



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى

مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية

المجلد (١٢) العدد (٣)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المحتويات

العنوان

أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة	
د. منى بنت حميد السبيعي	٤
درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة	
صفية أحمد سالم الدقيل	٧٤
دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير	
مسفر أحمد مسفر آل عاطف الوادعي	١١١
دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	
يوسف بن محمد بن إبراهيم الهويش	١٦٨
معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة	
بندر بن عبدالعزيز الحصان	٢١٨
فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض الضغوط النفسية وأثره على الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة	
عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي	٢٥٥
فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام الواتس أب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة	
أحمد بن عبد المجيد بن علي أبو الحمائل	٣٠٧
كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة	
خولة جميل محمد الأنصاري	٣٦٥
متطلبات القيادة التحويلية النسائية بالمناصب القيادية في جامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير	
خلود بنت سعد بن عبدالعزيز اليوسف	٤٠١
مدى جودة الأعمال الفنية المنفذة بمدارس المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية الصورة الفنية لدى الطلاب من وجهة نظر المختصين	
عبد الله بن مشرف محمد الشاعر	٤٥١
مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام	
عبدالرحمن بن عبد الله أبا عود	٤٨٨
مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالملكة العربية السعودية	
صالح بن رجاء الحربي	٥١٩



**أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي
في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي
لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**

د. منى بنت حميد السبيعي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة أم القرى

**أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي
والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة**
د. منى بنت حميد السبيعي

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (اليوتيوب، تويتر، الواتس آب، الانستجرام) في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذة للمجموعة التجريبية، و(٢٠) تلميذة للمجموعة الضابطة، وأعدت أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير الاستدلالي، تم تقنينها ثم تطبيقها على العينة، ومن ثم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية منها: اختبار كولمغروف - سميرونوف kolmogrov- Smirnov، واختبار (ت)، واختبار تحليل التباين المصاحب، والمتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية المعدلة، ومربع إيتا، وكان من أهم النتائج أن وسائل الاتصال الاجتماعي ذات أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير الاستدلالي، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية طردية بين التحصيل والتفكير الاستدلالي، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات منها: توظيف وسائل الاتصال الاجتماعي في تدريس العلوم خاصة، وبقية فروع المعرفة الأخرى، من قبل المعلمات.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، تدريس العلوم، التفكير الاستدلالي

The effect of using social media in teaching science and on developing academic achievement and deductive thinking among seventh grade female students in the city of Mecca almukramah.

Dr.Mona Humaid Issubay

Abstract:

The study aimed at investigating the effect of using the social media (youtube, twitter, whatsapp, instagram) in teaching science and on developing academic achievement and deductive thinking among seventh grade female students in the city of Mecca Almukramah. To achieve the aims of the study the researcher used the quasi-experimental approach. The participants of the study were (23) female students for the experimental groups and (20) female students for the control group. The instruments of the study were achievement test, deductive thinking scale, and they were psychometrically checked. And were applied on the participants. The data was analyzed using different statistical methods such as Kolmogorov-Smirnovz test, t-test, Ancove, Means, modified means and eta-square. Some of the most important results were that social media means had a positive effect in developing academic achievement and deductive thinking also it proved a positive correlation between achievement and deductive thinking, in light of these results a number of recommendations were presented: employing special media in teaching science specifically and the different cognitive areas by the teachers.

Key words: Social Media, Teaching Science, deductive thinking.

المقدمة:

تعد مواقع شبكات التواصل الاجتماعي على الانترنت من أهم وسائل الاتصال الحديثة التي أحدثت ثورة في مجال الاتصالات بين الأفراد حيث أن استخدامها امتد ليشمل كل مناشط الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية، وتصنف شبكات التواصل الاجتماعي على أنها من تطبيقات الويب، (Web 2.0) بالرغم من أنها أنشئت قبل الويب، ويعد الجيل الثاني من الويب هو الذي نقل المستخدم من مجرد متلقي غير متفاعل إلى مستخدم فعال ومشارك في الخدمات والتطبيقات، ومن التركيز على المحتويات مسبقاً الإعداد إلى وسائط تفاعلية يتم إنتاجها عبر المستخدم ويشارك فيها مع الآخرين (عمران، ٢٠١٢، ٣٥٤).

واليوم يزخر فضاء الانترنت بالعديد من الشبكات الاجتماعية حيث تم رصد العديد من شبكات التواصل الاجتماعي منها: ماي سبيس My Space، لينكد ان Linked In هاي فايف Hi5، نينج Ning، جوجل بلس google plus؛ إلا أن أشهر هذه الشبكات وأكثرها انتشاراً هي فيس بوك Facebook، وتويتر Twitter، ويوتيوب youtube (المنصور، ٢٠١٢، ٧٥).

وقد تجاوز استخدام هذه الوسائل الاتصال الاجتماعي العادي، لينتقل إلى المؤسسات التعليمية، حيث أثبتت هذه الوسائل جدواها في العملية التعليمية: كالفيس بوك، وتويتر، واليوتيوب وغيرها كثير، ومن الدراسات التي أثبتت ذلك دراسة جواهر العنزي (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو مجتمع المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والاتجاه نحو مجتمع المعرفة، أما دراسة العطاس

والحسن (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرف على أثر التدريس عبر الفيسبوك على التحصيل في مقرر الحاسب الآلي للصف الثاني الثانوي، وكان من أبرز النتائج وجود فروق في التحصيل بين المجموعة التجريبية والضابطة عند المستويات الدنيا للمجال المعرفي، وفي مجمل الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، في حين هدفت دراسة يونس (٢٠١٥)، إلى الكشف عن فاعلية استخدام الفيسبوك في تدريس مقرر طرق تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية لطلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج وجود فروق في الاختبار التحصيلي واختبار الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً هدفت دراسة الشمري (٢٠١٦) إلى معرفة أثر استخدام تويتر في التدريس على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات، وكان من أبرز النتائج وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي عند المستويات الدنيا للمجال المعرفي وفي مجمل الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Kischner & Kapinski, 2010) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الفيسبوك وبين التحصيل، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى استخدام الفيسبوك وبين التحصيل، في حين هدفت دراسة (Effedi & Matore, 2011) إلى التعرف على أثر استخدام الفيسبوك على التحصيل والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى استخدام الفيسبوك وبين التحصيل، وجاءت دراسة (Rouis, Limayem, Sangari, 2011) بهدف التعرف على أثر استخدام الفيسبوك على تحصيل الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الفيسبوك يؤثر إيجابياً على تحصيل الطلبة وتواصلهم الاجتماعي، كذلك هدفت دراسة (Koles & Nagy, 2012) إلى التعرف على أثر استخدام الفيسبوك على تحصيل الطلبة وعلى اتجاهاتهم، وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اتجاهات الطلبة وتحصيلهم وبين مستوى استخدام الفيسبوك، أما دراسة (Tsai & Liu, 2015) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام طلاب المدارس الثانوية للفيسبوك ومهارات إدارة الوقت والتحصيل، وتوصلت الدراسة إلى

وجود علاقة إيجابية بين مهارات استخدام الطلاب للوقت على شبكة الفيسبوك وبين تحصيلهم.

وبما أن الدور المناط بمعلم العلوم اليوم لا يمثل نقل المعرفة وتلقينها للمتعلمين، بل تعدى ذلك فأصبح المعلم مرشداً، وقائداً، وميسراً لعملية التعليم، لذا فإنه ينبغي عليه أن يدمج بين طرق واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها؛ حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية التي يصبو إليها، من ذلك استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كاليوتيوب، وتويتر، والانستجرام، والواتس آب مع طرق التدريس التي يستخدمها لتدريس العلوم، وبهذا يتيح الفرصة للمتعلمين لتوفر المعلومة لهم بأشكال عديدة إما نصاً كتابياً أو فيديو أو ملفات وغيرها، كما يساهم من خلالها في تحقيق الأهداف المهارية والاتجاهات والقيم العلمية، وأيضاً تتاح الفرصة له لتنمية أنماط التفكير المختلفة لدى المتعلمين.

وعليه يمكن القول أنه في حالة تبني اليوتيوب والانستجرام وتويتر والواتس آب في تدريس العلوم كأحد أنواع وسائل التواصل الاجتماعي، فإن ذلك يكون داعماً بعيداً في التوجه نحو تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي فتدريس العلوم يهدف إلى توظيف العمليات الذهنية لدى المتعلمين؛ حتى يصبح تعلمهم أكثر كفاءة وقدرة على معالجة المشكلات التي تواجههم، وحول ذلك يشير علي (١٤٢٧، ١٥)، أنه: «عندما يستخدم الطلاب أذهانهم لإدراك العلاقات بين المعلومات، أو يلجؤون إلى الخطوات التحليلية للوصول إلى الحل بشكل منتظم فإنهم بذلك يصلون إلى مرحلة من التفكير هي: التفكير الاستدلالي». لذلك أوصت العديد من الدراسات بتدريب المتعلمين على مهارات التفكير الاستدلالي كدراسة الجهمي (٢٠٠٨)، ودراسة شين (Schen, 2007)، ودراسة آل عوض (١٤٢٨)؛ لأن ممارسة عمليات التفكير الاستدلالي تساعد المتعلم على التفكير بوضوح ودقة واستخلاص الشواهد والاستنتاجات الصحيحة لكي يتخذ القرارات الحكيمة خلال حياته، من خلال فهم ومعالجة المشكلات التي يقابلها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة مما يجعله يعد من أحد الأهداف الأساسية لتعلم العلوم.

ومما يوجه الاهتمام لاستثمار وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في تدريس العلوم، أن حظيت وسائل التواصل في الدول العربية بالكثير من الاهتمام، فقد أوصى المؤتمر العلمي السابع المنعقد في القاهرة حول التعليم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية (٢٠١١) بضرورة وضع معايير وضوابط تربوية لدعم الاستخدام المكنن لوسائل التواصل الاجتماعي في التعليم، كما أوصى المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني المنعقد بالرياض (٢٠١٥) بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعية التفاعلية في عملية التعليم والتعلم.

وعليه، فقد تأكدت الحاجة إلى محاولة الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لتنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي، حيث أثبتت مراجعة العديد من الدراسات التي تمت في هذا المجال عدم تناول وفحص مدى أثر هذه الوسائل في تنمية التفكير الاستدلالي - على حسب علم الباحثة - مما أدى إلى ظهور موضوع الدراسة الحالية والتي تسعى للاستفادة من اليوتيوب والتويتر والأنستجرام والواتس آب في تدريس العلوم، واستقصاء فاعلية ذلك الاستخدام في التحصيل والتفكير الاستدلالي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي أحدث مفرزات الثورة المعلوماتية وأكثرها شعبية، ورغم أنها أنشئت للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، إلا أن استخدامها امتد ليشمل كافة المناشط السياسية والاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، وتجاوز استخدامها هذه الحدود فأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي أداة من الأدوات التواصلية الهامة في العملية التعليمية، وتوسع استخدامها تربوياً لفاعليتها في إيجاد بيئة تعليمية شفافة وتفاعلية (ريهام علي، ٢٠١٣، ١٨).

وحيث أن تدريس العلوم يعتبر ذو مكانة عظيمة ويوجه له الكثير من الاهتمام، إذ يقع العبء الأكبر على معلمي العلوم في تثقيف المتعلمين وتنمية معارفهم. وصقل مهاراتهم، وإكسابهم الاتجاهات العلمية التي تمكنهم من مسايرة متطلبات هذا العصر

الذي يتميز بالثورة المعرفية والتقنية المتسارعة، مما يتوجب معه استثمار هذه الثورة من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتحقيق أهداف تعليم العلوم بشتى أنواعها المعرفية والوجدانية والمهارية.

وهذه الدراسة تهدف إلى دراسة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي، وبناء عليه تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي عند بعض المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

٢- ما أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الاستدلالي عند مهارات الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

٣- هل هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ؟

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل الكلي، بعد ضبط التحصيل القبلي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للتفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي، بعد ضبط الاختبار القبلي.

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.
- أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.
- العلاقة الارتباطية بين تحصيل تلميذات الصف الأول المتوسط لموضوعات الفصل الثالث والرابع في مقرر العلوم، والتفكير الاستدلالي لديهن.
- أهمية وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية تفعيل استخدامها في العملية التعليمية بالتعليم العام.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في التالي:

- مساهمة الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم التي تدعو إلى تفعيل التقنية في التعليم كوسائل التواصل الاجتماعي، بحيث يصبح دور التلميذة فاعلاً وإيجابياً أكثر في الموقف التعليمي.
- التأكيد على أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي؛ إذ أنها أصبحت أداة من الأدوات التواصلية الهامة في العملية التعليمية، لإيجادها بيئة تعليمية تفاعلية.
- بيان أثر وسائل التواصل الاجتماعي في عملية التعليم والتعلم، وخاصة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي لدى التلميذات.

- يؤمل أن تساعد النتائج الإيجابية لهذه الدراسة أصحاب القرار في رسم السياسات التي يمكن أن تجعل وسائل التواصل الاجتماعي جزءاً أساسياً من استراتيجيات تدريس العلوم، والاستفادة من توصياتها ومقترحاتها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الفصلين الثالث (المادة وتغيراتها)، والرابع (الذرات والعناصر والجدول الدوري) من الوحدة الأولى لمقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط.
- تم قياس التحصيل عند مستويات بلوم التالية: التذكر، الفهم، التطبيق.
- تم قياس التفكير الاستدلالي عند مهارات: الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج.
- تم والله الحمد تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- عينة عشوائية من تلميذات الصف الأول المتوسط.
- تم إجراء الدراسة في مدرستين متوسطتين بحي العوالي بمكة المكرمة.
- تم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المتمثلة في اليوتيوب والانستجرام وتويتر والواتس آب.

مصطلحات الدراسة:

وسائل التواصل الاجتماعي Social Media:

- يعرفها كابلن وهينلين (Kaplan & Haenlein, 2010, 61) بأنها «مجموعة من التطبيقات المستندة إلى الانترنت، والتي تُبنى على الأسس الأيديولوجية والتكنولوجية من الويب ٢، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينتجه المستخدم».
- وتعرفها الباحثة بأنها عبارة عن بعض المواقع الموجودة على شبكة الانترنت، والتي ظهرت مع تطبيقات الجيل الثاني للإنترنت، وتتيح للمعلمة التواصل والتفاعل مع تلميذاتها بما يرتبط بمحتوى مقرر العلوم (الفصل الثالث والرابع)، بحيث يتم تبادل

المعارف والخبرات من خلال تلك التطبيقات أثناء تدريسها كاستخدام اليوتيوب، والانستجرام، وتويتر، والواتس آب، والتي يتوقع أن يكون لها أثر على التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى التلميذات.

التفكير الاستدلالي: Deductive Thinking

يعرفه عطية (٢٠١٥، ١٢٣) بأنه: «التفكير الذي يقوم على استنتاج صحة حكم معين يتبناه الفرد من خلال الاستدلال بأحكام أخرى، وهو نوع من أنواع التفكير التي تقوم على المنطق فالفرد فيه يلجأ إلى تطبيق قواعد عامة ثبتت صحتها على قضايا خاصة يبحث عن حلول لها أو رأي بصددها».

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نوع من أنواع التفكير، تتم من خلاله عملية عقلية تقوم بها التلميذة عندما تواجه موقفاً يشكل عليها، بحيث تستخدم معلوماتها المختلفة، وتمارس خلال ذلك المهارات العقلية المتمثلة في مهارات الاستدلال الاستنباطي، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنتاجي، وتصل من خلال ذلك إلى حل الموقف المشكل عليها، ويتم قياس التفكير الاستدلالي بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في الاختبار الذي أعدته الباحثة.

الإطار النظري:

مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي Social Media التطور الطبيعي لشبكة الانترنت؛ حيث أن شبكة الانترنت في بادئ الأمر اعتمدت على العلاقات الفردية بين الفرد والشبكة، من نقل ملفات وإرسال بيانات، وقد تطورت هذه العلاقة إلى نوع من المشاركة الاجتماعية الإلكترونية والتي تمكن من خلق حياة اجتماعية كاملة من خلال شبكة الانترنت (أمنية السيد وهبة عبد العال، ١٤٣٠، ٩).

ووسائل التواصل الاجتماعي هي عبارة عن «مجتمعات متوفرة عبر الإنترنت مكونة من أشخاص يشتركون في الاهتمامات والنشاطات، كما توفر هذه الشبكات طرقاً عدة ومتنوعة للمستخدمين للتفاعل، من خلال المحادثة أو المراسلة أو عن طريق البريد الإلكتروني» (السعدني وحسين، ٢٠١٢، ٢٦١).

ويعرفها راضي (٢٠٠٣، ٢٣) بأنها: «الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح للمجموعات الأصغر من الناس بإمكانية الالتقاء والتجمع على الإنترنت وتبادل المنافع والمعلومات، وهي بيئة تسمح للأفراد والمجموعات بإسماع صوتهم وصوت مجتمعاتهم إلى العالم أجمع».

ويعرفها خليل (٢٠١٤، ٩٧) بأنها: «منظومة من الشبكات الاجتماعية الإلكترونية التفاعلية، تسمح لمستخدميها بإنشاء صفحات وتكوين صداقات وتعديل ونقد ومناقشة ما يتم عرضه من معلومات».

واتفقت العديد من الدراسات (Panckhurst , 2009; Tiryakioglu & Frzorum, 2011; Mazman& kocakus – luel, 2009; Dalsgaard, 2013)

على تعريف وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: خدمة فريدة على الإنترنت تسمح بالتواصل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وهؤلاء الأفراد يتشاركون الاهتمامات والأنشطة التي يرغبون فيها، ويتبادلون الأنشطة والمصالح المشتركة والمعلومات، وتتيح لهم تعاون اجتماعي، وبرمجيات وتطبيقات تدعم مساحة مشتركة حول المصالح والاحتياجات والأهداف، من أجل تبادل المعرفة والتفاعل والاتصال المستمر، وذلك لمجموعة محدودة من الأفراد مثل جماعة الدراسة أو العمل المشترك، وهي ذات هياكل محبوكة بإحكام باستخدام التكنولوجيا في دعم هذه الجماعات التي تركز على الممارسة والتعاون بشكل كبير.

ومن خلال النظر إلى التعريفات السابقة يمكن استنتاج الأسس التي تُبنى عليها وسائل التواصل الاجتماعي وهي كالتالي:

- هي شبكات اجتماعية إلكترونية تقدم من خلال الانترنت.
- تقوم على التفاعل بين الأفراد عن طريق المحادثة أو المراسلة أو البريد الإلكتروني.
- تقوم على التعاون بين الأفراد.
- يتشارك الأفراد الذين يتواصلون من خلالها المعلومات والاهتمامات، والاحتياجات والأنشطة، والمصالح المشتركة.
- تتيح الاتصال بين الأفراد في أي وقت يشاءون، وفي أي مكان من العالم.
- مفهومها مرتبط بالتقنية الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والتواصل.
- يكون دور الفرد فيها فاعلاً وإيجابياً.

وقد حظيت وسائل الاتصال الاجتماعي بالانتشار في الاستخدام من قبل الأفراد والجماعات، وشاع استخدامها شيوعاً كبيراً، وأصبحت جزءاً مهماً في الحياة الاجتماعية للأفراد والجماعات، وانتقل استخدامها إلى مجال العمل، وأصبحت ذات تأثير كبير في انتقال المعارف والمهارات، والكثير من القيم والاتجاهات؛ مما حدا بالمهتمين بالشأن التربوي إلى العمل على تجربة الاستفادة منها في المجال التعليمي، وذلك لما تتميز به من خصائص.

ومما تتميز به هذه الوسائل من مشاركة وسرعة تواصل وتبادل الملفات والصور والفيديوات وتبادل المعلومات، كل ذلك أدى إلى زيادة شعبيتها بشكل لم يسبق له مثيل في العالم، وأيضاً على مستوى الدول العربية، وساعد على ذلك الوصول إلى هذه الوسائل عن طريق استخدام الأجهزة الصغيرة مثل الكمبيوتر المحمول (اللاب توب)، وأجهزة الكمبيوتر الجيبى والتليفون المحمول المتصل بالإنترنت (Tariq et al, 2012, 409).

ويمكن حصر العديد من الخصائص والمميزات التي تعطي وسائل التواصل الاجتماعي أهميتها في العملية التعليمية: (Kuppuswamy, 2010, 67-68; Mazman & Kocakus- Luel, 2009, 853; Pankhurst, 2013, 1 ; Barch & Hershkowitz, 2011, 15)

وهي كالتالي:

- سهولة تعرف الزملاء على المستخدم من خلال الصفحة الخاصة به والتي تحمل البيانات اللازمة لتعرفه.
- سهولة الاستخدام حيث إنها لا تحتاج إلى إجراءات معقدة للاشتراك بها أو مهارات صعبة لاكتسابها.
- المجانية في عمل الحساب.
- تساعد على بناء مجتمعات من البشر بسرعة، مثل مجتمع الدراسة ومجتمع العمل ومجتمع التسلية.
- سرعة الاتصال مهما كانت المسافة بين المستخدمين.
- استخدامها لأشكال متعددة من الاتصال الكتابي واللفظي والبصري والسمعي.
- توفر البيانات والمعلومات المطلوبة للمستخدمين بسهولة.
- إمكانية استخدام العديد من أدوات الاتصال مثل: الرسائل وغرف الدردشة، ولوحات الرسائل والتعليق والتواصل المباشر الفوري وتبادل كل أنواع الملفات.
- اللاتزامنية في التفاعل والانتشار السريع حول العالم مما جعلها تتسم بالعالمية.
- التفاعل والإيجابية وذلك لأنها تجعل من المستخدم مشاركاً إيجابياً.
- تعتبر ميدان أكثر خصوصية وتمنح الأفراد شعور بملكية وتولي المشاريع والأفعال.
- وعلى الرغم من هذه الخصائص والمميزات التي تتصف بها وسائل الاتصال الاجتماعية إلا أنه يوجد بعض المحاذير في استخدامها والتي اتفقت عليها دراسات عدة:

(Farb & Pregibon, 2011, 3; Zaideieh, 2012, Brady et al, 2010, 154; Miah et al, 2012, 2; Tariq et al, 2012, 409; Carbeil & Corbeil, 2011, 26). □

وهذه المحاذير هي كالتالي:

- هناك مخاوف متعلقة بالخصوصية والأمان.
- سوء الفهم أحياناً بسبب عدم المواجهة وجهاً لوجه.
- تعرض المعلمين لمحتوى غير ملائم وغير مرغوب فيه.
- عدم وجود صداقة حقيقية أحياناً على هذه المواقع.
- مشاكل التواصل في حالة الازدحام الشديد.

أنواع وسائل التواصل الاجتماعية:

توجد الآلاف من مواقع التواصل الاجتماعي التي تعمل على الصعيد العالمي، وهناك الشبكات الاجتماعية الصغيرة التي طرحت لتناسب القطاعات الصغيرة في المجتمع، في حين هناك شبكات تخدم وحدة جغرافية للمجتمع، وهناك بعض الشبكات لها واجهة استخدام بسيطة، بينما البعض الآخر أكثر جرأة في استخدام التكنولوجيا الحديثة والقدرات الإبداعية (السيد وعبد العال، ١٣، ١٤٣٠).

وقد أدى التوسع في انتشار وسائل الاتصال الاجتماعي إلى تعدد أغراضها، وبالتالي تعددت التصنيفات التي تناولت أنواعها، ومن ذلك تصنيف هنزل (Hanzl, 290, 2007) الذي قدم تصنيفاً ثلاثياً للوسائل الاجتماعية بناء على وظيفتها في تقديم المعلومات، وذلك على النحو التالي:

١- شبكات الاكتشاف والمشاركة: وهي تلك الشبكات التي تسمح لمستخدميها بتجميع المحتوى المراد نشره، حيث يستطيع المستخدم في تلك الشبكة تجميع النص والصورة والصوت معاً؛ لتركيب مكون جديد يمكن نشره، ومن أمثلها: youtube, Slideshare, flicker.

٢- شبكات الإنشاء والمشاركة: هي تلك الشبكات التي تسمح لمستخدميها بالمحادثة المتراكبة بحيث يمكن مشاركة أي من الردود فيما بعد؛ ليصبح موضوع جديد قابل للنقاش ومن أمثلتها Twitter, Virtualreality.

٣- شبكات المحادثة والمشاركة من خلال الدعوة: هي تلك الشبكات التي تسمح لمستخدميها بالمحادثة ومشاركة الملفات، مثل شبكات البيع والشراء، والمزادات العلنية. كما صنفها تھاني فورة (٢٠١٢، ٣١-٣٢) أن هناك نوعين رئيسيين من وسائل التواصل الاجتماعي وهما:

١- نوع أساسي: يتكون من ملفات شخصية للمستخدمين، وخدمات عامة مثل المراسلات الشخصية، ومشاركة الصور، والملفات الصوتية والمرئية... إلخ مثل مواقع فيس بوك Facebook، وماي سبيس My space.

٢- مرتبطة بالعمل: وتقوم فكرة هذا النوع على الربط بين أصدقاء العمل وأصحاب الأعمال والشركات بشكل احترافي، وتتضمن ملفات شخصية للمستخدمين، ومن أمثلتها موقع لينكد ان Linked In.

بينما قسمها الصاعدي (٢٠١٢، ١٠٥)، اعتماداً على عدد المستفيدين إلى شبكات تواصل داخلية (مغلقة)، وشبكات خارجية (مفتوحة).

وما سبق ذكره يمثل بعض من تصنيفات وسائل التواصل الاجتماعي، إلا أن الباحثة تكتفي بذكر بعض منها، وترى الباحثة أن تنوع وسائل التواصل الاجتماعي يعد من أهم مميزاتها، فهي بذلك تناسب كل الفئات، وتسمح للأفراد بالتشارك تبعاً لخصائص أو اهتمامات محددة تتيح لهم التفاعل الإيجابي وتبادل الأفكار والآراء ودراسة القضايا والمشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها، وهذا بدوره يساعد على تكوين مجموعات اهتمام لا يمكن حصرها، ويمكن الفرد الواحد من الاشتراك في أكثر من وسيلة اتصال بحسب اهتماماته وطبيعة عمله، ووقته، وحاجته إلى هذه الشبكة أو تلك.

وبما أن وسائل التواصل الاجتماعي قد فرضت وجودها بين الأفراد والمجتمعات عامة، بحيث أصبحت جزء لا يتجزأ من حياتهم التي يعيشونها، الأمر الذي حتم استخدامها في المؤسسات التعليمية، فعلاوة على ما سبق ذكره من خصائص ومميزات لوسائل التواصل، تضيف تهاني فورة (٢٠١٢، ٣٣) إلى أن اتساع الفجوة الرقمية بين المعلم والمتعلم ليس من مصلحة العملية التعليمية، حيث يلاحظ انتماء المتعلمين المتزايد لهذه الشبكات، في حين يتخلف المعلمون والآباء عن مواكبتها، مما يستوجب تعزيز توجه انتماء المعلمين لتلك الشبكات واستثمارها في العملية التعليمية.

لذا فإنه يمكن لمعلم المعلوم أن يستخدم وسائل الاتصال الاجتماعي في تدريس العلوم ليدعم تقديمه للمادة العلمية، وذلك من خلال (عودة، ٢٠١٤، ٢-٣):

- أن يؤسس مدونة إلكترونية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، تحتوي شرحاً للمادة العلمية والتمارين المرافقة لها ويدعمها بروابط لمواقع ذات صلة.
- استخدام المجموعات المغلقة Closed Group التي يوفرها موقع فيسبوك Facebook كأحد أهم الوسائل في تعزيز التعليم، حيث يمكن للمعلم أن ينشئ مجموعة على فيسبوك خاصة بطلاب المادة التي يدرسها ويدعو طلابه للانضمام إليها، فيتيح لهم من خلالها الحوار والنقاش، مما يشجعهم على التفاعل والاعتماد على النفس للحصول على المعرفة.
- يعد تويتر Twitter المكان الأفضل للحصول على المعرفة من أشهر المختصين، وبالتالي فإن تواجد المعلم على تويتر، وحث طلابه على متابعته سيمكنهم من الحصول على المعارف منه خارج حدود المنهج الدراسي.
- تشجيع الطالب على تأسيس مدونة Biog على شبكة الانترنت والتدوين فيها بشكل مستمر سيعزز شخصية الطالب وينمي مهارات الكتابة والإبداع لديه، لذا فإن على المعلم أن يعمل على جعل مدونات الطلاب جزءاً من مشاريع تخرجهم أو نشاطاتهم اللامنهجية.
- يعتبر الصوت والصورة هم أهم عنصران من عناصر التعلم في عصرنا هذا، ولا يمكن لأي محتوى أن ينجح في الوصول للمتعلمين دون استخدامهما، فيمكن للمعلم أن يستغل ذلك بأن يطلب من طلابه إعداد مقاطع فيديو أو رسوم توضيحية أو عروض تقديمية لها علاقة بشكل مباشر أو غير مباشر بالمادة الدراسية، ثم يطلب منهم مشاركتها عبر يوتيوب youtube مع زملائهم أو حتى مع العالم كله.

وفي ضوء استخدام معلم العلوم لوسائل التواصل الاجتماعي يلاحظ أن دوره في العملية التعليمية أصبح كمنظم ومراقب ومصحح للمعلومات، وداعم لعملية التفاعل بين المتعلمين على هذه الوسائل، وبينه وبين المتعلمين أنفسهم، بالإضافة إلى تقديم التغذية الراجعة لهم عند الحاجة والإجابة عن تساؤلاتهم، فهو الذي يتحمل مسؤولية تنظيم الأنشطة والعمليات التعليمية، ويعتبر هو الدليل والمرشد الذي يتيح للمتعلمين تحقيق

أهداف التعليم والتنسيق للعملية التعليمية من خلال الاتفاق على الأسس والقواعد المنظمة لها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي يختبر فيه أثر المتغير المستقل على المتغير التابع لتحقيق أهدافها، وذلك لملائمة هذا المنهج لطبيعة مشكلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل = وسائل التواصل الاجتماعي (اليوتيوب، تويتر، الانستجرام، الواتس آب)
المتغير التابع = التحصيل الدراسي، والتفكير الاستدلالي.

مجتمع الدراسة:

جميع تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة والمتحقات بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من تلميذات الصف الأول المتوسط من إحدى المتوسطات بمدينة مكة المكرمة، وبلغ عددهن (٢٠) تلميذة، ويمثلن المجموعة الضابطة. كما تم اختيار عينة عشوائية من تلميذات الصف الأول المتوسط من إحدى المتوسطات بمدينة مكة المكرمة، وبلغ عددهن (٢٣) تلميذة، ويمثلن المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها:

تم إعداد اختبار تحصيلي في الفصل الثالث والرابع من مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط، كما تم إعداد اختبار للتفكير الاستدلالي لمعرفة مستوى التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة وكلا الاختبارين من إعداد الباحثة، وتم إعدادهما كالتالي:

أولاً: إعداد الاختبار التحصيلي:

تم اتباع الخطوات التالية لإعداد الاختبار:

- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل تلميذات الصف الأول المتوسط في الفصل الثالث والرابع من مقرر العلوم.

- تحليل المحتوى المعرفي للموضوعات الواردة في الفصلين، ثم إيجاد الوزن النسبي لكل موضوع من الموضوعات (ملحق ١).

- إيجاد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات السلوك في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق).

- تم إعداد جدول مواصفات الاختبار لتحديد الأوزان النسبية لمستويات السلوك في المجال المعرفي لكل موضوع.

- كتابة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بما يتوافق مع جدول المواصفات، وبلغ عدد الفقرات (٣٥) فقرة.

- للتحقق من صدق الاختبار فقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة وحذف البعض الآخر، وبهذا أصبحت عدد مفرداته (٣٠)، حيث وزعت (٩) أسئلة للتذكر، و(١٠) أسئلة للفهم، و(١١) سؤالاً للتطبيق ملحق رقم (٢).

- لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وحساب معامل الثبات فقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلميذات الصف الأول المتوسط، ومن خارج عينة الدراسة، وبلغ عددها (٣٠) تلميذة.

- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وقد تراوحت قيم معامل الصعوبة ما بين (٠,٣٧ - ٠,٦٣)، ومعاملات التمييز ما بين (٠,٧٣ - ٠,٩٠)، وهي قيم مقبولة، وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ (0.808)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات والتجانس،

والملاحق رقم (٣) يوضح جدول معامل الصعوبة (١)، وجداول (٢، ٣) لحساب معامل التمييز، كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الاختبار بين درجة كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

المستوى المعرفي	معامل الارتباط
التذكر	٠,٨٥٧**
الفهم	٠,٨٤٠**
التطبيق	٠,٨٢٢**
** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١	

- يتضح من الجدول (٤) أن معامل الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) مما يدل على اتساق المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي.
- كما تم حساب زمن الإجابة على جميع مفردات الاختبار وبلغ (٢٠) دقيقة، وتراوحت قيمة الدرجات على الاختبار ككل من (صفر) كحد أدنى إلى (٣٠) درجة كحد أقصى، بحيث تحصل التلميذة على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لأي فقرة من فقرات الاختبار.

ثانياً: مقياس مهارات التفكير الاستدلالي:

- قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير الاستدلالي في العلوم بما يتناسب مع المحتوى العلمي لتلميذات الصف الأول المتوسط، وذلك باتباع الخطوات التالية:
- تحديد الهدف من المقياس: هدف مقياس التفكير الاستدلالي إلى قياس قدرة التلميذات على امتلاك مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم والمتمثلة في: الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج.
- تحديد أبعاد المقياس وصياغة عباراته:

تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، ثم صيغت عبارات المقياس.

تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من صياغة عبارات المقياس وإعداد الصورة الأولية له تم عرضه على السادة المحكمين للتأكد من صدقه، ولإبداء الرأي حول دقة وسلامة عبارات المقياس ووضوح تعليماته ومدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه وحذف وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً، وبعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين أصبح المقياس مكوناً من (٣٩) عبارة منها (٨) عبارات الاستقراء، و(١٦) عبارة الاستنباط، و(١٥) عبارة الاستنتاج، والملحق رقم (٤) يوضح المقياس في صورته النهائية.

حساب ثبات المقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس تم تجريبه على نفس مجموعة التلميذات التي طبق عليها الاختبار التحصيلي استطلاعيّاً، ثم تم حساب الثبات باستخدام كرونباخ الفاء، فوجد أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٤٩)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها. - زمن المقياس: تم حساب زمن الإجابة على المقياس من التجربة الاستطلاعية، وقد بلغ (٢٣) دقيقة.

معامل الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار التفكير الاستدلالي:

تم تطبيق اختبار التفكير الاستدلالي على العينة الاستطلاعية التي بلغ قوامها (٣٠) تلميذة، وتم من خلال النتائج حساب معامل الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار التفكير الاستدلالي، حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة بين (٠,٧٣ - ٠,٦٣)، وتراوحت قيم معامل التمييز بين (٠,٧٣ - ٠,٠٠)، وكلا من هذه القيم مقبولة، والملحق رقم (٥) يوضح جداول (٧، ٦، ٥) المرتبطة بحساب معامل الصعوبة والتمييز.

حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الاستدلالي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط
الاستقراء	*٠,٩١٩
الاستنباط	*٠,٩٠٥
الاستنتاج	*٠,٨٧٤
** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١	

يتضح من جدول (٨) أن معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) مما يدل على اتساق مهارات الاختبار وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

تصحيح المقياس: تتراوح قيمة الدرجات على المقياس ككل من (صفر) كحد أدنى إلى (٣٩) درجة كحد أعلى بحيث تحصل التلميذة على درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، لأي فقرة من فقرات المقياس.

أما دليل المعلمة: بما أن المعلمة التي تدرس العلوم في المدرسة التي توجد بها المجموعة التجريبية، تعتمد إلى استخدام بعض وسائل التواصل الاجتماعي اليوتيوب، الانستجرام، تويتر، الواتس آب، في تدريسها لتلميذات الصف الأول المتوسط لذا لم تجد الباحثة حاجة لإعداد دليل للمعلمة.

التصميم التجريبي للدراسة:

اتبعت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (التجريبية التي درست باستخدام اليوتيوب، تويتر والانستجرام، والواتس آب، والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة) مع التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على المجموعتين، بعد

ضبط المتغيرات المؤثرة ما عدا المتغير المستقل (اليوتيوب، الانستجرام، تويتر، الواتس آب)، الذي يُدرس أثره على المتغيرات التابعة وهي: التحصيل الدراسي، والتفكير الاستدلالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: ما أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

تم صياغة الفرضية التالية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل الكلي، بعد ضبط التحصيل القبلي.

للتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام:

- اختبار كولمغوروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Z وذلك للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (٩) يوضح ذلك.
- اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، بعد ضبط التحصيل القبلي، والجدول (١٠) يوضح نتائج ذلك.
- المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل الكلي. والجدول (١١) يوضح نتائج ذلك.

- مربع ايتا للتعرف على حجم تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل الكلي لدى تلميذات الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة. والجدول (١٢) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار اختبار كولموجروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Z للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الرقم	المستوى المعرفي	الضابطة		التجريبية	
		الدلالة	Z	الدلالة	Z
١	التذكر	.940	.340	1.311	.064
٢	الفهم	1.290	.072	1.195	.115
٣	التطبيق	.999	.272	.964	.311
٤	الاختبار التحصيلي الكلي	1.029	.240	1.066	.206

يتضح من الجدول (٩) ان جميع قيم اختبار كولموجروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov غير داله احصائياً وذلك لجميع المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي وللمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث كانت جميع مستويات الدلالة اكبر من (0.05). مما يدل على أن البيانات الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي وللمجموعتين الضابطة والتجريبية تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي بعد الضبط القبلي

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التذكر	الاختبار القبلي	2.196	1	2.196	1.654	.206
	المجموعة	36.563	1	36.563	27.538	.000
	الخطأ	53.109	40	1.328		
	المجموع	2184.000	43			

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	المجموع المصحح	90.977	42			
الفهم	الاختبار القبلي	.114	1	.114	.064	.801
	المجموعة	61.718	1	61.718	34.834	.000
	الخطأ	70.871	40	1.772		
	المجموع	2279.000	43			
	المجموع المصحح	143.907	42			
التطبيق	الاختبار القبلي	.087	1	.087	.057	.813
	المجموعة	75.334	1	75.334	49.482	.000
	الخطأ	60.898	40	1.522		
	المجموع	2840.000	43			
	المجموع المصحح	151.628	42			
اختبار التحصيل الكلي	الاختبار القبلي	3.469	1	3.469	.360	.552
	المجموعة	428.683	1	428.683	44.452	.000
	الخطأ	385.749	40	9.644		
	المجموع	21647.000	43			
	المجموع المصحح	966.791	42			

يتضح من الجدول (١٠):

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستوى المعرفي (التذكر) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (27.538) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000)

وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١١) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستوى المعرفي (الفهم) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (34.834) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١١) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستوى المعرفي (التطبيق) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (49.482) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١١) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي (الكلي) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (44.452) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

التحصيل الدراسي

المستوى	المجموعة	المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي المعدل	مربع إيتا
التذكر	الضابطة	٦,٠٠	٥,٨٩	٠,٣٩٢
	التجريبية	٧,٨٣	٧,٩٢	
الفهم	الضابطة	٥,٦٥	٥,٦٢	٠,٥٠٧
	التجريبية	٨,٢٦	٨,٢٨	
التطبيق	الضابطة	٦,٣٥	٦,٣٧	٠,٥٩٨
	التجريبية	٩,٢٨	٩,٢٤	

المستوى	المجموعة	المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي المعدل	مربع إيتا
اختبار التحصيل الكلي	الضابطة	١٨,٠٠	١٧,٧٩	٠,٥٩٧
	التجريبية	٢٥,٣٥	٢٥,٥٤	

يتضح من الجدول (١١):

- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التذكر) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (7.92).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (الفهم) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (8.28).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى (التطبيق) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (9.24).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي (الكلي) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (25.54).
- ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$)، بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، وعند المستويات مجتمعة)، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

مما تقدم يتضح أن هناك تفوقاً واضحاً في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) كلا على حدة، وعند جميعها مجتمعة، ويمكن تفسير ذلك بأنه يعود إلى أثر العامل التجريبي لوسائل

التواصل الاجتماعي (تويتر، يوتيوب، انستجرام، واتس آب)، وهذا يعزى إلى ما تتمتع به وسائل الاتصال من تفاعلية بحيث تتيح للتلميذات حيزاً للمشاركة الفاعلة، وتسهم في تنمية مهارتهن في النقاش والحوار الفعال، وتبادل المعلومات، وإتاحة الفرصة للتعلم من خلال وسائل ترتبط بالتقنية التي تمثل بيئة جاذبة لهذا الجيل.

