

سِرُّ التَّربِيَةِ وَعِلْمُ النَّفْسِ

دورية علمية محكمة

١. دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها «مشرفو المجالات» بمدينة الرياض.
٢. فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال.
٣. درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية.
٤. فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
٥. دراسة تقويمية لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات.
٦. أسباب عدم انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.
٧. دراسة مقارنة في درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة.
٨. عرض كتاب علم النفس التربوي.

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي	كلية التربية - جامعة الملك سعود
نائباً	الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي	كليات الشرق العربي
عضواً	الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الدكتور راضي بن سعد السرور	كلية التربية - جامعة الملك سعود
عضواً	الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري	كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود

سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود سعيد السليمي

© ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

مجلة دورية محكمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (أيلول - كانون الأول - آذار - حزيران)

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

الرؤية - الرسالة - الأهداف**الرؤية:**

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

الرسالة:

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

الأهداف:

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

حقائق وتواريخ

شعبان ١٤١٠هـ / مارس ١٩٩٠م	مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن
٢٣٩ بحثاً	عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٤٢) ذي الحجة ١٤٣٤ / أكتوبر ٢٠١٣
٢٠٦ بحثاً (~ ٨٨%)	عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية
٣٣ بحثاً (~ ١٢%)	عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس
٤٩ ~	عدد البحوث قيد النشر

القواعد العامة للنشر بالمجلة

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

المحتويات

الموضوع	الصفحة
دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" بمدينة الرياض	٥
غازي بن الحميدي بن عيسى العتيبي	
فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة	٣٠
محمد فرحان القضاة	
درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية	٥٢
أمثال أحمد السقا	
فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة	٨٤
هنادي بنت عبدالله العيسى	
دراسة تقييمية لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات	١٠٦
سميحة محمد سليمان وسمية علي عبدالوارث	
أسباب عدم انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس	١٤١
نورة بنت علي الكثيري وميسون نعيم عودة	
دراسة مقارنة في درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة بمكة المكرمة	١٦٢
طارق عبدالعالي السلمي	
عرض كتاب علم النفس التربوي	١٨١
بندر نواف توفيق جراح	

دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات"

بمدينة الرياض

غازي بن الحميدي بن عيسى العتيبي

قدم ١٤٣٣/١٠/٢١هـ - وقبل ١٤٣٤/٢/٣٠هـ

مستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" بمدينة الرياض. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وطبقها على عينة الدراسة من المعلمين العاملين بها، وبلغ عددهم (٧٥) معلماً، واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

١. أن دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري بمدينة الرياض بشكل عام بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٥) من أصل (٤).

٢. تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٤٢) وبين (٣,٨٧) مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة.

٣. أن العبارة "يرز قيم التسامح والسلام" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٧).

٤. أن العبارة "يشجع على تنظيم زيارات طلابية للعلماء لتوجيههم توجيهاً فكرياً سليماً" جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم، سنوات الخبرة في الأندية الصيفية، التدريب).

واختتمت الدراسة بعدة توصيات بناء على النتائج تؤكد أهمية الأمن الفكري ودور مديري الأندية الصيفية في نشره.

الكلمات المفتاحية: مديري الأندية الصيفية، الأمن الفكري، مشرفو المجالات

المقدمة:

يُعد الأمن نعمة من نعم الله ﷻ التي منّ بها على عباده المؤمنين قال تعالى: {فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (٣) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِّنْ خَوْفٍ} (قريش ٣-٤).

وقال ﷺ: "من أصبح منكم آمناً في سربه، معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا" سنن ابن ماجه (٤١٣١).

فالأمن مطلب وضرورة من ضرورات الحياة لينعم الإنسان بالراحة والطمأنينة وسكون النفس والعيش في بيئة آمنة يستطيع من خلالها أداء واجباته نحو دينه ونفسه ومجتمعه.

وتحقيق الأمن الفكري من مقاصد الشريعة الإسلامية التي كفلت حماية العقل البشري والمحافظة عليه باعتباره من الضرورات الخمس التي لا تستقيم الحياة دون تأمينها. (المالكي، ٤٣٢هـ، ص٣٩٨).

إذ يؤدي وجود الأمن الفكري الحماية من الانحرافات التي تشكل خطراً على الفرد والمجتمع، وتهديداً للأمن الوطني وزعزعت لكيان الدولة واستقرارها.

وقد شهدت المملكة العربية السعودية في هذا العصر ظهور العديد من الأفكار المظلمة والآراء والمعتقدات المؤثرة سلباً التي زعزعت الأمن فيه من خلال وسائل الإعلام المشبوهة وبعض مواقع الانترنت ونحوهما.

ويُعد الانحراف الفكري من أهم مهددات الأمن بمفهومه الشامل ولذلك تظهر الحاجة الكبيرة إلى الوقاية منه واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهته وعلاجه حتى نطمئن إلى سلامة الفكر من الانحرافات (المالكي، ٤٣٠هـ، ص٧٦).

مما يتطلب تكاتف جميع مؤسسات الدولة، وتحقيق المشاركة المجتمعية لمواجهة القضايا والتحديات ومتطلبات التنمية، وتعتبر وزارة التربية والتعليم الشريك الاستراتيجي في تأصيل المسؤولية الأمنية، وغرسها في نفوس الناشئة للنهوض بالمسؤولية الجماعية وإذكاء الحس الأمني وإرساء دعائمه لدى

أفراد المجتمع، وتحقيق المنظومة الأمنية المتكاملة، فهي المؤسسة التي تربي الناشئة منذ خروجهم من كنف أسرهم، وهي المؤسسة التي ترشد قطاعات المملكة برأس المال الفكري الذي يدير عملية التنمية في المملكة. (المعاينة، ص٢٧، بتصرف). وقد دعت (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) في المادة (٤٥) إلى "تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها".

فالناشئة بحاجة إلى حصانة فكرية تساعدهم على عدم قبول الأفكار المنحرفة والهدامة التي تغرر بهم وتؤدي بهم إلى التهلكة، إذ تعتبر هذه المرحلة مرحلة حساسة من حيث سهولة تأثر أفكار الناشئة.

لذلك فإن دراسة دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها " مشرفو المجالات " أمر في غاية الأهمية للتعرف على دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري والوقوف على الأساليب التربوية والبرامج الوقائية التي تساعد في حصانة الناشئة فكرياً من الأفكار المنحرفة والمظلمة، وهذا ظاهر في خطط الأندية الصيفية وأهدافها التي أخذت على عاتقها تقديم المناشط التربوية الموجهة التي تناسب حاجاتهم وتلبي رغبتهم باعتبارها محاضن تربوية مهمة ورحبة لما لها من دور فعال في استقطاب جهود العاملين بها وتوجيهها نحو العمل المثمر ومساعدة الطلاب على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب التفكير ونمو الخبرات وتنمية هواياتهم وقدراتهم وإبداعاتهم والمشاركة في التنمية الشاملة واستثمار أوقاتهم بالنافع المفيد في إجازاتهم الصيفية تحت إشراف تربوي سليم وإدارة تربوية واعية بأهدافها وإدراك أهمية رؤيتها ورسالتها والدور الذي تقوم به.

مشكلة الدراسة:

ما دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها " مشرفو المجالات؟" ويتفرع من السؤال الأول الأسئلة الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير المؤهل العلمي.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في التعليم.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات".

٢. التعرف على الفروق بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير المؤهل العلمي.

٣. التعرف على الفروق بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في التعليم.

شهدت المملكة العربية السعودية في هذا العصر العديد من الأعمال الإرهابية التي دمرت الممتلكات، وانتهكت الحرمات، وراح ضحيتها أناس أبرياء وكانت لها انعكاسات سلبية على الأمن الوطني وعلى المشروعات التنموية في كافة المجالات. وقد كشفت دراسة المالكي (١٤٢٧هـ) إلى أن أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإرهاب تتمثل في الانحراف الفكري لدى من يقوم بتلك الأعمال.

كما أثبتت دراسة كل من (البرعي، ١٤٢٢هـ) ودراسة (الحيدر، ١٤٢٣هـ)، ودراسة (اليوسف، ١٤٢٥هـ)، ودراسة (إدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، ١٤٢٦هـ) أن الانحراف الفكري يعد من أهم مسببات الإرهاب والتطرف، مما يتطلب المشاركة المجتمعية لمواجهة القضايا والتحديات ومتطلبات التنمية وبذل كل جهد ممكن لتحقيق الأمن الفكري لدى الشباب وكافة شرائح المجتمع. فمن أبرز أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تنشئة المواطن الصالح الذي يحب وطنه وينتمي إليه ويشعر فيه بالأمن والاستقرار والطمأنينة فيكون لبنة نافعة في بناء وطنه وحماية مجتمعه. وتعتبر الأندية الصيفية عاملاً مهماً في تحقيق الأهداف التربوية، لذا يجب أن تكون إدارة الأندية الصيفية واعية ومدركة للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال المناشط والبرامج والأنشطة والإعلام التربوي واستقطاب جهود العاملين وتفعيل دورهم فيها لحماية الطلاب من الفكر المنحرف ونشر الوعي الكافي.

وهنا يتضح أن مديري الأندية الصيفية يمثلون الدور الأهم في الوقاية من الانحراف الفكري الذي يستهدف أخلاق وقيم المجتمع واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة وعلاجه وحماية البيئة التربوية من أسباب انتشار الأفكار المظلمة التي تشكل خطراً على أمن هذه البلاد الغالية وتهديداً لمقوماته العقدية والثقافية والفكرية. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة

الدراسة في السؤال الآتي:

٤. التعرف على الفروق بين مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية.

أهمية الدراسة:

١. قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات - حسب حد علم الباحث - التي تناولت دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات".
٢. تبرز أهمية الدراسة من أهمية حماية العقل البشري والمحافظة عليه باعتبار أن تحقيق الأمن الفكري من مقاصد الشريعة الإسلامية ومن الضرورات الخمس التي لا تستقيم الحياة دون تأمينها.
٣. استفادة الجهات التربوية والأمنية في معرفة أهم الوسائل الوقائية في نشر الأمن الفكري وتوثيقها والعمل على تعزيزها.
٤. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية مدير النادي الصيفي الذي هو من ركائز العملية التربوية.
٥. تُعد هذه الدراسة دراسة ميدانية تسعى لمعرفة الدور الفعلي لمديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات".

٦. التوصل إلى نتائج علمية يستفاد منها في حماية الناشئة وحصانتهن فكرياً من الأفكار المظلمة والهدامة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية

دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات".

الحدود المكانية

الأندية الصيفية بمدينة الرياض "بنين".

الحدود الزمانية

العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

دور: يعرف الدور إجرائياً "جميع ما يقوم به مدير النادي الصيفي من تفاعلات وإجراءات ومهام ومعايير تتحكم في سلوكه وتصرفاته عند تنفيذ الواجبات التربوية الملقاة على عاتق إدارة الأندية الصيفية في مجال نشر الأمن الفكري للطلاب.

مدير النادي الصيفي:

هو "قائد تربوي معتدل فكرياً ومتزن سلوكياً، لديه الخبرة الكافية في الأعمال التربوية والإدارية التي توصله للقيام بالمهام الموكلة له، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

الأندية الصيفية:

النادي في اللغة "ناداه مناداة وجالسه في النادي والنادي المجلس يندون إليه من حواله". (تاج العروس، ١٣٨٦هـ، ص ٥٥).

تعرف الأندية الصيفية بأنها "محاضن تربوية تقام فيها مجموعة من النشاطات والبرامج المتنوعة في مباني المدارس أو المنشآت الحكومية والأهلية ذات المواقع المناسبة والإمكانات المتوفرة، وهي موجهة للمتعة والفائدة واستثمار أوقات الطلاب وخدمة المجتمع في الإجازة الصيفية تحت إشراف قيادات تربوية مؤهلة. (التوثيق التربوي، ٥٤٤، ص ٦٨).

الأمن الفكري

الأمن لغة

"نقيض الخوف" (الفيروز آبادي، ١٩٩٩م، ص ٢٨١)، "كما يعني طمأنينة النفس وزوال الخوف" (الأصفهاني، ١٤٢٠هـ، ص ٢٥).

وفي الاصطلاح

"تحصين كيان الدولة، والمجتمع ضد الأخطار التي تهددها داخلياً وخارجياً وتأمين مصالحها وتهيئة الظروف المناسبة

فحسب، بينما ينظر إليه آخرون باعتباره حالة نفسية ناجحة عن اتخاذ جملة من التدابير والإجراءات التي يمكن من خلالها تحقيق الأمن الفكري والمحافظة عليه (المالكي، ١٤٣١هـ، ص ٤٠٧).

ويعرفه (الجحني) بأنه: انضباط عملية التفكير لدى الأفراد والباحثين في إطار الثوابت الأساسية في الإسلام بما يخدم هذا التفكير وينبئ ولا يهدمه (١٤٢٠هـ، ص ٢٥) ويعرفه (نصير) بأنه: النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع لتجنب الأفراد والجماعة شوائب عقدية أو فكرية أو نفسية تكون سبباً في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب أو سبباً للإيقاع في المهالك. (١٤١٣هـ، ص ١٢).

ويعرفه (المالكي) بأنه: الاطمئنان إلى سلامة الفكر من الانحراف الذي يشكل تهديداً للأمن الوطني أو أحد مقوماته الفكرية و العقدية والثقافية والأخلاقية والأمنية (١٤٣١هـ، ص ٤٠٧) ويعرفه (التركي) بقوله: أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية. (١٤٢٢هـ، ص ٦٦).

ويعرف الباحث الأمن الفكري بأنه: حماية العقل البشري والمحافظة عليه من الأفكار المنحرفة والمضللة والآراء والمعتقدات السلبية بهدف تدميره وإخلاقه سلوكياً ليشكل خطراً وتهديداً على أمن الوطن أو القناعات الفكرية والثوابت العقدية والمنظومة الأخلاقية والقيمية.

ونستخلص من التعاريف السابقة أن:

- الأمن الفكري مقصد من مقاصد الشريعة الإسلامية وتبرز أهميته من أهمية حماية العقل البشري والمحافظة عليه باعتبار أن تحقيق الأمن الفكري من الضرورات الخمس التي لا تستقيم الحياة دون تأمينها.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ٥ - ٢٩ الرياض؛ (صفر ١٤٣٥هـ/كانون الأول ٢٠١٣م)

اقتصادياً واجتماعياً لتحقيق الأهداف والغايات التي تعبر عن الرضا العام في المجتمع". (هلال، ١٩٨٦م، ص ١٢).

الفكر في اللغة:

"إعمال الخاطر في الشيء" (ابن منظور، ١٩٦٥م، ص ٦٥). ويشير مجمع اللغة العربية إلى أن: فكر في الأمر، فكراً: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى الجھول. (المعجم الوسيط، ١٩٨٥م، الجزء ٢، ص ٧٢٤).

ويعرف الأمن الفكري إجرائياً بأنه:

"سلامة العقول والأفكار وصحة معتقداتها المستمدة من جذور العقيدة الصحيحة و المسلمات المنعكسة على سلوكه و تعاملاته في الحياة و انتمائه للمجتمع الذي يعيش فيه" (أبا الخيل، ١٤٣١هـ، ص ٤٠٦).

المعلم العامل بها "مشرف المجال":

هو "قائد تربوي معتدل فكراً ومرتز سلوكياً مكلف من قبل إدارة التربية والتعليم بالعمل مشرفاً اجتماعياً أو ثقافياً أو رياضياً أو علمياً أو فنياً أو كشفياً أو مشرف برامج وتدريب بالأندية الصيفية، ويكون متميزاً في أداء عمله التعليمي والتربوي، وحاصلاً على دورة تأهيلية للعاملين بالأندية الصيفية.

الإطار النظري

مفهوم الأمن الفكري:

يمثل الأمن الفكري دوراً بالغ الأهمية في حياة الشعوب، إذ تتنافس الدول والأمم على تحقيقه وتوفيره لشعوبها؛ فالأمن حاجة إنسانية لا يستطيع بدونه أي مجتمع أن يعيش ويمارس دوره في البناء والتنمية. وقد صنف الباحثون الأمن إلى عدة أنواع منها: الأمن الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، والثقافي، والبيئي، والمعلوماتي، ويعد الأمن الفكري مصطلحاً حديثاً، ونظراً لحدائته فقد تباينت التعريفات في تحديد مفهومه حيث ينظر له البعض إلى أنه أساليب وإجراءات أمنيّة في حين يرى بعضهم أن الأمن الفكري لا يتعدى الأمن العقدي

لدى سموه تمثل بعداً استراتيجياً للأمن الفكري للأمة العربية الذي يعتبر أحد أساسيات الأمن الوطني لأي دولة عربية لأنه مرتبط بهوية الأمة وحضارتها واستقرار قيمها وسلامة أفكار أفرادها التي تدعو إلى أمن الأفراد وأمن الوطن والترابط والتواصل الاجتماعي والثقافي، ومواجهة كل ما يهدد تلك الهوية وتبني أفكار هدامة تنعكس سلباً على جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية، لأن الهوية تمثل ثوابت الأمة من قيم ومعتقدات وعادات، وهذا ما يحرص الأعداء على مهاجمته لتحقيق أهدافهم العدوانية والترويج لأفكارهم الهدامة وخاصة بين شريحة الشباب الذين هم عماد المستقبل، والتشويش على أفكارهم ودعوتهم للتطرف والعنف. (المقاطي، ١٤٣٠هـ، ص ١١٥).

فوجود الأمن الفكري يؤدي إلى الحماية من الانحرافات التي تشكل خطراً على الفرد والمجتمع، وتهديداً لأمن البلاد الغالية، وزعزت كيائها واستقرارها. ويرى (اللوحيق، ١٤١٧هـ) أن أهمية الأمن الفكري تعود إلى اعتبارات عدة منها:

١. أن الأمن الفكري حماية لأهم المكتسبات، وأعظم الضروريات، دين الأمة وعقيدتها، وحماية الأمن من هذا الجانب ضرورة كبرى، وهو حماية لوجودها وما تتميز به عن غيرها من الأمم.
٢. أن اختلال الأمن الفكري يؤدي إلى اختلال الأمن في الجوانب الجنائية والاقتصادية وغيرها.
٣. أن ضرر الإخلال بالأمن الفكري يتعدى إلى كل شرائح المجتمع على اختلاف مستوياتها.
٤. أن منافذ الأمن الفكري أوسع من أن تغلق، فالأمن الفكري يحتاج إلى حراسة كل دار، بل كل عقل، وحمايته من الاختراق قدر الإمكان، وهذا يوسع المسؤولية.

- نشر الفكر الأمن عامل لتعزيز الوحدة الوطنية وتحقيق الأمن المجتمعي.
- ضرورة الاهتمام برأس المال الفكري الذي يدير عملية التنمية.
- المحافظة على مكتسبات الوطن وحمايتها ليسود الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة.
- الأمن الفكري يتطلب رسم استراتيجية اجتماعية متكاملة للمساهمة في الحفاظ على عقول الشباب من الغزو الفكري وتحقيق طموحات الدولة في التنمية وتوفير الأمن.
- تحصين الشباب ثقافياً من خلال المعلومات الصحيحة التي تزيد الوعي الأمني والثقافي.
- تنمية العلاقات بين العلماء ورجال الأمن والمواطنين.
- الوقوف بقوة في وجه مصادر الفكر المنحرف والمتطرف يمثل ركيزة أساسية لتحقيق الأمن الفكري.

أهمية الأمن الفكري:

تكمُن أهمية الأمن الفكري في احتلاله المرتبة الأولى من بين أنواع الأمن كافة، إذ إن تحقيقه من مقاصد الشريعة الإسلامية التي كفلت حماية العقل البشري والمحافظة عليه باعتباره من الضرورات الخمس التي لا تستقيم الحياة دون تأمينها. (المالكي، ١٤٣٢هـ، ص ٣٩٨).

وكان صاحب السمو الملكي الأمير نايف بن عبدالعزيز ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء وزير الداخلية - يرحمه الله - أول من نبه لأهمية الأمن الفكري وحذر من خطورة الفكر المنحرف على الأمة والمجتمع في اجتماعات وزراء الداخلية العرب. ودعا سموه في مناسبات كثيرة إلى وضع الخطط العملية المبنية على أسس علمية لحفظ الفكر السليم والمعتقدات والقيم والتقاليد الكريمة والثقافة المتسامحة ... وهذه الدعوة من

٥. أن الأمن الشامل مسؤولية الأمة بجميع فئاتها وعلى اختلاف تخصصات الناس وأعمالهم ومهامهم، ولكن الأمن الفكري أخص من ذلك فهو مسؤولية كل فرد، ولو كانت تلك المسؤولية متعلقة بذاته.
٦. أن الأمن الفكري معقد متداخل، بينما غيره من صور الأمن وأنواعه ليست كذلك، فالفصل بين الحكمة التي هي ضالة المؤمن والفكر الضار بالأمة لا يكون ضاراً لكل أحد في كل حين، إذ لا يملك هذا الفهم إلا المؤهلون القادرون على ذلك.
٧. إن الإحلال بأمن الأمة الفكري من الجانب الفكري قد يكون بأيدي الأعداء المباشرين، وقد يكون بأيدي بعض أبنائها، ولا يكون قيامهم بهذا العدوان واضحاً وضوح العدوان المادي. (ص ٥-٧).
- وبتحقيق الأمن الفكري يمكن محاربة الغلو والتطرف وسد منافذ الغزو الفكري والثقافي ومواجهة الانحرافات الفكرية والسلوكية التي تقود الشباب إلى التكفير والتفجير وما يترتب عليها من أعمال إرهابية.

مقاصد الأمن الفكري:

- نظراً إلى ما حصل للأمة الإسلامية من جراء الأفكار الهدامة والمتطرفة والتي أضرت بأهم المكتسبات المادية والبشرية، دعت (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) في المادة (٤٨) إلى أنه يجب "تبصير الطلاب بما لوطنهم من أجداد إسلامية تليدة، وحضارة إنسانية عالمية عريقة ومزايا جغرافية وطبيعية واقتصادية".
- فإن من مقاصد الأمن الفكري ما يأتي:
١. تخفيف منابع الانحراف الفكري وسد جميع منافذه واتصال ما تسرب منه إلى المجتمع.
٢. تحقيق الوسطية والاعتدال فكرياً وممارسة. والبعد عن الأفراد أو التفریط لدى جميع شرائح المجتمع ومؤسساته.
٣. تكوين رأي عام مناهض للغلو والتطرف والإرهاب بصورها المختلفة.
٤. تحقيق الولاء والبراء والانتماء والمواطنة الصالحة لدى جميع أفراد المجتمع.
٥. تحقيق الوحدة الوطنية وحمايتها باعتبارها من أهم مقومات الأمن والاستقرار.
٦. احتواء الشباب فكرياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً، وتوظيف طاقاتهم وقدراتهم لخدمة الدين ثم الوطن.
٧. القضاء على ظاهرة الإرهاب باعتبارها نتيجة مباشرة لانحراف الفكر وضلاله. (المالكي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٦٤).
- ويُعد الأمن الفكري من الضروريات الأمنية لحماية مكتسبات الوطن التنموية والحضارية والثقافية، والوقوف بقوة ضد كل ما يؤدي إلى تدمير الفكر وانحلاله سلوكياً.

أساليب تحقيق الأمن الفكري:

- إن تحقيق الأمن الفكري يتطلب المشاركة المجتمعية لمواجهة القضايا والتحديات ومتطلبات التنمية والقيام بالدور المناط بكل مؤسسة على أكمل وجه، وبذل كل جهد ممكن لتحقيق الأمن الفكري لدى الشباب وكافة شرائح المجتمع وتنشئة المواطن الصالح الذي يحب وطنه وينتمي إليه ويشعر فيه بالأمن والاستقرار والطمأنينة فيكون لبنة نافعة في بناء وطنه وحماية مجتمعه، وللمؤسسة التربوية دور كبير وأوفى نصيب في تحقيقه، ونوجز ذلك فيما يأتي:
١. متابعة الأسرة لأبنائها، وتحصينهم ضد الأفكار الهدامة، وثقافتهم دينياً وخلقياً وأمنياً وسياسياً، وبث حب الوطن وولادة الأمر في نفوسهم.
٢. تركيز الخطباء، وفعاليات حلقات تخفيف القرآن الكريم على بث الوسطية، والاعتدال في نفوس رواد المساجد

٢. الأخذ بظواهر النصوص دون فقه ولا اعتبار لدلالة المفهوم ولا قواعد الاستدلال، ولا الجمع بين الأدلة ولا اعتبار لفهم العلماء، والحكم بذلك على الأشخاص والجماعات والأنظمة دون فقه أو تثبت، أو اعتبار للضوابط الشرعية، وهو ما وقع فيه بعض الأفراد والجماعات في هذا العصر.

٣. الجهل بمقاصد الشريعة؛ وهي غاياتها والحكم والمعاني والمصالح التي شرعت الأحكام من أجلها والتي تعود إلى إقامة المصالح الآخرويه والدينيوه.

٤. التشدد والغلو في الدين: من دلائل هذه الفئة الضالة التي اتسمت باتجاهات فكرية غير سليمة، وبعدم الرسوخ في فقه الدين والإحاطة بآفاق الشريعة! الميل دائماً إلى التضييق والتشديد والإسراف في القبول بالتحريم وتوسيع دائرة المحرمات والخروج عن مناهج الاعتدال في الدين وقد حذر النبي من ذلك حيث قال: (إن هذا الدين يسر ولن يشاد الدين أحدٌ إلا غلبه) رواه البخاري. (١٤٣٢هـ، ص ٣٤٦-٣٤٨)

ومن آثار الانحراف الفكري:

١. أنها شق لعصا الطاعة وحرب على الجماعة: قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا} (النساء: ٥٩).

إن سعادة البشرية وصلاح الإنسانية هو في إيمانها بربها وإتباعها لنبيها ﷺ وطاعتها لمن ولاه الله أمرها، وإن طاعة ولاة الأمر ثمره للإيمان بالله ورسوله، بل هي طريق لأداء الطاعة ورعاية الدين وعلو الإسلام. وهكذا مضى علماء الإسلام على مر العصور.

٢. التنفير من الدين: إن هذا الدين دين الفطرة، يتواءم مع النفوس السوية، قال تعالى: {فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ٥ - ٢٩ الرياض؛ (صفر ١٤٣٥هـ/كانون الأول ٢٠١٣م)

وتحذيرهم من آثار الأفكار الهدامة في الدين والخلق. (النفيعي، ١٤٣١هـ، ص ١٩).

ويرى الباحث أن من أساليب تحقيق الأمن الفكري ما يأتي:

- تضمين منطلقات الأمن الفكري وأساسه في مناشط وبرامج الأندية الصيفية، وحرص المؤسسات التربوية على تعزيزه في نفوس الناشئة لتحصينهم ضد الأفكار المنحرفة والهدامة.

- تركيز المؤسسات الإعلامية في الأمن الفكري بتعريف الفكر المنحرف والمتطرف الذي يتوغل إلى عقول الناشئة ويجعلهم ينحرفون عن المنهج الإسلامي المعتدل إلى الفكر الضال.

فالأمن الفكري تتعدى مسؤوليته السلطات الأمنية ليشمل مؤسسات المجتمع كافة لتسير جميعها في خط متوازٍ لدفع المواطنين إلى اتجاهات فكرية سليمة وصحيحة تنتج سلوكاً سويّاً لإقامة علاقات إيجابية تساعد على مواجهة الأفكار المنحرفة والعيش في أمن وطمأنينة واستقرار، وتحقيق الانتماء للدين الحنيف ثم الوطن الغالي.

أسباب الانحراف الفكري

يرى (الوالي) أن للانحراف الفكري أسباباً منها:

١. الخلل في منهج التلقي؛ حيث تتلمذ طائفة من الغلاة على من لا علم عنده، أو على أنفسهم، فلا يقتدون ولا يهتدون بما عليه العلماء الراسخون، بل يقدحون فيهم، ويلمزونهم، وقد دلت النصوص على لزوم تعظيم العلماء، وسؤالهم، والصدور عنهم، قال تعالى: {وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ} الأنبياء ٧. وقال ﷺ: {وإن العلماء هم ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يرثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر} رواه أبو داود وصححه الألباني في صحيح سنن أبي داود.

يرضى لكم ثلاثاً، ويكره لكم ثلاثاً فيرضى لكم: أن تعبدوه ولا تشركوا به شيئاً وأن تعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا، ويكره لكم قيل وقال وكثرة السؤال وإضاعة المال" رواه مسلم. (الوالي، ١٤٣٢هـ، ص ٣٤٨-٣٤٩).

ويرى الباحث أن المسؤولية تقع على الآباء والمربين في الاهتمام بالناشئة وتربيتهم وتوعيتهم وتوجيههم التوجيه الأمثل بالأساليب التربوية التي تناسبهم في هذه المرحلة الحساسة لوقائهم من الانحراف الفكري وما يترتب عليه من آثار سلبية على الأمة.

أثر التربية الإيمانية على الأمن:

تُعنى التربية الإيمانية بربط الشاب منذ مرحلة مبكرة من عمره بأصول الإيمان؛ فإذا تحققت وقوي إيمانه، وتهدبت نفسه خلقاً وعملاً، ولزم التقوى في عمله كان لذلك أثره في مواجهة الغزو الفكري بمبادئه الهدامة وأفكاره المظلمة والمنحرفة، قال تعالى: {يُرِيدُونَ أَن يُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَهِهِمْ وَيَأْبَى اللَّهُ إِلَّا أَن يُتِمَّ نُورَهُ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ} (التوبة ٣٢).

وتنمية اليقظة الإيمانية في نفوس الشباب تجعلهم يستشعرون المعية الربانية وتحفظهم بإذن الله من كل ما هو مخالف للدين الإسلامي العظيم. قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ لَا يَخْفَى عَلَيْهِ شَيْءٌ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ} (آل عمران ٥).

فبإذن الله تكون الرقابة الذاتية حارساً أميناً لهم، إلا أن بناءها يتطلب جهوداً تربوية تتضافر فيها الجهات المسؤولة عن تربية الناشئة وتعليمه بدءاً بالأسرة ومروراً بالمدرسة وانتهاءً بالمجتمع بجميع مؤسساته المؤثرة فيه، وتحقيقاً لهذه الآثار العظيمة في نفوس الشباب، ولتلمس الأثر الإيجابي في حفظ وحماية وصيانة عقول الشباب فلا بد من معرفة الضوابط والاعتبارات الشرعية للعمل التربوي وهي:

الاعتبار الأول: التربية عبادة: التربية عمل شرعي، وعبادة لله عز وجل، فلا بد لها أن تحاط بسياسات الشريعة وتضبط بضوابطها،

عَلَيْهَا { (الروم ٣٠). إنه دين يأبى العنف، ويحرم الظلم، وينهى عن القسوة قال تعالى: {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ} (الأعراف ١٩٩). وقال ﷺ: (بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين) رواه البخاري.

٣. **إهدار طاقات الشباب:** إن بعض الذين يقومون بأعمال الفكر المنحرف من الشباب لهم قدرات عجيبة، وأفكار خلاقه، وحيوية وثابة، ومثل هؤلاء كان بالإمكان أن يكونوا رصيذاً للأمة وأن تسخر ملكاتهم تلك وطاقاتهم فيما ينفع البلاد والعباد، بدلاً من أن تصبح فساداً، وتغدو رماداً.

٤. **صرف الناس عن الطاعة:** ومن حصاها أنها تصرف الناس عن الطاعة، وتشغلهم عن العبادة، وتصرف جهد العلماء والدعاة، وأفكار الولاة عن السعي لمنافع المؤمنين، والسير لمصالح المسلمين إلى الاشتغال بهم، وإعاقة للدول عن التقدم والتنمية والتكنولوجيا، والملاحقة لفلولهم، والرد على أفكارهم والتحذير منها.

٥. **ضياع الأمن:** ومن آثاره الوخيمة أنها تتسبب في اهتزاز الأمن، وشيوع الفوضى، والأمن هو أساس الرخاء، وعنوان النماء ومنه الله على عبادة، فقيض الله لهذه البلاد دعوة الخير حينما هباً هذه الجزيرة الملك عبد العزيز، الذي مكن لهذه الدعوة، فطبق الشرع وأقام الحدود ونشر العلم ومكن للمعرفة، فمد الأمن رواقه.

ومن المعلوم لدى كل صاحب بصيرة أن الأمن من أعظم المصالح وأساسها. قال تعالى: {فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (٣) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِّنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِّنْ خَوْفٍ} (قريش ٣-٤).

٦. **إحداث الفرقة:** من آثار الإرهاب أنه بذر للفتنة ونسف للأخوة وتدمير الألفة وإحداث الفرقة، قال تعالى: {وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ} (الأنفال ٤٦). وقال الرسول ﷺ: إن الله

فالإخلاص وحده لا يكفي إذ لا بد مع سلامة المقصد وصدق النية أن يكون العمل صالحاً وصواباً.

قال تعالى: { فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا } (الكهف ١١٠).

الاعتبار الثاني: التربية وظيفية شرعية: التربية شأنها شأن الوظائف الشرعية الأخرى، والتي من أبرز أهدافها تخريج جيل واع مدرك لمسؤولياته وقادر على تأدية ما يناط بعنقه من أمانات وساع إلى ما فيه خيرى الدنيا والآخرة.

الاعتبار الثالث: التربية قدوة: التربية قدوة قبل أن تكون توجيهاً، وعمل قبل أن تكون قولاً، والمرابي ينبغي عليه أن يربي الناس بفعله قبل قوله، فالمرابي الذي يجاوز حدود الشرع كيف سيربي غيره على الورع والتقوى ورعاية حدود الله والمتلقي يرى المخالفة الشرعية ممن يفترض أنه القدوة له. إذ أن أثر إخلال المرابي بالتزام الضوابط الشرعية في تربيته وعمله لا يقف عند حدود العمل التربوي بل يتجاوز ذلك وهذا مكمن الخطر.

الاعتبار الرابع: المرابي تحت المجهر: وكما أن المرابي يُنظر إليه بعين القدوة فهناك عيون أخرى ترقبه وتنظر إليه، فيُنظر إليه من الخارج باعتباره واحداً ممن يعمل للإسلام وعمله يمثل السمات والهدي الشرعي، وربما ينظر إليه بعين تبحر عن الخطأ وتفرح به، فتتخذ من أخطائه مدخلاً للنيل من المرابين. فهل هناك أخطر من هذا التصور؟ (الوالي، ١٤٣١هـ، ٣٤٩).

وهذا ما تؤكدته (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) في المادة (١٩٥) إلى أنه "يتم اختيار القائمين على التربية والتعليم من ذوي الكفاءة العلمية والتربوية والفنية والخلق الإسلامي".

دور الأندية الصيفية في تحسين فكر الناشئة:

تحرص المملكة العربية السعودية إلى تسخير كافة الجهود والإمكانات المادية والبشرية وتوجيهها لتربية أفرادها ونشر الوعي والتعليم بين صفوفهم إدراكاً منهم بأهمية ذلك النمو للفرد والمجتمع. وهذا ما نصت عليه (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية) في المادة (٨) إلى أن "فرص النمو مهياة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ومن ثم الاستفادة من هذه التنمية التي شارك فيها".

وهي بذلك على يقين بأن ما تنفقه يُعد الاستثمار الأمثل في رأس المال الفكري. إذ إن هناك ثلاثة أهداف أساسية لوظائف التربية يسعى النسق التربوي إلى تحقيقها وتمثل في استيعاب القيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية وغرسها في الناشئة من أجل المحافظة عليها ونقلها من جيل إلى جيل، وكذلك إنشاء وتنمية نماذج اجتماعية جديدة وتطوير أساليب الحياة الاجتماعية السائدة، وأخيراً {التطوير والإبداع في الفكر والسلوك الفردي والاجتماعي لضمان مواكبة التطور والتغيير. (القرطون، ١٤٣١هـ، ٤٧٨).

وتعد الأندية الصيفية محاضن تربوية مهمة ورحبة لما لها من دور فعال في استقطاب جهود العاملين بها وتوحيدها نحو العمل المثمر، وقد أخذت على عاتقها تقديم المناشط التربوية الموجهة التي تناسب حاجات وميول الطلاب وتلبي رغباتهم وتساعدهم على تكوين عادات ومهارات وقيم أخلاقية وأساليب التفكير ونمو الخبرات وتنمية هواياتهم وقدراتهم وإبداعاتهم والمشاركة في التنمية المستدامة وتوجيه الشباب ورعاية أفكارهم وفق المنهج الإسلامي المعتدل وحصانتهم فكرياً من الأفكار المنحرفة والمضللة وتشجيع أنماط السلوك الداعمة للأمن الفكري، واستثمار أوقاتهم بالنافع المفيد، والإسهام في بناء شخصيته ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه، فهي بذلك تضيف للمجتمع عنصراً مهماً وعضواً فعالاً محاطاً بسياج من القيم الدينية والأخلاقية.

الدراسات السابقة:

والعمل على أن تتناسب برامج الأندية الصيفية مع حاجات وميول مرتاديهها.

● دراسة الحارثي (١٤٢٩هـ) بعنوان: "إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة". أوضحت هذه الدراسة مدى أهمية ممارسة الإعلام التربوي لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية. أوصت هذه الدراسة بضرورة تعويد الطلاب على أساليب الحوار والمناقشات في حل الخلافات والتعاون مع رجال الأمن في نشر الثقافة الأمنية لدى الطلاب من خلال الأنشطة المدرسية.

● دراسة على الجحني (١٤٢٨هـ) بعنوان: "دور التربية في وقاية المجتمع من الانحراف الفكري" وهدفت إلى التعرف على مخاطر ظاهرة الانحراف الفكري وآثاره بين أفراد المجتمع كما هدفت إلى الوقوف على الدور التربوي والاجتماعي في التصدي لهذه الظاهرة بالأساليب العلمية وهدفت إلى التعرف على قنوات التأثير في نشر الفكر المنحرف وإبراز الأعمال التربوية الوقائية من مخاطر الانحراف الفكري واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أهمية رعاية الشباب وتصحيح المفاهيم الخاطئة، والتصدي لكل ما يعكر صفو الأمن الاجتماعي، تبصير أفراد المجتمع بخطورة الانحراف الفكري ومقارعة الحجة وتأسيس القيم في النفوس عبر مراحل تنشئة تربوية سليمة لا تغفل معها اليقظة الأمنية. التأكيد على أن التوعية من أهم عناصر الوقاية من الانحراف الفكري.

● دراسة السليمان (١٤٢٧هـ) بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب" ومن النتائج التي توصل إليها الباحث: أن معظم مديري المدارس في المراحل الثلاث يدركون أهمية تعزيز الأمن

● دراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ) بعنوان: "دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في نشر الأمن الفكري بمدينة الرياض" وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة في نشر الأمن الفكري، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة أداةً للدراسة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (٧٥) مديراً وقد توصلت إلى أن مدير المدرسة يحث المعلمين على توجيه الطلاب وحمايتهم فكرياً، ويدعم تفعيل دور الإذاعة المدرسية في التوعية بالأمن الفكري، وإقامة الفعاليات التي تؤكد أهمية الأمن الفكري، ويقوم بتنفيذ برامج ومحاضرات في نشر الأمن الفكري داخل المدرسة، ويقوم المدير معزماً داخل مدرسته لنشر الأمن الفكري، ويدعم مدير المدرسة تنظيم زيارات طلابية للجهات الأمنية للتوعية بأهمية الأمن الفكري.

● دراسة المحلبي (١٤٢٩هـ) بعنوان: "دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في الوقاية من الجريمة" وهدفت الدراسة إلى بيان مدى مساهمة الأندية الصيفية في الوقاية من الجريمة، وحجم إسهامات الأندية الصيفية في التعريف بالجريمة ومؤثراتها، ومدى إسهام الأساليب الوقائية التي تنتهجها الأندية الصيفية في حماية مرتاديهها، ومدى استفادة الطلاب منها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت إلى تعزيز الطلاب بأساليب الحوار البناء والقيم الاجتماعية والآثار الإيجابية للبذل والعطاء، وتعريفهم بالأفكار المنحرفة والدخيلة المظلمة ومحاربتها عن طريق أنشطة متنوعة ومتعددة، وأن برامج الأندية الصيفية تعمل على تقديم الصورة الحقيقية للأفكار المنحرفة وأساليب أمثاتها، وتعريف الطلاب بأن التعاون بين الأسرة والمجتمع أمر ضروري وفعال للقضاء على الجريمة،

والمسجد وأوصت الدراسة بإعداد البرامج والأنشطة لتنمية وتربية العقل والجسم والروح وينبغي أن تكون هذه البرامج شاملة للشباب في مراحل التعليم المختلفة وليست مقتصرة على مستوى معين.

- دراسة السميح (١٤٢٥هـ) بعنوان: "الإدارة المدرسية في مواجهة الانحراف الأمني" وهدفت إلى دراسة مظاهر الانحراف الأمني في المدارس الثانوية خاصة محاولة رصدها ورصد الأسباب، والدوافع والعوامل المؤدية لها وتحديد المقترحات التي تساهم في الحد من انتشارها. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أهمية عقد ندوات ومحاضرات، ومسابقات أمنية لتوجيه الطلاب، وضرورة إدخال المواد الأمنية في المناهج التعليمية، والتربية بالقُدوة الحسنة.

- دراسة العامر (١٤٢٥هـ) بعنوان: "دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الخلقي والمجتمعي في عصر العولمة" وهدفت إلى تشخيص أبرز التحديات العالمية المعاصرة، ومقوماتها، وآلياتها، وفعاليتها، كما تهدف إلى إلقاء الضوء على مفهوم الأمن الأخلاقي باعتباره بعداً أساساً من أبعاد الأمن في المجتمع المسلم، كما تهدف إلى بلورة أفكار ومقترحات تربوية وتعليمية للتعامل مع أخطر ما يواجه المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أهمية القدوة الحسنة وتكريسها في مناخ المؤسسات المجتمعية الأسرة (المسجد والمدرسة) وأهمية التنشئة الأخلاقية - تربية وليس تعليمياً فقط - والمدرسة باعتبارها بيئة ومحيطاً اجتماعياً تحقق على أرضيته بيئة ومحيطاً اجتماعياً تتحقق على أرضيته القيم والمثل من خلال وعي أطراف العملية التعليمية بقيمة ما يقولونه وما يفعلونه.

الفكري لدى الطلاب. وأن إدارات المدارس في المراحل الثلاث تقوم بأدوار مختلفة ومتكاملة في عملية تعزيز الأمن الفكري للطلاب، وتقوم بأدوار كبيرة لتفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، وأنها تنفذ معظم الأنشطة التي ترمي إلى تفعيل دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بشكل جيد، إلا أن هناك أنشطة لم يتم تنفيذها بالمستوى المأمول كتنظيم زيارات طلابية دورية لولاية الأمر والعلماء للتوصل معهم وإقامة المعارض التربوية التي تؤكد على أهمية الأمن الفكري، واستضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه، وتستخدم إدارات المدارس أساليب تربوية متعددة لتعزيز الأمن الفكري في البيئة المدرسية بمستوى عال إجمالاً ما عدا التنسيق مع الجهات المختصة لمعالجة الحالات المستعصية.

- دراسة الخريف (١٤٢٧هـ) بعنوان: "دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري" ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يأتي: أن هناك مفهوماً واضحاً للأمن الفكري لدى ٥٤% فقط من أفراد عينة الدراسة، وأن هنالك أهمية لبرامج النشاط الطلابي في تعزيز الأمن الفكري، وأن أهم معوقات تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية هو تأثير الزملاء والأقران.

- دراسة السعيد (١٤٢٦) بعنوان: "دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف"، وهدفت إلى أن التربية يمكن أن تساهم في الوقاية من التطرف من خلال غرس مجموعة من المبادئ والقيم وتنميتها، مثل: الإعداد والحوار والتناصح، وهناك مجموعة من المؤسسات التربوية يقع على عاتقها الإسهام في الوقاية من الفكر المتطرف وتمثل هذه المؤسسات في الأسرة والمدرسة

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة:

الوقائية لحماية مرتادي الأندية الصيفية بالعمل على أن تتناسب برامجها مع الحاجات الأمنية للمجتمع ومع حاجات وميول مرتاديهها، وأن الأنشطة التربوية التي يمارسها الطلاب لها أهمية في تعزيز الأمن الفكري وتنمية الوعي الأمني.

• تتفق مع دراسة (الحارثي ١٤٢٩هـ) على أن الأمن الفكري يقتضي تأمين المدخلات الصالحة للعقل الإنساني بما يتماشى مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف وبما يحقق للوطن الأمن والاستقرار، وضرورة تعزيز الطلاب على أساليب المناقشات في حل الخلافات.

• تتفق مع دراسة (أبا الخيل ١٤٣١هـ) التي تشير إلى أن مدير المدرسة يحث المعلمين على توجيه الطلاب وحمايتهم فكرياً.

• تتفق مع دراسة (السميح ١٤٢٥هـ) ودراسة (أبا الخيل ١٤٣١هـ) ودراسة (الحارثي ١٤٢٩هـ) على أهمية عقد ندوات ومحاضرات وندوات ومسابقات أمنية لتوجيه وضرورة دعم إقامة الفعاليات التي تؤكد أهمية الأمن الفكري.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ): التي تؤكد على تعريف الطلاب بأن التعاون بين الأسرة والمجتمع أمر ضروري وفاعل للقضاء على الجريمة .

• تتفق مع دراسة (البحني ١٤٢٨هـ) ودراسة (الحارثي ١٤٢٩هـ) ودراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ) على أن التوعية من أهم عناصر الوقاية من الانحراف الفكري، ومدى أهمية ممارسة الإعلام التربوي لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، والإسهام الفعلي للعاملين بالإدارة المدرسية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ) في ضرورة تعريف وتعزيز الطلاب بأساليب الحوار البناء.

• تناولت الدراسات السابقة الأمن الفكري ودور المؤسسات التربوية والتعليمية في نشره، وإسهام الإعلام التربوي في تحقيقه، والأنشطة في تنمية الوعي الأمني والوقاية من الفكر المتطرف والجريمة، بينما تناولت الدراسة الحالية دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري.

• تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية تحقيق الأمن الفكري ونشره من خلال الوسائل والأساليب التربوية والأدوار التي ينبغي القيام بها لتحقيقه.

• تتفق هذه الدراسة مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) في مرحلة التطبيق وهي الأندية الصيفية.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) ودراسة (السليمان ١٤٢٧هـ) ودراسة (البحني ١٤٢٨هـ) بضرورة تعريف الطلاب بالقيم الاجتماعية وأهمية تأصيلها في النفوس عبر مراحل تنشئة تربوية سليمة واستخدام أساليب تربوية متعددة لتعزيز الأمن الفكري في البيئة المدرسية.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) في ضرورة التركيز على تعزيز شعور الطالب بالانتماء للوطن وتنمية حبه له من خلال برامج عملية تقوم على أسس علمية.

• تتفق مع دراسة (العامر ١٤٢٥هـ) ودراسة (السميح ١٤٢٥هـ) على أهمية التربية بالقدوة الحسنة، وأن للمعلم القدوة دوراً في قيادة النشاط الطلابي داخل الصف المدرسي وخارجه.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) في ضرورة إعداد دورات تدريبية لطلاب المدارس، وتعريف الطلاب بكيفية اكتساب المهارات الإيجابية.

• تتفق مع دراسة (المجلسي ١٤٢٩هـ) ودراسة (الخريف ١٤٢٧هـ) ودراسة (السعيد ١٤٢٥هـ): على الأساليب

القسم الأول: يشتمل على معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة من المعلمين "مشرفو البرامج" تتعلق بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم، وسنوات الخبرة في الأندية الصيفية.

القسم الثاني: يشتمل على (١٦) عبارة تقيس دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري. وطلب الباحث من أفراد عينة الدراسة الإجابة من خلال مقياس مكون من أربعة خيارات عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام واحد من الاختيارات الآتية:

- ١ - عالية. ٢ - متوسطة. ٣ - منخفضة. ٤ - معدومة.

صدق أداة الدراسة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية ثم قياس صدقها كما يأتي:

أ) **الصدق الظاهري للأداة:** تم عرض أداة الدراسة على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومجموعة من المختصين في وزارة التربية والتعليم. وذلك للتأكد من وضوح عبارات الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة، وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات أو حذف لبعض العبارات، وقد اتفقوا على وضوح الأداة ومناسبتها لأهداف الدراسة بعد التعديل.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للأداة:** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل عبارات الأداة. وجاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجانب الذي أعدت من أجل قياسه.

• تتفق مع دراسة السميح (١٤٢٥هـ) على أن من مظاهر الانحراف الأمني الاستخدام غير المقنن للانترنت وضرورة قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية بتحصين الشباب في مواجهة التدفق المعلوماتي الهائل لكسي لا يتأثروا بالانحرافات الفكرية المتزايدة يوماً بعد يوم.

• تتفق مع دراسة (أبا الخيل ١٤٣١هـ) على أن مدير المدرسة يدعم تنظيم زيارات طلابية للجهات الأمنية للتوعية بأهمية الأمن الفكري، وضرورة بناء علاقة تعاون وثيقة بين رجال الأمن وبقية أفراد المجتمع وأهمية التنسيق بين المؤسسات الأمنية وبقية مؤسسات المجتمع .

• تختلف مع دراسة (السليمان ١٤٢٧هـ): التي تشير إلى أن تنظيم زيارات طلابية دورية لولاية الأمر والعلماء للتواصل معهم لم يتم تنفيذها بالمستوى المأمول.

إجراءات الدراسة:

استعرض الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي للتعرف على دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري عن طريق إجابات المعلمين العاملين بها (مشرفو البرامج).

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع مشرفي البرامج بالأندية الصيفية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٢هـ وعددهم (٤٣٤) معلماً، ونسبة لحدودية مجتمع الدراسة وتمركزه في منطقة محددة فقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (٧٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وقام بإعدادها معتمداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة وتكونت من قسمين:

المثوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

- النتائج المتعلقة بوصف أفراد الدراسة: تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة في التعليم - سنوات الخبرة في الأندية الصيفية - التدريب). وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو الآتي:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل
٩,٣	٧	ماجستير
٨٦,٧	٦٥	بكالوريوس
٤,٠	٣	أخرى
١٠٠%	٧٥	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٦٥) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٦,٧% من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٧) منهم يمثلون ما نسبته ٩,٣% من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، مقابل (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٤,٠% من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم مؤهل آخر.

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة في التعليم

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
١٤,٧	١١	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات
٣٣,٣	٢٥	من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات
٢٩,٣	٢٢	من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة
٢٢,٧	١٧	أكثر من ١٥ سنة
١٠٠%	٧٥	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٢٥) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٣,٣% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات

الجدول رقم (١)

يبين صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية

لاستبانة الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٤١	٩	**٠,٦٦٢
٢	**٠,٥٩٥	١٠	**٠,٧٢٦
٣	**٠,٥٨٧	١١	**٠,٧٦٠
٤	**٠,٦٠٠	١٢	**٠,٧٤٤
٥	**٠,٤٨٤	١٣	**٠,٦٨٦
٦	**٠,٦٧٦	١٤	**٠,٦٠٣
٧	**٠,٧٢٦	١٥	**٠,٥٠١
٨	**٠,٨٠٠	١٦	**٠,٦٢٥

جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاو الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحاور
دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)	١٦	٠,٩٠٦٩

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠,٩٠٦٩) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وهي: معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفا كرونباخ، التكرارات، النسب

أفراد الدراسة، بينما (٢٧) منهم يمثلون ما نسبته ٣٦,٠% من إجمالي أفراد الدراسة تلقوا تدريباً في مجال الأمن الفكري.

جدول رقم (٧)

هل ترى أن هناك حاجة لإقامة دورات تدريبية لمديري الأندية الصيفية والمعلمين بها على مهارات وأساليب حماية النشء من الأفكار المضللة

النسبة	التكرار	
٨٩,٣	٦٧	نعم
١٠,٧	٨	لا
%١٠٠	٧٥	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٧) أن (٦٧) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٩,٣% من إجمالي أفراد الدراسة يرون أن هناك حاجة لإقامة دورات تدريبية لمديري الأندية الصيفية والمعلمين بها على مهارات وأساليب حماية النشء من الأفكار المضللة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٠,٧% من إجمالي أفراد الدراسة لا يرون أن هناك حاجة لإقامة دورات تدريبية لمديري الأندية الصيفية والمعلمين بها على مهارات وأساليب حماية النشء من الأفكار المضللة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمحاور الدراسة:

السؤال الأول/ ما دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات):

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، كما رتب العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة منها من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو البرامج) أفراد عينة الدراسة.

خبرتهم في التعليم من ٦ إلى أقل من ١٠ سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٢٢) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩,٣% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في التعليم من ١١ إلى أقل من ١٥ سنة، مقابل (١٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٢,٧% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في التعليم أكثر من ١٥ سنة ، و (١١) منهم يمثلون ما نسبته ١٤,٧% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في التعليم من سنة إلى أقل من ٥ سنوات.

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

في الأندية الصيفية

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
٢٩,٣	٢٢	أقل من ٣ سنوات
٧٠,٧	٥٣	من ٣ سنوات فأكثر
%١٠٠	٧٥	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (٥٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٠,٧% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في الأندية الصيفية من ٣ سنوات فأكثر وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (٢٢) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩,٣% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم في الأندية الصيفية أقل من ٣ سنوات.

جدول رقم (٦)

هل تلقيت تدريباً في مجال الأمن الفكري

النسبة	التكرار	التدريب
٣٦,٠	٢٧	نعم
٦٤,٠	٤٨	لا
%١٠٠	٧٥	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٦) أن (٤٨) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٤,٠% من إجمالي أفراد الدراسة لم يتلقوا تدريباً في مجال الأمن الفكري وهم الفئة الأكثر من

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
٦	يدعم إقامة الفعاليات التي تؤكد أهمية الأمن الفكري	ك	٥٥	١٧	٣	-	٣,٦٩	٠,٥٤	٧
		%	٧٣,٣	٢٢,٧	٤,٠	-			
٢	يدعم ثقافة تقبل الرأي الآخر	ك	٥٥	١٧	٣	-	٣,٦٩	٠,٥٤	٨
		%	٧٣,٣	٢٢,٧	٤,٠	-			
٤	يشجع على دعم العلاقة بين النشء ورجال الأمن	ك	٥٢	١٩	٤	-	٣,٦٤	٠,٥٨	٩
		%	٦٩,٣	٢٥,٣	٥,٣	-			
٩	يوجه الأسرة بضرورة مراقبة سلوك الأبناء	ك	٥٢	١٨	٤	١	٣,٦١	٠,٦٦	١٠
		%	٦٩,٣	٢٤,٠	٥,٣	١,٣			
٨	يفعل الإعلام التربوي في التوعية بالأمن الفكري	ك	٥١	١٨	٦	-	٣,٦٠	٠,٦٤	١١
		%	٦٨,٠	٢٤,٠	٨,٠	-			
٥	يدعم إقامة المعارض داخل النادي لنشر الأمن الفكري	ك	٤٨	٢٤	٣	-	٣,٦٠	٠,٥٧	١٢
		%	٦٤,٠	٢٢,٠	٤,٠	-			
٧	يشجع الحوار في مجال الأمن الفكري داخل النادي وخارجه	ك	٥٢	١٧	٤	٢	٣,٥٨	٠,٧٢	١٣
		%	٦٩,٣	٢٢,٧	٥,٣	٢,٧			
١٣	يوجه النشء التوجيه السليم لاستخدام شبكة الانترنت	ك	٤٨	٢٠	٧	-	٣,٥٤	٠,٦٦	١٤
		%	٦٤,٠	٢٢,٧	٩,٣	-			
١٠	يشجع على تنظيم زيارات طلابية للجهات الأمنية لتوجيههم توجيهاً فطرياً سلمياً	ك	٤٦	٢٠	٦	٣	٣,٤٥	٠,٨١	١٥
		%	٦١,٣	٢٦,٧	٨,٠	٤,٠			
١١	يشجع على تنظيم زيارات طلابية للعلماء لتوجيههم توجيهاً فطرياً سلمياً	ك	٤٧	١٦	٩	٣	٣,٤٢	٠,٨٦	١٦
		%	٦٢,٧	٢١,٣	١٢,٠	٤,٠			
المتوسط العام							٣,٦٥	٠,٣٩	

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يأتي:-

أن المتوسط العام (٣,٦٥) من أصل (٤). وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "عالية" على

والجدول رقم (٨) يوضح ذلك: حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات الاستبانة

رقم العبارة	العبارة	النسبة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
				عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة			
١	يرز قيم التسامح والسلام	ك	٦٦	٨	١	-	-	٣,٨٧	٠,٣٨	١
		%	٨٨	١٠	١٤,٣	-	-			
١٦	يعلم الشء كيفية المحافظة على مكتسبات الوطن	ك	٦٠	١٥	-	-	-	٣,٨٠	٠,٤١	٢
		%	٨٨,٠	٢٠,٠	-	-	-			
١٤	يدعو إلى نشر الماذج الفكرية والسير الحسنة	ك	٦١	١٢	٢	-	-	٣,٧٩	٠,٤٧	٣
		%	٨١,٣	١٦,٠	٢,٧	-	-			
١٥	يشترك في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين	ك	٥٧	١٧	١	-	-	٣,٧٥	٠,٤٧	٤
		%	٧٦,٠	٢٢,٧	١٤,٣	-	-			
٣	يسهم في تنمية مهارات التفكير لدي الشء	ك	٥٨	١٥	٢	-	-	٣,٧٥	٠,٥٠	٥
		%	٧٧,٣	٢٠,٠	٢,٧	-	-			
١٢	يحث المعلمين على توجيه الطلاب فكرياً	ك	٥٨	١٤	٣	-	-	٣,٧٣	٠,٥٣	٦
		%	٧٧,٣	١٨,٧	٤,٠	-	-			

تابع جدول رقم (٨)

أداة الدراسة ويعني ذلك أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على أن دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري بمدينة الرياض كانت بدرجة عالية.

- يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣،٤٢ إلى ٣،٨٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (عالية) على أداة الدراسة.

- أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على ستة عشرة دور لمديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١، ١٦، ١٤، ١٥، ٣، ١٢، ٦، ٢، ٤، ٩، ٨، ٥، ٧، ١٣، ١٠، ١١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (١) وهي " يبرز قيم التسامح والسلام بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣،٨٧ من ٤،٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الهدف من الأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية هي تنفيذ سياسات الدولة الرامية إلى نشر قيم التسامح بين أفراد المجتمع وهي من المبادئ والمعايير التي أمر الله بها سبحانه وتعالى في القرآن الكريم والسنة النبوية ولذلك عادة ما يركز مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض على إبراز قيم التسامح والسلام لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المحلّسي (١٤٢٩هـ) ودراسة السليمان (١٤٢٧هـ) ودراسة الجحني (١٤٢٨هـ).

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "يعلم النشء كيفية المحافظة على مكتسبات الوطن" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد

الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣،٨٠ من ٤،٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من الأهداف الرئيسة للأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية تعزيز روح المواطنة لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج ولذلك عادة ما يركز مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض على تعليم النشء كيفية المحافظة على مكتسبات الوطن. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحارثي (١٤٢٨هـ) ودراسة المحلّسي (١٤٢٩هـ).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي " يدعو إلى نشر النماذج الفكرية والسير الحسنة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣،٧٩ من ٤،٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن القائمين على البرامج الصيفية بالأندية الصيفية يسعون إلى تمثيل القدوة الحسنة للنشء ولذلك عادة ما يركز مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض على الدعوة إلى نشر النماذج الفكرية والسير الحسنة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العامر (١٤٢٥هـ) ودراسة السميح (١٤٢٥هـ).

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي " يشارك في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣،٧٥ من ٤،٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من الأهداف الرئيسة للأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية تعزيز مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج ولذلك عادة ما يشارك مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المحلّسي (١٤٢٩هـ).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي " يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى النشء" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣،٧٥ من ٤،٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من الأهداف الرئيسة للأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية تعزيز مهارات

حملات الغلو ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في دعم ثقافة تقبل الرأي الآخر.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي "يشجع على دعم العلاقة بين النشء ورجال الأمن" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٦٩ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب يمثلون شريحة مهمة في دعم رجال الأمن ومساندتهم لإنجاح الحملات الأمنية ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في دعم العلاقة بين النشء ورجال الأمن.

جاءت العبارة رقم (٩) وهي "يوجه الأسرة بضرورة مراقبة سلوك الأبناء" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٦٤ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن للأسرة دوراً مهماً ورئيساً في التربية ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في توجيه الأسرة بضرورة مراقبة سلوك الأبناء. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المجلسي (١٤٢٩هـ).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يفعل الإعلام التربوي في التوعية بالأمن الفكري" بالمرتبة الحادية عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٦١ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الإعلام التربوي يلعب دوراً مهماً في توعية الطلاب وتوجيههم ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في تفعيل الإعلام التربوي في التوعية بالأمن الفكري. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجحني (١٤٢٨هـ) الحارثي (١٤٢٩هـ) ودراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يدعم إقامة المعارض داخل النادي لنشر الأمن الفكري" بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٦٠ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن من تنوع الأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية تزيد من فعاليتها في تنمية

التفكير لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج ولذلك عادة ما يسهم مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في تنمية مهارات التفكير لدى النشء. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المجلسي (١٤٢٩هـ) ودراسة السعيد (١٤٢٥هـ) ودراسة الخريف (١٤٢٧هـ) ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ).

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "يحث المعلمين على توجيه الطلاب فكرياً" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٧٥ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تطوير القدرات الفكرية للطلاب من الأهداف الرئيسة للأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في حث المعلمين على توجيه الطلاب فكرياً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المجلسي (١٤٢٩هـ) ودراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ).

جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يدعم إقامة الفعاليات التي تؤكد أهمية الأمن الفكري" بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٧٣ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأنشطة والبرامج الصيفية بالأندية الصيفية تركز بدرجة كبيرة على تعزيز الأمن الفكري لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في دعم إقامة الفعاليات التي تؤكد أهمية الأمن الفكري. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ) ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ) ودراسة السميح (١٤٢٥هـ).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي "يدعم ثقافة تقبل الرأي الآخر" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٦٩ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تعزيز ثقافة الرأي الآخر من المرامي الأساسية لبرامج وأنشطة الطلاب في ظل تعرض الطلاب للكثير من

يزيد من فعالية تعزيز الأمن الفكري لديهم ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في التشجيع على تنظيم زيارات طلابية للجهات الأمنية لتوجيههم توجيهاً فطرياً سليماً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي "يشجع على تنظيم زيارات طلابية للعلماء لتوجيههم توجيهاً فطرياً سليماً" بالمرتبة السادسة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٤٢ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الزيارات للعلماء تتيح للطلاب التواصل معهم وطرح استفساراتهم مما يزيد من فعالية تعزيز الأمن الفكري لديهم ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في التشجيع على تنظيم زيارات طلابية للعلماء لتوجيههم توجيهاً فطرياً سليماً.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق باختلاف وجهات النظر بين أفراد عينة الدراسة من المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" باختلاف متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في درجة الموافقة على دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري باختلاف متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض	بين المجموعات	٠,١١٥	٢	٠,٠٥٨	٠,٣٧٩	٠,٦٨٦
	داخل	١٠,٩١٩	٧٢	٠,١٥٢		

السوعي والأمن الفكري لدى المشاركين في هذه الأنشطة والبرامج ولذلك عادة ما يسهم دعم إقامة المعارض داخل النادي لنشر الأمن الفكري. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبا الخيل (١٤٣١هـ).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي "يشجع الحوار في مجال الأمن الفكري داخل النادي وخارجه" بالمرتبة الثالثة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٥٨ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تعزيز ثقافة الحوار أصبح من المرامي الأساسية لبرامج وأنشطة الطلاب في ظل تعرض الطلاب للكثير من حملات الغلو والأفكار المنحرفة ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في تشجيع الحوار في مجال الأمن الفكري داخل النادي وخارجه. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المجلسي (١٤٢٩هـ) ودراسة الحارثي (١٤٢٩هـ).

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "يوجه النشء التوجيه السليم لاستخدام شبكة الانترنت" بالمرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٥٤ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن شبكة الانترنت أصبحت من المصادر الأساسية للتعلم واستقصاء المعلومات وخاصة بين شريحة الطلاب مما يبين خطورتها عند استخدامها بطريقة سيئة ولذلك عادة ما يسهم مديرو الأندية الصيفية بمدينة الرياض في توجيه النشء التوجيه السليم لاستخدام شبكة الانترنت. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السميح (١٤٢٥هـ).

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "يشجع على تنظيم زيارات طلابية للجهات الأمنية لتوجيههم توجيهاً فطرياً سليماً" بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٣,٤٥ من ٤,٠٠) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الزيارات للجهات الأمنية تمنح الطلاب قدرة أكبر على استيعاب الأبعاد الأمنية لأدوار هذه الأجهزة مما

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)) باختلاف متغير سنوات الخبرة في التعليم.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية؟

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية

المحور	سنوات الخبرة في الأندية الصيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)	أقل من ٣ سنوات	٢٢	٦٦,٣	٠,٤٢٦٧٦	٠,٠٩٢	٠,٩٢٧
	٣ سنوات فأكثر	٥٣	٦٥,٣	٠,٣٧٢٣١		

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)) باختلاف متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية؟

المجموعات	١١,٠٣٤	٧٤			في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير سنوات الخبرة في التعليم؟

جدول رقم (١٠)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة في التعليم

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)	بين المجموعات	٠,٢٤٣	٣	٠,٠٨١	٠,٥٣٢	٠,٦٦٢
	داخل المجموعات	١٠,٧٩٢	٧١	٠,١٥٢		
	المجموع	١١,٠٣٤	٧٤			

٢. البحث في المعوقات التي تحد من دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري ووضع الحلول المناسبة لها.

٣. إقامة الورش والندوات للبحث في كيفية تعزيز دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

٤. وضع الحوافز التي تعزز من دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

٥. سن اللوائح والنظم التي تدعم دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

٦. تهيئة البيئة المناسبة التي تحسن من فعالية دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

٧. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول واقع دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

المراجع:

- القرآن الكريم:
- أبا الخيل، عبدالحسن بن عبدالعزيز (١٤٣١هـ). دور مديري مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ابن منظور، جمال الدين محمد (١٩٦٥م). لسان العرب، بيروت، دار المعارف.
- إدارة الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية (١٤٢٦هـ). نحو بيئة آمنة فكرياً، دراسة علمية غير منشورة قدمت في اللقاء العاشر للإشراف التربوي الذي نظّمته وزارة التربية والتعليم بمدينة الطائف خلال الفترة من ١-٣/٤/١٤٢٦هـ.
- الأصفهاني، الحسين محمد الراغب (١٤٢٠هـ). المفردات في غريب القرآن، بيروت، دار المعرفة.
- البرعي، وفاء محمد، (٢٠٠٢م). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، رسالة دكتوراة منشورة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- التركي، عبدالله بن عبدالحسن (١٤٢٣هـ). الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، مطابع رابطة العالم الإسلامي.
- التوثيق التربوي (١٤٢٥هـ). مجلة نصف سنوية تصدرها وزارة التربية والتعليم، ٥٤ع.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ٥ - ٢٩ الرياض؛ (صفر ١٤٣٥هـ/كانون الأول ٢٠١٣م)

(مشرفو المجالات) باختلاف متغير سنوات الخبرة في الأندية الصيفية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها "مشرفو المجالات" في ضوء متغير التدريب في مجال الأمن الفكري؟

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التدريب في مجال

الأمن الفكري

المحور	هل تلقيت تدريباً في مجال الأمن الفكري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات)	نعم	٢٧	٣,٦٩	٠,٣٣٥٦٥	
	لا	٤٨	٣,٦٣	٢,٤١٤٠٢	٠,٥٧٣

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها (مشرفو المجالات) باختلاف متغير التدريب في مجال الأمن الفكري.

توصيات الدراسة: بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. وضع الخطط المناسبة لتعزيز دور مديري الأندية الصيفية بمدينة الرياض في نشر الأمن الفكري.

- الجامع الصحيح (صحيح البخاري) (٦١٢٨)
- الجحني، علي فايز (١٤٢٨هـ). رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، العدد ١٤٠.
- الحارثي، زيد بن زايد (١٤٢٩هـ). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى: قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، رسالة دكتوراة منشورة، قدمت لكلية الدراسات العليا بأكاديمية الشرطة في جمهورية مصر العربية.
- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (١٣٨٦هـ). تاج العروس من جواهر القاموس، ج ٤٠، مادة (ن د ا)، الكويت، مطبعة حكومة الكويت.
- السعيد، تيسير بن حسين (١٤٢٥هـ). دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف، مجلة البحوث الأمنية، م ١٤، ع ٣٠، ربيع الآخر، ص ص ١٥-٦٢.
- السليمان، إبراهيم بن سليمان (١٤٢٧هـ). دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب: دراسة ميدانية على مدارس التعليم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية. الرياض.
- السميح، عبد المحسن بن محمد (١٤٢٥هـ). الإدارة المدرسية في مواجهة الانحراف الأمني، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ١٩، العدد ٣٧، محرم ١٤٢٥هـ، ص ص ٣١٧-٤٣٨.
- العامر، عثمان (١٤٢٥هـ). دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الخلقي والمجتمعي في عصر العولمة، ورقة عمل مقدمة في ندوة المجتمع والأمن في دورتها السنوية الثالثة. كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- العمري، عبد المحسن محسن (١٤١٨هـ). إسهامات الأجهزة الأمنية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب بالمراكز الصيفية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الفيروزآبادي، محمد الدين محمد (١٩٩٩م). القاموس المحيط، الجزء ٤، ط ٦، بيروت، إحياء التراث العربي.
- القرطون، فهد سليمان (١٤٣١هـ). أثر المدرسة في تفعيل دور طلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الإرهاب، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٥، العدد ٣٣، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- اللويحق، عبد الرحمن بن معلا، الغلو في الدين في حياة المسلمين المعاصرة، ط ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص ٥-٧.
- المالكي، عبد الحفيظ بن عبدالله (١٤٢٧هـ). نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- المالكي، عبد الحفيظ عبدالله (١٤٣٢هـ). الأمن الفكري ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقه، بحث علمي مقدم في ندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد الأمنية، المجلد الأول.
- المحلبي، عبدالعزيز عبدالله (١٤٢٩هـ). دور الأندية الصيفية في الوقاية من الجريمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- المعاطية، رقية عدنان، (١٤٣٢هـ). مفاهيم التوعية الأمنية وبناء الخبرات في مناهج التعليم العام، بحث علمي مقدم في ندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد الأمنية، المجلد الأول.
- المعجم الوسيط، (١٩٨٥م). الدوحة، مطابع قطر الوطنية.
- المقاطي، سفران بن سفر (١٤٣٠هـ). الأمن الفكري والإعلام: رؤية إستراتيجية، مجلة الأمن، ع ٧٤، الرياض.
- النفيعي، عبدالعزيز بن عبيد (١٤٣١هـ). مجالات التوعية الأمنية في مناهج التعليم العام، بحث علمي مقدم في ندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- الوائلي، حصة عبد الرحمن (١٤٣٢هـ). ندوة المجتمع والأمن، الدورة ١٦ (التوعية الأمنية في مناهج التعليم العام) ١/٢٧ / ١٤٣٢هـ، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- اليوسف، عبدالله بن عبدالعزيز (١٤٢٥هـ). أنماط السلوكيات المنحرفة وسبل مواجهتها لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، بحث علمي قدم في لقاء مديري المدارس بمنطقة الرياض بعنوان "دور المدرسة في تعزيز الأمن" خلال الفترة من ٢-٣ صفر ١٤٢٥هـ، بمركز الملك فهد الثقافي بالرياض.
- حريري، عبدالله بن محمد (٢٠٠٦م). دور التربية الإسلامية في المدرسة الابتدائية في مواجهة ظاهرة الإرهاب، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٥، العدد ٣٣، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض.
- سنن أبي داود (٣٦٤١).
- نصير، محمد محمد (١٤١٣هـ). الأمن والتنمية. الطبعة الأولى، الرياض، شركة العبيكان للطباعة والنشر.

