالتمكين في المرحلة الرابعة وأما المرحلة الخامسة فتشتمل على التأثيرات السلوكية للتمكين. ويؤثر التمكين على روح المبادرة والمثابرة في سلوك المرؤوسين في التعامل مع المهام، فهم يشتركون في الفعاليات ويتصرفون بإحساس من الثقة عندما يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على التعامل مع حالات يعتقدون خلال ذلك أنها تهديدية، فالتوقعات المرتبطة بالمفاعلية تحدد مقدار الجهد الذي سيذكر الأفراد ومدى مواصلتهم للمثابرة في مواجهة المعوقات والتجارب السلبية. (kanungo & conger, 1988)

وعرّف كينث وبيتي (Kenneth, 1990, p.68) و Betty) التمكين على أنه زيادة الدافعية الداخلية نحو إنجاز المهام ، كذلك هو زيادة في توقعات العاملين فيما يتصل بالجهد والأداء. إن التمكين (empower) يعني إعطاء السلطة (power) ولكن السلطة تحمل معاني عدة، فهي يمكن أن تعني السيطرة أو القدرة أو حتى الطاقة. فالتمكين يعني بث الطاقة الحيوية وهو ما ينسجم على أفضل وجه مع استخدامنا الحالي في سياق الواقعية، فقد ركزت النماذج المتعلقة بالتمكين

بمدينة الرياض . أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة في إلمام مديري المدارس لمفهوم التمكين، كذلك وجود درجة متوسطة في تبني أفراد الدراسة للتمكين الإداري كفلسفة ومنهج إداري، وأن هناك أيضاً درجة متوسطة في تنفيذ التمكين الإداري لدى أفراد الدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود جملة من المعوقات التي تحول دون تنفيذ التمكين الإداري أهمها: المركزية في اتخاذ القرارات وجود اللوائح والأنظمة ، وعدم تمكن بعض المعلمين من المعرفة الكاملة لاتخاذ قرارات فعالة. وأوصت الدراسة بضرورة الحرص على تقليل المركزية في اتخاذ القرارات والاهتمام بالبرامج التدريبية لرفع كفاءة المعلم لكي يكون مؤهلاً للتفويض من قبل الإدارة. وأجرى الرشودي (١٤٣٠) دراسة هدفت إلى معرفة درجة أهمية مقومات التمكين في المنظمات الأمنية التعليمية ومدى جاهزيتها لتطبيقها من خلال عينة من الضباط العاملين في كلية الملك خالد العسكرية وكلية الملك فهد الأمنية في السعودية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائجها أن من أهم مقومات التمكين تتمثل في دعم الإدارة العليا وقناعتها بجداؤه و يليه توافر البرامج التدريبية الملائمة ، وأن أقل مقومات التمكين تتمثل في كفاية الحوافز المادية والمعنوية وأن أكثر مقومات التمكين توافراً تتمثل في ثقافة التمكين لدى العاملين تليها البرامج التدريبية. أما أقل مقومات التمكين توافراً فهي ضعف الحوافز المادية المعنوية، كذلك أظهرت الدراسة أن هناك موافقة بدرجة عالية على أهمية

تجريب سلوكيات جديدة وتساعدتهم على تطوير عقلية فكرية تعليمية مستمرة وتعزز من ثقتهم بأنفسهم، ثم يعمل هذا الفرد الذي أعطي التمكين على جلب آخرين إلى داخل عملية التمكين بهدف تمكينهم أيضاً، النتيجة تكون قوة عمل ممكنة تساهم بإيجاد منظمة أكثر فاعلية وتفاعلية (Quinn, Sendel back & spreitzer, 1998).

فإذا ما نظرنا لمفهوم التمكين على أنه تقاسم للسلطة بين القيادة والمرؤوسين، فهذا يستلزم درجة عالية من الثقة، ويتطلب تدفقاً حراً للمعلومات، ومشاركة فاعلة في صناعة القرارات مما يعزز روح المبادرة والإبداع لدى الأفراد في داخل المؤسسة.

الدراسات السابقة

سيتم استعراض الدراسات السابقة من خلال مجموعتين؛ الأولى الدراسات المحلية والعربية، والثانية الدراسات الأجنبية.

الدراسات المحلية والعربية:

على المستوى المحلي أجرى الدوسري (١٤٣١هـ) دراسة بعنوان درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إلمام مديري المدارس بمفهوم التمكين، ومدى تبنيهم وتنفيذهم له. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائجها وجود درجة متوسطة في إلمام مديري المدارس الثانوية

مقومات التمكين في الكليات وأن هناك تأكيداً بدرجة متوسطة على مدى جاهزية الكليات لتطبيق التمكين، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين. كذلك أجرى نخت (٢٠٠٨) دراسة بعنوان تمكين العاملين وعلاقتها بتطوير المنظمات الأمنية، هدفت الدراسة إلى تعرف درجة إلمام العاملين وتبنيهم لمفهوم التمكين. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وأجريت الدراسة على عينة من الضباط العاملين في المديرية العامة للسجون والمديرية العامة للدفاع المدني بمدينة الرياض. أظهرت نتائج الدراسة أن إلمام العاملين في المنظمات الأمنية لمفهوم تمكين العاملين جاء بدرجة كبيرة. كذلك وجود درجة متوسطة لدى المنظمات الأمنية في تبني التمكين كفلسفة ومنهج إداري وأن تنفيذ تمكين العاملين يتم بدرجة كبيرة وأن المستوى العام لتطوير أداء المنظمات الأمنية بدرجة كبيرة، وأن هناك ارتباطاً طردياً ذا دلالة إحصائية بين درجة تبني المنظمات الأمنية التمكين كفلسفة ومنهج إداري وبين درجة تطوير الأداء في المنظمات، أوصت الدراسة بضرورة تبني التمكين كفلسفة ومنهج إداري. وفي دراسة الشهري (١٤٢٦هـ) التي هدفت إلى تعرف واقع ممارسة مدير المدرسة عملية تفويض الصلاحيات للمعلمين في محافظة النماص التعليمية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائجها وجود ضعف في ممارسة مدير المدارس لتفويض الصلاحيات للمعلمين، ويفوض مدير المدارس الصلاحيات الفنية بصورة أعلى من

الصلاحيات الإدارية من وجهة نظر أفراد الدراسة، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز المعوقات في تفويض الصلاحيات تخوف مديري المدارس من الأخطاء التي تقع عند التفويض وانشغال المعلمين، وقيام الوكيل بالأعمال المراد تفويضها، كذلك لا يوجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين درجة ممارسة المديرين للتفويض وبين فعالية المدرسة، أوصت الدراسة بضرورة تبني مزيد من تفويض الصلاحيات للمعلمين من قبل مدير المدرسة.

وعربياً أجرت الحوري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. انتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبينت نتائج الدراسة أن القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية يتمتعون بدرجة تمكين متوسطة، كذلك يتمتع القادة الأكاديميون في الجامعات الأردنية الرسمية بدرجة دافعية كبيرة، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة بين درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية ومستوى دافعية الإنجاز لديهم. وأوصت الدراسة بتوفير بيئة ملائمة من خلال إيجاد هياكل تنظيمية مرنة وإيجاد قيادات إدارية تؤمن بتفويض السلطة والصلاحيات، واعتماد معايير وأسس واضحة وموضوعية في اختيار القادة الأكاديميين. أما دراسة البلوشي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف مستوى التمكين الإداري لدى أعضاء الهيئة التدريسية

القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالارتكاز على بيانات ومعلومات كمية ونوعية، وبينت نتائج الدراسة شيوع ممارسة مفاهيم الثقة: دقة المعلومات وتوافرها، وفرص الإبداع وتحقيق الذات، والسياسات الإدارية والسلوك القيادي، والقيم التنظيمية السائدة بدرجة عالية. وبينت نتائج الدراسة كذلك شيوع ممارسة مفاهيم التمكين بمجالها الأكاديمي والإداري بدرجة عالية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بضرورة الدعوة إلى فكر واضح معني بتجذير مفهوم التمكين في ثقافة الجامعات على وجه العموم وفي تسهيل الحصول على المعلومات المبتغاة ذات العلاقة بدقة المعلومات وتوافرها، إلى سيادة الأنظمة والقوانين، إلى الحيادية والموضوعية في تعاملات المديرين مع العاملين، وإتاحة الفرصة للطاقت الواعدة إلى السماح للعاملين على اختلاف مواقعهم الإدارية للمشاركة في اتخاذ القرارات، إلى إطلاق اليد لاستخدام القدرات في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالجانب الإداري لمفهوم التمكين. وفي دراسة العساف (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف مستوى التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وبيان علاقتها بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئة التدريس. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة بشكل عام كانت متوسطة. أوصت الدراسة

بكلية الشرطة في دولة الإمارات العربية وعلاقته برضاها الوظيفي، فبينت نتائجها أن مستوى التمكين الإداري لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الشرطة في دولة الإمارات العربية بدرجة كبيرة. وأن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الشرطة في دولة الإمارات العربية بدرجة كبيرة. كذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التمكين الإداري ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الشرطة في دولة الإمارات العربية. كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية الشرطة في دولة الإمارات العربية في التمكين الإداري والرضا الوظيفي بحسب متغيرات الجنسية، والمؤهل العلمي، والرتبة، والعمر، وسنوات الخبرة، فهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء التمكين الإداري الأهمية المناسبة. وأجرى القواقنة (٢٠٠٧) دراسة بعنوان مفهوم التمكين والفلسفة التي يقوم عليها ودافع تطبيقه على أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية كما هدفت إلى التعرف على أثر توفر الشروط المسبقة على مستوى تمكين أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة، فهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن جامعة البلقاء تتبنى مفهوم التمكين الإداري بدرجة متوسطة وأوصت الدراسة بأهمية تبني بعض مقومات التمكين كالثقة. وفي دراسة أندراوس (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى

التعرف على واقع عملية تفويض الصلاحيات في مراكز الوزارات في المملكة الأردنية الهاشمية من حيث إدراك المديرين هناك لمفهوم التفويض، وفي هذا السياق خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المديرين يتمتعون بدرجة متوسطة من الإدراك لمفهوم تفويض الصلاحيات بشكل عام، والمهارة في ممارسة عملية تفويض الصلاحيات بشكل عام، ويرى أفراد الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل التي من شأنها تفعيل عملية تفويض الصلاحيات، من أهمها تدريب المرؤوسين ورفع كفاءاتهم، وإيجاد الثقة بين الرئيس والمرؤوس من خلال التعامل الواضح والمشاركة في اختياراتهم وتعيينهم بحسب كفاءاتهم، وتحديد المهام والصلاحيات بدقة، وأن هناك فروقاً ضئيلة في مدى إدراك المديرين لمفهوم تفويض الصلاحيات تعزى إلى متغير عدد العاملين تحت إشراف المديرين، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مدى الإدراك تعزى إلى المتغيرات الشخصية الأخرى للمديرين، أوصت الدراسة بضرورة إعطاء المديرين مزيداً من الثقة مما يساعد في عملية تفويض الصلاحيات.

الدراسات الأجنبية

في دراسة قام بها ماندي فورت (Mandefrot, 2003) بهدف معرفة معنى التمكين لدى عينة مقصودة من الخبراء تتكون من ثمانية خبراء كنديين تتراوح أعمارهم ما بين ٣٠-٣٥ سنة، وقد تمت الدراسة باستخدام أسلوب المقابلة الفردية لمعرفة ما هي الأمور

بضرورة تمكين الموظفين مما له أثر بالغ على استقرارهم الوظيفي. كذلك أجرت العبيدين (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الإسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية (دراسة مقارنة)، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها؛ ثبات صلاحية المتغيرات المستخدمة في قياس العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفة، كذلك جاء مستوى إدراك الباحثين للتمكين الإداري وأبعاده متوسطاً في المؤسستين الباحثتين، بارتفاع قليل في شركة الإسمنت الأردنية، إن مستوى إدراك الباحثين لخصائص الوظيفة جاء مرتفعاً في المؤسستين الباحثتين. أوصت الدراسة بضرورة تبني الإدارة العليا لمفهوم التمكين الإداري نظرياً وعملياً في المؤسستين الباحثتين، وإعطاء الموظفين الفرصة في صنع القرار لإيجاد مناخ صحي من أجل تطبيق عملية التمكين الإداري. وفي الثقافة القيمية الإيجابية. وهدفت دراسة ملحم (٢٠٠٤) إلى دراسة عملية تمكين الموظف ومنحه حرية التصرف وأثر ذلك التمكين على رضا العملاء في القطاع المصرفي في الأردن. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها أن التمكين عملية هامة في العلاقة بين الموظفين والزبون في المنظمات الخدمية؛ إذ يؤدي إلى الرضا لدى كل من الموظف والزبون. واستناداً إلى الأدبيات التي بحثت في مفهوم التمكين الإداري فإن عملية التفويض هي جزءٌ ومحورٌ من محاور التمكين فقام برقاي (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى

المفاهيمية المشتركة بين المشاركين، وتم عمل اختبار صدق داخلي ومراجعة النتائج بعد تحليلها وترتيبها مع المشاركين للتأكد منها. أظهرت الدراسة عددًا من النقاط المشتركة لمفهوم التمكين، وقد أظهر المشاركون عدم الرضا عن البرامج الموجودة وأن بعضها لا يتضمن التمكين فعليًا. وأجرى يولري (Ulrey, 2003) دراسة هدفت إلى تقييم تأثير البيروقراطية والتأثير السياسي على تمكين الموظفين في ثلاث مؤسسات حكومية، وتم قياس التمكين على أساس إدراك التمكين عمليًا من خلال استعداد الموظفين للمبادرة والمخاطرة والمشاركة في المعلومات، ومشاركة القوة للموظفين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن عنصر الثقة هام جدًا كأساس لنجاح تطبيق مفهوم التمكين، وأن الثقة يجب أن تكون مشتركة بين جميع الأطراف في المؤسسة، وأن البيروقراطية والتأثير السياسي يؤثران سلبيًا على التمكين، كما توصلت الدراسة إلى أن التأثير السياسي يؤثر بشكل سلبي على تمكين الموظفين بدرجة أكبر من البيروقراطية. أما دراسة اسبورن (Osborne, 2002) فقد هدفت إلى تقييم مكونات التمكين وأبعاده الأربعة، وهي (المعنى والمقدرة والاستقلالية والتأثير) وكيفية ارتباطهم مع مخرجات المنظمة والولاء التنظيمي والرضا الوظيفي والنية في ترك العمل. استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، وأظهرت النتائج ارتباط مكونات التمكين مع الالتزام نحو المنظمة بشكل إيجابي ما عدا المقدرة، حيث كانت دالة بشكل سلبي. وبالنسبة للرضا الوظيفي فقد وُجد

أن المعنى والاختيار لهما تأثير دال في حين أن المقدرة والتأثير لم يكن لهما تأثير دال على الرضا الوظيفي، كما أنه لم توجد علاقة دالة بين مكونات التمكين والنية بترك العمل. أوصت الدراسة بضرورة تفعيل التمكين الإداري مما يشكل حافزًا للرضا الوظيفي. وفي دراسة شيلتون (Shelton, 2002) بعنوان "علاقة الموظف بالمدير والتمكين في القطاع العام ودور الثقة بالموظف في أمريكا". والتي هدفت إلى اختبار العلاقة بين ثقة الموظف في مديره وإدراكه للتمكين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن ثقة الموظف بمديره عامل حاسم في تمكين الموظفين، وأن هناك علاقة إيجابية بين ثقة الموظف بمديره وإدراكه للتمكين، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببعده الثقة لما له من تأثير قوي على درجة التمكين. وقام بيلي (Bailey, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة استخدام المدير الناجح لسلوك التمكين داخل المدرسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ثلاثة سلوكيات أساسية للمدير يجب إبدائها في سياق محاولة تحقيق التمكين الناجح للمعلم، وهي أن يتبنى المدير بيئة تتوفر فيها الثقة المتبادلة والاتصال الفعال، ويمارس مهارات فيها حل المشكلات مع الموظفين، أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة من الثقة المتبادلة والاتصال الفعال، وممارسة حل المشكلات مع الموظفين. وفي دراسة باستيان (Bastian, 1995) التي سعت إلى معرفة درجة تمكين قيادة المدير في المدارس الديمقراطية من خلال تقديم أمثلة تجريبية عن سلوك

أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالثقة المتبادلة كونها مطلباً أساسياً للتمكين، كذلك ضرورة تقاسم السلطة بين الرئيس والمرؤسين. وقام ميلفن (Melvin, 1993) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية إعادة هيكلة المدارس من خلال التمكين: وقد استخدم في ذلك عدة دراسات مقارنة وقد أشارت الدراسة إلى أن جودة التعليم في الولايات المتحدة نالت أهمية كبيرة خلال العقد الماضي كذلك إعادة هيكلة المدارس العامة والحاجة إلى التغيير نالت نفس الاهتمام في سبيل تقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب، وكان تمكين الطلاب هو أحد المحاور الأساسية لتحقيق التغيير في المدارس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البيئة المدرسية يجب أن تكون جاذبة وداعمة للمبادأة وتوفير البيئة التي تسمح للموظفين بالمشاركة في صنع القرارات وبيئة توفر الاتصالات الفعالة وبناء الثقة وخلق رؤية جمعية في سبيل تحقيق رسالة المدرسة. وقدم جونسون (Johnson, 1995) دراسة هدفت إلى تحديد الخصائص الهيكلية لشبكات الاتصال التي تتناسب مع تصورات الموظفين عن التمكين، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وعرفت الدراسة التمكين على أنه عملية زيادة الضبط الشخصي أو إدراك الموظفين لقدرتهم على التأثير على الذات. وأظهرت نتائج الدراسة ثلاث خصائص للتمكين على مستوى العلاقات وهي الثقة، وتقاسم المصادر، وشبكة العلاقات وأشار أفراد الدراسة إلى أنهم كانوا يشعرون بانعدام التمكين عندما كانت التفاعلات مع أفراد المؤسسة تتصف بالقصرية والتعبير

المديرين الممكنين الذي يؤثر على الممارسات التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أنواع عديدة من السلوكيات التمكينية للمديرين، أهمها استيعاب الجميع والتعاون، وخدمة المجتمع، وتبادل المعلومات، وتطوير ثقافة مشتركة حول التعلم، والانفتاح على المجتمع الخارجي، وإيجاد مجتمع يتصف بالرعاية، وبناء الثقة من خلال الاتصال، وتسهيل التغيير، وتمكين الطلبة القياديين. وأما المعوقات التي أشار إليها أفراد الدراسة أنها تعترض الممارسات التمكينية فشملت: الوقت، والعزلة، والخوف من الإقدام على المخازفة، والاتصالات التكنولوجية، والشعور بالعجز، والإحباط. أوصت الدراسة بضرورة الانفتاح على الواقع والتواصل مع كافة الأطراف ذوي العلاقة مع المدرسة.

وأجرى سيامي (Sciame, 1996) دراسة هدفت إلى تعريف التمكين في سياق المؤسسات الأمريكية، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، أظهرت الدراسة أن التمكين قد ظهر وبوضوح كقوة جديدة يمارس في المؤسسات، كما أشارت إلى أن محتوى التمكين قد تمت ممارسته بطريقتين مختلفتين: الأولى كقوة دافعة تظهر فيها الدافعية من خلال تعزيز الفاعلية الشخصية، والثانية كقوة علائقية يتقاسم فيها القائد أو المدير سلطاته مع مرؤوسيه. ولكن هذا المحتوى ما زال في طور النمو، وأظهرت نتائج الدراسة ظهور عامل آخر هو الثقة المتبادلة مع التمكين الإداري، كما قدمت الدراسة دعماً للعوامل الخمس للتمكين، وهي: الجدوى، والمقدرة، والتأثير، والاختيار، والثقة المتبادلة.

• هناك ارتباط قوي بين الثقة والتمكين وذلك يظهر من خلال الدراسات السابقة التي تناولت ربط ثقة الموظف بالتمكين.

• أن مفهوم التمكين من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، وقد حاول الباحث حصر أكبر عدد ممكن من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المفهوم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين من التعليم العام في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض للعام الدراسي (١٤٣٢/١٤٣١هـ) والتي اشتملت على (جميع مديري المدارس والمشرفين التربويين) وبلغ عدد أفراد الدراسة (١٥٤) فرداً، منهم (٩٨) مديراً و(٥٦) مشرفاً.

بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفرادها، تم الحصول على (١٣٧) استجابة بنسبة (٨٨،٩) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

عن العدائية والنقد السلبي الذي لا يراعي مشاعر الآخرين والمصلحة العامة، أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة مدرسية جاذبة والسماح للموظفين بالمشاركة في صنع القرارات وبناء الثقة وخلق رؤية جمعية بين أفراد المدرسة.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

• أن التمكين موضوع يحظى باهتمام القطاع الخاص والعام من أجل تجويد المخرج وتقديم الخدمة المناسبة وتحقيق الفعالية في الخدمة والأداء.

• هناك إجماع على أهمية التمكين وتأثيره الإيجابي على العمل المؤسسي مما يساعد في تحسين الأداء.

• أن هدف التمكين في القطاع التربوي هو زيادة الكفاءة والفعالية في الخدمة التعليمية من خلال الاهتمام بالموظف (مدير المدرسة)؛ لأن من خلاله يمكن تحقيق الفاعلية بالشكل المنشود، وهو الهدف الذي تسعى وزارة التربية والتعليم إليه.

• ارتبط مفهوم التمكين بعدد من المصطلحات والمفاهيم الإدارية التي قد يشكل بعضها عوامل مساعدة في إنجاح التمكين وأخرى كمتطلبات سابقة.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين لمعرفة مدى ملائمة الأداة للدراسة وإبداء الملاحظات اللازمة، من حيث مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي تدرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، حيث تم الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة وبمجالاتها، وبين الجدول رقم (٢) معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠.٨٧-٠.٩١) وتعد هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة

معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة (كرونباخ ألفا)		
المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التمكين الهيكلي	٦	٠.٩١
التمكين من خلال الأساليب القيادية	٧	٠.٩٠
التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة	٥	٠.٨٧
التمكين من خلال التقدير والاحترام	٦	٠.٩٠
التمكين من خلال التدريب والتطوير	٦	٠.٨٩

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد	النسبة المئوية
العمل الحالي	مشرف تربوي	٤٩	٣٥,٨
	مدير مدرسة	٨٨	٦٤,٢
	المجموع	١٣٧	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	-	٠٪
	بكالوريوس	١٢٤	٩٠,٥٪
	دراسات عليا	١٣	٩,٥٪
	المجموع	١٣٧	١٠٠٪
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٦	١٨,٩٪
	من ٥-١٠ سنوات	٣٥	٢٥,٦٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٦	٥٥,٥٪
	المجموع	١٣٧	١٠٠٪

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، معتمداً في تطويرها على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة، وما جاء في أوراق العمل والمؤتمرات، والدوريات.

وتم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً) ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، كذلك تضمنت الأداة معلومات عن أفراد العينة وهي: (العمل الحالي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحديد مدى توافر المجالات، اعتمد الباحث المعيار التالي:

- أقل من ٣ درجة ضعيفة.
- من ٣ - ٣.٥ درجة متوسطة.
- أكثر من ٣.٥ درجة عالية.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية :

١- المتغيرات المستقلة وتشتمل :

- متغير العمل الحالي وله مستويان:
(مشرف تربوي، مدير مدرسة)
- متغير المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات:
(دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق)
- متغير سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - ١٠، أكثر من ١٠ سنوات)

٢- المتغيرات التابعة وتشتمل :

أداة التمكين الإداري:

- التمكين الهيكلي.
- التمكين من خلال الأساليب القيادية.
- التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة.
- التمكين من خلال التقدير والاحترام.
- التمكين من خلال التدريب والتطوير.

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخالها في الحاسب الآلي تمهيداً لتحليلها باستخدام برنامج (spss) لحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وتحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع الفروق الدالة إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، بعرضها ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما درجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية للتمكين الإداري

الرقم	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
١	التمكين الهيكلي	٠.٤١	٣.٤٥	الرابعة	متوسطة
٢	التمكين من خلال الأساليب القيادية	٠.٤٨	٣.٥٢	الأولى	عالية
٣	التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة	٠.٥٣	٣.٤٩	الثانية	متوسطة
٤	التمكين من خلال التقدير والاحترام	٠.٤٩	٣.٤٧	الثالثة	متوسطة
٥	التمكين من خلال التدريب والتطوير	٠.٥٥	٣.٣٥	الخامسة	متوسطة
	الأداة الكلية	٠.٣٨	٣.٤٦		متوسطة

وزارة التربية والتعليم، وهذه النتيجة في رأي الباحث طبيعية كون مفهوم التمكين وتطبيقاته كغيره من المفاهيم الحديثة التي ما زالت في طور التكوين والتحذير في العمل المؤسسي وهذا انعكاس طبيعي للوضع العام السائد في كون السلطة مصدر قوة وبالتالي تسيطر عليها الرموز، وهذا امتداد لمفهوم القائد الأوحده والمفاهيم التقليدية الأخرى، وهذا ما أظهرته الكثير من الدراسات من مثل دراسة الرشودي (١٤٣٠)، ودراسة نجيت (٢٠٠٨)، ودراسة الحوري (٢٠٠٩)، ودراسة (Mandefrot, 2003)، ودراسة (Bailey, 1996)، ودراسة (Bastian, 1995) وغيرها، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مقومات التمكين كثيرة ومن أهمها دعم الإدارة العليا وقناعتها بجذواه وتوافر البرامج التدريبية الملائمة، وكفاية الحوافز المادية والمعنوية وتوافر ثقافة التمكين لدى العاملين، ووجود تشريعات

يبين الجدول رقم (٣) أن المجال الثاني "التمكين من خلال الأساليب القيادية" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٤٨)، وجاء مجال "التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (٠.٥٣)، أما مجال "التمكين من خلال التدريب والتطوير" فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وانحراف معياري (٠.٥٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على الأداة الكلية (٣.٤٦) بانحراف معياري (٠.٣٨) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة.

لقد جاءت نتائج الدراسة على الأداة ككل بدرجة تقدير متوسطة، فيرى كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة أن درجة التمكين الإداري ليست كافية من قبل القيادات التربوية، إذ إن سقف التوقعات من القيادات التربوية على درجة ممارسة التمكين الإداري لا ترتقي إلى الدرجة التي تتوقعها هذه الشريحة من أبناء

تدعم التمكين الحقيقي، إلا أنه ما زال هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون تجذير هذا المفهوم وتطبيقاته بشكل مرضي وهذا أيضا ما أكدته بعض الدراسات من مثل دراسة الدوسري (١٤٣١هـ)، ودراسة (Melvin, 1993)، ودراسة (Johnson, 1995) بالاطافة إلى الدراسات آتفة الذكر.

وفي كل الأحوال تعتبر هذه النتيجة مرضية إلى حد ما ويعبر عن ذلك المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣،٤٦) وهذه الدرجة تقترب بشكل كبير من المستوى عالي، إذ حدد المستوى العالي بـ (٣،٥) ومرد ذلك قد يكون إلى المبادرة الأخيرة لوزارة التربية والتعليم من منطلق تفعيل الدور القيادي لمدير المدرسة وتمكينه من خلال إعطائه مزيداً من الصلاحيات فقد تم هذا العام منح مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات بقرار وزاري رقم ٨/٣٢١٥٥٥٢١ ق/٨ بتاريخ ١٤٣٢/٢/٢٦هـ، كذلك سلسلة الإصلاحات الأخرى التي بادرت بها الوزارة من خلال المؤتمرات والندوات والدورات والتعديلات التي تشمل بعض التشريعات التربوية، ويرى الباحث في الميزانية العالية التي خصصتها الدولة لهذه الوزارة من الموازنة العامة لها في السنوات الأخيرة بغية التحسين والإصلاح الأثر الإيجابي على استجابات أفراد الدراسة، ومما عزز

استجابات أفراد الدراسة إيجاباً أيضا — في رأي الباحث — المبادرة الأخيرة لخدام الحرمين الشريفين من توجهات نحو الإصلاح وقرارات لاقت أثراً إيجابياً على المستوى العام للدولة، مما أعطى مدير المدرسة والمشرف التربوي انطبعا مفاده أن هناك سلسلة كبيرة من تفويض الصلاحيات ستكون مطروحة في السنوات القادمة. كذلك مما يعزز رأي الباحث بكون هذه النتيجة مرضية أن نتائج هذه الدراسة جاءت متفقة مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة المشاهدة لها والتي ذكرت سابقاً. علماً بأن هذه الدراسة خالفت بعض الدراسات التي أظهرت شيوع فهم وممارسة التمكين الإداري بدرجة عالية من مثل دراسة نخت (٢٠٠٨)، ودراسة البلوشي (٢٠٠٨)، ودراسة أندراوس (٢٠٠٦).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجالات الدراسة حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: التمكين الهيكلي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المستويات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال التمكين الهيكلي

الرقم	نص الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
١.	يتوفر فيها هيكل تنظيمي واضح.	٠.٨٤	٣.٥٧	الأولى	عالية
٢.	تتميز بعدد قليل من المستويات الإدارية في هيكلها التنظيمي.	٠.٩٥	٣.٥٣	الثالثة	عالية
٣.	تمتلك القدرة الكاملة على تقييم أدائها في إطار معايير متفق عليها.	٠.٩٦	٣.٥٥	الثانية	عالية
٤.	تمتاز بوجود وصف وظيفي.	٠.٨٦	٣.٤٦	الرابعة	متوسطة
٥.	تتجنب القيود البيروقراطية في إنجاز الأعمال.	٠.٨٧	٣.٢٦	السادسة	متوسطة
٦.	لديها نظام مثالي للتحفيز.	٠.٩٥	٣.٣٤	الخامسة	متوسطة
كامل المجال					
		٠.٤١	٣.٤٥		متوسطة

يبين الجدول رقم (٤) أن الفقرة رقم (١) والتي نصت على " يتوفر فيها هيكل تنظيمي واضح " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (٠.٨٤)، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي كان نصها " نمتلك القدرة الكاملة على تقييم أدائها في إطار معايير متفق عليها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٥)، وانحراف معياري (٠.٩٦) وقد احتلت الفقرة رقم (٥) والتي نصت على " تتجنب القيود البيروقراطية في إنجاز الأعمال " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٦) وانحراف معياري (٠.٨٧). وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٤١)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

تشير نتائج هذا المجال إلى أن تقديرات أفراد الدراسة له جاءت بشكل كلي بدرجة متوسطة، أما الفقرات "يتوفر فيها هيكل تنظيمي واضح" و "نمتلك القدرة الكاملة على تقييم أدائها في إطار معايير متفق

عليها" و "تتميز بعدد قليل من المستويات الإدارية في هيكلها التنظيمي" وعلى التوالي جاءت بدرجة عالية، ويرى الباحث أنه على الرغم من كل ما يعتري العملية التربوية من هنات ومشكلات، إلا أن الجميع يتفق على وجود إنجازات كبيرة وتاريخ عريق للهيكل التنظيمي، واستقرار نسبي يتميز فيه النظام التربوي من حيث الوضوح ومحدودية المستويات الإدارية ووجود نظام تقييم يتصف بالموضوعية مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية السعودية من حيث المساحة وتعدد البيئات الثقافية والاجتماعية والصعوبات الجغرافية، وبرأي الباحث قد يكون هذا ما عزز استجابات أفراد الدراسة وهذا قد يكون مرده إلى أن أفراد الدراسة يشعرون بالرضا عن هذه المنظومات وينظرون إلى هذه الفقرات على أنها مضامين ذات طابع إداري وليست من أولويات تطبيق التمكين الإداري، ومما يعزز ذلك تقديراتهم على باقي الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة وهي "تمتاز بوجود وصف وظيفي" و "لديها

قيادات إدارية تؤمن بتفويض السلطة والصلاحيات، واعتماد معايير وأسس واضحة وموضوعية في اختيار القيادات، ودراسة (Melvin, 1993) التي أكدت على أهمية إعادة هيكلة المدارس.

المجال الثاني: التمكين من خلال الأساليب القيادية
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٥).

نظام مثالي للتحفيز" و "تتجنب القيود البيروقراطية في إنجاز الأعمال" فقد جاءت الفقرة الأخيرة في أدنى مستوى، ضمن هذا المجال وهذا وضع منطقي، فالمشرف التربوي ومدير المدرسة يريان أن من أهم معوقات التمكين الإداري من منطلق خبراتهم الميدانية وجود القيود البيروقراطية في إنجاز الأعمال وهذا مالا يرغبون بوجوده ويعزز منطقية استجاباتهم على كامل أداة الدراسة، اتفقت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة الحوري (٢٠٠٩) التي أوصت بضرورة توفير بيئة ملائمة من خلال توفير هياكل تنظيمية مرنة وإيجاد

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال التمكين من خلال الأساليب القيادية

الرقم	نص الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
٧.	تشريكي في صياغة رؤية المؤسسة.	٠.٩٣	٣.٤٥	الخامسة	متوسطة
٨.	تعبر عن ثقتها بقدراتي في تقديم أداء عالٍ.	٠.٩٣	٣.٤٤	السادسة	متوسطة
٩.	تعزز الفرص التي تمكنني من المشاركة في صنع القرارات.	٠.٩٤	٣.٦١	الثانية	عالية
١٠.	تختار القيادات التربوية ممن يميلون إلى استخدام السلطة بشكل إيجابي.	٠.٨٣	٣.٤١	السابعة	متوسطة
١١.	تضع أهدافاً تدعم وتساند تقدم الموظفين.	٠.٩٢	٣.٦٧	الأولى	عالية
١٢.	تسعى إلى مزيد من الصلاحيات الممنوحة للموظفين بهدف تقاسم السلطة معهم.	٠.٩٤	٣.٥١	الرابعة	عالية
١٣.	تشعري بأنني قائد وممكن تمكيناً حقيقياً.	٠.٧٦	٣.٥٤	الثالثة	عالية
كامل المجال		٠.٤٨	٣.٥٢		عالية

حسابي (٣.٦١)، وانحراف معياري (٠.٩٤)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على "تختار القيادات التربوية ممن يميلون إلى استخدام السلطة بشكل إيجابي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٨٣)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على هذا المجال ككل (٣.٥٢)

يبين الجدول رقم (٥) أن الفقرة رقم (١١) والتي نصت على "تضع أهدافاً تدعم وتساند تقدم الموظفين" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٦٧) وانحراف معياري (٠.٩٢)، وجاءت الفقرة رقم (٩) والتي كان نصها "تعزز الفرص التي تمكنني من المشاركة في صنع القرارات" بالمرتبة الثانية بمتوسط

مردّه إلى أن هناك ارتباطاً كبيراً بين المشاركة في صياغة الرؤية والثقة والاختيار ومفهوم التمكين الإداري، فالتمكين الإداري يأتي نتيجة للثقة بقدرات الأفراد وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات من مثل دراسة القواقنة (٢٠٠٧) و (Ulrey, 2003) و (Shelton, 2002) و (Bastian, 1995) و (Melvin, 1993)، وعلى هذا الأساس يرى أفراد الدراسة أن هذا الجانب ما زال بحاجة إلى التحسين والتغيير من قبل القيادات العليا في سبيل تحقيق التمكين الإداري المنشود.

المجال الثالث: التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٦).

وانحراف معياري (٠.٤٨)، وهو يقابل التقدير بدرجة عالية.

أظهرت نتائج هذا المجال أن تقديرات أفراد الدراسة له بشكل كلي جاءت بدرجة عالية وهذا ما يرى الباحث أنه نتيجة حقيقية للقرار الأخير لوزارة التربية والتعليم المتعلق بمنح مدير المدرسة مزيداً من الصلاحيات، إذ إن فقرات هذا المجال تلامس بشكل مباشر ذلك فهي على التوالي "تضع أهدافاً تدعم وتساند تقدم الموظفين" و "تعزز الفرص التي تمكنني من المشاركة في صنع القرارات" و "تشعّرنني بأنني قائد وممكن تمكيناً حقيقياً" و "تسعى إلى مزيد من الصلاحيات الممنوحة للموظفين بهدف تقاسم السلطة معهم" وهذا ما عبرت عنه الصلاحيات الممنوحة من قبل الوزارة لأفراد هذه الدراسة.

بينما نجد الفقرات "تشركني في صياغة رؤية المؤسسة" و "تعبر عن ثقتها بقدراتي في تقديم أداء عالٍ" و "تختار القيادات التربوية ممن يميلون إلى استخدام السلطة بشكل إيجابي" بدرجة تقدير متوسطة وهذا

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال التمكين من خلال المعرفة والمعلومات والتغذية الراجعة

الرقم	نص الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
١٤	تحرص على تزويدي بالمعرفة اللازمة.	٠.٧٩	٣.٥١	الرابعة	عالية
١٥	توفر نظام اتصال يسمح بحرية تدفق للمعلومات في كل الاتجاهات مما يظهر الفاعلية الشخصية للموظفين.	٠.٨٨	٣.٥٢	الثالثة	عالية
١٦	تزودني بالتغذية الراجعة عن أدائي لمعرفة نقاط ضعفي لأقوم بتقويمها ومراجعتها.	٠.٧٩	٣.٥٦	الثانية	عالية
١٧	تتصف معلوماتها الصادرة بالمصادقية والوضوح معاً.	٠.٨٣	٣.٥٩	الأولى	عالية
١٨	توفر أحدث التقنيات التي تسهل تدفق المعلومات بشفافية.	٠.٧٤	٣.٢٥	الخامسة	متوسطة
	المجال ككل	٠.٥٣	٣.٤٩		متوسطة

المجال هي نتيجة مرضية، فجميع نتائج الفقرات جاءت بدرجة عالية باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى الشفافية العالية التي طرأت في الآونة الأخيرة على الإعلام عالمياً وتأثر بها الإعلام السعودي مما هيأ الفرصة الكافية للإفصاح عن الهنات والمشكلات ومحاولة إصلاحها، كذلك القنوات العالية لدى القيادات التربوية بأهمية تزويد الميدان بالمعرفة والمعلومة الصحيحة كون المعرفة قوة، وهذا ما يؤكد التوجه إلى الاقتصاد المعرفي، وعلى مستوى التقنيات فما زالت أقل مما يتوقعه أفراد الدراسة كوننا في زمن المعرفة والتقنية وقدرتها الهائلة على إحداث التغيير المطلوب، وقد يعزى ذلك إلى قلة الخبرات لدى بعض القيادات التربوية، كذلك قد يعود السبب إلى عدم الرضا النسبي عن الهياكل التنظيمية، كما يمكن أن يعزى أيضاً للقواعد والأنظمة والتعليمات التي تحكم العمل، إذ لا تتيح المجال لأي منهم بالخروج عنها ليتبدع أساليب وطرق عمل

يبين الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (١٧) والتي نصت على " تتصف معلوماتها الصادرة بالمصادقية والوضوح معاً " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (٠.٨٣)، وجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي كان نصها " تزودني بالتغذية الراجعة عن أدائي لمعرفة نقاط ضعفي لأقوم بتقويمها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٧٩)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على "توفر أحدث التقنيات التي تسهل تدفق المعلومات بشفافية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وانحراف معياري (٠.٧٤) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٤٩)، انحراف معياري (٠.٥٣)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

جاءت نتيجة تقديرات أفراد هذه الدراسة على هذا المجال بدرجة تقدير متوسطة، ويرى الباحث أن المدقق في نتائج استجابات أفراد الدراسة على هذا

(1996) ودراسة (Ulrey (2003) اللتان أكدتا على أهمية تقاسم السلطة بين الرئيس والمرؤوس والمشاركة في المعلومات، كذلك اتفقت مع دراسة العبيدين (٢٠٠٤) التي أكدت على أهمية مشاركة الموظفين في صناعة القرارات، ودراسة كل من ملحم (٢٠٠٢) ودراسة البرقاوي (١٩٩٧) اللتين أكدتا على تفويض الصلاحيات كمحور أساسي من محاور التمكين الإداري.

المجال الرابع: التمكين من خلال التقدير والاحترام
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

جديدة، علاوة على أن القيادات التربوية مثقلة بالأعباء، ويمكننا أن نعزي ذلك أيضاً إلى وجود ضعف في مهارات الاتصال وعلى رأسها الحوار الفعال الذي يعمل على إزالة التوترات النفسية والاجتماعية وتحسين مستوى الأداء. ولربما يعزى ذلك أيضاً إلى عدم توافر بعض الصفات والشروط لدى بعض الإدارات ومنها مهارات الاتصال، وسمات الشخصية كالذكاء وسعة الصدر، والانفتاح، كذلك قد يعزى إلى الافتقار إلى وجود شبكة معلومات بين كافة الدوائر والمؤسسات وداخل المؤسسة نفسها لتسهيل حرية تدفق المعلومات. اتفقت نتائج هذا المجال مع دراسة (Bastian (1995 التي أكدت على أهمية الاتصال والتكنولوجيا في ممارسة التمكين، ودراسة Sciame

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال التمكين من خلال التقدير والاحترام

الرقم	نص الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
١٩.	توليبي الاهتمام والاحترام الكافي.	٠.٨٦	٣.٥٥	الأولى	عالية
٢٠.	تظهر الثقة العالية في أداء العاملين مما يشكل الدور الحاسم في نجاح النشاطات الإدارية المختلفة.	٠.٧٣	٣.٤٣	الخامسة	متوسطة
٢١.	تتيح لي الفرص الكافية لإبداء رأيي في أمور عملي في المؤسسة.	٠.٨٨	٣.٤٩	الثالثة	متوسطة
٢٢.	تشركني بأخبار المؤسسة وبياناتها .	٠.٩٤	٣.٥٢	الثانية	عالية
٢٣.	تنمي أسلوب الرقابة الذاتية لدي.	٠.٩٥	٣.٣٧	السادسة	متوسطة
٢٤.	تشجعي على الإدارة الذاتية والعمل بروح الفريق.	٠.٨٦	٣.٤٨	الرابعة	متوسطة
المجال ككل		٠.٤٩	٣.٤٧	متوسطة	

وانحراف معياري (٠.٨٦)، وجاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي كان نصها " تشركني بأخبار المؤسسة وبياناتها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وانحراف

يبين الجدول رقم (٧) أن الفقرة رقم (١٩) والتي نصت على " توليبي الاهتمام والاحترام الكافي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٥)

معياري (٠.٩٤)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢٣) والتي نصت على " تنمي أسلوب الرقابة الذاتية لدى " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري (٠.٩٥) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٤٩) ، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة. (دراسة 1992)Jhonson).

جاءت تقديرات أفراد الدراسة على هذا المجال في أعلى درجة المتوسط وهي درجة مرضية ، وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات التربوية تدرك بأنها معنية وملتزمة في توفير مناخ تنظيمي صحي يسوده الاحترام والتقدير من خلال التنسيق بين مختلف المستويات وربطها بالبيئة المحيطة وتوزيع المسؤوليات بحيث تكون واضحة ومحددة حتى لا يحدث نوع من التداخل وبحيث تكفل نوعاً من التعاون بين جميع الأطراف، وتخفيف جو التوتر في العلاقات، إذ إن القيادة التربوية مختلفة عن غيرها من الإدارات كونها معنية بالإنسان، كذلك ينظر

إلى القيادات التربوية على أنها تلعب دوراً في ترقية العملية التربوية ودفعها نحو الجودة والفاعلية وهذا أحد أوجه ممارسات الديمقراطية وهذا ما تدركه هذه الإدارة بشكل جيد وخير وسيلة للتعبير عنه هو من خلال تقدير واحترام العاملين، مما أثر إيجاباً على استجابات أفراد الدراسة. اتفقت نتائج هذا المجال مع ما ذهبت إليه الكثير من الدراسات في نتائجها إلى أن الثقة هي باعث حقيقي على الاحترام والتقدير وبالتالي هي عامل حاسم في تمكين الموظفين، من هذه الدراسات القواقنة (٢٠٠٧)، وأندراوس (٢٠٠٦)، وبرقاوي (١٩٩٧)، (Ulrey, 2003)، (Shelton, 2002)، (Bailey, 1996)، (Johnson, 1995).

المجال الخامس: التمكين من خلال التدريب والتطوير
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مجال التمكين من خلال التدريب والتطوير

الرقم	نص الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	المستوى
٢٥.	تساعدني على تطوير مهاراتي في العمل.	٠.٨٣	٣.٤٦	الثانية	متوسطة
٢٦.	تسمح بتجربة الأفكار الجديدة في المدرسة.	٠.٨٤	٣.٥٥	الأولى	عالية
٢٧.	تشركني بدورات مختلفة في مجال التقنيات الحديثة .	٠.٧٣	٣.٢٢	الخامسة	متوسطة
٢٨.	تتيح لي فرصة النمو الذاتي (دورات، ومؤتمرات، وندوات ذات علاقة في عملي داخل وخارج الوطن).	٠.٩٦	٣.٣٠	الرابعة	متوسطة
٢٩.	تعني بتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها بشكل دوري.	٠.٩٨	٣.٣٥	الثالثة	متوسطة
٣٠.	تستقطب خبرات (عملية وعالمية) كي يستفيد العاملون من خبراتهم.	٠.٧٩	٣.٢٠	السادسة	متوسطة
	المجال ككل	٠.٥٥	٣.٣٥		متوسطة

أفراد الدراسة إلى أن هناك تحفظاً من قبل أفراد الدراسة على ما يتعلق باستقطاب الخبرات والدورات التدريبية المتعلقة بالتقنية والندوات والمؤتمرات داخل وخارج المملكة. اتفقت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة الدوسري (١٤٣١هـ) من حيث أهمية إيلاء التدريب والتطوير أهمية بارزة، ودراسة الرشودي (١٤٣٠) التي اعتبرت التدريب من أهم مقومات التمكين، ودراسة نخيت (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود ارتباط طردي بين التمكين كمنهج وفلسفة وبين درجة تطوير الأداء، ودراسة بركاوي (١٩٩٧) التي أكدت على تدريب وتطوير المرؤوسين ورفع كفاءتهم كمتطلب للتمكين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد الدراسة حول درجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه للمقارنات البعدية. ويبين ذلك الجدول رقم (٩).

يبين الجدول رقم (٨) أن الفقرة رقم (٢٦) والتي نصت على " تسمح بتجربة الأفكار الجديدة في المدرسة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٨٤)، وجاءت الفقرة رقم (٢٥) والتي كان نصها " تساعدني على تطوير مهاراتي في العمل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٦) وانحراف معياري (٠.٨٣)، بينما احتلت الفقرة رقم (٣٠) والتي نصت على " تستقطب خبرات (محلية وعالمية) كي يستفيد العاملون من خبراتهم " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٧٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على هذا المجال ككل (٣.٣٥) وانحراف معياري (٠.٥٥)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة.

تشير نتائج تقديرات أفراد الدراسة على هذا المجال إلى أنه جاء في أدنى سلم الترتيب بين باقي مجالات الدراسة، ومرد ذلك برأي الباحث أن هناك اهتماماً غير كافٍ من قبل القيادات التربوية للتدريب والتطوير مما أثر على استجابات أفراد الدراسة على الرغم من أنهم جميعهم ملتحقين ببرنامج تدريبي ومفرغين لفصل دراسي كامل لهذه الغاية، وهذا برأي الباحث غير كافٍ إذ إن مثل هذه الدورات محدودة جداً، وما يعقد من دورات تدريبية وتطويرية على مستوى الوزارة غير كافٍ ولا يحقق طموحات هذه الفئة، كذلك أشارت استجابات

الجدول رقم (٩)

التكرارات والمتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شافيه لدرجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية
تعزى لمتغيرات العمل الحالي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستويات التصنيفية	المتوسطات الحسابية	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمل الحالي	١. مشرف (٥٦)	٣,٧٧٨	٣٩,٤٤٢	* ٠.٠٠٠
	٢. مدير مدرسة (٢٦)	٢,٩٨٧		
المؤهل العلمي	١. دبلوم (-)	٣,٦٩٥ ٣,٣٨٩	١,٧٣٧	٠,١٥٤
	٢. بكالوريوس (١٢٤)			
	٣. دراسات عليا (١٣)			
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات (٢٦)	٣,٢٧٦	٠,٧٦٥	٠,٤٨٩
	من ٥-١٠ سنوات (٣٥)	٣,٤٥٩		
	أكثر من ١٠ سنوات (٧٦)	٣,٥٦٧		

* الفروق بين المتوسطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

من مديري المدارس مما جعل استجابته ذات دلالة وتعزز الدور الذي تضطلع به القيادات التربوية في ممارستها للتمكين الإداري. اتفقت نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذه المتغيرات جزئياً مع دراسة كل من البلوشي (٢٠٠٨)، ودراسة البرقاوي (١٩٩٧)، ودراسة (Osborne, 2002).

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بمجموعة من التوصيات التي لامست أوجه القصور في تحقيق وممارسة مفهوم التمكين وذلك على النحو الآتي:

- تجذير مفهوم التمكين في ثقافة المؤسسة التربوية، من خلال توضيح هذا النهج وتعزيزه بالنشرات والملصقات والكتيبات.
- تفعيل المحاسبية من خلال الدعوة إلى الاحتكام للأنظمة والقوانين والتشريعات،

يُظهر الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في استجابة أفراد الدراسة لدرجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة لدى المستجيبين. وهذا ربما مرده أن معظم أفراد الدراسة هم من حملة مؤهل البكالوريوس وعدد قليل جداً ممن يحملون مؤهل الماجستير مما ساهم بعدم وجود أثر على استجابات أفراد الدراسة، كذلك لم يكن عامل الخبرة ذا دلالة كون معظم المستجيبين خبراتهم متقاربة.

بينما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة التمكين الإداري الممنوحة من قبل القيادات التربوية تعزى لمتغير العمل الحالي لدى المستجيبين ولصالح المشرف التربوي. وربما مرد ذلك إلى أن المشرف التربوي يشعر أنه أقرب إلى القيادات التربوية وصانعي القرار

- انتهاج سياسة الباب المفتوح في جميع تعاملات المؤسسة التربوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو بكر، فائق أحمد، (٢٠٠١). نظم الإدارة الحديثة، منهج حديث لتحقيق الشفافية، (ط١)، القاهرة: ايتراك.
- أفندي، عطية حسين. (٢٠٠٣). تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الأشقر، وفاء محمد علي خضر (١٩٩٤) الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- البوشي، علي محمد (٢٠٠٨) مستوى التمكين الإداري لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الشرطة في دولة الإمارات العربية وعلاقته برضاهم الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو سن، أحمد إبراهيم، (١٩٨٦)، الإدارة في الإسلام، (ط٢)، دبي: المطبعة المصرية.
- الخوامدة، نضال صالح، (٢٠٠٤). العلاقة بين مستوى إدراك فاعلية وعدالة نظام تقويم الأداء، وكل من الأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، والثقة التنظيمية في الوزارات الخدمية الأردنية "دراسة ميدانية"، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الإدارية ١٦ (١): ٩٩-٦٠.
- الحوري، أمير محمد (٢٠٠٩) درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.
- الخطيب، أحمد ومعاينة، عادل سالم (٢٠٠٩) الإدارة الحديثة نظريات وإستراتيجيات ونماذج حديثة، عمان: جدارا للكتب العالمي، أريد: عالم الكتاب الحديث.
- الدوسري، عبد الرحمن (١٤٣١هـ) درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض مشروع تخرج ماجستير غير منشور بجامعة الملك سعود، الرياض.
- الرشودي، خالد بن سليمان (١٤٣٠هـ) معوقات التمكين في المنظمات الأمنية التعليمية ومدى جاهزيتها لتطبيقه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشهري، عبد الله بن القاسم (١٤٢٦هـ) واقع ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للعاملين وعلاقته بتحقيق فعالية المدرسة في محافظته النماص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

فيما يتعلق بجميع ممارسات القيادات التمكينية.

- تعزيز التحلي بالنزاهة والحيادية والموضوعية في تعاملات القيادات التربوية مع العاملين في الميدان.
- تبني سياسات تربوية داعية لتقاسم السلطة والمشاركة في اتخاذ القرارات لأكثر شريحة ممكنة في العمل المؤسسي.
- تبني الإدارة العليا لمفهوم التمكين الإداري نظرياً وعملياً.
- إعطاء الموظفين الفرصة في صنع القرار لإيجاد مناخ صحي من أجل تطبيق عملية التمكين الإداري.
- فتح قنوات الاتصال مع جميع المعنيين في العمل التربوي.
- الدعوة إلى تفويض المزيد من الصلاحيات بغية تمكين العاملين من أداء أعمالهم بطريقة تحفظ لهم حقهم بالمشاركة في الإدارة.
- التمكين الحقيقي للأفراد والابتعاد عن التمكين الصوري.
- ضرورة مواكبة التشريعات للمفاهيم الحديثة من مثل مفهوم التمكين من خلال العمل على تعديلها كلما دعت الحاجة لذلك.
- توفير المزيد من الحوافز المادية والمعنوية التي من شأنها رفع كفاءة الأفراد.

- Bailey, Joseph Fredrick, J.R. (1996). Empowering Principal Behavior, The Examination Of One Successful Principal: A Case Study, **Unpublished Doctoral Dissertation**, University Of Illinois At Urbana – Champaign, USA –1996. DAI-A 65/09, P. 3380.
- Bastian, Kenneth Harlan, JR. (1995). Empowering Principal Leadership In Democratic Schools, **Unpublished Doctoral Dissertation**, Texas Tech University, USA – 1995. DAI-A 56/06, P.2051.
- Conger, Jay A.& Kanungo, Rabindra N. (1988). "The Empowerment Process: Integrating Theory And Practice" **Academy Of Management Review**, 3(13): 471-482.
- Shelton, Samuel T.(2002).**Employees, Supervisors, and Empowerment in the Pubic Sector: The Role of Employee Trust**. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of North Carolina State University, USA. Available on line:<http://www.chass.ncsu.edu/pa/pdfs/etd.pdf>.
- Johnson, Robin Denise. (1995). Where's The Power In Empowerment? Definition, Differences, And Dilemmas Of Empowerment In The Context Of Work-Family Boundary Management, **Unpublished Doctoral Dissertation**, Harvard University, USA – 1995, DAI-A 56/01, P.270.
- Mandefrot, Kefyalew. (2003). "Empowerment in the New Workplace's A Qualitative Study of Meaning and Experience". Canadian Association Forth Study of Adult Education- Online Proceeding.
- Melvin, William Michael. (1993). Restructuring Schools Through Empowerment: Nine Comparative Case Studies (School Reform), **Unpublished Doctoral Dissertation**, Auburn University, USA – 1993. DAI-A 54/05, P.1618.
- Mills, Peter K & Ungson, Gerardo. R (2003) "Reassessing The Limits Of Structural Empowerment: Organizational Constitution And Trust as Controls, **Academy of Management Review**, Vol. 28. No. I. 143-153.
- Morgan David E. & Zeffane Rachid (2003), "Employee involvement, Organizational Change and Trust in management", **Human Resource Management**, 14: 1 February: 55-75.
- Osborne, Jane Shannon.(2002). **Components of Empowerment and How They Differentially Relate to Employee Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Intent to Leave the Job**, From the World Wide Web:http://www.vanderbilt.edu/News/register/Mar25_02/campcal.html
- الطويل ، هاني عبد الرحمن ، (٢٠٠١). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي: سلوك الأفراد والجماعات في النظم . (ط٣). عمان : دار وائل للنشر .
- العبيدين، بنية زياد. (٢٠٠٤). العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الإسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية.(دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- العساف، حسين (٢٠٠٦) مستوى التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وبيان علاقتها بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئة التدريس .رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- القواقنة، عمر محمد مصطفى (٢٠٠٧) مفهوم التمكين والفلسفة التي يقوم عليها ودوافع تطبيقه على أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أندراوس، رامي (٢٠٠٦) درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- برقاوي، أيمن "محمد خير". (١٩٩٧). التفويض في الإدارة الحكومية الأردنية دراسة ميدانية لانتخابات المديرين لمستوى الإدارة والمهارات والمعتقدات، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- دواني، كمال، ودياري عبد، "العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن"، دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية، الجامعة الأردنية، ١١، (٦) ١٩٨٤، ص١٠٩-١٣٧.
- ملحم ، يحيى سليم فرحان (٢٠٠٤) العلاقة بين الموظفين والعلماء: تشخيص أثر قدرات الموظف وتمكينه على رضا العلماء في البنوك الأردنية. المجلة العربية للإدارة، ٢٤ (٢)، ١٦٣-١٧٨ .
- نحيت ، ايوب بن حجاب (٢٠٠٨) تمكين العاملين وعلاقتة بتطوير اداء المنظمات الأمنية : دراسة ميدانية على الضباط العاملين في المديرية العامة للصحون والمديرية العامة للدفاع المدني بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Arnold ,edwin & publich ,Marcia (2003) managing effectively in the downsized organization ,health care manager , vol.22 ,no.1 :56-62.

- Thomas, Kenneth W. , Velthouse ,Betty A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation , Academy of Management Review, 15(4), 66-68.
- Ulrey, Dennis J. (2003). **The Impact of Bureaucracy and Political Influence on Employee Empowerment in the Public Sector.** North Central University, Prescott, Arizona, USA.
- Quinn, Robert E and Sendel bach, Neil B. and Spreitzer, Gretchen M. (1998), Education and Empowerment: A Transformational Model of managerial skills Development. Available on line: <http://www.Organization/neil/epnet.com>
- Robbins , Stephen , p. (1989) . Organizational Behavior Concepts , controversies , and Applications .(3rd ed) Englewood Cliffs : Prentice Hall International
- Sciame, Giesecke Susan Marie. (1996). Defining Empowerment In The Context Of American Organizations (Management), **Unpublished Doctoral Dissertation**, University Of Indiana, USA – 1996. DAI-A 57/01, P.31.

The extent of administrative empowerment among educational leaders, from the perception of principals and educational supervisors in the training workshop sponsored in Imam and K.S Universities at Riyadh.

Ahmad F. Abu Kaream

*Assistance Professor, Department of Educational Administration,
College Education 'king Saud University'
Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract

This study aimed at identifying the degree of practicing the concept of administrative empowerment among educational leaders from the perception of principals and educational supervisors in the training workshop sponsored in Imam and K.S universities at Riyadh. To achieve the purpose of this study, a questionnaire of 30 items was designed covering the five important pertinent domains. Also, the researcher has investigated the validity of the study and its reliability. The population consisted of 154 participants. To analyze the data, the researcher used frequencies, means, and standard deviations and one way ANOVA, multi-dimensional analysis, the post analysis results for scheffe.

Findings, point to a moderate degree for the whole instrument. And point to the second domain "Administrative empowerment through Leadership methods", came first, the first domain "empowerment through knowledge information and feedback" came second, but the domain of "empowerment through development and training " came last, among the whole domains. Furthermore it suggested no significant differences in the principals' and supervisors evaluation of educational leadership performance related to experience and qualification. The study recommended educators to call for a clear thought concerning the issue of empowerment concepts in the process of the ministry educating as a culture in general and in easily receiving these required data, which are related to data availability and accuracy, giving chances for the gifted youth to express themselves and allowing the working recruits in their different administrative positions to participate in decision-making and giving them a helping hand in decision – making policy, related to the administrative branch and to the concept of empowerment, It also recommended further research based on larger population.

واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية

د. نوال محمد عبدالرحمن الراجح^٢

د. عبدالله بن سليمان عايد البلوي^١

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود^٣

الكلمات المفتاحية: التطور المهني، معلمي ومعلمات الرياضيات

مستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث سنوات الماضية، و الكشف عن معوقات تطوّرهم المهني. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة؛ حيث شملت عينة الدراسة ٣٦٣ معلماً و٢٦٣ معلّمة من المستجيبين لأداة الدراسة التي تم تصميمها وفقاً لخمسة مجالات هي: أنشطة التطور المهني، ومصادره، ومجالات التطور التخصصية، ومجالات التطور التربوية، ومعوقات التطور المهني.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسة لدى عينة الدراسة هي الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، و التواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي، أما أقلها فقد تمثل في تسع ممارسات منها: التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية بحيث يكون للمعلم دور بحثي محدد، و التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث، والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، ومواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي.

ولقد حققت ثلاث فقرات درجة عالية في مساهمتها كمصدر لممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني هي: زملاء المهنة، و المصادر الذاتية (الكتب - المجلات - الدوريات - إلخ..)، والمشرف التربوي. أما فيما يتعلق بالموضوعات الرياضية التي ساهمت الأنشطة والمصادر للتطور المهني في تطويرها لدى عينة الدراسة فقد جاءت في سبعة موضوعات منها: الأعداد والعمليات عليها، و المفاهيم الجبرية، و المفاهيم الهندسية، والمفاهيم الرياضية وتمثيلها. كما حققت باقي الفقرات درجة إسهام متوسطة في تطور المعلمين والمعلمات في مجال التخصص.

١ أستاذ مساعد، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك.

٢ أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٣ تم تنفيذ هذا البحث بدعم من مركز التميز ضمن المجموعة البحثية "التطور المهني لمعلمي العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية".

أما فيما يتعلق بالموضوعات التربوية التي ساهمت الأنشطة والمصادر للتطور المهني في تطويرها لدى عينة الدراسة فقد جاءت في عشر ممارسات منها: التخطيط للتدريس، ومهارات إلقاء الأسئلة والنقاش داخل الفصل، وربط الرياضيات بحياة التلميذ. أما معوقات التطور المهني فقد تمثلت في: كثرة الأعباء الوظيفية، وتعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي، وتتطلب تلك الأنشطة أوقاتاً خارج وقت الدوام الرسمي، وكثرة المسؤوليات والواجبات العائلية، وقلة أنشطة التطور المهني المتاحة.

مقدمة

في زمن العولمة والانفتاح المعرفي والتقدم الهائل في الاتصالات وتقنية المعلومات والاتجاه إلى المنافسة عالمياً يواجه النظام التعليمي بأكمله تحديات عديدة بصفته مسئولاً عن تقدّم أية أمة أو تأخرها. وقد فرض ذلك تحديداً مستمراً في تحسين وتطوير العملية التعليمية بجميع عناصرها، ويقع المعلم في قلب تلك العناصر، مما يتطلب منه تطويراً في معارفه، ومهاراته، وطرق تدريسه، وتعرفاً على طبيعة المتعلم وخصائصه، وتوافقاً مع طبيعة العصر ومتطلباته وآماله في إنشاء أفراد صالحين منتجين في مجتمعاتهم.

وتهدف معظم الدول إلى تحسين مستوى تحصيل طلابها في معظم المقررات الدراسية عامة وفي الرياضيات خاصة لتحقيق مراكز متقدمة في الاختبارات العالمية بهذا الخصوص مثل (TIMSS) International Trends in Mathematics and Science Studies Program for International Student (PISA) Assessment وغيرها من الاختبارات العالمية، لذا فقد اتجهت تلك الدول إلى تقويم نظامها التعليمي، مما أظهر عدداً من التقارير التي تلقي باللوم على المعلم بالدرجة الأولى، فقد جاء تقرير "أمة في خطر" الأمريكي في

عام ١٩٨٣م بنتيجة أن المعلمين يدرسون ما لا يعلمون! (Guskey, 2000)، هذا بالإضافة إلى توصّل عدد من البحوث والدراسات التي أقيمت في مجال تعليم وتعلم الرياضيات إلى وجود علاقة قوية بين مدى تمكن المعلم وجودة تدريسه وبين مستوى تحصيل طلابه مثل دراسة كل من: ثوماس (Thomas, 2001)؛ وكيركباتريك (Kirkpatrick, 2002)، وهورويتز وآخرون (Horowitz et al., 2005)، وأولير (O'Clair, 2005)، وجونسون (Johnson, 2005)؛ (الطعاني، ٢٠٠٦)؛ ومراد (٢٠٠٦)، و ساليناز (Salinas, 2010).

ويؤكد هاميرنس وآخرون (Hammerness et al., 2005, p359) أن نجاح المعلم ليكون مؤثراً وذا فاعلية ملموسة في العملية التعليمية يكون مرهوناً في تقبله ثقافة التعلم مدى الحياة، وأن ذلك يجب أن يكون من خلال برامج إعداد المعلمين. ويؤكد تينكر وستوناكر (Tienker & Stonaker, 2007, p24) أن كل يوم يمر على المعلم يعد من أيام التنمية المهنية إذا كان يشغل تفكيره التطور المهني والاستفادة من المواقف والخبرات اليومية. ويؤكد كل من: (كامل، ٢٠٠٤، ص ٨٣٦؛ مدبولي، ٢٠٠٢، ص ١٨٩) أنه بالرغم من الجهود التي تبذلها كثير من الدول في إعداد الخطط

وفي المملكة العربية السعودية تولى سياسة التعليم التدريب التربوي أهمية بالغة باعتباره دعامة من دعائم التطور المهني للمعلمين؛ فقد نصت المادة (١٩٥) بأن على الجهات المختصة أن تعطى عناية كافية للدورات التدريبية والتجديدية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة (الكثيري والنصار، ١٤٢٦، ٩٥) وقد بذلت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على مدى السنوات الماضية جهوداً كبيرة ومكثفة في تدريب المعلمين وإعدادهم، وتهئية الظروف والتسهيلات لذلك، وأعدت الخطط والبرامج اللازمة للارتقاء بمستوى أداء المعلم المهني والتربوي.

وتركز الدراسة الحالية على دراسة واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية، ورصد مصادر وأنشطة ومجالات التطور المهني الممارسة فعلياً في الميدان، لِيُوضَعَ أمام المسؤولين والمخططين لبرامج التطور المهني للاستفادة منها.

مشكلة الدراسة

يتطلب الارتقاء بالتطور المهني لمعلم ومعلمة الرياضيات أن تبنى برامج تدريبهم في أثناء الخدمة على دراسة واقع التطور المهني للمعلم بوصفه العامل المؤثر في فاعلية برامج التدريب وجودتها، ومن ذلك ما أكدته دراسة سكران (٢٠٠٥) بأن التقويم المستمر لعمليات التنمية المهنية بأساليب موضوعية وإجراءات دقيقة وعملية من عمليات الحفز على التطور المهني

والبرامج لتطوير المعلمين مهنيًا إلا أن الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية للمعلمين هي أساس نجاح أي جهود مبذولة في تطويرهم المهني واستشعارهم بأهمية مواصلة تحسين ممارساتهم المهنية وتطويرها سواء توفر لهم ذلك من خلال مدارسهم ومناطقهم التعليمية أو بما يتاح لهم من برامج تطوير ذاتية وغيرها.

ولقد أصبح الاهتمام بالمعلمين وتطويرهم مهنيًا أثناء الخدمة يحظى باهتمام الدول العربية أيضاً؛ حيث أكدت توصيات اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة " (٢٠٠٦) على الاهتمام بالمعلم وتطويره مهنيًا وتشجيعه على الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة، كما أكدت توصيات المؤتمر السابع لوزارة التربية والتعليم العرب الذي جاء بعنوان " التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) وتطويره في (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بواقع المعلم العربي وتنميته مهنيًا. كما أشارت توصيات المؤتمر التربوي التاسع والثلاثين الذي أقامته جمعية المعلمين الكويتية بعنوان «الإعداد الأمثل... لمعلم المستقبل" ٢٠١٠ على ضرورة انخراط المعلم في برامج التدريب، و دعم وتطوير برامج التدريب على رأس العمل لجميع المعلمين في مجال استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الجديدة والمتطورة في التعليم. كما أكد على ضرورة المتابعة المستمرة والمراجعة لأساليب التدريب الفعال وربطها بالواقع التعليمي والتكنولوجي والتقنيات الحديثة المتطورة.

٦. هل هناك تأثير دال إحصائياً في تقدير عينة الدراسة لمعوقات التطور المهني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية.
٢. أنشطة التطور المهني التي مارسها معلمو ومعلمات الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
٣. مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
٤. مجالات التطور المهني الرياضية لمعلمي الرياضيات ومعلمات الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
٥. مجالات التطور المهني التربوي لمعلمي ومعلمات الرياضيات خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
٦. معوقات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة مما يلي:

١. يقع مجال التطور المهني لمعلمي الرياضيات ضمن الأولويات البحثية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية (البلوي، ٢٠١٠) مما يؤكد أهمية التركيز عليه في البحث والدراسة.

للمعلم، كما أوصت دراسة جامل (٢٠٠٦) على أهمية دراسة واقع التطور المهني للمعلم وتدريبه أثناء الخدمة ومعوقاته. وأوصت دراسة باجحر (٢٠١٠) بإجراء دراسات علمية تتناول واقع معلم المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية من أجل تطويره مهنيًا.

وقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها في المملكة العربية السعودية خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الستة التالية:

١. ما مدى ممارسة معلمي الرياضيات ومعلماتها لأنشطة التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟
٢. ما مصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها التي ساهمت في تطويرهم المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟
٣. ما المجالات التخصصية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها التي تم تنميتها من خلال مصادر التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟
٤. ما هي المجالات التربوية لمعلمي الرياضيات ومعلماتها التي تم تنميتها من خلال مصادر التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟
٥. ما معوقات التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها من وجهة نظرهم؟

العالمي للتحصيل. ومن أحد العوامل المؤيدة لذلك وجود ضعف في أداء معلمي الرياضيات، يرجع إلى عدم اهتمامهم بالتطور المهني كما أكدته نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة (النذير، ٢٠٠٥؛ الفرهود، ٢٠٠٧؛ الزهراني، ٢٠٠٨).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد واقع التطور المهني في التعليم العام في عشر إدارات تعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة، وهم معلمو الرياضيات ومعلماتها في المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية في تلك المناطق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩/٢٠١٠م، وفقاً لأداة دراسة تم تصميمها لهذا الغرض.

مصطلحات الدراسة

التطور المهني

يعرف التطور المهني في معظم الأدبيات بالنمو المهني والذي يعرفه العمر (٢٠٠٧، ٣١٨) بأنه "مجموعة برامج وأنشطة يتم تصميمها وبنائها وتنفيذها لتحقيق للمعلمين نمواً معرفياً ومهارياً ينعكس على مستوى تحصيل الطلاب وأدائهم، وتستخدم هذه البرامج في تدريب المعلمين أثناء الخدمة". ويعرفه إبراهيم (٢٠٠٩، ٤٩٦) بأنه "عمليات مستمرة

٢. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المجال الذي تنتمي إليه ألا وهو التطور المهني لمعلم الرياضيات ومن كونه ينسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا أثناء الخدمة كأحد العناصر المؤثرة في تطوير مجال تعليم وتعلم الرياضيات.

٣. يتوقع أن تفيد هذه الدراسة مخططاً ومطوّرٍ برامج إعداد معلمي الرياضيات في وزارة التربية والتعليم ومؤسسات إعداد المعلم وكلّيات التربية والمهتمين بتعليم الرياضيات من خلال ما تظهره نتائج هذا الدراسة.

٤. تعد هذه الدراسة - على حد علم الباحثين - من أولى الدراسات في البيئة السعودية التي اهتمت بواقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات ومعلماتها؛ مما يضيف على الدراسة جانب الريادة.

٥. تتزامن هذه الدراسة مع مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية واهتمام المسؤولين والقائمين عليه بالتطوير المهني للمعلمين وتحديد احتياجاتهم التدريبية.

٦. أظهرت دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2007, p 357) الاتجاهات العالمية في دراسات الرياضيات والعلوم أن متوسط تحصيل طلاب المملكة المشاركين في الرياضيات أقل من متوسط تحصيل الطلاب في جميع الدول المشاركة عدا دولتين، حيث بلغ متوسط تحصيلهم ٣٢٩ ويقع تحصيلهم بـ ١٧١ درجة تحت المتوسط

الإطار النظري للدراسة

لقد شهدت الرياضيات مثل غيرها من العلوم في مختلف دول العالم تطوراً في طبيعتها ودورها والذي ظهر أثره في إحداث تغيرات في محتوى الرياضيات المدرسية وإستراتيجيات تدريسها وتعلمها. وتشير (NCTM, 2000, P16-17) إلى "أن فهم الطلاب للرياضيات وقدرتهم على استخدامها لحل المشكلات وثقتهم وميلهم للرياضيات، كلها تتشكل من خلال التعلم الذي يتلقونه في المدرسة". و معلم الرياضيات اليوم مطالب بأن يقوم بأدوار تستدعي مهارات ومهام تختلف كثيراً عن تلك التي كان يمارسها في الممارسات التقليدية، منها ما يتعلق بالنمو المطرد في المعرفة الرياضية ومنها ما يتعلق بالتسارع في النمو التقني والتعليمي في مجال الرياضيات (النذير، ٢٠٠٤، ٢). وقد ركز هورنيز وآخرون (Horowitz and et al., 2005) على ثلاثة خصائص للمعلم المتميز، وهي: معرفة ماذا يدرس؟ وكيف يدرس مركزاً على فهم التلاميذ لما يدرسه، ومعرفة ما الذي يحتاجونه وما هم جاهزون لتعلمه؟، وأن يكون لديه القدرة على توجيه النمو المعرفي لتلاميذه باتجاه إشراكهم الفعال في العملية التعليمية.

وتشير كثير من الدراسات مثل (باجحزر، ٢٠١٠؛ سكران، ٢٠٠٥؛ الشهري، ٢٠٠٣) أن حصول المعلم على شهادة دراسية من كليات التربية أو على برنامج تدريبي معين أو اكتسابه مجموعة من المهارات لا يمكنه

وأنشطة مصممة لزيادة المعرفة المهنية، والمهارات، واتجاهات المعلمين لكي تمكنهم من تحسين تدريسهم من أجل تعلم جيد".

إلا أن هذين التعريفين يقتصران على التدريب أثناء الخدمة وهو أحد أشكال التطور المهني، ثم درج على ذكر التنمية المهنية في الأدبيات، حيث يرى (سكران، ٢٠٠٥، ٦٦) أن التنمية المهنية المستمرة تعني التجديد والتجديد المستمرين للمعارف والمعلومات والاتجاهات تحقيقاً لمبدأ التعلم مدى الحياة). ويذكر (خليفة، ٢٠٠٥، ٤٩) أن التنمية المهنية المستدامة أو المستمرة تشمل تدريب المعلمين المبتدئين والتنمية المهنية التي تشمل التدريب في الموقع (المدرسة والإدارة التعليمية) والتنمية المهنية الذاتية.

وبالتالي فإن التطور المهني أعمق وأشمل من التنمية المهنية أو النمو المهني، حيث يهتم بمهارة المهارات التي يكتسبها المعلم من تطوره المهني. ويعرف جلاتثورن (Glatthorn, 1996) التطور المهني بأنه مصطلح يشير إلى المهارات المطلوبة للحفاظ على مسار وظيفي محدد أو المهارات العامة التي تقدم من خلال التعليم المستمر، بما في ذلك مجال التنمية الشخصية. ويمكن النظر إليه على أنه تدريب وتطوير مستمر للحفاظ على المهارات الحالية مع تغيير الممارسات في مهنة كما هو الحال في مفهوم التعلم مدى الحياة. ويعرف إجرائياً بأنه مدى حفاظ المعلم المستمر على الأنشطة والمهارات اللازمة للتدريس، المكتسبة من خلال مصادر التطور الذاتية أو البرامج التدريبية أو غيرها من المصادر—ويمكن التحقق من ذلك ووصفه من خلال أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

ويذكر هاميرنس وآخرون (Hammerness, 2005, 359) ثلاث مشكلات موثقة في الأبحاث يعاني منها المعلمون الجدد مما يتطلب منهم الحرص على التطور المهني المستمر وهي: أن تعلم كيفية التدريس يتطلب من المعلمين الجدد التفكير في التدريس وفهمه بطريقة تختلف عما تعلموه كطلاب في برامج إعدادهم من خلال ما مارسوه في التربية الميدانية. و أن التدريس بفاعلية يحتاج من المعلمين الجدد التفكير كمعلمين وتطوير قدراتهم وممارسة عدد كبير من الأنشطة التي تجعل الطلاب يفكرون لماذا وكيف يتعلمون بدلا من تحفيظهم الدروس. وأن تعقيد عملية التدريس وتعاطيها مع العديد من المشكلات كتدريس عدد كبير من الطلاب وتقييمهم ومعرفة الفروق الفردية بينهم واختيار الطرق المناسبة لهم، واتخاذ الكثير من القرارات التي يحتاج المعلم إلى إصدارها في وقت قصير، يحتاج إلى تدريب مستمر.

وعند اشتغال التربويين في تطوير أو إصلاح أو إعادة هيكلة التعليم، فإن برامج التطور المهني وتطويرها وشمولها تقع في قلب عملية التطوير وتحديد داخل عملية تحسين وتحديد المدارس كما يوضحها أدي وآخرون (Adey, etc., 2004, p5) في شكل (١)، حيث يصف التطور المهني للمعلمين بأنه جزء من تطوير النظام التعليمي وتحديد جزء أساسي من تطوير وتحسين المدارس.

من أداء المهنة بدرجة عالية من الفاعلية والكفاءة، فإعداد معلم الرياضيات الكفاء لا يقف عند حد حسن اختياره وإعداده قبل الخدمة، وإنما ينبغي استكمالها بوضع برامج مستمرة لتنميته وتطوير أدائه، ويرى كثير من التربويين أن التطور المهني للمعلم أصبح حقيقة واقعة وركيزة أساسية لقيامه بالأداء الكفاء والفعال لمهنته، وتضمن له قدرة الاحتفاظ بأداء متميز يواكب ما يستجد من تطورات علمية وتربوية وتؤكد ذلك نتائج دراسة (مقابلة، ١٩٨٩) بأن خبرة المعلمين في التدريس ليس لها أثر في فعاليتهم وكفائتهم التدريسية. ويرى كثير من التربويين أن الإعداد الذي يتلقاه معلم الرياضيات قبل الخدمة غير كاف لصلووعه بأدواره المتغيرة في ظل حدوث التطورات السريعة في مادة تخصصه وأساليب تدريسه واتساع استخدام تقنيات التعليم. (حمادة، ٢٠٠٤؛ كامل، ٢٠٠٤؛ العبري، ٢٠٠١).

و يؤكد قوسكي (Guskey, 2000) أن من أهم الوسائل التطويرية للتعليم هي برامج التطور المهني التي تتسم بالجودة والتنوع، وحتى يتحقق التعليم الفعال، فلا بد من معلمين متميزين، وبالتالي فكلية إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني ينبغي أن تركز على ممارسة طرق تدريس خاصة بالمحتوى بالإضافة إلى التركيز على المحتوى الرياضي في التدريس، وغرس ثقافة التعلم مدى الحياة لدى المعلمين.

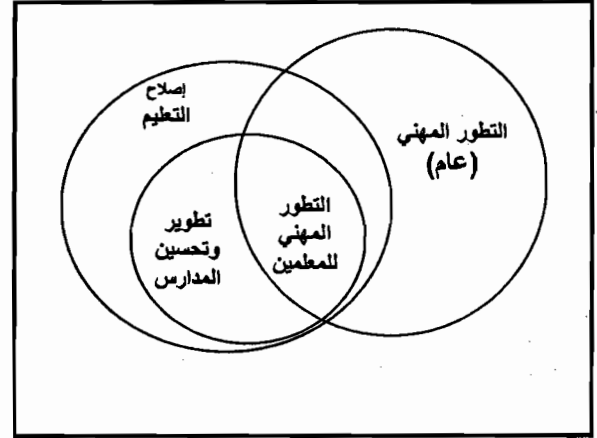
ثالثا: التعاون بين التخصصات: والتي تقوم على فلسفة المشاركة بين مختلف التخصصات للالتقاء في نقطة مشتركة تعود بالنفع في تطوير مخرجات النظام التعليمي في المدارس، و المعلمين، وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية.

رابعا: التنوع والعدالة في الممارسات: وبالتالي يجب أن توفر برامج التطور المهني الفرص العادلة للتعلم، وتقييم السياسات والممارسات التربوية لدعم عدالة مخرجات التعلم، تعيين ودعم تنوع المشاركين.

خامسا: الأدوار والمصادر والهيكل المرجعي: يجب على المسؤولين والشركاء في برامج التطور المهني استخدام الصلاحيات والموارد اللازمة لتوضيح مهمة هذه البرامج ووضع هياكل تنظيمية تدعم تطوير عملية التعلم للمراحل الدراسية المختلفة، وللمعلمين، ولغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية.

وترى دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 1998, p.8-9) بأن التطور المهني يجب أن يحقق الخصائص التالية:

- ١ - يتمحور حول الدروس والتعلم ابتداءً من التخطيط، وتقييم عمل الطلاب، وتطوير المناهج الدراسية، بدلا من التجريد والعموميات.
- ٢ - ينمو من خلال الاستقصاء والتحليل والنقد للممارسات الفعلية في الميدان.



شكل (١) موقع التطور المهني للمعلمين في النظام التعليمي (Adey, etc., 2004, p5)

وقد وضعت الجمعية الوطنية للاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في أمريكا (NCATE) في العام ٢٠٠١ خمسة معايير لبرامج التطور المهني للمعلمين وهي:

أولاً: مجتمعات التعلم: وفيها يجب أن تكون برامج التطور المهني مبنية على التعلم من خلال مجموعات متجانسة وغير متجانسة بحيث تدعم هذه البرامج الممارسات التدريسية في الميدان من خلال التعلم المبني على الاستقصاء، والتركيز على التعلم، وتطوير نظرية مهنية مشتركة بين المعنيين بالعملية التعليمية.

ثانياً: المساءلة وضمان الجودة: وبالتالي يجب أن تُظهر برامج التطور المهني تأثيراً في المستوى المحلي والوطني على السياسات والممارسات المؤثرة على عملها من خلال معايير واضحة قابلة للقياس على المستوى الفردي والمؤسسي.

١. ينبغي أن تكون برامج التنمية المهنية ورش عمل أكثر من كونها محاضرات نظرية مطولة تلقى من طرف المديرين وتسمع من طرف المعلمين.

٢. إبقاء المادة العلمية المقدمة بسيطة وذات علاقة وطيدة بالمقررات التي يدرسها المعلمون.

٣. يجب أن تقدم البرامج بحسب الفصل الدراسي المستهدف لاختلاف المحتوى والخبرات، أي جمع المعلمين الذين يدرسون نفس المستوى مع بعضهم، وتفريقهم عن معلمي المستويات الأخرى.

٤. يجب أن يكون هناك برامج متابعة سنوية للوقوف على مدى تقدم المعلمين مهنيًا.

٥. يجب أن يكون هناك مكافآت مالية للمعلمين لقاء حضورهم ورش التدريب حتى تكون حافزا مشجعا لهم.

أما من حيث نماذج وأساليب التطور المهني للمعلمين، فيذكر سباركز و لوكرز هورسي Sparks and Loucks-Horsley (1989) خمسة نماذج كما يلي:

أولاً: التطوير الموجه ذاتياً: وفيه ينمو لدى المعلم اعتقاد بضرورة وأهمية التطوير والتطور الذاتي حينما يحدد مطالبه واحتياجاته ثم يقوم بتطوير قدراته وحل مشاكله ذاتياً.

٣ - يبنى على الاحترافية المهنية التي تعزز التحليل والارتباط بالممارسات الفعلية للتدريس والقيم من جهة، وتبني زمالة ومعايير مهنية لممارسة العملية التعليمية.

كما أشارت دارلينج هاموند إلى خصائص يجب توافرها في برامج التطور المهني للمعلمين وهي:

١. أن تكون تعاونية تعزز التبادل المعرفي بين المعلمين.

٢. أن تكون معتمدة على أسئلة المشاركين واستفساراتهم وخبراتهم، وعلى الأبحاث العلمية في المجال التعليمي.

٣. أن تكون تجريبية من خلال مشاركة المعلمين في مهام تدريسية خاصة، وتقييمهم للتعلم، وملاحظاتهم لتطوير عملية التعلم.

٤. أن تكون متصلة ومستقاة من المعلمين في الميدان، ومن عملهم مع طلابهم، ومعتمدة على محتوى المادة المدرسية وطرق تدريسها.

٥. أن تكون مستمرة ومكثفة، ومعتمدة على النمذجة، والتدريب، ومهارات حل المشاكل عن مشكلة محددة ومستقاة من ممارسة التدريس.

٦. أن تكون مرتبطة بمظاهر التغيير والتطوير والتجديد في المدارس.

في حين حدد هانق هسي واو (Hung-Hsi Wu, 1999) شروطاً لنجاحها، وهي:

مواقع الجمعيات المهنية، وغير ذلك من المواقع على الشبكة العنكبوتية.

٤- المشاركة في عضوية جمعيات أو هيئات أو منظمات محلية أو عالمية تهتم بتعليم وتعلم الرياضيات.

٥- تجريب أفكار من إبداع المعلم ذاته تدعم ممارسات تعليم وتعلم الرياضيات.

٦- تبادل الخبرات مع الزملاء والمسؤولين التربويين
٧- عمل بحوث إجرائية تتعلق بمجال تعليم وتعلم الرياضيات.

٨- توظيف الطرق والأفكار العلمية الحديثة (نتائج البحوث الأساسية _ نتائج البحوث الإجرائية _ توصيات المؤتمرات العلمية _ ما تظهره المصادر العلمية الحديثة ذات الصلة) في تطوير العملية التعليمية وممارستها.

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور: دراسات اهتمت بالتطور المهني، ودراسات اهتمت ببرامج تدريب المعلمين، ودراسات اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية. وفيما يلي سوف نستعرض دراسات كل محور:

ثانيا: الملاحظة والتقييم: ويعتمد على ملاحظة شخص آخر لتدريسه داخل الفصل وتقييمه، وتقييم تعلم طلابه من خلال إعطائه تغذية راجعة على أدائه.

ثالثا: المشاركة الفعلية في عمليات التطوير والتحسين والتي تسمح للمعلم بالتطور المهني من خلال المناقشة، والملاحظة والتجريب والتدريب، وبالتالي اكتساب مهارات واتجاهات جديدة.