ولتقدير حجم التأثير تم حساب قيمة مربع إيتا كما يوضح جدول (١١)، لاختبار التحصيل حيث بلغت للتذكر (٠,٣٩٢)، والفهم (٠,٥٠٧)، وللتطبيق (٠,٥٩٨)، ولاختبار التحصيل الكلي (٠,٥٩٧)، وجميعها في مستوى حجم التأثير المرتفع، وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي عند المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) والتحصيل الكلي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وتتفق مع هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات التي تمت في ذات المجال منها دراسة جواهر العنزي (٢٠١٤)، ودراسة الشمري (٢٠١٦)، ودراسة (Tsai & Liu (2015)، التي أثبتت الدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي في تنمية التحصيل الدراسي.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: ما أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

تم صياغة الفرضية التالية:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للتفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي، بعد ضبط الاختبار القبلي.

للتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام:

- اختبار كولموروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Z وذلك للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات الخاصة باختبار التفكير الاستدلالي البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (١٢) يوضح ذلك.
- اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي، بعد ضبط الاختبار القبلي، والجدول (١٣) يوضح نتائج ذلك.
- المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي. والجدول (١٤) يوضح نتائج ذلك
- مربع ايتا للتعرف على حجم تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي لدى تلميذات الصف الاول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، والجدول (١٤) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٢)

نتائج اختبار كولموروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov Z للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات الخاصة باختبار التفكير الاستدلالي البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

الرقم	المهارة	الضابطة		التجريبية	
		الدلالة	Z	الدلالة	Z
١	الاستقراء	.160	1.124	.089	1.248
٢	الاستنباط	.699	.707	.289	.983
٣	الاستنتاج	.147	1.142	.119	1.188
٤	اختبار التفكير الاستدلالي	.453	.858	.129	1.171

يتضح من الجدول (١٢) ان جميع قيم اختبار كولمجروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov غير داله احصائياً وذلك لجميع المهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث كانت جميع مستويات الدلالة اكبر من (0.05). مما يدل على أن البيانات الخاصة باختبار التفكير الاستدلالي البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تتبع التوزيع الطبيعي.

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي بعد الضبط القبلي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاستقراء	الاختبار القبلي	.005	1	.005	.004	.947
	المجموعة	32.076	1	32.076	26.646	.000
	الخطأ	48.151	40	1.204		
	المجموع	1730.000	43			
	المجموع المصحح	84.512	42			
الاستنباط	الاختبار القبلي	.910	1	.910	.159	.692
	المجموعة	101.196	1	101.196	17.650	.000
	الخطأ	229.344	40	5.734		
	المجموع	6202.000	43			
	المجموع المصحح	341.442	42			
الاستنتاج	الاختبار القبلي	.110	1	.110	.038	.847
	المجموعة	147.467	1	147.467	50.470	.000
	الخطأ	116.875	40	2.922		
	المجموع	5416.000	43			
	المجموع المصحح	278.791	42			
اختبار التفكير الاستدلالي الكلي	الاختبار القبلي	.210	1	.210	.011	.916
	المجموعة	707.952	1	707.952	38.333	.000
	الخطأ	738.747	40	18.469		
	المجموع	37240.000	43			
	المجموع المصحح	1597.116	42			

يتضح من الجدول (١٣):

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستقراء) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (26.646) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستنباط) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (17.650) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستنتاج) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (50.470) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي (الكلي) بعد الضبط القبلي، حيث أن قيمة (ف) (38.333) ومستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وهو (٠.000) وللتعرف على اتجاه هذه الفروق يتم الرجوع الى المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

التفكير الاستدلالي

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي المعدل	مربع ايتا
الاستقراء	الضابطة	5.20	5.20	٠,٤٣٠
	التجريبية	7.04	7.04	

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية	المتوسط الحسابي المعدل	مربع ايتا
الاستنباط	الضابطة	9.95	9.88	٠,٣٢٦
	التجريبية	13.17	13.23	
الاستنتاج	الضابطة	8.85	8.83	٠,٥٨٠
	التجريبية	12.74	12.76	
اختبار التفكير الاستدلالي الكلي	الضابطة	24.00	23.96	٠,٥٣٧
	التجريبية	32.96	32.99	

يتضح من الجدول (١٤):

- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستقراء) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (7.04).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستنباط) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (13.23).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة (الاستنتاج) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (12.76).
- أن الفروق التي ظهرت بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي (الكلي) بعد الضبط القبلي، كانت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المعدل الأعلى (٣٢, ٩٩).

ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للتفكير الاستدلالي عند مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والاختبار الكلي بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

مما تقدم يتضح تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر، يوتيوب، أنستجرام، واتس آب)، على المجموعة الضابطة في التفكير الاستدلالي (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، ويمكن تفسير ذلك أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم يوفر للتلميذات فرص تتبع الحقائق والمعلومات من خلال عرض العديد من الأمثلة، ثم ملاحظتها ومحاولة فحصها لإدراك العلاقات فيما بينها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف للوصول الى قواعد عامة ومحاولة صياغتها بانفسهن، وهذا ما يمثله الاستقراء الخروج بقواعد عامة من خلال تتبع الجزئيات، كذلك استخدام وسائل التواصل في تدريس العلوم أتاح الفرصة أمام التلميذات للمشاركة في المناقشة والتفاوض، ومن ثم محاولة استخراج نتائج منطقية من المعلومات والقواعد العامة المتاحة لديهن، كما أن عملية الحوار داخل المجموعات يكسبنهن نظرة واسعة في كيفية استنباط المعلومات وصولاً لنتائج صحيحة، وذلك من خلال محاولتهن أولاً التأكد من صدق المقدمات المعطاة لهن والتأكيد على أن صدق المقدمات يفرض صدق النتائج، لأن الاستنباط يمثل عملية استخراج النتيجة من الكل إلى الجزء، مما ساعدهن على إدراك المعلومات المقدمة ودراستها وصولاً لنتائج صائبة، أيضاً ساعد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي التلميذات في البحث عن أسباب حقيقية لتفسير الأحداث، ومحاولة التمييز بين درجات احتمالات الصحة والخطأ للمعلومات، ومعرفة مدى ارتباطها بوقائع معينة، كما أن الاستنتاج يكون بشكل موسع عندما تجتمع أفكار أكثر من تلميذة لاجتماع أكثر من خبرة مختلفة في آن واحد، فتحدث صياغة للمعلومات التي توصلت إليها بشكل أفضل، وهذا يعزز قدرتهن للوصول إلى استنتاجات مناسبة وصحيحة.

ولتقدير حجم التأثير تم حساب قيمة مربع إيتا كما يوضح جدول (١٤) لاختبار التفكير الاستدلالي التي بلغت للاستقراء (٠,٤٣٠)، وللإستنباط (٠,٣٢٦)، والاستنتاج (٠,٥٨٠)، وللمهارات الكلية (٠,٥٣٧)، وجميعها في مستوى حجم التأثير المرتفع، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الاستدلالي عند جميع المهارات

(الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، والاختبار الكلي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

وبالعودة إلى الدراسات التي تمت في مجال التواصل الاجتماعي سواء التي ذكرتها الباحثة أو التي اطلعت عليها، لم تجد الباحثة دراسة تتناول التفكير الاستدلالي كمتغير تابع، وهذا يكسب الدراسة الحالية صفة السبق في هذه النتيجة- حسب علم الباحثة- حيث أثبتت الدراسة فاعلية وسائل الاتصال الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة؟

تم صياغة الفرضية التالية:

- لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

للتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام:

- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation للتعرف على العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة والجدول (١٥) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٥)

معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة

التفكير الاستدلالي			التحصيل الدراسي
العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
٢٣	٠,٦٥٧**	٠,٠٠١	

يتضح من الجدول (١٥):

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٥٧) ومستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) وهو (٠,٠٠١)، وبناءً عليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

يمكن تصنيف اتجاه العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة بأنها علاقة طردية بمعنى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي قابله زيادة في التفكير الاستدلالي.

يتبين مما تقدم طردية العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي، ومن هنا يتضح أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي في مقرر العلوم لدى تلميذات الصف الأول متوسط في المجموعة التجريبية، فكلما زاد التحصيل نمت التفكير الاستدلالي بالمقابل.

وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت هذه العلاقة الارتباطية الطردية بين التحصيل والتفكير الاستدلالي، إلا أنها تمت باستخدام متغيرات مستقلة غير وسائل التواصل الاجتماعي، كدراسة صالح (٢٠٠٩)، ودراسة فودة والبعلي (٢٠٠٩)، ودراسة آل عوض (٢٠٠٧)، ما يؤكد تفرد هذه الدراسة بهذه النتيجة - حسب علم الباحثة -.

ملخص نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وعند المستويات مجتمعة بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للتفكير الاستدلالي عن مهارات (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج)، والاختبار الكلي، بعد ضبط الاختبار القبلي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > 0,05$) بين التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات المجموعة التجريبية للصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:
- توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم خاصة، وبقية فروع المعرفة الأخرى، من قبل المعلمات.
- التنوع في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس العلوم، من قبل المعلمات وذلك من خلال الدمج بين هذه الطرق والاستراتيجيات ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي.
- إقامة دورات تدريبية لمعلمات العلوم لمساعدتهن على تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي أثناء تدريسهن، وتوظيفها في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، وذلك من قبل مراكز الإشراف التربوي.

- تضمين مقررات طرق تدريس العلوم في برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية توظيفها في التربية العملية، وكذلك توظيفها في التدريس أثناء الخدمة، وخاصة التي أثبت جدواها في تحقيق الأهداف التربوية كتنمية التحصيل وأنواع التفكير المختلفة، وهذا يتم من قبل مراجعة الجامعات لبرامج إعداد المعلم، حتى تسير التطورات التربوية الحديثة.

مقترحات الدراسة:

- بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:
- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية أنماط أخرى من التفكير، كالتفكير الناقد والتفكير التأملي.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، بحيث تتناول مراحل دراسية مختلفة، ومقررات تعليمية أخرى للكشف عن أثر وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية متغيرات تابعة مختلفة.

المراجع العربية:

- آل عوض، يحيى. (٢٠٠٧). استخدام استراتيجية قائمة على الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس العلوم وأثرها في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، ابها.
- الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم. (٢٠١١). المؤتمر العلمي السابع «التعليم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية»، المنعقد في الفترة ٢٧-٢٨ يوليو، القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- الجهمي، الصافي يوسف. (٢٠٠٨). أثر استخدام نموذج جانبية في تدريس مفاهيم التكنولوجيا للأجهزة الدقيقة في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي ذوي الساعات العقلية المختلفة، المؤتمر العلمي العشرون (مناهج التعليم والهوية الثقافية)، جامعة عين شمس، مصر، ٨١-١٣٢.
- خليل، محمد المري محمد. (٢٠١٤). الرضا عن الحياة لدى مستخدمي بعض شبكات الاتصال الاجتماعي من طلبة كلية التربية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي العربي السابع (الدولي الرابع) التعليم وثقافة الاتصال الاجتماعي، المنعقد في سوهاج في الفترة من ٢٤-٢٥ أبريل ٢٠١٣.
- راضي، زاهر. (٢٠١٣). استخدام مواقع الاتصال الاجتماعي في العالم العربي، مجلة التربية، (١٥)، عمان، جامعة عمان الأهلية.
- السعدني، محمد عبد الرحمن حسين، هشام بركات. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الشبكات الاجتماعية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، دراسة حالة على معلمي الرياض ببعض المدارس الابتدائية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، عدد خاص ببحوث التعليم المستمر وتحديثات مجتمع المعرفة، ٦٣-٩٢.
- السيد، أمنية عادل، عبد العال، هبة محمد خليفة. (١٤٣٠). الشبكات الاجتماعية وتأثيرها على الأخصائي والمكتبة (دراسة شاملة للتواجد والاستخدام لموقع الفيس بوك)، بحث مقدم للمؤتمر الثالث عشر المكتبات والمعلومات، المكتبة والمجتمع في مصر - الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات.
- الشمري، سليمان خلف. (٢٠١٦). أثر استخدام شبكات الاتصال الاجتماعي (تويتر) في التدريس على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة مهارات البحث ومصادر المعلومات بمحافظه حفر الباطن، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصاعدي، سلطان مسفر. (٢٠١٢). الشبكة الاجتماعية: خطر أم فرصة، الرياض، شبكة الألوكة.

- صالح، مدحت محمد حسن. (٢٠٠٩). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١٢ (١)، ٧٣-١٢٨.
- العطاس، عمر حسن محسن، والحسن، رياض عبد الرحمن. (٢٠١٤). أثر التدريس عبر شبكة الاتصال الاجتماعي (فيس بوك) على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة كلية التربية وعلم النفس*، ٦ (٣٠)، ٣٢١-٣٣٤، القاهرة: جامعة عين شمس.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٥). التفكير، أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، جمال محمد. (١٤٢٧). التفكير- المفاهيم- النظريات- المهارات- الاستراتيجيات- القياس، الرياض: مكتبة الرشد.
- علي، ريهام مصطفى. (٢٠١٣). فاعلية التعليم المختلط التشاركي القائم على الفيس بوك في التحصيل المعرفي والمهاري في وحدة وسائط الاتصال لدى طلاب شعبة العلوم، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر*، (٥٢)، ١٧-٥١.
- عمران، خالد عبد اللطيف. (٢٠١٢). فاعلية استخدام المدونات في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعليم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج*، ٣١، ٣٥٣-٤٢٥.
- العنزي، جواهر طاهر محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام شبكات الاتصال الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، *أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى*.
- عودة، فراس محمد. (٢٠١٤). دور شبكة الاتصال الاجتماعي في العملية التعليمية، *المجلة الإلكترونية لمركز التميز والتعليم الإلكتروني، مركز التميز والتعليم الإلكتروني، الجامعة الإسلامية بغزة*.
- فودة، إبراهيم محمد، البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠٠٦). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٩ (٤)، ١٤١-١٨٧.

- فورة، تهناني زياد. (٢٠١٢). فاعلية إثراء منهاج تكنولوجيا التعليم باستخدام الشبكة الاجتماعية Facebook في تنمية مهارات استخدام الحاسوب والانترنت لدى التلميذات الملمات في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- المنصور، محمد. (٢٠١٢). تأثير شبكات الاتصال الاجتماعي على جمهور المتلقين، دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية، «العربية أنموذجاً»، رسالة ماجستير غير منشورة، مجلة الآداب والتربية بالأكاديمية العربية في الدانمارك.
- وزارة التعليم. (٢٠١٥). المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المنعقد في الفترة من ٢-٥ مارس، الرياض.
- يونس، إدريس سلطان. (٢٠١٥). فاعلية استخدام شبكات الاتصال الاجتماعي في تدريس مقرر طرق تدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية لطلاب كلية التربية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٩(١)، ١٩٧-٢١٠.

Translation of Arabic References:

- Al Awad, Yahya. (2007). Using a Strategy Based on Questions with Higher Cognitive Levels in Teaching Science and its Effect on Achievement and Development of Reasoning Thinking among Sixth Grade Primary School Students. **Unpublished Master Thesis**, Faculty of Education, King Khalid University, Abha.
- Arab Society for Educational Technology. (2011). **Seventh Scientific Conference "Electronic Learning and the Challenges of Arab Peoples"**, held in the period of 27-28 July, Cairo: Institute of Educational Studies.
- Al Jahmi, Al Safi Youssef. (2008). The effect of the Use of the Gagne Model in Teaching the Concepts of Technology of Micro Devices in the Development of Achievement and the Reasoning Thinking of First Grade Secondary School Students with Different Mental Capacities, **Twentieth Scientific Conference (Educational Curriculum and Cultural Identity)**, Ain Shams University, Egypt, 132-81.
- Khalil, Mohammed Al Mari Mohammed. (2014). Satisfaction with the Life of Users of some Social Networks of Students of the Faculty of Education, a research presented to the **Seventh Arab Scientific Conference (Fourth International) Education and Culture of Social Communication**, held in Sohag from 24-25 April 2013.
- Radi, Zaher. (2013). The Use of Social Media Sites in the Arab World, **Journal of Education**, (15), Amman, Amman Private University.

- Al Sadani, Mohammed Abdulrahman Hussein, Hisham Barakat. (2012). The Effectiveness of Using Social Networks in Achieving Sustainable Professional Development, Case Study on Riyadh Teachers in Some Primary Schools, **Journal of Taiba University of Educational Sciences**, Special Issue of Continuing Education Research and Knowledge Society Updates, 92-63.
- Al Sayed, Amina Adel, Abdelaal, Heba Mohamed Khalifa. (1430). Social Networks and their Effect on the Library and Information Specialists (a comprehensive study to be in and use of Facebook), a research presented to the **Thirteenth Conference of Library and Information Apecialists**, the librarty and the society in Egypt - Egyptian Association of Libraries and Information.
- Al Shemari, Sulaiman Khalaf. (2016). The Effect of the Use of Social Media (Twitter) in Teaching on the Achievement of Students in the First Grade Secondary School in the Subject of Research Skills and Information Resources in the Province of Hafr Al Batin, **Master**, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Al Saadi, Sultan Mesfer. (2012). **Social Media: Risk or Opportunity**, Riyadh, Al- Aloka Network.
- Saleh, Medhat Mohammed Hassan. (2009). The Effect of Barzano Model on the Dimensions of Education in the Development of Reasoning Thinking and Achievement in Science and Turn towards the Subject among the Students of First Grade Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia, **Journal of Scientific Education**, Faculty of Education, Ain Shams University, 12 (1), 128-73.
- Al Attas, Omar Hassan Mohsen, Al Hassan, Riyadh Abdulrahman. (2014). The Effect of Teaching through Social Media (Facebook) on the Achievement of the Computer Curriculum for Students among the Student of the Second Grade Secondary School, **Journal of the Faculty of Education and Psychology**, 6 (30), 334-321, Cairo, Ain Shams University.
- Atia, Mohsen Ali. (2015). **Thinking, its Types, Skills and Strategies to Learn it**, Edition 1, Amman: Dar Safaa of Publishing and Distribution.
- Ali, Jamal Mohammed. (1427). **Thinking - Concepts - Theories - Skills - Strategies - Measurement**, Riyadh: Al Rashed Library.
- Ali, Riham Mustafa. (2013). Effectiveness of Participatory Co-education Dased on Facebook in the Cognitive Achievement of Knowledge and Skills in the Communication Media Unit of Students of the Science

- Division, **Journal of Faculty of Education**, Tanta University, Egypt, (52), 51-17.
- Omran, Khaled Abdullatif. (2012). Effectiveness of Blogging in Teaching Geography on Cognitive Achievement, Development of Geographic Research Skills and Motivation to Learn among the Students of First Grade Secondary School, **Educational Journal**, Faculty of Education in Sohag, 31, 425-353.
 - Al Anzi, Jawahar Tahir Mohammed. (2014). Effectiveness of the Use of Social Media in the Achievement in Science and the Trend towards the Knowledge Society among the Students of the Third Grade Intermediate School in Medina, **PhD thesis**, college of Education, Umm Al-Qura University.
 - Owdah, Firas Mohammed. (2014). The Role of a Social Communication Network in the Educational Process, **Electronic Magazine of the Center of Excellence and e-Learning**, Center of Excellence and e-Learning, Islamic University of Gaza.
 - Fouda, Ibrahim Mohammed, Al Baali, Ibrahim Abdulaziz. (2006). The Effectiveness of a Proposed Strategy in the Development of Reasoning Thinking and Achievement in Science and the Trend towards Cooperative Work among Students of Sixth Grade Primary School in Al-Qasim, Saudi Arabia, **Journal of Scientific Education**, Faculty of Education, Ain Shams University, 9 (4), 187-141.
 - Foura, Tahani Ziad. (2012). The Effectiveness of Enriching the Education Technology Approach by Using the Facebook Social Network in Developing Computer and Internet Skills for Female Students at the Islamic University in Gaza, **Unpublished Master Thesis**, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.
 - Al Mansour, Mohammed. (2012). The Effect of Social Networks on the Recipients' Audience, A Comparative Study of Social Sites and Electronic Websites, "Arabic Model", **Unpublished Master Thesis**, college of Arts and Education in Arab Academy of Denmark.
 - Ministry of education. (2015) **The Fourth International Conference on Electronic Learning and Distance Education**, held on 2-5 March, Riyadh.
 - Younis, Idris Sultan. (2015). The Effectiveness of the Use of Social Networks in Teaching the Course of Teaching Methods of Geography in the Development of Academic Achievement and Self-Efficiency for Students of the Faculty of Education, **Journal of Educational and Psychological Studies**, 9 (1), 210-197.

المراجع الأجنبية:

- Bateman, D. & Willems J. (2012). "Facing off face Book and Higher Education" Cutting- edge Technologies in Higher Education Vol, 5. PP:53-79.
- Brady, K.P, HolComb, I. B & Smith, B.V. (2010). "The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational settings: A case Study of the E-learning Benefits of Ning in Education" Journal of Alternative Online Learning Vol. 9. No.2.PP:151-170.
- Corbeil, J. R& Corbeil M.E (2011). "The Birth of a Social Networking Phenomenon" Cutting –edge Technologies Higher Education. Vol. I PP:13-32.
- Dalsgaard, C. (2013). Social Networking Sites: Transparency in Online Education. Denmark: Institute of information and Media Studies, University of Aarhus available at <http://eunis.dk/paper/p41.pdf> (retrieved in: 4/10/2016).
- Effedi, M: Mohd & E. Matore (2011). Facebook: The phenomenon of Bringing Addiction? Journal of communication and computer ,8, P: 925-930.
- Farb A. G. & pregibon, N. (2011). Information Brief on social Networking in education New York: Comprehensive Center.
- Hanzl, M. (2007), Information technology as a tool for public Participation in urban planning: a review of experiments and potentials. Design studies, pp:289-307.
- Kaplan, Andreas& Haenlein, Michael (2010). Users of the world, Unite the Challenges and opportunities of social media, Business, Horizons, 53 (1), PP:59-68.
- Kischner, Paul& Kapinski, Ayn. (2010). Facebook and Academic Performance, Computers in Human Behavior, 25(6), PP: 1237-1245.
- Koles, B & Nagy, P. (2012). Facebook Usage a patterns and School Attitudes, Multicultural Education & Technology Journal, b(1), PP: 4-14.
- Kuppaswamy , S. (2010). "the Impact of Social Networking web Sites on the Education of Youth ". International Journal of Virtual Communicates and Social Networking. Vol. 2. No.1.PP:67-79.
- Mazman, S. & Kocakus- Iuel, Y. (2009). "The Usage of social Network in Educational Context" International Journal of Human and Social Sciences. Vol.4. No.12 PP:849- 853.

- Miah, M., Omar A. & Golding, M.A. (2012). "Effect of social Networking on Adolescent Education" Proceedings of the information Systems Educator Conference, Neor learns Louisiana USA. Vol.29 No.1927.
- Panckurst, R. (2013). Communities of Practice, Using the open web As a Collaborative Learning Platform (NRS- University Paul-Valery – Mont Pelier3 debara Marsh available at: <http://halshs.Archieves-ouvertes.Fr/docs/00/29/74/pdf/panchurstmarch-Findal>.
- Rouis, Sana: Limayem, Moez, Sanagari, Esmail. (2011): Impact of Facebook Usage on Student's Academic Achievement: Role of self-Regulation and Trust, Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 9 (3) P: 961-994.
- Schen, M. (2007). Scientific Reasoning skills development in the Introductory biology Courses for undergraduate. Unpublished dissertation, abstract international (DAI) Ohio Stat University.
- Tariq, W. Mehboob, M., yar-kan, M. A & ullah, F. (2012). "The Impact of social Media and Social Networking in Education and students of Pakistan" International journal of computer science. vol. pp:407-411.
- Tiryakioglu, F. & Frzurum F. (2011). "Use of social networking as an Education Tool" Contemporary Educational Technology. Vol. 2, No.2 PP:135-150.
- Tsai, Hsien- Chang; Liu, Shih-Hsiung. (2015). Relationships between Time – Management Skills Face book Interpersonal Skills and Achievement among Junior High school Students, Social Psychology of Education: An International Journal, 18 (3), PP: 503-516.
- Zaidieh, A. J. Y. (2012). "The Use of Social Networking in Education: Challenges and opportunities. World of Computer Science and Information Technology Journal. Vol.2.No. 1.PP:18-21

ملحق (١)

تحليل محتوى الوحدة الأولى (طبيعة المادة) الفصل الثالث (المادة وتغيراتها) والفصل الرابع (الذرات والعناصر والجدول الدوري) من مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط.

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
١	الخاصية الفيزيائية هي أي خاصية للمادة يمكن ملاحظتها أو قياسها دون إحداث تغيير في تركيب المادة الأصلي.	*			
٢	اللون أول شيء يمكن ملاحظته من المادة.		*		
٣	شكل المادة خاصية فيزيائية يمكن تصنيف المواد تبعاً لها.		*		
٤	المادة هي أي شيء له كتلة ويشغل حيزاً من الفراغ حولنا.	*			
٥	عند تشكيل البلاستيك يتغير شكله لكن المادة تبقى نفسها.			*	
٦	التغير الفيزيائي هو التغير الذي يحدث في خصائص المادة دون تغيير في نوع المادة الأصلية.	*			
٧	الكتلة هي كمية المادة الموجودة في الجسم.	*			
٨	يمكن بالحواس تحديد بعض خصائص المادة الفيزيائية.			*	
٩	الحجم هو مقدار الحيز الذي تشغله المادة.	*			
١٠	الكثافة هي كتلة المادة الموجودة في وحدة الحجم.	*			
١١	الكثافة = الكتلة / الحجم.				*
١٢	الحالة البلازمية هي الحالة الرابعة للمادة، وتحدث عن درجات حرارة عالية جداً، تصبح فيها إلكترونات المادة منفصلة تماماً عن أنويتها؛ فتظهر وكأنها خليط من الشحنات الموجبة والسالبة.	*			
١٣	تعتمد حالة المادة على درجة حرارتها ومقدار الضغط الواقع عليها.			*	
١٤	حالات المادة خاصة فيزيائية يمكن تصنيف المواد تبعاً لها.		*		
١٥	تتكون المادة من دقائق أو جسيمات متحركة.			*	
١٦	تُحدد حالة المادة من خلال حركة دقائقها.				*
١٧	دقائق المادة الصلبة تهتز في مكان محدد قريبة من بعضها البعض.			*	
١٨	يحتفظ الجسم الصلب بشكل وحجم ثابتين.		*		
١٩	دقائق المادة السائلة تتحرك بشكل أسرع من دقائق المادة الصلبة.		*		
٢٠	دقائق المادة السائلة تمتلك طاقة كافية لينزلق بعضها فوق بعض.		*		
٢١	تحتفظ المادة السائلة بحجم ثابت.		*		
٢٢	المادة السائلة تأخذ شكل الوعاء الذي توضع فيه.		*		
٢٣	دقائق المادة الغازية تتحرك بسرعة عالية أعلى من دقائق المادة السائلة.		*		
٢٤	دقائق المادة السائلة تمتلك طاقة كافية لتحرك بحرية بعيداً عن الدقائق الأخرى.		*		

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
٢٥	دقائق المادة الغازية تنتشر في الوعاء الذي يحتويها.		*		
٢٦	تتحرك دقائق المادة بسرعة أكبر عند ارتفاع درجة الحرارة.		*		
٢٧	درجة الانصهار هي درجة الحرارة التي تتحول عندها المادة من حالة الصلابة إلى حالة السيولة.	*			
٢٨	تتغير المواد في حالتها عند تغير درجة حرارتها دون تغير تركيبها.		*		
٢٩	درجة الغليان هي درجة الحرارة التي تتحول عندها المادة من حالة السيولة إلى الحالة الغازية.	*			
٣٠	كل مادة نقية لها درجة غليان ثابتة عند ضغط جوي معين.			*	
٣١	درجة غليان الماء النقي تساوي ١٠٠°س عند ضغط جوي واحد.		*		
٣٢	درجة غليان النيتروجين تساوي -٨، ١٩٥°س.		*		
٣٣	درجتا الغليان والانصهار تعتمدان على نوع المادة وليس على كميتها.		*		
٣٤	تستخدم درجتي الغليان والانصهار في التعرف على المواد.		*		
٣٥	تتميز الأجسام الفلزية بلمعان سطحها لعكسها الضوء الساقط عليها.			*	
٣٦	الأجسام غير الفلزية ذات ألوان معتمة أو لؤلؤية أو حليبية.			*	
٣٧	معظم الفلزات لها قابلية للطرق ليتم تشكيلها لصفائح رقيقة.		*		
٣٨	العديد من الفلزات يمكن سحبها على شكل أسلاك فيما يسمى بقابليتها للسحب.			*	
٣٩	بعض الفلزات تمتلك خصائص مغناطيسية فيمكن جذبها بواسطة المغناطيس الذي يستخدم لاستخلاصها.		*		
٤٠	الخاصية الكيميائية هي الخاصية التي تعطي المادة القدرة على إحداث تغيير في التركيب الأصلي للمادة مما ينتج مواد جديدة.	*			
٤١	التغير الكيميائي هو التغير الذي يحدث تغيراً في تركيب المادة يؤدي إلى إنتاج مواد جديدة.	*			
٤٢	تحول الخشب بالاحتراق إلى رماد يدل على قابليته للاشتعال أو الاحتراق.		*		
٤٣	تفاعل المواد مع الأكسجين الجوي ينتج عنه أكسيد المادة وهذا يغير من تركيبها الكيميائي.			*	
٤٤	قابلية المواد للتفاعل مع الأكسجين أو الكبريت أو غيرها من المواد تعتبر من الخواص الكيميائية للمادة.			*	
٤٥	يحدث الضوء والحرارة تغيرات كيميائية في بعض المواد لذلك يُحافظ عليها بإبعادها عن تأثيرهما.		*		
٤٦	تعمل الكهرباء على إحداث تغيرات كيميائية في بعض المواد التي تؤدي إلى تفككها.		*		

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
٤٧	تكوّن فقاعات غاز عند خبز الكعك دليل على حدوث تغير كيميائي فيه.		*		
٤٨	التغير الذي يحدث بسبب الحرارة يغير في طعم الأشياء ومظهرها.			*	
٤٩	دلائل حدوث التغير الكيميائي هي إنتاج حرارة أو ضوء، أو تغير في اللون أو الصوت.			*	
٥٠	إمكانية عكس التفاعل تساعد في تحديد نوع التغير الحاصل في المواد.			*	
٥١	التغيرات الفيزيائية يمكن عكس تفاعلها بسهولة.			*	
٥٢	التغيرات الكيميائية لا يمكن عكس تفاعلها بطرق فيزيائية.			*	
٥٣	ينص قانون حفظ الكتلة على أن كتل المواد الناتجة تساوي دائماً كتل المواد الأصلية (المتفاعلة).				*
٥٤	يعتبر الهواء مادة لأنه عبارة عن مخلوط من غازات متعددة كالنيتروجين والأكسجين وكلها تعتبر مواد.		*		
٥٥	الحرارة والضوء لا يشغلان حيزاً وليس لهما كتلة لذلك لا تعدان من المواد.		*		
٥٦	اعتقد ديموقريطس أن الكون يتألف من فراغ وجسيمات صغيرة جداً من المادة.		*		
٥٧	أطلق ديموقريطس اسم الذرة على القطع الصغيرة من المادة ويقصد بها الشيء الذي لا يُجزأ.		*		
٥٨	الذرة هي دقائق صغيرة تتكون منها أغلب أنواع المادة.	*			
٥٩	اهتم لافوازييه بدراسة تغيرات المادة على وجه الخصوص.	*			
٦٠	بناء على تجارب لافوازييه ظهر قانون حفظ المادة.	*			
٦١	ينص قانون حفظ الكتلة على أن المادة لا تفني ولا تستحدث، وإنما تتحول من شكل إلى آخر.				*
٦٢	نموذج دالتون الذري عبارة عن مجموعة من الأفكار وليس نموذجاً مادياً.		*		
٦٣	اعتقد دالتون أن المادة تتكون من ذرات صغيرة جداً لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة.			*	
٦٤	اعتقد دالتون أن كل نوع من المادة يتكون من نوع واحد من الذرات.			*	
٦٥	أُعيد نموذج دالتون كنظرية ذرية للمادة.			*	
٦٦	يوضح نموذج تومسون للذرة أن الذرة تتكون من كرة متجانسة موجبة الشحنة تتوزع فيها الإلكترونات سالبة الشحنة.		*		
٦٧	توصل رذرفورد من خلال تجربته المشهورة إلى أن معظم حجم الذرة فراغ.			*	
٦٨	توصل رذرفورد إلى أن الذرة تتكون من نواة غريبة في الصغر تحوي بداخلها جسيمات موجبة الشحنة أطلق عليها اسم بروتونات.		*		
٦٩	اقترح رذرفورد أن الإلكترونات تنتشر في الفراغ المحيط بالنواة.		*		

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
٧٠	كان من نتائج تجارب تشادويك اكتشاف دقيقة داخل النواة ذات شحنة متعادلة (غير مشحونة) سميت بالنيوترون.		*		
٧١	قدّم نموذج بور في بداية القرن العشرين الدليل على أن الإلكترونات تدور حول نواة الذرة في مستويات طاقة مختلفة.		*		
٧٢	بيّن بور أن مستوى الطاقة القريب من النواة يتسع للإلكترونين، ومستويات الطاقة الأعلى أكثر بُعداً عن النواة وتتسع للإلكترونات أكثر.		*		
٧٣	يوضح النموذج الذري الحديث للذرة امتلاك الإلكترونات لخصائص موجية ومادية.		*		
٧٤	يوضح النموذج الذري الحديث أن مستويات الطاقة التي تتواجد فيها الإلكترونات حول النواة غير محددة، بل تتواجد الإلكترونات على شكل غيمة إلكترونية.		*		
٧٥	المنطقة الداكنة من الغيمة الإلكترونية تمثل المنطقة التي يزيد فيها احتمال وجود الإلكترون.	*			
٧٦	العنصر هو مادة تتكون من نوع واحد من الذرات ويمثل وحدة بناء المادة.	*			
٧٧	عدد العناصر الكيميائية المعروفة حتى الآن ١١٠ عنصراً.		*		
٧٨	٩٠ عنصراً من العناصر الكيميائية موجودة طبيعياً في الأرض.		*		
٧٩	بقية العناصر غير الموجودة في الطبيعة هي عناصر اصطناعية تم تحضيرها من خلال التفاعلات النووية داخل المسرّعات.		*		
٨٠	المسرّعات أجهزة لها محيط بطول ٦,٣ كلم وتسمح للدقائق بالتسارع إلى سرعات عالية تجعلها تصادم بقوة كافية لإنتاج عناصر اصطناعية جديدة.	*			
٨١	الجدول الدوري هو مخطط لتنظيم وعرض العناصر الكيميائية وتم تطويره من قبل العديد من العلماء.	*			
٨٢	كل عنصر في الجدول الدوري يمثله رمز كيميائي يتكون من حرف أو حرفين.		*		
٨٣	يستخدم الرمز الكيميائي للعنصر لاختصار الوقت والمكان في كتابة العنصر في الجدول الدوري وفي الصيغ الكيميائية.		*		
٨٤	الرموز الكيميائية هي رموز ثابتة ومتعارف عليها من قبل كل العلماء للدلالة على العناصر الكيميائية.	*			
٨٥	تنظم العناصر في الجدول الدوري بناء على خصائصها في صفوف وأعمدة.		*		
٨٦	الدورات هي الصفوف الأفقية في الجدول الدوري.	*			
٨٧	عناصر الدورة الواحدة في الجدول الدوري متساوية في عدد مستويات الطاقة.		*		
٨٨	المجموعات هي الأعمدة الرأسية في الجدول الدوري.	*			
٨٩	عناصر المجموعة الواحدة في الجدول الدوري متشابهة في تركيبها وميلها لتكوين روابط متشابهة.		*		

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
٩٠	كل عنصر في الجدول الدوري له خصائص مميزة له عن غيره؛ نتيجة لاختلاف أعداد دقائق الذرة في كل عنصر.			*	
٩١	الرقم الموجود أعلى كل رمز عنصر في الجدول الدوري يمثل العدد الذري.			*	
٩٢	العدد الذري هو عدد البروتونات الموجودة في نواة الذرة.	*			
٩٣	يختلف عدد البروتونات من عنصر إلى آخر.			*	
٩٤	ذرات العنصر الواحد لها نفس العدد من البروتونات لكن عدد النيوترونات قد يتغير من ذرة إلى أخرى أو في العنصر نفسه.			*	
٩٥	النظائر هي ذرات نفس العنصر التي لها نفس عدد البروتونات ولكنها تختلف في عدد النيوترونات.	*			
٩٦	العدد الكتلي هو مجموع عدد البروتونات وعدد النيوترونات في نواة الذرة.	*			
٩٧	الكتلة الذرية هي متوسط مجموع كتل النظائر للعنصر الواحد.	*			
٩٨	الوحدة المستخدمة لقياس الكتلة الذرية هي وحدة الكتلة الذرية ورمزها u.		*		
٩٩	وحدة الكتلة الذرية تساوي ١/١٢ من كتلة الكربون ١٢-.				*
١٠٠	تقسّم العناصر إلى ثلاثة أنواع: فلزات، وأشباه فلزات، ولا فلزات، وتشابه عناصر كل نوع في خصائصها.			*	
١٠١	الفلزات مواد موصلة للحرارة والكهرباء.			*	
١٠٢	جميع الفلزات لها لمعان فلزي.			*	
١٠٣	جميع الفلزات صلبة ما عدا الزئبق.		*		
١٠٤	الفلزات مواد قابلة للطرق والسحب ويمكن تشكيلها بأشكال مختلفة.			*	
١٠٥	معظم عناصر الجدول الدوري هي فلزات.			*	
١٠٦	اللافلزات هي مواد ضعيفة التوصيل للحرارة والكهرباء، ذات مظهر معتم غالبًا.	*			
١٠٧	اللافلزات قد تكون صلبة أو سائلة ومعظمها غازية، والصلبة منها هشة قابلة للكسر.		*		
١٠٨	توجد اللافلزات في جسم الإنسان بنسبة تزيد على ٩٧%.		*		
١٠٩	تقع اللافلزات في الجانب الأيمن من الجدول الدوري باستثناء عنصر الهيدروجين.		*		
١١٠	أشباه العناصر هي عناصر تشبه في خصائصها الفلزات واللافلزات، وجميعها صلبة في درجة حرارة الغرفة.	*			
١١١	بعض أشباه الفلزات لامعة، والكثير منها موصل للحرارة والكهرباء.		*		

م	عناصر المحتوى	مفهوم	حقيقة	تعميم	قانون
	بدرجة أقل من الفلزات.				
١١٢	تقع أشباه الفلزات في الجدول الدوري في الوسط بين الفلزات واللافلزات.			*	
١١٣	بعض أشباه الفلزات تستخدم في صنع الدوائر الكهربائية للأجهزة المختلفة.		*		
١١٤	المركب هو مادة أصغر أجزائها ذرات تشكلت من ارتباط عنصرين أو أكثر معاً.	*			
١١٥	تختلف المركبات في خصائصها عن خصائص العناصر المكونة لها.			*	
١١٦	اختلاف النسب الكتلية للعناصر المتفاعلة يؤدي إلى تكوين مركبات جديدة.			*	
١١٧	الصيغة الكيميائية للماء هي H_2O بينما صيغة فوق أكسيد الهيدروجين هي H_2O_2 .			*	
١١٨	الصيغة الكيميائية تدل على العناصر المكونة للمركب وعدد ذرات كل منها.	*			
١١٩	العدد الموجود أسفل كل عنصر وعلى يمينه يدل على عدد الذرات الداخلة في تكوين المركب.			*	
١٢٠	كل مركب يتكون دائماً من العناصر والنسب نفسها.			*	
١٢١	المخلوط هو مزيج من مركبات وعناصر مجتمعين مع بعضهما البعض دون حدوث اتحاد كيميائي.	*			
١٢٢	يمكن في المخلوط تغيير نسبة المواد دون تغير في خصائص المخلوط المتكون.			*	
١٢٣	الهواء مخلوط ناتج عن مزيج من الغازات التي تتغير نسبتها بحسب الزمان والمكان.	*			
١٢٤	يمكن فصل المخاليط الصلبة بإذابتها في سائل وترشيحها بعد ذلك مثل مخلوط السكر والرمل، ثم تسخين محلول الماء والسكر فيبخار الماء ويتبقى السكر.			*	
١٢٥	يمكن فصل خليط المواد الصلبة باستعمال مناخل أو مرشحات ذات ثقوب متفاوتة السعة مثل خليط الرمل والحصى وكرات الزجاج.			*	
١٢٦	يمكن تصنيف المخاليط على أنها متجانسة أو غير متجانسة.		*		
١٢٧	المخاليط المتجانسة لا تتغير من مكان إلى آخر ضمن المخلوط ولا نستطيع رؤية أجزائها.	*			
١٢٨	المخاليط المتجانسة قد تكون صلبة أو سائلة أو غازية.			*	
١٢٩	المخلوط غير المتجانس يختلف أجزاؤه بعضها عن بعض، ويمكن رؤيتها بالعين المجردة.	*			

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي في الفصل الثالث والرابع في مقرر العلوم
للمصف الأول المتوسط / الفصل الأول

تعليمات الاختبار:

- ١ - أكمل بياناتك الشخصية التالية:
 - الاسم:
 - الشعبة:
 - التاريخ:
- ٢ - أجب عن جميع الأسئلة باختيار الإجابة الصحيحة، ثم ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة في ورقة الأسئلة.
- ٣ - لا يوجد ضمن البدائل إلا إجابة واحدة فقط صحيحة، لذا تأكد من اختيار الإجابة الصحيحة، وعند اختيار إجابتين ستعتبر الإجابة خاطئة.
- ٤ - الزمن المتاح للإجابة عن الأسئلة هو (٤٥) دقيقة.