غازي بن الحميدي العتيبي: دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين

- وزارة المعارف (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الرابعة.
- هلال، علي (١٩٨٦هـ). تحديات الأمن القومي العربي، دراسة في الصول، مجلة شئون عربية، عمان، الأردن.

**The role of managers of summer Centers in Student intellectual security awareness from the point view of teachers
"Fields Supervisors" in Riyadh**

Ghazi Al-Hamidi Isa Al-Otaibi

Submitted 08-09-2012 and Accepted on 13-01-2013

Abstract: The purpose of this study was to investigate the role of managers of summer clubs in publishing intellectual security from the perspective of teachers working on it " Fields Supervisor " in Riyadh.

To achieve the objective of the study, the researcher designed a questionnaire which was checked by sincerity and persistence. Then applied on a sample study of teachers and numbered (75), researcher used a number of statistical methods appropriate to the nature of this study. **The most important results of this study include:**

1. That the role of managers of summer clubs in publishing intellectual security in Riyadh in general is high degree, where the arithmetic average of the year is (3.65) out of (4) .
2. The average ranked between (3.42) and (3.87), which shows the consistency in the approval of members of the study.
3. That the words "highlights the values of tolerance and peace" came in first place with an average arithmetic (3.87) .
4. That the words "encouraged to organize student visits for scientists to guide them intellectually sound guidance" came in last with an average grade in my account (3,42).
5. There is no statistically significant differences at the level of (0.05) for the variables of the study (academic qualification, years of experience in education, years of experience in the clubs summer training .

The study concluded with several recommendations based on the results confirm the importance of security and the role of the intellectual directors of summer clubs in its publication.

Key words: Managers summer clubs, intellectual security, supervisors areas

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة إعداد

محمد فرحان القضاة

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي جامعة الملك سعود/ كلية التربية- قسم علم النفس

قدم ١٠/١/١٤٣٤هـ - وقيل ٢١/٣/١٤٣٤هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي الثاني من روضة طيور الجنة في مدينة عجلون بالأردن ، تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٥) طفلاً وطفلة، والأخرى ضابطة وعددها (٢٥) طفلاً وطفلة، وتم تطبيق مقياس حب الاستطلاع المعرفي لأطفال الروضة عليهما تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وتم بناء برنامج تدريبي في حب الاستطلاع المعرفي قائم على استراتيجية لعب الدور تم تقسيمه إلى (١٨) نشاطاً . وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية تعزى إلى الجنس ، وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي، استراتيجية لعب الدور، حب الاستطلاع المعرفي، أطفال الروضة

المقدمة:

يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة ملمحاً مهماً ينبئ بمدى تقدم المجتمع وتطوره، فأطفال اليوم هم رجال الغد والمستقبل، وتتسابق الدول للكشف المبكر عن المبدعين من أطفالها؛ لكي تتعهدهم بالرعاية، وتوفر لهم كافة الإمكانيات، وتهيئ لهم المناخ المحفز على الإنتاج المبدع، والاهتمام بالطفل وقدراته للاستطلاع وشغفه للمعرفة، وحبه للسؤال والفضول والاستكشاف، وتوجيه هذه القدرات الوجهة السليمة أصبح من الأمور الضرورية ولا سيما في مرحلة رياض الأطفال، ويشكل حب الاستطلاع المعرفي دافعاً للطفل نحو تحقيق أهدافه بواسطة استكشاف المثيرات البيئية ومعالجتها (Padd,1992).

ومما يزيد من ضرورة الاهتمام بحب الاستطلاع المعرفي في مرحلة رياض الأطفال أن الطفل الذي يبدي سلوكاً معيناً في سن الخامسة والسادسة يمكن أن يبدي نفس السلوك في سن الحادية عشر، فهناك نوعية من الاستمرارية في السلوك الابتكاري وحب الاستطلاع المعرفي، والاهتمام بهذه النوعية من السلوكيات في تلك المرحلة له دور إيجابي في المراحل العمرية اللاحقة (Harrington & Black, 1995).

وتتميز شخصية الأطفال بمجموعة من الخصائص والسمات الإيجابية القابلة للنمو من خلال المرور بالتجارب التربوية والتعليمية المختلفة التي تخاطب مناهذ التعلم لديهم، وبقدر ما يوفر النظام التربوي من بيئات صالحة للتعلم والنمو، ويساهم في تعليم الأطفال ورعايتهم والاستثمار فيهم، تتحقق لنا النوعية المتميزة من النشء المدرب والمؤهل والمعد إعداداً وتأهيلاً جيداً، والقادر على التعلم الذاتي والتدريب المستمرين مدى الحياة، والمنفتح على غيره بمرونة والتفاعل مع محيطه وبيئته بإيجابية، والذي يتميز بالفضول العلمي،

وشغفه بالتعلم، وحب الاستطلاع، والقدرة على البحث والاستقصاء
(بخش، ٢٠٠٨).

ويعد اللعب مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تعدُّ مرحلة وضع اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد، وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال هو أفضل وسيلة لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل؛ فمن خلال اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة والتي تثري إمكانياته العقلية والمعرفية، وتكسبه مهارات التفكير المختلفة، وتتمي الوظائف العقلية العليا كال تفكر والتخيل، وحب الاستطلاع، ويساعد اللعب على النمو المتكامل بالنسبة للطفل، بل إنه يعد وسيلة الأساسية في الحصول على المعرفة سواء أكانت هذه المعرفة تتعلق بالعالم الخارجي أم بيئته التي يعيش فيها، وعن طريق اللعب يكتشف أشياء جديدة غير مألوقة من قبل، وينمو لديه دافع حب الاستطلاع فضلاً عن إعداداته للحياة المستقبلية (بهادر، ٢٠٠٥).

ونظراً لما توفره استراتيجية لعب الدور من عنصر الملاحظة والتعلم، مما يساعد على فتح مجالات واسعة للمناقشة والبحث؛ فمن خلال المشاركة يتلقى الأطفال دروسهم، ويكتشفون طبيعة المنهج الدراسي المقرر عليهم، مما يبعد عنهم الشعور بالملل، فتصبح حركات الروضة أماكن محبة للأطفال، كما تنفق استراتيجية لعب الدور مع طبيعة المتعلم وحبه للعب والانطلاق وممارسة النشاط، فهم يلعبون ويشاهدون زملاءهم يؤدون أدواراً مختلفة مثل الطبيب، العالم، المعلم وغيرها فيتعرفون على حياة هؤلاء، ومن هنا يمكن ترسيخ القيم على مستوى الممارسات الحياتية ومن ثم مواجهة عالم متغير واتخاذ المواقف (Barker,2003).

وقد أوردت السرور (١٩٩٩) في دراستها بعنوان "تقييم تعليم ما قبل المدرسة في الأردن" أن فكرة المنهاج ومفهومه وأهدافه موضوع عائم في غالبية العينة، نتيجة قلة الإشراف، وتدني رواتب المعلمات، وضغط الأهالي على العاملين في رياض الأطفال على تعليم أطفالهم القراءة والكتابة، وأظهرت الدراسة تدنياً في مجال استخدام اللعب في النشاط الصفي، واستخدام التمثيل أو رواية القصة، واستخدام الموسيقى، كما قلت حركة الأطفال في الصف نتيجة ضيق المكان، واستخدام التعلم الذي يعتمد على ضبط الأطفال وبقائهم في مقاعدهم، كذلك بدا الغموض في تسلسل عملية التعلم ومراعاتها لمجالات نمو الأطفال وارتباطها بوحدة تعليمية محددة.

ولقد دعت العديد من الدراسات والأبحاث التي قام بها مكتب كاليفورنيا لتطوير المناهج (California State Department of Education Sacramento, 1998) إلى استخدام طريقة لعب الأدوار في التدريس لجميع المواد الدراسية في مدارس التعليم العام من الحضنة إلى الثانوي، وأشارت بضرورة اشتراك الأطفال في الأنشطة التمثيلية، لأن ذلك يساعدهم على التعلم، وتطوير أنفسهم والتعبير عنها. إن غياب برامج تدريبية متكاملة لتنمية حب الاستطلاع المعرفي، واستدراك النقص في هذا المجال يدعو لتصميم وإعداد مثل هذا النوع من البرامج لأطفال الروضة، والأمل أن تستطيع هذه الدراسة تحقيق هذا الهدف.

مشكلة الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة من أهمية مرحلة رياض الأطفال في تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم؛ فرياض الأطفال بما تقدم من أنشطة مختلفة ينبغي أن تساعد الطفل على تنمية مهاراته وقدراته على الاتصال بالآخرين، وتنمية تفكيره، وفضوله العلمي، ودافع حب الاستطلاع لديه، فالغرائز الإنسانية والحاجات والدوافع والبواعث هي محركات

للإنسان للإجابة عن الأسئلة التي تثار في ذهنه، فالأطفال الصغار يستمتعون باستكشاف نسيج الأشياء وحجمها، ولونها، وأحياناً طعمها، وإثارة التساؤلات نحوها منذ نعومة أظافرهم، وهذه المشاركة الدينامية ذات الطبيعة الفضولية لدى الأطفال في البحث عن إجابات للتساؤلات عن الظواهر وأحداث الطبيعة هو ما يوفر الوقود الذي يعزز مهارات الاستقصاء والفضول، ويولد لدى الأطفال القدرة على الابتكار.

ولكن حب الاستطلاع والشغف العلمي يتم إغفاله وتجاهله في سن مبكرة أحياناً، بداية من الأسرة، ومن ثم الروضة التي تركز على إكمال المنهج المقرر، وتستخدم في العادة طرق تقليدية في تعليم الأطفال، وهذا يتعارض مع فلسفة رياض الأطفال التي تركز على التعلم من خلال اللعب وليست مكاناً للتعليم المقصود الرسمي للتعلم عن طريق التلقين، ومن خلال إطلاع الباحث وزياراته لبعض رياض الأطفال، وبحوثه السابقة على هذه المرحلة العمرية (القضاة، ٢٠٠٨؛ القضاة، ٢٠٠٩)، لوحظ وجود من المعوقات التي تحول دون تحقيق الدور الذي ينبغي أن تقوم به هذه المؤسسات تجاه الأطفال في الروضة لتنمية قدراتهم الابتكارية، وتشجيع الطفل على التساؤل وحب الاستطلاع، كما لوحظ من خلال لقاء بعض المعلمات العاملات في رياض الأطفال التذمر والشكوى من تدني حب الاستطلاع لدى فئة ليست بقليلة من الأطفال، والذي قد يكون سببه عدم اهتمام المربين بإثارة حب الاستطلاع لدى الطفل، خاصة وأن الطفل فضولي بطبعه، كما لوحظ أن هناك تدنياً في استخدام استراتيجيات مهمة في تعليم الأطفال، وبالتحديد طريقة لعب الدور في تنمية المهارات المختلفة للطفل وبخاصة حب الاستطلاع المعرفي من خلال برامج تدريبية موجهة تأخذ بالحسبان خصائص أطفال الروضة ومطالب نموه وحاجاتهم.

وقد أوضحت كثير من الدراسات أن استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة مثل لعب الدور يساعد على إيجاد بيئة نشطة، وتنمية الإبداع، وتنشيط الخيال، والفضول والاستطلاع العلمي، وزيادة دافعية التعلم والابتكار. (Woodson, 2000; Luff, 2003; sun, 2004; Hui, & lau, 2006)

ومن هنا شعر الباحث بمدى الحاجة إلى دراسة هذه المشكلة، خاصة أن مثل هذه المشكلات لم تحظ بالاهتمام الكافي لدى الباحثين، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بناء برنامج تدريبي من إعداد الباحث قائم على مجموعة من أنشطة لعب الدور لتنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة.

٢- الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة.

٣- التعرف فيما إذا كان هناك فروق في حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية لدى أطفال الروضة تعزى إلى الجنس

أسئلة الدراسة :

في ضوء ما سبق فإن أسئلة هذه الدراسة هي:

(١) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج التدريبي؟

(٢) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حب

الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

(٣) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية تعزى إلى الجنس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

(أ) الأهمية النظرية:

١- ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية لعب الدور كاستراتيجية مستقلة في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة على حد علم الباحث، وحصره للدراسات السابقة في هذا المجال سواء على المستوى المحلي أم الإقليمي.

٢- توفر الدراسة دليلاً نظرياً للبرنامج التدريبي يشرح كيفية إعداد أنشطة درامية مختلفة باستخدام استراتيجية لعب الدور يمكن من خلالها أن يتعرف المعلمون والمعلمات على إجراءات لعب الدور، ومن ثم يمكن توظيفه في عمليتي التعلم والتعليم.

٣ - أهمية التعلم المستند إلى استراتيجية لعب الدور والتي جاءت كإحدى ثمرات التغيرات السريعة والجديدة في عصر ثورة المعلومات والتي ألفت المسؤولية على علماء التربية أن يعيروا هذا النوع من التعلم الاهتمام والرعاية.

٤- أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو حب الاستطلاع المعرفي في سياق تنميته من خلال استراتيجية لعب الدور، فلقد بدأ الاهتمام واضحاً بهذه المفاهيم في كثير من بلدان العالم بهدف الكشف عن أبعاد وحقائق هذا السلوك وأساليب تنميته.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١- يمكن أن يستفيد من هذا البرنامج التدريبي معلمات رياض الأطفال وتطبيقهن على الأطفال، الأمر الذي

من شأنه أن يحسّن من مستوى حب الاستطلاع المعرفي لديهم.

٢- قد تلفت نتائج هذه الدراسة انتباه المتخصصين في وضع مناهج رياض الأطفال لأهمية تضمين استراتيجية لعب الدور في محتوى مناهج وأنشطة رياض الأطفال، ومن ثم يمكن إعادة تعديل وتطوير هذه المناهج وفق الخصائص النمائية للأطفال ومطالب نموهم وحاجاتهم.

٣- تبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من مقياس حب الاستطلاع المعرفي المصور لهذا الغرض، ويمكن استخدام هذا المقياس من المرشدين والمربين والمعلمين والمعلمات كأداة للتعرف على الأطفال الذين لديهم حب استطلاع معرفي مرتفع.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة المحددة التي يتبعها (المدرّب) في تهيئة وإعداد الموقف التربوي في قاعة النشاط لمدة زمنية محددة، ووفقاً لتخطيط وتقييم صادق ومحدد، يظهر فيه التكامل المنشود، ويحتوي البرنامج على مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تتضمن أنشطة درامية، وقد اشتمل البرنامج على (٢٤) جلسة تدريبية للتدريب على مهارات حب الاستطلاع المعرفي من خلال استراتيجية لعب الدور.

استراتيجية لعب الدور: هي إحدى أشكال اللعب الاجتماعي الدرامي، وتبدأ بالظهور منذ العام الثالث للطفل، وتتطور بشكل واضح في عمر الروضة (٤-٦) سنوات، حيث يمثل الطفل من خلالها المواقف والأحداث الاجتماعية مشتركاً مع مجموعة الأطفال في اختيار موضوع اللعب، وهو عبارة عن نشاط داخل الصف أو خارجه يعطي الفرصة للطفل أن يمارس اللغة، ونواحي سلوك الدور الفعال، وأن يمثل الطفل رمزياً هؤلاء الذين يود أن يكون مثلهم سواء

أكان تمثيلاً لأشخاص أم حيوانات أم أحداث أم أشياء في البيئة والطبيعة.

حب الاستطلاع المعرفي: cognitive curiosit : هو الميل إلى البحث عن الجديد من خلال الاقتراب من المواقف والمثيرات الجديدة والاستكشاف لها أو التساؤل حولها (Arnone, 2003).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي المصور وأبعاده الفرعية الثلاث (التساؤل، استكشاف البيئة المادية، استكشاف البيئة الاجتماعية).

أطفال الروضة: المقصود بهم في هذه الدراسة الأطفال الذين يدرسون في الصف التمهيدي الثاني في رياض الأطفال، وتقدر أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على أطفال روضة طيور الجنة في مدينة عجلون في الأردن الذين يدرسون في الصف التمهيدي الثاني ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات من الذكور والإناث.

- اقتصرت الدراسة على الأطفال الأسوياء الذين لا يعانون من عيوب جسمية مثل ضعف الإبصار، أو السمع، أو اضطرابات في النطق، أو قصور في الجهاز العصبي.

- اقتصر التدريب في البرنامج على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية.

- تم التدريب على البرنامج من خلال معلمة الروضة لمدة (٢٤) جلسة تدريبية، بمعدل (٤٥) دقيقة لكل جلسة، ولمدة أربعة أسابيع، وبمعدل (٤) جلسات في الأسبوع خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١١-٢٠١٢.

الإطار النظري:

حظي موضوع حب الاستطلاع باهتمام كبير من علماء النفس، ويعده العلماء مع موضوع الابتكار من أهم

وزيادة مستوى الدافعية، وتشجيع الأطفال على التعلم والبحث والاستقصاء (Elliot, Kratochwill, Cook & Traves, 2000) وقد بين (ثابت، ٢٠٠٦) أن هناك عدداً من العوامل يتقرر بموجبها مقدار ما يظهره الطفل من السلوك الاستطلاعي وتمثل بعنصر الجدة، والتعقيد، والغموض، والفجائية، والتناقض.

كما أن هناك مجموعة من الأداءات الاستطلاعية يقاس من خلالها حب الاستطلاع المعرفي لدى الأطفال أهمها: الانتباه للأشياء الغريبة والمتناقضة، والتوقف إزاء العناصر الجديدة وإمعان النظر فيها، والتحرك تجاه المنبهات ذات الخصائص الجديدة، والفحص والاختبار للموضوعات الغريبة، وكثرة الأسئلة والاستفسارات حول الأحداث والخبرات، والحماس والفضول والمثابرة، والميل إلى المغامرة والتحدي (قطامي، ٢٠٠٠).

وهناك العديد من الاستراتيجيات المسؤولة عن استثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال، منها: إثارة الحماس تجاه موضوع ما، وخلق الصراع المفاهيمي، والنمذجة ولعب الأدوار، وتقديم فرص معالجة المثبرات، والحرية في الاستكشاف، وتقبل الأسئلة غير العادية، وطرح أسئلة محيرة (متناقضة) (Elliot, 2000).

استراتيجية لعب الدور

يهدف لعب الدور في رياض الأطفال إلى الترويح عن الطفل وإسعاده، مما يجعل من الروضة مكاناً محبوباً يطلب الطفل الذهاب إليها يومياً، وينعكس التدريب عليه إيجاباً على التعلم والتعليم في المراحل اللاحقة، ويحقق الكثير من الأهداف العامة لرياض الأطفال من أهمها: الإعداد للجو المدرسي فيما بعد، وإثارة القدرة على تذوق الجمال، وإغناء الطفل بالقيم العليا، وتنمية قدراته الاجتماعية والنفسية والعقلية واللغوية والجسمية، وتنمية المرونة في الأداء، والحوار والأحداث (إبراهيم، ١٩٩١).

الموضوعات المطروحة للمناقشة والدراسة أمام الباحثين، ويعد من الدوافع الأساسية التي تكمن وراء الإنتاج الابتكاري، وتمييز المبتكرين من غير المبتكرين، فالمبتكرون يتميزون عن زملائهم ليس فقط في دافع الإنجاز بل أيضاً في حب الاستطلاع (عبد الغفار، ١٩٩٧).

كما يرى ارنون (Arnone, 1983) أن مصطلحات مثل الجدة والتعقيد تعد من المفاهيم الأساسية لكل من حب الاستطلاع والابتكارية. ويعرفه لوروينستن (Lorwenstein, 1994) بأنه حالة انفعالية معرفية تحدث عندما يحدد الطالب التناقض أو الصراع بين ما يعتقد أنه صحيح وما هو صحيح فعلاً.

في حين يعرفه حسين وفخرو (٢٠٠٢) بأنه: الحاجة الداخلية إلى المعرفة، والقدرة على التساؤل، وإمعان النظر والتفكير الدقيق.

كما يعرف حب الاستطلاع بالرغبة في التعلم، أو المعرفة الخاصة بخصوص الأشياء الغريبة، إذ إن حالة الشك تولد دافعية هي حب الاستطلاع، فإذا صدرت نتيجة منبهات رمزية (لغة، فكر) تسمى بحب الاستطلاع المعرفي، إذ تدفع الفرد إلى نشاط معرفي بخصوص الحصول على تنبيهات أو معلومات أكثر حول موضوع معين (Edelment, 1997).

ووفقاً لفكر بياجيه البنائي الذي يعتقد بوجود سلسلة متتابعة من المراحل تتأثر بعوامل رئيسة تؤثر في نمو التفكير لدى الأطفال من مرحلة إلى مرحلة أخرى وهي: النضج الجسمي، والخبرة مع العالم الطبيعي، والتفاعل الاجتماعي، والتوازن، فإن أول ثلاثة عوامل هي عوامل مهمة في معظم نظريات النماء المعرفي، أما الاتزان المعرفي فهو عملية منفردة في نظرية بياجيه، وهي تؤكد أهمية نمو حب الاستطلاع والفضول العلمي، والحذر والمخاطرة، والمجهود والمثابرة، ويجب في جميع الأحوال أن يتم تنمية حب الاستطلاع المعرفي والفضول؛ لأن هذه القيم تحقق عملية الاتزان المعرفي،

وعرف توماس (Tomas,1988:293) لعب الدور بأنه "أحد أساليب التدريس أو التدريب التي تستخدم في تعليم الجماعة، ويلعب فيها الأطفال أدوار الأبطال، لتوضيح موقف معين، أو استكشاف موقف غامض، أو التوصل إلى حل مشكلة من خلاله".

وعرفه (حسن وعباس، ١٩٨٩: ٣٢) بأنه "نشاط موجه أو غير موجه يمارس فردياً أو جماعياً لتشغيل طاقة الجسم الحركية والذهنية بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية، ويهدف إلى الاستمتاع واكتساب الخبرات".

في حين تعرفه (العناني، ٢٠٠٣: ٧) بأنه: "عبارة عن طريقة تعليمية يقوم الطلبة من خلالها بتمثيل المواقف والأنشطة، عن طريق النمط الحوارى المتترم، والنمط اللغوي الارتجالي، ويبرز دور المعلم في هذه الطريق بتهيئة المجموعة، واختيار المشاركين، وإعداد مذكرات التحضير للدور.

ويقوم لعب الدور على افتراض أساسي وهو: أنه نشاط أو أداء إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين، وله قواعد وأصول معروفة يقوم عليها، والفرد له الحق في اختيار النشاط والدور الذي يؤديه بحرية مطلقة، دون أن يفرض عليه هذا الدور، كما إن لعب الدور يتضمن مواقف تتسم بالغموض بحيث يسعى الفرد إلى إزالة هذا الغموض، واستبصار الموقف (قطامي وقطامي، ١٩٩٨).

وبعد لعب الدور أحد التطبيقات التربوية المهمة لنظرية (برونر) Bruner في النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف، فهو يرى أنه يمكن تعليم أي موضوع لأي طفل، وهذا يتوقف على طريقة عرض الموضوع، ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم، ويشير إلى أن تمثيل الأطفال وحركاتهم في تجسيد الموقف الدرامي يتيح لهم بعد انتهاء المشهد التمثيلي المناقشة، واكتشاف المعاني التي تم ترسيخها لفظياً أو صورياً في بنائهم المعرفي (أبو مغلي وهيلات، ٢٠٠٨).

وتتبع استراتيجية لعب الدور في أساسها النظري للنظرية الاجتماعية، والتي اهتمت بتطوير نظرية الدور والتي تقدم طريقة لتقييم سلوك الأفراد والجماعات، ويعد باندورا Bandura من أبرز رواد نظرية التعلم الاجتماعي والتي بينت أن فهم السلوك الإنساني يتم بتحليل التفاعل المستمر بين السلوك من جهة ومحددات هذا السلوك من جهة ثانية، ويعرف هذا المبدأ باسم "الحتمية المتبادلة" كما يؤكد قدرة التقليد المعزز على التأثير في سلوك الأطفال وأهمية المحاكاة في التعلم (العناني، ٢٠١٠).

وهناك مجموعة من الافتراضات الرئيسة التي تستند عليها استراتيجية لعب الدور أهمها: الاعتماد على المواقف التعليمية المختلفة والتي تبني أساساً على الخبرة، ويعطى الأطفال فيها فرصة للتعبير عن مشاعرهم، ويعمل على إعادة بناء وإظهار المشاعر بصورة جديدة، ويعطى الفرصة لمواجهة المواقف المختلفة، ويعمل على إبداع أفكار جديدة تعمل على النمو والتطور، ويسهم في مساعدة الأطفال على فهم المشاكل الحياتية المختلفة، ويشجع المشاهدين على الاستماع وإعطاء الأهمية للرأي الآخر، كما يطيل مدة الانتباه لدى الأطفال، وينمي لديهم مهارة الانتباه، كما ينمي المهارات اللغوية ومهارات التحدث والتساؤل والاستكشاف لدى الأطفال (Joyce &Weil,2003).

ومن خلال لعب الدور يحاول الطفل أن يبحث عن المعلومات والحقائق التي تتصل بالشخصيات في الدور، كما أنه يحاول أن يتعرف على علاقات جديدة ومعان وأفكار، ويحاول أن يبتكر أنماطاً جديدة من التعبيرات والكلمات، كما تساعد في تطوير مهارات الإصغاء والاستماع لديهم، وزيادة المفردات وفهم المعاني وتوظيفها، وتطوير القدرات الناتجة من فهم واستنتاج وتحليل وتركيب، كما إن التخطيط لأنشطة لعب الدور قد تولد لدى الأطفال دافعاً للمطالعة، فاختيار مواقف وقصص للتمثيل تدفع الطفل إلى الاستماع

هناك ندرة في الدراسات التي تناولت فعالية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة على حد علم الباحث على المستوى المحلي والإقليمي، وقد تم الاستعانة ببعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة بصورة غير مباشرة، إذ استخدم بعضها برامج تدريبية محتواها أنشطة مختلفة من اللعب لتنمية الاستطلاع المعرفي أو متغيرات معرفية أخرى، وبعضها تناول طريقة لعب الدور كاستراتيجية فرعية مع استراتيجيات أخرى في تنمية حب الاستطلاع المعرفي، ولم يعثر الباحث على دراسات استخدمت استراتيجية لعب الدور كاستراتيجية مستقلة بذاتها، وبني البرنامج على أساسها لتنمية الاستطلاع المعرفي، وقد قام الباحث بعرض الدراسات السابقة وفق السياق الزمني من الأقدم إلى الأحدث . فقد أجرى عبد الحميد (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة حب الاستطلاع بالابتكار لدى الأطفال من الجنسين، وتكونت العينة من (٣٦٦) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والسادس الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في حب الاستطلاع الشكلي لصالح الإناث في حين لم تظهر فروق دالة بينهما في حب الاستطلاع اللفظي والدرجة الكلية، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين الجنسين في حب الاستطلاع الكلي لدى عينة الصف السادس.

وأجرت الصقير (١٤١٤هـ) دراسة بعنوان "إعداد برنامج لتنمية دافع الاستطلاع لدى أطفال الروضة" وتم تطبيقها على عينة من الأطفال في الفئة العمرية من ٥ إلى ٦ سنوات من الذكور والإناث وكانت النتائج موجبة ودالة إحصائياً فقد كان متوسط درجات الأطفال قبل تطبيق البرنامج ١٤،٦٥ وأصبح ١٦،١٣ بعد تطبيق البرنامج وكانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على أن

إلى القصة الجديدة ، والبحث عنها ، ومحاولة قراءتها، ويثير أسئلة حولها، مما يساهم في تنمية حب الاستطلاع لديهم (Leu & Kinzer, 1995).

وعند استخدام الأنشطة القائمة على استراتيجية لعب الدور فإنها تسير وفق خطوات: الخطوة الأولى تكريس المناخ الصفّي للعب الدور، والثانية تتعلق باختيار موقف الدور، ومن ثم إعداد المشاركين واختيارهم، وأداء لعب الدور، وأخيراً استخلاص المعلومات وطرح المناقشات حول الدور (Kucker, 2004).

ويتضح من خلال العرض النظري العلاقة المنطقية بين استراتيجية لعب الدور وحب الاستطلاع المعرفي، إذ إن قيام الأطفال بلعب أدوار متعددة متخيلة موجودة في الحياة الاجتماعية بكل حرية وبدون قيود يتيح للطفل التعرف على أشياء جديدة في البيئة المادية والاجتماعية ، فيحاور ويناقش، ويستمتع ويرى ويقوم بالعمل من خلال تأدية الدور مما ينعكس على شخصية الطفل وقدراته اللغوية وفضوله المعرفي وينمي لديه حب الاستطلاع المعرفي.

كذلك يظهر من خال العرض النظري ارتكاز استراتيجية لعب الدور على نشاط الأطفال، إذ تمنح الأطفال القدرة على التعبير عن المشاعر الخفية، والتعاطف مع الآخر، الأمر الذي يحفز دافعتهم للإنجاز والاستطلاع، كما إن إتاحة الفرصة للتدريب تحت ضبط المشاعر والانفعالات والتي توفرها استراتيجية لعب الدور تتيح ممارسة الأنواع المختلفة من السلوك في بيئة آمنة ، وإضفاء الحيوية على الأنشطة المقدمة ، مما يجعل الطفل أكثر استعداداً وحماساً للمشاركة في الموقف التعليمي ، ومن ثم حماسه يزيد من فضوله واستطلاعه وابتكاره

(القضاة والتورتوري ، ٢٠٠٦).

الدراسات السابقة:

البرنامج أثبت فعاليته في تنمية دافع الاستطلاع لدى أطفال الروضة.

كما أجرت الحموي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مستند إلى أنشطة تخيلية ودرامية وفنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً، وزعوا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (١٢) طفلاً، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٦) طفلاً، وأظهرت النتائج فاعلية الأنشطة القائمة على التمثيل والدراما والفنون في تنمية التفكير الإبداعي.

وأجرى ستيفن وسميث (Steven & Smith, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التخيل في إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة وأصيلة، وذلك لدى عينة من طلبة المدارس المتوسطة والثانوية الأمريكية، وتم إخضاع المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي مستند إلى التمثيل، إذ أشارت النتائج إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية للتدرب على التمثيل في تنمية القدرة على إنتاج جمل وعبارات قصصية.

وقامت الصافي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على تخيل مواقف حياتية في تنمية التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي، وبينت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت ثابت (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية الاستطلاع المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، منهم (٢٠) طفلاً وطفلة مجموعة ضابطة، و(١٨) طفلاً وطفلة مجموعة تجريبية، وتم تطبيق البرنامج التدريبي، ومقياس حب الاستطلاع المعرفي،

وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين الجنسين في حب الاستطلاع المعرفي.

وهدف دراسة أبي زيد (٢٠٠٧) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج لتنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة في إحدى رياض الأطفال في مدينة الزقازيق، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلاً وطفلة تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل متكافئ، وتم إعداد برنامج تدريبي في تنمية دافع حب الاستطلاع، وتضمن البرنامج أنشطة مختلفة من اللعب، كما تم تطبيق مقياس حب الاستطلاع الذي تضمن أربعة أبعاد هي (الجدّة، التعقيد، التناقض، الدهشة) كقياس قبلي وبعدي، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية حب الاستطلاع المعرفي الكلي وأبعاده الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت العامري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة تعز باليمن، والتعرف على الفروق في التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً من عمر خمس سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تصميم برنامج تدريبي تضمن أنشطة وألعاب حركية موجهة، وبينت النتائج فاعلية البرنامج القائم على اللعب في تنمية التفكير الإبداعي، ولم تظهر فروق في الابتكار لدى الأطفال تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى القضاة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد القرائي لدى أطفال الروضة على عينة مكونة من (٦٦) طفلاً وطفلة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتم بناء برنامج تدريبي

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تطرق لها الباحث تنوعها من حيث البيئات التي أجريت فيها، فهناك دراسات أجريت على المستوى المحلي والعربي، ويلاحظ أيضاً قلة في الدراسات الأجنبية في هذا الموضوع تحديداً، ويتضح من خلال عرض تلك الدراسات ندرة في الدراسات التي عنيت بدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي تحديداً، ويلاحظ على الدراسات السابقة إجمالاً والتي تناولت برامج تدريبية في تنمية حب الاستطلاع المعرفي، أو الإبداع، أو متغيرات أخرى إجماعاً على دور اللعب بشكل عام في تنمية هذه المهارات، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في توضيح العلاقة المنطقية بين متغيري لعب الدور والاستطلاع المعرفي، وفي تطوير أداة الدراسة، وفي تفسير النتائج، كما يلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت متغير الجنس في مرحلة رياض الأطفال لم تظهر فروقاً دالة إحصائية وفقاً لهذا المتغير على متغيرات الاستطلاع المعرفي أو الإبداع، والدراسة الحالية وإن كانت تشارك الدراسات السابقة في تركيزها على تنمية الجانب المعرفي لدى أطفال الروضة، إلا أنها تتميز عنها في بناء برنامج تدريبي موجه مستند إلى استراتيجية لعب الدور، والتدريب عليها من خلال مواقف درامية متنوعة بهدف معرفة أثرها في تنمية حب الاستطلاع المعرفي، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في كونها تستكمل البحث في جانب لم يتم بحثه من الباحثين الآخرين، واستكمالاً لجهودهم في هذا المجال المهم في مجال علم النفس المعرفي والنمو.

إجراءات الدراسة :

عينة الدراسة :

لقد تم في هذه الدراسة اختيار عينة متيسرة من أطفال روضة طيور الجنة في مدينة عجلون في الأردن في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، تتكون من (٥٠) طفلاً وطفلة يدرسون في الصف التمهيدي الثاني في

في لعب الدور، وبرنامج آخر في القصة، وتصميم اختبار للاستعداد القرائي، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعتين التجريبتين، ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للجنس أو التفاعل في القياس البعدي للاستعداد القرائي.

وأجرت بنخش (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم في تنمية حب الاستطلاع والابتكار لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في السعودية على عينة مكونة من (٥٠) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأسفرت النتائج على فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم في تنمية حب الاستطلاع والابتكار لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ولصالح المجموعة التجريبية.

وأخيراً أجرى بشارة وزملاؤه (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التخيل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طفلاً وطفلة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طفلاً وطفلة، وتم تصميم برنامج تدريبي احتوى على استراتيجيات متنوعة لتنمية الخيال مثل: القصة، لعب الدور، النمذجة، التعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، كما تم تطبيق مقياس الاستطلاع المعرفي المصور كقياس قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي، في حين لم تظهر فروق دالة في الأداء البعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية تعزى إلى الجنس، أو التفاعل ما بين المجموعة والجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

الروضة ، وتتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، إذ تم اختيار شعبتين من ثلاث شعب تنطبق عليهم الدراسة في هذه الروضة بشكل عشوائي، وتم اختيار إحداها بشكل عشوائي كعينة تجريبية تكونت من (٢٥) طفلاً (١٤ ذكور، ١١ إناث)، والشعبة الثانية كمجموعة ضابطة تكونت من (٢٥) طفلاً (١٣ ذكور ، ١٢ إناث).

أدوات الدراسة:

تم الاستعانة بمقياس حب الاستطلاع المعرفي للبيئة الأردنية من إعداد ثابت (٢٠٠٦)، والمكون من (٣٧) فقرة ، وهو مصمم لأطفال الروضة للمرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات، ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية، هي:

١. تساؤلات أطفال الروضة : ويقاس هذا البعد الفقرات من (١-١٢)، أما الدرجة الكلية لهذا البعد فهي (١٢).
٢. استكشاف البيئة المادية (الطبيعية): ويقاس هذا البعد الفقرات من (١٣-٢٥)، إذ يحتوي على (١٣) بطاقة، والدرجة الكلية على هذا البعد (١٣).
٣. استكشاف البيئة الاجتماعية: وتمثله الفقرات من (٢٦-٣٧)، ويحتوي على (١٢) بطاقة مخصصة لذلك، والدرجة الكلية على هذا البعد هي (١٢).

ويضاف إلى الاختبار ورقة إجابة ومفتاح تصحيح، ويسجل الفاحص استجابات الطفل على ورقة الإجابة الخاصة بالمقياس في المكان المناسب إذا كانت صحيحة تحت (صحيح) أو خطأ تحت (خطأ)، ويمكن للفاحص إعادة السؤال إذا لم يستجب الطفل في المرة الأولى ، علماً أن كل فقرة من فقرات المقياس تحتوي على بطاقة خاصة فيها.

صدق الأداة وثباتها:

قامت ثابت (٢٠٠٦) بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين، الأولى: صدق المحكمين، والثانية صدق البناء وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاده والدرجة الكلية على المقياس، وأشارت كلا الطريقتين بتمتع

المقياس بدلالات صدق كافية ، كما تحقق بشارة وزملاؤه (٢٠١٠) من صدق المقياس من خلال صدق البناء أيضاً، إذ انحصرت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية على البعد بين (٠,٢٥ - ٠,٤٦)، وجميعها دالة إحصائياً، وتم حساب معامل الارتباط أيضاً بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٣ - ٠,٧٣)، وتم اعتماد جميع فقرات المقياس.

ولأغراض الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٣) طفلاً وطفلة من أطفال روضة حطين الإسلامية في مدينة عمجلون خارج عينة الدراسة من عمر (٥-٦) سنوات، وذلك بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد والفقرة مع الدرجة الكلية، إذ بلغت معاملات الارتباط بين (٠,٢٦ - ٠,٤٨)، ومعامل الارتباط ما بين البعد والدرجة الكلية على المقياس، فتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٧ - ٠,٧١)، وهذه مؤشرات على أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من صدق البناء، وتتفق هذه القيم إلى حد كبير مع دراسة ثابت (٢٠٠٦)، ودراسة بشارة وزملاؤه (٢٠١٠).

ثبات الأداة :

قامت ثابت (٢٠٠٦) بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات النصفية (٠,٧٤)، كما قام بشارة وزملاؤه من حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقياس الكلي، ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة ، وبلغت قيم الاتساق الداخلي للأبعاد بين (٠,٦٦ - ٠,٧٤)، وللمقياس الكلي (٠,٨١)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية ، وبلغت للمقياس الكلي (٠,٨١)، ولأبعاد ما بين (٠,٦٤ - ٠,٧١).

ولأغراض هذه الدراسة تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (K20) للاتساق الداخلي

لنفس عينة الصدق، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١)

معاملات الاتساق الداخلي باستخدام طريقتي (K20)، والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل

اسم البعد الفرعي	معامل الاتساق الداخلي بطريقة (K20)	معامل الاتساق الداخلي (لتجزئة النصفية)
تساؤلات أطفال الروضة	٠,٦٨	٠,٦٦
استكشاف البيئة المادية	٠,٧٢	٠,٦٩
استكشاف البيئة الاجتماعية	٠,٧٥	٠,٧٠
المقياس الكلي	٠,٨٢	٠,٨٠

ثانياً : البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية لعب الدور:

تم إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية:

- ١) تحديد الهدف العام للبرنامج : يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة من خلال استراتيجية لعب الدور، وينبثق عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية والتي تصب في تحقيق الهدف العام، ومن الأمثلة على الأهداف الفرعية:
- اكتساب الطفل القدرة على الإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي تبدأ بأين، متى، كيف، ماذا، هل، من.
- تنمية المفاهيم المكانية والزمانية لدى الطفل.
- تنمية مهارات الانتباه والتركيز والاستماع.
- تنمية القدرة على التحدث والتعبير عن الذات والتخيل.
- القدرة على تفسير الصور وبعض الأدوات.
- تنمية الحواس المختلفة.
- تنمية القدرة على إبداء الآراء والقبول.
- استكشاف البيئة المادية.
- تنمية المهارات الاجتماعية.

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن مؤشرات الثبات في كلتا الطريقتين مقبولة لأغراض هذه الدراسة، إذ تراوحت معاملات الارتباط بطريقة (K20) للأبعاد والدرجة الكلية ما بين (٠,٦٨ - ٠,٨٢)، وفي طريقة التجزئة النصفية تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد والمقياس الكلي ما بين (٠,٦٦ - ٠,٨٠).

تصحيح الأداة:

يقوم الفاحص بتعبئة ورقة الإجابة حسب استجابات الطفل، وتصحيح ورقة الإجابة باستخدام مفتاح التصحيح، إذ تعطى درجة لكل درجة مطابقة للمقياس، والدرجة (صفر) في حالة الإجابة الخاطئة، ثم تجمع الإجابات الصحيحة للطفل، وتسجل له العلامات الكلية للمقياس، بالإضافة إلى درجة كل بعد على حدة، وعليه تتراوح درجات المقياس من (٠ - ٣٧)، وتعبر الدرجات من (١ - ١٢) عن مستوى منخفض في حب الاستطلاع المعرفي، والدرجات من (١٣ - ٢٤) عن مستوى متوسط، وأخيراً الدرجات من (٢٥ - ٣٧) عن مستوى مرتفع من حب الاستطلاع المعرفي.

وقد تم وضع أهداف فرعية لكل نشاط (جلسة لعب دور) يركز على تنمية أبعاد حب الاستطلاع المعرفي.

(٢) قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي المتوافر حول استراتيجية لعب الدور ، والخصائص النمائية المعرفية للأطفال ما قبل المدرسة، والإطلاع على البرامج المشابهة التي قلما ترددت في الأدب النظري والدراسات السابقة، والرجوع إلى المراجع المختصة ذات العلاقة، ومنهاج رياض الأطفال في الأردن، كما تم الاستفادة من خبرات الباحث في هذا المجال في بناء برامج تدريبية مشابهة على مرحلة رياض الأطفال، والتي هدفت لتنمية مهارات لغوية ومعرفية مختلفة من خلال استراتيجية لعب الدور، كما تم الاستفادة من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، ومراعاة خصائص النمو واللغة والمدة الزمنية المسموح بها لتقديم كل نشاط.

(٣) تم الاستناد فقط إلى استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي، إذ يقوم الأطفال بلعب أدوار مختلفة من واقع الحياة، يتقمصون شخصيات مختلفة محبوبة لديهم، وكانت تزود أحياناً بالصور والأدوات الخاصة بكل دور.

(٤) تم تقديم الدور على شكل خطة تحتوي على الأهداف لكل نشاط، الوسائل والأدوات، خطوات التنفيذ، التقييم.

(٥) تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج التدريبي على سبعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والنمو، ورياض الأطفال، والمناهج وطرق التدريس، ومسرح الطفل، بالإضافة إلى معلمتين من معلمات رياض الأطفال، وطلب إليهم إبداء آرائهم حول الأنشطة التدريبية في البرنامج ، ومدى ملاءمتها لأن تكون موضوعاً على تنمية حب الاستطلاع المعرفي، ولل فئة العمرية المستهدفة، والمدة الزمنية اللازمة لكل جلسة، وعدد الجلسات، والصياغة اللغوية، وأخذ الباحث بتوافق (٧٠%) من المحكمين فأكثر للأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء

التعديلات المقترحة، والملحق (١) يبين توزيع موضوع البرنامج على الجلسات في صورته النهائية بعد التحكيم.

(٦) تنفيذ البرنامج التدريبي: تم تنفيذ البرنامج التدريبي من قبل إحدى معلمات الروضة، إذ تم تدريبها قبل البدء بتنفيذ أنشطة البرنامج من قبل الباحث، من خلال تزويدها بنسخ من الموضوعات التي ستدرس للمجموعة التجريبية، وتحديد الأهداف منها، والأسس التي يقوم عليها التدريب، وكيفية التعامل مع الأطفال وتوزيع الأدوار، وبعض المشكلات التي يحتمل أن تواجهها أثناء التدريب، وأيضاً قام الباحث بعرض نشاطين تدريبيين للمجموعة التجريبية بالاتفاق مع المعلمة يحتوي على تصور مقترح لكيفية السير في كل نشاط، وأداء العرض التمثيلي، والإهاء بتوجيه الأسئلة التقويمية، كما تم تزويد المعلمة بنماذج ومحسمات وصور، ووسائل لبعض الأدوار التي تحتاج إلى ذلك، وتم التواصل مع المعلمة للإجابة على كثير من الاستفسارات في تنفيذ بعض الأنشطة.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- بناء برنامج تدريبي لتنمية حب الاستطلاع المعرفي استناداً إلى استراتيجية لعب الدور.

- الحصول على موافقة إدارة الروضة لإجراء الدراسة على الروضة المختارة.

- توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

- تطبيق الاختبار القبلي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي المصور على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة على المجموعة التجريبية، إذ تضمن (١٨) نشاطاً ، وبلغ عدد جلسات البرنامج (٢٤) جلسة تدريبية، بواقع أربع

١. المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، وتقسم إلى قسمين (برنامج تدريبي في لعب الدور موجه لأطفال المجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة والتي يدرس فيها أطفال المجموعة الضابطة). ٢- الجنس: يقسم قسمين ذكور وإناث.

٣- المتغير التابع: درجات الأطفال على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة للمقياس الكلي وأبعاده الفرعية. وللإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم استخدام اختبار (مان- وتني) للإحصاء غير المعلمي للمقياس البعدي الكلي وأبعاده الفرعية باعتبار أن حجم العينة صغير.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج التدريبي)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت)، للأداء الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس حب الاستطلاع المعرفي حسب متغير المجموعة كما هو موضح في الجدول (٢).

جلسات أسبوعياً لكل مجموعة، واستغرق تطبيق أنشطة البرنامج ستة أسابيع؛ (٤٠) دقيقة لكل جلسة شاملة التجهيز للدور، وخطوات التنفيذ، والتقييم، مع وجود جلستين: الأولى تمهيدية للتعريف بالبرنامج وأهدافه وطبيعته، وجلسة ختامية لتقويم البرنامج، وتم تنفيذ أنشطة البرنامج بواسطة معلمة الروضة كما تم بيانه سابقاً.

- تقويم البرنامج: تم تطبيق الاختبار البعدي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي على جميع أفراد الدراسة بما في ذلك المجموعة الضابطة.

- تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وعرضها ومناقشة نتائجها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي الخاص باستخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وفق التصميم الآتي:

المجموعة	المقياس القبلي	التجربة	المقياس البعدي
المجموعة التجريبية	مقياس حب الاستطلاع المعرفي	التعرض للبرنامج من خلال استراتيجية لعب الدور	مقياس حب الاستطلاع المعرفي
المجموعة الضابطة	مقياس حب الاستطلاع المعرفي	بدون برنامج	مقياس حب الاستطلاع المعرفي

متغيرات الدراسة :

الجدول (٢)

نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي القبلي وأبعاده الفرعية الثلاث

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
-------	----------	-------	-----------------	-------------------	--------	---------------

٠,٥٠٧	٠,٩٤٠	١,٧١	٥,٥٢	٢٥	التجريبية	تساؤلات طفل
		٢,٠٠	٥,٥٦	٢٥	الضابطة	الروضة
٠,٧٨٩	٠,٢٦٩	١,٥	٦,٣٢	٢٥	التجريبية	استكشاف
		١,٦٥	٦,٢٠	٢٥	الضابطة	البيئة المادية
٠,٨٨٤	٠,١٤٧	٠,٩٦٣	٦,٤٨	٢٥	التجريبية	استكشاف
		٠,٩٦٣	٦,٥٢	٢٥	الضابطة	البيئة الاجتماعية
٠,٩٦٣	٠,٤٦	٢,٥٠	١٨,٣٢	٢٥	التجريبية	الدرجة الكلية
		٣,٥٥	١٨,٢٨	٢٥	الضابطة	

الفرعية، ومع دراسة بشاره وزملائه (٢٠١٠) التي أظهرت النتيجة نفسها على المقياس الكلي وأبعاده باستثناء وجود فروق دالة على بعد استكشاف البيئة الاجتماعية، ولهذا تم اللجوء إلى استخدام تحليل التباين لضبط الفروق القبلية في هذه الدراسة المذكورة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، للأداء الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس حب الاستطلاع المعرفي حسب متغير المجموعة كما هو موضح في الجدول (٣).

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج في حب الاستطلاع المعرفي الكلي وأبعاده الفرعية الثلاث (تساؤلات طفل الروضة، استكشاف البيئة المادية، واستكشاف البيئة الاجتماعية)، إذ بينت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين أداء المجموعتين على المقياس الكلي وعلى أبعاده الفرعية الثلاث وهذا يدل أن هناك تكافؤاً قليلاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية، مما يجعل قياس الفروق البعدية بعد ذلك أكثر دقة ووضوحاً وإزالة لأثر الاختبار القبلي كمتغير دخيل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثابت (٢٠٠٦) التي بينت تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق للبرنامج على مقياس حب الاستطلاع المعرفي الكلي وأبعاده

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس حب الاستطلاع المعرفي البعدي وأبعاده الفرعية الثلاث

البعدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تساؤلات طفل الروضة	التجريبية	٢٥	٨,٤٠	١,٧٨	٤,٩٠٤	٠,٠٠١*
	الضابطة	٢٥	٦,٠٤	١,٦٢		
استكشاف البيئة	التجريبية	٢٥	٩,٣٦	١,٦٥		

المادية	الضابطة	٢٥	٦,٥٦	١,٥٠	٦,٢٦٣	*٠,٠٠١
استكشاف البيئة الاجتماعية	التجريبية	٢٥	٩,٢٤	١,٢٣	٧,٥٠٨	*٠,٠٠٠
	الضابطة	٢٥	٦,٧٢	١,١٤		
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٥	٢٧	٢,٧٥	٨,٩٩٥	*٠,٠٠٠
	الضابطة	٢٥	١٩,٣٢	٣,٢٦		

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في التطبيق البعدي لمقياس حب الاستطلاع المعرفي الكلي وأبعاده الفرعية الثلاثة (تساؤلات طفل الروضة، استكشاف البيئة المادية، واستكشاف البيئة الاجتماعية)، إذ بينت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين أداء المجموعتين على المقياس الكلي وعلى أبعاده الفرعية الثلاثة، وجاءت جميع هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي كانت قيم متوسطات درجاتها على مقياس حب الاستطلاع المعرفي الكلي (٢٧) وأبعاده الفرعية (تساؤلات طفل الروضة (٨,٤٠)، استكشاف البيئة المادية (٩,٣٦)، واستكشاف البيئة الاجتماعية (٩,٢٤)، وجميعها أكبر من متوسطات درجات المجموعة الضابطة التي بلغت على المقياس الكلي (١٩,٣٢)، ولأبعاد الثلاثة على التوالي (٦,٠٤، ٦,٥٦، ٦,٧٢). وتدل هذه النتيجة على أن للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية لعب الدور أثراً فعالاً في تنمية حب الاستطلاع المعرفي وجميع أبعاده الفرعية، وقد يعود هذا الفرق إلى أن البرنامج تضمن الأهداف والأدوار المتنوعة والتي صممت بشكل جيد، والتي أدت إلى تنمية تساؤلات الطفل، وزادت من مهاراته في استكشاف البيئة المادية والاجتماعية؛ فالأدوار والأنشطة والمواقف والنماذج المتنوعة التي قام الطفل بتمثيلها والمزودة بالصور والأدوات الخاصة بكل دور أبرزت

عنده حب المبادرة، وطرح التساؤلات، وإيجاد إجابات لكثير من الأسئلة الغامضة، وزادت مهاراته في مواجهة الآخرين، وتوليد البدائل، والتخطيط، وتحمل المسؤولية، وجمع المعلومات، والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة، واتخاذ القرار، وهذا يتفق مع ما أشار إليه باندورا (Bandura) وبياجيه إلى أن الطفل فرد نشط معرفياً، فهو يستدل على القواعد ويلتقط المفاهيم، كما يؤكد باندورا على تأثير البيئة الخارجية خاصة النماذج فيما يتعلمه الأطفال من مفاهيم، وعلى أهمية إثارة دافعية الطفل للتعلم عن طريق توفير النماذج الصحيحة، وبناء على ذلك يصبح الطفل مدفوعاً ذاتياً وذلك لتحقيق المستوى الداخلي للإنجاز والذي يعد نتاج التعلم الاجتماعي ولعب الأدوار في البرنامج.

كما ساهمت استراتيجية لعب الدور من خلال قيام الطفل بتمثيل الشخصيات المختلفة، وتقمصها والتعبير عنها بحرية، فتارة يلعب دور الممثل، وتارة أخرى دور المتفرج، وهذا كله كان يتم ضمن مجموعات، كل ذلك ساهم بتنمية حب الاستطلاع المعرفي.

كما قد يعود تأثير البرنامج إلى كونه قد ساهم في رفع مستوى الثقة بالذات، واستطلاع البيئة المادية والاجتماعية، وذلك من خلال تعريض الأطفال لمهام وخبرات تدريبية يستطيعون النجاح فيها، كما ركز الباحث والمدرّب في هذا البرنامج على احترام آراء الأطفال وارتجالهم أحياناً بغض النظر عن مخرجاتهم في المواقف التدريبية المختلفة، مما عزز

مفهوماً إيجابياً عن ذواتهم، الأمر الذي ساهم في إكسابهم مهارات حل المشكلات.

وإجمالاً يمكن رد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى فاعلية البرنامج الذي استهدف تنمية حب الاستطلاع المعرفي، إذ احتوى البرنامج على أنشطة متنوعة وجذابة، مزودة بالصور والأدوات، وملائمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة، وتم التركيز على أدوات حسية تنسجم مع مستوى النمو اللغوي والمعرفي للأطفال مثل الصور، والقصص المصورة، وبعض أدوات لعب الأدوار الحقيقية والتي في بعضها صفات الجدة، بالإضافة إلى وجود مجسمات جاذبة لبعض الأدوار في البرنامج، كما إن الخبرات المتعلمة من خلال البرنامج بما يشتمله من أهداف ومحتوى ووسائل وأدوات تقويم كانت أكثر فعالية وإثارة للدافعية مقارنة بالطريقة التي تقدم بها الموضوعات في الروضة عادة، إذ تقدم المفاهيم بطريقة يغلب عليها السرد والتلقين، هذا بالإضافة إلى قلة توافر الأدوات والوسائل اللازمة المشوقة التي تجعل الأطفال ينجذبون إلى النشاط، ويستثير فضولهم العلمي، ويجعلهم يمارسونه بمتعة.

كما تضمنت بعض الأدوار في البرنامج أصواتاً لبعض الحيوانات والطيور، وبعض الظواهر الطبيعية مثل صوت الهواء، الماء، والرياح والنار، وتضمنت أيضاً مهناً حياتية مختلفة مثل الطبيب، والنجار، والمزارع، والقائم على النقل؛ فالأنشطة والأدوات المستخدمة في البرنامج كانت تمثل خبرات جديدة بالنسبة للأطفال لفتت انتباههم، ودفعتهم لمزيد من التعلم والاستمتاع، كما تضمنت بعض أنشطة لعب الدور خبرة لمس الأشياء والمعالجة اليدوية، وتفحص الأدوات واستخدامها، وطرح الأسئلة حولها، واستخدام في بداية كل نشاط في البرنامج لعبة الهمس، التي ساعدت على تركيز الانتباه، وتنمية مهارة الاستماع من خلال هذه الأصوات التي كانت تتميز بالفجائية، وهذا ساهم كله في

تنمية استطلاع الطفل وفضوله، واكتسابه لخبرات مادية واجتماعية متنوعة، ولعل هذا يتفق مع ما ذكره جويس وزميلته (Joyce & Weil, 2003) أن لعب الدور يطيل مدة الانتباه لدى الأطفال، وينمي مهارة الانتباه لديهم، كما إن الأطفال من خلال لعب الدور يقومون بإجراء مناقشة جماعية يشترك فيها اللاعبون والمشهدون، ويتم التوصل إلى استنتاجات وتعميمات في ضوء الخبرة التي اكتسبها الطفل، وأيضاً تتفق مع ما ذكره أجليستو (Aglesto, 1991) بأن لعب الدور يدرّب الأطفال على طرح الأسئلة، ويدفعهم إلى الفضول والاستكشاف، واستخدام تعبيرات الوجه والصوت والجسد، كما يتم اكتساب خبرات جديدة، وهذا كله ينعكس إيجاباً على تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى الأطفال.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج أيضاً من أسئلة كانت توجه للأطفال كانت تبدأ بمن، ماذا، أين، لماذا، كيف؟، أيضاً ما تضمنه من أنشطة وخبرات مختلفة ساهمت في تنمية حواس الطفل المختلفة، وإثارة مهارة الانتباه لديه، ولعل هذا يتفق مع ما بينه عالم التربية الأمريكي المعروف برونر (المشار إليه في Lester, 200) في دراسته عن التفكير من خلال الاستكشاف والإبداع، بأن الناس يتذكرون (١٠%) فقط مما يسمعون، و(٣٠%) فقط مما يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى (٨٠%)، كما بيّن أن (٩٠%) من مدخلاتنا بصرية، وطبعاً كل هذا يتوافر في استراتيجية لعب الدور.

وينبغي الإشارة هنا إلى أنه من ملاحظات المعلمة المدربة أثناء الجلسات، أن بعض أهالي الأطفال أشاروا إلى أن أطفالهم قد قاموا بتطبيق الكثير من المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية خارج نطاق الجلسات التدريبية في الروضة، ومع الأقران، فقد كان كل طفل يعيد تلك المواقف

حب الاستطلاع من حيث الجدة، والتناقض والفجائية التي تدعو إلى التفحص والحيرة، وتؤدي إلى الإثارة والتعقيد وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات التي تناولت برامج تدريبية مختلفة في تنمية حب الاستطلاع المعرفي أو الإبداع لدى أطفال الروضة وأهم هذه الدراسات (بشارة وزملاؤه، ٢٠١٠؛ ثابت، ٢٠٠٦؛ العامري، ٢٠٠٧؛ أبو زيد، ٢٠٠٨؛ أبو زيد، ٢٠٠٧؛ الصقير، ١٤١٤؛ الحموي، ١٩٩٦؛)، كما تتفق جزئياً مع دراسة القضاة (٢٠٠٨) من ناحية فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية لعب الدور في تنمية الاستعداد القرائي لدى طفل الروضة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي على مقياس حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده الفرعية تعزى إلى الجنس؟) للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج متوسطات درجات الرتب للفروق بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية على مقياس حب الاستطلاع المعرفي البعدي وأبعاده الفرعية، ونتائج اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للإحصاء غير المعلمي باعتبار أن العينة صغيرة ، للفروق في رتب درجات الأطفال على مقياس حب الاستطلاع المعرفي الكلي وأبعاده الفرعية حسب متغير الجنس (ذكور وإناث)، كما هو موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤)

نتائج اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق في رتب درجات الأطفال على مقياس حب الاستطلاع المعرفي البعدي وأبعاده الفرعية الثلاثة حسب متغير الجنس (ذكور وإناث)

البعـد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان-وتني المحسوبة	مستوى الدلالة
تساؤلات طفل الروضة	ذكور	١٤	١١,٦٤	١٦٣	٥٨	٠,٢٩٠
	إناث	١١	١٤,٧٣	١٦٢		

أمام الأطفال الآخرين، ويظهر كيف استخدم الأدوار والمهارات، إذ كان يحصل على التغذية الراجعة من المعلمة والأطفال، وهذا يدل على انتقال أثر التعلم لمواقف أخرى مشابهة، وهذا قد يكون عزز بدوره فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية،

كما إن البرنامج قد ساهم بتوفير مناخ آمن يتسم باحترام آراء الأطفال ومشاعرهم، مما ساعد في تحفيزهم وتنمية الفضول، وحب الاستطلاع، ورفع مستوى دافعتهم للتعلم، وكان معظم الأطفال مدفوعين لمعرفة المزيد أثناء الجلسات لكون الأدوار والمواقف التمثيلية تمس واقعهم، بالإضافة إلى التفاعل الإيجابي القوي بين المعلمة المدربة والأطفال الذي ساهم بدوره في توفير جو نفسي آمن يضاف إلى مكونات البرنامج الأخرى في إحداث تأثير في تنمية مستوى حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده المختلفة.

وأخيراً يمكن تفسير تفوق أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية حب الاستطلاع المعرفي البعدي وأبعاده الفرعية بعامل الجدة، إذ كانت تعد طريقة لعب الأدوار غير شائعة ومألوفة كثيراً في رياض الأطفال، ويمكن أنها تطبق لأول مرة عليهم، وهذا يؤدي إلى انجذابهم إليها، وزيادة تفاعلهم مع الأنشطة المختلفة، وكما هو معروف أن عنصر الجدة في النشاط من أهم العوامل التي تسهم في حب الاستطلاع المعرفي، وهنا يتضح اتفاق استراتيجية لعب الدور بخطواتها وأهدافها ومحتواها مع شروط المثيرات التي تثير

٠,٤٣٦	٦٣	١٦٨	١٢	١٤	ذكور	استكشاف البيئة المادية
		١٥٧	١٤,٢٧	١١	إناث	
٠,٤١٤	٦٢,٥٠٠	١٦٧,٥٠	١١,٩٦	١٤	ذكور	استكشاف البيئة الاجتماعية
		١٥٧,٥٠	١٤,٣٢	١١	إناث	
٠,١٩٥	٥٣,٥٠٠	١٥٨,٥٠	١١,٣٢	١٤	ذكور	الدرجة الكلية
		١٦٦,٥٠	١٥,١٤	١١	إناث	

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرتب للفروق بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية على مقياس حب الاستطلاع المعرفي البعدي وأبعاده الفرعية، إذ بينت نتائج اختبار مان-وتني للإحصاء غير المعلمي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ تعزى للجنس على المقياس الكلي وعلى أبعاده الفرعية الثلاثة.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة بما تضمنه من أنشطة وطرق هادفة لكلا الجنسين من الذكور والإناث، خاصة أن الباحث حاول إعداد البرنامج وتصميمه لتناسب فئة الجنسين من الذكور والإناث، كذلك لاقى البرنامج المستند إلى استراتيجية لعب الدور حماساً واهتماماً وترحيباً من كلا الجنسين، ومعظم الأدوار التي تضمنها البرنامج التدريبي كانت مشتركة وموجهة لكلا الجنسين مثل دور الطبيب، الجدة، المعلم، الشرطي الخ، وبعض الأدوار كانت مثلاً موجهة إلى الذكور يشترك فيها الإناث أحياناً مثل لعب دور السفري، المزارع، النجار، رجل الإسعاف رجل الإطفاء، الراعي والغنم، بالإضافة إلى وجود أدوار مشتركة موجودة في البيئة المادية مثل: دور الطيور، النباتات، الهواء، الأصوات، الماء يستطيع أن يؤديها كلا الجنسين.

كما يمكن رد هذه النتيجة إلى أن الأطفال ذكوراً وإناثاً يتواجدون في الصف نفسه، وأعمارهم متقاربة، والظروف

التي أحاطت بهم متشابهة، كما تدل هذه النتيجة على أن حب الاستطلاع المعرفي عملية يقوم بها كل من الذكور والإناث، وكلهم نتاج المجتمع نفسه، وإلى الفرص المتشابهة التي تعطى للذكور والإناث على حد سواء في التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي استخدمت حب الاستطلاع المعرفي على مرحلة الروضة والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حب الاستطلاع المعرفي وأبعاده تعزى لمتغير الجنس مثل دراسات (بشارة، ٢٠١٠؛ ثابت، ٢٠٠٦).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة ومناقشتها يوصي الباحث بما يأتي:

- توجيه القائمين على العملية التعليمية في رياض الأطفال بضرورة توفير مناخ تعليمي آمن، وإتاحة الفرصة للطفل بالتعبير عن ذاته، والعمل في بيئة صفية غنية بعناصر الإثارة والتشويق والجدة، وتشجيعه على التساؤل، والتي تساعد على تنمية حب الاستطلاع المعرفي.

- تضمين مناهج رياض الأطفال بالأنشطة الدرامية المناسبة للطفل، والتي تركز على تنمية مهارات حب الاستطلاع والإبداع وحل المشكلات؛ وتوجيه معلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس الأطفال لتنمية هذه المهارات والتي أثبتت نتائج الدراسة الحالية جدواها في تنمية حب الاستطلاع المعرفي.

الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦(٢)، ١٣٩-١٦٦.

- بنحش، هالة (٢٠٠٨). أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم على تنمية حب الاستطلاع والابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٢٢(٨٦)، ١٠٥-١٤٧.

- بمحادر، سعدية محمد (٢٠٠٥). المرجع في برامج تربية طفل ما قبل المدرسة، القاهرة: الصادر لخدمات النشر.

- ثابت، فدوى (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- حسين، ثائر وعبد الناصر، فخرو (٢٠٠٢). دليل مهارات التفكير، عمان: دار الدرر للنشر والتوزيع.

- حسن، أحمد وعباس، محمد (١٩٨٩). ألعاب طفل ما قبل المدرسة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الحموي، نهي (١٩٩٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى أنشطة تخيلية وفنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

- السرور، ناديا (١٩٩٩). تقييم تعليم ما قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية (دراسة ميدانية)، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٢٦(٢)، ٢٦٧-٢٩٣.

- الصافي، عبد الحكيم (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مبني على تخيل مواقف حياتية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- الصقير، هناء (١٤١٤هـ). إعداد برنامج لتنمية دافع الاستطلاع لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- عبادة، أحمد عبد اللطيف (١٩٩٠). قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة البحرين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية بجامعة المنيا، ٤(١)، ٣٧٩-٣١٩.

- عبد الغفار، عبد السلام (١٩٩٧). التفوق العقلي والابتكار، القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

- عبد المنعم، زينب محمد (٢٠٠٥). مسرح ودراما الطفل، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد، شاكر (١٩٩٣). الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، ورقة عمل قدمت ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثاني بكلية التربية النوعية ببور سعيد من (٢٨- ديسمبر، ١٩٩٣).

- تطوير كفايات معلمات رياض الأطفال من خلال إقامة الدورات التدريبية والبرامج المتخصصة والتي تشتمل تدريبهم على استخدام استراتيجية لعب الدور.

- إجراء مزيد من الدراسات على البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، واختبار فاعليته على عينات أخرى ماثلة من أطفال عمر (٥-٦) سنوات في دور رياض أطفال أخرى.

- إجراء دراسة تتبعه للبرنامج التدريبي لمعرفة فاعليته بعد مدة من الزمن.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى استراتيجية لعب الدور وأثرها على التحصيل الأكاديمي، والدوافع والاتجاهات، ومفهوم الذات، والمهارات اللغوية والاجتماعية، وتنمية الكفاءة الذاتية، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وإجراء دراسة تستند إلى استراتيجية القصة في تنمية حب الاستطلاع المعرفي ومقارنتها مع الدراسة الحالية.

- دراسة مقارنة للدراسة الحالية مع عينة من طلاب الصف الأول.

- إجراء مقارنة في فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى استراتيجية لعب الدور بين الأطفال العاديين، وأطفال صعوبات التعلم.

المراجع:

- إبراهيم، أحمد عبد الغني (١٩٩١). أثر برنامج قائم على اللعب على بعض جوانب النمو المعرفي لدى عينة من أطفال في عمر ست سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الزقازيق، مصر.

- أبو زيد، حسن محمد (٢٠٠٧). مدى فعالية برنامج لتنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، مصر.

- أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى (٢٠٠٨). الدراما والمسرح في التعليم: النظرية والتطبيق، عمان: دار الراجية للنشر والتوزيع.

- بشارة، موفق والشريدة، محمد والجراح، عبد الناصر والرواد، ذيب (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التخيل في تنمية حب

-Harrington, D. & Black, J. (1995). Predicting creativity in preadolescence from Diverent thinking in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45,610-615.

-Hui, A., & lau, s. (2006).Drama education. A touch of the creative mind and communicative -1(1), 34-40 .

-Joyce, B. & Weil, M (2003). (7th ed.). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc .

-Kucker, Y. (2004): The Effects of Activities Based on Role-Play on Ninth Grad Students Achievement and Attitudes towards Simple Electric Circuits. Unpublished Master Thesis, Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University .

-Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivation Patterns observed in sixth-grade Science Classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318 .

Lester, P.M. (2000).*Visual Communication Images and Message*. London-Wads Worth .

-Leu, D.J.and Kinzer, C. (1995). *Effective Reading Instruction*. Englewood Cliffs NJ .New jersey: Prentice Hall .

-Lorwenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reiteration. *Psychological Bulletin*, 116, 1, 75 – 98.

-Luff, L. (2003): Stretching the Strait Jacket of assessment: Use of role Ply and demonstration to enrich experience of history at GCSE and beyond. *Teaching. History: (an Academic Search Premier)*, No. (11643842-)

-Padd, I. (1992). A new approach to the development of creativity in preschoolers. *Russian Education and Society*, 34, p.83

-Sun, Y. (2004). Using Drama and theater to promote literacy development: Some basic class room application. (ERIC Document reproduction Service no. Ed 477613 .)

-Steven, M., & Smith. (1997). The Machinery of Creative Thinking from Innovative Leader. *Journal of Police Science and Administration*, 6, 5, 290.

-Thomas, N. J. (1997). Imagery and the Coherence of Imagination: Critique of White. *Journal of Philosophical Research*, 22, 95 – 127.

-Woodson, E. (2000): to Ward a critical pedagogy in Theatre: Children's Rights To, in, a Through Drama, (ERIC Stage of the Art; VII n. 3, p. 8-11, Spr, NO: EJ 606273.)

- العامري، فؤاد عبده .(٢٠٠٧). فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن. - العناني، حنان عبد الحميد .(٢٠٠٣). الدراما والمسرح في تربية الطفل، عمان: دار الفكر.

- العناني، حنان عبد الحميد .(٢٠١٠). اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار الفكر.

- القضاة، محمد والجوارنة، المعتصم بالله. (٢٠٠٩). منهاج رياض الأطفال: رؤية مستقبلية، مجلة علوم إنسانية، مجلة إلكترونية تصدر في هولندا، السنة السابعة، ع (٤٣)، ٢١-١.

- القضاة، محمد فرحان.(٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات لعب الدور والقصص في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، المجلة التربوية بجامعة الكويت، ٢٢(٨٦)، ١٥٥-١٩٠ .

- القضاة، محمد والتزويري، محمد .(٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف.(٢٠٠٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة .(١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي، عمان: دار الشروق.

-Agleslo, M. (1991). Role Playing Helps in Active

Student. *Forum*, 31(1), 32-34 .

-Alden, D. (2000)."Experience with Scripted Role-Play in Environmental Economics". *Journal of Economic Education*, 30(2), 127-132.

- Arnone, M. (2003). Using instructional design strategies to foster curiosity, (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 13244)

- Bandura, A. L. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: Asocial Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Barker, C (2003) "Teaching a theatre theory course for the Drama" Department at La Trobe University

-Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*, New York. Englewood Cliffs, Practice, Hall

-California State Department of Education Sacramento (1998) *Visual and Performing arts. Curriculum Framework and Criteria Committee, Drama Teacher in Visual and Performing arts Frame work for California Public School, Kindergarten through Grade Twelve*. pp. 37-63.

Edelment, S. (1997). *Curiosity and exploration*. California State University.

Northridge.Elliott, N., Kratochwhill, T. Cook, J., & Traves, J. (2000). *Educational Psychology: Effective Learning*. New York, McGraw Hill.