رابعا: التدريب والذي يجب أن يعد من خلال خبراء يحددون الأهداف والمخرجات والأنشطة لعملية التدريب حتى تحقق أهدافها.

خامسا: الاستقصاء الموجه الذي من خلاله يمكن للمعلم تحديد المشكلة وجمع معلومات حولها وتحليلها وتغيير الممارسات التدريسية بناء على نتائجها.

كما أوضحت نتائج دراسة الزهراني (٢٠٠٨) أن مؤشرات معيار التطور المهني لمعلم الرياضيات كما يلي:

١- الاطلاع المستمر على ما يستجد من الأدبيات التربوية المتصلة بتعليم وتعلم الرياضيات.

٢- الإفادة من فرص التطوير المهني (الالتحاق بدورات _ برامج دراسات عليا _ مؤتمرات _ ندوات _ محاضرات ..)

٣- الإفادة من تقنية المعلومات والاتصالات في نموه المهني كالمشاركة في مجموعات التعلم أو

أولاً: دراسات اهتمت بالتطور المهني

أجرى العليان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد أبعاد التطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين، والتعرف على درجة أهميتها وتوافرها من وجهة نظر الممارسين، والتعرف على مدى وجود فروق بين استجاباتهم، كما هدفت لتقديم تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء آراء كل من المختصين والممارسين. وتم تطبيق استبانة على (٣٥) مختصاً و (١٨١) ممارساً، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم توفر معظم أبعاد التطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، حيث وقعت (٥٣) عبارة تحت نطاق (غير متوافرة)، بينما وقعت (٢٥) عبارة تحت نطاق (متوفرة نوعاً ما)، في حين جاءت (٣) عبارات تحت نطاق (متوفرة) في جميع الأبعاد وفي ضوء نتائج الدراسة قام الباحث ببناء التصور المقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات.

وأجرت قسبي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي للمعلمات في ضوء واقع ممارسته من قبل المعلمات ووفق الاتجاهات المعاصرة وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) مشرفة و ٢١٠ معلمات، ومن أهم نتائج الدراسة أن أكثر

أساليب التطوير المهني ممارسة من قبل المعلمات هي الدورات التدريبية تليها القراءة في الكتب والدوريات والمصادر الإلكترونية، وأن أكثر معوقات التطوير المهني للمعلمات كثرة الحصص وازدحام الفصول وقلة وعي المعلمات بالتطوير المهني وانعدام الحوافز التشجيعية.

كما أجرى الزهراني (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بالمعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، وتعرف درجة توافر هذه المعايير في أداء مجموعة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وكشف العلاقة الارتباطية بين مستوى أداء المعلمين وتحصيل طلابهم في الرياضيات. وطبقت أدوات الدراسة على (٤٥) معلماً، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وضع مؤشرات معيار النمو المهني لمعلم الرياضيات، وكانت درجة توافر هذه المعايير في أداء معلمي الرياضيات بدرجة ضعيف، حيث كان من الأسباب عدم اهتمام المعلمين بالنمو المهني.

أما دراسة شلبي (٢٠٠٥) فسعت إلى تحديد قائمة بالمعايير المهنية المعاصرة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بمصر ومدى توفر هذه المعايير لدى معلمي الرياضيات. وأعد الباحث لهذا الغرض استبياناً وبطائقي ملاحظة ومقابلة. وتمت ملاحظة ٦٠ معلماً وإجراء مقابلات لهم. ومن أهم النتائج أن حضور المعلمين للاجتماعات والمؤتمرات والندوات المتعلقة بالرياضيات كانت بصورة متوسطة. وأن حرصهم على قراءة كتب الرياضيات كان قليلاً، ولا يوجد حرص على القيام بإجراء بحوث خاصة بالرياضيات إلا إذا

بدور المشرفة التربوية لتحقيق النمو المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتعرف المقترحات التي يمكن أن تفعل دور المشرفة التربوية لتطوير أداء معلمات الرياضيات مهنيًا. واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات الميدانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩) مديرة، و(١٢٠) معلمة وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن الأساليب الإشرافية المستخدمة في مساعدة المعلمات على تحقيق النمو المهني مرتبة بحسب رأي أفراد عينة الدراسة كما يلي: (المداولات الإشرافية، والنشرات التربوية، والقراءة الموجهة، والندوات التربوية، والزيارات الصفية، وتبادل الزيارات، والدروس النموذجية، والتدريب التربوي، وإجراء البحوث، والورشة التعليمية). وأن مجالات دور المشرفة التربوية في مساعدة المعلمات على تحقيق النمو المهني جاءت مرتبة بحسب رأي أفراد عينة الدراسة كما يلي: الأهداف التربوية، والمادة العلمية، وأساليب التقويم، وإدارة الصف، وطرق التدريس، وتقنيات التعليم.

وأجرى الرويلي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه في تطوير النمو المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية في مجالات (التخطيط للتدريس، المنهج والكتاب المقرر، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، تقويم الطلاب، إدارة الصف). وتألفت عينة الدراسة من (٦٩) معلمًا و(٩) مشرفين. واستخدمت الدراسة الاستبانة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن المشرف التربوي يمارس مهامه في تطوير النمو المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدرجة كبيرة في مجالي إدارة الصف والعلاقات الإنسانية وبدرجة متوسطة في باقي المجالات. وقد كان ترتيب مجالات الدراسة تنازليًا حسب أعلى متوسط من

كانت للترقيات أو التعيينات فقط، ولم يتعاون المعلمون على إصدار إصدارات خاصة بالرياضيات المدرسية بصورة كافية. وأن أكثر المعايير توافرًا كان تواصل المعلمين مع أولياء الأمور عن مستوى أبنائهم. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالنمو المهني لمعلمي الرياضيات.

وقد أكدت الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA, 2005) في مراجعتها لبحوث التطور المهني إلى أنه يمكن تصنيف البحوث التي أعدت في مدى تأثير التطور المهني للمعلمين على تحصيل الطلاب بحسب مراحل اهتمامها إلى أنها مرت بمرحلتين: الأولى ركزت على مهارات التدريس بشكل عام، مثل: التركيز على وقت التدريس، وإعطاء تعليمات وخطط تفصيلية واضحة، وتقييم فهم الطلاب أثناء الحصص، والتركيز على انتباه الطلاب، والعمل في مجموعات. أما المرحلة الثانية فركزت على ما يلي: كيفية تعلم الطلاب موضوع معين، وطرق التدريس الخاصة بموضوع معين وكيف يفهمه الطلاب، وتعزيز المعرفة العلمية بموضوع معين لدى المعلمين، بالإضافة إلى الممارسات الفعلية للنمو المهني داخل الفصول الدراسية.

وأما دراسة السقاف (٢٠٠٤) فهدفت إلى معرفة دور المشرفة التربوية في النمو المهني لمعلمات الرياضيات في مكة المكرمة، وذلك من حيث الأساليب الإشرافية المستخدمة من قبل مشرفات الرياضيات، ودور المشرفة التربوية في تحقيق النمو المهني للمعلمات، وتعرف وجهات نظر كل من المعلمات والمديرات إن وجدت فيما يتعلق

البرامج الموجهة لمعلمي الرياضيات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي متضمناً إجراء المقابلات الشخصية وتحليل الوثائق والحقاب التدريبية لجمع البيانات. وقد تم اختيار المشاركين من منطقتين مختلفتين في الضفة الغربية وشملت (٥) من واضعي السياسات و(٨) من المشرفين ومطوري التدريب، و(٤) مدراء مدارس و(٦) معلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة تحسين الطرق المستخدمة في تدريب المعلمين على نحو يضمن تفعيل دورهم كمتدربين ممارسين، ويعكس محتوى التدريب في عملية تدريبهم. وأكدت الدراسة إلى أن هناك حاجة لمتابعة أثر التدريب بأفضل أساليب المتابعة خلال وبعد مشاركة المعلمين في البرامج التدريبية. كما أكدت الدراسة على ضرورة أن تستند برامج التطور المهني على رؤية واضحة لأهدافها التي تعتمد على فهم مشاكل تعليم الطلاب والممارسات التعليمية الحالية وكذلك السلوكيات المطلوبة والإجراءات التي تساعد على التخفيف من حدة المشاكل. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن معظم المشاركين يرون الرياضيات على أنها مجموعة من الحقائق والإجراءات، وأن طرق تدريسها تركز على المحتوى في تدريس الرياضيات.

وأجرى هودلي (٢٠٠٨) دراسة لتعرف واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٦) معلماً، و(١٦٣) مديراً، و(٣٢) مشرفاً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تدريب المعلمين لا يلي احتياجاتهم المهنية، ودرجة رضا المعلمين جاءت

وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كما يلي: العلاقات الإنسانية، وإدارة الصف، وتقويم الطلاب، وطرق التدريس، والتخطيط للتدريس، والمنهج والكتاب المقرر. كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة ومشرفيها في جميع الحالات المذكورة لصالح المشرفين التربويين.

وهدف دراسة مدبولي (٢٠٠٠) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين ممارسة المعلمين للبحوث الإجرائية وبين استمرارهم في النمو المهني وتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم أداة مبسطة لرصد تصورات عينة من المعلمين لأبعاد مفهوم التنمية المهنية وموقع البحوث الإجرائية منه. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) معلماً. ومن أهم نتائج الدراسة أنه ليس لمتغيرات التخصص أو عدد سنوات الخبرة أو التأهل التربوي ارتباط دال بمدى وضوح مفهوم التنمية المهنية لدى عينة المعلمين، أو بمدى وضوح مفهوم البحث الإجرائي، ويمتلك أغلب أفراد العينة إحساساً عالياً بوجود احتياج شديد لدى المعلمين إلى تنمية كفايات البحث الإجرائي من أجل تحسين ممارستهم المهنية. كما أكدت الدراسة أن هناك غموضاً وتشويشاً واضحاً يحيط بإدراك المعلمين لأبعاد مفهوم التنمية المهنية (متمثلاً فيما يقتضيه من سلوكيات وممارسات)، حيث إنه لا يزال المعنى التقليدي لمفهوم التدريب أثناء الخدمة هو الراسخ في وعيهم.

ثانياً : دراسات اهتمت ببرامج تدريب المعلمين

هدفت دراسة الخليلي (Khalili, 2010) إلى اكتشاف عمليات التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة لبرامج التنمية المهنية (TPDPs) في فلسطين مع التركيز على

التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وتم تطبيقها على (٥١) معلمة رياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. بمحافضة وادي الدواسر. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: تحققت (٣٠) مهارة لدى معلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مجال مهارات التدريس بدرجة منخفضة، كما أن (٣١) مهارة لدى معلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية قد تحققت في مجال مهارات التدريس بدرجة متوسطة ولم تتحقق أية مهارة بدرجة عالية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

وأجرى كل من زكريا وداود (Zakaria & Daud, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية الماليزية وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ معلماً. وكشفت النتائج أن الاحتياجات المهنية لمعلمي الرياضيات التي نالت مرتبة عالية هي: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تلاها تقديم مفاهيم الرياضيات ومعالجة انخفاض الإنجازات لدى الطلاب.

أما دراسة الشمري (٢٠٠٥) فهذهت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الرياضيات، و معرفة الأداء الحالي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وتحديد مستوى الأداء المرغوب فيه. وتألفت عينة الدراسة من (١٥٦) معلماً و(٥٢٤) معلمة وقام الباحث بإعداد استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الرياضيات قد جاءت مقارنة لدرجة

متوسطة عن أساليب التدريب وعن ظروف التدريب، وبدرجة منخفضة عن تنفيذ التدريب. ووضع الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير التنمية المهنية للمعلمين.

في حين كانت دراسة العاجز وجبر (٢٠٠٤) تهدف إلى تعرف واقع برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. ومعرفة وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين ببرامج التدريب. وتألفت عينة الدراسة من (٥٣٥) معلماً ومدرّساً، وقام الباحثان بإعداد استبانة تضمنت المجالات التالية: الحاجة إلى التدريب - تخطيط المجال التدريبي - أهداف البرنامج التدريبي - محتوى البرنامج التدريبي - تقويم البرنامج التدريبي. وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم مشاركة المعلمين عند التخطيط للدورات التدريبية، كما أن الدورات التدريبية تقليدية ولا تلي تطلعات واحتياجات المعلمين المتدربين، ولا يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء متخصصون في هذه المجالات، كذلك عدم توفر الحوافز المادية والأدبية للمتدربين، وعدم ملائمة وقت الدورات التدريبية للمعلمين المتدربين.

ثالثاً: دراسات اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية

هدفت دراسة المشاوية (٢٠١٠) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمات الرياضيات في مجال مهارات التدريس، ومن ثم تصميم تصور مقترح مبني على أساس هذه الاحتياجات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت بطاقة ملاحظة صفية تخطيط

والتقويم وإدارة الصف والتفاعل الصفّي والمادة الدراسية. وأنه لا يوجد اختلاف في أي مجال من المجالات السابقة بين أفراد العينة يعزى لاختلاف الخبرة أو الجنس.

كما هدفت دراسة ياركندي وغنيم (١٩٩٧) إلى التعرف على الاحتياجات التدريسية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المجالات التالية : أهداف المادة والمعارف العلمية وطرق التدريس والوسائل المُعينة على التدريس والتقويم ومعرفة المتعلمين. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٥ معلمة في مدينة جدة. وكشفت نتائج الدراسة أن جميع أفراد العينة بحاجة إلى تدريب بدرجة كبيرة في المعارف العلمية والوسائل المُعينة على التدريس والتقويم وبدرجة متوسطة في المجالات الأخرى، واتضح من نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياج بين المؤهلات تأهيلاً جامعياً وغير المؤهلات.

وهدف دراسة الطراونة (١٩٩٥) إلى تحديد الحاجات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية الأكاديمية في المدارس الحكومية في جنوب الأردن، وتعرف أثر كل من المؤهل والخبرة في تحديد الحاجات التدريسية. وطورت استبانة لهذا الغرض تحتوي على ستة مجالات هي : التخطيط، والأساليب وطرق التدريس، والتقويم، والتعزيز وإثارة الدافعية، وإدارة الصف، والتفاعل الصفّي، والمادة الدراسية. وتألفت عينة الدراسة من (١٧٨) معلماً ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك ٤٨ حاجة

المتوسط النظري، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الجانب المعرفي بالمادة، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في جميع المجالات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة.

كما هدفت دراسة الطراونة والطعاني ودغيمات (٢٠٠٣) إلى تعرف الاحتياجات التدريسية للمعلمين من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية. وتكونت عينة البحث من (١٠٠) معلم ومدير ومشرف تربوي. وأعدت استبانة لهذا الغرض شملت مجالات إدارة الصف والتعامل مع الطلاب، والأساليب، والأنشطة، والتخطيط للتعليم، والتقويم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود حاجات تدريسية في جميع المجالات التي تقيسها الاستبانة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الوظيفة والمؤهل.

وهدف دراسة العبري (٢٠٠١) إلى تحديد الاحتياجات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان إضافة إلى معرفة ما إذا كانت احتياجات المعلمين التدريسية تختلف باختلاف الخبرة والتعليم. وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريسية لمعلمي الرياضيات هي : احتياجات تدريسية عامة، واحتياجات التخطيط والأساليب وطرق التدريس

تدريسية لمعلمي الرياضيات. إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمؤهل المعلم على درجة تقديره لحاجته التدريسية في مجال المادة الدراسية، كما توجد فروق تعزى لخبرة المعلم على درجة تقديره لحاجته التدريسية في التخطيط، والأساليب وطرق التدريس، والتقويم، والتعزيز وإثارة الدافعية، وإدارة الصف، والتفاعل الصفّي.

كما أجرى علي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بتقدير الفجوة بين درجة أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لمهامه في ستة مجالات تربوية هي: التخطيط للتعليم، وأساليب التدريس والوسائل التعليمية، والجانب المعرفي بالمادة العلمية، وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب، والتقويم. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) معلماً ومعلمة. وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للكفايات في المرحلة الأساسية العليا متدنية، أما درجة أهميتها فكانت عالية نسبياً. وأن هناك أثراً لمتغير الخبرة والمؤهل والجنس في بعض الحاجات التدريبية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن معظم الدراسات مثل دراسة (هودلي، ٢٠٠٨؛ والزهراني، ٢٠٠٨؛ شليبي، ٢٠٠٥؛ نافع، ٢٠٠٤؛ مدبولي، ٢٠٠٢؛ الطراونة، ١٩٩٥، و Khalili, 2010; و Zakaria & Daud, 2009) وغيرها من الدراسات اتفقت على أهمية التطور المهني للمعلمين في كافة مجالاته

ومصادره. وكذلك تتفق حول أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين باعتبارها الأساس في بناء أي برنامج يسعى إلى تحسين ورفع الكفاءة. ولم تتناول أي دراسة سابقة واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية - على حد علم الباحثين - مما يضيف على الدراسة الحالية الجدة والأهمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة الذي يعرفه العساف (١٩٩٦، ١٨٩) بأنه "المنهج الذي يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها".

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات في إدارات التربية والتعليم التي تم توقيع اتفاقيات تعاون معها من قبل مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، وهي عشر إدارات تعليم على مستوى المملكة العربية السعودية، وهي إدارات التربية والتعليم في: الرياض، وجدة، والشرقية، وجازان، وحائل، والخرج، المخوة، والزلفي، والليث، وحفر الباطن، وتمثل هذه الإدارات مجموعة إدارات التعليم الصديقة في المرحلة الأولى (١٤٣١هـ) لمركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، ويعد برنامج إدارات التعليم الصديقة لمركز التميز برنامجاً للتعاون البحثي والعلمي بين تلك

متخصصين في تدريس الرياضيات (معدو هذه الدراسة) ومتخصصين في تدريس العلوم من المتعاونين مع مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

وحيث إن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال اختلفت في تحديد مجالات بعينها في التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم أداة الدراسة، وقد قام الباحثان بالتعاون مع الفريق البحثي بمراجعة الدراسات السابقة واستشارة الخبراء لجمع وتنظيم مجالات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات، ومن خلال أسئلة الدراسة فقد أعد الباحثان استبانة بالتعاون مع الفريق البحثي المشار له أعلاه؛ حيث إنهما يمثلان المتخصصين في مجال الرياضيات ضمن الفريق، وهي عبارة عن استبانة مصممة على مقياس خماسي يتدرج من (٥) متوفرة بدرجة عالية جدًا، إلى (٤) متوفرة بدرجة عالية، ثم (٣) متوفرة بدرجة متوسطة، ثم (٢) متوفرة بدرجة منخفضة، ثم (١) متوفرة بدرجة منخفضة جدًا. وتتألف من خمسة محاور كما يلي: أنشطة التطور المهني لمعلمي الرياضيات وتتكون من (٢١) فقرة، ومصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات وتتكون من (١٠) فقرات، والمجالات التخصصية لمعلمي الرياضيات وتتكون من (٢١) فقرة، والمجالات التربوية لمعلمي الرياضيات وتتكون من (٢١) فقرة، ومعوقات التطور المهني لدى معلمي الرياضيات وتقع في (١٤) فقرة. وبذلك يصبح مجموع فقرات الاستبانة (٨٧) فقرة.

الإدارات ومركز التميز، ويسعى للتوسع بشكل تدريجي ليشمل جميع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. وشمل مجتمع الدراسة جميع المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات في المراحل الدراسية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في إدارات التعليم المحددة أعلاه. أما عينة الدراسة فقد تم اختيار أربع إدارات تعليم من تلك الإدارات بطريقة عشوائية وهي (الزلفي، والخرج، وجدة، والمخوة) وتم توزيع أدوات الدراسة على جميع الأفراد المتخصصين في تدريس الرياضيات وشملت عينة الدراسة (٦٢٦) معلمًا ومعلمة من المستجيبين لأدوات الدراسة بعد استبعاد الاستبانات ناقصة البيانات من بين الاستبانات الواردة والإبقاء فقط على المستوفين لجميع بياناتهم من مجتمع الدراسة وبيّن الجدول (١) خصائص عينة الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والمرحلة الدراسية

المجموع	المرحلة الدراسية			المتغير	
	الثانوية	المتوسطة	الابتدائية		
٣٦٣	٦٦	٩١	٢٠٦	ذكر	الجنس
٢٦٣	٥٣	٧٥	١٣٥	أنثى	
٦٢٦	١١٩	١٦٦	٣٤١	المجموع	

أداة الدراسة

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة، وتم إيجاد عدد من الأنشطة والممارسات التي تمثل مصادر للتطور المهني للمعلمين للاستئثار بها في تصميم أداة الدراسة التي تعاون في إعدادها فريق بحثي تكون من

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال تعليم الرياضيات بلغ عددهم (١٨) محكماً، حيث تم اعتماد الفقرة التي حققت إجماعاً نسبته ٨٠٪ من آراء المحكمين والتركيز على تعديل الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة

الكلية للمحور (المجال) الذي تنتمي إليه من المجالات الخمسة سابقة الذكر، كما يتضح في جدول رقم (٢)، حيث إنها جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (٠,٩٧٤) وهي درجة ثبات عالية لأداة الدراسة. ويبين الجدول (٣) الثبات لجميع محاور الاستبانة بحسب معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٢)

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل محور

الفقرات	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس
١	٠,٥٩٤	٠,٥٦٧	٠,٧٠٠	٠,٧٤١	٠,٥٧١
٢	٠,٥٦٤	٠,٧٠٣	٠,٧٧١	٠,٧٢٦	٠,٦١٨
٣	٠,٦٤٢	٠,٥٨٩	٠,٧٨١	٠,٧٠٢	٠,٥٨٠
٤	٠,٦٨٦	٠,٦٤٧	٠,٧٧٢	٠,٥٧٤	٠,٥٨٣
٥	٠,٦٩٨	٠,٦٨٧	٠,٧٩٥	٠,٧٩٥	٠,٤٦٨
٦	٠,٧٠٤	٠,٧٢٩	٠,٧٩٠	٠,٧٧٤	٠,٦٥٤
٧	٠,٦٢١	٠,٦٩٢	٠,٧٦٥	٠,٧٨٧	٠,٤٥٥
٨	٠,٦٧٢	٠,٧٢٩	٠,٨١٢	٠,٨٢٤	٠,٦٨٧
٩	٠,٦١٩	٠,٧٥٥	٠,٨٣٤	٠,٨٢٤	٠,٥٥٦
١٠	٠,٥٧٧	٠,٦٩٩	٠,٨٣٢	٠,٧٣٠	٠,٦١٤
١١	٠,٦٣٨	-	٠,٨٥٥	٠,٧٥٣	٠,٧١٥
١٢	٠,٥١٤	-	٠,٨٥١	٠,٧٩٢	٠,٦٥٢
١٣	٠,٦٠٦	-	٠,٨٤٨	٠,٦٠٩	٠,٦٣٣
١٤	٠,٥٤٠	-	٠,٨٤٥	٠,٨١٢	٠,٦٣٨
١٥	٠,٥٣٨	-	٠,٨١١	٠,٨١٨	-
١٦	٠,٦١٤	-	٠,٨٢٩	٠,٧٧١	-
١٧	٠,٤٨٦	-	٠,٧٩١	٠,٦٢١	-
١٨	٠,٦٨٥	-	٠,٨٢٩	٠,٧٧٢	-
١٩	٠,٦٩٣	-	٠,٨٠٨	٠,٨٣١	-
٢٠	٠,٦٤١	-	٠,٨٢٧	٠,٨٠٤	-
٢١	٠,٤٧٦	-	٠,٧٥٤	٠,٨٠٣	-

من خمسة محاور رئيسية تمثل (٨٧) فقرة، ويمكن تطبيقها ملحق رقم (١).

إجراءات تحليل البيانات

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS,15) Statistical Package for Social Science الرزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية، لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة لتحديد مدى درجة توفر تلك الفقرة /النشاط في ممارسات التطور المهني لدى عينة الدراسة، حيث كان المدى وفق التدرج الخماسي التالي كما في الجدول رقم (٤).

جدول (٤)

مدى درجات توافر ممارسات التطور المهني

درجة الممارسة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
المدى	١ - ١.٧٩	١.٨٠ - ٢.٥٩	٢.٦٠ - ٣.٣٩	٣.٤٠ - ٤.١٩	٤.٢٠ - ٥

لتحديد مدى توافرها في ممارسة المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) وكذلك تحليل التباين الثنائي، وفيما يلي عرض للنتائج بحسب إجابات الأسئلة الفرعية الستة كما يلي:

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد اعتمد الباحثان على التحليل الوصفي المتمثل في حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة في كل مجال

جدول (٣)

معامل ألفا كرونباخ لثبات الأداة ومحاورها

المجال (المحور)	عدد الفقرات	الثبات بحسب معامل ألفا
أنشطة التطور المهني لمعلمي الرياضيات	٢١	٠,٩٢١
مصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات	١٠	٠,٨٧٤
المجالات التخصصية لمعلمي الرياضيات	٢١	٠,٩٧٤
المجالات التربوية لمعلمي الرياضيات	٢١	٠,٩٦٥
معوقات التطور المهني لدى معلمي الرياضيات	١٤	٠,٨٦٦
الأداة ككل	٨٧	٠,٩٧٤

ويتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات لكل محور أعلى من (٠.٨٧) وهذا دليل على أن معاملات الثبات مقبولة (Isaac & Michael, 1995, p35) وبهذا أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب

إجابات أفراد العينة لمستوى أنشطة تطوّرهم المهني التي مارسوها خلال الثلاث سنوات الأخيرة

م	الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	القراءات المتخصصة (ذات العلاقة بالرياضيات أو تعليم الرياضيات).	٦٥٥	٣,٣٩	٠,٩٠	٣
٢	حضور المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات التربوية.	٦٦١	٢,٨٦	١,٠٨	١١
٣	حضور المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات في مجالات الرياضيات.	٦٥٨	٢,٩٩	١٣,٤١	١٣
٤	المشاركة في ورش العمل التربوية.	٦٥١	٢,٨٥	١,١٣	١٢
٥	المشاركة في ورش العمل في مجالات الرياضيات.	٦٤٠	٢,٩١	١,١٩	١٠
٦	المشاركة في لجان علمية أو تربوية ذات علاقة بتعليم الرياضيات.	٦٣٥	٢,٤٦	١,١٠	١٥
٧	حضور برامج تدريبية ذات علاقة بتعليم الرياضيات.	٦٥١	٣,٣٥	١,٠٨	٤
٨	التواصل مع خبراء في مجال التعليم أو مجال التخصص العلمي.	٦٤٩	٢,٧٥	١,١٤	٩
٩	حضور دروس لزملاء في التخصص في نفس المدرسة أو في مدارس أخرى.	٦٥١	٣,١٢	١,١٥	٧
١٠	تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين.	٦٦٣	٣,٠٣	١,١٨	٨
١١	كتابة تقارير نقدية ذاتية عن ممارساتك التدريسية.	٦٤٥	٢,٤٩	١,٠٥	١٤
١٢	الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي.	٦٥٢	٣,٧٨	١,٠٤	١
١٣	تدريب معلمين في الميدان في مجالات تعليم الرياضيات.	٦٥٤	٢,٤١	١,١٧	١٦
١٤	المشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية.	٦٥٢	٢,١٥	١,٣٠	١٩
١٥	مواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي.	٦٤٦	٢,١٧	١,٢٣	١٨
١٦	المتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالرياضيات أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة.	٦٥٢	٣,٣٤	١,٠٩	٥
١٧	المشاركة الهادفة في المنتديات الإلكترونية التربوية والعلمية (كزائر، أو خبير).	٦٦٠	٣,٢٠	١,٢٢	٦
١٨	التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية (مشاركات يكون لك فيها دور بحثي محدد).	٦٤٦	٢,١٤	١,١٢	٢٠
١٩	التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء بحوث في التخصص العلمي الدقيق (رياضيات) بحيث يكون لسك فيها دور بحثي محدد.	٦٥٨	٢	١,٠٦	٢١
٢٠	إجراء البحوث في الممارسات التدريسية الشخصية (تهدف لرفع مستوى الأداء وليست متطلباً لنيل درجة علمية).	٦٦٠	٢,٢٧	١,١٢	١٧
٢١	التواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي.	٦٦٣	٣,٥٨	١,١٠	٢

إجابة السؤال الأول

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والمتمثل في "ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأنشطة التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟" استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب أنشطة التطور المهني

الأكثر ممارسة بين المعلمين والمعلمات في الثلاث سنوات الأخيرة، وبين الجدول رقم (٥) المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات أنشطة التطور المهني، وقد تم ترتيب تلك الممارسات بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

(الرويلي، ٢٠٠٤؛ و السقاف، ٢٠٠٤) بأن للمشرفين دوراً أساسياً في النمو المهني للمعلمين بالإضافة إلى استخدام نظام الإشراف بشكل مباشر في إدارات التعليم لتقييم مستوى أداء المعلمين كوسيلة وحيدة، مما يجعل المعلم يهتم في تطوير أدائه والإفادة من توجيهات مشرفه. وتتفق هذه النتيجة وما توصل إليه (شلي، ٢٠٠٥) بأن أكثر معايير النمو المهني توافراً كان تواصل المعلمين مع أولياء الأمور عن مستوى أبنائهم، وقد يعود ذلك إلى ازدياد ثقافة المجتمع وارتفاع مستوى تعليمه، وحرص الآباء على متابعة أبنائهم دراسياً، وكذلك تفعيل مجالس أمور الطلبة في المدارس.

كما أن أقل أنشطة التطور المهني ممارسةً من قبل عينة الدراسة، أي تلك التي حازت على درجة توفر منخفضة بلغت (٩) أنشطة مرتبة كما يلي من الأقل ممارسة: التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء بحوث في التخصص العلمي الدقيق (رياضيات) بحيث يكون لك فيها دور بحثي محدد. بمتوسط (٢.٠٠)، والتعاون مع جهات أو أفراد في إجراء أبحاث تربوية (مشاركات يكون لك فيها دور بحثي محدد). بمتوسط (٢.١٤)، والمشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية (٢.١٥)، ومواصلة الدراسة في تخصص تربوي أو علمي بمتوسط (٢.١٧)، وإجراء البحوث في الممارسات التدريسية الشخصية (تهدف لرفع مستوى الأداء وليست مطلباً لنيل درجة علمية). بمتوسط (٢.٢٧)، وتدريب معلمين في الميدان في مجالات تعليم الرياضيات بمتوسط بلغ (٢.٤١)، والمشاركة في لجان

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢.٠٠) بدرجة منخفضة إلى (٣.٧٨) بدرجة عالية، أي أن درجة ممارسة تلك الأنشطة بحسب رأيهم كانت ما بين المنخفضة والعالية، ولا يوجد بين تلك الفقرات فقرة حازت على متوسط أقل من درجة منخفضة في الأنشطة التي مارسوها، أي أن جميع الممارسات المذكورة في جدول (٥) ممارسة بدرجات مختلفة تمتد من منخفضة إلى عالية، وأن أعلى متوسط كان للفقرة رقم (١٢) "الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي" بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط لهذه الفقرة (٣.٧٨). وقد حازت الفقرة (١٩) "التعاون مع جهات أو أفراد في إجراء بحوث في التخصص العلمي الدقيق (رياضيات) بحيث يكون للمعلم فيها دور بحثي محدد" على أقل متوسط (٢) وانحراف معياري قدره (١.٠٦) وبدرجة ممارسة منخفضة لهذه الفقرة في التطور المهني للمعلمين والمعلمات، ولم يحصل أي نشاط مارسوه على درجة عالية جداً ولا منخفضة جداً، بل تراوحت ما بين العالية والمنخفضة.

وعليه فإن عدد الممارسات ذات درجة التوافر العالية للمعلمين والمعلمات هو ممارستان فقط مرتبة بحسب المتوسطات كما يلي: الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، والتواصل مع أولياء الأمور لرفع مستوى الأداء التدريسي. وقد يعزى ذلك إلى إلزامية الإشراف على المعلمين من قبل إدارات التربية والتعليم وهذا ما أكدته كل من دراسة

وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع مراكز البحوث في مختلف القطاعات في المجتمع. كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة مدبولي (٢٠٠٠) على وجود احتياج شديد لدى المعلمين لتنمية كفايات البحث الإجرائي.

إجابة السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والمتمثل في: "ما هي مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات التي ساهمت في تطورهم المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة"، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مدى مساهمة المصادر المذكورة في أداة الدراسة في ممارسة معلمي ومعلمات الرياضيات لأنشطة التطور المهني. ويبين جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات محور مصادر التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات.

علمية أو تربوية ذات علاقة بتعليم الرياضيات بمتوسط بلغ (٢.٤٦)، وكتابة تقارير نقدية ذاتية عن ممارساتك التدريسية بمتوسط بلغ (٢.٤٩)، و حضور المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات في مجالات الرياضيات بمتوسط بلغ (٢.٩٩). وعليه يتضح أنه ليس هناك دور للمعلمين والمعلمات في إجراء البحوث أو المشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، كما أنه لا متاح لهم فرصة مواصلة دراستهم بسبب الإجراءات المعقدة في التفرغ للدراسة، بالإضافة إلى عدم وجود أنظمة واضحة تدعم حضورهم للمؤتمرات والندوات العلمية، مما يؤثر سلباً على تطورهم المهني في المجالات المختلفة. وهذا ما أكدته دراسة شلبي (٢٠٠٥) بأنه لا يوجد حرص من قبل المعلمين على القيام بإجراء أبحاث خاصة بالرياضيات إلا إذا كانت للترقيات أو التعيينات فقط، وهذا يؤكد على ضرورة وجود حوافز للمعلمين من خلال إدارات البحوث والتطوير في إدارات التربية والتعليم في

جدول (٦)

مصادر التطور المهني لمعلمي الرياضيات من وجهة نظرهم

م	الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المصادر الذاتية (الكتب - المجلات - الدوريات - المكتبات - المواقع الإلكترونية... إلخ)	٦٦٠	٣,٧٠	٠,٩٦	٢
٢	المدرسة (برامج تنظمها المدرسة)	٦٦١	٣,٠٢	١,١٧	٥
٣	زملاء المهنة: التواصل المباشر مع معلمي الرياضيات داخل المدرسة أو خارجها (فيما يخص بتعليم الرياضيات).	٦٦٤	٣,٨٦	٠,٩٩	١
٤	المشرف التربوي	٦٥٩	٣,٥٨	١,٠٦	٣
٥	إدارة التعليم (برامج ولقاءات تنظمها إدارة التعليم)	٦٥٩	٣,١٠	١,١٤	٤
٦	الجامعات (من خلال المؤتمرات واللقاءات وورش العمل وبرامج التدريب ودراسة مقتررات في الجامعات).	٦٥٠	١,٩٧	١,١٠	٨
٧	المؤسسات الأهلية "برامج تقدمها أو تشرف عليها أو تمولها بنوك، شركات..."	٦٥٥	١,٦٧	٠,٩٧	١٠

م	الفقرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	المؤسسات والجمعيات العلمية والتربوية "ورش العمل واللقاءات والتدريب وغيرها التي تنطلق من المؤسسات والجمعيات العلمية المتخصصة"	٦٥٢	١,٨٢	١	٩
٩	الخبراء والمختصون في الرياضيات أو التربية	٦٥٩	٢,٣٧	١,١٧	٧
١٠	وسائل الإعلام المختلفة.	٦٦١	٢,٧٦	١,١٧	٦

درجة إسهام منخفضة جداً من بين المصادر المذكورة في هذا المحور.

ولقد حققت ثلاث فقرات درجة عالية في مساهمتها كمصدر لممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني وهذه الفقرات بحسب متوسطها الحسابي هي على التوالي كما يلي: زملاء المهنة: التواصل المباشر مع معلمي الرياضيات داخل المدرسة أو خارجها (فيما يختص بتعليم الرياضيات)، والمصادر الذاتية (الكتب - المجلات - الدوريات - المكتبات - المواقع الإلكترونية... إلخ)، والمشرف التربوي. وهذه من مؤشرات معيار النمو المهني لمعلم الرياضيات، كما أوضحت نتائج دراسة الزهراني (٢٠٠٨) وما أوضحته دراسة الرويلي (٢٠٠٤) والسقاف، (٢٠٠٤) من أن المشرف التربوي له دور في النمو المهني للمعلمين. أما أقل فقرة متوسطاً فقد جاءت للفقرة ٧ "المؤسسات الأهلية" برامج تقدمها أو تشرف عليها أو تمولها بنوك، شركات... " بدرجة توافر منخفضة جداً ومتوسط (١,٦٧)، وربما يعود السبب إلى عدم وجود شراكة بين القطاع الخاص ووزارة التربية والتعليم وتفعيل مساهمة القطاع الخاص في التطور المهني. أما

يبين الجدول رقم (٦) متوسطات أفراد العينة المستجيبين للدراسة على مصادر التطور المهني لديهم بحسب وجهة نظرهم، حيث يتضح أن المتوسطات تتراوح ما بين (٣.٨٦) بدرجة عالية إلى (١.٦٧) بدرجة منخفضة، ولم يحصل أي مصدر على درجة عالية جداً في مساهمته كمصدر للتطور المهني، بل إن مدى مساهمة المصادر في التطور المهني للمعلمين والمعلمات تراوحت ما بين العالية والمنخفضة جداً. في حين أعلى متوسط كان "زملاء المهنة: التواصل المباشر مع معلمي الرياضيات داخل المدرسة أو خارجها (فيما يختص بتعليم الرياضيات)، والذي يعد المصدر الأول الذي أسهم في التطور المهني للمعلمين والمعلمات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط لهذه الفقرة (٣.٨٦) وقد يعود ذلك على سؤال المعلمين عن موضوعات سبق أن درسها زملاؤهم للإفادة منهم في كيفية تدريسها ولسهولة التواصل معهم، وقد حازت الفقرة "المؤسسات الأهلية - برامج تقدمها أو تشرف عليها أو تمولها بنوك، شركات..." على أقل متوسط (١.٦٧) وانحراف معياري قدره (٠.٩٧) وبدرجة إسهام منخفضة جداً لهذه الفقرة في التطور المهني للمعلمين والمعلمات، وقد كانت الفقرة الوحيدة التي حازت

إجابة السؤال الثالث

بأقي المصادر فقد كانت درجة توافرها ما بين متوسطة ومنخفضة.

للإجابة عن السؤال الثالث والمتمثل في " ما

هي المجالات التخصصية لمعلمي الرياضيات التي تم تمتيتها من خلال مصادر التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟"، فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مجالات التطور المهني التخصصية التي يرى أفراد العينة أنها كانت ثماراً لأنشطة التطور المهني المذكورة في ثانياً، و الأكثر ممارسة بين المعلمين في الثلاث سنوات الأخيرة، ويبيّن الجدول (٧) ترتيب تلك المجالات بحسب تطورها لدى المعلمين والمعلمات، وذلك بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ويلاحظ أن الفقرة والتي تنص على "الجامعات (من خلال المؤتمرات واللقاءات وورش العمل وبرامج التدريب ودراسة مقررات في الجامعات)" كمصدر من مصادر التطور المهني حققت درجة منخفضة، كما أن ورش العمل المنظمة من وزارة التربية وغيرها من الجهات حققت درجة منخفضة، مما يدل على عدم وجود دور فعلي في حلقات النقاش والمؤتمرات العلمية التي تخص المعلمين في المملكة العربية السعودية، علماً بأنها من أهم نماذج وأساليب التطور المهني للمعلمين التي أشار إليها سباركر ولوكز هورسلي (Sparks & Loucks-Hosley, 1989).

جدول (٧)

متوسطات إجابات أفراد العينة لمستوى مجالات التطور المهني التربوية

م	المجال التخصصي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأعداد والعمليات عليها.	٦٥٧	٣,٦٤	١,٠١٢	١
٢	المفاهيم الجبرية.	٦٥٢	٣,٥٧	٠,٩٩٣	٢
٣	القياس وتطبيقاته.	٦٤١	٣,٥٠	١,٠١٠	٤
٤	المفاهيم الهندسية.	٦٤٦	٣,٥٢	١,٠٠٩	٣
٥	الاحتمالات وتطبيقاتها.	٦٤٤	٣,٤٦	١,٠٥٤	٦
٦	الإحصاء ومعالجة البيانات.	٦٤٧	٣,٤٤	١,٠٣٤	٧
٧	الأنماط والعلاقات.	٦٤٨	٣,٣٩	١,٠٦٢	٩
٨	المفاهيم الرياضية وتمثيلها.	٦٣٣	٣,٥٠	١,٠٤٨	٥
٩	المعادلات والمتراجحات الجبرية.	٦٣١	٣,٣٩	١,١٤٤	٨
١٠	علم المثلثات وتطبيقاته.	٦٢٩	٣,٣٢	١,١٨٧	١٠
١١	الأسس واللوغاريتمات وتطبيقاتها.	٦٢٨	٢,٨٩	١,٢٢٨	١٩
١٢	النهايات والاتصال وتطبيقاتها.	٦٢٨	٢,٨٦	١,٢١٨	٢٠
١٣	التفاضل وتطبيقاته.	٦٢٤	٢,٩٠	١,٢٤٩	١٦
١٤	التكامل وتطبيقاته.	٦٢٧	٢,٨٩	١,٢٤٨	١٨

٢	المجال التخصصي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٥	القطوع المخروطية وتطبيقاتها.	٦٢٥	٢,٩٥	١,١٩٤	١٤
١٦	الهندسة الفراغية وتطبيقاتها.	٦٢١	٢,٩٤	١,٢٠٧	١٥
١٧	حل المشكلات الرياضية.	٦٣١	٣,٢٧	١,٠٦٩	١١
١٨	المنطق والبرهان الرياضي.	٦٢٣	٣,٠٨	١,١٣٨	١٣
١٩	طبيعة الرياضيات.	٦١٧	٣,١٤	١,١٢٨	١٢
٢٠	المصفوفات وتطبيقاتها.	٦١٧	٢,٩٠	١,٢٢٨	١٧
٢١	المفاهيم التوبولوجية وتطبيقاتها.	٦١٧	٢,٥٩	١,١٨٢	٢١

وقد بلغ عدد المجالات التخصصية التي كان لأنشطة ومصادر التطور المهني الإسهام الأعلى في تطورها لدى عينة الدراسة ستة موضوعات أو مجالات مرتبة بحسب المتوسطات كما يلي: الأعداد والعمليات عليها بمتوسط بلغ (٣.٦٤)، والمفاهيم الجبرية بمتوسط بلغ (٣.٥٧)، والمفاهيم الهندسية بمتوسط بلغ (٣.٥٢)، والقياس وتطبيقاته بمتوسط بلغ (٣.٥٠)، والمفاهيم الرياضية وتمثيلها بمتوسط بلغ (٣.٥٠)، والاحتمالات وتطبيقاتها بمتوسط بلغ (٣.٤٦)، والإحصاء ومعالجة البيانات بمتوسط بلغ (٣.٤٤). كما حققت باقي الفقرات درجة إسهام متوسطة في تطور المعلمين والمعلمات في مجال التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمادة، ٢٠٠٤) وأن مجال النمو المهني والعلمي للمعلم حصل على أعلى نسبة في درجة الاحتياجات التدريبية.

وبالنظر إلى جدول رقم (١) الخاص بعينة الدراسة فإننا نجد أن غالبية العينة (٨١٪ من أفرادها) يدرسون في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وحيث إن مناهج الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لا

ويبين الجدول (٧) متوسطات أفراد العينة المستجيبين للدراسة على مدى إسهام مصادر النشاطات المختلفة في تطورهم المهني في مجال التخصص، حيث يتضح أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢.٥٩) بدرجة منخفضة إلى (٣.٦٤) بدرجة عالية، أي أن درجة مساهمة تلك الأنشطة والمصادر في تطورهم المهني في مجال التخصص بحسب رأيهم كانت ما بين المنخفضة والعالية، ولا يوجد من تلك الفقرات فقرة حازت على أقل من منخفض في مدى إسهامها في تطور المعلمين المهني في مجال التخصص.

وأن أعلى متوسط كان للفقرة "الأعداد والعمليات عليها" بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وبدرجة إسهام عالية وقد حازت الفقرة "المفاهيم التوبولوجية وتطبيقاتها" على أقل متوسط (٢.٥٩) وانحراف معياري قدره (١.١٨) وبدرجة إسهام منخفضة لهذه الفقرة في مجالات التطور المهني للمعلمين والمعلمات، وهي الفقرة الوحيدة التي حازت على درجة تحقق منخفضة، وقد يعود ذلك إلى عدم ارتباطها بشكل مباشر في مناهج التعليم العام.

الثلاث سنوات الأخيرة، ويبين الجدول (٨) ترتيب تلك الممارسات بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ويبين جدول (٨) متوسطات أفراد العينة المستجيبين للدراسة على مدى إسهام عدد من النشاطات التربوية في تطورهم المهني، حيث يتضح أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢.٤٥) بدرجة منخفضة إلى (٣.٨٣) بدرجة عالية، أي أن درجة مساهمة تلك الأنشطة في تطورهم المهني بحسب رأيهم كانت ما بين المنخفضة والعالية، ولا يوجد من تلك الفقرات فقرة حازت على أقل من منخفضة في درجة إسهامها في تطور المعلمين والمعلمات المهني.

تتطلب كثيرا من الموضوعات الرياضية المتقدمة مثل النهايات والاتصالات وتطبيقاتها وكذلك التفاضل والتكامل والأسس واللوغريتمات؛ حيث إنها تدرس في المرحلة الثانوية مما يفسر حصولها على درجات منخفضة في درجة ممارستها وفقا لاحتياج المعلمين لها.

إجابة السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة "ما هي المجالات التربوية لمعلمي الرياضيات التي تم تنميتها من خلال مصادر التطور المهني خلال الثلاث سنوات الأخيرة؟"، فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مجالات التطور المهني في المجال التربوي الأكثر ممارسة بين المعلمين في

جدول (٨)

متوسطات إجابات أفراد العينة لمستوى إسهام الأنشطة في تطورهم المهني

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفقرة
١٢	٠,٩٥٣	٣,٣٥	٦٥٧	١- نظريات التدريس (مثل: البنائية، السلوكية...).
٤	٠,٩٥٢	٣,٧٤	٦٦٣	٢- مهارات إدارة الصف.
٧	١,٠٣٢	٣,٥٥	٦٥٩	٣- دمج التقنية في التعليم.
١٩	١,٢٩٧	٢,٩٨	٦٤٨	٤- استخدام المعامل في تدريس الرياضيات.
٥	٠,٩٨٠	٣,٦٧	٦٥٩	٥- تقويم تعلم التلاميذ.
١	٠,٩٢٨	٣,٨٣	٦٥٨	٦- التخطيط للتدريس.
٣	١,٠٢١	٣,٧٦	٦٥٩	٧- ربط الرياضيات بحياة التلاميذ.
١٤	١,٠٤٥	٣,٣٠	٦٥٦	٨- التدريس المبني على الاستقصاء.
١٠	١,٠٣٨	٣,٤٤	٦٥٤	٩- التدريس المبني على أسلوب حل المشكلات.
١٧	٠,٧٠٠,٤١	٣,١٦	٦٤٦	١٠- استخدام خرائط المفاهيم.
١٥	١,١٣٤	٣,٢٩	٦٤٤	١١- كيفية تدريس موضوع محدد في الرياضيات (مثل: كيفية تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية، أو التفاضل والتكامل...).
٢	١,٠٠٧	٣,٧٦	٦٦٣	١٢- مهارات إلقاء الأسئلة والنقاش داخل الصف.

الترتيب	الاختلاف المعياري	المتوسط	العدد	الفقرة
٢١	١,٢٦٦	٢,٤٥	٦٥٨	١٣- تعليم الرياضيات من خلال الرحلات والزيارات.
٩	٠,٩٦٨	٣,٤٩	٦٦٣	١٤- تنمية التفكير والإبداع لدى التلاميذ.
٨	٠,٩٦٣	٣,٤٩	٦٦٠	١٥- تطور المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ
١١	١,١٥٢	٣,٣٧	٦٥٢	١٦- تعليم الرياضيات للطلاب الموهوبين
٢٠	١,٢٣٩	٢,٥٨	٦٤٠	١٧- تعليم الرياضيات لنوي الاحتياجات الخاصة ولمن لديهم صعوبات تعلم.
١٦	١,٠٤٣	٣,٢٥	٦٥٢	١٨- تحليل المحتوى
١٨	١,١٠١	٣,١١	٦٤٨	١٩- تعليم الرياضيات باستخدام إستراتيجية دورة التعلم.
١٣	١,٠٧٦	٣,٣٤	٦٦١	٢٠- علاقة الرياضيات بغيرها من المقررات.
٦	١,٠٥١	٣,٦٦	٦٦٠	٢١- ربط الموضوعات الرياضية ببعضها البعض.

التلميذ بمتوسط بلغ (٣,٧٦)، ومهارات إدارة الصف بمتوسط بلغ (٣,٧٤)، وتقويم تعلم التلاميذ بمتوسط بلغ (٣,٦٧)، وربط الموضوعات الرياضية ببعضها البعض بمتوسط بلغ (٣,٦٦)، ودمج التقنية في التعليم بمتوسط بلغ (٣,٥٥)، وتطور المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ بمتوسط بلغ (٣,٤٩)، وتنمية التفكير والإبداع لدى التلاميذ بمتوسط بلغ (٣,٤٩)، والتدريس المبني على أسلوب حل المشكلات بمتوسط بلغ (٣,٤٤). وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (على، ١٩٩٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل (ياراكندي وغنيم، ١٩٩٧؛ والطراونة، ١٩٩٥؛ والعبري، ٢٠٠١)؛ والطراونة؛ دغيمات؛ الطعاني، ٢٠٠٣) من وجود احتياج للمعلمين في المجالات السابقة.

وأن أعلى متوسط جاء للتخطيط للتدريس الذي أسهم في التطور المهني للمعلمين والمعلمات بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط لهذه الفقرة (٣,٨٣)، وقد حازت الفقرة " تعليم الرياضيات من خلال الرحلات والزيارات " على أقل متوسط (٢,٤٥) وانحراف معياري قدره (١,٢٧) وبدرجة إسهام منخفضة لهذه الفقرة في التطور المهني للمعلمين والمعلمات، وقد كانت الفقرة الوحيدة التي حازت درجة إسهام منخفضة من بين الأنشطة التربوية المذكورة في هذا المحور.

وقد بلغ مجموع الممارسات ذات درجة التوافر العالية للمعلمين والمعلمات عشر مجالات ساهمت في التطور المهني للمعلمين في المجال التربوي مرتبة بحسب المتوسطات كما يلي: التخطيط للتدريس بمتوسط بلغ (٣,٨٣)، ومهارات إلقاء الأسئلة والنقاش داخل الفصل بمتوسط بلغ (٣,٧٦)، وربط الرياضيات بحياة

جدول رقم (٩)

معوقات التطور المهني لمعلمي الرياضيات من وجهة نظرهم

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفقرة
١	٠,٩٧٧	٤,٠٤	٦٥٧	١- كثرة الأعباء الوظيفية.
٢	١,٠٨٦	٣,٦٤	٦٤٥	٢- تعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي.
٣	١,١٨٢	٣,٥١	٦٣٤	٣- تتطلب تلك الأنشطة أوقافاً خارج وقت الدوام الرسمي
١٠	١,٣٠٢	٣,١٣	٦٥١	٤- بعد المسافة بين مقر السكن أو العمل ومكان عقد النشاط التدريبي أو العلمي.
١٤	١,١٩٩	٢,١٧	٦٤٧	٥- ممانعة إدارة المدرسة لمشاركتي في أنشطة التطور المهني.
٧	١,٤٥٨	٣,٣٧	٦٤١	٦- ضعف الحوافز المادية للمشاركة في أنشطة التطور المهني.
١٣	١,١٥٠	٢,٨٧	٦٢٦	٧- الشعور بكفاية تأهيلي خلال سنوات الدراسة.
١١	١,١٦٩	٣,٠٧	٦٤٥	٨- الشعور بضعف فاعلية موضوعات أنشطة التطور المهني في واقع التدريس.
٤	١,١٥٤	٣,٤٧	٦٤٨	٩- كثرة المسؤوليات والواجبات العائلية.
٩	١,٢٤٥	٣,١٤	٦٥٣	١٠- التكلفة المادية التي تتطلبها المشاركة في أنشطة التطور المهني.
٨	١,٠٦٠	٣,٣٥	٦٤٥	١١- ضعف انسجام أنشطة التطور المهني مع حاجات معلم الرياضيات.
٦	١,١٥٨	٣,٣٩	٦٤٩	١٢- ضعف الإعلان عن برامج التطور المهني.
١٢	١,١٧٤	٢,٩٨	٦٤٢	١٣- ضعف كفاءة مقدمي برامج التطور المهني.
٥	١,١٠٨	٣,٤٤	٦٤١	١٤- محدودية أنشطة التطور المهني المتاحة.

ومعلمات الرياضيات لأنشطة التطور المهني. ويوضح الجدول (٩) المعوقات للتطور المهني لمعلمي الرياضيات من وجهة نظرهم.

ويبين الجدول رقم (٧) متوسطات أفراد العينة المستجيبين للدراسة على معوقات التطور المهني لديهم بحسب وجهة نظرهم، حيث يتضح أن المتوسطات تتراوح ما بين ٤.٠٤ بدرجة عالية إلى ٢.١٧ بدرجة منخفضة، ولم يحصل أي معوق على درجة عالية جداً ولا منخفضة جداً، بل تراوحت ما بين العالية والمنخفضة.

ولقد حققت خمس فقرات درجة عالية في كونها معوقاً من معوقات ممارسة المعلمين والمعلمات لأنشطة التطور المهني وهذه الفقرات بحسب متوسطها الحسابي

ومن الملاحظ حصول الفقرة: "تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة ولمن لديهم صعوبات تعلم" على درجة منخفضة في الممارسة مما يدل على عدم التركيز عليها بالرغم من دمج غير العاديين في المدارس والمنفذ منذ أكثر من (٨) سنوات.

إجابة السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس والمتمثل في "ما معوقات التطور المهني لمعلمي الرياضيات من وجهة نظرهم؟" فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة مساهمة المعوقات المذكورة في أداة الدراسة في عدم ممارسة معلمي

إجابة السؤال السادس

للإجابة عن السؤال السادس والمتمثل في "هل هناك تأثير دال إحصائيًا في تقدير عينة الدراسة لمعوقات التطور المهني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية"، فقد استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي لتحديد مدى تأثير استجابات العينة بمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية في تقديرهم لمعوقات التطور المهني. ويبين جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في إجاباتهم على محور معوقات التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التطور المهني للمعلمين بمحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المرحلة الدراسية	الجنس
٠,٦٩	٣,٣٠	٢٠٥	الابتدائية	ذكر
٠,٧٧	٣,١٢	٩١	المتوسطة	
٠,٧٧	٣,٢٧	٦٤	الثانوية	
٠,٧٣	٣,٢٥	٣٦٠	المجموع	
٠,٦٦	٣,١٥	١٣٣	الابتدائية	أنثى
٠,٦٨	٣,٣٢	٧٥	المتوسطة	
٠,٧٧	٣,٣٨	٤٩	الثانوية	
٠,٧٠	٣,٢٤	٢٥٧	المجموع	

ويلاحظ من خلال الجدول أن أقل متوسطات درجة التوافر للمعوق كان (٢,٩٢) للمعلمين في المرحلة الثانوية، بينما سجل أعلى متوسط للمعلمات في المرحلة المتوسطة والذي كان (٣,٣٩)، ولاختبار ما إذا

هي على التوالي كما يلي: كثرة الأعباء الوظيفية، وتعارض أنشطة التطور المهني مع وقت الدوام الرسمي، وتتطلب تلك الأنشطة أوقاتًا خارج وقت الدوام الرسمي، وكثرة المسؤوليات والواجبات العائلية، ومحدودية أنشطة التطور المهني المتاحة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاجز وجبر (٢٠٠٤)؛ وقسبي (٢٠٠٨)، وقد تفسر هذه المعوقات بسبب كثرة الحصص الموكلة لمعلمي الرياضيات في الأسبوع حيث تبلغ أربعًا وعشرين حصة أسبوعيًا بالإضافة إلى الأعباء الأخرى التي ترهق معلمي ومعلمات الرياضيات حتى خارج أوقات الدوام الرسمي من الإعداد والتحضير مما يقلل رغبتهم في حضور برامج التطور المهني. أما أقل فقرة متوسطة فقد جاءت للفقرة "ممانعة إدارة المدرسة لمشاركتي في أنشطة التطور المهني". بمتوسط ٢,١٧ ودرجة توافر منخفضة، مما يدل على تفهم إدارة المدرسة ربما بسبب توجيهات إدارة التدريب التربوي بضرورة حضور المعلمين للدورات التدريبية، وقد حققت الفقرة (٧) "الشعور بكفاية تأهيلي خلال سنوات الدراسة" على درجة متوسطة وبمتوسط بلغ (٢,٨٧) وانحراف معياري (١,٥٠)، وجاءت في الترتيب (١٣) مما يدل على أن عينة الدراسة لا ترى أنها أحد المعوقات المهمة في التطور المهني، مما يدل على وجود وعي لدى العينة بأهمية التطور المهني، وهذا يختلف عما توصلت له قسبي (٢٠٠٨).

أما باقي المعوقات فقد كانت درجة وجودها متوسطة.

الدراسية وتقدير أفراد العينة لمعوقات التطور المهني حيث بلغت قيمة $F(2, 611) = 3.646$ في التفاعل بين المتغيرين، وبالتالي فإن هناك دلالة عند مستوى ٠.٠٠٥.

جدول (١٢)

المقارنات البعدية بين المتوسطات للمعدل التراكمي باستخدام

اختبار شيفيه

الدلالة	الفرق بين المتوسطات	المرحلة الدراسية
٠,٩١٣	٠,٢٨٧	المتوسطة
٠,٥٧٤	٠,٠٨١٣-	الثانوية
٠,٩١٣	٠,٢٧٨-	الابتدائية
٠,٤٤٧	٠,١١٠٠-	الثانوية
٠,٥٧٤	٠,٨١٣	الابتدائية
٠,٤٤٧	٠,١١٠٠	المتوسطة

وقد أوضحت المقارنات العامة لما بعد الدلالة للمرحلة الدراسية باستخدام اختبار شيفيه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المرحلة الدراسية حيث كانت الفروق طفيفة وغير دالة كما يتضح من جدول (١٢). وبالتالي فإنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس، و متغير المرحلة الدراسية في تقدير أفراد العينة لمعوقات التطور المهني، بينما يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية في التفاعل بينهما كما يتضح في شكل (٢).

كان هناك تأثير ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المدرجة في جدول (١٠)، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لوجود متغيرين مستقلين هما (الجنس، والمرحلة الدراسية). كما يبين جدول (١١) المتوسطات الحسابية للتفاعل بين متغيري الجنس، والمرحلة الدراسية.

جدول رقم (١١)

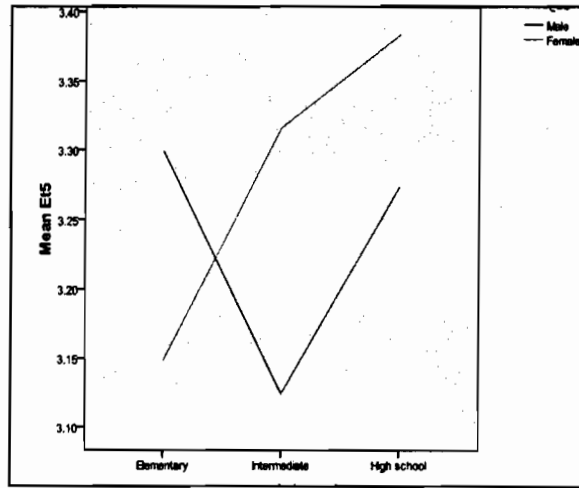
تحليل التباين الثنائي لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	١	٠,٣١٠	٠,٣١٠	٠,٦١٥	٠,٤٣٣
المرحلة الدراسية	٢	١,٠١٣	٠,٥٠٧	١,٠٠٤	٠,٣٦٧
الجنس * المرحلة الدراسية	٢	٣,٦٧٨	١,٨٣٩	٣,٦٤٦	٠,٠٢٧
بين المجموعات	٦١١	٣٠٨,١٨٧	٠,٥٠٤		
المجموع المعدل	٦١٦	٣١٢,٧٢٧			

ويبين جدول (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي، والذي يوضح بأنه ليس هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس على تقدير العينة لمعوقات التطور المهني حيث $F(1, 611) = 0.615$ وهي قيمة غير دالة، كما أنه ليس هناك تأثير دال إحصائيًا لمتغير المرحلة الدراسية بمستوياتها الثلاث على تقدير العينة لمعوقات التطور المهني حيث $F(2, 611) = 1.004$ ، بينما يوجد أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين الجنس، والمرحلة

متوسط المعلمات عن المعلمين، كما يتضح في جدول رقم (١٠)، وبالتالي فإن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً عند تقاطع الجنس في المرحلة الابتدائية، حيث إن ذلك يختلف عن باقي المراحل الدراسية في تقديرهم لمعوقات التطور المهني ويتضح ذلك جلياً من شكل رقم (٢).

ويتضح من شكل رقم (٢) وجود تفاعل بعلاقة ذات تأثير دال إحصائياً، حيث إن متوسط تقدير المعلمات للمعوقات (٣.١٥) في المرحلة الابتدائية أقل من متوسط المعلمين الذكور (٣.٣٠)، وأنه يختلف تماماً عن المرحلة المتوسطة والثانوية والتي يغلب فيها ارتفاع



شكل (٢)

التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

المهني التنوع في مصادر التطور المهني للمعلمين والمعلمات.

(٣) على المراكز والكراسي البحثية في الجامعات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم تشجيع المعلمين والمعلمات في إجراء البحوث وتدريبهم على القيام به.

(٤) التقويم المستمر لمدى تطور المعلمين مهنيًا وربطه بمزاوالتهم لمهنة التدريس لإضفاء عنصر التحفيز في تطورهم المهني.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

(١) نشر ثقافة التطور المهني لدى المعلمين والمعلمات وتضمينها في برامج إعدادهم قبل الخدمة وبعدها.

(٢) ينبغي على إدارات التدريب في إدارات التربية والتعليم ومراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية وكل من له علاقة بتطوير المعلمين

- ٥) تشجيع المعلمين والمعلمات على المشاركة في الإشراف على طلاب التربية الميدانية.
- ٦) إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات لمواصلة دراستهم العليا وتسهيل إجراءات التفرغ للدراسة.
- ٧) وضع أنظمة واضحة تدعم حضور المعلمين والمعلمات للمؤتمرات والندوات العلمية وورش التدريب.
- ٨) تفعيل دور المعلمين والمعلمات في حلقات النقاش والمؤتمرات العلمية التي تخص المعلمين.
- ٩) إقامة ورش عمل للمعلمين في "تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة ولمن لديهم صعوبات تعلم".
- ١٠) إنشاء برامج تدريبية مبنية على دراسة علمية لاحتياجات المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.
- ١١) دعم الشراكة بين القطاع الخاص ووزارة التربية والتعليم وتفعيلها في دعم تطوير المعلمين مهنيًا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.
- باحزر، خالد صالح (٢٠١٠). النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريسية في مرحلة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات، مركز الملك فهد الثقافي: الرياض.
- البلوي، عبدالله بن سليمان (٢٠١٠). أولويات البحث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ع ١٥٥، ص ٩٠٠ - ١٤٢.
- جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠٦). التربية المهنية في التعليم الأساسي: برنامج مقترح لإعداد المعلم. المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي: مصر، مع ١، ص ٢٨٠ - ٢٩٥.
- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٠٠٦). "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة" اللقاء السنوي الثالث عشر، الرياض.
- حمادة، فايز (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأسبوط من وجهة نظر المعلمين والموجهين المجلة العلمية، كلية التربية، المجلد العشرون، العدد الثاني، الجزء الأول، يوليو.
- خليفة، عبدالسميع (٢٠٠٥). التنمية المهنية للمعلم العربي مفهومها، أهدافها، أسسها ومبادئها، أساليبها. مؤتمر التنمية المستدامة للمعلم العربي. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالقيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي) - مصر، مع ٢، ص ٤٩ - ٦١.
- الرويلي، سعود حبيب (٢٠٠٤). واقع ممارسة المشرف التربوي لمهامه في تطوير النمو المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في منطقة الحدود الشمالية.. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزهراني، محمد بن مفرح (٢٠٠٨). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السقايف، إيمان طه (٢٠٠٤). دور المشرفة التربوية في النمو المهني لمعلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سكران، محمد محمد (٢٠٠٥). على طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالقيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي)، مصر، مع ٢ (٢٠٠٥)، ص ٦٣ - ٦٩.

مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠٢). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني، دراسة ميدانية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الأول، يناير.

مراد، محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٦). برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي. مجلة تربويات الرياضيات: مصر، مج ٩، ص ص ٩٠ - ١٣٠.

المشاوية، غادة (٢٠١٠). تصور مقترح للاحتياجات التدريبية في مجال مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم. المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم. دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢١-٢٢.

مقابلة، نصر يوسف (١٩٨٩). دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن. المجلة التربوية، الكويت، مج ٥، ع ١٩

المؤتمر التربوي التاسع والثلاثون (٢٠١٠). "الإعداد الأمثل... لمعلم المستقبل" جمعية المعلمين الكويتية. تاريخ الاسترجاع: الأربعاء، ٢٤ مارس.

<http://www.najahonline.com/news.php?action=show&id=458>

المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب " التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) وتطويرة في العام ٢٠١٠ وتنوع مساراته". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مسقط، مارس (٢٠١٠) دليل المؤتمر.

قسبي، ليلى حسين (٢٠٠٨). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

موسى، علي بن عبد الله (٢٠٠٧). العلاقة بين تطوير الأداء المهني عند أعضاء هيئة التدريس وارتفاع مستوى التحصيل عند الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك خالد. المجلة العربية للتربية - تونس، مج ٢٧، ع ٢، ديسمبر، ص ص ٦٢-٨٠.

نافع، عبدالمعظم (٢٠٠٤). مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودورها في التنمية المهنية للمعلم. دراسة حالة : مركز تدريب المعلمين بمحائل في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ١٥، العدد ١. ص ص ١٨٧-٢٥٩.

شليبي، أحمد سمير (٢٠٠٥). تقوم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

الشمري، أحمد (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشهري، محمد علي (٢٠٠٣). كليات المعلمين دورها في إعداد معلم الرياضيات. حولية كلية المعلمين، أمها، العدد الثالث. ص ص ٢٣-٢٩.

الطراونة، إخليف، والطعاني، حسن أحمد، ودغيمات، حسين (٢٠٠٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج ٤، ع ٣، ص ص ١٣٤ - ١٦٠.

الطراونة، يحيى (١٩٩٥). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية الأكاديمية في المدارس الحكومية جنوب الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في الأردن من وجهة نظر المديرين المشاركين في البرنامج. مجلة العلوم التربوية والنفسية: البحرين، مج ٥، ع ٤، ص ص ١٦٦ - ١٩٣.

العاجز، فؤاد علي وأبو جبر، نبيل داوود (٢٠٠٤). تقوم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمحافظات غزة. تكوين المعلم - المؤتمر العلمي السادس عشر - مصر، مج ٢. ص ص ٥٤٠-٥٥٠.

العري، محمود (٢٠٠١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

العليان، فهد عبد الرحمن (٢٠١٠). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفهود، صالح يوسف فهاد (٢٠٠٧). تدريس الرياضيات: الواقع والمعوقات. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجودة في التعليم العام، السعودية، ص ص ٢٨٢ - ٣٠٨.

الكثيري، راشد والنصار، صالح (١٤٢٦هـ). المدخل للتدريس. الرياض. بدون ناشر.

النذير، محمد (٢٠٠٤). برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

هودلي، عبد الجابر (٢٠٠٨). تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس السلطة الفلسطينية. المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي، مصر.

ياركندي، آسيا حامد & وغنيم، صفيناز علي (١٩٩٧). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع ٤٣، ص ص ١٥٤ - ٢١٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- <http://www.ams.org/notices/199905/fea-wu.pdf>. retrieved Aug 21st, 2010.
- Isaac, S. & Michael, W. (1995) : Hand Book In Research and Evaluation for Education and the Behavioral Sciences. Third Edition, Edits.
- Johnson, T. (2005). An examination of the relationship between the type of teacher certification of middle school teachers and student math, reading, and writing achievement. (Doctoral Dissertation, University of Oregon, 2005). (UMI No 3164080). http://www.eurojournals.com/ejss_8_2_03.pdf. retrieved Aug, 21st, 2010.
- Khalili, O. (2010). Teacher professional development programs in Palestine: Changes beliefs and practices. Ed.D. dissertation, University of Massachusetts Amherst, United States - Massachusetts. Retrieved August 19, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3409607).
- Kirkpatrick, N. (2002). The effects of teacher quality variables on students' mathematics achievement. (Doctoral Dissertation, University of Houston, 2002). (UMI No 3067771)
- National Council for Teacher of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2001). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges*, Department of Education.
- O'Clair, K. (2005). Impact on student achievement: Going to scale with a middle school math initiative. (Doctoral Dissertation, University of Denver, 2005). (UMI No 3177359)
- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. & Landau, N. (2004). *The Professional Development of Teachers: Practice and Theory*. Kluwer Academic Publishers. New York, USA.
- AERA. (2005). Teaching Teachers: Professional Development To Improve Student Achievement. *AERA Research Points*, Volume 3, Issue 1, Summer 2005
- Coffman, T. (2004). *online professional development: Transferring skills learned to the classroom*, Capella University, 2004 (DAI-A 003/70p.895, sep2004
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Glatthorn, A. (1996). *The teacher's portfolio: fostering and documenting professional development*. Rockport, MA: Pro>Active Publications.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds). *Preparing Teachers for a Changing World*. National Academy of Education. Jossey- Bass, CA, USA
- Horowitz, F., Hammond, L., Bransford, J., Comer, W., Rosebock, K., Austin, K., et al. (2005) Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Hammond, & F. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing the world: What teachers should learn and be Able to do*. (pp. 10-26). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Hung-Hsi, W. (1999) professional development of Mathematics Education. *Notice of the AMS*, 46 (5), p.p 535- 542.

- achievement for schools using textbooks evaluated by Project 2061. (Doctoral Dissertation, University of Kansas, 2005). (UMI No 3018540)
- Tienken, C. H., & Stonaker, L. (2007). When every day is professional development day. *Journal of Staff Development*, 28(2), 24-29.
- TIMSS. (2007). *International Mathematics Report*. Retrived Augest, 15,2010. http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/T07_M_IR_Chapter1.pdf
- Zakaria, Effandi ; Daud, Md Yusoff (2009). Assesing Mathematics Teachers. *Professional European Journal of Social Sciences* – Volume 8, Number 2 (2009).
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In J. Comings, B. Garner, & Smith, C (Eds.). *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 205-244). National Center for the Study of Adult Learning and Literacy NCSALL, vol 7.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.
- Thomas, K. (2001). Standards-based mathematics curriculum versus traditional mathematics curriculum: A comparison of middle school student

Mathematics Teachers' Perception of their Professional Development in Saudi Arabia

Abdullah Albalawi, Nawal Alrajeh.

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education,

King Saud University, Saudi Arabia

aalbalawi@ut.edu.sa

Abstract

This study aimed at investigating the status of professional development for mathematics teachers in Saudi Arabia over the period of the past three years, and exploring their professional development constraints. 626 teachers from ten departments of education across Saudi Arabia participated in the study; the survey consisted of five domains: activities that focused on professional development, sources or originators of the professional development, professional development in mathematics, educational development, and constraints on professional development.

The study found that the implementation of professional development activities took place most among participants as supervisor advising with notetaking by teacher; and teacher communicating with parents of students; however, cooperation with other groups or individuals to conduct research in mathematics education was the least implemented activities of professional development

The most implemented sources of professional development resulted from activities in the following three categories: colleague-to-colleague support; self-accessed resources (books, magazines, etc), and, supervisor-to-teacher support. Numbers and operations, algebraic concepts, and geometric concepts were the most enhanced topics. Planning to teach and Inquiry were the most enhanced teaching skills. In terms of obstacles for professional development were observed, the work load of the teachers, and the scheduling of professional development offerin

واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

عبدالله بن عبدالعزيز بن الهدلق

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

المملكة العربية السعودية

مستخلص الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الاستخدام الفعلي لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بالنسبة لطلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية. هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ممارسة من قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجات عالية، ويظهر ذلك من خلال استخدامهم للعديد من البرمجيات التطبيقية/الإنتاجية (برامج معالجة النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، وغيرها) أو الأخرى الخاصة بالإدارة المدرسية، واستخدامها كذلك في مجالي التخطيط والتنظيم للأعمال الإدارية المختلفة في المدرسة. كما يرى أفراد عينة الدراسة أن البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في الإدارة المدرسية لم ترق إلى المستوى المأمول حيث أكدت نتائج الدراسة أن التطبيقات الحاسوبية بحاجة ماسة إلى مزيد من التطوير والترقية لتواكب المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية، وذلك لنقصها وقصورها من جهة، وعدم ترقيتها وتحديثها بشكل مستمر مع ما يستجد في مجالات الإدارة المدرسية.

كما جاءت النتائج لتؤكد أيضاً على حاجة طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية إلى التدريب على استخدام تلك التطبيقات، وذلك عن طريق تفعيل دور الجهات المختصة وذات العلاقة في كل من كلية التربية ووزارة التربية والتعليم بإتاحة الفرص لهم لتطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم في التعامل مع تلك التطبيقات، بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمام المتميزين منهم للالتحاق بدورات ذات مستوى رفيع تتيح لهم المشاركة في تطوير تلك التطبيقات من خلال المشاركة في تصميمها وتنفيذها.

مقدمة

أصبحت المعلومات مورداً من الموارد الأساسية والمهمة لجميع القطاعات بلا استثناء، ومن ذلك قطاع التربية والتعليم وبصوره خاصة الإدارة المدرسية. فلكي تحافظ الإدارة المدرسية على الاستمرار في أداء عملها بشكل فاعل فإنه يلزمها أن تجمع وتعالج وتخزن كل ما تستطيع الحصول عليه من معلومات تخدم أهدافها وأنشطتها. ومن هنا نشأت الحاجة إلى نظم تعمل على جمع ومعالجة وتخزين و بث هذه المعلومات، وذلك بهدف توفير المعلومات للمدراء (صناع القرار) في المؤسسات التربوية عند الحاجة لذلك بالسرعة والكمية والدقة والشكل المطلوب لأجل اتخاذ القرارات في ظل مختلف الظروف بشكل يحقق أقصى فعالية لتحقيق أهداف المدرسة.

إن القرارات الحديثة لا تعتمد على المعلومات فقط بل تعتمد كذلك على تقنية التحليل والبحث عن الحلول المثلى وهذا ما تقدمه تقنية المعلومات (Information Technology)، وتكون النتيجة زيادة في قدرة المدرسة على مواجهة التغيرات سواء الداخلية أو الخارجية. هذا ويقرر المندبل (١٤٣٠هـ) بأن عملية التحول من الاعتماد، بعد الله، على العمل الورقي إلى العمل الإلكتروني لها آثارٌ كبيرة على المستوى التقني والإداري والتنظيمي داخل المدرسة، حيث إن تقنية المعلومات تعمل على المساهمة في إدارة المدرسة بصورة فاعلة ورشيدة، وتساعد مدير ووكيل المدرسة في عملية اتخاذ القرارات الإدارية بشكل فاعل، كما تعمل

على زيادة إمكانيات وقدرات المدرسة في التعامل مع المعلومات ومعالجتها وتخزينها وبثها وتنظيمها في قواعد البيانات. بالإضافة إلى زيادة فاعلية الاتصال والتنسيق بين الوحدات التنظيمية في المدرسة، وزيادة سرعة ودقة وسرية تبادل المعلومات بين تلك الوحدات والجهات الخارجية (إدارة التعليم ووزارة التربية والتعليم).

هذا وتعتبر الإدارة التربوية حجر الزاوية في نجاح العمل التربوي المدرسي، فكلما كان مدير المدرسة ووكيلها حريصين على الابتكار والتطوير كانت الإدارة متميزة. حيث يرى (Wango: 2009: 1) أن القيادة التربوية وتنميتها أمر أساسي في تحسين الأداء المدرسي، وبالتالي تحسين المخرجات التعليمية، وأنه من المهم النظر للقيادة والإدارة التربوية بوصفها أهم العوامل التي تحدد نوعية التعليم وجودته.

وتزايد مسؤولية الإدارة المدرسية في العصر المعلوماتي فيما يتعلق بمواكبة التقدم التقني في مجال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات، لأجل تطوير أدائها، حيث إن الإدارة الإلكترونية أصبحت أنموذجاً مثالياً للإدارة الحديثة التي تتفاعل مع تقنيات المعلومات الحديثة وتستخدمها، وأخذت معظم الإدارات تطبقها في مجالها الخاص بها بما في ذلك إدارات مدارس التعليم العام المندبل (١٤٣٠هـ).

ولقد فتح التطور الكبير في استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة، ميادين جديدة أمام أساليب

المعالجة الإلكترونية للبيانات، حيث بين العجمي (٢٠٠٠م، ص ٢٥٠) أهمية الحاسبات للإدارة المدرسية على أنها تقوم بعمل الإدارة المدرسية الذي يتعلق باتخاذ القرارات الروتينية لتوفر معظم وقت الإدارة لتحديد ورسم ومتابعة العمل داخل المدرس، فليس على الإدارة الحالية القيام بالعمليات الحسابية والإحصائية لحساب معدلات النجاح والرسوب والتسرب ونسب الحضور والغياب وفرز وترتيب الناجحين لمعرفة متوسطات درجات الطلاب والأوائل منهم، أو حصر احتياجات المدرسة من الأثاث والكتب أو المختبرات، إذ يعالج الحاسب هذه الأمور بطريقة إلكترونية سريعة. بالإضافة إلى التكامل بين الأعمال الفردية والمنفصلة وتجميعها في نظام شامل واحد داخل المدرسة لإعداد قاعدة بيانات متكاملة. وكذلك القدرة على التحليل مما يساعد الإدارة المدرسية على تقويم مشاكل السياسات المعقدة بمستوى أفضل لم يكن له وجود في الماضي.

ويضيف كل من فوده (١٤٢٣) والعبود (٢٠٠٥م) ونوفل (٢٠٠٣م) فوائد ومميزات استخدام تقنية المعلومات في تأدية أعمال الإدارة المدرسية كما يلي:

١. السرعة والدقة في تخزين البيانات، وتكوين ما يسمى ببنك المعلومات، ومعالجة البيانات، واسترجاع النتائج في وقت قصير مقارنة بالنظام اليدوي.

٢. الاستجابة لحاجات ورغبات المستفيدين من العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، الأمر الذي

يؤدي إلى تحقيق رضا المستفيدين الذين تُوجّه إليهم المدرسة خدماتها، وتسعى إلى تحقيق رضاهم وتفاعلهم معها عن طريق تقديم خدمات تعليمية تحقق توقعاتهم، تتميز ببساطة الأداء، وسرعة الإنجاز.

٣. تقديم خدمات شاملة بأقل التكاليف والجهد والوقت.

٤. التخلص من البيروقراطية والروتين في تأدية الأعمال.

٥. ضمان حصول المستفيدين على الخدمات التي تقدمها المدرسة على مدار السنة ومباشرة دون الحاجة إلى حضورهم إلى المدرسة وذلك من خلال الشبكة الإلكترونية.

٦. ضمان المحافظة على البيئة من خلال تقليل ازدحام المواصلات، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل الغازات المنبعثة من العوادم التي تؤدي إلى تلوث البيئة لأن المستفيدين يحصلون على الخدمات التي تقدمها المدرسة من أماكن تواجههم دون الحاجة للذهاب إلى المدرسة.

٧. تحسين العمليات ويقصد بها استخدام الحاسب في تحويل المدخلات، التي يؤدي من خلالها العاملون في المدرسة أعمالهم إلى مخرجات بهدف تحقيق رغبات المستفيدين من العملية التعليمية.

ونظراً لما توفره تقنية المعلومات من مزايا وفوائد كثيرة في تأدية أعمال الإدارة المدرسية فقد سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى مواكبة التطورات الحديثة المتعلقة بالإدارة الإلكترونية ومتابعة ما يستجد فيها بهدف تطوير كفاءة الإدارة المدرسية من الناحية التعليمية والتربوية، والتقليل من العبء الاقتصادي المالي المصروف على الورق والنقل، وتوفير الوقت.

وفي هذا السياق يقول الحمدي (٢٠٠٨م)، إنه في عام ١٤١٩هـ صدر تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم ٧٧٩ القاضي باعتماد برنامج الإدارة المدرسية (معارف) برنامجاً موحداً لجميع مدارس المملكة ليكون قاعدة بيانات المدارس في جميع إدارات التعليم ومرتبطة بشبكة حاسوبية متكاملة تعمل على تسهيل المعلومات بين المدارس، وإدارات التعليم، والوزارة. هذا وقد بين الحمدي (٢٠٠٨م) أن إدارات المدارس تتفاوت في تناولها للإدارة الإلكترونية وتعاملها مع برنامج (معارف)، فمن المدرء من يستخدم بعض تطبيقات الإدارة الإلكترونية وفق احتياجاته الخاصة، ومنهم من يتردد في الاستخدام، ومنهم من يقاوم الاستخدام لأسباب خاصة به.

هذا وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التي تناولت استخدام تقنيات المعلومات في الإدارة المدرسية وإمكانية تطبيقها والصعوبات التي تواجه استخدامها من وجهة نظر المدرء والوكلاء، حيث توصل كل من الحمدي (٢٠٠٨م) والعريشي

(١٤٢٩هـ) والعنزي (٢٠٠٢م) والدعيلج (١٤٢٦هـ) إلى وجود أثر فعّال لتطبيقات تقنيات المعلومات ووجود معوقات تحول دون تطبيقات تقنيات المعلومات في الإدارة المدرسية، فمثلاً توصل العنزي (٢٠٠٢م) إلى أن استخدام المدرء للحاسب في مهام الإدارة المدرسية كان متوسطاً، كما أنه توجد فجوة بين الحاجة لاستخدام الحاسب في مهام الإدارة المدرسية ودرجة استخدامه فيها، وأن أكبر الصعوبات والمشكلات المعيقة لاستخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية هو عدم وجود دورات تدريبية للمديرين في الحاسب الآلي، والنقص في البرامج والتطبيقات الجاهزة. في حين توصل (العريشي، ١٤٢٩هـ) إلى أن المدارس في حاجة إلى موظف في مختص في تشغيل تقنيات الإدارة الإلكترونية وصيانتها، بالإضافة إلى ضعف التأهيل التقني للمديرين/الوكلاء، وصعوبة إيجاد الوقت الكافي للتعامل مع الإدارة الإلكترونية. كما أن البرمجيات المتوافرة لا ترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة، وندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية. أما الدعيلج (١٤٢٦هـ) فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بالنسبة للفاعلية المترتبة على استخدام تطبيقات تقنيات المعلومات في المدارس الثانوية تعزى إلى عدد الدورات التدريبية، وبالنسبة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة تعزى إلى سنوات الخبرة، وتعزى إلى عدد الدورات التدريبية.

الدارسين. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود؟

أسئلة الدراسة

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية؟
٢. ما مدى مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية؟
٣. ما أوجه القصور في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، المستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية، من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية؟
٤. ما دور كلية التربية ووزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية

هذا وقد أشار بن فاطمة (١٩٩٤م، ص ١١) إلى أن اعتماد التقنيات التربوية أمر هام في تحديث النظم التربوية، وبناء على هذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع الحالي لتطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود.

مشكلة الدراسة

في العام الجامعي ١٤٢٨/١٤٢٩ هـ بدأ قسم الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، تقديم برنامج ماجستير موازي في تخصص "الإدارة التربوية". في هذا البرنامج يتم تدريس مقررين في مجال تقنية المعلومات هما: "تطبيقات الحاسب والإنترنت في التعليم" و"تطبيقات الحاسب في الإدارة المدرسية"، بواقع ساعتين لكل مقرر. أثناء قيام الباحث بتدريس مقرر "تطبيقات الحاسب والإنترنت في التعليم"، طلب من الدارسين كتابة خمسة أمور يودون تعلمها في هذا المقرر، ومن خلال إجابة الدارسين على ما طلب منهم، وجد الباحث تبايناً كبيراً فيما يتعلق برغبات وخلفيات الدارسين في مجال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية. كما تبين أن الدارسين ليسوا جميعاً مدراء أو وكلاء، وإنما هم مزيج من المدراء والوكلاء والمعلمين، لكن الغالبية الكبرى منهم معلمون. نظراً لهذا التباين شعر الباحث بأهمية توفر معلومات وافية حول واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى هؤلاء

حدود الدراسة

الإدارة التربوية:

إن الإدارة التربوية، كما عرّفها (عبدالجواد ومحمد، ٢٠٠٧م، ص ٨)، هي عملية إنسانية اجتماعية تربوية تعني بالفرد وتحترم شخصيته وتساعد على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ويتوافق مع مجريات الأمور في عصره.

الإدارة المدرسية:

يعرّفها (مساد، ١٤٢٥، ص ٢٥) بأنها تلك الجهود المنسّقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم.

ويعرّف الباحث تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية: الإدارة التي توظف تطبيقات تقنية المعلومات (الحاسب وبرمجياته وشبكاته وبالذات شبكة الإنترنت) توظيفاً فعالاً في معظم وظائفها الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة وتقييم.

أدبيات الدراسة

الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري عرضاً لأهم الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، هذا وقد تم تقسيم الإطار النظري إلى محورين رئيسين يغطيان في

• الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ

• الحدود المكانية:

اقتصر إجراء هذه الدراسة على طلاب الماجستير (مدراء، وكلاء، معلمون) المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر "تطبيقات الحاسب في التعليم" (٥٧٢ نـج).