مثال على ذلك:

م	السؤال	الإجابات المحتملة
	تتفكك المركبات الأيونية في المحاليل المائية إلى أيونات	أ) سالبة ب) موجبة وسالبة ✓ ج) موجبة د) لا شيء مما سبق

م	السؤال	الإجابات المحتملة
	اختاري الإجابة الصحيحة لكلاً مما يلي:	
١	أي من التغيرات التالية يعد تغيراً كيميائياً:	أ) تغير لون التفاح. ب) انصهار الثلج. ج) غليان الماء. د) تجمد الماء.
٢	تُصنف الفلزات إلى:	أ) فلزات. ب) لا فلزات. ج) أشباه الفلزات. د) جميع ما سبق.

م	السؤال	الإجابات المحتملة
٣	تعتبر H_2O_2 الصيغة الجزيئية لمركب:	(أ) الماء. (ب) أكسيد الهيدروجين. (ج) فوق أكسيد الهيدروجين. (د) أكسيد الأوكسجين.
٤	العنصر القابل للطرق والسحب والموصل جيداً للحرارة هو:	(أ) الكالسيوم. (ب) السلكون. (ج) الحديد. (د) الهيدروجين.
٥	يدل العدد الذري للعنصر على عدد:	(أ) النيوترونات. (ب) الإلكترونات. (ج) البروتونات. (د) جميع ما سبق.
٦	أياً من المخاليط التالية يعتبر مخلوطاً متجانساً:	(أ) سلطة الخضار. (ب) الرمل والسكر. (ج) الهواء. (د) الرمل والماء.
٧	توضح الصيغة الكيميائية لمركب $Al(OH)_3$:	(أ) العناصر التي تكوّن المركب. (ب) عدد الذرات الداخلة في تركيب المركب (ج) العناصر التي تكوّن المركب مع عدد الذرات الداخلة في تركيبه. (د) خواصه الفيزيائية.
٨	العدد الكتلي في نواة الذرة هو مجموع عدد:	(أ) البروتونات والنيوترونات. (ب) البروتونات والإلكترونات. (ج) الإلكترونات والنيوترونات. (د) جميع ما سبق.
٩	ليهدروجين ثلاث صور لأنه يعتبر من:	(أ) النظائر. (ب) المركبات. (ج) المخاليط. (د) المخاليط المتجانسة.
١٠	يعد غليان H_2O تغيراً:	(أ) كيميائياً. (ب) فيزيائياً. (ج) في اللون. (د) في الطعم.

م	السؤال	الإجابات المحتملة
١١	يحمل الإلكترون شحنة:	أ) موجبة . ب) سالبة. ج) متعادل الشحنة. د) جميع ما سبق.
١٢	من الخصائص الفيزيائية:	أ) الاحتراق. ب) التغير في اللون. ج) التحلل بالكهرباء. د) جميع ما سبق.
١٣	عملية تحول النفطالين إلى غاز هي:	أ) انصهار . ب) غليان. ج) تسامي. د) ذوبان.
١٤	الحالة التي يوجد بها فلز النحاس في الطبيعة هي الحالة:	أ) السائلة . ب) الصلبة. ج) الغازية. د) البلازما.
١٥	كل ما يشغل حيزاً من الفراغ وله كتلة هو:	أ) عنصر . ب) مخلوط. ج) مركب. د) مادة.
١٦	ليتأكسد عنصر AL لا بد من جود:	أ) Ca ب) O ₂ ج) Cu د) OH
١٧	المركب هو مثال على:	أ) عنصر. ب) مخلوط متجانس. ج) اتحاد العناصر مع بعضها البعض د) مخلوط غير متجانس.
١٨	المخاليط المتجانسة تكون:	أ) صلبة. ب) سائلة. ج) غازية. د) جميع ما سبق.

م	السؤال	الإجابات المحتملة
١٩	لا يمكن اعتبار الأفكار مادة لأنها:	(أ) لا تشغل حيزاً. (ب) ليس لها كتلة. (ج) لا يمكن رؤيتها. (د) لا تشغل حيزاً وليس لها كتلة.
٢٠	تتكون الذرة من:	(أ) الكترونات بروتونات. (ب) نيوترونات بروتونات. (ج) نيوترونات بروتونات الكترونات. (د) عناصر بروتونات نيوترونات.
٢١	في ذرة عنصر الكوبلت Co يدل الرقم ٢٧ على عدد:	(أ) النيوترونات. (ب) الإلكترونات. (ج) البروتونات. (د) البروتونات النيوترونات.
٢٢	يسمى أصغر جزء من المادة ولا يمكن تقسيمه إلى أجزاء أبسط منها:	(أ) ذرة. (ب) مركب. (ج) جزيء. (د) عنصر.
٢٣	يتسع مستوى الطاقة الأول القريب من النواة لـ:	(أ) الكترونين. (ب) أكثر من الكترونين. (ج) ثلاثة الكترونات. (د) الكترون واحد.
٢٤	عنصر الـ Fe قابل للتشكل لأنه:	(أ) لا فلز. (ب) شبه فلز. (ج) فلز. (د) مركب.
٢٥	$Ca(OH)_2$ صيغة جزيئية لـ:	(أ) هيدروكسيد النحاس. (ب) أكسيد الكالسيوم. (ج) هيدروكسيد الكالسيوم. (د) فوق أكسيد الهيدروجين.
٢٦	النظائر هي ذرات لنفس العنصر تحتوي عدداً مختلفاً من:	(أ) النيوترونات. (ب) الإلكترونات. (ج) البروتونات. (د) جميع ما سبق.

م	السؤال	الإجابات المحتملة
٢٧	تحفظ الفيتامينات في زجاجات بنية معتممة حتى لا يحدث فيها تغيراً :	أ) فيزيائياً. ب) كيميائياً. ج) حجمياً. د) جميع ما سبق.
٢٨	مقولة: أن الالكترونات توجد حول النواة على شكل غيمة الكترونية، تمثل:	أ) نموذج بور. ب) نموذج تومستون. ج) نموذج دالتون. د) النموذج الذري الحديث.
٢٩	التغير الذي يحدث للمادة، ولا يمكن إعادتها إلى حالتها الأصلية، يعتبر تغيراً:	أ) فيزيائياً. ب) كيميائياً. ج) حيوياً فيزيائياً. د) حيوياً كيميائياً.
٣٠	يمثل Cu(OH)_2 :	أ) مخلوط غير متجانس. ب) مركب. ج) مخلوط متجانس. د) عنصر.

ملحق (٣)

حساب معامل الصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول (١)

معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي (ن=٣٠)

الرقم	معامل الصعوبة	الرقم	معامل الصعوبة	الرقم	معامل الصعوبة
١	0.63	11	0.37	21	0.57
٢	0.57	12	0.60	22	0.60
٣	0.47	13	0.57	23	0.47
٤	0.47	14	0.57	24	0.60
٥	0.57	15	0.53	25	0.57
6	0.57	16	0.53	26	0.63
7	0.63	17	0.53	27	0.50
8	0.57	18	0.50	28	0.50
9	0.53	19	0.57	29	0.63
10	0.57	20	0.53	30	0.60

جدول (٢)

المعاملات الحسابية التي تمت لاستخراج معامل التميز لأسئلة الاختبار التحصيلي (ن=٣٠)

الصح	الخطأ	الكلية	الصعوبة	العليا	الدنيا	العليا - الدنيا	احد المجموعتين	التميز
20	10	30	0.67	15	5	10	15	0.67
19	11	30	0.63	15	4	11	15	0.73
18	12	30	0.60	15	3	12	15	0.80
17	13	30	0.57	15	2	13	15	0.87
16	14	30	0.53	15	1	14	15	0.93
15	15	30	0.50	15	0	15	15	1.00
14	16	30	0.47	14	0	14	15	0.93
13	17	30	0.43	13	0	13	15	0.87
12	18	30	0.40	12	0	12	15	0.80
11	19	30	0.37	11	0	11	15	0.73
10	20	30	0.33	10	0	10	15	0.67

جدول (٣)

معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي (ن=٣٠)

الرقم	معامل التمييز	الرقم	معامل التمييز	الرقم	معامل التمييز
١	0.73	11	0.73	21	0.87
٢	0.87	12	0.80	22	0.80
٣	0.93	13	0.87	23	0.93
٤	0.93	14	0.87	24	0.80
٥	0.87	15	0.93	25	0.87
6	0.87	16	0.93	26	0.73
7	0.73	17	0.93	27	1.00
8	0.87	18	1.00	28	1.00
9	0.93	19	0.87	29	0.73
10	0.87	20	0.93	30	0.80

ملحق (٤)

اختبار التفكير الاستدلالي في الفصل الثالث والرابع
من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول

تعليمات الاختبار:

عزيزتي التلميذة قبل البدء في حل هذا الاختبار يرجى منك قراءة واتباع التعليمات التالية:

١ - أكمل بياناتك الشخصية التالية:

- الاسم:

- الشعبة:

- التاريخ:

٢ - يتضمن الاختبار ثلاثة أجزاء مستقلة يجب عليك مراعاة التعليمات الخاصة بكل قسم.

٣ - اقرئي التعليمات الخاصة بكل قسم بدقة عالية، وكذلك اقرئي المثال التوضيحي لطريقة اختيار الإجابة الصحيحة بعناية تامة.

٤ - دوّني إجابتك في مكان الإجابة المحدد.

الباحثة

الجزء الأول: قياس مهارة الاستدلال الاستقرائي:

عزيزتي التلميذة:

أمامك مجموعة من الأسئلة كل منها عبارة عن مقدمات تتوصلين منها لها إلى قاعدة عامة والمطلوب منك كتابة القاعدة العامة التي تتوصلين إليها من كل سؤال من الأسئلة التالية، كما يتضح من خلال المثال التالي:

- إذا قرب قطبان شماليان نحو بعضهما فإنهما يتنافران.
- إذا قرب قطبان جنوبيان نحو بعضهما فإنهما يتنافران.
- إذا قرب قطب شمالي بمغناطيس لقطب جنوبي بمغناطيس آخر فإنهما يتجاذبان.

القاعدة العامة:

الأقطاب المغناطيسية المتشابهة تتنافر والأقطاب المغناطيسية المختلفة تتجاذب.

ابدئي الآن:

رقم السؤال	المقدمات
١	- العدد الكتلي في نواة ذرة الحديد يساوي مجموع عدد البروتونات وعدد النيوترونات. - العدد الكتلي في نواة ذرة المغنسيوم يساوي مجموع عدد البروتونات وعدد النيوترونات - العدد الكتلي في نواة ذرة الفضة يساوي مجموع عدد البروتونات وعدد النيوترونات. القاعدة العامة:.....
٢	- لمركب الماء خصائص تختلف عن خصائص العناصر المكونة له (الأوكسجين الهيدروجين) - لمركب أكسيد الحديد خصائص تختلف عن خصائص العناصر المكونة له (الأوكسجين الحديد) - لمركب هيدروكسيد الصوديوم خصائص تختلف عن خصائص العناصر المكونة له (مجموعة الهيدروكسيل الصوديوم). القاعدة العامة:.....
٣	- ذرة الفلور جسيم صغير جداً ولا تتجزأ. - ذرة الكلور جسيم صغير جداً ولا تتجزأ. - ذرة البروم جسيم صغير جداً ولا تتجزأ. القاعدة العامة:.....
٤	- درجة غليان الماء تساوي (١٠٠ س) ويتحول عندها الماء من سائل إلى غاز. - درجة غليان النيتروجين تساوي (-١٩٥,٨ س) ويتحول عندها النيتروجين من سائل إلى غاز - درجة غليان الهيليوم تساوي (-٢٦٨,٩ س) ويتحول عندها الهيليوم من سائل إلى غاز. القاعدة العامة:.....

المقدمات	رقم السؤال
- فلز الألمنيوم لامع وقابل للطرق والسحب وموصل جيد للحرارة. - فلز النحاس لامع وقابل للطرق والسحب وموصل جيد للحرارة. - فلز الحديد لامع وقابل للطرق والسحب وموصل جيد للحرارة. القاعدة:.....	٥
- مادة الهواء لها كتلة وتشغل حيزاً. - مادة الذهب لها كتلة وتشغل حيزاً. - مادة الألمنيوم لها كتلة وتشغل حيزاً. القاعدة:.....	٦
- تحتوي نواة عنصر النحاس على نيوترونات وبروتونات موجبة الشحنة. - تحتوي نواة عنصر الحديد على نيوترونات وبروتونات موجبة الشحنة. - تحتوي نواة عنصر الألمنيوم على نيوترونات وبروتونات موجبة الشحنة. القاعدة العامة:.....	٧
- تتكون ذرة النحاس من نواة والكثرونات على شكل غيمة. - تتكون ذرة الحديد من نواة والكثرونات على شكل غيمة. - تتكون ذرة الألمنيوم من نواة والكثرونات على شكل غيمة. القاعدة العامة:.....	٨

الجزء الثاني: قياس مهارة الاستدلال الاستنباطي:

عزيزتي التلميذة:

أمامك مجموعة من العبارات كل واحدة منها تتكون من جملتين (عبارتين) يليهما نتيجتين مقترحة. والمطلوب منك وضع إشارة تحت عبارة استنباط صحيح وذلك أمام النتيجة المترتبة على العبارتين، أما إذا كانت النتيجة لا تترتب على العبارتين ضعي إشارة تحت عبارة استنباط خاطئ، والمثال التالي يوضح ذلك:

الاسئلة (العبارات) النتائج	استنباط صحيح	استنباط خاطئ
السؤال (العبارتين): - التغيرات الكيميائية تحدث تغيير في تركيب المادة لإنتاج مواد جديدة. - التأكسد يحدث تغيير في تركيب المادة. النتيجتين: - التأكسد تغيير كيميائي. - الذوبان تغيير كيميائي.	√	√

ابدئي الآن:

الاسئلة (العبارات) النتائج	استنباط صحيح	استنباط خاطئ
السؤال الأول (العبارتين): - جميع العناصر تتكون من ذرات في الطبيعة. - العنصر مادة تتكون من نوع واحد من الذرات النتيجتين: ٩- عنصر الصوديوم يتكون من ذرات ذات نوع واحد. ١٠- كلوريد الصوديوم يتكون من ذرات من نوع واحد.		

		السؤال الثاني (العبارتين): - تقسم العناصر في الطبيعة إلى غازات، ومعادن، وسوائل. - توجد الغازات في الهواء، والمعادن في الصخور، والسوائل مثل الماء في الآبار والمحيطات. النتيجتين: ١١- الألمنيوم والنحاس والحديد عناصر معدنية توجد في الأرض. ١٢- التيتروجن عنصر يوجد في الطبيعة كسائل
		السؤال الثالث (العبارتين): - الفلزات مواد موصلة للحرارة والكهرباء وقابلة للطرق والسحب. - الفلزات لها لمعان وجميعها صلبة ما عدا الزئبق النتيجتين: ١٣- الكالسيوم فلز لامع صلب. ١٤- النحاس فلز موصل جيد للحرارة وقابل للتشكيل
		السؤال الرابع (العبارتين): - اللافلزات مواد ضعيفة التوصيل للحرارة والكهرباء وكثير منها يدخل في تركيب جسم الإنسان. - اللافلزات صلبة أو سائلة ومعظمها غازية. النتيجتين: ١٥- يعتبر السليكون من اللافلزات. ١٦- يعتبر الأوكسجين والهيدروجين من اللافلزات التي يتكون منها جسم لإنسان
		السؤال الخامس (العبارتين): - عند اتحاد عنصر الهيدروجين H مع عنصر الأوكسجين O يتكون مركب الماء H_2O - عند اتحاد عنصر الصوديوم Na مع عنصر الكلور Cl يتكون مركب كلوريد الصوديوم NaCl. النتيجتين: ١٧- يُكوّن السكر مع الرمل مركباً. ١٨- يعتبر ثاني اكسيد الكربون CO_2 مركب.
		السؤال السادس (العبارتين): - النظائر ذراتان أو أكثر لنفس العنصر لهما نفس عدد البروتونات وتختلفات في عدد النيوترونات. - ذرة الهيدروجين لها ثلاثة نظائر. النتيجتين: ١٩- عنصر الكلور من النظائر لأن له عدداً كتلياً هما ٣٥ و ٣٧. ٢٠- كلوريد الصوديوم من النظائر.

		السؤال السابع (العبارتين): - المخاليط تتكون من مادتين أو أكثر ولا تتحدان كيميائياً لتكونا مادة جديدة. - المخاليط نوعين متجانسة لا يمكن رؤية مكوناتها، وغير متجانسة يمكن رؤية مكوناتها بالعين المجردة أو المجهر. النتيجتين: ٢١- كرات الزجاج مع الرمل والخصى خليط متجانس. ٢٢- ماء المحيط خليط متجانس.
		السؤال الثامن: - تختلف أجزاء المخلوط غير المتجانس بعضها عن بعض. - المخاليط المتجانسة قد تكون صلبة، أو سائلة، أو غازية. النتيجتين: ٢٣- الهواء مخلوط متجانس. ٢٤- طبق البيتزا مخلوط متجانس.

الجزء الثالث: قياس مهارة الاستدلالي الاستنتاجي

عزيزتي التلميذة:

أمامك مجموعة من الأسئلة، كل سؤال يبدأ بفقرة تشمل على عدد من الوقائع التي عليك اعتبارها صحيحة، ويعقب كل فقرة عدد من الاستنتاجات.

والمطلوب منك قراءة كل استنتاج ثم تحديد درجة صدقه من خلال وضع إشارة تحت الخانة المناسبة:

صادق تماماً: يترتب منطقياً على الحقائق المعطاة.

بيانات ناقصة: لا يمكن الحسم بصدقها في ضوء المعلومات المقدمة.

غير صادق: يناقض الحقائق المعطاة.

كما يتضح من المثال التالي:

السؤال	صادق تماماً	بيانات ناقصة	غير صادق
العبارة: النشاط الكيميائي يدفع ذرات العناصر للتفاعل كي تصل للاستقرار، لذلك فإن ذرات العناصر تتحد مع بعضها لتكون مركبات.			
١- العنصر الغير مستقر هو عنصر نشط.	√		
٢- ذرات النحاس ذرات غير نشطة كيميائياً.			√
٣- ذرات الحديد ذرات نشطة.		√	

ابدئي الآن:

العبارة: المركب مادة تنتج عند اتحاد العناصر بعضها ببعض، وتختلف في خصائصها عن خصائص العناصر المكون لها.			
٢٥- الماء H_2O مخلوط.			
٢٦- $CaCl_2$ كلوريد الكالسيوم ناتج من اتحاد كالسيوم مع كلور.			
٢٧- فوق أكسيد الهيدروجين H_2O_2 مركب.			
العبارة: تحتوي ذرة على ١٢ بروتون و ١٢ نيوترون، وتحتوي ذرة أخرى على ١٢ بروتون و ١٦ نيوترون، والذرتان تعتبران نظيران للعنصر نفسه.			
٢٨- النظائر هي ذرات لعنصر واحد تتساوى في البروتونات.			
٢٩- جميع الذرات لها نظائر.			
٣٠- بعض ذرات العناصر لها نظائر.			

العبارة: تتكون الذرة من بروتونات ونيوترونات وإلكترونات.			
٣١-	ذرة الأوكسجين تتكون من	الكثرونات وبروتونات ونيوترونات.	
٣٢-	ذرة النحاس تتكون من	الكثرونات وبروتونات.	
٣٣-	كلوريد النحاس ذرة.		
العبارة: العنصر مادة تتكون من نوع واحد من الذرات، ولا يمكن تجزئتها بالطرق الفيزيائية أو الكيميائية وعدد العناصر المعروفة حتى الآن ١١٠ عنصراً تقريباً، منها ٩٠ موجودة في الطبيعة، وبقية العناصر غير موجودة في الطبيعة، هي عناصر يتم تحضيرها في المختبر.			
٣٤-	جميع العناصر موجودة في	الطبيعة.	
٣٥-	عنصر الألمنيوم لا يمكن تجزئته إلى	أجزاء أصغر منه.	
٣٦-	عنصر الأوكسجين يحضر في	المختبر فقط.	
العبارة: تحدث تفاعلات كيميائية بين العناصر وبين الأوكسجين مكونة أكسيد العنصر، مثل تفاعل الحديد مع أكسجين الهواء بوجود الماء مكوناً أكسيد الحديد (الصدأ) ذو اللون البني.			
٣٧-	الأوكسجين ضروري لحدوث	عملية الأكسدة للعناصر.	
٣٨-	أكسيد الحديد الناتج يكون في	الحالة الغازية.	
٣٩-	يصبح إناء الفضلة قائماً نتيجة	تفاعل الفضة مع مادة في الهواء الجوي.	

ملحق (٥)

حساب معامل الصعوبة والتمييز لمقياس التفكير الاستدلالي

جدول (٥)

معامل الصعوبة لأسئلة اختبار التفكير الاستدلالي

الرقم	معامل الصعوبة	الرقم	معامل الصعوبة	الرقم	معامل الصعوبة
١	0.63	14	0.47	27	0.60
٢	0.57	15	0.53	28	0.47
٣	0.53	16	0.37	29	0.60
٤	0.57	17	0.60	30	0.57
٥	0.37	18	0.57	31	0.63
6	0.60	19	0.57	32	0.57
7	0.57	20	0.53	33	0.47
8	0.57	21	0.53	34	0.57
9	0.47	22	0.53	35	0.53
10	0.50	23	0.50	36	0.60
11	0.53	24	0.57	37	0.40
12	0.53	25	0.53	38	0.57
13	0.50	26	0.57	٣٩	0.57

جدول (٦)

المعاملات الحسابية التي تمت لاستخراج معامل التمييز اختبار التفكير الاستدلالي

الصح	الخطأ	الكلية	الصعوبة	العليا	الدنيا	العليا - الدنيا	احد المجموعتين	التمييز
20	10	30	0.67	15	5	10	15	0.67
19	11	30	0.63	15	4	11	15	0.73
18	12	30	0.60	15	3	12	15	0.80
17	13	30	0.57	15	2	13	15	0.87
16	14	30	0.53	15	1	14	15	0.93
15	15	30	0.50	15	0	15	15	1.00
14	16	30	0.47	14	0	14	15	0.93
13	17	30	0.43	13	0	13	15	0.87
12	18	30	0.40	12	0	12	15	0.80
11	19	30	0.37	11	0	11	15	0.73
10	20	30	0.33	10	0	10	15	0.67

جدول (٧)
معامل التمييز لأسئلة اختبار التفكير الاستدلالي

الرقم	معامل التمييز	الرقم	معامل التمييز	الرقم	معامل التمييز
١	0.73	14	0.93	27	0.80
٢	0.87	15	0.93	28	0.93
٣	0.93	16	0.73	29	0.80
٤	0.87	17	0.80	30	0.87
٥	0.73	18	0.87	31	0.73
6	0.80	19	0.87	32	0.87
7	0.87	20	0.93	33	0.93
8	0.87	21	0.93	34	0.87
9	0.93	22	0.93	35	0.93
10	1.00	23	1.00	36	0.80
11	0.93	24	0.87	37	0.80
12	0.93	25	0.93	38	0.87
13	1.00	26	0.87	٣٩	0.87

رومنة المراجع العربية

Translation of Arabic References:

- Al Awad, Yahya. (2007). Using a Strategy Based on Questions with Higher Cognitive Levels in Teaching Science and its Effect on Achievement and Development of Reasoning Thinking among Sixth Grade Primary School Students. **Unpublished Master Thesis**, Faculty of Education, King Khalid University, Abha.
- Arab Society for Educational Technology. (2011). **Seventh Scientific Conference "Electronic Learning and the Challenges of Arab Peoples"**, held in the period of 27-28 July, Cairo: Institute of Educational Studies.
- Al Jahmi, Al Safi Youssef. (2008). The effect of the Use of the Gagne Model in Teaching the Concepts of Technology of Micro Devices in the Development of Achievement and the Reasoning Thinking of First Grade Secondary School Students with Different Mental Capacities, **Twentieth Scientific Conference (Educational Curriculum and Cultural Identity)**, Ain Shams University, Egypt, 132-81.
- Khalil, Mohammed Al Mari Mohammed. (2014). Satisfaction with the Life of Users of some Social Networks of Students of the Faculty of Education, a research presented to the **Seventh Arab Scientific Conference (Fourth International) Education and Culture of Social Communication**, held in Sohag from 24-25 April 2013.
- Radi, Zaher. (2013). The Use of Social Media Sites in the Arab World, **Journal of Education**, (15), Amman, Amman Private University.
- Al Sadani, Mohammed Abdulrahman Hussein, Hisham Barakat. (2012). The Effectiveness of Using Social Networks in Achieving Sustainable Professional Development, Case Study on Riyadh Teachers in Some Primary Schools, **Journal of Taiba University of Educational Sciences**, Special Issue of Continuing Education Research and Knowledge Society Updates, 92-63.
- Al Sayed, Amina Adel, Abdelaal, Heba Mohamed Khalifa. (1430). Social Networks and their Effect on the Library and Information Specialists

(a comprehensive study to be in and use of Facebook), a research presented to the **Thirteenth Conference of Library and Information ApECIALISTS**, the librarty and the society in Egypt - Egyptian Association of Libraries and Information.

Al Shemari, Sulaiman Khalaf. (2016). The Effect of the Use of Social Media (Twitter) in Teaching on the Achievement of Students in the First Grade Secondary School in the Subject of Research Skills and Information Resources in the Province of Hafr Al Batin, **Master**, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al Saadi, Sultan Mesfer. (2012). **Social Media: Risk or Opportunity**, Riyadh, Al- Aloka Network.

Saleh, Medhat Mohammed Hassan. (2009). The Effect of Barzano Model on the Dimensions of Education in the Development of Reasoning Thinking and Achievement in Science and Turn towards the Subject among the Students of First Grade Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia, **Journal of Scientific Education**, Faculty of Education, Ain Shams University, 12 (1), 128-73.

Al Attas, Omar Hassan Mohsen, Al Hassan, Riyadh Abdulrahman. (2014). The Effect of Teaching through Social Media (Facebook) on the Achievement of the Computer Curriculum for Students among the Student of the Second Grade Secondary School, **Journal of the Faculty of Education and Psychology**, 6 (30), 334-321, Cairo, Ain Shams University.

Atia, Mohsen Ali. (2015). **Thinking, its Types, Skills and Strategies to Learn it**, Edition 1, Amman: Dar Safaa of Publishing and Distribution.

Ali, Jamal Mohammed. (1427). **Thinking - Concepts - Theories - Skills - Strategies - Measurement**, Riyadh: Al Rashed Library.

Ali, Riham Mustafa. (2013). Effectiveness of Participatory Co-education Dased on Facebook in the Cognitive Achievement of Knowledge and Skills in the Communication Media Unit of Students of the Science Division, **Journal of Faculty of Education**, Tanta University, Egypt, (52), 51-17.

Omran, Khaled Abdullatif. (2012). Effectiveness of Blogging in Teaching Geography on Cognitive Achievement, Development of Geographic

Research Skills and Motivation to Learn among the Students of First Grade Secondary School, **Educational Journal**, Faculty of Education in Sohag, 31, 425-353.

Al Anzi, Jawahar Tahir Mohammed. (2014). Effectiveness of the Use of Social Media in the Achievement in Science and the Trend towards the Knowledge Society among the Students of the Third Grade Intermediate School in Medina, **PhD thesis**, college of Education, Umm Al-Qura University.

Owdah, Firas Mohammed. (2014). The Role of a Social Communication Network in the Educational Process, **Electronic Magazine of the Center of Excellence and e-Learning**, Center of Excellence and e-Learning, Islamic University of Gaza.

Fouda, Ibrahim Mohammed, Al Baali, Ibrahim Abdulaziz. (2006). The Effectiveness of a Proposed Strategy in the Development of Reasoning Thinking and Achievement in Science and the Trend towards Cooperative Work among Students of Sixth Grade Primary School in Al-Qasim, Saudi Arabia, **Journal of Scientific Education**, Faculty of Education, Ain Shams University, 9 (4), 187-141.

Foura, Tahani Ziad. (2012). The Effectiveness of Enriching the Education Technology Approach by Using the Facebook Social Network in Developing Computer and Internet Skills for Female Students at the Islamic University in Gaza, **Unpublished Master Thesis**, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Al Mansour, Mohammed. (2012). The Effect of Social Networks on the Recipients' Audience, A Comparative Study of Social Sites and Electronic Websites, "Arabic Model", **Unpublished Master Thesis**, college of Arts and Education in Arab Academy of Denmark.

Ministry of education. (2015) **The Fourth International Conference on Electronic Learning and Distance Education**, held on 2-5 March, Riyadh.

Younis, Idris Sultan. (2015). The Effectiveness of the Use of Social Networks in Teaching the Course of Teaching Methods of Geography in the Development of Academic Achievement and Self-Efficiency for Students of the Faculty of Education, **Journal of Educational and Psychological Studies**, 9 (1), 210-197.

درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى
لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة

صفية أحمد سالم الدقيل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
الكلية الجامعية بالقنفذة - جامعة أم القرى

**درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى
لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة**
صفية أحمد سالم الدقيل

المستخلص

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى الكشف عن درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظرهن، وتحدد المشكلة في الإجابة عن السؤال التالي: ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة؟

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (٤٠) طالبة من طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية من أصل (٢٦٢) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، كما تم إعداد أداة لجمع البيانات تمثلت في إستبانة اختبار صدقها وثباتها، وبعد تطبيقها عولجت البيانات إحصائياً، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط كانت متوسطة، بينما مرحلتي التنفيذ والتقويم كانت بدرجة عالية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التدريس الحديثة - المهارات التدريسية - التربية العملية - الطالبات المعلمات.

Degree of ownership of the students Social Sciences in the educational in the educational preparation program at Umm Al Qura University for the skills of using modern teaching strategies in field training from their point of view.

Safia Ahmed Salem Adakkal

Abstract

The Target of the study was to determine the degree to which the students of field training at Umm Al Qura University have the skills to use modern teaching strategies from their point of view. The problem was identified in the answer to the question: To what extent have the students of field training at Umm Al Qura University the skills to use modern teaching strategies ?

The descriptive analytical method was applied to a sample of (40) female students of field training specialism of social sciences out of (262) students who were selected randomly. A data collection tool was created in the form of a questionnaire that tested its validity and stability. After application, the data were statistically analyzed. The results indicated that the degree to which the students of field training at Umm Al Qura University have the skills to use modern teaching strategies. The planning phase was medium, while the implementation and evaluation phases were high.

Key words: Modern teaching strategies - teaching skills - field training - female teachers.

المقدمة:

يُعتبر التعليم أساس التنمية والتقدم والازدهار في كل مجتمع، إذ بنجاح التعليم وتحقيقه لأهدافه يتقدم هذا المجتمع ويتطور ويعيش في هناء ورفاهية؛ لارتباطه الوثيق بشتى مجالات الحياة، فهو من القطاعات الحيوية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع، وهذا ما نوه إليه الغامدي وعبد الجواد (٢٠٠٢، ١٣٠) أنه لم يعد ينظر للعملية التعليمية والتربوية كخدمة وعملاً خيراً يهدف إلى تهذيب السلوك والتثقيف فقط، بل أصبحت استثماراً يُرجى من ورائه المساهمة في تحقيق اقتصاد وتنمية المجتمع وتُفوق نواتج نفقاته عدة مرات، لذا فالتربية من منظور اقتصادي بحت هو عمل استثماري.

وهذا يؤكد توجه المملكة العربية السعودية فيما يخص التعليم من خلال رؤية السعودية ٢٠٣٠، حيث جاء في أبرز أهداف التعليم وفق هذه الرؤية تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وقد أشار إلى ذلك الخازم (٢٠١٨، ١٦) حيث سعت وزارة التعليم وقياداتها إلى التطبيق العملي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال برنامج التحول الوطني لتطوير جوانب مهمة تركزت في التطوير التعليمي ومنها تطوير المعلم وطرق التدريس والمناهج.

ولكي يتحقق ذلك فالنظام التعليمي بحاجة إلى معلم مُعدّ إعداداً جيداً يمتلك لمختلف المهارات التدريسية وقادر على التدريس بمختلف الوسائل والطرق والإستراتيجيات الحديثة التي تعمل على استثارة عقول المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وتنمية مهاراتهم ومنها الفهم والتحليل والتنبؤ وحل المشكلات واتخاذ القرارات وتخطيط المستقبل وغيرها من المهارات المهمة في حياتهم، وقد نوهت في هذا الصدد بن ياسين (٢٠٠٩، ٢٢) بمطالبة كليات إعداد المعلم بتأهيل الطالب المعلم ليكون قادراً على استخدام المهارات التدريسية الحديثة؛ ليمارس عمله بطريقة فعالة ويتمكن من مواجهة التحديات التي تفرضها عليه متطلبات العصر.

وقد نتج من هذا الوعي تغييرات جذرية في هيكل ونظام إعداد المعلم قبل الخدمة، حيث ظهرت العديد من البرامج التي تسعى إلى إعداد المعلم قبل الخدمة في المملكة

العربية السعودية من بينها برنامج الإعداد التربوي المتضمن عدداً من المقررات النظرية والتطبيقية المتمثلة في برنامج التربية العملية الذي يمكن الطالبة المعلمة من اكتساب المهارات التدريسية وتطبيق الاستراتيجيات الحديثة على أرض الواقع، حيث تُعدّ التربية العملية الفرصة المثلى للممارسة الواقعية لمهنة التدريس خلال فترة الإعداد في برنامج الإعداد التربوي، وأثناء ذلك تتحقق العديد من الأهداف والمهارات التي تساند الجوانب النظرية.

ويشير القو (٢٠١١، ٢٤) إلى أهمية تمكن الطالبة المعلمة من المهارات التدريسية " فالمعلمون ذوو التأثير والقدرة في أداء مهامهم بشكل جيد هم الذين يملكون المهارات العالية، بحيث يكونون إيجابيين وقادرين على التفاعل مع جميع الطلبة لاكتشاف قدراتهم وامكانياتهم وبلورتها بما يخدم حياتهم في المجتمع.

وبالإضافة لوجود المعلمين المؤهلين الذين يمتلكون المهارات التدريسية فنحن بحاجة إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة مساهمة للاتجاهات الحديثة في التعليم لتحسين جودته بما يلائم مجريات العصر الحديث ويحقق رؤية السعودية ٢٠٣٠، والتي تنتج لنا متعلماً واعياً مفكراً قادراً على الإنتاج والابتكار، وهذا ما أكدته زيادة والفقي وسالم (٢٠٠٨، ١٦٩) أن إستراتيجيات التدريس الحديثة تعد بمثابة طرق هادفة لتطوير قدرات المتعلمين وحفزهم على التفكير من خلال توليد الأفكار الجديدة.

من ذلك ازدادت الحاجة نحو توظيف العديد من الوسائل والإستراتيجيات التربوية الحديثة للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة، وكل ذلك لا يتم بدون معلم متمكن من استخدام هذه الإستراتيجيات، حيث يُعدّ تطبيق مهارات الإستراتيجيات الحديثة من أهم المهارات الضرورية التي يحتاجها المعلم في مجال التدريس، فلها أثر واضح في مساعدته لنقل المعرفة للمتعلمين وتقريب المعاني والحقائق والمفاهيم لهم، كما تتيح للمعلم التنوع في طرح موضوعات المقرر، حيث تحتم على المعلم استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة ليضمن من خلالها رفع دافعية هؤلاء المتعلمين وزيادة نشاطهم في الموقف التعليمي، وقد بين كلامن يحيى والمنوفي (٢٠٠٨، ٦٩) أن المعلم

الكفاء هو الذي يفكر بعناية فيما سوف يقوم به في الفصل ويعرف كيف يختار الأنشطة الملائمة وطرق التدريس والمواد وكافة الوسائل بطرق فعالة.