<http://alwaei.com/topics/view/articl.php?sdd=370&issue=452>

**The Effectiveness of a Training Program Based on Role-Playing In Developing Cognitive Curiosity
Among Kindergarten Children**

Mohammad F . AL.Qudah

Associate Professor in Educational Psychology

Department of Psychology, KSU

Submitted 24-11-2012 and Accepted on 02-02-2013

ABSTRACT: This study aims at examining the efficacy of a training program on role-playing in Developing cognitive curiosity among a sample of kindergarten children.

The sample consisted of (50) kindergarten children (5-6) years old from Ajluon city, which was divided randomly into two groups: An experimental group of (25) children, and a control group of (25) children. The results reveal statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) on cognitive curiosity and its subtests based on the training program. Also there were no statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) on the post-test for cognitive curiosity and its subtests based on gender.

Keywords: training program, Role-Playing, cognitive curiosity, Kindergarten Children.

درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية

د. امتثال أحمد السقا

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

قدم ١٤٣٣/٧/٢ هـ - وقبل ١٤٣٤/٣/٢٦ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي المعرفية والأدائية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل - الخبرة الإدارية - الدورات التدريبية) ولتحقيق أهدافها اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وتم تطبيقها على جميع مشرفات الإدارة المدرسية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٦٧) مشرفة، وتم التوصل من خلال التحليل الإحصائي للبيانات إلى النتائج الآتية :

- أن درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي المعرفية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية كانت متوسطة في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي التي اعتمدها الدراسة.
- أن درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي الأدائية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية كانت متوسطة في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي التي اعتمدها الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأقل في متوسطات اتجاهات مفردات الدراسة حول (درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي) باختلاف متغيرات الدراسة الخبرة الإدارية، والدورات التدريبية في مجال التخطيط.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، مهارات التخطيط الاستراتيجي

المقدمة:

يتسم القرن الحادي والعشرون بسرعة التغير، والانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، وثورة المعلومات، مما أدى إلى ظهور العديد من التحديات المحلية والعالمية. ولمواكبة هذه المتغيرات، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن التخطيط هو السبيل الأمثل لمواجهة تلك التحديات، فهو ضرورة إنسانية، وحتمية تاريخية.

ولم تكنسب فكرة التخطيط قيمتها الكبرى، إلا بعد الحرب العالمية الثانية، خاصة بعد نجاح نموذج التخطيط الذي بناه الاتحاد السوفيتي السابق، وأثبت فعاليته في تطوره اقتصاديًا، واجتماعيًا، وتماسكه في هذا المجال، ونجاح التخطيط كأسلوب للعمل، انتقلت الفكرة، إلى جميع دول العالم النامي والمتقدم، حتى صار هناك اعتراف عالمي بفكرة التخطيط، باعتباره عملية أساسية لا غنى عنها لتحقيق أهداف التنمية (فهمي، ١٩٨٦). وتشهد التربية كغيرها من جوانب النشاط البشري مرحلة غير مسبقة من التغير، إذ أصبح من الصعوبة بمكان التنبؤ بالمستقبل، بسبب كثرة العوامل البيئية في محيط نظام التعليم، وتباينها، واعتماد كل منها على الآخر، ومع نمو واتساع حركة التعليم، لم تستطع مراكز التخطيط المركزي، والتخطيط طويل المدى، مواجهة التعقيدات الكثيرة، التي صاحبت التغيرات التي تحدث في البيئة، مما عزز الحاجة إلى نمط من التخطيط يستجيب لحساسية التعليم الكبيرة، للمتغيرات التي تحدث في البيئة (الشربيني، ١٩٩٧). وقد أدت تلك الحاجة إلى ظهور التخطيط الاستراتيجي، والذي يتميز كمستوى في التفكير والتخطيط بالقدرة على مساعدة الفرد في الوصول إلى ما ينبغي أن يكون، ويضعه أمام الممكن من الأهداف، وأمام طرق العمل، ومساراته لتغيير الواقع، ويساعد على طرح الاحتمالات الممكنة، وإبداع الوسائل والأدوات اللازمة لكل منهما، ويوجهها إلى الواقع، وإلى مواجهة التغير فيه

(زاهر، ١٩٩٣). والتخطيط الاستراتيجي أكبر من مجرد توقع المستقبل بل يتعدى ذلك إلى الاقتناع بأن صورة المستقبل يمكن التأثير عليها من خلال وضع أهداف وغايات واضحة قابلة للتحقيق. كما أن التخطيط الاستراتيجي يتميز بالديناميكية والتفاعل مع البيئة الخارجية (الكريدا، ١٤٢٥). ولما كان التطور السريع في القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات، يفرض على المؤسسات التربوية أن تحقق تغييرات جذرية استجابة لمتطلبات هذا التطور، ويضعها في الوقت نفسه أمام صعوبات تجعل مهماتها عسيرة، فإن الأمر يتطلب من المسؤولين عن هذه المؤسسات، استخدام التخطيط الاستراتيجي، لما يتميز به من نظرة للواقع، تؤدي إلى الوصول إلى مستقبل أفضل (مدبولي، ٢٠٠١).

وبالنظر إلى حقيقة العملية التخطيطية في المجال التعليمي في المملكة العربية السعودية، فإنه يلاحظ أنه ينقصها الكثير من المقومات والتي تحتاج إلى إعادة النظر في كيفية تطبيقها، بل إن هناك عدة صعوبات ومشكلات تلعب دورًا كبيرًا في إعاقة الأخذ بعملية التخطيط في المجال التعليمي بالشكل الأفضل، ومن أهمها: ارتباط الميدان التربوي بالأجهزة المركزية ماليًا وإداريًا، وعدم وضوح الرؤية لدى المسؤولين والمنفذين للتخطيط التربوية وقلة المتخصصين في مجال التخطيط التربوي (العجمي، ٢٠٠٨) مما يدل على وجود حاجة إلى الخبراء والأفراد المدربين على التخطيط التربوي. ويتطلب التخطيط الاستراتيجي بعض الإجراءات والعمليات الضرورية لبلوغ الهدف المرسوم له والتي تحتاج لمهارات لا بد من توفرها لدى مديري ومديرات المدارس باعتبار أن مهمة التخطيط موكلة إليهم.

وإذا كانت المدرسة بشكل عام قد نالت اهتمامًا كبيرًا، فإن المرحلة الثانوية قد نالت اهتمامًا خاصًا، فهي المرحلة التي تسبق المرحلة الجامعية، وتستمد هذه المرحلة فلسفتها

ودراسة الكريدا (١٤٢٥)، إلا أن الدراسات التي تناولت مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية تعدُّ نادرة.

مشكلة الدراسة:

لم يعد التخطيط الاستراتيجي ترفاً، بل أصبح حاجة ملحة للمؤسسات التعليمية، والمدرسة مؤسسة تعليمية تتطلب التخطيط الاستراتيجي كخيار أمثل للتطوير والتحسين. والتخطيط الاستراتيجي المدرسي عملية يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي في الواقع، وما يرتبط به من الاستجابة لتلك التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في العمل المدرسي، من خلال استخدام الموارد والمصادر بصورة أكثر فاعلية (الحري، جلال، إبراهيم، ٢٠٠٧). ويرى غنيمه (٢٠٠٥) عدداً من المميزات التي تميز التخطيط الاستراتيجي وتجعله يطبق في المؤسسات على اختلاف أحجامها وتخصصاتها وخصوصاً التربوية وهذه المميزات هي:

١- أنه ضروري لاضطلاع الإدارة العليا بمسؤولياتها: بالنسبة للمديرين الذين لا يشعرون أنهم يمارسون الحُدس في اتخاذ القرارات يعدُّ تبني منهج للتخطيط الاستراتيجي جزءاً مهماً من أنشطتهم.

٢- فهم المدير للبيئة المعقدة:

إن منهج التخطيط الاستراتيجي يطرح أسئلة مهمة على المديرين وفقاً لنظام أولويات معين، وتمثل الإجابة عنها أهمية خاصة بالنسبة للمؤسسة التربوية.

٣- تقديم مجموعة جديدة من أدوات اتخاذ القرارات:

٤- يطرح منهج التخطيط الاستراتيجي على المؤسسة التربوية مجموعة من أدوات اتخاذ القرارات مثل محاكاة المستقبل، تطبيق منهج أسلوب النظم، المشاركة في

وأهدافها من أنها مرحلة تعليم (المراهق)، وهي لذلك مرحلة لها أهميتها، لما لمرحلة المراهقة من أهمية كونها مرحلة أساسية في نمو الفرد، الذي يمر خلالها بسلسلة من التغيرات. وإذا كانت فترة المراهقة فترة نمو جسمي سريع، فإنها كذلك فترة نمو عقلي وانفعالي، وللنمو العقلي في فترة المراهقة خصائصه، ولذلك تهتم التربية بتنمية القدرات والاستعدادات في هذه المرحلة، ومن هنا يبرز دور المدرسة الثانوية في تهيئة فرص النمو السليم للفرد عن طريق العناية بصحته، وإتاحة فرص النشاط البدني المرن والمتنوع، ومساعدة المتعلم على اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة لتحقيق توافقه مع المجتمع. فالمدرسة الثانوية مطالبة بتوفير المناخ الملائم لنمو الطلاب نمواً سليماً باعتبارها الوسيلة التي اصطنعها المجتمع، بهدف إعداد أجياله الصاعدة، للمشاركة بالطريقة التي تعود على هذا المجتمع بالنفع، ولهذا فمهمة المدرسة الثانوية هي التأثير المنظم على سلوك الطلاب وإعدادهم اجتماعياً ونفسياً للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم هذا المجتمع (أبو عيشة، ٢٠٠٧).

إن نجاح أو فشل أية مؤسسة تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية المديرين الذين يتولون مهمة قيادتها وإدارتها، ويكمن سر نجاح مدير المدرسة في نوعية المهارات التخطيطية التي يمتلكها ويطبقها في مدرسته، وفي مدى كفايته في ابتكار الأفكار وفي الإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات. (النجدي، ٢٠٠٦). ومن هنا تظهر أهمية الوقوف على مهارات التخطيط التي يجب أن تتوفر لدى إدارة المدرسة الثانوية والتي تؤدي إلى تخطيط سليم وفعال، ومن ثم تحقيق الأهداف التي تسعى إليها. وبالرغم من وجود دراسات عديدة تناولت موضوع التخطيط الاستراتيجي مثل دراسة كل من نور الدين (٢٠٠٨)، وأبي هاشم (٢٠٠٧)،

٢. تحديد الأهداف العامة والأهداف المرحلية للمدرسة.
٣. رصد وتقييم الأحداث والدلالات والمؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها في رسم معالم التغيير الذي تنشده المدرسة.
٤. وضع المجتمع المحلي أمام مسؤولياته تجاه الشراكة مع المدرسة في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.

إن واقع التخطيط التقليدي المتبع حاليًا في بعض المدارس، ينتج عنه مشكلات عديدة يتمثل بعضها في غياب المؤشرات، لتقييم أداء هذه المدارس، بالإضافة إلى وجود قصور واضح في مهارات التخطيط ذاته لدى مديري هذه المدارس . فقد كشفت دراسات عن واقع التخطيط والتفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس ومهارات وكفايات التخطيط الاستراتيجي التي يمتلكونها مثل دراسة موكسلي (Moxley, 2003) في جنوب شرق الولايات المتحدة، أن (٨٤,٥%) من مدارس المناطق المدروسة لديها خطط استراتيجية. وكشفت دراسة أبي هاشم (٢٠٠٧) أن نسبة منخفضة من مديري المدارس لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي، وأن هناك صعوبات يواجهها التخطيط الاستراتيجي في المدارس منها كثرة الأعباء الملغاة على عاتق مدير المدرسة، وعدم توفير الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على إعداد الخطط وتنفيذها. وبينت دراسة الكريدا (١٤٢٥) الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وأظهرت الحاجة لبرنامج تدريبي في مجال كفايات التخطيط الاستراتيجي. وأشارت دراسة الشهري (٢٠١٠) إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية لنمط التفكير التجريدي ونمط التفكير التشخيصي، ونمط التفكير التخطيطي كان بدرجة قليلة، وأن تقييم الأوضاع الحالية من ممارسات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية كانت بدرجة متوسطة، أما صياغة الاستراتيجية وتطبيق الاستراتيجية ومراجعة وتقويم الاستراتيجية من ممارسات التفكير الاستراتيجي كانت بدرجة قليلة. وأن معوقات البيئة الخارجية والمعوقات التنظيمية والمعوقات

- تحديد الأهداف ، اكتشاف وتوضيح كل من الفرص والتهديدات المستقبلية، إطار لاتخاذ القرارات في المؤسسة، توفير الأسس اللازمة للوظائف الإدارية الأخرى، قياس الأداء، توضيح الأمور الاستراتيجية.
- ويذكر الجندي (٢٠٠٣) أن هناك عدة مميزات تحتم ضرورة الأخذ بأسلوب التخطيط الاستراتيجي في التعليم، وهي:
- ١- يزود التخطيط الاستراتيجي المنظمات التعليمية بالفكر الرئيس الذي تكون وتقيم الأهداف والخطط والسياسات على أساسه.
- ٢- يساعد إدارة المنظمة التعليمية على تحديد القضايا التي تواجهها ومن ثم إرشادها إلى صنع قرارات منطقية.
- ٣- يساعد التخطيط الاستراتيجي على توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والفنية .
- ٤- يولد لدى القيادات بالمنظمة التعليمية الشعور بالقدرة على الرقابة وتقييم الأداء والسيطرة على المستقبل.
- ٥- يساعد قيادة المنظمة التعليمية على روح المسؤولية تجاه المنظمة وأهدافها ورسالتها.
- ٦- يساعد قيادة المنظمة التعليمية على صنع قرارات استراتيجية منطقية رشيدة.
- ٧- يفيد التخطيط الاستراتيجي في إعداد كوادر مدرية للإدارة العليا.
- ٨- يزيد التخطيط الاستراتيجي من قدرة المنظمة على الاتصال بالمجموعات المختلفة داخل البيئة وخارجها.
- يلاحظ مما سبق أن التخطيط الاستراتيجي عامل رئيس في تطوير المدرسة وتحسين أدائها، وحتى يتمكن مدير المدرسة من الاضطلاع بمهامه في التخطيط الاستراتيجي، فإنه لا بد أن يتمتع بمجموعة من الكفايات والمهارات على النحو الآتي:
١. تمثيل واستلهم القيم والمعتقدات التربوية والمهنية التي تستند إليها المدرسة.

الشخصية من معوقات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية كانت بدرجة كبيرة.

ونظراً لما كشفته الدراسات السابقة عن وجود مشكلة في درجة الكفايات والمهارات التي يمتلكها مديرو المدارس في مجال التخطيط الاستراتيجي، جاءت هذه الدراسة للوقوف على الموضوع من خلال مشكلة الدراسة المتمثلة في السؤال: ما درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارات المدرسية؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية التخطيط الاستراتيجي ذاته، والتي تفرض الاهتمام به كسلوك إداري أساسي يتوجب على المديرين في الإدارة المدرسية ممارسته؛ بوصفه بعداً مهماً من الأبعاد والمهارات الشخصية التي ينبغي قياسها لديهم عند تقييمهم وعند تقييم نجاح أو فشل المدارس التي يديرونها؛ ذلك لأن هذا البعد يعكس مدى تمتعهم بخاصية التفكير الاستراتيجي، لاسيما أن هناك من يعتقد بأن التخطيط الاستراتيجي هو نتاج التفكير الاستراتيجي.

ويؤمل أن تفيد من هذه الدراسة بإذن الله إدارات التربية والتعليم، وإدارات الإشراف، وإدارات التدريب بوزارة التربية والتعليم في مراعاة توفر هذه المهارات ضمن معايير اختيار مديرات المدارس، والجهات التدريبية في إعداد برامجها التدريبية في ضوء احتياجاتهم التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي، وصانعو القرار في الوقوف على واقع التخطيط الاستراتيجي في المدارس، وتطويره في ضوء نتائج الدراسة. كما يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في توجيه الدراسات المستقبلية في مجال مهارات التخطيط الاستراتيجي.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات

التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس أهداف فرعية تتحقق من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي المعرفية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية؟

السؤال الثاني: ما درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي الأدائية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية ؟

السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في إجابات أفراد الدراسة (مشرفات الإدارة المدرسية) باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل - الخبرة - الدورات التدريبية) ؟

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة درجة امتلاك مديرات مدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدينة الرياض من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمدينة الرياض واللاقي يبلغ عددهن ٦٧ مشرفة إدارة مدرسية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٢-١٤٣٣).

مصطلحات الدراسة:

مدير المدرسة: هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية

يتضمن الإطار النظري للدراسة الحالية الوقوف على وظائف ومهام مدير المدرسة، وعلى مفهوم التخطيط الاستراتيجي والحاجة إليه في التربية ثم مهارات التخطيط الاستراتيجي مع التركيز على مهارات مدير المدرسة.

مدير المدرسة:

إن مدير المدرسة هو المخطط، والعقل المدبر، والقائد الميداني المسؤول الأول عن تسيير العملية التعليمية إلى بر الأمان، ويصفه الطويل (٢٠٠١) بأنه إنسان يعيش منظومة قيمية تنادي بالإيمان بالله وبكرامة الفرد وقيمتها، ملتزم بقيم المجتمع الحر مؤمن إيماناً راسخاً بأهمية التربية والتعليم كأساس مهم تستند إليه مكانة المجتمع ونجاحه. وهو المسؤول الأول عن قيادة المدرسة، ورسم خططها، وتنفيذ سياساتها، وحسن إدارتها، وعاملاً أساسياً في إنجاحها، فهو المشرف المقيم، الداعم للتطوير، المبادر للتخطيط، الرأس المدبر للتنفيذ. ويشير زهران (١٩٩١) إلى أن مدير المدرسة قائد تربوي مهمته تنسيق كافة الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات المنبثقة من أهداف مجتمعه. ويرجع حمدان (٢٠٠٧) أهمية مدير المدرسة إلى كونه وسيطاً بين المدرسة والبيئة المحيطة ممثلة بأولياء الأمور. وبين المدرسة وإدارة التعليم والمراكز الثقافية والتربوية والاجتماعية والمدارس النموذجية. ويرى عبود وآخرون (٢٠٠٠) أنه يمكن تصور أهمية مدير المدرسة بالنظر إلى هيكل الإدارة المدرسية على أنه هرم مدرج يتربع مدير المدرسة على قمته، وبالنظر إلى إدارة المدرسة على أنها دائرة فإن مدير المدرسة يعدُّ مركزها، إذ يقع في مكان متوسط يتيح له الرؤية والتوجيه لكل أجزاء هذه الدائرة من محورها إلى محيطها. وهو من هذا الموقع يقوم بوظائف عدة صنفها بامشموس (١٤٣٢هـ) إلى: إدارية تشمل توفير القوى العاملة اللازمة للمدرسة، وتطبيق الوظائف الإدارية كالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، والرقابة، وحل المشكلات الإدارية، واتخاذ القرارات المناسبة، وتوفير كل ما

وهو القدرة الحسنة لزملائه أداء وسلوكاً (وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ/أ).

المدارس الثانوية: "المرحلة التي تغطي ثلاث سنوات وتتسع للفئة العمرية من (١٥-١٨ عاماً) وتقبل الطلبة الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة" (الحامد وآخرون، ١٤٢٥هـ).
مهارات: المهارة لغة: الخدق في الشيء ويقال: مهت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقاً (ابن منظور، ١٩٩٠). ويعرف حمدان (٢٠٠٦) المهارة بأنها: "قدرة عالية في أداء فعل معتمد في مجال معين بكل سهولة ودقة وبأقل زمن"

التخطيط: عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات، للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معينة خلال فترة أو فترات زمنية مقدرة، مستخدمة الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة حالياً ومستقبلاً أحسن استخدام (عبد الحي، ٢٠٠٦).

التخطيط الاستراتيجي: تفكير استراتيجي منظم، له مقوماته ومفاهيمه وتقنياته الفعالة ويستخدم المنهج العلمي لاستشراف متغيرات المستقبل، وتحليل بيئة المؤسسة داخلياً وخارجياً للإفادة من الفرص المتاحة، ومواجهة التحديات القائمة والمتوقعة بصورة تمكن من بناء استراتيجيات قابلة للتنفيذ ومستمدة من البدائل والخيارات المطروحة، بغية الوصول للأهداف الاستراتيجية للمؤسسات (حسين، ٢٠٠٢).

مشرفات الإدارة المدرسية: "الموظفة التي تتولى مهمة الإشراف والارتقاء بمستوى أداء مديرات المدارس وتقدم كل ما من شأنه تذليل العقبات التي تعترض طريقهن أثناء أدائهن لأعمالهن التربوية والقيادية" (حجر، ١٤٢٤).

الإطار النظري للدراسة:

يخدم العملية التعليمية، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية. وفنية تتضمن الحرص على النمو المهني للمعلمين، ورفع مستوى الأداء، وممارسة الإشراف والتوجيه والتقييم لهذا الأداء، والاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية، والإسهام في تطوير المناهج وطرائق التدريس، والاستفادة من الخبرات التربوية في مجال التعليم. والاجتماعية والإنسانية تشمل توفير الجو العائلي، والاستقرار النفسي لكل أفراد المدرسة، واحترام الآراء، والميول، والرغبات لجميع أفراد المدرسة، وتوثيق الصلة والعلاقة بالمجتمع الخارجي، وتعريفه بأهداف وبرامج المدرسة، والاستعانة بأفراد المجتمع في دراسة المشكلات التي تواجه المدرسة والمساهمة الفاعلة في إيجاد الحلول المناسبة. وهناك من يحدد خمس وظائف لمدير المدرسة هي اتخاذ القرار، والتخطيط، والتنظيم، والقيادة، والرقابة (الحارثي، ٢٠٠٩). وقد ذكرت الليحاني (١٤٣١هـ) أن من مهام مدير المدرسة الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص طلابه، وتهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب، ومتابعة الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها، واتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد وإعداد خطط العمل في المدرسة وتنظيم الجداول، وتوزيع الأعمال وبرامج النشاط على منسوبي المدرسة، وتشكيل المجالس واللجان في المدرسة ومتابعة قيامها بمهامها، والإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول، وتقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة، والإسهام في النمو المهني للمعلم، وتعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء الأمور والعناصر الفاعلة في المجتمع المحلي، والتعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم، وتوثيق العلاقة بأولياء الأمور ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم، والمشاركة في الاجتماعات واللقاءات

وبرامج التدريب، وإطلاع هيئة المدرسة على التعاميم والتوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة من جهات الاختصاص ومناقشتها معهم لتفهم مضامينها والعمل بموجبها، والإشراف على برامج التوجيه والإرشاد في المدرسة، وتهيئة وكيل المدرسة للقيام بعمل مدير المدرسة، وتقديم تقرير نهاية كل عام دراسي إلى إدارة التعليم يتضمن ما تم إنجازه خلال العام وما تراه إدارة المدرسة من مبادرات لتطوير العمل في المدرسة بصفة خاصة وفي المدارس الأخرى وفي التعليم بوجه عام، وأية أعمال أخرى تسند لها إدارة التعليم مما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي.

التخطيط الاستراتيجي:

يأتي التخطيط الاستراتيجي من الاستراتيجية ويذكر المغربي (١٩٩٩) أن مفهوم الاستراتيجية انبثق من اللفظ اليوناني استراتيجيو (Strategio) ويعني فنون الحرب وإدارة المعارك، وذكر القطامين (١٩٩٦) أن الاستخدامات المحددة لمفهوم الاستراتيجية تفيد أن كلمة جنرال أو Strategio باللغة الإغريقية القديمة تصف شخصية تنكشف من ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: الجنرال أو القائد العسكري هو ذلك الشخص الذي يتحدد سلوكه ضمن إمكانات الهدف الذي يسعى لإنجازه، إذ إن الوصف الوظيفي لدوره هو اختيار الطريق الأنسب الواعد بتحقيق ميزة تنافسية من نوع ما.

- البعد الثاني: الجنرال هو ذلك الشخص الذي يتصرف وهو يعلم أنه ليس في فراغ، وأن قوى أخرى في المسرح الأوسع حوله، تؤثر وتتأثر بطريقته في التصرف واتخاذ القرارات، وبذلك تمارس ضغوطاً على النتائج التي يسعى إلى تحقيقها.

- البعد الثالث: الجنرال هو ذلك الشخص الذي يمتلك حساً عميقاً بالزمن، ومتى يجب أن يتصرف، فهو يدرس خططه وتحركاته الاستراتيجية بعمق، وينفذها في

أوقاتها المناسبة، التي تحدث تأثيراً عميقاً في مجريات الأحداث، التي يساهم في صناعتها.

ويُعرف كراج وجرانت (٢٠٠٣) الاستراتيجية بأنها تحديد الأهداف والغايات طويلة الأجل لأي مشروع تجاري، إلى جانب تحديد اتجاهات العمل وتخصيص الموارد اللازمة لتنفيذ هذه الأهداف.

كما يرى تشاندلر أن الاستراتيجية تعني "تحديد الأهداف الرئيسة طويلة الأجل للمنظمة ووضع طرق العمل، وتوزيع الموارد اللازمة لتنفيذ هذه الأهداف" (عباس، ٢٠٠٤). ويعرفها حيدر (١٩٩٩) بأنها "تحديد أهداف المنظمة بعيدة المدى، وتبني وسائل وطرق عمل معينة ملازمة، وتخصيص الموارد الضرورية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف". كما يعرف أبو قحف (١٩٩٧) الاستراتيجية بأنها "الوسائل المستخدمة في تحقيق الأهداف، وترتبط جميع أجزاء المنظمة، وتغطي كل مجالاتها، وتحقق التكامل بين جميع الأجزاء فيها". ويضيف عوض (٢٠٠١) بأنها "قرارات هامة ومؤثرة، تتخذها المنظمة لتعظيم قدرتها على الاستفادة مما تتيحه البيئة من الفرص، لوضع أفضل الوسائل لحمايتها مما تفرضه البيئة عليها من تهديدات".

ويعدُّ التخطيط الاستراتيجي الركيزة الأساسية لصياغة وتشكيل الاستراتيجية، فيعرفه كل من Davis & Elison بأنه "الجانب النوعي الإجرائي من عمليات تعيين وتطوير الاستراتيجية، التي تنبأها المنظمة، لأنها من خلال هذا التخطيط، تعتمد إلى ترجمة ما اختارته من مسارات، أو توجيهات، إلى أفعال وأحداث، من خلال إقرارها لمجموعة الأهداف الرئيسة، والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تحقق رؤية المنظمة ورسالتها، وتترسخ القيم الأساسية والمعتقدات التي تؤمن بها" (مدبولي، ٢٠٠١)، كما يعرفه توفيق (٢٠٠٣) بأنه "الأسلوب الذي يتمكن عن طريقه المسؤولون من توجيه المنشأة، بدءاً من الانتقال من

مجرد العمليات الإدارية اليومية، ومواجهة الأزمات وصولاً إلى رؤية مختلفة، للعوامل الديناميكية الداخلية والخارجية، القدرة على تحقيق التغير في البيئة المحيطة بهم بما يحقق في النهاية توجيهها فعالاً بصورة أفضل لمنشأتهم، وبحيث يكون المنظور الجديد، متوجهاً أساساً إلى المستقبل مع عدم إهمال الماضي"، ويرى السويدان والعدلوني (٢٠٠٢) أنها قرارات ذات أثر مستقبلي، وعملية مستمرة ومتغيرة، ذات فلسفة إدارية، ونظام متكامل يشمل هياكل، وموازنات، ونظم، وبرامج تنفيذية، وإجراءات. وقد استخدم التخطيط الاستراتيجي في التربية والتعليم حيث عرف ليندبلوم التخطيط المدرسي الاستراتيجي بأنه تخطيط مستقبلي يراعي ما يحيط بالمدرسة من قوى وعوامل خارجية، باعتبار أنها قد تكون أكثر تأثيراً في قوتها من المستوى والعوامل المؤسسية، بما يسهم في إمكان اكتشاف واستطلاع الفرص والإمكانات الجديدة المختلفة، والمتاحة لمستقبل المدرسة (حسين، ٢٠٠٢). ويعرف الشاعر (٢٠٠٧) التخطيط المدرسي الاستراتيجي بأنه تصور مستقبلي يقوم به مدير المدرسة، والمعلمون، من خلال دراسة البيئة الداخلية والخارجية وتحليلها، والتعرف على نقاط القوة المتوفرة لدى المدرسة، ونقاط الضعف فيها، بوضع الحلول المناسبة لها لتحقيق أهداف المدرسة، والانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل في المستقبل.

ويتمتع التخطيط الاستراتيجي بأهمية جعلت منه أداة المؤسسات لتطوير ذاتها والانتقال إلى الصورة المأمولة إذ يذكر القطامين (١٩٩٦) ما يركز عليه مينتزرج من أمور تجعل المنظمة تفكر في تبني التخطيط الاستراتيجي مثل اكتشاف أخطاء في عمل المؤسسة، وتبلور فجوة ملفتة للنظر في أداء المؤسسة، وتولي مدير جديد لمهامه. ويذكر أبو دولة وصالحية (٢٠٠٦) أن من فوائد التخطيط الاستراتيجي الاقتصاد في الموارد، والقدرة على التجاوب مع

الظروف البيئية المختلفة، والقدرة على تحقيق الأهداف طويلة الأمد، وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة، والقدرة على توفير الاحتياجات المادية، والبشرية، والمعلوماتية في الوقت المناسب، ومساعدة المديرين على وضع الأولويات للتعامل مع القضايا الرئيسة التي تواجه المنظمة.

إن التخطيط الاستراتيجي منهجية علمية تسير وفق خطوات محددة تتضمن وضع الإطار العام للاستراتيجية، ثم دراسة وتحليل العوامل الخارجية المحيطة بالمنظمة، ثم دراسة وتحليل العوامل الداخلية للمنظمة، ثم تحديد الأهداف ووضع الاستراتيجيات البديلة، والمقارنة بينها، واختيار البديل الاستراتيجي، ثم وضع السياسات والبرامج والموازنات، إذ تتم ترجمة الأهداف طويلة الأجل إلى أهداف متوسطة وقصيرة الأجل، ووضعها على شكل برامج زمنية، ثم تقييم الأداء الحالي في ضوء الأهداف، والاستراتيجيات الموضوعة، ومراجعتها في ضوء الظروف البيئية المحيطة، ثم إعداد الترتيبات التنظيمية والإدارية اللازمة، وتحقيق تكيف التنظيم للتغيرات المصاحبة للقرارات الاستراتيجية. (أبو دولة وصالحية، ٢٠٠٥). ويرى بدر (١٩٩٤) أن مراحل التخطيط الاستراتيجي تتمثل في تحديد رسالة المنظمة، ثم تحديد معلومات عن ظروف المنظمة الخارجية والداخلية، وإعداد تحليل الفرص والتهديدات، ونقاط القوة ونقاط الضعف، ثم وضع الأهداف الاستراتيجية، ثم وضع السياسات الاستراتيجية، ثم وضع أو اكتشاف استراتيجيات بديلة، ثم تقييم واختيار الاستراتيجية المناسبة، ثم اتخاذ القرارات الاستراتيجية، ثم تنفيذ الاستراتيجية الرئيسة، ثم تقييم ومراقبة الاستراتيجية.

وبالنظر إلى الميدان التربوي فإن تطبيق التخطيط الاستراتيجي ضرورة ملحة في ضوء ما يميزه من حيث قدرته على الربط بين البيئة التربوية أو المنظمة التربوية، والبيئة المحيطة بها بشكل يضمن النجاح في أداء المهمة المنوطة بهذا

النظام ويحقق أهدافه. كما يعد التخطيط الاستراتيجي وسيلة مهمة في تحديد وصياغة التوجهات والقضايا الاستراتيجية الأساسية للنظام التربوي. إذ تمثل هذه الخطوة الأساس للعمل الإداري.

ويساعد التخطيط الاستراتيجي في زيادة مستوى الوعي في تغير الأحوال البيئية وتأسيس طريقة فريدة في التفكير، أخذاً بعين الاعتبار مهمة النظام التربوي، وقدراته، والفرص المتاحة في البيئة المحيطة. وهو عملية شاملة تركز على توفير الوقت وإحداث التكامل في مختلف المستويات التنظيمية بين مختلف المهام، وله أعظم الأثر في حل كثير من المشكلات الداخلية اليومية، التي قد تحدث خلال العمل بشكل سريع وبترتيب، فهو يركز بشكل كبير على المشكلات المستقبلية الحرجة ويعطي البدائل الاستراتيجية خلال تنفيذ الخطط مما يجعل من السهل إيجاد الحلول. كما يتمتع بميزة أخرى وهي التقييم المستمر للخطة خلال التنفيذ. وتؤكد الخثيلة (١٤٢٠) أن الدول التي تعتمد التخطيط الاستراتيجي في نظمها التعليمية في ضوء فلسفتها، وقيمتها، واحتياجاتها، أقل تضرباً من حيث الصراعات ومشكلات المهدر في مواردها، وفي المقابل إن الدول التي لم تأخذ بمبادئ وأسس التخطيط الاستراتيجي لا تزال تعاني من تلك المضار. ويذكر الكريدا (١٤٢٥) أن التخطيط الاستراتيجي ينشر روح فريق العمل مما يلعب دوراً في تبادل الخبرات والأفكار، كما يؤصل مبدأ الالتزام بسبب مشاركة الجميع في وضع الخطة مما يؤلّد لديهم القبول والقناعة بهذا العمل الذي يمثلهم جميعاً كما ينتج عن هذه المشاركة الاتصال المستمر بين المشاركين مما يؤثر بشكل كبير على متابعة نجاح الخطة وتنفيذها. ويذكر اللوزي (٢٠٠٠) أن من شروط نجاح التخطيط الاستراتيجي المشاركة الواسعة، وتوفير المعلومات، والإرادة السياسية. ويرى أبو دولة وصالحية (٢٠٠٥) أن من أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي صعوبة الحصول على

مهارات مدير المدرسة كمخطط استراتيجي:

هناك عدة مهارات لا بد أن يمتلكها مديرو المدارس الثانوية من أجل الارتقاء بمدارسهم والوصول إلى أفضل ما تكون عليه في المستقبل. وهذه المهارات تتمثل في ثلاثة مجالات رئيسية:

المجال الأول: القدرة على دراسة الواقع وتحليل الأوضاع التعليمية والبيئية

ويعني دراسة الخطط السابقة وتحليل واقع المدرسة وتقييمها ودراسة بيئتها من حيث صلاحية المبنى المدرسي، ووجود حدائق وأشجار وألعاب، ومختبر ومكتبة، مع تحديد الإمكانيات المادية و البشرية في المدرسة والمجتمع والتي يمكن أن يستفيد منها المدير لتنفيذ خطته. ويذكر عقيلان (١٩٩٠) أنه يجب على مدير المدرسة دراسة واقع البيئة المدرسية والمجتمع المحلي المحيط، والتعرف على مواطن القوة لدى المعلمين وأفراد المجتمع المحلي التي يمكن أن يستفاد منها في تنفيذ خطة العمل المدرسية. لذا من الأهمية لمدير المدرسة معرفة البيئة التخطيطية التي يعمل فيها، مما يتطلب من مدير المدرسة استخدام المهارتين الموضحتين في الشكل الآتي:

معلومات دقيقة، ومقاومة التغيير، وعدم توفر البيئة الثقافية الداعمة والملزمة، بالإضافة إلى أن القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي مكلف نسبياً، ويتطلب وقتاً، وجهداً مميزاً. ويضيف هايتر (٢٠٠١) لهذه المعوقات قلة وعي الإدارة العليا، وعدم وجود القيادة المشتركة، وعدم وجود سياسة للمنظمة تؤمن بالتخطيط، وعدم الالتزام بالوقت، أو المصادر للقيام بعملية التخطيط، أو التوقعات غير الواقعية، أو التسرع في القيام بعملية التخطيط، وزيادة معدل الضغط والنمو يومياً. وعدم الرغبة في تصور المستقبل أو الاستعداد المسبق أو القيام بعمل إبداعي، وصعوبة إدراك عوامل قياس مستوى النجاح، وعدم المثابرة في إكمال عملية التخطيط نفسها، والتغيير المستمر للأولويات، وعدم إدارة مرحلة التنفيذ وصعوبة الاستمرارية فيها والتعهد الضعيف بتحقيق المنتجات النهائية لخطة استراتيجية العمل، والفشل في تقوم المصادر اللازمة، والمعلومات غير الدقيقة، والصراعات واختلاف السياسة المتبعة، ونقص المهارة في التعامل مع الأفراد في الإدارة العليا، عند العمل معاً.

١ - مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية (STEEP)

العوامل الخارجية المؤثرة على المدرسة	العوامل الداخلية المؤثرة على المدرسة
الاجتماعية	S(Social) الاجتماعية
الفنية	T(Technical) الفنية
الاقتصادية	E(Economic) الاقتصادية
التربوية	E(Educational) التربوية
السياسية	P(Political) السياسية

٢ - مهارة تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات

S strengths نقاط القوة في المدرسة مثل توفر كفاءات بشرية مميزة	W Weaknesses نقاط الضعف في المدرسة مثل عدم توفر مكتبة أو مختبر
O Opportunities الفرص المتاحة أمام المدرسة مثل وجود دعم خارجي	T Threats التهديدات التي تتعرض لها المدرسة مثل عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة

شكل رقم (١) مهارات القدرة على دراسة الواقع وتحليل الأوضاع التعليمية والبيئية

المجال الثاني: وضع وإعداد الخطط

ويتضمن هذا المجال المهارات الآتية:

١- مهارة صياغة رسالة المدرسة وما ينبثق عنها من مهارات فرعية تتمثل في:

• الإجابة على الأسئلة: من نحن؟ ولماذا وجدنا؟ وما القيم التي نمتلكها؟ وما الذي

نسعى لتحقيقه؟ وكيف نحقق ذلك؟

• القدرة على تمثيل القيم وتقدير عملية التعلم بغض النظر عن المذهبية أو العرقية وإقامة العدل والمساواة.

• القدرة على السعي إلى التميز والإبداع (السويديان والعدلوي، ٢٠٠٤م).

٢- مهارة صياغة رؤية المدرسة:

والتي تشمل مهارة وضع تصور لما يصبو مدير المدرسة الثانوية أن تكون عليه مدرسته في

المستقبل وقدرة المدرسة على التطوير والانتقال للوضع الأفضل بحيث تحقق جوانب نجاح

وتميز مرغوبة مستقبلاً (خطاب، د.ت).

٣- مهارة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية في ضوء مهام الإدارة المدرسية:

إن تحديد الأهداف هو من أهم الأسس لإنجاح التخطيط الدقيق لعمل مدير المدرسة بالإضافة إلى المتابعة المستمرة لتنفيذ هذه الأهداف، مما يتطلب توفر مهارات وضع تحديد الأهداف بوضوح وواقعية، وتشتق هذه الأهداف من الأهداف العامة للمجتمع، وعلى مدير المدرسة كمخطط تربوي ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف محددة وواضحة ليتمكن إنجازها في مدة زمنية معينة.

ويذكر دياب (٢٠٠١) شروطاً أساسية لنجاح تحديد الأهداف أهمها أن تتميز أهداف الخطة المدرسية بالواقعية، وتقسم كل هدف إلى أهداف فرعية، ووضوح الأهداف الرئيسة والفرعية للخطة المدرسية، وصياغتها صياغة دقيقة

ومعبراً عنها في صورة كمية حتى يسهل قياس مدى تحقيقه، وتماسك الأهداف وعدم تعارضها مع الخطة المدرسية، وتوافق الأهداف الفرعية وتكاملها. ويذكر عابدين (٢٠٠١) أن من أهم مهارات وضع الأهداف الواجب توافرها لدى مديري المدارس الحرص على فهم ووضوح أهداف المدرسة، والحرص على شرح وتوضيح أهداف المدرسة للمعلمين والمجتمع المحلي، وأخذ أهداف المدرسة بعين الاعتبار عند اتخاذ قرارات معينة، وتوضيح معايير قياس الأداء لجميع العاملين بالمدرسة، والتمييز بين القرارات الأساسية والقرارات الروتينية، وقدرة المدير على تحديد أهداف دقيقة لنفسه.

٤- مهارات التخطيط الواجب توافرها لدى مدير المدرسة في مجال العلاقات الإنسانية والتي تساعد على إقامة العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين معه وذوي العلاقة بالمدرسة. إذ يذكر مصطفى (٢٠٠٢) ضرورة أن يكون أسلوب المدير في التعامل مع جميع العاملين معه معبراً عن روح المودة والصداقة التي تتجلى في اهتمامه الحقيقي بالأفراد فيستمع لهم معرباً بإخلاص عن رغبته في حل مشكلاتهم، ولا يترك فرصة دون أن يظهر احترامه وتقديره لكل من تربطه علاقات عمل ويرحب بأرائهم مهما كانت قيمتها وواجب المدير أن يقبل كل من له علاقة عمل به بخصائصه طبقاً لمبدأ الفروق الفردية وأن يتيح الفرصة لكل منهم للشعور بأنه عضو نافع للمدرسة ويحافظ على كرامتهم باعتبار هذا حقاً من حقوقهم الإنسانية، كما ينبغي عليه مراعاة رغبات الآخرين ومطالبهم والعدالة فيما بينهم وإنصاف الآخرين وإظهار روح الود والاحترام، وأخيراً عدم التحيز أو التعصب، وكل ذلك يسهم بشكل كبير في رفع الروح المعنوية للجماعة، وخلق مناخ جيد للعلاقات الإنسانية يسهم الأفراد من خلاله بجهد كبير يساعد على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

٥- المهارات التي ينبغي أن يمارسها مديرو المدارس لاتخاذ القرارات:

يذكر أحمد (٢٠٠١) مهارات أساسية ينبغي أن يمارسها مديرو المدارس لاتخاذ القرارات تتمثل في التعرف على المشكلة والعوامل المسؤولة عنها، وتحديد الأولويات لمواجهة المشكلة، ومن سيتخذ القرار، وتشخيص طرق تأثير القرار بالعلاقات بين الأفراد، ومدى تأثير القرار بطريقة اتخاذه، واختيار الطريقة المناسبة لاتخاذ القرار، وحسن التعامل مع معارضي القرار، وإشراك الطلبة والمعلمين والإداريين في اتخاذ القرار، والتعرف على المدى الزمني المطلوب وتحديد الوقت المناسب لاتخاذ القرار، وتحديد من سيتحمل النتائج المترتبة على القرار، ومتابعة تنفيذ وتحديد مدى فاعلية القرار المتخذ.

المجال الثالث: المتابعة والتقييم

التخطيط عملية مستمرة لا تنتهي بانتهاء الخطة، مما يتطلب من مدير المدرسة متابعة كل مرحلة من مراحل التخطيط إذ تعدّ عملية المتابعة من أهم الأساليب التي تساعد مدير المدرسة على استمرارية الخطط واستخدام البدائل المتاحة إذ إنها تكشف عن أوجه القصور في التنفيذ أولاً بأول، كما تمثل المتابعة وتقوم الأداء الحلقة الأخيرة من سلسلة الأعمال التي يجب أن يقوم بها المدير، في الوقت نفسه تعد بداية لعملية تخطيط جيدة بناء على نتائج الخطة السابقة لتصبح العملية مستمرة لا تتوقف. وترى الجبر (٢٠٠٢) أن المتابعة المستمرة هي صمام الأمان لضمان نجاح الخطة إذ تتيح الفرص للتعرف على سبلات التنفيذ أولاً بأول كما تحدد الانحرافات التي قد تنساق إليها الخطة، ليصار إلى تدعيم البرنامج أو المشروع بالإجراءات والبدائل الممكنة. وتعني عملية المتابعة والتقييم بالسؤال هل تم التنفيذ طبقاً للخطة الموضوعة ووفقاً للأهداف والأسس التي وضعت عند إعداد الخطة؟ مما يتطلب معرفة مدى مطابقتها

مالياً وزمنياً للخطة الموضوعة، والتعرف على مدى الانحرافات عن الأهداف وتحديد أسبابها بهدف تصحيحها. وتعدد الجبر (٢٠٠٢) أهم مهارات المتابعة لدى مدير المدرسة بمتابعة الدعم للإيجابيات والحد من السلبيات، ومتابعة كل الجوانب المالية والإدارية للمدرسة، وتسجيل كل خطوات من خطوات التنفيذ، ومتابعة تنفيذ المباني، التجهيزات المدرسية، المناهج، الكتب، ومتابعة نمو التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومتابعة المناهج الدراسية، ومتابعة خطط المعلمين الدراسية، ومتابعة جوانب الخطة المدرسية، ومتابعة التوصيات لتأخذ طريقها للتنفيذ، وتوفير كل متطلبات تنفيذ العمل المادية والبشرية. ويعدّ تقوم الخطة المدرسية عنصراً أساسياً في عمل مدير المدرسة الناجح حيث يتابع الخطة المدرسية أولاً بأول مع الاستفادة من التغذية الراجعة، والعلاج المتواصل للانحرافات. وتقسم الجبر (٢٠٠٢) تقوم الخطة المدرسية إلى مرحلتين هما:

تقوم زمني: من خلال المتابعة المستمرة للخطة المدرسية على مراحل العام الدراسي.

تقوم نهائي: يهدف إلى التعرف على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة بصورة شاملة ومعرفة السلبيات التي برزت في أثناء التنفيذ للحد منها، والإيجابيات التي برزت لتعزيزها والعمل على استمراريته.

وتشكل عملية تقوم الخطة المدرسية المرحلة الثالثة في بناء الخطة المدرسية، وهي عملية مستمرة لا تتوقف بل هي مصاحبة جنباً إلى جنب مع كل مرحلة من مراحل الخطة مما ينعكس إيجابياً على الإدارة المدرسية وينمي أداء مدير المدرسة. ويشير وائل (٢٠٠٦) إلى أن التقييم ينمي مهارات التخطيط لدى مديري المدارس، و يساعدهم على التشخيص المستمر لجوانب الخطة، والتعرف على السلبيات ومعالجتها والإيجابيات ودعمها، والتعرف على مستوى أداء العاملين في المدرسة، وكذلك الحصول على التغذية الراجعة لكل مرحلة من مراحل

الخطة المدرسية. ويرى مناصرة وآخرون (٢٠٠٥) أن أدوات التقويم التي يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة تتمثل في الزيارات الميدانية للمعلمين أثناء تنفيذ مراحل الخطة المدرسية، وعقد اجتماعات للعاملين لمناقشة المشكلات والعقبات ووضع الحلول لها، وقراءة التقارير والملخصات المكتوبة عن سير العمل بعناية واهتمام.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب التربوي السابق وجد العديد من الدراسات التي تناولت التخطيط الاستراتيجي حيث أجرى دراجو وكليمنتس (Drago & Clements) (١٩٩٩) دراسة بعنوان الخصائص القيادية والتخطيط الاستراتيجي، هدفت إلى توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وخصائص القيادة، حيث استخدمت خصائص القيادة كمتغير تابع، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وركزا على ثلاث خصائص محددة هي القوة والتحكم، والإبداع وتابعة الأشخاص، والاعتماد التبادلي مع الأشخاص، مع محاولات لبيان أثر هذه الخصائص على قوة الخطة (الدرجة التي يسترشد بها أعضاء المنظمة بخطة موجهة)، واستخدام الرسالة والرؤية، والأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى، والتخطيط الإجرائي مع القيام بمراجعة الأدب التربوي في المجالات المنفصلة للتخطيط الاستراتيجي والقيادة. وخلصت الدراسة إلى أن خصائص القيادة هي تنبؤات مهمة وقوية لتركيز التخطيط داخل المنظمات وأدوات للتوجيه ضمن عملية التخطيط المنظمي. وقام بيل (Bell, 2002) بدراسة بعنوان التخطيط الاستراتيجي والإدارة المدرسية دراسة هدفت إلى توضيح أثر التخطيط الاستراتيجي في مجال التخطيط للتطوير المدرسي كمنحى مهيم على الإدارة المدرسية في المدارس الإنجليزية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النموذج الجديد للتخطيط الاستراتيجي قد استنبط من النماذج الأولى للتخطيط التي

كان لها نقاط ضعف ملازمة، إلى الحد الذي لم يستطع فيه التخطيط للتطوير المدرسي الإسهام في فعالية إدارة المدرسة. كما تم اختبار تطور التخطيط لتحسين المدارس وتحليل نقاط القوة والضعف، وتحليل بعض النماذج التطبيقية للإدارة المدرسية والقيادة، مع الأخذ بعين الاعتبار شرعية فعالية المدارس وتبين أن منحى التخطيط الاستراتيجي هو منحى بديل للتخطيط في المدارس، ومنحى أكثر مرونة للمدرسة، مؤسساً على تخطيط زمني أقصر، مع تطور القواعد التي تسهل الإحاطة بظرف المدرسة وبيئتها الخارجية. وقام موكسلي (Moxley, 2003) بدراسة بعنوان عملية التخطيط الاستراتيجي المستخدمة في المناطق التعليمية هدفت إلى توضيح كيفية عمل خطوات التخطيط الاستراتيجي في مدارس المناطق التعليمية في جنوب شرق الولايات المتحدة، وإلى أي مدى يرى المراقبون أن هذه العملية فعالة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (180) من مراقبي المدارس في ست ولايات هي فلوريدا وجورجيا وتينيسي وكينتاكي والميسيسيبي وجنوب كارولينا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٨٤,٥%) من مدارس المناطق المذكورة لديها خطط استراتيجية، وأن (٨٩,١%) من مراقبي التعليم يوافقون أو يوافقون بشدة على أنه وكنتيجه للتخطيط الاستراتيجي فإن مصادر المناطق تستخدم بكفاءة أكبر، وأن (٩٤,٤%) منهم مراقبي التعليم يوافقون أو يوافقون بشدة على أن عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية قيمة، وأن القادة التربويين في المناطق التعليمية يقدرّون التخطيط الاستراتيجي كعملية مفيدة ومريحة، وأن (٦٦,٧%) من مراقبي وخبراء التعليم أشاروا إلى أن الفعالية الكلية للتخطيط الاستراتيجي هي عالية أو عالية جداً. وأجرى الكريدا (١٤٢٥) دراسة بعنوان الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى تحديد الكفايات التخطيطية اللازمة لدى مديري التربية والتعليم في

المملكة العربية السعودية، وتعرف مدى أهميتها في ضوء مهامهم وأعمالهم، وتعرف الفروق في إجابات أفراد الدراسة باختلاف العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب، ومن ثم تقدم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يهدف إلى تطوير مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الكفايات التخطيطية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مصنفة إلى ثلاثة محاور أساسية وفقاً لمراحل التخطيط بحيث تضمنت كل مرحلة كفايات معرفية وكفايات أدائية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عبارات الاستبانة باختلاف متغيرات الدراسة (العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب). وخلصت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي لتطوير مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الكفايات التخطيطية. وقام شبلاق (٢٠٠٦) بدراسة بعنوان دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة، هدفت إلى الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج نجح بدرجة جيدة في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس بمحافظة غزة، وكان له الدور البارز في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم في مجالات الإدارة المدرسية وبنسبة مئوية بلغت (٧٨,١٦%)، وأن البرنامج حقق أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف بوزن نسبي (٨٠,١٩%)، في حين حقق مجال التنظيم والتنسيق وتنمية العلاقات الإنسانية أدنى الدرجات، وجاء بالمرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧٥,٩١)،

كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة تعزى إلى كل من الجنس، المؤهل الأكاديمي، المؤهل التربوي، سنوات الخدمة. وقام ديفيز (Davies, 2007) بدراسة بعنوان: "من خطط المدرسة التطويرية إلى إطار التخطيط الاستراتيجي"، هدفت إلى التأكيد على أن طرق التخطيط التقليدية لم تعد تخدم احتياجات المدارس، كما أكدت على أهمية وجود طريقة جديدة أمام قيادات وإدارات المدارس لمواجهة التحدي في الألفية الجديدة، وتمثل هذه الطريقة في مفهوم التوجه الاستراتيجي الذي يتمحور في نموذج جديد للتخطيط يحل محل الإطار المحدود للتخطيط التطويري للمدرسة موضعاً أن التوجهات الاستراتيجية للمدرسة تتمثل في إيجاد توقعات عالمية، ومستقبل ناجح، وربط المدرسة بالبيت من خلال تطوير المجتمع المحلي، وتوفير التعليم المبني على استخدام التكنولوجيا لكل طالب، وبناء قيادة جديدة من خلال الهيئة التدريسية، وتصميم وتطبيق مؤشرات ودلائل أداء دقيقة من خلال استخدام نظام الرقابة والمحاسبة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ وضع الفرق بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي الذي يحمل الأنشطة الكثيرة في عدد محدود من المجالات الاستراتيجية تتمحور حول الغرض الأساسي للمدرسة، وهو مخرجات التعليم وعمليات التعليم، والتعلم ثم الترتيبات الإدارية، وكل ذلك يقع ضمن إطار زمني محدد، وفيما يتعلق بالقيادة في المدارس، فإن التخطيط الاستراتيجي يعد أداة لقياس مدى تطور الأداء الفردي مع إعادة التركيز على الأهداف السنوية، والحكم عليها إما بالنجاح أو الفشل، وقد استخدم الباحث نموذج ديفيز وأليسون الذي يوضح نماذج الخطط الإجرائية. وقام أبو هاشم (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل

تطويره، هدفت إلى تعرف واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بغزة، والتعرف على سبل تطويره، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة منخفضة من المستجيبين لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي، وأن نسبة مرتفعة من المستجيبين لديهم اتجاهات إيجابية وجيدة تجاه التخطيط الاستراتيجي لمدارسهم، وأن نسبة مرتفعة من المستجيبين تمارس هذه العملية بصورة صحيحة وجيدة، وأن نسبة متوسطة من المستجيبين أكدت على وجود صعوبات جاء على رأسها كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة، وعدم توفير الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على إعداد الخطط وتنفيذها. وقام نور الدين (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، هدفت إلى تعرف دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للبحث، وأشارت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي لمتوسط درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة (٨٤,٤٧%)، وهذا يدل على أن درجة التأييد عالية جدًا. وقامت سكيك (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، هدفت إلى تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (١١٧) مديرًا ومديرة. وخلصت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رسالة المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٨٨,٦٩%)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رؤية المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ

(٨٥,٦٢%)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة تحليل البيئة الداخلية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٨٣,٢٦%)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة تحليل البيئة الخارجية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٧٩,٦٥%)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بالجمال الأول والثالث للاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بالجمال الثاني والرابع للاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بجميع مجالات الاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية. وقام بلويرنت بدراسة (Blueprint, 2008) بعنوان: "إطار المحاسبية والتحسينات لمدارس فيكتوريا الحكومية"، هدفت إلى مساعدة مديري المدارس على إدارة مدارسهم بكفاءة، والتركيز على ما هو مهم للتطوير، وإدخال التحسينات عليها، وتشجيع التفكير الإبداعي والابتكاري، وتوحيد نظام المحاسبة المدرسية، وقد شمل إطار الدراسة الذي يهدف لجعل عملية التخطيط الاستراتيجي وإعطاء التقارير أكثر فاعلية من أجل تحسين أوضاع المدرسة من خلال الخطة الاستراتيجية المدرسية التي تحتوي على الرسالة والأهداف وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية، والاستراتيجيات اللازمة والخطط الإجرائية السنوية، مع اعتماد التقييم والمراجعة الذاتية وتوثيق ذلك من خلال التقارير، وقد توصلت الدراسة إلى أن إطار المحاسبية والتحسينات يعمل في كل مستوى من مدارس فيكتوريا الحكومية، ومن فوائده أنه يزيد من تماسك الجهود المبذولة للتحسين، ويوضح عمليات المحاسبية ويجعلها أكثر فاعلية، ويقدم الدعم والإرشاد لمديري المدارس والهيئة التدريسية،

(١٤٢٥)، و (Drago & Clements, 1999) وتركز الدراسة الحالية على تعرّف درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي متميزة بدراسة درجة الامتلاك من وجهة نظر الإشراف ومحاولة الوقوف على الفروق التي تعود لمتغيرات اختلفت الدراسات السابقة على تأثيرها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً؛ يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو تعبيراً كمياً؛ يصف الظاهرة رقمياً ويوضح مقدارها أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وآخرون، ٢٠١١م).

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع مشرفات الإدارة المدرسية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٦٧) مشرفة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة في مكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض

النسبة %	عدد مشرفات الإدارة المدرسية	مكتب الإشراف
١٢%	٨	مكتب إشراف الشفاء
٤,٥%	٣	مكتب إشراف الحرس
١٠,٤%	٧	مكتب إشراف الجنوب
١٠,٤%	٧	مكتب إشراف الغرب
١٧,٩%	١٢	مكتب إشراف الروابي
١٤,٩%	١٠	مكتب إشراف النهضة
١٣,٤%	٩	مكتب إشراف البديعة
٩%	٦	مكتب إشراف الوسط
٧,٥%	٥	مكتب إشراف الشمال

ويقوي ويدعم البرامج والمشاريع التي لها أهداف مشتركة. وقام الشهري (٢٠١٠) بدراسة بعنوان واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف، هدفت إلى تعرف أنماط التفكير الاستراتيجي، ودرجة ممارسة التفكير الاستراتيجي، ومعوقات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديري المدارس لنمط التفكير الشمولي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف كان بدرجة كبيرة، أما نمط التفكير التجريدي ونمط التفكير التشخيصي، ونمط التفكير التخطيطي كان بدرجة قليلة، وأن تقييم الأوضاع الحالية من ممارسات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف كانت بدرجة متوسطة، أما صياغة الاستراتيجية وتطبيق الاستراتيجية ومراجعة وتقويم الاستراتيجية من ممارسات التفكير الاستراتيجي كانت بدرجة قليلة. وأن معوقات البيئة الخارجية والمعوقات التنظيمية والمعوقات الشخصية من معوقات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الطائف كانت بدرجة كبيرة.

يتضح مما سبق اهتمام بعض الدراسات السابقة

بتوضيح واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس كما في دراسة (الشهري، ٢٠١٠)، ودراسة (أبي هاشم، ٢٠٠٧) و دراسة (Moxley, 2003). واهتمام بعض الدراسات السابقة بتوضيح دور التخطيط الاستراتيجي وأثره في التحسين والتطوير مثل دراسة كل من (نور الدين، ٢٠٠٨)، و (Bell, 2002)، و (Davies, 2007) و (Blueprint, 2008). وتركيز بعض الدراسات السابقة على مهارات وكفايات التخطيط وما يرتبط بها مثل دراسة (شبلق، ٢٠٠٦)، و (سكيك، ٢٠٠٨)، و(الكريدا،

٢١,٧ %	١٠	٦-٣ دورات
٤٣,٥ %	٢٠	أكثر من ٦ دورات
١٠٠ %	٤٦	المجموع

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة الدراسة اعتبرت الاستبانة أداة ملائمة لتحقيق أهدافها، وصممت بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، بحيث اشتملت على قسمين: الأول البيانات الشخصية، والثاني فقرات لقياس درجة امتلاك مديرات المدارس لمهارات التخطيط الاستراتيجي موزعة على ثلاثة محاور لقياس المهارة الأدائية والمهارة المعرفية وتمثلت المحاور في: التشخيص وتحليل الوضع الراهن، إعداد وتنفيذ الخطة، والمتابعة والتقييم، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وتم احتساب الدرجات (١ - ٥) يمثل (درجة امتلاك منخفضة جداً)، (١,٨١ - ٢,٦٠) يمثل (درجة امتلاك منخفضة)، (٢,٦١ - ٣,٤٠) يمثل (درجة امتلاك متوسطة)، (٣,٤١ - ٤,٢٠) يمثل (درجة امتلاك عالية)، (٤,٢١ - ٥,٠٠) يمثل (درجة امتلاك عالية جداً).

صدق أداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة. كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٢١**	٧	٠,٨٤٠**
٢	٠,٨٤٦**	٨	٠,٨٨١**
٣	٠,٧٩٣**	٩	٠,٨٢٢**

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة وهن مشرفات الإدارة المدرسية في مدينة الرياض.

- توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب المؤهل:

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة %
دبلوم	-	-
بكالوريوس	٤٦	١٠٠ %
ماجستير/دكتوراه	-	-
المجموع	٤٦	١٠٠ %

- توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب الخبرة

الإدارية : يوضح الجدول رقم (٣) توزيع مفردات عينة

الدراسة حسب الخبرة الإدارية:

جدول رقم (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الخبرة

الإدارية

الخبرة الإدارية	التكرار	النسبة %
أقل من خمس سنوات	٢	٤,٣ %
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢	٤,٣ %
١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٩١,٤ %
المجموع	٤٦	١٠٠ %

- توزيع مفردات مجتمع الدراسة حسب التدريب:

يوضح الجدول الآتي توزيع مفردات عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية في مجال التخطيط

جدول رقم (٤) توزيع مفردات الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

الدورات التدريبية في مجال التخطيط	التكرار	النسبة %
لم ألتحق بأي دورة	١	٢,٢ %
١-٣ دورة	١٥	٣٢,٦ %

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٦٩

٠,٧٧٣**	١١	٠,٧٩٤**	٤
٠,٨٦٩**	١٢	٠,٨٩٣**	٥
٠,٨٥٠**	١٣	٠,٨٢٧**	٦
٠,٩٠١**	١٤	٠,٨٧٦**	٧

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٩) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات
المعرفية للمتابعة والتقييم بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٩٣٠**	٤	٠,٩٥٥**
٢	٠,٩٢٥**	٥	٠,٩٥٢**
٣	٠,٩٤٩**	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (١٠) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات
الأدائية للمتابعة والتقييم بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٩٣٦**	٦	٠,٩٤٥**
٢	٠,٩٢٤**	٧	٠,٩٤٣**
٣	٠,٩٣٣**	٨	٠,٩٦٦**
٤	٠,٩٤٥**	٩	٠,٨٩٣**
٥	٠,٩٥١**	-	-

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول (٥ - ١٠) أن قيم معامل ارتباط كل مهارة من المهارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٠,٦٥٥**	١٠	٠,٨٠٥**	٤
٠,٧٦٥**	١١	٠,٨٥٦**	٥
٠,٨٣٧**	-	-	٦

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات الأدائية
لتشخيص وتحليل الوضع الراهن بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٩٠**	٦	٠,٨٤٦**
٢	٠,٨٤٠**	٧	٠,٨٤٨**
٣	٠,٨٩٣**	٨	٠,٨٨٩**
٤	٠,٧٤٩**	٩	٠,٨٧٢**
٥	٠,٧٩٢**	١٠	٠,٩٠٢**

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات
المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٠٧**	٥	٠,٨٦٣**
٢	٠,٨٩٣**	٦	٠,٩١٩**
٣	٠,٧٩٦**	٧	٠,٨٩٤**
٤	٠,٩١٤**	٨	٠,٩٠٨**

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٨) معاملات ارتباط بيرسون للمهارات الأدائية
لإعداد وتنفيذ الخطة بالدرجة الكلية للمحور

رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم المهارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٥٣**	٨	٠,٨٦٧**
٢	٠,٨٩٠**	٩	٠,٨٨٧**
٣	٠,٨٤٥**	١٠	٠,٨٧٩**

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's & Alpha) ، والجدول رقم (١١) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (١١) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاوِر الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحوِر
المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن	١١	٠,٩٤٣١
المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن	١٠	٠,٩٥٧٣
المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة	٨	٠,٩٥٥٣
المهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة	١٤	٠,٩٧٠٣
المهارات المعرفية للمتابعة والتقويم	٥	٠,٩٦٨١
المهارات الأدائية للمتابعة والتقويم	٩	٠,٩٨٢٦
الثبات العام	٥٧	٠,٩٩٠١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٩٩) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

تم تطبيق أداة الدراسة بعد الحصول على خطاب تسهيل المهمة، حيث تم توزيع (٦٧) استبانة على مشرفات الإدارة

جدول رقم (١٢)

استجابات مفردات الدراسة على المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار النسبة %	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
١	الإلمام بالنظم واللوائح التي تستند إليها المدرسة	ك	١١	٢١	١٢	٢	-	٠,٨٢٣	١
		%	٢٣,٩	٤٥,٧	٢٦,١	٤,٣	-		
٢	القدرة على وصف واقع المجتمع المدرسي	ك	٦	٢٥	١٣	٢	-	٠,٧٣٦	٢
		%	١٣,٠	٥٤,٣	٢٨,٣	٤,٣	-		
٣	تفهم ثقافة المجتمع المحلي	ك	٥	١٨	١٨	٥	-	٠,٨٣٧	٣

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ص ٥٢ - ٨٣ الرياض؛ (صفر ١٤٣٥هـ/كانون الأول ٢٠١٣م)

المدرسية باليد، واسترجع منها عدد (٤٦) أي ما نسبته (٦٩%) من إجمالي عدد الاستبانات الموزعة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي جمعت، باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي المعرفية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية؟"

أولاً : المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن:

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

للمدرسة	%	١٠,٩	٣٩,١	٣٩,١	١٠,٩	-			
٤	ك	٦	١٦	٢٠	٢	٢	٣,٤٨	٠,٩٣٧	٤
	%	١٣,٠	٣٤,٨	٤٣,٥	٤,٣	٤,٣			
١٠	ك	٥	١٦	٢٠	٤	١	٣,٤٣	٠,٨٨٦	٥
	%	١٠,٩	٣٤,٨	٤٣,٥	٨,٧	٢,٢			
٥	ك	٣	١٤	٢٦	٣	-	٣,٣٧	٠,٧١١	٦
	%	٦,٥	٣٠,٤	٥٦,٥	٦,٥	-			

تابع جدول رقم (١٢) استجابات مفردات الدراسة على المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة			
٧	الإلمام بطرق تشخيص واقع البيئة المدرسية	ك	٤	٩	٢٧	٥	١	٣,٢٢	٠,٨٤١	٧
		%	٨,٧	١٩,٦	٥٨,٧	١٠,٩	٢,٢			
٨	الإلمام بطرق جمع البيانات والمعلومات اللازمة لتشخيص واقع المدرسة	ك	٥	٦	٢٩	٥	١	٣,٢٠	٠,٨٥٩	٨
		%	١٠,٩	١٣,٠	٦٣,٠	١٠,٩	٢,٢			
١١	الإلمام بالاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية	ك	٤	١١	١٩	١٠	٢	٣,١١	٠,٩٩٤	٩
		%	٨,٧	٢٣,٩	٤١,٣	٢١,٧	٤,٣			
٦	الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بعملية التشخيص	ك	٣	٨	٢٦	٧	٢	٣,٠٧	٠,٨٧٩	١٠
		%	٦,٥	١٧,٤	٥٦,٥	١٥,٢	٤,٣			
٩	الإلمام بأساليب تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا	ك	٥	٤	٢٤	١١	٢	٢,٩٨	٠,٩٧٧	١١
		%	١٠,٩	٨,٧	٥٢,٢	٢٣,٩	٤,٣			
			المتوسط العام					٣,٣٦	٠,٦٩١	

يتضح من النتائج أن متوسط موافقة مفردات الدراسة على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن تراوح بين (٢,٩٨ إلى ٣,٨٩) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى (درجة امتلاك متوسطة / درجة امتلاك عالية) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة، وقد جاءت المهارة رقم (١) وهي "الإلمام بالنظم واللوائح التي تستند إليها المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٩) من (٥,٠٠)، وجاءت المهارة رقم (٢) وهي "القدرة على وصف واقع المجتمع المدرسي" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٧٦ من ٥,٠٠)، وقد يعزى ذلك إلى إسهام مديرات

المدارس في وضع النظم واللوائح التي تستند إليها المدرسة ولذلك يزيد إلمامهن بالنظم واللوائح التي تستند إليها المدرسة، وكذلك إلى حرص المديرات على عدم مخالفة النظم واللوائح مما دعاهن إلى الإلمام بها بدرجة عالية، كما أن القدرة على وصف واقع المجتمع المدرسي تعد من أساسيات معرفة المدير بمدرسته. ويلاحظ أن المهارة رقم (٦) وهي "الإلمام بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بعملية التشخيص" و المهارة رقم (٩) وهي "الإلمام بأساليب تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً" جاءت في المرتبتين قبل الأخيرة والأخيرة بمتوسط (٣,٠٧ من ٥,٠٠)، و(٢,٩٨ من ٥,٠٠) على التوالي وبدرجة متوسطة في الحالتين وقد يعزى ذلك إلى

حدثاً بعض المفاهيم والمصطلحات وحاجة التحليل والمعالجة الإحصائية إلى نوع من التخصص أو التدريب المكثف. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الشهري، ٢٠١٠م) و (سكيك، ٢٠٠٨م).

ثانياً : المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة:

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣) استجابات مفردات الدراسة على المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار النسبة %	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
٤	تصنيف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة للمدرسة	ك	٤	١٨	١٩	٥	-	٠,٨٠٨	١
		%	٨,٧	٣٩,١	٤١,٣	١٠,٩	-		
٢	القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة	ك	٥	١٤	٢٣	٢	٢	٠,٩٠٦	٢
		%	١٠,٩	٣٠,٤	٥٠,٠	٤,٣	٤,٣		
٣	القدرة على تحديد الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة	ك	٤	٨	٢٦	٨	-	٠,٨٢٥	٣
		%	٨,٧	١٧,٤	٥٦,٥	١٧,٤	-		
٥	توظيف الأساليب العلمية في تشخيص البيئة المدرسية	ك	٢	٨	٢٩	٧	-	٠,٧٠٦	٤
		%	٤,٣	١٧,٤	٦٣,٠	١٥,٢	-		
١٠	استخدام منهجية علمية في ترتيب الأولويات	ك	٣	٩	٢٠	١٣	١	٠,٩١٩	٥
		%	٦,٥	١٩,٦	٤٣,٥	٢٨,٣	٢,٢		
٧	القدرة على تحديد الفجوة بين الواقع والمرغوب/ المؤمل في البيئة المدرسية	ك	٢	١١	٢٠	٨	٥	١,٠٢٠	٦
		%	٤,٣	٢٣,٩	٤٣,٥	١٧,٤	١٠,٩		
١	استخدام نماذج علمية في تحليل النظام المدرسي	ك	٢	٧	٢٥	١٠	٢	٠,٨٥٤	٧
		%	٤,٣	١٥,٢	٥٤,٣	٢١,٧	٤,٣		
٩	توظيف التقنية في تشخيص الواقع المدرسي وتحليل بياناته	ك	٣	٥	٢٣	١٣	٢	٠,٩٠٩	٨
		%	٦,٥	١٠,٩	٥٠,٠	٢٨,٣	٤,٣		
٦	استخدام أدوات علمية متعددة لجمع البيانات والمعلومات كالاستبانة والملاحظة والمقابلة والسجلات الموثقة	ك	٢	٧	٢٢	١٠	٥	٠,٩٨٠	٩
		%	٤,٣	١٥,٢	٤٧,٨	٢١,٧	١٠,٩		
٨	تحديد بدائل علمية كاستراتيجيات لردم الفجوة بين الواقع والمؤمل في البيئة المدرسية	ك	٢	٧	٢١	١١	٥	٠,٩٨٧	١٠
		%	٤,٣	١٥,٢	٤٥,٧	٢٣,٩	١٠,٩		
المتوسط العام									
								٣,٠٥	٠,٧٦١

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٧٣

بدائل علمية كاستراتيجيات لردم الفجوة بين الواقع والمؤمل في البيئة المدرسية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٧٨ من ٥,٠٠)، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تحديد استراتيجيات علمية مرتبطة بردم الفجوة بين الواقع والمؤمل ليست سهلة وتحتاج إلى الخبرة والممارسة والقياس الدقيق لتبين الفرق بين الواقع والمؤمل ومن ثم اختيار الاستراتيجيات الكفيلة بردم الفجوة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الكريدا، ١٤٢٥) و (سكيك، ٢٠٠٨)، وتختلف مع نتائج دراسة كل من (أبي هاشم، ٢٠٠٧) و (الشهري، ٢٠١٠م).