مصطلحات الدراسة

تقنية المعلومات Information Technology

تعرفها منال الدهش (٢٠١٠، ص ٣٧) بأنها التطبيق العملي للمعرفة والتقنية عبر استخدام أجهزة وبرامج الحاسب وشبكاته، وبالذات شبكة الإنترنت، في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية وفي كافة المجالات والأنشطة الأخرى.

الإدارة:

تعرف الإدارة بأنها الجهاز المسؤول عن تعبئة الإمكانيات والطاقات والجهود البشرية، والعمل على التنسيق بينها وتوجيهها لتحقيق الأهداف (عبدالجواد ومحمد، ٢٠٠٧م، ص ٧).

بمجلهما الجوانب ذات العلاقة بطبيعة الدراسة، وذلك كما ما يلي:

المحور الأول: الإدارة المدرسية وأهميتها.

المحور الثاني: تطبيقات تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية.

الإدارة المدرسية وأهميتها

ظهر مفهوم الإدارة المدرسية كعلم مستقل بذاته عن علم الإدارة العامة حوالي العام ١٩٤٦م، فأصبح من بعدُ علماً شأنه شأن بقية علوم التربية الأخرى، ويعود سبب ذلك إلى الخصوصية التي تنفرد بها الإدارة المدرسية عن بقية علوم الإدارة العامة، أو حتى علوم التربية الأخرى وفروعها المتعددة نظراً للتطور الكبير الذي خطته المدرسة كمؤسسة تعليمية ذات مهنية عالية يفترض منها أن تسائر حاجات المجتمع وتراعي اختلاف أطيافه وبيئاته. (اللامي ٢٠٠٨، ص ٢٨)

الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

لقد شاع استخدام هذه المفاهيم الثلاثة (الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية) في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحيانا على أنها تعني شيئا واحداً. ويرى الترتوري (٢٠٠٦م) أن الخلط بين هذه التعريفات يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي - Education - الذي تُرجم إلى العربية بمعنى (التربية) أحيانا والتعليم أحيانا أخرى. وقد أدى ذلك إلى ترجمة المصطلح Educational Administration إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى.

يبد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) في نظر الترتوري (٢٠٠٦م) يريدون أن يتماشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربية الكاملة) وبهذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. ومع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا على التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية، وأن الفاصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية، وأيهما يشيع استخدامه بينهم فإنهم يتفقون على استخدامه.

أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الأمر أكثر سهولة، من وجهة نظر الترتوري (٢٠٠٦م)؛ ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، ومعنى هذا أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية ككل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام

مفهوم الإدارة المدرسية:

يعرف الزبيدي (١٩٨٨، ص ٩٧) الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل

أهداف الإدارة المدرسية:

يتمثل الهدف الرئيس للإدارة المدرسية في عمليات تنظيم وتسهيل وتطوير العمل في المدرسة، كما تهدف إلى توفير الأجواء المناسبة لقيام عملية تربوية تعليمية اجتماعية مناسبة، وهي تعنى إلى جانب ذلك بتطبيق السياسات التربوية المعلنة في سياسة التعليم الكبرى وتسعى إلى تحقيقها بما يتوفر لديها من إمكانيات مادية ومعنوية. وتتمثل أهداف الإدارة المدرسية عموماً في تحقيق القيم التربوية التي تؤمن بها المدرسة، ومدلول القيم التربوية هنا يقصد به الأسس العامة للتعليم وغاياته وأهدافه. (الرفاعي، ٢٠٠٦)

مهام الإدارة المدرسية:

أورد الرفاعي (٢٠٠٦، ص ٩) عدداً من مهام الإدارة المدرسية التي يرى أن المدير موكل بتطبيقها وذلك كالاتي:

- التأكيد على أن جميع الجهود والنشاطات والسلوكيات والأفعال التي تصدر من قبل أعضاء الإدارة المدرسية بصورة مقصودة أو غير مقصودة لا بد أن تسهم في بناء التلاميذ من جميع النواحي : الروحية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية.
- الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة المدرسية من تخطيط وتنظيم ومتابعة وإشراف داخل المدرسة بصورة جديّة وفعالة .

النشط المنظم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع".

أما الفقي (١٤١٥هـ، ص ٢٣) فقد عرّف الإدارة المدرسية بأنها: توجيه نشاط مجموعة المدرسين والإداريين والتلاميذ والآباء نحو تحقيق هدف المدرسة المشترك من خلال تنظيم جهود الجميع وتنسيقها، وهي وظيفة قيادية إنسانية في المجتمعات، وضرورية لتحقيق هدف المدرسة المنشود، ووظيفتها استخدام الإمكانيات والقدرات والتسهيلات المادية والبشرية الموجودة في المدرسة، لغرض الوصول إلى تحقيق الهدف منها.

كما عرّفها (العميرة، ٢٠٠٢، ص ١٨) على أنها: "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد".

أما الترتوري (٢٠٠٦م، ص ٣) فقد توصّل إلى تعريف شامل للإدارة المدرسية وذلك كما يلي :

الإدارة المدرسية هي مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

- الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية في توزيع المهام والمسؤوليات بين أفراد الجهاز المدرسي بما يتناسب وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات كل فرد من أفراد الجماعة.
- العمل على توفير النمو المثالي والمصغر للمجتمع الإسلامي داخل المدرسة.
- العمل على ربط المدرسة بالمجتمع.
- توقع أفراد جهاز الإدارة المدرسية للمشكلات المختلفة، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها مقدّمًا.
- تسيير شؤون المدرسة بما يكفل عطاء كل فرد في المدرسة والاستفادة من العطاء المدرسي بشكل عام.
- المحافظة على النظام العام في المدرسة بما يكفل توفير الجو الملائم للعملية التربوية.
- توفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نمو التلاميذ نمواً متكاملًا.
- السعي إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرضاها المجتمع وفق الأهداف العامة للدولة.
- العناية بدراسة المجتمع المحيط والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- مراعاة تطبيق الأنظمة والتعليمات الصادرة للمدرسة من الجهات المسؤولة. الرفاعي (٢٠٠٦، ص ٩)
- أما سيرجيو فاني، حسب ما أورده الترسوري (٢٠٠٦م، ص ٧) فقد وضع تسع مهام للمدير وذلك كما يلي:
- ١. تحقيق الأهداف: وذلك من خلال ربط الرؤى المشتركة معا.
- ٢. المحافظة على الانسجام: وذلك من خلال بناء فهم متبادل.
- ٣. تأصيل القيم: وذلك من خلال إنشاء مجموعة من الإجراءات والبنى لتحقيق رؤية المدرسة.
- ٤. التحفيز: وذلك من خلال تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.
- ٥. الإدارة: وذلك من خلال التخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات والتنظيم... إلخ.
- ٦. الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.
- ٧. التمكين: وذلك من خلال إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.
- ٨. القدوة: وذلك من خلال تحمل مسؤولية أن يكون نموذجاً يحتذى به فيما تهدف إليه المدرسة.
- ٩. الإشراف: وذلك من خلال التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها.

خصائص الإدارة المدرسية الحديثة:

- مواكبة التغير والقدرة على استخدام التقنية الإدارية.

أثناء حديثه عن خصائص الإدارة المدرسية الحديثة، أشار حسين (٢٠٠٤م، ص ٣٠) إلى أن الإدارة المدرسية ينبغي أن تتصف بما يلي:

- إضفاء جو العلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية لجميع العاملين في المدرسة.

١. إدارة هادفة بحيث تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم.

- تنظيم العمل وتهيئة روح العمل الجماعي من خلال تنظيم الجهود البشرية في المدرسة لإنجاز الأهداف التربوية.

٢. إدارة إيجابية بحيث يكون لها دور قيادي في مجالات العمل والتوجيه، ولا تركز إلى السلبيات والمواقف الجامدة.

- توفير الظروف الملائمة لأداء العمل من خلال تهيئة روح الود والانتماء للمدرسة، وإيجاد الثقة بين العاملين في المدرسة.

٣. إدارة اجتماعية بحيث تعتمد على المشورة، والمشاركة في صنع القرارات، ومدرسة للصالح العام.

- توزيع المسؤوليات والمهام بين العاملين وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم.

٤. إدارة إنسانية بحيث تنتهج السلوك القيادي الذي يقوم على حسن المعاملة للمرؤوسين، وتقديرهم، والاستماع إلى وجهات نظرهم.

- استخدام الإستراتيجيات المناسبة عند اتخاذ القرارات المدرسية.
- القدرة على القيام بعملية التقويم بدءاً من الخطط وانتهاء بالطالب.

٥. إدارة ديمقراطية تعتمد على تنظيم إداري يتوفر فيه تنسيق جهود الأفراد، والمشاركة في القرارات، وتكون فلسفته متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للمجتمع.

المهارات والقدرات اللازمة لمديري ووكلاء المدرسة الحديثة:

يرتكز عمل القيادة المدرسية على الإشراف الشامل وتطوير الواقع التربوي للمدرسة، وتحفيز الهيئة الإدارية والتعليمية والطلبة للعمل بكفاءة وفعالية وفقاً للمعايير التربوية المعاصرة، وأن يكون دور الإدارة كما جاء في البند السادس من التقرير الختامي لمؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في طرابلس ١٩٩٨م الذي أورده السنبلي (٢٠٠٤م، ص ٣٠٣) "إدارة تطوير لا

كما أضاف البوهي (٢٠٠١م، ص ٩١-٩٨) مجموعة من الأسس العامة للإدارة المدرسية الحديثة التي ينبغي أن تتصف بها وذلك كما يلي:

- قيادة العمل المدرسي نحو تحقيق الأهداف والسياسات التعليمية من خلال تنفيذ البرامج التعليمية بدرجة عالية من الاتساق.

- استخدام الأجهزة المتطورة التي تمكن من الإشراف الإداري المتميز مثل: أجهزة الاتصال التي تمكن من كشف أماكن متعددة في المدرسة من موقع مكتب وكيل المدرسة، أجهزة الهاتف في الفصول المتصلة بغرف المراقب، أجهزة الدخول والخروج من المدرسة بواسطة كروت مغطاة محددة، إحداها للعاملين تكون بلون وأخرى للطلبة بلون مختلف، وأجهزة كاشفة للحريق والدخان توضع في أروقة المدرسة.
- إكساب القياديين القدرة العملية على تطبيق الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة والذين يتحملون المسؤولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية ورفع الأداء وتحقيق الجودة التربوية الشاملة.
- متابعة إجراءات العمل باستخدام أجهزة وأدوات متطورة تمكن من الإشراف على القوى البشرية والطلاب بسهولة ودقة ووضوح.
- القدرة على تكوين فريق عمل مترابط يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المحددة، ويشارك في اتخاذ القرارات المدرسية وحل المشكلات.
- بناء مهارة صياغة الأسئلة التي تمنح معلومات عن تقويم الأداء بدقة ووضوح تستخدم في التغذية الراجعة الرسمية وغير الرسمية.
- التركيز على إحداث تغييرات تعود بالفائدة على العمل التربوي في المدرسة، وأن تكون هناك
- إدارة تسيير" مما يقتضي لامركزية الإدارة، واطلاعها دومًا على كل جديد، وهذا يستوجب توفر مجموعة من المهارات المطلوبة في القيادات الإدارية المدرسية، منها ما يلي:
- القدرة على استخدام الحاسب في إعداد برامج تربوية، تهدف إلى تصميم أنشطة علمية متنوعة لتمكين الطالب من تقويم حصيلته العلمية، وتحتوي على أنشطة ذات درجات متفاوتة في الصعوبة.
- القدرة على استخدام الحاسب في إعداد برامج تربوية، تمكن الطالب المتأخر من الدراسة الذاتية.
- القدرة على الاستماع والصبر وتحمل الآخرين، واحترام مشاعر الذين يعملون معه، والقدرة على التواصل باستخدام قنوات إلكترونية مختلفة داخل المدرسة وخارجها.
- استخدام الحاسب في تحضير الدروس، ومراجعة تحضير كل معلم.
- إعداد المعلمين ليكونوا قادرين على استخدام الحاسب في تحضير الدرس، واستلام الواجبات، وعرض الدروس.
- استخدام الحاسب في إعداد السجلات المدرسية المتنوعة.
- تصميم خطوات إجرائية لتقارير الأداء الخاصة للعاملين باستخدام أكثر من قناة تقويمية، والاستعانة ببرامج الحاسب المتنوعة.

المعلومات وتبادلها في داخل المؤسسة وبين المؤسسات المختلفة". وكذلك عرّفت Pernia (2008:p.11) تقنية المعلومات والاتصالات بأنها التقنيات المستخدمة للاتصال من أجل إنشاء وإدارة وتوزيع المعلومات. وتضيف أن تعريفاً واسعاً لتقنية المعلومات والاتصالات يشمل أجهزة الكمبيوتر والإنترنت والهاتف والراديو والتلفزيون والمعدات السمعية والبصرية. وتشرح أيضاً أن تقنية المعلومات والاتصالات ينطبق على أي جهاز يستخدم للوصول إلى المعارف والمعلومات وإدارتها، ودمجها وتقييمها وإنشائها وتوصيلها وتبادلها.

أما ثقافة تقنية المعلومات والاتصالات فيعرفها Kenney (2006:p.1)، بأنها القدرة على استخدام التقنية الرقمية، وأدوات الاتصالات والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها، ودمج وتقييم وإنشاء معلومات من أجل وظيفة في مجتمع قائم على المعرفة

أما العريشي (١٤٢٩هـ) فقد أشار إلى أن تقنية المعلومات مفهوم يتناول المستقبل، وأن هذه التقنية تعتمد على التطورات والتغيرات الهائلة، التي يشهدها العالم بشكل متسارع في مجالات الإلكترونيات ووسائل الاتصال المختلفة والحواسيب والآلات التي يقوم عليها عالم المعلومات والتي يزداد عددها بصورة مستمرة. ومن ناحية أخرى، يرى كل من Pernia (2008:p.21)؛ و Amara (2006:p.4)، بأن المعرفة هي سمة من سمات التفاعل بين المعلومات المقدمة من خلال تقنية المعلومات والاتصالات والمتنفعين من هذه المعلومات.

مرونة في تعديل بعض الخطوات الإجرائية بما يتناسب مع الواقع التربوي.

- الأداء الفعّال بحاجة إلى شبكة مرنة من الأفراد يجب عليها أن تعرف المهارات والسلوكيات وعلاقات العمل الجديدة.
- تلقي المعلومات وتقومها ثم استخدامها الاستخدام الأمثل. السنبل (٢٠٠٤ م، ص ٣٠٣ - ٣٠٥).

تطبيقات تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية

مفهوم تقنية المعلومات (IT)

تعد كلمة التقنية Technology من أكثر الكلمات استعمالاً في اللغة الإنجليزية. ومفهوم التقنية يعني كل نشاط بشري (عقلي أو يدوي) يقوم على استخدام (المعلومات والمعارف والمهارات) من أجل إمداد الإنسان بالقدرات التي تساهم في إشباع حاجاته وتحقيق متطلباته وتوفير الأمان له فتح الله (٢٠٠٦ م، ص ٢١) والحيلة (٢٠٠٣ م، ص ٢٠).

وتقنية المعلومات (IT) تعني كذلك تطبيق التقنية في تناول المعلومات وتداولها وتخزينها واستعمال طرق المعالجة والاسترجاع والبحث، كما تعتمد على الأخذ بالتغيرات التي تحدث في وسائل الاتصال الرقمية والإلكترونية والحاسبات. شريف (١٤٣٠هـ) والعريشي (١٤٢٩). كما عرّف الباز (٢٠٠٠ م، ص ٨٤) تقنية المعلومات (IT) بأنها "مجموعة الوسائل، من أجهزة وبرامج وخبرات، المستخدمة لتسهيل نقل

المهام الإدارية أثناء إعداد مدراء المدارس وتدريبهم. بالإضافة إلى ذلك أشار Davies (2002:p.8) إلى أن نجاح تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات يعتمد — بعد الله تعالى — على مدراء المدارس الفاعلين الذين يقدمون الدعم اللازم في الوقت المناسب لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليات المدرسة.

أهمية وفوائد تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية

بعد التطور الهائل الذي شهده القطاع الإداري بشكل عام، وقطاع تقنية المعلومات (الحاسب والإنترنت) بوجه خاص، بدأ التحول من الأسلوب الإداري التقليدي إلى الأسلوب الإداري الإلكتروني والذي يعرف بالإدارة الإلكترونية. ويمكن القول بأن مفهوم الإدارة الإلكترونية لا يعني الاستغناء عن وجود العنصر البشري والذي بالطبع لا يزال يقبع على رأس الهرم الإداري، وإنما أصبح المدير يستخدم أجهزة إلكترونية تعينه على أداء أعماله المكتظة والتي لولاها بعد الله لقضى وقتاً أطول في عمله الإداري، ولذا فإن استخدام تقنية المعلومات بأنواعها كالحواسيب والإنترنت والهواتف والفاكس وغيرها ساعد كثيراً في تسهيل وتسهيل العمل الإداري والذي ما كان ليستقيم بسهولة في ظل افتقارها أو انعدامها. ويقف الحاسب والإنترنت على رأس وسائل التقنية الحديثة الأكثر تأثيراً في مجال الإدارة عموماً والإدارة المدرسية خصوصاً تجاه ما يقدمه من خدمات كبيرة ومذهلة يصعب بغیره تنفيذها، ويصعب معها الاستغناء عنه وخاصة في جانب المعلومات

وأكد العريشي (١٤٢٩هـ —) على أن الاستخدام الفعال لتقنية المعلومات هو أحد أهم التحديات التي تواجه غالبية منظمات اليوم، لأن أي مؤسسة سواء كانت تقدم خدمات عامة أم خاصة، يصبح المطلب الرئيسي لها في هذا العصر هو فهم ودراسة أهمية الدور الذي تلعبه تقنية المعلومات، وكيف يمكن التوصل إلى أفضل الطرق لاستخدام نظم تلك المعلومات، وهنا تبرز أهمية مساعدة العاملين جميعاً على فهم أهمية تقنية المعلومات لنجاح العمل في المؤسسات سواء كانت حكومية أم خاصة.

هذا وقد لاحظ (Persaud 2006: p.23-24) أن عملية دمج تقنية المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية ينطوي على نقلة نوعية، ورؤى جديدة تسهم في تسهيل عملية التعامل مع المعلومات وفهمها وكيفية الاستفادة منها. ويرى Amara (2006:p.4) أن القدرة على استخدام تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات يعتمد على البعد المهاري لمديري المدارس والذي غالباً ما يتحقق نتيجة لممارستهم تطبيقات تقنية المعلومات. كما يرى كل من Selwood، Fung and O'Mahony (2003:p.65) بأن مديري المدارس الذين يمارسون تطبيقات تقنية المعلومات بثقة عالية فإنه من المرجح أن يؤدي هذا إلى تطوير مدارسهم تعليمياً وإدارياً بدرجة عالية.

وفي دراسة قام بها Persaud (2006:p.180) توصل إلى أن مهام الإدارة المدرسية سيكون سهلاً وسلساً إذا ما تم دمج تقنية المعلومات والاتصالات في

واتخاذ القرار. هذا ومن الخدمات التي يقدمها الحاسب

لِلإدارة المدرسية ما يلي النّوع (٢٠٠٠ ، ص ١١٣):

- تحويلُ البيانات في الإدارة إلى معلومات منظمة ومتراصة، فالحاسب أداة لتحويل الإحصاءات والبيانات إلى نظام للمعلومات الإدارية تساعد المدير في التفكير وعمل المقارنات والتحليل والتقييم للموضوعات التي سوف يتم اتخاذ القرارات بشأنها من قبل المدير والعاملين في المؤسسة بدلا من الاعتماد على الاجتهادات الشخصية.

- يساعد الحاسب في تخفيف الضغط على المدير وتوفير الوقت من خلال برجة جميع القرارات الواضحة لكي يقوم الموظف المختص بتنفيذها دون الرجوع إلى المدير في كل إجراء يقوم به الموظف.

- التخلص من النظام اليدوي والحصول على المعلومات التي تكون غالبًا ناقصة ولا تنتج المعلومات التي يحتاج إليها صانع القرار، كما أنها تتأثر وبدرجة كبيرة بآراء الأشخاص الذين يُعدونها ويقدمونها للإدارة.

- يساعد الحاسب على سرعة تخلص المدير من الروتين والرتابة بتوفير وقت أكثر لعمليات التطوير والتجديد في العمل.

- سرعة الحصول على المعلومات واسترجاعها وتخزينها وتخفيض حجمها وتقليل الجهد والوقت اللازمين في البحث عنها.

- يوفر الحاسب استخدام نظم معلومات يساعد على تطوير أداء العاملين وكسر حاجز الخوف من استخدام التقنية في العمل أو التعامل معها.
- يهيئ الحاسوب المرتبط بالشبكة العنكبوتية (الإنترنت) الفرصة المهمة لمدير المدرسة لتكوين ما يعرف بسطح المكتب الإلكتروني الذي يوفر للمدير وسائل الاتصال والارتباط مع الآخرين دون الحاجة للقائهم.

ويضيف نجم (٢٠٠٤، ص ص ١٦٦ - ١٦٨) أن تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة بشكل عام، بما في ذلك الإدارة المدرسية تتميز بعدة مميزات منها:

- توفر المعلومات الغزيرة للمؤسسات بدلا من ندرة المعلومات في المؤسسات التقليدية، ولعل هذا ما أصبح يتجاوز قواعد البيانات إلى مستودع البيانات (يضمن عددًا من قواعد البيانات المختلفة في المنظمة).
- توفر إمكانية عظيمة للاتصالات الشبكية وتبادل المعلومات الإلكترونية هنا وفي كل مكان، بما يجعل المؤسسة في كل مستوياتها التنظيمية لا تتجاوز فقط نقص وضعف الاتصالات وبطئها التي تعاني منها جميع المؤسسات التقليدية، وإنما أيضًا تحقق الإفراط في الاتصالات داخل المؤسسة وخارجها وفي كل مكان وفورًا وبالوقت الحقيقي.

الصعوبات التي تواجه استخدام تقنية المعلومات في الإدارة المدرسية

بالرغم من أن كثيراً من المهتمين بتطوير الإدارة المدرسية يؤكدون على أهمية استخدام تقنية المعلومات من قبل القيادات المدرسية نظير الفوائد والمزايا العديدة التي يحققها استخدام تطبيقاتها في تبسيط الإجراءات الإدارية، إلا أن هناك صعوبات ومعوقات تقف في طريق هذا الاستخدام في المجال الإداري.

ففي ظل الإقبال الشديد من المؤسسات والإدارات، بما في ذلك الإدارة المدرسية، على استخدام تطبيقات تقنية المعلومات والتفاعل معها دوماً تخطيط وتنظيم مسبق متأناً ومدرّوس تظهر بعض المخاطر والإخفاقات، منها ما أورده نجم (٢٠٠٤، ص ٥٨ - ٦١):

- إن الأعمال الإلكترونية بخصائصها الجيدة قد أدت إلى تفويض الكثير من الأعمال التقليدية وبنيتها التحتية واستثماراتها العظيمة.
- العقبة الإدارية : إن إنتشار وتنوع الأعمال الإلكترونية الجيدة أدى إلى نشر الموهبة أو المقدرة الإدارية على نطاق واسع مما أظهر نقصاً في هذه المواهب والقدرات، فليس هناك ما يكفي من المديرين الذين يتقنون التعامل الإلكتروني، مما أدى بالأعمال الإلكترونية إلى أن تدار بشكل سيئ.

- مشكلة حقوق الملكية الفكرية : فمع أن المؤسسات الإلكترونية استخدمت تكتيكات وقدرات اقتصاد المعلومات الرقمية القائمة على

التكلفة الصفرية في إعادة إنتاج المنتج المعلوماتي الرقمي وبالتالي التوسع في النسخ المجانية كوسيلة في الترويج والتغلغل والخدمة للزبون، وقد يعنى ذلك القفز على حقوق الملكية في البراءة وحق النشر (اللذين يتمتعان بالحماية القانونية).

- صعوبة التكامل بين الموقع المادي والموقع الإلكتروني للإدارة، فإلى جانب أن بعض الإدارات ظلت إما تقليدية وإما رقمية، فإن البعض الآخر أخفق في الجميع بين الاثنين. وذلك لأن مثل هذا الجمع يتطلب جهوداً كبيرة في إدارة الموقع الإلكتروني لصالح الأعمال التقليدية وجهوداً كبيرة في توظيف قدرات الويب في التفاعل مع المستفيدين.

- إن الأعمال الإلكترونية بما قدمت من تسهيلات في الحصول على المعلومات، أدت إلى أن تقع تبادلاتها تحت وطأة الأسعار الأقل في ظل الوضوح والتنافسية، فالمتعاملون بالأعمال الإلكترونية يستطيعون أن يقارنوا بسهولة ويسر بين العطاءات والخدمات ولعل هذا هو الذي يجعل الإدارات الإلكترونية تعاني من مشكلة عدم القدرة على تحقيق عوائد حقيقية وربحية فعلية.

- الاعتقاد الخاطئ بأن كل الأعمال تصلح للانخراط في الأعمال الإلكترونية.
- الاعتقاد بأن إدارة موقع الويب (تخطيط الموقع، تنظيمه، سهولة استخدامه من قبل الزبون،

تكرار تحديثه) ستحل محل إدارة أعمال الإدارة كلها.

• عدم تطابق ثقافة الإدارة مع ثقافة الإنترنت؛ فالإنترنت يتطلب الانفتاح والشفافية وتقاسم المعلومات مع الآخرين، في حين أن حماية أعمال الإدارة وأسرارها تتطلب الحد من كل ذلك.

• تهديد أنظمة أمان الإدارة عبر جرائم المخترقين والمتسللين إلى قواعد معلومات الإدارة والإصابة بالفيروسات وما في حكمه أصبح تهديدًا خطيرًا.

• الضغوط المختلفة على الأعمال الإلكترونية، وتشمل:

١. ضغوط المسؤولين لتحسين المستمر.
٢. ضغوط التنافسية، حيث تواجه الإدارة التهديدات ليس من المنافسين الحاليين، بل من الداخلين الجدد.

٣. ضغوط التكلفة، حيث إن الإدارة تسعى لخفض الكلفة وتحسين أدائها من خلال الأعمال الإلكترونية.

٤. ضغوط التقنية، حيث التطورات السريعة في الاتصالات وتقنية المعلومات التي توجد تحديات كبيرة أمام الإدارة العاملة في مجال الأعمال الإلكترونية.

٥. ضغوط المستفيدين لتقديم المزيد من الخدمات والمنتجات الإلكترونية استجابة لاحتياجاتهم.

أما فيما يتعلق بالمعوقات التي تحد من تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية بما فيها الإدارات المدرسية ، فقد قسمها الزهراني (٢٠٠٧ م) إلى ثلاثة محاور رئيسة وهي:

المحور الأول: معوقات متعلقة بالجوانب القانونية أو التنظيمية: وتأتي هذه المعوقات في الترتيب الأول من حيث درجة حدتها في التأثير في تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب القانونية أو التنظيمية ما يلي:

١. نقص الأنظمة واللوائح الخاصة بالتعاملات الإلكترونية.

٢. عدم وجود التشريعات الكافية في المحاكم السعودية للتعامل مع جرائم الحاسب الآلي والاختراقات الأمنية.

المحور الثاني: معوقات متعلقة بالجوانب الإدارية والمالية: ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمالية مرتبة حسب حدة تأثيرها في التطبيق ما يلي:

١. نقص الكوادر البشرية المتخصصة في تطبيقات

التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية :

ويحد هذا العائق بدرجة كبيرة على تطبيق

التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.

٢. ضعف قدرات الكوادر البشرية الحالية على

استخدام تطبيقات التعاملات الإلكترونية في

الأجهزة الحكومية.

٣. قلة المصادر المالية المناسبة.

برمجيات تطبيقات تقنيات المعلومات المستخدمة في الإدارة المدرسية

في هذا المبحث سيتطرق الباحث للحدث عن البرمجيات الإلكترونية المستخدمة في مجال العمل الإداري المدرسي في المدارس السعودية. وسيدور الحديث حول البرامج التالية:

أولاً: برنامج (معارف) المستخدم في مجال العمل الإداري المدرسي في المدارس السعودية.

ثانياً: برامج البريد الإلكتروني E-Mail.

ثالثاً: برنامج (تواصل).

رابعاً: البرامج التطبيقية أو الإنتاجية

Productivity/Application Software.

أولاً: برنامج (معارف) المستخدم في مجال العمل الإداري المدرسي في المدارس السعودية.

من البرمجيات الإلكترونية المستخدمة في مجال

العمل الإداري المدرسي (برنامج معارف). وفي هذا

السياق يقول (الحمدى، ٢٠٠٨)، إنه في عام

١٤١٩هـ صدر تعميم معالي وزير التربية والتعليم رقم

٧٧٩ القاضي باعتماد برنامج الإدارة المدرسية

(معارف) برنامجاً موحداً لجميع مدارس المملكة ليكون

قاعدة بيانات المدارس في جميع إدارات التعليم ومرتبطة

بشبكة حاسوبية متكاملة تعمل على تسهيل المعلومات

بين المدارس، وإدارات التعليم، والوزارة.

٤. تخوُّف الكثير من العاملين في الأجهزة الحكومية من التعامل مع جهاز الحاسب الآلي.

٥. عدم تفهُّم الإدارة العليا في بعض الأجهزة الحكومية بأهمية تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية.

٦. تردُّد الكثير من العاملين في الأجهزة الحكومية

من التعاملات الإلكترونية في الجهة الحكومية خوفاً من تسرُّب المعلومات الشخصية وضياعتها.

المحور الثالث: معوقات متعلقة بالجوانب التقنية:

ومن أهم المعوقات المتعلقة بالجوانب التقنية

مرتبة حسب حدة تأثيرها ما يلي:

١. التفاوت في ميكنة أساليب العمل بين الجهات

الحكومية: ويحد هذا العائق بدرجة كبيرة على

تطبيق التعاملات الإلكترونية في الأجهزة

الحكومية.

٢. عدم التوافق بين الكثير من الجهات الحكومية في

الأنظمة الآلية الخاصة بتطبيقات التعاملات

الإلكترونية.

٣. عدم توافر خدمة الإنترنت للجمهور بالشكل

المناسب.

٤. ضعف البنية التقنية التحتية في المملكة. الزهراني

(٢٠٠٧ م، ص ص ١٨ - ١٩).

و(برنامج معارف) الذي يعمل تحت بيئة النوافذ العربية، تم بناؤه برمجياً بلغة (Power Builder) وقام بإعداده مجموعة من منسوبي وزارة التربية والتعليم، وبدأ تطبيقه في المدارس مع بداية العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ. ويحتوي (برنامج معارف) على مجموعة من السجلات الإلكترونية، وهو الأساس في بناء قاعدة المعلومات الشاملة عن المدرسة وتقديمها لوزارة التربية والتعليم، ومن خلاله يستطيع المسؤول في الوزارة الحصول على أي معلومة يريدونها سواء من إدارات التربية والتعليم أو من مدارس داخل إدارات التربية والتعليم سواء ما يخص المعلمين (تخصصاتهم، مستوياتهم الوظيفية، مواقعهم، جنسياتهم، سنوات خدمتهم ومؤهلاتهم... إلخ) وكذلك الحصول على أي معلومة فيما يخص الطلاب (أعدادهم، مراحلهم الدراسية، جنسياتهم، نسب النجاح، الإكمال، الرسوب، التسرب... إلخ) وأيضاً المباني المدرسية (أعدادها، مواقعها، أنواعها، المستأجر والحكومي منها... إلخ)، ومعلومات أخرى.

أما أهم أهداف (برنامج معارف) فهي كما يلي:

- خدمة شؤون الطلاب وإخراج النتائج ومعالجتها واستخراجها بصورة مميزة.
- خدمة المعلم، حيث يقوم المعلم فقط بإدخال درجات طلابه ويتولى الحاسب القيام بأعمال الجمع وإخراج النسب المثوية وفرز النتائج.
- خدمة المدارس والإدارة المدرسية بتوفير الجهد والوقت اللازم للقيام بالأعمال الإدارية المكتبية

- حفظ سجلات الطلاب بطريقة حديثة وتقليص العمل المكتبي على الورق.
- توفير البرامج المساعدة للأعمال الإدارية كحفظ سجلات كثيرة في مساحات صغيرة (أقراص).
- خدمة إدارة التربية والتعليم في توفير المعلومات الدقيقة عن أعداد الطلاب ونتائجهم على مستوى إدارة التعليم، والمعلمين وتنقلاتهم وأعدادهم وتخصصاتهم وكل ما يتعلق بالمدارس التابعة لها.
- خدمة شؤون الموظفين في توفير المعلومات الخاصة بالمعلمين والإداريين لأغراض الترقية والنقل والترشيحات وغيرها.
- خدمة وزارة التربية والتعليم في توفير معلومات عن المدارس والمعلمين والطلاب والموظفين والمباني المدرسية وكل ما يتعلق بتفاصيل هذه المعلومات (الموقع الرسمي لبرنامج الإدارة المدرسية).

أما وظائف (برنامج معارف) فتتمثل في:

أولاً: شؤون الموظفين : ويشمل بيانات الموظف الأساسية والوظيفية والتعليمية والدورات الحاصل عليها واللغات التي يجيدها والهوايات التي يفضلها، ومتابعة تنقلات الموظف والإجراءات المتخذة له والعقبات التي تواجهه، وإصدار أوراق التعريف والتحويل للوحدة الصحية للموظف.

سابعاً: العهد المدرسية: وتشمل كافة عهدة المدرسة وما يجري عليها من تغيير.

ثامناً: الاستفادة من الجهود المتوفرة مثل قاعدة مركز المعلومات بالوزارة والمنتشرة بإدارات التربية والتعليم. (الموقع الرسمي لبرنامج الإدارة المدرسية)

ثانياً: برامج البريد الإلكتروني E-Mail

من البرمجيات الإلكترونية التي تستخدمها بعض المدارس برامج البريد الإلكتروني E-Mail. وهي إحدى الخدمات المتوفرة على الإنترنت، حيث يقوم مقام البريد العادي المتعارف عليه ولكنه في الحقيقة يقوم بخدمة لا يمكن للبريد العادي أن يقوم بها من حيث السرعة والخصوصية والأمان، حيث يقوم البريد الإلكتروني بتنظيم وأرشفة الرسائل منه وإليه ويمكن من حفظها أو إرسالها لمجموعة مستفيدين بشكل آلي وسريع ودون عناء، وتقوم الكثير من الإدارات المدرسية بتوفيره على شبكتها لجميع المستخدمين بغية رفع مستوى الاتصالات والخدمات المقدمة للعاملين والمتعاملين معها.

وقد عرّف الموسى (٢٠٠٧ م، ص ٥٨٨) البريد الإلكتروني بأنه: عبارة عن تبادل الرسائل عبر الإنترنت سواء كانت نصية أم مصحوبة بعناصر متعددة الوسائط مثل: (الصوت، الصورة، الفيديو... إلخ)، وهو وسيلة إلكترونية تسمح لمستخدم الحاسب بتحويل الرسائل البريدية المرسلّة من جهاز حاسب إلى آخر أو أكثر إلى أي فرد أو موقع في العالم عن طريق الإنترنت. ويمتاز البريد الإلكتروني عن البريد العادي بالآتي:

ثانياً: شؤون الطلاب : ويشمل بيانات الطلاب الأولية والاجتماعية والصحية والتحصيل الدراسي والصفات الشخصية والسمات السلوكية للطلاب، القيام بأعمال الإرشاد الطلابي في متابعة الغياب والتأخير والمواقف اليومية للطلاب، وإصدار أوراق التعريف والتحويل للوحدة الصحية للطلاب.

ثالثاً: الاختبارات: ويضم رصد الدرجات الشهرية للطلاب، وإصدار التقارير الشهرية للطلاب، رصد درجات الفصل الدراسي الأول والثاني والدور الثاني، وإصدار كشوف درجات الطلاب والإشعارات وشهادات حسن السيرة والسلوك والناجحين، وإشعارات المكملين والراسبين، طباعة مسودات درجات الفصلين الدراسيين، طباعة مبيضات درجات الدورين الأول والثاني، تنفيذ كافة أعمال الاختبارات، طباعة كل ما يتعلق بالإحصاءات وتحليل النتائج والرسوم البيانية.

رابعاً: الأعمال الإدارية: ويتولى البرنامج تنفيذ كافة الأعمال الإدارية في المدرسة مثل الصادر والوارد والخطة المدرسية.

خامساً: المكتبة المدرسية: تدوين العهد من كتب وبحوث ودوريات وصحف وما يتبعها من عهد ثابتة وأجهزة وكراسي وطاولات، وخدمات الإعارة والأنشطة المكتبية.

سادساً: المختبرات المدرسية: احتياجات المدرسة من مواد المختبرات، التقارير الشهرية والسنوية، عهدة المختبرات ومعرفة الزيادة والنقص.

١. أن الرسائل الإلكترونية توزع على المستفيدين بواسطة الإنترنت.
٢. لا يستغرق زمن وصول الرسائل الإلكترونية إلى هدفها سوى ثوان معدودة.
٣. كما يمكن للمتراسلين إرفاق ما يرغبون من صور ورسوم وبرمجيات ووثائق ببسر وسهولة.
٤. تسهيل عمليات تخزين المراسلات إلكترونياً، واسترجاعها بسرعة وسهولة.
٥. المحافظة على سريّة الاتصالات وأوعية الاتصال؛ وضمان عنصر الخصوصية والاستقلالية. حمدان (٢٠٠١ م، ص ٨) ونجم (٢٠٠٤، ص ٢٥).
٤. الحصول على نسخة من تقرير المخالفات السلوكية والمواظبة بشكل مفصل عن طريق الفاكس.
٥. ترك رسالة صوتية من ولي الأمر لكل من المدير أو الوكيل أو المرشد.
٦. إرسال رسائل صوتية بشكل يومي من المدرسة على أولياء الأمور لإخبارهم بتأخر أبنائهم أو غيابهم أو ما سُجِّل عليهم من مخالفات سلوكية.
٧. إرسال رسائل عامة لكل أولياء الأمور أو بعضهم. الحمدي (٢٠٠٨، ص ٩٣).

رابعاً: تطبيقات برمجيات الحاسب الإنتاجية في الإدارة المدرسية

- أظهرت العديد من الدراسات أن معظم وقت المدراء يُقضى في الأعمال الكتابية والروتينية أكثر من قضائه في الأعمال التربوية والإشرافية. المنيع (٢٠٠٠م). وبناء على هذا يرى اللامي (٢٠٠٨م) أن البرامج التطبيقية/الإنتاجية تعتبر من البرامج الضرورية التي يمكن لها أن تقدم خدمة جليلة لمدير المدرسة، إذ إنها توفر الوقت والجهد اللذين يمكن صرفهما في الأعمال الإدارية والإشرافية.

هذا وقد أعطى Ferrigan (2007:p-2) أمثلة

على تطبيقات وبرمجيات تقنية المعلومات والاتصالات حيث أشار إلى أنها مجموعة من البرامج المستعملة على نطاق عالمي واسع تعمل على دعم ومساندة الأعمال الفردية والجماعية، وتعرف هذه بالبرامج التطبيقية أو

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، ص ١ - ٢٩٠ الرياض، (١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

- ثالثاً: برنامج (تواصل)
- برنامج (تواصل) هو أحد البرمجيات الحاسوبية الإدارية الحديثة، يُثبت على جهاز المدرسة، ويمكن ولي الأمر من متابعة مستوى ابنه الدراسي والسلوكي، ومن وظائف ومهام هذا البرنامج ما يلي:
١. قراءة إشعار الطالب لولي الأمر عند اتصاله بهاتف المدرسة.
 ٢. الحصول على نسخة من الإشعار عن طريق الفاكس.
 ٣. قراءة المخالفات السلوكية التي على الطالب، وعدد أيام الغياب بعذر وبدون عذر وكذلك التأخر بعذر وبدون عذر.

مثل إمالاته أو وضع خط تحته أو إبرازه أو غير ذلك. هذا بالإضافة إلى أن معالج النصوص يمكن المدراء من إجراء تغييرات وتعديلات سريعة من خلال النقر على بعض أزرار لوحة المفاتيح، كما يمكنهم من جلب وثائق وصور وجدول من برامج أخرى مثل برامج الرسوم والجدول الإلكترونية وقواعد البيانات والحزم الإحصائية وغيرها من البرامج الموسى (٢٠٠٧م، ص ١٨٢) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٢٠).

ثانياً: الجداول الإلكترونية Spread Sheet

تعد الجداول الإلكترونية إحدى الأدوات الإنتاجية الفاعلة التي يمكن استخدامها من قبل المدراء، حيث إنها تمكنهم من تحليل البيانات العديدة والوصول إلى دلالات بشأنها، فبرنامج الجداول الإلكترونية يحول شاشة الحاسوب إلى ورقة عمل ولوحة المفاتيح إلى قلم وجهاز الحاسوب إلى آلة حاسبة، حيث إن برنامج الجداول الإلكترونية Spread Sheet يقوم بأداء جميع الأعمال التي تؤدي بواسطة الورقة والقلم والآلة الحاسبة من خلال ورقة إلكترونية تسمى ورقة العمل Work Sheet، مضيفاً إلى ذلك خصائص وتسهيلات أخرى مثل النسخ والقص واللصق والحذف وغيرها من الخصائص والتسهيلات المهمة مثل قدرته على إنشاء الصيغ والرسوم البيانية وقواعد البيانات. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٢٧٦) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٠).

كما تمتاز العمليات الحسابية التي يقوم برنامج الجداول الإلكترونية بإجرائها بالدقة والسرعة والسهولة

الإنتاجية Productivity/application Programs مثل برامج معالجة النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، برامج العروض التقديمية مثل برنامج PowerPoint، البرامج الرسومية والتخطيطية، والحزم الإحصائية وغيرها من البرامج الإنتاجية. هذه البرامج تعمل على دعم وتحسين أداء المدير وزيادة الإنتاجية الشخصية لديه إن هو أحسن استخدامها. وفيما يلي شرح لبعض هذه البرامج التطبيقية:

أولاً: معالج النصوص Word-processing

يعد معالج النصوص أحد التطبيقات الهامة التي يمكن استخدامها بشكل فاعل في الإدارة المدرسية، فمعالج النصوص عبارة عن أداة مهمة للكتابة، ويمكن الاستفادة منه في طباعة وتحرير وحفظ الوثائق والتقارير المختلفة، وبمقارنة ذلك بالتقارير التي تكتب باليد، نجد أن الكتابة باليد عملٌ مضنٍ وممل، فمثلاً في حالة كتابة تقرير باليد، مشتملاً على أخطاء لغوية أو إملائية أو معلومات غير صحيحة، فإنه يلزم تصحيح الأخطاء إن كانت طفيفة، أو إعادة كتابة التقرير مرة أخرى أو أكثر إن كانت كثيرة. كما أن تصحيح وإعادة كتابة التقرير المكتوب باليد فيه إضاعة للوقت والجهد اللذين يمكن استغلالهما في أشياء أخرى مثل تطوير المهارات الإدارية بدلاً من إضاعته في إعادة كتابة التقرير كل مرة يتم فيها اكتشاف أخطاء جديدة.

كما أن كتابة التقارير بواسطة معالج النصوص تتميز بجمال الخط وحسن الترتيب وإمكانية تغيير نوع الخط، وتصغيره وتكبيره وتلوينه، وإجراء تأثيرات عليه

الصيغة $B4+C4+D4+E4+F4 =$ في الخلية G4 إلى الخلية G5 فإن عناوين الخلايا، التي يراد جمع قيمها، ستتغير تلقائيًا إلى $B5+C5+D5+E5+F5 =$. يسمى هذا التعديل التلقائي بالتعديل النسبي Relative Addressing لعنوان الخلية، وهذه الخاصية تجنّب المدير عملية إنشاء صيغ جديدة لكل صف أو عمود في ورقة العمل المليئة بمعلومات مكررة. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٣٢) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٣)

٢- الدوال

أما الدوال Functions فهي عبارة عن صيغ مصممة سلفًا داخل برنامج الجداول الإلكترونية بحيث تساعد المدير في توفير الوقت والجهد المبذول في إنشاء المعادلات. يحتوي برنامج الجداول الإلكترونية الجيد على مئات الدوال التي تستخدم منفردة أو بصورة مشتركة. تؤدي الدوال مهام متعددة منها الجمع واستخراج المتوسطات والعلاقات بين القيم وغيرها من المهامات الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٣٨) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٣).

٣- الحساب التلقائي Auto Calculate

كما يوفر برنامج الجداول الإلكترونية خاصية الحساب التلقائي Auto Calculate، هذه الخاصية تساعد في الحصول على نتائج حسابات بسيطة بشكل سريع دون الحاجة لكتابة صيغة لذلك. تعمل هذه الخاصية على إيجاد المجاميع والمتوسطات والحد الأدنى والحد الأعلى، أو حساب قيم موجودة بأية خلية يتم تحديدها في شريط الحالة. لا تظهر هذه النتائج عادة

وذلك عبر استخدام الصيغ Formulas والدوال Functions وخاصية الحساب التلقائي Auto Calculate التي يوفرها برنامج الجداول الإلكترونية، كما أن البرنامج يوفر الكثير من الوقت والجهد وذلك لأن استخدام الصيغ والدوال يمكن المدير من تصميم قوالب لإجراء الحسابات وكتابة التقارير، بحيث يمكن إعادة استخدامها. فإذا ما تم تصميم قالب معين فإنه بإمكان المدير إدخال قيم البيانات، التي يقوم بإجرائها، على هيئة جداول أو رسوم بيانية. وفيما يلي شرح للصيغ والدوال وعملية الحساب التلقائي. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٢٦) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٣).

١- الصيغ

الصيغة Formula عبارة عن عملية رياضية تحسب قيمًا وتخلص إلى نتائج، ومن محاسن احتواء الخلية على صيغة ما أنه عند تغيير البيانات في ورقة العمل، فإن برنامج الجداول الإلكترونية يعيد حساب نتيجة الصيغة بشكل صحيح، حيث إنه بعد إنشاء الصيغ يقوم البرنامج بتحديث النتائج باستمرار مهما يجرى عليه من تغييرات في البيانات حيث إن البرنامج يعيد تأسيس الصيغ كل مرة بصورة تلقائية.

كما أنه بالإمكان نسخ الصيغ في ورقة العمل من خلية أو مجموعة خلايا ولصقها في موقع آخر من ورقة العمل، وعندما يتم لصق صيغة في موقع جديد، فإن عنوان الخلية في الصيغة يتعدل بصورة تلقائية حسب الموقع الجديد لحساب نفس الصيغة ولكن مع المعلومات الخاصة بالخلايا الجديدة، فمثلا عند نسخ

بالأرقام، مهما كانت درجة تنسيقها، قد تكون مملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة رسوم بيانية وذلك بهدف جذب الانتباه وتسهيل الفهم، لذا فإن برامج الرسوم البيانية تلعب دوراً مهماً في توصيل الأفكار والمعلومات بشكل أسرع وأكثر فاعلية من الأرقام المجردة، بالإضافة إلى أن تمثيل البيانات رسومياً يسهل عملية مقارنة البيانات التي يتم الحصول عليها من قبل المدرسة. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٦٤) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٦).

إن برامج الرسوم البيانية لا توفر الدقة في الرسم فحسب، بل تمتاز كذلك بالسرعة العالية في تمثيل البيانات رسومياً، وهذا بالتالي يوفر الكثير من الوقت الذي يمكن المدير من استغلاله في أمور إدارية أخرى، كما تمكن برامج الرسوم البيانية المدراء من عرض البيانات على هيئة أشكال متنوعة مثل الأعمدة، والأشكال الدائرية والمساحات والرسوم التخطيطية في وقت يسير، لذا فإنه يمكننا القول بأن هذا النوع من البرمجيات توفر الكثير من الوقت والجهد اللذين يمكن استغلالهما في الأعمال الإدارية الأخرى بشكل أكبر بدلا من إضاعة الوقت في إجراء الحسابات وتحويل البيانات إلى رسوم بيانية. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٦٤) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٦).

الإنترنت في الإدارة المدرسية:

تقدم الإنترنت المستخدمة في الإدارة المدرسية خدماتها للمستخدمين من طلاب وأولياء أمور، وإدارة

على ورقة العمل عند طباعتها ولكن فائدتها تكمن في إعطاء أجوبة سريعة أثناء العمل. الموسى (٢٠٠٧م، ص ٣٣٢) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٤٨).

ثالثا: قواعد البيانات Database

قواعد البيانات عبارة عن أنظمة لحفظ السجلات بطريقة إلكترونية، والغرض من هذا النوع من البرامج هو حفظ البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها وجعلها متوفرة لحين الحاجة إليها. وتكمن أهمية برامج قواعد البيانات أنها تمكن المدراء من الأمور الآتية:

١. إدخال البيانات إلى الحاسوب.
٢. حفظ البيانات.
٣. تنظيم البيانات وترتيبها وفرزها.
٤. البحث عن بيانات محددة.
٥. معالجة البيانات مثل إجراء العمليات الحسابية والمقارنات.
٦. استعادة البيانات المحفوظة.
٧. عرض البيانات.
٨. تقويم البيانات. الموسى (٢٠٠٧م، ص ١٧٣) وفوده (١٤٢٣هـ، ص ١٧٣).

رابعا: برامج الرسوم البيانية Graphic Programs

إن عرض البيانات والأرقام التي يتم الحصول عليها من قبل الإدارة المدرسية على هيئة جداول قد لا تكون الطريقة المثلى لعرض النتائج، فالصفحة المليئة

الدراسات السابقة

بهدف عدم الإطالة، سيقصر الباحث فقط على إيراد أربع دراسات سابقة ذات ارتباط بطبيعة البحث الحالي، وذلك كما يلي:

أولاً: دراسة الحمدي (٢٠٠٨م)

عنوان الدراسة: "الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها".

هدف الدراسة:

الكشف عن الصعوبات (الإدارية والبشرية والتقنية والبرمجية والمالية) التي تحدّ من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، والتعرف على درجة صعوبة كل عائق، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر المديرين والوكلاء.

أهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- حاجة المدارس إلى موظف فني مختص في تشغيل وصيانة تقنيات الإدارة الإلكترونية، ندرة الدورات التدريبية، غياب اللوائح التي تنظم طرق تطبيق الإدارة الإلكترونية، الافتقار إلى خطط لاستخدام الإدارة الإلكترونية، الاعتماد على الوثائق الورقية أكثر من الإلكترونية، البنى التحتية الإنشائية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، ص ١ - ٢٩٠ الرياض، (١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم والمجتمع. ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

- موقع المدرسة الإلكترونية السعودية <http://www.e-school.com.sa> وهو موقع يقدم برمجيات تخدم الإدارة المدرسية.
- موقع تواصل نت للتواصل بين البيت والمدرسة عبر الهاتف وعبر الإنترنت، وتقدم كثيراً من المعلومات التي قد يحتاجها الطالب.
- موقع حقبة مدير المدرسة الإلكترونية، ويضم خدمات إلكترونية لمدير المدرسة كالدليل الإجرائي لمدير المدرسة، والقواعد التنظيمية، ولائحة تقويم الطالب، ولائحة الانضباط السلوكي، وسياسة التعليم في المملكة، وصلاحيات مدير المدرسة، وغيرها من الخدمات الإلكترونية.
- وموقع سعودي إس إم إس <http://www.saudisms.net> الذي يقدم برمجيات إلكترونية للإدارة المدرسية، ومنها برنامج الجوال المدرسي.
- مواقع الإدارة العامة للتربية والتعليم للعديد من الإدارات التعليمية، منها على سبيل المثال هذا الرابط الخاص بموقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة <http://www.makkahedu.gov.sa/index.php>

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على درجة أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٢- التعرف على أهم العوامل المساعدة على إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٣- التعرف على أبرز معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٤- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة لإمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية، التي تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية التالية: المؤهل العلمي، العمل الحالي، سنوات الخبرة، دورات الحاسب الآلي.

أهم نتائج الدراسة:**توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:**

- ١- أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك أهمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٢- أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك عوامل مساعدة على إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٣- أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك معوقات لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.

- صعوبة التعامل مع البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية، ضعف التأهيل التقني للمديرين/ الوكلاء، وصعوبة إيجاد الوقت الكافي للتعامل مع الإدارة الإلكترونية.
- محدودية الخطوط الهاتفية، التأخر في الدعم الفني، ضعف الصيانة، قِدَم الأجهزة المتوفرة في المدارس.
- البرمجيات المتوفرة لا ترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة، ندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية.
- انعدام دور القطاع الخاص في المساهمة (المالية/ العينية)، ضآلة موارد المدرسة المالية، عدم تقديم دعم مالي تحفيزي للمدارس، افتقار المدرسة إلى ميزانية خاصة بالتدريب.

أهم التوصيات:

- تعيين موظف مختص بصيانة ومتابعة تقنيات الإدارة الإلكترونية في المدارس، عقد دورات تدريبية مكثفة للمديرين والوكلاء، وضع لوائح تنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، تعريب البرمجيات الإلكترونية التي تخدم الإدارة المدرسية، دعم إدارات المدارس بأكثر من خط هاتف، وإعادة صياغة البنى التحتية للمدارس.

ثانياً: دراسة العريشي (١٤٢٩هـ)

عنوان الدراسة: "إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين)"

- ١- تحديد مدى حاجة الإدارة المدرسية لخدمات الحاسب الآلي.
- ٢- التعرف على مدى استخدام الحاسب الآلي في مهام الإدارة المدرسية.
- ٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه الإدارة المدرسية في استخدامها للحاسب الآلي

- ٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى للمؤهل العلمي لصالح الحاصلين على الماجستير.
- ٥ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لدورات الحاسب الآلي لصالح الحاصلين على أكثر من ثلاث دورات.

أهم التوصيات

- ١- ضرورة توفير خدمة الإنترنت لكافة الإدارات والأقسام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
 - ٢ - التخطيط الجيد لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.
 - ٣ - عقد الندوات واللقاءات والورش اللازمة لإزالة المخاوف لدى بعض العاملين من غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية.
 - ٤ - تشجيع العاملين في مجال الإدارة وتهيئتهم للتحول نحو الإدارة الإلكترونية من خلال رصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.
- ١- توجد حاجة ماسة لاستخدام الحاسب الآلي في جميع مهام الإدارة المدرسية والتي تتعلق بمهام التخطيط - التنظيم - المتابعة - استعمال المعلومات وتنظيمها.
- ٢- كان استخدام المدراء للحاسب في مهام الإدارة المدرسية متوسطاً.
- ٣ - توجد فجوة بين الحاجة لاستخدام الحاسب في مهام الإدارة المدرسية ودرجة استخدامه فيها.
- ٤- أن أكبر الصعوبات والمشكلات المعيقة لاستخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية هو عدم وجود دورات تدريبية للمديرين في الحاسب الآلي، والنقص في البرامج والتطبيقات الجاهزة.

- ١- ضرورة توفير خدمة الإنترنت لكافة الإدارات والأقسام التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة.
- ٢ - التخطيط الجيد لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.
- ٣ - عقد الندوات واللقاءات والورش اللازمة لإزالة المخاوف لدى بعض العاملين من غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية.
- ٤ - تشجيع العاملين في مجال الإدارة وتهيئتهم للتحول نحو الإدارة الإلكترونية من خلال رصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.

ثالثاً: دراسة العنزي (٢٠٠٢م)

- ١- عنوان الدراسة: " الحاجة ومدى الاستخدام للحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في مدينة عرعر".
- ٢- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- ١- عنوان الدراسة: " الحاجة ومدى الاستخدام للحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في مدينة عرعر".
- ٢- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

المدارس الثانوية بالمدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ،
والتعرف على فاعلية تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمدارس
الثانوية ، والمعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة
الإلكترونية بالمدارس الثانوية ، وطرق التغلب على تلك
المعوقات.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
١. وجود أثر فعال لتطبيق الإدارة الإلكترونية تمثلت في
:سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة
عالية، وسهولة تخزين المعلومات ، وصحة وتكامل
المعلومات.

٢. وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة
الإلكترونية تمثلت في : ضعف المخصصات المالية
لشراء الأجهزة ، ونقص الكوادر البشرية ،
والقصور في عقد الدورات التدريبية.
٣. وجود طرق للتغلب على معوقات تطبيق الإدارة
الإلكترونية تمثلت في : تطوير نظم العمل وأساليبه ،
خلق الوعي لدى منسوبي المدرسة بأهمية الإدارة
الإلكترونية ، توفير المدربات الماهرات.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)
بالنسبة لفاعلية المترتبة على تطبيق الإدارة
الإلكترونية في المدارس الثانوية تعزى إلى عدد
الدورات التدريبية ، وبالنسبة لمعوقات تطبيق
الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمدينة مكة
المكرمة تعزى إلى سنوات الخبرة ، وتعزى إلى عدد
الدورات التدريبية.

٢ - جعل التمكّن من استخدام الحاسب الآلي في مهام
الإدارة المدرسية شرطاً من شروط الترشيح للإدارة
المدرسية.

٣ - العمل على استقطاب الكفاءات المتخصصة في
برمجة الحاسب وذلك للمساعدة في بناء برامج
خاصة يتم من خلالها إتمام مهام مديري مدارس
التعليم العام المدرسي بالإضافة إلى دعم إدارة
التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية.

٤ - العمل على بناء قاعدة معلومات في إدارة التربية
والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية ، وربط المدارس بها
بشكل يوفر سرعة تبادل المعلومات والوصول إليها
٥- الاستفادة من تطبيقات برامج الاتصال المختلفة في
تطوير عملية الاتصال التقليدية والمتبعة حالياً في
مدارسنا.

٦ - عمل دراسة حول تقويم (برنامج معارف) في
ضوء احتياجات الإدارة المدرسية لخدمات الحاسب
الآلي في المجالات الإدارية.

رابعاً: دراسة الدعليج (١٤٢٦هـ)

عنوان الدراسة : "رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة
الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات
الإدارة المدرسية".
أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع
الفعلي للرؤى المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في

ومرشد طلابي واحد) كانوا يدرسون مقرر "تطبيقات الحاسب في التعليم" في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

أداة الدراسة:

- تم تصميم أداة الدراسة مع الاستفادة مما ورد في الدراسات السابقة وعلى وجه الخصوص دراسة اللامي (٢٠٠٨م) ودراسة الحمدي (٢٠٠٨م).
- تم عرض الأدوات على مجموعة من الخبراء في مجال الإدارة التربوية وتطبيقات تقنية المعلومات بهدف التأكد من صدقها.
- تكونت الاستبانة من (٤٥ سؤالاً) موزعة على أربعة محاور وذلك كما يلي:

١. مدى استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية. (١٣ سؤالاً)
٢. مدى مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية. (١٢ سؤالاً)

٣. عيوب تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، المستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية، من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية. (١٣ سؤالاً)

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، ص ١ - ٢٩٠ الرياض، (١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

توصيات الدراسة:

١. تدريب الإداريات على تطبيق الإدارة الإلكترونية.
٢. زيادة المخصصات المالية لشراء أجهزة الحاسب وملحقاتها.
٣. تطوير نظم العمل وأساليبه.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وقد استعان الباحث بهذا المنهج بهدف التعرف على واقع استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر "تطبيقات الحاسب في التعليم" (٥٧٢ نوح) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعددهم ٣٧ دارساً.

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية على ٣٧ تربوياً (كامل مجتمع الدراسة) يشغلون وظائف متنوعة (٣ مدراء، ٧ وكلاء، ٥ مشرفين تربويين، ٢١ معلماً،

جدول (١)

معاملات الارتباط لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	٨٨	- (٠.٠١)
المحور الثاني	٨٦	- (٠.٠١)
المحور الثالث	٧٩	- (٠.٠٥)
المحور الرابع	٨١	- (٠.٠١)

٤. دور كلية التربية ووزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية. (٧ أسئلة)

صحة الأداة Validity

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتجربة في مجالات الإدارة التربوية وتطبيقات تقنية المعلومات. هذا وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح العبارات من عدمها، ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة. بعد الحصول على آراء المحكمين قام الباحث بمراجعة الأداة بعد تحكيمها، وإجراء عدد من التعديلات والإضافات التي اقترحها المحكمون، ثم قام بإخراجها بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) باستخدام برنامج SPSS بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور وذلك لجميع المحاور الأربعة المكونة للأداة، وكانت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة للمحاور: الأول والثاني والرابع، وعند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة للمحور الثالث، وذلك كما هو مبين في جدول (١). وهذا يدل على التماسك والاتساق الداخلي بين فقرات كل محور من محاور الأداة.

ثبات الأداة Reliability

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٩١٨) وهذا يؤكد ثبات المقياس.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بتوزيع الاستبانات على جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر "تطبيقات الحاسب في التعليم" (٥٧٢ نمرًا) في شعبتين (العدد ١٥ + ٢٢ دارسا) في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٢١هـ. هذا وقد بلغ عدد الاستبانات الراجعة ٢٨ استبانة من أصل ٣٧.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Social Sciences (SPSS) وبواسطة هذا البرنامج تم حساب الإحصاءات الآتية:

١. عرض وتحليل النتائج الكلية لمجمل محاور الدراسة الأربعة.

٢. عرض وتحليل نتائج كل محور من محاور الدراسة على انفراد.

٣. صياغة التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

ولأجل إصدار أحكام عامة على الدراسة، اعتمد الباحث قبل الشروع في ذلك المقياس النسبي التالي:

جدول رقم (٢)

المقاييس النسبية الخاصة بالحكم على الدراسة ومحاورها

التسلسل	الحكم	توزيع النسب المئوية	
		من	إلى
١	عالية جداً	%٩٠	%١٠٠
٢	عالية	%٨٠	ما دون %٩٠
٣	متوسطة	%٧٠	ما دون %٨٠
٤	منخفضة	%٦٠	ما دون %٧٠
٥	منخفضة جداً	ما دون %٦٠	

أولاً: عرض وتحليل النتائج الكلية لمجمل محاور الدراسة الأربعة:

بهدف الحصول على إجابة لسؤال الدراسة الرئيس والأسئلة الأربعة المنبثقة منه قام الباحث بصياغة عبارات وفقرات (الاستبانة) في ضوء تلك الأسئلة. ويوضح جدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لمحاور الدراسة الأربعة:

١. حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة.

٢. حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣. المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمحاور الدراسة الأربعة.

٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الأول.

٥. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثاني.

٦. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثالث.

٧. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الرابع.

٨. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متغير (الخبرة) على محاور الاستبانة ومجموعها الكلي.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

مقدمة:

في هذا الجزء سيتم عرض ومناقشة أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الأربعة، ولأجل ذلك اعتمد الباحث منهج العرض التالي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لمحاور الدراسة الأربعة

الترتيب حسب الوزن النسبي	رقم المحور	مسمى المحور	الأدنى	الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
٢	الأول	استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير " المتخصصين في الإدارة التربوية"	٣.٢٣	٥	٤.١٣	٠.٤٨٧٣٠	٨٢.٨١
١	الثاني	مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية	٣.٣٣	٥	٤.٢٤	٠.٤١٢١٦	٨٤.٨٠
٣	الثالث	أوجه القصور في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، والمستخدم في مجالات الإدارة المدرسية	٢.٩٢	٤.٦٩	٤.٠٥	٠.٣٩٨٩٤	٨١.٠٩
٤	الرابع	دور كلية التربية ووزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية	١.٧١	٤.٥٦	٣.١٥	٠.٨٨٤٢٦	٦٣.٧٤
٥	الكل		٣.٠٩	٤.٥٨	٣.٩٩	٠.٣٣٨٠١	٨٠.٣٧

وفقا لما هو مبين في جدول (٣) يتضح ما يلي:

أولاً: لم يحصل أي من محاور الدراسة الأربعة على درجة عالية جداً (من ٩٠ % إلى ١٠٠ %).

ثانياً: المحاور التي حصلت على درجة عالية (من ٨٠ % إلى ما دون ٩٠ %) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. محور (مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية) وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٤)، ووزن نسبي قدره (٨٤.٨٠). وفقاً لهذه النتيجة يمكن القول بأن: طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون أن

تطبيقات تقنية المعلومات الحالية تسهم في إنجاز الأعمال الإدارية المدرسية بدرجة عالية .

٢. محور (استخدام طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية) وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.١٣)، ووزن نسبي قدره (٨٢.٨١)، وبناء على هذا يمكن القول بأن: طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يستخدمون ويوظفون تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية .

ثانياً: تحليل النتائج الكلية لمجمل محاور الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الاستخدام الفعلي لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بالنسبة لطلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية. هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ممارسة من قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية، ويظهر ذلك من خلال استخدامهم للعديد من البرمجيات التطبيقية/ الإنتاجية (برامج معالج النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، وغيرها) أو الأخرى الخاصة بالإدارة المدرسية، واستخدامها كذلك في مجالي التخطيط والتنظيم للأعمال الإدارية المختلفة في المدرسة. ويعود سبب ذلك في رأي الباحث إلى إدراك طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، بما تسهم به برامج الحاسوب التطبيقية/الإنتاجية وكذلك برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية وما تقدمه من خدمات كبيرة للمدراء، إلا أن تلك المساهمة لم ترق من وجهة نظر عينة الدراسة إلى المستوى المأمول حيث أكدت نتائج الدراسة أن التطبيقات الحاسوبية بحاجة ماسة إلى مزيد من التطوير والترقية لتواكب المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية، وذلك لنقصها وقصورها من جهة، وعدم ترقيتها وتحديثها بشكل مستمر مع ما يستجد من متغيرات من جهة أخرى. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (العريشي، ١٤٢٩هـ) من أن البرمجيات الموفرة لا ترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة فيما يتعلق

٣. محور (عيوب تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، المستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية) وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.٠٥)، ووزن نسبي قدره (٨١.٠٩) ومن ذلك يتضح أن هناك عيوباً كبيرة بدرجة عالية تشوب بعضاً من تطبيقات تقنية المعلومات المستخدمة حالياً في مجالات الإدارة المدرسية، وتحتاج إلى مزيد من التطوير والتحديث.

ثالثاً: لم يحصل أي من محاور الدراسة الأربعة على درجة متوسطة (من ٧٠٪ إلى ما دون ٨٠٪).

رابعاً: حصل محور (دور الجهات المختصة في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لتوظيف تطبيقات تقنية المعلومات الحالية) على درجة منخفضة (من ٦٠٪ إلى ما دون ٧٠٪)، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣.١٥)، ووزن نسبي قدره (٦٣.٧٤) ومن ذلك يتضح أن هناك قصوراً واضحاً وظاهراً في دور الجهات المختصة ذات العلاقة (كلية التربية ووزارة التربية والتعليم) بالارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق بتطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية، وتفعيلها على أرض الواقع (في الميدان).

بتطبيقات تقنيات المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية. كما جاءت النتائج لتؤكد أيضاً على حاجة طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية إلى التدريب على استخدام تلك التطبيقات، وذلك عن طريق تفعيل دور الجهات المختصة وذات العلاقة في كلٍّ من كلية التربية ووزارة التربية والتعليم بإتاحة الفرص لهم لتطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم في التعامل مع تلك التطبيقات، بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمام المتميزين منهم للالتحاق بدورات ذات مستوى رفيع تتيح لهم المشاركة

في تطوير تلك التطبيقات من خلال المشاركة في تصميمها وتنفيذها ونقدها نظراً لكونهم أكثر التصاقاً بالميدان التربوي، وبالتالي فهم الأقدر على تلمس احتياجاته. وهذه النتائج تؤكد ما طالب به (العنزي، ٢٠٠٢) و(الدعيلج، ١٤٢٦هـ) بوجود توفير دورات تدريبية للمدرّاء والوكلاء تتعلق بتطوير مهاراتهم فيما يتعلق بتوظيف واستخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية.

ال تكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الأول
جدول (٤)

النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب وفقاً للمحور	الترتيب وفقاً لكامل الاستبانة
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار			
٩٠.٧١	٤.٥٤	٠	٠	٣.٦	١	٠	٠	٣٥.٧	١٠	٦٠.٧	١٧	أستعمل برنامج معالج نصوص في أعمال الإدارة للدرسية	١	٤
٨٥.١٩	٤.٢٦	٠	٠	٠	٠	١٤.٣	٤	٤٢.٩	١٢	٣٩.٣	١١	أستعمل برنامج جداول إلكترونية في أعمال الإدارة للدرسية	٦	١٥
٧٩.٢٩	٣.٩٦	٣.٦	١	٠	٠	١٧.٩	٥	٥٣.٦	١٥	٢٥	٧	أستعمل برنامج قواعد بيانات في أعمال الإدارة للدرسية	١١	٢٩
٧٤.٢٩	٣.٧١	٠	٠	١٤.٣	٤	١٧.٩	٥	٥٠	١٤	١٧.٩	٥	أستعمل برنامج عروض تقديمية في أعمال الإدارة للدرسية	١٢	٣٣
٦٦.٤٣	٣.٣٢	٣.٦	١	٢٥	٧	٢١.٤	٦	٣٥.٧	١٠	١٤.٣	٤	أستعمل برنامج وسائط متعددة (نص، صوت، صور ثابتة، وصور متحركة) في أعمال الإدارة للدرسية	١٣	٣٩
٨٥.٧١	٤.٢٩	٠	٠	٠	٠	٧.١	٢	٥٧.١	١٦	٣٥.٧	١٠	أستعمل برنامج بريد إلكتروني في أعمال الإدارة للدرسية	٥	١٤

تابع جدول (٤)
الكرارات والنسب الترية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الأول

النسبة الترية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب للمحور وفقاً للنسب	الترتيب وفقاً لكامل الاستبانة
		النسبة الترية	الكرار	النسبة الترية	الكرار	النسبة الترية	الكرار	النسبة الترية	الكرار	النسبة الترية	الكرار			
٨٢.٨٦	٤.١٤	٠	٠	٣.٦	١	٣.٦	١	٦٧.٩	١٩	٢٥	٧	أستخدم خدمات الإنترنت في أعمال الإدارة للدرسة.	٨	٢٠
٨١.٤٣	٤.٠٧	٠	٠	٣.٦	١	١٤.٣	٤	٥٣.٦	١٥	٢٨.٦	٨	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات عند التخطيط لأعمال الإدارة.	١٠	٢٥
٨٣.٧٠	٤.١٩	٠	٠	٠	٠	١٤.٣	٤	٥٠	١٤	٣٢.١	٩	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات عند التنظيم لأعمال الإدارة.	٧	١٧
٨٢.١٤	٤.١١	٣.٦	١	٠	٠	١٠.٧	٣	٥٣.٦	١٥	٣٢.١	٩	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الاتصالات الإدارية.	٩	٢٣
٨٦.٦٧	٤.٣٣	٠	٠	٠	٠	١٠.٧	٣	٤٢.٩	١٢	٤٢.٩	١٢	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون للدرسة.	٤	١٢
٨٧.٤١	٤.٣٧	٠	٠	٠	٠	١٠.٧	٣	٣٩.٣	١١	٤٦.٤	١٣	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون للطلبة.	٣	١٠
٩٠.٧١	٤.٥٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤٦.٤	١٣	٥٣.٦	١٥	أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون الطلاب.	١ مكرر	٤ مكرر

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول

من خلال عرض النتائج ذات الصلة
بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما مدى
استخدام طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة
التربوية، لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال
الإدارة المدرسية؟" يمكن القول إن هناك ممارسة من
قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في
مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية حسب ما
ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات
المحور والذي بلغ (٨٢.٨١ %) والمتوسط الحسابي
البالغ (٤.١٣). هذا وقد احتلت عبارات هذا
المحور الترتيب الثاني بين محاور الدراسة الأربعة بناء
على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية. وهذا يختلف
مع ما توصل إليه العنزي (٢٠٠٢) من أن
استخدام المدرء للحاسب في مهام الإدارة
المدرسية كان متوسطاً.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعرض
وتحليل عبارات هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها الحسابية
ونسبها المئوية. وفيما يلي تصنيف لعبارات المحور الأول
حسب ترتيبها التنازلي وذلك وفقاً لنسبها المئوية:
وفقاً لما هو مبين في جدول (٤) يتضح ما يلي:

أولاً: حصلت العبارتان "أستخدم برنامج معالج نصوص
في أعمال الإدارة المدرسية" و "أستخدم تطبيقات تقنية
المعلومات في مجال شؤون الطلاب." على درجة عالية
جداً (من ٩٠ % إلى ١٠٠ %). وذلك بمتوسط حسابي

قدره (٤.٥٤)، ووزن نسبي قدره (٩٠.٧١) لكل
منهما، حيث إنهما متساويتان.

من خلال نتائج هاتين العبارتين يمكن استنتاج
أن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية،
يستخدمون برنامج معالج النصوص في أعمال الإدارة
المدرسية، كما يوظفون تطبيقات تقنية المعلومات في
مجال شؤون الطلاب بدرجة عالية جداً. كما أن النتائج
المتعلقة بالعبرة الأولى تتفق مع العديد من الدراسات
التي تشير إلى أن معظم وقت المدرء يقضى في الأعمال
الكتابية المنيع (٢٠٠٠، ص ١٢١). كما أنها تتفق مع
ما يراه اللامي (٢٠٠٨) من أن البرامج
التطبيقية/الإنتاجية تعتبر من البرامج الضرورية التي يمكن
لها أن تقدم خدمة جليلة لمدير المدرسة، إذ إنها توفر
الوقت والجهد اللذين يمكن صرفهما في الأعمال
الإدارية والإشرافية

أما بالنسبة إلى النتائج المتعلقة بالعبرة
الثانية فإن السبب في ذلك قد يعزى إلى معرفة
أفراد عينة الدراسة إلى ما ذكره اللامي (٢٠٠٨)
بوجود اشتراطات ملزمة، من قبل وزارة التربية
والتعليم، لكل من المديرين والوكلاء بضرورة
استخدام الحاسب في أعمال الإدارة المدرسية
وبالذات فيما يتعلق بشؤون الطلاب الذين
يشكلون السواد الأعظم في المدرسة.

ثانياً: العبارات التي حصلت على درجة عالية (من ٨٠ %
إلى ما دون ٩٠ %) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، ص ١ - ٢٩٠ الرياض، (١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

إن هذه النتائج تؤكد على أن تقنية المعلومات أصبحت مورداً من الموارد الأساسية والمهمة بالنسبة لطلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، وهذا قد يكون نابعاً من إدراكهم أن الإدارة المدرسية لكي تحافظ على الاستمرار في أداء عملها بشكل فاعل فإنه يلزمها توظيف تقنية المعلومات في جمع ومعالجة وتخزين كل ما تستطيع الحصول عليه من معلومات تخدم أهدافها وأنشطتها، وذلك بهدف توفير المعلومات للمدراء (صناع القرار) في المؤسسات التربوية عند الحاجة لذلك بالسرعة والكمية والدقة والشكل المطلوب لأجل اتخاذ القرارات في ظل مختلف الظروف بشكل يحقق أقصى فعالية لتحقيق أهداف المدرسة.

وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى إدراك أفراد الفئة المستهدفة بأن القرارات الحديثة لا تعتمد على المعلومات فقط بل تعتمد كذلك على تقنية التحليل والبحث عن الحلول المثلى وهذا ما تقدمه تقنية المعلومات Information Technology، وتكون النتيجة زيادة في قدرة المدرسة على مواجهة التغيرات سواء الداخلية أم الخارجية، بالإضافة إلى زيادة فعالية الاتصال والتنسيق بين الوحدات التنظيمية في المدرسة، وزيادة سرعة ودقة وسرية تبادل المعلومات بين تلك الوحدات والجهات الخارجية (إدارة التعليم ووزارة التربية والتعليم).

١. عبارة "أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون الموظفين."

٢. عبارة "أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون المدرسة."

٣. عبارة "أستخدم برنامج بريد إلكتروني في أعمال الإدارة المدرسية."

٤. عبارة "أستخدم برنامج جداول إلكترونية في أعمال الإدارة المدرسية."

٥. عبارة "أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات عند التنظيم لأعمال الإدارية."

٦. عبارة "أستخدم خدمات الإنترنت في أعمال الإدارة المدرسية."

٧. عبارة "أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات في مجال الاتصالات الإدارية."

٨. عبارة "أستخدم تطبيقات تقنية المعلومات عند التخطيط لأعمال الإدارية."

من خلال نتائج العبارات الثمانية المذكورة أعلاه يمكن استنتاج أن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يوظفون تطبيقات تقنية المعلومات في مجال شؤون الموظفين، وفي مجال شؤون المدرسة، وفي التنظيم والتخطيط لأعمالهم الإدارية، وفي مجال الاتصالات الإدارية بدرجة عالية. كما يستخدمون برنامج الجداول الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، والإنترنت بدرجة عالية أيضاً.

كما قد يفهم من هذه النتائج أيضا أن المدير/الوكيل أقل حاجة لتطبيقات العروض التقديمية (PowerPoint) مقارنة بحاجة المعلم لها.

رابعاً: أما عبارة "أستخدم برنامج وسائط متعددة (نص، صوت، صور ثابتة، وصور متحركة) في أعمال الإدارة المدرسية." فقد حصلت على درجة منخفضة (من ٦٠٪ إلى ما دون ٧٠٪) وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٢)، ووزن نسبي قدره (٦٦.٤٣). وقد يفهم من هذه النتائج أيضا أن المدير/الوكيل أقل حاجة لتوظيف برمجيات الوسائط المتعددة (نص، صوت، صور ثابتة، وصور متحركة) في أعمال الإدارة المدرسية مقارنة بحاجة المعلم لها كذلك.

ثالثاً: العبارات التي حصلت على درجة متوسطة (من ٧٠٪ إلى ما دون ٨٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "أستخدم برنامج قواعد بيانات في أعمال الإدارة المدرسية."

٢. عبارة "أستخدم برنامج عروض تقديمية في أعمال الإدارة المدرسية."

يمكن الاستدلال من نتائج هاتين العبارتين إلى أن هناك استخداماً متوسطاً من قبل طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لتطبيقات قواعد البيانات وتطبيقات العروض التقديمية (PowerPoint) وقد يعزى هذا إلى توفر برمجيات إدارية أكثر قدرة واختصاصاً في مجال قواعد البيانات الخاصة بالمدرسة من تلك البرامج العامة والتي قد تحتاج إلى ممارس أكثر دراية وخبرة.

الكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثاني
جدول (٥)

النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب وفقاً للمحور	الترتيب وفقاً لكامل الامتجاة
		النسبة المئوية	الكرارات	النسبة المئوية	الكرارات	النسبة المئوية	الكرارات	النسبة المئوية	الكرارات	النسبة المئوية	الكرارات			
٩١.٤٣	٤.٥٧	٠	٠	٠	٠	٣.٦	١	٣٥.٧	١٠	٦٠.٧	١٧	تسهل تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز معظم الأعمال الإدارية للدرسة	٣	
٩٦.٣٠	٤.٨١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٧.٩	٥	٧٨.٦	٢٢	توفر تقنية المعلومات الحالية الوقت والجهد عند توظيفها في أعمال الإدارة للدرسة	١	١
٨٨.١٥	٤.٤١	٠	٠	٠	٠	٧.١	٢	٤٢.٩	١٢	٤٦.٤	١٣	ترفع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية من مستوى كفاءة الإدارة للدرسة	٥	٨
٩٣.٣٣	٤.٦٧	٠	٠	٠	٠	٣.٦	١	٢٥	٧	٦٧.٩	١٩	تساعد تطبيقات تقنية المعلومات الحالية للدرسين والكلاء الجدد في أداء مهامهم الإدارية	٢	٢
٨٩.٦٣	٤.٤٨	٠	٠	٠	٠	١٠.٧	٣	٢٨.٦	٨	٥٧.١	١٦	تتميز تطبيقات تقنية المعلومات الحالية بقدرة عالية في حفظها للبيانات الإدارية	٤	٧
٧٨.٥٧	٣.٩٣	٠	٠	٧.١	٢	١٤.٣	٤	٥٧.١	١٦	٢١.٤	٦	تعمل تطبيقات تقنية المعلومات الحالية على إنجاز الأعمال الإدارية بدقة متناهية	١٠	٣٠

تابع جدول (٥)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثاني

الترتيب وفقاً لكاملاً الاستبانة	الترتيب وفقاً للمحور	العبارة	أوافق بقوة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بقوة		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
٣٣ مكرر	١٢	تمكن تطبيقات تقنية المعلومات الحالية للتدوين والركلاء من اتخاذ قرارات فاعلة ذات علاقة بطبيعة العمل	١٠٠.٧	٣	٦٠.٧	١٧	٢١.٤	٦	٣.٦	١	٣.٦	١	٣.٧١	٧٤.٢٩
٣٠ مكرر	١١	توفر تطبيقات تقنية المعلومات الحالية معلومات شاملة تفيد الإدارة للدراسة في مجال عملها	٢١.٤	٦	٥٧.١	١٦	١٤.٣	٤	٧.١	٢	٧.١	٠	٣.٩٣	٧٨.٥٧
٢٨	٩	تتضمن تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في تفعيل العلاقة بين للدراسة والجميع المحيط بها	٣٥.٧	١٠	٣٢.١	٩	٢٨.٦	٨	٣.٦	١	٣.٦	٠	٤	٨٠
١٨	٦	تسهل تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عملية تحليل البيانات ذات الصلة بإدارة للدراسة وتعالجها بشكل أسرع	٤٢.٩	١٢	٤٢.٩	١٢	٧.١	٢	٣.٦	١	٣.٦	١	٤.١٨	٨٣.٥٨
٢٧	٨	تناسب تطبيقات تقنية المعلومات الحالية للطلقات الحالية للإدارة للدراسة الحديثة	٢٨.٦	٨	٤٦.٤	١٣	١٧.٩	٥	٣.٦	١	٣.٦	٠	٤.٠٤	٨٠.٧٤
١٩	٧	تقسم تطبيقات تقنية المعلومات الحالية بواجهة استخدام سهلة تسهم في تسهيل اللعام للسندة للدراسة / وكيل للدراسة	٣٢.١	٩	٤٦.٤	١٣	١٧.٩	٥	٠	٠	٠	٠	٤.١٥	٨٢.٩٦

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني

من خلال عرض النتائج ذات الصلة
بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "ما مدى
مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز
الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية من
وجهة نظر طلاب الماجستير، المتخصصين في
الإدارة التربوية؟" يمكن القول إن هناك مساهمة
كبيرة تقدمها تطبيقات تقنية المعلومات الحالية
لمديري المدارس ووكلائها لإنجاز مهامهم الإدارية
من خلال استخدامهم لتطبيقات الحاسب وبرمجياته
وذلك بدرجة عالية حسب ما ظهر من خلال
الوزن النسبي العام لحمل فقرات المحور والذي بلغ
٨٤.٨٠ ٪ والمتوسط الحسابي البالغ (٤.٢٤) .
هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الأول
بين محاور الدراسة الأربعة بناء على ترتيب المحاور
وأوزانها النسبية .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، قام
الباحث بعرض وتحليل عبارات هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها
الحسابية ونسبها المثوية. وفيما يلي تصنيف لعبارات
المحور الثاني حسب ترتيبها التنازلي وذلك وفقاً لنسبها
المثوية:

وفقاً لما هو مبين في جدول (٥) بحيث يتضح ما يلي:
أولاً: العبارات التي حصلت على درجة عالية جداً (من
٩٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪). مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "توفر تقنية المعلومات الحالية الوقت

والجهد عند توظيفها في أعمال الإدارة
المدرسية".

٢. عبارة "تساعد تطبيقات تقنية المعلومات
الحالية المديرين والوكلاء الجدد في أداء
مهامهم الإدارية".

٣. عبارة "تسهل تطبيقات تقنية المعلومات
الحالية في إنجاز معظم الأعمال الإدارية
المدرسية".

من خلال نتائج العبارات الثلاث المذكورة أعلاه
يمكن استنتاج أن طلاب الماجستير، المتخصصين في
الإدارة التربوية، لديهم اتجاهات إيجابية وقناعات عالية
جداً بأن توظيف تقنية المعلومات الحالية يوفر الوقت
والجهد، ويسهم في إنجاز معظم الأعمال الإدارية
المدرسية، كما يرون أن تقنية المعلومات تساعد المدير/
الوكيل الجديد في أداء مهامه الإدارية. وهي بذلك توفر
الجهد والوقت اللازمين اللذين يحتاجهما مدير المدرسة
ووكيلها كثيراً لإنجاز الأعمال الإدارية المدرسية المختلفة.
وكما هو معلوم فإن وجود قناعات وإتجاهات
وميل إيجابية تجاه فوائد وأهمية الإدارة الإلكترونية يعد
من العوامل المهمة جداً في إنجاح توظيف تقنية
المعلومات في الإدارة المدرسية وذلك حسب دراسة
الموسى (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أنه في حال توفرت
القناعة والاتجاهات الإيجابية ، لدى الفئة المستهدفة نحو
الإدارة الإلكترونية فإنهم سيقبلون على التعامل معها
بفاعلية.

الحالية يومًا بعد يوم، فهي بذلك تناسب المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية الحديثة وتلائمها.

وبناء على هذه النتائج يمكن الاستدلال كذلك على أهمية ما تقوم به تطبيقات تقنية المعلومات من إسهامات كبيرة في إنجاز بعض الأعمال الإدارية المدرسية بوصفها يداً مساعدة للمدير أو الوكيل في أداء مهامهم الإدارية بكل يسر وسهولة، بالإضافة إلى كون تلك التطبيقات تعتبر أداة جيدة لحفظ البيانات ومعالجتها، وعلاوة على ذلك تقوم تطبيقات تقنية المعلومات بتحليل البيانات وعرضها بشكل أكثر سرعة ودقة مما يسهل كثيراً من عمل مدير المدرسة ووكيلها، كما توفر الكثير من الخدمات المدرسية التي يحتاج إليها كل من مدير المدرسة أو وكيلها لإتمام أعمالهما المدرسية بكل يسر وسهولة، هذا بالإضافة إلى دورها في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، وذلك من خلال تفعيل الجوانب الخاصة بشؤون الطلاب في تلك التطبيقات.