مشكلة الدراسة:

أسوة بمعظم الدول التي اتجهت لتطوير برامجها التعليمية والتربوية تحديداً في مجال إعداد المعلم قبل الخدمة، اهتمت المملكة العربية السعودية بهذا المجال، فقد تم اعتماد برنامج الإعداد التربوي المعتمد على الإعداد التتابعي منذ ما يقارب عشر سنوات، ومن ضمن خطته برنامج التربية العملية الذي تم تحويل نظامه جذرياً عما كان عليه في السابق في برنامج الإعداد التكاملي، وكل ذلك يهدف إلى معالجة ضعف تأهيل المعلمين بالشكل الملائم لمهنة التدريس، وقد جاءت توصيات العديد من المؤتمرات في مجال إعداد المعلم، كان آخرها مؤتمر المعلم وعصر المعرفة، فكان من بين توصياته تطوير برامج إعداد المعلمين من خلال الوقوف على الوضع الراهن لمخرجاتها (السلمي، ٢٠١٧)، وفي هذا الصدد تأتي هذه الدراسة لتظهر إمكانية تطبيق الطالبات المعلمات للإستراتيجيات الحديثة في تدريسهن من خلال برنامج التربية العملية، ومن ثم التوصل إلى النتائج والتوصيات التي تكفل أفضل الطرق لتحقيق أهداف التربية العملية وبالتالي الرقي بمستوى الطالبة المعلمة مهنيًا وماله من انعكاسات على الطالبات والمجتمع واقتصاده بشكل عام، و لذلك تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة؟

تساؤلات الدراسة:

من منطلق السؤال الرئيس تم تحديد تساؤلاتها في الآتي:

- ١ - ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط؟

- ٢- ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ؟
- ٣- ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- الكشف عن درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط.
- ٢- الكشف عن درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ.
- ٣- الكشف عن درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهميتها في مساهمتها للتوجهات الحديثة للتعليم وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فقد تكون نتائج هذه الدراسة مؤشراً عاماً يوضح درجة استخدام طالبات التربية العملية للإستراتيجيات التدريسية الحديثة، ووعيهم بأهميتها، كما قد ترشد عضوات هيئة التدريس والمشرفات الأكاديميات والمعلمات المتعاونات إلى الاهتمام بتفعيل الجانب التطبيقي لإستراتيجيات التدريس الحديثة في مرحلة إعداد الطالبات المعلمات ببرنامج الإعداد التربوي، وترشد مطوري برنامج التربية العملية إلى ضرورة تضمين عبارات ضمن بطاقة الملاحظة الصفية الخاصة بالمشرفة الأكاديمية والمعلمة المتعونة لتقويم استخدام الطالبة المعلمة لإستراتيجيات التدريس الحديثة.

حدود الدراسة:

- يمكن توضيح حدود الدراسة من خلال الأبعاد التالية:
- ١- البعد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة.
 - ٢- البعد البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات التربية العملية تخصص العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى في كلية التربية.
 - ٣- البعد الزمني: التطبيق الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨.
 - ٤- البعد المكاني: مكة المكرمة - جامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

- ١- الإستراتيجيات التدريسية الحديثة - عُرِّفت إجرائياً على أنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية غير التقليدية المخطط لها مسبقاً من قبل الطالبة المعلمة لتنفيذها داخل الحصة والتي تحوي أكثر من طريقة تدريس ووسيلة تعليمية وأنشطة مختلفة، وتعتمد على مشاركة المتعلمة في الموقف التعليمي بغية تحقيق الأهداف.
- ٢- المهارات التدريسية - تم تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة من الملكات الفنية والسلوكيات التدريسية التي تستخدمها الطالبة المعلمة في الموقف التعليمي ذات العلاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه بدقة وسرعة بغية تحقيق عملها بكفاءة عالية.
- ٣- التربية العملية - يُقصد بها في هذه الدراسة: المدة التي تقضيها الطالبة المعلمة في المدرسة بغرض التدريب العملي على التدريس في جو مماثل للمعلمة الأساسية تحت إشراف عضو هيئة تدريس مكلف وبمساعدة معلمة التخصص ومديرة ووكيلة المدرسة؛ بغية التأكد من قدرة المتدربة على تطبيق مهارات التدريس بفعالية.
- ٤- الطالبات المعلمات - يُقصد بهنَّ إجرائياً: الطالبات اللاتي يمارسنَّ التربية العملية في المدارس لمدة فصل دراسي كامل (الفصل الدراسي الثاني من برنامج الإعداد التربوي)، ويبلغ نصابهنَّ التدريسي ثمانى حصص أسبوعياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: إستراتيجيات التدريس الحديثة ومهاراته:

أ- إستراتيجيات التدريس الحديثة: كانت إستراتيجيات التدريس ولا تزال ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس الصفي؛ ولذلك ركز التربويون جهودهم البحثية طوال الفترة الماضية على إستراتيجيات التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة والعمل الدائم على تطويرها، وعمد القائمون على تدريب المعلمين إلى تدريب طلابهم على استخدام هذه الإستراتيجيات المختلفة التي تحقق أهداف التدريس بيسر ونجاح.

وقد عرّف السليتي (٢٠٠٨) إستراتيجيات التدريس على أنها: "سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة والمتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي التدريسي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الامكانيات وعلى أجود مستوى ممكن، وهو ما يحدث في غرفة الصف من استغلال امكانيات معينة لتحقيق المخرجات المرغوبة لدى المتعلمين". ١٠، وعندما نتحدث عن الإستراتيجيات التدريسية الحديثة لا يعني ذلك أننا نعيب على الإستراتيجيات التقليدية أو أنها أصبحت غير مناسبة للتدريس، ولكن ما حدث هو تطوير لتلك الإستراتيجيات بطرق تحفز التفكير والإبداع لدى المتعلمين وتزيد من نشاطهم ومشاركتهم ودافعيتهم للتعلم.

مميزات إستراتيجيات التدريس الحديثة:

إستراتيجية تدريسية حديثة تتوفر بها مجموعة من المبادئ والإجراءات التي يشارك فيها كل من المعلم والمتعلم؛ ليؤدي كل واحد منهما دوره في العملية التعليمية بما يحقق الغرض الأساسي منها، وهو الفائدة التي يجنيها المتعلم من دراسته في انخراطه بمجمعه وقدرته على التعايش فيه، وهذا ما أشار إليه كلامن زيادة وآخرون (٢٠٠٨، ١٦٩) بأن استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة يسفر عن انتقال أثر التعلم للمتعلمين وتوظيف ما تعلموه في مواقف حياتية أخرى خارج نطاق الصف والمدرسة، ولخصت مميزات الكلثم والعناني والدسوقي (٢٠١٦، ٢١٦) في النقاط التالية:

- ١ - مرونتها وقابليتها للتطوير من تخصص لآخر ومن معلم لآخر.
- ٢ - مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين، ففيها التعليم الجماعي والفردى.
- ٣ - زيادة اندماج المتعلم فى عملية التعليم وجعلها ممتعة بالنسبة له من خلال تحفيزه على الإنتاج والمشاركة.
- ٤ - تقوية شخصية المتعلم وتنمية مهاراته فى التعبير عن ذاته بقوة وحرية، وبالتالى زيادة ثقته بنفسه وبمهاراته وقدراته.
- ٥ - زيادة قدرة المتعلم على التفكير والبحث وبالتالى الابتكار.
- ٦ - تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، والقيم الإيجابية والأخلاق العالية كتعزيز روح المسؤولية والمبادرة.
- ٧ - تعويد المتعلم على اتباع قواعد وقوانين العمل واحترامها.
- ٨ - مراعاة قدرات المتعلمين من خلال كشف المواهب وتنميتها، وتشخيص بطيئ التعلم ومعالجتهم.

ما سبق من مميزات جعل لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة أكبر الأثر على المتعلم فى الموقف التعليمي، حيث زادت من دافعيته وجعلته مشاركاً فعالاً قادراً على الإنتاج منتظراً التوجيه لكي ينطلق نحو الإبداع.

نماذج لإستراتيجيات التدريس الحديثة:

تعددت إستراتيجيات التدريس الحديثة تزامناً مع التطورات التي شهدتها العصر فى الوقت الراهن، وتبع ذلك تغيير فى دور المعلم والمتعلم فى العملية التعليمية، فقد ظهرت بناء على ذلك عدة تصنيفات لهذه الإستراتيجيات؛ فمنها ما يركز على نشاط المتعلم ويقتصر دور المعلم على الارشاد والتوجيه، ومنها ما يركز على المتعلم فى مجموعات والمتعلم بشكل منفرد، وسنوجز أهم هذه الإستراتيجيات على النحو التالى:

- ١ - إستراتيجية (فكر - زواج - شارك): "إستراتيجية نمت فى ظل التعلم التعاوني تتحدى مواقف التعلم الجماعي، فهي تتيح للتلاميذ وقتاً أطول للتفكير، واستخدام خبراتهم السابقة، ومساعدة الزميل للآخر". (قرني، ٢٠١٣، ١٧).

- ٢- إستراتيجية ماذا (تعرف - تريد - تعلمت - طبقت): "إستراتيجية تعلم واسعته الاستخدام تهدف لتنشيط معرفه الطالب السابقة وجعلها نقطه انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها". (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ١١٨).
- ٣- إستراتيجية قبعات التفكير الست: "وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته، وتركز على أن التفكير عملية نظامية منضبطة". (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٤٩٠).
- ٤- إستراتيجية تدريس الخرائط المفاهيمية: "رسوم تخطيطية يتدرج فيها المفهوم من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء يتم من خلالها توضيح العلاقات بين المفاهيم بواسطة خطوط وكلمات ربط مناسبة بهدف التركيز على المفاهيم عند التدريس". (المسعودي (٢٠١٣، ٨٧).
- ٥- إستراتيجيات الإبداع الجاد: "مجموعة تكتيكات خاصة أو طرق خاصة وأدوات توضع موضع التنفيذ كطريقة نظامية للحصول على أفكار جديدة ومفاهيم جديدة وتتضمن: إستراتيجية التركيز - البدائل - الدخول العشوائي - الحصاد - التحدي". (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ٤٦٣).
- ٦- إستراتيجية التدريس الذكي: "عملية تقوم على استخدام التعلم الإلكتروني في أساليب ومهارات التدريس بقاعات التدريس الذكية لتنفيذ المناهج الإلكترونية بعدة طرق منها حل المشكلات والتعلم التعاوني". (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ٢٦٣).
- ٧- العصف الذهني: "أسلوب تجديدي لتوليد الأفكار وتشجيع المجموعات على التفكير إبداعياً في موضوع معين حيث يؤخذ بعين الاعتبار جميع الأفكار غير المجربة والتقليدية على حد سواء". (البكر، ٢٠١٠، ١٢٠).
- ٨- إستراتيجية التعلم التعاوني: "عملية تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين ٢-٦ أفراد وتعطى كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ". (بدير، ٢٠٠٨، ١٤٩).

٩- إستراتيجية المشروعات: "عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية". (بدير، ٢٠٠٨، ١١٢).

١٠- إستراتيجية حل المشكلات: "النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى الحل". (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ٤٣).

١١- استراتيجية التعلم بالاكشاف: "عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل". (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ٤٨).

من العرض السابق لبعض إستراتيجيات التدريس الحديثة المستخدمة من قبل المعلم تخطيطاً وتوجيهاً أثناء الحصة (التنفيذ) وتقويماً عند انتهائها، يُلاحظ اعتمادها بشكل رئيس على نشاط المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية عبر السير وفق مجموعة إجراءات أو خطوات منظمة قائمة على المنطق، مرتكزة على التقنيات الحديثة من أجهزة ومعامل وفصول ذكية، مثيرة للتفكير ومنتجة للأفكار الإبداعية.

ب - المهارات التدريسية: تبنى عملية التدريس على أساس أنها عملية تتضمن ثلاث مراحل التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم، وتتضمن كل مرحلة من هذه المراحل عدداً من المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم في مرحلة الإعداد، ولا أحد ينكر الدور الهام الذي يقوم به المعلم في عملية التدريس، حيث تقع على عاتقه مسؤولية التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها وتقويمها، وإن لم يكن المعلم ملماً بمهارات التدريس، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، متمكناً منها، فسوف تخضع عملية التدريس للارتجال والعفوية التي تفتقد إلى التخطيط المحكم، والتنظيم الذي يهدف إلى رسم الأسلوب وطريقة العمل، مما يقلل من فرص تحقيق الأهداف المحددة أو المرغوبة، والتي تتعلق بمراحل هي كما ذكرتها الكلثم وآخرون (٢٠١٦، ٥٩ - ١٠٢ - ١٧٨) على النحو التالي:

١ - مهارة التخطيط: المرحلة التي يحدد وينظم فيها المعلم خطوات أو إجراءات تطبيق إستراتيجيات التدريس بصورة ذهنية من أهداف إجرائية وطرق تدريس ووسائل وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم، ويتألف التخطيط من عناصر وهي: (تحليل المحتوى - الأهداف - الأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم).

٢ - مهارة التنفيذ: المرحلة التي يتم فيها تطبيق جميع خطوات إستراتيجيات التدريس المخطط لها مسبقاً من قبل المعلم داخل حجرة الصف، وتضم عدة مهارات ثانوية، هي: (التهيئة - الشرح - التفاعل اللفظي وغير اللفظي - إثارة الدافعية - توجيه الأسئلة الصفية - استخدام الوسائل التعليمية - مهارة إدارة الفصل وضبطه - مهارة تنويع المثيرات - التعزيز وغلق الدرس).

٣ - مهارة التقويم: المرحلة التي يتم فيها الحكم الدقيق على مدى تحقق الأهداف الإجرائية من عدمها والتي تمت صياغتها في مرحلة التخطيط وتطبيقها في مرحلة التنفيذ خلال الموقف التعليمي؛ لاتخاذ القرارات بقصد علاج الخلل والقصور.

يتضح من عرض مهارات التدريس الآتية الذكر ارتباطها بمراحل تطبيق إستراتيجيات التدريس، فحين يشرع المعلم بتنفيذ أي إستراتيجية لشرح درس ما فإنه يبدأ بمرحلة التخطيط ويمر بالتنفيذ وصولاً للتقويم، كما يصبح للمهارات التدريسية بالغ الأثر حينما يستخدم المعلم في تدريسه إستراتيجيات حديثة تتماشى مع متغيرات العصر.

وإتقان المعلم لمهارات التدريس وإستراتيجياته الحديثة من شأنه تحقيق أفضل تعليم، مطبقاً من خلالها فلسفة المنهج بمفهومه الحديث المنبثقة من مشاركة المتعلم للمعلم في العملية التعليمية، وهو بذلك يحول بمهاراته التدريسية الجوانب النظرية في المقررات الدراسية إلى واقع عملي يكتسب عن طريقه المتعلم بذاته مختلف المهارات والاتجاهات والقيم، وهذا ما أشار إليه (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٣م، ٩٦) إلى أن التعلم القائم على الإستراتيجيات الحديثة التي يمارسها المتعلم بتوجيه من المعلم، والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي تحقق

الأهداف بصورة أفضل من غيرها، فطريقة التعلم لا تبنى على اكتساب المعلومات وإنما على الطريق والأسلوب الذي يكتسب به المتعلم المعلومات والمهارات والقيم.

ثانياً: التربية العملية: يُعتبر برنامج التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد وتأهيل المعلم في مختلف كليات التربية لأنه يتيح للطالبة المعلمة فرص التطبيق العملي لما اكتسبته من الأفكار والخبرات النظرية التربوية التي تم دارستها نظرياً، بالإضافة إلى إكسابها خبرات واقعية مباشرة، ويزيد من دافعيته عبر احتكاكها وتفاعلها المباشر مع الطلبات والمعلمات المتعاونات والمشرفات والمقررات الدراسية، ومساعدتها في التكيف مع النظام المدرسي، وإكسابها مهارات أدائية واجتماعية، وأكد على ذلك سليمان ونافع (١٩٩٩)، (٤٤٩) أن التربية العملية هي الميدان الذي تتاح فيه الفرص أمام الطالب المعلم للممارسة والتطبيق الفعلي لما درسه وتعلمه نظرياً في الجانب المهني، فهي بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها المعلومات والخبرات التي تعلمها الطالب المعلم والمجال الذي تتحول فيه دراسته النظرية إلى تطبيقات ومهارات.

التطور التاريخي لنظام برنامج التربية العملية في المملكة العربية السعودية:

سعت المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية إلى إنشاء معاهد إعداد المعلمين، ثم كليات لإعدادهم، وأخيراً تبنت الجامعات ممثلة في كليات التربية مهمة إعدادهم، وتبعاً لذلك تبلور مفهوم برنامج الإعداد التربوي للمعلم وتبعته التربية العملية، فتنوعت خبراتها وتنظيماتها التطبيقية وأعدت لها برامج خاصة تهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالجوانب الهامة لبناء شخصيته (التخصص العلمي، الثقافة العامة، والإعداد التربوي)، ونتج عن ذلك جانبين للإعداد (نظري وعملي)، وقد وضحها كل من زياده والحامد ومتولي والعتيبي (٢٠٠٧، ٢٥٣-٢٥٥) إذ إن هناك قسمين لإعداد المعلم في كليات التربية، تمثل الأول في الجانب النظري، ويعنى بتزويد الطالب المعلم بجميع المقررات التي تشمل الأسس النظرية للتدريس، بالإضافة لتزويده بأخلاقيات مهنة التدريس، وتمثل الثاني في الجانب العملي الذي يضم كل الإجراءات التي تمكن الطالب المعلم من امتلاك الكفايات الأدائية اللازمة لمهنة التدريس.

كما تتحقق العديد من الأهداف التي يَجْنِيها الطالب المعلم أثناء ممارسته للتربية العملية ومن أبرزها تمكينه من فهم عملية التعليم والتعلم في مواقف التدريس الفعلية، وقد ذكر ذلك كل من عطية والهاشمي (٢٠٠٨، ٢٠٤-٢٠٥) بأن التربية العملية تكسب الطالب المعلم الكفايات والمهارات اللازمة لمهنة التدريس بما في ذلك التمكن من أساليب وتقنيات التدريس.

فقد كانت التربية العملية تطبق ضمن النظام التكاملي المعمول به في معاهد إعداد المعلمين وكلياته، وأصبحت منذ ما يقارب عشر سنوات تطبق النظام التتابعي، ولكل من النظامين أهدافه وطريقة تنفيذه؛ ففي النظام التكاملي يطبق الإعداد الثقافي والمهني للطالب المعلم جنباً إلى جنب مع الإعداد الأكاديمي، وفيه يُخضع للتدريب الميداني في المدارس لمدة قصيرة منفصلة ومتصلة لمدة أسبوعين فقط في السنوات الأخيرة من الدراسة، أما النظام التتابعي فيقوم على انتظام الطالب المعلم في الإعداد الأكاديمي للحصول على التخصص الدقيق، ثم يتفرغ عام كامل للإعداد التربوي، يقدم برغبته للالتحاق به لدراسة المقررات التربوية؛ بغية تأهله لمهنة التدريس، وفيه تحظى التربية العملية بفصل دراسي كامل للتطبيق في المدارس.

ويشرف على الطلاب المعلمون المطبقون في برنامج التربية العملية عدة أطراف، حيث إن لكل طرف منهم مسؤوليته في البرنامج، وقد حدد هذه الأدوار سالم (٢٠١٣، ص ٤٩-٦٠) واتفق معه القو (٢٠١١، ١٨٦) على النحو التالي:

- ١- مكتب التربية العملية في مؤسسة الإعداد: يقوم بالإشراف على برنامج التربية العملية وخططها ومتابعة المشرفين والتنسيق بين مجموعات الطلبة المعلمين والاتصال بالمدارس التطبيقية وغير ذلك.
- ٢- المشرف الأكاديمي على التربية العملية: هو الأستاذ الذي تسند إليه مهمة الإشراف على الطلبة المعلمين، ويؤدي عمله من خلال الزيارات المدرسية والصفية لملاحظة كفاياتهم التدريسية وتوجيههم.

- ٣- المعلم المتعاون: هو معلم المادة في مدرسة التطبيق، ويقوم بتقديم المساعدة للطلاب المعلم والمشاركة في الإشراف عليه.
- ٤- مدير المدرسة التطبيقية: مهمته تحقيق التعاون والتنسيق بين مختلف جهات التربية العملية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التربوية استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة ومهاراتها من قِبل الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم، ومن قِبل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين المتعاونين، ومن بينها الدراسات التالية:

فقد جاءت دراسة الفالح (٢٠١٨) بهدف: تحديد مستوى تمكن الطالبة المعلمة من توظيف أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئات التعلم الإلكتروني واتجاهاتها نحو استخدامها، وأشارت النتائج إلى أن كلاً من درجة التمكن والاتجاه للطالبة المعلمة نحو توظيف أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئات التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) كانت متوسطة .

وهدف لبني (٢٠١٨) من خلال دراستها التي قدمتها إلى: التعرف على مستوى عادات العقل لدى الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية وعلاقتها بأدائهنّ التدريسي في التدريب الميداني، وتنتج عن هذه الدراسة بعد تحليل بياناتها أن الطالبات المعلمات يستخدمنّ عادات العقل، وأكثرها استخداماً عادة التفكير التبادلي، يليها الإصغاء بفهم وتعاطف، وبعدها التحكم بالتهور وعدم الاندفاع، ومن ثم طرح الأسئلة؛ وأما عن مستوى أداء الطالبات المعلمات - من وجهة نظر المشرفات - فكانت على الترتيب التالي: السمات الشخصية، يليها المهارة في عرض المادة وإدارة الصف، وبعدها التحصيل العلمي للتلميذات وتعزيزه، وآخرها التمكن من المادة والقدرة على تحقيق الأهداف.

وقدم الساعدي وأبو نرجس (٢٠١٨) دراستهما والتي هدفت إلى: بناء برنامج تدريبي للطلبة المعلمين وفق إستراتيجيات التفكير في حل المشكلات الرياضية ومعرفة أثره في كل من أداء الطلبة المطبقين التدريسي وتقديرهم لقيمة الرياضيات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت السعدية (٢٠١٧) من دراستها إلى التعرف على: درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرساق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن أعلى المتوسطات فيما يتعلق بتوافر المهارات لدى الطلبة تمثل في مجال إدارة السلوك، بينما جاءت أقل المتوسطات في مجال التمكن من المادة العلمية وإثارة الدافعية والتخطيط المسبق للدرس وأثناء تنفيذه.

وجاءت محمد (٢٠١٦) بدراسة هدفت من خلالها إلى: التعرف على درجة توظيف طالبات جامعة نجران لتكنولوجيا التعليم أثناء أداء التربية العملية، وتوصلت الدراسة بعد إخضاع بياناتها للتحليل الإحصائي إلى أن درجة توظيف طالبات جامعة نجران لتكنولوجيا التعليم أثناء أداء التربية العملية كانت متوسطة.

وأجرى أبو حاتم (٢٠١٦) دراسة هدف من خلالها إلى: التعرف على درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، وتوصلت نتائج دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجامعة.

كما هدف كل من موسى والسعيد (٢٠١٤) من خلال دراستهما إلى: التعرف على واقع الأداء المهني والأكاديمي للطالب المعلم بمدارس التدريب في ضوء أهداف التربية العملية، والتعرف على تقديرات مديري المدارس والمعلمين المتعاونين لواقع أداء لمهامه التدريسية بمدارس التدريب، ومعرفة مدى تحقق أهداف التربية العملية من خلال أداء الطالب المعلم في المدرسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها جاءت استجابات المديرين بأن الطلبة المعلمين يحتاجون إلى المزيد من الجرعات في مجال الإعداد الثقافي، ولهم دور في تفعيل النشاط المصاحب للمنهج وخصائص ومهارات المعلم الفعّال.

وقدم أبو حسين (٢٠١٣) دراسة هدفت من خلالها إلى: التعرف على مدى استخدام الطالبات المتدربات مسار صعوبات تعلم لأحدث إستراتيجيات التدريس مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكشفت النتائج بعد تحليلها إلى عدم تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم في التدريب الميداني.

قدم كل من البطاينة وأبو رحمه (٢٠١٢م) دراستهما بهدف: الوقوف على واقع استخدام طلاب برنامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها، وأظهرت النتائج ان استخدام الطلاب لهذه الإستراتيجيات كانت كبيرة في استخدامهم لإستراتيجية التدريس المباشر ومتوسطة في التعلم القائم على التعلم الجماعي ومنخفضة في حل المشكلات والاستقصاء.

وأجرى كل من عبدالكريم وعاشور وعبيد (٢٠١١م) دراستهم التي هدفوا من خلالها إلى: التعرف على مدى فاعلية تطبيق إستراتيجيات التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية والاهتمام بالجانب الانفعالي للطلاب وفي إدارة الصف بطريقة مناسبة وفي تفاعل الطالب وتنمية مهارات التفكير، وقد أكدت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين لإستراتيجيات التدريس ساهم في زيادة فاعلية جميع الأبعاد التي تم دراستها.

وجاءت دراسة القارحي (٢٠١٠) بهدف: التعرف على واقع تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن فهم المعلمين لأهداف الإستراتيجيات التدريسية جاءت بدرجة عالية بالإضافة لتنفيذهم لها، بينما واقع تقويمهم لها جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة Yeung (2001) إلى: تقصي كفايات الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني في المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم كفاية الخلفية النظرية والمعرفية عن الموضوعات التي يدرسونها وافتقارهم إلى القدرة على تنظيم الوقت وضبط السلوك داخل الفصل.

وقام Schertzer (2001) بدراسة هدف من خلالها إلى: التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التحول في إستراتيجيات التعليم ودور المعلمين في التحول في استراتيجيات التدريس وتأثير التغيير في التعليم وشعور المعلمين فيما يخص التغيير، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يريدون المشاركة في التغيير لكي يتحملوا المسؤولية لتطبيق وتقويم العملية التعليمية مما يؤدي إلى التغييرات الإيجابية نحو التغيير.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تتبع العرض السابق للدراسات نجد أن هذه الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة جميعها في المنهج الوصفي التحليلي ماعدا دراسة الساعدي وأبو نرجس (٢٠١٨) فقد استخدمت المنهج الشبة تجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى الدراسة إلى تحقيقه وهو التعرف على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة من قبل الطلاب المعلمين في فترة التربية العملية كدراسة أبو حلتهم (٢٠١٦)، ودراسة موسى والسعيد (٢٠١٤)، ودراسة أبا حسين (٢٠١٣)، ودراسة البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢)، ودراسة القارحي (٢٠١٠)، ودراسة Yeung (2001)، واتجه الهدف لدراسة الفالح (٢٠١٨) نحو توظيف أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئات التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحو استخدامها، ودراسة عبدالكريم وعاشور وعبيد (٢٠١١م) في تنمية المهارات الاجتماعية، ودراسة لبنى (٢٠١٨) نحو التعرف على مستوى عادات العقل لدى الطالبات المعلمات، كما اتفقت الدراسة مع مثيلاتها السابقة في الأداة المستخدمة لجمع البيانات المتمثلة في الإستبانة، مع إضافة دراسة الفالح (٢٠١٨) لمقياس اتجاه الطالبة المعلمة، وأضافت دراسة لبنى (٢٠١٨) بطاقة ملاحظة، عدا دراسة الساعدي وأبو نرجس (٢٠١٨) فقد تم استخدام برنامج تدريبي، وبطاقة ملاحظة، وأسفرت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن تفاوت في تطبيق الطالب المعلم لإستراتيجيات التدريس الحديثة في التربية العملية في جوانب متعددة، حيث جاء بعضها بدرجة عالية كدراسة السعدية (٢٠١٧)، ودراسة القارحي (٢٠١٠)، ودراسة البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢م) والآخر متوسطة كدراسة

الفالح (٢٠١٨)، و أوضحت بعض الدراسات أهمية التطبيق الفعلي لهذه الإستراتيجيات في التدريس ومساهمة استخدامها في زيادة فاعلية التدريس كدراسة عبدالكريم وعاشور وعبيد (٢٠١١م)، ونتج عن دراسة لبني (٢٠١٨) بعد تحليل بياناتها إلى أن الطالبات المعلمات يستخدمن عادات العقل في التطبيق الميداني، وجاءت الدراسة الحالية لتتمم جوانب أخرى استكمالاً لما جاء في الدراسات السابقة، وتناول التطبيق الفعلي لمهارات استخدام الإستراتيجيات الحديثة (التخطيط - التنفيذ - التقييم) في التطبيق العملي للطالبة المعلمة في التربية العملية.

إجراءات الدراسة:

١ - منهج الدراسة: تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه المنهج الملائم لطبيعتها.

٢ - مجتمع الدراسة: يضم جميع طالبات التربية العملية تخصص علوم اجتماعية (الجغرافيا والتاريخ) والبالغ عددهنَّ (٢٦٢) طالبة معلمة والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لتخصص علوم اجتماعية (الجغرافيا والتاريخ) في الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٣٨)

م	القسم	العدد
١	الطالبات المعلمات بقسم الجغرافيا	١٢٧
٢	الطالبات المعلمات بقسم التاريخ	١٣٥
	المجموع	٢٦٢

المصدر: مكتب التربية العملية بجامعة أم القرى

٣ - عينة الدراسة: تم أخذ عينة من مجتمع الدراسة الأصلي بلغ حجمها (٤٠) طالبة معلمة، وتم اختيارهنَّ بطريقة عشوائية بسيطة بالاقتراع.

٤ - أداة الدراسة: أعدت الباحثة إستبانة صُممت لغرض الدراسة وهي أداة القياس المستخدمة تكونت من ثلاثة محاور، هي:

- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط، وقد تم صياغة (١٠) عبارات تتعلق بهذا المحور.
- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ، وقد تم صياغة (١٠) عبارات تتعلق بهذا المحور.
- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم، وقد تم صياغة (٩) عبارات تتعلق بهذا المحور.

وبما أن الهدف من تصميم الأداة هو التعرف على درجة امتلاك الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى لمهارات استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة فقد تم اعتماد المقياس المناسب لتحقيق هذا الهدف وهو Likert Scales مقياس ليكارت الثلاثي: (عالية - متوسطة - ضعيفة)، ويقابلها من الدرجات (٣-٢-١).

أ - صدق الأداة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة المتمثل في إستبانة حول درجة امتلاك الطالبات المعلمات تخصص علوم اجتماعية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لمهارات استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة في التربية العملية فيما يتعلق بـ (التخطيط - التنفيذ - التقويم) من خلال اعتماد طريقة الصدق الظاهري بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والتربية والمشرفين التربويين، ووفقاً لملاحظاتهم التي اتفق عليها أكثر من ٥٠% منهم تم التعديل على صياغة العبارات وإعادة كتابتها في صورتها النهائية مع الإبقاء على عددها، وبناءً عليه تم اعتماد (٢٩) عبارة، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع العبارات على محاور الإستبانة الثلاث على النحو التالي:

جدول (٢) توزيع العبارات على محاور الإستبانة الثلاث

رقم العبارات	عنوان المحور	م
١٠-١	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط.	١
٢٠-١١	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ.	٢
٢٩-٢١	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم.	٣

ب- ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الإستبانة تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الأداة على ست طالبات من مجتمع الدراسة وبعد مضي أسبوعين تم إعادة التطبيق، وبلغ مقدار الثبات بعد حسابه عن طريق معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٢)، كما تم حسابه عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وقد تم الحصول على الجدول التالي:

جدول (٣) ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

م	عنوان المحور	عدد عبارات المحور	معامل الارتباط
١	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط.	١٠	٠,٨١٨
٢	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ.	١٠	٠,٩٥٠
٣	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم.	٩	٠,٩٣٧
٤	درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بجميع المراحل.	٢٩	٠,٩٨٦

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي بلغ (٠,٩٨)، وهذه النسبة تدل على درجة ثبات عالية للأداة وبالتالي إمكانية تطبيقها.

٥- الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة، بالإضافة لاستخدام التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعالجة البيانات المتحصل عليها وتحديد درجة امتلاك افراد العينة لكل محور على حدة.

فبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على العينة تم تحليل البيانات إحصائياً، عن طريق تحليل كل محور من محاور الاستبانة؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ترتيباً تنازلياً في ضوء إجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

– درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط.

– درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ.

– درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقييم.

وقد أعطيت استجابات عينة الدراسة عند إدخالها في الحاسب الآلي القيم التالية: ٣، ٢، ١ لتمثل المعيار الثلاثي: عالية، متوسطة، وضعيفة، بعد ذلك تم تحديد مدى كل درجة من درجات المقياس الثلاثي و يساوي ٣-١= ٢ وعند قسمة المدى على عدد درجاته أي $2 \div 3 = 0,67$ وبناءً على ذلك تم عرض وتفسير ومناقشة النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة وفق المعيار الموضح في جدول (٤) على النحو التالي:

جدول (٤) درجة معيار الاستجابة لقيم المتوسطات الحسابية

درجة معيار الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
ضعيفة	من ٠,٩٩ الى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ الى أقل من ٢,٣٣
عالية	من ٢,٣٣ الى ٣

٦- نتائج الدراسة (عرضها وتفسيرها ومناقشتها):

جاءت الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على الآتي:

ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم جدولة استجابات أفراد عينة الدراسة وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لكل عبارة من الاستبانة والمندرجة تحت هذا السؤال، ثم ترتيب الاستجابات تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة

فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التخطيط

م	المهارة	درجة امتلاك المهارة					
		عالية		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١	أمتلك القدرة على اختيار الإستراتيجية التدريسية الملائمة لمحتوى الدرس وزمن الحصة	١٥	٣٧,٥%	١٤	٣٥%	١١	٢٧,٥%
٢	أمتلك القدرة على البحث عن مراجع حول الإستراتيجية المختارة	١٩	٤٧,٥%	١٦	٤٠%	٥	١٢,٥%
٣	أمتلك القدرة على استخدام الخطوات الموجودة في الإستراتيجية	١٣	٣٢,٥%	١٢	٣٠%	١٥	٣٧,٥%
٤	أمتلك القدرة على تحليل محتوى الدرس وتحضيره وفق الإستراتيجية المستخدمة	٩	٢٢,٥%	٩	٢٢,٥%	٢٢	٥٥%
٥	أمتلك مهارة اختيار الاستراتيجية الحديثة بناء على معايير ترتبط بمميزاتها	٩	٢٢,٥%	١٨	٤٥%	١٣	٣٢,٥%
٦	أمتلك مهارة تطبيق الإستراتيجية التدريسية الحديثة اذا ما توافرت الإمكانيات في المدرسة	٩	٢٢,٥%	١٧	٤٢,٥%	١٤	٣٥%
٧	أمتلك الوعي الكافي بأن لكل إستراتيجية حديثة مميزات وعيوب	١٥	٣٧,٥%	١٨	٤٥%	٧	١٧,٥%
٨	أمتلك معرفة بإستراتيجيات التدريس الحديثة	٣٣	٨٢,٥%	٤	١٠%	٣	٧,٥%
٩	أمتلك القدرة على تهيئة البيئة الصفية بطريقة تسمح بتطبيق الإستراتيجية الحديثة	١٣	٣٢,٥%	١٥	٣٧,٥%	١٢	٣٠%
١٠	أمتلك القدرة على تجهيز الأنشطة والوسائل لتطبيق الإستراتيجية	١٢	٣٠%	٢٠	٥٠%	٨	٢٠%

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التخطيط

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١	أمتلك القدرة على اختيار الإستراتيجية التدريسية الملائمة لمحتوى الدرس وزمن الحصّة	٢,١٠	٢,٠٨	متوسطة	٥
٢	أمتلك القدرة على البحث عن مراجع حول الإستراتيجية المختارة	٢,٣٥	٧,٣٧	عالية	٢
٣	أمتلك القدرة على استخدام الخطوات الموجودة في الإستراتيجية	١,٩٥	١,٥٢	متوسطة	٧
٤	أمتلك القدرة على تحليل محتوى الدرس وتحضيره وفق الاستراتيجية المستخدمة	١,٦٧	٧,٥٠	متوسطة	١٠
٥	أمتلك مهارة اختيار الإستراتيجية الحديثة بناء على معايير ترتبط بمميزاتها	١,٩٠	٤,٥٠	متوسطة	٨
٦	أمتلك مهارة تطبيق الإستراتيجية التدريسية الحديثة اذا ما توافرت الإمكانيات في المدرسة	١,٨٧	٤,٠٤	متوسطة	٩
٧	أمتلك الوعي الكافي بأن لكل إستراتيجية حديثة مميزات وعيوب	٢,٢٠	٥,٦٨	متوسطة	٣
٨	أمتلك معرفة باستراتيجيات التدريس الحديثة	٢,٧٥	١٧,٠٣	عالية	١
٩	أمتلك القدرة على تهيئة البيئة الصفية بطريقة تسمح بتطبيق الإستراتيجية الحديثة	٢,٠٢	١,٥٢	متوسطة	٦
١٠	أمتلك القدرة على تجهيز الأنشطة والوسائل لتطبيق الإستراتيجية	٢,١٢	٦,١١	متوسطة	٤
	المجموع الكلي	٢,٣٠	٧,٥٣	متوسطة	

يوضح الجدول (٦) ترتيب العبارات المتعلقة بمرحلة التخطيط وفقاً لدرجة تمكن الطالبات الملمات من استخدام مهارات استراتيجيات التدريس الحديثة، بمتوسط حسابي تراوح بين (١,٦٧) و (٢,٧٥)، حيث جاءت العبارة رقم (٢,٨) ونصها (أمتلك معرفة باستراتيجيات التدريس الحديثة، أمتلك القدرة على البحث عن مراجع حول الإستراتيجية المختارة) بدرجة استجابة (عالية)، وبإعادة النظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن درجة الاستجابة (متوسطة) كانت على العبارات رقم (١,٣,٤,٥,٦,٧,٩,١٠) ونصها حسب ترتيبها تنازلياً: (أمتلك الوعي الكافي بأن لكل إستراتيجية حديثة مميزات وعيوب، أمتلك القدرة على تجهيز الأنشطة والوسائل لتطبيق الإستراتيجية، أمتلك القدرة على اختيار الإستراتيجية التدريسية الملائمة لمحتوى الدرس وزمن الحصّة، أمتلك

القدرة على تهيئة البيئة الصفية بطريقة تسمح بتطبيق الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على استخدام الخطوات الموجودة في الإستراتيجية، أمتلك مهارة اختيار الإستراتيجية الحديثة بناء على معايير ترتبط بمميزاتها، أمتلك مهارة تطبيق الإستراتيجيات التدريسية الحديثة إذا ما توافرت الإمكانيات في المدرسة، أمتلك القدرة على تحليل محتوى الدرس وتحضيره وفق الاستراتيجية المستخدمة).