ثالثاً : المهارات المعرفية للمتابعة والتقييم:

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات المعرفية للمتابعة والتقييم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المهارات المعرفية للمتابعة والتقييم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي

يتضح من النتائج أن متوسط موافقة مفردات الدراسة على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة تراوح بين (٢,٧٨ إلى ٣,٤٦) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللذان تشيران إلى (درجة امتلاك متوسطة / درجة امتلاك عالية) على التوالي بالنسبة لأداة الدراسة، وجاءت مهارة رقم ٤ "تصنيف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة للمدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٤٦ من ٥,٠٠)، وأن مهارة رقم (٢) وهي " القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة " بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٣٩ من ٥,٠٠) . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديرات المدارس يمتلكن خبرات عملية كبيرة نتيجة لعملهن

في بيئة المدرسة لمدة من الزمن؛ ولذلك تزيد قدراتهن على تصنيف إمكانياتها وتحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للمدرسة. جاءت المهارة رقم (٨) وهي "تحديد

جدول رقم (١٤) استجابات مفردات الدراسة على المهارات المعرفية للمتابعة والتقييم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	النسبة %	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
٣	الإلمام بأهداف التعليم للمرحلة التعليمية التي تديرها	ك	٧	٢٣	١٢	٢	٢	٣,٦٧	١
		%	١٥,٢	٥٠,٠	٢٦,١	٤,٣	٤,٣		
١	الإلمام بمضامين الخطة الاستراتيجية وأبعادها (الزمان والمكان والموضوع)	ك	٦	١٢	١٨	٩	١	٣,٢٨	٢
		%	١٣,٠	٢٦,١	٣٩,١	١٩,٦	٢,٢		
٢	القدرة على التمييز بين مصطلحات الخطة (الرؤية، الرسالة، الأهداف الاستراتيجية، الأهداف العامة، الأهداف التفصيلية، البرامج التنفيذية)	ك	٣	١٦	٢٠	٤	٣	٣,٢٦	٣
		%	٦,٥	٣٤,٨	٤٣,٥	٨,٧	٦,٥		
٤	التمييز بين أدوات التخطيط المختلفة حسب استخدامها	ك	١	١٤	٢١	٨	٢	٣,٠٩	٤
		%	٢,٢	٣٠,٤	٤٥,٧	١٧,٤	٤,٣		
٥	الإلمام بالمستجدات والتطورات التربوية محلياً وعالمياً	ك	٢	١١	٢١	١٠	٢	٣,٠٢	٥
		%	٤,٣	٢٣,٩	٤٥,٧	٢١,٧	٤,٣		

٧	الإلمام بالعوامل التي تحقق الميزة التنافسية للمدرسة	ك	٢	١٢	١٩	١٠	٣	٣,٠٠	٠,٩٦٦	٦
		%	٤,٣	٢٦,١	٤١,٣	٢١,٧	٦,٥			
٦	الإلمام بالأساليب العلمية للتنبؤ بالمستقبل	ك	٢	١٣	١٦	١٢	٣	٢,٩٨	١,٠٠٠	٧
		%	٤,٣	٢٨,٣	٣٤,٨	٢٦,١	٦,٥			
٨	الإلمام بأسس صياغة الرؤية والرسالة	ك	١	١٢	١٩	١١	٣	٢,٩٣	٠,٩٢٩	٨
		%	٢,٢	٢٦,١	٤١,٣	٢٣,٩	٦,٥			
المتوسط العام										
								٣,١٥	٠,٨٢٦	

وبالمجتمع حيث يجب أن تكون تشاركية وتحقق شروط سلامة الصياغة، وهذا أمر علمي ليس من السهولة بمكان أن تتقنه كل مديرات المدارس، وتختلف هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الشهري، ٢٠١٠م).

السؤال الثاني : ما درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي الأدائية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية؟

أولاً : المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن:

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٥) استجابات مفردات الدراسة على المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٦	ترتيب أولويات الخطة وفقاً لأهمية الحاجات ودرجة إلحاحها	ك	٢	١٨	٢٣	٢	١	٣,٣٩	٠,٧٤٥	١
		%	٤,٣	٣٩,١	٥٠,٠	٤,٣	٢,٢			
١٢	توزيع المهام وتقسيم العمل بما يحقق أهداف الخطة	ك	٣	١٦	٢٤	٢	١	٣,٣٩	٠,٧٧٤	٢
		%	٦,٥	٣٤,٨	٥٢,٢	٤,٣	٢,٢			
١٣	تفويض الصلاحيات تيسيراً لتنفيذ الخطة	ك	٤	١٣	٢٦	٢	١	٣,٢٧	٠,٧٩٩	٣
		%	٨,٧	٢٨,٣	٥٦,٥	٤,٣	٢,٢			
٩	التوزيع السليم للميزانية المدرسية	ك	٥	١٤	٢١	٤	٢	٣,٣٥	٠,٩٤٨	٤

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٧٥

المتاحة	%	١٠,٩	٣٠,٤	٤٥,٧	٨,٧	٤,٣			
١ تشكيل فريق الخطة بمراعاة تنوع الفئات والتخصصات والقدرات	ك	٤	١٣	٢٤	٤	١	٣,٣٣	٠,٨٤٥	٥
	%	٨,٧	٢٨,٣	٥٢,٢	٨,٧	٢,٢			
٧ صياغة الأهداف العامة بوضوح	ك	٤	١٤	٢٢	٤	٢	٣,٣٠	٠,٩١٦	٦
	%	٨,٧	٣٠,٤	٤٧,٨	٨,٧	٤,٣			
١٠ إدارة الوقت بفعالية تضمن تحقيق أهداف الخطة في الزمن المحدد	ك	٢	١٥	٢٣	٤	٢	٣,٢٤	٠,٨٤٨	٧
	%	٤,٣	٣٢,٦	٥٠,٠	٨,٧	٤,٣			
١٤ اتخاذ إجراءات بديلة مناسبة عند مواجهة مشكلات في تنفيذ الخطة	ك	٤	١٢	٢٣	٤	٣	٣,٢٢	٠,٩٦٤	٨
	%	٨,٧	٢٦,١	٥٠,٠	٨,٧	٦,٥			
٥ تحديد الأهداف الاستراتيجية بالاستفادة من تحليل البيئة المدرسية	ك	٤	١٠	٢٣	٨	١	٣,١٧	٠,٩٠٢	٩
	%	٨,٧	٢١,٧	٥٠,٠	١٧,٤	٢,٢			
٨ تفصيل المهام العام إلى عدد من الأهداف الفرعية/ التفصيلية	ك	٣	١٢	٢٣	٦	٢	٣,١٧	٠,٩٠٢	١٠
	%	٦,٥	٢٦,١	٥٠,٠	١٣,٠	٤,٣			
٢ استشراف مستقبل المدرسة في ضوء التطورات المتسارعة	ك	٣	١١	٢٢	٩	١	٣,١٣	٠,٨٨٥	١١
	%	٦,٥	٢٣,٩	٤٧,٨	١٩,٦	٢,٢			
١١ استخدام وسائل متعددة للإعلان عن الخطة المدرسية	ك	٣	١٠	٢٠	١١	٢	٣,٠٢	٠,٩٥٤	١٢
	%	٦,٥	٢١,٧	٤٣,٥	٢٣,٩	٤,٣			
٤ صياغة رؤية تشاركية للمدرسة	ك	١	٨	٢٨	٦	٣	٢,٩٦	٠,٨١٥	١٣
	%	٢,٢	١٧,٤	٦٠,٩	١٣,٠	٦,٥			
٣ تحديد بدائل فاعلة في تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة	ك	٢	١٠	٢٢	٨	٤	٢,٩٦	٠,٩٦٥	١٤
	%	٤,٣	٢١,٧	٤٧,٨	١٧,٤	٨,٧			
المتوسط العام							٣,٢٣	٠,٧٥٣	

الأخيرة بمتوسط (٢,٩٦)، وقد يعزى ذلك كون المدارس الحكومية مؤسسات غير ربحية وهناك إقبال عليها في كل الأحوال، مما يضعف الرغبة والحافز في تحديد بدائل لتحقيق الميزة التنافسية لا سيما في ضوء تقييد مديرية المدرسة الحكومية باللوائح والأنظمة والتعليمات التي قد تحد من البدائل المتاحة أمامها لتحقيق الميزة التنافسية. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبي هاشم (٢٠٠٧م) وشبلاق (٢٠٠٧).

ثانيًا : المهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

يتضح من النتائج أن متوسط موافقة مفردات الدراسة على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن تراوح بين (٢,٩٦ إلى ٣,٣٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (درجة امتلاك متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة، وجاءت المهارة رقم (٦) وهي "ترتيب أولويات الخطة وفقًا لأهمية الحاجات ودرجة إلحاحها" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٣٩ من ٥,٠٠). وقد يفسر ذلك بأن مديرات المدارس يعملن وفق خطة زمنية لمهام العمل ولذلك يعملن على ترتيب أولويات الخطة وفقًا لأهمية الحاجات ودرجة إلحاحها. وجاءت المهارة رقم (٣) وهي "تحديد بدائل فاعلة في تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة" في المرتبة

لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المهارات الأدائية الآتي:
لإعداد وتنفيذ الخطة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول

جدول رقم (١٦) استجابات مفردات الدراسة على المهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
١	الإلمام بأهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير علمية محددة	ك	٣	١٠	٢١	٩	٣	٠,٩٧٧	٣,٠٢	١
		%	٦,٥	٢١,٧	٤٥,٧	١٩,٦	٦,٥			
٢	الإلمام بأهمية التقويم النهائي للخطة حسب معايير علمية محددة	ك	١	١٠	٢١	١١	٣	٠,٩٠٠	٢,٨٩	٢
		%	٢,٢	٢١,٧	٤٥,٧	٢٣,٩	٦,٥			
٣	الإلمام بطرق وأدوات التقويم المختلفة	ك	١	١٢	١٩	٩	٥	٠,٩٩٤	٢,٨٩	٣
		%	٢,٢	٢٦,١	٤١,٣	١٩,٦	١٠,٩			
٤	الإلمام بأهمية التقويم التكويني للخطة حسب معايير علمية محددة	ك	٢	٧	٢٣	١١	٣	٠,٩٠٩	٢,٨٧	٤
		%	٤,٣	١٥,٢	٥٠,٠	٢٣,٩	٦,٥			
٥	الإلمام بأساليب تقديم التغذية الراجعة	ك	١	٨	٢٤	٨	٥	٠,٩٢٦	٢,٨٣	٥
		%	٢,٢	١٧,٤	٥٢,٢	١٧,٤	١٠,٩			
المتوسط العام										
							٠,٨٨٧	٢,٩٠		

(٢,٨٣ من ٥,٠٠)، وقد يعود ذلك إلى ندرة الدورات التي تركز على موضوع أساليب التغذية الراجعة بشكل مستقل، وإلى ميل المديرات بشكل عام إلى أسلوب تقليدي يعتمد التقرير حسب النماذج المعدة للتقييم واستخدامه لتقديم التغذية الراجعة. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة (سكيك ، ٢٠٠٨ م).

ثالثاً: المهارات الأدائية للمتابعة والتقويم

للتعرف على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية للمتابعة والتقويم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المهارات الأدائية للمتابعة والتقويم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتضح من النتائج أن متوسط موافقة مفردات الدراسة على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة إذ تراوح بين (٢,٨٣ إلى ٣,٠٢) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (درجة امتلاك متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة. جاءت المهارة رقم (١) وهي "الإلمام بأهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير علمية محددة" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٠٢ من ٥,٠٠)، ويمكن تفسير ذلك بأن مديرات المدارس يحرصن على نجاح خططهن

في العمل لتأثيرها الكبير على العملية التعليمية بمدارسهن ولذلك يدركن أهمية التقويم القبلي للخطة حسب معايير علمية محددة. وقد جاءت المهارة رقم (٥) وهي "الإلمام بأساليب تقديم التغذية الراجعة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٧٧

جدول رقم (١٧) استجابات مفردات الدراسة على المهارات الأدائية للمتابعة والتقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	المهارة	التكرار النسبة %	درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارة					الانحراف المعياري	الرتبة	
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
٩	إشراك المعنيين بشكل فاعل في عملية المتابعة والتقويم	ك	٣	١٠	٢٢	١٠	١	٠,٨٩٠	١	
		%	٦,٥	٢١,٧	٤٧,٨	٢١,٧	٢,٢			
١	تصميم خطة إجرائية لمتابعة الخطة المدرسية في جميع مراحلها	ك	٣	٩	٢٤	٨	٢	٠,٩٠٤	٢	
		%	٦,٥	١٩,٦	٥٢,٢	١٧,٤	٤,٣			
٢	اتخاذ معايير ومؤشرات محددة لإجراء التقييم	ك	٢	١١	٢٢	٩	٢	٠,٨٩٣	٣	
		%	٤,٣	٢٣,٩	٤٧,٨	١٩,٦	٤,٣			
٣	توظيف طرق ووسائل متعددة في التقويم	ك	٢	٧	٢٦	٩	٢	٠,٨٤٢	٤	
		%	٤,٣	١٥,٢	٥٦,٥	١٩,٦	٤,٣			
٦	توظيف نظام واضح لمتابعة تقارير سير العمل وفقًا للخطة	ك	١	١١	٢٠	١٢	٢	٠,٨٧٩	٥	
		%	٢,٢	٢٣,٩	٤٣,٥	٢٦,١	٤,٣			
٨	تحليل وتفسير نتائج التقويم في ضوء تحليل الواقع المدرسي	ك	١	١٠	٢٢	١٠	٣	٠,٨٩٠	٦	
		%	٢,٢	٢١,٧	٤٧,٨	٢١,٧	٦,٥			
٧	تزويد كل الجهات المنفذة بالتغذية الراجعة بالشكل والزمن المناسب.	ك	٢	٨	٢٢	١١	٣	٠,٩٢٤	٧	
		%	٤,٣	١٧,٤	٤٧,٨	٢٣,٩	٦,٥			
٤	بناء خطة تطويرية للمدرسة بناء على نتائج التقويم	ك	١	١١	٢١	٨	٥	٠,٩٧١	٨	
		%	٢,٢	٢٣,٩	٤٥,٧	١٧,٤	١٠,٩			
٥	القدرة على تعديل الخطة في ضوء التغذية الراجعة	ك	٢	٦	٢٥	٩	٤	٠,٩١٨	٩	
		%	٤,٣	١٣,٠	٥٤,٣	١٩,٦	٨,٧			
المتوسط العام										
								٢,٩٦	٠,٨٤٣	

يتضح من النتائج أن متوسط موافقة مفردات الدراسة على درجة امتلاك مديرات المدارس للمهارات الأدائية للمتابعة والتقويم تراوح بين (٢,٨٥ إلى ٣,٠٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (درجة امتلاك متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة. جاءت المهارة رقم (٩) وهي "إشراك المعنيين بشكل فاعل في عملية المتابعة والتقويم" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٣,٠٩) من (٥,٠٠)، وقد يفسر ذلك بأن مديرات المدارس يحرصن على الاستفادة من جهود جميع العاملين في المدرسة في عمليات المتابعة والتقويم خاصة وأن هذه العملية تحتاج إلى دقة

ومتابعة مستمرة ولذلك يعملن على إشراك المعنيين بشكل فاعل في عملية المتابعة والتقويم. وجاءت المهارة رقم (٤) وهي "القدرة على تعديل الخطة في ضوء التغذية الراجعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٨٥ من ٥)، وقد يعزى ذلك لضعف إلمام المديرات بأساليب التغذية الراجعة كما ظهر في الجدول السابق مما أدى قلة الاعتماد على هذه التغذية الراجعة ونتائجها في تعديل الخطة. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة أبي هاشم (٢٠٠٧م).

السؤال الثالث: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) في إجابات مفردات الدراسة حول درجة

امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض
لمهارات التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغيري الدراسة (الخبرة
-الدورات التدريبية)؟

علماً بأنه تم إلغاء دراسة الفروق حسب المؤهل، لحصول
جميع المشرفات على درجة البكالوريوس فقط كما هو
موضح في جدول رقم (٢).

أولاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة الإدارية

الجدول رقم (١٨) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف
الخبرة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	
٠,٣٥٣	١,٠٦٧	٠,٥٠٨	٢	١,٠١٧	بين المجموعات	المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن
		٠,٤٧٦	٤٣	٢٠,٤٨٨	داخل المجموعات	
			٤٥	٢١,٥٠٤	المجموع	
٠,٤٤٢	٠,٨٣٣	٠,٤٨٦	٢	٠,٩٧٣	بين المجموعات	المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن
		٠,٥٨٤	٤٣	٢٥,١٢١	داخل المجموعات	
			٤٥	٢٦,٠٩٤	المجموع	
٠,٥٨٢	٠,٥٤٨	٠,٣٨٢	٢	٠,٧٦٤	بين المجموعات	المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة
		٠,٦٩٧	٤٣	٢٩,٩٦١	داخل المجموعات	
			٤٥	٣٠,٧٢٥	المجموع	
٠,٤٦٠	٠,٧٩١	٠,٤٥٣	٢	٠,٩٠٥	بين المجموعات	المهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة
		٠,٥٧٢	٤٣	٢٤,٦٠٩	داخل المجموعات	
			٤٥	٢٥,٥١٤	المجموع	
٠,٧٦٧	٠,٢٦٧	٠,٢١٧	٢	٠,٤٣٤	بين المجموعات	المهارات المعرفية للمتابعة والتقييم
		٠,٨١٤	٤٣	٣٤,٩٨٦	داخل المجموعات	
			٤٥	٣٥,٤٢٠	المجموع	
٠,٦٨٠	٠,٣٨٩	٠,٢٨٤	٢	٠,٥٦٨	بين المجموعات	المهارات الأدائية للمتابعة والتقييم
		٠,٧٣١	٤٣	٣١,٤٢٢	داخل المجموعات	
			٤٥	٣١,٩٨٩	المجموع	

نتيجة دراسة الكريدا (١٤٢٥) و شبلان (٢٠٠٦) وسكيك (٢٠٠٨).

ثانياً : الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض لمهارات التخطيط الإستراتيجي باختلاف متغير الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٧٩

الدورات التدريبية استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق
في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٩) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات الدراسة طبقاً إلى اختلاف الدورات التدريبية في مجال التخطيط

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	
٠,٩٢٣	٠,١٥٩	٠,٠٨١	٣	٠,٢٤٢	بين المجموعات	المهارات المعرفية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن
		٠,٥٠٦	٤٢	٢١,٢٦٢	داخل المجموعات	
			٤٥	٢١,٥٠٤	المجموع	
٠,١٣٢	١,٩٧٤	١,٠٧٥	٣	٣,٢٢٥	بين المجموعات	المهارات الأدائية لتشخيص وتحليل الوضع الراهن
		٠,٥٤٥	٤٢	٢٢,٨٦٩	داخل المجموعات	
			٤٥	٢٦,٠٩٤	المجموع	
٠,٦٨٩	٠,٤٩٣	٠,٣٤٨	٣	١,٠٤٤	بين المجموعات	المهارات المعرفية لإعداد وتنفيذ الخطة
		٠,٧٠٧	٤٢	٢٩,٦٨٠	داخل المجموعات	
			٤٥	٣٠,٧٢٥	المجموع	
٠,٥٤٧	٠,٧١٨	٠,٤١٥	٣	١,٢٤٥	بين المجموعات	المهارات الأدائية لإعداد وتنفيذ الخطة
		٠,٥٧٨	٤٢	٢٤,٢٦٩	داخل المجموعات	
			٤٥	٢٥,٥١٤	المجموع	
٠,٦٩٤	٠,٤٨٦	٠,٣٩٦	٣	١,١٨٨	بين المجموعات	المهارات المعرفية للمتابعة والتقييم
		٠,٨١٥	٤٢	٣٤,٢٣٢	داخل المجموعات	
			٤٥	٣٥,٤٢٠	المجموع	
٠,٤٦٣	٠,٨٧٣	٠,٦٢٦	٣	١,٨٧٨	بين المجموعات	المهارات الأدائية للمتابعة والتقييم
		٠,٧١٧	٤٢	٣٠,١١١	داخل المجموعات	
			٤٥	٣١,٩٨٩	المجموع	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي) باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التخطيط، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكريدا (١٤٢٥).

ملخص النتائج والتوصيات:

- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي المعرفية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية متوسطة في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي التي اعتمدها الدراسة حيث بلغ المتوسط العام لمرحلة تشخيص وتحليل الوضع الراهن (٣,٣٦ من ٥)، ومرحلة إعداد وتنفيذ الخطة (٣,٠٥ من ٥)، ومرحلة المتابعة والتقييم (٣,١٥ من ٥).

مناطق المملكة العربية السعودية لمهارات التخطيط الاستراتيجي.

- توفير الحوافز التشجيعية لتحسين دافعية مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لامتلاك مهارات التخطيط الاستراتيجي.
- توفير سبل التواصل فيما بين مديرات المدارس لتبادل الخبرات ومهارات التخطيط الاستراتيجي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (١٩٩٠). لسان العرب. بيروت: دار الفكر.
- أبو دولة، جمال؛ صالحية، لؤي. (٢٠٠٥م). تقييم مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في إدارة الموارد البشرية، دراسة مقارنة بين منظمات القطاعين العام والخاص الأردنية، المجلة العربية للإدارة، مج ٢٥، ع ١، ص ٨٥-١٣٣.
- أبو عيشة، غيداء عبد الله. (٢٠٠٧). مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم إدارة تربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح: فلسطين.
- أبو قحف، عبد السلام. (١٩٩٧م). أساسيات الإدارة الاستراتيجية. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- أبو هاشم، محمد. (٢٠٠٧). واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، إبراهيم. (٢٠٠١م). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- بامشموس، سعيد. (١٤٢٣هـ). المقدمة في الإدارة المدرسية. جدة: كنوز المعرفة.
- بدر، حامد. (١٩٩٤م). الإدارة الاستراتيجية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٣م). التخطيط الاستراتيجي، هل يخلو المستقبل من المخاطر. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- الجبر، زينب. (٢٠٠٢م). التخطيط المدرسي: مفاهيم وأسس وتطبيقات. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الجندي، عادل السيد محمد. (٢٠٠٣). الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي - رؤية معاصرة. الرياض: مكتبة الرشد.

- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي الأدائية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية متوسطة في جميع مراحل التخطيط الاستراتيجي التي اعتمدها الدراسة حيث بلغ المتوسط العام لمرحلة تشخيص وتحليل الوضع الراهن (٣,٢٣ من ٥)، ومرحلة إعداد وتنفيذ الخطة (٢,٩٠ من ٥)، ومرحلة المتابعة والتقييم (٢,٩٦ من ٥).
- أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في متوسطات اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي) باختلاف متغيري الدراسة: الخبرة الإدارية، والدورات التدريبية في مجال التخطيط.

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي:

- تعزيز امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي، من خلال الحوافز التشجيعية لمن يمتلكن هذه المهارات، وتمكينهن من تطبيق هذه المهارات بالممارسة العملية وتطبيق التخطيط الاستراتيجي في مدارسهن.
- توفير فرص التدريب والتأهيل لمديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض في مجالات التخطيط الاستراتيجي.
- تضمين مهارات التخطيط الاستراتيجي ضمن مناهج ومقررات كليات التربية في كل الجامعات.
- إجراء تقويم دوري لواقع امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي.
- إقامة الندوات العلمية للبحث في كيفية تعزيز امتلاك مديرات الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وباقي

د. امتثال أحمد السقا: درجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض لمهارات التخطيط الاستراتيجي من ٨١

- الحارثي ، محمد . (٢٠٠٩م) . المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع استراتيجيات التدريس الحديثة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة .
- الحامد، معجب؛ زيادة،مصطفى؛ متولي،نبيل؛العتيبي،بدر.(١٤٢٥هـ).التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل.الرياض:مكتبة الرشد.
- حجر،سعاد.(١٤٢٤).الكفايات اللازمة لمشرفات الإدارة المدرسية وأساليب تنميتها في مدينة الرياض.رسالة ماجستير غير منشورة.قسم إدارة تربوية،كلية التربية،جامعة الملك سعود:الرياض.
- الحريري، رافدة وحلال، محمود، وإبراهيم، محمد. (٢٠٠٧). الإدارة والتخطيط التربوي. عمان: دار الفكر
- حسين،حسن مختار. (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم المصري .مجلة التربية .العدد ٦، ١٥٩-٢١٠.
- حمدان ،محمد.(٢٠٠٦). معجم مصطلحات التربية والتعليم .الأردن :دار كنوز المعرفة.
- حمدان ، محمد . (٢٠٠٧م) .مشاكل الإدارة المدرسية والطرق الحديثة لعلاجها .عمّان : دار كنوز المعرفة .
- حيدر ، يونس . (١٩٩٩م) . الإدارة الاستراتيجية للمؤسسات والشركات . دمشق : سلسلة الرضا للمعلومات.
- خطاب، عايدة. (د.ت).التخطيط الاستراتيجي. القاهرة: جامعة عين شمس.
- الخثيلة ، هند . (١٤٢٠هـ) . التخطيط الاستراتيجي في إدارة التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية. بحث منشور ، مجلة رسالة الخليج العربي ، (٧٢) ، صص ٥٣-٨٥.
- ذياب، إسماعيل.(٢٠٠١م). الإدارة المدرسية. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- زاهر ، ضياء الدين.(١٩٩٣). تعليم الكبار - المنظور الاستراتيجي. القاهرة:مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية.
- زهران ، شحاته . (١٩٩١م) . مدير المدرسة مشرف مقيم . القاهرة : التربية المعاصرة.
- سكيك ، سامية . (٢٠٠٨) . تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- السويدان، طارق ؛ العدلوني، محمد (٢٠٠٤م). كيف تكتب خطة استراتيجية . الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- الشاعر ، عدلي . (٢٠٠٧م) . معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : غزة .
- شبلاقي ، وائل . (٢٠٠٦) . دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة
- الشربيني ، الهلالي.(١٩٩٧). التخطيط الاستراتيجي واستخدامه في مؤسسات التعليم العالي ، رؤية مستقبلية ، بحث مقدم في المؤتمر الأول اتجاهات التربية وتحديات المستقبل .جامعة السلطان قابوس:عمان.
- الشهري ، محمد .(٢٠١٠). واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية والأهلية بمدينة الطائف " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الطويل، هاني . (٢٠٠١م) . الإدارة التربوية والسلوك المنظمي - سلوك الأفراد والجماعات في النظم . عمان : دار وائل للطباعة والنشر.
- عابدين، محمد.(٢٠٠١م). الإدارة المدرسية الحديثة . عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- عباس ، علي.(٢٠٠٤م). أساسيات علم الإدارة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الحي،رمزي.(٢٠٠٦).التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسهِ.الإسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبود ، عبد الغني ؛ والحجي ، أحمد ؛ والصغير ، محمد ؛ وغانم ، أحمد ؛ والبهواشي ، السيد . (2000) . الإدارة المدرسية الابتدائية . القاهرة : مكتبة النهضة العربية.
- العجمي، محمد. (٢٠٠٨). الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- عقيلان، محمد.(١٩٩٠م). التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية .العدد ١، ٣٠٢.
- عوض ، محمد.(٢٠٠١م). الإدارة الاستراتيجية - الأصول والأسس العلمية . الإسكندرية: الدار الجامعية.
- غنيمة، محمد متولي.(٢٠٠٥).التخطيط التربوي .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهمي ، محمد سيف الدين.(١٩٨٦).التخطيط التعليمي.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القطامين ، أحمد.(١٩٩٦م). التخطيط الاستراتيجي ، والإدارة الاستراتيجية - مفاهيم ونظريات وحالات تطبيقية . عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ص ٥٢ - ٨٣ الرياض؛ (صفر ١٤٣٥هـ/كانون الأول ٢٠١٣م)

- وزارة المعارف (١٤٢٠هـ). القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.

- هاينز ، ستيفن.(٢٠٠١م). التخطيط الاستراتيجي الناجح. (ترجمة تب توب لخدمات التعريب والترجمة) . القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع .

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Bell , Less (2002) : " Strategic Planning And School Management : Full of Sound and Fury Journal of Educational Administration , MCB UP Ltd Vol.40, Issue 5 , PP. 407 – 427.
- Billeh, Victor. (1999) Educational Reform: A global Commitment, a paper presented in the 1st International Conference on Educational Reform in the UAE. MOEY
- Blueprint, G.(2008):"Accountability and Improvement Framework for Victorian Government Schools".
- www.softweb.vie.edu.au/blueprint/es/default.htm
- Davies, Bent (2007) : " From School Development Plans to a Strategic Planning Framework "
- www.ncsl.org.uk/media/f7b/kpool-evidence-davies.pdf
- Drago, William A.& Clements,Christine (1999) "Leadership characteristics and strategic planning", Management Research News, Vol. 22 Iss: 1, pp.11 – 18
- Greenly, GE(1986) : " Does Strategic Planning Improve Company Performance? " Long Range Planning, PP. 101-109
- Moxley , Susan (2003): "Strategic Planning Process Used in School Districts in The Southeastern United States" : University of Central Florida ,Vol.64-02A, of dissertation Abstracts International pp.359
- William A. Drago, Christine Clements, (1999) "Leadership characteristics and strategic planning", Management ResearchNews, Vol. 22 Iss: 1, pp.11-18

-كراج، جيمس سي ؛ جرانت، روبرت إم .(٢٠٠٣م). الإدارة

الاستراتيجية . (ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة) . القاهرة : دار الفاروق للنشر والتوزيع.

- الكريدا، سليمان علي.(١٤٢٥).الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.

- اللوزي،موسى .(٢٠٠٠). التنمية الإدارية -المفاهيم الأسس، التطبيقات .الأردن :المؤلف.

- الليحاني، مريم . (١٤٣١) .إدارة المعرفة مدخل لتطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية للبنات من وجهة نظر المديرات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة.رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

- مدبولي، عبد الخالق. (٢٠٠١).التخطيط المدرسي الاستراتيجي.القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- مصطفى، صلاح .(٢٠٠٢م).الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر . الرياض: دار الميخ للنشر.

- المغربي ، عبد الحمدي.(١٩٩٩م). الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحدى القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- مناصرة، علي وآخرون(٢٠٠٥). الدليل الإجرائي لمدير المدرسة، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الإدارة العامة لمتابعة الميدان، رام الله، فلسطين.

- النجدي، عبدالله ابراهيم .(٢٠٠٦).تقنيات حديثة في التخطيط التربوي،الرياض: جامعة الملك خالد.

- نور الدين ، مازن . (٢٠٠٨) . دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

Degree of the possession of of public secondary schools principals in the city of Riyadh of strategic planning skills from the perspective of administrative supervisors.

Imtithal Al Saqqa

Assistant Professor

College of Education- King Saud University

Submitted 23-05-2012 and Accepted on 07-02-2013

Abstract:The study aimed to identify the degree to which the principals of public secondary schools in the city of Riyadh possess the knowledge skills and performance skills of strategic planning from the perspective of administrative supervisors, and to identify the differences that are statistically significant at the level of significance ($05. = \alpha$) as answers to the members of the study according to variables of the study (qualification - administrative experience - training courses in planning). To achieve its goals The study applied a descriptive analytical approach , adopted a questionnaire tool ,and it was applied to all supervisors in the city of Riyadh and their number was(67) supervisors. After statistical analysis of data. The results of the study show that:

- The degree to which the principals of public secondary schools in the city of Riyadh possess the knowledge skills of strategic planning from the perspective of administrative supervisors at all phases of strategic planning considered by the study was medium degree.
- The degree to which the principals of public secondary schools in the city of Riyadh possess the performance skills of strategic planning from the perspective of administrative supervisors at all phases of strategic planning considered by the study was medium degree.
- There are no statistically significant differences at the level 0.05 or less in the averages of directions of study sample on the (degree of possession of principles of public secondary schools in Riyadh for the strategic planning skills) according to study variables (qualification - administrative experience - training courses in planning).

Key Words: Strategic planning- Strategic planning skills

فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

هنادي بنت عبد الله سعود العيسى

المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية للبنات - جامعة أم القرى

قدم ٨/٤/١٤٣٣ هـ - وقبل ٢١/٣/١٤٣٤ هـ

المستخلص: يهدف البحث التجريبي إلى التعرف على فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت العينة النهائية من (٩٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة البشري بمكة المكرمة، وقد تم تقسيم العينة تقسيماً عشوائياً بسيطاً إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية وعددهن (٤٨) طالبة تم تدريسهن وفقاً لنموذج باير، وقد قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث التي أعدتها وهي اختبار التفكير الناقد و اختبار المكون المعرفي تطبيقاً قلياً وبعدياً على العينة، ومن ثم معالجتها إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وكانت النتائج تشير إلى أنه:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) في اختبار التفكير الناقد البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك بعد الضبط القبلي.
 - ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) في اختبار المكون المعرفي البعدي للمستويات المعرفية الدنيا والعليا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة وذلك بعد الضبط القبلي.
 - ٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين الاختبار البعدي لكل من التفكير الناقد والمكون المعرفي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة.
- وفي ضوء هذه النتائج تم التوصية بضرورة التنوع في طرق ونماذج التدريس الحديثة مع التركيز على ما ينمي مهارات التفكير عند الطلاب، وعلى تدريب المعلمين والمعلمات في الخدمة على تنمية تفكير المتعلمين وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة والمناسبة لطلاب كل مرحلة تعليمية.
- الكلمات المفتاحية:** نموذج باير، مقرر الأحياء المطور، التفكير الناقد، المكون المعرفي .

المقدمة :

إن العالم أصبح يتسم بالتفجر المعرفي، فلم يعد التركيز على كم المعلومات المكتسبة، بقدر الاهتمام بكيفية اكتسابها وتوظيفها توظيفاً سليماً، حتى يتسنى للفرد استيعاب هذه المتغيرات العلمية والمنجزات العظيمة في شتى المجالات، وهذا ما يجعل القائمين على التعليم أمام تحديات صعبة، منها إعداد أفراد المجتمع لاستيعاب هذا التطور المتسارع من خلال تنمية قدراتهم على البحث والتحليل وطرح الأسئلة وتقييم المعلومات، واستثمار عقولهم بما يحقق أقصى فائدة في بناء المجتمع وتطويره.

ونتيجة لهذا التطور يسعى كثير من الباحثين التربويين إلى تقديم طرائق تدريسية وفقاً لنماذج تعمل على إعداد نخبة من الشباب المفكر الذي يسهم في دفع عجلة التنمية ومواجهة التحديات.

وعلى الرغم من تعدد الطرق والنماذج التدريسية الحديثة، إلا أن معظمها يركز على تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة وهذا ما أكدته (Elder,2005,39).

ومن هنا يتضح أن تطوير قدرات الطلاب على التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، لذا يجب أن يُعلم ويشجع على تعليمه وتطبيقه بشكل واسع حتى يصبح سلوكاً بارزاً في شخصيات طلابنا، وهذا يساعد على سد الفجوة بين التعليم التقليدي والتعليم المثالي الذي نطمح إليه.

ومن النماذج المهمة بتعليم مهارات التفكير المختلفة نموذج باير (Bayer model)، ونموذج بلاج (Blgg model)، ونموذج سوارتز وباركس (Swartz & parks model)، ويعُدُّ نموذج باير من أكثر النماذج التي أخذت شهرة واسعة في تنمية مهارات التفكير الناقد (الغامدي، ٢٠٠٩ م، ص ٤).

وقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة كل من (الغامدي، ٢٠٠٩ م؛ Liu , 2007؛ Bayer , 1997)، أنه يمكن تعليم مهارات التفكير الناقد والتي تُعد من مهارات التفكير العليا لكل الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم الذهنية بحيث تنمو بشكل متدرج في بناء شخصية الطالب ونموه العقلي والمعرفي، والتي يمكن من خلالها أن تنمي المكون المعرفي للطلاب ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى بالنسبة له، كما تجعله أكثر تفاعلاً ومشاركة وإيجابية في التعلم وتعوده على الاستقلال في الفكر والمبادرة بالرأي وتطبيق ما يتعلمه في واقع الحياة، بل تتيح للعديد فهم الإبداع والتطوير.

ومما سبق يتبين الحاجة إلى استخدام نماذج تدريس تسعى إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية، لذا سعى البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

مشكلة البحث:

يرى كثير من الباحثين التربويين مثل (زيتون، ٢٠٠٤ م؛ طافش، ٢٠٠٤ م؛ البسيوني، ٢٠٠٨ م؛ الغامدي، ٢٠٠٩ م) أن التعليم الجيد ليس ملء العقل بالمعلومات والمعارف فقط وإنما يتطلب استخدام برامج تعليمية قائمة على بعض النماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تنمي مهارات التفكير المختلفة.

وبالنظر إلى مقررات الأحياء بصفة خاصة فإن من أهم المشكلات التي تواجه تدريس هذه المقررات هو عدم تعدد وتنوع نماذج واستراتيجيات التدريس الفعالة التي يمكن أن تنهض بمستوى المتعلمين، وهذا مالا يتناسب مع طبيعة هذه المقررات حيث تعد مقررات الأحياء من أهم المجالات التي تتطلب العمل والتفكير من جانب المتعلم من خلال إثراء

- ١- قد يُوجه نظر القائمين على تخطيط وبناء المناهج، للاستفادة من بعض النماذج التدريسية الحديثة التي تسعى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ٢- قد يُفيد المعلمات والمشرفات التربويات في المرحلة الثانوية في الاستفادة من هذه النماذج التدريسية في تدريس بعض المقررات المطورة بصفة عامة ومقرر الأحياء المطور بصفة خاصة.
- ٣- قد يساعد في فتح المجال لبحوث مستقبلية مماثلة ولكن في مواد أخرى أو وحدات أخرى أو متغيرات أخرى.
- ٤- قد يساعد في إقبال الطالبات لتعلم مقرر الأحياء المطور بطريقة فعالة ومشوقة.
- ٥- قد يساهم بما يقدمه من نتائج وتوصيات في تطوير طرق التدريس المستخدمة في المراحل التعليمية بصفة عامة والمرحلة الثانوية بصفة خاصة، وخصوصاً في المقررات المطورة.

فروض البحث :

- من واقع مشكلة البحث والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الصفرية الآتية :
- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وذلك بعد الضبط القبلي .
 - ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي وذلك بعد الضبط القبلي.
 - ٣- لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين الاختبار البعدي لكل من التفكير الناقد والمكون المعرفي بين متوسط درجات

البيئة التعليمية التي يتواجد فيها خاصة عندما يتم تدريسها داخل أحد المؤسسات التعليمية التي تركز في المقام الأول على اكتساب المعارف وتنمية التفكير وفقاً لطبيعتها وطبيعة البحث العلمي فيها .

وبناء على ما أفادت به بعض الأبحاث التجريبية من أن استخدام نماذج تعليمية على سبيل المثال نموذج باير، التي قد تعد أحد السبل التي تقود المتعلمين إلى فهم المكون المعرفي بدلاً من استقباله بشكل سلبي، والتي ينتج عنها وصول كثير من المتعلمين إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد (الغامدي، ٢٠٠٩م، ص ٤) .

ولحاجة تطبيق مثل هذه النماذج في مدارس المملكة واختبار فاعليتها في تدريس الأحياء وأثرها على تنمية المكون المعرفي والتفكير الناقد في البيئة السعودية، لذا تحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

س: ما فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور على تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- الكشف عن فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- ٢- الكشف عن فاعلية نموذج باير في تدريس مقرر الأحياء المطور في تنمية المكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- ٣- الكشف عن إيجاد علاقة ارتباطيه بين اختبار التفكير الناقد واختبار المكون المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في أنه:

يُدرس لطالبات الصف الأول الثانوي، والذي تم اعتماد تدريسه من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ .

• المكون المعرفي **cognition**:

يُعرف المكون المعرفي بأنه "هو كل ما يُعبر عن المعرفة والخبرات والمعتقدات التي يمتلكها الفرد عن موضوع ما" (زيتون، ٢٠٠٤م، ص ٢٣٢).

يُعرف المكون المعرفي بأنه "الدرجة المكتسبة التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال أو تدريب معين" (علام، ٢٠٠٢م، ص ٢٧٢).

التعريف الإجرائي : هو مقدار ما تجمع لدى طالبات الصف الأول الثانوي من معارف مرتبطة بمقرر الأحياء المطور والمعد وفقاً لنموذج باير Bayer عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات مجموعة البحث في اختبار المكون المعرفي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

• التفكير الناقد **critical thinking**:

يُعرف بأنه "التفكير الذي يهدف إلى التوصل إلى الحقيقة بعد نفي الشك عنها، عن طريق دراسة الأدلة المنطقية والشواهد المتوفرة وتمحيصها" (طافش، ٢٠٠٤م، ص ٨).

ويُعرف بأنه "عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل المشكلة المنظورة" (الشواهين، ٢٠٠٣م، ص ٢١).

التعريف الإجرائي: "استخدام طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير في فحص وتقصي المعلومات

طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة.

مصطلحات البحث:

• الفاعلية **Effectiveness**:

تُعرف الفاعلية بأنها "مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل الثابتة" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ص ٢٣٠).

التعريف الإجرائي : "مقدار الأثر الذي يحدثه نموذج باير Bayer في تدريس مقرر الأحياء المطور في تنمية التفكير الناقد والمكون المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي".

• نموذج باير **Bayer model**:

يُعرف نموذج باير بأنه "نموذج لتعليم مهارات التفكير بالاعتماد على العناصر الآتية:

أ- تهيئة البيئة التعليمية المحفزة لتعليم التفكير.

ب- اختيار مهارات التفكير المناسبة.

ج- تحديد استراتيجية لتعليم مهارات التفكير.

د- ممارسة أنماط سلوكية تدعم اكتساب التفكير

الفعال" (باير، ٢٠٠٣م، ص ٦٢).

التعريف الإجرائي: تطبيق النموذج الذي وضعه باير Bayer لتعليم مهارات التفكير الناقد بالاعتماد على:

أ- تهيئة البيئة التعليمية المحفزة لتعليم التفكير والمتمثلة في:

(حجرة الصف، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم)

ب- اختيار مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات -

التفسير - التقويم المناقشات - الاستنباط -

الاستنتاج).

ج- تحديد استراتيجية باير Bayer لتعليم التفكير الناقد.

د- ممارسة أنماط سلوكية تدعم اكتساب التفكير الناقد.

• مقرر الأحياء المطور:

التعريف الإجرائي : هو المقرر المترجم من

السلسلة التعليمية العالمية ماجروهيل (McGraw Hill) الذي

المقدمة وتفسيرها ، واستنتاج واستنباط العلاقة بينها ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج والمناقشات، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد المعد من قبل الباحثة لذلك"

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- ١- حدود مكانية: تم تطبيق تجربة البحث في مدينة مكة المكرمة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ.
- ٣- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة البشري الأهلية.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس بنموذج باير.
- المتغير التابع: التفكير الناقد - المكون المعرفي.

أدوات البحث:

- ١- اختبار التفكير الناقد (إعداد الباحثة)
- ٢- اختبار المكون المعرفي (إعداد الباحثة)

الإطار النظري والدراسات السابقة

منذ بداية القرن العشرين بدأ الاهتمام بالذكاء والتفكير والنمو العقلي، إذ قام كثير من علماء النفس في البحث عن التساؤلات الآتية: هل توجد علاقة بين الذكاء والتفكير؟ هل ممكن تنمية التفكير؟ وهل يمكن تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين؟

إن أول من بحث في مدى علاقة الذكاء بالتفكير هو فرانسيس جالتون Francis Galton مؤسس مدرسة جالتون والذي أشار إلى أن الذكاء صفة كلية للدماغ وتشتق منها كل مهارات التفكير. ثم جاء إلفرد بينيه Alfred Binet معارضاً لمدرسة جالتون إذ قام بإثبات أن الذكاء يتكون من

وظائف مختلفة مثل: الانتباه ، التمييز ، التذكر ، التخيل .. الخ (الحارثي ، ٢٠٠٣ م ، ص ١٣-١٦).

ومما سبق نستنتج أنه مهما تنوعت مدارس الذكاء والتفكير المختلفة فإننا نخلص إلى نتيجة واحدة، وهي أن العقل البشري يشمل قدرات ومهارات خاصة متنوعة يمكن لهذه المهارات أن تنمى في ظروف معينة. لذا فإنه من الواجب أن نعلم الطلاب كيف يفكرون، من خلال تمرينهم على طرح التساؤلات ومناقشة الأفكار وتعديلها في ضوء معايير واضحة .

تعليم مهارات التفكير Teaching thinking skill:

في الآونة الأخيرة برزت أهمية تعليم مهارات التفكير في مواطن عدة، منها المتأمل لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية يجد أنها أكدت في أكثر من موضع على الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وجعلته هدفاً من أهدافها العامة، كما رسمت خطة مستقبلية للسنوات العشر القادمة من ضمنها الاهتمام بالتفكير بجميع أشكاله (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥ هـ ، ص ١٤).

والجدير بالذكر أن مهارات التفكير متجددة وتبقى صالحة من حيث فائدتها واستخدامها في معالجة المعلومات بعكس المعارف، فرغم أهميتها فإنها غالباً ما تصبح قديمة.

وقد وضع باير (Bayer, 2008, 227) افتراضات يقوم عليها تعليم مهارات التفكير منها:

- ١- أن مهارات التفكير يجب أن تُعلم لجميع الطلاب.
- ٢- جميع الموضوعات الدراسية مناسبة لتعليم التفكير، إذا قدمت بطريقة مناسبة .
- ٣- تتكون لدى الأطفال بعد سن (١١) سنة قدرة على التفكير في مستويات تجريدية مع وجود فرق في مقدار التفكير.
- ٤- إن التدريس باستخدام استراتيجيات تعليم التفكير يساعد على تحسين تفكير المتعلم.

والمقارنات على جميع الطالبات، ومن ثم تكليفهن بتحليل وتقويم كل ما طرح عليهن.

ج- وضوح اللغة: يجب على المعلمة استخدام عبارات واضحة بعيدة عن الغموض والتعقيد حتى تساعد الطالبات على التفكير الإيجابي، مثل: "ما هي توقعاتك فيما بعد ذلك" بدلاً من "ماذا سوف يحدث بعد ذلك"، وهذا يساعد الطالبة على أن تكون متميزة في تفكيرها عن الأخريات.

د- التخطيط: يبدأ العمل على التخطيط لتنظيم عملية التدريس وذلك عن طريق طرح أسئلة تثير وتحدي تفكير الطالبات من خلال تحليل بعض الموضوعات، والتفاعل الفعال مع المقرر الدراسي وتنمية التفكير.

ثانياً : مهارات التفكير:

إن للتفكير مهارات عدة وقد حدد باير في نمودجه التعليمي مهارات التفكير الناقد التي يجب على الطالبة اكتسابها بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية كما في الشكل (١):

شكل (١)

نموذج مهارات التفكير الناقد عند باير

المرحلة			
الثانوية	المتوسطة	الابتدائية	
١٠ - ١١ - ١٢	٧ - ٨ - ٩	٣ - ٤ - ٥ - ٦	١ - ٢
* معرفة الافتراضات * الحكم على قوة البرهان (التقويم والمناقشات) * المغالطات المنطقية (الاستنتاج) * تفسير النتائج من قوة مصدر المعلومات * التناقضات المنطقية (الاستنباط)	* الاستدلال * الدقة في فحص وقائع الحوار * الأساليب والنتيجة	* الحقيقة * الرأي (له علاقة - ليس له علاقة)	-

ومما لاشك فيه أن الاهتمام بتعليم مهارات التفكير المختلفة أمر في غاية الأهمية، لذلك تعددت النماذج التي اهتمت بتنمية التفكير بجميع جوانبه بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، وفي هذا البحث تم اختيار نموذج باير نظراً لما أوصت به كثير من الدراسات من الحاجة في استخدام وتطبيق هذا النموذج للكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد والمكون المعرفي، (الغامدي، ٢٠٠٩م، Liu, 2007؛ Bayer, 1997).

نموذج باير Bayer model:

هو من أحد النماذج التي تهتم بتعليم مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، وقد وضع باير (Bayer, B. K.) نموذجه في صورته الأولى عام ١٩٩٥م، ثم قام ببعض التعديلات عليه وأعاد تطبيقه في عام ١٩٩٧م، وسمى نموذجه باسمه، ويعتمد هذا النموذج على أربعة عناصر وهي: ((Bayer, 1995)؛ (Bayer, 1997)؛ (باير، ٢٠٠٣م)؛ ((Bayer, 2008).

أولاً : البيئة التعليمية :

ويُقصد بها البيئة التي تساعد على تطوير مستويات التفكير العليا لدى الطالبات، وتتضمن الآتي:

أ- ترتيب الصف: ويعني ترتيب المقاعد بشكل حرف (U) بحيث تستطيع الطالبات مواجهة بعضهن بعضاً أو ترتيبها في مجموعات صغيرة حتى تستطيع كل منهن التفاعل مع الأخريات بإيجابية، إضافة إلى تزويد جدران الصف بملصقات لعرض بعض نتائج التفكير الجيد التي يكتسبها الطالبات.

ب- إثارة الصفة: وهنا يتطلب من المعلمة اهتماماً باستشارة الطالبات للحصول منهن على معلومات أكثر من اهتمامها باسترجاع المعلومات وحفظها، وتتم هذه الاستشارة عن طريق طرح بعض التساؤلات والفرضيات

وعدّ هذه المهارات بمنزلة أدوات للتفكير ، إذ تمثل هذه الأدوات الأساس الذي ينطلق منه التفكير الإيجابي، والذي يجب على المعلمة أن تكسبها للطلّابة حتى تحقق تعلم فعال للمقرر الدراسي.

ثالثاً : سلوك التفكير الفعال:

وهو السلوك الذي تمارسه المعلمة والطلّابة في الصف بحيث يُساعد على تنمية تفكير الطّالبات من خلال استعمال أدوات التفكير أثناء التدريس ، كما يجب على المعلمة ألاّ تجيب عن تساؤلات الطّالبات بصورة مباشرة، وإنما تنتظر بعض الوقت حتى تدرب طالباتها على ممارسة مهارات التفكير، إضافة إلى أنه يجب أن يكون تفكير الطّالبة بصوت مسموع حتى تتمكن المعلمة من توجيهها إلى سلوك التفكير الفعال.

رابعاً : استراتيجية باير لتعليم مهارات التفكير الناقد:

إن الطّالبة تحتاج إلى خطوات محددة وواضحة لتعلم وممارسة مهارة التفكير الناقد ، لذا فقد حدد باير استراتيجية خاصة بتعليم مهارات التفكير وأسماها أيضاً باسمه ، وتتكون هذه الاستراتيجية من ست مراحل هي:

- المقدمة: في هذه المرحلة يتم العرض المبسط لأهم مميزات مهارات التفكير الناقد وتحديد مجالات استخدامها والقواعد التي تحكم كل مهارة، بحيث يتم التركيز على المهارات أكثر من المحتوى الدراسي، وتقدم هذه المرحلة في حصة واحدة.

- الممارسة الموجهة (١): في هذه المرحلة تقوم المعلمة بجمع المعارف المناسبة من المحتوى الدراسي ومن ثم تحدد مهارة التفكير الناقد المناسبة لتمارسها الطّالبات بشكل متكرر بإرشاد وتوجيه من المعلمة ، وتقوم المعلمة باسترجاع أهم ما يميز هذه المهارة ثم تنفيذها في جزء مناسب من الدرس مع ملاحظة ما تم القيام به

وتطبيقه على المهارة ثم تقوم بالتغذية الراجعة ومن ثم الخاتمة .

- التطبيق المستقل: عندما تُظهر الطّالبات قدرتهن على تنفيذ وتطبيق مهارات التفكير الناقد دون إرشاد أو توجيه ، فإن المعلمة تستطيع بعد ذلك منحهن فرصاً لاستخدام المهارات بشكل مستقل، مع ملاحظة ما تم القيام به وتطبيقه على مواقف أخرى ثم تقوم بالتغذية الراجعة ومن ثم الخاتمة.

- النقل والتطوير: تقوم المعلمة بتذكير طالباتها بقواعد استخدام مهارات سابقة ومن ثم تساعدن على ممارستها في مواقف مختلفة كممارستها على درس جديد ، وهذا يعني مراجعة المراحل السابقة في ظروف مختلفة.

- الممارسة الموجهة (٢) : عند ممارسة مهارة التفكير في مواقف مختلفة وجديدة ، فإنه يجب على المعلمة تقديم المساعدة والتوجيه لطلّاباتها حتى يتمكنّ من القدرة على استخدامها في هذه المواقف الجديدة.

- الاستخدام الذاتي: تسعى المعلمة إلى جعل طالباتها يعتمدن على أنفسهن في استخدام مهارة التفكير المناسبة، وبعدها تختار كل طالبة مهارة التفكير المناسبة من وجهة نظرها لحل مشكلة ما وتحدد الوقت المناسب لاستخدام هذه المهارة.

ومن الدراسات التي استخدمت نماذج لتدريس مهارات التفكير الناقد:

- دراسة الرشيد (٢٠٠٤م): هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على نماذج تدريس مقترحة تنمي التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي وطُبقت على عينة مكونة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المدرسة (١٩٥) بالرياض، (٣٠) تلميذة في

ومجموعة ضابطة دُرست بالطريقة المعتادة وعددهم (٦٤) طالباً، وتضمنت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار التفكير الناقد ومهاراته الفرعية، واختبار تشخيصي للمفاهيم المتضمنة الوحدة المختارة الذي أعدهما الباحث، وأسفرت النتائج بفاعلية النموذج المستخدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفسير المفاهيمي.

● دراسة الغامدي (٢٠٠٩م): هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج باير لتعليم مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وطُبقت على عينة مكونة من (٦٦) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة، وتم تقسيم العينة إلى (٣٣) تلميذة في المجموعة الضابطة، و (٣٣) تلميذة في المجموعة التجريبية التي طُبّق عليها البرنامج المقترح، وأظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي.

ومن خلال الدراسات السابقة تتضح النقاط الآتية:

- معظم الدراسات أكدت على ضرورة تطبيق نماذج تدريس وبرامج مقترحة لتعليم مهارات التفكير في المواد الدراسية .
- يساعد تطبيق نماذج التدريس المعنية بتعليم التفكير أثناء تدريس محتوى المادة الدراسية على اكتساب الطالب للمعرفة بصورة متكاملة واستخدامها استخداماً هادفاً ذا معنى .
- تساهم طرق ونماذج تدريس مهارات التفكير من خلال مواضيع دراسية مختلفة في مساعدة الطالب على نقل أثر التعلم المطلوب لتعليم التفكير على المواقف المختلفة ، وهذا ما لا يتوفر في تدريس التفكير في مادة مستقلة .

المجموعة الضابطة، و(٣٠) تلميذة في المجموعة التجريبية، واشتمل البحث اختبار تورنس للتفكير الإبداعي المقنن على البيئة السعودية واختبار التفكير الناقد والتحصيلي الذي أعدهما الباحثة ، وأسفرت النتائج بفاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحصيل الدراسي.

● دراسة (Lauer, 2005): هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج بلاج Bllg model لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين في تخصص الفيزياء، وأسفرت النتائج بفاعلية النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم.

● دراسة سوارتز وباركس (٢٠٠٥م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج سوارتز وباركس Swartz & parks model لتعليم مهارات التفكير الناقد والتحليلي والإبداعي وذلك بدمجها في المقررات الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمن النموذج تصميم خريطة لكل مهارة من مهارات التفكير، ومنظماً بيانياً تم استخدامه أثناء التدريس، وطُبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج فاعلية النموذج التدريسي مما زاد في قدرة التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير الناقد والتحليلي والإبداعي.

● دراسة علي (٢٠٠٧م): هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام النموذج المفاهيمي في تعليم البيولوجي على التفسير المفاهيمي في العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وطُبقت على عينة مكونة من (١٢٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية دُرست بالنموذج المفاهيمي وعددهم (٦٤) طالباً،

تتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما. بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

٢- التفسير Interpretation:

يتمثل في قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

٣- تقييم المناقشات Argument Evaluation:

يتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب المهمة وقوة الحجة التي تتصل مباشرة بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة والضعف فيها.

٤- الاستنباط Induction:

يتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

٥- الاستنتاج Inference:

يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين درجة احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لتوفر البيانات المعطاة ودرجة ارتباطها بوقائع معينة.

ومن الدراسات التي تناولت نماذج وبرامج تدريس مختلفة لتنمية مهارات التفكير الناقد:

- دراسة المهنا (٢٠٠٦م): هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مبحث العلوم باستخدام (كورت ٣) لدى طلبة مدارس الرياض للبنين وتكونت العينة من (٨٠) طالباً من طلبة الصف الثاني المتوسط، و(٤٠) طالباً في المجموعة الضابطة، و(٤٠) طالباً في المجموعة التجريبية. واشتملت الدراسة على مقياس للتفكير الناقد من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج إلى أن هناك قدرة

■ اتفقت الدراسات على أن تعليم مهارات التفكير من خلال استخدام نماذج وطرق تدريس في مقررات دراسية يساهم في تطوير أداء الطلاب في المهمات التعليمية المختلفة.

التفكير الناقد Critical Thinking:

يعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي تساهم في تكوين أفراد أكثر تفتحاً، لاستقبال كل ما هو جديد لمواجهة المستقبل وتقبل أفكاره والتكيف معه، لذا ينبغي تمرين الطالبات على تقويم الأفكار والأشياء والأحداث خلال سلسلة مفتوحة من التساؤلات.

فالتفكير الناقد من وجهة نظر (بابطين، ٢٠٠٦م، ص ٥١) هو "فحص للمعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها مع إدراك العلاقة المنطقية بين القضايا، والقدرة على تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعليمات السليمة وتقويم مدى صحة الشواهد والأدلة والتعرف على المسلمات وتقويم الأحكام والحجج".

ويعرفه (طه، ٢٠٠٥م، ص ٢١٧) بأنه "القدرة على تحديد المشكلة ومعرفة الافتراضات وتفسير الأسباب، وتقديم الحجج المرتبطة بالمشكلة".

ومما سبق يتضح أن التفكير الناقد:

- ١- يتميز بالوضوح والدقة والمرونة مما يساعد على الوصول إلى نتائج سليمة.
 - ٢- يضم عدداً من المهارات العقلية التي يمكن أن يتعلمها الفرد ويتدرب عليها.
- ومن المهارات التي تم الاعتماد عليها في هذا البحث مهارات واطسن وجليسر (Watson & Glaser)، تعريب (إبراهيم، ١٩٨٠م)، الذي يتكون من خمس مهارات هي:

١- معرفة الافتراضات Hypotheses:

الاستنتاج - الاستنباط - تقويم المناقشات) نظراً لشمولها، ولأنها تتفق إلى حد كبير مع مهارات التفكير الناقد التي حددها باير لطلاب المرحلة الثانوية، كما أخذت كثير من الدراسات العربية والأجنبية بهذه المهارات، ومناسبة المهارات لطبيعة مقرر الأحياء.

المكون المعرفي cognition:

كثير من التربويين وعلماء النفس يرى أن المكون المعرفي هو ما يعبر عن المعرفة والخبرات والمعتقدات التي يمتلكها الفرد عن موضوع ما (زيتون، ٢٠٠٤م، ص ٢٣٢). لذلك يعد المكون المعرفي أحد أهداف المؤسسات التعليمية على مختلف مستوياتها، فهو مستند للاستيعاب العميق للخبرات المعرفية بشقي مستوياتها، والتي حرصت عليها وزارة التربية والتعليم بصفة خاصة حيث حدد المكون المعرفي من أحد أهداف وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ، ص ١١).

الخبرات المعرفية بمستويات معرفية متفاوتة يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مجال أو تدريب معين"

وقد حدد (علام، ٢٠٠٢م، ص ٢٧٢) مستويات المكون المعرفي إلى:

١- مستويات معرفية دنيا:

تمثل في قدرة الفرد لاكتساب المعرفة العلمية والمعلومات التي تساعده للإجابة عن الأسئلة المطروحة.

٢- مستويات معرفية عليا:

تمثل في قدرة الفرد لاكتساب المعرفة العلمية والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية بصورة وظيفية حتى لا تكون محدودة الفائدة.

ومن خلال التطلع برؤى مستقبلية فإن هناك ضرورة ملحة لتطبيق طرق ونماذج لتدريس المقررات الدراسية تنمي مهارات التفكير والحصيلّة المعرفية، وفي هذا السياق يعد

متوسطة للطلاب في مهارات التفكير الناقد، بلغت (٥٦%) من الدرجة النهائية.

● دراسة البسيوني (٢٠٠٨م): هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وكانت العينة مكونة من (٨٦) طالبة موزعات على النحو الآتي: (٤٣) طالبة في المجموعة الضابطة، و(٤٣) طالبة في المجموعة التجريبية، وأدوات البحث عبارة عن اختبار التفكير الناقد في الرياضيات، وأظهرت النتائج بفاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد.

● دراسة (Savich, 2008): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التحري في تطوير مهارات التفكير الناقد في مادة التاريخ. وتكونت عينة البحث من مجموعتين من طلاب الثانوية العامة، المجموعة الضابطة تم تدريسها بالمحاضرة، والمجموعة التجريبية تم تدريسها بأسلوب التحري، واستخدمت الدراسة أدوات خاصة بالتقويم المستمر مثل (الاختبارات المقالية، والاختبارات القصيرة) واختبار لقياس التحصيل عند مستوى (الفهم، التحليل، التركيب، التقويم) واختبار التفكير الناقد لمهارة (التحيز، فحص وجهات النظر المختلفة، تحليل المعلومات، مصادر المعلومات الرئيسة والثانوية)، وأسفرت النتائج إلى أن أسلوب التحري طور مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة التاريخ.

ومن خلال الدراسات السابقة تتضح النقاط الآتية:

- اتفقت الدراسات أنه يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تطبيق نماذج وبرامج تدريس مختلفة.
- تنوعت المهارات التي تقيسها اختبارات التفكير الناقد المعدة في الدراسات السابقة، وقد اختارت الباحثة المهارات التالية (معرفة الافتراضات - التفسير -

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في طالبات الصف الأول الثانوي من ثانوية البشرى الأهلية، بمدينة مكة المكرمة، وقد تم اختيار هذه المدرسة لقربها من منزل الباحثة.

وتكونت العينة من (٩٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بعد أن تم استبعاد طالبات المنازل والعائدات للسنة الدراسية حتى يتم تكافؤ المجموعات وتجانسها في العمر الزمني، حيث تتراوح أعمار الطالبات ما بين (١٦-١٧) سنة، وقد تم اختيار العينة اختياراً عشوائياً بسيطاً بحيث يمثل فصلاً منها المجموعة التجريبية والعدد الكلي فيها (٤٨) وتم تدريسها بنموذج باير، والفصلان الآخران يمثلان المجموعة الضابطة والعدد الكلي فيها (٥٠) وتم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد قامت معلمة الصف بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية.

خطة البحث وإجراءاتها

للإجابة عن فروض البحث تم إتباع الإجراءات الآتية: أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي اهتمت بنماذج تدريس تنمي مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، وكذلك تنمي المكون المعرفي لدى المتعلمين.

ثانياً: اختيار الوحدة الدراسية:

تم اختيار وحدة دراسية متضمنة (البكتيريا والفيروسات والطلائعيات والفطريات) من كتاب الأحياء المطور للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، المقرر من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ، وذلك للأسباب الآتية:

- تحتوي على العديد من المفاهيم والمكونات المعرفية التي تتناسب مع نموذج باير التدريسي.

نموذج باير والمستخدم في تدريس مقرر الأحياء المطور أحد النماذج التي يُؤمل أن تمكن طالبات المرحلة الثانوية من تحقيق مستويات عالية من التفكير العميق التي تقودهن إلى فهم عميق للمكون المعرفي مما يعود عليهن بالفائدة. ومن الدراسات التي تناولت اهتماماً بالمكون المعرفي:

- دراسة (Prins et. al, 2006): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر القدرة العقلية وما وراء المعرفة في اكتساب المكونات المعرفية في التعلم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٤) طالباً بالمرحلة الجامعية، تلقوا تدريباً على محتويات تعليمية ذات مستويات مختلفة من الصعوبة (بسيط - متوسط - معقد)، وذلك بالاعتماد على الحاسب الآلي. وتوصلت الدراسة وجود علاقة موجبة بين القدرة العقلية وما وراء المعرفة ونتائج المكون المعرفي في المستويات الدنيا العليا.

- دراسة (محمد ، ٢٠٠٩م): هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين. وشملت عينة البحث (٥٠) طالباً و طالبة تم تدريبهم من خلال دورة تدريبية لمدة ثلاثة أيام ومن ثم طبق البرنامج عليهم بواقع (٥٦ ساعة) على مدار الفصل الدراسي. وقد أسفرت أهم النتائج عن فاعلية برنامج التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي لمقرر طرق تدريس العلوم لمجموعة الدراسة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وذلك بتحديد مجموعة البحث تحديداً عشوائياً بحيث يطبق البرنامج على مجموعة البحث وتطبق عليها أدوات البحث بشكل قبلي وبعدي.

● **إجراءات التدريس:** شرح تفصيلي لخطة سير الدرس وفقاً لنموذج باير.

● **التقويم:** تحديد طرق التقويم المتبعة.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة، تم عرضه على محكمين أساتذة من قسم المناهج وطرق التدريس وأساتذة من قسم الأحياء وعلى بعض من مشرفات ومعلمات الأحياء للصف الأول الثانوي وعلى تسعة من طالبات الصف الأول الثانوي اللاتي قد انتهين من دراسة الوحدة من غير عينة البحث، لإبداء الرأي فيه، ومدى ملاءمته لما أعد من أجله، وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات.

خامساً: أدوات البحث:

١ - إعداد اختبار التفكير الناقد:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على التفكير الناقد في مهارات (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، تقويم المناقشات، معرفة الافتراضات)، وقد تم اختيار هذه المهارات لعدة اعتبارات منها: أنها تتفق إلى حد كبير مع مهارات التفكير الناقد عند باير، إضافة إلى أن معظم اختبارات التفكير الناقد في الأدبيات السابقة اتفقت في هذه المهارات لكونها من أكثر المهارات ارتباطاً بالتفكير الناقد، وكذلك لمناسبتها للوحدة المختارة ونموذج باير.

ب- صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار في خمسة أقسام مستقلة تقيس قدرة الطالبة على التفكير الناقد في كل مهارة. إذ تتكون كل مفردة من مفردات الاختبار من جزأين هما: مقدمة السؤال، يليها أربعة استجابات كل استجابة تتضمن خيارين أو أكثر تختار الطالبة أحدها. وقد روعي عند صياغة الاختبار احتواء المفردات على موضوعات الوحدة ومناسبتها لمستوى نمو الطالبات، ووضوح ودقة الألفاظ المستخدمة في صياغتها

● تتضمن العديد من الموضوعات المهمة التي تثير تساؤلات واستفسارات الطالبات، مما تشجعهن على تنمية التفكير الناقد ومهاراته المختلفة.

● احتواء الوحدة على مجموعة كبيرة من المعارف، والتي قد لا تتمكن معظم الطالبات من استيعابها، ومن ثم قد يؤثر عليهن في اكتساب المكون المعرفي، وهذا ما يجعلنا نحتاج إلى استخدام طرق ونماذج تدريسية جديدة تساعدنا في التغلب على هذه الصعوبات.

ثالثاً: تحليل محتوى الوحدة:

تم تحليل محتوى الوحدة بهدف تحديد الأهداف التعليمية والسلوكية، وحصر المفاهيم والتعريفات والمهارات المتضمنة في المحتوى، ولمساعدة الباحثة في إعداد دليل المعلمة المصمم وفقاً لنموذج باير، وكما يساعد في إعداد اختبار المكون المعرفي واختبار التفكير الناقد.

وبعد تحليل المحتوى تم حساب صدق وثبات التحليل.

رابعاً: إعداد دليل المعلم:

بعد الاطلاع على بعض الموسوعات العلمية، وعدد من كتب الأحياء المتخصصة، تم إعداد دليل المعلمة المتضمن دراسة تفصيلية لموضوعات الوحدة المختارة وفقاً لنموذج باير، وذلك للاسترشاد به أثناء عملية التدريس، ومساعدة المعلمة على تدريب الطالبات على تطبيق النموذج، وقد احتوى دليل المعلمة على:

● **مقدمة:** تشتمل المقدمة على التعريف بنموذج باير وأهميته وشرح خطواته والتوجيهات اللازمة للمعلمة عند استخدام هذا النموذج.

● **الأهداف:** فيها يتم تحديد الأهداف العامة للوحدة عامة والأهداف السلوكية لكل درس.

● **الأنشطة التعليمية:** تحديد الأنشطة التعليمية والتجارب في كل درس والأدوات المطلوبة.

صياغة بعض الأسئلة والمفردات وحذف بعض المفردات ؛ للوصول إلى الاختبار في شكله النهائي وهو يتكون من (١٠٠) مفردة.

■ الصدق التطاقي (صدق المحك الخارجي): تم

تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عدد طالباتها (٣٥) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث، ثم تطبيق اختبار التفكير الناقد (الذي أعدته الباحثة) على العينة نفسها ، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في الاختبارين، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧٢ - ٠,٨٨) وهي قيم مرتفعة وموجبة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

و- حساب ثبات الاختبار:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية أخرى عدد أفرادها (٣٥) من طالبات الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث، ثم تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها بفارق زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيق الأول والثاني وبحساب معامل ارتباط الثبات لاختبار التفكير الناقد باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وجد أن معامل الثبات (٠,٩٠)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

ز - زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وذلك بإيجاد المتوسط للزمن الذي تستغرقه أسرع طالبة في الإجابة، والزمن الذي تستغرقه أبطأ طالبة، وعليه حُدّد للاختبار زمن وقدره (٤٥) دقيقة أي حصة واحدة.

٢- إعداد اختبار المكون المعرفي:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

وخلوها من التعقيد وكذلك سهولة ووضوح التعليمات، وتزويد كل قسم من أقسام الاختبار بمثال توضيحي يوضح للطالبة الطريقة التي تجيب بها على الاختبار كما في ملحق (١).

ج- جدول مواصفات الاختبار:

جدول رقم (١) يبين مواصفات اختبار التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول رقم (١)

مواصفات اختبار التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

عدد الأسئلة	مهارات اختبار التفكير الناقد
٢٠	معرفة الافتراضات
٢٠	التفسير
٢٠	تقويم المناقشات
٢٠	الاستنباط
٢٠	الاستنتاج
١٠٠	المجموع

د - نظام تقدير الدرجات و طريقة تصحيح الاختبار :

حددت درجة واحدة لكل مفردة، عندما تكون الإجابة صحيحة، وصفر عندما تكون الإجابة خاطئة أو متروكة من قبل الطالبة وأصبحت الدرجة النهائية (١٠٠)، وتم تصحيح الاختبار وفقاً لمفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة، ملحق (٢).