ثالثاً: العبارات التي حصلت على درجة متوسطة (من ٧٠٪ إلى ما دون ٨٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "تعمل تطبيقات تقنية المعلومات الحالية على إنجاز الأعمال الإدارية بدقة متناهية."
٢. عبارة "توفر تطبيقات تقنية المعلومات الحالية معلومات شاملة تفيد الإدارة المدرسية في مجال عملها."

ثانياً: العبارات التي حصلت على درجة عالية (من ٨٠٪ إلى ما دون ٩٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "تتميز تطبيقات تقنية المعلومات الحالية بقدراتها الهائلة في حفظها للبيانات الإدارية."
٢. عبارة "ترفع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية من مستوى كفاءة الإدارة المدرسية."
٣. عبارة "تسهل تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عملية تحليل البيانات ذات الصلة بإدارة المدرسة وتعالجها بشكل أسرع."
٤. عبارة "تتسم تطبيقات تقنية المعلومات الحالية بواجهة استخدام سهلة تسهم في تسهيل المهام المسندة لمدير/وكيل المدرسة."
٥. عبارة "تناسب تطبيقات تقنية المعلومات الحالية المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية الحديثة."
٦. عبارة "تساهم تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها."

من خلال نتائج العبارات الست المذكورة أعلاه يمكن استنتاج أن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون أن هناك عدداً من التطبيقات المهمة التي تسهم بها تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية وذلك بدرجة عالية. وأن ما تقدمه هذه التطبيقات من خدمات تعتبر أشد إلحاحاً وضرورة في ظل توجه حقيقي نحو أنماط إدارية أكثر حداثة وتطوراً وفي ظل المتطلبات الكثيرة التي تواجهها الإدارة المدرسية

٣. عبارة "تمكّن تطبيقات تقنية المعلومات الحالية المديرين والوكلاء من اتخاذ قرارات فاعلة ذات علاقة بطبيعة العمل".

من خلال نتائج العبارات الثلاث المذكورة أعلاه يمكن الاستنتاج بأن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون أن تطبيقات تقنية المعلومات الحالية تعمل على إنجاز الأعمال الإدارية بدقة متناهية، وتوفر معلومات شاملة تفيد الإدارة المدرسية في مجال عملها، وتمكن المديرين والوكلاء من اتخاذ قرارات فاعلة ذات علاقة بطبيعة العمل وذلك بدرجة متوسطة. وعليه

يمكن استنتاج أن تطبيقات تقنية المعلومات الحالية المستخدمة في الإدارة المدرسية لم ترقَ إلى تطلعات وآمال أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتمكين المدير/الوكيل من اتخاذ قرارات فاعلة، والسبب في ذلك قد يعود إلى أن تطبيقات الإدارة الإلكترونية لا تنجز الأعمال الإدارية بدقة متناهية، ولا توفر معلومات شاملة تفيد الإدارة المدرسية في مجال عملها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه العريشي (١٤٢٩هـ) من أن البرمجيات المتوافرة لا ترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة.

الكرارات والنسب الترتيبية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثالث
جدول (٦)

النسبة الترتيبية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب للمحور وفقاً للترتيب	الترتيب وفقاً لكامل الاستبانة
		النسبة الترتيبية	الكرارات	النسبة الترتيبية	الكرارات	النسبة الترتيبية	الكرارات	النسبة الترتيبية	الكرارات	النسبة الترتيبية	الكرارات			
٨٧.١٤	٤.٣٦	٣.٦	١	٣.٦	١	٣.٦	١	٣٢.١	٩	٥٧.١	١٦	يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عدم ارتباطها بشبكة داخلية موحدة تتيح لأكثر من مستخدم إمكانية إدخال البيانات في نفس الوقت.	٣	١١
٨١.٤٣	٤.٠٧	٠	٠	١٠.٧	٣	١٤.٣	٤	٣٢.١	٩	٤٢.٩	١٢	يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عدم مراعاتها لحاجات المستخدمين الفردية وعلم الروية.	٩	٢٦
٨٧.٨٦	٤.٣٩	٠	٠	٣.٦	١	٧.١	٢	٣٥.٦	١٠	٥٣.٦	١٥	يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية تأخرها في إجراء بعض التعديلات ذات الصلة بالقرارات التعليمية والتربوية المتخذة وتعملها مما يسبب إرباكاً للمدرّس/ وكل المدرسة.	٢	٩
٧٣.٥٧	٣.٦٨	٠	٠	١٠.٧	٣	٣٥.٧	١٠	٢٨.٦	٨	٢٥	٧	يسبب تعدّد وتنوع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية حمولة للمدرّسين/ الزكلاء حول أفضليتها في الاستخدام.	١٠	٣٥
٨٥.٩٣	٤.٣٠	٠	٠	٠	٠	٧.١	٢	٥٣.٦	١٥	٣٥.٧	١٠	تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية إلى مزيد من التطوير لتتلاءم مع متطلبات الإدارة للمدرسة الحالية.	٤	١٣
٨٥.١٩	٤.٢٦	٠	٠	٣.٦	١	٧.١	٢	٤٦.٤	١٣	٣٩.٣	١١	تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لخدمات دعم فني مباشرة.	٥	١٥ مكرر

تابع جدول (٦)
الكبريات والنسب المئوية والتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثالث

النسبة المئوية	التوسط الحسابي	لا أوافق بشدة		لا أوافق		غير متأكد		أوافق		أوافق بشدة		العبارة	الترتيب وفقاً للمحور	الترتيب وفقاً لكامل الاستبانة
		النسبة المئوية	ال تكرار	النسبة المئوية	ال تكرار	النسبة المئوية	ال تكرار	النسبة المئوية	ال تكرار	النسبة المئوية	ال تكرار			
٨٢.٨٦	٤.١٤	٠	٠	٠	٠	١٠.٧	٣	٦٤.٣	١٨	٢٥	٧	تتخذ تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لأدوات مساعدة لمعين على فهم التطبيقات بشكل أسرع.	٦	٢١
٩٠.٧١	٤.٥٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤٦.٤	١٣	٥٣.٦	١٥	تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية إلى دعمها عن طريق ربطها بنظام شبكات دولي متطور (عن طريق ربطها بالإنترنت مثلاً)	١	٤ مكرر
٧١.١١	٣.٥٦	٠	٠	١٠.٧	٣	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧	١٠	١٤.٣	٤	يوجد في تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية الكثير من الأخطاء البرمجية مما يدفع لعدم التعامل معها بجدية.	١٣	٣٨
٨١.٤٨	٤.٠٧	٠	٠	٠	٠	٢١.٤	٦	٤٦.٤	١٣	٢٨.٦	٨	تفتقر تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لأنظمة حماية وأمان مناسبة للبيانات والمعلومات الإدارية.	٨	٢٤
٨٢.٢٢	٤.١١	٠	٠	٠	٠	١٠.٧	٣	٦٤.٣	١٨	٢١.٤	٦	تتخذ تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية إلى عاصمة تعدد المستخدمين ومراعاة مهامهم.	٧	٢٢
٧٢.٣١	٣.٦٢	٠	٠	٧.١	٢	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧	١٠	١٤.٣	٤	تعارض بعض تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية مع بعض الأنظمة والتحديثات الزلزالية.	١١	٣٦
٧٢.٣١	٣.٦٢	٠	٠	٧.١	٢	٣٥.٧	١٠	٣٥.٧	١٠	١٤.٣	٤	تتصف تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية بعمومها وعدم قابليتها للتعديل بما يتوافق مع احتياجات الإدارة المدرسية	١١ مكرر	٣٦ مكرر

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بالسؤال الثالث

من خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "ما أوجه القصور في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، المستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية، من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية؟" يمكن القول إن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون قصوراً في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجال الإدارة المدرسية وذلك بدرجة عالية وذلك حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمحمل فقرات المحور والذي بلغ (٨١.٠٩%) والمتوسط الحسابي البالغ (٤.٠٥). هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الثالث بين محاور الدراسة الأربعة بناءً على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية.

وللإجابة عنه قام الباحث بعرض وتحليل عبارات هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها الحسابية ونسبتها المئوية. وفيما يلي تصنيف لعبارات المحور الثالث حسب ترتيبها التنازلي وذلك وفقاً لنسبتها المئوية: وفقاً لما هو مبين في جدول (٦) يتضح ما يلي: أولاً: حصلت عبارة "تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية إلى دعمها عن طريق ربطها بنظام شبكات دولي متطور (عن طريق ربطها بالإنترنت مثلاً)." على درجة عالية جداً (من ٩٠ % إلى ١٠٠%). وذلك بمتوسط حسابي قدره (٤.٥٤)، ووزن نسبي قدره (٩٠.٧١).

هذه النتيجة تبين مدى شعور طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لأهمية ربط الإدارة المدرسية بالإنترنت، وبالتالي صنفوا عدم توفر ذلك الربط بأنه أكبر أوجه القصور التي تواجه المدراء والوكلاء فيما يتعلق بتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية. وهذه النتيجة تتفق مع ما دعا إليه الحمدي (٢٠٠٨م) من ضرورة ربط الإدارة المدرسية بالإنترنت.

ثانياً: العبارات التي حصلت على درجة عالية (من ٨٠% إلى ما دون ٩٠%) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية تأخرها في إجراء بعض التعديلات ذات الصلة بالقرارات التعليمية والتربوية المستحدثة وتفعيلها مما يسبب إرباكاً للمدير/ وكيل المدرسة."
٢. عبارة "يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عدم ارتباطها بشبكة داخلية موحدة تتيح لأكثر من مستخدم إمكانية إدخال البيانات في نفس الوقت."
٣. عبارة "تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية إلى مزيد من التطور لتتلاءم مع متطلبات الإدارة المدرسية الحالية."
٤. عبارة "تحتاج تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لخدمات دعم فني مباشرة."

تفتقد لأدوات مساعدة تُعين على فهم التطبيقات بشكل أسرع، كما تفتقد لخاصية تعدد المستخدمين ومراعاة مهامهم. كما تفتقر تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية إلى أنظمة حماية وأمان مناسبة للبيانات والمعلومات الإدارية، وأخيراً يؤخذ عليها عدم مراعاتها لحاجات المستخدمين الفردية وذلك بسبب عدم مرونتها.

ثالثاً: العبارات التي حصلت على درجة متوسطة (من ٧٠٪ إلى ما دون ٨٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "يسبب تعدد وتنوع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية حيرة للمديرين/ الوكلاء حول أفضليتها في الاستخدام".
٢. عبارة "تتعارض بعض تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية مع بعض الأنظمة والتحديثات الوزارية".
٣. عبارة "تتصف تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية بجمودها وعدم قابليتها للتعديل بما يتوافق مع احتياجات الإدارة المدرسية".
٤. عبارة "يوجد في تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية الكثير من الأخطاء البرمجية مما يدعو لعدم التعامل معها بجدية".

من خلال نتائج العبارات الأربع المذكورة أعلاه يمكن استنتاج أن طلاب الماجستير، المتخصصين

٥. عبارة "تفتقد تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لأدوات مساعدة تُعين على فهم التطبيقات بشكل أسرع".

٦. عبارة "تفتقد تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لخاصية تعدد المستخدمين ومراعاة مهامهم".

٧. عبارة "تفتقر تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية لأنظمة حماية وأمان مناسبة للبيانات والمعلومات الإدارية".

٨. عبارة "يؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية عدم مراعاتها لحاجات المستخدمين الفردية وعدم المرونة".

من خلال نتائج العبارات الثمانية المذكورة أعلاه، يمكن استنتاج أن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون أن هناك عدداً من السلبيات التي تؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجال الإدارة المدرسية، وذلك بدرجة عالية، فالإدارة الإلكترونية المستخدمة حالياً في المدارس تتأخر في إجراء بعض التعديلات ذات الصلة بالقرارات التعليمية والتربوية المستحدثة وتفعيلها مما يسبب إرباكاً للمدير/ وكيل المدرسة، كما أنها لا تتيح لأكثر من مستخدم إمكانية إدخال البيانات في نفس الوقت وذلك بسبب عدم ارتباطها بشبكة داخلية موحدة، كما ينقص تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية خدمات دعم فني مباشرة، بالإضافة لذلك فهي

تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية، ولذلك فهي تحتاج إلى مزيد من التطوير والترقية، ويعود سبب ذلك في رأي الباحث إلى كون معظم التطبيقات الحاسوبية الحالية والمستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية قد نفذت من قبل متطوعين غير خبراء أو متخصصين في مجال إنتاج تلك التطبيقات أو برمجتها، ومن ذلك على سبيل المثال برنامج (معارف) البرنامج الأشهر والأكثر استخداماً في مجال الإدارة المدرسية بالإضافة إلى برنامج (الإدارة المدرسية) الذي يأتي ترتيبه ثانياً بعد برنامج (معارف) والذي تم تعميمه فيما بعد، وكذلك الحال بالنسبة لبقية التطبيقات المعمول بها في المدارس.

في الإدارة التربوية، يرون أن هناك عدداً من السلبيات التي تؤخذ على تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجال الإدارة المدرسية ولكن بدرجة متوسطة: فتعدد وتنوع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية قد يسبب حيرة للمديرين/ الوكلاء حول أفضليتها في الاستخدام، كما قد تتعارض بعض تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية مع بعض الأنظمة والتحديثات الوزارية، كما يؤخذ عليها أحياناً جمودها وعدم قابليتها للتعديل بما يتوافق مع احتياجات الإدارة المدرسية، كما أن بعض التطبيقات قد لا يتم التعامل معها بجدية وذلك بسبب وجود أخطاء برمجية.

وتعليقاً على نتائج المحور الثالث يمكن القول إنه لا تزال توجد عيوب حقيقية تشوب معظم تطبيقات

جدول (٧)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه محور الدراسة الثالث

النسبة المئوية التوزيعية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بشدة		لا أوافق	غير متأكد		أوافق		أوافق بشدة	العبارة	الترتيب وفقاً للمعيار	الترتيب وفقاً لكمال الاستجابة
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار			
٦٣.٨٥	٣.١٩	١٠.٧	٣	١٧.٩	٥	٢١.٤	٦	٢٨.٦	٨	١٤.٣	٤	٤١
٥٩.٢٠	٢.٩٦	١٠.٧	٣	٢٨.٦	٨	١٤.٣	٤	٢٥	٧	١٠.٧	٣	٤٤
٦٣.٨٥	٣.١٩	٧.١	٢	٢٨.٦	٨	١٠.٧	٣	٣٢.١	٩	١٤.٣	٤	٤١
٦٢.٣١	٣.١٢	٧.١	٢	٢٨.٦	٨	٢٥	٧	٢٥	٧	١٠.٧	٣	٤٣
٧٥.٣٨	٣.٧٧	٠	٠	٣.٦	١	٢٨.٦	٨	٤٦.٤	١٣	١٤.٣	٤	٣٢
٦٤.٦٢	٣.٢٣	٠	٠	٢٥	٧	٣٢.١	٩	٢٥	٧	١٠.٧	٣	٤٠
٥٢.٣١	٢.٦٢	٢١.٤	٦	٣٦.٦	٨	١٤.٣	٤	٢١.٤	٦	٧.١	٢	٤٥

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بالسؤال الرابع

من خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الرابع الذي ينص على "ما دور كلية التربية ووزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية؟" يمكن القول إن هناك قصوراً من قبل الجهات المختصة (كلية التربية ووزارة التربية والتعليم) في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لأجل توظيف تطبيقات تقنية المعلومات الحالية وذلك حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمحمل فقرات المحور والذي بلغ (٦٣.٧٤٪) والمتوسط الحسابي البالغ (٣.١٥). هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الرابع بين محاور الدراسة الأربعة بناء على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية.

وللإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بعرض وتحليل عبارات هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها الحسابية ونسبتها المئوية. وفيما يلي تصنيف لعبارات المحور الرابع حسب ترتيبها التنازلي وذلك وفقاً لنسبتها المئوية:

وفقاً لما هو مبين في جدول (٧) يتضح ما يلي:

أولاً: حصلت عبارة "توجد عبر المواقع الإلكترونية الرسمية شروح وإيضاحات كافية حول كيفية التعامل مع تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية الحالية على درجة

متوسطة (من ٧٠٪ إلى ما دون ٨٠٪). وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٧)، ووزن نسبي قدره (٧٥.٣٨)

ثانياً: العبارات التي حصلت على درجة منخفضة (من ٦٠٪ إلى ما دون ٧٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "تتاح فرص للمديرين/الوكلاء ذوي المهارات المتقدمة في استخدام تطبيقات تقنية المعلومات للالتحاق ببرامج دراسية تختص بتصميم وتنفيذ التطبيقات الحاسوبية."

٢. عبارة "توجد جهة إدارية تختص بجوانب تدريب المديرين/الوكلاء على استخدام تطبيقات تقنية المعلومات الاستخدام الأمثل."

٣. عبارة "توفر الجهات المختصة للمديرين/الوكلاء نشرات إرشادية خاصة توضح كيفية استخدام تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية."

٤. عبارة "تهتم الجهات المختصة بتوفير برنامج تدريب مستمرة لتطوير التعامل مع تطبيقات تقنية المعلومات بشكل أفضل."

ثالثاً: العبارات التي حصلت على درجة منخفضة جداً (أقل من ٦٠٪) مرتبة تنازلياً، هي كما يلي:

١. عبارة "يوفر المسؤولون عن تطبيقات تقنية المعلومات خدمات التدريب المباشر لتلك التطبيقات قبل تعميمها على المدارس." وذلك

المطلوب أو المأمول منها ، فتلك الجهات لا توفر الورش أو البرامج التدريبية، كما أنها لا تقدم خدمات الدعم الفني المباشرة ولا النشرات الإرشادية ذات الصلة بالإدارة الإلكترونية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه توصّل العريشي (١٤٢٩هـ) بعدم توفير دورات تدريبية كافية للمدراء والوكلاء في يتعلق بالإدارة الإلكترونية المدرسية. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود دافعية لدى المدراء/الوكلاء لتنمية مهاراتهم تجاه تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية وتفعيلها بالشكل المطلوب وذلك قد يكون بسبب أن الجهات المختصة لا توفر حوافز أو مكافآت تمنح للمديرين أو الوكلاء نظير تطوير وتنمية مهاراتهم مقابل استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية في مدارسهم.

بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٦)، ووزن نسبي قدره (٥٩.٢٠)

٢. عبارة "يتلقى المدير/الوكيل حوافز نظير تطوير قدراتهم ومهاراتهم تجاه استخدام تطبيقات تقنية المعلومات الإدارية" وذلك بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٢)، ووزن نسبي قدره (٥٢.٣١).

من خلال نتائج المحور الرابع، يمكن الاستدلال بأن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية ، يرون أن هناك قصوراً في الأدوار التي تقوم بها الجهات المختصة وذات العلاقة بتنمية مهارات مديري المدارس ووكلائها (كلية التربية ووزارة التربية والتعليم) وذلك فيما يتعلق بتحسين مستوى استخدام تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية، فالأدوار التي تقوم بها الجهات المختصة لا تزال دون المستوى

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متغير (الخبرة) على محاور الاستبانة ومجموعها الكلي

المحاور	نوع المتغير	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	أقل من عشر سنوات	٤.٠١	٠.٥٥٩٢٦	٠.٨١٣	٠.٤٢٥
	عشر سنوات فأكثر	٤.١٧	٠.٣٨٧٨٧		
المحور الثاني	أقل من عشر سنوات	٤.٢٤	٠.٤٥٩٩٠	٠.٠١٠	٠.٩٩٢
	عشر سنوات فأكثر	٤.٢٥	٠.٤٣٢٦٩		
المحور الثالث	أقل من عشر سنوات	٤.٠٠	٠.٤٨٦٨٢	٠.١٢٥	٠.٩٠٢
	عشر سنوات فأكثر	٤.٠٣	٠.٣٥٢٢٥		
المحور الرابع	أقل من عشر سنوات	٣.١١	١.١٢٠٤١	٠.١٣٦	٠.٨٩٣
	عشر سنوات فأكثر	٣.١٧	٠.٧٤٣١٠		
المجموع الكلي	أقل من عشر سنوات	٣.٩٥	٠.٤٣٦٤٢	٠.٣٣٧	٠.٧٤٠
	عشر سنوات فأكثر	٣.٩٩	٠.٢٣٦٨٩		

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الخامس:

من خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الخامس الذي ينص على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في مجال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية؟". بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة بالنسبة لكل محور من محاور الأداة الأربعة، حيث قام الباحث بإجراء اختبار (ت) t-test وذلك لحساب الفروق بين متوسطات متغير الخبرة لكل محور من محاور الدراسة على حدة، ومجموع متوسطاتها بشكل عام وذلك على النحو التالي:

بناء على جدول (٨) فقد أظهرت النتائج ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق بالمجموع الكلي لمتوسطات محاور الدراسة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق بالمحور الأول.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق بالمحور الثاني.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق بالمحور الثالث.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق بالمحور الرابع.

من خلال هذه النتائج يمكن التصريح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في مجال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية بشكل عام، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة بالنسبة لكل محور من محاور الأداة الأربعة. وبناء على ذلك يستطيع الباحث استنتاج أن عدد سنوات الخبرة ليس له أثر على نتائج الدراسة، وذلك بالنسبة لجميع المحاور الأربعة. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدعيلاج (١٤٢٦هـ) حيث ذكرت أن أحد أسباب معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يعزى إلى سنوات الخبرة.

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الاستخدام الفعلي لتطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى لطلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية. هذا وتكونت عينة الدراسة من ٣٧ طالباً من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة

التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر "تطبيقات الحاسب في التعليم" في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ممارسة من قبل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية بدرجة عالية، ويظهر ذلك من خلال استخدامهم للعديد من البرمجيات التطبيقية/الإنتاجية (برامج معالج النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، وغيرها) أو الأخرى الخاصة بالإدارة المدرسية، واستخدامها كذلك في مجالي التخطيط والتنظيم للأعمال الإدارية المختلفة في المدرسة. ويعود سبب ذلك في رأي الباحث إلى إدراك طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، بما تسهم به برامج الحاسوب التطبيقية/الإنتاجية وكذلك برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية وما تقدمه من خدمات كبيرة للمدراء، إلا أن تلك المساهمة لم ترقَ من وجهة نظر عينة الدراسة إلى المستوى المأمول، حيث أكدت نتائج الدراسة أن التطبيقات الحاسوبية بحاجة ماسة إلى مزيد من التطوير والترقية لتواكب المتطلبات الحالية للإدارة المدرسية، وذلك لنقصها وقصورها من جهة، وعدم ترقيتها وتحديثها بشكل مستمر مع ما يستجد من متغيرات من جهة أخرى.

كما جاءت النتائج لتؤكد أيضاً على حاجة طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية إلى

التدريب على استخدام تلك التطبيقات، وذلك عن طريق تفعيل دور الجهات المختصة وذات العلاقة في كلٍ من كلية التربية ووزارة التربية والتعليم بإتاحة الفرص لهم لتطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم في التعامل مع تلك التطبيقات، بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمام المتميزين منهم للالتحاق بدورات ذات مستوى رفيع تتيح لهم المشاركة في تطوير تلك التطبيقات من خلال المشاركة في تصميمها وتنفيذها ونقدها نظراً لكونهم أكثر التصاقاً بالميدان التربوي، وبالتالي فهم الأقدر على تلمس احتياجاته.

ومن خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما مدى استخدام طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لتطبيقات تقنية المعلومات في مجال الإدارة المدرسية؟" يمكن القول إن هناك ممارسة من قِبَل عينة الدراسة لتطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية بدرجة عالية حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات المحور والذي بلغ (٨٢.٨١٪) والمتوسط الحسابي البالغ (٤.١٣). هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الثاني بين محاور الدراسة الأربعة بناءً على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية.

ومن خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "ما مدى مساهمة تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في إنجاز الأعمال الإدارية في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية؟" يمكن القول إن هناك مساهمة كبيرة تقدّمها تطبيقات تقنية المعلومات

الجهات المختصة (كلية التربية ووزارة التربية والتعليم) في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، لأجل توظيف تطبيقات تقنية المعلومات الحالية وذلك حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات المحور والذي بلغ (٦٣.٧٤ %) والمتوسط الحسابي البالغ (٣.١٥) . هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الرابع بين محاور الدراسة الأربعة بناء على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية .

وأخيراً ومن خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الخامس الذي ينص على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية." فقد بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في مجال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية بشكل عام، وكذلك بالنسبة لكل محور من محاور الأداة الأربعة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج أمكن للباحث صياغة مجموعة من التوصيات، والتي يمكن تناولها من خلال جانبين اثنين، هما:

الجانب الأول : توصيات خاصة بمجتمع الدراسة (طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية).

الحالية لمديري المدارس ووكلائها لإنجاز مهامهم الإدارية من خلال استخدامهم لتطبيقات الحاسب وبرمجياته وذلك بدرجة عالية حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات المحور والذي بلغ (٨٤.٨٠ %) والمتوسط الحسابي البالغ (٤.٢٤) . هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الأول بين محاور الدراسة الأربعة بناء على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية .

ومن خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص على "ما أوجه القصور في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية، المستخدمة في مجالات الإدارة المدرسية، من وجهة نظر طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية؟" يمكن القول إن طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، يرون قصوراً في تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجال الإدارة المدرسية وذلك بدرجة عالية وذلك حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات المحور والذي بلغ (٨١.٠٩ %) والمتوسط الحسابي البالغ (٤.٠٥) . هذا وقد احتلت عبارات هذا المحور الترتيب الثالث بين محاور الدراسة الأربعة بناء على ترتيب المحاور وأوزانها النسبية .

ومن خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الرابع الذي ينص على "ما دور كلية التربية ووزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، فيما يتعلق باستخدام تطبيقات تقنية المعلومات الحالية في مجالات الإدارة المدرسية؟" يمكن القول إن هناك قصوراً من قبل

الجانب الثاني: توصيات متعلقة بتطوير تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية.

أولاً: توصيات الجانب الأول الخاصةً بمجتمع الدراسة (طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية)

ينبغي على كلية التربية ووزارة التربية والتعليم القيام بتطوير مهارات طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، في مجال تطبيقات تقنية المعلومات ورفع كفاءتهم، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- إقامة دورات تدريبية متخصصة في كيفية توظيف تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية.
- عقد لقاءات دورية بين مدراء/وكلاء المدارس وطلاب الماجستير، وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، بهدف تبادل الآراء والخبرات.
- عقد لقاءات دورية بين مطوري برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية بمدراء/وكلاء المدارس وطلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية"، وذلك بإشراف من كلية التربية ووزارة التربية والتعليم.
- إتاحة فرص لطلاب الماجستير المتميزين، المتخصصين في الإدارة التربوية، للالتحاق بدورات ذات طابع تخصصي في مجال تصميم وإنتاج برمجيات حاسوبية في مجال الإدارة المدرسية.

ثانياً: توصيات الجانب الثاني المتعلقة بتطوير تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية:

أظهرت نتائج الدراسة وجود مأخذ وعيوب في برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية الحالية، هذه العيوب تسهم في تقليل فاعلية هذه البرمجيات، ولأجل تقليص هذه العيوب وما يترتب عليها من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- العمل على تحسين وتطوير برنامج الإدارة المدرسية (معارف) بشكل يحقق متطلبات الإدارة المدرسية الحديثة وإجراءاتها، وجعله يتسم بالمرونة وقابلية التطوير والتحديث.
- ربط برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية الحالية بشبكة الإنترنت، بحيث يتسنى لمتخذ القرار (المدير ومن في حكمه) الحصول على البيانات الحديثة بشكل سريع ودقيق، عوضاً عن الطرق المستخدمة حالياً.
- توفير مراكز خدمات للدعم الفني المباشر في حال حدوث مشاكل فنية في برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية الحالية.
- تطوير أنظمة حماية آمنة وموثوقة للبيانات والمعلومات التي يتم حفظها وتداولها عبر برمجيات الإدارة الإلكترونية المدرسية.
- إتاحة خاصية تعدد المستخدمين، بحسب مهامهم من غير تداخل بين تلك المهام، بحيث يتمكن الإداريون من استخدام الصلاحيات التنفيذية لهم كل على حدة .

المراجع

- الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة تم استعراضه على الرابط <http://www.makkahedu.gov.sa/index.php> بتاريخ ٢٠ مارس ٢٠١٠م
- الباز، علي السيد (٢٠٠٣ م). دور الأنظمة والتشريعات في تطبيق الحكومة الإلكترونية ألقى في مؤتمر الحكومة الإلكترونية: الواقع والتحديات، المنعقد في مسقط في سلطنة عمان، في الفترة ما بين ١٠ - ١٢ مايو ٢٠٠٣ م.
- بن فاطمة، محمد (١٩٩٤م). دراسة حول واقع استخدام التقنيات التربوية في الأقطار العربية والصعوبات التي تواجهها. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية.
- البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠١ م). الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦م). النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية تم استعراضه على الرابط <http://www.dafatir.com/vb/showthread.php?p=1378237> بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠١٠م
- حسين، سلامة عبدالعظيم (١٤٢٥ هـ، ٢٠٠٤ م). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة: عمان الأردن: دار الفكر.
- حمدان، محمد زياد (٢٠٠١ م). البريد الإلكتروني ومؤتمر الفيديو عن بعد، مفاهيم وتقنيات وتربية عن بعد بالإنترنت، الفيحاء: دار التربية الحديثة.
- الحمدى، موسى بن عبدالله (٢٠٠٨م). الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الحيلة، محمود (٢٠٠٣ م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط ٣، عمان: دار المسيرة.
- الدعيلج، فوزية بنت عبدالعزيز حمد (١٤٢٦ هـ). رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الدعش، أريج عبدالله (١٤٣١هـ): أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على دمج التقنية في التعليم باستخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو الدمج لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الرفاعي، سعد سعيد (٢٠٠٦). إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية (ط ٢) جدة: مكتبة حوارزم العلمية.
- الزبيدي، سلمان عاشور (١٩٨٨) اتجاهات في تربية الطفل، عمان: دار أنس للنشر.
- الزهراني، رشيد (٢٠٠٧ م). المعاملات الإلكترونية في الأجهزة الحكومية: الواقع والتطلعات، ندوة منعقدة في معهد الإدارة العامة.
- سعودي إس إم إس. تم استعراضه على الرابط <http://www.saudisms.net> بتاريخ ٥ مارس ٢٠١٠م
- السنبلي، عبدالعزيز بن عبدالله (٢٠٠٤ م). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الرياض: دار المريخ للنشر.
- شريف، هشام مصطفى (١٤٣٠هـ): أثر برنامج تدريبي مقترح في إعداد طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود لدمج التقنية بالتعليم وفق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ISTE. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- عبد الجواد، عبد الله السيد، ومحمد، صلاح عبد الله (٢٠٠٧ م). دراسات في الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
- عبدالجواد، عبد الله السيد (١٤٢٤هـ). الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.
- العبد، فهد ناصر (٢٠٠٥ م). الحكومة الإلكترونية بين التخطيط والتنفيذ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠ م). الإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العريشي، محمد بن سعيد (١٤٢٩ هـ / ٢٠٠٨ م). إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- العمارة، محمد حسن (٢٠٠٢ م). مبادئ الإدارة المدرسية، ط ٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العنزي، حمود بن الطيار (٢٠٠٢ م). الحاجة ومدى الاستخدام للحاسب الآلي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في مدينة عرعر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- المراملة، نائل عبد الحافظ (٢٠٠٣) الحكومة الإلكترونية ومستقبل الإدارة العامة، دراسة استطلاعية للقطاع العام في دولة قطر، مجلة الدراسات، مج (٢٩) ع (١)، قطر.
- فتح الله، مندر عبد السلام (٢٠٠٦ م). تعليم التكنولوجيا في مراحل التعليم العام. ط ١، الرياض: دار الصميمي للنشر والتوزيع.
- الفريح، إبراهيم صالح (٢٠٠٣ م). انتشار تقنيات المعلومات والاتصالات في الدول العربية وأثرها على مشاريع الحكومة الإلكترونية. ألقى في مؤتمر الحكومة
- رسالة التربية وعلم النفس، ع (٣٨)، ص ص ١ - ٢٩٠، الرياض، (١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م)

- Burton, J. K. and Merrill, P. F." Needs assessment(1977): Goals, needs, and priorities. In L. Briggs (Ed). Instructional Design: Principles and Applications. Engelwood Cliffs. New Jersey: Prentice
- Davies, J.E. (2002). Assessing and Predicting Information and Communication Technology Literacy in Education Undergraduates. PhD thesis. Canada: University of Alberta. Accessed May 28, 2011 from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=7264>
- Ferrigan, C. (2007). Passing the ICT skills Test: 2nd edition. London: Learning Matters Ltd.
- Kenney, A.J.(2006). The final hurdle? A new test may finally bring information literacy the recognition it deserves. School library journal. Accessed May 23, 2011 from <http://www.schoollibraryjournal.com/article>
- Pernia, E.E.(2008). Strategy framework for promoting ICT literacy in the Asia-Pacific region. Publication of UNESCO Bangkok Communication and information unit. Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok 10110, Thailand. Accessed May28, 2011 from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27445&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Persaud, B. (2006). School administrators' perspective on their leadership role in technology integration. PhD thesis. Minnesota: Walden University. Accessed May 25, 2011 from <http://0proquest.umi.oasis.unisa.ac.za:80/pqdweb?dii=1127209711>
- Selwood, D., Fung, A. & O'Mahony, C. (2003). Management of Education in the Information Age: The Role of ICT. IFIP TC3/WG3.7 Fifth Working Conference on Information Technology in Educational Management (ITEM 2002), Helsinki. IFIP Conference Proceedings, 248. London: Kluwer Academic Publishers.
- Wango, G. (2009). School administration and management: Quality assurance and standards in schools. Nairobi: Jomo Kenyatta Foundation.
- الإلكترونية: الواقع والتحديات، المنعقد في مسقط في دولة سلطنة عمان في الفترة ما بين ١٠ - ١٢ مايو ٢٠٠٣ م.
- الفقي، عبدالرحمن فرج (١٤١٥هـ، ١٩٩٤م). الإدارة المدرسية المعاصرة، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.
- فوده، ألفت محمد (١٤٢٣هـ). الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم: الرياض - المملكة العربية السعودية: مطابع هلا.
- اللامي، عوض علي (٢٠٠٨م) واقع استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية (بنين) بمحافظة الخبر. رسالة ماجستير غير منشورة، النماة - البحرين: الجامعة الخليجية
- المدرسة الإلكترونية السعودية. تم استعراضه على الرابط <http://www.e-school.com.sa> بتاريخ ١٦ يناير ٢٠١٠م
- المنديل، عبدالله بن محمد (١٤٣٠هـ). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من خلال برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- المنيع، محمد بن عبدالله (٢٠٠٠). الحاسب الآلي في الإدارة التربوية: الضرورة قصوى. مجلة المعرفة، العدد (٥٧)، الرياض: وزارة المعارف.
- مسادة، عمر حسن (١٤٢٥هـ) الإدارة المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م). مقدمة في الحاسب والإنترنت، ط ٥. الرياض: مؤسسة دار البيانات.
- الموقع الرسمي لبرنامج الإدارة المدرسية تم استعراضه على الرابط <http://www.idara.trbiah.net> بتاريخ ٧ مارس ٢٠١٠م.
- نجم، نجم عبود (١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م). الإدارة الإلكترونية: الإستراتيجية والوظائف والمشكلات. الرياض: دار المريخ للنشر.
- نوفل، محمد حسن (٢٠٠٣م). الحكومة الإلكترونية بالمدينة العربية بين الطموحات والتحديات. ألقى في مؤتمر الحكومة الإلكترونية: الواقع والتحديات، المنعقد في مسقط في سلطنة عمان، في الفترة ما بين ١٠ - ١٢ مايو ٢٠٠٣ م.
- Amara S. (2006). Census on Computer Literacy of Teachers - November 2006, Sri Lanka Department of Census and Statistics. Accessed May 22, 2011 from <http://www.statistics.gov.lk/>

The reality of information technology applications in the field of school management by master's students specialized in educational administration

Abdullah bin Abdulaziz bin Hadlaq

Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education,
King Saud University, Riyadh - Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify the reality of information technology applications in the field of school management by master students specialized in educational administration at College of Education – King Saud University. The study has reached the following results:

There is a great practice by master students of IT applications in the field of school management. However, the current software, in the field of school management, has not risen from the viewpoint of the study sample to the desired level of quality, and they need a further development and upgrade to keep up with current applications of the school management.

Finally the study stressed the necessity of continuously improving and updating current IT applications in the field of school management, and called for activating the role of the competent authorities (College of Education and Ministry of Education) to provide opportunities for master students, specialized in educational administration, to develop their skills and raise their performance level in dealing with those applications, and provide them with opportunities to participate in developing software related to school management.

الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة

د. عبد الله بن فالح السكران

أستاذ أصول التربية المساعد

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية العلوم الاجتماعية - قسم التربية

المستخلص. هدفت الدراسة إلى تحديد الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة من خلال الوقوف على المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية والتي قد تقف عائقاً في سبيل فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة، وكذلك التعرف على أبرز التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي لتحديد أبرز المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية العامة بالملكة العربية السعودية، وكذلك للتعرف على أهم التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة. كما استخدم المنهج الوصفي المسحي لتحديد شروط المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض وعددهم (٢٠٩) مديراً وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات من الميدان، حيث قام بتصميم استبانة مستفيضة من الدراسات السابقة والإطار النظري لهذه الدراسة، وقد طبقت الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: معاناة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية من عدد من المشكلات التي قد تحد من فاعليتها في مجتمع المعرفة، ومن أبرز هذه المشكلات عدم وجود رؤية محدّدة للتعليم، قصور التعليم الثانوي عن تحقيق أهدافه، يغلب على إدارة المدارس الثانوية الطابع الإداري البيروقراطي، عدم وجود آلية لقياس ناتج التعليم.....، كما توصلت إلى تحديد الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة ومنها أن يكون للمدرسة رؤية واضحة ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية، أن تتضمن أهداف المدرسة الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية، توظيف التقنية الحديثة في التعليم، مواكبة احتياجات مجتمع المعرفة.....، أن تتسم الإدارة المدرسية بدعم خطط الإصلاح وتطوير المدرسة ومتابعة التنفيذ. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: علاج المشكلات التي تعاني منها المدرسة الثانوية، خاصة المشكلات التي تحد من فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة، الاستفادة من التجارب

العالمية في مجال المدرسة الفاعلة، لزيادة فاعلية المدرسة الثانوية السعودية في مجتمع المعرفة، تبني رؤية واضحة ومحددة للمدرسة الثانوية بالملكة العربية السعودية، وتكون هذه الرؤية معلنة ومعروفة لدى جميع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وكذلك الطلاب، إعادة النظر في أهداف المدرسة الثانوية وفق متطلبات مجتمع المعرفة.

أولاً : مدخل الدراسة

المقدمة

شهد العالم مع دخول الألفية الثالثة ما يسمى بثورة الاتصالات والمعلومات أو ما يعرف بمجتمع المعلوماتية أو مجتمع المعرفة. ويقوم هذا المجتمع على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تتفق مع طبيعة المعرفة (توفلر، ١٩٩٥: ٦١) حيث أصبحت المعرفة هي القوة والمادة الأساسية لحضارة المستقبل، وأصبح الاقتصاد الحديث يقوم على التعاملات الإلكترونية والتقنية الرقمية المرتبطة بالإنترنت، وإنتاج المعرفة بدلاً من إنتاج السلع المادية (كاظم، ٢٠٠٢: ٤٩) وأصبح تصنيف المجتمعات يقوم على أساس امتلاك المعرفة وإنتاجها، فالمجتمع الذي يتميز بوجود أفراد يمتلكون المهارات المعلوماتية والتقنية يمكن وصفه بأنه مجتمع متقدم، أما المجتمع الذي لم يتسنى لأفراده اكتساب هذه المهارات، فهو مجتمع متخلف. وحيث إن مستقبل العالم في يد الشعوب المتعلمة التي تستطيع التفاعل مع مجتمع المعرفة والمساهمة في بنائه، أصبحت مسألة الإصلاح التربوي واحدة من القضايا المجتمعية المهمة خاصة في ظل الثورة المعرفية والتقنية المعاصرة، فقد تجاوز التطور المعرفي والتكنولوجي حدود كل تصور، ونتيجة لذلك بدأت الأنظمة التربوية تتصدع، وبدأت

هذه التحولات التقنية والمعرفية الهائلة تهدد المعايير والأسس التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية (القاسم: ٢٠٠٩، ٧٨)، وبالتالي ضعفت فاعلية تلك المؤسسات في المجتمع، وتؤكد ذلك دراسة ترلينج وهود عام (١٩٩٩) Trilling & Hood حيث تقول: "إننا نواجه تغييراً غير مسبوق نحو نوع جديد من بيئات التعلم، التي تحتاج إلى نوع جديد من عمليات التعلم ومن معلمين ومتعلمين جدد" (Trilling & Hood, 1999, p.12) كما يؤكد كل من لوغلو و ليلس (Lauglo & Lillis, 1998) على عدم قدرة النظم التقليدية في التعليم الثانوي على إعداد الطلاب لمواجهة المستجدات والتطورات الحديثة. إن هذه الظواهر الجديدة وضعت تحديات ضخمة أمام المدرسة وفاعليتها في المجتمع، فهي تؤثر بشكل مباشر على البنية والأدوار والأنشطة المناطة بالمدرسة (السلطان، ٢٠٠٤: ١٥) وهذا يتطلب دراسة هذه الظواهر واستشراف التحولات التي يحملها المستقبل، والتعرف على الشروط التي تمكن المدرسة من القيام بأدوارها بشكل فاعل، وذلك من خلال تهيئة النشء لمواجهة هذه التحولات والظواهر الجديدة، والتكيف مع مجتمع المعرفة بما يحمله من متغيرات، بل والمساهمة بفاعلية في بناء هذا المجتمع.

مشكلة الدراسة

لقد فرضت التحولات التقنية والتكنولوجية ضغوطاً متزايدة على التعليم بشكل عام والتعليم الثانوي بشكل خاص، لذا أصبح البحث عن صيغ فاعلة للتعليم الثانوي ضرورة اجتماعية، فقد سعت الدول بصور مختلفة إلى مراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة شاملة وجذرية بهدف تفعيل دور المدرسة وتمكين المتعلم من التعامل مع متطلبات العصر وتعقيده والتوافق مع معالمة الأساسية والتكيف مع متغيراته المختلفة والسريعة (Moor, 1997, p.271). وقد حاولت المملكة العربية السعودية إيجاد نظام تربوي فاعل في مجتمع المعرفة، وذلك من خلال استثمار تقنية المعلومات في التعليم، حيث أدرجت مقرر الحاسب الآلي واعتبرته مقررًا إجباريًا بالمرحلة الثانوية، كما تبنت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية العديد من المشاريع في مجال الحاسب الآلي والتعليم مثل: مشروع وطني للحاسب الآلي (الحيسن، ٢٠٠٣: ٢)، كما تبنت الوزارة بعض التجارب التي تهدف إلى زيادة فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة من خلال: توظيف التقنية المعلوماتية الشبكية لدعم الأداء التربوي والتعليمي في المدارس، ولتكوين بيئات تعلم معرفية ومهارية وخبرائية بدل التلقين، وتوطين التقنية المعلوماتية في المدرسة لدعم وظائفها وبيئات التعليم والتعلم فيها (الخطيب، ٢٠٠٨: ٥٢٩، ٥٢٨)، كما قامت بعدة تجارب لتطوير التعليم الثانوي مثل: مدرسة الفهد الثانوية والتي حاولت من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والثانوية

الشاملة، والثانوية المطورة التي حاولت من خلالها تحقيق رغبات وحاجات الطلاب ومتطلبات المجتمع من خلال التوسع بالتخصصات وإيجاد قدر مشترك من المقررات الإلزامية الضرورية لمجتمع المعرفة، كما أعطت فرصة للطلاب لاختيار بعض المقررات التي يرغبها، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها النجاح، واستمرت محاولات تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، حيث جربت المدارس الرائدة، والتعليم الثانوي الجديد (نظام المقررات)، وقد ركزت هاتان التجربتان على: تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإنقان باستخدام إستراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطلاب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي، وكذلك تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها إيجاباً في الحياة العملية، كما ركزت على التخصصات العلمية اللازمة لمجتمع المعرفة (المالكي، ٢٠٠٨: ٢). وعلى الرغم من هذه المحاولات لتطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وزيادة فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة، إلا أن قدرة المدارس الثانوية على التفاعل مع هذا المجتمع لا تزال دون المستوى مقارنة ببعض الدول المتقدمة (الحيسن، ٢٠٠٣: ٥٨٩) حيث يؤكد عبد المعطي (١٩٨٨م) على أن أهم المشكلات التي تعترض التعليم الثانوي: عجزه وقصوره عن ملاحقة التطورات السريعة وحركة التقدم العلمي، كما أكدت العديد من الدراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى تقارير المؤتمرات، ضعف قدرة التعليم الثانوي على

- تحديد الشروط المقترح توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

يرتبط هذا البحث بالمدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة، حيث سيبرز الدور الجديد الذي يفترض أن تقوم به المدرسة الثانوية في هذا المجتمع، ومن المتوقع أن يساهم هذا البحث في إبراز هذا الدور المرتبط بالتعليم الثانوي. كما يعد هذا البحث محاولة للإسهام الفكري في هذا المجال من خلال وضع إطار نظري للشروط الواجب توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن تحديد الأهمية التطبيقية من خلال ما يلي:

- التعرف على أبرز التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة ومحاولة الاستفادة من هذه التجارب من الناحية التطبيقية.

- الوقوف على المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية والتي قد تقف عائقاً في سبيل فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة والمساهمة في علاج تلك المشكلات.

مواجهة متطلبات العصر، ودعت إلى بذل الجهود لإعادة تنظيمه (الشلاش، ٢٠٠٤: ٦).

مما تقدم تبرز الحاجة للتعرف على الشروط المقترح توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة التي تتميز بالقدرة على التجاوب واستيعاب متطلبات هذا المجتمع بل والمساهمة في بنائه وإنتاج المعرفة.

أسئلة الدراسة

مما سبق يمكن حصر أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما أهم التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة؟
- ما أبرز المشكلات التي تعاني منها المدرسة الثانوية بالملكة العربية السعودية والتي قد تؤثر في فاعليتها بمجتمع المعرفة؟
- ما الشروط المقترح توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أبرز التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة.
- الوقوف على المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية والتي قد تقف عائقاً في سبيل فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة.

تشمل توظيف المعلومات لحل المشكلات وإنتاج المعرفة (الحر، ٢٠٠١: ٣٥)
مجتمع المعرفة:

هو المجتمع القادر على استيعاب وتنظيم وابتكار المعرفة، وأن تصبح المعرفة العامل الرئيس في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية فيه (Bereiter&Scardamalia, 1998, p.92)

ثانياً الإطار النظري والدراسات السابقة

١- الإطار النظري:

يتناول هذا المبحث الخلفية النظرية، والمرجعية العلمية، التي تمثل حدود البحث، وينطلق منها وعلى ضوءها تحديد الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة، وتشمل ما يلي:

أ- خصائص مجتمع المعرفة.

ب- التحولات الأساسية للتعليم في مجتمع المعرفة.

ج- أهم ملامح التعليم في المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة.

د- جهود المملكة العربية السعودية لتهيئة المجتمع للدخول في مجتمع المعرفة.

أ- خصائص مجتمع المعرفة:

أدت التحولات والتغيرات السريعة في عالم اليوم إلى ظهور عصر جديد اصطلاح على تسميته: (مجتمع المعرفة)، فالثورة التكنولوجية تنتشر بسرعة

- تحديد الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة والتي يمكن تبنيها وتطبيقها على أرض الواقع.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي:

سيتم التركيز على الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة.

الحد المكاني:

المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

الحد الزمني:

وقت تطبيق أداة الدراسة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠هـ - ١٤٣٢هـ.

- الحد البشري:

مديرو المدارس الثانوية.

مصطلحات الدراسة

المدرسة الفاعلة:

هي المدرسة التي تستطيع التجاوب مع تحديات هذا العصر (عصر المعرفة) من خلال تقديم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إعداد متعلمين دائمي التعلم بهدف اكتساب المعرفة والاستعداد للعمل، وتحقيق الذات، والعيش مع الآخرين من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية والتي تشمل تكنولوجيا المعلومات والمهارات العقلية التي

الفاعلة في مجتمع المعرفة، وتحديد الشروط الواجب توافرها بتلك المدارس، حتى تستطيع هذه النظم إعداد الطلاب إعداداً مناسباً يساعدهم على التكيف مع هذا المجتمع بل والمساهمة في بنائه.

* ثورة التكتلات الاقتصادية:

لم يعد بمقدور أي دولة منفردة الاعتماد على مواردها الذاتية في المشاركة الفاعلة في هذه الثورة، حيث إن ذلك يتطلب استثمارات هائلة في البحث العلمي، والتعليم وأسواق كبيرة مستقلة، وقطاع كبير من العلماء والمبدعين.

* الثورة الديمقراطية:

أصبحت الديمقراطية شرطاً ضرورياً لتكريس التطورات التكنولوجية والتكتلات الاقتصادية، حيث يعتمد التقدم التكنولوجي على العقل البشري الذي تعد (الحرية) شرطاً ضرورياً لضمان عمله بقوة كاملة، يضاف إلى ذلك أن المشكلات المتجددة وبخاصة الناجمة عن التسارع التكنولوجي هي من التعقيد بحيث تتجاوز قدرة الأجهزة الحكومية المركزية، لذا يتطلب مواجهتها بمشاركة الأفراد، وهذه المشاركة لا يمكن أن تأتي إلا في ظل هامش من الحريات العامة (إبراهيم، ١٩٩٠: ١٦). وتعد ديمقراطية التعليم أحد آثار هذه التطورات، فلم يعد مقبولاً من النظم التربوية تحديد وانتقاء الأفراد الذين تقدم لهم الفرص التعليمية، إنما أصبح من الواجبات الأساسية على تلك النظم: تهيئة الشروط التي تساعد كل فرد على الوصول

متزايدة والتحول الديمقراطي التي بدأت تنمو وتزدهر، وتتلور التكتلات الاقتصادية الكبرى، وبروز نظام العولمة، كل ذلك أدى إلى نشوء هذا المجتمع الجديد، وقد أضحت المشكلة المحورية في هذا المجتمع تتمثل في تنظيم العلم والمعرفة، مما يترتب عليه اعتلاء التعليم والجامعات ومؤسسات البحث والتطوير المرتبة الأولى الرئيسة بين المؤسسات والتنظيمات المجتمعية الأخرى، إذ تصبح الأفكار والمعلومات هي محور هذا المجتمع وقد حدد العلماء ثلاثة ملامح رئيسية لهذا المجتمع (الحر، ٢٠٠١: ١٦، ١٥) هي:

* الثورة المعلوماتية:

تعد الثورة المعلوماتية المحدد الرئيس الجديد لتوازنات القوة في النظام العالمي خلال هذا العصر والعامل الحاسم فيه، كما ترتب على هذه الثورة المعلوماتية تضاعف كثافة العلم كل خمس سنوات، مما يترتب عليه تقادم المعارف، وانخفاض قيمة ما يتم اكتسابه في مؤسسات التعليم، وجعلت من المستحيل توصيلها للأفراد، وبات من الضروري إدراك أن تزويد الطلبة - في أي مكان بالعالم - بأكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ليس له من الأهمية التي تعادل أهمية تعليمهم كيف يستعملون تلك المعلومات استعمالاً فعالاً ومفيداً، وأن يكونوا قادرين ليس فقط على التكيف مع السرعة غير العادية لها، بل قادرين أيضاً على الاستجابة النقدية والمبدعة لها، وهذا يتطلب من القائمين على النظم التربوية البحث عن نماذج للمدارس

العليا، فالتعليم للابتكار والإبداع، والتفكير الناقد، والتفكير الإيجابي، ومهارة التحليل والتركيب، وأسلوب حل المشكلات لا بد أن يكون لها الصدارة في أساليب التعليم الفعال (أبو حطب، ١٩٩٧: ١٦٧)

* الديمقراطية:

تعد الديمقراطية والمشاركة في القرار من أبرز معالم مجتمع المعرفة، مما جعل كثير من الدول تسعى لإصلاح أنظمتها الاجتماعية من أجل تحقيق الديمقراطية في المجتمع. ولكي يحقق التعليم الديمقراطية عليه أن يراعي الاهتمامات المختلفة لجميع الأفراد واحترام كافة المشاركين في التعليم. وتركز الديمقراطية على الحوار والنقاش وتبادل الأفكار؛ لذا يجب على التعليم مراعاة ذلك وتشجيع تنوع الآراء وإعطاء كافة الأطراف الفرصة للتعبير بصوت مسموع. (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٤: ٣٧٣)

* الاستفادة من التقنية المعلوماتية:

ويكون ذلك من خلال: التركيز على المقررات المتعلقة بتقنية المعلومات وإكساب المتعلمين المهارات التقنية اللازمة لمجتمع المعرفة، وكذلك توظيف التعليم لتقنية المعلوماتية في عملية التعلم. إن التحول في التعليم نحو تقنية المعلوماتية ستجعل التعليم مهماً وعملياً وممتعاً، كما أن تقنية المعلوماتية ستلبي حاجات المتعلمين على المستوى الجماهيري والفردى. (جيتس، ١٩٩٩: ٣٠٠)

إلى القدر الذي يمكنه الوصول إليه وتسمح به استعداداته. (لطفى، ١٩٩٦: ١٩٢)

ب- التحولات الأساسية للتعليم في مجتمع المعرفة:

فرضت المعالم الأساسية لمجتمع المعرفة ضغوطاً متزايدة على الأنظمة التعليمية لمحاولة التوافق والتكيف مع طبيعة المجتمع الجديد وقد أدى ذلك إلى تحولات أساسية للتعليم من أهمها ما يلي: (الخليفة، ٢٠٠٩: ٤١).

* التحول من منهجيات التعلم التقليدية إلى البحث عن المعرفة:

حيث لم يعد الهدف من التعليم حفظ المعرفة بذاتها بل تدريب المتعلم على طرق اكتسابها، وهذا ما عبر عنه ديلور في تقرير اليونسكو "تعلم للمعرفة". (Delors, 1996)

* اهتمام التعليم بعالم الأعمال والمهن المستقبلية:

إن التعليم الملائم لمجتمع المعرفة هو ذلك التعليم الذي يأخذ بعين الاعتبار حاجات السوق الاقتصادية والاجتماعية المتجددة دائماً، كمّاً ونوعاً. وقد أشار تقرير ديلور لهذه الغاية الأساسية "تعلم لتعمل". (Delors, 1996)

* التركيز على مهارات التفكير العليا المطلوبة في مجتمع المعرفة:

تؤكد التقارير الصادرة عن المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية على أن المؤسسات التربوية الفاعلة في مجتمع المعرفة هي التي تركز على مهارات التفكير

ج- أهم ملامح التعليم في المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة:

فرض مجتمع المعرفة على المؤسسات التربوية ضرورة تميز تلك المؤسسات بمجموعة من المهارات المختلفة عن تلك التي تبتناها المؤسسات التربوية التقليدية، ومن ذلك: أن المؤسسات التربوية في مجتمع المعرفة أكثر جدوى وفاعلية، ومحورها الطالب من خلال تفاعله ومشاركته في العملية التعليمية بصورة فاعلة (المالكي، ٢٠٠٨ : ٣٨)، وعلى هذا فإنه يمكن القول: إن أهم ملامح التعليم في المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة ما يلي (حسن، ٢٠٠٢ : ٨-٥):

*توظيف تقنية المعلوماتية:

يتيح التعليم في المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة الحاسبات الآلية للطلاب عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية، والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية.

*التعلم الذاتي:

يعد التعلم الذاتي من أهم ملامح المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة، حيث يتيح الفرصة للمتعلمين أن يتعلموا ذاتياً وبدافع ورغبة منهم في اختيار محتوى التعليم.

*التعلم التعاوني:

يعد التعلم التعاوني واحداً من الاتجاهات التربوية الحديثة، والذي يتم من خلال تفاعل المتعلمين فيما بينهم، وكذلك مع معلمهم، واستثمار تقنية المعلومات في ذلك.

*القدرة على البحث:

يتيح التعليم في المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة فرصاً غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة، عن طريق التواصل مع الشبكات المحلية والعالمية؛ حيث يقوم المتعلمون بجمع المعلومات ونقدها.

*التنوع في المتعلمين وأدوات التعلم:

تؤمن المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة بالفروق الفردية بين المتعلمين، وبناءً على ذلك توفر طرقاً مختلفة للتعليم، وأدوات عديدة تتيح للجميع على اختلافهم تعلمًا جيدًا متميزًا بحيث تكون لكل واحد من المتعلمين طريقة تعليمية خاصة تناسبه.

*المحتوى شديد التغير:

من السمات البارزة لمجتمع المعرفة: الانفجار المعرفي السريع، وعلى هذا فالمدرسة الفاعلة تقابل ذلك بتعليم يتميز بمحتوى مقررات متجدد، ويتغير خلال فترات قصيرة.

*ديمقراطية التعليم:

توفر المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة قدرًا من الحرية للمتعلمين، بحيث إن كل متعلم يتعلم طبقاً لاستعداداته وقدراته وميوله، والمعلم يستخدم أسلوب الاتصال متعدد الاتجاهات الذي يتيح مناقشة جميع المتعلمين.

د- جهود المملكة العربية السعودية لتهيئة المجتمع للدخول في مجتمع المعرفة:

قامت المملكة العربية السعودية بعدد من الإجراءات التي تدل على اهتمامها بتهيئة المجتمع للدخول في مجتمع المعرفة، والمساهمة في بنائه، حيث يتضح ذلك من خلال تجهيز البنية الأساسية لمجتمع المعرفة، وإدخال تقنية الحاسب الآلي، والتوسع في استخدامه في القطاعين العام والخاص. كما توسعت المملكة في إنشاء كليات الحاسب الآلي وتقنية المعلومات على المستوى الجامعي وعلى مستوى المعاهد وذلك لهدف إعداد الكوادر البشرية القادرة على التفاعل مع مجتمع المعرفة (الخليفة، ١٤٢٩: ٥٢). وعلى مستوى التعليم العام: تم اعتماد الحاسب الآلي مقررًا أساسيًا في المرحلة الثانوية للبنين والبنات على أساس ساعتين أسبوعيًا، كما تسعى وزارة التربية والتعليم بالمملكة لتخصيص جهاز حاسب آلي لكل طالب، وإدخال شبكة الإنترنت في جميع المدارس، كما تضمنت الخطة العشرية للوزارة خلال الفترة (٢٠٠٤م-٢٠١٤م) تطوير البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصال وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وتأسيس نظام متكامل لاستخدام تقنية المعلومات، وتعزيز التكامل بين المعرفة الآلية والمعرفة لدى الإنسان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤: ١٠٩، ١٠٨)، كما قامت المملكة بتبني بعض التجارب التربوية التي تسعى لتهيئة المجتمع السعودي للدخول في مجتمع المعرفة، ومن ذلك تجربة (التعليم

الثانوي- نظام المقررات) والذي يهدف إلى: تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام إستراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي، وكذلك تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها إيجاباً في الحياة العملية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠: ٦)

الدراسات السابقة

لقد قام الباحث برصد الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات وجوانب الدراسة الحالية، وذلك للوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وبهدف الاستفادة من نتائج هذه الدراسات وتوصياتها لتوظيفها في الدراسة الحالية، واتباع الباحث التصنيف الآتي: مبتدئاً بالدراسات العربية، ثم الأجنبية، وفق تسلسل زمني الأقدم فالأحدث.

أ- الدراسات العربية:

دراسة (عنايت، ١٩٩٨م):

بعنوان "معلومات عن التعليم في عصر المعلومات" هدفت الدراسة إلى التعرف على المواصفات المطلوبة في إنسان مجتمع المعرفة التي تجعله متوافقاً مع متطلبات ذلك المجتمع، والتعرف على طبيعة العملية التعليمية التي يمكن أن تحقق تلك المواصفات. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم صفات الطالب في مجتمع المعرفة: أنه متفرد وغير نمطي، وممارس للتفكير الناقد،

وقادر على التعلم الذاتي، كما توصلت الدراسة إلى أهم عناصر البيئة التعليمية في مجتمع المعرفة ويتمثل في أنها بيئة مفتوحة وتعتمد على التقنية.

دراسة (شرف الدين، ٢٠٠١م):

بعنوان "التعليم في عصر المعلومات" تناولت الدراسة الدور الذي يجب أن يلعبه التعليم النظامي في تدريب وتعليم كوادر المستقبل، بهدف تعزيز منجزات مجتمع المعرفة، كما أشار الباحث في دراسته لبعض الفوائد التي سوف يتحصل عليها الخريجون الذين تلقوا مناهج مطورة لمواجهة مجتمع المعرفة، وتخلص الدراسة إلى أن برامج ومناهج التعليم يجب أن تعكس التطورات الجارية في مجال معالجة البيانات والمعلومات، كما يجب وقبل كل شيء إجراء تقييم شامل لسوق العمل، مع تطوير هياكل فعالة من المناهج الدراسية في كل المراحل التعليمية، وعلى المعلمين أن يستعدوا لأدوارهم الجديدة في مجتمع المعرفة.

دراسة (المحيسن، ٢٠٠٣م):

بعنوان "تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟ نظرة دولية مقارنة" هدفت الدراسة: إلى وضع خطة وطنية لتعليم المعلوماتية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية فقام الباحث بدراسة مسح ميدانية لواقع تعليم الحاسب الآلي في عينة من المدارس الثانوية في كل من المملكة العربية السعودية وثلاث دول متقدمة هي: الولايات المتحدة الأمريكية واليابان

وبريطانيا، وقام الباحث بعمل مقارنة بين تلك الدول الأربع تبين فيها أن هناك فجوة كبيرة بين مستوى تعليم المعلوماتية في المملكة وبقية الدول الثلاث. وقد استخدم الباحث نتائج المقارنة بين تلك الدول والمملكة العربية السعودية في وضع تصور للخطة الوطنية لتعليم المعلوماتية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

دراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٣م):

بعنوان "مدرسة المستقبل"، وقد حاول الباحث فيها تحديد ملامح مدرسة المستقبل حيث أوضح أن مدرسة المستقبل تلك المدرسة المتطورة التي يسعى التربويون لإيجادها لتلبي حاجات المتعلمين المختلفة، ولتزوئهم بالأسس المناسبة لمواصلة دراستهم الجامعية أو ما في مستواها، وتؤهلهم للعيش بفاعلية في مجتمعهم الحديث. كما استعرضت الدراسة اتجاهات التربويين حول التحول إلى مدرسة المستقبل وهي كما يلي:

الاتجاه الأول: النظرة الجزئية، حيث ينظر لمدرسة المستقبل من خلال عنصر واحد، بحيث يظن أن تطوير هذا العنصر كفيل بنقل المدرسة لتكون صالحة للمستقبل، وملبية لحاجات التعلم المتطورة.

الاتجاه الثاني: النظرة التقنية، وهي التي تفترض وتركز على الجانب التقني المعلوماتي في التدريس، وتفترض أن تقانة المعلومات تنقل المدارس من مدارس بدائية تقليدية إلى مدارس المستقبل.

الاتجاه الثالث: النظرة الشمولية، وهي النظرة التي تفترض أن تطوير المدارس عملية معقدة، يشترك فيها عناصر

تتعلق بالمبنى المدرسي، والإدارة التربوية، والتقييم، كما حددت مواصفات مدرسة المستقبل في السعودية ومنها: أنها تحافظ على الهوية العربية الإسلامية والهوية الوطنية، جعل مقرر الحاسب الآلي والمعلومات من المقررات الأساسية، تحول دور المعلم من دور الملحن إلى دور المرشد الميسر.

ب- الدراسات الأجنبية:

دراسة (رنقستد، ٢٠٠٠م، Ringsted):

بعنوان "التعليم المفتوح في المدارس الابتدائية والثانوية نحو مدرسة المستقبل في المجتمع المعلوماتي"، هدفت الدراسة إلى إعادة النظر في إستراتيجيات النظام التعليمي من أجل تلبية احتياجات مجتمع المعرفة، وأشارت إلى عدد من المهارات الأساسية التي يجب على النظام التعليمي تحقيقها ومنها: التعامل مع تقنية المعلومات، والتعلم الذاتي، والاتصال الجيد، والقدرة على حل المشكلات.

دراسة (جوليزيان، ٢٠٠٠م، Joleezyan):

بعنوان "الإصلاح التربوي من أجل نظام تربوي جديد لمواجهة تحديات عصر المعلومات والعولمة (التجربة الكورية)"، قارن الباحث في هذه الدراسة بين وضع التعليم في كوريا قبل عام ١٩٩٣م وبعده، وقد أكد الباحث على أهمية الإصلاح التربوي في كوريا لمواجهة التحديات المصاحبة لمجتمع المعرفة وخصوصاً فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين، وتدريبهم لكي يواجهوا هذه التحديات.

عديدة وتتأثر بعوامل كثيرة، وعلى هذا لا بد أن يشمل التطوير هذه العناصر ويأخذ في الاعتبار تلك العوامل.

دراسة (الخطيب وعبد الحليم، ٢٠٠٥م):

بعنوان "المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية نموذج التعليم الإلكتروني"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة المعاصرة في توطين ثقافة المعلوماتية، والوصول إلى بعض التوصيات المعينة بتفعيل أدوار ووظائف ومهام المدرسة المعاصرة لتوطين ثقافة المعلوماتية في عصر العولمة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه سيصبح هناك تنوع كبير في استخدام التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم، هذا علاوة على أنه من المتوقع أن يتغير شكل الفصل المدرسي وحجرات المدرسة.

دراسة (المالكي، ٢٠٠٨م):

بعنوان "نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم وتكنولوجيا المعلومات"، استهدفت هذه الدراسة تحديد مشكلات المدارس في المملكة العربية السعودية، ومعوقات تحقيق رؤية مدرسة المستقبل، وكذلك تحديد مبررات ودواعي صيغة مدرسة المستقبل في التعليم السعودي، كما استهدفت تحديد سمات مدرسة المستقبل في العصر الحديث الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي، والانفجار المعرفي والتغيرات السريعة في العديد من المجالات المادية والتقنية والاقتصادية والثقافية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن هناك مشكلات في المدارس السعودية

دراسة (دانييل، ٢٠٠١م، Daniel):

بعنوان "التعليم للعيش معاً: التحدي الأساسي في مطلع القرن الحادي والعشرين"، هدفت الدراسة إلى طرح عدد من التحولات الأساسية المصاحبة لمجتمع المعرفة وضرورة أن يقوم التعليم بالاهتمام بها، ومن أبرزها إعداد الأفراد ليعيشوا متكيفين مع مجتمع المعرفة، وقد أكدت على أن التعليم للعيش معاً أحد التحديات الكبيرة للتعليم في القرن الحادي والعشرين، وهو من الضرورات التي يتطلبها مجتمع المعرفة.

دراسة (برونر، ٢٠٠١م، Brunner):

بعنوان "العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير العولمة على التعليم، ودور الثورة التكنولوجية في التعليم، مجتمع المعرفة، وتناول الباحث الثورة التعليمية السابقة منذ نشأت المدارس والثورة التعليمية المعاصرة.

دراسة (شيم امبو، ٢٠٠٦م، Chimombo):

بعنوان "أسئلة جوهرية لمدرسة المستقبل"، تثير تلك الدراسة مجموعة من التساؤلات التي بحاجة إلى إجابة من قبل المدارس والنظم التربوية والمفكرين التربويين حتى يمكن الوصول إلى مدرسة المستقبل المنشودة. وقد أكدت الدراسة على مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن تقوم عليها مدرسة المستقبل منها: التمركز حول المتعلم، تفريد التعليم، مراعاة حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين.

ج- التعقيب على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المدرسة في مجتمع المعرفة أو بعض جوانبها، فبعض الدراسات ركزت على تحديد سمات مدرسة المستقبل بشكل عام مثل (دراسة العبدالكريم، ٢٠٠٣م، ودراسة شيم امبو، ٢٠٠٦م، ودراسة المالكي، ٢٠٠٨م)، وبعض الدراسات تناولت الموصفات المطلوبة في إنسان مجتمع المعرفة مثل: (دراسة عنایت، ١٩٩٨م)، كما أكد عدد من الدراسات على ضرورة إصلاح النظام التعليمي لمواكبة التحولات المصاحبة لمجتمع المعرفة مثل: (دراسة المحيسن، ٢٠٠٣م، ودراسة رنقستد، ٢٠٠٠م، ودراسة جوليزيان، ٢٠٠٠م). ومع أن الدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات فيما يتعلق بدراسة مجتمع المعرفة والتحولات المصاحبة له وأثر ذلك على المدرسة، إلا أنها تختلف عن تلك الدراسات كونها تستهدف بشكل رئيس تحديد الشروط المقترحة توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة بالمملكة العربية السعودية، كما أنها تختلف عن تلك الدراسات فيما يتعلق بمجتمع الدراسة حيث إن مجتمع الدراسة الحالية هم مديرو المدارس الثانوية بمدينة الرياض، كما أن هذه الدراسة طبقت على جميع أفراد مجتمعها، وقد استفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات في جانبها النظري، وفي بناء أداؤها، وتفسير نتائجها.

ثالثاً: إجراءات الدراسة

٢- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض وعددهم (٢٠٩) مديراً (إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض للبنين، ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ)، وقد طبق الباحث الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وتم جمع (١٧٥) استبياناً تمثل ٨٣٪ من مجتمع الدراسة، حيث تم استبعاد عدد من الاستبانات لعدم صلاحيتها للتحليل، كما أن بعض أفراد مجتمع الدراسة لم يعيدوا الاستبانات للباحث.

٣- أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات من الميدان، حيث قام الباحث بتصميم استبانة مستفيدة من الدراسات السابقة والإطار النظري لهذه الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت، وقد رتبت الاستجابات على تدرج ثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) وتكوّنت الاستبانة من سبعة محاور والجدول التالي يوضح ذلك:

١- منهج الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث ما يلي:
أ- المنهج الوصفي الوثائقي:

يقوم هذا المنهج على الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة الدراسة، ومن ثم تحليلها (العساف، ١٩٩٥: ١٨٩)، وقد استخدم الباحث هذا المنهج لتحديد أبرز المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك للتعرف على أهم التجارب العلمية في مجال المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة.

ب - المنهج الوصفي المسحي:

يعتمد هذا المنهج على رصد استجابات مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة، وقد استخدم الباحث هذا المنهج لتحديد الشروط المقترحة توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة.

جدول رقم (١) يوضح محاور الاستبانة وبنودها

المحور	عدد البنود	المحور	عدد البنود
الرؤية والرسالة	٦	المتعلمون	٦
الأهداف	٦	المقررات الدراسية	٥
الإدارة المدرسية	٨	التقويم	٥
المعلمون	٦		

- وقد تم حساب المتوسط الموزون للحكم على استجابات مجتمع الدراسة وفق الآتي:
- تعد الاستجابة على العبارة في حدود موافق إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لها (من ٢.٣٤ إلى ٣)
 - وفي حدود موافق إلى حد ما إذا كانت قيمة المتوسط (من ١.٦٨ إلى ٢.٣٣)
 - وفي حدود غير موافق إذا كانت قيمة المتوسط (من ١ إلى ١.٦٧)
- ٤- صدق الأداة وثباتها:
- استخدم الباحث عددًا من الأساليب لقياس صدق الأداة وثباتها وهي:
- ١- الصدق الظاهري:
- قام الباحث بعرض الأداة على عدد (١١) من الأساتذة المختصين بالتربية وقد اتفقوا على مناسبة الأداة لقياس ما وضعت له بعد إجراء بعض التعديلات عليها، حيث تجاوزت نسبة اتفاقهم على مناسبة الأداة لقياس ما وضعت له (٩٠٪).
- ٢- صدق التجانس الداخلي:
- تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية لحساب صدق التجانس الداخلي (انظر الجدول رقم ٢) وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١) و (٠.٠٠٥).

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين المحور والدرجة الكلية (التجانس الداخلي)

م	المحور	الدرجة	م	المحور	الدرجة	م	المحور	الدرجة	م	المحور	الدرجة
١	الرؤية والرسالة	٠.٧٨*	٣	الإدارة المدرسية	٠.٨٣*	٥	المعلمون	٠.٨٤**	٧	التقويم	٠.٧٦*
٢	الأهداف	٠.٨٤**	٤	المعلمون	٠.٨٦**	٦	المقررات	٠.٨٧**	-----	-----	-----

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل

- ج- ثبات الأداة:
- استخدم الباحث معامل "الفكرونيباخ" لقياس ثبات الأداة حيث بلغ ٩٧٦، وهي درجة تدل على ثبات الأداة بنسبة عالية، كما استخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات (الاتساق الداخلي) بين
- درجات كل بند من بنود الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (انظر الجدول رقم ٣) وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١) و (٠.٠٠٥).

جدول رقم (٣)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل بند والمحور الذي تنتمي إليه (الاتساق الداخلي)

المحور	البند	الدرجة	المحور	البند	الدرجة	المحور	البند	الدرجة	المحور	البند	الدرجة	المحور	البند	الدرجة	المحور	البند	الدرجة
١	٥٨	١	١	٨٧	١	١	٥٤	١	١	٦١	١	١	٦٤	١	١	٨٣	١
٢	٧٣	٢	٢	٧٩	٢	٢	٧١	٢	٢	٥٨	٢	٢	٥١	٢	٢	٨٨	٢
٣	٧٦	٣	٣	٦٥	٣	٣	٣٧	٣	٣	٧٤	٣	٣	٥٥	٣	٣	٩٢	٣
٤	٨١	٤	٤	٥٥	٤	٤	٨٩	٤	٤	٣٩	٤	٤	٦٧	٤	٤	٨٧	٤
٥	٨٣	٥	٥	٤١	٥	٥	٨٤	٥	٥	٦٨	٥	٥	٦٩	٥	٥	٩١	٥
-	-	-	-	٧٥	٦	٦	٥٦	٦	٦	٨٩	٦	٦	٣٩	٦	٦	-	-
-	-	-	-	-	-	-	٧٠	٧	٧	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	٦٣	٨	٨	-	-	-	-	-	-	-	-

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

والوصول بمؤسساتها التعليمية إلى درجة من الفاعلية في ضوء التحولات المصاحبة لمجتمع المعرفة، وقد قام الباحث بعرض بعض التجارب العالمية والعربية في مجال المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة كما يلي:

١- تجربة المدارس المكثفة في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد تجربة المدارس المكثفة "Accelerated Schools" في الولايات المتحدة الأمريكية إحدى المحاولات التي قدمها الأمريكيون للإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام. وتستند هذه التجربة إلى فكرة مفادها: أن التعليم الذي يقدم للتلاميذ (الموهوبين) مناسب أيضاً لجميع التلاميذ، فلا ينظر إلى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية على أنهم تلاميذ بطيئون عاجزون عن التعلم في المدة المحددة، بل ينبغي على العكس أن تحدد لهم أهداف طموحة يفرض عليهم

٥- الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة.
- معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لتحديد درجة ثبات أداة الدراسة.
- معامل الارتباط (بيرسون) لتحديد الاتساق الداخلي للأداة.

رابعاً: عرض النتائج وتفسيرها

- ١- الإجابة على السؤال الأول: (ما أبرز التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة؟)
- تبذل العديد من الدول والمجتمعات العديد من محاولات الإصلاح التربوي بهدف مواكبة مجتمع المعرفة

* صفات المدرسة الذكية:

- أن تكون التكنولوجيا المستخدمة في المدرسة تابعة من الحاجات والمتطلبات الأساسية للمستفيدين منها.
- أن تكون التكنولوجيا متاحة ويمكن الوصول إليها في أي وقت.
- الانفتاح وقابلية التطوير.
- المرونة والملاءمة.

* أهداف المدرسة الذكية:

- تشجيع النمو والتطور المطرد للفرد بشكل شمولي (روحي، وجداني، جسدي، فكري).
- تعزيز فرص الفرد في تطوير ملكاته ومواهبه وقدراته الخاصة.
- إنتاج قوى عاملة متطورة التفكير ومُلمة بمختلف جوانب التكنولوجيا المعاصرة.
- توفير فرص متكافئة لكافة الأشخاص للوصول إلى المعرفة والحصول على تعليم ملائم.
- تعزيز مشاركة كافة المعنيين بالعملية التربوية : معلمين، وآباء، والمجتمع المحلي، والقطاع الخاص، ومؤسسات المجتمع المدني. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤م: ١١٢، ١١١، ٩٦، ٩٥، ١٠٧)
- يتضح مما سبق أن المدرسة الذكية تعتمد بشكل كبير على استثمار تكنولوجيا المعلومات في التعليم وإكساب الطلاب المهارات التي تساعد على التعلم الذاتي ليكونوا عناصر فاعلة في مجتمع المعرفة.

تحقيقها في غضون فترات محدودة. وكل والد وكل تلميذ وكل معلم يجب أن يكون مقتنعاً بأن الفشل ليس أمراً محتوماً، ويطلب منهم جميعاً أن يشكلوا مع العاملين في المدرسة جماعة مسئولة تمتلك جميع الصلاحيات، وما أن يتضح لهذه الجماعة تصورها لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة تشرع عندئذ في إقامة مدرسة مكثفة تتعلم كيف تحل بنفسها أولاً بأول ما يواجهها من مشكلات، وعلى هذه الجماعة أن تعتمد على المواهب غير المستثمرة الموجودة لدى كل فرد فيها، وتؤدي عملية التحول التي تشهدها المدرسة إلى تغيير في المواقف وإلى إيجاد ثقافة جديدة (ديلور، ١٩٩٦: ١١٩).

ويلاحظ الباحث أن هذه التجربة تعتمد على تفريد التعليم، فكل طالب قادر على التعلم إذا قدم له التعليم بالأسلوب المناسب له، كما أن اكتساب مهارة التعلم الذاتي من الأساسيات المهمة التي تعتمد عليها هذه التجربة.

ب- المدرسة الذكية بماليزيا:

تقوم فكرة المدرسة الذكية على أساس تفعيل تكنولوجيا المعلومات في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

حيث سيتمكن المعلمون والطلاب والإدارة المدرسية من استثمار تكنولوجيا المعلومات سواء في البيت أو المدرسة.

ج- المدارس المستقلة في قطر:

بدأت تجربة المدارس المستقلة "Independent Schools" في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥م، بافتتاح (١٢) مدرسة وأعقبها افتتاح (٢١) مدرسة أخرى عام ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.

والمدارس المستقلة ممولة حكوميًا، ولها الحرية في القيام برسالتها وتحقيق أهدافها التربوية الخاصة فيها، مع الالتزام بالبنود المنصوص عليها في العقد المبرم بينها وبين هيئة التعليم، وكذلك الالتزام بمعايير المناهج الموضوعة من قبل هيئة التعليم في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وكذلك الالتزام بالمبادئ الدينية والتقاليد الاجتماعية القطرية. وهيئة التعليم هي الجهة المسؤولة عن دعم إنشاء المدارس المستقلة والإشراف على أدائها. أما فيما يتعلق بتقويمها فإن هيئة التقويم هي الجهة المخولة بإجراء وتطوير الاختبارات المقننة ومراقبة أداء الطلاب والمدارس.

وتركز هذه التجربة على تحفيز الطلاب وتطوير قدراتهم الابتكارية والتأكد من اكتسابهم للمهارات الرئيسة مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل بروح الفريق، وتحسين أداء الطلاب من خلال استقلالية المدرسة، من حيث حريتها في اختيار خططها التعليمية، وهيكلها الإداري والتدريسي، بهدف الوصول إلى أفضل المستويات العلمية التي تضاهي المستويات العالمية. (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٧م: ١) ويرى الباحث أن هذه التجربة تعطي مساحة من الحرية

للمدرسة لتحقيق رؤيتها والرسالة التي من خلالها تحقق هذه الرؤية وفق ثوابت المجتمع القطري.

د - مدرسة "اليوبيل" في الأردن:

طبقت هذه التجربة عام ١٩٩٣م بعد عشر سنوات من الأعمال التحضيرية التي شملت التخطيط والبحوث الموسعة وإعداد البرامج الدراسية وتدريب المعلمين.

يركز المنهج الدراسي في هذه التجربة على احتياجات التلاميذ الفكرية وعلى قدراتهم وخبراتهم، كما أنها توفر بيئة تعليمية من شأنها أن تحفز التلاميذ وتحملهم على إظهار أقصى قدراتهم من خلال الاكتشاف والتجريب واستخدام أساليب وطرق حل المشكلات.

كما تتولى رعاية حلقات وبرامج وأنشطة تدريبية مخصصة للمعلمين في جميع أنحاء الأردن، وترمي على وجه الخصوص إلى تدريب المعلمين على تطبيق أكثر الأساليب التربوية فعالية، وعلى إعداد البرامج ومراعاة الفروق الفردية في المدارس التي يعملون فيها. وقد أثبتت هذه التجربة نجاحها، حيث لوحظ إحراز تلاميذها لنتائج باهرة على صعيد المعلومات والإعداد الاجتماعي. (ديلور، ١٩٩٦: ١٧١).

يتضح مما تقدم أن هذه التجارب بشكل عام تتميز بشيء من الصلاحيات الإدارية والاهتمام بتقنية المعلومات، واستخدام أساليب تربوية متعددة مثل: أسلوب حل المشكلات، والعمل بروح الفريق، كما

بمجال المعرفة والذي يتطلب نموذجاً من المدارس تتوفر فيها شروط، من أهمها وجود رؤية واضحة ورسالة لتحقيق هذه الرؤية يسعى جميع المعنيون بالعملية التربوية لتحقيقها.

تعمل على تنمية بعض المهارات مثل: مهارة التفكير الناقد، الاكتشاف والتجريب، وكل ذلك يمكن اعتباره من الشروط الواجب توافرها بالمدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة.

* قصور التعليم الثانوي عن تحقيق أهدافه:

إن المتأمل للأهداف الحالية للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية الواردة في السياسة التعليمية يجد أنها لم تنفذ على أرض الواقع فبعضها نفذ جزئياً والبعض الآخر لم ينفذ كلياً (السلمي، ١٤١٤: ١٥). ويؤكد الخريف (١٤١٧هـ) على: ضعف إلمام مديري ومعلمي المدارس الثانوية بأهداف المرحلة الثانوية مما ترتب عليه قصور في تنفيذها على أرض الواقع، حيث أوضح أن هناك ٢٦٪ فقط من المديرين والمعلمين على إلمام كبير بالأهداف، وأن تحقيق هذه الأهداف كان بدرجة متوسطة (الخريف، ١٤١٧: ٩٧) وهذا يتطلب البحث عن السبل التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع في ضوء التحولات الحديثة.

* ضعف كفاءة المعلمين العلمية والتربوية:

هناك ضعف واضح لدى كثير من المعلمين في الجانب العلمي والجانب التربوي، وقد أثبت ذلك اختبار الكفايات الذي طبق في العام الدراسي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ على المعلمين الجدد، حيث لم يجتاز الاختبار بالحصول على ٤٠٪ من الدرجة إلا ٢٧٪ من المتقدمين للاختبار. كما أن تدني المستوى لا يقتصر على المعلمين

٢- الإجابة على السؤال الثاني (ما أبرز المشكلات التي تعاني منها المدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية؟)

قام الباحث بالإجابة على هذا السؤال بشكل نظري حيث رصد عدداً من الدراسات العلمية وبعض تقارير الخبراء التي حاولت تشخيص واقع مشكلات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، حيث اتضح أن أبرز هذه المشكلات ما يلي (العبد الكريم، ١٤٣٠: ١١).

* عدم وجود رؤية محددة للتعليم:

ماعد الخطوط العريضة والسياسات العامة الواردة في "السياسة العامة للتعليم" ليس هناك رؤية واضحة يتفق عليها المخططون للتعليم توجه المشروعات التطويرية للمدرسة، ولذلك فمن الصعب التعرف على مسار محدد لتقدم التعليم، بل إن كثيراً من المشروعات والتوجهات التطويرية تكون إما ردة فعل وإما نتيجة اجتهادات شخصية من قيادات التربية والتعليم. إن عدم وجود رؤية للمدرسة تعبر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والتحولات العالمية قد يحد من فاعلية المدرسة في المجتمع (الخميسي، ٢٠٠٧: ٩١٢) وخاصة ما يتعلق

والمشروعات التربوية طابع العمومية أو (المقياس الواحد الذي يناسب الجميع) بحيث لا تكون البرامج ملبيةً لاحتياجات المدرسة، وليست ذات معنى لكثير من المعلمين والطلاب. مما جعلها بالتالي تأخذ الطابع الشكلي وتكتفي فيها المدرسة بأداء الحد الأدنى. (العبدالكريم، ١٤٣٠: ١٤) إن هذا النمط الإداري قد يحد من فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة، حيث إن مجتمع المعرفة يتطلب مدرسة تتسم بالإدارة الذاتية التي تمتلك صلاحيات تعينها على مواكبة التحولات المصاحبة لمجتمع المعرفة، بل والمساهمة في بنائه.