كما يشير إلى أن درجة امتلاك الطالبات المعلمات تخصص علوم اجتماعية لمهارات استخدام الإستراتيجيات الحديثة المتعلقة بمرحلة التخطيط كانت متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة السعدية (٢٠١٧) من تمكن طلبة التربية العملية للمهارات الإدارية الصفية ومن بينها التخطيط المسبق للدرس وأثناء تنفيذه بدرجة متوسطة.

وتعزى النتيجة السابقة إلى تضمين برنامج الإعداد التربوي في خطته لمقررات هامة كمقرر طرق تدريس عامة وطرق تدريس في التخصص من شأنها تزويد الطالبة المعلمة بطرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعينها في مرحلة التطبيق العملي وبالتالي مزاوله مهنة التدريس مستقبلاً بصورة تمكنها من تنمية التفكير لدى طالباتها، بالإضافة إلى توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس المكلفين بتدريس الطالبات المعلمات في برنامج الإعداد التربوي لإستراتيجيات التدريس الحديثة العام منها والخاص، وما يتبعه من انعكاسات على مستوى الطالبات المعلمات الذي يؤدي بدوره إلى تهيئة الطالبة المعلمة لممارسة مهنة التدريس بالشكل المطلوب، وهنا يجدر التنويه إلى أن الاستفادة من إستراتيجيات التدريس الحديثة يكمن في قدرة الطالبة المعلمة على امتلاك مهاراتها على الجانب النظري والتطبيقي.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على الآتي:

ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم جدولة استجابات أفراد عينة الدراسة وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط

الحسابي لكل عبارة من الإستبانة والمندرجة تحت هذا السؤال، ثم ترتيب الاستجابات تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التنفيذ

م	المهارة	درجة امتلاك المهارة					
		عالية		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
١١	أمتلك القدرة على إدارة وضبط بيئة الصف من خلال تطبيق الاستراتيجية الحديثة	١٥	٣٧,٥ %	٢٠	٥٠ %	٥	١٢,٥ %
١٢	أمتلك القدرة على إكساب الطالبات القيم الأخلاقية من خلال استخدام الاستراتيجية الحديثة	٢٣	٥٧,٥ %	١٦	٤٠ %	١	٢,٥ %
١٣	أمتلك القدرة على تطبيق الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة خلال زمن الحصة ٤٥ دقيقة	١٣	٣٢,٥ %	١٣	٣٢,٥ %	١٤	٣٥ %
١٤	أمتلك القدرة على تطبيق بعض الإستراتيجيات الحديثة التي تحتاج وقتاً طويلاً	٢٨	٧٠ %	١١	٢٧,٥ %	١	٢,٥ %
١٥	أمتلك القدرة على تنفيذ الإستراتيجية الحديثة التي تحتاج إلى أكثر من حصة دراسية واحدة	٢٢	٥٥ %	١٦	٤٠ %	٢	٥ %
١٦	أمتلك القدرة على تقسيم زمن الحصة بطريقة تسمح بتطبيق الأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية	٨	٢٠ %	١٤	٣٥ %	١٨	٤٥ %
١٧	أمتلك القدرة على زيادة دافعية الطالبات نحو تعلم الدرس من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	١٧	٤٢,٥ %	٢٠	٥٠ %	٣	٧,٥ %
١٨	أمتلك القدرة على تقديم كافة عناصر الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة	١٢	٣٠ %	١٤	٣٥ %	١٤	٣٥ %
١٩	أمتلك القدرة على تطبيق الإستراتيجية وفق الإمكانيات المتاحة في المدرسة	١٢	٣٠ %	١٢	٣٠ %	١٦	٤٠ %
٢٠	أمتلك القدرة على تنمية الجوانب الإبداعية لدى الطالبات من خلال استخدامي للإستراتيجية الحديثة	١٤	٣٥ %	١٨	٤٥ %	٨	٢٠ %

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التنفيذ

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
١١	أمتلك القدرة على إدارة وضبط بيئة الصف من خلال تطبيق الإستراتيجية الحديثة	٢,٢٥	٧,٦٣	متوسطة	٥
١٢	أمتلك القدرة على إكساب الطالبات القيم الأخلاقية من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢,٥٥	١١,٢٣	عالية	٢
١٣	أمتلك القدرة على تطبيق الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة خلال زمن الحصة ٤٥ دقيقة	١,٩٧	٥,٥٧	متوسطة	٧
١٤	أمتلك القدرة على تطبيق بعض الاستراتيجيات الحديثة التي تحتاج وقتاً طويلاً	٢,٦٧	١٣,٦٥	عالية	١
١٥	أمتلك القدرة على تنفيذ الإستراتيجية الحديثة التي تحتاج إلى أكثر من حصة دراسية واحدة	٢,٥٠	١٠,٢٦	عالية	٣
١٦	أمتلك القدرة على تقسيم زمن الحصة بطريقة تسمح بتطبيق الأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية	١,٧٥	٥,٠٣	متوسطة	١٠
١٧	أمتلك القدرة على زيادة دافعية الطالبات نحو تعلم الدرس من خلال استخدام الاستراتيجية الحديثة	٢,٣٥	٩,٠٧	عالية	٤
١٨	أمتلك القدرة على تقديم كافة عناصر الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة	١,٩٥	١,١٥	متوسطة	٨
١٩	أمتلك القدرة على تطبيق الاستراتيجية وفق الإمكانيات المتاحة في المدرسة	١,٩٠	٢,٣٠	متوسطة	٩
٢٠	أمتلك القدرة على تنمية الجوانب الإبداعية لدى الطالبات من خلال استخدامي للإستراتيجية الحديثة	٢,١٥	٥,٠٣	متوسطة	٦
المجموع الكلي		٢,٥٠	٦,٥٩	عالية	

من خلال الاطلاع على الجدول (٨) يظهر ترتيب العبارات المتعلقة بمرحلة التنفيذ وفقاً لدرجة تمكن الطالبات المعلمات من استخدام مهارات إستراتيجيات التدريس الحديثة، بمتوسط حسابي تراوح بين (١,٧٥) و (٢,٦٧)، حيث جاءت العبارة رقم (١٢، ١٤، ١٥، ١٧)، وهي كما يلي نصها حسب ترتيبها تنازلياً: (أمتلك القدرة على تطبيق بعض الاستراتيجيات الحديثة التي تحتاج وقتاً طويلاً، أمتلك القدرة على إكساب

الطالبات القيم الأخلاقية من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة، امتلك القدرة على تنفيذ الاستراتيجية الحديثة التي تحتاج إلى أكثر من حصة دراسية واحدة، امتلك القدرة على زيادة دافعية الطالبات نحو تعلم الدرس من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة) بدرجة استجابة (عالية)، وبإعادة النظر إلى الجدول السابق نجد أن درجة الاستجابة (متوسطة) كانت على العبارات رقم (١١، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠) ونصها حسب ترتيبها تنازلياً: (أمتلك القدرة على إدارة وضبط بيئة الصف من خلال تطبيق الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تنمية الجوانب الإبداعية لدى الطالبات من خلال استخدامي للإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تطبيق الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة خلال زمن الحصة ٤٥ دقيقة، أمتلك القدرة على تقديم كافة عناصر الدرس باستخدام الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تطبيق الإستراتيجية الحديثة وفق الإمكانيات المتاحة في المدرسة، أمتلك القدرة على تقسيم زمن الحصة بطريقة تسمح بتطبيق الأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية).

مما يشير إلى أن درجة امتلاك الطالبات الملمات تخصص علوم اجتماعية لمهارات استخدام الإستراتيجيات الحديثة المتعلقة بمرحلة التنفيذ كانت عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة لبنى (٢٠١٨) من استخدام طالبات التربية العملية لعادات العقل في التدريس وهذا يعني تطبيقهم للإستراتيجيات التدريسية الحديثة، ودراسة الفالح (٢٠١٨) التي أثبتت استخدامهن لأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، وتوظيفهم لتكنولوجيا التعليم في دراسة محمد (٢٠١٦) ومهارات التدريس الفعّال في دراسة أبو حاتم (٢٠١٦)، بينما اختلفت دراسة أبي حسين (٢٠١٣) مع هذه النتيجة حيث أظهرت نتائجها عدم تطبيق الطالبات المتدربات لإستراتيجيات التدريس الحديثة في التدريب الميداني.

وتُعزى النتيجة السابقة لهذه الدراسة إلى التكامل الوظيفي الذي يحظى به برنامج الإعداد التربوي بين الجوانب النظرية داخل الجامعة مع التطبيق الميداني في المدرسة، والذي يظهر في تضافر الجهود بين جميع الأطراف المعنية المسؤولة عن تطبيق الطالبة المعلمة

لمرحلة التربية العملية على أفضل ما يمكن، فهناك متابعة مستمرة من قبل المعلمة المتعاونة ذات الخبرة بكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعلم والتي بدورها تقوم على دعم المتدربة من خلال حضورها الحصص ومشاهدة أدائها وإمدادها بالنصائح والتوجيهات التي تعمل على تحسين مستواها التدريسي نحو الأفضل بما يساير الاتجاهات الحديثة في التدريس خلال المدة التي تقضيها في المدرسة والتي يتخللها زيارات من المديرية أو الوكالة المشرفة الأكاديمية التي تساند توجيهات المعلمة المتعاونة والمديرية ووكالة المدرسة وتدعم المتدربة في تطبيقها الميداني، وهذا هو الهدف الرئيس للتربية العملية الذي يكمن في تفعيل الجانب التطبيقي لإستراتيجيات التدريس الحديثة في الموقف التعليمي خلال فترة التطبيق.

إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على الآتي:

ما درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم جدولة استجابات أفراد عينة الدراسة وحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لكل عبارة من الإستبانة والمندرجة تحت هذا السؤال، ثم ترتيب الاستجابات تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة

فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التقويم

م	المهارة	درجة امتلاك المهارة					
		عالية		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
٢١	أمتلك القدرة على تقويم نجاح الطالبات في المقرر من خلال استخدام الاستراتيجية الحديثة	٢٥	٦٢,٥ %	١٣	٣٢,٥ %	٢	٥ %
٢٢	أمتلك القدرة على تقويم عطاء زميلاتي من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة في التدريس	٢٦	٦٥ %	١٢	٣٠ %	٢	٥ %
٢٣	أمتلك القدرة على اكتشاف قدراتي كمعلمة من خلال تطبيق الاستراتيجية الحديثة	٢٥	٦٢,٥ %	١٥	٣٧,٥ %	٠	٠ %

درجة امتلاك طالبات التربية العملية ...

م	المهارة	درجة امتلاك المهارة					
		عالية		متوسطة		ضعيفة	
		ك	%	ك	%	ك	%
٢٤	أمتلك القدرة على التعرف على أدوار المعلمة داخل الصف وخارجه من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢٢	٥٥%	١٦	٤٠%	٢	٥%
٢٥	أمتلك القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	١٤	٣٥%	٢١	٥٢,٥%	٥	١٢,٥%
٢٦	أمتلك القدرة على تقدير أهمية استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.	٢٧	٦٧,٥%	١٢	٣٠%	١	٢,٥%
٢٧	أمتلك القدرة على إصدار حكم بشأن استفادت الطالبات من استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢٤	٦٠%	١٤	٣٥%	٢	٥%
٢٨	أمتلك القدرة على تقييم جدوى المقررات التي درستها في الإعداد التربوي من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٧	١٧,٥%	١٣	٣٢,٥%	٢٠	٥٠%
٢٩	أمتلك القدرة على تقويم الدرس باستخدام كافة الأساليب المتعلقة بالإستراتيجية الحديثة	١٣	٣٢,٥%	١٦	٤٠%	١١	٢٧,٥%

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة والترتيب لاستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة امتلاك المهارة في مرحلة التقويم

م	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٢١	أمتلك القدرة على تقويم نجاح الطالبات في المقرر من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢,٥٧	١١,٥٠	عالية	٤
٢٢	أمتلك القدرة على تقويم عطاء زميلاتي من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة في التدريس	٢,٦٠	١٢,٠٥	عالية	٣
٢٣	أمتلك القدرة على اكتشاف قدراتي كمعلمة من خلال تطبيق الإستراتيجية الحديثة	٢,٦٢	١٢,٥٨	عالية	٢
٢٤	أمتلك القدرة على التعرف على أدوار المعلمة داخل الصف وخارجه من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢,٥٠	١٠,٢٦	عالية	٦
٢٥	أمتلك القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢,٢٥	٨,٠٢	متوسطة	٧
٢٦	أمتلك القدرة على تقدير أهمية استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس	٢,٦٥	١٣,٠٥	عالية	١
٢٧	أمتلك القدرة على إصدار حكم بشأن استفادت الطالبات من استخدام الإستراتيجية الحديثة	٢,٥٥	١١,٠١	عالية	٥

٢	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
٢٨	أمتلك القدرة على تقييم جدوى المقررات التي درستها في الإعداد التربوي من خلال استخدام الاستراتيجية الحديثة	١,٦٧	٦,٥٠	متوسطة	٩
٢٩	أمتلك القدرة على تقويم الدرس باستخدام كافة الأساليب المتعلقة بالإستراتيجية الحديثة	٢,٠٥	٢,٥١	متوسطة	٨
المجموع الكلي		٢,٣٨	٩,٧٢	عالية	

يتضح من الجدول (١٠) ترتيب العبارات المتعلقة بمرحلة التقويم وفقاً لدرجة تمكن الطالبات المعلمات من استخدام مهارات إستراتيجيات التدريس الحديثة، بمتوسط حسابي تراوح بين (١,٦٧) و (٢,٦٥)، حيث جاءت العبارة رقم (٢١, ٢٢, ٢٣, ٢٤, ٢٦, ٢٧)، وهي كما يلي نصها حسب ترتيبها تنازلياً: (أمتلك القدرة على تقدير أهمية استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، أمتلك القدرة على اكتشاف قدراتي كمعلمة من خلال تطبيق الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تقويم عطاء زميلاتي من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة في التدريس، أمتلك القدرة على تقويم نجاح الطالبات في المقرر من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على إصدار حكم بشأن استفادت الطالبات من استخدام الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على التعرف على أدوار المعلمة داخل الصف وخارجه من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة) بدرجة استجابة (عالية)، وبإعادة النظر إلى الجدول أعلاه نجد أن درجة الاستجابة (متوسطة) كانت على العبارات رقم (٢٥, ٢٨, ٢٩) وهي كما يلي نصها حسب ترتيبها تنازلياً: (أمتلك القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تقويم الدرس باستخدام كافة الأساليب المتعلقة بالإستراتيجية الحديثة، أمتلك القدرة على تقييم جدوى المقررات التي درستها في الإعداد التربوي من خلال استخدام الإستراتيجية الحديثة)

كما يشير إلى أن درجة امتلاك الطالبات المعلمات تخصص علوم اجتماعية لمهارات استخدام الإستراتيجيات الحديثة المتعلقة بمرحلة التقويم كانت عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة الساعدي وأبو نرجس (٢٠١٨) التي أسفرت عن وجود فروق

لصالح الطلبة في أدائهم التدريسي وتقديرهم لقيمة الرياضيات، بينما اختلفت دراسة كل من موسى والسعيد (٢٠١٤) مع هذه النتيجة حيث جاءت استجابات المديرين بأن الطلبة المعلمين يحتاجون إلى المزيد من الجرعات في مجال الإعداد الثقافي.

وُتُغزى النتيجة السابقة إلى الدور الذي يلعبه التنظيم المتبع في برنامج التربية العملية من خلال الدورات التدريبية لبرنامج الدورات الذي ينظمه مكتب التربية العملية للطالبات المعلمات قبل النزول للمدارس، و تشجيع الطالبات على حضور حصص المشاهدة في بداية التطبيق العملي في المدارس للمعلمات المتعاونات مما يكسبهن خبرات مباشرة في النقد والتقويم والتحليل للمواقف التعليمية، كل ذلك من شأنه صقل شخصية الطالبة وتمكينها من تطبيق ما تعلمته نظرياً بشكل عملي، ومن جانب آخر ما تمتاز به الإستراتيجيات التدريسية الحديثة من خطوات منظمة بشكل منطقي يتبع في تطبيقها خطوات تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم مروراً بالتنفيذ.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التخطيط كانت متوسطة.
- ٢- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التنفيذ كانت عالية.
- ٣- درجة امتلاك طالبات التربية العملية بجامعة أم القرى لمهارات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة فيما يتعلق بمرحلة التقويم كانت عالية.

سابعاً: التوصيات -

توصي الدراسة بما يلي:

- ١- تشجيع عضوات هيئة التدريس المبدعات في تطبيق مهارات إستراتيجيات التدريس الحديثة عن طريق المكافآت المادية والمعنوية، لتصميم وتقديم دروس نموذجية للطالبات المعلمات في برنامج التربية العملية.

- ٢- ضرورة إشراك الطالبات المعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية والإمكانات المادية لتطبيق مهارات إستراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس.
- ٣- ضرورة أن يتضمن نموذج تقويم المشرفة الأكاديمية والمعلمة المتعاونة للطالبة المعلمة عنصر المقدرة على إستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس.

ثامناً: المقترحات -

تقترح الباحثة الدراسات التالية:

- ١- دراسات تجريبية حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على أهداف برامج إعداد المعلم وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- ٢- دراسات حول أثر برامج قائمة على (نظرية كايزن - إستراتيجيات التفكير) لتدريب الطالبات المعلمات على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهاراتهنّ التدريسية.
- ٣- دراسة حول الاحتياجات التدريبية للطالبات المعلمات لتطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في التربية العملية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (٢٠١٣). توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. ٤٦. ١٨٩-٢١٤.
- أبو جادو، صالح محمد. نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٧م). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- أبو حلتى، شادي جمال. (٢٠١٦). درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. ٢٥. ٤٢-٦١.
- بدير، كريم. (٢٠٠٨م). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة.
- البطاينة، زياد. أبو رحمه، إياد. (٢٠١٢م). واقع استخدام طلاب برنامج التربية العملية بجامعة الطائف لاستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. أيار. العدد (٤). ص ١٤٦ - ١٦٤.
- البكر، رشيد النوري. (٢٠١٠م). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد.
- بن ياسين، ثناء محمد. (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية اللازمة للطالبات الملمات لممارسة العمل المخبري في ضوء الأهمية المدركة من قبلهن. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى.
- الحازم، محمد عبد الله. (٢٠١٨). جامعة ٢٠٣٠ رؤية في تحول الجامعات السعودية. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الخليفة، حسن جعفر. مطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥م). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.
- زيادة، مصطفى عبدالقادر. والفقي، اسماعيل محمد. وسالم، أحمد محمد. (٢٠٠٨). المعلم وتنمية مهارات التفكير. الرياض: مكتبة الرشد.
- زيادة، مصطفى عبد القادر. والحامد، محمد بن معجب. ومتولي، نبيل عبد الخالق. والعتيبي، بدر جويعد. (٢٠٠٧م). التعليم في المملكة العربية السعودية (رؤية الحاضر واستشراف المستقبل). ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.

- الساعدي، حيدر عبد الزهرة. وأبو نرجس، نزار كاظم. (٢٠١٨). برنامج تدريبي للطلبة المعلمين وفق استراتيجيات التفكير في حل المشكلات الرياضية وأثره في أدائهم التدريسي وتقديرهم لقيمة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. ٢١. ١١. ٦-٤٣.
- سالم، محمد محمد. (٢٠١٣م). دليل التربية العملية. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى.
- السعدية، حمده حمد هلال. (٢٠١٧). درجة ممارسة طلبة التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية بالرسائق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم. مجلة IUG للعلوم التربوية والنفسية. (الجامعة الإسلامية في غزة). ٢٥. ١. ١٩٤ - ٢١٢.
- السليتي، فراس. (٢٠٠٨م). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث. عمان: جدارا للكتاب العالمي.
- السلمي، فالح. (٢٠١٧). توصيات مؤتمر المعلم وعصر المعرفة (الفرص والتحديات - معلم متجدد لعالم متغير). أبها: جامعة الملك خالد. كلية التربية.
- سليمان، عطية يحيى. ونافع، سعيد عبده. (١٩٩٩). تعليم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين. دبي: دار القلم.
- عبد الكريم، منذر. عاشور، محمد. عبيد، كامل. (٢٠١١م). فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة. جامعة ديالى. كلية التربية الأساسية. جامعة بغداد. كلية التربية. وزارة التربية. مركز البحوث التربوية. مجلة الفتح. تشرين. العدد (٤٧). ص ٣٨٨ - ٤٢٢.
- عبيدات، ذوقان. وأبو السميد، سهيلة. (٢٠١٣م). ط٣. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي). عمان: مركز دبي للتعليم التفكير.
- عطية، محسن علي. الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٨م). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل. عمان: دار المناهج.
- عواطف، عبد العزيز لبنى. (٢٠١٨). عادات العقل لدى الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية وعلاقتها بأدائهن التدريسي في التدريب الميداني. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية (رابطة التربويين العرب) ١٠. ١٦٣-١٩١.
- الغامدي، حمدان أحمد. عبد الجواد، نور الدين محمد. (٢٠٠٢م). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٢. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الفالح، مريم عبد الرحمن. (٢٠١٨). مدى تمكن الطالبة المعلمة من توظيف أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئات

- التعلم الإلكتروني واتجاهاتهن نحو استخدامها. رسالة الخليج العربي. ٣٩. ١٤٩. ٧٥ - ٩٣.
- القارحي، خالد عايد. (٢٠١٠). واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. كلية التربية.
- قرني، زبيدة محمد. (٢٠١٣م). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- القو، عبد المنعم محمد. (٢٠١١). ط٢. المهارات التدريسية الفاعلة. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الكلثم، مها إبراهيم. العناني، نسرین عبد الباسط. الدسوقي، منى محمد. (٢٠١٦م). استراتيجيات التدريس نحو تدريس فعال. الدمام: مكتبة المتنبي للنشر والتوزيع.
- محمد، روضة أحمد عمر. (٢٠١٦). درجة توظيف طالبات جامعة فحجان لتكنولوجيا التعليم أثناء أداء التربية العملية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. ١١. ١. ١١٩ - ١٣٦.
- المسعودي، محمد حميد. (٢٠١٣م). طرائق تدريس الجغرافيا. عمان: دار الرضوان. بابل: مكتبة العلامة الحلي.
- موسى، بلال عيسى، السعيد، صالح عبد العزيز. (٢٠١٤). تقويم الأداء المهني والأكاديمي للطلاب المعلم بمدارس التدريب في ضوء أهداف التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين. مجلة عالم التربية. ١٥. ٤٦. ١٠١ - ١٣٢.
- يحيى، حسن عايل. المنوفي، سعيد جابر. (٢٠٠٨م). المدخل إلى التدريس الفعال. ط٥. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

ثانياً - المراجع الأجنبية

- Schertzer, D.(2001).A comparison of South - Western Ontario Secondary School Teachers Elementary School Teacher Attitudes Educational Change. Dissertation Abstract International. MAI 39 -02. P320.Apr.
- Yeung W. (2001).The Performance of Pre-Service Student Teacher (Physical Education) During. Teaching Practice in Hong Kong. A paper Submitted for Discussion at21 International Seminar for.

**دور معلم العلوم الشرعيّة
في تنمية الوعي المهنيّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة
من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعيّة بمنطقة عسير**

مسفر أحمد مسفر آل عاطف الوادعي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك
كلية التربية جامعة الملك خالد

**دور معلم العلوم الشرعيّة في تنمية الوعي المهنيّ لدى طلبة
المرحلة الثانويّة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعيّة بمنطقة عسير
مسفر أحمد مسفر آل عاطف الوادعي**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً للعلوم الشرعية من مدينتي أبها وخميس مشيط، وقد أُختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد جُمِعَت بيانات الدراسة من خلال إستبانة قام الباحث بتصميمها تكونت من (١٥) فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تعريف الطلبة بالنماذج المهنية الناجحة في التراث الإسلامي، وأهمية الاطلاع على سير الناجحين مهنيًا في مجتمع المتعلم، كما أكدت على أهمية التعريف بالمهن المتاحة في سوق العمل، والمتطلبات المهنية والمهارية والاجتماعية والاقتصادية للمهن المتاحة في سوق العمل، وكذلك التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات العلمية والنظرية، وبالقيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة تضمين مقررات العلوم الشرعية عدد من الموضوعات الحاثّة على العمل ومهاراته وعلاقته بمضامين الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م، وتكثيف البرامج والأنشطة المصاحبة المعنية بالتعريف بالمهن المتاحة ومتطلباتها، وتفعيل دور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والجهات المعنية بسوق العمل السعودي للتعريف بالخطط المستقبلية في إيجاد الوظائف وفق برامج الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م ومبادراتها مما يساهم في توجيه الطلبة التوجيه الأمثل.

الكلمات الافتتاحية: تنمية الوعي المهني - طلبة المرحلة الثانوية - معلمو العلوم الشرعية.

The Role of Islamic Studies Teachers' in Enhancing Professional Awareness among Secondary Schools Students based on Islamic Studies Teachers' Perceptions at Asir Region

Mesfer Ahmed Alwadai

Abstract:

The current study aimed at identifying the role of Islamic Studies Teachers' in enhancing professional awareness among secondary schools' students based on Islamic Studies Teachers' Perceptions at Asir Region. The study sample consisted of (120) Islamic sciences teachers from Abha and Khamis Mushait who were selected by using the method stratified random sample. The data of the study were collected by using a tool of a survey questionnaire consisting of (15) items designed by the researcher.

The study revealed that it is a necessity for secondary school students to be aware of successful professional models in Islamic heritage as well as the importance of awareness of successful professional people's biographies in the learner's community. The results also underscored and confirmed the importance of knowing the available jobs in the market and skillful, social and economic requirements for available jobs in the market, besides specifying the professional outlets which were bifurcated from scientific and theoretical disciplines, with values and behaviors which should be fully considered by an employee to achieve the professional success. In the light of the above-mentioned results, the researcher recommends the necessity and obligation to include the Islamic sciences syllabuses some spectra and plethora of topics that may motivate the work and its skill in relation to the implications of the Saudi National Vision of 2030 as well as condensing programs and activities that aim at identifying the available professions and their requirements. It will also activate the role of collaborations between the educational institutions and the employers who shoulder the responsibility of Saudi labour market to identify the future plans of creating new jobs in accordance with the programs and national initiatives of 2030 vision which may play a role that contributes to guiding the students in the best possible way.

Keywords: Enhancing Professional Awareness, secondary school students, Islamic studies teachers.

المقدمة:

الشباب هم الثروة الحقيقية للمجتمعات لكونهم رواد العلم والمعرفة والبناء والنماء، والعناية بهم واجب وطني وقضية حتمية حضارية تعكس وعي المجتمع وإدراكه. وإدراكاً من حكومة المملكة العربية السعودية لدور الشباب المهم في رقي المجتمع وتقدمه وتحقيق رؤيتها التطويرية الشاملة ٢٠٣٠م - وهم يمثلون نسبة ٣٦,٧% من إجمالي سكانها لتحتل المرتبة الأولى بين الدول العشرين الأعلى اقتصاداً في العالم (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩م) - أن تسخر كافة إمكانياتها ومؤسساتها التعليمية للراقي بهم وإعدادهم للمستقبل، وتمكينهم معرفياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ومهنياً من خلال تنفيذ عدد من البرامج والمبادرات النوعية التي تسعى إلى تعريفهم بميولهم وقدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم والتي من خلالها رسم المسار الوظيفي والمهني المستقبلي للشباب.

ولكون الوعي المهني عاملاً مهماً وضرورة ملحة في رسم حاضر المجتمعات ومستقبلها وتحقيق خططها التنموية، وتبذنيه تراجع نسب استثمار المكون البشري للمجتمع وتضعف إنتاجيته كمّاً وكيفاً، ويتدهور الاقتصادي القومي المحلي، وترتفع نسب البطالة ومعدلات الجريمة في المجتمع (ملحم، ٢٠٠٧م). ويمثل الوعي المهني المرتكز الرئيسي وحجر الزاوية لنمو الإنسان المهني، حيث أشارت دراسة الصبحي (٢٠٠٩م) أن "تنمية الوعي المهني للإنسان تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر إلى أن تتحقق الهوية المهنية وينتهي الفرد إلى الاختيار المناسب لمهنته في الظروف المثالية. ويشتمل الوعي على علاقة تفاعلية ديناميكية بين وعي الفرد بخصائصه الشخصية والعقلية والاجتماعية بل والبدنية وعالم العمل، كما يتضمن إدراكاً بشروط ومطالب ومزايا كل مهنة" (ص ٣٠٥).

كما يُعدُّ الوعي المهني (Professional Awareness) أساساً مهماً في اتخاذ الفرد القرار المهني المناسب فيما يتعلق باختيار المهنة الملائمة لقدراته وميوله ورغباته وفق المعلومات المتوفرة لديه كالفرص والتخصصات التعليمية المتاحة والمؤهلة لسوق العمل في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة والأهلية وغيرها (نوبي وآخرون، ٢٠١٢م). ويشير

السفاسفة وأبو أسعد (٢٠١١م) إلى أن مرور الإنسان بالعديد من الخبرات والتجارب الحيوية يساعد على تحسين مستوى وعيه المهني.

ويضيف سوبر وجنزبيرغ Super & Ginzberg أن عملية اختيار الفرد لمهنة المستقبل تنمو من خلال مراحل العمرية من خلال المواءمة بين ما يملكه من مهارات وإمكانات وطموحات ورؤى وتنبؤات وبين ما يفرضه عليه واقعه المجتمعي من فرص مهنية متاحة. وتُعدُّ نظريته من أبرز نظريات الإرشاد النفسي في المجال المهني للأفراد حيث تعمل على رفع كفاءة الإنسان المهنية من خلال اكتشاف قدراته ونقاط القوة وتعزيزها والعمل على معالجة نقاط الضعف بصورة متدرجة مهنية، كما تساعد الفرد على اختيار المهنة المناسبة لقدراته ومهاراته. كما يفسر مفهوم الذات المهنية من خلال مجموعة من العوامل المهمة والتي يمكن إجمالها في الصفات الشخصية للفرد وأدواره المجتمعية التي يمارسها في يومه وليلته، والتي توفر له المعلومات الكافية المتعلقة بفرص العمل المتاحة لاتخاذ القرار المهني المناسب.

وتلعب المرحلة الثانوية دوراً مهماً في مساعدة الطالب في بناء معارفه وخبراته وصقل شخصيته وتنمية مهاراته وقدراته بما يمكنه من اختيار التخصص الجامعي المناسب، أو الانخراط في سوق العمل بيسر وسهولة، لكونها تقع ضمن مستوي التنبؤ والاكتشاف وفق نظرية سوبر للنمو المهني؛ حيث يتناول مستوى التنبؤ المرحلة العمرية من سن خمسة عشر عاماً وحتى الثامنة عشر عاماً، والتي يبدأ فيها الفرد باختيار الفرصة المهنية المناسبة له، والعمل على تحديد الأولويات المهنية ثم اختبارها بناء على الميول والقدرات والقيم (Osipow & Fitzgerald, 1996).

ولأهمية تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية فقد أوصت العديد من الدراسات التربوية كدراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م)، ودراسة السعدية (٢٠١٤م)، ودراسة العزاز (٢٠١٥م)، ودراسة الهنائية (٢٠١٨م) إلى ضرورة إدراج مقررات وبرامج تُعنى بالتوجيه المهني وتنميته لديهم، ومساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وطاقاتهم والعمل

على تطوير مهاراتهم الحياتية. كما أشارت دراسة الصبحي (٢٠١٠م) إلى أنه على الرغم من أهمية تنمية الوعي المهني في شخصية المتعلم بشكل متوازي مع بقية الجوانب الشخصية الأخرى إلا أن "ضعف البرامج التربوية المهنية والمتضمنة إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها، ووضع الاختبارات المتعلقة بقياس الوعي الفردي بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على معرفة الذات والميول والقدرات والاستعدادات في مراحل التعليم العام وتطبيق الاختبارات المهنية، والذي لا بد أن يقدم للطلاب من خلال برامج متخصصة في التربية المهنية Career Education، و اتساع مجال عالم العمل جعل الكثير من المراهقين والشباب ضحية نقض وعيهم المهني والذي يقودهم في الغالب إلى خيارات مهنية لا تتفق مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، وهو ما يؤثر على إنتاجهم كأعضاء فاعلين في المجتمع" (ص ٣٠٥). ولضرورة العناية بالوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية لكون الوعي المهني الراشد يتشكل بشكل قوي خلال مرحلة المراهقة كما أشارت إلى ذلك دراسة Erikson (1968) لكونها البداية الحقيقية لنضج الوعي المهني، ولكونه أحد العوامل المؤثرة على النجاح المدرسي (Jafar 1993)، ويساهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب (Watkins 1999)، والذي يتطلب توجيهًا تربويًا من قبل المعلم لا سيما أن المتعلم خلال هذه المرحلة يقوم باستكشاف المهن واختبارها ومتطلباتها ومناسبتها لقدراته ومهاراته قبل الاختيار والالتزام بها كما أكدت ذلك دراسة Holland (1997). وبناءً على ما سبق وللتعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما يشهده سوق العمل السعودي من تحديات كبيرة كارتفاع نسب البطالة في أوساط الشباب السعودي نظرًا لغياب المعرفة المهنية حيث بلغت نسبة العاطلين عن العمل ١٢,٧% من إجمالي نسبة السكان (جريدة الاقتصادية، ٢٠١٩م)، وما تضمنته رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من ضرورة خلق فرص العمل المتنوعة في مختلف المجالات الحيوية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها بما يحقق حيوية المجتمع السعودي

والاقتصاد المزدهر. وانطلاقاً من الأهمية التفاعلية لمكونات الوعي المهني لدى الفرد وأثرها على قراره المهني المبني على المعلومات المتاحة لديه حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها، وبين المعلومات الشخصية للفرد ذاته المتعلقة بمكونات شخصيته وميوله وقدراته. وتؤكد دراسة Watkins (١٩٩٩م) على ضرورة تنمية الوعي المهني لدى المتعلمين من خلال المقررات والبرامج التعليمية والأنشطة وغيرها. ومن خلال خبرة الباحث الجامعية اتضح له وجود قصور فيما يتعلق بتنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية يتمثل في التغيير المستمر للتخصص الأكاديمي في الجامعة، وارتفاع نسب التسرب الأكاديمي من الجامعة؛ وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير.

أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- ١- بيان حقيقة الوعي المهني وأهميته وأساليب تنميته لدى الإنسان.
- ٢- الكشف عن دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١ - تتناول بُعدًا إنسانيًا يتعلق بالوعي والذي يميزه عن سائر المخلوقات وقيّمته في منحه مساحة كافية من اليقظة والانتباه للتعرف على ذاته وقدراته، وعلاقته بمجتمعه الذي يعيشه، ودوره في تنميته والرقى به.
- ٢ - تؤكد على أهمية العناية بالمتعلم باعتباره محورًا للعملية التعليمية الحديثة، وباعتباره مرتكزًا للتنمية الاقتصادية والرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- ٣ - تتناول المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة مهمة في مسيرة الطالب التعليمية، حيث تُبنى من خلالها العديد من المهارات في مختلف المجالات.
- ٤ - تنمية الوعي المهني يضيف لطالب المرحلة الثانوية معاني جديدة حول المهن كالتسليبات المترتبة على بعض المهن كغياب الرضا المهني وغيرها، كما يصبح قادرًا على مقارنة المهن بعضها ببعض، كما سيزوده بالعديد من القيم المهنية الداعمة لسلوكه للوقوف على كل جديد في تخصصه، حيث يُعدُّ من أساسيات تحسين التعليم والتعلم من خلال السعي لإكسابه المهارات المهنية والأكاديمية، والكشف عن نواحي القصور في برامج الإعداد أثناء الخدمة، مما يعد أساسًا موجّهًا لتطويرها مستقبلًا.
- ٥ - تنمية الوعي المهني يوجه المتعلم نحو الخيار المهني الصحيح الذي يحقق حاجاته، وتزيد من فرص أدائه لأدواره المهنية بالشكل المناسب ليواكب مستجدات التخصص ومتطلبات سوق العمل.
- ٦ - تساهم نتائج الدراسة في خفض مستوى البطالة من خلال التأكيد على تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية واختيار المسار المهني المناسب لقدراتهم ومهاراتهم، والانخراط في البرامج الوطنية المعززة لذلك.
- ٧ - تساعد الباحثين في إجراء العديد من الأبحاث والدراسات بهدف الكشف عن مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية، واقتراح الوسائل المعينة على رفع مستوى الوعي المهني لديهم، وتضمن ذلك من خلال المقررات التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الحالية دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير.

الحدود البشرية: معلمو العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينتي أبها وخميس مشيط.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

العلوم الشرعية: يُعرّف الحربي (٢٠٠٨م) العلوم الشرعية بأنها: "منظومة الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة والتقويم التي ينتج عنها منظومة الخبرات التربوية المستمدة من الوحيين والذي تشكل في مجملها الرؤية الكلية للمسلم تجاه خالقه ونفسه ومحيطه والكون من حوله، وعالمي الغيب والشهادة والنشأة والمصير ودوره تجاه كل ذلك المهيأ من (التي تهيئاً) المدرسة لتلاميذها والمتمثلة بمواد التوحيد والحديث والثقافة الإسلامية والفقه" (ص ٣٤)، كما يعرفها الحديدي (٢٠١٥م) بأنها: "الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقدم للمتعلمين متمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية وما يرتبط بهما من توحيد وفقه وثقافة؛ لتنمية جوانب الشخصية تنمية متكاملة متوازنة، ولتحقيق مراد الله الحق من الخلق" (ص ٢٥٩). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المقررات الشرعية المتخصصة والموجهة لطلاب المرحلة الثانوية والمتضمنة للعديد من الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية بهدف تعبيدهم لله تعالى حق عبادته وعمارة الأرض واستصلاحها وتشمل تلك المقررات: القرآن الكريم، والقراءات، والتفسير، والتجويد، والحديث، والتوحيد، والفقه، وأصول الفقه، والفرائض، وغيرها.

معلم العلوم الشرعية: هم المعلمون المؤهلون أكاديمياً وثقافياً ومهارياً لتدريس مقررات التربية الإسلامية والتي تُعرف في بعض البلدان بالتربية الدينية بمقرراتها المختلفة.

الوعي المهني: يُعرفه نوبي وآخرون (٢٠١٢) بأنه: "فهم الإنسان وإدراكه لدوره الذي يجب أن تقوم به تجاه مهنته في الحياة العملية وما ينبغي عليه أن يتقن من مهارات تنعكس على دوره في المجتمع" (ص ١٠)، كما يعرفه Hardaway (٢٠١٣) بأنه: "رؤية الفرد لذاته المهنية ورغبته في الإقدام على سلوك ما يرتاح نفسيًا له ويتقبله موضوعيًا، ويعمل على إنجاحه بجميع طاقاته الذهنية والنفسية والاجتماعية" (ص ٧). ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: تعرف الفرد على ذاته واكتشاف ميوله وقدراته وقيمه المهنية وفهمه لعالم العمل وكل ما يتعلق به.

المرحلة الثانوية: المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة المتوسطة في السلم التعليمي للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتتناول الفئة العمرية من خمسة عشر عامًا إلى الثامنة عشر عامًا، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يتأهل الطالب بعدها للمرحلة الجامعية أو الانخراط في سوق العمل بعد التخرج فيها.