هـ - صدق الاختبار:

■ صدق المحكمين: تم عرض اختبار التفكير الناقد

على محكمين من قسم علم النفس والمناهج وطرق التدريس، لإبداء الرأي في صياغة الأسئلة، ووضوح المفردات، وملاءمتها لمستوى الطالبات، ومطابقة مفردات الاختبار للمهارة التي يقيسها، وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على

العلمية واللغوية، وكانت نتائج الاستطلاع إجماع المحكمين على شمول الأهداف لموضوعات الوحدة، وأشار بعضهم إلى تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض من الأهداف، وبعد إجراء التعديلات أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية وتضم (٤٣) هدفاً كما في ملحق (٣)، تمهيداً لصياغة اختبار المكون المعرفي.

ج - جدول الوزن النسبي لمواصفات الاختبار:

جدول (٢) يبين الوزن النسبي لمواصفات الاختبار:

المهدف من هذا الاختبار هو تحديد مدى نمو المكون المعرفي لطالبات "مجموعي البحث" في الوحدة المتضمنة (البكتيريا والفيروسات والطلائعيات والفطريات) من كتاب الأحياء المطور للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، كما يهدف إلى معرفة فاعلية نموذج باير في تنمية المكون المعرفي لدى الطالبات.

ب- تحديد الأهداف السلوكية للاختبار:

تم صياغة أهداف سلوكية للوحدة المختارة ووضعها في قائمة عرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدى شمول الأهداف السلوكية للوحدة المختارة وصحة صياغتها

جدول رقم (٢)

الوزن النسبي لمواصفات اختبار المكون المعرفي لمقرر الأحياء المطور في الصف الأول الثانوي.

م	الموضوعات	عدد الحصص	أرقام الأسئلة وفقاً لمستويات الأهداف المعرفية		عدد الأسئلة	الوزن النسبي المتوي
			أرقام أسئلة المستويات المعرفية الدنيا	أرقام أسئلة المستويات المعرفية العليا		
١	البكتريا	٦	١٤،٧،٨،٩	٢،٣،٥،٦	٩	%٢٠،٩٠
٢	الفيروسات	٤	١٧،٢٠،٢٢	١٨،١٩،٢٢	٦	%١٤
٣	الطلائعيات	١٠	١٠،١١،١٢،١٥،١٦،٢٨،٢٩	١٣،١٤،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧	١٤	%٣٢،٥٥
٤	الفطريات	١٠	٣٠،٣٣،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١،٤٢	٣١،٣٢،٣٤،٤٣	١٤	%٣٢،٥٥
المجموع		٣٠	٢٥	١٨	٤٣	-
الوزن النسبي المتوي		-	%٥٨	%٤٢	-	%١٠٠

د- كتابة مفردات الاختبار:

تمت كتابة أسئلة مفردات اختبار فهم المكون المعرفي الموضوعي على نمط الاختيار من متعدد بأربع إجابات لكل منها، ويكون بينها إجابة واحدة فقط صحيحة. وليبيان كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار تم إعداد صفحة للتعليمات روعي فيها سهولة ودقة الألفاظ وتضمنت على كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار وتحديد ما يقيسه هذا الاختبار وتحديد عدد أسئلة الاختبار (٤٣)، كما تضمنت

البيانات الشخصية للطالبات (مجموعي البحث). والملحق رقم (٤)، يوضح اختبار المكون المعرفي في صورته النهائية. هـ- توزيع درجات الاختبار:

تعطى كل طالبة درجة واحدة عند اختيارها الإجابة الصحيحة، وتُعطى الطالبة صفراً، في حال اختارت الإجابة الخاطئة أو تركتها دون إجابة، وبهذا تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٣) درجة. وتم تصحيح الاختبار وفقاً لمفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة في ملحق (٥).

و - صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على محكمين من قسم المناهج وطرق التدريس وعلى بعض من مشرفات ومعلمات مقرر الأحياء المطور للصف الأول الثانوي، لإبداء الرأي في صياغة الأسئلة، ووضوحها، وملاءمتها لمستوى الطالبات، واشتغال الاختبار على جميع مواضيع الوحدة، ومناسبة مفردات الاختبار للهدف الذي وضعت من أجله، وعلى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الأسئلة وحذف بعض منها؛ للوصول إلى صدق محتوى الاختبار.

ز - التجريب الاستطلاعي للاختبار:

طبق الاختبار في صورته الأولية على العينة نفسها الاستطلاعية التي طبق عليها اختبار التفكير الناقد، من غير عينة البحث، وقد سبق لمن دراسة الوحدة مع معلمة المادة، وذلك بغرض حساب:

● ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشارد سون الصيغة (٢١) (Wiersma & Jurs, 1990, 161) ووجد أنه مساو (٠,٨) وهي درجة تدل على ثبات الاختبار والاتساق الداخلي لمفرداته.

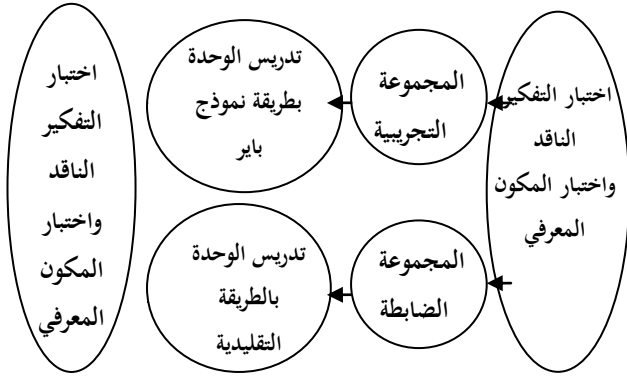
● زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وذلك بإيجاد المتوسط للزمن الذي تستغرقه أسرع طالبة في الإجابة، والزمن الذي تستغرقه أبطأ طالبة، وعليه حُدد للاختبار زمن وقدره (٤٥) دقيقة أي حصة واحدة.

سادساً: التصميم التجريبي وإجراءات التجربة:

الشكل رقم (٢)

يوضح التصميم التجريبي للبحث



التطبيق القبلي مجموعات البحث المعالجة التجريبية التطبيق

سابعاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث:

قبل تنفيذ الجانب التجريبي للدراسة تم الآتي:

■ إجراء المكاتبات الإدارية لوزارة التربية والتعليم الخاصة بالسماح بتطبيق التجربة.

■ التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في اختبار التفكير الناقد واختبار المكون المعرفي وكان يوم الأربعاء بتاريخ ١٦ / ١١ / ١٤٣١ هـ، للمجموعتين التجريبية والضابطة مع مراعاة إجراءات تطبيقه والتي سبقت الإشارة إليها في أدوات البحث.

■ تدريس مجموعتي البحث: بدأ التدريس الفعلي يوم

السبت الموافق ١٩ / ١١ / ١٤٣١ هـ استمر إلى يوم الأحد

١٦ / ١ / ١٤٣٢ هـ، وقد تم تدريس المجموعة الضابطة

بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية بنموذج باير.

■ بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة تم تطبيق

أدوات البحث بعددٍ للمجموعتين التجريبية والضابطة

بتاريخ ١٧ / ١ / ١٤٣٢ هـ.

ثامناً : عرض النتائج ومناقشتها:

اختبار فروض البحث:

مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وذلك بعد الضبط القبلي. ولاختبار الفرض الأول تم جدولة تحليل التباين المصاحب لدرجات اختبار التفكير الناقد البعدي لدى طالبات مجموعتي البحث، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (٤)

يوضح قيمة (ف) النسبية ودلالاتها الإحصائية في اختبار التفكير الناقد البعدي للمجموعتين الخاص بالفرض الأول

المصدر	قيمة (ت)	درجة الحرية	فرق المتوسطات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة الإحصائية
اختبار التفكير الناقد	- ٤,٠٩٢	٩٦	٢,٨٠-	٠,٠٤١	٠,٠٠٨
اختبار المكون المعرفي	- ٦,٠٩٧	٩٦	١٠,٧٧-	١,٠٢٧	٠,٠٠٣

من الجدول رقم (٤) يتضح أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٣٧,٤٤٣)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠٥) في اختبار التفكير الناقد. وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل الذي ينص على:

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وذلك بعد الضبط القبلي.

وفي ضوء المتوسطات المعدلة البعدية الموضحة في جدول رقم (٥) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر (٣٠,٢١)، مقابل المجموعة الضابطة ذات المتوسط الأصغر (١٨,٦٤).

قبل تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) يجب اختبار تجانس المجموعات في الاختبار القبلي لكل من اختبار التفكير الناقد واختبار المكون المعرفي. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

يوضح تجانس المجموعات في الاختبار القبلي لكل من التفكير الناقد، المكون المعرفي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة الإحصائية
النموذج المعدل	٣٥٥٢,٧٤٢	٢	١٧٧٦,٣٧١	٣٠,٨٥١	٠,٠٠
التقاطع	٤٠٨٢,٨٣٩	١	٤٠٨٢,٨٣٩	٧٠,٩٠٨	٠,٠٠
المتغير المصاحب	٢٧٥,٣٦٢	١	٢٧٥,٣٦٢	٤,٧٨٢	٠,٠٣١
المجموعة	٢١٥٥,٩٤٨	١	٢١٥٥,٩٤٨	٣٧,٤٤٣	٠,٠٠
الخطأ	٥٤٧٠,٠٧٥	٩٥	٥٧,٥٨٠		
المجموع	٦٦٩٢٠,٠٠	٩٨			
المجموع المعدل	٩٠٢٢,٨١٦	٩٧			

من الجدول رقم (٣) تم التأكد من وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠٥) في الفرض الأول والفرض الثاني، مما يستدعي استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لإزالة ذلك الأثر من المتغير التابع. لاختبار فروض البحث تم عرض نتائج تحليل الإحصاء الاستدلالي، وذلك بجدولة نتائج التحليل والتي يتم بموجبها قبول أو رفض الفروض الصفرية.

*اختبار الفرض الأول وتفسيره:

١- ينص الفرض الأول الخاص باختبار التفكير الناقد على الآتي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسطات المعدلة البعدية للمجموعتين الخاصة بالفرض الأول.

مجموعة البحث	المتوسط المعدل
مجموعة تجريبية	٤٨ = ن
مجموعة ضابطة	٥٠ = ن
	٣٠,٢١
	١٨,٦٤

ويمكن تفسير تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام نموذج باير، عن أداء طالبات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد البعدي ، إلى أن التدريس بنموذج باير:

■ يشجع الطالبات على تحمل مسؤولية تعلمهن والتوصل إلى أفكار جديدة من خلال تساؤلاتهن ومحاولة إيجاد إجابات لهذه التساؤلات، كما أن الأنشطة التي قامت بها الطالبات وتساؤلاتهن الذاتية ساعدتهن على القيام بعمليات التفسير والاستنتاج والاستنباط وفرض الفروض، بالإضافة إلى أن مناقشاتهن مع بعضهن في مجموعات صغيرة دربتهم على تقويم آرائهن والوصول إلى رأي صحيح يدعمه الكل، وهذا ما جعلهن قادرات على تقويم مناقشاتهن ومقارنة معارفهن السابقة بالحالية فأصبحن أكثر وعياً بعمليات التفكير الناقد.

■ يهيئ بيئة تعليمية مناسبة تعمل على نقل النشاط داخل الصف الدراسي من المعلمة إلى الطالبات مما يؤدي إلى زيادة القدرة العقلية للطالبات ويجعلهن أكثر فاعلية داخل الصف، من خلال مرورهن بمواقف مختلفة وغير مألوفة تحدد تفكيرهن مما يكسبهن مرونة في التفكير وسلوك التفكير الفعال، الذي يزيد من وعيهم وقدرتهن على المناقشات وتوليد الأفكار والإجابات المختلفة، وهذا يدل على أن التفكير الناقد ما هو إلا مجموعة من المهارات العقلية التي يمكن أن تصل الطالبة إلى أقصى درجاتها إذا توفرت بيئة تعليمية مناسبة وذلك

من خلال استخدام طرق ونماذج تدريس حديثة، وهذا ما لم تتعود عليه طالبات المجموعة الضابطة، ولكنه توفر لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد جاءت نتائج هذا الفرض متسقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت في مجملها إلى الأثر الإيجابي الناتج من استخدام طرق ونماذج تدريس حديثة ومناسبة لتنمية التفكير الناقد مثل دراسة كل من (Lauer, 2005؛ المهنا، ٢٠٠٦م؛ البسيوني، ٢٠٠٨م؛ Savich 2008).

*اختبار الفرض الثاني وتفسيره :

ينص الفرض الثاني الخاص باختبار المكون المعرفي على الآتي:

١- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي وذلك بعد الضبط القبلي.

ولاختبار الفرض الثاني تم جدولة تحليل التباين المصاحب لدرجات التحصيل البعدي لاختبار المكون المعرفي لدى طالبات مجموعتي البحث، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (٦)

يوضح قيمة (ف) النسبية ودلالاتها الإحصائية في اختبار المكون المعرفي البعدي للمجموعتين الخاص بالفرض الثاني

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) النسبية	مستوى الدلالة الإحصائية
النموذج المعدل	٩٣٣١,٢٩٧	٢	٤٦٦٥,٦٤٩	٢٨,١٣٠	٠,٠٠
التقاطع	٢٣١٦٨,٤٨	١	٢٣١٦٨,٤٨	١٣٩,٦٨٧	٠,٠٠
المتغير المصاحب ب	١٥٦,٢٣٧	١	١٥٦,٢٣٧	٠,٩٤٢	٠,٣٣٤

المجموع	٧٧٣١,٧٥٨	١	٧٧٣١,٧٥٨	٤٦,٦١٦	٠,٠٠
الخطأ	١٥٧٦,٦٦٢	٩٥	١٦٥,٨٦	٠	
المجموع	٣٣٢٦٤٠,٠	٩٨			
المجموع المعدل	٢٥٠٨٧,٩٥	٩٧			

■ إن التدريس بنموذج باير يتيح الفرصة أمام الطالبات للانغماس في التعلم والبحث والوصول إلى المعلومات بأنفسهن، ويكون دور المعلمة مرشدة وموجهة مما يؤدي إلى تنمية الاستقلال الذاتي لهن في التعلم، وتحمل المسؤولية وهذا بدوره شجعهن على النشاط واكتساب المكونات المعرفية.

■ يركز نموذج باير على الاهتمام بالبيئة التعليمية وبترتيب الطالبات داخل الصف، مما ساعد على التفاعل بين الطالبات في مجموعات غير متجانسة في التحصيل، الأمر الذي أدى إلى تعلم الطالبات من بعضهن بعضاً، وزاد من قدرتهن على تخزين واسترجاع المعلومات واكتساب المكونات المعرفية.

■ إن التعلم وفقاً لنموذج باير من الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى فهم الطالبة لما يحدث حولها واكتشاف الحقائق العلمية وتكوين المبادئ العلمية بنفسها وذلك من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقها وتقييم مدى نجاحها في تحقيقها (مقارنة بالطريقة التقليدية).

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من (Lauer, 2005؛ Prins et. al, 2006؛ محمد، ٢٠٠٩م؛ الغامدي، ٢٠٠٩م).

* اختبار الفرض الثالث وتفسيره:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq 0,05$) بين الاختبار البعدي لكل من التفكير الناقد والمكون المعرفي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة"، فقد تم حساب معامل الارتباط وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

يوضح معامل الارتباط بين درجات الاختبار البعدي لكل من التفكير الناقد والمكون المعرفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والخاص بالفرض الثالث

من الجدول رقم (٦) يتضح أن قيمة (ف) النسبية تساوي (٤٦,٦١٦)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠٥) في اختبار المكون المعرفي .

وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرض البديل الذي ينص على:

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المكون المعرفي وذلك بعد الضبط القبلي.

وفي ضوء المتوسطات المعدلة البعدية في جدول رقم (٧) نجد أن الدلالة لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر (٦٥,٥٤)، مقابل المجموعة الضابطة ذات المتوسط الأصغر (٤٦,٥٤).

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسطات المعدلة البعدية للمجموعتين الخاصة بالفرض الثاني.

مجموعة البحث	المتوسط المعدل
مجموعة تجريبية	٦٥,٥٤
مجموعة ضابطة	٤٦,٥٤

وقد يعزى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المكون المعرفي إلى ما يأتي:

تؤثر بصورة إيجابية في تنمية المكونات المعرفية لدى الطالبات .

■ أن التدريس بالطريقة التقليدية المتبعة في غالبية المدارس والتي تبنتها المجموعة الضابطة، كانت تهتم بتقديم كم هائل من المعلومات الجاهزة التي تتطلب حفظها واسترجاعها مع ممارسة بعض مهارات التفكير، مما أدى إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين التفكير الناقد والمكون المعرفي ولكن معامل الارتباط بدرجة أقل مما هو في المجموعة التجريبية.

■ وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرات التابعة لتأثير التدريس بطرق ونماذج حديثة، مثل دراسة كل من (Lauer, 2005؛ سوارتز وباركس، ٢٠٠٥م؛ البسيوني، ٢٠٠٨م؛ Savich، ٢٠٠٩م). الغامدي (٢٠٠٩م).

تاسعاً : التوصيات :

بناء على ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١-حث المعلمين والمعلمات على التنوع في طرق ونماذج التدريس الحديثة مع التركيز على ما ينمي مهارات التفكير عند الطلاب.

٢-إعداد برامج تعليمية تقوم على دمج تعليم التفكير ضمنياً أثناء تدريس المقررات الدراسية.

٣-إعداد برنامج تعليمي للمعلمين قبل الخدمة وتدريبهم على كيفية استخدام وتطبيق نموذج باير والنماذج التدريسية الأخرى التي تنمي مهارات التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة.

٤-تدريب المعلمين والمعلمات في الخدمة على تنمية تفكير المعلمين وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة والمناسبة

المكون المعرفي	التفكير الناقد		
٠,٦٢٤ ٠,٠٠٠	-	التفكير الناقد	المجموعة التجريبية ن = ٤٨
-	٠,٦٢٤ ٠,٠٠٠	المكون المعرفي	
٠,٣١٦ ٠,٠٠٠	-	التفكير الناقد	المجموعة الضابطة ن = ٥٠
-	٠,٣١٦ ٠,٠٠٠	المكون المعرفي	

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الارتباط دال إحصائياً (عند مستوى $\geq ٠,٠٥$) لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التفكير الناقد والمكون المعرفي بالنسبة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل الذي ينص على:

"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq ٠,٠٥$) بين الاختبار البعدي لكل من التفكير الناقد والمكون المعرفي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة".

كما نجد في الجدول (٨) أن معامل الارتباط ليس بالسواء في المجموعتين فهو في المجموعة التجريبية أعلى (٠,٦٢٤)، مقابل معامل الارتباط في المجموعة الضابطة أقل (٠,٣١٦).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما يأتي:

■ إن التدريس بنموذج باير يؤكد فاعلية المتعلم داخل الموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة، والتعاون في التفكير والمثابرة في الوصول إلى حلول للأنشطة من خلال التفسير والاستنتاج والاستنباط وفرض الفروض، وهذه السلوكيات كلها تساهم في زيادة القدرة العقلية وتنمية التفكير الناقد، مما جعلها

— باير، باري ك. (٢٠٠٣م): **المرجع في تدريس مهارات التفكير "دليل المعلم"**، ترجمة: مؤيد حسن فوزي، العين: دار الكتاب الجامعي.

— البسيوني، محمد سويلم (٢٠٠٨م): **فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي**، **مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق**.

— الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣م): **تعليم التفكير**، ط (٣)، الرياض: مكتبة الشقري .

— الرشيد، منيرة بنت محمد بن فهد (٢٠٠٤م): **أثر برنامج لتدريس التفكير من خلال منهج العلوم على التفكير الإبداعي والناقد والتحصيل لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية)، الرياض.

— زيتون، عايش محمود (٢٠٠٤م): **أساليب تدريس العلوم**، ط (١)، عمان: دار الشروق.

— سوارتز، روبرت وباركس، ساندرا (٢٠٠٥م): **دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس "دليل تصميم الدروس"** للمرحلة الابتدائية، ترجمة وتعريب: عماد أحمد أبو عياش وفاطمة يوسف البلوشي، أبو ظبي: مركز إدراك.

— السيد، ماجدة مصطفى (٢٠٠١م): **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ، مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (٧١)، ص ص ١٨٢-٢٢١**.

— شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣م): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية**.

— الشواهين، خير (٢٠٠٣م): **تنمية التفكير في تعلم العلوم**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

— طافش، محمود (٢٠٠٤م): **تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته**. عمان: دار جهينة.

— طه، خالد (٢٠٠٥م): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، العين: دار الكتاب الجامعي.

— علام، صلاح الدين (٢٠٠٢م): **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته، تطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

— علي، عزت عبد الرؤوف (٢٠٠٧م): **فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة المفاهيمية في تعليم البيولوجي على التفسير المفاهيمي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي، المؤتمر العلمي**

لطلاب كل مرحلة تعليمية، باستخدام أحدث طرق ونماذج التدريس، وذلك من خلال مشاركتهم في ورش عمل تعقدتها لهم وزارة التربية والتعليم.

عاشراً : المقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح الآتي:

١- برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير قائم على التدريس بنموذج باير في مقررات دراسية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.

٢- دراسة أثر نموذج باير في تدريس العلوم مع متغيرات أخرى مثل التفكير الابتكاري أو التفكير الاستدلالي أو التفكير العلمي.

٣- إجراء بحوث تقوم على الدمج بين نموذجين تدريسيين لتعليم مهارات التفكير وقياس أثرها في تنمية أنماط التفكير المختلفة على مراحل التعليم المختلفة.

٤- دراسة أثر تدريب الطالب المعلم على تدريس العلوم وفقاً لنموذج باير في تنمية التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم على طلابه.

٥- دراسة العلاقة بين أنماط التفكير المختلفة واستخدام نموذج باير.

٦- دراسة تحليلية لمناهج العلوم في مراحل التعليم العام المختلفة لمعرفة مدى تأثيرها في إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد.

قائمة المراجع

— إبراهيم، محمود أبو زيد (١٩٨٠م): **اختبار كورنيل للتفكير الناقد المستوى (X)**، كلية التربى، جامعة عين شمس .

— بابطين، هدى محمد (٢٠٠٦م): **فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص الأحياء بكلية التربية بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بمكة المكرمة.

- Beyer , B.K. (1995) : Critical Thinking , Fast Back 358 , Phi Delta Kappa , 408 N , Union , P.O. Box :789 , Blooming ton , IN 47402-0789 .

- Beyer , B.K. (1997) : Improving Student Thinking : A Comprehensive Approach , Boston : Ellyn and Bacon .

- Beyer , B.K. (2008) : What Research Tells Us About Teaching Thinking Skills , Social Studies , V99 , N5 , P223- 232 .

- Elder , Linda (2005) : Critical Thinking as the Key to the Learning College : A professional Development Model , New Directions for Community Colleges , N130 , P39-48 Sum .

- Lauer, T. (2005) Teaching Critical Thinking Skills Using Blgg model , Journal of Educational Research , V94, N5 , P292-300 .

- Liu , Q. (2007) : Critical Thinking and Educational Ideal , Online Submission , US-China Education Review , V4, N1 , P45-47 .

- Prins, F. J., Veenman, M. V. &Elshout, J. J. (2006) : The Impact of Intellectual Ability and Metacognition on Learning: New Support for The Threshold of Problematicity Theory. Learning and Instruction, 16, P374-387.

- Savich , C. (2008) : Improving Critical Thinking Skill in History , Oakland University April 10 .

التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، ٢٥-٢٦ يوليو، مجلد (٣) ، جامعة عين شمس، ص ص١٠٢٤-١٠٦٢ .

— الغامدي، نورة بنت سعد بن علي (٢٠٠٩م): فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج باير لتعليم مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل في الهندسة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

— محمد، ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٩م) : فاعلية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (١٢)، عدد (٢)، ص ص١٩٥-٢٥١ .

— المهنا، عبد الله بن سليمان (٢٠٠٦م): أثر التدريس باستخدام الكورت (٣) على تنمية قدرات طلبة الصف الثاني المتوسط في التفكير الناقد في البيئة السعودية، مؤتمر اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت: الكورت تحت المجهر ، ١٩ - ٢٠ تموز ، عمان، الأردن، ص ص ١ - ٢٦ .

— وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ): خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة ١٤٢٥هـ - ١٤٣٥هـ، الرياض: المملكة العربية السعودية.

The effect of using Bayer pattern in teaching the developmental curriculum of Biology on critical thinking and cognitive development of secondary school girl students in Makkah

Hanadi Abdullah Al-Essa

Assistant Professor of Curriculum and Science Methodology - College of Education - Umm Al Qura University

Submitted 02-03-2012 and Accepted on 02-02-2013

Abstract: The purpose of the present study was to investigate the effectiveness of Bayer pattern to teaching the developmental curriculum of Biology on critical thinking and cognitive development of girl pupils of secondary school in Makkah, Kingdom of Saudi Arabia (KSA). A total of 98 secondary first grade pupils were selected for the study from Albushra secondary school in Makkah . The study sample was divided randomly into two groups: the control group consisted of 50 pupils who had teaching by traditional way. The other, the experimental group consisted of 48 pupils, but who had teaching according to Bayer pattern. Two main methods were used in this study: critical thinking test, and cognitive development test. The result of the study indicated that, critical thinking scores test and cognitive development scores test of experimental group pupils were statistically significant ($P < 0.05$) compared with scores of control group pupils. In addition, There were statistically significant positive coloration ($P < 0.05$) in Post-test of critical thinking scores test and cognitive development between experimental group pupils and control group pupils. In the light of the results, study recommended that the importance of using modern teaching methods with focusing on methods which are increase students' develop thinking skills, as well as to train teachers to develop students' thinking and equip them with different thinking skills which are suitable with different stages of education.

Keywords: Bayer pattern, critical thinking, cognitive development, developmental curriculum biology

دراسة تقييمية لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات

سميحة محمد سليمان

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة الطائف

سمية علي عبد الوارث

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة الطائف

قدم في ٢١/٩/١٤٣٣هـ - وقبل في ٦/٤/١٤٣٤هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج الإعداد التربوي لطالبات جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، وتكونت عينة البحث من (١٢٤) طالبة من طالبات الإعداد التربوي والمسجلات في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها أن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: الأهداف التعليمية - المحتوى التعليمي - طرق التدريس المستخدمة، ويدل ذلك على فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات، وأن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين ضعيفة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: الوسائل التعليمية - الأنشطة التعليمية - التقويم، ويدل ذلك على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات، وبناء على النتائج السابقة تم وضع مقترح لبرنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: التقويم - برامج الإعداد التربوي - المعايير - الجودة الشاملة.

المقدمة:

يعد المعلم الركيزة الأساسية لأي عملية تعليمية، فلم يعد دوره قاصراً على نقل المعرفة إلى أذهان طلابه، بل تعدى دوره من الملقن والمحفظ إلى المناقش والمُحاور والمُدرّب للطلاب على بعض المهارات كمهارة التفكير الناقد والإبداع والابتكار والتحليل والتّركيب واتخاذ القرارات المناسبة والعمل أيضاً على تقويم سلوكه وبناء شخصيته وصقل مواهبه وتهذيب خلقه، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال معلم قادر على أداء رسالته على أكمل وجه.

لهذا أصبحت الحاجة ماسة إلى إعداد معلم يواجه مسؤوليات الأعداد الكبيرة من الطلاب والتحديات المستقبلية والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، ويستند في إعداداته على أسس علمية من المعرفة والمهارات المتجددة باستمرار في إطار من المبادئ المهنية الصحيحة، بحيث يصبح لدينا معلم واع ومستنير بالمتغيرات والمشكلات المحلية والعالمية ويساهم بتفكيره في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات والقضايا (طارق عبدالرؤوف محمد، ٢٠٠٧، ص ٧).

وتعد قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تنصّدى لها البحوث التربوية في كثير من دول العالم نظراً للدور الكبير والمهم الذي يقوم به المعلم في العملية التربوية، وأكدت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت برامج إعداد المعلم على الأهمية القصوى لهذه البرامج بالنسبة للمعلم لما لها من تأثير على فعالية عمله في الميدان التعليمي والتربوي، حيث تسعى هذه البرامج إلى تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية وإكسابه المهارات التدريسية والاتجاهات الإيجابية اللازمة لممارسة مهنة التدريس حتى يكون قادراً على أداء رسالته على أكمل وجه.

بالإضافة إلى أن مستوى إعداد المعلمين وتدريبهم يتوقف على مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكاناتها وقدرتها على إكساب المعلمين المتدربين لمهارات البحث والتجريب

ومدى الارتباط بين برامج إعداد المعلم وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، ووضوح وظائف وأدوار المعلم وكذلك نوعية المعلمين المتدربين وأعمارهم وعدد الساعات المخصصة لهم للدراسة يومياً (مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥، ص ٩)، ولقد تزايدت الأصوات المنادية بضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية وذلك من خلال تطوير نوعية وجودة التعليم (الآن ر - توم، ١٩٩٩، ص ١٨).

ومما لاشك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العام والعالي يعدّ من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ مدّة أهمية خاصة واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة. فقد حددت اليونسكو في مبادئها عام ٢٠٠٠ م "التعليم للجميع" عدة أهداف، وكان الهدف السادس لليونسكو هو تحسين كافة جوانب التعليم للوصول إلى وضع يستطيع جميع الطلبة تحقيق نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ومدى الحياة. وهذا يعني أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والأدوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والقدرة على التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم. فهذا هو التعليم ذو الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد اجتماعية واقتصادية جمة (اليونسكو، ١٩٩٠).

ولأن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي - بالجامعات السعودية - أصبحت تقوم بالدور الأساسي في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، وتعدّ جامعة الطائف من أبرز الجامعات السعودية التي تقدم برنامجاً يتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضواً فاعلاً في مهنة التدريس يمتلك الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية من

خلال الإعداد التربوي في كليات التربية وفقاً للنظام المتبعي، ولضمان جودة التعليم المقدم للطلبة وأنهم سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً بفعالية، لذا أصبح لازماً على جامعة الطائف متمثلة في كلية التربية أن تقوم بتطوير مستمر لبرنامجها المقدم حتى تتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وتحقيق أعلى درجة من مستويات الأداء المطلوب تحقيقها وصولاً للجودة الشاملة.

فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من أعد لها إعداداً خاصاً من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمة من سماته. وهذا يتطلب الترخيص لمهنة التعليم من خلال إسناد هذه المهمة إما إلى الجامعات أو إلى جمعية أكاديمية معروفة يشرف عليها أساتذة جامعيون يحملون رتب الأستاذية في مجال التربية وتخصصات معرفية أخرى، كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات (خوله صبري وسناء أبو دقة، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

منذ سنوات ومؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية تواجه الكثير من النقد حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية والتربوية المقدمة لطلابها، ويرجع هذا النقد لما يعاني منه التعليم العام من مشاكل يرجع بعضها إلى المعلمين القائمين على التدريس، وبأنهم لم يؤهلوا بالشكل اللائم والجيد، وأن برامج إعدادهم المهني يفتقر إلى أدنى مستويات التدريب نتيجة لبعض الظروف التي تتعلق به أو بأعضاء هيئة التدريس أو بالهيئات الإدارية مما يجعله غير قادر على الانخراط في مهنة التدريس بعد تخرجه. كما أنهم غير قادرين على القيام بدورهم المطلوب منهم للمساهمة في دفع عجلة التطور والتقدم في مجالات الحياة كافة. كما تفيد الدراسات المتعددة إلى قصور هذا القدر من الإعداد، إذ يفرز أعداداً من المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لممارسة مهنة

التدريس بصورة جيدة بل ويفتقرون أيضاً إلى الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، ويفشلون في تطبيق أبسط المعلومات التربوية التي تعلموها في مواقف التدريس الواقعية. وهذا يعني أن برامج إعداد المعلم يواجه مشكلات كبيرة تبدأ منذ اختياره للعمل في مهنة التدريس ثم إعداداته في المعاهد والكليات الخاصة بالإعداد انتهاء بتأهيله للعمل بمدارس التعليم العام، وبما أن برامج الإعداد وفقاً للنظام المتبعي تشتمل على الجانب المهني فإننا نلاحظ اليوم أن برامج إعداد المهني تفتقر إلى أدنى مستوى الجودة المطلوب تحقيقه في برامج إعداد المعلم بكليات التربية وذلك إما لعجز في إعداد هذه البرامج أو لعجز في تنفيذها، لذلك تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على برنامج الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف ومدى ارتباطه بمعايير الجودة الشاملة من حيث نظام الدراسة والمحتوى التعليمي المقدم (المقررات الدراسية) عن طريق تقييم البرنامج.

وتمثل عملية التقييم أساس نجاح أي نظام تعليمي بل تعد أكثر العناصر خطورة لما يترتب عليها من قرارات وإجراءات للتغيير أو للتطوير. كما يساعد التقييم القائمين على البرامج من تحقيق أهدافهم ويمكن النظر إليه باعتباره جزءاً من حلقة صنع السياسة التي تبدأ بالتقدير وتقود من خلال تحديد البدائل المتاحة إلى اتخاذ القرارات التي يعقبها التنفيذ، والمراقبة، والتقييم ثم العودة إلى التقدير كما يشير إلى ذلك كل من غازي حسن الصوا ووليد عبد الله حماد (٢٠٠٥، ٢٦).

ولقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما واقع برنامج الإعداد التربوي المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف؟
- ٢- ما درجة توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي؟
- ٣- ما التصور المقترح لبرنامج الإعداد التربوي في ضوء

معايير الجودة؟

٣- الحدود البشرية: عينة ممثلة لطالبات الإعداد التربوي.

أهمية الدراسة:

مصطلحات الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

- التقويم في مجال التربية: يعرف بأنه تقرير رسمي عن

١- تقديم فكرة عامة وشاملة لبرنامج الإعداد التربوي المقدم بكلية التربية - جامعة الطائف.

٢- تزويد المختصين في جامعة الطائف بنتائج الدراسة بما يساعد في رسم السياسات والأهداف في مجال إعداد المعلم وتطوير الخطط والبرامج بما يتفق ومعايير الجودة الشاملة المقترحة في الدراسة الحالية.

٣- تزويد الباحثين والمهتمين بمعلومات عن خطط الدراسة والمقررات الدراسية للدبلوم التربوي والمطبقة في كلية التربية للاستفادة منها فيما يتعلق بتحسين المقررات ووضع تصورات ودراسات مستقبلية عن هذه البرامج.

٤- الاستفادة من نتائج الدراسة للتعرف على جوانب القصور في محتوى الإعداد التربوي لمساعدة الكلية على تلافيها وكذلك التعرف على الجوانب الجيدة لتعزيزها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

٢- التعرف على درجة توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي.

٣- وضع تصور مقترح لبرنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

١- الحدود المكانية: كلية التربية للبنات - الإعداد التربوي - جامعة الطائف.

٢- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠هـ/١٤٣١هـ.

مدى جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي أو مشروع تربوي أو منهج تربوي أو عملية تربوية أو هدف تربوي أو منتج تربوي. ويستخدم التقويم هنا طرق الاستقصاء، وإصدار الأحكام حيث يشمل: تقرير معايير الحكم على الجودة وما ينبغي لتلك المعايير من أن تكون نسبية وضمنية، وجميع المعلومات ذات العلاقة بالجوانب المختلفة لعملية التقويم، وتطبيق المعايير المرتبطة بتقرير الجودة (worthen & sanders, 1987, 22).

- تقويم البرامج: عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن الأنشطة والعمليات التي يتم من خلالها تنفيذ البرامج والتأثيرات التي تحدثها للحكم على البرامج ومدى فعاليتها ولاتخاذ قرارات مستقبلية حولها (Worten, Sanders & Fhtzpartrick, 1997, 18).

- تقويم برنامج الإعداد التربوي فيعرف إجرائياً بأنه: عملية جمع معلومات وبيانات عن برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة الطائف ويقدم في (٤٠) ساعة دراسية بعد مرحلة البكالوريوس (وفقاً للنظام التساعي) وذلك بقصد الحكم على البرنامج وفعاليته من خلال تحديد جوانب الضعف والعمل على تلافيها وتحديد جوانب القوة والعمل على تعزيزها ودعمها، ويتم ذلك من خلال استبانة من إعداد الباحثين.

- المعايير Standards: أعلى مستويات الأداء الذي يسعى الفرد للوصول إليها بعد دراسته للبرنامج، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء والحكم عليها (عبد الهادي عبدالله، ٢٠٠٥، ٩٣٤).

- الجودة الشاملة Total Quality: درجة للتميز في المنهج أو الخدمة المقدمة أو مجمل الخواص التي تتعلق بقابلية منتج أو

خدمة لاستيفاء متوقع أو مواطنة أداء متفق عليه وذلك طوال مدة الاستخدام المتوقعة (نادية عبد المنعم، ١٩٩٨، ٦).

- معايير الجودة الشاملة في برنامج الإعداد التربوي يقصد بها إجرائياً: تلك المستويات والمواصفات المقترحة والواجب توافرها في برنامج الإعداد التربوي والتي يتم الحكم من خلالها على جودة هذا البرنامج بكل مكوناته وعناصره وصولاً إلى مخرجات تتسم بجودة الأداء وبذلك تتحقق أهداف البرنامج والتي تسهم بدورها في تحقيق أهداف المجتمع.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: إعداد المعلم:

كان ينظر إلى مهنة التدريس على أنها مهنة من لا مهنة له، وبأنها لا تحتاج من صاحبها سوى التمكن من أحد فروع المعرفة ليقوم بتدريسها، مع التقدم العلمي في معظم مجالات الحياة صار ينظر إليها بوصفها مهنة لها قواعد وأساس ومواصفات.

ويرى أحد المختصين أن النظرة المستقبلية للتعليم تتطلب أدواراً ومسؤوليات جديدة ينبغي لمؤسسات إعداد المعلم أخذها بجدية (محمد السعيد السعيد، ١٩٩٥، ٦٦)، كما يرى أحد المختصين أنه ينبغي إعداد نوعية من المتعلمين تملك القدرة على التعلم مدى الحياة، وتطوير معارفها ومهاراتها، وهذه النوعية الجديدة من المتخرجين لا يمكن أن يتحقق في ظل نظام تعليمي تقليدي، يعتمد على التلقين واسترجاع المعلومات (جاسم الكندري، ٢٠٠٢، ١٥).

لذا تتطلب مهنة التدريس قدراً من القدرات والمهارات التي لا تتحقق إلا من خلال إعداد وتدريب مهني خاص وموجه نحو تنمية تلك المهارات، وذلك من خلال تقديم مقررات خاصة لتنمية مهارات ومعلومات واتجاهات ضرورية للمعلم لمساعدته على أداء مهام عمله وينقسم الإعداد إلى قسمين كما يشير إليه يس قنديل (٢٠٠٠، ٢٢٤-٢٢٥):

أولاً: الإعداد قبل الخدمة: وهو الإعداد في مؤسسات متخصصة لإعداد المعلم ككليات التربية بشرط أن يكون الطالب لم يلتحق بعد بالخدمة وما زال يدرس دون قيده على وظيفة معلم، وتتضمن نظم الإعداد عرضاً لمدة الدراسة، والأسلوب المستخدم ونظم الدراسة كما يأتي:

١- مدة الدراسة: تحدد مدة الدراسة في كليات التربية بأربع سنوات للحصول على درجة البكالوريوس في التربية، وهي درجة المعلم المؤهل، أما بالنسبة للطالبات المتخرجات من الكليات غير التربوية مثل (كليات العلوم والحاسب الآلي والآداب) ويرغبن الالتحاق ببرنامج الدبلوم العام في التربية فقد تحددت بسنة دراسية واحدة، وتقسّم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين، وللحصول على درجة الدبلوم العام في التربية فإن ذلك يتطلب دراسة (٤٠) ساعة معتمدة.

٢- أسلوب الدراسة: يقوم التدريس على أساس مجموعات يمكن أن تبني علاقات مهنية طيبة بين الطالبات وعضوات هيئة التدريس، وتتعدد أساليب الدراسة لتشمل: المحاضرات، والسمينارات، والعروض السمعية والبصرية، والمناقشة، والتعلم التعاوني.

٣- نظم الدراسة: يوجد بالملكة العربية السعودية نظامان لدخول مهنة التدريس بالتعليم العام هما:

- النظام التساعي: وهو النظام الذي يعد الطلاب في الجانب التخصصي في الكليات ذات الصلة بالتخصص، مثل الآداب والعلوم والحاسب الآلي...، وهذه الكليات غير مصممة لإعداد المعلم، فإذا ما تخرج الطلاب من هذه الكليات ثم رغبوا في الالتحاق بمهنة التعليم فإنهم يلتحقون بكليات التربية لإعدادهم لمهنة التعليم، والإعداد التساعي للمعلم يتم خلال خمس سنوات، منها أربع سنوات للإعداد التخصصي، وسنة للإعداد المهني (التربوي) من خلال ما يسمى بالدبلوم العام في التربية والذي تقدمه معظم كليات التربية.

وذكر علي أحمد مدكور (٢٠٠٥، ١٦٦) أن النظام

من المجالات التربوية أو زيادة كفاءته في تدريس تخصص غير تخصصه الأصلي وفق مقتضيات الحاجة الملحة للنظام التعليمي.

- إعادة الإعداد: ويقصد بها انتظام المعلم في إحدى مؤسسات إعداد المعلم من جديد، في برنامج دراسي للحصول على مؤهل دراسي أعلى من مؤهله الذي عين بموجبه على وظيفته الراهنة.

الجوانب الأساسية في إعداد المعلم:

يحتوي أي برنامج لإعداد المعلم على عدد من المقررات التي تغطي الجوانب الآتية كما يشير إليها (يس قنديل، ٢٠٠٠، ٢٢٦-٢٢٨؛ مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥، ٢٣-٢٤):

(١) الإعداد الثقافي العام:

إن عمل المعلم يقتضي أن يكون مثقفاً، لديه قدر من المعارف العامة في شتى المجالات، وقد اختلفت برامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم باختلاف وجهات نظرها في أهمية المجالات والموضوعات التي تهم عملية تثقيف المعلم، ونتج عن ذلك عدم تحديد مضمون الإعداد الثقافي بصورة قاطعة، ورأى أغلب هذه المؤسسات أن يركز على موضوعات تتعلق بالعلوم الطبيعية والإحيائية بالنسبة للتخصصات العلمية، وموضوعات تتعلق بالدراسات الاجتماعية واللغوية بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية.

(٢) الإعداد الأكاديمي:

يقصد بالإعداد الأكاديمي: تلك المقررات التي تختص بالبنية المعرفية والمهارة للمعلم في تخصص معين من التخصصات المعروفة في مؤسسات الإعداد (العلوم الدينية، اللغة العربية، العلوم الطبيعية.... الخ)، فكل معلم يعد لتدريس تخصص أو مجال معين، لا بد وأن يتلقى المعارف الكافية الخاصة بذلك التخصص أو المجال الدراسي.

(٣) الإعداد المهني:

المتابعي يتميز بأنه يزود الطالب المعلم بخلفية معرفية ومهارية واسعة في مجال التخصص ومما يؤخذ عليه أنه يصعب تربية شعور الطالب المعلم خلال فترة الإعداد التخصصي بأهمية مهنة التربية، والتخلق بآدابها وتقاليدها، وهذه أمور في غاية الأهمية في العملية التربوية.

- النظام التكاملي: ويتم خلال أربع سنوات كما هو مطبق في كلية التربية بجامعة الطائف وفيه يتلقى الطلاب دراستهم التخصصية والثقافية والمهنية متزامنة، يتم إعداد الجانب المهني (التربوي) في كلية التربية والجزء الثقافي في كلية الآداب، ويتم تنفيذ الجانب الأكاديمي التخصصي في كلية الاقتصاد المنزلي وكلية التربية في أقسام رياض الأطفال والتربية الخاصة. والميزة المهمة لهذا النظام ما ذكره (علي أحمد مذكور، ٢٠٠٥، ١٦٧) أنه يمكن التحكم من خلاله في قبول وتخريج الأعداد المناسبة تقريباً لسوق العمل، واحتياجات وزارة التربية والتعليم. ولكن الميزة الأهم في هذا النظام هي أنه يمكن من خلاله تربية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها طوال مدة الإعداد، فالطالب يحس منذ لحظة دخوله إلى كلية التربية أنه يعد كي يكون معلماً، ويوطن النفس والعقل والشعور على هذا الأساس.

ثانياً: الإعداد أثناء الخدمة: يتم هذا الإعداد في إحدى المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم، كما يتم في غيرها من المؤسسات التعليمية وذلك بهدف تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلم العامل فعلاً في النظام التعليمي، ويأخذ الإعداد أثناء الخدمة أشكالاً متعددة منها: (يس قنديل، ٢٠٠٠، ٢٢٥-٢٢٦).

- التدريب: ويقصد بها عمليات التنمية المحدودة التي تستهدف رفع كفاءة المعلم في مجال محدد كتدريبه على طرق التدريس، أو تعريفه بمقرر جديد أو تدريبه على استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم.

- الدورة الدراسية: تستهدف رفع كفاءة المعلم في مجال

يقصد بالإعداد المهني: تلك المقررات التي تعمل على إكساب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات التربوية اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

ويهدف الإعداد المهني - في النظام التتابعي والنظام التكاملي - بصورة تفصيلية إلى ما يأتي:

أ- التعرف على الفلسفة التربوية الخاصة بالنظام التعليمي في الدولة وعلى الأهداف العامة للتعليم بها.

ب- التعرف على هيكل النظام التعليمي ومكوناته ومؤسسته.

ج- التعرف على الفكر التربوي العالمي ومقارنته بالفكر التربوي المحلي.

د- التعرف على النظريات النفسية الخاصة بالتعلم ونمو الطلاب والصحة النفسية والإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي والتي تفيد المعلم في عمله.

هـ- التعرف على كيفية صناعة وتقييم المنهج المدرسي.

و- التعرف على طرق التدريس وأصوله والوسائل التعليمية.

ز- ممارسة التدريب العملي والميداني لتحويل المعارف المشار إليها من (أ) إلى (و) إلى فكر يوجه سلوك المعلم وممارساته في المدرسة.

التربية العملية:

تعُدُّ التربية العملية من المقررات الدراسية التي ينبغي للطلاب اجتيازها لنيل دبلوم العلوم التربوية (وزارة التعليم العالي، جامعة الطائف، ٢٠٠٦م، ١٠٣، ١١١).

أما مراحل التربية العملية في جامعة الطائف فيعُدُّ المكون الأدائي العملي من أهم مكونات التربية العملية، وهو يحد ذاته عبارة عن مهارة كبرى أساسية ومعقدة ومهمة جداً، وامتلاكها لا يتم مرة واحدة بل على مراحل لها مميزاتها الخاصة. وتمر التربية العملية بثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة المشاهدة: ويقصد به ملاحظة

لمواقف وعمليات تعليمية وأنشطة مختلفة ومتنوعة التي تحدث داخل الصف وخارجه يقوم بها الطالب المعلم في برامج تربية المعلمين إعداداً وتدريباً وتأهيلاً والتي تعتمد على الإطار النظري بالإضافة إلى مجموعة من المبادئ التربوية والنفسية وعدد من الأساليب والمعايير للقيام بتشخيص جوانب القوة والعمل على تدعيمها وجوانب الضعف والعمل على علاجها على أساس أهداف تربوية وتعليمية محددة (عمر عبد الرحيم نصر الله، ٢٠٠١، ٣٦) وهي تستمر لمدة أسبوعين في الأقل ويتم التركيز فيها على تعرف الطالب على بعض مهارات التدريس وخطواته الفعلية في الموقف التعليمي (وزارة التعليم العالي، جامعة الطائف، ٢٠٠٦، ١١١).

المرحلة الثانية: مرحلة المتابعة وفيها يشترك الطلاب في متابعة زملائهم أثناء التدريس بحضور الحصص وكتابة تقارير عن هذه المشاهدات ومناقشتها في وجود المشرف لتعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات (وزارة التعليم العالي، جامعة الطائف، ٢٠٠٦، ١١١).

المرحلة الثالثة: التطبيق العملي: وفيها يتخلى الطالب المطبق عن دوره كمشاهد، ومتابع ليتولى بنفسه قيادة العملية التدريسية والتربوية في المدرسة، حيث يمارس بشكل عملي ما تعلمه نظرياً من مبادئ علمية وطرائق تدريسية.

اتجاهات حديثة في برامج إعداد المعلم:

لقد كان قديماً ينظر إلى المعلم كناقل وملقن للمعرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ تلك المعلومات والمعارف، ونتيجة للتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي يتعرض لها المجتمع أصبح هناك ملامح لنظام تعليمي جديد يستلزم تغيير أدوار المعلم ليكون هناك معلم جديد مجتمعة جديد ولأجيال جديدة ينمي لديها صفات شخصية وأنماط سلوكية تتفق مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه، فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس يقف ليلقن الطلاب المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية

راجعة وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة جوهر التربية وحالتها تتفاوت مستويات الجودة (محمد عباس عابدين، ١٩٩٢، ٦٩).

هناك من يميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة وهي جودة التصميم Disignquality وجودة الأداء Performance Quality وجودة المخرج Out put Quality وحدد معنى جودة التصميم بأنها: تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وحدد جودة التصميم بأنها: القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج تعني: الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة (سمير محمد عبد العزيز، ١٩٩٩، ١٠:٩).

أهمية الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

يعيش العالم اليوم تحديات عظيمة نتيجة لثورة المعلومات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، وقد اتبعت بعض الدول المتقدمة نظام الجودة الشاملة لحل مشكلاتها الإنتاجية وتحسين الجودة وذلك منذ النصف الثاني من القرن العشرين ولقد أثبت هذا الأسلوب جدارته لذلك أصبحت كافة المؤسسات التعليمية اليوم بما فيها مؤسسات التعليم العالي أحوج ما تكون إلى الارتقاء بالإنتاجية وتحسين الجودة لمواجهة مختلف صور التحديات والتغيرات (صالح ناصر عليمات، ٢٠٠٨، ٩٥:٩٦).

من هذا المنطلق فإن الاستفادة من الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عامة، وفي كليات التربية على وجه الخصوص ليس بالأمر العسير ولا سيما أن خطط التعليم تضمنت في شتى مراحلها الاهتمام بالجودة والتنوعية في التعليم وجودته كما تتأثر إنتاجية الفرد بمقدار ونوعية التعليم الذي حصل عليه حتى يصبح لدى الفرد قدرة متميزة وإنتاجية مرتفعة تحدد موقع الدولة على الخريطة العالمية (صالح ناصر عليمات،

والتكنولوجية التي تحيط به خارج المجتمع، وإنما هو المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند الطلاب وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع (مصطفى عبد السميع وسهير حوالة، ٢٠٠٥، ٩٢).

الاتجاهات المعاصرة في نظم إعداد المعلم في كليات التربية:

أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي، والتي تدعو أغلبها إلى ضرورة بذل جهود كبيرة ومضنية إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لتحسين التعليم وتطويره، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد في الآتي: اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات، تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية، الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات التربية، توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية، تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم، الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم، المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم، مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع، مسؤولية كلية التربية في متابعة خريجائها، توحيد جهة المسؤولية في إعداد المعلم، الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم، الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة. الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد، توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم. (بدرية المفرح وعاطف المطيري ومحمد حمادة، ٢٠٠٧، ٣٩).

مفهوم الجودة الشاملة:

الجودة الشاملة هي مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية

(٢٠٠٨، ٩٦).

مؤشرات جودة البرامج الدراسية:

البرامج الدراسية هي الإطار المحدد لمحتوى المعارف والأساليب والمهارات المطلوبة لتكوين وتأهيل الطلاب، وهي أيضاً تمثل المتطلبات الدراسية على مستوى الجامعة وعلى مستوى الكلية وعلى مستوى التخصصات المحددة لتعليم الطلاب، وبصفة عامة فإن جودتها تعكس من خلال عناصرها وهي كما حددها (أشرف السعيد أحمد، ٢٠٠٧، ٢٠٤-٢٠٧).

مدى قدرتها على الاستجابة السريعة والمرنة للمتغيرات المحلية والعالمية، مدى قدرتها على الاستجابة السريعة والمرنة للاحتياجات المتغيرة للطلاب، مدى تمثيل محتواها للأهداف والأغراض المعلنة والاحتياجات المحددة منها، مدى توافر برامج تجديدية وعمليات مراجعة مستمرة للبرامج الدراسية، مدى توفر فرص الاختيار من بين المقررات الدراسية داخل البرامج أمام الطلاب، مدى التوازن بين الخبرات النظرية والجوانب العملية التطبيقية، ومدى التوازن بين متطلبات الإعداد المهني التخصصي والإعداد الأكاديمي والثقافي.

كما أن كل عنصر من عناصر البرنامج لا بد أن تتوفر فيها مجموعة من المعايير والتي تحدد مدى جودته ومنها:

أ- نظام الدراسة وتتضمن: مدى كفاءة نظم الدراسة في تحقيق النمو المتكامل للطلاب، ومدى فعالية نظم الدراسة في تحقيق أهداف البرامج الدراسية.

ب- المناهج الدراسية وتتضمن: مستوى حداثة ومعاصرة المناهج للتطورات العلمية السريعة والمتجددة، مدى توافر توثيق رسمي واضح ومتكامل ومطبوع للمناهج الدراسية لكي يساعد على ضبط الأداء في العملية التربوية، مدى جودة نظام يحكم تخطيط المناهج الدراسية بشكل يؤدي إلى إحداث التكامل المعرفي لمحتوياتها، مدى قدرتها على تنمية مهارات التعلم الذاتي وارتداد المكتبة، مدى قدرتها على

استشارة ملكات التفكير والإبداع، مدى ارتباط المناهج بالمشكلات البيئية والحياتية المعاصرة، ومدى مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب.

ج- أساليب التدريس وتتضمن قدرتها على: تشجيع الطلاب على إثارة الأسئلة والمناقشة، وعلى تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، الربط بين الجوانب النظرية والجوانب العملية التطبيقية، توظيف واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية، إحداث الاتصال الإيجابي بين الطلاب بعضهم ببعض وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، استخدام وقت الدرس بفعالية، ربط المادة العلمية بالمشكلات والتحديات المحلية والعالمية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

د- استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية. وضعت لجنة المنهج ونواتج التعلم في مشروع إعداد المعايير القومية بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣، ٦١) المؤشرات الآتية: توفير تكنولوجيا التعليم في حجرات الدراسة، ينتج الطلاب البرمجيات، وإعداد برامج لنحو الأمية الكمبيوترية.

هـ- تركز الأنشطة التعليمية حول الطالب: وضعت لجنة المنهج ونواتج التعلم في مشروع إعداد المعايير القومية بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣، ٦١) المؤشرات الآتية: توفير مصادر تعلم متقدمة (الإنترنت، الحاسبات، المكتبات، مصادر مراكز التعلم)، توجه الأنشطة التعليمية لتنمية جميع جوانب شخصية الطالب، تراعي الأنشطة التعليمية قدرات وميول كل طالب، تدريب الطلبة على البحث والتحري، وإتاحة الفرصة المتكافئة لجميع الطلاب للمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

و- أساليب تقويم أداء الطلاب وتتضمن: مدى التكامل بين أساليب ووسائل التقويم المستخدمة، مدى الاهتمام بالنواحي العقلية والقدرات الإبداعية في عملية التقويم، مدى

بين جميع العاملين في النظام الجامعي.
- تطوير الهيكلة الإدارية بطريقة تسهل عملية التعلم بعيداً عن البيروقراطية في اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب اتجاه عملية التعلم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.

ونتيجة لتزايد الاهتمام بضمان الجودة ولما تسهم في تحقيقه من فوائد، فقد تأثر مجال التربية بحركة ضمان الجودة، وأصبح الاتجاه العالمي في تطوير التعليم في كثير من دول العالم اليوم يؤكد أن التعليم كمهنة نوع من الخدمة التي تقدم إلى جمهور معين وهم الطلبة وهذه الخدمة تتطلب من المعلمين التمكن من معارف ومهارات فنية معينة قائمة على الدراسة المستمرة الجادة والبحث العلمي المستمر كما تتطلب منهم امتلاك شخصية جادة متحملة لمسئولية العمل من أجل تنمية تلاميذهم وإعدادهم لمستقبل أفضل تتطلب منهم أيضاً التزاماً بميثاق أخلاقي مهني تجاه مهنتهم وتلاميذهم ومجتمعهم (محمد عليان وخولة الشخير، ٢٠٠٧، ٧٢).

وأن تحقيق المعلم للأدوار المنتظرة منه يتطلب ضرورة أن تعمل كليات التربية على مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح، علاوة على ضرورة أن يتضمن التدريب الحديث للمعلم المهارات التي يحتاجها أصحاب العمل مثل الكفاءة في مهارات الاتصال والقدرة على العمل في جماعة ومهارات حل المشكلات والابتكار، فإذا كان على المعلمين مساعدة طلابهم على اكتساب هذه المهارات فلا بد أن يكونوا هم أنفسهم قد اكتسبوا في برامج إعدادهم وأن يتم ذلك من خلال وضع نظام فعال وملزم لتقييم الأداء الجامعي في مجال إعداد المعلمين بحيث يغطي هذا النظام العناصر الأساسية الآتية:
- قبول الطلبة وفق معايير التنمية وحاجة المجتمع ومواكبة العصر.

الاهتمام بالجوانب التطبيقية في عملية التقويم، مدى استمرارية التقويم على مدار الفصل الدراسي (أشرف السعيد أحمد، ٢٠٠٧، ٢٠٧).

كما أضافت لجنة المنهج ونواتج التعلم في مشروع إعداد المعايير القومية بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣، ٦٠) المؤشرات الآتية: الاهتمام بوجود ملف إنجاز لكل طالب يتخذ كأساس للتقويم، مدى التنوع في أساليب ووسائل التقويم، وجود آليات واضحة للتقويم، وجود بطاقات لملاحظة أداء الطلاب ورصد المهارات المكتسبة، ضرورة مشاركة العاملين والطلاب وأولياء الأمور في التقويم من خلال الأدوات المتاحة.

أهمية وفوائد الجودة الشاملة:

إذا أخذت أي إدارة ولاسيما الإدارة التعليمية بأسلوب الجودة في إنجاز مهامها فإن ذلك يؤدي إلى: تحسين الإنتاج، تقليل الأخطاء، وجود مناخ علمي أفضل، تشجيع وتنمية مهارات العاملين، تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الإدارة التعليمية، الرؤية الواضحة والواعية لكل مكان في الإدارة التعليمية، التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات، العمل يستمر من أجل تقليل الهدر والفاقد (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧، ١٧٧).

ويساعد اعتماد الجودة في التعليم العالي على تحقيق عدد من الأهداف يحددها (جميل نشوان، ٢٠٠٤، ٦٧) في الآتي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدرته ومستواه.
- الارتقاء بمستوى الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أحد مخرجات النظام التعليمي.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية

- عملية التدريس والتداخل مع الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

- محتويات المناهج والمقررات الدراسية ودرجة مواكبتها لاحتياجات تكوين الطلاب وتأهيلهم.

- المصادر والمواد العلمية كمدخلات للعملية التعليمية.

- احتواء البرامج الدراسية على التخصصات التفصيلية التي تلبي الاحتياجات الحالية والمتوقعة للمجتمع (أحمد علي كنعان، ٢٠٠٧، ٨٨).

وحتى تتمكن مؤسسات إعداد المعلم من تقويم برامجها لابد من تحديد معايير الجودة المطلوبة فيما تقدمه من برامج، وهذا يتطلب الاعتماد على مقاييس وأدوات تتوافر فيها الصدق والموضوعية والثبات، ولقد حددت وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA, 2006) معايير التقييم الخارجي للبرامج في مجال التربية ضمن قسمين هما: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم، وقد شمل القسم الأول: المعايير الأكاديمية - وتناولت الآتي: مخرجات التعلم المقصود، المناهج، التقييم، تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعلم المقصودة، في حين تناولت المعايير المتعلقة بنوعية فرص التعليم الآتي: التعليم والتعلم، تقدم الطلبة، مصادر التعلم، ضمان الجودة وتحسينها.

الدراسات السابقة:

- دراسة كل من سعاد السبع، أحمد حسان، وسميح عبد الوهاب (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، تم وضع قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء التي احتوت على (١٥٢) معياراً موزعين على اثني عشر مجالاً من مجالات الإعداد لمعلم اللغة العربية وهي: سياسة القبول والأهداف العامة للبرنامج وأهداف الإعداد (لأكاديمي . المهني . الثقافي) والتربية العملية وطرائق التدريس وأعضاء هيئة

التدريس ومعايير التجهيزات المادية وإدارة القسم وتقوم الطلبة والموظفين والتمويل وخدمة المجتمع، وتم تقسيم المعايير النهائية إلى استمارتين للمقابلة، واستبانتي، طبقت استمارة المقابلة الأولى مع مسئول القبول في الكلية، وبلغت معايير هذه الاستمارة (٧) معايير، والثانية مع مسئول قسم اللغة العربية، وبلغت معايير هذه الاستمارة (٦٥) معياراً، بينما طبقت الاستمارة الأولى على عينة مكونة من (٩) أعضاء من الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، والثانية على عينة مكونة من (٧١) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: الوصول إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة تم في ضوءها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، كما أوضح التقويم مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء على النحو الآتي: ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسئول القبول، بنسبة (٥٧%) تقريباً، ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسئول قسم اللغة العربية بنسبة (٥٨%) تقريباً، توافرت معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط بلغت نسبته (٤٣%)، ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلبة بنسبة (٦٣%).

- دراسة غازي صلاح المطر في (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم بجميع التخصصات العلمية والأدبية في مؤسسات التعليم العالي، وضرورة الاهتمام بمدخل الجودة الشاملة وتوظيفه في

مؤسسات التعليم العالي كأسلوب إداري حديث يسهم في تطوير هذه المؤسسات.

- دراسة حنان سرحان النمري (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تحديد مجالات تقويم المقررات التربوية لطلّابات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في: أهداف المقررات التربوية، ومفردات المقررات التربوية، وتنظيم المقررات التربوية، وتوزيع المقررات التربوية على سنة الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى. وتحديد معايير الجودة الشاملة اللازمة للمقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية للطلّابات في كل مجال من المجالات السابقة. وتحليل محتوى المقررات التربوية التي تقدمها كليات التربية للطلّاب والطلّابات في ضوء معايير الجودة الشاملة التي سبق تحديدها. وتحديد درجة توفر معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية لطلّابات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. واستخدمت الباحثة عينة من المتخصصين والمتخصصات في الأقسام التربوية؛ بجامعة أم القرى قدرها عشرون متخصصاً ومتخصصة، وعينة من المشرفين والمشرفات على تعليم اللغة العربية في مدينة مكة المكرمة؛ قدرها خمسة وعشرون مشرفاً ومشرفة؛ فبلغ إجمالي العينة المستهدفة بتحديد معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية خمساً وأربعين فرداً؛ عدد الإناث منهم (١٩)، وعدد الذكور (٢٦). وقامت الباحثة بتحديد المقررات التربوية التي تقدمها الأقسام التربوية بكلية التربية لطلّابات كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، حيث بلغ عددها سبعة عشر مقررًا تربويًا؛ منها أربعة مقررات يقدمها قسم التربية الإسلامية وأصولها، وخمسة مقررات يقدمها قسم علم النفس، ومقرران يقدمهما قسم الإدارة التربوية والتخطيط وستة مقررات يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس وبلغ مجمل عدد المقررات (١٧) مقررًا تربويًا.

وتتلخص نتائج الدراسة الحالية فيما يأتي:

- تحديد خمسة وخمسين معياراً للجودة الشاملة في

المقررات التربوية؛ في المحاور الآتية: أهداف المقررات التربوية (١١) معياراً، الجوانب النظرية في المقررات التربوية (١٥) معياراً، الجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية (١٥) معياراً، تنظيم وتوزيع المقررات التربوية (١٤) معياراً.

- ارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الأول (أهداف المقررات التربوية)، وتوسط أهمية أربعة معايير فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الثاني (الجوانب النظرية في المقررات التربوية)، وتوسط أهمية معيار واحد فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الثالث (الجوانب الوظيفية والتطبيقية في المقررات التربوية)، وتوسط أهمية معيارين فقط؛ من وجهة نظر عينة الدراسة، وارتفاع درجة أهمية معظم المعايير التي اندرجت تحت المحور الرابع (تنظيم وتوزيع المقررات التربوية) من وجهة نظر عينة الدراسة، ماعداً معياراً واحداً جاءت درجة أهميته منخفضة من وجهة نظر عينة الدراسة.

- افتقار المقررات التربوية التي تقدمها كلية التربية بجامعة أم القرى إلى معايير الجودة الشاملة التي حددتها الدراسة الحالية؛ في محاورها الأربعة (أهداف المقررات التربوية، والجوانب النظرية في المقررات التربوية، والجوانب الوظيفية والتطبيقية في مفردات المقررات التربوية، وتنظيم المقررات التربوية ومفرداتها).

- دراسة منال عمار قادي (١٤٢٨ هـ) والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت إلى نتائج من أهمها: لا يسهم محتوى مقررات البرنامج بالشكل الأساسي الضروري لإعداد الطالب المعلم، ضعف متابعة البرنامج لجميع عناصره وتقييم هذه العناصر لعدم وجود نظام إداري رقابي لمراجعة خطط البرنامج وأهدافه وتحديثها، ضعف

تعاون برنامج الإعداد التربوي مع الأقسام المشاركة فيه والتعليم العام، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $p < 0.05$. بين الأقسام المشاركة في البرنامج (المناهج وطرق التدريس، علم النفس، التربية الإسلامية، الإدارة التربوية والتخطيط) في تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن أهم توصيات هذه الدراسة: ضرورة إنشاء وحدة تنظيمية مستقلة تكون مهمتها الأساسية ضمان جودة التعليم في برنامج الإعداد التربوي وتعمل على مراقبة البرنامج وجميع عناصره، والتحديث الدوري لأهداف ومقررات البرنامج في ضوء المستجدات والتغيرات العالمية.

- دراسة صلاح السيد عبده رمضان (٢٠٠٥)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع نظام تكوين المعلم بـكليات التربية في سلطنة عمان وأهم المشكلات التي تواجهه وتقلل من جودته وتحديد معايير مدخل الجودة الشاملة في برامج تكوين المعلم بـكليات التربية في سلطنة عمان وبيان مدى توافر الجودة الشاملة والتوصل إلى وضع مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تكوين المعلم بـكليات التربية في سلطنة عمان، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، وطبق الباحث الأداة على عينة تكونت من ٢٢١ فرداً وكانت موزعة على النحو الآتي: ٦ عمداء كليّات، ٢٩ رئيس قسم، ٤٠ رئيس وحدة، ١٤٦ عضو هيئة تدريس. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أهداف البرنامج جاءت مناسبة تماماً لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم، كما أنها لم تحمل جوانب تكوين المعلم حيث غطت كل جانب بعدد من المقررات الدراسية. وأن الإعداد الثقافي للمعلم حصل على درجة أهمية مرتفعة في برنامج الإعداد وحظيت موضوعات متعددة بدرجة كافية وتمثل ذلك في حصول معظم معايير المكون الثقافي على نسبة موافقة لم تقل عن (٧٥,٥%) وارتفعت إلى (٩٠%) في بعض الجوانب.

- دراسة علي عبد الرؤوف محمد نصار (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على فلسفة تضمين تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم والتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في أهمية جوانب التجديد المقترحة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل الجامعي والتعرف على أدوار المعلم المتوقعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية واستخدم الباحث استبانة بهدف التعرف على آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في أهمية جوانب التجديد المقترحة بمنظومة إعداد المعلم وطبقت هذه الأداة على عينة تكونت من ١٣٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمصر. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تحقيق الإعداد الفعال لممارسة أدواره المتوقعة في العملية التعليمية بمراحل التعليم قبل الجامعي، وأن من أهم أهداف إعداد المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم هو نوعيتهم بأخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا التعليم وإكسابهم مهارات التدريس المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات.

- دراسة حسين محمد شحات حسين (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية والوقوف على أهم التحديات التي تواجه هذا الإعداد وتحول دون تحقيق فعاليته ثم محاولة الوصول إلى معايير الجودة الشاملة في مجال إعداد المعلم وإمكان الاستفادة منها في تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم واستخدم الباحث في دراسته استبانة خاصة بواقع مشكلات إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية واستبانة خاصة بمعايير الجودة الشاملة في إعداد المعلم، وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة

أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين، ٥٢ رئيساً من رؤساء الأقسام الإدارية.

- دراسة سلينا (Celania, 2004) والتي هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا نحو ثمانية معايير للتدريس تعد جزءاً من برنامج تجويد إعداد المعلم، انطلاقاً من أن فهم تصورات المعلمين يساعد مصممي ومنفذي برنامج إعداد المعلمين على الفهم الأفضل لكفاءة وفاعلية برنامج تجويد المعلم، والهدف الثاني للدراسة يتمثل في جمع المعلومات حول نظام فعال مركّز على البحوث ومصمم لتطوير جودة أداء المعلم، وفهم أدوار المشرفين والإداريين في برنامج تصميم الدروس في جامعة أيوا. واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية في تحليل البيانات لاستكشاف تصورات معلمي الفرقة الثانية في جامعة أيوا من خلال تطبيق استبانة تم إرسالها إلكترونياً عبر البريد الإلكتروني لكافة مجتمع الدراسة، وكشفت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يأتي: تصور معلمي السنة الثانية في جامعة أيوا أن معايير التدريس فيها مركّزة على البحوث وجيدة في التعامل مع الطلاب وجيدة لمهنة التعليم، ولقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارستهم الصفية، وهم يعتقدون أن برنامج تجويد كفاءة المعلم طورت العلاقات مع المدرسين والإداريين والمشرفين التربويين لأنهم منحوا فرصة أوسع للعمل معاً نحو تحقيق هدف مشترك. كما أن هذه المعايير شجعت المعلمين على التعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطور من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

- دراسة جاسم يوسف الكندري (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى تقديم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت، بغية الوصول إلى وجود أفضل من خلال الإجراءات واللوائح ذات الصلة. كما تناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملية والتتابعي مع التأكيد على فعالية النظام التكاملية باعتباره النظام الأمثل في الإعداد مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية، وانتهت الدراسة إلى إبراز أهمية

التعليم الابتدائي وتكونت العينة من ٥٢٨ طالباً، وعينة من أعضاء هيئة التدريس تكونت من ٨٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المواد الدراسية المقررة داخل كليات التربية لا تشبع حاجات الطلاب وقدراتهم الثقافية، غلبة المقررات التربوية على المواد الأكاديمية، ومدة التدريب العملي غير كافية لإتقان المعلم مهارات التدريس الفعال.

- دراسة إيمان إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى وصف اتجاهات التجديد في برامج إعداد معلم العلوم في مصر والولايات المتحدة ورصد وتفسير أوجه التشابه والاختلاف في اتجاهات التجديد في برنامج إعداد معلم العلوم في مصر والولايات المتحدة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تتمثل في وجود اختلاف اتجاهات تجديد معظم أبعاد برنامج إعداد معلم العلوم بين دولة المقارنة، وكذلك وجود قصور في بعض اتجاهات ومسارات تجديد البعد المهني بصفة خاصة في مصر عن الولايات المتحدة، وكذلك قصور في تجديد أهداف البعد المهني في مصر، واقتصار محتوى البعد المهني بمصر على ضرورة ارتباط المحتوى بالواقع التعليمي وبالجوانب التطبيقية للأفكار التربوية فقط.