* عدم وجود آلية لقياس ناتج التعليم:

تعاني المدارس الثانوية من مشكلة عدم وجود آلية مناسبة لقياس الناتج التعليمي، فغياب هذه الآلية يجعل المدرسة في حيرة، هل هي تسير في الاتجاه الصحيح؟ هل حققت الأهداف المناطة بها؟، ويؤكد العبدالكريم (١٤٣٠هـ) على أنه لا توجد آلية واضحة بالملكة العربية السعودية لمعرفة مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه، سواء على المستوى المدرسي أو على مستوى المجتمع. فلا توجد اختبارات مقننة معتمدة يمكن من خلالها الحكم على أداء المدارس، كذلك لا توجد عمليات مقايسة خارجية Benchmarking مع دول أخرى للتعرف على المستوى الفعلي لطلاب المدارس السعودية. وهناك ما يشير إلى تدني مستوى الطلاب المتفوقين. بمقارنتهم بطلاب الدول الأخرى، وهذا قد يرجع إلى أن القياس على مستوى المدرسة يتأثر بشكل

الجدد، بل يتعداه إلى المعلمين القدامى حيث تشير بعض الدراسات وكثير من تقارير المشرفين التربويين إلى ذلك. ومما يؤكد هذا تركيز المعلمين على طرق التدريس التقليدية، وبُعدهم عن الأساليب الإبداعية في التدريس (بدر، ١٤٢٧هـ، المطيري، ١٤٢٦هـ). إن مجتمع المعرفة يحتاج إلى معلمين على درجة عالية من الكفاءة العلمية والتربوية ليتمكنوا من قيادة الإصلاحات التربوية، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه الندوة التي أقيمت في مصر عام ٢٠٠٢م بعنوان "المدخل المنظومي والمعلوماتية"، حيث أكدت على ضرورة العناية بالمعلم، وتوضيح دوره المتغير، والاتجاه إلى المزيد من تهيئته ورفع مستواه (عامر، ٢٠٠٢: ٤٨).

* النظام الإداري للمدرسة:

يغلب على إدارة المدارس الثانوية الطابع الإداري البيروقراطي الرتيب الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات، بأقل قدر من الكفاءة، فالصلاحيات تكاد تكون معدومة لدى مدير المدرسة، ويقتصر دوره في كثير من الأحيان على تسيير الأمور اليومية الروتينية في المدرسة. وهذا الوضع جعل مدير المدرسة مهذباً دائماً بالمحاسبة لمخالفة النظام، وبالتالي إعادته معلماً كما كان. وفي ظل هذا النمط الإداري يسود غمط تطوير يعتمد على المشروعات والبرامج التي تأتي من الأعلى (الوزارة)، فالمدرسة عادة لا ترى أنها ملزمة بأي عمل تطويري ما لم يكن صادراً عن الوزارة. ولذلك يغلب على البرامج

- نقص فاعلية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- مشكلة التقويم واعتماده بشكل كبير على أسلوب وحيد وهو الاختبارات التقليدية.

- مشكلة ضعف الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم.

ويرى الباحث أن هذه المشكلات قد تحد من فاعلية المدرسة الثانوية في مجتمع المعرفة، وأن علاج تلك المشكلات قد يساعد على تحقيق شروط فاعلية المدرسة الثانوية في مجتمع المعرفة بالملكة العربية السعودية.

- ٣- الإجابة على السؤال الثالث (ما الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة بالملكة العربية السعودية؟)
- وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باحتساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات مجتمع الدراسة وترتيبها تنازلياً كالتالي:

كبير بالانطباعات الشخصية، أو أنه يعتمد على الاختبارات التي غالباً لا تعكس المستوى الحقيقي لتحصيل الطلاب (العبد الكريم، ١٤٣٠ : ١٨). كما تعاني المدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية من عدد من المشكلات الأخرى منها (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م: ٣٢٥، ٣٢٦):

- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم مما ترتب عليه زيادة في أعداد الطلاب في الفصول الدراسية.
- مشكلة التدريس التقليدي.

- الهدر التربوي وهذا يؤثر سلباً على كفاءة التعليم الكيفية والنوعية.

- مركزية الإدارة التعليمية وما ترتب عليها من بيروقراطية.

- مشكلة المباني المستأجرة والتي قد تحد من فاعلية المدرسة.

المحور الأول: الرؤية والرسالة:

يوضح الجدول رقم (٤) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور الرؤية والرسالة وترتيبها تنازلياً.

م	العبارة	أوافق			أوافق إلى حد ما			لا أوافق			الرتبة
		ك	%		ك	%		ك	%	الحسابي	
١	تتجلى رؤية المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة بأغما مركز إشعاع في المجتمع المحيط فيها	١٤٠	٨٠	٢٨	١٦	٧	٤	٢٠٧٦	-		
٣	تسعى المدرسة الفاعلة في رسالتها إلى توجيه المناخ المدرسي للاستجابة للحاجات المعرفية المتزايدة للمتعلمين بعد التخرج	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢٠٨٨	١		
٦	تتضمن رسالة المدرسة الفاعلة: المساهمة في إنتاج المعرفة	٩٨	٥٦	٦٣	٣٦	١٤	٨	٢٠٨٤	٢		
٤	استيعاب متطلبات مجتمع المعرفة من العناصر المهمة التي يجب أن تتضمنها رسالة المدرسة الفاعلة	١٤٠	٨٠	٣٥	٢٠	٠	٠	٢٠٨	٣		
٥	تتضمن رسالة المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة: تقديم برامج مهنية مستدامة	٧٧	٤٤	٩٨	٥٦	٠	٠	٢٠٤٤	٤		
٢	تتضمن رسالة المدرسة الفاعلة تقديم معارف ومهارات تخصصية عالية المستوى للمتعلمين.	٨٤	٤٨	٧٧	٤٤	١٤	٨	٢٠٤٠	٥		

ودرجة المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (٢٠٨٨-٢٠٤) وكلها درجات تدل على الموافقة. وعلى هذا يمكن القول:

إن من الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة: وجود رؤية لها تتمثل في كونها مركز إشعاع في المجتمع المحيط بها. وكذلك وجود رسالة لها تسعى لتحقيق هذه الرؤية تتضمن ما يلي:

- توجيه المناخ المدرسي للاستجابة للحاجات المعرفية المتزايدة للمتعلمين بعد التخرج.
- المساهمة في إنتاج المعرفة.

يتضح من الجدول السابق أن (٨٠٪) من أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (١٤٥) موافقون و(١٦٪) من أفراد المجتمع وعددهم (٢٨) يوافقون إلى حد ما على العبارة رقم (١) الخاصة بالرؤية، بينما لم تحظ العبارة على موافقة (٤٪) من أفراد مجتمع الدراسة وعددهم (٧) وقد بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢٠٧٦) وهي درجة تدل على الموافقة، كما يتضح من الجدول موافقة أفراد مجتمع الدراسة على العبارات رقم (٣، ٦، ٤، ٥، ٢) الخاصة بالرسالة، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابات أفراد المجتمع على هذه العبارات ما بين (٨٨٪-٤٨٪) موافقون و(٤٤٪-١٢٪) موافقون إلى حد ما و(٠٪-٨٪) غير موافقين

- استيعاب متطلبات مجتمع المعرفة.
 - تقديم برامج مهنية مستدامة.
 - تقديم معارف ومهارات تخصصية عالية المستوى للمتعلمين.
- وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الخميسي (٢٠٠٧م) من أن من معايير الجودة للمدرسة الفعالة أن يكون لها رؤية تعبر بها عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية، ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية

المحور الثاني: الأهداف

يوضح الجدول رقم (٥) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور الأهداف وترتيبها تنازلياً.

ويمكن تفسير ذلك بأنه أصبح من الضرورات الملحة وفق مجتمع المعرفة وضع رؤية واضحة للمدرسة تعكس حاجات المجتمع المستقبلية والآنية، كما أن وجود هذه الرؤية يتطلب وجود رسالة تساعد على تحقيقها، ويشترط أن تعكس الرؤية والرسالة خصوصية المجتمع، وأن تواكب المتغيرات العالمية خصوصاً ما يتعلق بمجتمع المعرفة.

جدول رقم (٥) استجابة مجتمع الدراسة تجاه أهداف المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية.	١٦١	٩٢	١٤	٨	٠	٠	٢.٩٢	١
٦	توظيف التقنية الحديثة في التعليم.	١٦١	٩٢	٧	٤	٧	٤	٢.٨٨	٢
٢	مواكبة احتياجات مجتمع المعرفة.	١٤٧	٨٤	٢٨	١٦	٠	٠	٢.٨٤	٣
٣	إكساب المتعلم مهارة البحث العلمي والتعلم الذاتي، والتفكير الناقد	١٤٠	٨٠	٣٥	٢٠	٠	٠	٢.٨٠	٤
٤	الاهتمام بمتطلبات المجتمع المحلي.	١١٢	٦٤	٦٣	٣٦	٠	٠	٢.٦٤	٥
٥	إتقان لغة أجنبية.	٦٢	٣٥.٤٣	٨٤	٤٨	٢٩	١٦.٥٧	٢.١٩	٦

على هذه العبارات ما بين (٩٢٪ - ٦٤٪) موافقون وما بين (٣٦٪ - ٨٪) موافقون إلى حد ما وما بين (٤٪ - ٠٪) غير موافقين، كما تراوحت درجات

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على العبارات رقم (١، ٦، ٢، ٣، ٤)، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة

توظيف التقنية الحديثة في التعليم و إكساب المتعلم المهارات التي تساعد على التعلم الذاتي، مثل: مهارة البحث العلمي، وأساليب التفكير خاصة التفكير الناقد من العناصر المهمة لمواكبة مجتمع المعرفة، بل والتأثير في هذا المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الخليفة (١٩٩٩م)، حيث أكد على أهمية أن يعمل التعليم الثانوي على تحقيق: المحافظة على الهوية الدينية، واعتزاز الطالب بشخصيته الإسلامية، وتمكنه من التفكير العلمي، والقدرة على البحث العلمي.

كما تتفق مع ما توصل إليه الخميسي (٢٠٠٧م)، حيث أوضح أن المدرسة الفعالة: هي التي ترتبط باحتياجات المجتمع المحلي، وتواكب التطور المعرفي، وتوفر تكنولوجيا التعليم.

المحور الثالث: الإدارة المدرسية :

يوضح الجدول رقم (٦) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور الإدارة المدرسية للمدرسة الفاعلة وترتيبها تنازلياً.

المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٩٢ - ٢.٦٤)، وهي درجات تدل على الموافقة، كما يتضح موافقة أفراد مجتمع الدراسة إلى حد ما على العبارة رقم (٥)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد المجتمع على هذه العبارة (٣٥.٤٣%) موافقون و(٤٨%) موافقون إلى حد ما و(١٦.٥٧%) غير موافقين، كما بلغت درجة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢.١٩) وهي درجة تدل على الموافقة إلى حد ما. وبناء على ذلك يمكن القول: إن من الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة فيما يتعلق بالأهداف ما يلي:

- الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية.
- توظيف التقنية الحديثة في التعليم.
- مواكبة احتياجات مجتمع المعرفة.
- إكساب المتعلم مهارة البحث العلمي والتعلم الذاتي، والتفكير الناقد.

- الاهتمام بمتطلبات المجتمع المحلي.

ويفسر الباحث ذلك بأن الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية أصبح أكثر أهمية في ضوء المتغيرات الحديثة (خاصة ما يتعلق بالعولمة ومجتمع المعرفة) كما أن

جدول رقم (٦)

استجابة مجتمع الدراسة تجاه الإدارة المدرسية للمدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
٦	دعم خطط الإصلاح وتطوير المدرسة ومتابعة التنفيذ.	١٦١	٩٢	١٤	٨	٠	٠	٢.٩٢	١
٥	مساندة المبادرات المبتكرة الفردية والجماعية.	١٤٧	٨٤	٢٨	١٦	٠	٠	٢.٨٤	٢
٨	دعم قيم الانضباط وتقدير المسؤولية الفردية والجماعية بين العاملين.	١٤٧	٨٤	٢٨	١٦	٠	٠	٢.٨٤	٣
١	القدرة على صنع واتخاذ القرار.	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٧٦	٤
٢	التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٦٧	٥
٣	استثمار الموارد المتاحة بفعالية	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٦٧	٦
٤	قيادة عمليات التغيير داخل المدرسة بفعالية وكفاءة.	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٦٧	٧
٧	دعم التنمية المهنية المستدامة للقائمين على العملية التعليمية.	١٠٥	٦٠	٧٠	٤٠	٠	٠	٢.٦٠	٨

- دعم قيم الانضباط وتقدير المسؤولية الفردية والجماعية بين العاملين.
- القدرة على صنع واتخاذ القرار.
- التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي.
- استثمار الموارد المتاحة بفعالية.
- قيادة عمليات التغيير داخل المدرسة بفعالية وكفاءة.
- دعم التنمية المهنية المستدامة للقائمين على العملية التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك بأن مجتمع المعرفة يتغير بشكل سريع نتيجة للتفجر المعرفي الذي يميزه وهذا بدوره يفرض على الإدارة المدرسية في هذا المجتمع أن يكون لديها القدرة على الإصلاح والتطوير، ومساندة

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمحور الإدارة المدرسية، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابات أفراد المجتمع ما بين (٩٢٪-٦٠٪) موافقون وما بين (٤٠٪-٨٪) موافقون إلى حد ما، كما تراوحت درجات المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجتمع على العبارات ما بين (٢.٩٢ - ٢.٦)، وهي درجات تدل على الموافقة، وهذا يدل على أن من الشروط المقترح توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة فيما يتعلق بالإدارة المدرسية ما يلي:

- دعم خطط الإصلاح وتطوير المدرسة ومتابعة التنفيذ.
- مساندة المبادرات المبتكرة الفردية والجماعية.

صنع القرار، التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي، دعم التنمية المستدامة.

المحور الرابع: المعلمون:

يوضح الجدول رقم (٧) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور معلمي المدرسة الفاعلة وترتيبها تنازلياً.

المبادرات المبتكرة الفردية والجماعية، ودعم قيم الانضباط وتقدير المسؤولية الفردية والجماعية بين العاملين، القدرة على صنع واتخاذ القرار، التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي، واستثمار الموارد المتاحة بفعالية، وقيادة عمليات التغيير داخل المدرسة بفعالية وكفاءة.

وتتفق بعض هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخميسي (٢٠٠٧م)، حيث أكدت على أن من سمات إدارة المدرسة الفعالة: دعم قيم الانضباط، القدرة على

جدول رقم (٧) استجابة مجتمع الدراسة تجاه محور معلمي المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
٦	انتماء المعلم لمهنته واعتزازه فيها.	١٦١	٩٢	١٤	٨	٠	٠	٢.٩٢	١
٥	التمكن من المهارات الخاصة بأساليب وطرائق التدريس الحديثة.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	٢
٤	القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات وتفعيلها في العملية التعليمية	١٤٧	٨٤	٢٨	١٦	٠	٠	٢.٨٤	٣
٢	القدرة على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي.	١٤٠	٨٠	٣٥	٢٠	٠	٠	٢.٨٠	٤
١	التمكن من مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد.	١٢٦	٧٢	٤٩	٢٨	٠	٠	٢.٧٢	٥
٣	امتلاك المهارات الأساسية للبحث العلمي.	٩٨	٥٦	٦٣	٣٦	١٤	٨	٢.٤٨	٦

لاستجابات أفراد المجتمع على العبارات ما بين (٢.٩٢ - ٢.٤٨)، وهي درجات تدل على الموافقة. وعلى هذا يمكن تحديد الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة تميز معلميه بما يلي:

- انتماء المعلم لمهنته واعتزازه فيها.

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمحور المعلمين، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابات أفراد المجتمع ما بين (٩٢٪ - ٥٦٪) موافقون وما بين (٣٦٪ - ٨٪) موافقون إلى حد ما، وما بين (٠٪ - ٠٪) غير موافقين كما تراوحت درجات المتوسط الحسابي

- التمكن من المهارات الخاصة بأساليب وطرائق التدريس الحديثة.
 - القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات وتفعيلها في العملية التعليمية.
 - القدرة على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي.
 - التمكن من مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد.
 - امتلاك المهارات الأساسية للبحث العلمي.
- ويفسر الباحث ذلك بأن انتماء المعلم لمهنته واعتزازه فيها سينعكس على اهتمامه وحرصه على أداء أدواره، كما أن تمكنه من المهارات الخاصة بأساليب وطرائق التدريس الحديثة سيعينه على القيام بدوره على أكمل وجه، كما أن امتلاكه لبعض المهارات الضرورية لمجتمع المعرفة مثل: القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات وتفعيلها في العملية
- التعليمية، القدرة على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، التمكن من مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، امتلاك المهارات الأساسية للبحث العلمي، كل هذه المهارات ستساعده على إكسابها للطلاب.
- وتتفق هذه النتائج مع كثير من الدراسات التي ترى ضرورة إكساب المعلم هذه الكفايات والمهارات لتفعيل دور المدرسة في مجتمع المعرفة، من هذه الدراسات (دراسة المالكي ٢٠٠٨م، الخليفة ٢٠٠٨م، الحر وآخرون ٢٠٠٣، الخيمي ٢٠٠٠م، Wheel, 2000, Ringsted, 2000, (٠٠٠).

المحور الخامس: المتعلمين:

يوضح الجدول رقم (٨) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور المتعلمين في المدرسة الفاعلة وترتيبها تنازلياً.

جدول رقم (٨) استجابة مجتمع الدراسة تجاه محور متعلمي المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
٥	المحافظة على الهوية الدينية و الوطنية.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	١
٣	القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	٢
١	اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والتفكير الناقد.	١١٩	٦٨	٥٦	٣٢	٠	٠	٢.٦٨	٣
٤	اكتساب قيم العمل المنتج.	١١٩	٦٨	٥٦	٣٢	٠	٠	٢.٦٨	٤

٢ قدرة المتعلم على المساهمة في إنتاج المعرفة. ٧٠ ٤٠ ٩٨ ٥٦ ٧ ٤ ٢.٣٦ ٥

٦ إتقان لغة أجنبية. ٥٦ ٣٢ ٩١ ٥٢ ٢٨ ١٦ ٢.١٦ ٦

لقد ازدادت أهمية المحافظة على الهوية الدينية والوطنية في ظل التغيرات الكونية الحديثة، فالعالم أصبح مثل القرية الواحدة، وهذا يفرض على المؤسسات التربوية الاهتمام بما يعزز الانتماء الوطني والديني، كما أن القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والتفكير الناقد، واكتساب قيم العمل المنتج، وقدرة المتعلم على المساهمة في إنتاج المعرفة، وإتقان لغة أجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، أصبحت من المهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلم في مجتمع المعرفة.

وتتفق هذه النتائج مع كثير من الدراسات التي ترى ضرورة إكساب المتعلم هذه الكفايات والمهارات لتفعيل دوره في مجتمع المعرفة، من هذه الدراسات (دراسة عنايت ١٩٩٨م، شرف الدين ٢٠٠١م، العبد الكريم ٢٠٠٣، Ringsted, 2000، Daniel 2001، ٠٠٠)

المحور السادس: المقررات الدراسية:

يوضح الجدول رقم (٩) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور المقررات المدرسية في المدرسة الفاعلة وترتيبها تنازلياً.

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على العبارات رقم (٢، ٤، ١، ٣، ٥)، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على هذه العبارات ما بين (٨٨٪ - ٤٠٪) موافقون وما بين (٥٦٪ - ١٢٪) موافقون إلى حد ما وما بين (٤٪ - ١٠٪) غير موافقين، كما تراوحت درجات المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٩٢ - ٢.٦٤) وهي درجات تدل على الموافقة، كما يتضح موافقة أفراد مجتمع الدراسة إلى حد ما على العبارة رقم (٦) حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد المجتمع على هذه العبارة (٣٢٪) موافقون و (٥٢٪) موافقون إلى حد ما و (١٦٪) غير موافقين، كما بلغت درجة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢.١٦) وهي درجة تدل على الموافقة إلى حد ما، وعلى ذلك يمكن القول إن من الشروط المقترحة توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة تميز المتعلمين فيها بما يلي:

- المحافظة على الهوية الدينية والوطنية.
- القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات.
- اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والتفكير الناقد.
- اكتساب قيم العمل المنتج.
- قدرة المتعلم على المساهمة في إنتاج المعرفة.
- إتقان لغة أجنبية.

جدول رقم (٩)

استجابة مجتمع الدراسة تجاه محور مقررات المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
٤	العناية بتعزيز الهوية الدينية والوطنية.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	١
١	التوازن بين الموضوعات التطبيقية والموضوعات النظرية.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	٢
٥	احتواء المستجندات المعرفية والتقنية باستمرار.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	٣
٣	تتضمن المقررات ما يسهم في عملية التعلم	١٤٧	٨٤	٢١	١٢	٧	٤	٢.٨	٤
٢	وجود مجموعة من المقررات في الحاسب الآلي والمعلوماتية.	١١٩	٦٨	٥٦	٣٢	٠	٠	٢.٦٨	٥

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمحور المقررات الدراسية، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابات أفراد المجتمع ما بين (٨٨٪ - ٦٨٪) موافقون وما بين (٣٢٪ - ١٢٪) موافقون إلى حد ما، وما بين (٤٪ - ٠٪) غير موافقين، كما تراوحت درجات المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجتمع على العبارات ما بين (٢.٨٨ - ٢.٦٨) وهي درجات تدل على الموافقة. وهذا يدل على أن من الشروط المقترح توافرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة فيما يتعلق بالمقررات الدراسية ما يلي:

- العناية بتعزيز الهوية الدينية والوطنية.
- التوازن بين الموضوعات التطبيقية والموضوعات النظرية.
- احتواء المستجندات المعرفية والتقنية باستمرار.

- تتضمن المقررات ما يسهم في عملية التعلم.
- وجود مجموعة من المقررات في الحاسب الآلي والمعلوماتية.

إن التكامل بين عناصر النظام التربوي من الشروط الرئيسة لتحقيق أهدافه، فإذا كانت المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة تسعى لتحقيق: الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية، وتوظيف التقنية الحديثة في التعليم، ومواكبة احتياجات مجتمع المعرفة، وإكساب المتعلم مهارة البحث العملي والتعلم الذاتي، والتفكير الناقد، والاهتمام بمتطلبات المجتمع المحلي، فلا بد أن ينعكس ذلك على مقرراتها، فتساهم هذه المقررات: بتعزيز الهوية الدينية والوطنية، واحتواء المستجندات المعرفية والتقنية باستمرار....، وتتفق بعض هذه النتائج مع عدد من الدراسات التي ترى ضرورة تضمين المقررات ما يفيد بتعزيز الهوية الدينية والوطنية، والاهتمام

المحور السابع: التقويم:

يوضح الجدول رقم (١٠) درجات استجابات مجتمع الدراسة فيما يتعلق بمحور التقويم في المدرسة الفاعلة وترتيبها تنازلياً.

بالتقنية، وعمليات التعلم، وذلك لتفعيل دور المدرسة في مجتمع المعرفة، من هذه الدراسات (دراسة المالكي ٢٠٠٨م، ودراسة المحيسن ٢٠٠٣م، ودراسة الخطيب وعبدالحليم ٢٠٠٥م، ودراسة Chimombo, (2006).

جدول رقم (١٠)

استجابة مجتمع الدراسة تجاه محور التقويم في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة وترتيبها تنازلياً حسب درجة الموافقة

م	العبارة	أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق		المتوسط الحسابي	الرتبة
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	التنوع في أساليب التقويم.	١٥٤	٨٨	٢١	١٢	٠	٠	٢.٨٨	١
٣	الشمولية في التقويم لجميع المهارات	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٧٦	٢
٥	التركيز على مدى تحقق أهداف المنهج الدراسي خلال عملية التقويم.	١٣٣	٧٦	٤٢	٢٤	٠	٠	٢.٧٦	٣
٤	أن يكون التقويم تراكمياً.	٨٤	٤٨	٩١	٥٢	٠	٠	٢.٤٨	٤
٢	تطبيق أسلوب التقويم المستمر.	٨٤	٤٨	٤٢	٢٤	٤٩	٢٨	٢.٢	٥

غير موافقين، كما بلغت درجة المتوسط الحسابي لهذه العبارة (٢.٢٠)، وهي درجة تدل على الموافقة إلى حد ما، وعلى ذلك يمكن القول إن الشروط المقترحة توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة فيما يتعلق بالتقويم ما يلي:

- التنوع في أساليب التقويم.
- الشمولية في التقويم لجميع المهارات.
- التركيز على مدى تحقق أهداف المنهج الدراسي خلال عملية التقويم.
- أن يكون التقويم تراكمياً.
- تطبيق أسلوب التقويم المستمر.

يتضح من الجدول السابق موافقة أفراد مجتمع الدراسة على العبارات رقم (١، ٣، ٥، ٤)، حيث تراوحت النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على هذه العبارات ما بين (٨٨٪-٤٨٪) موافقون وما بين (٥٢٪-١٢٪) موافقون إلى حد ما، كما تراوحت درجات المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (٢.٨٨-٢.٤٨)، وهي درجات تدل على الموافقة، كما يتضح موافقة أفراد مجتمع الدراسة إلى حد ما على العبارة رقم (٢)، حيث بلغت النسبة المئوية لاستجابات أفراد المجتمع على هذه العبارة (٤٨٪) موافقون و (٢٤٪) موافقون إلى حد ما و (٢٨٪)

طموحة يُفرض عليهم تحقيقها في غضون فترات محدودة. وكل والد وكل تلميذ وكل معلم يجب أن يكون مقتنعاً بأن الفشل ليس أمراً محتوماً، ويطلب منهم جميعاً أن يشكّلوا مع العاملين في المدرسة جماعة مسئولة تمتلك جميع الصلاحيات، وما أن يتضح لهذه الجماعة تصورها لما ينبغي أن تكون عليه المدرسة تشرع عندئذ في إقامة مدرسة مكثفة تتعلم كيف تحل بنفسها أولاً بأول ما يواجهها من مشكلات، وعلى هذه الجماعة أن تعتمد على المواهب غير المستثمرة الموجودة لدى كل فرد فيها، وتؤدي عملية التحول التي تشهدها المدرسة إلى تغيير في المواقف وإلى إيجاد ثقافة جديدة.

- المدرسة الذكية بماليزيا:

وتقوم فكرة المدرسة الذكية على أساس تفعيل تكنولوجيا المعلومات في كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، حيث سيتمكن المعلمون والطلاب والإدارة المدرسية من استثمار تكنولوجيا المعلومات سواء في البيت أو المدرسة.

- المدارس المستقلة في قطر:

وتركز هذه التجربة على تحفيز الطلاب وتطوير قدراتهم الابتكارية والتأكد من اكتسابهم للمهارات الرئيسة مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل بروح الفريق، وتحسين أداء الطلاب من خلال استقلالية المدرسة، من حيث حريتها في اختيار خططها التعليمية، وهيكلها الإداري والتدريسي، بهدف الوصول إلى أفضل المستويات العلمية التي تضيها المستويات العالمية.

إن تنوع أهداف المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة وأنشطتها والمهارات التي تسعى لتحقيقها في طلابها، كل ذلك يتطلب أساليب تقويم مناسبة تتميز بالتنوع، والشمولية، وقياس مدى تحقق المنهج، والتراكمية، والاستمرارية.

وتتفق بعض هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي ترى ضرورة التنوع والشمولية في أساليب التقويم، وأن يركز التقويم على مدى تحقق أهداف المنهج، وأن يكون التقويم تراكمياً، ٠٠٠، من هذه الدراسات (دراسة المالكي ٢٠٠٨م، ودراسة الحر ٢٠٠١م، ٠٠٠)

خامساً: ملخص النتائج والتوصيات

نتائج الدراسة في جانبها النظري:

١- أبرز التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة بمجتمع المعرفة ما يلي:

- تجربة المدارس المكثفة "Accelerated Schools" في الولايات المتحدة:

تعد تجربة المدارس المكثفة "Accelerated Schools" في الولايات المتحدة الأمريكية إحدى المحاولات التي قدمها الأمريكيون للإصلاح التربوي لمدارس التعليم العام. وتستند هذه التجربة إلى فكرة مفادها: أن التعليم الذي يقدم للتلاميذ (الموهوبين) مناسب أيضاً لجميع التلاميذ، فلا ينظر إلى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية على أنهم تلاميذ بطيئون عاجزون عن التعلم في المسدة المحددة، بل ينبغي على العكس أن تحدد لهم أهداف

- مدرسة "اليوبيل" في الأردن:
- مشكلة التدريس التقليدي.
- يركز المنهج الدراسي في هذه التجربة على احتياجات التلاميذ الفكرية وعلى قدراتهم وخبراتهم، كما أنها توفر بيئة تعليمية من شأنها أن تحفز التلاميذ وتحملهم على إظهار أقصى قدراتهم من خلال الاكتشاف والتجريب واستخدام أساليب وطرق حل المشكلات، كما تتولى رعاية حلقات وبرامج وأنشطة تدريبية مخصصة للمعلمين في جميع أنحاء الأردن، وترمي على وجه الخصوص إلى تدريب المعلمين على تطبيق أكثر الأساليب التربوية فعالية، وعلى إعداد البرامج ومراعاة الفروق الفردية في المدارس التي يعملون فيها.
- تعاني المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية عددًا من المشكلات التي قد تحدث من فاعليتها في مجتمع المعرفة ومن أبرز هذه المشكلات ما يلي:
- عدم وجود رؤية محددة للتعليم.
- قصور التعليم الثانوي عن تحقيق أهدافه.
- يغلب على إدارة المدارس الثانوية الطابع الإداري البيروقراطي الرتيب الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات.
- عدم وجود آلية لقياس ناتج التعليم.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم مما ترتب عليه زيادة في أعداد الطلاب في الفصول الدراسية.
- مشكلة الهدر التربوي وهذا يؤثر سلبًا على كفاءة التعليم الكيفية والنوعية.
- مشكلة المباني المستأجرة والتي قد تحدث من فاعلية المدرسة.
- نقص فاعلية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- مشكلة التقويم واعتماده بشكل كبير على أسلوب وحيد وهو الاختبارات التقليدية.
- مشكلة ضعف الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم.

نتائج الدراسة في جانبها الميداني

- ٣- يمكن تحديد الشروط المقترحة توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة في مجتمع المعرفة بما يلي:
- أن يكون للمدرسة رؤية تتجلى في كونها مركز إشعاع في المجتمع المحيط فيها.
- أن يكون للمدرسة رسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية على أن تتضمن الرسالة ما يلي (توجيه المناخ المدرسي للاستجابة للحاجات المعرفية المتزايدة للمتعلمين بعد التخرج، المساهمة في إنتاج المعرفة، استيعاب متطلبات مجتمع المعرفة، تقديم برامج مهنية

القدرة على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، امتلاك المهارات الأساسية للبحث العلمي).

- أن تكسب المتعلمين ما يلي (المحافظة على الهوية الدينية والوطنية، القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات، مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والتفكير الناقد، اكتساب قيم العمل المنتج، المساهمة في إنتاج المعرفة، إتقان لغة أجنبية).

- أن تتضمن المقررات الدراسية ما يلي (العناية بتعزيز الهوية الدينية والوطنية، التوازن بين الموضوعات التطبيقية والموضوعات النظرية، احتواء المستجدات المعرفية والتقنية باستمرار، تضمن المقررات ما يسهم في عملية التعلم، وجود مجموعة من المقررات في الحاسب الآلي والمعلوماتية).

- أن يتسم تقويم المدرسة بما يلي (التنوع في أساليب التقويم، الشمولية في التقويم لجميع المهارات، التركيز على مدى تحقق أهداف المنهج الدراسي خلال عملية التقويم، أن يكون التقويم تراكمياً، تطبيق أسلوب التقويم المستمر).

مستدامة، تقديم معارف ومهارات تخصصية عالية المستوى للمتعلمين).

- أن تتضمن أهداف المدرسة ما يلي (الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية، توظيف التقنية الحديثة في التعليم، مواكبة احتياجات مجتمع المعرفة، إكساب المتعلم مهارة البحث العملي والتعلم الذاتي، والتفكير الناقد، الاهتمام بمتطلبات المجتمع المحلي، إتقان لغة أجنبية).

- أن تتسم الإدارة المدرسية بما يلي (دعم خطط الإصلاح وتطوير المدرسة ومتابعة التنفيذ، مساندة المبادرات المبتكرة الفردية والجماعية، دعم قيم الانضباط وتقدير المسؤولية الفردية والجماعية بين العاملين، القدرة على صنع واتخاذ القرار، التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي، استثمار الموارد المتاحة بفعالية، قيادة عمليات التغيير داخل المدرسة بفعالية وكفاءة، دعم التنمية المهنية المستدامة للقائمين على العملية التعليمية).

- أن يمتلك المعلمون الكفايات والمهارات التالية: (انتماء المعلم لمهنته واعتزازه فيها، التمكن من المهارات الخاصة بأساليب وطرائق التدريس الحديثة، القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات وتفعيلها في العملية التعليمية، التمكن من مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد).

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال المدرسة الفاعلة، لزيادة فاعلية المدرسة الثانوية السعودية في مجتمع المعرفة، ومن هذه التجارب: تجربة المدارس المكثفة "Accelerated Schools" في الولايات المتحدة الأمريكية، المدرسة الذكية بماليزيا، المدارس المستقلة في قطر، مدرسة "اليوبيل" في الأردن.
- علاج المشكلات التي تعاني منها المدرسة الثانوية -خاصة المشكلات التي تحدث من فاعلية المدرسة في مجتمع المعرفة -والتي ورد بعضها في هذه الدراسة ومنها: مركزية الإدارة التعليمية وما ترتب عليها من بيروقراطية، الزيادة في أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، التدريس التقليدي، مشكلة المباني المستأجرة، نقص فاعلية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ضعف الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- تبني رؤية واضحة ومحددة للمدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتكون هذه الرؤية معلنة ومعروفة لدى جميع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وكذلك الطلاب، ويمكن تبني الرؤية الواردة في هذه الدراسة وهي (أن المدرسة مركز إشعاع في المجتمع المحيط بها).

- تحديد رسالة للمدرسة تساهم في تحقيق رؤيتها.
- إعادة النظر في أهداف المدرسة الثانوية وفق متطلبات مجتمع المعرفة.
- تدريب العاملين في الإدارة المدرسية على المهارات التي تحتاجها إدارة المدرسة الفاعلة في مجتمع المعرفة ومنها: القدرة على صنع واتخاذ القرار، التعامل مع المشكلات بأسلوب علمي، قيادة عمليات التغيير داخل المدرسة بفعالية وكفاءة....
- تزويد المعلمين ببعض المهارات والكفايات اللازمة لمجتمع المعرفة، ومنها: انتماء المعلم لمهنته واعتزازه فيها، التمكن من المهارات الخاصة بأساليب وطرائق التدريس الحديثة، القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات وتفعيلها في العملية التعليمية، التمكن من مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد. القدرة على التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، امتلاك المهارات الأساسية للبحث العلمي)، وذلك عن طريق تدريب المعلمين على رأس العمل، ومراعاة ذلك في مؤسسات إعداد المعلمين.
- العمل على إكساب المتعلمين بالمرحلة الثانوية عدد من المهارات مثل: القدرة على

- جينسن، بيل، (١٩٩٩م): الطريق المقل، ترجمة ومراجعة: فتحي شتوان ونبيل عثمان، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، ط٢
- جوليغان، (١٤٢٠هـ): الإصلاح التربوي من أجل نظام تربوي جديد لمواجهة تحديات عصر المعلومات والعولمة (التجربة الكورية)، رسالة المعلم، العددان الأول والثاني، مجلد ٤٠، شوال.
- الحري، عبد العزيز (٢٠٠١م): مدرسة المستقبل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مطابع الدوحة الحديثة المحدودة، الدوحة.
- حسن، السيد (١٤٢٣هـ): مناهج مدرسة المستقبل، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ.
- الحري، أحمد بن ناصر (١٤١٧هـ): تقوم أهداف التعليم الثانوي العام في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الخطيب، محمد، وحسن عبد الحليم (١٤٢٥هـ): المدرسة وتوطين ثقافة المعلوماتية نموذج التعليم الإلكتروني، ندوة العولمة وأوليات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ١-٢/٣/١٤٢٥هـ.
- الخطيب، أحمد وآخرون (٢٠٠٤م): إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الخليفة، عبد العزيز بن علي (١٤٢٠هـ): ملازمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية في المملكة العربية - دراسة ميدانية -، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الخليفة، عبد العزيز بن علي (١٤٢٩): تصور مقترح لتكوين المعلم السعودي وفقاً لأدواره المستقبلية في مجتمع المعرفة - دراسة مستقبلية - رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحميسي، السيد سلامة (٢٠٠٧م): معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض، اللقاء السنوي الرابع عشر، ٢٨-٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ الموافق ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧م.
- الحميسي، السيد سلامة (٢٠٠٠م): التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- دانييل، جو، (٢٠٠١م): التعليم للعيش معاً: التحدي الأساسي في مطلع القرن الحادي والعشرين، مستقبلات، مجلد ٣١، عدد ٣، سبتمبر. نوفمبر،

التعامل مع تقنية المعلومات، مهارات التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والتفكير الناقد، اكتساب قيم العمل المنتج.

- أن تراعي مقررات المدرسة الثانوية ما يلي:
- العناية بتعزيز الهوية الدينية والوطنية، التوازن بين الموضوعات التطبيقية والموضوعات النظرية، احتواء المستجدات المعرفية والتقنية باستمرار، تتضمن المقررات ما يسهم في عملية التعلم، وجود مجموعة من المقررات في الحاسب الآلي والمعلوماتية.

- التنوع والشمولية في التقويم بالمرحلة الثانوية والتركيز على مدى تحقق أهداف المنهج الدراسي خلال عملية التقويم، وأن يكون التقويم تراكمياً ومستمرًا.

المراجع العربية:

- إبراهيم، سعد الدين (١٩٩٠م): مسودة التقرير التلخيصي لمشروع "مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة أو الأمل"، المؤتمر السنوي الرابع للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي (تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين) ١٢-١٤ مايو، الأردن.
- بدر، نبينة (١٤٢٧هـ): طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض.
- برونر، ج. ج. (٢٠٠١م): العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية، ترجمة محمد البهنسي، مستقبلات، مجلد ٣١، عدد ٢.
- الحامد، محمد معجب وآخرون (٢٠٠٢م): التعليم في المملكة العربية السعودية - رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الرياض.
- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٨م): التعليم ذلك الكنز المكنون - تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، تعريب حابر عبدالحاميد حابر، دار النهضة العربية، القاهرة.

- الفين، (١٩٩٥): بناء حضارة جديدة: سياسة الموجة الثالثة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، سلسلة الكتب المترجمة (٨).
- السلطان، فهد سلطان (١٤٢٥هـ): المدرسة وتحديات العولمة: التحديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ١-٢/٣/١٤٢٥هـ
- السلمي، فاطمة عايش (١٤١٤هـ): مشكلات التعليم الثانوي في المدارس الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظر الموجهات والمديرات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- شرف الدين، عبد النواب، (١٩٩٣م): التعليم في عصر المعلوماتية، التربية عدد ١٠٥، السنة ٢٢، قطر، المؤسسة العالمية للطباعة والنشر.
- الشلاش، عبد الرحمن بن سليمان (١٤٢٤هـ): أنماط التكامل بين التعليم الثانوي العام والفني في أمريكا وألمانيا واليابان وإمكان استفادة المملكة العربية السعودية منها، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- عامر، ناصر محمد (٢٠٠٢م): المعلوماتية في التعليم العام في مصر وكندا واليابان، جامعة المنيا، كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٦، العدد الأول، يوليو.
- عبد المعطي، يوسف (١٩٨٨م): نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، رسالة الخليج، (٢٦)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- العبد الكريم، راشد بن حسين (١٤٣٠هـ): واقع التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية خاصة، ورقة عمل مقدمة لورش عمل "إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية (نموذجاً)"، خلال الفترة من ٢٢-٢٤/١٠/١٤٣٠هـ.
- العبد الكريم، راشد حسين (١٤٢٣هـ): مدرسة المستقبل: تحولات رئيسية، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ
- العساف، صالح (١٤١٦هـ): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- عنايت، راجي (١٩٩٨م): معلومات عن التعليم في عصر المعلومات، مجلة المعرفة، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، عدد ٣٥٥، صفر، ١٤١٩هـ، يونيو.
- القاسم، ليلى حمد (١٤٣٠هـ): العلاقة بين السياسة التعليمية والإصلاح التربوي (ماليزيا أنموذجاً)، مجلة المعرفة، عدد ١٧٧، ديسمبر ٢٠٠٩م - ذو الحجة ١٤٣٠هـ
- كاظم، نجاح (٢٠٠٢م): العرب وعصر العولمة المعلومات: البعد الخامس، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- لطفي، محمد عتر (١٩٩٩م): ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، مجلة تربية الأزهر، عدد ٥٦.
- المالكي، محمد عبدالله (١٤٢٩هـ): نموذج مقترح لمدرسة المستقبل السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتطوير التعليم وتكنولوجيا المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المجلس الأعلى للتعليم، (٢٠٠٧م)، <http://www.education.gov.qa>
- المحسن، إبراهيم بن عبدالله (٢٠٠٣م): تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟ نظرة دولية مقارنة، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد ١٥.
- المحسن، إبراهيم (١٤٢٣هـ): التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة، ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، خلال الفترة من ١٦-١٧/٨/١٤٢٣هـ
- المطيري، فيصل (١٤٢٦هـ)، معوقات استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٢٤هـ)، تربية المستقبل التجربة الماليزية، سلسلة إضاءات تربوية، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الثانوي، دليل المدرسة: التعليم الثانوي - نظام المقررات، ١٤٢٩-١٤٣٠هـ.
- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة ١٤٢٥هـ - ١٤٣٥هـ / ٢٠٠٤م / ٢٠١٤م.

المراجع الأجنبية:

- Bereiter, c. & Scardamalia, M. Beyond Blooms taxonomy. (1998): Rethinking Knowledge for the Knowledge age. In: Hardgrave's, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D.; eds. International handbook of educational change.
- Chimombo (2006) Specialist Schools and Academies Trust Essential Questions for the Future School, London.
- Lauglo, Jon & Lillis, Kevin (1988). Vocationalization. In International Perspective. Oxford. Pergamon Press.
- Ringsted, Mette. (2000) Open Learning in primary and Secondary Schools – Towards the School of Tomorrow in the Information Society. Copenhagen, Denmark.
- Trilling Bernie & Hood Paul. (1999) Learning Technology, and Education Reform in the Knowledge Age. Educational Technology.

"The terms offered in the proposed high school players the knowledge society"

D. Abdullah Faleh AL- Sakran

Assistant Professor of Education

Department of Education - University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract

This study aimed to determine the terms proposed provided in the high school players the knowledge society by standing on the problems faced by secondary schools in Saudi Arabia, which may stand in the way the effectiveness of the school in the knowledge society, as well as to identify the most prominent international experiences in the field of school actors the knowledge society . The researcher used the descriptive documentary to identify the major problems faced by public secondary schools in Saudi Arabia, as well as to identify the most important international experience in the field of school actors in the knowledge society. also used the descriptive survey to determine the conditions of the high school players in the knowledge society. may be The study population of all managers of State secondary schools and community in Riyadh and the number (209) Director The researcher used the questionnaire as the Chairperson of the collection of information from the field, where he designed a questionnaire, taking advantage of previous studies and theoretical framework for this study, has applied the tool on all members of the community study, has The study results, notably:

The suffering of the secondary school in Saudi Arabia from a number of problems that may limit their effectiveness in the knowledge society and most prominent of these problems, the absence of a specific vision of education, lack of secondary education to achieve its objectives, mainly to manage the high school administrative nature bureaucracy, lack of a mechanism to measure the output of education, also found to determine the conditions provided in the proposed high school players in the knowledge society, including schools that have a clear vision and mission which seeks to achieve this vision, the objectives include maintaining school on religious identity and national employment of modern technology in education, keep pace with the needs of the knowledge society, that are supported by the school administration reform plans and school development and follow-up implementation. The study recommended a number of recommendations, including: treatment of the problems experienced by high school - especially problems that limit the effectiveness of the school in the knowledge society, benefit from international experiences in the field of school actors, to increase the effectiveness of secondary school Saudi Arabia in the knowledge society, the adoption of a clear vision and specific school secondary school in Saudi Arabia, and this vision to be declared and known to all school staff and parents as well as students, to reconsider the objectives of secondary school according to the requirements of the knowledge society.

أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام

د. عواطف إبراهيم الصقري

قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم

الكلمات المفتاحية: النسق القيمي، أساليب، تغيير، الجودة، التعليم العام.

يعتبر تحقيق الجودة مطلباً مهماً في نظام التعليم العام والذي يتطلب توافر بنية مجتمعية تساعد على تحقيق الجودة، حيث يستدعي إحداث تغيرات إيجابية في نسق القيم لأفراد المجتمع التعليمي وجماعاته. ولذا استهدفت الدراسة التعرف على النسق القيمي اللازم لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي، والتوصل إلى الأساليب اللازمة لإحداث التغيير في هذا النسق.

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للدراسات العلمية والأدبية السابقة، ولقد توصلت الدراسة إلى أن القيم التي ينبغي أن تتوفر هي الحب، الصدق، الصبر، الحرية، التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، المسؤولية، المبادرة، المرونة والتغيير، التعاون والمشاركة والعمل الجماعي، الاستماع والحوار، التطوير والتحسين المستمر والتحفيز والشكر والتقدير.

أما أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي فتتم من خلال: الانطلاق من المصادر والأصول التربوية الإسلامية، ثانياً: الانطلاق من الواقع التربوي والسياق الثقافي والمجتمعي لتحقيق الجودة، والوعي بالواقع التربوي المأمول للوصول إليه، ويتم رفعه بعدة أساليب منها وسائل التخاطب الجماهيري، وأسلوب توضيح القيم المطلوبة للجودة. ويتطلب ذلك التدريب على مهارات الجودة والتميز، بحيث تمارس قيم الجودة بشكل فعلي. وأن تتضمن البرامج التربوية قيم الجودة والحث على ممارستها في الحياة اليومية.

مقدمة:

الجودة الشاملة" باعتبارها إحدى الركائز الأساسية

لنموذج التعليم الجديد، والذي ينظر إلى الجودة على أنها تحدٍّ حقيقيٍّ سيواجه الأمم في العقود القادمة. ولقد أدرك المسئولون في المملكة العربية السعودية أن الجودة مدخل أساس لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية والتي يُعد النظام التعليمي المسئول الأول

لقد أصبح التركيز على الجودة في التعليم هدفاً إنسانياً يسعى المجتمع الدولي لتحقيقه وي طرح للمناقشة والتداول في المؤتمرات والندوات الدولية التي تُعنى بقضايا التربية والتعليم والتنمية إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر

عن تحقيقها في كافة القطاعات والمجالات فلقد تبنت خطة التنمية التاسعة في مجال التعليم العام تطبيق نظام الجودة في التعليم ومعاييرها. (وزارة الاقتصاد التخطيط، خطة التنمية التاسعة ٣١ / ١٤٣٢هـ - ٣٥ / ١٤٣٦هـ، الفصل الثاني، ص ٣٩)

كما أن الأخذ بنظم الجودة الشاملة في التعليم يعتبر هدفاً استراتيجياً تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه في خططها للعشر السنوات القادمة. (وزارة التربية والتعليم، خطة وزارة التربية والتعليم ١٤٢٥هـ / ١٤٣٥هـ، ص ٧٤).

ونظراً لأهمية عقد المؤتمرات واللقاءات والدراسات والبحوث التي تتناول الجودة في التعليم وأسسها ومتطلباتها ومعايير تحقيقها، فقد قامت وزارة التربية والتعليم بعقد المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم (المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم، ٤ - ٧ صفر ١٤٣٢هـ).

والذي ينبغي إدراكه هو أن الجودة فن وطريقة حياة جديدة داخل المؤسسات التعليمية، فهي ليست مفهوماً عقلياً فحسب بل عاطفياً يمس القلب والوجدان.

كما أن الجودة تستند وترتكز على قاعدة من القيم تتفاعل فيما بينها لتكون نسقاً قيمياً لأفراد المجتمع التعليمي، والذي يعتبر مطلباً ضرورياً لتحقيق الجودة في النظام التعليمي، بل إن مدرسة الجودة قائمة على حقيقة مؤداها أن كل فرد في العملية التعليمية يكون له قيم ومعتقدات معينة ومتشابهة،

وهي تنظر إلى التعليم على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المدخلات وتنتهي بالمرجات مروراً بتفاعلات العملية التعليمية.

وعند دراسة واقع وثقافة المجتمعات المتقدمة فسنجد أن أساس ومنطلق الجودة الشاملة فيها هي مبادئ وفلسفات وقيم سائدة فيها انتشرت حتى أصبحت ثقافة داخل تلك المجتمعات، مكنتها من الانطلاق في عالم الجودة الشاملة، فكانت قيم مثل الرؤية المشتركة، والتواصل والحوار، والحرية في المشاركة في اتخاذ القرار دافعاً محرّكاً للأفراد وأرضاً خصبة تنمو وتزدهر فيها الجودة الشاملة في شتى المجالات والقطاعات، وبدون ذلك لا يمكن للجودة الشاملة أن تتحقق وتنجح (النقيب، ١٤٢٦هـ، ص ١٨٥).

ولذا فإنه على المؤسسات أن تركز بشكل كبير في المراحل الأولى من تطبيق الجودة الشاملة على إحداث التغيير المناسب في ثقافتها من أجل تمهيد تربتها الداخلية لاستقبال بذور الجودة الشاملة وإنمائها وجني ثمارها، أما إغفال تغيير ثقافة المؤسسة قبل التوسع في تطبيق الجودة فهو محاولة استنبات بذرة طيبة في أرض غير مناسبة لها، وهي تجربة محكوم عليها بالفشل (حبر، ١٤٢٨هـ، ص ٦٢٨).

وعندما نتأمل واقع المجتمع التعليمي السعودي فإننا نجد أن لديه العديد من السلبيات التي تناقض متطلبات التنمية والجودة الشاملة والتي ربما تعارض مع مفاهيم الجودة والتجديد والابتكار والتغيير، فلقد

والإبداع وهذا ما أكدته (البلاغ، ١٤٢٨هـ، ص ٤٥٤) في دراستها.

وتحتاج هذه القيم السلبية والمعوقة عن تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام، إلى إحداث تغييرات في نسقها وبنائها الحالي سواء على مستوى الفرد أو الجماعة، ومن هنا فإنه لا بد من معرفة هذه القيم اللازمة لتهيئة المجتمع وإعداده للجودة الشاملة سواء كانت تلك القيم فردية أم جماعية، ثم الشروع في عملية التغيير، ولأجل ذلك فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما هي القيم الفردية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام؟

- ما هي القيم الجماعية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام؟

- ما أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام؟

منهج الدراسة:

المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي والذي يعني بدراسة وتحليل ما يتعلق بالدراسة من مصادر ودراسات معاصرة بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة (العساف، ١٤٠٩هـ، ص ٢٠٥).

وستقوم الباحثة من خلال هذا المنهج باستخراج القيم الأساسية اللازمة لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي، والتوصل إلى أساليب تغيير النسق القيمي له.

أشارت دراسة عبد اللطيف العارفة وآخرون إلى أن هناك عزوفاً عن التطوير والتحسين وضعفاً في التواصل والتعاون بين أفراد المجتمع التعليمي وأن هناك مقاومة للتغيير من قبل المجتمع التعليمي، وضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم (العارفة وآخرون، ١٤٢٨هـ، ص ٦٢).

كما أفادت دراسة (أحضر، ١٤٢٨هـ، ص ٤٣٠) أن المجتمع التعليمي يعاني من قلة الاهتمام بحل المشكلات والاتصال والتفكير الناقد والإبداع والعمل الجماعي وإهمال التحفيز والتعلم الذاتي، وأن هناك حاجة ماسة إلى تنمية المهارات العقلية العليا.

وإن هذا المجتمع التعليمي ذاته لديه قوى الفعل والتنمية، وهو فقط بحاجة إلى تغيير النسق القيمي لأفراده ومنحه الفرصة للتغيير، خاصة في ظل قوة المنافسة العالمية، وتزايد الإدراك والقناعة بأن التغيير هو السمة الوحيدة الثابتة، وأن من لا يستطيع أن يقود التغيير فسوف يقوده التغيير.

مشكلة الدراسة:

يسود المجتمع التعليمي ثقافة تنسم بالتقليدية والنمطية كما يتسم العمل بالآلية والروتينية ضمن قوالب محددة مقننة، ولهذا فقد ساد في هذا المجتمع عدد من القيم الموروثة التي تدعم السلبية واللامبالاة والخوف من التغيير والتجديد الأمر الذي أدى إلى مقاومة التغيير ومعارضة التجديد ووآد الابتكار

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى محاولة تحقيق ما يلي:

- التعرف على النسق القيمي اللازم لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي كمتطلب أساسي لتحقيق الجودة في التعليم العام.
- معرفة أساليب تغيير النسق القيمي الحالي لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي للوصول إلى النسق القيمي المطلوب لتحقيق الجودة في النظام التعليمي.

أهمية الدراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة:

- في أنها تبحث في أسس ومنطلقات مفهوم الجودة والتي تكون بمثابة هئية مبدئية للجودة وتحقيقها في التعليم العام.
- في تأكيدها الارتباط الوثيق بين تحقيق الجودة الشاملة في التعليم وضرورة تغيير النسق القيمي للمجتمع التعليمي ليكون مؤهلاً وقابلاً لتحقيق الجودة فيه.
- في إسهامها بإلقاء الضوء على القيم الأساسية واللازمة لكل فرد في المجتمع التعليمي، والذي يعتبر المنطلق الرئيسي لإحداث التغيير، وتحقيق الجودة في النظام التعليمي في المجتمع السعودي.
- كما أنها ستزود المسؤولين في التعليم العام بأساليب التغيير في النسق القيمي لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي والذي سيرتكز تحقيق الجودة عليه .

مصطلحات الدراسة:

أولاً النسق القيمي: ولأجل الدراسة سيتم تناول كل مفهوم على حدة.

١- النسق: ويعرف بأنه كل شيء ما كان

على طريقة ونظام واحد عام (ابن منظور، لسان العرب، موقع الباحث العربي)

٢- القيم: عرفها (الهادي، د.ت، ص٢٨٦)

على أنها مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي والاجتماعي أو السماوي.

كما عرفها (بركات، د.ت، ص٤) على أنها مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها من القوة والإلزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.

ويرى (إسماعيل، ١٤١٩هـ، ص٥٨) بأن القيم تصورات ومفاهيم تتمتع بالثبات في جوهرها وبالحركة في تجلياتها، وفي تطبيقاتها وفي ارتباطها بالسياقات المتنوعة.

ويفرق (كوفي، ١٤٢٦هـ، ص٨٥) بين المبادئ والقيم من حيث إن المبادئ عبارة عن قوانين طبيعية وهي غير شخصية وحقيقية وموضوعية وثابتة بذاتها، أما القيم فهي ضوابط اجتماعية وهي شخصية ويمكن مناقشتها، فكل فرد له قيمه.

وبناءً على ما سبق فإنه يمكن تعريف القيم إجرائياً بأنها مجموعة من المعايير والضوابط النابعة من ثقافة الجودة والتي يكتسبها الفرد والجماعة من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الحياتية المختلفة،

الابتدائية وينتهي بانتهاء المرحلة الثانوية بمختلف فروعها.

٣- الجودة في التعليم العام:

عرفها (العارفة وآخرون، ١٤٢٨هـ، ص ٢٣) بأنها مجموعة العوامل والظروف التي يهيئها النظام التعليمي وقادته من أجل إتقان العمل من المرة الأولى وفي كل مرة، والعمل على تحسين البيئة التعليمية وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة والاستفادة منها في صنع حضارة أمته.

أما (الحسين، ١٤٢٧هـ، ص ٧) فقد عرفها بأنها سلسلة من الأنشطة التي تهدف إلى نتيجة محددة تتمثل بإحداث تغيير مقصود في معرفة وسلوك المتعلم.

أما التعريف الإجرائي للجودة في التعليم العام في هذه الدراسة فتعرف على أنها عملية تركز على النسق القيمي للفرد والجماعة في المجتمع التعليمي وتستمد طاقة حركتها من تفاعلاتها وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في مؤسسات التعليم العام.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

استهدفت دراسة (النوي، ١٩٩٥م) التعرف على أحدث مداخل التغيير التربوي وكيفية إدارته على المستوى المدرسي، واستخدام مدخل الجودة

بحيث تمكنه من اختيار أهداف حياته ورؤيته ورسالته والتي تتسق وتتآزر مع أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

٣- النسق القيمي: يعرف (زاهر، ١٩٩٤م، ص ٣٢) النسق القيمي بأنه نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضاً وتكون كلاً متكاملًا.

أما (خليفة، ٢٠٠٥م، ص ٥٥) فقد عرّف النسق القيمي بأنه مجموعة القيم التي تنظم في نسق متساند بنائياً متباين وظيفياً داخل إطار ينظمها ويشملها في تدرج خاص.

والتعريف الإجرائي للنسق القيمي في هذه الدراسة هو ذلك التنظيم الشامل لقيم الفرد والجماعة، وتمثل كل قيمة عنصراً من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معاً لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد والجماعة.

ثانياً: الجودة في التعليم العام:

١- الجودة: عرّف (طعيمة، ١٤٢٦هـ، ص ٥٥) الجودة بأنها المتطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. كما عرّفها (معتق، ١٤٢٨هـ، ص ٦٤١) بأنها ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة المقدمة إلى خصائص محددة تكون أساساً لتصميم هذه الخدمة وتقديمها للمستفيدين بما يوافق توقعاتهم.

٢- التعليم العام: والتعريف الإجرائي له هو التعليم الذي يسبق التعليم الجامعي ويبدأ من المرحلة

الشاملة باعتباره من أحدث النماذج لإثراء عمليات إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي المصري، وكذلك التقليل من عمليات مقاومة التغيير على المستوى المدرسي من خلال استخدام مداخل الجودة الشاملة وما يتيح من فرص حقيقية للمشاركة في إدارة التغيير على المستوى المدرسي.

ولقد توصلت الدراسة إلى: أن من أهم المداخل والأساليب الحديثة في إدارة التغيير التربوي:

إدارة المخرجات، الإدارة التشاركية، الإدارة المتمركزة حول المدرسة، مداخل التطوير التنظيمية

من أهم المبادئ لتحقيق الجودة الشاملة: تبني فلسفة جديدة، والتحسين المستمر والمتسق لكل عملية والتخطيط للإنتاج والخدمة، وتبني قيادة مؤسسية، وتنحية الخوف جانباً، وإزالة الشعارات والتحذيرات جانباً، ووضع كل فرد في المؤسسة للمساهمة في العمل على تحقيق التحول.

ولقد توصل الباحث في نهاية الدراسة إلى صياغة الرؤية المستقبلية للجودة الشاملة على المستوى المدرسي.

- أما دراسة (النقيب، ١٤٢٦) فقد استهدفت التعرف على الدلالات لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وكذلك التعرف على الجودة الشاملة في التربية لدى المسلمين والعالم.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: من أهم المفاهيم الإسلامية التي لها علاقة بالجودة الشاملة مفهوم الإحسان، مفهوم الإتقان، مفهوم

الشورى، مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، مفهوم الإخلاص في العمل، مفهوم العمل، مفهوم العلم، مفهوم الحكمة، مفهوم التعاون، الشعور بالمسؤولية.

ومن مبادئ الجودة الشاملة في التربية والتعليم لدى المسلمين:

- جودة الأهداف التربوية، جودة النظرة إلى طبيعة العلم والمعرفة عند المسلمين، طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، جودة النظام التعليمي الإسلامي، جودة التعليم بنشره وبجانيته، جودة التعليم بتعدد مؤسساته وكثرتها وسهولة الانتفاع بخدماتها، المشاركة المجتمعية كأحد مظاهر جودة التعليم الإسلامي، جودة المبنى المدرسي، جودة المناهج التعليمية وشمولها.

استهدفت دراسة (حبت، ١٤٢٨هـ) التعرف على الأسس التنظيمية للجودة، كما استهدفت معرفة المتطلبات التي تحتاجها الجودة للتطبيق في الميدان التربوي.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن الأسس التنظيمية للجودة هي كالتالي:

التشريع للجودة: وذلك بوضع السياسات والتنظيمات واتخاذ القرارات عالمية المستوى وأولها قرار البدء في تطبيق الجودة.

التنظيم للجودة: ويشمل تكوين المسؤوليات التنظيمية والأدوار الأساسية التي تتولى إنشاء وتحريك مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسة،

ومنهجية التحسين المستمر وذلك بتكوين فرق للتحسين المستمر يشارك فيها ويقودها الأشخاص العاملون في العملية موضع التحسين على أساس تطوعي اختياري وتكفل المؤسسة لهم من النظم والموارد والأعراف ما يسمح لهم بالعمل بحرية والتوصل إلى توصيات مدروسة يتم عرضها على ذوي الصلاحية في اتخاذ القرار لتنفيذ ما يثبت جدواه منها، وأيضاً الأدوار والمسؤوليات: وهي مهام يقوم بها أشخاص عاديون في المؤسسة ضمن إطار الدور التنظيمي العادي لهم.

التدريب للجودة: ويكون على محورين أساسيين هما التعريف بمفاهيم الجودة الشاملة والمساهمة في نشر ثقافتها، علاوة على تقديم الجرعات التدريبية المناسبة لكافة الأطراف المسؤولة عن تطبيق الجودة الشاملة.

ثانياً: متطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم: دعم وتأيد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة. كذلك ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد، وتنمية الموارد البشرية كالمعلمين والمشرفين وتطوير وتحديث المناهج.

وهيئة مناخ العمل والثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، وتأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.

وتناولت دراسة (الميمان، ١٤٢٨هـ). الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ

والمتطلبات (قراءة إسلامية)، واستهدفت الدراسة توضيح مفهوم الجودة في التعليم، ومبادئها ومتطلباتها من منظور إسلامي، وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن مفهوم الجودة في التعليم في الإسلام مبني على الإحسان وإتقان العمل والدقة فيه بدلالة الآيات الواردة في البحث، والمعلم وريث للعلم مكلف بتبليغه والاستزادة منه، والمناهج الإسلامية تبنى وفقاً للمقاصد الإسلامية والأولويات المجتمعية. وأهداف المدرسة منطلقة من الغاية السامية التي خلق لأجلها الخلق وهي العبادة والخلافة مما يستوجب وضوح الأهداف لتعكس هذه الغايات، وترجمها لسلوك يتخلق به طالب العلم المسلم، والمناهج التربوية والتعليمية.

كما توصلت إلى أن مبادئ الجودة التي اتفق عليها المهتمون بالجودة الشاملة في الإدارة هي مبادئ أساسية في العمل عامة وفي الإسلام وفي العمل التعليمي خاصة، على أن ترتبط في جميع أبعادها بالمفهوم الإسلامي للجودة والذي وضع رضا رب العالمين في المرتبة الأولى ثم رضا المستفيدين في المرتبة الثانية.

-إن متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة هي متطلبات للعمل عامة في التصور الإسلامي وهي ضرورة لتحقيق نجاحه وقبوله، وهي القوة التي أمر الله سبحانه وتعالى بإعدادها.

أما دراسة (معتق، ١٤٢٨هـ). فقد تناولت أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام، واستهدفت

التعرف على مفهوم الجودة في المجال التربوي، وكذلك معرفة أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام.

ولقد توصلت الدراسة إلى أن الجودة هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي.

كما توصلت إلى أن من أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام:

نشر ثقافة الجودة، إرساء مبادئ الجودة الشاملة في المؤسسة وتنفيذها ومتابعتها والتي منها إجراء التقييم الذاتي وصولاً لتحسين الأداء، الأخذ بأساليب العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل، جمع البيانات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر، تفويض السلطات والعمل بالمشاركة، إيجاد بيئة تساعد على الوحدة الفكرية والتغيير الإيجابي، إرساء نظام العمليات المستمرة، القيادة التربوية الفعالة.

وقامت دراسة (العصيمي، ١٤٢٨هـ) باستخراج أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية ١٤٢٨هـ.

واستهدفت الدراسة تحديد أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها، وإبراز الأساس الإيقاني الذي يركز عليه نظام التعليم السعودي، وتحديد مدى دعم وتعزيز بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه الأسس والمتطلبات.

واستخدمت الدراسة كلا من المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى لتحليل بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد مدى الدعم والتعزيز الذي توفره أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في التعليم، وأدائها استبانة تحتوي على عدد كبير من المحاور وفقاً لأسس إدارة الجودة الشاملة ومن خلالها يتم الحكم على مدى دعم وتعزيز وثيقة وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه الأسس والمتطلبات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتمثل أسس إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها في الوعي بمفهوم الجودة الشاملة، والتزام الإدارة العليا بفلسفتها، ودعمها لتطبيقها من خلال القيام بعمليات المشاركة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء الداخليين والخارجيين، والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة، وتحديد معايير للقياس وتحليل المهام والأعمال، وتقديم التحفيز اللازم للعاملين، وتوفير التدريب المناسب لهم.

- يوجد أساس إيقاني تقوم عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، استناداً إلى أن بنود وثيقة سياسة التعليم تدرك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وتلتزم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، وتدعم مشاركة العاملين في الميدان التربوي، وتبنى التخطيط الاستراتيجي، وتركز على العملاء كافة، وتدعم عمليات التحسين المستمر، وتراعي إلى حد ما وضع معايير للقياس وتحليل

معرفة مرثيات المستفيدين من الخدمة التعليمية والعاملين بها وما ينبغي تقديمه لهم.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ولقد توصل البحث إلى أنه من أهم التحديات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ما يلي:

من أبرز التحديات المتعلقة بالإدارة، ضعف التنسيق بين نظامي التعليم العام والعامي، وصعوبة توصيل الخدمات التعليمية الأساسية إلى بعض المناطق نظراً للطبيعة الجغرافية في تلك المناطق.

ومن التحديات المتعلقة بالطلبة، محدودية الطاقة الاستيعابية مقارنة بالطلب الاجتماعي، وقلة الاهتمام بالمهارات الأساسية في التعليم وهي التفكير الناقد والاتصال والإبداع والعمل الجماعي وحل المشكلات، مقارنةً بأساسيات التعليم مثل القراءة والكتابة.

واقصر نظامنا التعليمي على التعليم إلى حد كبير وتم فيه إهمال تحفيز الطلاب ليكونوا مبتكرين ومبدعين.

ومن نتائج الدراسة ضعف قدرة سوق العمل على توفير فرص عمل لمخرجات التعليم المختلفة.

ومن التحديات المتعلقة بضمان وتحسين الجودة الكثافة الطلابية في بعض مدارس التعليم العام؛ إذ يزيد عدد الطلاب في بعض الفصول عن ٤٠ طالبة وهو أمر له آثاره السلبية في أداء المعلم وتعلم الطلاب.

المهام، وتعمل إلى حد ما على منع الأخطاء قبل وقوعها، وتركز على تحفيز العاملين، وتدعم برامج تدريبهم.

- تحتاج بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية سواء عن الظروف أو السلوكيات، وإلى تحديد معايير لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع معايير لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات عن التعليم وتحليلها باستمرار بغرض تجنب الأخطاء قبل حدوثها، وآليات لمعرفة مدى الرضا الذي تحققه الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للمعلماء.

وأوصت الدراسة بإعادة صياغة بعض بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لتلافي القصور في إبراز وتحديد بعض متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي والتعليمي.

وقامت (أخضر، ١٤٢٨هـ) بدراسة الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي، واستهدفت التوصل إلى رؤية مستقبلية في توظيف الجودة الشاملة في مؤسساتنا التربوية، عن طريق نظرة شاملة تحليلية للوضع القائم للجودة في الميدان التربوي، والتعرف على أهم التحديات التي تواجه النظام التعليمي سواء كانت متعلقة بالإدارة، أم بالطلبة، أم بضمان تحسين الجودة وذلك عن طريق

والأخطاء الشائعة المتوقعة عند تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، والمعوقات والمشكلات التي تؤدي إلى ضعف المخرجات من التعليم العام، وضعف في المدخلات للجامعات السعودية.

كما قام الباحث بإيضاح التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفة الدولية للجودة، والتعرف على أهم الخطوات التطبيقية لعناصر المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في التربية والتعليم، ومن ثم وضع التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

استهدفت دراسة (Terry, 1996) مناقشة تطبيقات مبادئ ديمينج الأربعة عشر لإدارة الجودة الشاملة في التعليم، ولتطوير نظام إدارة الجودة الشاملة الناجحة فإن المدرسة في حاجة إلى خطة عمل واضحة لوضع أهداف قصيرة وطويلة الأجل، كما أنه لا بد من تدريب الموظفين وفرق تحسين الجودة وإشراك الإدارة والتقييم المستمر.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أدى استخدام إدارة الجودة الشاملة في المدرسة إلى تحسين نتائج الاختبارات كما أسهمت في خفض معدلات التسرب، بالإضافة إلى تنمية الابتكارات في المناهج الدراسية.

ولا زالت غالبية المؤسسات التعليمية مستمرة في استخدام طرق التعليم التقليدية كالتركيز على التعليم من خلال الحفظ والتلقين، وقلة استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها على نطاق كبير في التدريس، وإغفال استخدام التعلم الذاتي وإستراتيجيات التعلم الحديثة.

وإن هناك حاجة إلى تعزيز التعلم الذاتي والمهارات العقلية العليا مثل: التفكير التحليلي، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار، ومهارات البحث. ومن التحديات المتعلقة بالتمويل استمرار الاعتماد بشكل كبير على الحكومة مصدراً رئيساً لتمويل التعليم ومحدودية البدائل الأخرى لمساندة هذا المصدر.

وما زال نظام التعليم بحاجة إلى وجود منهج منتظم لتوزيع الموارد على التعليم العام بشكل متوازن على المناطق بما يضمن زيادة الفرص المتاحة في التعليم.

كما قامت دراسة (الغامدي، ١٤٢٨هـ) بوضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002).

وتناولت عددًا من التساؤلات التي تدور حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها في حقل التعليم التربوي، ومتطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ومؤشرات تطوير الأداء نحو تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم،

- لمبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقات واسعة في مجال التعليم وقد تسفر عن نتائج إيجابية بفعل عملية التحسين المستمرة في المدرسة والتي تؤدي إلى خلق بيئة تتميز بالوحدة الوطنية والثقة والتغيير نحو الأفضل.

واستهدفت دراسة (Detert, 2004) معرفة كيف يمكن أن تؤدي إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين أداء أنظمة المدارس، كما استهدفت تقييم إدارة الجودة الشاملة وبرنامج تحسين التعليم، وكيفية إمكانية إدخال التغييرات الكبيرة على المستوى التنظيمي وبشكل أكثر تحديداً، مدرسة الإصلاح.

وتوصلت الدراسة إلى أن من نقاط القوة لإدارة الجودة الشاملة في المدارس: تحسين البرنامج وذلك بسبب تركيزه على دراسة وتقييم العمليات والبيانات القائمة على صنع القرار، ونظم التفكير، والتعلم المستمر والتنمية لجميع الموظفين.

أما نقاط الضعف المحتملة لإدارة الجودة الشاملة فكانت عدم كفاية الاهتمام بسبب الطابع السياسي للتعليم وصعوبة تحديد "العملاء" في التعليم، وصعوبة تغيير الثقافة القائمة، عدم كفاية الوقت والمال.

وخلصت الورقة إلى مناقشة عدد من مجالات البحث في المستقبل (النظرية والتجريبية) في إدارة الجودة الشاملة والتي تؤدي إلى تحسين البرنامج التربوي والتعليمي.

كما استهدفت دراسة (Toremen, 2009) معرفة مدى تأثير مفاهيم المعلمين على ممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الابتدائية وارتباط هذه المفاهيم بالمتغيرات المختلفة، والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الابتدائية بواقع ٢١ مدرسة، ٤٢٠ مدرساً في مدينة وسط ملاطيا تركيا، بلغ عدد الاستبانات ٣٩٦ استبانة بحيث بلغ عدد أبعادها ٦٠ بعداً طبقت على المعلمين، وتم تحليل هذه البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وتوصلت الدراسة إلى أن لمفاهيم المعلمين أثراً على مؤشرات وممارسات إدارة الجودة الشاملة وخاصة على بعد إدارة التغيير. وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في العلاقة بين مفاهيم المعلمين وممارسة إدارة الجودة الشاملة لمتغيرات التخصص، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، في حين لم يكن هناك فروق إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج الحاجة إلى الإدارة الفعالة للتغيير وأهمية تثقيف العاملين في العملية التعليمية واستثمار الموارد البشرية لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية، وأن تحسين الجودة الشاملة عملية مستمرة، وينبغي تطبيقها من القاعدة إلى القمة، ومن المستوى العملي إلى الإدارة العليا في المدرسة الابتدائية.

ونظراً لأهمية المدرسة الابتدائية بشكل أساسي على الأنظمة التعليمية العليا وعلى مخرجات التعليم فيما بعد، ولما لذلك من أهمية جوهرية لتحقيق نظام تعليمي عالي الجودة، فإنه لا بد أن يكون هناك جهود لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية.

مناقشة الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة مفهوم الجودة من منظور التربية الإسلامية وكيف أنها اهتمت بالجودة في جميع مجالات الحياة، كما تناولت أسس ومتطلبات ومبادئ تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام، أيضاً حاولت دراسة الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي، وأكدت الدراسات السابقة أهمية القيام بالدراسة الحالية، وأن الوضع القائم والثقافة الحالية تحتاج إلى تغيير.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

-تأكيداً على أهمية الانطلاق من المصادر والأصول التربوية الإسلامية والتي تؤكد الجودة في التعليم العام وتنسجم مع ثقافة المجتمع وقيمه ومنطلقاته والتي لها القدرة على التأثير على قيم الأفراد والمجتمع كما في دراسة (النقيب، ١٤٢٦هـ)، ودراسة (الميمان، ١٤٢٨هـ) ودراسة (السحيم، ١٤٢٨هـ) -عرضها لبعض القيم اللازمة للفرد والمجتمع لتحقيق الجودة في التعليم كما في دراسة (النقيب، ١٤٢٦هـ)، ودراسة (الميمان، ١٤٢٨هـ)، ودراسة (السحيم، ١٤٢٨هـ) ودراسة (الحسين، ١٤٢٨هـ)

ودراسة (العصيمي، ١٤٢٨هـ)، ودراسة (حبر، ١٤٢٨هـ)، ودراسة (أخضر، ١٤٢٨هـ). وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تحليل القيم اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام -الانطلاق من ثقافة المجتمع وسياقاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعمل على تغيير الثقافة السلبية لمجتمع التعليم العام إلى ثقافة الجودة ونشرها في الأوساط التربوية، كما أكدت على ذلك دراسة (الحسين، ١٤٢٨هـ)، ودراسة (أخضر، ١٤٢٨هـ) ودراسة (حبر، ١٤٢٨هـ).

وتتميز الدراسة الحالية في أنها محاولة لاستخلاص القيم اللازمة للفرد والمجتمع التعليمي والتعرف على الأساليب اللازمة لتغيير النسق القيمي والتي تعتبر الأرضية الصلبة التي تنطلق منها الجودة والتي يلزم أن يطبقها الفرد والمجتمع حتى تتحقق الجودة في التعليم العام وذلك من خلال التحليل الكيفي للدراسات العلمية والأدبية التي تناولت هذه الجوانب.

خطوات الدراسة:

اتساقاً مع المنهجية المتبعة في هذا البحث، فسُتَسِير الدراسة على النحو التالي:

أولاً: عرض مفهوم التربية الإسلامية للجودة والأصول التربوية الإسلامية لمفهوم الجودة الشاملة. ثانياً: استعراض أهمية بناء نسق القيم للفرد والجماعة على تحقيق مفهوم الجودة في التعليم العام.

ولقد سعت التربية الإسلامية إلى تربية المسلم على الجودة، إما بشكل مباشر وإما غير مباشر من خلال الآتي: (موسوعة نضرة النعيم في أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ١٤١٨هـ، ص ص ٦٨-٧٥)

١- إن الإحسان في صورته العليا صفة رب العالمين (الذي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ) (السجدة/٧) ويقول (صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَثْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (النمل/٨٨)، ومما ينبغي على الفرد تجاه هذه الصفة التأسي وانتهاج الإحسان والاتقان في مجالات الحياة كلها.

٢- لقد جاءت الرسالة الإسلامية أكمل وأجود رسالة، فجاءت الرسالة المحمدية متقنة محفوظة بأمر الله وهي التشريع الكامل لكل جوانب الحياة كما كانت التمام الذي لا بد منه لرسالات الأنبياء من قبل، عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتاً، فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة. قال: فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين" (مسلم، ج ٤، د.ت، ص ١٧٩١).

٣- إن الله سبحانه عندما خلق الإنسان وحمله رسالة الحياة كلّفه بأن يحسن العمل وأن يبلغ به درجة الكمال، وإذا غلبه طبعه الضعيف فلم يصل إلى هذا الشأن فعليه أن يكرر المحاولات وأن لا

ثالثاً: التحليل الكيفي للدراسات العلمية والأدبيات التي تناولت هذا المفهوم بغية استخلاص:

- القيم الفردية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم.

- القيم الجماعية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم.

رابعاً: استعراض إستراتيجية تغيير النسق القيمي لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي.

أولاً: الأصول التربوية الإسلامية لمفهوم الجودة:

لقد ركزت التربية الإسلامية على تربية الجودة في حياة المسلم مستهدفةً بذلك توعية الفرد والجماعة بهذه القيمة، وأنها ضرورية لتطبيق الإسلام في جميع مجالات الحياة بدءاً بعقيدته ومروراً بأقواله وانتهاءً بأفعاله، فينضبط سلوكه وتكون كل أعماله وفق منهج الكمال والاتقان الذي حرص الإسلام على تأصيله في المجتمع.

ويمكننا استخلاص مفهوم ما يُسمى بالتربية الإسلامية للجودة والذي يُقصد به تلك العملية التي تهدف إلى توعية المسلم، وتنمية الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعد على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية مع ذاته ومع الآخرين، وفق الأصول التربوية الإسلامية (طعيمة، ٢٠٠٦م، ص ٢٢).

ثانيًا: أهمية النسق القيمي لتحقيق الجودة في المجتمع التعليمي:

تقف ثقافة المؤسسة التعليمية السائدة الحالية عائقًا أمام تطبيق الجودة الشاملة وأمام إحداث التغييرات المطلوبة لعملية التحسن المستمر كما أكدته الدراسات السابقة، ولأجل نشر ثقافة الجودة لابد من إحداث التغييرات المناسبة في ثقافتها من أجل تمهيد تربتها الداخلية لاستقبال بذور الجودة الشاملة وإنائها وجني ثمارها وكذلك إيجاد المناخ المناسب الذي يساعد الأفراد على تحقيق الجودة في المجال التعليمي (أحمد، ٢٠٠٣ م، ص ٧٣).

ويعتمد مستقبل أي مجتمع بالدرجة الأولى على قيمه التي يختارها، هذا لأن القيم تقرر نوع الحلقتين الداخليتين من السلوك: حلقة الفكر، وحلقة الإرادة، ثم يأتي بعد ذلك الفعل الذي يحرك أعضاء الإنسان للفعل (الكيلاني، ١٤١٩ هـ، ص ٣٣٨)، ومن هنا فإن البداية الصحيحة لتطبيق الجودة في التعليم تأتي من خلال إحداث تغييرات في النسق القيمي لأفراده وجماعاته، من ثم فإنه لابد من التركيز على فكرة الجودة وإقناع الأفراد والجماعات بها لضمان فهمهم لها، ثم تبنيهم لها لتصبح معايير وضوابط لأفكارهم وسلوكياتهم، أي تتحول إلى قيم داخلية يستندون إليها، فإذا تكونت لديهم قيم الجودة فإن سلوكياتهم تكون نابعة من هذه القيم.

إن مدرسة الجودة قائمة على حقيقة مؤداها أن كل فرد في المؤسسة التعليمية له قيم ومبادئ متشابهة

يستريح إلى نقص أو قصور وأن يجاهد لكي يبلغ بعمله درجة الكمال وأن يحسنه باستمرار، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء) (مسلم، ج ٣، د.ت، ص ١٥٤٨).

٤- تتطلب عقيدة الإحسان من الفرد والجماعة المسلمة إتقان العمل المكلف به -أيًا كان ومتى كان -إتقان من يعلم علم اليقين أن الله ناظرٌ إليه مطلعٌ عليه، فيستشعر الرقابة الذاتية الناتجة من يقينه برقابة الله عليه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم حينما سأله جبريل عن الإحسان فقال: (أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك) (البخاري، ج ١، ١٤٠٧ هـ، ص ٢٧).

٥- إن خلاصة الرسالة الإسلامية هي تكليف الله لعباده ومطالبتهم باتخاذ الموقف الأجود والأمثل والعمل المتقن في الحياة قال تعالى: (تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير، الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور). (الملك/ ١-٢)

كما أن التربية الإسلامية دعت إلى مجموعة من القيم وتطبيقها في الحياة، وهذه القيم تساعد على نجاح تطبيق مفهوم الجودة في التعليم كقيم الحب، والصدق، والحرية والالتزام والمسؤولية والمبادرة والتعاون والحوار والتواصل والشكر،.. وغيرها من القيم التي تركز عليها الجودة وتستند عليها لرفع فاعلية المؤسسات التربوية المختلفة.

هنا فإنه ينبغي التركيز على هذه القيمة في كل علاقة سواء في علاقة المعلم مع طلابه وعلاقة المعلم مع الآخرين، وينبغي أن يكون الحب بغير شروط أو قيود؛ لأن الحب غير المشروط يمنح الآخرين شعوراً بالأمان والاطمئنان، وبإثبات الذات وتأكيد قيمة كل فرد فيها، وهويتهم ونزاهتهم، وعملية النمو الطبيعي لكل فرد تلقى تشجيعاً، ويعيشون قوانين الحياة، وتنمو بينهم قيم أخرى مثل التعاون والتشارك والتضحية والتسامح والانضباط الداخلي والنزاهة وينمو التفكير الإبداعي لديهم ويكتشفون الصدق بداخلهم، ويشعرون بالحرية ليتصرفوا بناءً على التزام داخلي لأقصى وأفضل درجة بدلاً من أن يكون تصرفهم بمثابة فعل مقيد بشروط وقيود معينة (كوفي، ٢٠٠٢م، ص ٢٨٠).

وعندما نرجع إلى أصول التربية الإسلامية فسنجد أن المصطفى صلى الله عليه وسلم ربي أصحابه بالحب وكون في نفوسهم حباً له فاق كل حب في الدنيا، ففدوه بأرواحهم وأهليهم وأموالهم، بل إن كل واحد منهم كان يعتقد أنه من أحب الناس إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مما يرى من محبة رسول الله صلى الله عليه وسلم له وفرحه وسروره بمقدمه عليه صلى الله عليه وسلم، ومن منطلق هذا الحب غير الرسول صلى الله عليه وسلم قيماً وعادات سلبية كثيرة كانت منتشرة، بل وغير تصوراتهم وعقيدتهم تغييراً جذرياً حول التاريخ على إثره. يقول تعالى: (محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء

وهو على استعداد لقبول تحديات الجودة وأن يتحمل مسؤوليات تحسين العملية التعليمية وعملية التعلم، ويؤدي كل فرد فيها عمله بكفاءة وفاعلية تهدف إلى تحسينات مستمرة وغير منتهية (الكيلاني، ١٤١٩هـ، ص ٢٥).

وتأسيساً على ما سبق، فإنه من الضروري إحداث تغيير في النسق القيمي للأفراد والمجتمع التعليمي، وإن إغفال تغيير ثقافة المؤسسة قبل التوسع في تطبيق الجودة، إنما هو محاولة استنبات بذور طيبة في أرض غير مناسبة (حبر، ١٤٢٨هـ، ص ٦٢٨).

ثالثاً: القيم الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات العلمية التي تناولت الجودة الشاملة وسبل تحقيقها في التعليم وتحليلها تحليلًا كميًا، فإنه يمكن تقسيم القيم المطلوبة للمجتمع التعليمي إلى:

أولاً: القيم الفردية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام: وهي القيم المتعلقة بالفرد والتي ينبغي أن تتضافر الجهود على إيجادها في أفراد المجتمع التعليمي وهي كالتالي:

قيمة الحب:

إن الحب يعني ميل النفس إلى ما تراه خيراً، وبناءً على نظرية الطبيعة الإنسانية في التربية الإسلامية، فإن الإنسان مجبول على الخير، أي أن كل فرد في العملية التعليمية يستحق الحب، ومن الحاجات النفسية للفرد حاجته إلى أن يُحِبَّ ويُحَبَّ، ومن

بينهم تراهم ركعاً سجداً يبتغون فضلاً من الله ورضواناً سيماهم في وجوههم من أثر السجود ذلك مثلهم في التوراة ومثلهم في الإنجيل كزرع أخرج شطأه فآزره فاستغلظ فاستوى على سوقه يعجب الزراع ليغيظ بهم الكفار وعد الله الذين آمنوا وعملوا الصالحات منهم مغفرة وأجرًا عظيمًا) (الفتح/ ٢٩)

وإن الواقع التعليمي يفتقر إلى هذه القيمة، ولهذا فهو بحاجة ماسة إلى قيمة الحب وترسيخها في النفوس، فيحب المعلم طلابه، ويحبهم لهم يرحمهم ويعطف عليهم ويحرص عليهم وعلى تربيتهم وتعليمهم، فإذا شعر الطالب بحب المعلم له أحبه وأحبَّ بحبه العلم وأقبل على التعلم والاستزادة منها، فتتكون لديه قيمة التعلم الذاتي وهذا ما تحرص عليه الدراسات والمنظمات التربوية الحديثة (ديلور وآخرون، ١٩٩٦م، ص ص ٢١-٢٢).