الإطار النظري:

يُعدُّ الوعي المهني جزءًا مهمًا من المفاهيم الحديثة التي تناولتها الدراسات والأدبيات التربوية بالبحث والتقصي لما له من أهمية بالغة في تجويد المخرجات التعليمية للمؤسسات التعليمية والتدريبية والفنية، وخفض معدلات البطالة في المجتمع، ورفع الناتج القومي للدولة. ونظرًا لكونه يتشكل من إدراك الفرد لذاته وقدراته المهنية، وما يحمله من معارف نظرية، وخبرات عملية تماشياً مع ميوله الشخصية واتجاهاته الوجدانية، وتلبيةً لمعطيات ومتطلبات سوق العمل وواقعه مما يساعد الفرد على الاختيار الجيد والمناسب لمهنته ووظيفته المستقبلية وتحقيق أعلى معدلات النجاح والتميز الوظيفي. وتُعدُّ المرحلة الثانوية المرحلة التعليمية المهمة والمهيئة للطلبة لاختيار المهنة المستقبلية سواء عن طريق بوابة الجامعة والحصول على درجة علمية متخصصة أو عن طريق بوابة التعليم الفني والتدريب التقني والحصول على دبلوم فني تقني مهني متخصص، أو عن طريق التوظيف المباشر بالانخراط بإحدى الوظائف الحكومية أو الأمنية أو الأهلية وغيرها. وفي هذا الإطار هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية

الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير.

تعريف الوعي المهني:

الوعي المهني مصطلح مركب من الوعي والمهنة ولذا يتوجب تحرير كل مصطلح على حدة ومن ثم تعريفه كمصطلح مركب.

الوعي: يُعرف الوعي لغة بأنه: "حفظ القلب الشيء. وعى الشيء والحديث يعيه وعياً وواعاه: حفظه وفهمه وقبله فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم. وفي الحديث: نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها، فرب مبلغ أوعى من سامع، وأدُنُّ واعيةً. قال الأزهري: الوعي الحافظ الكيس الفقيه." (ابن منظور، ١٤١٨هـ، ج ١٥، ص ٣٤٨). وقال ابن فارس (١٤٢٢هـ): "وعي: الواو والعين والياء، كلمة تدل على ضم شيء. وعيت العلم أعياه وعياً، وأوعيت المتاع في الوعاء أوعيةً" (ص ١٠٥٨). ويُعرف اصطلاحاً بأنه: "كلمة تعبّر عن حالة العقل في حالة الإدراك، وعلى تواصله المباشر مع المحيط الخارجي عن طريق نوافذ الوعي المتمثلة بشكل عام بجواس الإنسان الخمس" (الحلايقة، ٢٠١٦، ص ١).

كما تُعرف المهنة بأنها: "أي نوع من العمل الذي يحتاج إلى تدريب خاص أو مهارة معينة لكونه يتضمن مجموعة معقدة من المعارف والمهارات التي يتم اكتسابها من خلال التعليم الرسمي والخبرة العملية" (أبو غزالة، ٢٠١٨م، ص ١). ويُعرف الوعي المهني بأنه: "وعي الفرد بالفرص الوظيفية، والاحتياجات المهنية المتاحة، ويشمل المعلومات والبيانات حول من المتطلبات التعليمية، والمهارات الفنية المطلوبة، وأنواع المهن المتاحة، ومناخ العمل واللوائح والتعليمات في مجال كل مهنة" (Eliason & Patrick, 2008, P.2)، كما يُعرفه أمين (٢٠١١م) بأنه: "شعور المتعلم بإمكانية ملاءمة وضعه النفسي لمقتضيات المهنة، من خلال فهمه لأدواره المهنية ومتطلباتها المعرفية والاجتماعية وغيرها، وأهميتها له لأداء مهامه بكفاءة وفاعلية" (ص ١٥٦). ويضيف نوبي وعبد العزيز والعجب،

والعمران (٢٠١٢م) بأن الوعي المهني يتمثل في "فهم الإنسان وإدراكه لدوره الذي يجب أن يقوم به تجاه مهنته في الحياة العملية، وما ينبغي عليه أن يتقن من مهارات تنعكس على دوره في المجتمع" (ص ١١٢).

أهمية تنمية الوعي المهني:

أوضح أمين (٢٠١١م)، ودحمري (٢٠١٣م)، وحداد (٢٠١٨م) أن أهمية تنمية الوعي المهني تتمثل في:

- ١- تزويد الفرد بالمعلومات الكافية يقوده إلى الاختيار الأمثل للمهمة المناسبة لقدراته والمشاركة الايجابية في نماء المجتمع وبنائه، ونقص المعلومات لدى المتعلم يؤدي إلى اختيار مهني خاطئ ويترتب عليه هدر الطاقات، وعدم الرضا عن العمل، ونقص الكفاءة الانتاجية.
- ٢- يُعدّ الوعي المهني أمراً ضرورياً لتطوير قدرة الفرد الذاتية التي تساهم في تعديل اتجاهاته وتنمي معارفه ومهاراته لتحقيق تقدمه المهني بإحداث تغييرات إيجابية في أدائه ودافعيته نحو العمل أو المهنة وتهيئته للتكيف مع المستجدات.
- ٣- توعية المتعلمين بأهمية اختيار المهنة في المستقبل، وإعدادهم لبيئة العمل؛ وغرس قيم العمل لديهم تمكنهم من النجاح في حياتهم المهنية.
- ٤- وعي الفرد بمتطلبات المهن يقوده إلى تحديد مستواه وموقعه الاجتماعي والاقتصادي داخل منظومة العمل وخارجها.
- ٥- انتقاء العمل المناسب للفرد والمساعدة في صنع القرار المهني المناسب وتلافي الإشكاليات المترتبة على سوء اختيار المهنة.
- ٦- تحقيق التوافق والقدرة على العطاء في العمل من خلال ترسيخ الأدوار المهنية للأفراد وتطوير المهارات المهنية لديهم.
- ٧- الإسهام في دعم الاتجاه الإيجابي نحو العمل المهني، ومن ثم تطوير الإبداع نحو عمل مهني يتصف بالابتكار والتجديد، وإثراء الحصيلة المعرفية المهنية لدى الطالب.

أهداف تنمية الوعي:

- تذكر بدرخان (٢٠٠٦م) أن أهداف تنمية الوعي المهني تتمثل فيما يلي:
- ١- الشعور بالأمن: يسهم في إيجابية التفكير في الغد، وبأن هناك فرصة أو فرصاً متاحة للخريج للاستقرار النفسي، مما يولد لديه الثقة بالنفس وبمجتمع يضمن له مهنة.
 - ٢- تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو العمل المهني ومن ثم تنمية الإبداع نحو عمل مهني يتسم بالتجديد والابتكار.
 - ٣- زيادة الحصيلة المعرفية المهنية عند المتعلم حيث يسهم الوعي المهني في توسع الثقافة حول المهنة وطبائعها ومستوياتها ومردوداتها على الأفراد ومجتمعاتهم.

أساليب الوعي المهني:

تتنوع أساليب الوعي المهني فمنها: الأساليب الدّاتية والتي تقع مسؤولية تنفيذها على المتعلم نفسه لزيادة نموه المهني؛ والتي تساعد في اكتشاف قدراته وميوله وسماته الشخصية والاجتماعية والجسمية. وكذلك الأساليب الخارجية والتي تساعد الفرد على التعرف على عالم المهن والمتغيرات المرتبطة بها كقيمة الدخل والتدريب اللازم لدخول المهنة، وظروف العمل أثناء المهنة وأماكن تواجدها والأخطار المحيطة بها، والمكانة الاجتماعية للمهنة ومن أبرز تلك الأساليب المؤتمرات والورش التعليمية والتعلم عن بعد والتدريب العملي، ومجموعات المناقشة، والندوات والجلسات الإرشادية (أحمد، ٢٠٠٤) وتهدف إلى تغيير سلوك الفرد وتعزيز ممارساته، وتركيز الاهتمام على المهنة، لبناء المعرفة والمهارات اللازمة لتيسير الأداء المهني الحربي (٢٠٠٦م) وحداد (٢٠١٨م).

العوامل المؤثرة في تنمية الوعي المهني:

تتأثر عملية صنع القرار المهني بالاستعداد والوعي المهني، حيث أشارت دراسة Romila (٢٠٠١م)، ودراسة Nabi, Holden & Walmsley (٢٠٠٦م) إلى أن وعي الفرد المهني يساعد في اتخاذ القرار المهني الصائب والرشيد واختيار المهنة المناسبة للقدرات

والملائمة للميول والتطلعات؛ إلا أنه يتأثر بالعديد من العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١ - **العوامل الشخصية:** أشارت دراسة Ahmed, Hasnain & Venkatesan (٢٠١٢م)

إلى أن العوامل الشخصية تساهم بشكل فعال ومباشر في تشكيل الوعي المهني لدى الفرد ومن أبرز تلك العوامل الاستعداد النفسي والمعرفي، والمستوى العقلي للفرد ودرجة الذكاء والتي تؤدي دوراً مهماً في تقبل الفرد لمهنة ما أو رفضها فقد أشارت دراسة Hartung et al. (٢٠٠٥م) إلى علاقة مستوى الذكاء والمعلومات المهنية التي يملكها الفرد ومستوى التقدير الذاتي وبين اختياره للمهنة، كما أكدت دراسة Hirschi (٢٠٠٨) على دور الأنماط الشخصية والاستعداد النفسي والدافعية الداخلية للفرد في اختيار المهنة اختياراً ملائماً.

٢ - **البيئة المحيطة بالفرد:** تؤثر البيئة المحيطة بالفرد كالأُسرة وجماعة الرفاق في صناعة

الوعي المهني لدى الفرد إيجاباً أو سلباً تجاه مهنة معينة بناءً على الخلفية المعرفية حول المهن، والمكانة الاجتماعية للمهن وغيرها، كما أشارت إلى ذلك دراسة Miller (١٩٩٩م)، ودراسة Ahmed, Hasnain & Venkatesan (٢٠١٢م)، ويبرز ذلك الدور على هيئة نصائح وتوجيهات وأوامر مباشر وغيرها.

٣ - **الظروف الاجتماعية والاقتصادية للفرد:** فقد أشارت دراسة Shuptrine (٢٠١٣)

إلى أهمية دور الظروف الاجتماعية والاقتصادية للفرد خصوصاً والديه في تشكيل المдрكات المهنية لدى الفرد واختيار المهنة المناسبة للطبقة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، ويؤكد ذلك الصبحي (٢٠٠٩م) على أنه كلما علت طبقة الأسرة الاجتماعية بقدر ما كان وعي الطفل بالمكانة الاجتماعية للمهن وربط الوظائف الإدارية والتخصصية بالطبقات العليا المجتمعية، والمهن اليدوية والحرفية بالطبقات المجتمعية الأقل مكانة وهكذا، وكذلك توفر الفرص المهنية بمكانة الأسرة الاقتصادية.

٤ - **نوع الجنس:** أشارت دراسة Hartung et al. (٢٠٠٥م) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين

نوع الجنس ومستوى وعي الفرد المهني خصوصاً خلال فترة المراهقة، ووجود فوارق

جوهرية بين الجنسين في إدراك الفرص المهنية ومتطلباتها وتوفرها بناءً على الاستعدادات الجسمية للفرد؛ فقد أشارت دراسة Archer & Macrae (١٩٩١م) إلى وجود ما يُعرف بتنميط الحقول المهنية وتصنيفها حيث صُنفت مجالات أعمال الحرف اليدوية وتصميم المركبات وصيانتها كمجالات ذكورية بينما صُنفت التربية الاجتماعية والرعاية والتصميم كمجالات أنثوية وغيرها.

وقد أوضح عبدالعزيز (٢٠١٩) بأن الوعي المهني يتأثر بعدة عوامل تتمثل فيما يلي: "الإعداد الأكاديمي والخلفية التعليمية للفرد، والعلاقات الأسرية، والعلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة، والدافعية للعمل والاستعداد للتغيير، وحب التحدي والمبادرة، والهوية المهنية للفرد، ونمط التفضيل المعرفي الشخصي" (ص ١٧).

أبعاد الوعي المهني:

يتكون مفهوم الوعي المهني من مجموعة الأبعاد الرئيسية؛ فمنها يتعلق بوعي الفرد بذاته وقدراته، ومنها ما يتعلق بسوق العمل ومتطلباته، ومنها ما يتعلق بسميزات الأعمال المهنية المتاحة، وقد أوضح دحمري (٢٠١٣م) أن من أهم أبعاد الوعي المهني ما يلي:

١- وعي الفرد بذاته: يعتبر مفهوم الذات والكشف عن طاقاتها وقدراتها من المفاهيم التي نالت اهتمام الباحثين والدارسين باعتبارها الهدف المنشود تحقيقه في التربية الحديثة؛ حيث سخرت كافة إمكانياتها وكوادرها البشرية لمساعدة المتعلم لتحقيق ذاته وتعامله مع الآخرين والبيئة المحيطة به في محاولة لخلق جو تفاعلي إيجابي. وقد أوضح الشرفا (٢٠١١م) أن اكتشاف الفرد لقدراته المهنية والعمل على توجيهها في إطار اهتماماته ورغباته، والتعرف على المهنة المناسبة له ومدى تحقيقها لطموحه وآماله.

٢- الوعي بمتطلبات سوق العمل: فمن خلال النظر في سوق العمل يتبين أن سوق العمل يضم العديد من النشاطات الإنسانية المتعددة سواءً أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو غيرها في حين أن عددًا من تلك النشاطات يتطلب كفاءات

ومهارات معينة يتم تنميتها أكاديميًا، والخضوع لتدريب متخصص تحت إشراف ذوي الخبرة والاختصاص. وقد أوضح الشرفا (٢٠١١م) أن اختيار المهنة المناسبة للفرد يؤثر تأثيراً مباشراً في مركزه الاجتماعي والاقتصادي داخل الأسرة وخارجها؛ فهي بذلك تشبع حاجات نفسية واجتماعية وتبلي رغبات اقتصادية لدى الفرد.

٣- الوعي بمميزات الأعمال المهنية المتاحة: ويمثل ذلك جانباً مهماً ينبغي العناية به لاختلاف متطلبات المهن سواء أكاديمية أو ثقافية أو اجتماعية أو مهارية "فالأعمال التي تقتضي الاختلاط بالناس والتعامل معهم تتطلب الصبر وسعة الصدر وقدراً كبيراً من الروح الاجتماعية لدى القائمين بها، بحيث لا ينجح في المهنة مثلاً الإنسان المنطوي الخجول، كم ينطوي الوعي بمميزات الأعمال أهمية طموحات الفرد وآله المهنية، التي تعرف على أنها الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها دلالة وقيمة بالنسبة له" (دحمري، ٢٠١٣م، ص ٣٥)، وما يتعلق به كذلك الوعي بخصائص المهن ومتطلباتها وآليات عملها وسبل التعامل معها.

دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية:

يعتبر المورد البشري المصدر الرئيس لتقدم ورقي المجتمعات ونمائها بما يحمله من قدرات وإمكانات تتطلب الإعداد والبناء لا سيما في ظل ما يشهده العالم من تطور نوعي في شتى المجالات الحياتية المعرفية والثقافية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية. ومن المعلوم أن إعداد المورد البشري يتم في مواقف تعليمية تربوية متعددة في محيط المدرسة والتي تعمل على ربطه بمحيطه الاجتماعي، ورفع مستوى الوعي لديه حيال يجري حوله، ومختلف التطورات التي تحدث في محيط تواجده. وقد أكدت دراسة Miller (١٩٩٩م) على أهمية دور المدرسة في إعداد الفرد للحياة من خلال امتلاكه للعديد من المهارات التخطيطية ومنها الوعي المهني، والاستكشاف المهني وغيرها.

وفي ظل المفهوم الحديث للتربية تجاوز دور المعلم ومسؤوليته نقل المعرفة المجردة للمتعلم لتصل إلى إعداد المتعلم للحياة بكافة متطلباتها ومعطياتها، والإسهام في صناعة

حياة الطلاب ورسم مستقبلهم من خلال تلبية احتياجاتهم وتوجيه رغباتهم وميولهم وتنمية قدراتهم ومهارتهم المعرفية والمهنية وغيرها. ومع إقرار حكومة المملكة العربية السعودية لرؤيتها الوطنية ٢٠٣٠م برزت أهمية دور معلم المرحلة الثانوية في توجيه الطلاب مهنيًا بما يتناسب مع إمكانياتهم من خلال قيامه بالأدوار التالية:

- ١- مساعدة الطالب على اكتشاف ذاته وميوله وقدراته من وقت مبكر وما ذاك إلا لأن كل مهنة تتطلب سمات شخصية محددة ومعينة، ومعرفة المتعلم لسماته الذاتية يساعده على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه في مجالات مهنية تلائم سماته الشخصية.
- ٢- مساعدة الطلاب على اتخاذ القرارات المهنية المتسمة بالاستقلالية والمرونة والاتجاه نحو المهنة من خلال تعريفهم بالفرص المهنية المتاحة بسوق العمل حتى يتمكن من اتخاذ القرار المهني المناسب، وخفض معدلات البطالة الناجمة عن الجهل بمعطيات الواقع المهني للدولة (الغماري والطائي، ٢٠٠٨م). حيث أشارت دراسة العيسوي (١٩٩٥م) إلى أن الاختيار المهني غير المناسب أحد الأسباب الرئيسة للتسرب من بيئة العمل والشعور بالإحباط والتذمر والملل والابتعاد عن الآخرين، كما يعيق تحسين المستوى الاقتصادي الوطني للدولة.
- ٣- تطبيق العديد من المقاييس والاختبارات المهنية لتحديد درجة استعداد الفرد النفسي المهني بناء على ميوله الشخصية وقدراته. وللتقليل من الهدر البشري الناجم عن الاختيار المهني غير مناسب عمدت كثير من دول العالم إلى تنفيذ عدد من الإستراتيجيات لمساعدة الفرد على الاختيار المهني المناسب وإجراء عدد من الاختبارات المهنية المتخصصة.
- ٤- مساعدة الطالب على تطوير مهاراته المهنية.
- ٥- توعية وتثقيف المتعلم بالفرص الوظيفية المتاحة ومتطلباتها الأكاديمية وغيرها.
- ٦- مساعدة المتعلم على رسم خطة مستقبلية واقعية وفق قدراته وإمكانياته.

الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة رافداً مهماً للباحث في رسم إطار دراسته النظري ودعمه بالحقائق والمعلومات النظرية والتطبيقية، ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي يُمكن إجمالها فيما يلي:

١ - دراسة الصبحي (٢٠٠٩م): هدفت إلى بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة ٢٦٣ طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة صدق وثبات عبارات المقياس والذي يمكن أن يُستخدم كأداة قياس في مجالات التنمية المهنية، كما يُمكن أن يكون أداة للكشف عن وعي الطلاب المهني بالمرحلة الثانوية للجنسين.

٢ - دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م): هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات اتخاذ القرار المهني حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٧١ طالباً وطالبة من أربع مدارس من المدارس المتوسطة وقد استخدم الباحث منهج البحث الكمي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود الوعي الذاتي لدى الطلبة مما يؤدي إلى الاختيارات الغير مرضية، وأن هناك انفصلاً بين ما يميل إليه الطلبة وبين قدراتهم، كما أكدت الدراسة أن المرحلة المتوسطة تلعب دوراً في تطوير الطلاب، وأوصت بتطبيق برامج التوجيه المهني كجزء من المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة وأن تكون أهدافها: تطوير الوعي الذاتي، وتعزيز الوعي المهني لدى الطلبة، وتوجيه الطلبة لاستكشاف المهني، ومساعدة الطلبة لإعدادهم للمهنة، وأكدت كذلك على أنه لا بد من توفير برامج التوعية والإرشاد لمساعدة الطلبة على اكتشاف أنفسهم ونقاط القوة والضعف التي يمتلكونها.

٣ - دراسة السعدية (٢٠١٤م) بعنوان: "بناء مقياس للوعي المهني لدى طلبة التعليم العالي في القطاعين الحكومي والخاص في سلطنة عمان" إلى بناء مقياس للوعي المهني والذي تكون من المحاور التالية: إدراك الذات المهنية ومتطلبات مهنة المستقبل،

والوعي بالمعلومات المهنية ومهارات الحصول على الوظيفة، والوعي بمهارة اتخاذ القرار المهني. وقد شملت عينة الدراسة ٧٦٤ طالباً وطالبة من طلبة التعليم العالي الحكومي والخاص، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الوعي المهني لدى عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة وأوصت بضرورة إدراج مقرر للوعي المهني في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.

٤- دراسة الهنائية (٢٠١٨م): هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج توجيهي مهني لتنمية الوعي المهني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة ١٠٣ طلاب وطالبة بواقع ٥٦ طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية و ٥٦ طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الوعي المهني في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي المهني قبل وبعد البرنامج التوجيهي المهني لصالح التطبيق البعدي، في حين أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في الوعي المهني بدون أن تتأثر بالنوع الاجتماعي للطلبة. وقد أوصت الدراسة بتطبيق برنامج توجيهي لتنمية الوعي المهني لطلبة الصف التاسع، وإدراجه ضمن الخطة السنوية للتوجيه المهني في المدارس، وضرورة توعية الهيئة التعليمية بالمدارس بما يخص تنمية الوعي المهني لدى الطلبة وأهمية التعرف على ميولهم وقدراتهم وقيمهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

حسب ما تفتضيه الإجابة عن تساؤلات الدراسة وما تسعى إليه أهداف الدراسة تتخذ الدراسة الحالية المنهج الوصفي وهو الأكثر استخداماً في دراسة المشكلات المتعلقة بالدراسات الإنسانية والنظرية، وهو -كما يوضح عبيدات وعبدس وعبدالحق

(٢٠٠٥م) - أنه يعتمد على تشخيص الواقع المراد دراسته من خلال دراسة الظواهر والعوامل المؤثرة فيه ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير عنها بلغة كمية أو كيفية، كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ومن خلال هذين المنهجين تم التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير من خلال الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم ٣٠٠ معلم بحسب إحصائية شؤون المعلمين بالإدارة - الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢ هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً للعلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها وخميس مشيط، حيث أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (٣٢%) تقريباً من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

م	المدينة	العدد	النسبة
١	أبها	60 معلماً	٥٠%
٢	خميس مشيط	60 معلماً	٥٠%

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من إستبانة توضح دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، واشتملت على (١٥) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين العاملين في الجامعات السعودية ومدارس التعليم العام، وذلك بهدف التحقق من مناسبة الصياغة اللغوية ومناسبة فقرات الأداة لغرض الدراسة، وقد وردت العديد من الملاحظات والمقترحات الإثرائية للأداة، وقد تم الأخذ بها فتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، وذلك كما يأتي:

بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
٥ درجات	٤ درجات	٣ درجات	درجتان	درجة واحدة

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (١٥) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وبذلك يتمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع المعلومات الخاصة بالدراسة وتفرغ بيانات الاستبيان، تمت الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيس:

ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

وذلك من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لحساب التكرارات لإجابات العينة والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لها. ولتسهيل

تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة: حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، قليلة=2، قليلة جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتي:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = 5 - 1 \div 4 = 1,0$$

لنحصل على التصنيف الآتي كما الجدول رقم (3) ليكون مؤشراً على درجة موافقة ورضا أفراد العينة لعبارات الاستبيان على النحو التالي:

١- اعتبار المتوسطات الحسابية الأقل من (٢, ٦٠) مؤشراً منخفضاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.

٢- اعتبار المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٢, ٦١ - ٣, ٤٠) مؤشراً متوسطاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.

٣- اعتبار المتوسطات الحسابية الأعلى من (٣, ٤١) مؤشراً عالياً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	٤,٢١ - ٥,٠٠
عالية	٣,٤١ - ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ - ٣,٤٠
قليلة	١,٨١ - ٢,٦٠
قليلة جداً	١,٠٠ - ١,٨٠

جدول رقم (٢) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

تحليل النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية وفقاً لتساؤل الدراسة المتمثل في: ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

٢	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التعريف بمكانة العمل في الإسلام.	٤,٧٤	٠,٤٤	١
٢	التعريف بالنماذج المهنية الناجحة في التراث الإسلامي.	٤,٦٤	٠,٤٨	٢
٣	التعريف بأهمية الاطلاع على سير الناجحين مهنيًا في مجتمع المتعلم.	٤,٦٢	٠,٦٠	٣
٤	التعريف بالمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,٤٤	١,٤٥	٤
٥	التعريف بالتخصصات الجامعية المتاحة الممكنة لاختيار المهنة المناسبة.	٣,٣٨	١,٢٠	٥
٦	التعريف بدور الاستعداد النفسي للعمل في تحقيق النجاح المهني.	٣,٢٤	١,٠٢	٦
٧	التعريف بالمتطلبات المهنية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,١٧	١,٥٤	٧
٨	التعريف بالمتطلبات الاجتماعية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,٠٥	١,٤٦	٨
٩	التعريف بالمتطلبات الاقتصادية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٢,٩٩	١,٣٣	٩
١٠	التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات العلمية.	٢,٩٠	١,٢١	١٠
١١	التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات النظرية.	٢,٦٥	١,٣٠	١١
١٢	التعريف بالقيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني.	٢,٦٣	١,٤٥	١٢
١٣	التعريف بمميزات المهن المختلفة كالضمان الاجتماعي والإسكان والمكافآت.	٢,٣٩	٠,٧٣	١٣
١٤	التعريف بالمهن المناسبة للذكور دون الإناث.	٢,٣٩	١,٠٢	١٤
١٥	التعريف بالشروط المهنية المرتبطة بالعمل.	٢,٣٣	١,٠٢	١٥

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة وترتيبها تنازليًا حول دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يأتي:

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن أهم فقرات الاستبيان هي التعريف بمكانة العمل في الإسلام بمتوسط حسابي (٤,٧٤) وانحراف معياري (٠,٤٤)، ولا شك أن من أبرز مهام معلم العلوم الشرعية التربوية والتعليمية تعريف طلابهم بمكانة العمل ودوره في رقي المجتمعات وحضارتها وتحقيق الريادة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. ومن

المعلوم أن الإسلام حث على العمل وأثنى على أهله، كما جاءت الفقرة رقم ٢ "التعريف بالنماذج المهنية الناجحة في التراث الإسلامي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤, ٦٤) وانحراف معياري (٠, ٤٨)، كما جاءت الفقرة رقم (٣) "التعريف بأهمية الاطلاع على سير الناجحين مهنيًا في مجتمع المتعلم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤, ٦٢) وانحراف معياري (٠, ٦٠). ولا شك أن التربية بالقدوة أسلوب تربوي فعال في تربية النشء وتعديل وتقويم سلوكهم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية وهذا يتفق مع أكدته دراسة الصبحي (٢٠٠٩م).

كما نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٤) "التعريف بالمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣, ٤٤) وانحراف معياري (١, ٤٥)، وجاءت الفقرة رقم (٥) "التعريف بالتخصصات الجامعية المتاحة الممكنة لاختيار المهنة المناسبة" بمتوسط حسابي (٣, ٣٨) وانحراف معياري (١, ٢٠)، ويتأكد هذا في حق معلم العلوم الشرعية وإسهامه في رفع مستوى وعي طلابه بالمهن المتاحة في سوق العمل السعودي بهدف استثمار قدراتهم وكفاءتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل من وقت مبكر وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م)، وجاءت الفقرة رقم (٦) "التعريف بدور الاستعداد النفسي للعمل في تحقيق النجاح المهني" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣, ٢٤) وانحراف معياري (١, ٠٢)، وذلك لأن الاستعداد النفسي يساعد المتقدم على التعامل مع تحديات سوق العمل بكل جدارة واحترافية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الهنائية (٢٠١٨م).

كما يظهر من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٧) "التعريف بالمتطلبات المهنية للمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣, ١٧) وانحراف معياري (١, ٥٤)، وحلت الفقرة رقم (٨) "التعريف بالمتطلبات الاجتماعية للمهن المتاحة في سوق العمل" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣, ٠٥) وانحراف معياري (١, ٤٦)، كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٩) "التعريف بالمتطلبات الاقتصادية للمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة التاسعة بمتوسط

حسابي (٢, ٩٩) وانحراف معياري (١, ٣٣)، ولا شك أن تعريف الطالب بمتطلبات المهنة مهارياً واجتماعياً واقتصادياً من وقت مبكر يساعد في الاختيار الجيد لمهنة المستقبل ويساعد في خفض معدلات البطالة في المجتمع من إعداد الطلبة وفق قدراتهم وإمكاناتهم، والتواصل مع الجهات المعنية بالإشراف على سوق العمل كوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بهدف تحديث البرامج التعليمية والتدريبية وفق متطلبات سوق العمل وهذا يتفق مع نتائج دراسة السعدية (٢٠١٤م).

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (١٠) "التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات العلمية" جاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢, ٩٠) وانحراف معياري (١, ٢١)، كما جاءت الفقرة رقم (١١) "التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات النظرية" جاءت في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٦٥) وانحراف معياري (١, ٣٠)، وقد أكدت دراسة الصبحي (٢٠٠٩م) ودراسة السعدية (٢٠١٤م) على ضرورة تعريف الطلاب بالمنافذ المهنية المتفرعة من التخصصات حبذا في مرحلة تعليمية مبكرة رغبة في مساعدة الطالب في اختيار التخصص المناسب والملي لاحتياجاته والموافق لاهتماماته.

وجاءت الفقرة رقم (١٢) "التعريف بالقيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني" في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٦٣) وانحراف معياري (١, ٤٥)، وهذا مما تفردت به الدراسة الحالية في إيضاح ضرورة تعريف الطلاب بالضوابط المهنية، والأخلاقية، والتعاليم، والمبادئ الواجب مراعاتها في سوق العمل ولكي يحقق الموظف النجاح المهني ورفع سقف الإنتاجية الفردية وللمنظومة العامل بها. كما جاءت الفقرة رقم (١٣) "التعريف بسميزات المهن المختلفة كالضمان الاجتماعي والإسكان والمكافآت" في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٣٩) وانحراف معياري (٠, ٧٣)، وحلت الفقرة (١٤) "التعريف بالمهن المناسبة للذكور دون الإناث" بمتوسط حسابي (٢, ٣٩) وانحراف معياري (١, ٠٢)، وتعريف الطلبة بسميزات المهنة ومدى مناسبتهم لجنسهم يتيح تعددية في الاختيار للأفضل والأنسب في محاولة خلق جو من

التنافسية في بيئة الأعمال وبين المتقدمين لشغل تلك الفرص المهنية وهذا يتفق مع نتائج دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م).

وحلت الفقرة رقم (١٥) "التعريف بالشروط المهنية المرتبطة بالعمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (١,٠٢) وتتعلق بالشروط المهنية المتخصصة والتي تشترط بعض الجهات المهنية والمتخصصة في الأعمال اليدوية كالنجارة والسباكة والحدادة والكهرباء والميكانيكا ومن تلك الشروط اجتياز الفصل التدريبي وغيرها وهذا ما أكدته دراسة الصبحي (٢٠٠٩م).

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:
- تضمين مقررات العلوم الشرعية عدد من الموضوعات الحاثّة على العمل ومهاراته وعلاقته بمضامين الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م.
 - تكثيف البرامج والأنشطة المصاحبة المعنية بالتعريف بالمهن المتاحة ومتطلباتها.
 - تفعيل دور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والجهات المعنية بسوق العمل السعودي للتعريف بالخطط المستقبلية في إيجاد الوظائف وفق برامج ومبادرات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م مما سيساهم في توجيه الطلبة التوجيه الأمثل.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (١٤١٨هـ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو غزالة، إبراهيم. (٢٠١٨م). تعريف المهنة. <https://mawdoo3.com>
- أحمد، حافظ فرج. (٢٠٠٤م). التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر. ورقة قدمت إلى مؤتمر التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير. جامعة عين شمس.
- أمين، زينب محمد محمد. (٢٠١١م). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، ٢١(٥)، ١٤٥-٢٠٣.
- بدر خان، سوسن. (٢٠٠٦م). التربية المهنية. الأردن: دار جرير.
- جريدة الاقتصادية. (٢٠١٩م). تقارير وتحليلات: انخفاض معدل البطالة بين السعوديين لأدنى مستوى في عامين عند ١٢,٧%. [http:// shorturl.at/ilxAV](http://shorturl.at/ilxAV)
- الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٥م). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٨، ٢٩٥-٢٥٣.
- حداد، لينا نزيه. (٢٠١٩م). الوعي المهني لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لعدد من المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحربي، حياة محمد سعيد. (٢٠٠٦م). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ١٣، ١٠٠-١٢٠.
- الحربي، جبير سليمان العلوي. (٢٠٠٨م). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الخلايقة، غادة. (٢٠١٦م). مفهوم الوعي في الفلسفة. <https://mawdoo3.com>

- السعدية، موزة علي أحمد. (٢٠١٤م). بناء مقياس للوعي المهني لدى طلبة التعليم العالي في القطاعين الحكومي والخاص في سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- السفاسفة، محمد إبراهيم؛ وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١١م). الإرشاد المهني. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الشرفا، عبير فتحي. (٢٠١١م). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الصباحي، مها مرزوق. (٢٠٠٩م). بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٣(٤)، ٣٠٥-٣٢٢.
- الصباحي، مها مرزوق. (٢٠١٠م). الوعي المهني وتشكيل الهوية المهنية وعلاقتها بالاختيار المهني لدى عينة من الموهوبين والعاديين من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- دحمري، ماجدة. (٢٠١٣م). تطور مستوى الوعي المهني لدى الطلبة تبعاً لمستوياتهم التكوينية على ضوء خدمات التوجيه الجامعي - دراسة تتبعية مستعرضة على عينة من طلاب وطالبات الليسانس بقسم العلوم الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الوادي.
- عبدالعزيز، حمدي أحمد. (٢٠١٩م). نموذج مقترح لصنع القرار المهني بمجال الأعمال الإلكترونية وفاعليته في تنمية مهارات الاستعداد والوعي المهني لدى طلاب المدارس الفنية التجارية. كلية التربية. جامعة بنها.
- العزاز، أمل سليمان محمد. (٢٠١٥م). الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس الشراكة والحكومية بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩-٢١ مايو.
- العيسوي، عبدالرحمن. (١٩٩٥م). دراسات حديثة ومعاصرة في البيئة الصناعية والمهن والأعمال والتدريب والتسويق والإدارة. مصر: دار المعارف.
- الغماري، صالح والطائي، إيمان. (٢٠٠٨م). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات. جامعة عمر المختار. ليبيا.

- الكندي، عادل محمد. (٢٠١٠م). دراسة مقارنة لمستوى الوعي المهني لدى طلبة الصف الثاني عشر وآبائهم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- الهنائية، منى عبدالله مسعود. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج توجيهي مهني لتنمية الوعي المهني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. ١٢(٢)، ٣٤٠-٣٥٤.
- نوبي، أحمد محمد و عبدالعزيز، حمدي أحمد و العجب، محمد العجب و العمران، حصة عبدالرحمن. (٢٠١٢م). أثر المنظم التمهيدي الإلكتروني في الوعي المهني والمهارات العملية لطلاب الثانوي الصناعي بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣، ص ٤٠-٥٩.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Archer, J., Macrae, M. (1991). Gender- Perceptions of school subjects among 10-11 years old.
- British journal of educational Psychology, 16 9-103.
- Alsuwaidi, S.A. (2012). Examination middle school students' awareness of their career paths.
- (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Erikson, E. (1968). Identity; youth and crisis. London: Faber.
- Eliason, G. & Patrick, J. (2008). Career development in the schools. United States: Information AGE Publishing.
- Jafar. R. A. (1993). A study of self- concept, Motivation to work, career awareness, attitude
- toward school, and anticipated learning outcome of students attending as after native school or high School. Ph.D. dissertation. Texas Women's University.
- Hardaway, N. (2013). The awareness paradigm; A story of leadership success. Merrimack, NH: Merrimack Media.
- Hartung, Paul; Erik, Porfelib & Vondracekb Fred. 92005). Child vocational development: a review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior. 66,385-419.
- Hirschi, A. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: A evaluation study. International journal of education and vocational Guidance, 8, 95-110
- Holland, J. L. (1997). Making Vocational choices. Nglewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

- Romila, S. (2001). The effectiveness of different career decision-making behaviors:
 - Development and test of a model. UMI Dissertations Publishing.
- Miller, L. & Budd, J. (1999). The development of occupational sex role stereotypes, occupational preferences in children at ages 6-16. Educational Psychology, 19,335-350.
- Nabi, G.; Holden, R & Walmsley, A. (2006). Graduate career decision-making and business start-up; A literature review. Education & Training,5(48)373-385.
- Osipow, S.T. & Fitzgerald, L.F. (1996). Theories of career development. Boston: Allyn and Bacon.
- Shuptrine, C. (2003). Improving college and career readiness through challenge-based learning. Contemporary Issues in Education Research, 6(2)181-188.
- Watkins, B.W.(1999). The impact of career counseling on career awareness and decision co young adolescents. Ph.D. dissertation. Texas Southern University.

المقدمة:

الشباب هم الثروة الحقيقية للمجتمعات لكونهم رواد العلم والمعرفة والبناء والنماء، والعناية بهم واجب وطني وقضية حتمية حضارية تعكس وعي المجتمع وإدراكه. وإدراكاً من حكومة المملكة العربية السعودية لدور الشباب المهم في رقي المجتمع وتقدمه وتحقيق رؤيتها التطويرية الشاملة ٢٠٣٠م - وهم يمثلون نسبة ٣٦,٧% من إجمالي سكانها لتحل المرتبة الأولى بين الدول العشرين الأعلى اقتصاداً في العالم (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩م) - أن تسخر كافة إمكانياتها ومؤسساتها التعليمية للراقي بهم وإعدادهم للمستقبل، وتمكينهم معرفياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ومهنيًا من خلال تنفيذ عدد من البرامج والمبادرات النوعية التي تسعى إلى تعريفهم بميولهم وقدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم والتي من خلالها رسم المسار الوظيفي والمهني المستقبلي للشباب.

ولكون الوعي المهني عاملاً مهماً وضرورة ملحة في رسم حاضر المجتمعات ومستقبلها وتحقيق خططها التنموية، وتبذنيه تراجع نسب استثمار المكون البشري للمجتمع وتضعف إنتاجيته كمّاً وكيفاً، ويتدهور الاقتصادي القومي المحلي، وترتفع نسب البطالة ومعدلات الجريمة في المجتمع (ملحم، ٢٠٠٧م). ويمثل الوعي المهني المرتكز الرئيسي وحجر الزاوية لنمو الإنسان المهني، حيث أشارت دراسة الصبحي (٢٠٠٩م) أن "تنمية الوعي المهني للإنسان تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر إلى أن تتحقق الهوية المهنية وينتهي الفرد إلى الاختيار المناسب لمهنته في الظروف المثالية. ويشتمل الوعي على علاقة تفاعلية ديناميكية بين وعي الفرد بخصائصه الشخصية والعقلية والاجتماعية بل والبدنية وعالم العمل، كما يتضمن إدراكاً بشروط ومطالب ومزايا كل مهنة" (ص ٣٠٥).

كما يُعدُّ الوعي المهني (Professional Awareness) أساساً مهماً في اتخاذ الفرد القرار المهني المناسب فيما يتعلق باختيار المهنة الملائمة لقدراته وميوله ورغباته وفق المعلومات المتوفرة لديه كالفرص والتخصصات التعليمية المتاحة والمؤهلة لسوق العمل في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة والأهلية وغيرها (نوبي وآخرون، ٢٠١٢م). ويشير

السفاسفة وأبو أسعد (٢٠١١م) إلى أن مرور الإنسان بالعديد من الخبرات والتجارب الحيوية يساعد على تحسين مستوى وعيه المهني.