- دراسة المتولي إسماعيل بدير (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى رصد أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية وبيان مدى الحاجة لتجويد العمل بها تمثيلاً مع متغيرات العصر وتحدياته وعرض لخبرات بعض الدول التي حققت تقدماً ملموساً في مجال تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي بهدف الاستفادة من هذه الخبرات في التوصل إلى صيغة مناسبة لنظام اعتماد أكاديمي وظروف كليات التربية بمصر. واستخدم الباحث في دراسته قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية، وطبق الباحث هذه الأداة على عينة تكونت من ١٦٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس من التربويين، ١٠١ عضواً من

التدريب أثناء الخدمة بهدف المحافظة على النمو المهني للمعلم.

- دراسة محمد عبد الله (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو برامج إعداد المعلم بجامعة الإمارات العربية المتحدة، وقام الباحث بتطبيق استبانة على عينة تكونت من ٧٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية إعداد المعلم ومعلمي المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن برامج إعداد المعلم تشير إلى درجة متوسطة أو دون المتوسط وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بالإمارات. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن كليات التربية هي المؤسسات المسؤولة على المستوى الرسمي عن إعداد المعلمين، ولا بد أن تكون البرامج الدراسية على درجة عالية من الجودة، وكما يجب أن تكون الوسائل والتقنيات التعليمية والتكنولوجيا الحديثة على درجة عالية من الجودة.

- دراسة السعيد جمال عثمان، و عبد الله علي محمد (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف على المعايير العالمية لإعداد معلمي العلوم بكليات التربية التي يجب أن تتوفر في برامج الإعداد الحالية للطلاب المعلمين بكليات التربية وإلى أي مدى تتوفر المعايير العلمية لإعداد معلمي العلوم في أهداف ومحتوى بعض برامج الإعداد الحالية بكليات التربية، واستخدم الباحثان معياراً يتضمن المعايير العالمية لإعداد معلمي العلوم واستبانة للطلاب المعلمين (شعبة العلوم) واستبانة لأعضاء هيئة التدريس، وطبق الباحثان هذه الأداة على عينة تكونت من ٤٤ من أعضاء هيئة التدريس وعدد ٨٠٣ طالباً وطالبة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود أهداف لهذه المقررات ووجود فجوة بين الأهداف ومحتوى برامج الإعداد وأن الأهداف العامة لهذه المقررات لم تتعرض لتلبية حاجات الطلاب المعلمين خلال

مراحل الإعداد، وبعد مقررات برامج الإعداد عن المعايير العالمية لإعداد معلمي العلوم كما لا يوجد توازن نسبي بين هذه المقررات في تناولها للمعايير العالمية.

- دراسة ليا ويونج (Lia & Young, 2000) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلتين الابتدائية والثانوية في جامعة هاواي باستخدام عملية تقويم شاملة تستند إلى عدد من المعايير. وتضمنت أدوات التقويم: دراسات صفية، فيديو، تقارير ذاتية، ملاحظات صفية، اختبارات أداء، اختبارات تحصيل، حيث تم تطبيقها على مجموعة من طلاب/معلمي العلوم في جامعة هاواي. أظهرت النتائج أن استخدام هذه الأدوات غير السلوكيات التعليمية للمعلمين وطرائقهم التدريسية نحو الأفضل، مما أدى إلى ظهور مؤشرات إيجابية على تعلم طلابهم

- دراسة إبراهيم بن محمد الراشد، حمدان بن أحمد الغامدي عام (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تقويم مواد الإعداد التربوي في كليات المعلمين بالسعودية من قبل أعضاء هيئة التدريس وقد تم استطلاع أفراد الدراسة وأظهرت النتائج أن البرنامج التربوي الذي تقدمه كليات المعلمين يحظى بموافقة أعضاء هيئة التدريس فيها لاعتقادهم أن ما يدرسونه من مواد تربوية، ومهارات فنية، وخطط دراسية يرتبط بعمل المعلم في المرحلة الابتدائية. كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة أن البرنامج التربوي الذي تقدمه كليات المعلمين به جوانب قوة وجوانب ضعف. كما انبثق من هذه الدراسة توصيات منها ضرورة متابعة تقويم جوانب الإعداد التربوي وإجراء دراسات مماثلة تهدف إلى تقويم الإعداد التخصصي في كليات المعلمين.

- دراسة فهد عبد الله الأكلي (١٩٩٩) والتي هدفت إلى التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي والمهني للطلاب المعلمين في جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب المعلمين والتعرف على آراء الطلاب المعلمين في دور المقررات

نسي بين المقررات، وأن المقررات في برامج الإعداد لا تلبي حاجات الطلاب المعلمين خلال مراحل الإعداد كدراسة السعيد جمال عثمان وعبد الله علي محمد (٢٠٠١).

- أجريت الدراسات السابقة في بيئات محلية وعربية وعالمية، حيث إن مجتمع وعينة الدراسة قد اختلفت في معظم الدراسات، ووجدت الباحثة قلة الدراسات التي أجريت في البيئة المحلية (السعودية)، وتعدّ هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة والأولى في تطبيقها في كلية التربية جامعة الطائف وفي ضوء معايير الجودة الشاملة.

- وبناء على ما سبق استفادت الدراسة الحالية من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة في جوانب كثيرة منها الاطلاع على كيفية تطبيق الجودة في القطاع التعليمي ومعرفة أدوات الدراسة المستخدمة وآلية تطبيقها مما ساعد الباحثين في بناء أداة الدراسة الحالية.

- منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي التفسيري) وهذا المنهج يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور وتقديم الحلول عن طريق النتائج التي تم التوصل لها.

- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طالبات برنامج الإعداد التربوي والبالغ عددهن (٢٧٠) طالبة بكلية التربية لعام ١٤٣٠/١٤٣١ هـ. (حسب إحصائية عام ١٤٣٠/١٤٣١ هـ).

- عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من (١٢٤) طالبة من طالبات الإعداد التربوي من أصل (٢٧٠) طالبة بكلية التربية بجامعة الطائف. وذلك بفارق (٤٦) طالبة تم استبعادهن وذلك بسبب: غيابهن في وقت توزيع الاستبانات الخاصة بالدراسة، وكان العدد (٢٠) طالبة، عدم استكمال بعض فقرات

التربوية التي تقدمها كلية التربية في إعدادهم المهني، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً في دراسته استبانة وقام بتطبيقه على عينة من ١٨١ طالباً وطالبة التربية العملية بكلية التربية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والتخصص وجهة نظر الطلاب المعلمين نحو مدى استفادتهم من المقررات التربوية التي تقدمها لهم كلية التربية.

تعقيب:

من كل ما سبق عرضه من دراسات وبحوث يمكن الخروج ببعض التعليقات الآتية:

- أثبتت معظم الدراسات على وجود قصور في برامج إعداد المعلم الحالي وأنها لا تسهم بالشكل المطلوب في إعداد المعلم، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تطوير نظم إعداد المعلمين في ضوء الجودة الشاملة، وتزويد المعلم قبل الخدمة بمتطلبات جودة المعلم ليوافك المتغيرات والتطورات العالمية كدراسة كل من (سعاد السبع، وآخرون، ٢٠١٠)؛ و(حنان النمري، ٢٠٠٩)؛ و(منال قاري، ١٤٢٨ هـ)؛ (Celana, 2004).

- أكدت معظم الدراسات السابقة على ضرورة إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة والتي يتم في ضوءها تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومن ثم اعتماد هذه المعايير بجميع التخصصات العلمية والأدبية، كدراسة كل من (سعاد السبع، وآخرون، ٢٠١٠)؛ و(حنان النمري، ٢٠٠٩)؛ و(غازي المطرني، ٢٠٠٩).

- أكدت بعض الدراسات على ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج التربوي ما بين ضعيف ومتوسط باختلاف عينات الدراسة كدراسة كل من (سعاد السبع، وآخرون، ٢٠١٠)، و(حنان النمري، ٢٠٠٩).

- أكدت بعض الدراسات السابقة على وجود فجوة بين الأهداف ومحتوى برامج الإعداد وحيث أنه لا يوجد توازن

الاستبانة لدى (٢٦) طالبة، مما أدى إلى استبعاد الاستبانة الخاص بها.

– أدوات الدراسة:

تمثل في إعداد استبانة للتعرف على: آراء عينة الدراسة من الطالبات عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي القائم.

إعداد الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى الكشف عن مدى تحقق معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي بجامعة الطائف من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي.

وصف الاستبانة: صممت هذه الاستبانة لقياس درجة توافر معايير جودة برنامج الإعداد التربوي بجامعة الطائف وتوزعت مفردات الاستبانة الممثلة لمؤشرات الأداء على ستة مجالات وهي: معايير جودة الأهداف، وتكونت من (١٥) مفردة، معايير جودة المحتوى، وتكونت من (١٦) مفردة، معايير جودة طرق التدريس، وتكونت من (١٤) مفردة، معايير جودة الوسائل التعليمية والتكنولوجية، وتكونت من (١٠) مفردة، معايير جودة الأنشطة التعليمية،

وتكونت من (١٢) مفردة، معايير جودة التقويم وتكونت من (١٣) مفردات.

حساب الشروط السيكمترية للاستبانة:

حساب الصدق:

– صدق المحكمين:

تم التحكيم على مفردات الاستبانة بعرضها على عدد (٧) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الطائف، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية لمحاو الاستبانة بهدف إبداء الرأي حول مدى تطابق مفردات الاستبانة مع ما تقيسه، إلى جانب سلامتها من حيث الصياغة اللغوية والعلمية وأسفر ذلك عن بعض التعديلات وتم إجراؤها.

– صدق التجانس الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي، ومن ثم حساب التجانس الداخلي لمفردات الاستبانة وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تمثله والجدول (١) يوضح نتائج التجانس الداخلي.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لكل محور على حدة

المحاور	المفردات	قيم معاملات الارتباط	المفردات	قيم معاملات الارتباط	المفردات	قيم معاملات الارتباط
معايير جودة الأهداف التعليمية	١	٠,٢٧	٦	٠,٦٣	١١	٠,٥١
	٢	٠,٦٦	٧	٠,٧١	١٢	٠,٨١
	٣	٠,٦٦	٨	٠,٦٩	١٣	٠,٥٦
	٤	٠,٦٥	٩	٠,٥٥	١٤	٠,٥٦
	٥	٠,٦٤	١٠	٠,٥٥	١٥	٠,٨٠
معايير جودة المحتوى التعليمي	١	٠,٦١	٧	٠,٧٧	١٣	٠,٦٧
	٢	٠,٤٨	٨	٠,٥٩	١٤	٠,٣٤
	٣	٠,١٨	٩	٠,٧٢	١٥	٠,٧٤
	٤	٠,٤٢	١٠	٠,٥٦	١٦	٠,٥٩
	٥	٠,٥٠	١١	٠,٦٦		
	٦	٠,٦٨	١٢	٠,٦٦		

١	٠,٦١	٩	٠,٤٠	١٧	٠,٤٥
٢	٠,٦٤	١٠	٠,٧٢	١٨	٠,٥٦
٣	٠,٤٥	١١	٠,٤٠	١٩	٠,٤٩
٤	٠,٦١	١٢	٠,٦٣	٢٠	٠,٤٦
٥	٠,٧٠	١٣	٠,٦٥	٢١	٠,٥٢
٦	٠,٥٢	١٤	٠,٧٤		
٧	٠,٥٢	١٥	٠,٥٢		
٨	٠,٦٠	١٦	٠,٣٧		
معايير جودة طرق التدريس					
١	٠,٧٨	٨	٠,٣٨	١٥	٠,٥١
٢	٠,٧٦	٩	٠,٤٦	١٦	٠,٧٦
٣	٠,٧٧	١٠	٠,٥١	١٧	٠,٥٤
٤	٠,٨٠	١١	٠,٥٨	١٨	٠,٣٤
٥	٠,٧٨	١٢	٠,٦٥	١٩	٠,٤٣
٦	٠,٧٧	١٣	٠,٦٤		
٧	٠,٧١	١٤	٠,٦٦		
معايير جودة الوسائل التعليمية					
١	٠,٧٠	٨	٠,٨٧	١٥	٠,٥١
٢	٠,٧٤	٩	٠,٧٠	١٦	٠,٤٦
٣	٠,٧٧	١٠	٠,٧٥	١٧	٠,٥٦
٤	٠,٧٧	١١	٠,٣٩	١٨	٠,١١
٥	٠,٦٣	١٢	٠,٤٦	١٩	٠,٣٩
٦	٠,٧٣	١٣	٠,٥١		
٧	٠,٧٧	١٤	٠,٤٧		
معايير جودة الأنشطة التعليمية					
١	٠,٥٨	٨	٠,٤٣	١٥	٠,٨٠
٢	٠,١٥	٩	٠,٥٨	١٦	٠,٨٩
٣	٠,٨٠	١٠	٠,٨٣	١٧	٠,٥٧
٤	٠,٧٧	١١	٠,٧٣	١٨	٠,٥٨
٥	٠,٥٦	١٢	٠,٨٢	١٩	٠,٣٣
٦	٠,٥٨	١٣	٠,٨٨	٢٠	٠,٦٤
٧	٠,٧٠	١٤	٠,٨٦	٢١	٠,٧٥
معايير جودة التقويم					

و(١٨) في معايير جودة الأنشطة التعليمية، (٢، ١٩) في معايير جودة التقويم. حيث جاءت قيم معاملات الارتباط غير دالة. وعليه فقد تم حذف هذه المفردات من الاستبانة فأصبح بذلك عدد مفرداتها (١٤) مفردة في معايير جودة الأهداف بدلاً من (١٥) مفردة، و(١٤) مفردة في معايير جودة المحتوى بدلاً من (١٦) مفردة، و(١٨) مفردة في معايير الأنشطة التعليمية بدلاً

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لكل محور تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) وهذا يشير إلى تمتع مفردات الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي في قياس مؤشرات أداء الطالبات المعلمات، باستثناء المفردات الآتية: (١) في معايير جودة الأهداف، (٣، ١٤) في معايير جودة المحتوى،

من (١٩) مفردة، و(١٩) مفردة في معايير جودة التقييم بدلاً
تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب كل من معامل
ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، ومعادلة جتمان وجاءت
من (٢١) مفردة.
ثانياً: حساب الثبات:

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات استبانة مدى تحقق معايير جودة برنامج الإعداد التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة

م	معايير الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	معامل جتمان
١	معايير جودة الأهداف التعليمية	٠,٨٠	٠,٧٤	٠,٦٤
٢	معايير جودة المحتوى التعليمي	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٦٩
٤	معايير جودة طرق التدريس	٠,٨٨	٠,٦٠	٠,٦٠
٥	معايير جودة الوسائل التعليمية	٠,٩١	٠,٧٠	٠,٦٥
٦	معايير جودة الأنشطة التعليمية	٠,٩١	٠,٦٦	٠,٦١
٧	معايير جودة التقييم	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٣

الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الرجوع إلى دليل كلية التربية
فوجد أن برنامج الدبلوم التربوي لإعداد معلم التعليم العام
يتبع النظام الآتي:

* النظام القائم على الساعات المعتمدة حيث يعتمد هذا
النظام على وحدة تعليمية قياسية تتكون من ساعة إلى أربع
ساعات للمادة الدراسية الواحدة وموزعة على سنة دراسية
واحدة والمواد التي تدرسها الطالبة وعدد ساعاتها موزعة على
النحو الآتي وفقاً للأقسام الآتية:

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات
جاءت مرتفعة، لذا يمكن القول بأن تتمتع بدرجة عالية من
الثبات.

نتائج الدراسة، تفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثتان المعالجات
الإحصائية التي تمثلت في حساب الوسط الحسابي، التكرارات،
والنسب المئوية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تمثل السؤال الأول للدراسة في الآتي: ما واقع برنامج
الإعداد التربوي المقدم لطالبات الدبلوم التربوي بجامعة

أولاً: قسم علم النفس: الجدول رقم (٣) يوضح المقررات الدراسية للقسم وعدد الساعات.

جدول رقم (٣): المقررات الدراسية وعدد الساعات

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
المقرر الدراسي	عدد الساعات	المقرر الدراسي	عدد الساعات
طرق البحث العلمي	٢	الاختبارات والمقاييس	٢
التوجيه والإرشاد	٢	علم النفس التربوي	٢
علم نفس النمو	٢		
علم النفس العام	٢		

ثانياً: قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم: الجدول رقم (٤) يوضح مقررات القسم وعدد الساعات.

جدول رقم (٤): المقررات الدراسية وعدد الساعات

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
المقرر الدراسي	عدد الساعات	المقرر الدراسي	عدد الساعات
أسس المناهج وتنظيماتها	٢	طرق تدريس للتخصصات الأدبية	٢
الوسائل وتكنولوجيا التعليم	٢	طرق تدريس للتخصصات العلمية	٢
التطبيقات التربوية في الحاسب الآلي	٢	التربية العملية	٤
طرق تدريس للتخصصات الأدبية	٢		
طرق تدريس للتخصصات العلمية	٢		

ثالثاً: قسم العلوم التربوية: الجدول رقم (٥) يوضح المقررات الدراسية للقسم وعدد الساعات.

جدول رقم (٥): المقررات الدراسية وعدد الساعات

الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
المقرر الدراسي	عدد الساعات	المقرر الدراسي	عدد الساعات
مقدمة في الإدارة التعليمية والتربوية	٢	التعليم في المملكة	٢
التربية الوطنية	٢	أصول التربية الإسلامية	٢
مبادئ التربية	٢		

هذه المدة في نظر الباحثتين كافية لتكتسب الطالبة المعلمة المهارات الأساسية للتدريس والتي تؤهلها لمهنة التدريس وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة حسين شحات (٢٠٠٤) بأن مدة التربية العملية غير كافية لإتقان الطالبة المعلمة لمهارات التدريس الفعال وتعزي الباحثتان هذا الاختلاف إلى أن تطبيق التربية العملية في كلية التربية بجامعة الطائف يكون وفقاً للنظام التتابعي وليس النظام التكاملي كدراسة حسين شحات.

ويقدم برنامج الإعداد التربوي بجامعة الطائف تسعة عشر مقررًا مقارنة بالمقررات التربوية التي تقدمها الأقسام التربوية بكلية التربية لطالبات كليات الآداب بجامعة أم القرى، حيث بلغ عددها سبعة عشر مقررًا تربويًا؛ منها أربعة مقررات يقدمها قسم التربية الإسلامية وأصولها، وخمسة مقررات يقدمها قسم علم النفس، ومقرران يقدمهما قسم الإدارة التربوية والتخطيط وستة مقررات يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس، وهذا ما

من خلال استعراض المقررات الدراسية والتي تقدم لطالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف، نجد أن هناك تبايناً في درجة التركيز على المواد المقدمة للدبلوم التربوي من حيث مقررات المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، والتي تشكل أعلى نسبة (٤٥%) وبواقع (١٨) ساعة مقارنة بمقررات علم النفس والذي نسبته (٣٠%) وبواقع (١٢) ساعة، يليهم مقررات العلوم التربوية بنسبة (٢٥%) من البرنامج العام للدبلوم التربوي وبواقع (١٠) ساعات.

وحيث إنه لا يوجد معيار يحدد على أساسه نسبة وحجم كل مقرر من المقررات السالفة ذكرها، وهذا بدوره أدى إلى جعل هذه البرامج غير مترابطة، كما إن هذه البرامج تؤكد على إعداد المعلم في الجوانب المعرفية في حين تهمل الأهداف في المجالين الوجداني والمهاري، أما عدد ساعات التربية العملية فهو بواقع (٤) ساعات حيث تخرج الطالبة للتربية العملية بواقع أربعة أيام في الأسبوع خلال فصل دراسي كامل وتعد

أكدته دراسة حنان سرحان النمري (٢٠٠٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تمثل السؤال الثاني للدراسة في الآتي:

ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج الإعداد التربوي الحالي من وجهة نظر طالبات الدبلوم التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات طالبات الدبلوم التربوي في عينة الدراسة

أولاً: معايير جودة الأهداف التعليمية:

جدول رقم (٦): استجابات عينة الدراسة حول معايير جودة الأهداف التعليمية

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	مراعاة الأهداف التعليمية لطبيعة المتعلمات من حيث اهتمامهن وميولهن وقدراتهن واستعداداتهن ومراحل نموهن.	٥٣	٤٢,٧	٥٠	٤٠,٣	٢١	١٦,٩
٢	مراعاة الأهداف لطبيعة العصر من حيث تغيره السريع وتفجره المعرفي وتقديمه العلمي والتقني.	٤٦	٣٧,١	٤٥	٣٦,٣	٣٣	٢٦,٦
٣	مراعاة الأهداف لطبيعة المرحلة التعليمية والتي يعد لها الطالب المعلم.	٥٠	٤٠,٣	٥٩	٤٧,٦	١٥	١٢,١
٤	شمول الأهداف على مستوياتها الثلاثة الرئيسة (تربوية، تعليمية، تدريسية).	٦٠	٤٨,٤	٥٢	٤١,٩	١٢	٩,٧
٥	شمول الأهداف على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية).	٧٢	٥٨,١	٣٩	٣١,٥	١٣	١٠,٥
٦	تنوع مستويات المجال المعرفي للأهداف.	٧٦	٦١,٣	٣٧	٢٩,٨	١١	٨,٩
٧	تنوع مستويات المجال المهارى للأهداف.	٦٠	٤٨,٤	٤٧	٣٧,٩	١٧	١٣,٧
٨	تنوع مستويات المجال الوجداني للأهداف.	٦١	٤٩,٢	٥٠	٤٠,٣	١٣	١٠,٥
٩	صياغة الأهداف بصورة واضحة قابلة للفهم.	٦٣	٥٠,٨	٤٨	٣٧,٧	١٣	١٠,٥
١٠	صياغة الأهداف بصورة قابلة للملاحظة والقياس.	٥٥	٤٤,٤	٥٥	٤٤,٤	١٤	١١,٣
١١	ترتيب الأهداف في تسلسل منطقي وزمني.	٦٢	٥٠	٤٣	٣٤,٧	١٩	١٥,٣
١٢	اتصاف الأهداف بالمرونة بحيث تسمح بإدخال التعديلات التي تطرأ على برامج إعداد المعلم.	٥٤	٤٣,٦	٤٨	٣٨,٧	٢٢	١٧,٧
١٣	مراعاة الأهداف للإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.	٤٤	٣٥,٥	٦٠	٤٨,٤	٢٠	١٦,١
١٤	ملائمة الأهداف مع الزمن المتاح للطالبة المعلمة للمرور بالخبرات التعليمية.	٥٥	٤٤,٣	٤٤	٣٥,٥	٢٥	٢٠,٢
	الإجمالي	٨٩٠	٤٦,٧	٧١٧	٣٨,٢	٢٥٣	١٤,٣

الأساس الذي يبنى من خلاله بقية مكونات المنهج المتمثلة في (المحتوى، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم)، وهي أيضاً مصدر توجيه العمل التعليمي التربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة صلاح السيد رمضان (٢٠٠٥) والتي تتعلق بأن أهداف البرنامج مناسبة مع طبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إيمان إبراهيم دسوقي (٢٠٠٤) من أن هناك قصوراً في تحديد أهداف البعد المهني من خلال المقررات الدراسية التي يقدمها برنامج إعداد معلم العلوم بجمهورية مصر العربية ومع دراسة السعيد جمال عثمان وعبدالله علي محمد (٢٠٠١) بعدم وجود أهداف محددة وواضحة لمقررات برنامج الإعداد، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن أهداف برنامج الإعداد التربوي بجامعة الطائف تعد مسبقاً ويتم توزيعها للطالبات من قبل عضوات هيئة التدريس بدءاً من أول محاضرة يحاضرها عضو هيئة التدريس مع شرح مفصل لأهداف المحتوى المقدم.

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٤٦,٧%) من أفراد العينة أقرروا بأن أهداف التعليم لبرنامج الإعداد التربوي تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة عالية، في حين (٣٨,٢%) من أفراد العينة أقرروا بأن أهداف التعليم لبرنامج الإعداد التربوي لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة متوسطة، وأقر (١٤,٣%) من أفراد العينة بأن أهداف التعليم لبرنامج الإعداد التربوي لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة، وهذه النسبة لا يمكن التعويل عليها حيث إنها الأقل بالنسبة للنسب الأخرى، ويتضح من الجدول أيضاً أن معيار مراعاة الأهداف لطبيعة المرحلة التعليمية والتي يعد لها الطالب المعلم لا تتوافر فيها إلا بدرجة متوسطة، ومعيار مراعاة الأهداف للإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها لا تتوافر إلا بدرجة متوسطة.

وتدل النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات من حيث الأهداف المتعلقة بالبرنامج باعتبار أن الأهداف التعليمية تعدّ

ثانياً: معايير جودة المحتوى التعليمي

جدول رقم (٧): استجابات عينة البحث حول معايير جودة المحتوى التعليمي

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	يرتبط المحتوى بأهداف البرنامج.	٥٣	٤٢,٧	٦٤	٥١,٦	٧	٥,٧
٢	يراعي المحتوى ميول الطالبات المعلمات وحاجتهن.	٣٧	٢٩,٨	٥٤	٤٣,٦	٣٣	٢٦,٦
٣	صدق المحتوى من الناحية العلمية البحتة.	٥٢	٤١,٩	٦٤	٥١,٦	٨	٦,٤
٤	أهمية المحتوى في إكساب الطالبة المعلمة المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال التدريس.	٦٢	٥٠	٥٣	٤٢,٧	٩	٧,٣
٥	أهمية المحتوى في تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها للطالبة المعلمة.	٥٩	٤٧,٦	٤٦	٣٧,١	١٩	١٥,٣
٦	مناسبة المحتوى للزمن المخصص لتدريسه.	٥١	٤١,٩	٤٣	٣٤,٧	٣٠	٢٤,٢
٧	مناسبة المحتوى للإمكانات المادية والبشرية.	٤٤	٣٥,٥	٥١	٤١,٩	٢٩	٢٣,٤
٨	مراعاة التوازن بين شمول المحتوى وعمقه.	٤٣	٣٤,٧	٥٨	٤٦,٨	٢٣	١٨,٦
٩	مراعاة تنظيم المحتوى بحيث يمكن الطالبة المعلمة من الارتقاء بمعلوماتها ومهاراتها واتجاهاتها من مرحلة إلى أخرى أعلى.	٥٢	٤١,٩	٥٤	٤٣,٥	١٨	١٤,٥

١٠	مراعاة تنظيم المحتوى بحيث يكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة.	٥٢	٤١,٩	٦٣	٥٠,٨	٩	٢٦,٧
١١	مراعاة تحقيق المحتوى لمبدأ التكامل بحيث يتم الربط بين الحقائق والمفاهيم في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى.	٥٣	٤٢,٧	٥٨	٤٦,٨	١٣	١٠,٥
١٢	مراعاة تحقيق المحتوى للتوازن بين الترتيب المنطقي للمادة الدراسية والترتيب النفسي الذي يراعي ميول وحاجات الطالبة المعلمة.	٥٤	٤٣,٦	٤٦	٣٧,١	٢٤	١٩,٤
١٣	حدأة المحتوى ومسايرته للتطورات التكنولوجية.	٢٨	٢٢,٦	٥٨	٤٦,٨	٣٨	٣٠,٦
١٤	قدرة المحتوى على تنمية مهارات التعلم الذاتي للطالبات المعلمات.	٤١	٣٣,١	٥٣	٤٢,٧	٣٠	٢٤,٢
	الإجمالي	٧٦٣	٣٨,٤	٨٦١	٤٤,١	٣٦٠	١٨,٥

للطالبات المعلمات.

وهذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تدل على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث المحتوى التعليمي المقدم للطالبات باعتبار أن المحتوى التعليمي ثاني مكون من مكونات المنهج، وهو أول المكونات تأثراً بأهداف المنهج، ومن خلاله تكتسب الطالبات الخبرات التعليمية المتعددة من المعارف والمهارات والوجدانيات محققة بذلك الهدف المنشود الذي وضع من أجله المنهج. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حسين محمد شحات (٢٠٠٤) فيما يتعلق بمحتوى برنامج الإعداد يكسب الطالبة المعلمة المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال التدريس (أي التركيز على الجانب النظري على حساب الجانب العملي)، إذ أكد سليمان محمد الجبر (١٩٩١) بضرورة إعادة النظر في متطلبات المقررات التربوية والنفسية وربط النظري مع العملي، ولقد أوصت دراسة محمد عبدالله (٢٠٠١) بضرورة أن يكون المحتوى المقدم للطالب المعلم على مستوى عالٍ من الجودة. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة السعيد جمال عثمان وعبد الله علي محمد (٢٠٠١) بوجود ارتباط وثيق بين أهداف البرنامج ومحتواه لصالح الدراسة الحالية.

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٤٤,١%) من أفراد العينة أقرروا بأن المحتوى التعليمي المستخدم في برنامج الإعداد التربوي تتوافر فيه معايير الجودة بدرجة متوسطة، في حين (٣٨,٤%) من أفراد العينة أقرروا بأن المحتوى التعليمي المستخدم تتوافر فيه معايير الجودة بدرجة عالية، وأقر (١٨,٥%) من أفراد العينة بأن المحتوى التعليمي المستخدم تتوافر فيه معايير الجودة بدرجة ضعيفة، وهذه النسبة لا يمكن الاعتماد عليها لأنها الأقل بين النسب الأخرى، ويتضح من الجدول أيضاً أن المعايير الآتية تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة متوسطة لكل من: مراعاة المحتوى لميول الطالبات المعلمات وحاجتهن، وارتباط المحتوى بواقع الطالبات المعلمات، وصدق المحتوى من الناحية العلمية البحتة، ومناسبة المحتوى للإمكانات المادية والبشرية، ومراعاة التوازن بين شمول المحتوى وعمقه، ومراعاة تنظيم المحتوى بحيث يمكن الطالبة المعلمة من الارتقاء بمعلوماتها ومهاراتها واتجاهاتها من مرحلة إلى أخرى أعلى، ومراعاة تنظيم المحتوى بحيث يكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، ومراعاة تحقيق المحتوى لمبدأ التكامل بحيث يقع الربط بين الحقائق والمفاهيم في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى، وحدأة المحتوى ومسايرته للتطورات التكنولوجية، وقدرة المحتوى على تنمية مهارات التعلم الذاتي

ثالثاً: معايير جودة طرق التدريس:

جدول رقم (٨): استجابات عينة البحث حول معايير جودة طرق التدريس

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	ملائمة طريقة التدريس لأهداف المحتوى الدراسي للبرنامج.	٥١	٤١,١	٥١	٤١,١	٢٢	١٧,٧
٢	مناسبة طريقة التدريس للمحتوى الدراسي للبرنامج.	٥٤	٤٣,٦	٥٢	٤١,٩	١٨	١٤,٥
٣	ملائمة طريقة التدريس لمستوى الطالبات المعلمات.	٥٢	٤١,٩	٥٥	٤٤,٤	١٧	١٣,٧
٤	إشراك الطلاب المعلمين في الدرس.	٤٩	٣٩,٥	٤٩	٣٩,٥	٢٦	٢٠,٩
٥	استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تتفق مع الاستراتيجيات المتوقعة من الطالب المعلم إتباعها في تدريسه.	٤٣	٣٤,٧	٥١	٤١,١	٣٠	٢٤,٢
٦	مدى قدرتها على الاستخدام الأمثل لتقنيات وتكنولوجيا التعليم.	٣٧	٢٩,٨	٥١	٤١,١	٣٦	٢٩
٧	مدى قدرتها على إثارة انتباه الطالبات المعلمات واهتمامهن بالمادة العلمية.	٥٢	٤١,٩	٤٩	٣٩,٥	٢٣	١٨,٦
٨	مراعاة طريقة التدريس لعنصري الألفة والاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.	٣٧	٢٩,٨	٦٢	٥٠	٢٥	٢٠,٢
٩	مراعاة طريقة التدريس للفروق الفردية للطالبات المعلمات.	٤٦	٣٧,١	٤٩	٣٩,٥	٢٩	٢٣,٤
١٠	مراعاة طريقة التدريس لاستخدام الحوار والمناقشة بين المعلمة والطالبة المعلمة.	٥٩	٤٧,٦	٤٣	٣٤,٧	٢٢	١٧,٧
١١	استخدام أساليب حديثة في التدريس تشجع على الابتكار في مجال التخصص.	٤٤	٣٥,٥	٥٠	٤٠,٣	٣٠	٢٤,٢
١٢	قدرة طريقة التدريس على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات.	٥٣	٤٢,٧	٤٦	٣٧,١	٢٥	٢٠,٢
١٣	مساهمة طريقة التدريس في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات.	٤٦	٣٧,١	٥٤	٤٣,٦	٢٤	١٩,٤
١٤	تضمن البرنامج استراتيجيات وطرق تدريس حديثة منها:	٥٤	٤٣,٦	٣٧	٢٩,٨	٣٣	٢٦,٦
١٥	- التعلم التعاوني.	٣٦	٢٩	٣٢	٢٥,٨	٥٦	٤٥,٢
١٦	- الخرائط الذهنية.	٢٢	١٧,٧	٤٠	٣٢,٣	٦٢	٥٠
١٧	- التدريس الاستقصائي.	٣٤	٢٧,٤	٣٥	٢٨,٢	٥٥	٤٤,٤
١٨	- حل المشكلات.	٢٧	٢١,٨	٣٤	٢٧,٤	٦٣	٥٠,٨
١٩	- التعلم القائم على الكمبيوتر.	٢٢	١٧,٧	٢٧	٢١,٨	٧٥	٦٠,٥
٢٠	- لعب الأدوار.	٢١	١٦,٩	٣٠	٢٤,٢	٧٣	٥٨,٩
٢١	- دراسة الحالة.	٢٩	٢٣,٤	٢٩	٢٣,٤	٦٦	٥٣,٢
٢١	- العصف الذهني.	٢٩	٢٣,٤	٢٩	٢٣,٤	٦٦	٥٣,٢
	الإجمالي	٨٦٨	٣٣,٣	٩٢٦	٣٥,٦	٨١٠	٣١,١

وهذا ما أكدته مريم قاسم بشير (١٩٩٧) بأنّ التدريس ما زال يعتمد على الطريقة التقليدية وشيوع استخدام المحاضرة، والجانب العملي لا يحظى بالاهتمام الكافي. وبصفة عامة تدل النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية على فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث طرق التدريس المستخدمة في تدريس الطالّبات. على اعتبار أن طريقة التدريس تعدّ وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمُتعلم، كي ينشط ويغير من سلوكه ساعياً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة.

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٣٥,٦%) من أفراد العينة أقرّوا بأن طرق التدريس المستخدمة في برنامج الإعداد التربوي تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة متوسطة، في حين (٣٣,٣%) من أفراد العينة أقرّوا بأن طرق التدريس المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة عالية، وأقر (٣١,١%) من أفراد العينة بأن طرق التدريس المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة ضعيفة. كما أن طرق التدريس المستخدمة لا تتوافر فيها استراتيجيات وطرق تدريس حديثة مثل: الخرائط الذهنية والتدريس الاستقصائي، وحل المشكلات، والتعلم القائم على الكمبيوتر، ولعب الأدوار، ودراسة الحالة، و العصف الذهني إلا بدرجة ضعيفة.

رابعاً: معايير جودة الوسائل التعليمية:

جدول رقم (٩): استجابات عينة البحث حول معايير جودة الوسائل التعليمية

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	قدرة الوسائل التعليمية على تحقيق أهداف محتوى برنامج التربية العملية	٤٠	٣٢,٣	٦١	٤٩,٢	٢٣	١٨,٦
٢	مناسبة الوسائل التعليمية للمحتوى الدراسي للبرنامج.	٣٤	٢٧,٤	٤٥	٣٦,٣	٤٥	٣٦,٣
٣	ملائمة الوسائل التعليمية لمستوى الطالّبات المعلمات وحاجتهن.	٣١	٢٥	٤٥	٣٦,٣	٤٨	٣٨,٧
٤	مناسبة الوسائل التعليمية للإمكانيات المادية والبشرية.	٣٣	٢٦,٦	٤٣	٣٤,٧	٤٨	٣٨,٧
٥	مناسبة الوسائل التعليمية مع طرق التدريس المحددة.	٣١	٢٥	٤١	٣٣,١	٥٢	٤١,٩
٦	توفر الوسائل التعليمية عنصر الوقت والجهد والتكلفة.	٣٦	٢٩	٣٩	٣١,٥	٤٩	٣٩,٥
٧	التنوع في استخدام الوسائل التعليمية	٣٣	٢٦,٦	٤٠	٣٢,٣	٥١	٤١,١
٨	مدى استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتي تناسب عصر المعلومات والتكنولوجيا.	٤١	٣٣,١	٤٣	٣٤,٧	٤٠	٣٢,٣
٩	مدى استخدامها الحاسب الآلي والإنترنت في الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية.	٢٨	٢٢,٦	٥٥	٤٤,٤	٤١	٣٣,١
١٠	مدى تقيمتها الفرص لمشاركة الطالّبات المعلمات في الموقف التعليمي.	٢٥	٢٠,٢	٤٧	٣٧,٩	٥٢	٤١,٩
١١	توافر بالبرنامج وسائل تعليمية متنوعة وحديثة مثل:	١٧	١٣,٧	٣٦	٢٩	٧١	٥٧,٣
١٢	- مجسمات وعينات ونماذج.	١٢	٩,٧	٢٢	١٧,٧	٩٠	٧٢,٦
١٣	- مسجل وأشرطة تسجيل	١٥	١٢,١	٢٠	١٦,١	٨٩	٧١,٨
	- فيديو وتلفزيون وأشرطة فيديو.						

١٤	- أجهزة كمبيوتر وأسطوانة CD.	١٣	١٠,٥	٢٤	١٩,٤	٨٧	٧٠,٢
١٥	- جهاز عرض الشفافيات والشفافيات التعليمية.	٩	٧,٦	١٩	١٥,٣	٩٦	٧٧,٤
١٦	- السبورة الإلكترونية.	١١	٨,٩	١٧	١٣,٧	٩٦	٧٧,٤
١٧	- كمبيوتر وداتاشو ومقررات إلكترونية.	٩	٧,٦	١٩	١٥,٣	٩٦	٧٧,٤
١٨	- شبكة إنترنت ومواقع تعليمية إلكترونية.	٣٢	٢٥,٨	٢٤	١٩,٤	٦٨	٥٤,٨
١٩	- أنشطة معملية.	٩	٧,٦	١٧	١٣,٧	٩٨	٧٩
	الإجمالي	٤٨٣	١٩,٥	٦٧٤	٢٧,٢	١٣٢٣	٥٣,٣

إنترنت ومواقع تعليمية إلكترونية، والتدريب الميداني وأنشطة معملية إلا بدرجة ضعيفة.

والنتائج التي توصلت لها الدراسة تدل على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث الوسائل التعليمية المقدمة للطالبات، وهذا يرجع إلى أن القاعات الدراسية غير مزودة بالتجهيزات والوسائل والتقنيات المطلوبة والتي بدورها تساعد أعضاء هيئة التدريس على تنويع طرق واستراتيجيات تدريسه.

ونظراً لأهمية الوسائل التعليمية حيث تعد من العناصر المهمة في المنهج المدرسي إذ يستعين بها عضو هيئة التدريس لتوضيح فكرة غامضة، أو تجسيد مجردات، أو إبراز تفصيلات دقيقة أو نحو ذلك، وهذا بدوره يحتاج إلى استخدام وسائل وتقنيات تكنولوجية حديثة ومواكبة لهذا العصر الذي يتسم بالتغيرات المعرفية والتكنولوجية في شتى مجالات الحياة، ولقد أوصت دراسة محمد عبد الله (٢٠٠١) بضرورة أن تكون الوسائل التعليمية والتكنولوجيا المقدمة للطالب المعلم على مستوى عالٍ من الجودة. وقد أوصت دراسة علي عبد الرؤوف نصار (٢٠٠٤) بضرورة تضمين تكنولوجيا التعليم في مجال التعليم قبل الجامعي.

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٥٣,٣%) من أفراد العينة أقرروا بأن الوسائل التعليمية المستخدمة في برنامج الإعداد التربوي تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة ضعيفة، في حين (٢٧,٢%) من أفراد العينة أقرروا بأن الوسائل التعليمية المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة متوسطة، وأقر (١٩,٥%) من أفراد العينة بأن الوسائل التعليمية المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة كبيرة، وهذه النسبة لا يمكن الاعتماد عليها لأنها الأقل بين النسب الأخرى، ويتضح من الجدول أيضاً بأن مناسبة الوسائل التعليمية للإمكانات المادية والبشرية لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة، كما إن مناسبة الوسائل التعليمية مع طرق التدريس المحددة لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة، وإن الوسائل التعليمية لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة لعنصر الوقت والجهد والتكلفة. وهي لا تهيئ الفرص لمشاركة الطالبات المعلمات في الموقف التعليمي إلا بدرجة ضعيفة، كما إنها لا تتوافر فيها وسائل تعليمية متنوعة وحديثة مثل: مجسمات وعينات ونماذج ومسجل وأشرطة تسجيل وفيديو وتلفزيون وأشرطة فيديو، أجهزة كمبيوتر وأسطوانة CD، جهاز عرض الشفافيات والشفافيات التعليمية، والسبورة الإلكترونية، وكمبيوتر وداتاشو ومقررات إلكترونية، شبكة

خامساً: معايير جودة الأنشطة التعليمية:

جدول رقم (١٠): استجابات عينة البحث حول معايير جودة الأنشطة التعليمية

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%

١	ملائمة الأنشطة التعليمية لأهداف المحتوى الدراسي للبرنامج.	٤٤	٣٥,٥	٥٣	٤٢,٧	٢٧	٢١,٨
٢	مناسبة الأنشطة التعليمية للمحتوى الدراسي للبرنامج.	٤٢	٣٣,٩	٥٢	٤١,٩	٣٠	٢٤,٢
٣	ملائمة الأنشطة التعليمية لمستوى الطالبات الملمات وحاجتهن.	٤١	٣٣,١	٤٢	٣٣,٩	٤١	٣٣,١
٤	مناسبة الأنشطة التعليمية للإمكانيات المادية والبشرية.	٤٢	٣٣,٩	٤٢	٣٣,٩	٤٠	٣٢,٣
٥	تصميم أنشطة تعليمية تساعد الطالبات الملمات على الاستقلال الذاتي.	٤٥	٣٦,٣	٤١	٣٣,١	٣٨	٣٠,٧
٦	إتاحة الفرص للطالبات الملمات للمشاركة في إعداد الأنشطة التعليمية.	٤٢	٣٣,٩	٤٧	٣٧,٩	٣٥	٢٨,٢
٧	اختيار أنشطة تعليمية تعمل على تنمية التفكير لدى الطالبات الملمات.	٣٤	٢٧,٤	٤٧	٣٧,٩	٤٣	٣٤,٧
٨	احتوائها على أنشطة إثرائية تناسب جميع الطالبات الملمات.	٣٣	٢٦,٦	٤٢	٣٣,٩	٤٩	٣٩,٥
٩	توفر الأنشطة التعليمية مصادر تعلم متنوعة ومناسبة لجميع الطالبات الملمات.	٣٣	٢٦,٦	٥٢	٤١,٩	٣٩	٣١,٥
١٠	ارتباط الأنشطة التعليمية بالمعارف والمهارات القبلية للطالبات الملمات.	٤٠	٣٢,٣	٤٨	٣٨,٧	٣٦	٢٩
١١	التنوع في اختيار الأنشطة التعليمية.	٣٥	٢٨,٢	٣٧	٢٩,٨	٥٢	٤١,٩
١٢	تضمن البرنامج أنشطة تعليمية متنوعة منها: - الرحلات والزيارات الميدانية.	١١	٨,٩	٢٣	١٨,٦	٩٠	٧٢,٦
١٣	- أنشطة بيئية.	١٠	٨,١	٢٥	٢٠,٢	٨٩	٧١,٨
١٤	- عقد ندوات وحلقات دراسية.	١٤	١١,٣	٢٤	١٩,٤	٨٦	٦٩,٤
١٥	- القراءات الذاتية.	١٩	١٥,٣	٣٥	٢٨,٢	٧٠	٥٦,٥
١٦	- التسجيلات الصوتية والمرئية.	١٤	١١,٣	٣١	٢٥	٧٩	٦٣,٧
١٧	- التدريب الميداني.	٣٦	٢٩	٢٦	٢٠,٩	٦٢	٥٠
١٨	- أنشطة معملية.	٢١	١٥,٣	١٩	١٥,٣	٨٤	٦٧,٧
	الإجمالي	٥٥٦	٢٤,٩	٦٨٦	٣٠,٧	٩٩٠	٤٤,٤

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٤٤,٤%) من أفراد العينة أقرروا بأن الأنشطة التعليمية المستخدمة في برنامج الإعداد التربوي لا تتوافر فيها معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة، في حين (٣٠,٧%) من أفراد العينة أقرروا بأن الأنشطة التعليمية المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة متوسطة، وأقر (٢٤,٩%) من أفراد العينة بأن الأنشطة التعليمية المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة كبيرة، وهذه النسبة لا يمكن الاعتماد عليها لأنها الأقل بين النسب الأخرى، ويتضح من الجدول أيضاً بأن الأنشطة التعليمية لا تتوافر فيها أنشطة إثرائية تناسب جميع الطالبات الملمات إلا بدرجة ضعيفة، وأن الأنشطة التعليمية لا تتضمن برامج متنوعة مثل الرحلات والزيارات الميدانية والأنشطة البيئية وعقد ندوات وحلقات دراسية والقراءات الذاتية والتسجيلات الصوتية والمرئية والتدريب الميداني والأنشطة المعملية إلا بدرجة ضعيفة، وهذا يرجع إلى عدم توفير

المتطلبات المادية من حافلات للقيام بالرحلات والزيارات الميدانية، ولا بد من توفير الحماية اللازمة للطالبات، بالإضافة إلى الإجراءات الإدارية التي تأخذ الكثير من الوقت مما يعيق تنفيذ الأنشطة التعليمية بالصورة المرجوة، وتبدو القاعات الدراسية غير مزودة بالتجهيزات والوسائل والتقنيات المطلوبة وفي ظل عدم وجود معامل كمعامل الحاسوب والوسائل التعليمية ومصادر التعلم كل هذه العوامل تقلل من اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأنشطة التعليمية في برامج الإعداد التربوي.

والنتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية تدل على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث الأنشطة التعليمية المقدمة للطالبات، بالرغم من أهمية الأنشطة التعليمية باعتبارها مكوناً من مكونات المنهج الحديث، حيث تحتل مكان القلب من المنهج لما له من تأثير في تشكيل خبرات المتعلمة وتغيير سلوكها وتربيتها، وهذا بدوره يحتاج إلى

الاهتمام باستخدام أنشطة تعليمية متنوعة وحديثة.

سادساً: معايير جودة عمليات التقييم:

جدول رقم (١١): استجابات عينة البحث حول معايير جودة عمليات التقييم

م	المعيار	درجة توافر المعيار					
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	- قدرة التقييم على معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف.	٤٥	٣٦,٣	٥٨	٤٦,٨	٢١	١٦,٩
٢	قدرة التقييم على قياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	٤١	٣٣,١	٦٣	٥٠,٨	٢٠	١٦,١
٣	تنوع التقييم من حيث وسائله وأدواته المستخدمة في ضوء الأهداف.	٣٨	٣٠,٧	٥٠	٤٠,٣	٣٦	٢٩
٤	مدى توافر الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقييم.	٤٠	٣٢,٣	٥٠	٤٠,٣	٣٤	٢٧,٤
٥	التنوع في استخدام أساليب التقييم في المجال المعرفي مثل:	٤٩	٣٩,٥	٤٠	٣٢,٣	٣٥	٢٨,٢
٦	- الاختبارات الشفهية. - الاختبارات التحريرية.	٥٥	٤٤,٤	٣٤	٢٧,٤	٣٥	٢٨,٢
٧	التنوع في استخدام أساليب التقييم في المجال المهاري:	٣٣	٢٦,٦	٣٩	٣١,٥	٥٢	٤١,٩
٨	- اختبارات التعرف.	٢٥	٢٠,٢	٣٩	٣١,٥	٦٠	٤٨,٤
٩	- اختبارات الأداء. - اختبارات الإبداع.	١٨	١٤,٥	٣٨	٣٠,٧	٦٨	٥٤,٨
١٠	التنوع في استخدام أساليب التقييم في المجال الوجداني:	١٩	١٥,٣	٤٢	٣٣,٩	٦٣	٥٠,٨
١١	- مقاييس الانحياز والاستنباط.	١٥	١٢,١	٣٨	٣٠,٧	٧١	٥٧,٣
١٢	- دراسة الحالة.	١٥	١٢,١	٣٩	٣١,٥	٧٠	٥٦,٥
١٣	- المقابلة الشخصية.	١٨	١٤,٥	٤٠	٣٢,٣	٦٦	٥٣,٢
١٤	- الملاحظة.	١٤	١١,٣	٣٧	٢٩,٨	٧٣	٥٨,٩
١٥	- ملفات الطلاب المعلمين التراكمية (بورت فوليو)	٢٧	٢١,٨	٤٧	٣٧,٩	٥٠	٤٠,٣
١٦	ملائمة أساليب التقييم للفروق الفردية للطالبات المعلمات.	٣٠	٢٤,٢	٣٥	٢٨,٢	٥٩	٤٧,٨
١٧	توافر اختبارات تشخيصية لمعرفة الطالبات المعلمات المتأخرات دراسياً والمتفوقات.	٢٨	٢٢,٦	٥٥	٤٤,٤	٤١	٣٣,١
١٨	اشتغال أساليب التقييم على جميع الأنشطة التي تقوم بها الطالبات المعلمات.	٣١	٢٥	٦١	٤٩,٢	٣٢	٢٥,٨
١٩	قدرة الاختبارات التحصيلية على قياس العمليات المعرفية العليا (تحليل، تركيب، تقييم).	٢٧	٢١,٨	٥٤	٤٣,٦	٤٣	٣٤,٧
	الإجمالي	٥٦٨	٢٤,١	٨٥٩	٣٦,٥	٩٢٩	٣٩,٤

المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة متوسطة، وأقر (٢٤,١%) من أفراد العينة بأن عمليات التقييم المستخدمة تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة كبيرة، وهذه النسبة لا يمكن الاعتماد عليها لأنها الأقل بين النسب الأخرى، ويتضح من

من خلال الجدول السابق يتضح أن (٣٩,٤%) من أفراد العينة أقرروا بأن عمليات التقييم المستخدمة في برنامج الإعداد التربوي تتوافر فيها معايير الجودة بدرجة ضعيفة، في حين (٣٦,٥%) من أفراد العينة أقرروا بأن عمليات التقييم

الجدول أيضاً أن التنوع في أساليب التقويم للجانبين المهاري والوجداني لا تتوافر فيهما معايير الجودة إلا بدرجة ضعيفة، وأن عمليات التقويم لا تناسب الفروق الفردية بين الطالبات المعلمات إلا بدرجة ضعيفة، ولا تتوافر فيها اختبارات تشخيصية لتشخيص المستوى الدراسي للطالبات من حيث التأخر والتفوق الدراسي إلا بدرجة ضعيفة، وهذا يرجع إلى عدم معرفة بعض عضوات هيئة التدريس بأنظمة ومعايير وأنواع تقييم وتقويم الطالبات في برامج الإعداد التربوي.

والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تدل على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث عمليات التقويم المقدمة للطالبات، بالرغم من أن التقويم يشكل مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمية، وعنصراً رئيساً من عناصر المنهج، فهو العملية التي نحكم بها مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، بل إنه العملية التي نحكم بها على قيمة هذه الأهداف ذاتها لذلك لا بد من الاهتمام بعمليات وأساليب التقويم المختلفة والتي تتناول جميع جوانب شخصية المتعلمة من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية، والعمل على ضرورة تجويد كفاءة المعلم من خلال استخدام أدوات تقويم مختلفة وحديثة لطلابيه وهذا بدوره سيغير من السلوكيات التعليمية للمعلمين وطرائق التدريس وتؤدي إلى ظهور مؤشرات إيجابية في تعلم طلابهم وهذا ما أكدته دراسة (Lia and Young, 2000).

ولقد أوصت دراسة (إبراهيم محمد راشد، وحمدان أحمد الغامدي، ١٤٢١هـ) بأن برنامج الإعداد التربوي به جوانب ضعف وقوة ولا بد من العمل على تقويم جوانب الإعداد التربوي بطريقة تشخيصية علاجية.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بمعايير جودة الأهداف التعليمية من وجهة نظر الطالبات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة

الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين كبيرة بنسبة (٤٧,٩%) ومتوسطة بنسبة ٣٨,٥ ويدل ذلك على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات من حيث الأهداف المتعلقة بالبرنامج.

ثانياً: فيما يتعلق بمعايير جودة المحتوى التعليمي من وجهة نظر الطالبات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين متوسطة بنسبة (٤٣,٤%) وكبيرة بنسبة (٣٨,٥%) ويدل ذلك على مدى فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث المحتوى التعليمي المقدم للطالبات.

ثالثاً: فيما يتعلق بمعايير جودة طرق التدريس من وجهة نظر الطالبات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين متوسطة بنسبة (٣٥,٦%) وكبيرة بنسبة (٣٣,٣%) ويدل ذلك على فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث طرق التدريس المستخدمة في تدريس الطالبات.

رابعاً: فيما يتعلق بمعايير جودة الوسائل التعليمية من وجهة نظر الطالبات:

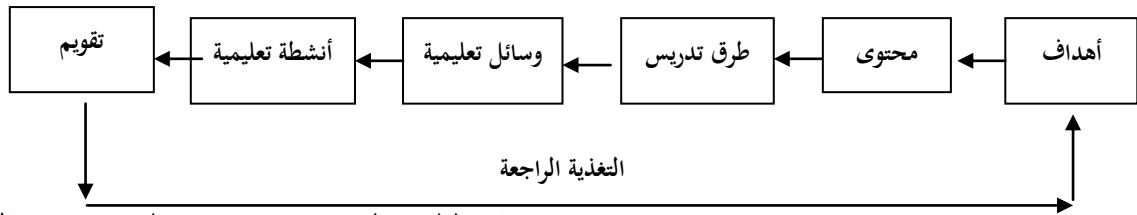
يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين ضعيفة بنسبة (٥٣,٣%) ومتوسطة بنسبة (٢٧,٧%) ويدل ذلك على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث الوسائل التعليمية المقدمة للطالبات.

خامساً: فيما يتعلق بمعايير جودة الأنشطة التعليمية من وجهة نظر الطالبات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين ضعيفة بنسبة (٤٤,٤%) ومتوسطة بنسبة (٣٠,٧%) ويدل ذلك على

عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث عمليات التقويم المقدمة للطلّابات.

ولتحقيق الجودة في كل عنصر من عناصر المنهج والتي تم ذكرها في قائمة المعايير الموجودة بالاستبانة وأن تعمل جميعها من خلال منظومة متكاملة متطورة يؤثر ويتأثر بعضها ببعض ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي:



مراعية لطبيعية العصر من حيث تغيره السريع وتفجره المعرفي وتقدمه العلمي والتقني، مراعية لطبيعية المرحلة التعليمية والتي يعد لها الطالب المعلم، شموليتها على مستوياتها الثلاث الرئيسة (تربوية، تعليمية، تدريسية)، شموليتها على جوانب

التعلم الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية)، تنوعها لمستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني، صياغتها بصورة واضحة قابلة للفهم، صياغتها بصورة قابلة للملاحظة والقياس. ترتيبها في تسلسل منطقي وزمني، اتصافها بالمرونة بحيث تسمح بإدخال التعديلات التي تطرأ على برامج إعداد المعلم، مراعاتها للإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها، ملائمتها للزمن المتاح للطلّابة المعلمة للمرور بالخبرات التعليمية.

(٢-١): فيما يتعلق بمحتوى برنامج الإعداد التربوي: ينبغي أن يكون المحتوى: مرتبطاً بأهداف البرنامج، مراعيًا لميول الطّالبات المعلمات وحاجتهن، مرتبطة بواقع الطّالبات المعلمات، صادقاً من الناحية العلمية البحتة، قادراً على إكساب الطّالبة المعلمة المفاهيم والمهارات الأساسية في مجال التدريس، قادراً على تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها للطلّابة المعلمة، مناسباً للزمن المخصص لتدريسه، مناسباً

عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي من حيث الأنشطة التعليمية المقدمة للطلّابات.

سادساً: فيما يتعلق بمعايير جودة التقويم من وجهة نظر الطّالبات:

يتضح من نتائج البحث أن درجة تحقق معايير الجودة الخاصة بهذا المحور قد تراوحت ما بين ضعيفة بنسبة (٣٩,٤%) ومتوسطة بنسبة (٣٦,٥%) ويدل ذلك على

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

ما التصور المقترح لبرنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة؟

قامت الباحثتان بوضع تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي بمحافظه الطائف في ضوء نتائج البحث وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأسس التي يتم مراعاتها عند وضع هذا التصور

١- الاستفادة من الأدبيات التربوية والسيكولوجية التي تناولت وضع تصورات مقترحة.

٢- النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية من خلال تطبيق الأدوات على عينة الدراسة من الطّالبات.

ثانياً: مكونات برنامج الإعداد التربوي:

يمكن أن يكسب التصور المقترح الطّالبات المعلمات الآتي:

(١-١): فيما يتعلق بالأهداف التعليمية: ينبغي في برنامج الإعداد التربوي أن تكون الأهداف: مشتقة من طبيعة المجتمع السعودي من حيث (عقيدته وفلسفته وتطلعاته وتقاليد وقيمه)، مراعية لطبيعة المتعلمات من حيث اهتمامهن وميولهن وقدراتهن واستعداداتهن ومراحل نموهن،

للإمكانيات المادية والبشرية، مراعيًا للتوازن بين شمول المحتوى وعمقه، مراعيًا التنظيم بحيث يَمَكِّن الطالبة المعلمة من الارتقاء بمعلوماتها ومهاراتها واتجاهاتها من مرحلة إلى أخرى أعلى، مراعيًا التنظيم بحيث يكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، مراعيًا تحقيق مبدأ التكامل بحيث يتم الربط بين الحقائق والمفاهيم في مجال معين بتلك التي تنتمي إلى مجالات أخرى، مراعيًا تحقيق التوازن بين الترتيب المنطقي للمادة الدراسية والترتيب النفسي الذي يراعي ميول وحاجات الطالبة المعلمة، مراعيًا التنظيم بحيث يتيح استخدام أكثر من طريقة للتعليم مراعية فيها المستحدثات التكنولوجية، حديثاً ومسايراً للتطورات التكنولوجية، قادراً على تنمية مهارات التعلم الذاتي للطالبات المعلمات.

(٣-١): فيما يتعلق بطرق تدريس برنامج الإعداد التربوي: ينبغي أن تكون طريقة التدريس: ملائمة لأهداف المحتوى الدراسي للبرنامج، مناسبة للمحتوى الدراسي للبرنامج، ملائمة لمستوى الطالبات المعلمات، تشرك الطلاب المعلمين في الدرس، تستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة تتفق مع الاستراتيجيات المتوقعة من الطالب المعلم إتباعها في تدريسه، قدرة على الاستخدام الأمثل لتقنيات وتكنولوجيا التعليم، قدرة على إثارة انتباه الطالبات المعلمات واهتمامهن بالمادة العلمية، مراعية لعنصري الألفة والاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة، مراعية للفروق الفردية للطالبات المعلمات، مراعية لاستخدام الحوار والمناقشة بين المعلمة والطالبة المعلمة، مستخدمة أساليب حديثة في التدريس تشجع على الابتكار في مجال التخصص، قدرة على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات، مساهمة في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات، متضمنة لاستراتيجيات وطرق تدريس حديثة منها: التعلم التعاوني، الخرائط الذهنية، التدريس الاستقصائي، حل المشكلات، التعلم القائم على الكمبيوتر، لعب الأدوار، دراسة الحالة،

العصف الذهني.

(٤-١): فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية التي ينبغي أن تستخدم في برنامج الإعداد التربوي وأن تكون الأنشطة التعليمية: ملائمة لأهداف المحتوى الدراسي للبرنامج، مناسبة للمحتوى الدراسي للبرنامج، ملائمة لمستوى الطالبات المعلمات وحاجتهن، مناسبة للإمكانيات المادية والبشرية، مصممة لتساعد الطالبات المعلمات على الاستقلال الذاتي، متيحة الفرصة للطالبات المعلمات للمشاركة في إعداد الأنشطة التعليمية، مختارة لتعمل على تنمية التفكير لدى الطالبات المعلمات، محتوية على أنشطة إثرائية تناسب جميع الطالبات المعلمات، تتوفر فيها مصادر تعلم متنوعة ومناسبة لجميع الطالبات المعلمات، مرتبطة بالمعارف والمهارات القبلية للطالبات المعلمات، متنوعة في اختيار الأنشطة التعليمية، متضمنة أنشطة تعليمية متنوعة منها: الرحلات والزيارات الميدانية، أنشطة بيئية، عقد ندوات وحلقات دراسية، القراءات الذاتية، التسجيلات الصوتية والمرئية، التدريب الميداني، أنشطة معملية.

(٥-١): فيما يتعلق بالوسائل التعليمية التي ينبغي أن تستخدم في برنامج الإعداد التربوي وأن تكون الوسائل التعليمية: قادرة على تحقيق أهداف محتوى برنامج التربية العملية، مناسبة للمحتوى الدراسي للبرنامج، ملائمة لمستوى الطالبات المعلمات وحاجتهن، مناسبة للإمكانيات المادية والبشرية، مناسبة مع طرق التدريس المحددة، تتوفر فيها عنصر الوقت والجهد والتكلفة، متنوعة في استخدامها، حديثة وتناسب عصر المعلومات والتكنولوجيا، مراعية استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة العلمية، مراعية توفر الفرص لمشاركة الطالبات المعلمات في الموقف التعليمي، تتوفر بالبرنامج وسائل تعليمية متنوعة وحديثة مثل: مجسمات وعينات ونماذج، مسجل وأشرطة تسجيل، فيديو وتلفزيون وأشرطة

المقبولين في البرنامج الدراسي وفقاً لطرق موضوعية بعيداً عن التحيز الشخصي ومن هذه المقاييس: مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس الخصائص الشخصية، مقياس الذكاء الوجداني، إعداد دليل لبرنامج الإعداد يقدم للطالبات يشتمل نبذة عن المقررات الدراسية التي سوف تدرسها الطالبة، ونبذة أخرى عن برنامج التربية العملية.

رابعاً: القائمون على البرنامج:

لكي يكتب لبرنامج التربية العملية النجاح لا بد من تضافر جهود الأطراف المشتركة في مسؤولية الإشراف على البرنامج وهي كلية التربية المتمثلة في عضوات هيئة التدريس والقائمين على تطوير مقررات برنامج الإعداد التربوي بجامعة الطائف.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث خرجت الباحثتان بالتوصيات الآتية:

- العمل على تطوير دليل الإعداد التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف بحيث يتضمن توصيفاً متكاملًا لأهداف البرنامج والمقررات الدراسية وأهدافها وتوصيف محتواها وطرق التدريس المقترحة والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية التي ينبغي استخدامها ونظام تقييم وتقويم الطالبات في المقررات الدراسية.

- العمل على مراجعة برامج الإعداد التربوي المقدم لطالبات الدبلوم التربوي من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم على أن تكون المراجعة بصفة دورية ومستمرة.

- ضرورة اهتمام المعنيين في تطوير المناهج للإعداد التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف واتخاذ جميع الإجراءات التطويرية للتخلص من السلبيات الموجودة في برامج الإعداد التربوي وذلك فيما يختص بطرق التدريس والوسائل التعليمية

فيديو، أجهزة كمبيوتر وأسطوانة CD، جهاز عرض الشفافيات والشفافيات التعليمية، السبورة الإلكترونية، كمبيوتر وداتاشو ومقررات إلكترونية، شبكة إنترنت ومواقع تعليمية إلكترونية، التدريب الميداني، أنشطة معملية.

(١٠-٦): فيما يتعلق بتقويم برنامج الإعداد التربوي فينبغي أن يكون التقويم: قادراً على معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، قادراً على قياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، متنوعاً من حيث وسائله وأدواته المستخدمة في ضوء الأهداف، صادقاً وثابتاً وموضوعياً من حيث أدواته، متنوعاً في أساليب تقويم المجال المعرفي وتشمل: الاختبارات الشفهية والاختبارات التحريرية، متنوعاً في أساليب تقويم المجال المهاري وتشمل: اختبارات التعرف واختبارات الأداء واختبارات الإبداع، متنوعاً في أساليب تقويم المجال الوجداني وتشمل: مقاييس الاتجاهات والاستبانات، دراسة الحالة، المقابلة الشخصية، الملاحظة، ملفات الطلاب المعلمين التراكمية (بورت فوليو)، ملائماً للفروق الفردية للطالبات المعلمات، متوافراً فيه اختبارات تشخيصية لمعرفة الطالبات المعلمات المتأخرات دراسياً والمتفوقات، مشتملة لأساليب تقويم جميع الأنشطة التي تقوم بها الطالبات المعلمات، قدرة اختباراتها على قياس العمليات المعرفية العليا (تحليل، تركيب، تقويم)، مدى معرفة الطالبة المعلمة لنتائج التقويم وتقديم التغذية الراجعة.

ثالثاً: المستفيدات من البرنامج:

هناك أطراف عدة تستفيد من برنامج الإعداد التربوي المقدم لطالبات الإعداد التربوي بطريقة مباشرة وتتمثل في طالبات الإعداد التربوي، وطريقة غير مباشرة وهن الطالبات في مدارس التعليم العام لذا لا بد من مراعاة ما يأتي: استخدام المقابلات الشخصية المبنية على أسس علمية سليمة ويقوم بها المتخصصون من أعضاء هيئة التدريس، تطبيق المقاييس المقننة على الطالبات حتى يتم اختيار

والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وصولاً لأعلى مستوى من الجودة.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثتان القيام بالبحوث الآتية:

- دراسة المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق ببرنامج الدبلوم التربوي ككل ابتداء من الأهداف فالمحتوى فطرق التدريس فالوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وانتهاء بالتقويم.

- دراسة واقع كلية التربية بجامعة الطائف من حيث الإمكانيات المادية من وسائل وأنشطة تعليمية متوفرة وإلى أي مدى تحقق فيها معايير الجودة.

- دراسة لبرامج الإعداد التربوي والمقدم من كليات التربية في جامعات المملكة ومقارنتها ببرامج الإعداد في كلية التربية بجامعة الطائف بغية تفادي السلبيات الموجودة في برامجها، والاستفادة من الإيجابيات ووصولاً إلى تحقيق أعلى مستوى من الجودة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم محمد الراشد، وحمدان أحمد الغامدي (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م). دراسة تقييمية لمواد الإعداد التربوي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد: الحادي والثلاثون. ص ٦٠٧ - ٦١٥.

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

أحمد علي كنعان (٢٠٠٧). رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة "كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي" بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي، تحديات وطموحات. دبي ١٧-١٩ إبريل.

أشرف السعيد أحمد (٢٠٠٧). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي. الإسكندرية: دار الجامعة.

آلان توم (١٩٩٩). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين. ترجمة بشير العيسوي، دار الناشر الدولي، الرياض: المملكة العربية السعودية.

المتولي إسماعيل بدير (٢٠٠٤). رؤية مستقبلية بكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. المنصورة.

إيمان إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٤). دراسة مقارنة لاتجاهات التجهيد في برنامج

إعداد معلم العلوم في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية.

بدرية المفرج، وغفاف المطيري، ومحمد حمادة (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. الرياض: إدارة البحوث والتطوير التربوي.

جاسم يوسف الكندري (٢٠٠٢). إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية. جامعة البحرين. المجلد: ٣، العدد: ٣ سبتمبر.

جميل نشوان (٢٠٠٤)، في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤.

حسين محمد شحات حسين (٢٠٠٤). تطوير إعداد معلم للتعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية.

حنان سرحان عواد النمري (٢٠٠٩). المقررات التربوية لطلّابات كلية اللغة العربية جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة الشاملة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

خولة صبري وسناء أبو دقة (٢٠٠٦). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. رام الله. فلسطين.

سعاد السبع، وأحمد حسان، وسماح عبد الوهاب (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٥)، المجلد الثالث، ص ص ٩٦ - ١٣٠.

السعيد جمال عثمان وعبد الله علي محمد (٢٠٠١). تقويم برنامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية آراء المتخصصين والطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية بينها، المجلد: ١٢، العدد: ٤٧، إبريل.

سليمان بن محمد الجبر (١٤١٢هـ/١٩٩١) تقويم إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك سعود. دراسة ميدانية. مركز البحوث التربوية. ص ٥-٦.

سمير محمد عبد العزيز (١٩٩٩). جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو (٩٠٠٠): رؤية اقتصادية فنية/ إدارية. الطبعة الأولى. مكتبة الإشعاع الفنية. الإسكندرية.

سهير أحمد محمد حسن (١٩٩٨). دور كليات التربية النوعية في إعداد المعلم دراسة تقييمية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

صالح ناصر عليمات (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. الناشر: دار الشروق. الطبعة: الثانية.

صلاح السيد عبده رمضان (٢٠٠٥). تطوير نظام إعداد المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة ميدانية. مجلة

كلية التربية بينها. جامعة الرقازي. مجلد ١٥. العدد: ٦٠ يناير.