ويأتي ذلك من خلال فعل الحب ذاته وممارسته باستمرار وتربية الذات عليه والرجوع إلى التصورات الذهنية وتصحيح القناعات وتغيير الأفكار الداخلية عن الطلاب وعن المعلمين وعن الإداريين وغيرهم من أفراد العملية التعليمية، ولا بد من الوعي بأن أي علاقة إنسانية تبدأ من داخل النفس الإنسانية، ولهذا فإن على كل فرد أن يحب الآخرين بصدق، ويتم ذلك من خلال البدء بحب الذات وهذا أمر فطري، ويتبع ذلك حب الآخرين، فيُعامل الآخرين بما يُحب أن يعاملوه به يقول الرسول (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (البخاري، ١٤٠٧هـ، ص ٢٧). وإن

تكوين العلاقات وتساندها وتأزرها مطلب ضروري لتحقيق الجودة ولضمان نجاحها وتطبيقها في المؤسسة التعليمية.

قيمة الصدق:

وهي أن يكون الإنسان صادق النية والعزيمة على الفعل إذا تمكن من ذلك، وصدق العزيمة يكون بجمعها وعدم التردد فيها وتكون عزيمة لا يشوبها تردد ولا تلوم، فإذا صدق في عزمته بقي عليه صدق الفعل وهو استفراغ الوسع وبذل الجهد فيه وأن لا يتخلف عنه شيء من ظاهره وباطنه، ومن صدق الله في جميع أموره صدقه الله تعالى وحقق له ما يريد.

(طاعة وقول معروف فإذا عزم الأمر فلو صدقوا الله لكان خيراً لهم) (محمد/ ٢١)

(يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين)

(التوبة/ ١١٩) (الجليل، ١٤١٥هـ، ص ٢٧)

ويكون صدق النية والعزيمة في العملية التعليمية من خلال صدق المعلم في تربيته لطلابه وتعليمهم وتنمية قدراتهم وتطويرهم وجدانياً ومعرفياً ومهارياً، وإذا صدق المدير في إدارته لمدرسته وتطويرها وتحسينها باستمرار، فسيستغل جميع الإمكانيات والفرص لتطوير المدرسة وتحسينها، فإذا صدقوا في ذلك صدقهم الله في عزمهم وحقق لهم ما عزموا عليه وهذه سنة من سنن الله في الوجود.

قيمة الصبر:

إن أي تغيير فردي ومجتمعي يحتاج إلى فترة زمنية كافية لإحداثه، فتغيير الفكر والإرادة والسلوك يحتاج

وإذا أراد الطالب أن يبدع أو يتفوق في مجال ما، فعليه بذل الجهد المتواصل ولا يكون ذلك إلا بالصبر (رايان، ٢٠٠٤م، ص ٢٢).

وكثير من العمليات التي تستند إليها الجودة تتطلب التحلي بالصبر، كعمليات التحسين المستمر والتواصل والحوار مع الآخرين واستيعاب مشاكل الآخرين التي ينبغي حلها، والانطلاق من المستفيدين الآخرين سواء الداخليين أم الخارجيين، وعموماً فإحداث أي تغيير فإنه لا بد من الصبر والتأني والقيادة الفاعلة، يقول مؤسس الجودة ديمينج "إن تطبيق نظام الجودة حتى تظهر فوائده ونتائجه يحتاج إلى خمس سنوات" (أحمد، ٢٠٠٣م، ص ٥١).

قيمة الحرية:

تنمو وتنتشر الجودة في أجواء من الحرية وتغيب وتتسوه في أجواء الكبت والقهر الإرادي ولذا كان أول شيء كلفه الإسلام للفرد الحرية وعدم الإكراه قال تعالى: (لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي فمن يكفر بالطاغوت ويؤمن بالله فقد استمسك بالعروة الوثقى لا انفصام لها والله سميع عليم) (البقرة: ٢٥٦) ولقد وضعت التربية الإسلامية الحرية في محور الحياة الاجتماعية وكفلت لجميع الأفراد حريتهم المسلم وغير المسلم، ولهذا غضب عمر بن الخطاب أشد الغضب لما انتهك ابن عمرو بن العاص حرية القبطي وقال قولته المشهورة: "متى استعبدتم الناس وقد ولدكم أمهاتهم أحراراً"

إلى صبر، كما أن العملية التعليمية وما يسودها من صعوبات تعلم واختلاف في القدرات والاستعدادات تحتاج إلى صبر من قبل المعلم لطلابهِ حتى يحدث تغييرات في سلوك الطلاب.

ويلزم لإحداث أي تغيير في قيم المجتمع وتقاليدهِ وعاداتهِ، أن يسبقه علاجٌ واسعُ النطاق تُتخذ فيه مختلف الوسائل التربوية الحكيمة، الإقناعية والتجريبية والإلزامية، مع ما يرافقه من ترغيب وترهيب، ويحتاج الفرد والجماعة لفترة زمنية كافية لبنائه بناءً جديداً، وتغيير أوضاعهِ الموروثة، فاستعجال النتائج خروج عن سنة الحياة، ومعارضة لأحد القوانين الجماعية الثابتة، ولذا مدح الله تعالى الناجحين في التغيير بالصبر، وهم رسل الله عليهم السلام وعلى رأسهم أولي العزم من الرسل (ابن قيم الجوزية، د.ت، ص ص ٢٩٩-٣٠١) (الميداني، ١٤١٣هـ، ص ص ٣٢١-٣٢٢).

والصبر مهمٌ لقيادة النفس البشرية نحو التقدم والتطوير والصبر في قيادته للنفس البشرية وإخراجها من المعوقات نحو تحقيق الغاية، كالدعامة الرئيسية في جسم القارب، والتي تساعدنا على أن نحفظ بثباتنا في أعصف البحار، في نفس الوقت الذي نواصل فيه التحرك في الاتجاه الذي نرغب فيه (رايان، ٢٠٠٤م، ص ١٢).

ولا بد للمعلمين من إدراك أن الموهبة والتفوق إنما هي صبر طويل، وأن هناك علاقة طردية بين الصبر والتفوق، وعلى المعلمين الاهتمام بمواهب الطلاب،

وأمر بضرب ابن العاص بالسوط تأديباً له. (ابن الجوزي، د.ت، ص ١٠٠)

إن قيمة الحرية ضرورية للمدرسة وللعملية التعليمية بل لكل فرد فيها، فعمليات تعليمية كثيرة مثل التفكير بأنواعه والحوار والإبداع لا تنمو ولا تزدهر إلا في جوٍّ من الحرية، ولا نعني بتلك الحرية التي تعني التحلل من الواجبات الشرعية والاجتماعية والبحث عن الشهوات والتخفف من القيود الاجتماعية والتمرد على النظم والقوانين التي تؤطر الحياة. (بكار، بناء الأجيال، ١٤٢٣هـ، ص ٤١)

إن الحرية المقصودة هي التي تتحدد بالأمر التالية: - العلم: والذي يخلص الفرد من قيود الجهل والخرافة والمقولات والمفاهيم الخاطئة والتي تجعل التصورات الذهنية والإطار المرجعي إطاراً واقعياً وينطبق على الواقع.

- الإرادة: حيث يعمل الإنسان ما يمل به عليه عقله وخبراته ما ينبغي القيام به.

- الإمكانيات: حيث يتم التخلص من ضغوط البيئة، حيث يكمن جوهر الحرية في القدرة على الاختيار، وتتحدد بمدى البدائل التي سيتم الاختيار منها، والبدائل لا تتوفر إلا إذا تحسنت الإمكانيات المعنوية والمادية.

وحتى يتم تكوين هذه القيمة في الفرد فإنه ينبغي أن تتضافر الجهود على تنمية مستوى التفكير وتنمية الوازع الداخلي والذي يشكل الإرادة الصلبة والعمل على تنمية المواهب وتحسين المهارات

وتكوين النفسية الإيجابية لديه لأجل مساعدته على العثور على البدائل المتعددة ومساعدته على إيجادها (بكار، بناء الأجيال، ١٤٢٣هـ، ص ٤٠).

وعلى المعلمين والمدرّاء توفير قدر من الحرية في التعلم وترك الممارسات التربوية القائمة على القهر والعنف، وإغفال الحوار وهميش حرية الآخرين (البازعي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٢٨)، كما ينبغي توفير مناخ تعليمي تعلّمي قائم على الحرية في التعبير والمناقشة ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي، ومن ثم معاشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمر والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء ولكن في التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها في القدر الكافي لخدمة عملية التعليمية (نشوان، ٢٠٠٤م).

هذا ويعتبر مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم والذي يتضمن برنامج بيئة تعليمية جيدة وكذلك برنامج الأنشطة اللاصفية خطوة في تنمية حرية الطالب، حيث يتم توفير إمكانيات مادية للطالب تساعد على توفر بدائل تساعد على التعلم (صحيفة الجزيرة، الثلاثاء ١٤٢٨/١/٢٥هـ، ع ١٢٥٥٦، ص ١)

قيم التفكير الناقد والتفكير الابتكاري:

تحرص التربية الإسلامية على تنمية هذا النوع من التفكير لدى الناشئة ولدى الفرد والمجتمع بشكل عام، فالقرآن في جميع توجيهاته يقرر النقد كقاعدة أساسية في جميع النواقص والأخطاء الفردية والاجتماعية ومن

توجيهاته في هذا المجال قوله تعالى: (وَمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ) (الشورى: ٣٠) وقوله تعالى: (هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلَا تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى) (النجم: ٣٢) إن تنمية التفكير مطلب ملح وضروري لتهيئة الفرد والجماعة لتحقيق الجودة، وقبل ذلك لتنمية شخصية الفرد ولتحقيق ذاته واستقلال شخصيته، والتفكير هو استعمال العقل بكل إمكاناته وقدراته للانتقال من المعلوم إلى المجهول. (بكار، خطوة نحو التفكير القويم، ١٤٢٣هـ، ص ٢١)

ويعنى التفكير الناقد بالنقد، وهي مهارة ضرورية للجودة، حيث يعمل على نقد الوضع والبيئة والمجتمع، وهو يحمل صاحبه مسؤولية ما يصدر من مشكلات، وما ينتهي إليه من فشل، والنقد يعمل على تصفية المشاكل غير المرغوبة وإزاحة المعوقات التي تعيق الفرد في الاندماج في النشاطات الفعالة وهذا كله متطلب ضروري لتحقيق الجودة، وينمو هذا التفكير في بيئة آمنة يسودها الثقة والحرية وتزدهر من خلال الحوار والمناقشة والمشاركة الفعالة في الأنشطة واتخاذ القرار والأعمال الجماعية.

والتفكير الإبداعي هو طريقة لتوليد الأفكار التي يمكن أن تطبق في الواقع وتتضمن هذه العملية غالباً أسلوب حل المشكلات (الحارثي، ١٤١٩هـ، ص ٥٨). ويمكن لأي نوع من التفكير أن يُوقف أو يعاق نتيجة للاعتقادات المسبقة التي يمارسها

التربويون وكثيراً ما تقف قناعات المعلمين والمدراء عائقاً أمام التلاميذ وتميزهم ونبوغهم، "فلقد أشارت الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر بدورها في تعلم التلاميذ، فلقد أجريت دراسة على مجموعة من المعلمين حيث تم اختيار عينة عشوائية بنسبة ٢٠٪ من الطلبة وقدموا للمعلمين على أنهم أكثر تفوقاً من أقرانهم ولما كُونوا هذه القناعات لدى المعلمين بدأ المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ على أنهم متفوقون وبدعوا يظهرون اهتماماً أكاديمياً خاصاً أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديمياً بالفعل في نهاية العام الدراسي وأدت توقعات وقناعات المعلمين إلى زيادة النمو العقلي للتلاميذ" (سليمان، ١٤٢٦هـ، ص ٤١).

وهكذا تلعب توقعات المعلمين ونبوءاتهم دوراً حاسماً في ما يحققه التلاميذ من نجاح أو إخفاق، ومن ثم فإن على المعلم والمدير وحتى الطالب أن يصحح من قناعاته عن نفسه وعن غيره وأن يعتقد أن لديه القدرة على الإبداع والتميز، وهذا ما أشارت إليه الدراسات العلمية (العطار، عام ٢٠٠٠م). (لفين، ٢٠٠٤م).
قيمة المسؤولية:

تعرف المسؤولية بأنها استعداد فطري على أن يلزم الإنسان نفسه أولاً القدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه بوساطة جهوده الخاصة (دراز، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٧).

والإنسان مسئول طبيعي من قبل أن يجعل نفسه مسئولا ومن قبل أن يعتبر مسئولا أخلاقياً وإذا

كانت المسؤولية لصيقة بالإنسان فلا يعني أن يكون موقفًا مخلصًا لها، فإما أن يخلص لها، أو يخل بحققها تبعًا للجهود المبذولة بحققها، أو خضوعه لعوامل مضادة لها.

وتبعًا لعلاقة الإنسان بغيره فإن المسؤولية لها ثلاثة أنواع: المسؤولية الدينية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الأخلاقية. ولذلك يذكر القرآن بهذه المسؤوليات جميعًا يقول الله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ) (الأنفال: ٢٧).

ويقرر القرآن بشكل عام مبدأ المسؤولية في قوله: (فَوَرَبُّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ، عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ) (الحجر: ٩٢، ٩٣).

وتتلخص الصفة الشمولية للمسؤولية في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: "كلكم راعٍ فمستول عن رعيته فالأمير الذي على الناس راعٍ وهو مستول عنهم والرجل راعٍ على أهل بيته وهو مستول عنهم والمرأة راعية على بيت بعلها وولده وهي مستولة عنهم والعبد راعٍ على مال سيده وهو مستول عنه ألا فكلكم راعٍ وكلكم مستول عن رعيته" (البخاري، ج ٢، ١٤٠٧ هـ، ص ٩٠١) وتعني أن يفي كل فرد في العملية التعليمية بالالتزام الداخلي مبني على وعيهم بذواتهم وإرادتهم وضميرهم وقدراتهم بتحقيق الواجبات والأهداف المطلوبة منهم، وتأديتها على أحسن وجه وأكماله، وبالوفاء بهذه الالتزامات بصفة تدريجية فإنه يتكون لدى الشخص استقامة باطنية

ويتكون لديهم وعي بالتحكم بالذات وتنمو لديهم الشجاعة والقوة لتقبل المزيد من المسؤولية تجاه حياتهم الوجدانية والمعرفية والمهارية، وبالالتزام أكثر فأكثر تكبير قيمة الأمانة، ويتطور الفرد شيئًا فشيئًا، فيتحكم في عاداته وسلوكياته، من خلال السيطرة على المعرفة والمهارة والرغبة، والالتزام بتحقيق وعود معينة على نفسه كتطوير الذات، والتعلم الذاتي، وتطوير طريقته في التعليم (ستيفن كوفي، ٢٠٠٢م، ص ١٢٩).

وتعني هذه القيمة بالنسبة لمدير المدرسة التزامه بتطوير مدرسته وإدارة النظام، وكذلك الحال مع المعلمين حيث يلتزمون بتطوير وتحسين العملية التعليمية، وقيمة الالتزام مطلب ضروري للجودة حيث إن الالتزام بتحقيق الجودة ومفاهيمها ومتطلباتها وتطبيقها في العملية التعليمية، ركيزة أساسية في نجاح الجودة، فيكون كل فرد في المجتمع التعليمي مسئولًا عن تعلمه وسلوكه، وهذا السلوك ناتج عن قراره وليس عن ظروفه وأن أي فرد في المجتمع التعليمي مسئول عن صنع الأحداث، وتعني أيضًا كلمة المسؤولية القدرة على الاستجابة المناسبة القائمة على الحرية والناجحة عن وعيه بذاته وتصورات المستقبل وضميره وإرادته المستقلة، وأن أي سلوك يصدر، إنما هو نتيجة لاختياره وليست ناشئة عن ظروفه أو بيئته (ستيفن كوفي، ٢٠٠٢م، ص ٨٩).

وهذا يعني أن كل فرد في العملية التعليمية له دور مهم في ما يحدث له، فالطالب له دور معين وهو

لتحريك المجتمع التعليمي والنهوض به لمواجهة متطلبات الجودة.

وتنطلق هذه الحركة من دائرة التأثير التي يستطيع الفرد أن يؤثر فيها لا دائرة الاهتمام، ومن خلال التركيز على هذه الدائرة والعمل الجاد فيها وبث الطاقة الإيجابية فيها تتسع هذه الدائرة شيئاً فشيئاً مما يزيد من قدراته وإمكاناته وإبداعاته.

قيم تنظيمية (الرؤية والرسالة والهدف):

لقد حرصت التربية الإسلامية على تنظيم أمور الإنسان في جميع شؤون حياته وكذلك تنظيم أمور الجماعة في نصوص كثيرة فيعلم الجماعة الإسلامية أهمية الانتظام في صفوف القتال يقول الله تعالى (إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًا كَانَهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ) (الصف: ٤)

كذلك تحرص على تعليم المسلمين النظام في الصلاة يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: إنما جعل الإمام ليؤتم به فلا تختلفوا عليه، فإذا ركع فاركعوا ... " (البخاري، ج ١، ١٤٠٧هـ، ص ١٠٤)

تتطلب الجودة من الأفراد والجماعات أن يكونوا على وعي وإمام بقيم تنظيمية إدارية مثل كيفية وضع الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف وكيفية تحقيق الأهداف، كذلك ينبغي أن تكون الرسالة والرؤية الذاتية منسجمة مع رؤية المدرسة ورسالتها، وإلا حدث صراع بينهما.

وترتكز الجودة الشاملة على رؤية ورسالة المدرسة والتي تهتم بالجودة في التعليم وتحوله من خلال

مسئول عن تعلمه، فيبادر إلى التعلم الذاتي وتنمية ذاته في هذا المجال، والمعلم مسئول عن تطوير ذاته وقدراته التعليمية وهو مسئول عن طلابه وما وصلوا إليه من مستوى تعليمي، وذلك ناتج من اختياراته الواعية القائمة على وعيه بذاته وطلابه، وإرادته وتصورات وضميره، وكذلك الحال مع المدير، فهو مسئول عن مدرسته وعن إدارة النظام فيها وأي مشكلة تظهر في المدرسة، فهو المسئول عنها، حيث لم يبادر في طرح برامج معينة تخفف من تلك المشكلة، وعليه المبادرة إلى حلها، وذلك ينطبق على كل فرد في العملية التعليمية.

المبادرة:

المبادرة هي حركة وإقدام على الاستجابة الحكيمة التي تهيئ للحدث قبل وقوعه، حيث يتم وضع برامج تربوية تتسم بالمبادرة ويتم من خلالها التقليل من المشكلات التي يمكن أن تحدث فيما لو لم تتم هذه المبادرة، وينبغي ألا تكون أفعالنا مجرد انفعالات لمشكلات ملحة يعاني منها المجتمع التعليمي الآن.

وتعني المبادرة أن يبادر كل فرد فيها إلى وضع برامج وأنشطة تساعد على النمو والتطور الوجداني والمعرفي والمهاري، وهذه المبادرات قائمة على الوعي بالواقع وبالإمكانات والقدرات والاستعدادات، وعلى التصورات المستقبلية للتعليم وعلى الإرادة المستقلة وعلى المعرفة بالصواب والخطأ. ثم المبادرة إلى تطبيق هذه البرامج، إن المبادرة حركة مطلوبة

وإن بناء الرؤية في البداية يحتاج إلى جهود تُبذل من قبل العاملين وتتركز في أمرين: البحث النظري. والتجربة والعمل.

قيم المرونة وقبول التغيير:

إن التغيرات العالمية في المجالات المعلوماتية والتكنولوجية والتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية كلها تفرض إمكانية وصف النظام الحالي باللاثبات والتغيير المستمر، والتحول الجذري، ومن هنا فإن على كل فرد في التعليم العام من قياداته إلى طلابه أن يكون أداة للتحويل والتغيير والتجديد، فيفقد هذا التغيير ويحدثه ويتحكم فيه ويوجهه، ولا يقبع في انتظار ما سيسفر عن هذا التغيير من نتائج.

ولا بد أن يكون المعلم على وعي بالمحددات والحقائق التالية (النوي، ١٩٩٥م، ص ٢٩٩-٣٠٠):

١- أن مقاومة التغيير شيء يصعب تجنبه؛ لأن الطبيعة الإنسانية تقاوم التغيير.

٢- أن المؤسسات التعليمية بطبيعتها - استناداً على أفرادها- تميل إلى المحافظة أكثر من غيرها من المنظمات.

٣- أن المدرسة لكي تحدث التغيير بحاجة إلى رؤية مستقبلية واضحة وأهداف محددة وتخطيط إستراتيجي.

٤- أن مساهمة ومشاركة كل فرد في المدرسة من المعنيين بالتغيير أمر هام لإحداث التغيير التربوي المنشود.

التخطيط الإستراتيجي إلى واقع فعلي ويتطلب الأمور التالية (أمين نبوي، مرجع سابق، ص ٣٠٧):

- الانطلاق من واقع المدرسة والوعي بالأخطاء والمعوقات وتحديد نقاط القوة واستثمارها.

- تفويض صنع القرار والتخطيط للمستويات الإدارية الأدنى والأقرب إلى مواقع التنفيذ الفعلي.

- تحديد الأولويات.

- التفكير الجمعي والعصف الذهني من مجموعة من المعلمين المتميزين مع الإدارة المدرسية للوصول إلى رسالة المدرسة والابتعاد عن النقد أثناء عرض الأفكار المشاركة في صياغة وتنفيذ الجودة في المدرسة خاصة على مستوى التفاعل بين مدير المدرسة والمعلمين.

- الانطلاق من المعلمين في صنع القرار حتى يكون هناك دافع وحماس لتحقيق القرار.

- استخدام أساليب المشاركة في صياغة وتنفيذ الجودة في المدرسة خاصة على مستوى التفاعل بين مدير المدرسة والمعلمين.

وتتطلب الرؤية والرسالة قيادة صحيحة والتي تعني فعل الشيء الصحيح، ويتطلب تحديد الشيء الصحيح وفعله تأملاً وبصيرة بالواقع ومعرفة الغايات الصحيحة المراد الوصول إليها بدقة لتحسين الواقع التعليمي، وهنا يأتي دور القيادة الحكيمة لتوجه العاملين في المدرسة لفعل الأشياء الصحيحة ثم تنفيذها بطريقة صحيحة.

٥- أن التغيير أمرٌ حتميٌّ وسيصبح حقيقة لا مفر منها في المستقبل.

٦- أن التغيير سنة الله في خلقه وهو رسالة يجب القيام بها.

٧- أن المدرسة وكل فرد في العملية التعليمية ليس بحاجة إلى إصلاح، بل بحاجة إلى تغيير جوهري، وحقيقي في أفكاره وقناعاته وقيمه حتى يتغير هذا الفرد وتتغير المدرسة من حوله .

ولحل كثير من المشاكل في المجتمع التعليمي، فإنه لابد أن تتغير التصورات الذهنية الداخلية عن هذه المشاكل ، فلا يمكن حل المشكلة في نفس الظروف التي نشأت فيها، ولأجل تغيير قيم الأفراد والمجتمعات في المجتمع التعليمي نحو قيم الجودة، فإن كل واحد فيها بحاجة إلى أن يغير التصورات الذهنية الداخلية عن هذا المجتمع، وأن ينظر إليه بمنظار موضوعي صادق واقعي، وأن يتخلى عن الرواسب والأفكار المعيقة عن رؤية الواقع التربوي بصورته الحقيقية، وكلما صحّت تصوراتنا عن واقعنا التربوي وأصبحت الخريطة الذهنية مطابقة للواقع، فإنه ستصحح كثير من الأخطاء وستحل كثير من المشاكل، وستحقق كثير من الأهداف في المجتمع التعليمي، وتنمو العملية التعليمية شيئاً فشيئاً مما يهيئها لتطبيق نظام الجودة.

إن التغيير التربوي صناعة ضخمة على المستويات المتعددة، وتحتاج إلى قوة إدارة وقوة إرادة ، ومهما كانت هذه القوة فإنها تقع على عاتق كل فرد فيها،

وهذا ما قصدنا من أن التغيير يبدأ بالفرد وينتهي بالجماعة مصداقاً لقوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ) (الرعد/١١)

ثانياً: القيم الجماعية الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العام: وهي القيم المتعلقة بالجماعة والتي ينبغي أن تتضافر الجهود على إحداثها في جماعات المجتمع التعليمي وهي كالتالي:

قيمة الاستماع والحوار:

إن ممارسة الاستماع والحوار مبدأ أكد عليه الإسلام، ومارسه أنبياء الله ورسله مع أقوامهم في الدعوة إلى الله تعالى.

الحوار وفق معايير وشروط معينة تشكل مهارة ضرورية ينبغي تعلمها وتعليمها والتدريب عليها، حيث يتم من خلال الحوار والاستماع فهم الآخرين، ومعرفة أفكارهم ومنطلقاتهم، ومن ثم توجيههم بناءً على تلك الأفكار والقناعات، وكثير من المشاكل تم حلها في ضوء الحوار، ومن خلال الحوار تتولد الأفكار الجميلة والرؤى الخلاقة .

وتأتي أهمية الحوار في المجتمع التعليمي لأجل:

- أن يعرف الفرد ذاته.

- ليعرف الآخرين .

- ليعرف الآخرين بذاته.

وإن العملية التعليمية وما يحصل فيها من تفاعلات وتواصل وحوار تتطلب لغة حوارية

واضحة ومحددة ودقيقة، ولذلك ينبغي على المعلمين والمدراء والمرشدين وغيرهم تعلم الحوار وكيفية إدارته وممارسته مع الطلبة لأجل تنمية هذه المهارات، وبممارسة مهارة الحوار في الواقع التربوي يتعلم الأفراد وتنضج كثير من الأفكار والمفاهيم، وكثيراً ما يحرص المفكرون في القدم والحديث على الحوار بينهم وبين تلامذتهم لأجل ذلك.

ويعتبر الحوار للتعايش مع الآخرين وفهمهم من الدعائم الأربع للتربية كما حددته اليونسكو في تقريرها "التعلم ذلك الكنز المكنون" حيث يؤدي الحوار إلى التقارب النفسي والفكري والثقافي، والذي يؤدي بدوره إلى التكاتف والتآزر والتساند مع الآخرين (ديلور وآخرون، ١٩٩٦م، ص ٨٢-٨٣). وهذه المهارة ضرورية لعمل الفريق وللأعمال الجماعية والتي يستند عليها تطبيق الجودة في التعليم العام.

قيم التعاون والمشاركة والعمل الجماعي:

وهو مبدأ دعت إليه التربية الإسلامية وأكدت عليه، يقول الله تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) (النحل/١٢٥). ومتطلب أساسي في الجودة الشاملة حيث تتميز العلاقات بين أفراد المجتمع التعليمي بالتعاون والاحترام والتمكن من قيم العمل التعاوني؛ لأنها تقوم على بيئة عمل تعاونية، وليست بيئة عمل وتعلم تنافسية كما هو الحال في

التعليم التقليدي، ونظام الجودة في حقيقته استخدام فرق العمل بشكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات الكامنة لكافة العاملين في المنظمة الإنتاجية والجودة بشكل مستمر (عبد الغني، ١٤٢٧هـ).

ويتطلب العمل الجماعي حتى يحقق تميزه وفعاليته:

١- أهدافاً واضحة محددة وفهم من الأعضاء لأدوارهم.

٢- اتصالاً واعياً بين كل أعضاء المؤسسة ليشجع على المنافسة الصريحة والتعبير الصريح عن الآراء والأفكار.

٣- معرفةً جليةً بجوانب القوة والضعف لدى الفريق وإدراكاً تاماً للفرص ولتهديدات البيئة الخارجية.

٤- توفير نظام تحفيزي على أساس جماعي وليس فردي.

٥- التحضير في التعامل مع الخلافات وتسويتها عن طريق التعاون.

٦- مناخ عمل مريح وغير رسمي وبعيد عن التوتر والعداء يتيح للأفراد الاستمتاع بالزمالة والمرافقة.

٧- المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات ويكون بالإجماع.

٨- ممارسة الرقابة الذاتية.

هذا وتعتبر هذه القيمة وهي المشاركة الفعالة النصفية لجميع أفراد المجتمع التعليمي من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه وبنفس الأهمية

والمعلمات، فمفهوم الجودة يتطلب معلمين متميزين ومتمكنين من المهارات الإدارية والعلمية والتربوية الضرورية لتحقيق الجودة في التعليم (صحيفة الجزيرة، الأربعاء ٣ صفر ١٤٢٨هـ، ع ١٢٥٦٤، ص ١).

هذا ويُعد منح رخصة إجازة العمل في التدريس والذي تعمل به الدول المتقدمة أمراً ملجأً في ظل إحجام بعض المعلمين عن الارتقاء بمستواهم المهني وتدني فاعلية إنتاجيتهم وتخوفهم من التغيير— ويعد (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم) خطوة أولى في هذا الطريق.

ويحتاج التحسن المستمر إلى التزام دائم من جميع منسوبي المدرسة بالتحسن المستمر، بدءاً من الطالب وانتهاءً بمدير المدرسة بل والقيادات الإدارية العليا، والتي تتوقف عملية التحسين المستمر عليهم وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لهذا التحسن وإدارة التحسين وهيئة بيئة التعليم لتكون أكثر جاذبية لتحدي الجديد دائماً.

ومن الملامح الرئيسية للتحسين المستمر في المدرسة:

- سعي إدارة المدرسة لتطوير خبراتها ومعارفها باستمرار.

- مؤشرات أداء الطلاب والمعلمين في المدرسة نحو الأفضل. يصبح الطلاب أكثر كفاءة مع كل درس يتلقونه وكذلك المعلمون.

مما يؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل، مما يسمح لهم باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة العمل، وهي من القيم الضرورية لضمان نجاح الجودة في المؤسسة التعليمية.

قيم التطوير والتحسين المستمر:

وذلك بأن يدرك كل فرد في المجتمع التعليمي بأنه بحاجة ماسة إلى التقدم والتحسين والتطوير باستمرار وهذا المبدأ مبدأ إسلامي حثنا الله عليه في قوله: (لِمَنْ شَاءَ مِنْكُمْ أَنْ يَتَقَدَّمَ أَوْ يَتَأَخَّرَ) (سورة المدثر/٣٧). أي لا وقوف في الطريق البتة، بل إما إلى الأمام والتقدم والتطور، وإما إلى التأخر والتخلف عن ركب التقدم. ومن هنا فإنه على المعلمين أن يشعروا بحاجتهم إلى التطوير، وينبغي أن يكون شعار المرحلة القادمة (كما أكد عليه المؤتمر العربي الإقليمي) تمكين المعلمين وتمهينهم وتدريبهم إلى أعلى، وما يمكن من مستويات التخصص العلمي والمهني والثقافي، وهذا يحتاج إلى حسن تدبير وحسن تسيير يساعدان على تحقيق جودة التعليم وغيره من الأهداف ويعتبر هذا الهدف من أولويات المنطقة العربية (تقرير "الأمية مستفحلة الجودة متدنية"، المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، ١٤٢١هـ، ص ١٣٠).

كما تضمن (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم) برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات والاستعانة في ذلك بالخبراء من الدول الأخرى وهذه خطوة رائدة لتطوير ورفع مستوى المعلمين

رابعاً: أساليب تغيير النسق القيمي للمجتمع التعليمي:

إن الجودة الشاملة عملية مستمرة تهدف إلى تغيير الواقع التربوي نحو التحسن المستمر، وينبغي أن يتم تغيير النسق القيمي للأفراد والجماعات على عدة خطوات لأجل إحداث عملية التغيير وهي كالآتي:

أولاً: الانطلاق من الأصول والمصادر الإسلامية الأولى، وعلى أسس من العقيدة الإسلامية المؤثرة في الفكر والتي لها طاقة حيوية في إحداث التغيير على المستوى الفردي والجماعي، وعلى تأكيد الهوية الإسلامية ويعتبر الدين الإسلامي أساس كل مشروع تغيير يندرج في هذه الدولة والتي تستند إلى هذه العقيدة في كل سياساتها، وينبغي أن تتكاتف الجهود لإحياء وتحديد الإيمان في النفوس وتغذية هذا الإيمان باستمرار، لتكون قاعدة صلبة يُركّز عليها لإحداث تغييرات في النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي، فالتربية الإسلامية كما سبق تهم وتبني في النفوس كل القيم التي يستند إليها نظام الجودة. ولقد أكدت الدراسات العلمية على هذا المطلب الملح، فقد أوصت دراسة خالد السحيم على أهمية ربط مفهوم الجودة بالتوجهات الإسلامية السامية، والانطلاق من القرآن والسنة في تربية الأفراد والجماعات على الجودة (خالد سعيد السحيم، ١٤٢٥هـ)، وكذلك دراسة (النقيب، ١٤٢٦هـ)، حيث أشارت إلى أن الجودة الشاملة المستوردة لن تنجح في ظل تباين المقومات والقيم

ويحتاج التحسن المستمر إلى فريق عمل وهو أسلوب طويل المدى ولا يقدم حلولاً سريعة للمشاكل المدرسية بل هو طريق تستخدمه المدرسة في طريقها نحو التحسن.

قيم التحفيز والشكر والتقدير المستمر:

إن أسس ومبادئ الجودة تتطلب إثارة دافعيتهم لتقديم أفضل ما لديهم من اقتراحات وأفكار بناءة واكتشاف قدراتهم الإبداعية الكامنة، ويتم ذلك من خلال الثناء والتقدير للأداء المتميز، والتشجيع والتحفيز على الجهود المبذولة لأجل تحسين الجودة. وفي التأكيد على أهمية التحفيز والتقدير المستمر يقول الله تعالى عن أهمية العلم والتعلم محفزا المسلم على طلب العلم (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانْشُزُوا يَرَفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) (المجادلة ١١/١) ولا يمكن أن تقوم وتنهض وتحقق كثير من أسس ومبادئ الجودة في ظل غياب دور الحوافز الفاعلة التي تدفع أفراد المجتمع التعليمي إلى مستوى الإنجاز، ويتم التحفيز بطرق ذاتية داخلية من الفرد لذاته، وبطرق خارجية من الآخر لهذا الفرد، ويتم هذا التحفيز بأساليب تتناسب مع اختلاف الأفراد في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وفي قيمهم وثقافتهم (محمد شحات الخطيب، ١٤٢٤هـ ، ص ٦١).

هناك؛ ذلك لأن أي تغيير لن يأتي من (الطلب) الذي ليس له أي فائدة في ذلك التغيير، والذي ليس له — في نهاية الأمر — أي سلطة على التغيير في السياق الاقتصادي والسياسي الحالي، إنما يأتي التغيير من (العرض) أولاً؛ لأن من صالحه أن تتغير تلك العلاقات التقليدية، ولأنه يملك القدرة على فعل هذا التغيير بواسطة تنظيم ملائم لإنتاج المواد الأولية وطرحها في السوق (مالك بن نبي، ١٤١٩هـ، ص ٦٩).

ويولد الوعي بالواقع التربوي وما يسوده من قيم سلبية موروثة معوقة عن التغيير، والوعي بواقع المجتمعات التربوية المتقدمة والتي تحقق مفهوم الجودة بكفاءة، يولد ذلك حالة من عدم الرضا عن الذات، والتي تولد حالة من القلق والصراع والتوتر الداخلي، وهي محدد هام ومؤثر في عمليات تغيير القيم، وهذه الحالة تسبق أي عملية تغيير سواء كان فردياً أم مجتمعياً.

ويعرّف الوعي بالقيم بعدة مراحل :

المرحلة الأولى: عدم الوعي بعدم وجود قيم الجودة في الواقع التربوي: في هذه المرحلة لا يشعر أفراد وجماعات المجتمع التعليمي ولا يدركون قيم الجودة التي ينبغي توفرها.

المرحلة الثانية: وعي بعدم وجود قيم الجودة في الواقع التربوي: في هذه المرحلة ينمو الوعي بقيم الجودة التي ينبغي أن يسير عليها الفرد والجماعة في المجتمع التربوي، ويصبح لديه إدراك بالواقع التربوي

المجتمعية والثقافية السائدة في تلك المجتمعات وأنه لا بد أن ننطلق من منطلقاتنا وأصولنا لإحداث أي تغيير هادف (النقيب، ١٤٢٦، ص ص ١٨٣ - ٢١٢).

ويتم في هذه المرحلة تنمية الدوافع الداخلية لأفراد المجتمع التعليمي وتكوين حوافز لهم للسعي نحو الأفضل، ويتم إثارة الحماس من خلال استعراض النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تحث على الجودة، وكذلك الاستعانة بتاريخ الحضارة الإسلامية، وكيف كان اهتمامهم بأسس ومبادئ الجودة، وكيف كانت نهضتهم وحضارتهم تتضمن هذه المبادئ كلها.

وإذا تأملنا تربية الرسول لأصحابه، فسنجد أن الاهتمام الأول كان مركّزاً على تنمية الإيمان، وتغيير كثير من القيم السلبية وتصحيحها، والاهتمام بتصحيح التصورات عن الله والكون والحياة، وهذا ما تتناوله السور المكية حيث تم تنمية الدوافع الداخلية في النفوس وتغيير الأفكار، وهي تربية وجدانية مهمة كمرحلة تأسيسية لما يليها من مراحل.

ثانياً: لأجل ضمان نجاح تطبيق نظام الجودة في التعليم العام فإن ذلك يتطلب الوعي بواقع المجتمع التربوي، وأن نكون على وعي بثقافة هذا المجتمع وسياقاته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وأن ننطلق منه في التغيير، ولا ينبغي بحال من الأحوال استيراد نظام الجودة من الخارج وتطبيقه كما هو

شكل رقم (١)

يوضح نمو مراحل الوعي بقيم الجودة

ويتم رفع مستوى الوعي من خلال:

- ١- وسائل التخاطب الجماهيري: ويُقصد بها" عملية إرسال واستقبال المعلومات والإشارات أو الرسائل عن طريق الكلمات والرموز والإيماءات، من كائن حي إلى آخر"، وتشمل عملية التخاطب على عدة عناصر وهي: المصدر، وقناة الاتصال، والرسالة، والمستقبل أو المتلقي، وناتج أو مقدار التغير في الاتجاه والسلوك.
- أ- المصدر: ومن أهم خصائصه المصادقية والجاذبية، وتشير المصادقية إلى تزايد تأثير المصدر إذا كان خبيراً وموضوعياً ومخلصاً وذو سمعة طيبة. أما الجاذبية فلا تعني فقط أن يكون الشخص كامل المظهر أو الهيئة، بل يتأثر أيضاً بنوع الجمهور والموقف الذي يتم فيه هذا التفاعل، فإذا كان اللقاء بجمهور عريض ويتضمن تفاعلاً في المستقبل فإن الجاذبية الشخصية والمركز الاجتماعي للشخص يكون تأثيرهما أقوى.

ب- الرسالة: من الخصائص التي تجعلها مؤثرة وفعالة أن تتسم بالوضوح .

ج- قناة التوصيل: تتم عملية التخاطب من خلال نوعين من القنوات:

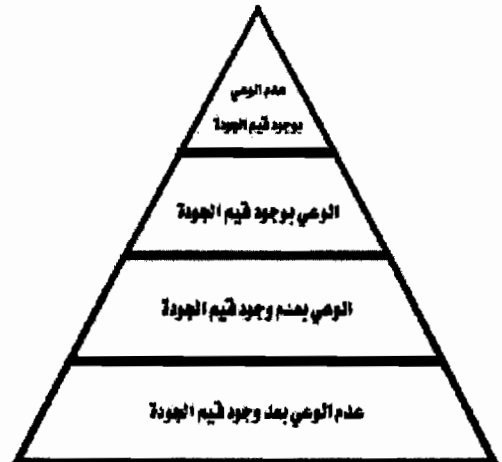
الأولى: قنوات مواجهة وذلك مثل المحاضرات والندوات الداخلية والحوار والنقاش الذي يحصل بين

وبالقيم السائدة فيه والمعوقة عن الجودة، ويتولد لدى الأفراد هنا حالة من عدم الرضا الداخلي والتوتر والصراع الذي يسبق مرحلة التغير وهي كما سبق محدّد هامٌّ وضروريٌّ يسبق تغيير النسق القيمي الداخلي.

المرحلة الثالثة: وعي بقيم الجودة في الواقع التربوي : في هذه المرحلة يحاول أفراد وجماعات المجتمع التعليمي تطبيق قيم الجودة وممارستها والتدرب عليها في الوسط التربوي ويتم تركيز عملية التفكير على هذه القيم، فهم على وعي بها.

المرحلة الرابعة: عدم وعي بوجود قيم الجودة في الواقع التربوي: حيث يتمثل الفرد والجماعة قيم الجودة لتصبح نسقاً قيمياً داخلياً ومعيّاراً ضابطاً يوجه سلوكهم وأفكارهم واختياراتهم بطريقة عفوية انسيابية وتكون هذه القيم في اللاوعي، ولا تحتاج إلى مجهود فكري في تطبيقها وممارستها.

ويوضح الشكل التالي مراحل نمو الوعي بقيم الجودة



عليها برنامج الجودة لتمكين العاملين من المساهمة بنجاح في تحسين الأداء وتمكينهم من الأداء بشكل متميز، تمارس قيم الجودة بشكل فعلي، وإن تجاهل التدريب يؤدي إلى ممارسة العمل بدون كفاءة أو فعالية.

وهنا يتم تدريب مديري المدارس، والمعلمين على كيفية إدارة التغيير في مدارسهم ويمكن إجمال أهم المهارات المطلوبة للإداريين والمعلمين لزيادة قدرتهم على إدارة التغيير وتنمية أساليب الجودة الشاملة فيما يلي (نوي، ١٩٩٥ م، ص ٣٠٨ - ٣٠٩):

(مهارة التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة في المدرسة، مهارة إدارة الصراع، مهارة إدارة الميزانية وتخصيص الموارد، مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد، مهارات القيادة، مهارات توليد الحلول البديلة والمفاضلة بين البدائل، مهارات المخاطرة، مهارات الحوار، مهارات تنفيذ وإدارة التحديد التربوي، مهارات إدارة الاجتماعات، مهارات تطبيق أو تحويل الرؤية إلى واقع، مهارات البحث والقدرة على تطويره واستخدامه والاستفادة منه في التغيير، مهارات فتح قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة، مهارات استشراف المستقبل وكيفية انعكاسه على المدرسة وأدوارها المتغيرة، مهارات الإدارة الذاتية، مهارات وضع معايير الأداء وأنماط السلوك العام).

أفراد المجتمع التعليمي والتي يحصل فيها مواجهة .
(خليفة، ١٤١٢هـ، ص ٢٤١ - ٢٤٦)

الثانية: قنوات غير مواجهة: وتتضمن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة.

د- المتلقي: ومن أهم خصائصه المؤثرة في عملية الإقناع، سمات شخصيته، وذكاءه ومستواه التعليمي وعمره وجنسه وحالته النفسية، ولقد تبين أن الأشخاص الذين يشعرون بالنقص وعدم الثقة غالباً ما يسهل تغيير قيمهم واتجاهاتهم.

هـ- الأثر المتوقع: ويشير إلى آثار تغيير الاتجاه أو القيمة، وحجم هذا التغيير ومدته.

٢- أسلوب توضيح القيم المطلوبة للجودة: حيث يتم تحديد القيم الموجهة لسلوك الفرد واتجاهاته، مستخدمين في ذلك (أسلوب العصف الذهني) والذي يقوم على مبدئين رئيسيين:

المبدأ الأول: إرجاء التقييم الذاتي والنقد لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار.

المبدأ الثاني: أن الكم يُنتج الكيف.

٣- الخبرة المباشرة من خلال:

أ- التعامل المباشر مع البيئة (زيارات ميدانية، بحوث يشارك فيه المعلمون والطلبة بفعالية، تحليل المعلومات، استخلاص النتائج وتقديم التوصيات)

ب- دراسة قضايا تتصل بالجودة تساعد الطلبة على تفهّم عناصر القضية وأسباب ظهورها.

ثالثاً: التدريب على مهارات الجودة والتميز: يُعد التدريب أحد المقومات الأساسية التي يركز

رابعاً: البرامج التربوية: ويُقصد بها مجموعة البرامج التربوية التي يتم تناولها في المدرسة، والتي ينبغي أن تتضمن قيم الجودة، فتعتبر الحياة العلمية مصدراً أساسياً لاكتساب القيم، فلقد أوضحت الدراسات العلمية أن الحياة العلمية الأكاديمية أكثر أهمية في تغيير النسق القيمي لأفراده (خليفة، ١٤١٢هـ، ص ٢٥٦).

ويتم تنفيذ التخطيط الإستراتيجي السابق من خلال الوسائل الآتية:

- الحوار والإقناع: وهو أسلوب علمي يوجه أفراد المجتمع التعليمي لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة إلى تغيير قيمهم نحو قيم الجودة، بحيث يكون قادراً في المستقبل على استمرار السير في التحديد القيمي كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

- أسلوب القدوة: حيث تُمارس هذه القيم من قِبَل القدوات التعليمية كالمدرّاء والمعلمين ليصبحوا قادة التغيير في مجتمعهم التعليمي.

- الممارسة: وذلك بممارسة هذه القيم حيث تثبت، فهي ليست ترديدات لفظية ولكنها ممارسات سلوكية.

استخلاصات الدراسة

تخلص الدراسة إلى أهمية التركيز في البدء وكقاعدة قوية للانطلاق، بتغيير نسق البناء القيمي وأن نركز على تلك القيم التي تولّد في نفوس أفراد المجتمع التعليمي إقبالاً على التعلم وتكوين مسؤولية

ذاتية نحو التعلم تدفعه لأن يتعلم مهما كانت الظروف التي يمر بها وأياً كانت، وأن ننتقل من التعليم التقليدي الجامد والذي يركز على الحفظ والتلقين والاستظهار مكثفياً بما ومهماً جوانب النمو الأخرى لدى المتعلم، والذي بدوره يؤدي إلى قتل روح المبادرة والتفكير ويعت على الملل والنفور من المدرسة.

وأن نحول بالمدرسة إلى حياة واقعية ممتعة وجذابة، وأن ننتقل إلى التعليم التجديدي والتعلم الذاتي المستمر مدى الحياة والاهتمام في ذلك بالقيم والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتنمية التفكير وروح الابتكار، وقيادة التغيير وإحداثه في المجتمع.

وينبغي كذلك إعادة تعريف المدرسة لتواكب مستجدات العصر ولتزود كل فرد فيها بالآليات التي بها يواجه مستجدات العصر ومتغيراته ليقودها ويخوض غمارها، كما ينبغي أن لا ننظر إليها من زاوية التجهيز كما يُنظر إليها عادة، فالمدرسة ليست المكان المجهز بمقاعد وسبورة تكتب عليها الحروف الأبجدية أو المعادلات الرياضية فحسب، بل هي مثل ذلك المعبّد الذي يشعر فيه الضمير بالقيم، فبقدر ما تستعيد المدرسة معناها الأصيل تستطيع القيام بدورها الثقافي بفضل ما تحبب لها الثقافة من تفتح على القيم (مالك بن نبي، ١٩٨٧م، ص ٧٧-٧٨).

توصيات الدراسة

مناسبة ناجحة في تحقيق الجودة، سواء كانت محلية أم عالمية، كما يتم عرض المشاكل التربوية العامة والخاصة والتوصل إلى حلول مناسبة لها بعد استشارة ذوي الخبرة، ويتم أيضًا تقديم برامج تدريبية لرفع مهارات الأفراد والجماعات.

- إصدار صحيفة متخصصة في مجال التربية والتعليم تناول قضايا ومشاكل وأفكار لتطويره والنهوض به، وإذا نجحنا في تحقيق الجودة في التعليم العام، فإن ذلك يعتبر أساس تحقيق الجودة في بقية مؤسسات المجتمع الأخرى.

- تحميل مسؤولية تحقيق الجودة في التعليم كل فرد في هذا المجتمع، لأجل النهوض المجتمعي العام، ولأن تغيير السياق المجتمعي والثقافي في هذا المجتمع يشد من أزر الأفراد وجماعات المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن قيم الجوزية. محمد بن أبي بكر. مفتاح دار السعادة، ج ١، الرياض، مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.
أحمد، أحمد إبراهيم. الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسة. الاسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٣م.

أحمد، لطفي بركات. القيم والتربية. الرياض، دار المريخ، د.ت.

أخضر، فائزة بنت محمد. "الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي"، بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٨-٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، جامعة الملك سعود، ص ٤٠٣-٤٣١.

-التأكيد على أن تكون فكرة الجودة والتخطيط لها فكرة تترك القادة وواضعي الخطط السياسية وأن يثثا فيها الطاقة الحيوية لتكون هذه الفكرة فكرة كل فرد في المجتمع التعليمي.

-أن تؤدي هذه الفكرة إلى تغيير النسق القيمي لأفراد وجماعات المجتمع التعليمي، والذي يؤدي بدوره إلى تهيئة فردية وجماعية لنظام الجودة، وإلى تكوين ما يُسمى بـ (القابلية للجودة) لكل فرد في هذا المجتمع.

-تسخير كافة الموارد المادية والبشرية، واستغلالها الاستغلال الأمثل والمناسب في دائرة الإمكانيات المتوفرة لأجل إحداث تغيير في بناء النسق القيمي والأفراد.

-استقطاب كفاءات علمية وخبراء في الجودة من دول متنوعة لأخذ استشاراتهم وآرائهم حول السبل والإستراتيجيات المناسبة للنهوض بمستوى التعليم العام نحو الجودة الشاملة.

-رفع مستوى الوعي لدى المؤسسات التربوية الأخرى والمجتمعية لأجل التساند والتكاتف أولاً لتغيير نسق القيم لأفراد المجتمع بشكل عام، والمجتمع التعليمي بشكل خاص، ويأتي ذلك من خلال:

-إنشاء قناة تلفزيونية مخصصة للتربية والتعليم وكيفية تطويرها والنهوض بمستواها وتفعيلها نحو تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتقديم فيها الندوات والمحاضرات التوعوية لتغيير اتجاهات وقيم الأفراد تجاه التعليم والتعلم. ويتم من خلالها عرض برامج تربوية

الحسين، إبراهيم. من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة (استراتيجيات للتحويل). ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة في التعليم، الأحساء ١٨-١٩/١٢/١٤٢٧هـ.

حميد، صالح عبدالله وملوح، عبد الرحمن محمد. موسوعة نضرة النعيم في أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم. جدة، دار الوسيلة، ١٤١٨/١٩٩٨م.

الخطيب، محمد شحات، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. الرياض، دار الخريجي، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

خليفة، عبد اللطيف محمد. ارتقاء القيم (دراسة نفسية). عالم المعرفة، العدد ١٦٠، رمضان ١٤١٢هـ، أبريل/نيسان ١٩٩٢م.

خليفة، عبد اللطيف محمد. "مظاهر التغير في نسق القيم وأسبابه لدى الشباب الجامعي في المجتمعات العربية عامة والمجتمع المصري خاصة". دراسات عربية في علم النفس، مج ٤، ع ١، يناير ٢٠٠٥م.

دواز، عبد الله. دستور الأخلاق في القرآن دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن. تعريب عبد الصبور شاهين، ط ٦، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.

ديبور، جاك وآخرون. في تقرير "التعلم ذلك الكنز المكنون". مركز الكتب الأردني، اليونسكو، ١٩٩٦م.

رايان، إم جيه. قوة الصبر. ترجمة مكتبة جرير، الرياض، جرير، ٢٠٠٤م، ص ١٢.

زاهر، ضياء. القيم في العملية التربوية. مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٤م.

السحيم، خالد سعيد. "واقع تطبيق إدارة الجودة أيزو ٩٠٠٠ في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني السعودي الأول للجودة بالرياض ٢٦-٢٨/٣/١٤٢٥هـ.

سليمان، سعيد أحمد. "معايير الجودة في أداء المعلم"، في الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. تحرير رشدي أحمد طعيمة، ط ١، دار المسيرة، ١٤٢٦هـ.

سورنسن، تشارلز دبليو وآخرون. التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي. ترجمة سمة عبد ربه، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح. مدخل القيم إطار مرجعي للدراسات العلاقات الدولية في الإسلام، الجزء الثاني في العلاقات الدولية في الإسلام. المعهد العالي للفكر الإسلامي، مشروع العلاقات الدولية في الإسلام، القاهرة، ١٤١٩هـ.

ابن منظور. لسان العرب. موقع الباحث العربي <http://www.baheth.info> نسق.

البازعي، حصة حمود. تصور مقترح لتربية لإرادة التغير في ضوء الفكر التربوي الإسلامي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، ص ٣٢٨.

البخاري، محمد إسماعيل. الجامع الصحيح المختصر. ط ٣، بيروت، دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ.

بكار، عبدالكريم. بناء الأجيال. الرياض، المنتدى الإسلامي، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

خطوة نحو التفكير القويم. ط ١، عمان، دار الإعلام، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

بن نبي، مالك. من أجل التغير. بيروت، دار الفكر، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

بين الرشاد والتهية. دمشق، دار الفكر، ١٩٨٧م.

تقرير "الأمية مستفحلة الجودة متدنية". المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع. مجلة المعرفة، العدد ٥٨، محرم ١٤٢١هـ/أبريل ٢٠٠٠م.

تونسيد، باتريك وجيهاردت، جون. كيف تحقق الجودة. ترجمة بيت الأفكار الدولية بأمريكا، نيويورك، بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م.

الجليل، عبد العزيز ناصر. وكونوا مع الصادقين. الرياض، دار طيبة، ١٤١٥هـ.

الجوزي، جمال الدين أبو الفرج. تاريخ عمر بن الخطاب. مطبعة التوفيق الأدبية، د.ت، ص ١٠٠.

الحارثي، إبراهيم. تعليم التفكير. الرياض، مكتبة الشقري، ١٤١٩هـ.

حافظ، محمد صبري ومصطفى، يوسف عبد المعطي. متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلليات البنات. "مجلة العلوم التربوية"، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع ٢، أبريل ٢٠٠٠، ١٧٧-١٩٩.

- الشفراوي، مريم محمد إبراهيم. إدارة المدارس بالجودة الشاملة. ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٠م.
- الشيخ، بدوي محمود. الجودة الشاملة في العمل الإسلامي. القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.
- صحيفة الجزيرة.. الثلاثاء ٢٥ محرم ١٤٢٨هـ، ع ١٢٥٥٦.
- صحيفة الجزيرة. الأربعاء ٣ صفر ١٤٢٨هـ، ع ١٢٥٦٤.
- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. ط١، دار المسيرة، ١٤٢٦هـ.
- عبد الغني، أحمد عبده. "إدارة وبناء فرق العمل للجودة". ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى الأول للجودة في التعليم، الأحساء ١٨-١٩ / ١٢ / ١٤٢٧هـ.
- العساف، صالح حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الكتاب الأول، الرياض، شركة العبيكان، ١٤٠٩هـ.
- العصيمي، خالد بن محمد حمدان. "أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سيامة التعليم بالملكة العربية السعودية". بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٨-٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، جامعة الملك سعود، ص ١٧٩-٢٣٧.
- القطار، سلامة صابر محمد. فلسفة تربية الفائقين ومتطلباتها على مشارف القرن الحادي والعشرين. بحث (R.A) مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين فتراير عام ٢٠٠٠م.
- عفيفي، محمد الهادي. في أصول التربية. الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت.
- العيسى، إيمان محمد الفهد. نموذج مقترح لتطوير الإداري بكلليات التربية للبنات باستخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- الغامدي، علي بن محمد زهيد. "تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)"، بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٨-٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، جامعة الملك سعود، ٣٤٣-٣٧٨.
- كوفي، ستيفن. العادات السبع للناس الأكثر فعالية. ط٣، الرياض، مكتبة جرير، ٢٠٠٢م.
- العادة الثامنة من الفعالية إلى العظمة. دمشق، دار الفكر، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٦م.
- الكيلاوي، ماجد عرسان. فلسفة التربية الإسلامية. بيروت، مؤسسة الريان، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.
- لقين، مل. لكل عقل موهبة. تعريب سامر عبد المحسن الأيوبي، بيروت، شركة الحوار الوطني، ٢٠٠٤م.
- معتق، حسين بن محمد. "أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام". ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٨-٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، جامعة الملك سعود، ٦٣٩-٦٦٠.
- الميداني، عبد الرحمن حسن حنيفة. الأخلاق الإسلامية وأسسها. ط٣، دمشق، دار القلم، ١٤١٣هـ، ج ٢.
- الميمان، بدرية بنت صالح. الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية). "بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)"، ٢٨ - ٢٩ ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، جامعة الملك سعود، ص ٧١-١٢٣.
- القشيري، مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم. بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- النوي، أمين. إدارة الجودة الشاملة مدخل الفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية. بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "إرادة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي" ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥م. ٢٨٢-٣٢٠.
- نشوان، جميل. تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. ورقة علمية مقدمة لمؤتمر "التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني". برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥ / ٧ / ٢٠٠٤م، من الموقع الإلكتروني:
- <http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityCnfernce/pepars/session4/jamel.htm>

Detert, James R& Mauriel, John, J. *Using the Lessons of Organizational Change and Previous School Reforms To Predict Innovation Outcomes: Should We Expect more from TQM?* ,Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997).

et. al. *Total Quality Management Toremeh, Fatih Practices in Turkish Primary Schools. "Quality Assurance in Education"*, v17 n1 , 2009, 30-44.

النقيب، عبد الرحمن. "مفهوم الجودة الشاملة الأصول الإسلامية والغربية، بحث في الجودة الشاملة بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. تحرير رشدي أحمد طعيمة ، دار المسيرة، ١٤٢٦هـ، ١٨٣-٢١٢.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١هـ - ١٤٣٦/٣٥هـ. المملكة العربية السعودية. موقع وزارة الاقتصاد والتخطيط .

<http://www.mep.gov.sa/index.jsp?sessionid>

وزارة التربية والتعليم. خطة وزارة التربية والتعليم للعشر السنوات القادمة ١٤٢٥هـ / ١٤٣٥هـ. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. المؤتمر الدولي الأول للجودة الشاملة في التعليم ٤ - ٧ صفر ١٤٣٢هـ. الرياض.

<http://www.moetqm.org/ar/about.html>

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Terry, Paul M .*Using Total Quality Management Principles To Implement School-Based Management.* paper presented at the "Annual International Conference of the International Association of Management" 14th,Toronto Ontario, Canada, August 1996.

Ways for changing the value system of the society's members for achieving quality in general education

Awatef Ibrahim Alsaqri
Qussem University
Foundations of Education Department

Abstract

The study aimed at identifying the value system that should be made for the members and the groups of the educational society and the way for changing this system.

The study concluded that the basic individual values that the members of the educational society should are:

- love, commitment ,honesty, patient, initiation , flexibility and accepting change ,responsibility, and the values of critical and creative thinking, organizational values.

Group values are:

- co-operation and group work, communication and discussion, ,the values of continual improvement , and the values of encouragement and praising

The ways for changing the value system are achieved through:

- increasing the level of consciousness of the member and group through:

The means of common discourse and this can be direct or indirect.

Showing educational models that follow quality .

The method of explaining the values that are needed for quality .

القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن

د. محمد إبراهيم مصطفى الخطيب

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن

المستخلص. هدف هذا البحث إلى التعرف على القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة للحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١- ما منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الأردن المقررة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ؟
- ٢- كيف تتوزع القيم الأخلاقية الإسلامية على مجالاتها في كتب اللغة العربية المقررة للحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن ؟

وقد تكون مجتمع البحث وعينته من كتب اللغة العربية للحلقة المذكورة، وقام الباحث بتحليل الكتب المذكورة، معتمداً الجملة وحدة للتحليل، وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

بمجموع تكرارات القيم في محتوى الكتب الثلاثة بلغ (٢٦٢٤) مرة موزعة على (٥٥) قيمة، في أربعة مجالات (العقدية، والتعبدية، والمادية، والاجتماعية) وأن مجموع تكرارات القيم في المجال العقدي (٨٥٥) مرة وفي المجال التعبدي (٤٥٧) مرة، وفي المجال المادي (٣٠٩) مرات، وفي المجال الاجتماعي (١٠٠٣) مرات، وجاء الصف السادس في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٤٩) مرة، والصف السابع في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٩٢٦) مرة والصف الخامس في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (٧٤٩) مرة. وجاءت قيمة "تعظيم القرآن الكريم" في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٢١٣) مرة، وقيمة الإيمان بالله في المرتبة الثانية بتكرار (١٥٩) مرة، وقيمة طلب العلم في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (١٤٣) مرة. كما جاء في المراتب الثلاثة الأخيرة من القيم، قيمة الاستئذان بتكرار بلغ (٦) مرات، وقيمة الاقتصاد في النفقة بتكرار بلغ (٨) مرات، وقيمة إصلاح ذات البين بتكرار بلغ (٩) مرات. وخلص البحث إلى عدد من التوصيات.

مقدمة

تتصل الأخلاق اتصالاً وثيقاً بالعملية التربوية، باعتبارها من أهم المبادئ والقواعد الموجهة والمنظمة للسلوك الإنساني من بني الإنسان أفراداً كانوا أم جماعات؛ ليحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه. فالأخلاق الفاضلة هي الدعامات الأولى لحفظ الأمم والمجتمعات، فقد حثت الديانات السماوية، والشرائع والقوانين الوضعية منذ فجر التاريخ وحتى وقتنا الحاضر على أهمية التمسك بالأخلاق الفاضلة، فبالأخلاق تتحقق إنسانية الإنسان [الأصاري: ٢٠٠٧، ص ٥١].

إذ احتلت الأخلاق مكان الصدارة في الفلسفة اليونانية، ويرى سقراط أن مزاولة الفضيلة هي الغاية من حياة الإنسان، وكان يرى أن المعرفة لا تكون ذات قيمة عليا ما لم تكن معرفية خلقية، ويرى أن الفضائل من عفة ورحمة وإحسان تفيض عن المعرفة، ومن هنا كانت الحكمة عنده رأس الفضائل [الطويل: ١٩٧٦، ص ٤٨٥] ويرى أفلاطون أن الخير أسمى المثل، وهو مصدر الوجود والكمال، وحاول أن يحدد الشروط التي يقتضيها إقامة مقياس أخلاقي موضوعي، لا يختلف باختلاف الأفراد، ولا بتغير الزمان والمكان، وألح في القول بأن الفعل الخلقي يتضمن جزاءه في باطنه، ويحمل في ذاته مبررات فعله، وقيمه باطنية ذاتية، بمعنى أن الإنسان الفاضل لا يُقدم على الفعل الخَيْر رغبة في تحقيق لذة أو جلب منفعة، وإنما يأتيه لذاته باعتباره غاية في نفسه. أما أرسطو فكان حريصاً على رفض الانسياق مع طلاب اللذة من ناحية - احتراماً لإنسانيته - ونفوره من

الرَّهدة الذين تطلعون إلى أماتة الجانب الحسي في طبائعهم؛ تقديرًا منه لسلامة النفس البشرية؛ وتعد هذه مفخرة لأرسطو لها قيمتها في تاريخ الفلسفة الخلقية، إذ كان اهتمام أرسطو البالغ بالعود على فعل الخير، اعتقاداً منه بأن الطريق إلى الصلاح سبيله لغرس العادات الطيبة [الطويل: ١٩٧٦، ص ٧٣، ٧٥]. ومن مفكري العرب من ذهب إلى أن الخلق مغرور في طبائع البشر، ومنهم من رأى أن من الأخلاق ما يكون فطرياً ثابتاً لا يتغير، ومنها ما يجيء اكتساباً بالتربية والتعليم. ومفكرو الإسلام على اتفاق في إقامة المبادئ الخلقية على أساس من الإيمان بالله على نحو ما ورد في القرآن الكريم. بل ذهبوا إلى أن كمال الأخلاق إنما يكون بالتخلق بأخلاق الله، لأن في الذات الإلهية تجتمع كل الكمالات القصوى [الطويل: ١٩٧٦، ص ١٣٨، ١٣٩]. ويرى حنيفة أن معظم الأحكام الشرعية مرتبطة بالقيم الأخلاقية، وقسم الأحكام الشرعية إلى ثمانية أقسام (اعتقادية، وتعبدية، ومعاملات مالية، وعلاقات اجتماعية، وأصول شخصية، وتنظيم العقود، وأخلاقية، وآداب) ويرى أن دوافع هذه الأقسام قد ترجع من قريب أو من بعيد إلى دوافع الأسس الأخلاقية، ويعلل رأيه بقوله: لناخذ على سبيل المثال قسم الأحكام الاعتقادية باحثين عن وجه ارتباطه بالأسس الأخلاقية، إذ يقول: إن العقائد الإسلامية هي في حقيقة ذاتها حقائق علمية، وهذه الحقائق العلمية منها ما هو متصل بوجود الخالق وبصفاته، ومنها ما هو متصل بالرسول والأنبياء الذين اصطفاهم الله بالوحي إليهم، ومنها ما هو متصل

بالكتب الإلهية التي أنزلها الله ليبين فيها لعباده طريق سعادتهم ونجاتهم، ومنها ما هو متصل بحقائق من المغيبات أخبر الله عنها.

والإدعان للحقائق العلمية فضيلة خلقية يدفع إليها أحد الأسس الأخلاقية الجذرية، ألا وهو حب الحق وإيثاره، لا سيما إذا كانت الحقائق العلمية متصلة بصاحب حق فيها، وجحود الحقائق العلمية وإنكارها رذيلة خلقية يدفع إليها كراهية الحق، تحت تأثير دافع من دوافع النفس الجانحة المستكبرة. فمن يتمتع بخلق حب الحق وإيثاره، فإن خلقه هذا يدفعه إلى الإدعان للحق، والاعتراف لصاحب الحق بحقه، ولذي الفضيلة والميزة بفضيلته وميزته، أما المحروم من هذا الخلق الكريم، الواقع تحت تأثير جنوح خلقي قبيح، كالاستكبار من غير حق والعجب بالنفس بالباطل، فإنه لا يذعن للحق، ولا يعترف لصاحب الحق بحقه، ولا لذي الفضيلة والميزة بفضيلته وميزته، ومن هذا يتضح لنا أن العقائد الباطلة الشائعة عند كثير من الناس، خرافات تدفع الأسس الأخلاقية إلى نبذها وبيان بطلانها، خدمة للحق وإعلاء له، وتعريضاً للباطل وإزهاقاً له [حينئذ: ٢٠٢، ج ١، ص ٢٧-٢٩].

فالقيم الإسلامية المنصوص عليها في الكتب الدراسية المقررة، إذا لم يلازمها الخلق الحميد، تبقى قيمة في ذاتها، ولا تضيف بظلالها الخيرة على المكلف بها، فحسن الخلق هو الدين كله، وخير الأدلة والشواهد ما ورد في القرآن العظيم، والسنة النبوية

المطهرة، وأقوال الفقهاء في ارتباط القيم بالأسس الأخلاقية إذ احتلت الأخلاق الإسلامية من الباري اللطيف الخبير - سبحانه وتعالى - مكانة عالية ومنزلة رفيعة عظيمة، وجسدها المصطفى صلى الله عليه وسلم قولاً وعملاً، حتى نعته الله تعالى بأجمل الأوصاف وأسمائها، فقال سبحانه وتعالى «وإنك لعلى خلق عظيم» (القلم: ٤) وقد أجمل الخلق العظيم هنا، وهو أهم ما امتدح الله تعالى به رسوله صلى الله عليه وسلم في كتابه العزيز، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: أما الخلق العظيم الذي وصف الله تعالى به سيدنا محمداً صلى الله عليه وسلم، فهو الدين الجامع لجميع ما أمر الله به مطلقاً، ويقول ابن قيم الجوزية: إن حسن الخلق هو الدين كله، وهو حقائق الإيمان وشرائع الإسلام [الغزالي: ٢٠٠٤، ص ٩]. وقال صلى الله عليه وسلم مبيناً الرابطة القوية بين الأخلاق والإيمان: أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً [أبو داود: ١٩٩٩، ص ٦٠]. وقال صلى الله عليه وسلم: "ألا أنبئكم بأحبكم إليّ، وأقربكم مني مجلس يوم القيامة؟ أحاسنكم أخلاقاً، الموطؤون أكنافاً، الذين يألفون ويؤلفون". والأخلاق منهج تطبيقي عملي قطعي لا نظري وصفي، لا واقع له، فقد طبقه المصطفى صلى الله عليه وسلم على نفسه ومع غيره، وأحبه أصحابه حباً صادقاً، حتى دعاهم إلى الاقتداء به في كل شؤونهم، بل وصلت بهم أخلاقهم إلى أعلى الدرجات فيقدم الرجل حاجة أخيه على نفسه، ويؤثر بعضهم بعضاً حتى وصفهم سبحانه وتعالى بآيات تتلى إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. قال تعالى: «والذين

في ترسيخ القيم الأخلاقية الإيجابية المنبثقة من عاداتنا وتقاليدنا وتراثنا، والتي أقرها ديننا الحنيف وما شرعه هذا الدين في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

لذا جاء البحث الحالي ليكشف عن منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والوقوف على نوعية هذه القيم الأخلاقية، فضلاً عن مدى دورها في تحقيق فلسفة التربية والتعليم، وتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين الآتيين: - ما منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية التي تضمنتها كتب اللغة العربية المقررة للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م ؟

- كيف تتوزع القيم الأخلاقية الإسلامية على مجالاتها في كتب اللغة العربية المقررة للصفوف: الخامس والسادس والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م ؟

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهمية خاصة للأسباب الآتية: - يساهم في بيان خريطة القيم الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة للصفوف موضوع البحث، بهدف الإفادة منها في تطوير الكتب المذكورة، وتضمينها القيم الإسلامية اللازمة التي تناسب المستوى النمائي للطلبة، المتفقة مع فلسفة التربية والتعليم في الأردن.

تبوؤا الدار والإيمان من قبلهم يحبون من هاجر إليهم ولا يجدون في صدورهم حاجة مما أوتوا ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون» (الحشر: ٩). وإيماناً من الباحث بهذه الحقائق، فإنه يعد في بحثه هذا جميع القيم الواردة في موضوع البحث قيماً أخلاقية، على الرغم من تصنيفاتها المتعددة التي ذهب إليها الآخرون. ولكي تصبح شخصية المتعلم متكاملة في جميع جوانبها، لا بد أن تتضمن المناهج الدراسية قيمنا الإسلامية، حتى تكون نظرات المتعلمين إلى الحياة خاضعة للقيم الأخلاقية المستمدة من الإسلام، وهذا ما يسعى البحث للكشف عنه؛ لمعرفة القيم الأخلاقية الإسلامية (بتصنيفاتها المتعددة) المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

مشكلة البحث

يتعرض العالم المعاصر لموجة من الهزات الأخلاقية المتتابة، تتمثل في مظاهر مختلفة من الممارسات، التي تضعف السلوكات الإيجابية في ميادين الحياة المختلفة، وكان لسهولة الاتصالات التي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة الدور الأكبر في هذه الهزات الأخلاقية وإكسابها صفة العالمية، ولم يعد بمقدور مجتمع من المجتمعات النجاة من آثارها^١ (ناصر: ٢٠٠٦، ص ١٠١-١٠٢). ويكاد يكون الإجماع تاماً على أن المسؤولية في هذه الأزمة الأخلاقية إنما تقع على التربية

القيمة:

مفهوم ظاهر أو ضمني يميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها، ويحدد ما هو مرغوب فيه، ويوجه السلوك ويدفعه نحو مرضاة الله سبحانه وتعالى [الكعب: ١٩٩٧، ص ٦٨].

القيمة في الاصطلاح الشرعي:

مقياس وغاية نابعة من الشرع، ومنبثقة عن العقيدة الإسلامية، يقصدها المسلم عند قيامه بالأعمال، وتقف في أعلاها غاية الغايات وهي مرضاة الله تعالى [أريان: ١٩٩٦، ص ٦٨].

الخلق:

صفة مستقرة في النفس - فطرية أو مكتسبة - ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة [حبكة: ٢٠٠٢، ص ١٠].

كتب اللغة العربية:

هي الكتب المقررة لصفوف الحلقة الثانية (الخامس والسادس والسابع) من المرحلة الأساسية في الأردن وهي التي يتناولها الباحث بالتحليل.

المرحلة الأساسية:

المرحلة الدراسية التي تمثل الصفوف العشرة الأولى من السلم التعليمي الرسمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتشمل الصفوف من الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي.

الإطار النظري للبحث

إن أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية لا يستطيع أفرادها أن يعيشوا متفاهمين متعاونين سعداء، ما لم تربط بينهم روابط متينة من الأخلاق الكريمة. فالنصوص

- كما يكتسب هذا البحث أهميته عن طريق بيانه للقيم الأخلاقية الإسلامية، التي تساعد على إنماء شخصية الفرد، وتعديل سلوكه، إذ تعد هذه القيم جانباً من جوانب التوجيه الإسلامي للشخصية.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن، وتصنيفها وفق مجالاتها، ورصد تكراراتها.

- تقديم المساعدة للقائمين على وضع المناهج المدرسية وتطويرها، وللمؤلفين؛ لتضمن الكتب المذكورة مستقبلاً ما ينمي القيم الأخلاقية الإسلامية.

حدود البحث

- يقتصر هذا البحث على كتب اللغة العربية للصفوف: الخامس والسادس والسابع من المرحلة الأساسية، المقررة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م في الأردن.

- تتحدد نتائج البحث في ضوء منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية الناتجة عن تحليل كتب اللغة العربية موضوع البحث.

تعريف المصطلحات**القيم:**

مفردتها القيمة: قيمة الشيء: قدره. وقيمة المتاع ثمته [أنيس: ١٩٧٢، ص ٨٦٨].

الإسلامية توجه الاهتمام العظيم والعناية الكبرى لقيمة حسن الخلق في الإسلام، وتذكر الخلق الحسن بتمجيد كبير، روى الترمذي بإسناد صحيح عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً، وخياركم خياركم لنسائهم" (أخرجه أحمد، ٢٥٠/٢ رقم ٧٣٩٦، والدارمي ٤١٥/٢ رقم ٢٧٩٢)، فربط الرسول ﷺ الارتقاء في مراتب الكمال والإيمان بالارتقاء في درجات حسن الخلق، وذلك لأن السلوك الأخلاقي النابع من منابع الأساسية للخلق النفسي في الإنسان، موصول هو والإيمان وظواهره وآثاره في السلوك ببواعث نفسية واحدة. فصدق العبادة لله تعالى عمل أخلاقي كريم، لأنه وفاء بحق الله على عبده، فأحسن الناس خلقاً لا بد أن يكون أصدقهم إيماناً وأخلصهم نية، وأكثرهم التزاماً بما يجب على العباد نحو ربهم من عبادة وحسن توجه له وصلة به، وأكثرهم التزاماً بحقوق الناس المادية والأدبية [حكمة: ٢٠٠٢، ص ٣١-٣٣].

بل إن حسن الخلق لا يغني عن فروض العبادات، وكذلك كل الفروض الإسلامية لا يغني بعضها عن بعض. وحين يبحث الباحثون في مكارم الأخلاق، فإنهم يعددون أفرادها؛ فيذكرون مثلاً من مكارم الأخلاق: الصدق، والأمانة، والشجاعة، والجود، والإحسان، والتضحية، وطهارة القلب، والاعتراف للوالدين بفضلهما، والاعتراف للمعلم والعلم ولكل ذي فضل

بفضله، والصبر، والإتقان، والحزم، والجهاد، والحلم، والأخلاق الاجتماعية، مثل: التعاون، والإيثار،

وإكرام الضيف، وإكرام الجار، والتزاور في الله، وعبادة المرضى إلخ.

وقد أبان الرسول ﷺ هذه القاعدة للأخلاق الاجتماعية بقوله: "فمن أحب أن يزحزح عن النار ويدخل الجنة فلتأته منيته وهو يؤمن بالله واليوم الآخر، وليأت إلى الناس الذي يحب أن يؤتى إليه" رواه مسلم [التنوير: ١٩٧٠، ص ٨٦٨].

ولنا في السيرة العطرة لرسولنا الكريم عليه السلام الأسوة الحسنة، والقذوة الفذة، والباحث يحده الأمل في أن تتضمن مناهجنا الدراسية بعض مكارم الأخلاق التي لازمت حياته ﷺ، لجلب الشباب واستدراجهم إلى مواقع الخير، وتجنبهم مواقع الشر بمختلف وسائلها. لقد جاء في السنة الشريفة وصف مستفيض لأخلاق الرسول ﷺ، وشمائله، فمن أحصاها تمثله من خللاها كأنه قد صاحبه في حياته، فمكارم الأخلاق، تحقق لصاحبها الربح ما لا يمكن أن يتحقق بشيء آخر، لا من جهة الكم ولا من جهة الكيف ولا من جهة النوع. فالإنسان لا يمكن أن يظفر بمكانة رفيعة لمجد حقيقي عظيم، ما لم يكن لديه رصيد أخلاقي كريم، وعلى مقدار رصيده الأخلاقي يرتقي في مرتبة المجد الحقيقي، أما الأبحاد المزيفة فقد تأتي بها القوة، وقد يأتي بها المال.

فقد قرر القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة كثيراً من القيم التي كانت على الدوام، أو يفترض فيها أن تكون دليل المسلم في الحياة، ومارس المسلمون منذ بدء الدعوة المحمدية أخلاق القرآن الكريم بدرجات

مستوى سامق ليقول كلمة الحق والعدل على هدي من الاعتصام بالله وحده، ومراقبة الله وحده [قطب: ١٩٦٧، ص ٢٢].

فالقيم الأخلاقية الإسلامية من تعاطف وتراحم وعدل وشورى ومحبة وتأنخ وكرم الخ، تستند إلى أساس متين، إلى الإيمان بالله، ومن هنا ثباتها ورسوخها، فلا تعصف بها الأهواء، ولا تهزها الأزمات، ولا تؤثر فيها المغريات، ولا يغير في جوهرها تطور المجتمعات، وتتابع الدول، وتعاقب الأزمان والعصور.

فالمجتمع الذي يستند إلى الإيمان بالله مجتمع متحرر من كل عبودية للبشر في أية صورة من صور العبودية، ومن هذه الحرية تنطلق الفضائل كلها، وتنطلق الأخلاقيات كلها [الظوي: ١٩٨٥]، واجتماع الإيمان بالله والعمل الصالح هو محور القيم الأخلاقية الإسلامية ﴿إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات . . . الآية﴾ (الكهف: ١٠٧) [الفاشي: ٢٠٠١، ص ٥٥].

واجتماع الإيمان بالله والعمل الصالح ينتج عنه قيمة دينية أخرى تعد من أسمى القيم، وهي التقوى، فالتقوى ليست قيمة تدل على فضيلة تربط المؤمن بالله، بل هي أيضاً فضيلة تتجه نحو الذات، ونحو الناس، ونحو الكائنات الأخرى فالإيمان لا بد أن يصاحبه العمل الصالح.

وإذا كانت التقوى هي القيمة المركزية في الإسلام، فإن العمل الصالح هو القيمة المركزية في الأخلاق الإسلامية، وبذلك توصف هذه الأخلاق بأنها

مختلفة، ونشروا وأذاعوا ودعوا إلى هذه الأخلاق القرآنية بالوعظ والإرشاد والقصص والشعر وخطب الجمعة وغيرها من خطب المناسبات الدينية [الجابري: ٢٠٠١، ص ٥٣٥].

فالإنسان من منظور إسلامي خليفة الله في الأرض استناداً إلى قوله تعالى: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة﴾ (البقرة: ٣٠). وهو مخلوق مكرم استناداً إلى قوله تعالى ﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر﴾ (الإسراء: ٧٠) ويحمل رسالة عظيمة، وهي الأمانة الإلهية التي يجب عليه أن يؤديها بكل نزاهة وإخلاص، وهي من منظور إسلامي أمانة لا تنفصل فيها الأخلاق عن العقيدة، ولا السلوك عن الإيمان.

وقد زدنا الإسلام بكل ما نحتاج إليه من شجاعة وتحفيز على التضحية والجهاد في ذلك عندما أعطانا الضمانة الكبرى، وهي ضمانه البعث، حيث تُنصب الموازين العادلة فيكافأ المحسن على إحسانه، ويعاقب المسيء على إساءته.

إن فكرة البعث وإن كانت في الأصل موضع اعتقاد، إلا أنها تشكل في نفس الوقت أساساً ضرورياً لقيام الأخلاق، وذلك لأن نفي البعث يؤدي إلى التعارض مع روح الأخلاق، إذ يعني ذلك

انعدام الجزاء، ومن ثم استواء الأخيار والأشرار وبذلك يصبح كل شيء مباحاً. ولقد جاء الإسلام ليربط القلوب بالله، وليربط موازين القيم والأخلاق بميزان الله، إنه الدين الذي يرتفع بالضمير البشري إلى

أخلاق العمل الصالح، فالإسلام يربط بين الأخلاق والدين (عقائد، عبادات . . .) أو بين العمل الصالح والإيمان، لأن الإيمان اعتقاد في القلب وقول على اللسان وعمل بالجوارح.

والباحث يأمل بأن تتضمن مقررات اللغة العربية للصفوف موضوع البحث، القيم الإسلامية المناسبة لعدد الحصص التي يدرسها المتعلم، إذ يبلغ عددها سبع حصص أسبوعياً في جميع الصفوف المذكورة (الخامس والسادس والسابع) وهذه الحصص مناسبة إذا قورنت بحصص المواد الأخرى التي تتراوح بين ٣-٤ حصص أسبوعياً.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت القيم الأخلاقية الإسلامية في الكتب الدراسية المقررة للمواد الدراسية المختلفة.

فقد أجرى الجرادي (١٩٩٣) دراسة حول تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في اليمن، وقد أظهرت نتائج الدراسة تضمن كتب التربية الإسلامية (٦٠) قيمة رئيسية تكررت (١١٧٧) مرة، وقد توزعت هذه القيم على مجالات: العقيدة بنسبة ٥٠,٦٪، والعبادات بنسبة ٢٠,٥٪، والقضايا الفردية بنسبة ١٧,٦٪، والقضايا الاجتماعية بنسبة ٨,٠٤٪، والقضايا المادية بنسبة ٢,٩٪.

وقام عاشور (١٩٩٠) بدراسة بعنوان "القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن" بهدف التعرف إلى القيم الاجتماعية في كتب القراءة للطلبة المذكورين، وأنواع تلك القيم ونسبة انتشارها في كل كتاب من كتب القراءة للصفوف المذكورة. واستخدم الباحث لهذا الغرض أسلوب تحليل المحتوى، وقد كانت الجملة وحدة التحليل، وكان التحليل وفق تصنيف للقيم أعده الباحث، واقتصرت الدراسة على ما تضمنته كتب القراءة من موضوعات تتعلق بالقراءة والتعبير والأناشيد والمحفوظات، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- هناك عشوائية في توزيع القيم على الموضوعات المذكورة.
- لم تحظ القيم الدينية والإنسانية بقدر كبير من الاهتمام مقارنة بالقيم الاجتماعية.
- لم يكن هناك نظام معين معد، عند توزيع القيم الاجتماعية.

وأسهمت دراسة الشاعر (١٩٩٤) في معرفة القيم المتضمنة في كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- إن القيم في كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف التاسع الأساسي في الأردن شاملة ومتكاملة.
- توزعت القيم على المجالات الآتية تنازلياً: الجمال الاجتماعي، والعلمي، والتعبدي، والسياسي، والمادي، والجمالي، والعقدي، لذا فإن المنهاج

وقد أظهرت النتائج أن الكتب الثلاثة تضمنت (٨٦) قيمة موزعة على المجالات الآتية: المجال العقدي، والتعبدية، والذاتي، والاجتماعي، والاقتصادي، والعلمي، والسياسي، والإداري، والبيئي، والصحي، والوجداني، وتظهر النتائج أن توزيع القيم في الكتب الثلاثة لم يكن متوازناً، فقد تم التركيز على المجالين العلمي والذاتي في حين كان التركيز ضعيفاً على المجال العقدي والمجال البيئي والصحي والمجال الاقتصادي، وقد أهملت بعض القيم الأساسية في المجالين: التعبدية والاجتماعي.

وقام مقدادي (١٩٩٧) بدراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية للمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، إذ أسفرت الدراسة عن بعض القيم منها:

- التعاون وحب التعلم، والشجاعة واحترام الآخرين والصبر وإتقان العمل والرحمة.
- وبعض القيم قد نالت تكرارات أقل منها: الأمانة والنظافة والمحافظة على البيئة وغرس الأشجار واتباع القواعد الصحية.

كما أجرى أبو لطيفة (١٩٩٩) دراسة بعنوان "القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن" هدفت الدراسة إلى تعيين القيم التي تتضمنها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، وإلى تعرف البناء التنظيمي الذي تخضع له، وكيفية

المدرسي بحاجة إلى إعادة نظر واهتمام في القيم المتصلة بالجانب العقدي، والقيم المتصلة بالجوانب السلوكية مع مراعاة التوازن في توزيع القيم على المجالات كافة.