ويضيف سوبر وجنزبيرغ Super & Ginzberg أن عملية اختيار الفرد لمهنة المستقبل تنمو من خلال مراحل العمرية من خلال المواءمة بين ما يملكه من مهارات وإمكانات وطموحات ورؤى وتنبؤات وبين ما يفرضه عليه واقعه المجتمعي من فرص مهنية متاحة. وتُعدُّ نظريته من أبرز نظريات الإرشاد النفسي في المجال المهني للأفراد حيث تعمل على رفع كفاءة الإنسان المهنية من خلال اكتشاف قدراته ونقاط القوة وتعزيزها والعمل على معالجة نقاط الضعف بصورة متدرجة مهنية، كما تساعد الفرد على اختيار المهنة المناسبة لقدراته ومهاراته. كما يفسر مفهوم الذات المهنية من خلال مجموعة من العوامل المهمة والتي يمكن إجمالها في الصفات الشخصية للفرد وأدواره المجتمعية التي يمارسها في يومه وليلته، والتي توفر له المعلومات الكافية المتعلقة بفرص العمل المتاحة لاتخاذ القرار المهني المناسب.

وتلعب المرحلة الثانوية دوراً مهماً في مساعدة الطالب في بناء معارفه وخبراته وصقل شخصيته وتنمية مهاراته وقدراته بما يمكنه من اختيار التخصص الجامعي المناسب، أو الانخراط في سوق العمل بيسر وسهولة، لكونها تقع ضمن مستوي التنبؤ والاكتشاف وفق نظرية سوبر للنمو المهني؛ حيث يتناول مستوى التنبؤ المرحلة العمرية من سن خمسة عشر عاماً وحتى الثامنة عشر عاماً، والتي يبدأ فيها الفرد باختيار الفرصة المهنية المناسبة له، والعمل على تحديد الأولويات المهنية ثم اختبارها بناء على الميول والقدرات والقيم (Osipow & Fitzgerald, 1996).

ولأهمية تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية فقد أوصت العديد من الدراسات التربوية كدراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م)، ودراسة السعدية (٢٠١٤م)، ودراسة العزاز (٢٠١٥م)، ودراسة الهنائية (٢٠١٨م) إلى ضرورة إدراج مقررات وبرامج تُعنى بالتوجيه المهني وتنميته لديهم، ومساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وطاقاتهم والعمل

على تطوير مهاراتهم الحياتية. كما أشارت دراسة الصبحي (٢٠١٠م) إلى أنه على الرغم من أهمية تنمية الوعي المهني في شخصية المتعلم بشكل متوازي مع بقية الجوانب الشخصية الأخرى إلا أن "ضعف البرامج التربوية المهنية والمتضمنة إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها، ووضع الاختبارات المتعلقة بقياس الوعي الفردي بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على معرفة الذات والميول والقدرات والاستعدادات في مراحل التعليم العام وتطبيق الاختبارات المهنية، والذي لا بد أن يقدم للطلاب من خلال برامج متخصصة في التربية المهنية Career Education، و اتساع مجال عالم العمل جعل الكثير من المراهقين والشباب ضحية نقض وعيهم المهني والذي يقودهم في الغالب إلى خيارات مهنية لا تتفق مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، وهو ما يؤثر على إنتاجهم كأعضاء فاعلين في المجتمع" (ص ٣٠٥). ولضرورة العناية بالوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية لكون الوعي المهني الراشد يتشكل بشكل قوي خلال مرحلة المراهقة كما أشارت إلى ذلك دراسة Erikson (1968) لكونها البداية الحقيقية لنضج الوعي المهني، ولكونه أحد العوامل المؤثرة على النجاح المدرسي (Jafar 1993)، ويساهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب (Watkins 1999)، والذي يتطلب توجيهاً تربوياً من قبل المعلم لا سيما أن المتعلم خلال هذه المرحلة يقوم باستكشاف المهن واختبارها ومتطلباتها ومناسبتها لقدراته ومهاراته قبل الاختيار والالتزام بها كما أكدت ذلك دراسة Holland (1997). وبناءً على ما سبق وللتعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما يشهده سوق العمل السعودي من تحديات كبيرة كارتفاع نسب البطالة في أوساط الشباب السعودي نظراً لغياب المعرفة المهنية حيث بلغت نسبة عاطلين عن العمل ١٢,٧% من إجمالي نسبة السكان (جريدة الاقتصادية، ٢٠١٩م)، وما تضمنته رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من ضرورة خلق فرص العمل المتنوعة في مختلف المجالات الحيوية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها بما يحقق حيوية المجتمع السعودي

والاقتصاد المزدهر. وانطلاقاً من الأهمية التفاعلية لمكونات الوعي المهني لدى الفرد وأثرها على قراره المهني المبني على المعلومات المتاحة لديه حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها، وبين المعلومات الشخصية للفرد ذاته المتعلقة بمكونات شخصيته وميوله وقدراته. وتؤكد دراسة Watkins (١٩٩٩م) على ضرورة تنمية الوعي المهني لدى المتعلمين من خلال المقررات والبرامج التعليمية والأنشطة وغيرها. ومن خلال خبرة الباحث الجامعية اتضح له وجود قصور فيما يتعلق بتنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية يتمثل في التغيير المستمر للتخصص الأكاديمي في الجامعة، وارتفاع نسب التسرب الأكاديمي من الجامعة؛ وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير.

أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- ١- بيان حقيقة الوعي المهني وأهميته وأساليب تنميته لدى الإنسان.
- ٢- الكشف عن دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١ - تتناول بُعدًا إنسانيًا يتعلق بالوعي والذي يميزه عن سائر المخلوقات وقيمته في منحه مساحة كافية من اليقظة والانتباه للتعرف على ذاته وقدراته، وعلاقته بمجتمعه الذي يعيشه، ودوره في تنميته والرقى به.
- ٢ - تؤكد على أهمية العناية بالمتعلم باعتباره محورًا للعملية التعليمية الحديثة، وباعتباره مرتكزًا للتنمية الاقتصادية والرؤية الوطنية لمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- ٣ - تتناول المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة مهمة في مسيرة الطالب التعليمية، حيث تُبنى من خلالها العديد من المهارات في مختلف المجالات.
- ٤ - تنمية الوعي المهني يضيف لطالب المرحلة الثانوية معاني جديدة حول المهن كالتسليبات المترتبة على بعض المهن كغياب الرضا المهني وغيرها، كما يصبح قادرًا على مقارنة المهن بعضها ببعض، كما سيزوده بالعديد من القيم المهنية الداعمة لسلوكه للوقوف على كل جديد في تخصصه، حيث يُعدُّ من أساسيات تحسين التعليم والتعلم من خلال السعي لإكسابه المهارات المهنية والأكاديمية، والكشف عن نواحي القصور في برامج الإعداد اثناء الخدمة، مما يعد أساسًا موجهاً لتطويرها مستقبلًا.
- ٥ - تنمية الوعي المهني يوجه المتعلم نحو الخيار المهني الصحيح الذي يحقق حاجاته، وتزويد من فرص أدائه لأدواره المهنية بالشكل المناسب ليواكب مستجدات التخصص ومتطلبات سوق العمل.
- ٦ - تساهم نتائج الدراسة في خفض مستوى البطالة من خلال التأكيد على تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية واختيار المسار المهني المناسب لقدراتهم ومهاراتهم، والانخراط في البرامج الوطنية المعززة لذلك.
- ٧ - تساعد الباحثين في إجراء العديد من الأبحاث والدراسات بهدف الكشف عن مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية، واقتراح الوسائل المعينة على رفع مستوى الوعي المهني لديهم، وتضمن ذلك من خلال المقررات التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الحالية دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير.

الحدود البشرية: معلمو العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينتي أبها وخميس مشيط.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

العلوم الشرعية: يُعرّف الحربي (٢٠٠٨م) العلوم الشرعية بأنها: "منظومة الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والأنشطة والتقويم التي ينتج عنها منظومة الخبرات التربوية المستمدة من الوحيين والذي تشكل في مجملها الرؤية الكلية للمسلم تجاه خالقه ونفسه ومحيطه والكون من حوله، وعالمي الغيب والشهادة والنشأة والمصير ودوره تجاه كل ذلك المهيأ من (التي تهيئاً) المدرسة لتلاميذها والمتمثلة بمواد التوحيد والحديث والثقافة الإسلامية والفقه" (ص ٣٤)، كما يعرفها الحديدي (٢٠١٥م) بأنها: "الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقدم للمتعلمين متمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية وما يرتبط بهما من توحيد وفقه وثقافة؛ لتنمية جوانب الشخصية تنمية متكاملة متوازنة، ولتحقيق مراد الله الحق من الخلق" (ص ٢٥٩). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المقررات الشرعية المتخصصة والموجهة لطلاب المرحلة الثانوية والمتضمنة للعديد من الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية بهدف تعبيدهم لله تعالى حق عبادته وعمارة الأرض واستصلاحها وتشمل تلك المقررات: القرآن الكريم، والقراءات، والتفسير، والتجويد، والحديث، والتوحيد، والفقه، وأصول الفقه، والفرائض، وغيرها.

معلم العلوم الشرعية: هم المعلمون المؤهلون أكاديمياً وثقافياً ومهارياً لتدريس مقررات التربية الإسلامية والتي تُعرف في بعض البلدان بالتربية الدينية بمقرراتها المختلفة.

الوعي المهني: يُعرفه نوبي وآخرون (٢٠١٢) بأنه: "فهم الإنسان وإدراكه لدوره الذي يجب أن تقوم به تجاه مهنته في الحياة العملية وما ينبغي عليه أن يتقن من مهارات تنعكس على دوره في المجتمع" (ص ١٠)، كما يعرفه Hardaway (٢٠١٣) بأنه: "رؤية الفرد لذاته المهنية ورغبته في الإقدام على سلوك ما يرتاح نفسيًا له ويتقبله موضوعيًا، ويعمل على إنجاحه بجميع طاقاته الذهنية والنفسية والاجتماعية" (ص ٧). ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: تعرف الفرد على ذاته واكتشاف ميوله وقدراته وقيمه المهنية وفهمه لعالم العمل وكل ما يتعلق به.

المرحلة الثانوية: المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة المتوسطة في السلم التعليمي للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتتناول الفئة العمرية من خمسة عشر عامًا إلى الثامنة عشر عامًا، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يتأهل الطالب بعدها للمرحلة الجامعية أو الانخراط في سوق العمل بعد التخرج فيها.

الإطار النظري:

يُعدُّ الوعي المهني جزءًا مهمًا من المفاهيم الحديثة التي تناولتها الدراسات والأدبيات التربوية بالبحث والتقصي لما له من أهمية بالغة في تجويد المخرجات التعليمية للمؤسسات التعليمية والتدريبية والفنية، وخفض معدلات البطالة في المجتمع، ورفع الناتج القومي للدولة. ونظرًا لكونه يتشكل من إدراك الفرد لذاته وقدراته المهنية، وما يحمله من معارف نظرية، وخبرات عملية تماشياً مع ميوله الشخصية واتجاهاته الوجدانية، وتلبيةً لمعطيات ومتطلبات سوق العمل وواقعه مما يساعد الفرد على الاختيار الجيد والمناسب لمهنته ووظيفته المستقبلية وتحقيق أعلى معدلات النجاح والتميز الوظيفي. وتُعدُّ المرحلة الثانوية المرحلة التعليمية المهمة والمهيئة للطلبة لاختيار المهنة المستقبلية سواء عن طريق بوابة الجامعة والحصول على درجة علمية متخصصة أو عن طريق بوابة التعليم الفني والتدريب التقني والحصول على دبلوم فني تقني مهني متخصص، أو عن طريق التوظيف المباشر بالانخراط بإحدى الوظائف الحكومية أو الأمنية أو الأهلية وغيرها. وفي هذا الإطار هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية

الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير.

تعريف الوعي المهني:

الوعي المهني مصطلح مركب من الوعي والمهنة ولذا يتوجب تحرير كل مصطلح على حدة ومن ثم تعريفه كمصطلح مركب.

الوعي: يُعرف الوعي لغة بأنه: "حفظ القلب الشيء. وعى الشيء والحديث يعيه وعياً وواعاه: حفظه وفهمه وقبله فهو واع، وفلان أوعى من فلان أي أحفظ وأفهم. وفي الحديث: نضر الله امرأ سمع مقالتي فوعاها، فرب مبلغ أوعى من سامع، وأدُنُّ واعية". قال الأزهري: الوعي الحافظ الكيس الفقيه. (ابن منظور، ١٤١٨هـ، ج ١٥، ص ٣٤٨). وقال ابن فارس (١٤٢٢هـ): "وعي: الواو والعين والياء، كلمة تدل على ضم شيء. وعيت العلم أعياه وعياً، وأوعيت المتاع في الوعاء أوعية" (ص ١٠٥٨). ويُعرف اصطلاحاً بأنه: "كلمة تعبر عن حالة العقل في حالة الإدراك، وعلى تواصله المباشر مع المحيط الخارجي عن طريق نوافذ الوعي المتمثلة بشكل عام بجواس الإنسان الخمس" (الحلايقة، ٢٠١٦، ص ١).

كما تُعرف المهنة بأنها: "أي نوع من العمل الذي يحتاج إلى تدريب خاص أو مهارة معينة لكونه يتضمن مجموعة معقدة من المعارف والمهارات التي يتم اكتسابها من خلال التعليم الرسمي والخبرة العملية" (أبو غزالة، ٢٠١٨م، ص ١). ويُعرف الوعي المهني بأنه: "وعي الفرد بالفرص الوظيفية، والاحتياجات المهنية المتاحة، ويشمل المعلومات والبيانات حول من المتطلبات التعليمية، والمهارات الفنية المطلوبة، وأنواع المهن المتاحة، ومناخ العمل واللوائح والتعليمات في مجال كل مهنة" (Eliason & Patrick, 2008, P.2)، كما يُعرفه أمين (٢٠١١م) بأنه: "شعور المتعلم بإمكانية ملاءمة وضعه النفسي لمقتضيات المهنة، من خلال فهمه لأدواره المهنية ومتطلباتها المعرفية والاجتماعية وغيرها، وأهميتها له لأداء مهامه بكفاءة وفاعلية" (ص ١٥٦). ويضيف نوبي وعبد العزيز والعجب،

والعمران (٢٠١٢م) بأن الوعي المهني يتمثل في "فهم الإنسان وإدراكه لدوره الذي يجب أن يقوم به تجاه مهنته في الحياة العملية، وما ينبغي عليه أن يتقن من مهارات تنعكس على دوره في المجتمع" (ص ١١٢).

أهمية تنمية الوعي المهني:

أوضح أمين (٢٠١١م)، ودحمري (٢٠١٣م)، وحداد (٢٠١٨م) أن أهمية تنمية الوعي المهني تتمثل في:

- ١- تزويد الفرد بالمعلومات الكافية يقوده إلى الاختيار الأمثل للمهمة المناسبة لقدراته والمشاركة الايجابية في نماء المجتمع وبنائه، ونقص المعلومات لدى المتعلم يؤدي إلى اختيار مهني خاطئ ويترتب عليه هدر الطاقات، وعدم الرضا عن العمل، ونقص الكفاءة الانتاجية.
- ٢- يُعدّ الوعي المهني أمراً ضرورياً لتطوير قدرة الفرد الذاتية التي تساهم في تعديل اتجاهاته وتنمي معارفه ومهاراته لتحقيق تقدمه المهني بإحداث تغييرات إيجابية في أدائه ودافعيته نحو العمل أو المهنة وتهيئته للتكيف مع المستجدات.
- ٣- توعية المتعلمين بأهمية اختيار المهنة في المستقبل، وإعدادهم لبيئة العمل؛ وغرس قيم العمل لديهم تمكنهم من النجاح في حياتهم المهنية.
- ٤- وعي الفرد بمتطلبات المهن يقوده إلى تحديد مستواه وموقعه الاجتماعي والاقتصادي داخل منظومة العمل وخارجها.
- ٥- انتقاء العمل المناسب للفرد والمساعدة في صنع القرار المهني المناسب وتلافي الإشكاليات المترتبة على سوء اختيار المهنة.
- ٦- تحقيق التوافق والقدرة على العطاء في العمل من خلال ترسيخ الأدوار المهنية للأفراد وتطوير المهارات المهنية لديهم.
- ٧- الإسهام في دعم الاتجاه الإيجابي نحو العمل المهني، ومن ثم تطوير الإبداع نحو عمل مهني يتصف بالابتكار والتجديد، وإثراء الحصيلة المعرفية المهنية لدى الطالب.

أهداف تنمية الوعي:

- تذكر بدرخان (٢٠٠٦م) أن أهداف تنمية الوعي المهني تتمثل فيما يلي:
- ١- الشعور بالأمن: يسهم في إيجابية التفكير في الغد، وبأن هناك فرصة أو فرصاً متاحة للخريج للاستقرار النفسي، مما يولد لديه الثقة بالنفس وبمجتمع يضمن له مهنة.
 - ٢- تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو العمل المهني ومن ثم تنمية الإبداع نحو عمل مهني يتسم بالتجديد والابتكار.
 - ٣- زيادة الحصيلة المعرفية المهنية عند المتعلم حيث يسهم الوعي المهني في توسع الثقافة حول المهنة وطبائعها ومستوياتها ومردوداتها على الأفراد ومجتمعاتهم.

أساليب الوعي المهني:

تتنوع أساليب الوعي المهني فمنها: الأساليب الدّاتية والتي تقع مسؤولية تنفيذها على المتعلم نفسه لزيادة نموه المهني؛ والتي تساعد في اكتشاف قدراته وميوله وسماته الشخصية والاجتماعية والجسمية. وكذلك الأساليب الخارجية والتي تساعد الفرد على التعرف على عالم المهن والمتغيرات المرتبطة بها كقيمة الدخل والتدريب اللازم لدخول المهنة، وظروف العمل أثناء المهنة وأماكن تواجدها والأخطار المحيطة بها، والمكانة الاجتماعية للمهنة ومن أبرز تلك الأساليب المؤتمرات والورش التعليمية والتعلم عن بعد والتدريب العملي، ومجموعات المناقشة، والندوات والجلسات الإرشادية (أحمد، ٢٠٠٤) وتهدف إلى تغيير سلوك الفرد وتعزيز ممارساته، وتركيز الاهتمام على المهنة، لبناء المعرفة والمهارات اللازمة لتيسير الأداء المهني الحربي (٢٠٠٦م) وحداد (٢٠١٨م).

العوامل المؤثرة في تنمية الوعي المهني:

تتأثر عملية صنع القرار المهني بالاستعداد والوعي المهني، حيث أشارت دراسة Romila (٢٠٠١م)، ودراسة Nabi, Holden & Walmsley (٢٠٠٦م) إلى أن وعي الفرد المهني يساعد في اتخاذ القرار المهني الصائب والرشيد واختيار المهنة المناسبة للقدرات

والملائمة للميول والتطلعات؛ إلا أنه يتأثر بالعديد من العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية والتي يُمكن إجمالها فيما يلي:

١ - **العوامل الشخصية:** أشارت دراسة Ahmed, Hasnain & Venkatesan (٢٠١٢م)

إلى أن العوامل الشخصية تساهم بشكل فعال ومباشر في تشكيل الوعي المهني لدى الفرد ومن أبرز تلك العوامل الاستعداد النفسي والمعرفي، والمستوى العقلي للفرد ودرجة الذكاء والتي تؤدي دوراً مهماً في تقبل الفرد لمهنة ما أو رفضها فقد أشارت دراسة Hartung et al. (٢٠٠٥م) إلى علاقة مستوى الذكاء والمعلومات المهنية التي يملكها الفرد ومستوى التقدير الذاتي وبين اختياره للمهنة، كما أكدت دراسة Hirschi (٢٠٠٨) على دور الأنماط الشخصية والاستعداد النفسي والدافعية الداخلية للفرد في اختيار المهنة اختيار المهنة.

٢ - **البيئة المحيطة بالفرد:** تؤثر البيئة المحيطة بالفرد كالأُسرة وجماعة الرفاق في صناعة

الوعي المهني لدى الفرد إيجاباً أو سلباً تجاه مهنة معينة بناءً على الخلفية المعرفية حول المهن، والمكانة الاجتماعية للمهن وغيرها، كما أشارت إلى ذلك دراسة Miller (١٩٩٩م)، ودراسة Ahmed, Hasnain & Venkatesan (٢٠١٢م)، ويبرز ذلك الدور على هيئة نصائح وتوجيهات وأوامر مباشر وغيرها.

٣ - **الظروف الاجتماعية والاقتصادية للفرد:** فقد أشارت دراسة Shuptrine (٢٠١٣)

إلى أهمية دور الظروف الاجتماعية والاقتصادية للفرد خصوصاً والديه في تشكيل المدركات المهنية لدى الفرد واختيار المهنة المناسبة للطبقة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، ويؤكد ذلك الصبحي (٢٠٠٩م) على أنه كلما علت طبقة الأسرة الاجتماعية بقدر ما كان وعي الطفل بالمكانة الاجتماعية للمهن وربط الوظائف الإدارية والتخصصية بالطبقات العليا المجتمعية، والمهن اليدوية والحرفية بالطبقات المجتمعية الأقل مكانة وهكذا، وكذلك توفر الفرص المهنية بمكانة الأسرة الاقتصادية.

٤ - **نوع الجنس:** أشارت دراسة Hartung et al. (٢٠٠٥م) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين

نوع الجنس ومستوى وعي الفرد المهني خصوصاً خلال فترة المراهقة، ووجود فوارق

جوهرية بين الجنسين في إدراك الفرص المهنية ومتطلباتها وتوفرها بناءً على الاستعدادات الجسمية للفرد؛ فقد أشارت دراسة Archer & Macrae (١٩٩١م) إلى وجود ما يُعرف بتنميط الحقل المهنية وتصنيفها حيث صُنفت مجالات أعمال الحرف اليدوية وتصميم المركبات وصيانتها كمجالات ذكورية بينما صُنفت التربية الاجتماعية والرعاية والتصميم كمجالات أنثوية وغيرها.

وقد أوضح عبدالعزيز (٢٠١٩) بأن الوعي المهني يتأثر بعدة عوامل تتمثل فيما يلي: "الإعداد الأكاديمي والخلفية التعليمية للفرد، والعلاقات الأسرية، والعلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة، والدافعية للعمل والاستعداد للتغيير، وحب التحدي والمبادرة، والهوية المهنية للفرد، ونط التفضيل المعرفي الشخصي" (ص ١٧).

أبعاد الوعي المهني:

يتكون مفهوم الوعي المهني من مجموعة الأبعاد الرئيسية؛ فمنها يتعلق بوعي الفرد بذاته وقدراته، ومنها ما يتعلق بسوق العمل ومتطلباته، ومنها ما يتعلق بمميزات الأعمال المهنية المتاحة، وقد أوضح دحمري (٢٠١٣م) أن من أهم أبعاد الوعي المهني ما يلي:

١ - وعي الفرد بذاته: يعتبر مفهوم الذات والكشف عن طاقاتها وقدراتها من المفاهيم التي نالت اهتمام الباحثين والدارسين باعتبارها الهدف المنشود تحقيقه في التربية الحديثة؛ حيث سخرت كافة إمكانياتها وكوادرها البشرية لمساعدة المتعلم لتحقيق ذاته وتعامله مع الآخرين والبيئة المحيطة به في محاولة لخلق جو تفاعلي إيجابي. وقد أوضح الشرفا (٢٠١١م) أن اكتشاف الفرد لقدراته المهنية والعمل على توجيهها في إطار اهتماماته ورغباته، والتعرف على المهنة المناسبة له ومدى تحقيقها لطموحه وآماله.

٢ - الوعي بمتطلبات سوق العمل: فمن خلال النظر في سوق العمل يتبين أن سوق العمل يضم العديد من النشاطات الإنسانية المتعددة سواءً أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو غيرها في حين أن عددًا من تلك النشاطات يتطلب كفاءات

ومهارات معينة يتم تنميتها أكاديميًا، والخضوع لتدريب متخصص تحت إشراف ذوي الخبرة والاختصاص. وقد أوضح الشرفا (٢٠١١م) أن اختيار المهنة المناسبة للفرد يؤثر تأثيراً مباشراً في مركزه الاجتماعي والاقتصادي داخل الأسرة وخارجها؛ فهي بذلك تشبع حاجات نفسية واجتماعية وتبلي رغبات اقتصادية لدى الفرد.

٣- الوعي بمميزات الأعمال المهنية المتاحة: ويمثل ذلك جانباً مهماً ينبغي العناية به لاختلاف متطلبات المهن سواء أكاديمية أو ثقافية أو اجتماعية أو مهارية "فالأعمال التي تقتضي الاختلاط بالناس والتعامل معهم تتطلب الصبر وسعة الصدر وقدراً كبيراً من الروح الاجتماعية لدى القائمين بها، بحيث لا ينجح في المهنة مثلاً الإنسان المنطوي الخجول، كم ينطوي الوعي بمميزات الأعمال أهمية طموحات الفرد وآله المهنية، التي تعرف على أنها الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها دلالة وقيمة بالنسبة له" (دحمري، ٢٠١٣م، ص ٣٥)، وما يتعلق به كذلك الوعي بخصائص المهن ومتطلباتها وآليات عملها وسبل التعامل معها.

دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية:

يعتبر المورد البشري المصدر الرئيس لتقدم ورقي المجتمعات ونمائها بما يحمله من قدرات وإمكانات تتطلب الإعداد والبناء لا سيما في ظل ما يشهده العالم من تطور نوعي في شتى المجالات الحياتية المعرفية والثقافية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية. ومن المعلوم أن إعداد المورد البشري يتم في مواقف تعليمية تربوية متعددة في محيط المدرسة والتي تعمل على ربطه بمحيطه الاجتماعي، ورفع مستوى الوعي لديه حيال يجري حوله، ومختلف التطورات التي تحدث في محيط تواجده. وقد أكدت دراسة Miller (١٩٩٩م) على أهمية دور المدرسة في إعداد الفرد للحياة من خلال امتلاكه للعديد من المهارات التخطيطية ومنها الوعي المهني، والاستكشاف المهني وغيرها.

وفي ظل المفهوم الحديث للتربية تجاوز دور المعلم ومسؤوليته نقل المعرفة المجردة للمتعلم لتصل إلى إعداد المتعلم للحياة بكافة متطلباتها ومعطياتها، والإسهام في صناعة

حياة الطلاب ورسم مستقبلهم من خلال تلبية احتياجاتهم وتوجيه رغباتهم وميولهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والمهنية وغيرها. ومع إقرار حكومة المملكة العربية السعودية لرؤيتها الوطنية ٢٠٣٠م برزت أهمية دور معلم المرحلة الثانوية في توجيه الطلاب مهنيًا بما يتناسب مع إمكانياتهم من خلال قيامه بالأدوار التالية:

- ١- مساعدة الطالب على اكتشاف ذاته وميوله وقدراته من وقت مبكر وما ذاك إلا لأن كل مهنة تتطلب سمات شخصية محددة ومعينة، ومعرفة المتعلم لسماته الذاتية يساعده على امتلاك رؤية واضحة حول توافقه في مجالات مهنية تلائم سماته الشخصية.
- ٢- مساعدة الطلاب على اتخاذ القرارات المهنية المتسمة بالاستقلالية والمرونة والاتجاه نحو المهنة من خلال تعريفهم بالفرص المهنية المتاحة بسوق العمل حتى يتمكن من اتخاذ القرار المهني المناسب، وخفض معدلات البطالة الناجمة عن الجهل بمعطيات الواقع المهني للدولة (الغماري والطائي، ٢٠٠٨م). حيث أشارت دراسة العيسوي (١٩٩٥م) إلى أن الاختيار المهني غير المناسب أحد الأسباب الرئيسة للتسرب من بيئة العمل والشعور بالإحباط والتذمر والملل والابتعاد عن الآخرين، كما يعيق تحسين المستوى الاقتصادي الوطني للدولة.
- ٣- تطبيق العديد من المقاييس والاختبارات المهنية لتحديد درجة استعداد الفرد النفسي المهني بناء على ميوله الشخصية وقدراته. وللتقليل من الهدر البشري الناجم عن الاختيار المهني غير مناسب عمدت كثير من دول العالم إلى تنفيذ عدد من الإستراتيجيات لمساعدة الفرد على الاختيار المهني المناسب وإجراء عدد من الاختبارات المهنية المتخصصة.
- ٤- مساعدة الطالب على تطوير مهاراته المهنية.
- ٥- توعية وتثقيف المتعلم بالفرص الوظيفية المتاحة ومتطلباتها الأكاديمية وغيرها.
- ٦- مساعدة المتعلم على رسم خطة مستقبلية واقعية وفق قدراته وإمكانياته.

الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة رافداً مهماً للباحث في رسم إطار دراسته النظري ودعمه بالحقائق والمعلومات النظرية والتطبيقية، ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي يُمكن إجمالها فيما يلي:

١ - دراسة الصبحي (٢٠٠٩م): هدفت إلى بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة ٢٦٣ طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة صدق وثبات عبارات المقياس والذي يمكن أن يُستخدم كأداة قياس في مجالات التنمية المهنية، كما يُمكن أن يكون أداة للكشف عن وعي الطلاب المهني بالمرحلة الثانوية للجنسين.

٢ - دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م): هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة لمهارات اتخاذ القرار المهني حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٧١ طالباً وطالبة من أربع مدارس من المدارس المتوسطة وقد استخدم الباحث منهج البحث الكمي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود الوعي الذاتي لدى الطلبة مما يؤدي إلى الاختيارات الغير مرضية، وأن هناك انفصلاً بين ما يميل إليه الطلبة وبين قدراتهم، كما أكدت الدراسة أن المرحلة المتوسطة تلعب دوراً في تطوير الطلاب، وأوصت بتطبيق برامج التوجيه المهني كجزء من المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة وأن تكون أهدافها: تطوير الوعي الذاتي، وتعزيز الوعي المهني لدى الطلبة، وتوجيه الطلبة للاستكشاف المهني، ومساعدة الطلبة لإعدادهم للمهنة، وأكدت كذلك على أنه لابد من توفير برامج التوعية والإرشاد لمساعدة الطلبة على اكتشاف أنفسهم ونقاط القوة والضعف التي يمتلكونها.

٣ - دراسة السعدية (٢٠١٤م) بعنوان: "بناء مقياس للوعي المهني لدى طلبة التعليم العالي في القطاعين الحكومي والخاص في سلطنة عمان" إلى بناء مقياس للوعي المهني والذي تكون من المحاور التالية: إدراك الذات المهنية ومتطلبات مهنة المستقبل،

والوعي بالمعلومات المهنية ومهارات الحصول على الوظيفة، والوعي بمهارة اتخاذ القرار المهني. وقد شملت عينة الدراسة ٧٦٤ طالبًا وطالبة من طلبة التعليم العالي الحكومي والخاص، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الوعي المهني لدى عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة وأوصت بضرورة إدراج مقرر للوعي المهني في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.

٤- دراسة الهنائية (٢٠١٨م): هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج توجيهي مهني لتنمية الوعي المهني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة ١٠٣ طلاب وطالبة بواقع ٥٦ طالبًا وطالبة للمجموعة التجريبية و ٥٦ طالبًا وطالبة للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الوعي المهني في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي المهني قبل وبعد البرنامج التوجيهي المهني لصالح التطبيق البعدي، في حين أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية في الوعي المهني بدون أن تتأثر بالنوع الاجتماعي للطلبة. وقد أوصت الدراسة بتطبيق برنامج توجيهي لتنمية الوعي المهني لطلبة الصف التاسع، وإدراجه ضمن الخطة السنوية للتوجيه المهني في المدارس، وضرورة توعية الهيئة التعليمية بالمدارس بما يخص تنمية الوعي المهني لدى الطلبة وأهمية التعرف على ميولهم وقدراتهم وقيمهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

حسب ما تفتضيه الإجابة عن تساؤلات الدراسة وما تسعى إليه أهداف الدراسة تتخذ الدراسة الحالية المنهج الوصفي وهو الأكثر استخدامًا في دراسة المشكلات المتعلقة بالدراسات الإنسانية والنظرية، وهو -كما يوضح عبيدات وعدس وعبدالحق

(٢٠٠٥م) - أنه يعتمد على تشخيص الواقع المراد دراسته من خلال دراسة الظواهر والعوامل المؤثرة فيه ووصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير عنها بلغة كمية أو كيفية، كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ومن خلال هذين المنهجين تم التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير من خلال الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بإدارة التعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم ٣٠٠ معلم بحسب إحصائية شؤون المعلمين بالإدارة - الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢ هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً للعلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها وخميس مشيط، حيث أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (٣٢%) تقريباً من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

م	المدينة	العدد	النسبة
١	أبها	60 معلماً	٥٠%
٢	خميس مشيط	60 معلماً	٥٠%

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من إستبانة توضح دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، واشتملت على (١٥) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين العاملين في الجامعات السعودية ومدارس التعليم العام، وذلك بهدف التحقق من مناسبة الصياغة اللغوية ومناسبة فقرات الأداة لغرض الدراسة، وقد وردت العديد من الملاحظات والمقترحات الإثرائية للأداة، وقد تم الأخذ بها فتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، وذلك كما يأتي:

بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
٥ درجات	٤ درجات	٣ درجات	درجتان	درجة واحدة

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (١٥) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وبذلك يتمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع المعلومات الخاصة بالدراسة وتفرغ بيانات الاستبيان، تمت الإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيس:

ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

وذلك من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لحساب التكرارات لإجابات العينة والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لها. ولتسهيل

تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة: حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، قليلة=٢، قليلة جداً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتي:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0,8$$

لنحصل على التصنيف الآتي كما الجدول رقم (٣) ليكون مؤشراً على درجة موافقة ورضا أفراد العينة لعبارات الاستبيان على النحو التالي:

- ١- اعتبار المتوسطات الحسابية الأقل من (٢, ٦٠) مؤشراً منخفضاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.
- ٢- اعتبار المتوسطات الحسابية الواقعة بين (٢, ٦١ - ٣, ٤٠) مؤشراً متوسطاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.
- ٣- اعتبار المتوسطات الحسابية الأعلى من (٣, ٤١) مؤشراً عالياً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	٥,٠٠ - ٤,٢١
عالية	٤,٢٠ - ٣,٤١
متوسطة	٣,٤٠ - ٢,٦١
قليلة	٢,٦٠ - ١,٨١
قليلة جداً	١,٨٠ - ١,٠٠

جدول رقم (٢) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

تحليل النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية وفقاً لتساؤل الدراسة المتمثل في: ما دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير؟

٢	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	التعريف بمكانة العمل في الإسلام.	٤,٧٤	٠,٤٤	١
٢	التعريف بالنماذج المهنية الناجحة في التراث الإسلامي.	٤,٦٤	٠,٤٨	٢
٣	التعريف بأهمية الاطلاع على سير الناجحين مهنيًا في مجتمع المتعلم.	٤,٦٢	٠,٦٠	٣
٤	التعريف بالمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,٤٤	١,٤٥	٤
٥	التعريف بالتخصصات الجامعية المتاحة الممكنة لاختيار المهنة المناسبة.	٣,٣٨	١,٢٠	٥
٦	التعريف بدور الاستعداد النفسي للعمل في تحقيق النجاح المهني.	٣,٢٤	١,٠٢	٦
٧	التعريف بالمتطلبات المهنية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,١٧	١,٥٤	٧
٨	التعريف بالمتطلبات الاجتماعية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٣,٠٥	١,٤٦	٨
٩	التعريف بالمتطلبات الاقتصادية للمهن المتاحة في سوق العمل.	٢,٩٩	١,٣٣	٩
١٠	التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات العلمية.	٢,٩٠	١,٢١	١٠
١١	التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات النظرية.	٢,٦٥	١,٣٠	١١
١٢	التعريف بالقيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني.	٢,٦٣	١,٤٥	١٢
١٣	التعريف بمميزات المهن المختلفة كالضمان الاجتماعي والإسكان والمكافآت.	٢,٣٩	٠,٧٣	١٣
١٤	التعريف بالمهن المناسبة للذكور دون الإناث.	٢,٣٩	١,٠٢	١٤
١٥	التعريف بالشروط المهنية المرتبطة بالعمل.	٢,٣٣	١,٠٢	١٥

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

جدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة وترتيبها تنازلياً حول دور معلم العلوم الشرعية في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يأتي:

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن أهم فقرات الاستبيان هي التعريف بمكانة العمل في الإسلام بمتوسط حسابي (٤,٧٤) وانحراف معياري (٠,٤٤)، ولا شك أن من أبرز مهام معلم العلوم الشرعية التربوية والتعليمية تعريف طلابهم بمكانة العمل ودوره في رقي المجتمعات وحضارتها وتحقيق الريادة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. ومن

المعلوم أن الإسلام حث على العمل وأثنى على أهله، كما جاءت الفقرة رقم ٢ "التعريف بالنماذج المهنية الناجحة في التراث الإسلامي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤, ٦٤) وانحراف معياري (٠, ٤٨)، كما جاءت الفقرة رقم (٣) "التعريف بأهمية الاطلاع على سير الناجحين مهنيًا في مجتمع المتعلم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤, ٦٢) وانحراف معياري (٠, ٦٠). ولا شك أن التربية بالقدوة أسلوب تربوي فعّال في تربية النشء وتعديل وتقويم سلوكهم وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية وهذا يتفق مع أكدته دراسة الصبحي (٢٠٠٩م).

كما نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٤) "التعريف بالمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣, ٤٤) وانحراف معياري (١, ٤٥)، وجاءت الفقرة رقم (٥) "التعريف بالتخصصات الجامعية المتاحة الممكنة لاختيار المهنة المناسبة" بمتوسط حسابي (٣, ٣٨) وانحراف معياري (١, ٢٠)، ويتأكد هذا في حق معلم العلوم الشرعية وإسهامه في رفع مستوى وعي طلابه بالمهن المتاحة في سوق العمل السعودي بهدف استثمار قدراتهم وكفاءتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل من وقت مبكر وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م)، وجاءت الفقرة رقم (٦) "التعريف بدور الاستعداد النفسي للعمل في تحقيق النجاح المهني" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣, ٢٤) وانحراف معياري (١, ٠٢)، وذلك لأن الاستعداد النفسي يساعد المتقدم على التعامل مع تحديات سوق العمل بكل جدارة واحترافية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الهنائية (٢٠١٨م).

كما يظهر من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٧) "التعريف بالمتطلبات المهنية للمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣, ١٧) وانحراف معياري (١, ٥٤)، وحلت الفقرة رقم (٨) "التعريف بالمتطلبات الاجتماعية للمهن المتاحة في سوق العمل" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣, ٠٥) وانحراف معياري (١, ٤٦)، كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (٩) "التعريف بالمتطلبات الاقتصادية للمهن المتاحة في سوق العمل" جاءت في المرتبة التاسعة بمتوسط

حسابي (٢, ٩٩) وانحراف معياري (١, ٣٣)، ولا شك أن تعريف الطالب بمتطلبات المهنة مهارياً واجتماعياً واقتصادياً من وقت مبكر يساعد في الاختيار الجيد لمهنة المستقبل ويساعد في خفض معدلات البطالة في المجتمع من إعداد الطلبة وفق قدراتهم وإمكاناتهم، والتواصل مع الجهات المعنية بالإشراف على سوق العمل كوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بهدف تحديث البرامج التعليمية والتدريبية وفق متطلبات سوق العمل وهذا يتفق مع نتائج دراسة السعدية (٢٠١٤م).