طارق عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٧). دراسات في إعداد المعلم. الطبعة الرابعة،

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ص ١٠٦ - ١٤٠ الرياض، (صفر ١٤٣٥ هـ/ كانون الأول ٢٠١٣م)

- عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي عبد الله (٢٠٠٥). تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج قياس فاعلية المؤتمر السابع عشر. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس: دار الضيافة. ٢٦-٢٧ يوليو.
- عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠١). أساسيات في التربية العملية، الأردن: دار وائل، الطبعة: الأولى.
- علي أحمد مذكور (٢٠٠٥). معلم المستقبل نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٤). تصور مقترح لمنظومة إعداد المعلم بكليات التربية في مصر في ضوء متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات بالتعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. مجلد: جزء ٢. العدد: ٣٣. ديسمبر.
- غازي صلاح المطرني (٢٠٠٩). مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٦٤، ج ١.
- غازي حسن الصوا ووليد عبد الله حماد (١٤٢٥هـ). تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية (الأسس النظرية والمنهجية). الطبعة: الأولى.
- فاروق البوهي (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والمدرسية. القاهرة: دار قباء.
- فهد عبد الله الألكسي (١٩٩٩). واقع برنامج الإعداد التربوي والمهني للمعلمين من وجهة نظر الطلاب بكلية التربية جامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية بنها. مجلد: ١٠. العدد: ٣٦ يناير.
- لجنة المنهج ونواتج التعلم بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية معايير المدرسة الفعالة ٦٠-٦١.
- محمد السعيد السعيد (١٩٩٥). أهم القضايا والمشكلات العالمية والعربية المؤثرة على برامج إعداد المعلم العربي وتدريبه - دراسة مستقبلية. مجلة دراسات تربوية. القاهرة. المجلد: العاشر. الجزء: ٧٦.
- محمد عبد الله (٢٠٠١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومعلمي المرحلة الابتدائية نحو برامج إعداد المعلم بجامعة الإمارات العربية المتحدة. جامعة أوهايو.
- محمد عليان وخوله الشخير (٢٠٠٧). الآليات المستخدمة لمنح مواولة المهنة للمعلم، ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي. برنامج تدريب وإعداد المعلمين. وزارة التربية والتعليم العالي، مشروع التعليم العالي. فلسطين.
- محمد المصليحي وفرغل عبد الحميد والسعيد السيد (١٩٩٦). دراسة تقييمية للمقررات التربوية بكلية التربية جامعة الزهر في ضوء مبادئ التربية المستمرة. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- محمود عباس عابدين (١٩٩٢). الجودة واقتصادياتها في التربية. دراسة نقدية. دراسات تربوية. القاهرة: رابطة التربية الحديثة، المجلد السابع. الجزء (٤٤).
- مريم قاسم سعيد شبير (١٩٩٧). الإعداد التربوي لطلّابات كلية البنات جامعة عين شمس دراسة تقييمية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- مصطفى عبد السميع وسهير حوالة (٢٠٠٥). إعداد المعلم تدميته وتدريبه. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- منال عمار قادي (١٤٢٨هـ). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- نادية عبد المنعم (١٩٩٨). تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المركز القومي للبحوث والتنمية.
- وزارة التعليم العالي، جامعة الطائف (٢٠٠٦). دليل كلية التربية.
- يس عبد الرحمن قنديل (٢٠٠٠). التدريس وإعداد المعلم. الطبعة الثالثة. الرياض: دار النشر الدولي.
- Celania, Elizabeth. (2004). A Study Of Iowa Second-Year Teacher's Perception Of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of The Iowa Teacher's Quality Program. Dissertation Abstract International-A 65/02, P.357.
- Lia. M. and Young. D. (2000). Comprehensive Standards – Based Data Collection; Essential for Valid Assessment of Program Impact. Eric Document Reproduction Service, No. ED 441038.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). Educational evaluation: Alternative Approaches and practical Guidelines, New York: Longman.
- Worthen, B.R Sanders, J. & Fitzpatrick, J.L. (1997): Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guide Lines (2 second Edition) New York Longman.
- QAA (accessed 2006). Quality Assurance Agency. The Quality Assurance Agency for Higher Education Available on Web site www.qaa.ac.uk.
- UNESCO (1990). <http://portal.unesco.org/education/>

Evaluation study of the educational preparation program at the University of Taif in the light of the comprehensive quality standards From the point of view of Students

Sameeha Mohamed Solaiman

*Department of Curricula and Methods of Teaching Science
College of Education - University of Taif*

Sumaia Ali Abdul wareth

*Department of Educational Psychology
College of Education - University of Taif*

Submitted 09-08-2012 and Accepted on 17-02-2013

Abstract.: Aim of the present study to evaluate the educational preparation of students of the University of Taif in the light of the comprehensive quality standards from the perspective of students, and formed the research sample of (124) female students from the educational preparation and enrolled in the first semester of the year 1430/1431 AH, the study found a set of results it is most important that the degree of achieved standards of quality has ranged from large and medium for each of the following criteria: educational goals - educational content - the teaching methods used, which indicates the effectiveness of the educational preparation provided for students, and that the degree of achieved quality standards ranged between poor and middle of each of the following criteria: teaching aids - educational activities - calendar, which indicates the ineffectiveness of the educational preparation program offered to students, building on previous results has been to develop a proposal for the program of educational preparation in the light of quality standards.

key word: Evaluation, Educational Preparation Program, Stander, Total Quality.

نورة الكثيري وميسون عودة: أسباب عدم انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وانضباطهن في المحاضرات الدراسية... ١٤١

أسباب عدم انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس

إعداد

د/ ميسون نعيم عوده
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بجامعة الملك سعود

د/ نورة بنت علي الكثيري
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة الملك سعود

قدم ١٤٣٣/٦/٢٣ - ١٤٣٤/٣/٢٦ هـ

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أسباب عدم انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومعرفة مبررات الطالبات وأعضاء هيئة التدريس حول أسباب هذه المشكلات واستراتيجيات معالجتها من وجهة نظر الطالبات ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدم لذلك استبانة مصنفة فيها الأسباب إلى أسباب شخصية وأسباب أكاديمية وأخرى أسرية وأخيراً أسباب خارجية. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٠/١٤٣١ هـ وجميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أن أكثر أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت الأسباب الشخصية حيث بلغت نسبتها (٢,٣٥) تلتها الأسباب الخارجية حيث بلغت نسبتها (٢,٣٢) ثم الأسباب المتعلقة بالجانب الأكاديمي حيث بلغت نسبتها (٢,٢٦) وأخيراً جاءت الأسباب الأسرية بالمرتبة الأخيرة ونسبة بلغت (٢,٠٢) وجاءت النتائج من وجهة نظر الطالبات مطابقة إلى حد ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولكن باختلاف النسب فقد احتلت الأسباب الشخصية والأسباب الخارجية المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها (٢,٢٢) تلتها الأسباب الأكاديمية حيث بلغت نسبتها (٢,٠٨) وأخيراً جاءت الأسباب الأسرية بالمرتبة الأخيرة ونسبة بلغت (٢,٠١)

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، انتظام الطالبات، انضباط الطالبات

مقدمة الدراسة:

تعدُّ مشاكل الانتظام في المحاضرات الدراسية وكذا الانضباط في الجامعة بشكل عام والضبط الصفّي بشكل خاص في قاعة التدريس من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة هذه الأيام. فقد ذكر القاضي في المنتدى الكويتي للتربية الخاصة أن هروب الطلبة من المحاضرات ظاهرة عالمية حتى في المجتمعات الأوروبية رغم صرامة الأنظمة والقوانين، إلا أن الطلاب يتواجدون في الجامعة ولكن خارج الصفوف. وعليه فإن قلة احترام هيئة التدريس وانعدام الانصياع للتعليمات والقيام بالسلوكيات المخالفة للنظام الجامعي والدخول المتأخر لقاعة الدراسة والخروج المبكر والشروذ الذهني واللامبالاة وتكرار الغياب غير المبرر، أصبح من المشاكل المألوفة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، والتي تؤثر برمتها سلباً على العملية التعليمية. فقد ذكر سالم أن هذا النوع من المشاكل يعدُّ مظهرًا من مظاهر الهدر التربوي ومظهرًا سيئًا للانعكاسات التربوية والاجتماعية. كما أشار أندرسون في دراسته التي أجريت عام ٢٠٠٨م على الطلاب المراجعين لمكتب المظالم في جامعة فيكتوريا إلى أن غياب الطالبات عن المحاضرات أو ضعف مشاركتهن في العملية التعليمية وقلة تفاعلهن مع عضو هيئة التدريس وما يدور داخل القاعة الدراسية يؤثر سلباً على أداء الطرفين ويقود للكسل والتقصير والإهدار التربوي ويعوّد الطالب على الاستخفاف بواجباته ومسؤولياته. ونظراً لملاحظة الباحثين لظاهرة عدم انتظام الطالبات بشكل كبير وقلة انضباطهن في المحاضرات ولما أشارت إليه بعض الدراسات، جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على أسباب عدم انتظامهن وانضباطهن في المحاضرات الدراسية، ومن ثم معالجة هذه الأسباب لتجنب ما تحمله هذه المشكلات من إهدار تربوي ومادي واقتصادي وفشل مهني في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في البحث في قضية مهمة تتجه في الآونة الأخيرة لتصبح ظاهرة سيئة لطالبات الجامعة، وهي عدم الانتظام والانضباط في المحاضرات الدراسية والوقوف على أسباب الهدر التعليمي الذي يسببه عدم انتظام الطالبات وانضباطهن ومعرفة النزعة وراء المظاهر الدالة عليه من شروذ ذهني ونوم أثناء المحاضرات وهروب عن المحاضرة والحضور المتأخر للمحاضرات والخروج المبكر وكثرة التغيب، وما يمكن أن يكون من آثار سلبية على الإعداد الأكاديمي وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي وما تحمله من أبعاد واسعة النطاق في الهدر التربوي، وما يسببه هذا الهدر من مشكلة حالية للطلبة تتمثل في عدم التزامها بما يناط إليها من مسؤوليات وواجبات. ومن ثم سينعكس ذلك على أدائها مستقبلاً في حياتها المهنية والعملية. فقد ذكر (خلف، ١٩٨٣م) أن الظواهر السلوكية الخاطئة لها أكبر الأثر على المستوى العلمي للطلاب. كما أشارت (العساف، ٢٠٠٩م) إلى أن مشكلة التأخير في الحضور الصباحي تؤثر سلباً على العملية التعليمية. وأكد (العماري، ٢٠٠٢م) أن عدم وجود ضوابط صارمة وقوانين فعالة لسلوك الطلاب داخل حجرات الدراسة سوف يسهم في ظهور كثير من عدم الانضباط الصفّي والانتظام.

ولملاحظة الباحثين لبروز هذه الظاهرة وخوفهما من الآثار السلبية التي أكدتها كثير من الدراسات جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة من الباحثين للتعرف على أبرز الأسباب المؤدية لذلك ومحاولة تلافيها ومعالجتها للخروج بمستوى متميز لطالباتنا في كلا الميدانين الأكاديمي والمهني.

مبررات الدراسة:

١. الوقوف على أسباب عدم انتظام وانضباط الطالبات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

أ- التعرف على أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات.

ب- التعرف على أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ج- وضع التوصيات للحد من عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة:

تمثل أهمية هذه الدراسة في:

١. معرفة أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٢. تنفيذ نتائج هذه الدراسة العاملين في الميدان التربوي للوقوف على واقع عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود.

٣. تأمل هذه الدراسة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على توفير الوسائل الممكنة لتعزيز العناية التربوية التي تحسن الأهداف التربوية وفرص النجاح والحد من ظاهرة عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية.

٤. الاستفادة من التوصيات والاقتراحات التي سوف تخرج بها الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود المكانية: تختص هذه الدراسة بأسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية الجامعية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

٢. تعريف العاملين والمهتمين في ميدان التربية والتعليم على أبرز أسباب عدم الانتظام الصفّي وعدم الانضباط بهدف تلافيها والعمل على حلها.

٣. معرفة مدى تقارب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في أسباب عدم انتظام الطالبات وعدم انضباطهن.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

س١/ ما أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟ ويتفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية هي:

س١-١/ ما أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر الطالبات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟

س١-٢/ ما أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟

س١-٣/ أي الأسباب أكثر شيوعاً في عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

١. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس والوصول إلى توصيات ومقترحات تسهم في معالجة وتلافي أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية. ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

٢. الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل

الدراسي الأول (١٤٣٠-١٤٣١هـ).

٣. طبقت على طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

أسباب عدم انتظام الطالبات:

تعرف أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بأنها مجموعة من العوامل والسلوكيات التي تحد أو تقلل من انتظام الطالبات في المحاضرات أو تغييرهن عن المحاضرات وقد تكون أسباباً شخصية أو أسرية أو أكاديمية أو تأثير الرفاق والتأثير بهم.

كما عرفت أسباب عدم الانتظام والانضباط الصفي بأنه مجموعة من السلوكيات الطلابية والمتمثلة في (السرchan، الشرود الذهني، النوم في القاعات الدراسية، الدخول المتأخر للقاعات الدراسية، الخروج المبكر قبل انتهاء المحاضرة، استخدام الجوال أثناء المحاضرة، الكلام الجاني، والغياب).

وتعرف في هذه الدراسة بأنها مجموعة من السلوكيات التي تقلل انتظام الطالبات في المحاضرات الدراسية، وقد تكون هذه العوامل شخصية أو أسرية أو أكاديمية أو عوامل أخرى تقلل من انتباه الطالبات وتركيزهن أثناء المحاضرات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

العملية التعليمية عبارة عن سلسلة مترابطة من غير الممكن فصلها أو تجزئتها أو حلها وتعتمد برمتها على مجموعة أركان أهمها عضو هيئة التدريس، الطالب، المنهج والبيئة التعليمية والقصور في أي منها يؤثر في الآخر. وتشتمل ممارسات كل من المعلم والمتعلم على مجموعة من الإجراءات التي بدورها تؤثر على كفاءة عملية التعلم والتعليم والتقوم والمخرجات التعليمية والتي تشكل بدورها المنظومة التربوية (زياد، ١٤٠٤هـ).

وتعرف المنظومة التربوية أو التعليمية بأنها منظومة تقوم بتقديم تعليم وتربية هادفة لأبناء المجتمع في المؤسسات التعليمية المختلفة، وتشكل المنظومة التعليمية بيئة التعليم والتعلم التي تتكون بدورها من مكونات وعناصر مختلفة تتباين مكوناتها من مجتمع لآخر حسب ثقافة المجتمع وقيمه ودرجة التنمية فيه ومن هذه المكونات (الإدارة التعليمية المدرسية، المناهج وطرق التدريس المختلفة، إعداد وتدريب المعلمين، نظم قبول الطلاب للمراحل التعليمية المختلفة، وانتظامهم في الدراسة وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية ووسائل تقويمهم... الخ) (الخطيب، ٢٠٠٥م). وبشكل عام تشتمل على جميع العناصر المكونة للبيئة التعليمية التي تهيئ للنظام تحقيق الأهداف المرجوة منه. كما تؤثر كفاءة المادة العلمية بجميع أبعادها من حيث المحتوى والأهداف وإجراءات تحقيق هذه الأهداف من حيث استراتيجيات عرض وتطبيق الهدف وتقويمه، واستراتيجيات التقويم الفعال والمتعدد لنفس الهدف في تفاعل الطلاب وحيويتهم أثناء التعلم.

وقد ذكر التميمي (١٩٩٩م) أن سلوك الطالب بشكل أساسي يعتمد على ثقافته الذاتية والتزامه الذاتي تجاه مسؤولياته التعليمية والمهنية وحضوره الذهني الذي يساعده على توظيف مهاراته الأكاديمية في الحياة العملية مما يساعده على التوافق النفسي والرضا عن الذات والرغبة في التعلم.

وتعد مشكلة التشتت الفكري والشرود الذهني ومشكلة عدم انتظام الطلبة في ساعات الدوام اليومي ومشكلة الالتزام الصفي والالتزام الدراسي ظاهرة اجتماعية لا يستهان بها، وهي ذات انتشار واسع تؤثر في جذور النظام التربوي والتعليمي وتمتد للنظام بشكل عام، والمسؤولية الشخصية بشكل خاص، والتي تظهر بعضاً من أسبابها في دراسة جون، حيث أشار (جون، ٢٠٠٦م) إلى أن الملل من النظام التعليمي والشعور بعدم التحفيز، والتحديات

مؤشراً قوياً ومؤثراً كبيراً على سلوكيات الطلبة داخل الحرم الجامعي. ويؤكد (عثمان، ١٩٨٦م) أن تقدم برامج العلاج الأسري للأسرة يسهم بشكل فاعل في علاج مشكلة التسرب الدراسي.

ووضح الحديري (٢٠٠٨م) أن للمناهج الدراسية وطرق التدريس دوراً كبيراً في تسرب الطلاب ومدى انتظامهم الجامعي. ويعدُّ ضعف خدمات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والاجتماعي من العوامل المهمة في عدم إدراك الطالب لمسؤولياته تجاه دراسته، وتعدُّ مشكلة المرافق والخدمات التعليمية والتسهيلات المقدمة من قبل الجامعة التي تكون غير شيقة وغير جذابة من الأسباب المنفرة والمساهمة في زيادة وتنوع مشكلات الطلاب التعليمية كما أن الممارسات المتبعة في الاتصال التعليمي وبنائها على مبادئ التربية الحديثة له دور فاعل في إشباع حاجات الطلبة للأسئلة والاستفسار.

وفي محاولة لمعالجة هذه الظاهرة أجرت جامعة هاواي (٢٠٠٨م) دراسة على عينة من (٣٠) طالباً من كلية التربية كانوا كثيرون التغيب والتأخر حيث استمرت الدراسة سنة دراسية كاملة، هدفت الدراسة إلى متابعة حضور الطلاب في الوقت المحدد، أو تأخيرهم عن الحضور صباحاً بدون عذر طبي لمرض أصابهم، وكان مجموع غيابهم لأكثر من (١٢) يوماً والغياب المتعدد لأكثر من مرة في الشهر، وكانت طريقة المعالجة أن اجتمع العميد لمعرفة أسباب تأخيرهم وتقدم بالثناء لهم على حضورهم في الأيام التي انتظموا فيها بالحضور، وكان اجتماعهم مع العميد يتكرر أسبوعياً يتحدث إليهم فيه عن أهمية حضورهم والفاقد التعليمي الذي سوف يلحق بهم من جراء تغيبهم وتأخيرهم، وكانت النتيجة أن اتفق العميد مع الطلبة على كتابة تقرير أسبوعي عن أنفسهم يكتب فيه كلُّ طالب عن دوره في حضور الجامعة، وما الذي خسره من غيابه أو تأخره، مع

الأكاديمية من أهم الأسباب لظهور المشكلات المختلفة، مما يوجب التوجه إلى هذه المشكلات بنظرة فاحصة بهدف الوقوف على أهم أسبابها وأسباب انتشارها بين المجتمعات التعليمية بمختلف فئاتها، حيث تعد هذه المشكلات مظهراً من مظاهر الإهدار التربوي، ومظهراً سيئاً للانعكاسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

كما ذكر (العمارة، ٢٠٠٢م) أن الإحباط الذي ينتقل للطلبة عبر التنشئة الاجتماعية، إما من أولياء الأمور أو الهيئة التدريسية التي توحى للطلاب بالإحباط وعدم الفائدة وعدم وجود قوانين صارمة تضبط الانتظام في العملية التعليمية يسهم في ظهور كثير من أسباب عدم الانتظام والانضباط داخل الفصل.

بينما يؤكد (الخطابية وآخرون، ٢٠٠٢م) أن من العوامل المؤثرة في الانتظام الصفي المعلم الكفاء حيث يعمل على تهيئة المناخ الصفي الإيجابي، وله دوره الفاعل في إدارة الأنشطة المختلفة التي تنظم التفاعلات الصفية فيما بين الطلبة والمعلم، بالإضافة إلى دور المعلم في فهم سلوك الطلبة ومشكلاتهم.

ويرى (أبو نمر، ٢٠٠١م) أن من العوامل المؤثرة في الانتظام الصفي ما يتمحور في خصائص المعلم وخصائص المتعلمين والخصائص المادية والتجهيزات وخصائص المادة الدراسية، وخصائص وسلوكيات المعلمين.

وذكر (هارون، ٢٠٠٨م) أربع استراتيجيات لحفظ النظام الصفي وهي استراتيجيات التدخل البسيطة كنظرة العين، والاقتراب من الطالب المخالف، والتذكير بالتعليمات، واستراتيجيات التدخل المعتدلة كالحرم من بعض الامتيازات وتغيير مكان الطالب المخالف. وهناك استراتيجية التدخل الواسعة، كالتعهد السلوكي، وأسلوب حل المشكلات، واستراتيجية المعالجة الواقعية، كالتحويل للإدارة وتفعيل قوانين الضبط المدرسي. ويعدُّ رفقاء السوء

استمرار تقديم المدح والثناء لهم أمام جميع الطلبة. حيث أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في السنة الأولى لتطبيق البرنامج العلاجي، وأصبح الاتصال مع الطلبة أكثر إيجابية. وفي دراسة أجريت في جامعة (فيكتوريا، ٢٠٠٨م) على (٣٥١) طالباً وطالبة ممن يراجعون مكتب المظالم التابع للجامعة أظهرت الدراسة أن هناك مستوى عالياً من سلوك الطالب يخلق جواً من التميز أو عدم التميز بسبب جهل الطالب أو استخفافه بحقوقه وواجباته ومسؤولياته، حيث وزعت على العينة محل الدراسة مسودة الحقوق الطلابية بعد أن تكرر حضورهم لمكتب المظالم الجامعي حيث اشتملت المسودة على:

أسباب وقوع الطلاب في المساءلة حول سلوكياتهم الجامعية الخاطئة، ووصف لسلوكيات الطلبة الأكاديمية وغير الأكاديمية، وللسياسات والإجراءات التأديبية، وتحديد حقوق الطالب والأطراف الأخرى، وتحديد السلوكيات الموجبة للعقوبة في حال حدوث السلوك، وتم تعيين موظف يراقب المسائل التأديبية في الحرم الجامعي والانضباط الطلابي، وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة الطالب بمسودة حقوقه وواجباته والعقوبات الموجبة للسلوكيات الخاطئة عمل على الحد من هذه المشكلات.

وفي دراسة أجرتها جامعة أم القرى (٢٠٠٨م) بعنوان التأخر الدراسي: الأبعاد والأسباب على عينة من الطلبة المتأخرين دراسياً، أظهرت النتائج أن كثيري التغيب أظهروا عدداً من الأسباب بالنسب الآتية: ٧٧% من الطلبة أظهروا أسباباً مرضية، و ١٣% منهم أظهروا عدم الرغبة في الذهاب للجامعة، و ٥% أظهروا خوفهم من بعض أعضاء هيئة التدريس، وأن ٥% أظهروا أسباباً أخرى للتأخر والغياب.

وذكر (أبو عليا، ٢٠٠١م) في دراسته التي هدفت إلى استقصاء أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطالب بالقلق

وسوء تكيفهم المدرسي، وشملت الدراسة (٢٤٥) طالباً وطالبة حيث قسمت العينة إلى تجريبية تعرضت لعنف المعلمين، وضابطة لم تتعرض لعنف المعلمين، وطبقت المقاييس الآتية على العينتين (مقياس العنف المدرسي، مقياس القلق، ومقياس التكيف المدرسي) واستخدم تحليل التباين الثلاثي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي والذين لم يتعرضوا للعنف المدرسي من حيث ارتفاع نسبة القلق لديهم وكانوا أقل تكيفاً. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى القلق وضعف التكيف لصالح الإناث عن الذكور.

وفي دراسة أجرتها (الجليلي، ٢٠٠٥م) عن انضباط المعلم أظهرت نتيجة الدراسة أن الانضباط الذاتي من قبل المعلم، والمعلم القدوة من أهم العوامل المساعدة على الانضباط الصفي. كما ذكر منسي (٢٠٠١م) أن المعلم المشكل تتبع منه مشكلات الطلاب حيث تسهم سماته الشخصية غير المرغوب فيها عند الطلبة كإيمانه بالكبت التام للطلبة أو انحرافه عن الخطة الدراسية المرسومة، وعدم تحقيق أهداف الدرس في اعتراض الكثير من الطلبة وأولياء الأمور.

وأشارت دراسة (طه، ١٤٢٣هـ) إلى أن المشكلات الصفية تتراوح بين حاجة الطلاب للاهتمام والضجر وعدم الاستقرار العاطفي والتحدي العلي وأن ذلك يأتي بهدف لفت الانتباه وإثارة الجدل.

كما أظهرت دراسة مسحية قامت بها (العساف، ٢٠٠٩م) في وحدة المتابعة النسائية في إدارة التعليم بمنطقة الرياض، عن مشكلة التأخير من خلال الجولات الرقابية أن عدد المتأخرات من الموظفات بلغ (١٤٢٢) موظفة مما يؤثر سلباً على عملية التعليم وتنظيم العملية التعليمية وأن عدد المتغيبات بدون عذر بلغ (٨٢٥) موظفة، والذي يعكس بدوره سلبية كبيرة على العملية التربوية والتعليمية.

تكونت عينة الدراسة من:

١. جميع طالبات قسم التربية الخاصة في الفصل الدراسي الأول (١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ) من جميع المراحل الدراسية في الجامعة.
٢. جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم البنات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على الاستفتاء كأداة رئيسة للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة لهذه الدراسة، فبعد مراجعة أدبيات الموضوع والأبحاث والدراسات السابقة في المجالات العلمية ذات الصلة للاستفادة منها في بناء الاستبانة، ومقابلة بعض أفراد العينة؛ أعدت الباحثتان استبانة تكونت من أربعة محاور، بعد ذلك عرضت أداة الدراسة للتحكيم على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بتخصصات مختلفة (مناهج وأساليب تدريس، تربية خاصة، إدارة تربوية، لغة عربية، توجيه وإرشاد) رد منهم ثمانية محكم، حيث تم إجراء التعديلات والأخذ بعين الاعتبار جميع ملاحظات المحكمين والوصول إلى الصيغة النهائية للاستبانة، وبذلك جاءت أداة الدراسة على النحو الآتي:

المحور الأول يتضمن محاور وعبارات تغطي (الأسباب الأكاديمية) ويتكوّن من (١٥ عبارة). والمحور الثاني: يتضمن عبارات تغطي (الأسباب الأسرية) ويتكوّن من (٩ عبارات) والمحور الثالث: يتضمن عبارات تغطي (الأسباب الشخصية) ويتكوّن من (٤ عبارات) والمحور الرابع: يتضمن عبارات تغطي الأسباب الخارجية ويتكوّن من (١٧ عبارة). ويجاب على جميع عبارات الاستفتاء بإحدى الاستجابات الآتية: (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) وختمت الأداة بسؤال مفتوح يطلب فيه ذكر أي أسباب أخرى.

صدق الأداة:

وفي دراسة (اليحيا، ٢٠٠٠م) التي أجراها على مجموعة من طلبة الثانوية العامة بمختلف مناطق المملكة لمعرفة أسباب خروج الطلبة المبكر من المدرسة، فقد أظهرت الإحصائيات أن ٣٣% من الطلبة ينتظرون الخروج بفارغ الصبر لشعورهم بالضيق، وأن ٤٤% من الطلبة يخافون من الاختبارات، وأن ١٥% منهم فقط من يستمتع بالمقررات الدراسية.

وفي دراسة (خلف، ١٩٨٣م) استهدفت التعرف على الظواهر السلوكية الخاطئة لدى الطلبة وتأثيرها على المستوى التعليمي، ومنها معرفة أسباب الغياب لدى طلبة الجامعات العراقية ومؤسسة المعاهد الفنية، استخدم الباحثان استبانة وزعت على عينات من القيادات الطلابية وأعضاء هيئة التدريس وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة والانحرافات المعيارية في معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن من أسباب غياب الطلبة عدم شعور الطالب بالاستفادة من حضور بعض المحاضرات، ووجود كتاب أو ملزمة تغني عن حضور المحاضرات، وكثرة الامتحانات الشهرية، وصعوبة المواصلات.

وبمراجعة الدراسات السابقة توصلت الباحثتان إلى أن من أسباب عدم انتظام الطالبات وعدم انضباطهن خصائص وسمات المعلم كما ذكر منسي (٢٠٠١م)، والجليلي (٢٠٠٥م). وقد تعود للملل ولعدم استمتاع الطلبة بالمقررات الدراسية كما ذكر اليحيى (٢٠٠٠م)، أو تعود لأسباب شخصية كادعاء المرض أو الخوف من أعضاء هيئة التدريس كما ذكرتها دراسة جامعة أم القرى (٢٠٠٨م)، ودراسة طه (١٤٢٣هـ).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استفتاء الطالبات وأعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين: هما الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي:

الصدق الظاهري وتناول المظهر الظاهري للأداة، مفرداتها، صياغتها، وضوحها ودقتها وتحقيقها للغرض الذي وضعت له، فبعد إعداد الاستفتاء في صورته الأولى، تم عرضه على ثمانية من المحكمين وذلك للحكم على مدى مناسبة كل عبارة للدراسة وللمحور الذي وضعت فيه، ومدى وضوح عبارات الاستفتاء، ومدى سلامة اللغة للعبارات الموضوعة، ومن ثم قامت الباحثتان بتعديل ما لاحظته المحكمون من حذف أو إضافة أو تغيير صياغة أو تعديل حتى وصلت الأداة لصيغتها النهائية. أما صدق الاتساق الداخلي فتم تناوله من خلال التعرف على العلاقة بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه (صدق الاتساق الداخلي للعبارات) والعلاقة بين درجة المحور والدرجة الكلية للأداة (صدق الاتساق الداخلي للمحاور). وتراوحت درجة علاقة كل عبارة من عبارات المحور الأول بالمحور نفسه بين ٠,٣١٥ و ٠,٦٢٧ في حين جاءت في المحور الثاني ما بين ٠,٤٠٣-٠,٧٠١ أما المحور الثالث فتراوحت بين ٠,٣٦٧-٠,٦٦٩ وأخيراً تراوحت علاقة كل عبارة في المحور الرابع بالمحور نفسه فيما بين ٠,٥٣٧-

٠,٧٣٤ كما تراوح صدق الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة بين ٠,٧٧-٠,٨٧٧

ثبات الأداة:

لقياس ثبات الأداة قامت الباحثتان بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من أفراد عينة مجتمع الدراسة لتحديد مستوى ثبات الدراسة وقد استخدمت الباحثتان اختبار ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات الأداة الذي وصل ٩٠ % وهذا معدل ثبات عالٍ مما يؤكد الاطمئنان لمناسبة الأداة للغرض الذي أعدت من أجله.

تحليل النتائج:

وقد تم تناول نتائج الدراسة حسب الترتيب الآتي:

١. نتائج آراء الطالبات في أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في المحاضرات تعود للأبعاد الآتية: البعد الشخصي، الأبعاد الخارجية، الأبعاد الأكاديمية والأبعاد الأسرية.
٢. نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس لأسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود للأبعاد نفسها.
٣. أي هذه الأسباب أكثر شيوعاً؟

جدول رقم (١)

ترتيب أسباب عدم انتظام طالبات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات

الترتيب	البعد	النسبة	العينة
١	أسباب شخصية	٢,٣٥	أعضاء هيئة التدريس
	أسباب شخصية	٢,٢٢	طالبات
٢	أسباب خارجية	٢,٣٢	أعضاء هيئة التدريس
	أسباب خارجية	٢,٢٢	طالبات
٣	أسباب أكاديمية	٢,٢٦	أعضاء هيئة التدريس
	أسباب أكاديمية	٢,٠٨	طالبات

أعضاء هيئة التدريس	٢,٠٢	أسباب أسرية	٤
طالبات	٢,٠١	أسباب أسرية	

وبنسبة بلغت (٢,٠٢). وجاءت النتائج كذلك من وجهة نظر الطالبات مطابقة إلى حد ما لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولكن اختلفت النسب اختلافاً بسيطاً، فقد حلت الأسباب الشخصية والأسباب الخارجية في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها (٢,٢٢) تلتها الأسباب الأكاديمية بنسبة مقدارها (٢,٠٨) وأخيراً جاءت الأسباب الأسرية بالمرتبة الأخيرة وبنسبة بلغت (٢,٠١).

ونجد أن النتائج قد جاءت متقاربة إلى حد كبير، بين عينة أعضاء هيئة التدريس وبين عينة الطالبات باستثناء الأسباب الشخصية حيث حصلت على نسبة مرتفعة عند أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢,٣٥) في حين حصلت على نسبة متوسطة عند الطالبات حيث بلغت نسبتها (٢,٢٢). ولعل هذه النتائج المتقاربة بين عينة أعضاء هيئة التدريس وعينة الطالبات تعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتعايشون مع المواقف التعليمية مع الطالبات ويتفهمون هذه الأسباب.

ولتوضيح ذلك يمكن ترتيب نتائج الأبعاد الأربعة المسببة لمشكلات انتظام طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وفقاً لأسئلة الدراسة حسب شدة السبب على النحو الآتي:

س١-١/ ما أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر الطالبات بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟ والجدول رقم (٣) يبين آراء الطالبات لفقرات الأسباب الشخصي

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثتان الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق = ٣، موافق إلى حد ما = ٢، غير موافق = ١) ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة}$$

$$= (٣ - ١) \div ٦٦٦ = ٣ \div ٦٦٦ = ٠,٠٠٤٥$$

جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	٢,٣٤-٣
موافق إلى حد ما	١,٦٦-٢,٣٣
غير موافق	١-١,٦٥

وتبين عند تحليل النتائج أن أكثر أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت الأسباب الشخصية حيث بلغت نسبتها (٢,٣٥)، وهذا يأتي متوافقاً مع دراسة كل من (خلف، ١٩٨٣م) ودراسة (طه، ١٤٢٣هـ) ودراسة (أم القرى، ٢٠٠٨م) ودراسة جامعة (هاواي، ٢٠٠٨م) تلتها الأسباب الخارجية وبلغت نسبتها (٢,٣٢)، والتي اتفقت مع دراسة (العميرة، ٢٠٠٢م) ودراسة (أبو نمرة، ٢٠٠١م). تلتها الأسباب الأكاديمية التي بلغت نسبتها (٢,٢٦) والتي اتفقت مع دراسة كل من (الخطايه، ٢٠٠٢م) و(أبو نمرة، ٢٠٠١م) ودراسة (الحدري، ٢٠٠٨م) ودراسة (منسي، ٢٠٠١م) وأخيراً جاءت الأسباب الأسرية بالمرتبة الأخيرة

الجدول (٣)

آراء الطالبات لفقرات بعد الأسباب الشخصية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	المرض وسوء الحالة الصحية للطالبة	٥٩٤	٢,٦٤	١٥
٢	سهولة التأثر برفقاء سوء.	٧٥٩	٢,٥٠	١٣
٣	عدم قناعة الطالبة بجدية التعليم.	٦٧٩	٢,١٥	١
٤	اعتماد الطالبة على قدراتها الشخصية للنجاح.	٦٩٩	٢,٣٠	٤
٥	الشعور بالعجز عن متابعة الدروس في مادة أو أكثر.	٧٠٥	٢,٢٩	٥
٦	السهر ليلاً أمام القنوات الفضائية المفتوحة والإنترنت.	٧٤٠	٢,٢٧	٧
٧	تكرار حضور الطالبة متأخرة بعد بدء المحاضرة.	٧٢٦	٢,١١	١١
٨	عدم قدرة الطالبة على تنظيم وقت الدراسة.	٦٨٠	٢,٢٨	٦
٩	انشغال الطالبة بالزيارات الخاصة.	٧٣٥	٢,١٦	٩
١٠	تأجيل استذكار المقررات الدراسية إلى أيام الاختبارات فقط.	٦٥٤	٢,٥٣	٢
١١	الخصائص الشخصية للطالبة من حيث الانتظام والالتزام.	٦٧٦	٢,٣٩	٣
١٢	الجهل بطرق وفوائد الاستذكار الصحيح.	٧٤٦	٢,٢٦	٨
١٣	التهرب من أداء الاختبارات الشهرية.	٧٩٩	١,٨٨	١٥
١٤	الاضطرابات الانفعالية في فترة المراهقة.	٧٨٥	١,٩٤	١٤
١٥	التعود علي عدم احترام المواعيد والإهمال.	٧٩٣	٢,٠٧	١٢
الإجمالي			٢,٢٢	

و(٢,٢٧) و(٢,٢٦) على التوالي. وحصلت الفقرات (٩، ٣، ٧، ١٥، ٢، ١٤، ١٣) على متوسطات حسابية متوسطة وهي (٢,١٦) و(٢,١٥) و(٢,١١) و(٢,٠٧) و(٢,٠٦) و(١,٩٤) و(١,٨٨) على التوالي.

ثانياً: الأسباب الخارجية:

ويستعرض الجدول رقم (٤) نتائج استجابات الطالبات لبعـد الأسباب الخارجية

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء الطالبات لهذا البعد "الأسباب الشخصية" بلغ (٢,٢٢) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة. كما يتبين من الجدول أن الفقرة (١) قد جاءت في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٤) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. وحصلت الفقرات (١٠، ١١) على متوسطين حسابيين مرتفعين هما (٢,٥٣) و(٢,٣٩). وحصلت الفقرات (٤، ٥، ٨، ٦، ٧) على متوسطات حسابية مرتفعة أيضاً وهي (٢,٣٠) و(٢,٢٩) و(٢,٢٨)

الجدول (٤)

آراء الطالبات لفقرات بعد الأسباب الخارجية

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	الرقم
٢	٢,٣٧	٠,٧٨٩	بعد السكن عن الجامعة	١
٤	٢,٨٧	٠,٧٠١	تأثر الطالبة بآراء الآخرين	٢
١	٢,٥٥	٠,٦٧١	تعرض الطالبة للأمراض	٣
٣	٢,٠٩	٠,٨١٣	رفاق السوء	٤
	٢,٢٢			الإجمالي

حسابين هما (٢,٠٩) و (١,٨٧) وهما من المتوسطات الحسابية المتوسطة.

ثالثاً: الأسباب الأكاديمية :

والجدول رقم (٥) يبين نتائج تقديرات الطالبات لفقرات "بعد الأسباب الأكاديمية" والمتوسط الحسابي التي حصلت عليه هذه الفقرات، وفيما يأتي عرض لنتائج هذا البعد.

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء الطالبات لهذا البعد "الأسباب الخارجية" بلغ (٢,٢٢) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة.

كما يتبين من الجدول رقم (٤) أن الفقرة (٣) قد جاءت في المرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٥) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. وحصلت الفقرة (١) على متوسط حسابي مرتفع قدره (٢,٣٧) كما حصلت الفقرتان (٢,٤) على متوسطين

الجدول (٥)

آراء الطالبات لفقرات بعد الأسباب الأكاديمية

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	الرقم
٢	٢,٥٤	٠,٥٦٨	فقدان عنصر التشويق والإثارة في المواد الدراسية	١
١٥	٢,٤٥		سوء علاقة الطالبة بزميلاتها	٢
٧	٢,١١	٠,٧٤٨	عدم التنسيق في توزيع الحصص بالجدول الدراسي	٣
٤	٢,٤٣	٠,٦٦٣	اعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم	٤
١٢	٢,٨٠	٠,٧٣٤	عدم أداء الطالبة للواجبات المكلفة بها	٥
٣	٢,٤٩	٠,٦١٩	كراهية الطالبة لبعض المواد الجامعية	٦
١٠	٢,٩٠	٠,٨٣٦	عدم اهتمام الجامعة بتتبع حالات الطالبات اللاتي يتغيبن.	٧
٥	٢,٣٩	٠,٧١٩	كثرة المقررات التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي الواحد	٨
١١	٢,٨٣	٠,٧٦٤	انتقال عدوى الاستهتار بالدراسة فيما بين الطالبات	٩
٦	٢,٣٤	٠,٦٧٢	ضعف الكفاءة العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس	١٠
٩	٢,٠٠	٠,٧٤١	عدم استقرار أعضاء التدريس	١١
١	٢,٥٧	٠,٦٤٤	اقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية	١٢

١٣	سهولة الحصول علي شهادة الأعداد الطبية	٠,٧٧٥	١,٧٧	١٣
١٤	الانتهاء من المقررات في وقت مبكر	٠,٦٦٨	١,٤٨	١٤
١٥	عدم رضى عضو هيئة التدريس عن المواد الموكلة إليه تدريسها	٠,٧٠٢	٢,٠٧	٨
الإجمالي			٢,٠٨	

وحصلت الفقرات (٣، ١٥، ١١، ٧، ٩، ٥، ١٣) على متوسطات حسابية متوسطة بلغت (٢,١١) و (٢,٠٠) و (١,٩٠) و (١,٨٣) و (١,٨٠) و (١,٧٧) على التوالي.

وأخيراً حصلت الفقرتان (١٤، ٢) على متوسطين حسابيين متدنيين هما (١,٤٨) و (١,٤٥) على التوالي.

رابعاً: الأسباب الأسرية:

والجدول رقم (٦) يستعرض نتائج آراء الطالبات في فقرات بعد الأسباب الأسرية

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء الطالبات لهذا البعد "الأسباب الأكاديمية" بلغ (٢,٠٨) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة. كما يتبين من الجدول رقم (٥) أن الفقرة (١٢) والمتعلقة باقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية قد جاءت بالمرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٧) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة وحصلت الفقرات (١، ٦، ٤، ٨، ١٠) على متوسطات حسابية مرتفعة أيضاً على النحو الآتي (٢,٥٤) و (٢,٤٩) و (٢,٤٣) و (٢,٣٩) و (٢,٣٤) على التوالي.

الجدول (٦)

آراء الطالبات لفقرات بعد الأسباب الأسرية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	انشغال الطالبة بالمناسبات الأسرية.	٠,٧٠٤	٢,٢٢	٣
٢	ضعف إشراف الأسرة على الطالبة	٠,٧٧٥	١,٧٩	٧
٣	أسلوب الأسرة الخاطئ في المعاملة (التذليل، القسوة، التفرقة في المعاملة).	٠,٧٨٤	١,٩٤	٥
٤	انشغال الطالبة بأعباء أخرى غير الدراسة.	٠,٦٢٨	٢,٥٤	١
٥	حرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ.	٠,٧٧٠	٢,٢٨	٢
٦	سوء الحالة الاقتصادية للأسرة.	٠,٧١١	١,٦١	٦
٧	زيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة.	٠,٧٠٨	١,٥١	٩
٨	التفكك الاجتماعي للأسرة (انفصال الوالدين، وفاة أحدهما أو كليهما، وجود زوجة أب، زواج الطالبة أثناء الدراسة الخ)	٠,٧٩٥	٢,١٨	٤
٩	عدم اهتمام الأسرة بالتعليم	٠,٨٠٦	١,٩٤	٥
الإجمالي			٢,٠١	

من المتوسطات الحسابية المتوسطة، كما يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفقرة (٤) قد جاءت بالمرتبة الأولى حيث

يلاحظ من الجدول (٦) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء الطالبات لهذا البعد — الأسباب الأسرية بلغ (٢,٠١) وهو

س٢-١/ ما أسباب عدم انتظام الطالبات وانضباطهن في المحاضرات الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؟
 البعد الأول: الأسباب الشخصية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. الجدول رقم (٧) يبين نتائج تقديرات أعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات والمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها هذه الفقرات، وقد اشتمل هذا البعد على (١٥) فقرة، وفيما يأتي عرض لنتائج هذا البعد.

حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على متوسط حسابي مرتفع.
 أما الفقرات (٥، ١، ٨، ٣، ٩، ٢) فقد حصلت على متوسطات حسابية بلغت (٢,٢٨) و(٢٢,٢) و(١٨,٢) و(١,٩٤) و(١,٩٤) و(١,٧٩) على التوالي، وهي من المتوسطات الحسابية المتوسطة. وحصلت الفقرتان (٦، ٧) على متوسطين حسابيين هما (٦١,١) و (١,٥١) على التوالي وهما من المتوسطات الحسابية المتدنية.

الجدول (٧)

آراء أعضاء هيئة التدريس لفقرات بعد الأسباب الشخصية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	المرض وسوء الحالة الصحية للطالبة	٠,٦٩٠	١,٨٦	١
٢	سهولة التأثر برفقاء السوء	٠,٨٣٥	٢,١٣	١٣
٣	عدم إيمان الطالبة بمجدية التعليم		٢,٧٥	١٠
٤	اعتماد الطالبة على قدراتها الشخصية للنجاح	٠,٦٤١	١,٨٨	٤
٥	الشعور بالعجز عن متابعة الدروس في مادة أو أكثر	٠,٦٤١	٢,١٣	٥
٦	السهر ليلاً أمام القنوات الفضائية المفتوحة والإنترنت	٠,٥٣٥	٢,٥٠	٧
٧	تكرار تأخر حضور الطالبة صباحاً بعد المحاضرة	٠,٧٨٧	٢,٤٣	١١
٨	عدم قدرة الطالبة على تنظيم وقت الدراسة	٠,٥١٨	٢,٣٨	٦
٩	انشغال الطالبة بالزيارات الخاصة	٠,٤٦٣	٢,٢٥	٩
١٠	تأجيل استذكار المقررات الدراسية إلى أيام الاختبارات فقط	٠,٤٦٣	٢,٧٥	٢
١١	الخصائص الشخصية للطالبة من حيث الانتظام والالتزام	٠,٥١٨	٢,٣٨	٣
١٢	الجهل بطرق وفوائد الاستذكار الصحيح	٠,٤٦٥	٢,٧٥	٨
١٣	التهرب من أداء الاختبارات الشهرية	٠,٥٣٥	٢,٥٠	١٥
١٤	الاضطرابات الانفعالية في فترة المراهقة	٠,٧٥٦	٢,٠٠	١٤
١٥	التعود على عدم احترام المواعيد والإهمال	٠,٥١٨	٢,٦٣	١٢
	الإجمالي		٢,٣٥	

يلاحظ من الجدول (٧) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء أعضاء هيئة التدريس لهذا البعد - الأسباب الشخصية - بلغ (٢,٣٥) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. يظهر الجدول رقم (٧) أن الفقرات (٣، ١٠، ١٢) "عدم إيمان الطالبة بجدية التعليم" و"تأجيل استذكار المقررات إلى أيام الاختبارات" و"الجهل بفوائد وطرق الاستذكار الجيد" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٢,٧٥) وهو من المتوسطات المرتفعة، تلت ذلك الفقرة الخامسة عشرة بمتوسط مرتفع قدره (٢,٦٣) وتنص على "التعود على عدم احترام المواعيد والاهمال" وبعدها الفقرة السادسة "السهر

ليلاً أمام القنوات الفضائية والإنترنت" بمتوسط مرتفع قدره (٢,٥٠). وجاءت متوسطات الفقرات (١٣,٧) (٢,٥٠) و(٢,٤٣) على التوالي وهي من المتوسطات المرتفعة. بينما تساوي متوسط الفقرتين (٨، ١١) بمقدار (٢,٣٨). وحصلت الفقرة (٩) على متوسط مرتفع قدره (٢,٢٥). وحصلت بقية الفقرات على متوسطات تتراوح بين (٢,١٣) و(١,٨٨) وهي من المتوسطات الحسابية المتوسطة.

ثانياً : الأسباب الخارجية:

البعد الثاني: الأسباب الخارجية

الجدول (٨)

آراء أعضاء هيئة التدريس لفقرات الأسباب الخارجية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	بعد السكن عن الجامعة.	٠,٧٤٤	٢,٣٨	٢
٢	تأثر الطالبة بآراء الآخرين	٠,٥١٨	٢,٣٨	٤
٣	تعرض الطالبة للأمراض	٠,٩٠٠	٢,١٤	١
٤	رفاق السوء.	٠,٧٤٤	٢,٣٨	٣
	الإجمالي		٢,٣٢	

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء أعضاء هيئة التدريس لهذا البعد "الأسباب الخارجية" بلغ (٢,٣٢) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. كما يتبين من الجدول أن الفقرات (١، ٢، ٤) قد جاءت في المرتبة الأولى وحصلت على المتوسط الحسابي نفسه حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٢,٣٨) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. وتتعلق الفقرات ببعد السكن عن الجامعة، وتأثر الطالبة بآراء الآخرين، وتعرض الطالبة للأمراض. وأخيراً حصلت الفقرة (٣) على متوسط حسابي

بلغ (٢,١٤) والمتعلقة برفيقات السوء وهذا من المتوسطات الحسابية المتوسطة.

ثالثاً: الأسباب الأكاديمية:

الأسباب الأكاديمية: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجدول (٩) يبين نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات والنسب المئوية التي حصلت عليها هذه الفقرات وفيما يأتي عرض لنتائج هذا البعد.

الجدول (٩)

آراء أعضاء هيئة التدريس لفقرات بعد الأسباب الأكاديمية

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	الرقم
٣	٢,٣٨	٠,٧٤٤	فقدان عنصر التشويق والإثارة في المواد الدراسية	١
١٠	١,٦٣	٠,٧٤٤	سوء علاقة الطالبة بزميلاتها	٢
١٣	١,٨٨	٠,٦٤١	عدم التنسيق في توزيع الحصص بالجدول الدراسي	٣
٦	١,١٣	٠,٣٥٤	اعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم	٤
٩	٢,٠٠	٠,٩٢٦	عدم أداء الطالبة للواجبات المكلفة بها	٥
٢	٢,٥٠		كراهية الطالبة لبعض المواد الأكاديمية	٦
٥	٢,٢٩	٠,٤٨٨	عدم اهتمام الجامعة بتتبع حالات الطالبات اللاتي يتغيبن	٧
١٣	١,٨٨	٠,٩٩١	كثرة المقررات التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي الواحد	٨
٦	٢,١٣	٠,٦٤١	انتقال عدوى الاستهتار بالدراسة بين الطالبات	٩
١٠	١,٦٣	٠,٧٤٤	ضعف الكفاءة العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس	١٠
١٠	١,٦٣	٠,٧٤٤	عدم استقرار أعضاء التدريس	١١
٣	٢,٣٨	٠,٧٤٤	اقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية	١٢
١	٢,٧٥		سهولة الحصول على العذر الطبي	١٣
الأخيرة ١٥	١,٥٠	٠,٧٥٦	الانتهاء من المقررات في وقت مبكر.	١٤
٦	٢,١٣	٠,٨٣٥	عدم رضى عضو هيئة التدريس عن المواد الموكلة إليه تدريسها	١٥
	٢,٢٥٦		الاجمالي	

وتتعلق الفقرة الأولى "بفقدان عنصر التشويق والإثارة في المواد الدراسية". في حين تتعلق الفقرة (١٢) باقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية. وحصلت الفقرة (٧) على متوسط حسابي بلغ (٢,٢٩) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة، والمتعلقة بعدم اهتمام الجامعة بتتبع حالات الطالبات اللاتي يتغيبن، وحصلت الفقرات (٤) ، ٩ ، ١٥ على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ لكل من هذه الفقرات (٢,١٣) وهي من المتوسطات الحسابية المتوسطة كذلك، وتتعلق الفقرة (٤) باعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم، أما الفقرة (٩) فتتعلق بانتقال عدوى الاستهتار بالدراسة إلى الطالبات المنتظمات، وتتعلق الفقرة (١٥) بعدم رضا عضو هيئة التدريس عن المواد الموكلة إليه

يلاحظ من الجدول (٩) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء أعضاء هيئة التدريس لهذا البعد (الأسباب الأكاديمية) بلغ (٢,٢٥٦) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة، كما يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفقرة (١٣) "سهولة الحصول على العذر الطبي" جاءت بالمرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٧٥) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة. تلتها الفقرة (٦) "المتعلقة بكراهية الطالبة لبعض المقررات الجامعية" حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٠) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة كذلك، وحصلت الفقرتان (١٢ ، ١) على المتوسط الحسابي نفسه حيث بلغ لكل منهما (٢,٣٨) وهما من المتوسطات الحسابية المرتفعة أيضاً،

تدريسها. وحصلت الفقرة (٥) والمتعلقة بعدم أداء الطالبة للواجبات المكلفة بها على متوسط حسابي بلغ (٢,٠٠) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة وحصلت الفقرتان (٣ ، ٨) على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ لكل منهما (١,٨٨)، وهما من المتوسطات الحسابية المتوسطة أيضاً، وتعلق الفقرتان "بعدم التنسيق في توزيع الحصص بالجدول الدراسي"، و"كثرة المقررات التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي الواحد". وحصلت الفقرات (٢ ، ١٠ ، ١١) على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ لكل منها (١,٦٣) وهي من المتوسطات الحسابية المتدنية، وتعلق هذه الفقرات بسوء علاقة الطالبة بزميلاتها، وضعف الكفاءة

العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس، وعدم استقرار أعضاء هيئة التدريس. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١٤) حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٥٠) وهو من المتوسطات الحسابية المتدنية وتعلق بالانتهاء من المقررات في وقت مبكر.

البعد الرابع: الأسباب الأسرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجدول رقم (١٠) يبين نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات والمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها هذه الفقرات، وقد اشتمل هذا البعد على (٩) فقرات. وفيما يأتي عرض لنتائج هذا البعد.

الجدول (١٠)

آراء أعضاء هيئة التدريس لفقرات بعد الأسباب الأسرية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	انشغال الطالبة بالمناسبات الأسرية.	٠,٤٦٣	٢,٢٥	٤
٢	ضعف إشراف الأسرة على الطالبة.	٠,٥٣٥	٢,٥٠	١
٣	أسلوب الأسرة الخاطئ في المعاملة (التدليل - القسوة - التفرقة في المعاملة)	٠,٥١٨	٢,٣٨	٢
٤	انشغال الطالبة بأعباء أخرى غير الدراسية	٠,٥١٨	٢,٣٨	٢
٥	حرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ	٠,٧٥٦	١,٥٠	٨
٦	سوء الحالة الاقتصادية للأسرة	٠,٥١٨	١,٣٨	٩
٧	زيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة	٠,٧٥٦	١,٥٠	٧
٨	التفكك الاجتماعي للأسرة (انفصال الوالدين - وفاة أحدهما أو كليهما - وجود زوجة أب - الخ)	٠,٣٥٤	٢,١٣	٥
٩	عدم اهتمام الأسرة بالتعليم	٠,٣٥٤	٢,١٣	٥
	الاجمالي		٢,٢٠	

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن إجمالي المتوسط الحسابي لآراء أعضاء هيئة التدريس لهذا البعد "الأسباب الأسرية" بلغ (٢,٠٢) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة، كما يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفقرة (٢) والمتعلقة بضعف إشراف الأسرة على الطالبة قد جاءت بالمرتبة الأولى حيث

حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٠) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة، وحصلت الفقرتان (٣ ، ٤) والمتعلقتان "بأسلوب الأسرة الخاطئ، وانشغال الطالبة بأعباء

التعليم، والتعود على عدم احترام المواعيد والإهمال، والتهرب من أداء الاختبارات الشهرية، والسهر ليلًا أمام القنوات الفضائية المفتوحة والإنترنت، وتكرار حضور الطالبة صباحاً بعد بدء المحاضرات، وعدم قدرة الطالبة على تنظيم وقت الدراسة، والخصائص الشخصية من حيث الانتظام والالتزام، وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من (التميمي، ١٩٩٩م) و(طه، ١٤٢٣هـ).

أما الأسباب الشخصية التي جاءت بدرجة متوسطة وأقل حدة من الأسباب السابقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي على النحو الآتي: انشغال الطالبة بالزيارات الخاصة، واعتماد الطالبة على قدراتها الشخصية للنجاح، والشعور بالعجز عن متابعة الدروس في مادة أو أكثر، وسهولة الانقياد ورفيقات السوء والاضطرابات الانفعالية في فترة المراهقة.

كما أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر الطالبات إلى أن الأسباب الشخصية جاءت مرتبة حسب حدتها على النحو الآتي: تأجيل استذكار المقررات الدراسية إلى أيام الاختبارات فقط، والخصائص الشخصية للطالبة من حيث الانتظام والالتزام، واعتماد الطالبة على قدراتها للنجاح، والشعور بالعجز عن متابعة الدروس في مادة أو أكثر، وعدم قدرة الطالبة على تنظيم وقت الدراسة، والسهر أمام القنوات المفتوحة والإنترنت، والجهل بطرق وفوائد الاستذكار الصحيح، وانشغال الطالبة بالزيارات الخاصة، وعدم إيمان الطالبة بجدية التعليم، وتكرار تأخر الطالبة صباحاً عن المحاضرات، والتعود على احترام المواعيد والإهمال وسهولة الانقياد ورفيقات السوء، والاضطرابات الانفعالية في فترة المراهقة، والتهرب من الاختبارات الشهرية وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من (ام القرى، ٢٠٠٨م) ودراسة جامعة هاواي (٢٠٠٨م) ودراسة جامعة فيكتوريا (٢٠٠٨م).

أخرى غير الدراسة"، على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٢،٣٨) وهو من المتوسطات الحسابية المرتفعة.

وحصلت الفقرة (١) والمتعلقة "بانشغال الطالبة بالمناسبات الأسرية"، على متوسط حسابي بلغ (٢،٢٥) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة وحصلت الفقرتان (٨، ٩) والمتعلقتان "بالتفكك الاجتماعي للأسرة (انفصال الوالدين، وفاة أحدهما أو كليهما، وجود زوجة أب)، "وعدم اهتمام الأسرة بالتعليم" على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٢،١٣) وهو من المتوسطات الحسابية المتوسطة.

وحصلت الفقرتان (٧، ٥) والمتعلقتان "بحرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ"، "وزيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة" على المتوسط الحسابي نفسه، حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (١،٥٠) وهو من المتوسطات الحسابية المتدنية، وحصلت الفقرة (٦) والمتعلقة بسوء الحالة الاقتصادية للأسرة على متوسط حسابي بلغ (١،٣٨) وهو من المتوسطات الحسابية المتدنية.

مناقشة نتائج أبعاد المشكلة:

تم مناقشة النتائج بدءاً من الأسباب الأكثر حدته، فقد جاءت الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى من أسباب عدم انتظام وانضباط الطالبات تلتها الأسباب الخارجية ثم الأسباب الأكاديمية وأخيراً الأسباب الأسرية.

البعد الأول: الأسباب الشخصية.

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب الشخصية جاءت مرتبة حسب حدتها على النحو الآتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: أسباب شخصية جاءت أكثر حدة وبدرجة مرتفعة حسب مستويات الدراسة وهي: الجهل بطرق وفوائد الاستذكار الصحيح، وتأجيل استذكار المقررات الدراسية إلى أيام الاختبارات فقط، وعدم إيمان الطالبة بجدية

التدريس. كما رأى أعضاء هيئة التدريس أنَّ تعرض الطالبة للأمراض احتل المرتبة الرابعة في حين احتل المرتبة الأولى لدى الطالبات.

البعد الثالث: الأسباب الأكاديمية:

أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الأكاديمية جاءت مرتبة حسب حدتها على النحو الآتي حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. الأسباب الأكاديمية التي جاءت بمرتبة مرتفعة حسب مستويات الدراسة هي: "سهولة الحصول على التقارير الطبية" و"عدم التنسيق في توزيع الحصص بالجدول الدراسي"، و"اقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية"، و"فقدان عنصر التشويق والإشارة في المواد الدراسية".

كما أظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر الطالبات أن الأسباب الأكاديمية جاءت مرتبة حسب حدتها على النحو الآتي: أسباب أكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة وهي: اقتصار المقررات على النواحي النظرية دون التطبيقية، وفقدان عنصر التشويق والإثارة في المواد الدراسية، وكرهية الطالبة لبعض المواد الجامعية، واعتماد التدريس على الإلقاء دون الفهم، وكثرة المقررات التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي الواحد، وضعف الكفاءة العلمية لبعض أعضاء هيئة التدريس.

وبمقارنة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات في الأسباب الأكاديمية نجد أنهن اتفقن في أن عنصر فقدان التشويق، وكذلك اقتصار المقررات على النواحي النظرية، وكرهية الطالبة لبعض المواد، تعد من الأسباب في عدم انتظام الطالبات في الدراسة، لكنهن اختلفن في بعض الأسباب إذ رأى أعضاء هيئة التدريس أن سهولة الحصول على العذر الطبي جاء في المرتبة الأولى، في حين لم تعد الطالبات ذلك من الأسباب المؤثرة بشكل كبير.

وبمقارنة نتائج الطالبات مع نتائج أعضاء هيئة التدريس في هذا البعد نجد أن هناك تبايناً واضحاً في بعض العوامل والأسباب حيث ترى الطالبات أن أكثر الأسباب تأثيراً يتمثل في اعتماد الطالبة على ذكائها في المذاكرة والنجاح وتأجيل الاستذكار وعدم انتظام الطالبة والتزامها بالدراسة والشعور بالعجز في متابعة الدروس في مادة أو أكثر. في حين يرى أعضاء هيئة التدريس أن أكثر العوامل تأثيراً في عدم انتظام الطالبات عدم إيمان الطالبة بجدية التعلم وتأجيل الاستذكار والجهل بطرق وفوائد الاستذكار الصحيح والعودة على عدم احترام المواعيد والإهمال. وقد اتفق الفريقان على أن تأجيل استذكار المقررات الدراسية إلى أيام الاختبارات يعد من أعلى الأسباب أثراً.

البعد الثاني: الأسباب الخارجية:

أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الخارجية جاءت مرتبة حسب حدتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على النحو الآتي: أسباب أسرية جاءت بدرجة مرتفعة وهي: تأثر الطالبة بآراء الآخرين ورفيقات السوء، وهذا يتفق مع رأي (هارون، ٢٠٠٨م) و بعد المسكن عن الجامعة. وجاء سبب واحد بدرجة أقل حدة وبدرجة متوسطة من الأسباب السابقة وهو تعرض الطالبة للأمراض، وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من (العمارة، ٢٠٠٢م) ودراسة (أبو نمرة، ٢٠٠١م).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الخارجية من وجهة نظر الطالبات جاءت مرتبة حسب حدتها: تعرض الطالبة للأمراض، وبعد المسكن عن الجامعة. ومن الأسباب الخارجية التي جاءت بدرجة أقل حدة من وجهة نظر الطالبات وبدرجة متوسطة حسب مستوياتها الدراسية: رفيقات السوء، وتأثر الطالبة بآراء الأخريات. وفي هذا البعد أظهر التباين الواضح بين نتائج أعضاء هيئة التدريس ونتائج الطالبات حيث احتل تأثر الطالبة بالأخريات ورفيقات السوء وبعد السكن عن الجامعة المرتبة الأولى لدى أعضاء هيئة

أما الأسباب الأسرية من وجهة نظر الطالبات والتي جاءت بدرجة متوسطة فهي:

حرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ، وانشغال الطالبة بالمناسبات الأسرية، والتفكك الاجتماعي للأسرة (انفصال الوالدين، وفاة أحدهما أو كليهما، وجود زوجة أب، وعدم اهتمام الأسرة بالتعليم، وأسلوب الأسرة الخاطئ في المعاملة، وضعف إشراف الأسرة على الطالبة

أما الأسباب الأسرية التي جاءت بدرجة متدنية حسب وجهة نظر الطالبات فهي: سوء الحالة الاقتصادية في الأسرة، وزيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة. ومقارنة نتائج أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات نجد أن هناك تبايناً بين وجهات النظر بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات حيث يرى الأعضاء أن ضعف إشراف الأسرة، وكذلك الأسلوب الخاطئ في المعاملة لها أثر كبير، في حين ترى الطالبات أن هذين السببين من الأسباب المتدنية. ولقد اشترك أعضاء هيئة التدريس والطالبات في أن سبب انشغال الطالبات بأعباء أخرى غير الدراسة تعد من الأسباب الرئيسة والمؤثرة في غياب وعدم انتظام الطالبات. ومقارنة هذه الأسباب مع الأسباب التي أشير إليها في الإطار النظري نجد أن الاهتمام بالطالب ومعالجة مشكلاته والاهتمام بها وإيجاد المناخ الصفي الملائم وتقوية العلاقة بين الجامعة والبيئة المنزلية عوامل مشتركة بين معظم الدراسات في هذا المجال) وهذا يتفق مع دراسة (طه، ١٤٢٣هـ) ودراسة (عثمان، ١٩٨٦م). ومع الاعتبار بما توصلت إليه الدراسات السابقة لهذه العوامل إلا أن الباحثين تعتقدان أن نتائج الطالبات أكثر دقة من نتائج أعضاء هيئة التدريس لأن هذا البعد يصف حالتهم وأوضاعهم فحكمهم على عبارات هذا البعد تكون من واقع، في حين حكم أعضاء هيئة التدريس تكونت من انطباعات وملاحظات لسلوك الطالبات

ومقارنة هذه الأسباب مع ما أشارت له الدراسات النظرية في هذا البحث كدراسة كلٍّ من (الحدري، ٢٠٠٨م) و (الخطابية وآخرون، ٢٠٠٢م) و (أبو نمره، ٢٠٠١م) نجد أنها تشترك في ضرورة الاهتمام بالمقررات الدراسية وإثارة انتباه الطالبات وتشويقهن للتعليم إضافة إلى الاهتمام باختيار أعضاء هيئة التدريس وتطوير مهاراتهم التدريسية.

البعد الرابع: الأسباب الأسرية.

أظهرت النتائج الدراسية أن الأسباب الأسرية جاءت مرتبة حسب حدتها على النحو الآتي حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، الأسباب الأسرية التي جاءت بدرجة مرتفعة حسب مستويات الدراسة. ضعف إشراف الأسرة على الطالبة، وانشغال الطالبة بأعباء أخرى غير الدراسة، وأسلوب الأسرة الخاطئ في المعاملة (التدليل، القسوة، التفريق في المعاملة).

أما الأسباب الأسرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس التي حصلت على المرتبة المتوسطة، وهي أقل حدة من الأسباب السابقة فهي على النحو الآتي: انشغال الطالبة بالمناسبات الأسرية وعدم اهتمام الأسرة بالتعليم والتفكك الاجتماعي للأسرة.

أما الأسباب الأسرية التي جاءت أقل حدة وبمرتبة متدنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي على النحو الآتي: زيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة، وحرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ، وسوء الحالة الاقتصادية في الأسرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب الأسرية من وجهة نظر الطالبات جاءت مرتبة بحسب حدتها على النحو الآتي: زيادة المصروف الشخصي عن حاجة الطالبة، وحرمان الطالبة من الاستمتاع بوقت الفراغ، وسوء الحالة الاقتصادية في الأسرة. وانشغال الطالبة بأعباء أخرى غير الدراسة.

التوصيات:

لمعالجة هذه الظاهرة توصي الباحثتان بالتوصيات والمقترحات الآتية:

١- العمل على إيجاد مناخ جامعي جيد يشجع على تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية لمعلمات المستقبل، ويساعد على إتاحتها الفرص لإبراز القدرات والمواهب الإبداعية لديهن.

٢- الاهتمام بالعوامل الشخصية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطالبات، وتوفير برامج للإرشاد الاجتماعي والنفسي وتقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٣- ضرورة الاهتمام بالمقررات الدراسية وجعلها أكثر ارتباطاً بحاجات الطالبات وأكثر تشويقاً لهن.

٤- مراجعة القسم لبعض المقررات من ناحية المحتوى وأساليب التدريس.

٥- ضرورة اتباع أعضاء هيئة التدريس أساليب واستراتيجيات تفعل الطالب وتشجيعه على المشاركة والتفاعل أثناء التدريس.

المقترحات:

١. إعداد دراسات مشابهة لأسباب عدم انتظام الطالبات في المحاضرات وأثره على التحصيل وعلى الإعداد الأكاديمي.

٢. عقد دورات وورش للطالبات وأعضاء هيئة التدريس لبحث مسببات عدم انتظام الطالبات في المحاضرات الدراسية، وتوفير طرق علاجية للحد من تلك المشكلات التعليمية.

المراجع:

١. أبو عليا، محمد (٢٠٠١م). أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي. مجلة دراسات الأردنية، العدد (٥١).
٢. أبو نمر، محمد خميس حسين (٢٠٠١م). إدارة الصفوف وتمييزها. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.
٣. التميمي، محمود كاظم (١٩٩٩م). مركز السيطرة وعلاقته بتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، مجلة الآداب المستنصرية العدد (٣٣): مجلة علمية تصدرها كلية الآداب جامعة المستنصرية.

٤. الجليلي، أمل (٢٠٠٥م). الانضباط الذاتي للمعلم وأثره على الانضباط الصففي، المنتدى الكويتي للتربية الخاصة، منتدى الأبحاث والدراسات والمراجع والكتب.
٥. الحدري، خليل عبد الله (٢٠٠٨م). التأخر الدراسي الأبعاد والأسباب. موقع الدكتور الحدري الإلكتروني، جامعة أم القرى.
٦. الخطايب، ماجد، الطويهي، أحمد، العبد المحسن (٢٠٠٢م). التفاعل الصففي، عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
٧. الخطيب، جمال (٢٠٠٥م). تعديل السلوك الإنساني، دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. ط(٣).
٨. العساف، وفاء (٢٠٠٩م). مشكلات التأخير والتغيب. وحدة المتابعة النسائية. إدارة التعليم، العدد (١٤٦)، الرياض.
٩. العمارة، محمد حسن (٢٠٠٢م). المشكلات الصففية: السلوكية التعليمية الأكاديمية، مظاهرها وأسبابها وعلاجها. عمان: دار المسيرة.
١٠. القاضي، محمد. المنتدى الكويتي للتربية الخاصة، منتدى الأبحاث والدراسات والكتب والمراجع.
١١. اليحيا، فهد (٢٠٠٠م). أسباب الخروج المبكر من المدرسة، عمان، الأردن: مجلة المعرفة، العدد (٦٤).
١٢. حمدان، محمد زياد (١٤٠٤هـ). التعلم الصففي تحفيزه وإدارته وقياسه. ط(١)، جدة: دار تحامة للنشر.
١٣. خلف، فليح حسن (١٩٨٣م) الظواهر السلوكية الخاطئة لدى الطلبة وتأثيرها على المستوى العلمي. الإتحاد العام لطلبة وشباب العراق، بغداد.
١٤. طه، محمد، (١٤٢٣هـ). المشكلات الصففية، العدد (١٤٦) جريدة الرياض.
١٥. عثمان، جمال شكري (١٩٨٦م). دراسة فاعلية العلاج الأسري في علاج مشكلة التسرب الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. القاهرة.
١٦. معوض، صلاح الدين ابراهيم (٢٠٠٢م). التربية وقضايا المجتمع. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٧. منسي، محمود، أحمد، منصور، دمياط، فوزية (١٤١٠هـ). مجلة العلوم التربوية، العدد (٣): جامعة الملك عبد العزيز، جدة،
١٨. هاواي (٢٠٠٦م)، العدل في مجال قضاء الأحداث ومنع الانحراف. Educational world.com. كتاب إلكتروني يصدر عن جامعة هاواي. كلية التربية، مجمع التعليم في ولاية هاواي.
١٩. هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٨م). الإدارة الصففية. عمان. دار وائل للنشر.
- John M ,john , Delia, Jrand Karen Durt (2006) The sent Pickwick
- Perspectives Of High School Dropout.

The reasons for students' absenteeism in the Special Education department, College of Education, King Saud University

Nora Ali zaid Al katheery

Maysoon Naeem Mujahed Odeh

Submitted 15-05-2012 and Accepted on 07-02-2013

Abstract: The study aims at investigating the reasons of students' absenteeism (irregular attendance) in the Special Education department, College of Education, King Saud University. It surveys the reasons of this phenomenon from the students' and the faculty's perspectives. It also identifies the causes of this problem, and the strategies of solving it. The study sample consists of the students and the faculty staff in the Special Education department, College of Education, King Saud University in the first semester 1430-31. The findings of the study are :

The most common reasons of students' irregular attendance at the Special Education department, College of Education, King Saud University from the faculty's point of view are personal reasons with a percentage of (2.35%), followed by the external reasons which occupied (2.32%). University related reasons comes next with a percentage of (2,26). Finally, familial reasons occupied the last position with a percentage of (2,02). The findings of students' perspectives were similar to the findings of faculty's perspectives to some extent. However, the percentages differed in which the personal and external reasons occupied the first position with a percentage of (2,22), followed by university related reasons which occupied (2.08%) and finally the familial reasons occupied the last position with a percentage of (2.01).

Key words: Special education / student discipline / student regularity

دراسة مقارنة في درجات القلق من الاختبار والمستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة

إعداد

طارق بن عبد العالي السلمي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة أم القرى

قدم ١٤٣٣/١٢/٢٦هـ - وقبل ١٤٣٤/٥/٤هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى القلق من الاختبار ومدى تأثيره على طلاب كل من القرية والمدينة (الحضر) بمدينة مكة المكرمة وذلك خلال العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ. لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الأدوات الآتية ١- مقياس سارسون لقياس القلق ٢- مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ.

منهج الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وهو منهج علمي يتناسب مع مشكلة البحث. أما عينة الدراسة فقد تكونت من ١٢٠ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية موزعين بين القرية (٦٠ طالباً) والمدينة (٦٠ طالباً)

نتائج الدراسة توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في درجات القلق من الاختبار لصالح طلاب القرية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الطبيعي وطلاب التخصص الشرعي في درجات القلق من الاختبار.

٣- توجد فروق في درجات القلق من الاختبار بين المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لصالح المستوي الأدنى.

٤- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

أهم التوصيات:

١- الاهتمام بطلاب القرى و تفعيل دور المرشد الطلابي في المدرسة من أجل معرفة وتحديد الطلاب ذوي القلق المرتفع من الاختبار وذلك من أجل معرفة أسباب القلق ومعالجتها بالتعاون مع أولياء الأمور.

٢- تفعيل دور الأسرة المحور الأساسي في التربية وذلك بتوعيتهم عن طريق مجالس الآباء ومرشد المدرسة بأخطار القلق ومدى تأثيره على النواحي النفسية.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، التحصيل الدراسي، طلاب الصف الثالث الثانوي ، القرية- المدينة.