وقام الشيزاوي (١٩٩٦) بدراسة تطبيقية على كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في سلطنة عُمان، وهدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية الموضوعات القرائية الواردة بكتب القراءة والكشف عن القيم التي تسعى هذه الكتب إلى غرسها عند أطفال المرحلة الابتدائية، وكذلك نوعية هذه القيم ومدى مناسبتها للمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- أن قيم النشاط والمعرفة والعمل والسعادة والاكتشاف والتعاون والعلم قد حظيت بأعلى التكرارات، بينما تضاءلت قيم حب القراءة والأمانة والنجدة والخشية من الله والنجاح، واحترام المعلم والنظافة والتفكير من حيث تكراراتها.

- وأسهمت دراسة الكخن ومصطفى (١٩٩٧) في معرفة القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة في العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣م للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن وتطور هذه القيم من صف لآخر، وتوزيعها على مجالاتها، إذ استخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى، واعتبرت الجملة المفيدة وحدة للتحليل.

في سبيل الله في المرتبة الأولى، وجاءت قيمة إقامة الصلاة في المرتبة الثانية.

وأجرى العبادي (٢٠٠٩) دراسةً تهدف إلى الكشف عن القيم التي تضمنتها كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، واتخذ الجملة والفقرة كوحدة للتحليل لاستخراج القيم المتضمنة في الكتب المذكورة وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: كانت القيم الاجتماعية الدينية والأخلاقية أكثر القيم عدداً لكتب القراءة للصفوف المذكورة، إذ احتلت المراتب الأولى، بينما كانت القيم الصحية والترفيهية والجمالية والسياسية أقلها عدداً في الكتب المذكورة إذ احتلت المراتب الأخيرة.

خلاصة الدراسات السابقة

اعتمدت بعض الدراسات الجملة كوحدة لتحليل المحتوى الدراسي منها دراسة الخوالدة والشوكة (٢٠٠٥) وأبو لطيفة (١٩٩٩) والكخن ومصطفى (١٩٩٧) وعاشور (١٩٩٠) والعبادي (٢٠٠٩)، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك عشوائية وعدم توازن في توزيع القيم منها دراسة عاشور (١٩٩٠) والشاعر (١٩٩٤) والكخن ومصطفى (١٩٩٧) وأبو لطيفة (١٩٩٩).

نقل هذه القيم للطلبة. وقام الباحث باستخدام طريقة تحليل المحتوى لاستخراج القيم التي تضمنتها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية من الصف الثاني إلى الصف العاشر الأساسي، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- كان مجال حفظ الدين أكثر مجالات القيم شيوعاً، ثم تلاه مجال حفظ النفس وأخيراً مجال حفظ المال، وأن هذه القيم ظهرت في كتب التربية الإسلامية ظهوراً غير مقصود.
- أشارت النتائج إلى أن غالبية القيم المبثوثة في تلك الكتب كانت ضمنية.
- القيم المبثوثة في الكتب المذكورة لم تكن مخططاً لها مسبقاً، فهي لا تشكل منظومة قيمية يرجى منها أن تحفز الطلبة إلى تمثلها.

وأسهمت دراسة الخوالدة، والشوكة (٢٠٠٥) في تحديد القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الأساسية (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر)، وقام الباحثان بتحليل محتوى الكتب كاملة، معتمدين الجملة وحدة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأخلاقي قد حصل على المرتبة الأولى، وجاء المجال التعبدي في المرتبة الثانية، واحتل المجال العقدي المرتبة الثالثة، وقد حاز مجال المعاملات المرتبة الرابعة، وأخيراً جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الخامسة، ومن خلال ترتيب القيم ترتيباً تنازلياً فقد جاءت قيمة الجهاد

المنهجية والإجراءات استخدم الباحث في هذا البحث منهجية تحليل المحتوى القائمة على وحدة الجملة لنصوص الكتب الثلاثة موضوع البحث، وذلك لاستخراج القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في هذه الكتب، ولم يعتمد على قوائم للقيم أعدت في المراجع والدراسات السابقة والمقالات لأن القيم الإسلامية لا حصر لها فمحتوى الكتب المذكورة التي صمم بناءً على الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية المنبثقة من فلسفة التربية والتعليم ينبئ عن القيم المتضمنة فيه.

مجتمع البحث وعينته

يمثل مجتمع البحث عينة البحث، ويشتمل على كتب اللغة العربية، والكتب التي تم تحليلها هي: -كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، والذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم (٢٠٠٧/٢١) تاريخ ٢٠٠٧/٣/١ م بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م.

-كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، والذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (٢٠٠٧/٣) تاريخ ٢٠٠٧/٢/١ م اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م.

كما أشارت دراسة أبو لطيفة (١٩٩٩) إلى أن القيم كانت ضمنية ولا تشكل منظومة قيمية تحفز الطلبة على تمثلها، كما أشارت دراسة الشيزاوي إلى تدني تكرارات القيم الدينية، بعكس دراسة العبادي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية أكثر القيم عدداً، ودراسة الجرادي (١٩٩٣) التي أشارت إلى أن العقيدة والعبادات قد حظيت بأعلى التكرارات، كما أن التركيز كان ضعيفاً في المجال العقدي منها دراسة الكخن ومصطفى (١٩٩٧) والشاعر (١٩٩٤) وإهمال لبعض القيم الإسلامية في المجالين التعبدي والاجتماعي الكخن ومصطفى (١٩٩٧).

ومن المعروف أن هدف هذا البحث التعرف إلى القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية، وقد سبق للكخن ومصطفى (١٩٩٧) أن أجرياً دراسة هدفها التعرف إلى القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف المذكورة أيضاً، لذا لزاماً على الباحث بيان الفرق بين دراسته ودراسة الكخن ومصطفى (١٩٩٧).

فدراسة الكخن ومصطفى تعرفت بصورة عامة إلى القيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف المذكورة في الأردن، ولم تخصص نوعية القيم، أما هذا البحث فقد تعرف إلى القيم الأخلاقية الإسلامية التي تضمنتها الكتب المذكورة دون تعميم.

١٠٠٣ ، ٨٥٥ ، ٤٥٧ ، ٣٠٩ ، في حين أن المجالات المذكورة في دراسة الكخن ومصطفى، كان تكرارها على التوالي:

٧٤٠ ، ٢٣٧ ، ٤٩٤ ، ٢٨٦ . وبالتمعن في هذه النتائج يلاحظ تحسن كتب اللغة العربية في تضمينها القيم الإسلامية، على ضوء ما أظهره البحث، كما أن دراسة الكخن ومصطفى والبحث الحالي استخدموا الجملة وحدةً للتحليل.

- كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، والذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (٢٠٠٦/٣٣) تاريخ ٢٠٠٧/٣/٩ م اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م.

أداة البحث

لتنفيذ هذا البحث، قام الباحث بتحليل الكتب الثلاثة، لتحديد القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في الكتب المذكورة من الناحية الواقعية، بل الكشف عن الموجود في ثنايا صفحات هذه الكتب، وإبرازها وتصنيفها حسب مجالاتها في القيم الأخلاقية الإسلامية، والباحث ذكر في مقدمة البحث أن جميع القيم الإيجابية أخلاقية؛ لأن أساسها الأخلاق، على الرغم من التصنيفات المختلفة للقيم التي درج عليها الباحثون. والباحث لم يصمم قائمة بالقيم الأخلاقية الإسلامية بعد الرجوع إلى المصادر المتعددة (أبحاث، ودراسات،

وقد بلغ مجموع القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية موضوع البحث (٥٥) قيمة.

صدق تحليل المحتوى

استخدم الباحث الصدق التلازمي^[طبعة: ١٩٨٧، ص١٧٢]؛ وذلك بمقارنة نتائج تحليل مادة الكتب الثلاثة موضوع البحث، بنتائج تحليل دراسة الخوالدة والشوكة (٢٠٠٥) التي كان موضوعها "القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية، ونتائج تحليل دراسة الكخن ومصطفى (١٩٩٧) التي كان موضوعها "دراسة تحليلية للقيم التربوية المتضمنة في كتب اللغة العربية" والجدول (١) يوضح ذلك.

- قُرت الكتب التي حللتها دراسة الكخن على النحو الآتي:

قُرت كتاب الصف الخامس على الطلبة في العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ م، وكتاب الصف السادس في العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ م، وكتاب الصف السابع في العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤ م، في حين أن الكتب التي حُللت في هذا البحث قد قُرت على الصفوف الثلاثة موضوع البحث في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م، بمعنى أن المحتوى الذي حللته دراسة الكخن ومصطفى (١٩٩٧) غير المحتوى الذي حلله هذا البحث، وقد أشارت نتائج البحث أن التكرارات في المجالات الآتية (التي تضمنها البحث: المجال الاجتماعي، والمجال العقدي والمجال التعبدي والمجال المادي هي على التوالي:

تصنيف البحث الحالي)، كما يلاحظ تطابق في الرتبة بين دراسة الكخن ومصطفى والبحث الحالي، وتقارب في الرتبة بين البحث الحالي ودراسة الخوالدة والشوكة في المجال التعبدية والمجال العقدي.

كما قام الباحث بعد تحديد القيم الأخلاقية الإسلامية التي تضمنها المحتوى المذكورة بتصنيف هذه القيم في مجالات، تم عرضها على خمسة من ذوي الاختصاص في كليتي التربية والآداب في الجامعة؛ لإبداء الرأي حول انتماء كل قيمة من القيم المذكورة للمجال الذي وضعت فيه، وإجراء التعديلات اللازمة، وبعد تنفيذ آراء المحكمين التي اقتنع بها الباحث، عُرضت قائمة القيم المذكورة مرة ثانية على المحكمين، فأقروها، وبهذا يكون البحث قد طُبّق عليه صدق المحكمين أيضاً.

ثبات تحليل المحتوى

للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث نفسه بتحليل الكتب الثلاثة مرتين، وعلى فترتين متباعدتين، دون الرجوع إلى التحليل الأول الذي أجراه، وبعد الانتهاء من تحليله الثاني، استخرج معاملات الثبات حسب طريقة هولستي (Holsti) الآتية (طعيمة: ١٩٨٧، ص ١٧٨):

عدد فئات الاتفاق بين التحليلين

عدد فئات أداة التحليل

$$= \frac{135}{55 \times 3} = 0.82 \text{ تقريباً}$$

وكتب متخصصة في هذا المجال) ويطابق بين محتويات هذه القائمة وما ورد في الكتب المقررة، (لأن القيم الأخلاقية الإسلامية لا حصر لها)، بل نتج عن تحليل الكتب المذكورة قائمة من القيم الأخلاقية الإسلامية بتصنيفاتها المتعددة، والتي اعتمدها الباحث كأداة للبحث، إذ تم التحقق من صدق هذه القائمة، والتأكد من ثبات عملية التحليل. وصُنفت القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في الكتب المذكورة للصفوف موضوع البحث إلى أربعة مجالات هي:

١ - المجال العقدي ويضم (١٢) قيمة.

٢ - المجال التعبدية ويضم (٨) قيم.

٣ - المجال المادي ويضم (٥) قيم.

٤ - المجال الاجتماعي ويضم (٣٠) قيمة.

جدول (١)

مقارنة نتائج تحليل مادة الكتب موضوع البحث، مع نتائج دراسي

الخوالدة، والكخن

الدراسة (البحث)	المجال الأخلاقي (الاجتماعي) الرتبة	المجال التعبدية (الرتبة)	المجال العقدي (الرتبة)
دراسة الخوالدة والشوكة	١	٢	٣
دراسة الكخن ومصطفى	١	٣	٠
البحث الحالي	١	٣	٢

وبالنظر إلى جدول (١) يلاحظ التطابق في

الرتبة بين الدراسات الثلاث في المجال الأخلاقي (حسب تصنيف الخوالدة، والكخن) الاجتماعي (حسب

ويمكن أن تعد هذه النسبة مناسبة لأغراض
هذا البحث.

والسابع الأساسية في الأردن للعام الدراسي
٢٠٠٧/٢٠٠٨ م؟

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة
عن أسئلة البحث ومعاملات الارتباط.

كتب اللغة العربية المذكورة، واستخراج القيم الأخلاقية
المتضمنة في تلك الكتب وبيان تكرار كل قيمة في كل
كتاب من كتب الصفوف المذكورة وجمع تلك
التكرارات، واستخراج نسبتها المئوية ورتبة كل قيمة
من بين تلك القيم وتبويبها ضمن مجالات، كما يتضح
في جدول (٢).

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في كتب
اللغة العربية المقررة للصفوف الخامس والسادس

الجدول (٢)

القيم التربوية الإسلامية التي تضمنتها كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن،
وتكرارات كل منها ونسبتها المئوية ورتبتها

م	المجال	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في كل المجالات
			الصف السابع الابتدائي	الصف السادس الابتدائي	الصف الخامس الابتدائي			
١	القيم الدينية	الإيمان بالله	٦٥	٤٠	٥٤	١٥٩	٦.٠٦	٢
٢		تعظيم القرآن الكريم	٦٣	٨٤	٦٦	٢١٣	٨.١٢	١
٣		تعظيم الحديث النبوي	٢٦	٢٢	١٤	٦٢	٢.٣٦	١٢
٤		الإيمان بالرسول	١٠	١٦	٦	٣٢	١.٢٢	٣٥
٥		تمجيد الرسل ومحبتهم	١٥	١٨	٨	٤١	١.٥٦	٢٣
٦		الإيمان بالملائكة	٢	٨	٢	١٢	٠.٤٦	٥٠
٧		الإيمان باليوم الآخر	٥	١٥	١٣	٣٣	١.٢٦	٣٤
٨		تعظيم المقدسات	١١	٤	١٦	٣١	١.١٨	٣٦
٩		التوكل على الله	١٦	٢٠	٢٨	٦٤	٢.٤٤	١١
١٠		تعظيم أصحاب الرسول ﷺ	٤٠	٥٨	١٢	١٢٩	٤.٩٢	٥
١١		الأمر بالمعروف	١٥	١٤	٨	٤١	١.٥٦	٢٣
١٢		النهي عن المنكر	٢٠	١٠		٣٨	١.٤٥	٢٩

م	المجال	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في كل المجالات
			الصف الابتدائي	الصف السادس الابتدائي	الصف الخامس الابتدائي			
١٣	تربية الطفل	بر الوالدين	١٤	٢٠	٦	٤٠	١.٥٢	٢٧
١٤		الجهاد في سبيل الله	٣٤	٦٠	٤٦	١٤٠	٥.٣٤	٤
١٥		إقامة الصلاة	١٣	٢٢	٨	٤٣	١.٦٤	١٩
١٦		إيتاء الزكاة	٤	٣	٣	١٠	٠.٣٨	٥٢
١٧		صوم رمضان	١١	٤	٥	٢٠	٠.٧٦	٤٤
١٨		حج بيت الله	٥	٤	٦	١٥	٠.٥٧	٤٨
١٩		طلب العلم	٥٥	٥٥	٣٣	١٤٣	٥.٤٥	٣
٢٠		النظافة	١٥	٢١	١٠	٤٦	١.٧٥	١٧
٢١	تربية المراهق	السعي في كسب الرزق	١٤	٢٢	١٠	٤٦	١.٧٥	١٧
٢٢		الحث على العمل	٤٠	١٥	٤٠	٩٥	٣.٦٢	٦
٢٣		الاقتصاد في النفقة	٥	١	٢	٨	٠.٣	٥٤
٢٤		الحث على الزراعة	١٩	٢٤	٢٧	٧٠	٢.٦٧	٩
٢٥		الحث على الصناعة	٢٥	٢٢	٣٢	٧٩	٣.٠١	٨
٢٦	تربية البالغ	النظام	٢٢	١٤	٥	٤١	١.٥٦	٢٣
٢٧		التعاون	٢٠	١٦	١٣	٤٩	١.٨٧	١٦
٢٨		الصدق	١٥	٢٠	٣٢	٦٧	٢.٥٥	١٠
٢٩		الجد	١٦	١٥	١٢	٤٣	١.٦٤	١٩
٣٠		الشجاعة	١٦	١٢	٢٢	٥٠	١.٩١	١٤
٣١		التواضع	١٢	١٤	١٦	٤٢	١.٦	٢١
٣٢		التضحية	١٦	١٢	٩	٣٧	١.٤١	٣٠
٣٣		الطاعة	١٢	٤	٤	٢٠	٠.٧٦	٤٤
٣٤		الإخلاص	١٢	٢٤	٦	٤٢	١.٦	٢١
٣٥		الأمانة	١٠	١٤	١٠	٣٤	١.٣	٣٣
٣٦		الصبر	٢٠	٢٠	١٠	٥٠	١.٩١	١٤
٣٧		الحث على فعل الخير	٣١	٣٠	٢٠	٨١	٣.٠٩	٧
٣٨		الكرم	٢٨	١	٦	٣٥	١.٣٣	٣٢
٣٩		الصلفة	١٢	١٠	٧	٢٩	١.١١	٣٨
٤٠		إصلاح ذات البين	٥	١	٣	٩	٠.٣٤	٥٣
٤١		عيادة المريض	٨	١	٢	١١	٠.٤٢	٥١
٤٢		الاحترام	٢٠	١٤	٥	٣٩	١.٤٩	٢٨
٤٣		الاستئذان	٢	٢	٢	٦	٠.٢٣	٥٥
٤٤		صلة الرحم	٥	٦	٧	١٨	٠.٦٩	٤٣
٤٥		إقضاء السلام	٢	١٢	١٠	٢٥	٠.٩٥	٤٠
٤٦		العدل	١١	١٦	١٠	٣٧	١.٤	٣١

م	المجال	القيمة	الكتاب المقرر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الرتبة في كل المجالات
			الصف السابع الابتدائي	الصف السادس الابتدائي	الصف الخامس الابتدائي			
٤٧		دفع الأذى	١٨	٢٠	٣	٤١	١.٥٦	٢٣
٤٨		الحياء	٤	٣	٦	١٣	٠.٥٠	٤٩
٤٩		الحفاظ على البيئة	٨	١٠	٥	٢٣	٠.٨٨	٤٢
٥٠		حسن الجوار	٨	١٢	٤	٢٤	٠.٩١	٤١
٥١		إكرام اليتيم	٥	٦	٤	١٥	٠.٥٧	٤٦
٥٢		التسامح	٥	٦	٤	١٥	٠.٥٧	٤٦
٥٣		الشكر والتقدير	٤	١٨	٤	٢٦	٠.٩٩	٣٩
٥٤		محبة الناس	٢١	٢٠	١٨	٥٩	٢.٢٥	١٣
٥٥		الرحمة	١٣	١٤	٤	٣١	١.١٨	٣٦
		المجموع	٩٢٦	٩٤٩	٧٤٩	٢٦٢٤	٪١٠٠	
		النسبة	٪٣٥.٢٩	٪٣٦.١٧	٪٢٨.٥٤			

يلاحظ من النتائج التي أظهرها الجدول (٢) أن مجموع تكرارات القيم في محتوى الكتب الثلاثة موضوع البحث بلغ (٢٦٢٤) تكراراً فجاء كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٩٤٩) ونسبة (٪٣٦.١٧)، وجاء كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (٩٢٦) ونسبة (٪٣٥.٢٩)، وحل كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (٧٤٩) ونسبة (٪٢٨.٥٤) تقريباً.

ويلاحظ من دراسة النتائج في الجدول (٢) أن قيمة تعظيم القرآن الكريم المنتمية للمجال العقدي احتلت المرتبة الأولى بين القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة موضوع البحث. إذ تكررت هذه القيمة

(٢١٣) مرة، بنسبة مقدارها (٨.١٢٪) من مجموع القيم الواردة في الكتب موضوع البحث.

كما يلاحظ أن قيمة الإيمان بالله المنتمية للمجال العقدي احتلت المرتبة الثانية بين القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في الكتب الثلاثة موضوع البحث، إذ تكررت هذه القيمة (١٥٩) مرة، بنسبة مقدارها (٦.٠٦٪) من مجموع القيم الواردة في الكتب موضوع البحث. أما قيمة طلب العلم فقد جاءت في المرتبة الثالثة بين القيم المذكورة المتضمنة في كتب اللغة العربية الثلاثة موضوع البحث، إذ تكررت هذه القيمة القيمة (١٤٣) مرة بنسبة مقدارها (٥.٤٥٪) من مجموع القيم الواردة في الكتب موضوع البحث. كما جاء في المراتب الثلاث الأخيرة من القيم موضوع البحث:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بترتيب المجالات الأربعة: (العقدي، والتعبدي، والمادي، والاجتماعي) ثم جمع تكرارات جميع القيم التي تنتمي لكل مجال في كل صف بشكل منفرد، وبيان النسبة المئوية لمجموع تلك التكرارات، ثم جمع التكرارات التي تنتمي إلى هذا المجال في الصفوف جميعها، ثم استخرج النسبة المئوية لمجموع تلك التكرارات، ثم رتبة هذا المجال بين المجالات الأخرى، وهكذا تم التعامل مع بقية المجالات. والجدول (٣) يوضح ذلك.

الاستئذان إذ تكررت هذه القيمة (٦) مرات بنسبة مقدارها (٠.٢٣٪) والاقتصاد في النفقة، إذ تكررت هذه القيمة (٨) مرات بنسبة مقدارها (٠.٣٠٪)، وإصلاح ذات البين، إذ تكررت هذه القيمة في الكتب الثلاثة موضوع البحث (٩) مرات، بنسبة (٠.٣٤٪) من مجموع القيم الواردة في الكتب المذكورة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كيف تتوزع القيم الأخلاقية الإسلامية على مجالاتها في كتب اللغة العربية المقررة للصفوف: الخامس والسادس والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن ؟

الجدول (٣)

توزيع القيم التربوية الإسلامية على مجالاتها في كتب اللغة العربية في الصفوف الخامس والسادس والسابع، وتكرارات كل منها ونسبتها المئوية ورتبتها

الرتبة	النسبة المئوية للمجال	مجموع التكرارات	السابع		السادس		الخامس		الصف المجال
			النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
٢	٪٣٢.٥٨	٨٥٥	٪١٠.٩٧	٢٨٨	٪١١.٧٧	٣٠٩	٪٩.٨٣	٢٥٨	العقدي
٣	٪١٧.٤٢	٤٥٧	٪٥.٧٥	١٥١	٪٧.٢١	١٨٩	٪٤.٤٦	١١٧	التعبدي
٤	١١.٧٨٥	٣٠٩	٪٤.٣٥	١١٤	٪٣.٢١	٨٤	٪٤.٢٣	١١١	المادي
١	٪٣٨.٢٢	١٠٠٣	٪١٤.٢٢	٣٧٣	٪١٣.٩٨	٣٦٧	٪١٠.٠٢	٢٦٣	الاجتماعي
	٪١٠٠	٢٦٢٤	٪٣٥.٢٩	٩٢٦	٪٣٦.١٧٥	٩٤٩	٪٢٨.٥٤	٧٤٩	المجموع

كما حل المجال العقدي في المرتبة الثانية من بين المجالات الأخرى، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف الثلاثة موضوع البحث، فقد كان ترتيبها على النحو الآتي: (السادس، ثم السابع، ثم الخامس).

يلاحظ من الجدول (٣) أن المجال الاجتماعي حل في المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف الثلاثة موضوع البحث، فقد كان ترتيبها على النحو الآتي: (السابع، ثم السادس، ثم الخامس).

الحوالة والشوكة (٢٠٠٥) ومع ما توصل إليه الكخن ومصطفى (١٩٩٧) في دراستهما. وهذا يدل

على الأثر الفعال لهذا المجال في الوصول بالفرد إلى السجايا الحميدة والأخلاق الفاضلة؛ لتبعث في نفس الفرد الرغبة في معرفة الخير بكل صوره، وممارسة هذه المعرفة سلوكاً ومنهجاً في الحياة. فالمتبع لرتب القيم المذكورة في جدول (٢) المتعلق بالإجابة عن السؤال الأول يلاحظ أن القيم الآتية احتلت المراتب الثماني الأولى، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيم التي احتلت المراتب الثماني الأولى

الرتبة	القيمة	التكرار	النسبة المئوية من مجموع القيم الواردة في عينة البحث
١	تعظيم القرآن الكريم	٢١٣	٪ ٨.١٢
٢	الإيمان بالله	١٥٩	٪ ٦.٠٦٥
٣	طلب العلم	١٤٣	٪ ٥.٤٥
٤	الجهاد في سبيل الله	١٤٠	٪ ٥.٣٤
٥	تعظيم أصحاب الرسول ﷺ	١٢٩	٪ ٤.٩٢
٦	الحث على العمل	٩٥	٪ ٣.٦٢
٧	الحث على فعل الخير	٨١	٪ ٣.٠٩
٨	الحث على الصناعة	٧٩	٪ ٣.٠١

وهذا يدل على أن مؤلفي الكتب الثلاثة المذكورة (موضوع البحث)، قد حققوا أهدافاً من مضامين فلسفة التربية والتعليم في الأردن، التي انبثقت

كما حل المجال التعبدية في المرتبة الثالثة من بين المجالات الأخرى، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف الثلاثة موضوع البحث، فقد كان ترتيبها على النحو الآتي: (السادس، ثم السابع، ثم الخامس).

ثم حل المجال المادي في المرتبة الرابعة (الأخيرة) من بين المجالات الأخرى، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف الثلاثة موضوع البحث، فقد كان ترتيبها على النحو الآتي: (السابع، ثم الخامس، ثم السادس). كما يلاحظ أن كتاب الصف السادس احتل المرتبة الأولى في المجالين الآتين: (العقدي، والتعبدية).

كما احتل كتاب الصف السابع المرتبة الثانية في المجالين المذكورين والمرتبة الأولى في المجال الاجتماعي والمجال المادي واحتل المرتبة الثالثة كتاب الصف الخامس في المجالات (العقدية، والتعبدية والاجتماعية).

مناقشة النتائج

بعد تحليل كتب اللغة العربية المقررة في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م على طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن، أظهرت النتائج أن هذه الكتب تتضمن (٥٥) قيمة أخلاقية إسلامية موزعة على أربعة مجالات (عقدية، وتعبدية، ومادية، واجتماعية) إذ احتل مجال القيم الاجتماعية المرتبة الأولى من بين المجالات المذكورة (جدول ٣) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه

مرضاة الله تعالى، وهذه الغاية هي من أرقى الغايات الخلقية. كما أن تعظيم القرآن الكريم، وطلب العلم، من أعظم القيم الأخلاقية (جبنكة، ٢٠٠٢، ص ٦٢٨) ولنا في قول خاتم الأنبياء والمرسلين الأسوة الحسنة، إذ يقول ﷺ "ومن سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهل الله له به طريقاً إلى الجنة، وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله تعالى، يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده . . . الحديث" (صحيح أبي داود ١٣٠٨ ، وأخرجه مسلم) ففي هذا القول النبوي دعوة إلى الأخذ بسبل العلم، والمعرفة، وحث جميل على التماس العلم وسلوك طرقه، وفضيلة من الفضائل وهي: الاجتماع لتلاوة كتاب الله، وتدارس معانيه، فكتاب الله دستور المسلمين فيه الخير الكثير، للعالم والآخرة. كما جاء تعظيم القرآن الكريم في تحليل الكتب موضوع البحث؛ لما لهذا الكتاب من أثر في بناء شخصية الإنسان المسلم المتكاملة من جميع جوانبها إضافة إلى الأجر العظيم والفوائد التي يجنيها المسلم دون شعور منه، وإنما هي مكربة من الله للمسلمين، تنزل عليهم السكينة، وتغشاهم الرحمة، وتحفهم الملائكة، ويذكرهم الله فيمن عنده، ومن هذه الثوابت الربانية، والمزايا والفوائد التي ذكرها رسولنا الكريم ﷺ، كوسائل لإثارة دافعية التلاميذ لطلب العلم، وتركيزاً للنفس وتطهيرها بتلاوة كتاب الله والتمتع فيه، وإشغال الفكر بجميع مدلولاته، ننمي في نفوس التلاميذ هذه المكارم فعلاً لا قولاً،

عن الدستور الأردني، إذ تنص المادة الثالثة من الدستور على ما يلي: "دين الدولة الإسلام واللغة العربية لغتها الرسمية" والأهداف التي تحققت المشار إليها سابقاً هي:

- تعميق الإيمان بالله تعالى في نفس الطالب.
- تمكين صلة الطالب بالقرآن الكريم، تلاوة وتفسيراً وحفظاً.
- اتخاذ سير الصحابة والتابعين والعلماء العاملين، نماذج بشرية يقتدى بها.
- إدراك العلاقة بين العلم والإيمان.
- إدراك ضرورة الجهاد وأهميته في حماية أرض المسلمين، وتحرير المحتل منها فالحاجة ملحة لغرس هذه القيم في نفوس الناشئة، ورعايتها وتنميتها، وممارسة هذه القيم في واقع الحياة، ومن ثم تنعكس تلك الممارسة على المجتمع ككل باعتباره مجموعة من الأفراد.

فالإيمان بالله، هو أفضل الأعمال، وأعظم الأسس الأخلاقية؛ لأنه الاعتراف القلبي، والإذعان النفسي للحقيقة الكبرى في الوجود، وهذا الاعتراف، وهذا الإذعان سلوك أخلاقي. والجهاد في سبيل الله، وهو من أفضل الأعمال بعد الإيمان، وظاهرة من ظواهر الأخلاق الإيمانية، فالجهاد في سبيل الله لا يتأتى في سلوك الإنسان، ما لم يسبقه الإيمان ولا يكون سمة ملازمة لسلوك المؤمن ما لم يسبقه تدريب نفسي وجسدي، حتى يتأصل في العادة العملية، والجهاد في سبيل الله لا يتحقق في الواقع ما لم تكن الغاية منه ابتغاء

لإيجاد جيل واع متخلق بخلق القرآن، متلهف على طلب العلم لمنفعة نفسه ومجتمعه.

كما أبرز تحليل الكتب موضوع البحث "قيمة تعظيم أصحاب رسول الله ﷺ، لعل التلاميذ يقتدون بسيرهم العطرة، وسجاياهم الطيبة التي اكتسبوها في المدرسة المحمدية، ويكفينا ما وصفهم سبحانه وتعالى به في قوله الكريم "محمد رسول الله والذين معه أشداء على الكفار رحماء بينهم تراهم ركعاً سجداً يبتغون فضلاً من الله ورضواناً سيماهم في وجوههم من أثر السجود ذلك مثلهم في التوراة، ومثلهم في الإنجيل . . . الآية (الفتح، ٢٩)، ومن القيم التي احتلت في المراتب الأولى قيمة "الحث على العمل" (جدول ٤)، إذ أولى مؤلفو الكتب المذكورة اهتماماً في أهمية العمل وقيمه، وغرس مزايا ذلك في نفوس الطلبة بتكرار الجمل التي لها علاقة بهذه القيمة، وعلى المربين مراعاة ذلك؛ لأن الإسلام حث على العمل لاكتساب الرزق الحلال، وذم المسألة ونهى عنها، حفاظاً على كرامة المسلم، يقول الله تعالى: "هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً فامشوا في

مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور" (الملك، ١٥). ومن القيم أيضاً "قيمة الحث على الصناعة" وهذا مطلب أساسي من مطالب الحياة، وتنمية هذه القيمة في نفوس التلاميذ يجب إليهم التخصص في هذا المجال في المرحلة الثانوية؛ لحاجة المجتمع إلى تخصصات هذا المجال، وللتخفيف عن التخصصات الأكاديمية المختلفة، التي نواتجها تزيد من نسبة العاطلين عن العمل، فصنعة في اليد أمان من الفقر، ومن القيم التي كانت ضمن المراتب الأولى "قيمة الحث على فعل الخير" وهذه القيمة الأخلاقية دلالة على تنمية التعاون لدى تلاميذ الصفوف المذكورة في الأمور المادية، والأمر المعنوية، وفي المشاركة الوجدانية، قال الله تعالى "ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون" (آل عمران، ١٠٤).

ومن ناحية أخرى فقد احتلت القيم الآتية المراتب الأخيرة، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القيم التي احتلت المراتب الثماني الأخيرة

الرتبة	القيمة	التكرار	% من مجموع القيم	الرتبة	القيمة	التكرار	% من مجموع القيم الواردة في عينة البحث
٥٥	الاستئذان	٦	٢٣٪	٥١	عيادة المريض	١١	٤٢٪
٥٤	الاقتصاد في النفقة	٨	٣٠٪	٥٠	الإيمان بالملائكة	١٢	٤٦٪
٥٣	إصلاح ذات البين	٩	٣٤٪	٤٩	الحياء	١٣	٥٠٪
٥٢	إتياء الزكاة	١٠	٣٨٪	٤٨	حج البيت	١٥	٥٧٪

وإزالة الخلاف بين أقرانهم، سواء كان ذلك الخلاف صغيراً أو كبيراً، فتأصل لدى التلاميذ هذه القيمة الطيبة، قال الله تعالى: "لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس" (النساء، ١١٤).

وكذلك قيمة "إتاء الزكاة" التي جاءت في المرتبة (٥٢)، ومن الضروري توعية التلميذ بهذه القيمة التي ترتبط بالصلاة دائماً، لذا نطمح بأن يكون هذا التلميذ مذكراً ومنبهاً لأهميتها ومشروعيتها بين أهله وذويه، فما دمنا نحث التلميذ على أداء فريضة الصلاة، من الواجب علينا أن نقرن الدعوة إلى الصلاة بالدعوة إلى الزكاة، قال الله تعالى: "وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين، حنفاء، ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة، وذلك دين القيمة" (البينة، ٥). وجاءت قيمة "الإيمان بالملائكة" في المرتبة (٥٠) ومن واجب مؤلفي الكتب المذكورة (عينة البحث) إيلاء هذه القيمة أهمية خاصة لأنها ركن من أركان الإيمان (العقيدة)، ولا بد من استيعاب التلاميذ هذا الركن بالأساليب المناسبة وتوضيح دورها في حياة الرسول ﷺ، قال الله تعالى: "آمن الرسول بما أنزل إليه من ربه والمؤمنون كل آمن بالله وملائكته وكتبه ورسله . . . الآية" (البقرة، ٢٨٥). وكذلك قيمة "عيادة المريض" احتلت المرتبة (٥٠) فقد أغفل المؤلفون بشكل كبير قيمة اجتماعية أخلاقية عظيمة، فيها المودة والعطف والمشاركة الوجدانية، لأن عيادة المريض مواساة له، وتسليته لنفسه، وإشعاره بأن إخوانه المسلمين مهتمون بأمره،

وبالنظر إلى جدول (٢) المتعلق بالإجابة عن السؤال الأول، يلاحظ أن القيم المتضمنة في الكتب عينة الدراسة غير مخطط لها بصورة صحيحة، بدلالة جدول (٤) وجدول (٥) فتكرارات القيم متفاوتة بين الجدولين على الرغم من حاجة التلميذ إلى كل قيمة من هذه القيم، إذ تعد جانباً من جوانب التوجيه الإسلامي للشخصية، فقيمة الاستئذان التي حلت في المرتبة الأخيرة تعد ضرورة ملحة يجب تنميتها وتفعيلها في نفوس الناشئة الذين يتأرجحون بين فترة الطفولة وفترة الرشد. قال الله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها" (النور، ٢٧) وكذلك "قيمة الاقتصاد في النفقة" التي جاءت أيضاً في المرتبة الأخيرة، علماً أننا بأمس الحاجة إلى تنميتها وإبرازها وخاصة في هذه الأيام التي تشهد ارتفاعاً مستمراً في أسعار الحاجات الإنسانية الضرورية، والتي في هذه الحالة تحتاج إلى الاقتصاد والاعتدال في النفقة، ونبذ مبدأ التبذير، قال الله تعالى: "والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا، وكان بين ذلك قواماً" (الفرقان، ٦٧) وكذلك "قيمة إصلاح ذات البين" التي احتلت المرتبة (٥٣) لم تحظَ باهتمام وتركيز مؤلفي كتب اللغة العربية موضوع البحث، ربما يعود سبب ذلك إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة، ليس لديهم القدرة على تنفيذ هذه القيمة والقيام بها، فإذا افترضنا أن هذا العذر مطروح من المؤلفين، فهو غير مقبول، لذا يجب الاهتمام بها؛ لتعويد وإرشاد التلاميذ إلى هذه القيمة الأخلاقية الحيرة، التي تفضي إلى صفاء النفوس،

يسألون عنه ويتفقدون أحواله، وهذا توجيه من العلي القدير. فالله عز وجل يقول يوم القيامة: يا ابن آدم، مرضت فلم تعدني! قال: يا رب كيف أعودك وأنت رب العالمين؟ قال: أما علمت أن عبدي فلاناً مرض فلم تعده! أما علمت أنك لو عدته لوجدتني عنده. . . . الحديث (النووي: ١٩٧٠، حديث رقم ٨٩٤، رواه مسلم). وجاء في المرتبة (٤٨) قيمة "حج بيت الله" والحج ركن من أركان الإسلام الخمسة الذي يسعى المسلم إلى أدائه على الوجه الأكمل، وحري بمؤلفي الكتب المذكورة أن يجذبوا انتباه الطلبة لهذا الركن العظيم، بتكرار الجمل في مواضعها المناسبة، فينعكس أثرها على التلاميذ أنفسهم، وعلى افتراض أن هذا الركن أعلى من مستوى التلاميذ العمري، وإنهم ليسوا بحاجة إليه في هذه السن المبكرة، وإن كانوا كذلك، فإننا نمي في نفوسهم أداء هذا الركن العظيم، وها هو السائب بن يزيد رضي الله عنه يقول: حُج بي مع رسول الله ﷺ في حجة الوداع وأنا ابن سبع سنين رواه البخاري (النووي: ١٩٧٠، حديث رقم ١٢٧٩). كما جاء في المرتبة (٤٩) قيمة "الحياة" التي لم تجد الاهتمام المناسب واللائق من مؤلفي الكتب (عينة البحث) فما أحوجنا في هذه الأيام إلى هذه القيمة، وما أحوج التلاميذ إلى التمسك بها وتطبيقها، ففي ذلك نجاحهم وفلاحهم، إذا تحلوا بهذه القيمة، لأنها تضي بظلالها على نفوسهم، فيحترمون بعضهم بعضاً، ويحترمون الذين يقومون بتعليمهم وتأديبهم، ويتعدون عن الألفاظ البذيئة والسلوكات الشائنة، وارتكاب النقائص

والقبائح والمنكرات، أما حينما ينعدم خلق الحياء فإنه يهون على الإنسان أن يفعل ما يشاء، ودون أن يكثر بما يقوله الناس عنه. روى الإمام أحمد والترمذي عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "الحياء من الإيمان، والإيمان في الجنة، والبذاء من الجفاء، والجفاء في النار" وعن النبي ﷺ أنه قال: "إن لكل دين خلقاً، وخلق الإسلام الحياء" (صحيح ابن ماجه/٢ ص ٤٠٦ رقم الحديث ٣٣٧٠).

وبالنظر إلى جدول (٣) المتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني "كيف تتوزع القيم الأخلاقية الإسلامية على مجالاتها في كتب اللغة العربية المقررة للصفوف (الخامس والسادس والسابع) من المرحلة الأساسية في الأردن" نجد أن الصف السادس احتل المراتب الأولى للمجال: العقدي، والتعبدية، وجاء الصف السابع في المرتبة الأولى للمجال الاجتماعي وفي المراتب الثانية للمجال العقدي والتعبدية، والصف الخامس في المرتبة الثالثة، وهذا يدل على عدم التدرج في توزيع القيم، إذ من المفروض أن تتطور هذه القيم في تقديمها للطلبة (الخامس ثم السادس، ثم السابع) من ناحية عدد التكرارات، من الأقل إلى الأكثر، مراعاة للناحية العمرية، كما يشير جدول (٣) إلى أن المجال الاجتماعي احتل المرتبة الأولى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات الخوالدة والشوكة (٢٠٠٥) والكخن ومصطفى (١٩٩٧)، كما أن البحث الحالي استخدم الجملة كوحدة أساسية لتحليل المحتوى، وهذا ما اعتمد في دراسات الخوالدة والشوكة (٢٠٠٥) وأبو

- مراعاة التكامل والتوازن والشمول في توزيع القيم على مجالاتها المختلفة سواء كان هذا التوزيع على مستوى صف بعينه أم على مستوى الحلقة كاملة.
- إجراء البحوث حول منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية في المراحل التعليمية، والمواد الدراسية الأخرى.

المراجع

- أبو داود، سليمان بن الأشعث (١٩٩٩) "سنن أبي داود" إعداد وتعليق: عزت عبيد، وعادل السيد (ط١) (٥ج) رقم ٤٦٨٢، دار الحديث، بيروت.
- أبو لطيفة، رائد فخري. (١٩٩٩) "القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الأنصاري، عيسى. (٢٠٠٧) "الأنماط السلوكية الأخلاقية التي يمارسها طلبة جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت: ع (٨٢) م (٢١)، ٥٢-٥١.
- أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢) المعجم الوسيط، ج ٢، دار التراث العربي، بيروت.
- الجابري، محمد عابد. (٢٠٠١م) العقل الأخلاقي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الجرادي، ناجي مصلح (١٩٩٣) "تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في اليمن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الحازمي، خالد. (٢٠٠٤) مساوئ الأخلاق وأثرها على الأمة، وكالة المطبوعات والبحث العلمي، وزارة الشؤون الإسلامية، السعودية.
- حينكة، عبد الرحمن (٢٠٠٢) الأخلاق الإسلامية وأسسها، ج ١، ج ٢، ط ٦، دار القلم، دمشق.
- الحوالدة، محمد، والشوكة، أحمد. (٢٠٠٥) "القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن" مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق م (٣) ع (١)، ١٣٨-١٧٥.
- ريان، محمد هاشم وآخرون. (١٩٩٦) أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط ١، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

لطيفة (١٩٩٩) والكخن ومصطفى (١٩٩٧) وعاشور (١٩٩٠)، كما أظهر البحث أن التركيز كان ضعيفاً في المجال المادي بدلالة جدول (٣)، المتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

- من المفضل التدرج في توزيع القيم على الصفوف موضوع البحث من الأدنى إلى الأعلى.
- زيادة التركيز على القيم التي لم تظهر بدرجة عالية، من أبرزها:
- * الاستئذان، وإصلاح ذات البين، وعيادة المريض، والحياء (من المجال الاجتماعي).
- * إيتاء الزكاة، وحج بيت الله (من المجال التعبدية).
- * الإيمان بالملائكة (من المجال العقدي).
- * الاقتصاد في النفقة (من المجال المادي).

ويمكن إثراء وتنمية القيم التي حظيت بتكرارات متدنية، بتضمين كتب اللغة العربية للصفوف المذكورة (موضوع البحث) الموضوعات التي تتعلق بها، مقتبسة من كتاب الله سبحانه وتعالى، وسنة رسول الله ﷺ، وسير أتباعه العطرة. رضي الله عنهم، ومن تراث أمتنا الإسلامية ماضيه وحاضره، الذي لا يتعارض مع الشرع الحنيف، المناسب لمستويات وقدرات الطلبة في جميع مجالاتها.

العبادي، محمد أحمد (٢٠٠٩) القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الاساسي، في سلطنة عُمان، كلية التربية، عري.
www.al-maqha.com
 قطب، سيد. (١٩٦٧) خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة.

الكخن، أمين، ومصطفى، جلال. (١٩٩٧) "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن". المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي (ج.م.ع) ج (١) ع (١٢)، (١٩٩٧م) ٦٨، ٦٣-٨٦.

مقدادي، محمد فخري (١٩٩٧) دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بين الملحوظ والمتوقع، الجامعة الأردنية مجلة دراسات، م (٢٤) ع (١).
 ناصر، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٦) أسس التربية الوطنية، ط١، دار الراصد، عمان.

الشاعر، جمال محمود. (١٩٩٤) "دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف التاسع من التعليم الأساسي في الأردن" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشيزاوي، عبد الغفار محمد (١٩٩٦) القيم الموجهة إلى أطفال سلطنة عُمان: دراسة تطبيقية على كتب القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
 طعيمة، رشدي. (١٩٨٧) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطويل، توفيق. (١٩٧٦) فلسفة الأخلاق، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة.
 المظوي، علي خالد (١٩٨٥) أخلاقيات مهنة التربية والتعليم، دراسات تربوية، الجامعة الأردنية ٢ (١)، ٢٤٧-٢٦٠.

عاشور، راتب قاسم. (١٩٩٠) القيم الاجتماعية في كتب القراءة لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

Islamic moral values included in Arabic language textbooks assigned for Stage 2 of basic Education Stage in Jordan

Mohammad Ibrahim El- Khateeb

Associate Prof. College of Education

Al- Isra Private University

Amman – Jordan

Abstract. The purpose of this paper is to explore the Islamic moral values present in the books of Arabic Language chosen for the second stage in Jordan. This is achieved through answering the following two questions:

- 1- What is the system of Islamic moral value in the books of the second stage of the primary education in Jordan chosen for the year 2007/2008 ?
- 2- How are the Islamic values deployed in their fields in the books of Arabic Language for the second stage of the primary level in Jordan ?

The research community and its sample are taken from the books of Arabic Language for that stage. The researcher analysed the books forementioned, taking the sentence as the unit of analysis. The research gives the following conclusions:

The total of the repetitions in the content of the three books in (2624) deployed on (55) values in four fields (doctrinal, worshipping, material and social). The total of repetitions of values in the doctrinal field is (855), in the worshipping field is (457), in the material (309) and the social (1003). The sixth class engages the first rate in (949) repetitions, while the seventh class engages the second rate (926) repetitions and the fifth class engages the third rate (749) repetitions.

The value of the glorification of the Holy Quran engages the first rate (213) repetitions, and the value of Faith in God engages the second rate (159) repetitions, the value of pursuing knowledge engages the third rate (143) repetitions.

The value engages the last three rates is the value of permission (6) repetitions, the role of reducing expenditure (8) times, the value of reconciling the conflicting parties (9) times. The research gives a number of recommendations.

التسرُّب في السنة التحضيرية بجامعة نجران^١

د. محمد بن عبدالله آل مرعي

قسم التربية وعلم النفس، جامعة نجران

المستخلص. سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى تسرُّب طلاب السنة التحضيرية في جامعة نجران وتقديم مقترحات وحلول لتطوير العمل في برنامج السنة التحضيرية، وتقليل نسبة الهدر والتسرُّب إلى أقل حد ممكن.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صمَّم الباحث استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول عن المعلومات والخصائص الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية للعينة، والجزء الثاني تكون من ٢٦ عبارة عن أسباب التسرُّب أجاب عنها ٧٦ طالباً متسرباً من السنة التحضيرية لعام ١٤٢٩-١٤٣٠هـ. وقد استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتحليل البيانات التي جُمِعت من العينة. وكانت أبرز النتائج كما يلي:

١. معظم الآباء من ذوي الدخل المحدود، ويعملون في وظائف بسيطة، بالإضافة إلى أن معظم الآباء والأمهات لم تتجاوز مؤهلاتهم الدراسية المرحلة المتوسطة في التعليم. كما بيَّنت الدراسة أن النسبة العظمى من الطلاب المتسربين من الأسر ذات الحجم الكبير، ويقع ترتيب معظمهم ضمن المراكز الثلاثة الأولى بين إخوانهم. ويجمعون بين مشاهدة التلفاز وتصفح الإنترنت ولعب البلايستيشن.
٢. كما أكَّدت الدراسة على تأثير العوامل الدراسية والشخصية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية بدرجة كبيرة إلى متوسطة. كما قدمت الدراسة بعض المقترحات والحلول لعلاج تلك المشكلة.

^١ بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران.

المقدمة

يلعب التعليم العالي دوراً حيوياً ورائداً في تلبية حاجة المجتمع من الكوادر البشرية الفاعلة والقادرة على بناء مجتمع المعرفة من خلال أداء أدوارها باعتبارها منظمات تعلم لا تتوقف عن الإبداع والتطوير وتلبية احتياجات مجتمع المعرفة. ولذا فإن أفراد المجتمع بحاجة ماسة إلى التعليم العالي من أجل تحسين ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، ومن هنا قامت الدولة بالتوسع في افتتاح العديد من الجامعات في مختلف مناطق المملكة حتى بلغ عدد الجامعات الحكومية ٢٤ جامعة. وقد ذكر المبارك وزملاؤه (٢٠٠٠) " أن تنامي الإقبال على التعليم العام أدى إلى زيادة المخرجات من المرحلة الثانوية وما يعادلها، وقناعة السواد الأعظم من أولئك الخريجين بضرورة الالتحاق بالتعليم الجامعي، وقد

استوجب ذلك إعادة النظر في التخطيط للتعليم الجامعي ورفع كفاءته الداخلية للقضاء على جميع العوائق والاختلالات ومنها الرسوب والتسرب" ص (١٦٦-١٦٧).

من أجل ذلك كانت الميزانية المخصصة للتعليم تتزايد عاماً بعد عام حتى بلغت في عام ١٤٣٢هـ - ١٤٣٣هـ وخمسين مليار ريال سعودي كما يتضح من الجدول رقم (١) وهو ما يعادل قرابة ربع ميزانية الدولة (٢٦٪). ولذلك فإن ظاهرة التسرب من الجامعات وعدم إكمال الدراسة تؤدي إلى هدر كبير في موارد الدولة وإلى استغلال غير مقبول للميزانية المخصصة لكل جامعة.

جدول رقم (١)

تطور مخصصات التعليم في الميزانية العامة للدولة للفترة (١٤٢٧هـ - ١٤٣٢هـ) بالمليون ريال سعودي

مخصصات التعليم في ميزانية الدولة	١٤٢٧	١٤٢٨	١٤٢٩	١٤٣٠	١٤٣١	١٤٣٢
	٩٢٢٤٢.٩	١٠٠١٤٨.٢	١١٦٨٨٢.٠	١٢٢١٠.٠	١٣٧٦٠.٠	١٥٠٠٠.٠

المصدر: الموقع الإلكتروني لسلطة الإحصاءات العامة www.cdsi.gov.sa، وموقع وزارة المالية www.mof.gov.sa

وتذكر أمل باقازي (٢٠١٠) أن نسبة التسرب لدى طلاب وطالبات الجامعة خلال عامي (٢٠٠٨ و ٢٠٠٩) بلغت ٦٠٪، وأوضحت أن العثمان ومشاط قد صرحا أن نسبة التسرب خلال العامين الماضيين بلغت ما بين ٣٠-٣٥٪ في كل من جامعة الملك سعود والملك عبدالعزيز، ويعزو العبدالجبار النسبة العالية للتسرب في الجامعات إلى أن ٧٠٪ من خريجي

الثانوية يلتحقون بها بشكل عشوائي. ووفقاً للشمري (٢٠٠٩) فإن تعليمنا الجامعي يقبل ٩٠٪ من خريجي المرحلة الثانوية ويسرب ٦٥٪ من المرحلة الجامعية، معظمهم من المتخصصين في المجالات العلمية، ويؤكد على أنه لا مناص من قبول تلك النسب الواردة في تقارير صحافية في ظل غياب المعلومة الدقيقة عن نسبة التسرب من الجامعات ووزارة التعليم العالي، ويؤكد أن

بنسبة تسرب قاربت ٤٠٪، وهذا وإن لم يكن دقيقاً إلا أن يدعم النسب المتداولة للتسرب في التعليم الجامعي.

جدول رقم (٢)

المستجدون والمتخرجون في مرحلة البكالوريوس في الجامعات
السعودية من عام ١٤٢٥/٢٤ - ١٤٣٠/٢٩هـ

العام	المستجدون	الخريجون
١٤٢٥/٢٤	١٦٩٨٤٥	٦١٧٣٢
١٤٢٦/٢٥	١٥١٩٩٨	٧١٢٩١
١٤٢٧/٢٦	١٦٤١٦٣	٧٦٧١٤
١٤٢٨/٢٧	١٧١٧٥٢	٨٢٦١٩
١٤٢٩/٢٨	١٨٨٣٩١	٩١١٤٤
١٤٣٠/٢٩	١٩٤١٥١	

المصدر: الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي www.moh.gov.sa

مشكلة الدراسة

لقد كان الهدف من تطبيق نظام السنة التحضيرية هو سدُّ فجوة التأهيل العلمي للطلاب ما بين التعليم العام والتعليم الجامعي من خلال إكسابه معارف ومهارات وقدرات أساسية علمية ولغوية، باستخدام طرق تدريس مختلفة ومتنوعة لمساعدته على الاستمرار في دراسته الجامعية، وتدعيم الثقة لديه وتهيئته للتكيف مع الدراسة الجامعية وبالتالي تفادي تسربه من الجامعة نتيجة لعدم القدرة على المواكبة أو لشعوره بالملل. إلا أن الملاحظ أن نسبة التسرب في السنة التحضيرية في جامعة نجران لا زالت مرتفعة فقد بلغت في عام ١٤٢٩هـ حوالي ٤٩٪ من الطلاب المذكور و ٠.٠٢٪ من الإناث بنسبة إجمالية بلغت ٤٠.٣٪ من

الشعور بحجم الظاهرة هو ما دعا مجلس الشورى إلى مطالبة وزارة التعليم العالي والجامعات بإيجاد مؤشرات دقيقة للتعرف على نسبة التسرب في الجامعات من أجل رفع الكفاءة الداخلية لتلك الجامعات والقضاء على أسباب التسرب (الشياني، ٢٠٠٧)، ولذلك عكفت وزارة التعليم العالي على إعداد مؤشرات لقياس نسبة تسرب الطلاب من الجامعات وأسباب هذا التسرب (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٩)، ولم تكتفِ الوزارة بذلك فقد اهتمت بمناقشة تلك القضية في اللقاء الدوري العاشر لعمداء القبول والتسجيل بجامعات المملكة الذي عُقد في جامعة الطائف في عام ٢٠١١ (إبراهيم، ٢٠١١).

وإن من المؤشرات التي يمكن أن تقودنا إلى تصوّر حجم تلك الظاهرة في رأي الباحث، هو مقارنة أعداد المستجدين الملتحقين بالجامعات بأعداد الخريجين بعد قضاء السنوات الدراسية المتوقعة للتخرج، ولعل ذلك يتضح من تحليل الجدول رقم (٢) الذي يبيّن أن هناك تفاوتاً كبيراً بين أعداد المستجدين والخريجين حيث بلغ عدد المستجدين في عام ١٤٢٤هـ قرابة ١٦٩٨٤٥ طالباً وكان يُفترض تخرج معظمهم بنهاية عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ ولكن عدد المتخرجين في ذلك العام بلغ ٨٢٦١٩ طالباً، وبذلك فقد قاربت نسبة التسرب ٥٠٪ من أعداد الطلاب، وفي العام الذي يليه بلغ عدد المستجدين ١٥١٩٩٨ طالباً، لم يتخرج منهم بنهاية عام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ سوى ٩١١٤٤ طالباً

إجمالي المتقدمين ذلك العام، وفي العام الذي يليه (٥١٤٣٠) بلغت نسبة المتسربين من الطلاب الذكور ٣٧٪ أما نسبة تسرب الطالبات فمازالت قليلة جداً حيث بلغت ٠.٣٪ فقط (انظر الجدول رقم ٣)، ومن ذلك يتضح أن التسرب بين الطلاب الذكور هو الذي يعد مشكلة حقيقية تواجه الجامعة.

جدول رقم (٣)

المقبولين والمتسربين في السنة التحضيرية في جامعة نجران أعوام مختلفة

العام	المقبولون			المتسربون		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
٥١٤٣٠/٢٩	٦١٧	١٤٧	٧٦٤	٣٠٤	٤٩.٢٪	٣٠.٨٪
٥١٤٣١/٣٠	٤٠٥	٧٤	٤٧٩	١٥٠	٣٧٪	٣٢٪
٥١٤٣٢/٣١	٤٠١	١٣٢	٥٣٣	٩٥	٢٤٪	١٨٪

المصدر: عمادة القبول والتسجيل بجامعة نجران

وهذا يعني أن هناك خللاً يجب التعرف عليه ومن ثم السعي في علاجه من قبل الجامعة، ولذلك تأتي هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

١. ما الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للطالب المتسرب وأسرته؟

٢. ما العوامل التي أدت إلى تسرب طلاب السنة التحضيرية في جامعة نجران؟

زيادة أعداد المتسربين من السنة التحضيرية في جامعة نجران.

٣. تقديم مقترحات وحلول لتطوير العمل في برنامج السنة التحضيرية، وتقليل نسبة الهدر والتسرب إلى أقل حد ممكن.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة للأسباب التالية:

١. تعد الدراسة الأولى في هذا الموضوع على مستوى جامعة نجران.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للطالب المتسرب وأسرته.

^١ لازال العام الدراسي مستمراً أثناء الحصول على هذه المعلومات لذلك فنسبة التسرب في هذا العام ليست نهائية.

١. التعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والتنظيمية والشخصية التي تسهم في التسرب في السنة التحضيرية في جامعة نجران.

مصطلحات الدراسة

التسرب: هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي ناقشت مفهوم التسرب وفي هذه الدراسة يقصد به انقطاع الطالب عن الدراسة في السنة التحضيرية نتيجة الضعف الدراسي أو الانسحاب من الدراسة قبل إكمال المرحلة المخصصة لها.

السنة التحضيرية: هي عبارة عن فصلين دراسيين يدرس فيهما الطالب مقررات في اللغة الإنجليزية والرياضيات والحاسب الآلي ومهارات التعلم والتفكير والبحث. وهي تهدف إلى تأهيل طلاب وطالبات قسم العلوم الطبيعية (العلمي) للدراسة الجامعية لدرجة البكالوريوس وسد الفجوة القائمة بين التعليم العام والتعليم الجامعي. واجتيازها شرط أساسي للراغبين في الالتحاق بالتخصصات التي تشترطها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

لقد تعددت الرؤى والنظريات التفسيرية لعملية التسرب من التعليم بناءً على خلفيات مبدعيها لتشمل نظريات نابعة من رؤى سيكولوجية (نفسية)، واجتماعية، وتنظيمية، وتفاعلية، واقتصادية وغير ذلك. فالدخل أو المقاربة السيكلوجية وفقاً لـ (Hribrun, 1965; Rossmann & Kirk, 1970; Summerskills, 1962) تؤكد على تأثير السمات النفسية الفردية في عملية التسرب، ذلك أن النجاح الأكاديمي

٣. يتوقع أن تستفيد الجامعة من نتائجها ومقترحاتها لتطوير العمل في برنامج السنة التحضيرية وتطوير بنائها التحتية ومعالجة المشاكل والعوائق لدى طلاب هذا البرنامج، ولا شك أن ذلك سيسهم في التقليل من الهدر المادي والبشري الحاصل بسبب التسرب.

٤. قد تسهم في تشجيع الجامعة على دعم بحوث أخرى تتعلق بهذا الموضوع سواء في السنة التحضيرية أم في بقية الكليات.

٥. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المسؤولون في وزارة التعليم العالي والجامعات السعودية المختلفة.

حدود الدراسة

أولاً الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على السنة التحضيرية في جامعة نجران.

ثانياً الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة على الطلاب المتسربين من السنة التحضيرية في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ وقد تم الاتصال بهم خلال العام ١٤٣٢/١٤٣١هـ.

ثالثاً الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على الذكور من المتسربين دون الإناث لقلة عدد الطالبات المتسربات (اثنتان فقط) ولصعوبة الاتصال بهن لعدم توفر مساعدات للباحث في الوقت الحالي.

ومن أهم المؤثرات على الدافع وبالتالي على السلوك الدراسي الرضا عن البرنامج الدراسي (Suhre et al, 2007) حيث يعتبر الرضا عن البرنامج عاملاً محفزاً للطلاب للاستمرار والمثابرة في الدراسة على العكس من الطالب غير الراضي عن البرنامج الدراسي الذي التحق به حيث يقل لديه الحافز مما يؤثر سلباً في سلوكه الدراسي فيصبح مردوده ضعيفاً، ونسبة النجاح الأكاديمي لديه ضعيفة، وتزداد احتمالية تسربه من المدرسة (Suhre et al, 2007, p. 209).

أما المدخل الاجتماعي Sociological Approach فقد ظهر من خلال نظرية الصراع لكلارك (Clark 1960)، ونظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي لبورديو (Bourdieu 1973, 1977)، ونظرية الكسب الاجتماعي Social attainment كما أوردها كل من (Duncan, Featherman & Duncan, 1972; Featherman & Hauser, 1978) وهذا المدخل يركز بشكل أكبر على القوى الاجتماعية الخارجية الأوسع. وهذا الاتجاه رغم أنه يؤمن بأهمية الخصائص النفسية والشخصية للفرد إلا أنه ينظر للطبقة الاجتماعية كمؤثر رئيس على الطالب في ترك الدراسة أو الاستمرار فيها، وقد ذكروا جملة من السمات الاجتماعية التي قد تسهم في ترك الطالب للدراسة مثل: الحالة الاقتصادية والاجتماعية، الجنس والعرق والبنى الاجتماعية التي تصف مكانة الفرد والمؤسسة في هرم المجتمع الأكبر (Chen & Desjardins, 2010, p. 183).

والمدخل التنظيمي Organizational Theory

ففيه يشبه الطالب المتسرب بالموظف المتسرب من

كما يبين Chan et al. (1998) عملية مركبة من قدرة الطالب ودافعيته نحو الإنجاز، ويتم ذلك على أساس أن العوامل الداخلية للفرد مثل: الطموح الدراسي، القدرات، الاستعدادات، المهارات الذاتية إلخ (الخصائص الشخصية) عامل مهم في التأثير على مستوى دافعية الطالب نحو الدراسة الأكاديمية سلباً أو إيجاباً، وبالتالي فمستوى الدافعية يؤثر بدوره في قرار مغادرة الطالب للدراسة أو الاستمرار فيها (Chen, 2010) لأن الدافع أو الحافز يُلاحظ بوضوح من خلال السلوك الدراسي للطلاب، فالطالب ذو الدافع الإيجابي يُظهر سلوكاً دراسياً فعالاً ومتنوعاً في الأنشطة التي يمارسها من أجل الوصول إلى المعرفة، واكتساب المهارة (Suhre et al., 2007, p. 110).

ويعد السلوك الدراسي الذي يتمثل في تنظيم الوقت والمثابرة على حضور المحاضرات والدروس المساعدة وإنجاز الوظائف المطلوبة إلى غير ذلك مهماً جداً في اكتساب الطلاب للمفاهيم وممارسة وتطبيق المعارف الجديدة في الحقل الدراسي ومعالجة المواضيع المدروسة بعمق تحت إشراف مدرسيهم الذين يقدمون لهم التسهيلات والتغذية الراجعة المطلوبة في وقتها المناسب وبالتالي يصبحون أقدر على معالجة المعلومات التي يتحصلون عليها والاستفادة منها أكثر من أولئك الذين يبذلون جهوداً أقل في دراستهم، وهذا بدوره يؤثر على المثابرة والاستمرار في الدراسة (Braxton et al, 2000)، تلك هي نظرية التعلم الفعّال عند هارسكامب (Harskamp & Suhre 1994).

شعوراً بالانسحاب الفكري والعاطفي مع الجامعة، مما يؤدي إلى استمرارية الطالب في دراسته الجامعية. وهذا ما يؤكد تينتو (Tinto, 1978) حيث يرى أن مستوى الاندماج الاجتماعي والأكاديمي عاملان رئيسان في حدوث التسرب من المؤسسات التعليمية. والاندماج الأكاديمي يظهر واضحاً من خلال قدرة الطالب على اجتياز الاختبارات المقررة عليه، وعلى أداء الأنشطة التي يكلف بها، وهذا الجانب يعتمد كثيراً على الخصائص والقدرات الشخصية التي سبق الإشارة إليها في المدخل النفسي. أما الاندماج الاجتماعي، فهو يرجع لمقدار ونوعية الاتصال في الكلية، حيث يرى أن هذه الاتصالات يمكن أن تلعب دوراً مؤثراً في التزام الطلاب بالبقاء في الكلية وعدم التسرب (Suhre et al, 2007, p. 209)

وبناءً على ذلك فالفكرة الجوهرية لنموذج تينتو (Tinto, 1975) عن تسرب الطلاب هي أن التزام الطالب تجاه تحقيق الهدف ومتطلبات المنظمة التعليمية التي يدرس بها يرتبط بقرار الطالب بالانسحاب الاختياري من الجامعة، حيث يرجع هذا النموذج قرار الطالب بالانسحاب من الدراسة إلى عوامل سابقة لالتحاقه بالجامعة كالقدرات الذهنية والعقلية والاستعدادات التحصيلية والمواقف والاتجاهات والأهداف، والالتزامات تجاه الهدف والجامعة بالإضافة إلى عوامل تتعلق ببيئة الجامعة والاتصالات الإيجابية والعلاقات داخل المجتمع الجامعي. فالالتزام بالهدف يؤدي إلى الالتزام نحو الجامعة. فإذا توافقت التزاماته وانسجمت استطاع مواصلة دراسته الجامعية محققاً

العمل اعتقاداً من أصحاب هذا الاتجاه أن مغادرة التسرب لمنظمتهم سواء كانت تعليمية أم صناعية أم غيرها بسبب الجوانب التنظيمية المباشرة (Bean, 1980; Berger, 2000; Price, 1977) ولذلك قام Bean في عام (١٩٨٣) بتكييف نموذج التسرب في منظمات العمل لبرايز ومولر (١٩٨١) ليتناسب مع بيئة التعلم في الجامعات بغرض دراسة تسرب الطلاب منها. وبناءً على ذلك فأصحاب هذا الاتجاه يهتمون كثيراً بالسمات التنظيمية في التعليم العالي مثل: الهيكل التنظيمي، حجم الفصول والقاعات وإمكانياتها، نسبة الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، والمصادر المتنوعة في المؤسسة التعليمية وغير ذلك.

ومن أهم النظريات والمداخل في دراسة التسرب المدخل التفاعلي Interactional approach الذي يؤكد على دور كل من العوامل البيئية والفردية في التسرب وبالتالي فهي تتعامل مع عملية التسرب كانعكاس للتفاعل الديناميكي بين هذين العاملين (Rootman, 1972; Tinto, 1975; 1978). ولذلك يراهن الاتجاه التفاعلي بصورة أكثر تحديداً على أن ممارسة عملية الاندماج الفكري والاجتماعي للطلاب في مجتمع الكلية التي يدرس فيها وتعزيز تلك الخبرات تقوي التزامه الدراسي في الغالب، وبالتالي تقلل من مخاطر التسرب. ولذلك يركز نموذج باسكارالا (١٩٨٠) على أهمية العلاقة غير الرسمية بين الطالب والأساتذة وأثر ذلك على قرار الطالب بالانسحاب أو الاستمرار في دراسته الجامعية، فالعلاقة القوية بين الطرفين تعطي

أهداف الجامعة وأهدافه الخاصة، وإذا تعارضت التزاماته كعدم توافق قدراته وأهدافه الخاصة مع متطلبات الجامعة وأهدافها، فإن ذلك يعيق الطالب عن الاستمرار في الجامعة حتى وقت التخرج فيضطر إلى الانسحاب الاختياري من الجامعة، أو التعثر المستمر في دراسته نتيجة لتدني مستوى التحصيل الدراسي مما يؤدي إلى الفشل وهذا يؤدي إلى قرار الفصل الإجباري من قبل إدارة الجامعة وقد أكدت كثير من الدراسات صِدْق هذا النموذج النظري في التنبؤ بمغادرة الطالب لجامعته (Aitken, 1982; Bean, 1980; Fox, 1984; etc) في المخلافي (٢٠٠٢، ص. ٢٤). لقد أكد تيننتو على أنه عندما يمكن للطلاب الوصول بسهولة لأعضاء هيئة التدريس والتفاعل معهم فإنه يصبح أكثر دافعية للاندماج في الأنشطة المتعلقة بالمادة الدراسية.

في هذا المدخل دائماً ما يُختبر عنصراً مهمّاً؛ هما: الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي للطلاب في حرم الجامعة وضمن مجتمعها (Chen & Desjardins, 2010, p. 184).

وأخيراً فإن المدخل النظري الاقتصادي، مبني على أساس من نظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory) (Baker, 1964; Psacharopoulos, 1987) ونظرية القيمة (Price Theory) (Radner & Miller, 1975) التي تؤكد على أهمية عقلانية الأفراد في تقدير الكلفة والعائد من الالتحاق بدراسة برنامج ما أو مغادرته، وبناء على ذلك تتضح أهمية المساعدات المالية التي يتلقاها الطلاب وكذلك تصبح تكلفة الدراسة عاملاً مؤثراً جداً في تقدير المنفعة من السعي نحو التعليم

العالي. بمعنى هل يستحق البرنامج الذي يرغب الطالب الالتحاق به ما سينفقه الطالب من أجل الحصول على الدرجة بحيث تكون تلك الدرجة استثماراً مربحاً له فيما بعد؟ من أجل ذلك يركز الباحثون في التسرب - وفقاً لهذه النظرية - على البحث في الجوانب المالية مثل: تكلفة الدراسة، المساعدات المالية، الحالة الاقتصادية إلخ (Chen et al., 2010).

والذي يراه الباحث أن كل هذه النظريات مكتملة لبعضها البعض حيث تسهم كل واحدة منها في جانب من الجوانب المختلفة، وهو ما لا يمكن تقديمه من خلال نظرية واحدة، ولذلك أكد (Chen 2008) على أهمية تكامل تلك النظريات النابعة من رؤى متنوعة نفسية واجتماعية وتفاعلية واقتصادية وتنظيمية أثناء بحث التسرب لدى الطلاب في الجامعات ومؤسسات التعليم من أجل الوصول إلى تحليل شامل لتلك الظاهرة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجريت كثير من الدراسات التي بينت الأسباب المؤثرة على تسرب الطلاب مثل دراسة لونجدن ويورك (Longden & Yorke, 2004) الذين صنفا الأسباب التي تسهم في اتخاذ الطالب القرار بترك الدراسة إلى أربع فئات:

١. قرار الالتحاق الخاطئ بالبرنامج.
٢. خيرة الطالب الضعيفة بالبرنامج وبالمؤسسة التعليمية عموماً.

(تحضيري)، وأن يتعرف مدرسو البرنامج على المناهج التي درسها الطلاب قبل التحاقهم بالبرنامج حتى يعرفوا مستوياتهم على حقيقتها.

٢. ضعف الثقافة الأكاديمية، ولحل هذه المشكلة تم التخطيط لأن تبدأ الدراسة في عام ٢٠٠٤ بعد اليوم الأول مباشرة بدلا من استهلاك الوقت في بعض الإجراءات البيروقراطية لتعويد الطالب على ثقافة أكاديمية جديدة.

٣. الصعوبات الانتقالية والعزلة الاجتماعية، ولحل هذه المشكلة تم تقديم برنامج التنمية الشخصية في مناهج الجامعة مع دعم نظام المساعدة الشخصية وتنفيذ ذلك بصرامة لتعزيز دمج الطالب في الجامعة.

٤. الملل الأكاديمي، ولحل هذه المشكلة تم اقتراح توفير مدرسين بصورة متزايدة مقترنا بتحفيز المدرسين لإجراء مزيد من التقويم التكويني المتكرر للتقليل من ذلك الملل.

٥. عدم وضوح المستقبل المهني، ولذلك تم اقتراح برنامج يقدم خطة للتنمية الشخصية، بحيث يؤكد من خلاله على أن التخطيط للمهنة يبدأ من الآن، وتأسيس الشخصية والأهداف المهنية يُنظر لها بجدية من الآن.

٦. ضعف قدرة الطالب على رؤية أهمية المواضيع التي يدرسها وتطبيقها.

٧. لا يوجد توافق بين الطالب والتوقعات التنظيمية.

٨. ضعف الالتزام.

٣. الفشل في الوفاء بمتطلبات البرنامج.

٤. أحداث وعوامل خارجية تؤثر على حياة الطالب واستمراريته.

وقد رأى لونجدن (Longden, 2006) في دراسة أخرى عن الأسباب الأساسية والمؤثرات التي تؤدي لعدم استمرارية الطالب، والأدوار المطلوب تنفيذها داخل مؤسسات التعليم العالي لتحسين تلك الأوضاع، رأى أن اتخاذ القرار بترك الدراسة نادراً ما يكون لسبب واحد من تلك الأسباب الأربعة المذكورة في دراسته السابقة (٢٠٠٤) ولكن غالباً ما يكون نتيجة لتفاعل مجموعة من تلك العوامل والفتات. ويرى أيضاً أن المؤسسة التعليمية تلعب دوراً رئيساً في العوامل الثلاثة الأولى، وأن تحديد السبب الحقيقي وراء ترك الدراسة مسألة ذات إشكالية كبيرة بسبب أنواع مختلفة من التحيزات مثل: عدم الاستجابة أصلاً، أو التبرير الذاتي، أو الذاكرة الانتقائية، أو العزو الخاطيء للأسباب، أو تشويه الحقائق بسبب مرور الوقت والنسيان.

وقد كشفت دراسته عن تسع مشاكل كانت من أسباب التسرب في جامعة ويست كوست West Coast University في عام ٢٠٠٣ وقد اقترح أيضاً مجموعة من الإستراتيجيات التي على الجامعة القيام بها للتقليل من التسرب والمشاكل هي:

١. ضعف الإعداد الأكاديمي، ولحل هذه المشكلة اقترح التحاق الطالب ببرنامج تجسيري

٩. وجود مشاكل مالية لدى الطالب، وقد اقترح إيجاد قسم لتمويل الطلاب ومساعدتهم.

وفي دراسة (Suhre et al. (2007 عن تأثير درجة الرضا عن البرنامج على الاستمرار والمثابرة لدى طلاب الكليات، كشفت تلك الدراسة عن تأثير درجة الرضا عن البرنامج على النجاح الأكاديمي والتسرب، حيث أظهرت تلك الدراسة أن نجاح الطالب لا يعتمد فقط على الفروق في القدرات الأكاديمية، بل أيضاً على درجة الرضا عن البرنامج، وأن تناقص درجة الرضا تلك تؤدي غالباً إلى انحدار الدافع (الحافز) ومن ثم ضعف السلوك الدراسي.

وفي دراسة لـ (Arulampalm et al. (2007 التي هدفت إلى تحليل محددات احتمال تسرب الطالب من الكلية الصحية medical school في المملكة المتحدة خلال السنة الدراسية الأولى ومقارنة تلك النتائج في فترات مختلفة في عشر سنوات، وقد استخدم الباحثون تحليل الانحدار المنطقي لست مجموعات في الأعوام ١٩٩٠-١٩٩٢ والأعوام ١٩٩٨-٢٠٠٠ وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

١. زيادة كبيرة في مدخلات الفرق الدراسية وكذلك في متوسط أعداد الطلاب المتسربين من الكلية.
٢. احتمالية التسرب تعتمد على أمرين: اهتمام الكليات الصحية بالطالب، والصفات الشخصية له ويشمل ذلك إعداده الأكاديمي.
٣. معظم الزيادة في معدلات التسرب يمكن تفسيرها بالارتباط بين التغيرات في مستوى المؤسسة

والتغيرات في صفات الطالب غير الملحوظة مثل التزام الطالب ودوافعه نحو دراسة الطب.

٤. وقد وجد الباحثون أن احتمالية التسرب تكون أقل:

- لدى الطلاب الذين يعيشون في حرم الجامعة.
- لدى الطلاب لآباء دكاترة في الكليات الصحية.
- لدى الطلاب المُعدّين بصورة أكاديمية أفضل قبل الالتحاق بالكلية.

وفي دراسة (Zvoch (2006 تم تحليل بيانات التسرب التي جُمِعت في إحدى المناطق التعليمية الكبيرة في جنوب غرب الولايات المتحدة لبحث العلاقات بين خصائص الطالب والمدرسة من جهة وأنماط التسرب لدى طلاب السنة الأولى الثانوية من جهة أخرى باستخدام نموذج الانحدار المنطقي المتعدد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق من مدرسة إلى مدرسة أخرى في معدلات التسرب، وفروق من مدرسة إلى مدرسة أخرى في المنطقة في العلاقة بين خصائص الطالب وحالة تسربه.

وتلك الفروق التي بين المدارس قد أظهرت أن تنظيم المدرسة والبيئة الاجتماعية فيها تعتبر دالة إحصائياً في التنبؤ بعدد من نتائج التسرب، حيث أظهرت الأدلة تأثير بيئة المدرسة وممارستها على مخرجات التسرب، ولذلك اقترحت الدراسة أن على القائمين على المدارس في تلك المنطقة التعليمية مراعاة تفاعل خصائص البيئة المدرسية مع خصائص الطالب وخلفيته عند القيام بتطوير إستراتيجية للحد من التسرب.

التربوية والاقتصادية والاجتماعية والخارجية فضلاً عن عوامل أخرى، وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام مؤسسات التعليم بوضع إستراتيجيات للحد من نسبة التسرب من خلال إجراء دراسات معمقة عن أسباب التسرب، فضلاً عن وضع سياسات تهدف إلى مساعدة الطلاب الفقراء من خلال المنح والقروض

وفي دراسة العمر (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة أثر العوامل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والإدارية كل على حدة في التعثر الدراسي ومعرفة أثر الخصائص الطلابية على العوامل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والإدارية.

وقد أجريت الدراسة على عينة من المتعثرين دراسياً في جامعة الكويت بلغ عددهم ٢٨٦ طالباً موزعين على مختلف الكليات، وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي:

- دور العامل الشخصي في التعثر جاء متوسطاً.
- العامل الأكاديمي يلعب دوراً كبيراً في التعثر الدراسي.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية تلعب دوراً نسبياً في التعثر الدراسي.
- كذلك العامل التنظيمي الإداري له تأثير متوسط وهذا يرجع إلى تفاوت استجابات الطلبة بين عالٍ وغير مؤثر.
- وعموماً فالعوامل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية مسؤولة عن التعثر الدراسي.

وقد كشفت دراسة عبدالقادر (١٩٩٣) مجموعة من عوامل الهدر في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وهي:

- عوامل ذاتية مثل: الحالة النفسية للطلاب، الاستعداد، القدرات العقلية، الاهتمام، والحالة الصحية.
 - عوامل أسرية مثل: تحمل مسؤولية الأسرة، العلاقة بين الأبوين، علاقات الأسرة، المكان الملائم للاستذكار، وفاة أحد الأبوين.
 - عوامل اجتماعية واقتصادية مثل: التغرّب عن الأهل، الارتباط بوظيفة، الانشغال بأعمال الأب، الاشتغال بالكسب المادي.
 - عوامل تعليمية مثل: توفير الكتب، توفير المراجع والمعلومات، اختيار التخصص دون معرفة تامة، المستوى العلمي لأساتذته، توفر التخصصات المناسبة بالجامعة، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، التخصص المناسب الخ.
- وفي دراسة العلي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة على التسرب من مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وزّعت على عينة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، حيث تم توزيع (١٥٠) استبانة، وقد تم استعادة ١٤٢ استبانة، أي ما نسبته (٩٣.٣٪). وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من العوامل التي تسبب التسرب من مؤسسات التعليم العالي مثل العوامل

وفي دراسة ميدانية لمبارك وآخرين (٢٠٠٠) لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهري الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسبين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس أظهرت نتائج الدراسة أن هناك:

١. عوامل ذاتية لدى الطالب تتمثل في :

- شعور الطالب بالاغتراب وعدم التكيف مع البيئة الجامعية.
- اختيار تخصص غير مناسب لقدراته واستعداداته.
- الانشغال بتكوين صداقات والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
- عدم قدرة الطالب على تنظيم أوقاته للمذاكرة.
- ضعف ملحوظ في المستوى العلمي.
- عدم الرغبة الأكيدة في الالتحاق بالجامعة.

٢. عوامل بيئية تتمثل في :

- غياب الرقابة الأسرية.
- عدم وجود اختبارات مقننة للقبول بالجامعة.
- عدم مناسبة طرق التدريس، وأساليب التقويم المتبعة في الجامعة.
- اختلاف المناهج الدراسية بين الجامعة والمرحلة الثانوية.
- ضعف الدقة في إجراءات متابعة وإرشاد الطالب الجامعي لدى بعض أقسام الجامعة العلمية.
- تأخر استلام المكافآت الشهرية بالجامعة.
- كثرة أعداد الطلاب في المجموعات الدراسية نظرًا لقبول الجامعة لأعداد فوق طاقتها الاستيعابية.

أما دراسة المخلافي (٢٠٠٢) عن عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في كلية التربية - جامعة صنعاء فقد توصلت إلى نتائج منها: أن هناك مصدرين أساسيين لعوامل الهدر التربوي في كليات التربية في جامعة صنعاء هما:

١. البيئة الخارجية: وتشمل: أ- عوامل مرتبطة بالطلاب نفسه، ب- عوامل مرتبطة بالأسرة، ج- عوامل مرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية.

٢. البيئة الداخلية: وتشمل: أ- عوامل مرتبطة بعضو هيئة التدريس، ب- عوامل مرتبطة بالبرنامج الدراسي، ج- عوامل مرتبطة بالاختبارات، د- عوامل مرتبطة بالتسهيلات والخدمات، هـ- عوامل مرتبطة بالقبول والتألف، و- عوامل مرتبطة بشؤون الطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح قلة الدراسات السابقة وخصوصًا الدراسات العربية المتعلقة بالتسرب على مستوى التعليم العالي، وقد أظهرت الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج الوصفي عن طريق استخدام الاستبانة أنه لا يمكن عزو التسرب إلى عامل واحد بل إلى عوامل متعددة، وقد يكون التسرب من الجامعة نتيجة لتفاعل عددٍ من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية والتنظيمية والشخصية (المخلافي، ٢٠٠٢؛ عبدالقادر،

• تدعيم الثقة لدى الطالب وتهيئته للتكيف مع الدراسة الجامعية والعمل بعد تخرجه.

• تعزيز قدرات الطالب في الحاسب الآلي واللغة الإنجليزية والرياضيات.

• تنمية مهارات الاتصال ومهارات التعلم والتفكير والمناقشة العلمية إضافة إلى أخلاقيات المهنة.

اجتياز برنامج السنة التحضيرية

يجتاز الطالب السنة التحضيرية ويحق له مواصلة الدراسة الجامعية إذا أكمل جميع المقررات المقدمة في السنة التحضيرية بنجاح بمعدل أعلى من (٢.٥ من ٥.٠٠) بلا استثناء.

نظام الدراسة في برنامج السنة التحضيرية

يسير نظام الدراسة في هذا البرنامج على النحو التالي:

١. تتكوّن الدراسة في السنة التحضيرية من مستويين دراسيين.

٢. تكون مدة المستوى الدراسي فصلاً دراسياً.

٣. يتدرّج الطالب في الدراسة والنجاح من مستوى لآخر وفقاً لأحكام لائحة الانتقال بين المستويات الدراسية.

٤. يتحمل الطالب مسؤولية معرفة ومتابعة نظام الدراسة، واللوائح المنظمة لها بما في ذلك إتمام السنة التحضيرية كما أن توجيه مشرفي السنة التحضيرية ومساعدتهم للطلاب في ذلك لا يعفيه من تحمّل هذه المسؤولية، لذا فإنه يلزم كل طالب أن يكون على معرفة بنظام الدراسة ومتفهماً للتعليمات بدقة وشمول، وأن يسعى باستمرار للإلمام بما يستجد من

١٩٩٣؛ العمر، ١٩٩٥؛ المبارك وآخرون، ٢٠٠٠) و (Earl, 1992; Longden & Yorke, 2004).

كما ذكر Zovch و Arulampal (2007)

(2006) أن درجة اهتمام الكلية بالطالب (البيئة الجامعية) وكذلك الصفات الشخصية للطالب تعطي دلالة إحصائية في التنبؤ بحدوث التسرب، ولذلك قدّم لونجدين (Longden 2006) إستراتيجيات يجب أن تقوم بها الجامعة للحدّ من التسرب وذلك لأن معظم أسباب التسرب تتعلق ببيئة الجامعة، وبالضعف في الإعداد الأكاديمي المسبق لدى الطالب الملتحق بالجامعة، أو الاختيار الخاطئ للبرنامج أو عدم الرضا عنه وما قد ينتج عن ذلك من نقص للدافعية التي تؤدّي بدورها إلى ضعف في السلوك الدراسي ومن ثم الفشل في الاستمرار في الدراسة (Suhre et al, 2007)، لذا يجب أن يكون لدى الجامعة إستراتيجيات فعّالة لعلاج جميع الإشكاليات التي قد تؤدي للتسرب وما ينتج عنه من هدر لميزانية الجامعة وهدر لطاقات بشرية كان يمكن أن يُستفاد منها بدرجة قصوى.

وقد استفادت الدراسة الحالية من جميع

الدراسات السابقة في بناء الأداة المستخدمة وبناء الإطار النظري والتعرّف على تجارب الآخرين.

ثالثاً: برنامج السنة التحضيرية في جامعة نجران:

يركّز برنامج السنة التحضيرية على التعليم والتدريب معاً، ويهدف إلى ما يلي:

• تحسين مخرجات الجامعة من الكوادر المؤهلة لسوق العمل ولتطلبات التنمية الوطنية.

أنظمة أكاديمية ويمكنه في ذلك استشارة مشرفي السنة التحضيرية.

دراسته لفصل دراسي واحد على الأقل إذا رغب في ذلك ووفقاً لتوفر المقاعد في الكلية المستهدفة.

٤. لا يُحتسب معدّل الطالب للسنة التحضيرية في المعدل التراكمي لتخصصه النهائي وإنما يُستعان به لتحديد التخصص المناسب له في الجامعة.

٥. لا يُخصص الطالب في الكليات التي تشترط اجتياز السنة التحضيرية إلا بعد اجتيازه لها بنجاح وبمعدّل تراكمي ٢ من ٥.

٦. يمكن أن يعفى الطالب من مقررات اللغة الإنجليزية في السنة التحضيرية إذا حصل في التوفل على ٥٠٠ فأكثر كما يمكن إعفاء الطالب من مقرر الحاسب الآلي في حال اجتيازه لـ (ICDL).

قواعد الدراسة والتسجيل واختيار التخصص والتحويل في السنة التحضيرية:

١. يُسمح للطالب بالاعتذار عن الدراسة أو التأجيل لفصل دراسي واحد فقط خلال السنة التحضيرية.