مقدمة

يعدُّ القلق أحد الظواهر النفسية التي يعاني منها كثير من الأفراد على مستوى الخليج العربي، وهناك عدة أنواع من القلق يعاني منها أفراد المجتمع مثل: القلق من السفر - القلق من تأخر الترقية في العمل - القلق من نجاح العملية الجراحية وكذلك القلق من الاختبار. الدراسة الحالية ركزت على أحد أنواع القلق الذي ينتاب الطلاب وهو القلق من الاختبار ومدى تأثيره على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي (القرية-المدينة) بمكة المكرمة. هناك العديد من الدراسات اهتمت بموضوع القلق ومفهومه بصفة عامة (مثال ذلك شاهين ، ٢٠٠٤؛ بطاينة وآخرون ، ٢٠٠٧؛ صوالحة، ٢٠٠٧؛ صوالحة وعسفا ، ٢٠٠٨) إضافة إلى ذلك إن موضوع القلق له أهميته حيث يعدُّ أحد الأسباب المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب حيث كلما زاد مستوى القلق لدى الفرد ضعف مستوى التحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة

هذه الدراسة اهتمت بالقلق من الاختبار ومدى تأثيره على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي (القرية والمدينة) بمكة المكرمة حيث إن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة، وهو: هل هناك فرق بين طلاب القرية والمدينة بمكة المكرمة في مستوى القلق من الاختبار وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس للبحث عدة أسئلة هي:

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في درجات القلق من الاختبار؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الطبيعي وطلاب التخصص الشرعي في درجات القلق من الاختبار؟

٣- هل توجد فروق في درجات القلق من الاختبار بين

المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى قلق

الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة

الدراسة الحالية تهدف إلى عدة أمور هي:

١- التعرف على مدى تأثير القلق على التحصيل الدراسي لطلاب العينة.

٢- التعرف على الفروق بين طلاب القرية والمدينة في مستوى القلق.

اهمية الدراسة

حدد الباحث عدة نقاط توضح أهمية الدراسة الحالية وهي:

- ١- من أهمية هذه الدراسة أنها اهتمت بشريحة من المجتمع تعد مهمة بحثياً تتمثل في طلاب القرى (الريف)
- ٢- اكتسبت الدراسة الحالية أهمية من حيث إنها تقدم معلومات نفسية وتربوية مفيدة لطلاب المرحلة الثانوية خاصة فيما يتعلق بالقلق من الاختبار ومدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي. للطلاب.

حدود الدراسة

١- اقتصر هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي (القرية-المدينة) بمكة المكرمة للعام الدراسي الثاني ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

٢- هذه الدراسة اقتصر على عينة من طلاب المرحلة الثانوية دون الطالبات.

٣- أجريت الدراسة الحالية على طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي-شرعي) فقط.

مصطلحات الدراسة

١- القلق من الاختبار:

أشار أحمد (٢٠٠٣) أن فرويد يرى أن القلق هو أساس المشكلة في العصاب حيث عرفه بأنه "شيء ما يشعر به الإنسان أو حالة انفعالية نوعية غير سارة لدى الكائن

العضوي ويتضمن مكونات ذاتية وفسولوجية وسلوكية" (ص: ٧٩).

ويعرف القلق من الاختبار إجرائياً بأنه حالة من التوتر والخوف ينتج عنها التعرق وبرودة الأطراف تتزامن قبل وأثناء أداء الاختبار وما أن ينتهي الاختبار حتى تتلاشى هذه الأعراض ويصبح الفرد في حالته الطبيعية.

٢- التحصيل الدراسي:

ويقصد به معدل درجات الطالب في جميع المواد الدراسية بعد نهاية الفصل الدراسي (اختبار الفصل الدراسي الثاني).

٣- التخصص الدراسي:

يعرف الباحث التخصص الدراسي على النحو الآتي:

١- تخصص طبيعى ويقصد به التخصص الذي يدرس الطالب فيه العلوم الطبيعية

٢- تخصص شرعي: ويقصد به التخصص الذي يدرس فيه الطالب العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أشار (McAdams & Pals, 2006) إلى أن القلق يمكن تعريفه بأنه الاختلافات النوعية للفرد

في التصاميم التطورية العامة. إن القلق والخوف أمور طبيعية تعد جزءاً من حياتنا اليومية للطبيعة البشرية. Donner (2006) يرى أن الكل يخاف ويقلق فنحن نخشى تهديداً

فوراً ومحددًا مثال ذلك

غريب يقترب ويخرج علينا في مكان مظلم أو في طريق ضيق . أيضاً نحن نشعر بالقلق تحسباً لمخاطر محتملة في المستقبل القريب ويرافق هذا القلق العديد من المظاهر مثل الأرق والرعب واليأس والذعر وزيادة ضربات القلب والتعرق. والهدف من زيادة معدل ضربات القلب والتنفس السريع و التعرق هو مساعدة الجسم على أداء أفضل في ظل التهديدات والمخاطر التي قد تهدد الإنسان. لكن هناك

بعض السبلات الناتجة عن القلق مثل الدوخة وضيق في الصدر وقشعريرة وجفاف الفم. (ص: ١)

كما أشار شيفر وميلمان (٢٠٠١) أن القلق يعتبر حالة من عدم الارتياح من حدوث شيء في المستقبل مما يتسبب بشعور الفرد بالضيق وانشغال الفكر وعدم الارتياح. كما يرى صوالحة (٢٠٠٧) أن القلق ظاهرة عادية لدى الإنسان تميزه عن سائر الكائنات الحية . والقلق مستمر مع الإنسان في كل ما يتعلق برغباته ومواقفه تجاه الحياة عامة. فقد يتخذ الفرد أحياناً قراراً يكون بعيداً عن إشباع رغباته ويكون في الوقت نفسه موافقاً لرغبات وعادات المجتمع ومطالبه فيبدو القلق عند الفرد. أما الوقفي (١٩٩٨) فيرى أن القلق عبارة عن شعور بالخوف والتوتر وذلك عند القيام بأداء محك معين مثل أداء اختبار فصلي (أو نهاية السنة الدراسية) أو أداء مقابلة مهمة (قبول في الجامعة أو وظيفة). هناك مشاعر القلق العادية يشترك فيها معظم الناس (قلق طبيعي) ولكن بعض الأفراد تكون مشاعر القلق عندهم عنيفة لأسباب بسيطة يفترض ألا يبالغ الفرد في القلق من أجلها. كذلك يؤكد بطاينة وآخرون (٢٠٠٧) أن القلق يمكن تعريفه بأنه حالة نفسية يشعر الفرد فيها بالعجز والإحباط من موقف معين مما يترتب على ذلك أعراض نفسية وجسمية متعددة على صحة الفرد وسلامته بصفة عامة وكذلك الطلاب بصفة خاصة. ويرى Davison & Neale (2003) أن القلق هو الخوف المبالغ فيه نتيجة موقف أو مواقف

يتعرض لها الفرد في حياته العادية عادة ويصاحب القلق أعراض تتمثل في التهيج، والبكاء، والأرق، وسرعة الحركة، والأحلام المرعبة، التعرق، وفقدان الشهية، والغثيان، وصعوبة التنفس، والتقلصات اللا إرادية. ويؤكد أبو حطب (١٩٨٢) أن القلق من الاختبار عند الأفراد يتأثر بعدة عوامل تتمثل في البيئة المنزلية، والبيئة المحيطة بالفرد سواء

أولاً القلق الموضوعي: هذا النوع من القلق يسمى بالقلق الواقعي وهو أقرب إلى مفهوم الخوف العادي أي إن الفرد في هذا النوع من القلق يخاف من مصدر خارجي في بيئته يهدده. من أمثلة هذا النوع من القلق من الاختبار أو مقابلة للوظيفة (صبره وآخرون، ٢٠٠٤).

ثانياً: القلق العصبي: هذا النوع من القلق يمتاز بأن مصدره داخلي وأسبابه لاشعورية وهو ينتج عندما يهدد الهو ومكبواته بالتغلب على الأنا الذي يلجأ إلى الحيل الدفاعية مثل: الكبت، والإسقاط، والنكوص. وعليه كلما كان القلق شديداً ومتوتراً كلما كان مريضاً ومؤشراً للاضطراب (رزيقة، ٢٠١١).

ثالثاً: القلق الخلقي: وهو عبارة عن الصراع الناتج عن ضمير الشخص وخوفه عندما يقوم بمخالفة العادات والقيم الاجتماعية (منسي، ٢٠٠١: ٤٢-٤٣). الدراسة الحالية ركزت على النوع الأول وهو القلق الموضوعي وهو الذي ينتاب بعض الطلاب عند مواجهة أي موقف مثل اختبار، مقابلة شخصية، إلقاء خطاب أمام الجماهير.

وهناك من صنف القلق تصنيفاً آخر حيث أشار صبرة وآخرون (٢٠٠٤) أن كاتل (١٩٦٠) صنف القلق إلى نوعين: قلق الحالة وقلق السمة.

١- قلق الحالة: أشار رزيقة (٢٠١١) إلى أن قلق الحالة عبارة عن استجابة لانفعالات غير سارة تحدث لدى الإنسان عندما يحس أن هناك موقفاً ما يؤدي إلى إلحاق الضرر به. ويذكر حسين (٢٠٠١) أن قلق الحالة عبارة عن انفعالات يقع فيها الفرد وهي تختلف من لحظة إلى أخرى وتزول بزوال المؤثر.

٢- قلق السمة: تعتبر استجابات ثابتة تختلف باختلاف شخصية الفرد، ومن ثم يكون القلق المستثار مرتبطاً بشخصية الفرد؛ لذلك يختلف التفاوت في درجة سمة القلق باختلاف شخصية الفرد. ويعتد هذا النوع من القلق الأكثر

كانت المدرسة أم الأقران (الزملاء والأصحاب) داخل أو خارج المدرسة. وقد عرف فرويد القلق بأنه "نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها فهو يختلف عن بقية الانفعالات الأخرى غير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح (الخالدي، ٢٠٠٢: ١١٦).

السعي إلى خفض من وتيرة القلق بصفة عامة والقلق من الاختبار بصفة خاصة فيما يخص الطلاب يعدُّ مطلباً مهماً حيث أشارت النبال (١٩٩١) أن انخفاض القلق بصفة عامة عند الأفراد يعدُّ مطلباً مهماً في نجاح الطالب و الطالبة في حياتهم الدراسية وذلك لأن هناك علاقة قوية بين القلق والعصاب. أما إذا كان هناك ارتفاع في درجة القلق عند الطالب أو الطالبة فهذا مؤشر على أن هناك سوء توافق عند الطالب وأن هناك حاجات لم تشبع بعد مما قد يترتب عليه تعثر وضعف مستوى الطالب أو الطالبة في حياتهم الدراسية في جميع المراحل (عكاشة، ١٩٩٢؛ مخيمر، ١٩٧٩). لذلك يظهر دور الخدمات الإرشادية في المؤسسات التعليمية وذلك بمعرفة وتحديد احتياجات الطلاب والطالبات غير المشبعة والتي تعدُّ مصدراً للتوتر والقلق وذلك من أجل المساهمة في كيفية إشباعها بمساهمة الأسرة وذلك حتى يعود الفرد إلى حالة التوازن والتوافق في حياته الدراسية (زهرا، ١٩٧٨؛ العلي، ١٩٨٥؛ مرسى، ١٩٧٦).

أنواع القلق:

هناك العديد من الباحثين اهتموا بأنواع القلق وتصنيفاته فمدرسة التحليل النفسي التي يتزعمها سجموند فرويد صنفت هذه المدرسة أنواع القلق إلى ثلاثة أنواع كما أشار إليها (رزيقة، ٢٠١١):

ارتباطاً بالصحة النفسية للفرد (رزيقة، ٢٠١١). كما أكد رزيقة أن قلق السمة يمكن استنتاجها من خلال مدى تكرار حالة القلق لدى الفرد لفترة معينة مع تحديد مدى شدة الحالة.

كذلك هناك من صنف القلق إلى عدة أنواع وذلك على النحو الآتي:

١- من حيث مدى وعي الفرد بالقلق: وهذا النوع كما أشار صبرة وآخرون (٢٠٠٤) ينقسم إلى شعوري ولاشعوري. الشعوري وفيه الفرد يستطيع أن يتحكم ويتصدى لأسباب القلق بينما اللاشعوري لا يستطيع الفرد التحكم والتصدي لأسباب القلق لأنه لا يعلم مسببات القلق.

٢- تأثير القلق على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه: هذا النوع من القلق بصفة عامة له تأثير على أداء الفرد في حياته اليومية، فهناك قلق إيجابي وهناك قلق سلبي. القلق الإيجابي وهو القلق المحفز للفرد المنشط له يحدث عند الفرد عندما يكون قريباً من اختبار معين أو مقابلة للوظيفة فيكون الفرد أكثر نشاطاً لاجتياز الاختبار أو المقابلة. وفي المقابل هناك القلق السلبي الذي يؤدي بالفرد إلى الخمول والضعف. أشار رزيقة (٢٠١١) أن هذا النوع من القلق إما أن يتسبب في تنشيط الفرد أو تثبيطه وإضعاف لأداء الفرد بصفة عامة.

٣- تأثير القلق على توافق الفرد وصحته النفسية: أكد صبرة وآخرون (٢٠٠٤) أن هذا النوع من القلق يصنف إلى قلق عادي وقلق عصابي مرضي.

مستويات القلق:

أشار أبو صايمة (١٩٩٥) و بلكيلاي (٢٠٠٨) إلى أن القلق يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مستويات هي:

١- مستوى منخفض: في هذا المستوى يكون الفرد على مستوى مرتفع من الحساسية نحو الأحداث الخارجية.

المستوى المنخفض من القلق يسمى بالقلق العادي وظيفته الأساسية تنبيه الفرد عند الشعور بأي مشكلة قد تؤدي الفرد أو خطر قريب من الفرد (بلكيلاي، ٢٠٠٨؛ رزيقة، ٢٠١١).

٢- مستوى متوسط القلق: هذا المستوى من القلق ليس مثل القلق العادي المتمثل في المستوى الأول لذلك في هذا المستوى يذكر رزيقة (٢٠١١) أن الفرد يكون أقل قدرة على السيطرة على استجاباته في حياته العامة وذلك خلال حالات القلق لذلك "يجب على الفرد أن يبذل قصارى جهده للمحافظة على سلوك مناسب في مواجهة هذه المواقف (ص: ٥٦).

٣- مستوى القلق المرتفع: عندما يصل الفرد إلى هذا المستوى من القلق يقوم بأساليب غير مناسبة للمواقف التي تحدث له في حياته العامة. يلاحظ أنه في هذه المرحلة (المستوى) لا يستطيع الفرد التركيز والانتباه لذلك لا يميز بين المثيرات الضارة والنافعة (رزيق، ٢٠١١).

يلاحظ من خلال استعراض مستويات القلق أن القلق كلما زاد عند الفرد أثر ذلك سلباً على سلوكه وأنه كلما زاد مستوى القلق أصبح الفرد أقل سيطرة على سلوكه.

أعراض القلق:

القلق له تأثير على الفرد هذا التأثير إما أن يكون تأثيراً نفسياً على الفرد أو يكون تأثيراً جسيماً. سوف نتحدث في هذه الفقرة عن أعراض القلق وتأثيراته على الفرد من الجانب النفسي والجسمي.

أولاً: أعراض القلق النفسية على الفرد: يؤثر القلق على الناحية النفسية لدى الفرد فيسبب له عدم الراحة والاستقرار، والشعور بخيبة الأمل وعدم الأمن والطمأنينة. لذلك يلجأ الفرد إلى الهروب وعدم مواجهة الواقع (جبل، ٢٠٠٠). ويضيف رزيقة (٢٠١١) أن من الأعراض النفسية التي تؤثر على الفرد نتيجة القلق "العصبية

هناك عدة أسباب وعوامل مسببة لظهور القلق عند الأفراد، هذه الأسباب عددها أربعة كما ذكرها رزيقة (٢٠١١) وهي:

١- الوراثة: فالوراثة تلعب دوراً مهماً في تحديد القلق لدى الأفراد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات حيث أكد رزيقة (٢٠١١) أن الأسباب الوراثية لها دور كبير في تحديد القلق. حيث إن القلق يمكن أن يكون وراثياً عن طريق الجينات (ص: ٦١).

٢- نفسية اجتماعية: هناك اختلاف في مدارس علم النفس في تفسير مسببات القلق من الناحية النفسية الاجتماعية حيث أكد رزيقة (٢٠١١) أن مدرسة التحليل النفسي ترجع سبب القلق إلى شعور الفرد بالنقص أو عدم تلبية حاجات الفرد، وأما أنصار المدرسة السلوكية فتري أن ظهور القلق ناتج عن السلوك الخاطئ وكذلك الضغوط الخارجية مثل الفقر - الطلاق... الخ (ص: ٦١).

٣- الضغوط الاجتماعية: يرى العناني (٢٠٠٠) أن الحياة مليئة بالضغوط والمتغيرات المتتابة مثل الحرمان والتفكك الأسري، وهذه الضغوط تؤدي بالإنسان إلى القلق، لذلك تعد من أسبابه.

٤- النظرة المستقبلية: إن الاهتمام بالمستقبل مصدر اهتمام جميع الأفراد (الذكور والإناث) حيث يعتبر الاهتمام بالمستقبل عاملاً أساسياً مسبباً للقلق لدى الأفراد. ذكر رزيقة (٢٠١١) أن الفرد يسعى دائماً إلى التقدم والوصول إلى النجاح "ولكن تفكيره في ضغوط الحياة العصرية نجده في صراع دائم ينتج عنه حالة قلق وهو يسعى دائماً إلى تحقيق ذاته" (ص: ٦٢).

إن أول الدراسات التي اهتمت بالقلق في الاختبار كانت في أمريكا حيث قام وسارسون عام ١٩٥٢ بإعداد مقياس لقياس القلق من الاختبار بعد ذلك وفي منتصف القرن العشرين بدأت الأبحاث الخاصة بالقلق من

والحساسية الزائدة، الانهاك النفسي، قلة النوم بسبب الشعور بالإرهاق، الأحلام المزعجة، والكوابيس الليلية كل هذه الأعراض تدل على أن الفرد يعاني من القلق نتيجة لخبرة أو موقف معين" (ص: ٦٢).

ثانياً: أعراض القلق الجسمية على الفرد: الأعراض الجسمية هي كل ما يؤثر من أعراض على جسم الفرد نتيجة للقلق. مثال ذلك برودة الأطراف، توتر العضلات، الأزمات العصبية... الخ (زهران ، ١٩٩٥). إضافة إلى ذلك هناك أعراض جسمية أخرى نتيجة للقلق تؤثر على الفرد وصحته مثال ذلك ما أشار إليه جبل (٢٠٠٠) أن هناك عدة أعراض هي: "ارتفاع ضغط الدم، الصداع المستمر، اضطرابات في المعدة، وسرعة ضربات القلب، فقدان الشهية، الدوران، والغثيان، القي، والشعور بالضيق في الصدر (ص: ١٣١).

أشار حسين (٢٠٠١) أن القلق يعد بصفة عامة العامل الأساسي المسبب للأمراض النفسية وفي الوقت نفسه يعد محفزاً للفرد لإنجاز المهمات التي قد تواجهه ولكن باتفاق عام يعد مسبباً للاضطرابات النفسية والسلوكية للأفراد.

الفرق بين الخوف والقلق:

الخوف والقلق كثيراً ما نسمع في حياتنا اليومية "أنا خائف وكذلك" أنا قلق من شيء معين" ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هل الخوف والقلق شيء واحد أم هما مختلفان، أشار رزيقة (٢٠١١) أن القلق يختلف عن الخوف في أمرين هما:

- ١- أن القلق خوف من شيء مجهول غير متوقع وغريب.
- ٢- أن القلق هو انفعال مؤلم نشعر به داخلياً عندما لا نستطيع أن نفعل شيئاً تجاه ما يهددنا بالخطر (ص: ٢٠-٢١).

أسباب القلق:

الاختبار تنشط وتظهر جلياً. أكد شاهين (٢٠٠٤) أنه ظهرت العديد من الدراسات في منتصف القرن العشرين التي اهتمت بظاهرة القلق من الاختبار ومدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي (ص: ١٤). وقد أوضح أبو حطب (١٩٨٢) أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي حيث أوضحت هذه الدراسات أن هناك علاقة سلبية بين القلق والتحصيل الدراسي. حيث إنه كلما زاد القلق عند الفرد من الاختبار كان له رد فعل سلبي على مستوى التحصيل الدراسي للفرد نفسه.

هناك بعض الدراسات العربية التي اهتمت بالقلق من الاختبار وتأثيره على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب مثال ذلك ما قام به شاهين (٢٠٠٤) و صوالحة و عسفا (٢٠٠٨) حيث أوضحت الدراسة أن القلق له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للطلاب. يلاحظ أن أكثر الدراسات السابقة (صوالحة و عسفا، ٢٠٠٨ ؛ رزيقة، ٢٠١١) اهتمت بشريحة معينة من المجتمع وهي شريحة المدينة (الحضرية) ولم تهتم بالبيئة البدوية (القروية) لذلك كانت فكرة هذا البحث التي تمثلت في الاهتمام بالبيئة البدوية وذلك لأنها تمثل شريحة من شرائح المجتمع التي لم تحظ إلا بالقليل من الدراسات البحثية لذلك كان الاهتمام من قبل الباحث بهذه الشريحة. فتكونت فكرة هذه الدراسة بعمل مقارنة بين طلاب القرية والمدينة في مستوى القلق من الاختبار ومدى تأثير ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لطلاب العينة. وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة على مستوى الخليج العربي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات على مستوى الوطن العربي والعالمي اهتمت بالقلق ومدى علاقته بمستوى التحصيل الدراسي. من هذه الدراسات ما قام به أبو صبيحة (١٩٧٤) قام

بدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. وذلك على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط. حيث بلغ عدد أفراد العينة ٢٧٣ طالباً و ١٨٣ طالبة. استخدم الباحث مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار، أما التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات فقد حصل عليه الباحث من خلال تقديرات المعلمين لأداء طلابهم خلال السنة الدراسية. توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

توجد علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي فكلما زاد القلق قل التحصيل الدراسي عند الطالب أو الطالبة. أيضاً توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق بين الطلاب والطالبات وذلك لصالح الطالبات. كذلك توصلت الدراسة إلى أن أعلى مستوى تحصيل دراسي يحصل عليه الطالب أو الطالبة مرتبط بأقل مستوى من القلق وأن أدنى مستوى تحصيل دراسي يحصل عليه الطالب أو الطالبة يرتبط بأعلى مستوى من القلق. كذلك قام الريحاني (١٩٨١) بدراسة مدى أثر الاسترخاء العضلي على مستوى التحصيل الدراسي وفي الوقت نفسه خفض قلق الاختبار حيث أجرى الباحث دراسته على عينة تكونت من ٩٢ طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس سارسون لقلق الاختبار. كما قام الباحث بقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (الطلاب و الطالبات) عن طريق درجاتهم في اختبار مادة علم النفس حيث أجرى الباحث اختبار موضوعي على أفراد العينة وبذلك استطاع الباحث معرفة وتحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. توصل الباحث في دراسته إلى النتائج الآتية: ١- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل المعالجة بالاسترخاء العضلي على التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لدى أفراد العينة. ٢- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يوضح تأثير نوع الجنس في متغيرات الدراسة (المعالجة بالاسترخاء في خفض قلق الاختبار).

مرتفعاً كان في المقابل درجة القلق منخفضة وكذلك كلما كان مستوى الطالب أو الطالبة منخفضاً كان في المقابل درجة القلق مرتفعة.

كذلك قام كلا Plass and Kenned (١٩٨٦) بدراسة أثر عامل الوقت والجنس وارتباطهما

بالقلق لدى أفراد عينة الدراسة ومدى أثر ذلك على التحصيل الدراسي. حيث قاما بإجراء دراستهما على عينة تكونت من ١٥٥ طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية (الصف الثالث والصف الرابع). خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب من ذوي درجة القلق المتوسط أفضل من مستوى التحصيل الدراسي للطلبات سواء كان الوقت محدداً أم مفتوحاً. من جهة أخرى كان أداء الطالبات من ذوي درجة القلق المرتفع أفضل في مستوى التحصيل الدراسي من أداء الطلاب ذوي درجة القلق المرتفع وذلك إذا كان الوقت محدداً، أما إذا كان الوقت غير محدد (مفتوحاً) فيكون العكس. كذلك أجرى مرزوق (١٩٩١) دراسة لمعرفة الفروق بين الجنسين في القلق من الاختبار حيث أجرى دراسته على عينة مكونة من ٢٠٠ طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في سلطنة عمان. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار لصالح الإناث.

أيضاً أجرى مغاوري (١٩٩٣) دراسة على مدى تأثير الأسرة وقلق الاختبار لدى الأفراد. حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٥٣ طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في كلية التربية. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين البيئة الأسرية والقلق من الاختبار.

Day (1994) قام بدراسة على عينة من الطلبة حيث هدفت الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية

استراتيجية تعديل السلوك المعرفي والعلاج بالنماذج المتعددة من أجل خفض مستوى درجة القلق من الاختبار، ومن ثم

(Benjamin et al. 1981) قام بدراسة هدفت إلى

معرفة مدى تأثير قلق الاختبار في معالجة المعلومات لدى عينة تكونت من ١٤٦ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية حيث قسم الباحث أفراد العينة إلى ثلاثة مستويات بناء على مستواهم ودرجاتهم على مقياس القلق هذه المستويات هي: مستوى مرتفع - مستوى متوسط - مستوى منخفض. توصلت الدراسة إلى أن العجز في التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات من ذوي القلق المرتفع كان بسبب مشكلات تتمثل في الذاكرة (الترميز - التخزين - الاسترجاع) وليس فقط بسبب مستوى القلق المرتفع لدى الفرد.

إبراهيم (١٩٨٢) حيث درس العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالكويت. حيث بلغ عدد أفراد العينة ٣٧٠ طالباً وطالبة. وقد استخدم الباحث مقياس القلق الصريح للأطفال ومقياس (بيل) للقلق في مواقف الاختبار. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي وذلك في حالة القلق المرتفع. كما قام الزغل (١٩٨٣) بدراسة أثر القلق من الاختبار على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات. حيث تكونت عينة الدراسة من ٥١٦ طالباً من طلاب المدارس الحكومية و ٣١٣ طالبة من طالبات مدار وكالة غوث في مدينة إربد بدولة الأردن. استخدم الباحث في دراسته مقياس لسوين لقياس قلق الاختبار، أما مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة فقد استعان الباحث بالتقارير التحصيلية من قبل مدرسين ومدرسات أفراد العينة وذلك لمعرفة مستوى أفراد العينة في مادة الرياضيات. أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي. فكلما كان مستوى التحصيل الدراسي للطلاب أو الطالبة

تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. تكونت عينة الدراسة من ٣١ طالباً وطالبة. ١٦ طالباً وطالبة من أفراد العينة تلقوا تدريباً على برنامج تعديل السلوك المعرفي، أما باقي أفراد العينة والبالغ عددهم ١٥ طالباً وطالبة فقد تم تدريبهم على برنامج تعديل السلوك عن طريق متعدد النماذج. توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١- أن كلا البرنامجين التدريبيين والتي تدرب عليهما أفراد العينة لهذه الدراسة كان لهما أثر فعال في خفض القلق من الاختبار عند أفراد العينة. ٢- أن كلاً من برنامج تعديل السلوك المعرفي وبرنامج تعديل السلوك عن طريق النماذج المتعددة كان لهما أثر واضح في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

(١٩٩٦) Swanson عمل دراسة عن القلق من الاختبار لدى الطلاب (الذكور-الإناث) والذين يعانون من الاضطرابات العقلية. حيث شملت عينة الدراسة ٨٢ طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القلق من الاختبار والاضطراب المعرفي كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين القلق من الاختبار والعادات الدراسية.

الزهراني (٢٠٠١) قام بدراسة العلاقة بين البيئة المدرسية وقلق الاختبار ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. حيث بلغ أفراد عينة البحث ٦٥٦ طالباً و ١٨٠ معلماً. هدفت الدراسة إلى ما يأتي: ١- التعرف على مدى العلاقة الارتباطية بين البيئة المدرسية و قلق الاختبار. ٢- العلاقة بين البيئة المدرسية و التحصيل الدراسي. ٣- العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. ٤- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والطلاب ذوي التحصيل المرتفع ومقارنته بمستوى القلق من الاختبار لدى أفراد العينة. توصل الباحث إلى النتائج الآتية ١-

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة المدرسية والبعد الانفعالي الذي يعدُّ أحد مكونات القلق من الاختبار لدى أفراد العينة. ٢- عدم وجود علاقة بين كل من القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي وكذلك البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي. ٣- وجود علاقة سالبة بين القلق من الاختبار والمواد الدراسية لأفراد العينة. ٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أفراد العينة في القلق من الاختبار. كما أجرى شاهين (٢٠٠٤) دراسة حول قلق الاختبار لدى طلبة (ذكور-إناث) الثانوية العامة في محافظة الخليل. حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٤٠ طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي (توجيهي). استخدم الباحث في دراسته مقياس سارسون لقياس قلق الاختبار. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة في مستويات القلق من الاختبار بين الجنسين (الذكور-الإناث) لصالح الإناث. أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق من الاختبار بين الطلبة حسب نوع المادة الدراسية. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات قلق الاختبار تعزى لتخصص الطالب والطالبة (علمي-أدبي). أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين الطلاب (الذكور-الإناث) تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المتدنية مستوياتهم.

قام صوالحة وعسفا (٢٠٠٨) بدراسة فعالية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في الأردن. حيث هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية استخدام إجراءات تعزيز التحصيل في التقليل من قلق الاختبار لدى أفراد العينة المتكونة من ٦٠ طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة إربد. حيث تم تقسيم الطالبات إلى ثلاثة مستويات بناء على ضوء

١- اهتمت معظم الدراسات السابقة بالعلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي مثل دراسة إبراهيم (١٩٨٢) و شاهين (٢٠٠٤).

٢- بعض الدراسات أكدت أن هناك فروقاً بين الجنسين فيما يخص القلق وذلك لصالح الإناث مثال على ذلك دراسة مرزوق (١٩٩١) و شاهين (٢٠٠٤).

٣- بعض الدراسات أكدت أن الفروق بين الطلاب (الذكور-الإناث) في مستوى القلق ليس فقط نوع الجنس، إنما هناك عوامل أخرى مثل البيئة المنزلية تلعب دوراً مهماً في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب. مثال على ذلك دراسة شاهين (٢٠٠٤) وكذلك دراسة مغاوري (١٩٩٣).

ولكن بنظرة متعمقة في الدراسات السابقة نلاحظ أنها تختلف عن الدراسة الحالية في عدة أمور هي:

١- أن الدراسات السابقة لم تهتم إلا بشريحة واحدة من مجتمع الطلاب تتمثل في طلاب المدينة (الحاضرة) بينما الدراسة الحالية اهتمت بشريحة من طلاب المدينة وكذلك بشريحة أخرى تمثل في طلاب القرى المجاورة لمدينة مكة المكرمة.

٢- معظم الدراسات السابقة أجريت على مجتمعات مختلفة عن المجتمع السعودي، أما هذه الدراسة فقد اهتمت بالمجتمع السعودي وخاصة مجتمع مكة المكرمة وقراها.

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في درجات القلق من الاختبار لصالح طلاب القرية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الطبي وطلاب التخصص الشرعي في درجات القلق من الاختبار.

مقياس القلق (مقياس قلق الرياضيات للأطفال): ١- مستوى مرتفع في القلق ٢- مستوى متوسط القلق ٣- مستوى منخفض القلق. أيضاً تم تقسيم الطالبات ذوي مستوى القلق المرتفع إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها ٤٠ طالبة ومجموعة ضابطة وعدد أفرادها ٢٠ طالبة. حيث استخدم الباحثان نوعين من المعززات (مادية - لفظية) لأفراد المجموعة التجريبية. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) على مقياس قلق الرياضيات تعزى لاستخدام التعزيزات ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأداء مجموعتي التعزيز على مقياس القلق.

ال ثاني (٢٠٠٨) قامت بدراسة تكافؤ نموذجي اختبار رافن (المحوسب - التقليدي) لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر في ضوء قلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب. هدفت الدراسة إلى: ١- تطوير أداة قياس محوسبة باللغة العربية ٢- الكشف عن العوامل المؤثرة على التكافؤ السيكمومتري مثل الجنس وقلق الاختبار وقلق الحاسب. أيضاً هدفت الدراسة إلى تحديد وتقدير النموذج الأفضل لدى الطلاب والطالبات. توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: ١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى قلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب. ٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في نموذج الاختبار في الخصائص السيكمومترية. ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجات نموذجي الاختبار (المحوسب - والتقليدي).

بالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع الدراسة الحالية في عدة أمور هي:

مجتمع الدراسة

جميع طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي-شرعي) بمدينة مكة المكرمة وضواحيها. وقد بلغ عدد المدارس الثانوية للبنين بمكة المكرمة و ضواحيها ٨٦ مدرسة ثانوية موزعة على النحو الآتي: ٦٥ مدرسة ثانوية داخل مدينة مكة و ٢١ مدرسة ثانوية خارج مدينة مكة المكرمة. الجدول رقم (١) يوضح مجتمع الدراسة حسب إحصائية العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ

٣- توجد فروق في درجات القلق من الاختبار بين المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي لصالح المستوى الأدنى.

٤- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى قلق الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن) وذلك لملائمته للدراسة الحالية .

جدول رقم (١) العدد الإجمالي لمدارس و طلاب الصف الثالث الثانوي في مكة المكرمة وضواحيها شمال مكة المكرمة

عدد المدارس الثانوية	العدد	عدد طلاب القسم الطبيعي	عدد طلاب القسم الشرعي	المجموع الكلي
داخل مدينة مكة	٦٥	٤٢٢٥ (٧٥%)	١٣٩١ (٢٤%)	٥٦١٦
خارج مدينة مكة (القرى)	١٥	١٩٥١ (٦٥%)	١٠٣٥ (٣٥%)	٢٩٨٦
المجموع الكلي	٨٠	٦١٧٦	٢٤٢٦	٨٦٠٢

عينة الدراسة

اشتملت هذه الدراسة الحالية على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي (طبيعي-شرعي) بمدينة مكة المكرمة وضواحيها. حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. بلغ عدد أفراد العينة ١٢٠ طالباً موزعين

على النحو الآتي: ٦٠ طالباً يمثلون مدرستين تم اختيارها عشوائياً من مدارس مدينة مكة (مدرسة الفلاح الثانوية مدرسة مكة الثانوية) من القسم الطبيعي وكذلك القسم الشرعي. أيضاً ٦٠ طالباً يمثلون مدرستين تم اختيارها عشوائياً من مدارس قرى مكة (الجموم- عسفان). هذا وقد بلغ متوسط العمر للطلاب ١٨,٢١ بانحراف معياري (٠,٣٦). كما بلغ حجم العينة للدراسة الحالية القابلة للتحليل الإحصائي ١٢٠ طالباً. الجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة أداة الدراسة

الموقع	شرعي	طبيعي	عدد العينة	المدرسة
مكة المكرمة	١٥	١٥	٣٠	مكة الثانوية
مكة المكرمة	١٥	١٥	٣٠	الفلاح
قرى مكة	١٥	١٥	٣٠	الجموم
قرى مكة	١٥	١٥	٣٠	عسفان
	٦٠	٦٠	١٢٠	المجموع الكلي

استخدم الباحث مقياس القلق من الاختبار الذي أعده سارسون وزملاؤه (١٩٥٢) حيث يتكون المقياس من ٣٧ فقرة. الإجابة عن فقرات المقياس محددة بنعم (√) أو لا (X). الإجابة بنعم (√) تمنح درجة واحدة، أما الإجابة بلا (X) فلا تمنح شيء بمعنى صفر.

صدق وثبات المقياس على البيئة العربية

صدق المقياس

قام شاهين (٢٠٠٤) بترجمة مقياس القلق من الاختبار ل سارسون إلى اللغة العربية حيث قام بعرض ما ترجمه على مجموعة من المحكمين التربويين من أجل التأكد من سلامة ودقة الترجمة والصياغة بما يتفق مع البيئة العربية عامة والبيئة

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل الفاكرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ ٨٩، وهذه قيمة كافية لإجراء الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

أولاً: قام الباحث بتوزيع مقياس القلق من الاختبار على عينة الدراسة البالغ عددهم ١٢٠ طالباً (٦٠ طالباً يمثلون طلاب مدارس القرى المجاورة لمكة المكرمة و ٦٠ طالباً يمثلون طلاب مدارس مدينة مكة).

ثانياً: قام الباحث بطلب مستوى التحصيل الدراسي لكل أفراد العينة من قبل المعلمين الذين درسوا أفراد العينة وذلك بالتعاون مع إدارة كل مدرسة مشاركة في الدراسة الحالية وقد زود الباحث بجميع الأوراق المطلوبة من أجل معرفة التحصيل الدراسي لجميع أفراد عينة الدراسة خلال السنة الدراسية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

قام الباحث بإجراء اختبار القلق من الاختبار على أفراد العينة وذلك لمعرفة مستويات القلق عند أفراد العينة حيث أوضحت الدراسة من خلال الاختبار أن الطلاب يمكن تصنيفهم إلى ثلاثة مستويات مختلفة في القلق، هذه المستويات موضحة في الجدول الآتي جدول (٣).

جدول (٣) مستويات القلق لأفراد العينة

مستوى القلق	عينة طلاب المدينة	%	عينة طلاب القرى	%	المجموع الكلي	النسبة الكلية
مستوى منخفض	١٣	١٠,٨٣%	٥	٤,١٦%	١٨	١٥%
مستوى متوسط	١٩	١٥,٨٣%	١٨	١٥%	٣٧	٣٠,٨٣%
مستوى مرتفع	٢٨	٢٣,٣٣%	٣٧	٣٠,٨٣%	٦٥	٥٤,١٦%
المجموع الكلي	٦٠	٥٠%	٦٠	٥٠%	١٢٠	١٠٠%

من ذوي مستوى القلق المنخفض ١٠,٨٣% بينما بلغت النسبة عند طلاب القرى ٤,١٦% في حين كانت نسبة القلق عند الطلاب (المدينة - القرى) متقاربة عند مستوى القلق المتوسط حيث بلغت نسبة القلق عند طلاب المدينة ١٥,٨٣% بينما بلغت نسبة القلق عند طلاب القرى

الفلسطينية خاصة للتأكد من صدق المقياس. ثم عرض المقياس على عينة من الطلاب للتأكد من فهم أفراد العينة لفقرات المقياس على ضوء الملاحظات ثم تعديل ما يلزم تعديله من فقرات حتى تتناسب مع أفراد عينة المجتمع.

ثبات المقياس

قام شاهين (٢٠٠٤) بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث بلغت ٨٤,٠. وهذه ثبات عالي كاف لأغراض الدراسة.

صدق وثبات المقياس على البيئة السعودية

صدق المقياس

قام الباحث على الدراسة الحالية بتعديل يسير على فقرات المقياس (الفقرة ١ - الفقرة ٨ - الفقرة ٢٤) ورجع إلى مقياس سارسون لمطابقة الترجمة، ثم أرسل النسخة العربية إلى محكمين تربويين للتأكد من صدق ومناسبة المقياس للبيئة السعودية، بعد ذلك قام الباحث بعرض المقياس على عينة من الطلاب للتأكد من مدى فهم ووضوح الفقرات للطلاب. على ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل ما يلزم تعديله من فقرات بحيث تتناسب مع المجتمع السعودي.

ثبات المقياس

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مستويات القلق بين أفراد العينة توزعت على الطلاب (المدينة - القرى) بنسب مختلفة. حيث أظهرت نتائج اختبار مقياس القلق أن طلاب المدينة يختلفون في مستويات القلق عن طلاب القرى (شمال مكة) المحيطة بمدينة مكة المكرمة. حيث بلغت نسبة طلاب المدينة

إلا قبل الاختبار بأيام قليلة وإهمال المادة طوال الفصل الدراسي ولذلك يكون الطالب هنا عرضة أكثر لارتفاع القلق.

نتائج الدراسة

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء على الفرضيات التي افترضها الباحث، فنتيجة الفرض الأول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث (القرية-المدينة) في مستوى القلق من الاختبار.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة وذلك باستخدام اختبار ت. الجدول (٤) يوضح نتيجة الفرض الأول.

١٥%. بينما بلغت نسبة القلق عند طلاب القرى مرتفعة أكثر من المدينة حيث وصلت النسبة تقريباً ٣٠,٨٣% في القرى أي بمعنى أن أكثر من منتصف عينة طلاب القرى يعدّون من ذوي القلق المرتفع. في المقابل بلغت نسبة عينة طلاب المدينة من ذوي مستوى القلق المرتفع ٢٣,٣٣%. يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى القلق عند الطلاب عامة مرتفع نسبياً خاصة عينة طلاب القرى ربما يرجع السبب في ذلك إلى عدة أمور أهمها عدم وعي الأسرة بأهمية موضوع القلق وما يترتب عليه من أضرار على الطلاب والطالبات. كذلك عدم وعي الطلاب بكيفية المذاكرة والاسترجاع بطريقة صحيحة وكذلك كيفية تقسيم الذاكرة والتشفير عند المذاكرة كدليل على فهم الطالب للمادة وعدم نسيانها وسهولة استرجاعها في أي وقت. إن الكثير من الطلاب اعتادوا عادة سيئة وهي عدم المذاكرة والاسترجاع

جدول (٤) يوضح الفرق بين طلاب (المدينة - القرى) مدينة مكة المكرمة في مستوى قلق الاختبار

موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المدينة	٦٠	١٩,٥٣	٧,٧٦	٣٢,١٤	٠,٠٠٠
القرية	٦٠	٢٢,٢٥	٦,١٨		
المجموع الكلي	١٢٠	٢٠,٨٩	٧,١٨		

بأهمية المذاكرة لأبنائهم وكيفية الاسترجاع بطرق علمية صحيحة مما كان له أثر عكسي على الطلاب. كذلك عدم الوعي والاهتمام بموضوع القلق وما يترتب عليه من أضرار نفسية وجسمية على الطلاب كان له أثر على طلاب القرى دون المدن. إن نتيجة هذا الفرض تتفق نوعاً ما مع دراسة مغاوري (١٩٩٤) وكذلك الزهراني (٢٠٠١) التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين القلق من الاختبار والبيئة الأسرية. كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة جمل الليل (١٤١٨) التي أظهرت أنه توجد فروق في مستوى

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = (٠,٠٠١)$.

بين طلاب المدينة وطلاب القرى بمدينة مكة المكرمة في مستوى القلق من الاختبار. هذه الفروق لصالح طلاب القرى. وهذا ما يتفق مع صحة الفرض الأول. ويرجع السبب في ارتفاع مستوى القلق من الاختبار عند الطلاب في القرى إلى ارتفاع نسبة الأمية أكثر من المدينة مما أثر سلباً على طلاب القرى حيث عدم وعي الأسرة في القرية

القلق بين الطلاب في عدة متغيرات هي: الحالة الاجتماعية - السكن (المدينة - القرية) - وكذلك الجنس (ذكر - أنثى).
نتيجة الفرض الثاني:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص طلاب العينة ومستوى القلق من الاختبار.

جدول (٥)

يوضح الفرق بين الطلاب في مستوى القلق من الاختبار حسب التخصص الطبيعي الشرعي وذلك بمدينة مكة المكرمة

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طبيعي	٦٠	١٨,٤٢	٧,٢٦	٣٢,٧٢	.٠٠٠
شرعي	٦٠	٢٣,٣٧	٦,٠٨		
المجموع الكلي	١٢٠	٢٠,٨٩	٧,١٢		

اتفقت مع نتيجة هذا الفرض مثل دراسة شاهين (٢٠٠٤) التي أكدت أن هناك فروقاً في مستوى القلق من الاختبار بين طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي وطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي لصالح طلاب القسم الأدبي.
نتيجة الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل الدراسي (ضعيف ، متوسط ، مرتفع) في درجات القلق من الاختبار لدى طلاب العينة، للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجدول الآتي توضح النتائج

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,001)$.
بين تخصص طلاب العينة (طبيعي - شرعي) بمدينة مكة المكرمة و مستوى القلق من الاختبار. هذه الفروق لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي تخصص شرعي. هذه النتيجة تفسر من قبل الباحث بأن هناك اختلافاً بين مستوى التحصيل الدراسي حيث لاحظ الباحث من خلال هذه الدراسة أن طلاب القسم الطبيعي أفضل في مستوى التحصيل الدراسي من طلاب القسم الشرعي كذلك إن الطلاب بصفة عامة وطلاب القسم الشرعي بصفة خاصة لا يهتمون بالمواد الدراسية من حيث المذاكرة والاسترجاع إلا قبل الاختبار بفترة قصيرة. فيتسبب عن ذلك زيادة التوتر وزيادة مستوى القلق عند الفرد. هناك العديد من الدراسات

جدول (٦)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات القلق من الاختبار وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي لأفراد العينة

مستوى التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعيف	٤٦	٢٧,٣٥	٢,٦٣
متوسط	٥٢	٢٠,١٢	٢,٦٩
مرتفع	٢٢	١١,٠٤	١,٤٢

جدول (٧)

يوضح نتائج تحليل التباين التحليل التبايني الأحادي للفروق بين مستويات التحصيل الدراسي (ضعيف ، متوسط ، مرتفع) في القلق من الاختبار

معدل التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٨٧٣٢,٧	٢٦	٧٢٠,٤٨	١٩,٠٥	.٠٠٠
داخل المجموعات	٣٥١٦,١١	٩٣	٣٧,٨١		
المجموع	٢٢٢٤٩,٧	١١٩	٧٥٨,٢٩		

(يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وذلك في مستويات القلق من الاختبار لأفراد عينة الدراسة بناء على مستوى تحصيلهم الدراسي، ولمعرفة اتجاه الفروق بين القلق من الاختبار ومستوى التحصيل الدراسي لجأ الباحث إلى استخدام المقارنة البعدية (POST HOC) وذلك لمعرفة اتجاه الفروق البعدية بين القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة. حيث استخدم الباحث اختبار توكي في المقارنة البعدية. الجدول رقم (٨) يوضح نتيجة المقارنة البعدية.

جدول (٨)

يوضح نتائج المقارنات البعدية لدرجات القلق من الاختبار ، بين مستويات التحصيل الدراسي (ضعيف ، متوسط ، ومرتفع)

مستوى التحصيل الدراسي	ضعيف	متوسط	مرتفع
ضعيف		٤,٧٨	٧,٧٦
متوسط			٥,١٩
مرتفع			

ارتباطاً عكسياً (سلبياً) بين القلق والتحصيل الدراسي. بمعنى أنه كلما زاد القلق عند الطالب قل مستوى التحصيل الدراسي الخاص به والعكس صحيح. كذلك قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون للقلق من الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المدينة والريف. حيث وجد أن معامل الارتباط لدى طلاب المدينة بلغ (٠.٨٧-) بينما بلغ معامل الارتباط لدى طلاب الريف (٠.٨٩-). إن نتيجة هذا الفرض تتفق إلى حد ما مع نتائج الدراسات السابقة. حيث أكد أبو صبيحة (١٩٧٤) أن هناك علاقة ارتباطية بين القلق والتحصيل الدراسي هذه العلاقة تكون سلبية، كذلك

الجدول (٨) يوضح أن هناك فروقاً في مستوى القلق من الاختبار لدى أفراد العينة بحسب مستوى تحصيلهم الدراسي. هذه الفروق في مستويات القلق لصالح الطلاب ذوي المستويات المنخفضة في تحصيلهم الدراسي. نتيجة الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين القلق من الاختبار ، التحصيل الدراسي.

للتأكد من صحة الفرض الرابع قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى القلق من الاختبار والتحصيل الدراسي للعينة . حيث بلغت (٠.٨٨-) وهذه النتيجة تدل على أن هناك

التقليل من هيبة كلمة اختبار أو امتحان. كذلك توجيه الطلاب عن طريق مرشد المدرسة و المعلمين بكيفية الطريقة الصحيحة للمذاكرة والاسترجاع وتقسيم الذاكرة والترميز.

٣- تفعيل دور الأسرة المحور الأساسي في التربية وذلك بتوعيتهم عن طريق مجالس الآباء ومرشد المدرسة بأخطار القلق ومدى تأثيره على النواحي النفسية والجسمية على الطلاب كذلك مدى تأثير القلق على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

المراجع

- إبراهيم ، كمال. (١٩٨٢). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدرسة الثانوية. مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ٤ ، ١٥٩-١٧٥.
- أبو حطب ، فؤاد. (١٩٨٢). التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو صايمة ، عايدة. (١٩٩٥). القلق والتحصيل الدراسي. عمان ، الأردن: المركز العلاجي للخدمات الطلابية.
- أبو صبيحة ، كايد. (١٩٧٤). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية.
- أحمد ، سهير كامل. (٢٠٠٣). الصحة النفسية والتوافق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- ال ثاني ، العنود مبارك. (٢٠٠٨). تكافؤ نموذجي اختبار رافن (المحسوب - التقليدي) لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر في ضوء قلق الاختبار و قلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب. رسالة دكتوراه غير منشورة ، مكة: جامعة أم القرى.
- بطاينة ، أسامة ، والجراح ، عبدالناصر، وغوانمة ، مأمون. (٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان
- بلكيلاني ، إبراهيم ، محمد. (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل. رسالة ماجستير غير منشورة، الدنمارك: الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- جبل ، فوزي ، محمد. (٢٠٠٠). الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية. المكتبة الجامعية للازراطة، الإسكندرية.

أكدت دراسة الزهراني (٢٠٠١) أن هناك علاقة ارتباطية بين القلق والتحصيل الدراسي.

الخلاصة والتوصيات

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة ملاحظات: أولاً: وجود نسبة من القلق بين الطلاب في مدينة مكة المكرمة وكذلك القرى المجاورة لها. حيث إن نسبة القلق من الاختبار عند الطلاب في القرى مرتفعة عن طلاب المدينة . ثانياً: توصلت الدراسة إلى أن تخصص الطلاب له علاقة بمستوى القلق حيث إن طلاب الثانوية تخصص طبيعي حصلوا على أقل مستوى في القلق بصفة عامة مقارنة بطلاب التخصص الشرعي الذين حصلوا على مستوى مرتفع في القلق من الاختبار بصفة عامة. ثالثاً: توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة في القلق من الاختبار يكون تحصيلهم الدراسي منخفضاً، بينما الطلاب ذوي المستويات المنخفضة في القلق من الاختبار يكون مستوى تحصيلهم الدراسي مرتفعاً. لذلك على الجهات المختصة بالتعليم في منطقة مكة والذي يمثلته إدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة الاهتمام بمشكلة القلق من الاختبار وذلك بتقديم الإرشادات والتوجيهات للطلاب وكذلك أولياء أمورهم . من أجل احتواء هذه المشكلة والتقليل من آثارها.

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية أوصى الباحث بعدة توصيات:

- ١- الاهتمام بطلاب القرى و تفعيل دور المرشد الطلابي في المدرسة من أجل معرفة وتحديد الطلاب ذوي القلق المرتفع من الاختبار وذلك من أجل معرفة أسباب القلق ومعالجتها بالتعاون مع أولياء الأمور.
- ٢- احتواء الطلاب ذوي مستويات القلق المرتفعة عن طريق تزويدهم بإرشادات عن كل مادة دراسية ومحتوياتها وكذلك نماذج أسئلة سابقة نموذجية لكل مادة وذلك من أجل

- حسين ، علي فايد. (٢٠٠١). الاضطرابات السلوكية. كلية الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى.
- الخالدي ، أديب. (٢٠٠٢). المرجع في الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع المكتبية الجامعية، غريان.
- رزيقة ، محذب. (٢٠١١). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتدرب وعلاقته بظهور القلق (الحالة-السمة). رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري- تيزي وزو.
- الريحاني ، سليمان. (١٩٨١). أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفض قلق الامتحان. المجلة العربية للبحوث التربوية. (٢) ٢ ، ٥١-٦٨.
- الزعبي ، محمد بلال ؛ عباس ، الطلافحة. (٢٠٠٦). النظام الإحصائي. عمان: دار وائل للنشر.
- الزغل ، إيمان. (١٩٨٣). أثر كل من قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها وتزويد الطلبة بالمعلومات عن هذا الترتيب على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك.
- زهران ، حامد عبدالسلام. (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران ، حامد عبدالسلام. (١٩٩٥). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتاب.
- الزهراني ، علي عبدالقادر. (٢٠٠١). العلاقة بين البيئة المدرسية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ١٣(١)، ١٧٢-١٧٣.
- شاهين ، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٤). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد ٣، ١-٣٥.
- شيفر ، شارلز ، وميلمان ، هوارد. (٢٠٠١). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. (ترجمة نسيم داود ونزيهة حمدي). عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- صبرة ، محمد علي وآخرون. (٢٠٠٤). الصحة النفسية والتوافق النفسي. دار المعرفة الجامعية، الأزارطة.
- صوالحة ، محمد أحمد ؛ عسفا ، مريم محمد. (٢٠٠٨). فعالية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٣٢٧-٣٦٣.
- صوالحة ، محمد. (٢٠٠٧). علم نفس اللعب ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبيدات ، ذوقان ؛ عبدالحق ، كايد و عدس ، عبدالرحمن (٢٠٠٠). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عكاشة ، أحمد. (١٩٩٢). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العلي ، عدنان. (١٩٨٥). أثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مستوى مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك.
- العناني ، حنان عبدالحميد. (٢٠٠٠). الطفل والأسرة والمجتمع. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ١٠.
- مخيمر ، صلاح. (١٩٧٩). المدخل إلى الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرزوق ، مغاوري عبدالحميد. (١٩٩١). الفروق بين الجنسين في قلق الاختبار. التربية الجديدة. ١٩(٨)، ٨٩-١١٠.
- مرسي ، سيد عبدالحميد. (١٩٧٦). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- منسي ، حسن. (٢٠٠١). الصحة النفسية. دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- النبال ، مایسة أحمد. (١٩٩١). الأعراض السيکوسوماتية لدى عينة الأطفال وعلاقتها بالقلق والاكتئاب. الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، ٢-٤.
- الوقفي ، راضي. (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- Benjamin, M.J., Line, G. and Holinger, P. (1981). Test anxiety : deficits information processing. *Journal of Educational Psychology*. 73, 816-824.
- Davison, G. and Neale, J. (2003). *Abnormal Psychology*. (8th ed). U.S.A: Jon Wiley & sons
- Day, M. (1994). Effect of cognitive modification multimodal treatments on test anxiety and academic achievement of high test anxious eleventh-grade students. Doctoral Dissertation, Wayhe State University. Dissertation Abstract International, 55:867-A.

- Swanson, Sue; Howell, Carol.(1996). Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders, Exceptional Children.62 (5), 389-397.
- Donner, Jonas. (2012). Candidate gene students in human anxiety disorders. Ph. D thesis, University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- McAdams DP & Pals JL. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. Am Psychol. 61:204-217.
- Plass, A. and Kennedy, T. (1986). Children's achievement strategies and performance; the rule of time pressure, evaluation anxiety, sex. Developmental Psychology, 22, 31-36.

A comparative study in anxiety scores of the test and the different levels of academic achievement among students in grade 12 in Makkah area

By

Tariq A ALSilami

**Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education- Umm AL-Qura University**

Submitted 11-11-2012 and Accepted on 16-03-2013

Abstract: The present study aimed to determine the level of the anxiety of the test and to what extent impact for rural and urban students in Makah area. This study conducted during semester2 in 1432. To achieve this goal, the researcher used the following tools: 1 - Sarson scale to measure anxiety 2 - level of academic achievement for the sample in the second semester of 1432-1433.

Method: The researcher used the descriptive method, which is the suitable method to fit the research problem for the current study. The study sample consisted of 120 students of high school (G12) students from rural (60 students) and urban areas (60 students).

Tools used in the research: 1 - Sarson scale to measure anxiety 2 - level of academic achievement for the study sample.

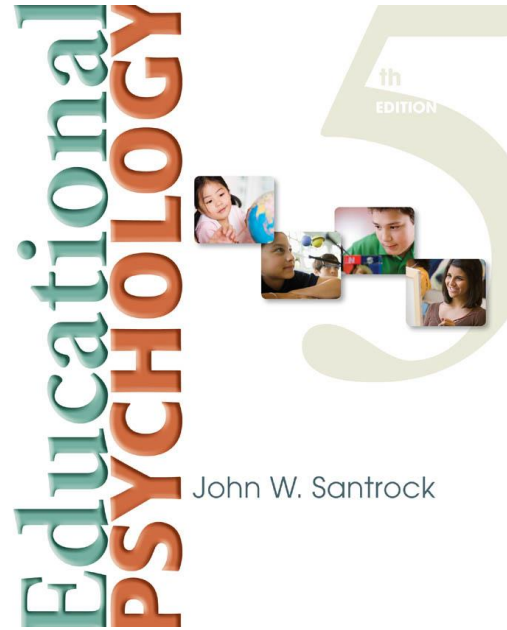
Results:

- 1 - There are statistically significant differences between students Grade 12 in the anxiety level of the test.
- 2 - There are significant differences between students' specialty and the level of anxiety of the test for students literary.
- 2- there are significant differences between the different level of the anxiety and academic achievement for students.
- 4 - There is a negative correlation between the level of the anxiety and academic achievement for the current study.

Recommendations:

- 1 - Emphasizing the role of the family to educate students.
- 2 - Activating the role of the students counseling at the school in order to identify and educate students who suffering with high anxiety level.

Keywords: The anxiety of the test, academic achievement, students in Grade 12, rural and urban areas



علم النفس التربوي

الطبعة الرابعة، عدد الصفحات ٦٩٩ صفحة

سنة النشر: ٢٠١١

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY , 4th edition

By John W. Santrock
University of Texas at Dallas

Published by McGraw-Hill
2011,
ISBN: 978-0-07-337878-7
699 Pages, Illustrated

عرض

د. بندر نواف توفيق جراح

جامعة الملك سعود – كلية التربية – وكالة التطوير والجودة

ملخص كتاب

بعنوان (علم النفس التربوي)

مقدمة

فيما يأتي عرض موجز لمحتويات الكتاب المعنون بعلم النفس التربوي والذي يتضمن العديد من الموضوعات المهمة والمتنوعة في مجال علم النفس التربوي حيث شمل العديد من الموضوعات النظرية وربطها بالجانب التطبيقي في الحقل التربوي ، ومن هذا المنطلق ترجع أهمية هذا الكتاب من حيث شموليته في الموضوعات التي تهم القائمين على العملية التربوية بشكل عام سواء أكان داخل الفصل أم خارجه وأيضاً أثناء عملية التدريس والتقييم وكذلك عند تصميم المقررات والبرامج الدراسية بما يراعي الفروق الفردية واستخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية التي بنيت على أهداف محددة سواء أكانت عامة أم إجرائية ، وفيما يأتي استعراض محتوى الكتاب بشكل موجز:

الفصل الأول: مقدمة عن علم النفس التربوي EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: A TOOL (FOR EFFECTIVE TEACHING

والذي تناول مقدمة عن علم النفس التربوي ومفاهيمه وتوضيح أهميته لتفعيله في داخل حجرات الدراسة، كما استعرض أهم المهارات الفعالة لدى المعلم والتي تسهم في التعلم النشط، إضافة إلى أهمية البحث العلمي في هذا المجال وإسهاماته في تطوير التعلم الفعال، وكذلك مساعدة الأخصائيين التربويين في تطبيق الاستفادة من تلك الأبحاث.

الفصل الثاني: التطور المعرفي واللغوي (COGNITIVE AND LANGUAGE DEVELOPMENT

فقد تناول مفاهيم علم النفس اللغوي والمعرفي، ودراسة مراحل النمو اللغوي وارتباط تطور المراحل العمرية بعملية

التعلم لدى الفرد ومناقشة تطور الدماغ في ضوء نظريات التطور (بياجيه - وليف) وقدم مفهوماً للغة وبين تأثير العديد من المتغيرات مثل العوامل الوراثية والبيئية على اكتساب اللغة ومدى تأثير تلك المتغيرات على تطويرها.

الفصل الثالث: (السياق الاجتماعي) SOCIAL CONTEXTS AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT

والذي تناول السياق الاجتماعي وربطه بالجانب الانفعالي ومدى تطور هذا السياق في المراحل العمرية المختلفة للفرد في نظريتي (برنر - اريكسون)، ومدى تأثير السياق الانفعالي الاجتماعي متمثلاً في (العائلة - القرناء - المدرسة) على التطور الانفعالي الاجتماعي في المراحل العمرية المختلفة، وتناول التطور الانفعالي الاجتماعي من خلال مفهوم الذات عند الأطفال وكذلك التطور الخلقي والتعايش مع ضغوط الحياة بجوانبها المتعددة.

الفصل الرابع: (الفروق الفردية) INDIVIDUAL VARIATIONS

والذي تناول فيه مفهوم الذكاء ونظرياته المتنوعة مركزاً على نظرية الذكاءات المتعددة وربط الذكاء بعلم الأعصاب. وتناول الآراء المختلفة ومدى جدل العلماء حول تفسيراتهم لمفهوم الذكاء والعوامل المؤثرة فيه وهما (الوراثة والبيئة)، وأضاف في هذا الفصل العديد من أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلم ومن أهمها (النمط السمعي - النمط البصري - النمط الحسحركي - النمط التلقائي الخ) كما تناول العديد من أنماط التفكير وكان من أهمها النمط (السطحي - العميق)، كما تطرق إلى السمات الشخصية وطبيعتها للمتعلمين وميولهم الشخصية ومدى تأثير ذلك على عملية التعلم.

الفصل الخامس (التنوع الثقافي الاجتماعي) SOCIOCULTURAL DIVERSITY

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٤٣)، ص ص ١٨١ - ١٨٥ الرياض، (صفر ١٤٣٥ هـ/ كانون الأول ٢٠١٣ م)

تحليل السلوك التطبيقي، وكيف يمكن زيادة السلوك المرغوب والتقليل من السلوك غير المرغوب، ثم تناول مناحي التعلم المعرفي الاجتماعي مثل نظرية المعرفة لباندورا (Bandura)، إلى جانب تطرقه إلى أهمية تنظيم الذات لدى المتعلم أثناء تعلمه وكيفية مراعاة ذلك في استراتيجيات التدريس

الفصل الثامن (طبيعة معالجة المعلومات) THE

INFORMATION PROCESSING APPROACH

تناول هذا الفصل المقصود بالمعلومات، الذاكرة بأنواعها الطويلة والقصيرة، التفكير بأنواعه، ومصادر المعرفة، والكفاءة والسرعة في معالجة المعلومات في مرحلتي التشفير والتخزين، ثم ناقش مفهوم الذاكرة وما يتعلق بها من عملية ترميز وتخزين واسترجاع ونسيان المعلومات، ثم تطرق إلى مفهوم الخبرة وتعلم كيفية اكتساب الخبرة، وشرح المقصود بالعمليات ما وراء المعرفة (Metacognition) ومناقشة بعض الطرق لتحسين عمليات ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

الفصل التاسع (العمليات المعرفية المعقدة) COMPLEX

COGNITIVE PROCESSES

تم فيه مناقشة استراتيجيات تعليم المفاهيم، ووصف عدة أنواع من طرق التفكير التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لتعليم طلابه ومنها التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي، ووصف خطوات حل المشكلة والعقبات التي يمكن أن تواجهها أثناء حل المشكلة من خلال استعراض بعض الأمثلة من واقع البيئة، وشرح المقصود بالنقل وأنواعه والممارسات الثقافية.

الفصل العاشر: (المناحي الاجتماعي البنائي) SOCIAL

CONSTRUCTIVIST APPROACHES

قارن بين المنحى البنائي الاجتماعي مع باقي المناحي البنائية في عملية التعليم، وشرح كيف يمكن للمعلم والقرناء أن

تم فيه مناقشة الاختلافات في الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعرقية كيف أنه يجب مراعاة هذه الاختلافات في تعليم الأطفال وكذلك من خلال وضع البرامج الدراسية والمناهج التي يجب أن تضمن موضوعات تسير الاختلافات العرقية والثقافية وتناسب مع الجانبين الاقتصادي والاجتماعي على أن يدعم كل ذلك بيئة التعلم الجيد. وقد تناول المؤلف وصف بعض الطرق التي تعزز التعلم عبر الثقافات المختلفة بصورة تطبيقية مبسطة، وقدم شرحاً وافياً لأوجه التنوع بين الذكور والإناث من حيث أوجه التشابه والاختلاف بينهم في مختلف الجوانب وبخاصة الجنس والثقافة والانتماء العرقي ومناقشة القضايا التربوية المتعلقة باختلاف الجنس وكيفية التغلب على تلك القضايا.

الفصل السادس (المتعلمين ذوي الحالات الخاصة)

LEARNERS WHO ARE EXCEPTIONAL

يصف هذا الفصل أنواع مختلفة من صعوبات التعلم سواء الصعوبات النمائية أو الأكاديمية وكذلك الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ثم يشرح الإطار القانوني وأنواع التقنية التي تستخدم لذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع تلك الفئة في مراحل عمرية متقدمة من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تواجه تلك الصعوبات، ثم تناول تعريف المقصود بالطفل الموهوب ومناقشة أهم المناحي في تعليم الطفل الموهوب من خلال معرفة سماته وكيفية تصميم مواقف تعليمية تتطلب قدراً من التفكير الابتكاري يتماشى مع قدراته العقلية المرتفعة.

الفصل السابع (المناحي السلوكية والاجتماعية والمعرفية)

BEHAVIORAL AND SOCIAL COGNITIVE

APPROACHES

عرّف التعلم والمناحي التي تناولته مثل المنحى السلوكي والمقارنة بين نوعيه الشرطي والإجرائي، ثم تطرق إلى تعريف

يساهموا بشكل مشترك في تعلم الأطفال، ومناقشة فعالية العمل مع مجموعات صغيرة، ووصف البرامج الاجتماعية البنائية، من خلال تقديم أنشطة تعليمية تتطلب العمل في مجموعات (فرق العمل) بما ينمي لدى الطفل المشاركة الفعالة لدى زملائه.

الفصل الحادي عشر (المحتوى المعرفي والمحتوى العلمي) LEARNING AND COGNITION IN THE CONTENT AREAS

شرح كيف تتطور مهارة القراءة وشرح بعض المناحي المفيدة في تعليم القراءة مثل المنحى المعرفي والمنحى الاجتماعي البنائي ، ووصف مهارة الكتابة ، ومناقشة بعض المناحي المفيدة في تعليم الكتابة مثل المنحى المعرفي والمنحى الاجتماعي البنائي ، وشرح الاختلافات في تعليم الرياضيات والعمليات المعرفية وبعض المبادئ في النظرية البنائية في تعليم الرياضيات والربط بين التقنية وتدريس الرياضيات ، وتحديد التحديات والاستراتيجيات المتعلقة بتعليم الأطفال التي تواجههم أثناء التفكير العلمي ، ثم تلخيص كيف صار التعليم في العلوم الاجتماعية .

الفصل الثاني عشر (التخطيط، والتدريس، والتقنية) AND INSTRUCTION, PLANNING TECHNOLOGY

شرح ماذا يجب أن يتضمن التخطيط للدرس في الحجرة الصفية، وشرح النماذج عندما يكون المعلم هو مركز التدريس، وشرح النماذج عندما يكون الطالب هو مركز التدريس، وشرح كيف يمكن أن تستخدم التقنية في مساعدة الطلبة على التعلم الفعال وتوظيف تلك التقنيات بما يتناسب مع الاستراتيجية المستخدمة.

الفصل الثالث عشر (الدافعية والتعلم) AND LEARNING, TEACHING MOTIVATION

عرّف المقصود بالدافعية وأجرى مقارنة بين وجهات نظر مختلفة حول الدافعية منها السلوكية والإنسانية والمعرفية والاجتماعية أي إن الدوافع لدى الفرد منها الموروثة والمكتسبة وكيفية توظيف كل منها في عملية التعلم، ثم مناقشة العمليات المهمة في الدافعية للتحصيل مثل الدافع الداخلي والدافع الخارجي فعالية الذات والسيطرة و وضع أهداف مستقبلية والتخطيط ، وشرح العلاقات بين السياقات الثقافية الاجتماعية التي تقلل الدافعية ، والتوصيات كيف يمكن مساعدة التلاميذ ضعيفي التحصيل في التغلب على مشاكلهم من خلال رفع الدافعية لديهم للتعلم.

الفصل الرابع عشر (إدارة الصف وتنظيمه) MANAGING THE CLASSROOM

يتضمن شرح عن أهمية إدارة الصف وتنظيمه والتحديات التي يواجهها، ووصف للبيئة المادية الإيجابية في الحجرة الصفية التي تساعد التلاميذ على التعلم وتسهم في إيجاد تعلم فعال، وتحديد أفضل أساليب التواصل بين التلاميذ والمعلمين، وصياغة بعض المناحي التي يمكن أن تستخدم في حالة وجود مشكلات سلوكية لدى المتعلمين وكيفية التغلب عليها.

الفصل الخامس عشر (الاختبارات المعيارية والتعليم) STANDARDIZED TESTS AND TEACHING

يتضمن شرح عن طبيعة وغرض الاختبارات المعيارية والمحكات التي تستخدم لتقويمها، ثم مقارنة بين اختبارات التحصيل والاستعداد، وشرح أنواع مختلفة من اختبارات التحصيل مثل الاختبارات المقننة والاختبارات المرجعية سواء مرجعية الجماعة أم مرجعية المحك وفائدة كل منها في عملية التعلم، وتناول الفصل دور المعلم في بناء تلك الاختبارات بأنواعها المختلفة.

تصحيحها وتفسير درجاتها والاستفادة من تلك النتائج في تطوير استراتيجيات التدريس للتغلب على الانخفاض في التحصيل إن وجد.

وأخيراً أدعو أعضاء هيئة التدريس والباحثين وطلبة الدراسات العليا لقراءة هذا الكتاب والاستفادة منه.

الفصل السادس (التقييم الصفّي ووضع الدرجات)

CLASSROOM ASSESSMENT AND GRADING

تم فيه مناقشة أن عملية التقييم تعدُّ أحد المكونات الرئيسة للمنظومة التعليمية وبيان أهميتها في عملية التعليم، وشرح بعض الأدلة الإرشادية في بناء الاختبار التقليدي، وتقديم بعض أنواع من التقييم البديل على سبيل المثال (ملف الإنجاز) ، وشرح عملية رصد الدرجات بشكل دقيق وطرق



ISSUE.43

December 2013

JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

1. The role of managers of summer Centers in Student intellectual security awareness from the point view of teachers "Fields Supervisors» in Riyadh.
2. The Effectiveness of a Training Program Based on Role-Playing In Developing Cognitive Curiosity Among Kindergarten Children.
3. Degree of the possession of of public secondary schools principals in the city of Riyadh of strategic planning skills from the perspective of administrative supervisors.
4. The effect of using Bayer pattern in teaching the developmental curriculum of Biology on critical thinking and cognitive development of secondary school girl students in Makkah.
5. Evaluation study of the educational preparation program at the University of Taif in the light of the comprehensive quality standards From the point of view of Students.
6. The reasons for students» absenteeism in the Special Education department, College of Education, King Saud University.
7. A comparative study in anxiety scores of the test and the different levels of academic achievement among students in grade 12 in Makkah area.
8. Display Book Educational Psychology.

ISSN : 4011 - 1021