٢. من لا يهي بنجاح مقررات السنة التحضيرية في ثلاثة فصول دراسية (لا يحتسب الاعتذار أو التأجيل من هذه المدة). بمعدل تراكمي ٢ من ٥ يمكن النظر في إمكانية تحويله للكليات الأخرى غير المشترطة للسنة التحضيرية أو كليات المجتمع.

٣. يُتاح للطالب التحويل من السنة التحضيرية إلى إحدى الكليات غير المشترطة للسنة التحضيرية بعد

جدول رقم (٤)

الخطة الدراسية للسنة التحضيرية للفصل الأول ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ

المستوى الثاني				المستوى الأول			
عدد الساعات الفعلية	عدد الساعات المعتمدة	اسم المقرر	رقم ورمز المقرر	عدد الساعات الفعلية	عدد الساعات المعتمدة	اسم المقرر	رقم ورمز المقرر
٦	٣	اللغة الإنجليزية العامة	١٥٠ نجم	٤	٢	مهارات القراءة	١٤٠ نجم
٤	٢	كتابة التقارير الفنية	١٥١ نجم	٤	٢	مهارات الكتابة	١٤١ نجم
١	١	أخلاقيات المهنة ١	١٥٠ دار	٤	٢	مهارات الاستماع والمحادثة	١٤٢ نجم
٢	٢	مهارات الاتصال ١	١٥٠ علم	٣	٢	التراكيب اللغوية	١٤٣ نجم
٥	٤	التفاضل والتكامل ٢	١٥٠ رياض	٣	٢	مقدمة في الرياضيات ٢	١٤٠ رياض
١٨	١٢	المجموع		٣	٢	مهارات التعلم والتفكير والبحث ١	١٤٠ نهج
				٦	٣	مهارات الحاسب	١٤٠ تقن
				٢٧	١٥	المجموع	

طلاب وطالبات قسم العلوم الطبيعية (القسم العلمي) الحاصلون على نسبة موزونة لا تقل عن ٨٠٪ وفقاً لتوفر المقاعد حيث يتاح القبول بالتدرّج لأصحاب النسب الأعلى فالأعلى حتى انتهاء المقاعد، وعند انتهاء المقاعد يمكن قبول من تنطبق عليه الشروط برسوم محدودة (تعليم موازي) وفقاً لقرار مجلس الجامعة بهذا الشأن.

٤. النسبة الموزونة:

يمكن احتساب النسبة الموزونة من المعادلة التالية:

$$٠.٣ \times \text{درجة التحصيلي} + ٠.٧ \times \text{نسبة الثانوية.}$$

٥. القبول في السنة التحضيرية يعني أن الطالب مرشح للقبول في أحد التخصصات التي تشترط اجتياز السنة التحضيرية، حيث إن قبوله بشكل نهائي في التخصص الذي يرغبه مرهون بأدائه في السنة التحضيرية والاختبارات والمقابلات التي تشترطها الكلية بعد اجتياز السنة التحضيرية، فكلما كان معدله التراكمي في السنة التحضيرية عالياً كانت فرصته للقبول النهائي في التخصص الذي يريده أكبر.

٦. بعد اجتياز السنة التحضيرية يتم فرز الطلاب الذين اجتازوها وفقاً للتخصصات التي يرغبونها والمعدل التراكمي ودرجة الاختبارات الإضافية كالتحصيلي مثلاً، وتُسَدَّد المقاعد المحددة لكل تخصص بأصحاب المعدلات الأعلى فالأعلى، فإذا اكتملت المقاعد في تخصص ما وتبقى عدد من

الكليات والتخصصات التي تشترط السنة التحضيرية للطلاب:

١. اجتياز السنة التحضيرية هو أحد وأهم شروط الالتحاق لدرجة البكالوريوس في الكليات والتخصصات التالية:

. كلية الطب

. كلية طب الأسنان

. كلية الصيدلة

. كلية العلوم الطبية التطبيقية بأقسامها: العلاج الطبيعي، المختبرات الطبية، الأشعة، التمريض.

. كلية الهندسة بأقسامها: الهندسة المدنية والهندسة الكهربائية.

. كلية الحاسب بأقسامها: علوم الحاسب، نظم المعلومات.

. كلية العلوم الإدارية قسم إدارة الأعمال.

٢. الكليات والتخصصات التي تشترط السنة التحضيرية للطالبات هي:

. كلية العلوم الطبية التطبيقية بأقسامها: التمريض والأشعة التشخيصية.

. كلية الحاسب: قسم علوم الحاسب.

. كلية العلوم الإدارية: قسم إدارة الأعمال.

٣. الطلاب والطالبات الذين يحق لهم التقدم للقبول للسنة التحضيرية:

الظروف والممارسات وكذلك التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة من أجل اقتراح إستراتيجيات تطويرية في المستقبل (القحطاني وزملاؤه، ٢٠٠٤، ص ٢٠٥).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تتكون عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم جميع الطلاب الذكور المتسربين من السنة التحضيرية بجامعة نجران في العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وقد حصل الباحث على قائمة بأسمائهم وأرقام هواتفهم عن طريق الاتصال المباشر بعمادة القبول والتسجيل في الجامعة، وقد بلغ عددهم ١٥٠ طالباً متسرباً، حيث تم الاتصال بهم جميعاً بواسطة الهاتف الثابت والمحمول كما هو موضح في فقرة إجراءات جمع البيانات التي ستأتي قريباً، وقد بلغ عدد المستجيبين ٧٦ طالباً متسرباً (٥١٪ تقريباً من العدد الكلي للمتسربين الذكور في تلك الفترة).

الطلاب الذين رغبتهم الأولى في ذلك التخصص فإنه يتم النظر في رغبتهم الثانية ثم الثالثة وهكذا. وفي حال عدم تحقيق الطالب للنسبة الدنيا المطلوبة للانتقال من السنة التحضيرية إلى أحد التخصصات التي تشترطها فإنه يطلب من الطالب التحويل إلى كلية المجتمع أو إلى إحدى الكليات التي لا تشترط اجتياز السنة التحضيرية وفقاً لتوفر المقاعد.

٧. يجب على الطالب أن يجتاز السنة التحضيرية في مدة لا تزيد عن ثلاثة فصول دراسية يطوى قيد الطالب بعدها من التحضيرية ويمكنه التحويل إلى كلية المجتمع أو إلى إحدى الكليات التي لا تشترط السنة التحضيرية وفقاً لتوفر المقاعد.

<http://prep.nu.edu.sa/SubPrep.aspx?PageId=1382>

(&langid=1)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة وتحديد المشاكل وتبرير

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد العينة حسب الأعمار

العمر	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	المجموع
التكرار	٢٠	٢٦	١٥	٤	٨	٣	٧٦
%	٢٦.٣	٣٤.٢	١٩.٧	٥.٣	١٠.٥	٣.٩	١٠٠

٢٠ سنة حيث بلغت نسبتهم ٣٤.٢٪ من إجمالي أفراد العينة، يليهم من بلغت أعمارهم ١٩ سنة بنسبة ٢٦.٣٪ ثم ٢١ سنة بنسبة ١٩.٧٪.

وقد تراوحت أعمار أفراد العينة كما هو مبين في جدول رقم (٥) ما بين ١٩-٢٤ سنة وقت مقابلتهم، وكانت النسبة الأعلى لمن كانت أعمارهم

أداة الدراسة:

أمام كل عبارة حسب اقتراح بعض المحكمين، وذلك حتى لا تؤثر العبارة (حيث تمثل كل عبارة سبباً من أسباب التسرّب) التي لا تنطبق على بعض المتسرّبين في قيمة المتوسط الحسابي لتلك العبارة.

قام الباحث بتصميم استبانة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك على النحو التالي:

١. قام الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالموضوع، وسؤال بعض الزملاء من ذوي الخبرة عن مريّاتهم حول ظاهرة التسرّب في السنة التحضيرية وبناءً على ذلك أعد الباحث الاستبانة في صيغتها المبدئية، وقد تكوّنت من جزأين: الجزء الأول: عن المعلومات والخصائص الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية للعينة، والجزء الثاني: تكوّن من ١٩ عبارة تستخدم المقياس الثلاثي المتدرج كالتالي: مؤثر جداً وأعطيت وزناً مقداره ٣، ومؤثر إلى حدّ ما وأعطيت وزناً مقداره ٢، وغير مؤثر وأعطيت وزناً مقداره ١.

٢. قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعة نجران وبعض الجامعات السعودية الأخرى وطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمناسبة العبارة وسلامة الصياغة واقتراح ما يناسب من عبارات إضافية أو حذف لعبارات موجودة.. إلخ.

٣. بعد أن استلم الباحث ملاحظات الزملاء أعاد بناء الاستبانة بصورتها النهائية حيث أضيفت بعض العبارات في الجزء الثاني ليلعب عدد عبارات ذلك الجزء 26 عبارة وفقاً للمقياس المتدرج الثلاثي المذكور آنفاً، وأضاف الباحث بديل غير منطبق

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة باستخدام أسلوب الصدق الظاهري عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس التربويين في المملكة العربية السعودية لمعرفة ما إذا كان المقياس صادقاً وقياس ما أعد لقياسه أو يحتاج إلى تعديل، وبعد جمع آرائهم تبين أن نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس كانت كبيرة حيث بلغت ٩١.٢٪.

ثبات الأداة:

باستخدام برنامج تحليل الحزم الإحصائية SPSS تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩) وهذه قيمة جيدة للثبات في هذه الدراسة. وبحساب قيمة الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية كانت قيمته (٠.٨٨) وهذه تعد قيمة ثبات عالية لاعتبارات الثبات في هذه الدراسة.

إجراءات جمع البيانات:

١. استعان الباحث بستة من طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد والذين يقضون فترة التدريب الميداني بعد

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: الخلفية الديموغرافية

والاجتماعية والاقتصادية للطالب المتسرب

هناك مجموعة من المؤشرات سعت الدراسة إلى الأخذ بها:

أ) الحالة الاجتماعية لأفراد العينة:

من الجدول رقم (٦) يتضح أن طالباً متسرباً واحداً فقط متزوج، وبقية أفراد العينة مازالوا عزاباً، وهذا يعزى إلى أن الغالبية لا يهتمون بالزواج أثناء الدراسة إما لعدم القناعة بذلك أو لصعوبة تحمّل مسؤولية الأسرة.

جدول رقم (٦)

الحالة الاجتماعية لأفراد العينة

النسبة	التكرار	الحالة الاجتماعية
١.٣	١	متزوج
٩٨.٧	٧٥	غير متزوج
٪١٠٠	٧٦	المجموع

ب) وظيفة والد المتسرب:

من الجدول رقم (٧) يتضح أن معظم آباء المتسربين يعملون في وظائف دنيا سواء كانت حكومية مدنية (٢٦.٣٪)، أو عسكرية (٢٣.٧٪) أو رجال أعمال من فئة صغار التجار التي تشمل مهن تجارية صغيرة، حيث تبلغ نسبة هؤلاء ٤٠.٨٪، ومما يدل على كون معظم وظائف الآباء وظائف دنيا مستويات الدخل المبيّنة في الجدول رقم (٧)، وكذلك مستوى تعليم الأب المبيّن في الجدول رقم (٩)، وهذا يتفق مع ما توصّلت له معظم الدراسات في مجتمعات مختلفة والتي تؤكد على ازدياد احتمالية التسرب من التعليم كلما تدنى المستوى الوظيفي للأب.

تدريبهم على كيفية الاتصال وتسجيل المعلومات والبيانات للمساعدة في جمع البيانات المطلوبة وذلك عن طريق الاتصال بمجتمع الدراسة عبر الهاتف الثابت والمحمول، حيث خصص لكل واحد منهم ٢٥ طالباً متسرباً، وكان عدد المستجيبين ٧٦ طالباً متسرباً بنسبة ٥١٪ تقريباً من مجموع الطلاب المتسربين، أما الباقي فممنهم من لم يتمكن مساعدو الباحث من الوصول إليهم لتغيير أرقامهم أو إغلاقها ومنهم من رفض الاستجابة.

٢. قام الباحث بالاتصال ببعض المستجيبين لمساعدته للتأكد من دقة استجاباتهم وأن جُمع البيانات تم بطريقة صحيحة، والاستفسار حول بعض النقاط الغامضة وقد استفاد الباحث من ذلك في تفسير النتائج.

تحليل البيانات:

قام الباحث بإدخال جميع البيانات على برنامج الحزم الإحصائية SPSS واستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

١. للبيانات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.
٢. ولعوامل وأسباب التسرب تم استخدام تكرارات المستجيبين لكل فقرة (بمعنى استبعاد من يرى أن ذلك السبب لا ينطبق عليهم) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد اعتمد الباحث الدرجة ٢ فأكثر كمعدل مناسب لتحقيق العامل بشكل مؤثر.

جدول رقم (٧)

توزيع وظائف آباء الطلاب المتسربين

المهنة	موظف حكومي	عسكري	معلم	مزارع	رجل اعمال*	موظف قطاع خاص	اخرى	المجموع
التكرار	٢٠	١٨	٢	١	٣١	٣	١	٧٦
%	٢٦.٣	٢٣.٧	٢.٦	١.٣	٤٠.٨	٣.٩	١.٣	١٠٠

* صغار التجار مثل: بائع خضار أو بقالة أو ماشابه ذلك.

ج) دخل والد المتسرب:

ذوي الدخل المحدود، وهذا مؤشر قوي لأن الحالة الاقتصادية الضعيفة تؤدي في أحيان كثيرة إلى التسرب، وسيتم إيضاح ذلك عند الحديث عن حجم الأسرة لاحقاً.

من الجدول رقم (٨) يتضح أن قرابة ٨٠٪ من آباء المتسربين يقع دخلهم تحت ٨٠٠٠ ريال، وأن ٥٢.٧٪ من آباء المتسربين لا يزيد دخلهم عن ٥٠٠٠ ريال شهرياً، وهذا يعني أن معظمهم من الفئة الدنيا في

جدول رقم (٨)

توزيع دخل آباء الطلاب المتسربين

الدخل	أقل من ٢٠٠٠	٢٠٠٠ - أقل من ٥٠٠٠	٥٠٠٠ - أقل من ٨٠٠٠	٨٠٠٠ أو أكثر	المجموع
التكرار	١١	٢٩	٢٠	١٦	٧٦
%	١٤.٥	٣٨.٢	٢٦.٣	٢١.١	١٠٠

د) مستوى تعليم آباء وأمهات المتسربين:

٥٣.٩٪ من أمهات الطلاب المتسربين لا يجذّن القراءة والكتابة، وأن ٩٢٪ منهن لم يتجاوزن المرحلة المتوسطة.

وهذا يدعم ما ذكرته مجموعة من الأديبات السابقة التي تؤكد على أن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر في ازدياد نسبة التسرب، وأن مستوى تعليم الأم المتدني يزيد من احتمالية تسرب الابن من المدرسة (حمودي، ٢٠٠٨).

يتضح من الجدول رقم (٩) أن آباء الطلاب المتسربين الذين لا يجيدون القراءة والكتابة والذين يجيدونها فقط وليس لديهم أي شهادة دراسية تبلغ نسبتهم ٣٥.٥٪، فإذا ما أضيف إليهم آباء المتسربين الحاصلين على المستوى الابتدائي والحاصلين على المستوى المتوسط فستبلغ النسبة ٧١٪ وبهذا يتضح أن معظم الآباء تعليمهم دون المتوسط، وفي المقابل فإن

جدول رقم (٩)

مستوى تعليم آباء وأمهات الطلاب المتسربين

مستوى التعليم	الاب		الأم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
لا يقرأ ولا يكتب/لا تقرأ ولا تكتب	١٥	١٩.٧	٤٦	٥٣.٩
يقرأ ويكتب/ تقرأ وتكتب	١٢	١٥.٨	٨	١٠.٥
ابتدائي	١٤	١٨.٤	١٤	١٨.٤
متوسط	١٣	١٧.١	٧	٩.٢
ثانوي	١٦	٢١.١	٤	٥.٣
جامعي	٥	٦.٦	١	١.٣
دراسات عليا	١	١.٣	١	١.٣
المجموع	٧٦	١٠٠	٧٦	١٠٠

هـ) حالة قيد الوالدين:

وواحدة فقط من أمهات الطلاب المتسربين (١.٣٪)

أشارت بيانات الدراسة، وفقاً للجدول رقم (١٠) إلى أن ٧.٩٪ فقط من آباء الطلاب المتسربين متوفون، متوفاة، بينما البقية على قيد الحياة، وهذا مؤشر إلى ضعف تأثير هذا المتغير على عينة الدراسة.

جدول رقم (١٠)

حالة قيد آباء وأمهات المتسربين

حالة القيد	الاب		الأم	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
على قيد الحياة	٧٠	٩٢.١	٧٥	٩٨.٧
متوفى/متوفاة	٦	٧.٩	١	١.٣
المجموع	٧٦	١٠٠٪	٧٦	١٠٠٪

و) عدد أفراد عائلة الطالب المتسرب:

أطفال بالإضافة إلى الوالدين، أما الأسرة الكبيرة فتتكون من خمسة أطفال أو أكثر بالإضافة إلى الوالدين (الشخصي، ٢٠٠٢). وطبقاً لذلك فإن بيانات هذه الدراسة كما يتضح من الجدول رقم (١١) تُبين أن النسبة العظمى (٧٥٪) من الطلاب المتسربين من الأسر

التقسيم الثلاثي للأسرة طبقاً للحجم كما اتفق عليه كثير من علماء الاجتماع ينص على أن الأسرة الصغيرة تتكوّن من طفل أو اثنين بالإضافة إلى الوالدين، والأسرة المتوسطة تتكون من ثلاثة أو أربعة

ذات الحجم الكبير، منهم ٣٠.٣٪ من أسر يزيد عدد أفرادها عن عشرة أفراد. إن ذلك يدل على وجود تناسب طردي بين زيادة عدد أفراد الأسرة وزيادة نسبة التسرب من التعليم، حيث يذكر بوسورث (١٩٩٤) أن أبناء الأسر الكبيرة العدد يتعرضون بدرجة أكبر قليلاً لاحتمال الإخفاق في الحصول على مؤهل من أبناء الأسر الصغيرة (في حمودي، ٢٠٠٨).

جدول رقم (١١)
توزيع أفراد عائلة الطالب المتسرب

العدد	٣ فأقل	أربعة	خمسة	ستة	سبعة	ثمانية	تسعة	عشرة	أكثر من ١٠
التكرار	١	٢	٥	١١	٩	١٣	٦	٦	٢٣
%	١.٣	٢.٦	٦.٦	١٤.٥	١١.٨	١٧.١	٧.٩	٧.٩	٣٠.٣

ز) ترتيب الطالب المتسرب بين إخوته: يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معظم الطلاب المتسربين (٥٢.٣٪) يقع ترتيبهم ضمن المراكز الثلاثة الأولى بين إخوتهم، وتقل النسبة في المراكز المتأخرة. وهذا يتفق مع ما ذكره الشخبي (٢٠٠٢) من أن الأبناء الأكبر غالباً ما يكونوا أكثر تعرضاً للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تطرأ على الأسرة ومن ثم تزيد من احتمال تسربهم لكي يتحملوا المسؤولية في رعاية إخوتهم الأصغر سناً ص (٣٦١).

جدول رقم (١٢)
ترتيب الطالب المتسرب بين إخوته

الترتيب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر فما بعده	المجموع
التكرار	١٣	١١	١٥	١٠	٩	٥	٢	٣	٢	٦	٧٦
%	١٧.١	١٤.٥	١٩.٧	١٣.٢	١١.٨	٦.٦	٢.٦	٣.٩	٢.٦	٧.٩	١٠٠

ح) عدد الزوجات لدى آباء الطلاب المتسربين: أوضحت بيانات الدراسة كما في الجدول رقم (١٣) أن التعدد موجود لدى ١٧ أسرة من أسر الطلاب المتسربين بنسبة (٢٢.٣٪)، في حين أن معظم الأسر (٧٧.٦٪) لا يوجد فيها تعدد للزوجات، وهذا يعني أن هذا المتغير لا يعد مؤثراً بصورة كبيرة في تسرب طلاب السنة التحضيرية في جامعة نجران.

جدول رقم (١٣)

توزيع تعدد الزوجات لدى أسر أفراد العينة

عدد الزوجات	زوجة واحدة	زوجتين	ثلاث زوجات	أربع زوجات	المجموع
التكرار	٥٩	١٤	٣	٠	٧٦
%	٧٧.٦	١٨.٤	٣.٩	٠	١٠٠

ط) الطلاق في أسرة المتسرب: أوضحت بيانات الدراسة انخفاض حالات الطلاق في أسر الطلاب المتسربين حيث بلغت خمس حالات فقط بنسبة ٦.٦٪ من إجمالي أسر العينة وهذا يعطي مؤشراً بضعف تأثير هذا المتغير في حالات التسرب (انظر جدول رقم (١٤)).

جدول رقم (١٤)

عدد حالات الانفصال بين والدي الطلاب المتسربين

الحالة	منفصلين	غير منفصلين	المجموع
التكرار	٥	٧١	٧٦
%	٦.٦	٩٣.٤	١٠٠

العينة (٧١.١٪) لا يلعبون البالي ستيشن أو يلعبونه بمعدل لا يزيد عن الساعة يومياً.

ولا شك أن مجموعة كبيرة من أفراد العينة يجمعون بين مشاهدة التلفاز وتصفح الإنترنت ولعب البالي ستيشن على الأقل في الحد الأدنى (ساعة فأقل)، وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع وضعف تنظيم الأوقات مما يسهم في ضعف الإيفاء بمتطلبات الدراسة فيؤدي ذلك بالمقابل إلى التعثر ومغادرة المؤسسة التعليمية التي التحق بها.

ي) ساعات مشاهدة التلفزيون وتصفح الإنترنت ولعب البالي ستيشن:

من الجدول رقم (١٥) يتضح أن نسبة ٣٨.٢٪ من المتسربين يشاهدون التلفاز لمدة لا تزيد عن ساعة يومياً، وأن ٣١.٦٪ يشاهدونه لمدة لا تزيد عن ساعتين يومياً، و ١٨.٤٪ يشاهدونه ثلاث ساعات يومياً وهذا يعني أن قرابة ٨٨٪ من العينة يشاهدون التلفاز لمدة لا تزيد عن ثلاث ساعات في اليوم.

أما بالنسبة لمعدل تصفح الإنترنت فيبدو أن نصف العينة (٥٠٪) لا يزيد معدل تصفحها للإنترنت عن ساعة واحدة في اليوم، كما يتضح أن معظم أفراد

جدول رقم (١٥)

معدل ساعات مشاهدة التلفزيون وتصفح الإنترنت ولعب البالي ستيشن لدى أفراد العينة

معدل الساعات	ساعة أو أقل		ساعتان		ثلاث ساعات		أربع ساعات		خمس ساعات		ست أو أكثر	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
معدل مشاهدة التلفزيون	٢٩	٣٨.٢	٢٤	٣١.٦	١٤	١٨.٤	٦	٧.٩	٢	٢.٦	١	١.٣
معدل تصفح الإنترنت	٣٨	٥٠	١٥	١٩.٧	٦	٧.٩	٨	١٠.٥	٣	٣.٩	٦	٧.٩
معدل لعب البالي ستيشن	٥٤	٧١.١	٧	٩.٢	٨	١٠.٥	٤	٥.٣	١	١.٣	٢	٢.٦

إجابة السؤال الثاني: أسباب التسرب وعوامله

حدد الباحث مجموعة من الأسباب التي قد تكون مؤثرة في تسرب الطلاب من السنة التحضيرية قبل الانتهاء من تلك المرحلة، وتلك الأسباب تقع تحت خمسة عوامل هي: العامل الاقتصادي، والعامل الاجتماعي، والعامل الدراسي، والعامل التنظيمي، والعامل الشخصي.

ولمزيد من الدقة في احتساب المتوسطات والانحرافات فقد اعتمد الباحث استجابة غير منطبق تعطي في حالة انعدام السبب عند المستجيب (مثل: عدم جود المرض، عدم التغرب عن الأهل، وفاة أو انفصال أحد الوالدين فتتعدم بذلك إشكالية المشاحنات بين الوالدين إلى غير ذلك) كما تعطى هذه الاستجابة أيضاً عندما يرى المستجيب انعدام ذلك الأثر تماماً على حالته وعدم شعوره به مطلقاً كأن يرى عدم فقر الأسرة فيصبح فقر الأسرة غير منطبق على حالة ذلك المستجيب، أو كأن يكون البيت مجاوراً للجامعة فيصبح السبب الذي يعنى

بالمسافة بين المنزل والجامعة غير منطبق على حالة ذلك المستجيب وكذلك إذا كان لديه وسيلة نقل فيصبح السبب الذي ينص على عدم توفر وسيلة نقل غير منطبق عليه وكذلك في حالة ادعائه بعدم وجود أصدقاء السوء لديه أو أنه ينام مبكراً أو أنه ينظم وقته جيداً؛ كل ذلك يعني في نظره عدم انطباق تلك الأسباب عليه، وبهذا تستبعد تلك الفقرات من التحليل الإحصائي ولا تؤثر على قيم المتوسطات والانحرافات لكل عبارة من عبارات الاستبانة، والهدف من ذلك الحصول على نتائج إحصائية أكثر دقة فيما يتعلق بحال مجتمع الدراسة، ولهذا تختلف أعداد المستجيبين أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة لاستبعاد الحالات التي لا تنطبق عليها تلك الفقرة.

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أن العامل الدراسي يمثل أكبر العوامل تأثيراً على الطلاب المتسربين، حيث تراوح عدد من يرى تأثير فقرات هذا العامل وفقاً للبدائل الثلاث (مؤثر جداً، مؤثر

على النجاح فقد كانا متوسطي التأثير من وجهة نظر الطلاب المتسربين من السنة التحضيرية بمتوسطي استجابة بلغا ١.٨٧ و ١.٧٨ على التوالي.

أما العامل التنظيمي فقد تراوح عدد من يرى تأثير فقراته وفقاً لبدائل الأداة الثلاث ما بين ٧٤-٧١ ماعدا الفقرة الخاصة بازدحام القاعة بالطلاب. ويلاحظ وجود سببين مؤثرين بشكل كبير في تسرب الطلاب وفقاً للطلاب المتسربين وهما: ضعف الإرشاد الأكاديمي والتوجيه بمتوسط ٢.٢٧، والنظام الجامعي في السنة التحضيرية يقيّد حريتي وحركتي بمتوسط ٢.٠٤. أما بقية الأسباب المدرجة تحت هذا العامل والتي تتمثل في القاعة الدراسية غير مهيأة بالإمكانات اللازمة وعدم توفر أماكن للترفيه وممارسة الهوايات المختلفة وازدحام القاعة بالطلاب فقد جاءت ذات تأثير متوسط بمتوسطات بلغت ١.٧٧ و ١.٧٤ و ١.٦٨ على التوالي.

أما بالنسبة للعامل الاقتصادي، فقد جاءت معظم أسباب التسرب الواقعة ضمنه مؤثرة بصورة متوسطة على تسرب الطلاب من السنة التحضيرية في جامعة نجران، إلا أن هناك سببين قرييين جداً من ٢.٠٠ مما يعني أنهما أكثر تأثيراً من غيرهما وهما: عدم توفر وسيلة نقل بمتوسط ١.٩٥ عند ٦٠ طالباً متسرباً، ولعل ضعف الدخل لدى آباء المتسربين سبب رئيس لعدم القدرة على توفير وسيلة نقل

بدرجة متوسطة، غير مؤثر) ما بين ٧١ مستجيباً في فقرة ضغط الجدول اليومي الدراسي، إلى ٧٣ مستجيباً في فقرة طريقة التدريس تعتمد أسلوب المحاضرة فقط، وذلك يعني أن من يرى عدم انطباق تلك الأسباب على التسرب لا يزيدون عن ثلاثة إلى خمسة طلاب متسربين من إجمالي المستجيبين. كما أن معظم الفقرات في هذا العامل مؤثرة جداً في عملية التسرب بدءاً من: المعاملة السيئة من بعض أعضاء هيئة التدريس (٢.٠٠) وصعوبة بعض المقررات الدراسية (٢.٠٣) وضغط الجدول اليومي الدراسي (٢.٠٥) وكذلك طريقة التدريس تعتمد أسلوب المحاضرة فقط بمتوسط بلغ (٢.٢٣)، ولم يشذ عن ذلك سوى عبارة ضغط الواجبات والمتطلبات الدراسية بمتوسط بلغ (١.٨٣) مما يعني التأثير المتوسط لهذا السبب.

يلي ذلك العامل الشخصي، حيث تبرز فيه ثلاثة أسباب مؤثرة بدرجة كبيرة في تسرب الطلاب من السنة التحضيرية وهي: الشعور بعدم جدوى متابعة الدراسة في الجامعة بمتوسط ٢.٢٢ لدى ٧٢ طالباً متسرباً، يليه الشعور بضعف المهارات الأساسية المطلوبة للاستمرار في الدراسة بمتوسط ٢.٠١ لدى ٧٣ طالباً متسرباً، يلي ذلك سبب عدم تنظيم الوقت بمتوسط ٢.٠٠ لدى ٦٧ طالباً متسرباً. أما السببان الآخران في هذا العامل فهما: فقدان الميل للدراسة والشعور بعدم الثقة في القدرة

انطباعاً عن أن متوسطي الاستجابة لهذين السببين أقل مما يفترض وأن هذين السببين قد يكون لهما تأثير أكبر مما ورد في استجابات الطلاب المتسرّبين.

يلاحظ مما سبق اتفاق نتائج الدراسة مع مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة، فالدراسة الحالية أكدت على تأثير العوامل الدراسية والشخصية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية بدرجة كبيرة إلى متوسطة كما تم إيضاحه أعلاه، وفي هذا اتفاق مع دراسات أجنبية مثل دراسة (Micheal, 1992; Earl, 1992; Longden, 2006) ودراسات عربية مثل دراسة المخلافي (٢٠٠٢) وعبدالقادر (١٩٩٣) ومبارك وزملائه (٢٠٠٠) والعمر (١٩٩٥) والشخبي (٢٠٠٢) والتي أكدت جميعها على تأثير العوامل الذاتية (الشخصية) والعوامل الأسرية (الاجتماعية) والعوامل الاقتصادية والعوامل الدراسية (الأكاديمية) وكذلك العامل التنظيمي. وهذا يدل على أن تلك العوامل مؤثرة في تسرّب الطلاب في مختلف المراحل سواء في البيئة العربية أو الأجنبية وبناءً على ذلك فإن دور المؤسسات التعليمية كبير في إعداد إستراتيجيات تطويرية للتقليل من تلك الآثار وخصوصاً البيئة التعليمية، والتنظيمية وما يمكن تقديمه للطلاب لمساعدته على التغلب على العوائق الاقتصادية والاجتماعية والدراسية وهذا ما سيحاول الباحث تقديمه في الفقرة القادمة.

لأبنائهم، وقد اتضح ذلك عند مناقشة دخل والد المتسرب في إجابة السؤال الأول، حيث إن قرابة ٥٣٪ من الآباء لا يزيد دخلهم عن ٥٠٠٠ ريال شهرياً، وبُعد المسافة بين المنزل والجامعة بمتوسط ١.٩٤ عند ٦٧ طالباً متسرّباً. أما بقية الأسباب الواقعة ضمن هذا العامل: عدم القدرة على توفير سكن قريب من الجامعة وفقر الأسرة وعدم قدرتها على تحمل نفقات تعليمي فقد جاءت متوسطاتهما على النحو التالي: ١.٨٤ و ١.٦٦.

وفيما يتعلق بالعامل الاجتماعي، فقد جاءت فقرات هذا العامل جميعها متوسطة التأثير، حيث تراوحت متوسطات استجابات الطلاب المتسرّبين عليها من ١.٢٤ لفقرة كثرة المشكلات والمشاحنات بين الوالدين إلى ١.٨٥ لفقرة أسباب خاصة بالمرض، أو الإصابة بعاة جسمية. إلا أن هناك إشكالية في فهم الطلاب المتسرّبين للفقرتين المتعلقتين بتأثير أصدقاء السوء، والسهر إلى وقت متأخر، حيث لاحظ الباحث أثناء اتصاله بعينة من المستجيبين للتأكد من صحة استجاباتهم ومناقشته لهم في بعض الفقرات أن كثيراً منهم يفهم أن مجرد حضوره إلى الجامعة لحضور المحاضرات كافٍ لتبرير ضعفه أو عدم تأثره بهذين السببين، وقد تعدلت الرؤية لدى من تمت مناقشته حول تأثير هذين السببين على القدرة العالية على التركيز أثناء اليوم الدراسي، وكذلك على تنظيمهم لأوقاتهم مما يعطي

جدول رقم (١٦)

أسباب التسرب

م	العامل	الأسباب التي أدت إلى تسرب الطالب	عدد المستجيبين	المتوسط M	الانحراف SD المعياري
1	العامل الاقتصادي	فقر الأسرة وعدم قدرتها على تحمل نفقات تعليمي	50	1,66	0,85
2		بعد المسافة بين المنزل والجامعة.	67	1,94	0,85
3		عدم توفر وسيلة نقل.	60	1,95	0,89
4		عدم القدرة على توفير سكن قريب من الجامعة	63	1,84	0,87
5	العامل الاجتماعي	تحمل مسؤوليات العائلة (كالوصول إلى المدارس، شراء متطلباتهم اليومية، إلخ).	50	1,76	0,85
6		كثرة المشكلات والمشاحنات بين الوالدين	46	1,24	0,56
7		عدم اهتمام الوالدين أو أحدهما بتعليمي.	43	1,40	0,69
8		أسباب خاصة كالمرض، أو الإصابة بعاقة جسمية.	13	1,85	0,89
9		تأثير أصدقاء السوء.	54	1,63	0,68
10		السهر إلى وقت متأخر.	57	1,63	0,74
11		التغرب عن الأهل.	42	1,67	0,85
12	العامل الدراسي	المعاملة السيئة من بعض أعضاء هيئة التدريس.	72	2,00	0,82
13		صعوبة بعض المقررات الدراسية.	73	2,03	0,74
14		طريقة التدريس تعتمد أسلوب المحاضرة فقط.	73	2,23	0,74
15		ضغط الجدول اليومي الدراسي.	71	2,05	0,77
16		ضغط الواجبات والمتطلبات الدراسية.	71	1,83	0,74
17	العامل النفسي	ضعف الإرشاد الأكاديمي والتوجيه.	74	2,27	0,76
18		النظام الجامعي في السنة التحضيرية يقيّد حريتي وحر كتي.	73	2,04	0,82
19		ازدحام القاعة بالطلاب.	63	1,68	0,77
20		القاعة الدراسية غير مهيأة بالإمكانيات اللازمة.	71	1,77	0,76
21		عدم توفر أماكن للترفيه وممارسة الهوايات المختلفة.	73	1,74	0,75
22	العامل النفسي	فقدان الميل للدراسة.	60	1,87	0,74
23		الشعور بضعف المهارات الأساسية المطلوبة للاستمرار في الدراسة.	73	2,01	0,80
24		الشعور بعدم الثقة في القدرة على النجاح.	68	1,78	0,77
25		الشعور بعدم جدوى متابعة الدراسة في الجامعة.	72	2,22	0,88
26		عدم تنظيم الوقت.	67	2,00	0,77

مقترح تطوري للحد من التسرب في السنة التحضيرية

نشأها أن تسهم إلى حد كبير في التقليل من ظاهرة التسرب وذلك بإجراء تحسينات في بيئتها التعليمية والتنظيمية والبشرية، ومن أجل ذلك يقترح الباحث يرى الباحث أن بإمكان الجامعة وهي في بداية

بعضاً من النقاط التي يمكن أن تؤدي إلى تلك التحسينات المرغوبة وهي على النحو التالي:

١. تطوير البيئة الجامعية في برنامج السنة التحضيرية، وذلك عن طريق:

١.١. تطوير القاعات الدراسية والمعامل والمختبرات لتصبح ذات إمكانيات عالية بما تتوافر عليه من تجهيزات يحتاجها الطالب وعضو هيئة التدريس أثناء العملية التعليمية، حيث أصبحت التجهيزات المتنوعة كالحاسوب ووسائل العرض والفيديو والصوتيات وغيرها من المستلزمات أمراً بالغ الأهمية في عصر المعلوماتية.

١.٢. التناسب بين مساحة القاعة وعدد الطلاب فيها بحيث يكون لكل طالب مساحة لا تقل عن ٢ متر مربع، وأن تكون جيدة التهوية، والإضاءة والتكييف.

١.٣. توفير ما يحتاجه طلاب هذه المرحلة من مصادر تعلم ومكتبة، للحصول بسهولة على المعلومات المطلوبة.

١.٤. توفير قاعات كبيرة للترفيه والاستراحة وتناول المرطبات تحت إشراف موظف من الأنشطة الطلابية، وتزويدها بمجموعة من أدوات الألعاب المتنوعة لقضاء وقت ممتع فيها.

١.٥. توفير مطعم وبوفيه يقدم خدمات جيدة بأسعار مخفضة، ولعل كل ما سبق يتوفر بعد الانتقال للمبنى الجديد في المدينة الجامعية.

١.٦. توفير سكن للطلاب، ومواصلات منه إلى مقر الدراسة على مدار الساعة ويؤد السكّن بقاعات للترفيه، وإقامة دورات تطويرية وتنمية الجانب الفكري والنفسي لدى طلاب السنة التحضيرية.

٢. تطوير العملية التعليمية وتحسينها وذلك عن طريق:

٢.١. إقامة دورات إعداد مهني لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أدائهم التدريسي في جوانب مختلفة مثل أساليب التدريس، قيادة الفريق، واستخدام مصادر متنوعة للتعليم، وطرق التعامل مع طلابهم، ومهارات العرض والإلقاء، ومهارات التقويم، إلخ ما يحتاجه المعلم الجامعي.

٢.٢. توفير دروس مساعدة للطلاب في المواد المختلفة، من أجل تطوير مستواهم والقضاء على الصعوبات التي تواجههم في فهم بعض المواضيع والتمكّن منها مما يؤدي إلى تسرّبهم أو رسوبهم ومن ثم مغادرة الجامعة وهذا لا شكّ يكلف الجامعة مبالغ أكبر مما لو أنفقت جزءاً يسيراً من ميزانيتها على عمليات التطوير وسد الفجوة ما بين التعليم العام والتعليم العالي.

٢.٣. الحرص على أن يكون مدرسو اللغة الإنجليزية من الناطقين بها؛ لأن هناك شكوى كبيرة من مدرسي اللغة الحاليين وأهم في كثير من الأحيان لا يفهمون منهم شيئاً، مع العلم أن مدرسي اللغة الإنجليزية من البلاد الناطقة بتلك اللغة سيكلفون الجامعة مبالغ أكبر وقد يحتاجون إلى تجهيز بيئة سكن مناسبة لهم للحفاظ عليهم وجذبهم للعمل

انتظامهم واندماجهم في بيئتهم الجديدة، ولهذا لابد من عمل برنامج حاسوبي يستخدمه أعضاء هيئة التدريس لإدخال جميع المعلومات المتعلقة بكل طالب أولاً بأول بما في ذلك درجات الاختبارات والمتطلبات وانتظامه في الحضور إلى غير ذلك بحيث يستطيع المرشد النفسي والأكاديمي الاطلاع مباشرة وبشكل يومي على وضع طلابه ومن ثم يكون التدخل سريعاً وفي وقته المناسب من أجل تصميم برامج علاجية لكل طالب.

٣.٤. وهذا لا شك يتطلب مرونة تنظيمية في الاتصال ما بين المرشد وأستاذ المادة واتخاذ القرارات المناسبة بدون تطويل للإجراءات فقد يتطلب العلاج تقديم دروس مساعدة خاصة بالطالب أو مجموعة من الطلاب، وقد يتطلب تقديم إعانة مادية للطلاب أو لمجموعة من الطلاب لحل إشكالية لديهم، وقد يتطلب العلاج شراء مواد ومستلزمات دراسية لهم إلخ.

٣.٥. ولهذا فلا بد من مرونة تنظيمية، وميزانية خاصة بدعم الطلاب من ذوي الدخل المحدود والأسر كبيرة العدد وشراء ما قد يحتاجون إليه من مواد ومستلزمات وربما ملابس وخلافه.

إلى جانب ذلك يرى الباحث أن على الجامعة أن تُعدَّ استبانة إلكترونية تبعاً من قبل الطلاب الذين يتقدمون لطلب مغادرة الجامعة نتيجة للرسوب أو لغير ذلك من الأسباب للتعرف على أسباب تسربهم ومن ثم

في منطقة نجران إلا أن المكسب الأكبر سيكون من خلال جودة المخرج.

٢.٤. إعادة النظر في الجدول الدراسي لطالب السنة التحضيرية والتأكد من مدى ملاءمته له حتى لا يكون هناك ضغط زائد على قدراته الطبيعية.

٢.٥. إقامة دورات تطويرية وتثقيفية وتوجيهية للطلاب من أجل الإسهام في بناء شخصياتهم وتغييرها نحو الأحسن ومن تلك الدورات المهمة: تنظيم الوقت، طرق التفكير، طرق المذاكرة والفهم، التخطيط للمستقبل، فن الترفيه... إلخ ويمكن أن تقام في السكن الداخلي للطلاب في فترة ما بين المغرب والعشاء بطريقة مبسطة وغير متكلفة.

٣. تطوير العملية الإرشادية وتحسينها للتقليل من الإشكاليات الدراسية والتنظيمية والاقتصادية والاجتماعية وذلك عن طريق:

٣.١. إنشاء إدارة أو قسم خاص بالإرشاد الأكاديمي والنفسي ويعمل به مجموعة من المتخصصين للإشراف على طلاب السنة التحضيرية ومتابعتهم أولاً بأول.

٣.٢. يقوم هذا القسم أو الإدارة بتصميم بطاقة للحصول على معلومات كل طالب يلتحق بالسنة التحضيرية للتعرف من خلالها على وضعه الاجتماعي والاقتصادي.

٣.٣. يُعين لكل مجموعة من الطلاب مرشد يتابعهم أولاً بأول سواء من الناحية الدراسية أو من ناحية

ودراسات لبحث أسباب التسرب وعلاجه لدى طلاب وطالبات الكليات المختلفة.

الاستفادة من ذلك في حل تلك الإشكاليات مبكراً، وأن يكون ذلك بصورة مستمرة.

كما يقترح الباحث أن تجرى دراسة لبحث أسباب التسرب وطرق علاجه لدى طالبات السنة التحضيرية.

المراجع العربية:

إبراهيم، إسماعيل. (٢٠١١). اللقاء الدوري العاشر لعمداء القبول والتسجيل بجامعات المملكة. تاريخ الاسترداد ٦١٠، ٢٠١١، من المجلات

جريدة الرياض: www.alriyadh.com

باقاوي، أمل. (١٠ يوليو، ٢٠١٠). تسرب طلاب وطالبات الجامعة (٦٠٪) خلال العامين الماضيين. جريدة الشرق الأوسط (١١٥٤٧)، صفحة ٥.

حمودي، أحمد جميل. (٢٠٠٨). العوامل الاجتماعية - غير المدرسية المرتبطة بالتسجيل الدراسي بحث استطلاعي. مجلة الحوار المتمدن، www.ahcwar.org

الشمري، عبيد. (٢٠٠٩). تعلينا العالي يقبل ٩٠٪ من الثانوية ويسرب ٦٥٪ من المرحلة الجامعية. تاريخ الاسترداد ٦١٠، ٢٠١١، من أخبار جامعة الملك سعود: <http://news.ksu.edu.sa/news/28380>

الشيبي، محمد. (١٠، ٤١٠، ٢٠٠٧). مطالبة مجلس الشورى لوزارة التعليم العالي والجامعات بمحشرات عن التسرب. تاريخ الاسترداد ٦١٠، ٢٠١١، من المجلات جريدة الرياض: www.alriyadh.com

عبدالقادر، علي. (١٩٩٣). عوامل الهدر في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. مجلة اتحاد الجامعات العربية (٢٨)، ٤٢-٨٨.

BIBLIOGRAPHY 1025\ العلمي، يسرى (٢٠٠٩). العوامل المؤثرة على التسرب من مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية. مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة (٤٠).

العمر، بلر عمر. (١٩٩٥). دراسة أسباب التفرغ الدراسي لطلبة إدارة التخطيط والمتابعة. الكويت: عمادة شؤون الكلية، جامعة الكويت.

مبارك، عبدالحكيم موسى؛ الحارثي، زايد عجير؛ وكيس، عبيد عبدالله. (٢٠٠٠). تقرير عن دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى

ظاهري الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسمين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢ (١)، ١٦٦-١٧٦.

المخلاف، محمد سرحان. (٢٠٠٢). عوامل الهدر التربوي في التعليم الجامعي كما يتصورها الطلبة في كلية التربية - جامعة صنعاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٦٩-١٤.

مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات. (٢٠٠٩). مخصصات التعليم. تاريخ الاسترداد ٢٠١٠، من مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات: <http://www.cdsi.gov.sa>

مله، سعيد تركي. (١٩٩٤). تسرب الطلاب من الكليات التقنية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس (٤).

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٩). إحصاءات التعليم العالي. تاريخ الاسترداد ٩١٢، ٢٠١٠، من وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات:

11025\ BIBLIOGRAPHY <http://www.moh.gov.sa>

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٩). الرسوب والتسرب في الجامعات الحكومية. تاريخ الاسترداد ٥٢، ٢٠١١، من مركز البحوث والدراسات: www.chcrs.edu.sa

وزارة المالية. (٢٠١٠). الموقع الإلكتروني لوزارة المالية. تاريخ الاسترداد ٦١٩، ٢٠١١، من بيان الوزارة حول ميزانية الدولة للأعوام المالية ١٤٣٠-

١٤٣٣هـ: www.mof.gov.sa

المراجع الأجنبية:

Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. P. (2007). Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years. *Medical Education*(41), 385-394.

Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organization to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.

Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.

Berger, J. B. (2000). Organizational behavior at colleges and student outcomes: A new perspective on college impact. *Review of Higher Education*, 23(2), 177-198.

Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success*.

Chan, D., Schmitt, N., Sacco, J. M., & DeShon, R. P. (1998). Understanding pretest and posttest reactions to

- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. *Sociology of Education*, 45, 258-270.
- Suhre, C. M., Jansen, E. P., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*(54), 207-226.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Zvoch, K. (2006). Freshman Year Dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 97-117.
- cognitive ability and personality tests. *Journal for Applied Psychology*(83), 471-485.
- Chen, R., & DesJardins, S. L. (2010). Investigating the Impact of Financial Aid on Student Risks: Racial and Ethnic Differences. *The Journal of Higher Education*, 81(No. 2), 179-208.
- Earl, O. (1992). *Analysis of the non-retention of CUU first year students*. ED. 352860.
- Harskamp, E., & Suhre, C. (1994). Assessing the opportunity to learn mathematics. *Evaluation Review*, 18(5), 627-642.
- Longden, B. (2006). An institutional response to changing students expectations and thier impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy and Managment*, 28(2), 173-187.
- Michcal, & Cherry. (1992). Non-returning freshmen at Maryland Public campuses: Why they left. *Studies of Higher Education and Research*(1).
- Price, J. L. (1977). *The study of turnover*. Ames: Iowa State University Press.

Dropout of the preparatory year students at Najran University

Dr. Mohammed A. Almarae
College of Education
Najran University

Abstract

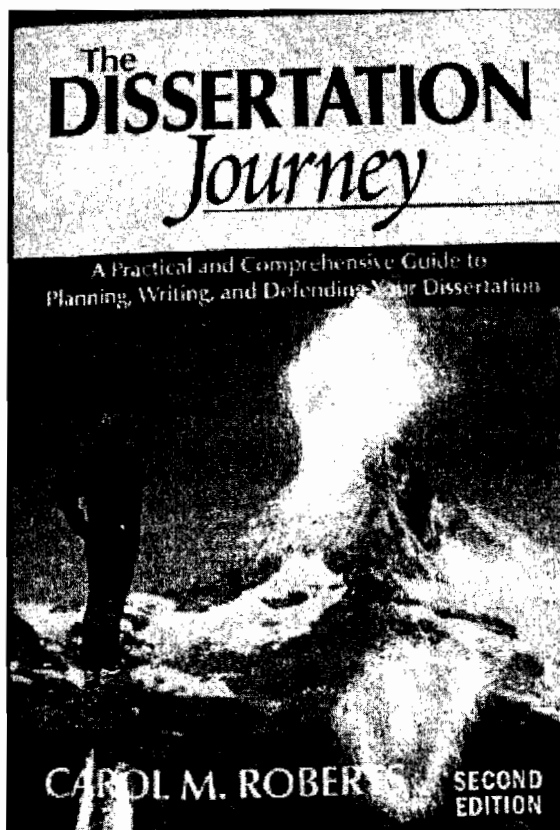
The main purpose of the study was to identify the causes and the factors that led to the dropout of the preparatory year students at Najran University and to make suggestions and solutions to develop the preparatory year program, and reduce dropout and attrition to the least extent possible.

To achieve the objectives of this study, the researcher designed a questionnaire consisted of two parts: Part I to get information about the demographic, economic and social characteristics of the sample, and the second part consist of 26 statements about the causes of dropout. It was answered by 76 dropout students of the preparatory year for the year 1429-1430 AH. The researcher used frequencies, percentages, averages and standard deviations for the analysis of data collected.

The major findings of this study were:

1. Most parents are working in low jobs, of the lowest category of low-income, in addition to most fathers and mothers of dropout students did not exceed the intermediate school. The study also demonstrated that the majority of the dropout students were belongs of large size families, located within the top three among their brothers.
2. The academic, personal, organizational, economic, and social factors were largely to the medium effect. The study also provided some suggestions and solutions for the treatment of that problem.

الرحلة في أطروحة الدراسات العليا " دليل عملي وشامل للتخطيط والكتابة ومناقشة الأطروحة "



المؤلف: د. كارول روبرتس

الطبعة الثانية، عدد الصفحات

٢٧٠، سنة النشر: ٢٠١٠

الناشر:

Corwin, a Sage Company,
2455 Teller Road,
Thousand Oaks, California
91320

The Dissertation Journey " A Practical and Comprehensive Guide to Planning,
Writing, and Defending Your Dissertation", 2nd Edition. By: Carol M. Roberts. 2010
CORWIN, A Sage Company 2455 Teller Road Thousands Oaks, CA 91320
ISBN: 978-1-4129-7798-2

الرحلة في أطروحة الدراسات العليا "دليل عملي وشامل للتخطيط والكتابة ومناقشة الأطروحة"

تساعد في كيفية الوصول لمصادر متعددة تخدم كتابة الأطروحة.

كذلك فإن الكتاب يزود بمعلومات وافية عن الأخلاقيات التي يجب أن يقرأها طالب الدراسات العليا ويراعيها أثناء كتابته، والخاصة بحقوق النشر، والتعريف الدقيق للسرقة العلمية أو الاحتيال وكيفية تجنبها، إضافة لأهمية فهم ومراقبة القواعد التي تحكم تطبيق البحث على الأشخاص. ويختتم الكتاب بجزء يتعلق بمسؤوليات الطالب عند الانتهاء من كتابة الأطروحة والتخرج، حيث يشجع الطلبة على نشر نتائجهم بشكل موسّع، واستخدام خبرتهم في مرحلة الدراسات العليا في إفادة زملائهم الطلبة الآخرين.

ويأتي الكتاب في ستة أقسام، يبدأ الأول منها بطرح مجموعة من الأسئلة ممثلة في عنوان الفصل الأول: هل تمتلك المتطلبات؟ حيث يتناول متطلبات إتمام رحلة كتابة الأطروحة الجامعية والتي تتضمن إلى جانب توفر مستوى من القدرة العقلية أو المعرفية درجة من الطموح والشجاعة والقدرة على الاستمرار خصوصاً في اللحظات الصعبة التي يشعر بها الطالب أنه لا يمكنه التقدم للخطوة اللاحقة. وكمُرشد للطالب فقد زُوّد الكتاب بمجموعة من الأسئلة تساعد في فهم ما يحتاج لإنجاز هذا المتطلب، وبِمَ سيُضَحَّى؟ والتي قد ترتبط بالجوانب المادية والاقتصادية، والعلاقات مع الأسرة

يقوم هذا الكتاب على افتراض مفاده أن الكليات والجامعات توفر برامج للدراسات العليا لأعداد كبيرة من الطلبة، ولكن هذه المؤسسات لا تزود المتحقيين بما يارشادات كافية تقودهم للانتهاء من كتابة الأطروحة الجامعية بيسر وسهولة. وعلى مستوى الجامعات، هناك ما نسبته ٤٠٪ إلى ٥٠٪ من طلبة الدراسات العليا قد أكملوا دراسة مقرراتهم ولكنهم لم يسيروا بخطوات حقيقية نحو كتابة الأطروحة، حيث يطلق على هذه المرحلة (إنجاز الكل دون أطروحة).

ويغطي هذا الكتاب مجالات تطور وكتابة الأطروحة الجامعية. ابتداءً باختيار الموضوع، واختيار لجنة مناقشة الخطة البحثية، وتحديد منهج البحث المتبع، وحتى كتابة فصول الأطروحة والمناقشة النهائية.

وقد زُوّد الكتاب بتوجيهات واضحة وكافية للطالب بغض النظر عن المرحلة التي وصل إليها في إنجاز متطلبات أطروحته، إضافة إلى مقترحات عملية ومؤشرات على شكل قوائم شطب للتأكيد على محتويات الفصل الجيد في الأطروحة. ومن مزايا هذا الكتاب توفير معلومات عن كيفية استخدام التقنية وتوظيفها في مراحل إعداد الأطروحة، فلم يقصر ذلك على استخدام الحاسب في طباعة محتويات الأطروحة؛ بل عزّزه بمصادر إلكترونية وعلى شبكة الإنترنت

المنهج الكمي أم المنهج النوعي؛ فعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات في بنائها إلا أن هناك عناصر وفصولا يجب أن تتناول خلفية موضوع الدراسة، ومراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، ووصف منهجية البحث، والنتائج ومناقشتها وتوصيات للوقت الحاضر أو دراسات مستقبلية. ومن خطوات إعداد الأطروحة اختيار الموضوع واختيار المشرف وكتابة الخطة، وتنفيذ البحث وجمع البيانات وكتابة المحتوى، واختيار لجنة المناقشة والأدوار المنوطة بهم، ومناقشة الأطروحة وإجراء التعديلات.

والفصل الثالث بعنوان "ما الاعتبارات الأخلاقية في البحث؟" حيث تلعب الجوانب الأخلاقية دوراً بارزاً في جميع مراحل البحث، ويركز الفصل على عرض الجوانب الأخلاقية التي تسهم في دعم معرفة وفهم الطالب حول حقوق المستجيبين، والقضايا المرتبطة بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وكتابة النتائج، والسرقة العلمية وكتابة تقرير الأطروحة والاعتبارات الأخلاقية الأخرى الخاصة بحقوق النشر والملكية الفكرية وحماية حقوق الأطروحة وحقوق الآخرين الذين تم الرجوع لأعمالهم في الأطروحة.

ويأتي القسم الثاني ليغطي التحضيرات لإنجاز العمل، حيث يبدأ بالفصل الرابع الذي يتناول فيه محركات اختيار موضوع الأطروحة بما في ذلك تكرار دراسة الموضوعات التي سبق دراستها. أما الفصل الخامس فيتناول معايير تكوين لجنة المناقشة الأولية وبعض القواعد التي تحكم التعامل مع الأعضاء

والأصدقاء، وتأثير العمل والمهنة. وما المقدار الذي يمكن أن يتحمّله؟ بما في ذلك الضغوط، والجوانب الانفعالية، ومستويات الإحباط المرتفعة في بعض الأحيان، ونصائح لتجنب العقبات والمماطلة والتأجيل والتغلب على لحظات السكون وفطور الهمة أثناء الكتابة واللجوء إلى الحجاج لإقناع نفسك بتأجيل العمل وإنجاز المطلوب.

ويقدّم الكتاب مجموعة من الإستراتيجيات للتغلب على المماطلة والتأخير في تنفيذ العمل على شكل نصائح، وكيفية تطوير أساليب تقنع بها نفسك أن العمل "مطلوب إنجاز الآن"، وإستراتيجية تقسيم العمل وقهر الواجب، وإزالة التعزيز (الانخراط في أنشطة اجتماعية، والخروج لشرب قهوة ..) المرتبط بالمماطلة، وإستراتيجية ضبط النفس.

أما متطلبات إنجاز الأطروحة: فهي الالتزام والإصرار على الإنجاز، والمحافظة على مستوى مرتفع من الطاقة رغم التحديات، وتصور قدرة على التحمل واتجاهات إيجابية ترتبط بالحيرت السارة في العمل وليس على جوانب الفشل، والدسحة في مواجهة لحظات الخوف والقلق والشكك لئلا يصاب الطالب بالإبقاء على روح المعاسة والإصرار وتحلي المصاعب.

والصل الثاني تدور "إجابة عن تساؤل رئيس حول ما هي "التحضيرات" بالنسبة" وقد تمت الإجابة عن ذلك بأل الأطروحة وثيقة رسمية تعكس القدرة على إجراء بحث أصيل يسهم في بناء نظرية أو دراسة واقع عملي. ويستمر الفصل في وصف مكونات وعناصر فصول الأطروحة سواء التي تتبع

السابقة من خلال مجموعة من النصائح والإرشادات تبدأ بتحديد الكلمات المفتاحية وانتهاءً بكيفية كتابة فصل مراجعة الدراسات السابقة في الأطروحة. ويستمر هذا الفصل في التزويد بطرق وأساليب فنية في الكتابة تتعلق بالعناوين الفرعية وشكل الكتابة والتوثيق ومراعاة الأخلاقيات مختماً بقائمة شطب للمحتويات الأساسية في هذا الفصل. أما الفصل العاشر فيتناول أسلوب الكتابة العلمية ونصائح للكتابة الجيدة، معززة بأمثلة لأشكال مختلفة من التعبيرات المسموحة وغير المسموحة، ومواصفات التنظيم الجيد والمنطقي للأفكار والكلمات الرابطة بين الفقرات، مع عرض لبعض المشكلات التي قد تواجه الطالب في الكتابة الخاصة بتنظيم محتوى الأطروحة، وكتابة الفقرات والاقتباس.

والقسم الرابع يبدأ بالفصل الحادي عشر الذي يتناول كتابة مقدمة الأطروحة وطريقة صياغة مشكلة البحث بشكل منطقي ومتسلسل وأسئلة البحث وفرضياته، حيث يستعرض الباحث فيها خلفية البحث وإطاره النظري ويشمل ذلك ما يعرفه وما لا يعرفه عن موضوع البحث، وما الذي يريد معرفته؟ مع أمثلة لكيفية صياغة مشكلة البحث وأسئلته. يلي ذلك إرشادات خاصة بكتابة أهمية البحث وحدود الدراسة ومحدداتها وتعريف المصطلحات، ثم مختصر عن الفصول الأخرى في الأطروحة. أما الفصل الثاني عشر فيغطي اختيار ووصف منهجية البحث، حيث يتناول الاعتبارات الخاصة باختيار منهجية البحث النوعية أو الكمية أو الخليط بينهما، وكتابة التمهيد في بداية

والمشرف وأدوارهم في الأطروحة، وبعض القواعد التي ينصح باتباعها لتلقي المساعدة بشكل مناسب من المشرف أو من فريق المناقشة أو حتى من جهات خارجية تقوم بإنجاز بعض الأعمال المتعلقة بتقرير البحث كالتدقيق اللغوي وتنسيق النص المكتوب. أما الفصل السادس فيتناول تكوين مجموعات الدعم للأطروحة المتمثلة في الأسرة والأصدقاء والزملاء وبعض المستشارين من المتخصصين وأعضاء هيئة التدريس. أما الفصل السابع فيتناول إستراتيجيات لتنظيم الذات والتخطيط بهدف الاستفادة من الجهد المبذول في إنجاز المتطلبات، ويشتمل ذلك على تهيئة وإعداد مكان العمل، ووضع جدول زمني لإنهاء المهام المتعلقة بعملك في فصول الأطروحة مع مراعاة أولوية التنفيذ، واستغلال لحظات الصفاء الذهني والراحة البدنية، مع المحافظة على إستراتيجية أن تقول "لا" للطلبات غير الضرورية في حياتك التي قد يضيع بها الوقت على حساب ما هو مطلوب منك في الأطروحة.

والقسم الثالث بعنوان "البداية بالرحلة"، وانطلاقاً من أن "رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة" فإن الفصل الثامن يعرض أساليب استخدام الإنترنت وتطبيقات الحاسب بمختلف أشكالها في تنفيذ البحث، إضافة لتوظيف خدمات البحث الإلكتروني في المكتبات وقواعد البيانات وتقييم المفيد منها. وبعد اكتساب هذه المهارات؛ فإن الفصل التاسع يكمل في تقديم المساعدة لكيفية إجراء مراجعة للأدب النظري والدراسات

عشر وفي الفصل الأخير كيفية رجوع الباحث لممارسة أدواره الطبيعية وما هو مطلوب منه بعد التخرج من حيث متابعة نشر نتائج أطروحته سواء في اللقاءات العلمية المتخصصة أو النشر في مجلات علمية محكمة وكتب منشورة، وتقديم المساعدة والاستشارة للآخرين.

ويتضمن الكتاب خمسة ملاحق تبين المراحل الزمنية لإنجاز الأطروحة، ونماذج من مخاطبات المشتركين في البحث، ومثالا عن محتويات جداول النتائج، إضافة لعدد من المراجع العلمية ومواقع على شبكة الإنترنت تفيد بأساليب كتابة الأطروحة وتقديم الاستشارات المتعلقة بها.

الفصل وتصميم البحث والمجتمع والعينة وأسلوب اختيارها وبعض الاعتبارات الخاصة بأدوات البحث وأساليب جمع البيانات وتحليلها وحدود الدراسة، كما يوفر الفصل عناوين لعدة كتب ومجلات علمية ومواقع إلكترونية لمن يرغب بمزيد من الاطلاع على المنهج النوعي، أو المنهج الكمي. أما الفصل الثالث عشر فيدور حول كيفية إدارة اجتماع جلسة مناقشة خطة البحث، وحسب نظام بعض الجامعات الغربية فإن مخطط البحث يتضمن كتابة أول ثلاثة فصول كاملة من الأطروحة.

والقسم الخامس يصف التحضيرات النهائية للأطروحة والتي تشمل تحليل النتائج وتقديمها في الفصل الرابع عشر من الكتاب، ويتناول هذا الفصل كتابة مقدمة الفصل، والجداول والتعليقات عليها مع إرشادات وأمثلة للتعامل مع البيانات النوعية والكمية. أما الفصل الخامس عشر فيتناول طريقة تنظيم فصل النتائج ومناقشتها، والذي يبدأ بمقدمة عامة وتمهيد ثم ملخص عن الدراسة يتضمن عرضاً مختصراً للمشكلة، والأسئلة البحثية، وعرضاً سريعاً لمنهجية البحث وأهم النتائج، ثم ربط النتائج ومناقشتها بالدراسات السابقة والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية.

وأخيراً يعرض القسم السادس إرشادات خاصة بالنظرة الكلية والشاملة على محتوى الأطروحة والتحضيرات الخاصة قبل المناقشة، وإدارة جلسة المناقشة والخطوات اللازمة بعدها في الفصل السادس

عرض للرسائل العلمية لعام ١٤٣٢ ١٤٣٣ هـ

نظرًا لتعدد الحصول على رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجيّزت خلال العام الجامعي من كل الجامعات السعودية ١٤٣٢ / ١٤٣٣ فقد اقتصر العرض في هذا العدد على الرسائل التي أجيّزت من كلية التربية - جامعة الملك سعود .

عرض للرسائل العلمية لعام ١٤٣٢ ١٤٣٣هـ

كلية التربية - ماجستير - قسم علم النفس

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	وفاء بنت عبد العزيز بن محمد الشارخ د. عبد العزيز محمد بن حسين	الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الزواجي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية للمتزوجات في مدينة الرياض	١٤٣٢/٢/٢١هـ
٢	مها بنت محمد بن هلال المطيري د. محمود عبدالرحيم غلاب	الفروق بين من لديهم اضطراب الوسواس القهري والعاديات في صدمات الطفولة وأساليب المعاملة الوالدية	١٤٣٢/٣/١٩هـ
٣	فوزية بنت هزاع بن خالد العتيبي د. محمد جعفر محمد ثابت	التفكير التجريدي وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث ثانوي	١٤٣٢/٤/١٧هـ
٤	أماني بنت ناصر بن محمد الدوسري د. فهد عبدالله الربيعه	الفروق بين مستخدمي الأطراف الصناعية والعاديين في الاكتئاب والرهاب الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات	١٤٣٢/٤/١٧هـ
٥	سلوى بنت علي بن هاشم حمصاني د. زينب عبد المحسن مصطفى	ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض	١٤٣٢/٧/٢٧هـ
٦	أمان بنت حسن بن علي آل سعيد د. وفاء محمود نصار عبد الرزاق	أساليب مواجهة الضغوط لدى ذوي إصابات الحبل الشوكي وعلاقتها بالقلق و الاكتئاب	١٤٣٢/٩/١٣هـ
٧	جوزاء بنت فيحان بن نقاء العتيبي د. زينب عبد المحسن درويش	دور العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات في التنبؤ بتقبل المرأة للعنف الزوجي	١٤٣٢/٩/١٣هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٨	هتاف بنت عبد الله بن إبراهيم العمار د. فهد عبد الله علي الربيعه	فاعلية برنامج سلوكي إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال	١٣/٩/١٤٣٢ هـ
٩	ريم بنت سعود بن سلمان محمد آل سعود د. غادة محمد عبد الغفار	التغيرات في الذاكرة والإدراك التي تسبق حدوث مرض الزهايمر بالعاديين من وجهة نظر القائمين على رعايتهم	٢٩/١٠/١٤٣٢ هـ
١٠	منيرة بنت محمد بن صالح السميع د. حنان حسن عطا الله	التوافق الزوجي لدى أمهات التوحيدين والعاديين في مدينة الرياض	٢٩/١٠/١٤٣٢ هـ
١١	هند بنت صالح بن محمد الحربي د. فهد عبد الله الربيعه	الحسد وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء	٢٩/١٠/١٤٣٢ هـ
١٢	منى عبد الله إبراهيم عمار د. حنان حسن عطا الله	اضطرابات النوم وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة في ضوء متغيري العصائية والانبساط لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود	١٨/١٢/١٤٣٢ هـ

كلية التربية :- ماجستير - قسم التربية

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	سفانة بنت حاتم بن محمد عسيري د. عزة خليل عبد الفتاح	دور البيئة الصفية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية عند طفل الروضة: دراسة ميدانية على بعض الروضات الحكومية في مدينة الرياض	٢١/٢/١٤٣٢ هـ
٢	عبيد بن معاش بن جراد العنزي د. يوسف سيد محمود عيد	عوامل عزوف معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض عن المشاركة في الأنشطة الطلابية اللاصفية من وجهة نظرهم	٢١/٢/١٤٣٢ هـ
٣	نوال بنت سالم بن مشعل الرشود د. حسن أبو بكر العولقي	المعوقات التي تواجه طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود	٢١/٢/١٤٣٢ هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٤	أمل بنت ناصر بن إبراهيم المقبل د. محمد عبدالله اليحيى	دور المعلمات في تأكيد مفهوم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات	١٧/٤/١٤٣٢هـ
٥	ناصر بن حسين بن محمد الموسوي د. يوسف سيد محمود عيد	دور التربية الأسرية في تنمية الوعي الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية	٧/٦/١٤٣٢هـ
٦	نوال بنت صالح بن عبدالله العمري د. يوسف إبراهيم العمود	دور المدرسة المتوسطة في تنمية القيم الجمالية لدى طالباتها من وجهة نظر المعلمات: دراسة ميدانية على مدارس مدينة الرياض الحكومية	٧/٦/١٤٣٢هـ
٧	ماجد بن عبد الله بن محمد الحبيب د. فهد سلطان السلطان	تقييم تنفيذ برامج تدريب الطلاب بمراكز النشاط بإدارة تعليم الرياض من وجهة نظر المتدربين من طلاب المرحلة الثانوية	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
٨	موسى بن سليمان بن جبران الفيفي د. عبد العزيز عبد الله السنبلي	واقع الجودة الشاملة في مدارس تعليم الكبار الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
٩	فوزية بنت أحمد بن ناصر القحطاني د. حسن أبوبكر العولقي	المشكلات التعليمية التي تواجهها معلمات المدارس الثانوية (نظام المقررات) في مدينة الرياض	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
١٠	ديما بنت سعود بن عبد الله العساف د. عبد المحسن سعد العتيبي	دور معلمة الروضة في التعامل مع النشاط الزائد لدى طفل ما قبل المدرسة	٣/٩/١٤٣٢هـ
١١	حواء بنت محمد بن علي القرني د. فوزية بكر راشد البكر	تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات بمحافظه بالقرن- تصور مقترح	١٣/٩/١٤٣٢هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١٢	أسماء بنت فهد بن ناصر دهيم د. هيا سعد عبد الله الرواف	دور برامج عمادة تطوير المهارات في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس	١٤٣٢ / ١٠ / ٢٩ هـ
١٣	هناء بنت عبد الله بن محمد عبدالرحمن الرقيب د. عزة خليل عبد الفتاح خليل	الأساليب التربوية المستخدمة في تنمية الضبط الداخلي لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض	١٤٣٢/١٢/١٨هـ

كلية التربية - دكتوراه - قسم التربية

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	نادية بنت محمد بن حمد المطيري د. بدر جويعد العتيبي	موقف أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من تطبيق نظم الجودة في التعليم العالي	١٤٣٢/٢/٢١هـ
٢	نوره بنت سعد بن سلطان السعيد القحطاني د. فوزية بكر البكر	التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض	١٤٣٢/٢/٢١هـ
٣	نواف بن عبد الله بن جدعان الرويلي د. يوسف سعيد محمود عيد	سبل تطوير البحث العلمي في الجامعات السعودية - دراسة ميدانية	١٤٣٢/٤/١٧هـ
٤	علي بن حمود بن زين العلوي الحربي د. بدر جويعد العتيبي	متطلبات الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات السعودية	١٤٣٢/٤/١٧هـ
٥	عهود بنت عبداللطيف بن سليمان الشايحي د. محمد عبد الخالق مدبولي	معوقات توظيف المعلمات للحوار في تحقيق الأهداف التربوية للروضة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة الرياض	١٤٣٢/٦/٧هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٦	هدى بنت مطر بن علي الهذلي د. عبد الحميد حسن السعيد	واقع الضبط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطالبات - دراسة تحليلية	١٤٣٢/٦/٧هـ
٧	عبدالعزیز بن خالد بن عبدالعزيز الخالد د. محمد عبد الخالق مدبولي	تصور مقترح لتطوير الأنشطة الطلابية بجامعة الملك سعود في ضوء أهداف الجامعة	١٤٣٢/٦/٧هـ
٨	يوسف بن محمد بن إبراهيم الهويش د. بدر جويعد بدر العتيبي	تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار - صيغة مقترحة	١٤٣٢ / ١٢ / ١٨هـ

كلية التربية - ماجستير - قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	فاطمة علي بن عبدالرحمن الدخيل د. محمد بن سليمان المشيقح	واقع مشروع الأنشطة الحاسوبية في التعليم الابتدائي بمدينة الرياض	١٤٣٢ / ١ / ١٤هـ
٢	خديجة علي بن مشرف الغامدي د. الشحات سعد محمد عثمان	فاعلية التعليم المدمج في اكتساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية (power point) لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض	١٤٣٢ / ١ / ١٤هـ
٣	حسين بن عبدالله بن علي العيسى د. صالح مبارك الدباسي	أثر دمج برنامج الحاسوب الدفتر في البيئة التعليمية على تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مقررات الرياضيات بمحافظه الأحساء	١٤٣٢/٤/١٧هـ
٤	سارة بنت سالم بن معدي الشهري د. جمال عبدالعزيز الشرهان	أثر استخدام السبورة الذكية على تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مقرر العلوم بمدينة الرياض	١٤٣٢/٤/١٧هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٥	سعود عبدالله بن عبد العزيز القباني د. صالح مبارك الدباسي	كفايات مقترحة لمعلمي التربية الخاصة في دمج التقنية المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الحاجات التربوية الخاصة	١٧/٤/١٤٣٢هـ
٦	عبدالعزیز بن حمود بن عيسى القريشي د. الشحات محمد عثمان	فاعلية استخدام التلميحات البصرية في تطبيق برنامج الكورس لاب COURSE LAP في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات	٧/٦/١٤٣٢هـ
٧	سمية محمد لطفي بن صالح أبو داود د. د. سعد محمد عثمان الشحات	فاعلية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مهارات إنتاج برمجيات الوسائط المعتمدة	٧/٦/١٤٣٢هـ
٨	فهد بن طلق بن مناور العتيبي د. فهد ناصر الفهد	واقع استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهات الطلبة نحوه	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
٩	فريال بنت عبدالله بن سعيد الحقباني د. بدر عبد الله محمد الصالح	تقويم استخدام مؤتمرات الفيديو في دعم التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا في جامعة الملك سعود	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
١٠	فوزية بنت عبد الرحمن بن عبد الخالق الغامدي د. بدر عبد الله محمد الصالح	أثر تطبيق التعلم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاكبودر على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
١١	علي بن سعيد بن عبد الله آل شعلان القرني د. سعد محمد عثمان الشحات	دراسة إنشاء مركز مصادر تعلم إلكتروني في قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود	٣/٩/١٤٣٢هـ
١٢	علي بن عبد الرحمن بن محمد الزبيدي د. صالح محمد عبد الله العطوي	فاعلية تصميم ودمج برمجية تعليمية في مقرر تقنيات التعليم على تحصيل طلاب الكلية الجامعية بالقنفذة واتجاهاتهم نحوها	٢٩/١٠/١٤٣٢هـ

كلية التربية - ماجستير - قسم المناهج وطرق التدريس

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	مساعد عبدالله عبدالرحمن المحارب د. عثمان ناصر البريكان	مدى تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين	١٤ / ١ / ١٤٣٢ هـ
٢	عبير بنت سعد بن عبد الله التمامي د. ماجدة عباس حسن سليم	تقويم أداء معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات التدريسية	١٤٣٢/٢/٢١ هـ
٣	جواهر بنت محمد بن ناصر الرشيد د. عبد الرحمن محمد الشعوان	مدى تفعيل معلمات الدراسات الاجتماعية أنشطة الكتاب المدرسي في المرحلة المتوسطة	١٤٣٢/٢/٢١ هـ
٤	خديجة بنت صلاح الدين فخري زين العابدين د. لطيفة صالح السميري	مشكلات تدريس مناهج القراءة والكتابة للصفوف الثلاث الأولية الابتدائية في معاهد الأمل للطلاب المعوقين سمعياً بمدينة جدة	١٤٣٢/٢/٢١ هـ
٥	عبدالله بن عبيد بن بريك العصيمي العتيبي د. محمد عبدالرحمن الديحان	واقع تطبيق مناهج التعليم العام على التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور	١٤٣٢/٣/١٩ هـ
٦	عبد الرحمن بن صالح عبد العزيز آل حيان د. ابراهيم عبد الوهاب البابطين	مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب الرياضيات بكلية المعلمين في الرياض وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات والممارسة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس	١٤٣٢/٣/١٩ هـ
٧	ليلي بنت عبد الرحمن بن محمد الزامل د. عبدالعزيز بن راشد النجادي	الحاجات التدريبية لمعلمات مادة التربية الفنية غير المتخصصات في المرحلة الابتدائية	١٤٣٢/٤/١٧ هـ
٨	صالح بن صلاح بن بادي العوي محمد عبدالله عثمان النذير	تقويم مهارات الأسئلة الصفية الشفهية التي يؤديها معلمو الرياضيات بالمرحلة المتوسطة	١٤٣٢/٤/١٧ هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٩	بجاهد بن عبدالله بن محمد الكنهل د. صالح سليمان الحديشي	معوقات تدريس النشاطات العملية في مادة العلوم لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية	١٧/٤/١٤٣٢هـ
١٠	عبدالرزاق بن عويض بن عوض الثمالي د. توفيق بن إبراهيم البديوي	أثر الواجبات المنزلية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعليم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة الفقه	٧/٦/١٤٣٢هـ
١١	فاطمة بنت عزيز بن هميجان المطيري د. صالح سليمان عبدالعزيز المفدي	واقع برنامج الماجستير في طرق تدريس العلوم الشرعية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخريجين والطلاب	٧/٦/١٤٣٢هـ
١٢	عبير بنت غرمان بن صالح ظافر العمري د. أحمد حسين الفقيه	مدى تطبيق معلمات المواد الاجتماعية مهارات التعلم الذاتي في تدريس هذه المواد في المرحلة الثانوية	٧/٦/١٤٣٢هـ
١٣	ماجد بن فيحان بن كتاب المغيري العتيبي د. طلال محمد المعجل	المشكلات التي تواجه الطلبة المكفوفين والمكفوفات في دراسة مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء آرائهم	٧/٦/١٤٣٢هـ
١٤	نورة بنت محمد بن عبد الله الكثيري د. صالح سليمان الحديشي	أثر إستراتيجية التساؤل في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي	٢٧/٧/١٤٣٢هـ
١٥	فاطمة رفاعي معيض المطيري د. عبد المحسن سالم العقيلي	الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الرياض للبنات في ضوء نظرية أنسنه التعليم	٢٧/٧/١٤٣٢هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١٦	عشق بن عبد الله بن عايض القحطاني د. عبد الله محمد سريع السريع	مشكلات استخدام مراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
١٧	أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي د. صالح عبد الله محمد العبد الكريم	أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني (إستراتيجية جيحسو ٢) في تنمية مهارة الحوار العلمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
١٨	بناء بنت سعد بن عبيد السبيعي د. صالح سليمان عبدالعزيز المفدى	مشكلات تدريس العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للبنات وحلولها حسب رأي المعلمات والمشرفات التربويات	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
١٩	فهد بن عبد العزيز بن حمد الحميدة د. طلال محمد المعجل	تقوم محتوى مقرر الفقه في المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
٢٠	منى بنت حسين بن تركي التركي د. محمد فهد محمد البشر	مدى تضمين أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمبادئ حقوق الإنسان (دراسة تحليلية)	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
٢١	عيسى بن ناصر بن أحمد الحربي د. عبد الله عبد الرحمن محمد المقوشي	الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات في ضوء مناهج (سلسلة mcgraw-hill) النسخة العربية	١٤٣٢ / ٩ / ٣ هـ
٢٢	عبد العزيز بن عبد الرحمن سويلم الفوزان د. عبد المحسن سيف السيف	الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمدينة الرياض	١٤٣٢ / ٩ / ٣ هـ
٢٣	خالد بن حمد بن إبراهيم الرشيد د. صالح سليمان الحديثي	واقع الثقافة العلمية لدى طلاب الكليات العلمية بجامعة الملك سعود ومعوقات تنميتها	١٤٣٢ / ١٠ / ٢٩ هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٢٤	عبد اللطيف بن أحمد بن أحمد الزكري د. عبدالله عبد الرحمن المقوشي	الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مناهج سلسلة ماجروهل من وجهة نظر المختصين والمشرفين التربويين باستخدام طريقة دلفاي	١٤٣٢ / ١٢ / ١٨ هـ
٢٥	محمد بن أحمد بن محمد آل يحيى المتحمي د. عبد العزيز محمد الرويس	مدى توفر معايير استخدام تطبيقات الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات لدى معلمي المرحلة الثانوية	١٤٣٢ / ١٢ / ١٨ هـ
٢٦	طامي بن مشعل سابر آل فرزان العلياني د. صالح عبد الله محمد العبد الكريم	تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير محتوى العلوم	١٤٣٢ / ١٢ / ١٨ هـ
٢٧	بسيم عمر محمدي د. غسان خالد بادي	مشكلات تعليم اللغة العربية في كوسوفو	١٤٣٢ / ١٢ / ١٨ هـ

كلية التربية - دكتوراه - قسم المناهج وطرق التدريس

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	بدر ناصر بن عبد الرحمن السعيد د. عبد الله عبد العزيز الهدلق	أثر برنامج تثقيفي مقترح في تنمية الثقافية التقنية والاتجاه نحو التقنية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط	١٤٣٢ / ٦ / ٧ هـ
٢	عبير بنت محمد بن عبد اللطيف العرفج د. لطيفة صالح السميري	أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية سرعة القراءة في الفهم القرائي لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ
٣	نورة بنت شبك بن سعيد الرويلي د. لطيفة صالح السميري	أثر برنامج قائم على إستراتيجيات التدريس التبادلي في الفهم القرائي لطالبات الصف الثانوي وتصور فعاليتهن القرائي في مادة اللغة العربية	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
٤	محمد بن عبدالعزيز بن محمد العقيل د فهد سليمان حجي الشايع	أثر استخدام أنشطة عمليات إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية	١٨ / ١٢ / ١٤٣٢هـ

كلية التربية - ماجستير - قسم التربية البدنية

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	إبراهيم سعود بن إبراهيم آل موسى د. عادل علي حسن	علاقة القوة العضلية والتحمل العضلي بالإصابات الرياضية لدى لاعبي الكاراتيه السعوديين.	٧ / ٦ / ١٤٣٢ هـ
٢	خالد بن ناصر بن حسين السبر د. عبد الوهاب محمد النجار	بناء بطارية اختبار لمهارات كرة القدم لطلاب المرحلة المتوسطة	٧ / ٦ / ١٤٣٢هـ
٣	سلطان بن معيض الفقوعوس القحطاني د. عبدالحكيم جواد المطر	تأثير الأنشطة البدنية التعاونية على مستوى العدوانية لدى التلاميذ الصم المدمجين في المرحلة الثانوية "١٦-٢٠ سنة"، محافظة الطائف	٢٧ / ٧ / ١٤٣٢ هـ
٤	محمد بن صالح بن حسين آل دغيش د. عمر شكري عمر	التباين النوعي والمكاني لبيئة درس التربية البدنية وأثره التراكمي على بعض الوظائف التنفسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض	٢٧ / ٧ / ١٤٣٢ هـ
٥	عبد الله بن عوض بن أحمد الزهراني د.عادل علي حسن	اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة وعلاقتها بمستوى النشاط البدني لدى الطلاب السعوديين ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين (١٣-١٨ سنة). بمدينة الرياض	٢٩ / ١٠ / ١٤٣٢ هـ

كلية التربية - ماجستير - قسم التربية الخاصة

م	اسم الطالب / اسم المشرف	عنوان الرسالة	تاريخ التخرج
١	ماجد بن عبدالله بن عبد العزيز السيف د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار	المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم	١٤٣٢/٢/٢١هـ
٢	هديل بنت محمد بن عبدالله العواد د. طارق بن صالح الريس	فاعلية تطبيق إستراتيجية " Review Preview-View " في تحسين الفهم القرائي للطالبات الصم بمعهد الأمل غرب الرياض	١٤٣٢/٦/٧هـ
٣	ناهد بنت محمد بن عبد العزيز بن بخيت د. زيدان أحمد قاسم السرطاوي	المهارات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية	١٤٣٢/٦/٧هـ
٤	دلال بنت ناصر بن سعد آل عيد د. علي عبدالنبي محمد حنفي	دراسة مقارنة لبعض أبعاد تقبل الذات لدى الطلاب والطالبات الصم بمعهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض	١٤٣٢ / ٧ / ٢٧ هـ



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



نموذج عضوية

الاسم: _____ رقم الهوية: _____
الدرجة العلمية: [] أستاذ مساعد [] أستاذ مشارك [] أستاذ
المؤهل الدراسي: _____ التخصص العام: _____ التخصص الدقيق: _____
الوظيفة: _____ جهة العمل: _____
عنوان المراسلة: ص.ب. _____ المدينة: _____
الرمز البريدي: _____ البريد الإلكتروني: _____
هاتف عمل: _____ جوال: _____
مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: _____
العضوية في جمعيات أخرى: _____
عدد سنوات الاشتراك: _____ المبلغ المدفوع: _____
[] نقداً [] إيداع مباشر / حوالة [] بتاريخ / شيك []

٣٧٥ ريالاً لخمس أعوام

١٠٠ ريال للعام الواحد

رسوم عضوية الطلاب:

٥٦٠ ريالاً لخمس أعوام (بعد الخصم)

١٥٠ ريال للعام الواحد

رسوم عضوية غير الطلاب:

تسديد الرسوم نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود - كلية التربية - مبنى رقم (١٥) الدور الثاني
يمكن إرسال حوالة أو إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي)
٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩ SA أو ترسل بشيك.

الاسم: _____

التوقيع: _____

التاريخ: _____

[] عضو جديد [] عضوية عاملة [] تجديد [] عضوية منتسب

ص.ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

www.gesten.org.sa - info@gesten.org.sa



ISSUE. 38

MAY 2012

JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

REFEREED ACADEMIC PERIODICAL

- 1- The extent of administrative empowerment among educational leaders, from the perception of principals and educational supervisors in the training workshop sponsored in Imam and K.S Universities at Riyadh.
- 2- Mathematics Teachers' Perception of their Professional Development in Saudi Arabia .
- 3- The reality of information technology applications in the field of school management by master's students specialized in educational administration .
- 4- The terms offered in the proposed high school players the knowledge society .
- 5- Ways for changing the value system of the society's members for achieving quality in general education .
- 6- Islamic moral values included in Arabic language textbooks assigned for Stage 2 of basic Education Stage in Jordan .
- 7- Dropout of the preparatory year students at Najran University .
- 8-Book Reveiw "A Practical and Comprehen-sive Guide to Planning ,Writing ,and Defending Your Dissertation " .
- 9-List of Graduate thesis in Education submitted during the Academic year 2011/2012.