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن الفقرة رقم (١٠) "التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات العلمية" جاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢, ٩٠) وانحراف معياري (١, ٢١)، كما جاءت الفقرة رقم (١١) "التعريف بالمنافذ المهنية المتفرعة عن التخصصات النظرية" جاءت في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٦٥) وانحراف معياري (١, ٣٠)، وقد أكدت دراسة الصبحي (٢٠٠٩م) ودراسة السعدية (٢٠١٤م) على ضرورة تعريف الطلاب بالمنافذ المهنية المتفرعة من التخصصات حثذاً في مرحلة تعليمية مبكرة رغبة في مساعدة الطالب في اختيار التخصص المناسب والملي لاحتياجاته والموافق لاهتماماته.

وجاءت الفقرة رقم (١٢) "التعريف بالقيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني" في المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٦٣) وانحراف معياري (١, ٤٥)، وهذا مما تفردت به الدراسة الحالية في إيضاح ضرورة تعريف الطلاب بالضوابط المهنية، والأخلاقية، والتعاليم، والمبادئ الواجب مراعاتها في سوق العمل ولكي يحقق الموظف النجاح المهني ورفع سقف الإنتاجية الفردية وللمنظومة العامل بها. كما جاءت الفقرة رقم (١٣) "التعريف بسميزات المهن المختلفة كالضمان الاجتماعي والإسكان والمكافآت" في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٢, ٣٩) وانحراف معياري (٠, ٧٣)، وحلت الفقرة (١٤) "التعريف بالمهن المناسبة للذكور دون الإناث" بمتوسط حسابي (٢, ٣٩) وانحراف معياري (١, ٠٢)، وتعريف الطلبة بسميزات المهنة ومدى مناسبتهم لجنسهم يتيح تعددية في الاختيار للأفضل والأنسب في محاولة خلق جو من

التنافسية في بيئة الأعمال وبين المتقدمين لشغل تلك الفرص المهنية وهذا يتفق مع نتائج دراسة Alsuwaidi (٢٠١٢م).

وحلت الفقرة رقم (١٥) "التعريف بالشروط المهنية المرتبطة بالعمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (١,٠٢) وتتعلق بالشروط المهنية المتخصصة والتي تشترط بعض الجهات المهنية والمتخصصة في الأعمال اليدوية كالنجارة والسباكة والحدادة والكهرباء والميكانيكا ومن تلك الشروط اجتياز الفصل التدريبي وغيرها وهذا ما أكدته دراسة الصبحي (٢٠٠٩م).

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:
- تضمين مقررات العلوم الشرعية عدد من الموضوعات الحاثّة على العمل ومهاراته وعلاقته بمضامين الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م.
 - تكثيف البرامج والأنشطة المصاحبة المعنية بالتعريف بالمهن المتاحة ومتطلباتها.
 - تفعيل دور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والجهات المعنية بسوق العمل السعودي للتعريف بالخطط المستقبلية في إيجاد الوظائف وفق برامج ومبادرات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م مما سيساهم في توجيه الطلبة التوجيه الأمثل.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (١٤١٨هـ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو غزالة، إبراهيم. (٢٠١٨م). تعريف المهنة. <https://mawdoo3.com>
- أحمد، حافظ فرج. (٢٠٠٤م). التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر. ورقة قدمت إلى مؤتمر التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير. جامعة عين شمس.
- أمين، زينب محمد محمد. (٢٠١١م). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، ٢١(٥)، ١٤٥-٢٠٣.
- بدر خان، سوسن. (٢٠٠٦م). التربية المهنية. الأردن: دار جرير.
- جريدة الاقتصادية. (٢٠١٩م). تقارير وتحليلات: انخفاض معدل البطالة بين السعوديين لأدنى مستوى في عامين عند ١٢,٧%. [http:// shorturl.at/ilxAV](http://shorturl.at/ilxAV)
- الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٥م). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لتعليمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٨، ٢٩٥-٢٥٣.
- حداد، لينا نزيه. (٢٠١٩م). الوعي المهني لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لعدد من المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحربي، حياة محمد سعيد. (٢٠٠٦م). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ١٣، ١٠٠-١٢٠.
- الحربي، جبير سليمان العلوي. (٢٠٠٨م). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الخلايقة، غادة. (٢٠١٦م). مفهوم الوعي في الفلسفة. <https://mawdoo3.com>

- السعدية، موزة علي أحمد. (٢٠١٤م). بناء مقياس للوعي المهني لدى طلبة التعليم العالي في القطاعين الحكومي والخاص في سلطنة عمان. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- السفاسفة، محمد إبراهيم؛ وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١١م). الإرشاد المهني. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الشرفا، عبير فتحي. (٢٠١١م). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الصباحي، مها مرزوق. (٢٠٠٩م). بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٣(٤)، ٣٠٥-٣٢٢.
- الصباحي، مها مرزوق. (٢٠١٠م). الوعي المهني وتشكيل الهوية المهنية وعلاقتها بالاختيار المهني لدى عينة من الموهوبين والعاديين من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- دهمري، ماجدة. (٢٠١٣م). تطور مستوى الوعي المهني لدى الطلبة تبعاً لمستوياتهم التكوينية على ضوء خدمات التوجيه الجامعي - دراسة تتبعية مستعرضة على عينة من طلاب وطالبات الليسانس بقسم العلوم الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الوادي.
- عبدالعزيز، حمدي أحمد. (٢٠١٩م). نموذج مقترح لصنع القرار المهني بمجال الأعمال الإلكترونية وفاعليته في تنمية مهارات الاستعداد والوعي المهني لدى طلاب المدارس الفنية التجارية. كلية التربية. جامعة بنها.
- العزاز، أمل سليمان محمد. (٢٠١٥م). الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس الشراكة والحكومية بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩-٢١ مايو.
- العيسوي، عبدالرحمن. (١٩٩٥م). دراسات حديثة ومعاصرة في البيئة الصناعية والمهن والأعمال والتدريب والتسويق والإدارة. مصر: دار المعارف.
- الغماري، صالح والطائي، إيمان. (٢٠٠٨م). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات. جامعة عمر المختار. ليبيا.

- الكندي، عادل محمد. (٢٠١٠م). دراسة مقارنة لمستوى الوعي المهني لدى طلبة الصف الثاني عشر وآبائهم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- الهنائية، منى عبدالله مسعود. (٢٠١٨م). فاعلية برنامج توجيهي مهني لتنمية الوعي المهني لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. ١٢(٢)، ٣٤٠-٣٥٤.
- نوبي، أحمد محمد و عبدالعزيز، حمدي أحمد و العجب، محمد العجب و العمران، حصة عبدالرحمن. (٢٠١٢م). أثر المنظم التمهيدي الإلكتروني في الوعي المهني والمهارات العملية لطلاب الثانوي الصناعي بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣، ص ٤٠-٥٩.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Archer, J., Macrae, M. (1991). Gender- Perceptions of school subjects among 10-11 years old.
- British journal of educational Psychology, 16 9-103.
- Alsuwaidi, S.A. (2012). Examination middle school students' awareness of their career paths.
- (Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Erikson, E. (1968). Identity; youth and crisis. London: Faber.
- Eliason, G. & Patrick, J. (2008). Career development in the schools. United States: Information AGE Publishing.
- Jafar. R. A. (1993). A study of self- concept, Motivation to work, career awareness, attitude
- toward school, and anticipated learning outcome of students attending as after native school or high School. Ph.D. dissertation. Texas Women's University.
- Hardaway, N. (2013). The awareness paradigm; A story of leadership success. Merrimack, NH: Merrimack Media.
- Hartung, Paul; Erik, Porfelib & Vondracekb Fred. 92005). Child vocational development: a review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior. 66,385-419.
- Hirschi, A. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: A evaluation study. International journal of education and vocational Guidance, 8, 95-110
- Holland, J. L. (1997). Making Vocational choices. Nglewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

- Romila, S. (2001). The effectiveness of different career decision-making behaviors:
 - Development and test of a model. UMI Dissertations Publishing.
- Miller, L. & Budd, J. (1999). The development of occupational sex role stereotypes, occupational preferences in children at ages 6-16. Educational Psychology, 19,335-350.
- Nabi, G.; Holden, R & Walmsley, A. (2006). Graduate career decision-making and business start-up; A literature review. Education & Training,5(48)373-385.
- Osipow, S.T. & Fitzgerald, L.F. (1996). Theories of career development. Boston: Allyn and Bacon.
- Shuptrine, C. (2003). Improving college and career readiness through challenge-based learning. Contemporary Issues in Education Research, 6(2)181-188.
- Watkins, B.W.(1999). The impact of career counseling on career awareness and decision co young adolescents. Ph.D. dissertation. Texas Southern University.

دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري

يوسف بن محمد بن إبراهيم الهويش

أستاذ مساعد بكلية التربية بجامعة شقراء

دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري

يوسف بن محمد بن إبراهيم الهويش

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، والتعرف على سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، والتعرف على المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، واستعان الباحث بالإستبانة المكونة من (٤٨) فقرة، بالإضافة إلى المقابلة المقتنة مع بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصباً في الكراسي البحثية كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: تبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

كلمات مفتاحية: الكراسي البحثية، الأمن الفكري، أعضاء هيئة التدريس.

The Role Of Research Chairs In Enhancing Intellectual Security

Yousef Mohamed Alhawesh

Abstract:

This study aimed at identifying the contribution of the ways of activating the role of research chairs to enhance intellectual security, and the obstacles that hinder that. The study community consisted of all faculty members at King Saud University, Imam Muhammad Bin Saud University and King Abdul-Aziz University. The study was conducted on a random sample consisting of (60) faculty members. The researcher used repetitions and percentages, arithmetic mean and standard deviations, Pearson correlation coefficient, Cronbach's alpha, T-test, one-way analysis of variance test, and the range equation as statistical methods. The study concluded several results including the total number of the sample members responses on the degree of contribution of research chairs in enhancing intellectual security came at a medium degree from the point of view of the study sample. It was found that the total number of responses of sample members on ways of activating the role of research chairs in enhancing intellectual security came at a high degree from the point of view of the study sample. It was also found that the total number of responses of sample members about the obstacles that hindered the establishment of research chairs' role in enhancing the intellectual security came at a high degree from the point of view of the study sample.

Keywords: Research Chairs, Intellectual Security, Faculty Members.

المقدمة:

يُعدُّ التقدم العلمي واحدًا من أهم العوامل المسؤولة عن النمو الاقتصادي وارتفاع مستوى المعيشة في الدول المتقدمة، لذلك تسعى الجامعات في تلك الدول جاهدة إلى إتباع الإجراءات والوسائل الكفيلة بزيادة جودة بحوثها العلمية ودرجة تأثيرها.

من المسلّم به أن البحث العلمي يمثل العنصر الرئيس في تطور وتقدم الشعوب، إذ تتسابق الدول المتقدمة على رصد الميزانيات السخية، واستقطاب الكوادر البشرية المؤهلة من ذوي الكفاءات العالية، بالإضافة إلى توفير جميع الإمكانيات التي تساعد على الارتقاء بمستوى رفاهية أفراد المجتمع، والسبق في مختلف المجالات وما النهضة العلمية والتقنية والطفرة المعلوماتية، ووسائل الاتصالات المذهلة والتقدم المشهود الذي تعيشه القرية الكونية إلا نتيجة طبيعية لما توصلت إليه وحققته مراكز الأبحاث العلمية المختلفة (الأغبري والمشرّف، ٢٠١٢، ٤٨٨) حيث تراهن الدول المتقدمة والنامية على البحث العلمي ليكون قائلًا للتطوير والتنمية، حيث أولت هذه الدول البحث العلمي اهتمامًا بالغًا، إيمانًا منها بدوره الريادي في المجتمعات (الصوينع، ١٤٣٢هـ، ٢)

ويُعدُّ البحث العلمي من الوظائف المحورية التي تضطلع بها الجامعات في مختلف المجتمعات حيث يشكل عاملًا من عوامل الإبداع المعرفي وتحقيق التقدم والرفق في المجتمعات. (مصطفى، ٢٠١١، ٣٦٩) فقد أكّد الرياشي وحسن (٢٠١٤، ١٢٠) أنّ الجامعات تضطلع بدور وظيفي مهم في مجال البحث العلمي، وبه تؤدي الجامعة دورًا بارزًا ومميزًا لما تتمتع به من مناخ مؤسسي بحثي تتوافر فيه المعطيات العلمية اللازمة.

والبحث لم يعد مسؤولية حكومية فقط وإنما أصبحت الاتجاهات المعاصرة تقوم على فكرة الشراكة من القطاع الخاص والأهلي بحيث تكون شريكًا فاعلًا ومؤثرًا في البحث العلمي، وتأتي الكراسي والمنح العلمية لتكون رافدًا وداعمًا قويًا من دعائم البحث العلمي. (البقعاوي، ٢٠١٣، ٦)، حيث تُعدُّ أنشطة البحث العلمي مكونًا اجتماعيًا ينبغي أن تتكاتف من خلالها جهود فئات المجتمع المختلفة من جهات بحثية

وباحثين وجهات تمويلية وغيرهم من أصحاب المصالح في المجتمع في بيئة تستوعب مخرجات هذه الأنشطة البحثية لتحقيق الفوائد المرجوة من بناء مجتمع معرفي يؤدي إلى تحقيق النمو والرفاهية للمجتمع. (النودل، ٢٠١١، ٣٥١)

ومن هنا ظهرت الكراسي البحثية على أنها أحد أبرز الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير كافة المجتمعات، وكذلك دعم الاقتصاديات المختلفة من خلال تطبيق البحوث العلمية التي تساهم في بناء المجتمعات القائمة على اقتصاديات المعرفة، وتشجيع الأنشطة البحثية الفاعلة، والمساهمة وبصورة ناجحة في تعزيز الخدمات العلمية والبحثية، والعمل على حل المشكلات المختلفة، وخدمة المجتمعات الإنسانية (Research Chairs Guide, 2017, 5)، وتعتبر الكراسي البحثية أحد الإستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها في توظيف الأجهزة البحثية في المجالات العلمية الرئيسة من أجل تطويرها، وتحقيق الاستفادة المثلى من القوى الابتكارية، واستخدام المخرجات التي يتم الحصول عليها في التنمية المحلية وتعزيز القدرات المجتمعية (Al-Ghamdi, Wadaan, El-Garhy, El-Shimy, Abou-Sawan, 2011, 229)، حيث إن الكراسي البحثية لها أثر تحويلي على الجودة الكمية والكيفية الخاصة بالطلاب الخريجين، هذا إضافة إلى دورها في دعم التوسع والعمق الخاصة بالأنشطة البحثية والاكتشافات الابتكارية، (Office of the Vice-President, 2014, 17).

ولم تظهر الكراسي العلمية بمفهومها الحديث في الجامعات السعودية إلا مؤخراً، إذ لم يكن النظام يسمح لها بقبول تبرعات أو هبات خارجية ولذلك فقد تأسست الكراسي العلمية السعودية أول الأمر في عدد من العواصم العربية والأوربية، مثل: كرسي الملك فهد للدراسات الإسلامية في جامعة لندن، وكرسي الأمير سلطان للدراسات الإسلامية والعربية بجامعة بركلي في كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكرسي الأمير نايف لتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة موسكو. (سعد والموسى، ١٤٣٥هـ، ١١) ونتيجة للآمال الطموحة في هذا الشأن فإن عدد الكراسي البحثية في الجامعات السعودية بلغ أكثر من ٣٠٠ كرسي بحثي. (جامعة القصيم، ٢٠١٤، ١٤).

وقد أوضحت أدوار وإسهامات المؤسسات التعليمية والجامعية في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري والتصدي للانحرافات الفكرية التي قد يتعرض لها الطلاب الذين هم أساس وجودها واستثماراتها ضرورة ملحة ومطلب حيوي، في ظل الظروف الراهنة والتحديات المتلاطمة والمتلاحقة في عصر العولمة، وتحول العالم إلى قرية صغيرة متأثرة ومؤثرة في شتى مجالات الحياة. (هوارى وعدون، ٢٠١١، ٢)

وتكمن أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب في تحصينهم مما يتعرضون له من مصادر مختلفة تسبب لديهم نوع من التشويش الفكري وعدم وضوح الرؤية نظراً لهذا الكم الهائل من المصادر التي يستقون منها أفكارهم حيث يشير حسنين (٢٠٠٧، ١١) إلى أنه في ظل القنوات الفضائية المفتوحة والإعلام المقروء والمسموع الذي لا يفرق بين الغث والسمين، ولا بين المبادئ الراقية والقيم الإنسانية النبيلة التي تسمو بالإنسان وترفعه إلى مرتبة الإحسان وبين الانفلات الخلقي الذي ينزل بالإنسان عن عالم السمو والرفعة، وفي ظل الدعوة إلى فصل الدين عن الدولة، وقصره على دور العبادة فقط، بل وفي ظل الدعوات المتكررة برفض الفقه الإسلامي بدعوى أنه آراء فقهاء، وليس حياً منزلاً، وفي ظل هذا كله نحن - بل والعالم أجمع - بحاجة غلى مناعة فكرية تقي الإنسان من أخطار التلوث الفكري.

ولذلك يُعدُّ البحث في قضية الأمن الفكري في الوقت الراهن من أنسب الأوقات، وأهم الموضوعات التي يجب أن توليها الدول عناية خاصة بالبحث والدراسة، فدافع الأمن والحاجة إليه يؤثر في جميع حاجات الإنسان كما يتأثر هو بها، ولقد أصبحت الحاجة إلى وجود أمن فكري يحقق للفرد الاستقرار والتوازن النفسي وحماية معتقداته ومورثاته الفكرية والثقافية من التأثيرات والأفكار المنحرفة من أهم متطلبات العصر الحالي. (الثويني، ٢٠١٥، ٩٥٨)

ولذلك أصبح مما لا شك فيه أن من الأهمية بمكان غرس المفاهيم الصحيحة في عقول الناشئة بما تشتمل عليه من حصانة فكرية ووعي أمني، والحفاظ على المكونات والموروثات الثقافية الأصلية في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة والمشبوهة والإسهام في

تهذيب السلوك القيمي. (البحني، ١٤٢٩، ٨٦ - ٨٧)؛ فالناشئة بحاجة إلى حصانة فكرية تساعد على عدم قبول الأفكار المنحرفة والهدامة التي تغرر بهم وتؤدي إلى التهلكة، إذ تعتبر هذه المرحلة مرحلة حساسة من حيث سهولة تأثر أفكار الناشئة. (العتيبي، ١٤٣٤هـ، ٦)

ومن هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية بالتعرف على دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري.

مشكلة الدراسة

مما لا شك فيه أن الآثار السلبية التي يتسبب فيها الغزو الفكري داخل المجتمعات الإسلامية تتطلب منها أن تتخذ خطوات وقائية وعلاجية؛ للتصدي له ودرء أخطاره؛ وهذا من شأنه أن يحفظ كيان الأمة ووحدةها، من ذل التبعية السلبية للقيم والأفكار الوافدة.

حيث إن المتغيرات المتسارعة المتعددة في الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والفكرية...، أوجدت في المملكة العربية السعودية - مثل كثير من الدول الأخرى - عدد من المشكلات، والأزمات الأمنية، وتضاعفاً في عدد القضايا، وتنوعاً في أساليب الجرائم، التي يأتي في مقدمتها أعمال العنف، والإرهاب، وما نتج عنه من خسائر مادية، وبشرية، كبيرة، والذي قام بذلك بعض من الشباب، الذين تعرضوا لفكر ضال ومنحرف (القحطاني، ١٤٣١هـ، ٤)، ففي المملكة العربية السعودية حسب الكتاب الإحصائي الذي تصدره وزارة الداخلية فقد زادت عدد القضايا الأخلاقية المسجلة لدى الوزارة في عام ١٤٢٧هـ عن العام السابق له بنسبة (٢٥%) حيث سجلت في عام ١٤٢٦هـ أحد عشر ألف وسبعمائة وثلاثة ثمانين قضية، بينما في عام ١٤٢٧هـ سجلت أربعة عشر ألف وسبعمائة وخمسة وعشرون قضية وقد تنوعت ما بين اعتداء على العرض وعلى النفس وعلى المال ومسكرات. (العيسى، ١٤٣٠هـ، ٥)، وهذا أيضاً ما تؤكد عليه العديد من الدراسات مثل دراسة خريف (١٤٢٧هـ، ٤)، ودراسة المالكي (١٤٢٧هـ) والتي أشارت إلى أن الحديث أصبح متزايداً حول تأثر الطلاب بالأفكار المنحرفة، والمخالفة للقيم والمبادئ الإسلامية، أو لعادات وتقاليد المجتمع السعودي. كما

توصلت دراسة (البراق، ٢٠٠٨) إلى أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين طلاب جامعة طيبة وطلاب الجامعة الإسلامية بنسب مرتفعة.

وأمام تلك التحديات فإنه يتحتم على جميع المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة أن يقوموا بدورهم في التعامل مع تلك التحديات التي تواجه القيم الإسلامية في المجتمع السعودي والعمل على مواجهة الغزو الفكري القادم من الغرب، وذلك باستخدام جميع أدواتها المتاحة ومنها الكراسي البحثية لما لها من دور مهم في دراسة المشكلات وتحليلها وصولاً لنتائج عملية. إلا أن هناك عددًا من المشكلات التي قد تشكك في قدرة تلك الكراسي البحثية على القيام بدورها في تعزيز الأمن الفكري حيث يؤكد التوجيهي والسلامة والعريني (٢٠١٥، ٢٠١٧) أنه على الرغم مما يخصص للكراسي البحثية من أموال إلا أنها لم تحقق الأهداف المرجوة منها، كما توصلت دراسة البقعاوي (٢٠١٣) إلى أنه بالرغم من أن من أن الكراسي البحثية العلمية في الجامعات السعودية تميزت بحسن بناء وصياغة الرؤى والرسالة وكثرة الأهداف إلا أنها ركزت على الجانب النظري وأخفقت في تحقيق الكثير منها ولم تبلغ المأمول منها.

وبينت دراسة النودل (٢٠١١، ٣٥٣) أن برامج الكراسي البحثية في الجامعات السعودية ساهمت في تقديم مبدأ الشراكة المجتمعية للمجتمع السعودي من خلال التطور الكبير في عدد تلك الكراسي وما وفرته من تمويل إضافي لدعم أعمال البحث العلمي؛ إلا أن حداثة التجربة وضعف ثقافة المحاسبة الاجتماعية أفرزت تطبيقات لا تحقق إجراءات حوكمة كافية لأنشطة البحوث العلمية الذي قد يؤدي إلى تآكل ثقة المجتمع بهذه المشاريع ويضعف من قدرتها على تحقيق شراكة دائمة ومستمرة.، كما أن دراسة سعد والموسى (١٤٣٥هـ، ١٤) توصلت إلى عدد من التحديات التي تواجه الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية من أهمها: ضعف لائحة الكراسي العلمية في الجامعات السعودية، إذ تركز أغلبها على الأمور المادية وتهمل البحث العلمي والإبداع والتجديد، وخلق مسارات جديدة للباحثين في مجال الكرسي وعدم وجود مشاركة وتعاون بين الكراسي البحثية في الجامعات السعودية وممثلي المجتمع من الأفراد والجماعات، والمنظمات.

ونظراً لما لمسّه الباحث من مظاهر وأزمات فكرية تتمثل في انتشار الأفكار الهدامة والغلو بين الشباب، ومع تصاعد موجات التشدد والتطرف الفكري، وانتشارها ومحاولات بعض الأطراف المشبوهة في بقاع كثيرة من العالم الترويج لشعارات فاسدة وغير إنسانية وكذلك ضعف قدرة الطلاب على إدارة شئون حياتهم وشيوع مظاهر القلق والأفكار اللاعقلانية؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في التساؤل الرئيس التالي: ما دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟ ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية، هي:

- ما درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟
- ما سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟
- ما المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة (الجنس - الوظيفة - الخبرة - التخصص) حول دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في المحاور التالية:

أولاً: الأهمية من الناحية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من موضوع الكراسي البحثية في ظل اهتمام المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم بوجه عام والتعليم العالي بوجه خاص.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الأمن الفكري لما له من أثر كبير في بناء المجتمع المسلم القويم والحفاظ عليه.

- تتبع أهمية الدراسة من تناولها لشريحة تُعدُّ من أهم شرائح المجتمع السعودي وهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لما لهم دور كبير في إمداد المجتمع بحاجته من الكوادر البشرية المؤهلة في شتى المجالات.
 - قد تساعد هذه الدراسة في أن تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بهذا المجال.
- ثانيًا: الأهمية من الناحية التطبيقية:**

- تتبع أهمية الدراسة من كونها دراسة ميدانية تقترب كثيرًا من الواقع الحالي والتي ترصد دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري.
- الإسهام في لفت أنظار مطوري البرامج الإرشادية إلى الأنشطة والبرامج المساعدة لتحسين مستوى الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية.
- يأمل الباحث من خلال نتائج الدراسة حث المسؤولين وواضعي السياسات التعليمية والمخططين في وزارة التعليم بتطوير أدوار الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري.

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة تحقيق الهدفين الرئيسيين التاليين وهما التعرف على دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، والتحقق من التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة (الجنس - الوظيفة - الخبرة - التخصص) حول دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري.

حدود الدراسة

تتم هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري لما لهذا الموضوع من أهمية كبرى تم ذكرها فيما سبق في أهمية الدراسة.

- الحدود المكانية: الجامعات بالمملكة العربية السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود) وذلك لعراقة تلك الجامعات بالمملكة العربية السعودية وأدوارها الكبرى في التدريس والبحث والعلمي وخدمة المجتمع.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة الملك عبد العزيز وذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يقع على عاتقهم العبء الأكبر في تنمية الأمن الفكري لدى الشاب السعودي.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة الميدانية في العام (١٤٣٩ هـ - ١٤٤٠ هـ).

مصطلحات الدراسة

الدور: يعرف (حمدان، ٢٠٠٥م، ص: ١٠) الدور على أنه: "المهمة أو الوظيفة المحددة سلفاً التي يناط بها الشخص المسئول لممارستها على أكمل وجه أثناء قيامه بالعمل المنوط به.

ويقصد به إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه المهام والواجبات التي تؤديها الكراسي البحثية في تحصين الشباب من الأفكار المنحرفة والمحافظة على القيم الأخلاقية لهم.

الكراسي البحثية: تعرف جامعة القصيم (٢٠١٤م، ص: ١٠) الكراسي البحثية على أنها "برنامج بحثي علمي يسند للعلماء والباحثين المتميزين الذين يزخر رصيدهم البحثي بمساهمات عالية، نوعية، وكمية في اختصاص معين ويمول الكرسي من مصادر خارج ميزانية الجامعة، ويتمتع بمرونة إدارية ومالية".

برنامج جامعي يشمل الصورة البحثية والأكاديمية، يمول من خارج ميزانية الجامعة بصفة دائمة أو مؤقتة، وفق شروط سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ويسعى لتحقيق أهداف معرفية تشمل قضايا التنمية الشاملة في المجتمع، ويديره أساتذة سعوديون مختصون ومؤهلون علمياً، يختارون بدقة وعناية.

التعزيز: يعرفه ليسكوفر (Leskover,2010,P. 10) بأنه: "استخدام لمجموعة من الأدوات المعرفية، والاجتماعية، والثقافية؛ من أجل التأكيد على استجابة انفعالية إيجابية قام بها الفرد؛ أدت إلى مزيد من التعلم واكتساب الخبرات".

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: "استخدام مجموعة من الطرق والأدوات؛ من أجل تحصين أفكار الشباب من الانحراف الفكرية والسلوكية القادمة من الغرب بهدف تدمير القيم الخلقية للشباب".

الأمن الفكري: الوسيلة المتبعة للحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة من أجل مواجهة التيارات الثقافية الأجنبية الأخرى التي قد تبدو مشبوهة أو غير موثوق فيها، وهو ما يعني حماية وتعزيز الهوية الثقافية من عمليات الغزو الأجنبي لها (Al- Smadi, 2016, P. 633).

يمكن تعريف الأمن الفكري إجرائيًا على أنه: حماية عقول الشباب في المملكة العربية السعودية من التدخلات الخارجية وبخاصة في هذه الحقبة التي شهدت العديد من التطورات المتعاقبة على مستوى مختلف المجالات، الأمر الذي سهل التقارب ما بين المجتمعات والشعوب.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بالكراسي البحثية:

دراسة العقيلي وهمفريز (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على أهداف الكراسي العلمية، والتعرف على أهمية تمويل الكراسي البحثية، والتعرف على أهمية الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج الوثائقي القائم على استعراض العديد من الأدبيات السابقة التي تناولت كراسي البحث في الجامعة من منظور تاريخي، وتمويل كراسي البحث الأهداف والمصادر والاستمرارية، وتجارب دول مختلفة في الكراسي البحثية، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: إن أهداف الكراسي البحثية هي ضمان تركيز المصادر الكافية على مجالات ذات قيمة خاصة لكونها

أساس مجال راسخ من الدراسة، وأنها تعالج مطلباً اجتماعياً ملحاً، وأنها تمثل نطاقات جديدة ومبدعة من المعرفة تفتقر لبنية تحتية متطورة، وتبرز أهمية تمويل الكراسي البحثية في أنها تضم العديد من المشاريع المهمة التي ستحدث فرقاً في مجال دراستها، وبالتالي تحتاج إلى تمويل دائم أو طويل الأجل، وقد ظهرت الاهتمام بالكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية في منتصف الثمانينات لإطلاق سياسية الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى وتبسيط الضوء على مبادئ الإسلام التي تدعوا إلى السلام والوئام.

دراسة التويجري (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع إدارة الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على أهداف الكراسي البحثية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على مقترحات تحسين إدارة الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل العديد من الأدبيات السابقة التي تناولت واقع إدارة الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية، والمملكة الأردنية الهاشمية، ودولة ماليزيا ودولة كندا، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: تنفرد كل جامعة سعودية بتجربتها الخاصة لإدارة الكراسي البحثية، فالجامعات مستقلة إدارياً ومالياً وفنياً، ولها حرية مطلقة في إدارة الكراسي، وتشترك في إنشاء الكراسي وإدارتها تتبع سياسية الجامعة الداخلية، وتهدف الكراسي البحثية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى تعزيز فرص نمو الاقتصاد القائم على المعرفة، وربط مخرجات البحث العلمي في الجامعة بمحاجات المجتمع، وتحقيق التكامل في مجال البحث العلمي بين الجامعة ووحداتها المختلفة والمؤسسة البحثية داخل الجامعة وخارجها، وإن أبرز الإجراءات المقترحة لتحسين الفرص المتاحة لإدارة نظام برنامج كراسي البحث هي تحسين مجال الأهداف، وتحسين الآليات، وتحديد أولويات البحث.

دراسة النودل (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى: تقييم تجربة الجامعات السعودية في إدارتها لبرامج الكراسي البحثية على ضوء متطلبات الشراكة المجتمعية، والتعرف على آليات تعزيز برامج الكراسي البحثية، واستخدام الباحث المنهج التحليلي القائم على

تحليل البيانات وطرائق العمل واللوائح الإجرائية والأدلة التنفيذية والتقارير الإحصائية المنشورة عن الكراسي البحثية، وأهم ملامح تجربة برامج الكراسي البحثية في الجامعات السعودية، ومتطلبات وضوابط ومتطلبات حوكمة الكراسي البحثية، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: على الرغم من أن معظم برامج الكراسي البحثية أكدت على مبدأ الشراكة مع فعاليات المجتمع لتحقيق تكامل فعلي بين الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني إلا أن هناك مجموعة من المحددات تعكس عدم اكتمال هذه الشراكة، وأن أهم عوامل تعزيز هذه البرامج هي تفعيل الجوانب التطبيقية كأسلوب الترتيب والرقابة شبه المركزية، والتعاون بين الجامعات في تبادل التجارب والخبرات في إدارة برامج الكراسي البحثية، وبناء سياسات تعزز ثقة المجتمع بتلك البرامج.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأمن الفكري

دراسة رحمانيه (Rahamneh., 2016): هدفت هذه الدراسة إلي: الكشف عن دور الأسر الأردنية في بناء الأمن الفكري لدى أطفالها من وجهة نظر الطلاب الجامعيين الأردنيين، والتعرف على أهم مجالات التنشئة التي تؤثر على الأطفال من وجهة نظر عينة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة علي (٢٧٠٠) طالب جامعي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جامعة الأردن، واليرموك، ومؤتة، وجامعة بلقاء التطبيقية، وثلاث جامعات خاصة، هي: عمان الأهلية، والزيتونة الأردنية، وجرش، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم علي الاستبيان وقد توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها: تلعب الأسرة الدور الرئيس في الأمن الفكري لأطفالها من خلال التغلب علي السلوكيات الخاطئة تجاه الأبناء، وأن أهم مجالات التنشئة الأسرية التي تؤثر على الأطفال هي المجال الثقافي حيث تقوم التنشئة الأسرية علي بناء نظام ثقافي من الأفكار المشتقة من الدين والقيم والعادات والتقاليد.

دراسة الصمادي (Al-Smadi., 2016): هدفت هذه الدراسة إلي تسليط الضوء علي دور مواقع التواصل الاجتماعي في حدوث الانحراف الفكري لدي طلاب جامعة القصيم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة

الدراسة في دور وسائل التواصل الاجتماعي في الانحراف الفكري، واشتملت عينة الدراسة علي (٧٣٠) طالبًا وطالبة من جامعة القصيم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم علي الإستبيان، وقد توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها: تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي هي أكثر شيء يؤثر علي التوازن الفكري ويتسبب في الانحرافات الفكرية لدي الطلاب حيث إنه وسيلة لتبادل الأفكار والآراء، واجتماعات للمناقشات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تأثير مواقع التواصل الاجتماعي علي الانحراف الفكري لصالح الطلاب وذلك لكثرة استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي.

دراسة أوشيركوف وآخرين (Oshurkov et al., 2015): هدفت هذه الدراسة إلي: وصف آليات مقاومة التهديدات المتنوعة المتعلقة بالفكر الإلكتروني المتطرف، وقد اعتمد الباحث علي تحليل محتوى الخدمات الإلكترونية السحابية التعليمية مثل الصحف والمجلات الإلكترونية، والدروس العملية والاجتماعات على الانترنت، والمجموعات والفصول الإلكترونية المتعلقة بالعملية التعليمية وذلك لدراسة ظاهرة التطرف الإلكتروني. وقد توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها، تتمثل الآلية الأساسية في حماية الأمن المعلوماتي للمؤسسات التعليمية في رقابة وتصفية المعلومات المتدفقة من الداخل والخارج علي المواقع الإلكترونية التعليمية، وتحديد ومنع انتشار الحقائق المتعلقة بالتطرف الإلكتروني يساعد علي عدم تجنب الطلاب المحتويات الإلكترونية السيئة وبالتالي تمنع نمو التطرف الإلكتروني، ويمكن مقاومة التطرف الإلكتروني بين الطلاب من خلال تنظيم المقابلات الشخصية لتعزيز المعرفة بمخاطر المحتويات الإلكترونية السيئة، والسيطرة علي المحتويات التي تخرض علي التطرف الاجتماعي والعنصري والقومي والديني، واتخاذ الإجراءات التشريعية والقانونية ضد كل نشاطات التطرف الإلكتروني.

دراسة محمد (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع المقررات الدراسية المقدمة في بعض الكليات ودورها في تحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر الخبراء التربويين، والتعرف على دور الجامعة في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى طلاب

الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من خبراء التربية وعلم النفس قوامها (٧٨) فرداً من (رؤساء الأقسام - أعضاء هيئة التدريس) وقد انقسمت العينة من حيث النوع إلى (٥٨) من الذكور و(٢٠) من الإناث، ومجموعة من طلاب (٢) كليات من جامعة جنوب الوادي وقد كان عددهم (٤٢٦) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان بالإستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن مقررات التربية والثقافة الإسلامية قد احتلت المركز الأول بين المقررات الدراسية وذلك لدورها الفعال في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب عينة الدراسة، وأجمعت أفراد العينة على أن أعضاء هيئة التدريس يقومون ببعض الأدوار التي تسهم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

دراسة الجهني وحسين (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري، والتعرف على أهم أسباب التطرف وزعزعة الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب، والتعرف على دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٧٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة تبوك، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعاناً بالمقابلة الشخصية والإستبانة كأدوات للدراسة، وقد توصل الباحثان إلى العديد من النتائج أهمها: أن مستويات وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري كانت فوق المتوسطة، وأن من أهم أسباب التطرف وزعزعة الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم ثم ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق، أما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فكانت الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء، يليها ضعف الرقابة من الآباء على علاقات أبنائهم بجماعات الرفاق ثم غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومؤسسات التوعية والإرشاد الديني، وأن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لم يكن مرتفعاً حيث زاد على المتوسط بقليل.

دراسة الهجهوج (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الجامعيين، واشتملت عينة الدراسة على

(٢٢٤) مفردة من أعضاء هيئة التدريس حاملي الدكتوراه بكليات التربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: إسهام الأستاذ الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب بدرجة كبيرة، وإسهام المناهج الدراسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب بدرجة كبيرة، وإسهام الإرشاد التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب بدرجة كبيرة.

الإطار النظري

أولاً: الكراسي البحثية

تعد الكراسي البحثية من الأنماط الجديدة في تمويل التعليم العالي الحكومي ويتلخص مفهومها في تخصيص كرسي لدعم الأبحاث العلمية في مجال محدد من التخصصات التي تقدمها الجامعة على أن يكون التمويل من مؤسسات القطاع العام ورجال الأعمال مقابل حصول الممول على شهادة وكتابة اسمه في مكان بارز في الجامعة (الدقي، ٢٠١٥، ٤٣)، وتقوم ماهية الكراسي العلمية على نوع من الشراكة بين مؤسسة أكاديمية وطرف (سواء شخص أو جهة) ما خارجها، بهدف دعم تطوير نشاط أو مجال أو تخصص علمي معين ويتولى هذا الطرف تقديم التمويل اللازم لذلك، وتتولى هذه المؤسسة تهيئة البيئة البحثية المناسبة لتحقيق هدف الكرسي المعني (الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، ٢٠١٢، ٥-٦).

الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية.

بدأ الاهتمام بكراسي البحث في المملكة العربية السعودية في منتصف الثمانينيات، ورغم أنه لم تكن هناك كراسي بحثية في أي منشأة سعودية فقد استخدمت المملكة العربية السعودية كراسي البحث لإطلاق سياسة الحوار مع الحضارات والثقافات الأخرى، ولتسليط الضوء على مبادئ الإسلام التي تدعو إلى السلام والوئام لذا رعى الملك فهد هذا المسعى في إنشاء كراسي بحث، وكان من أوائل الكراسي كرسي الملك عبد العزيز في

جامعة كاليفورنيا سانتا باربرا الذي أنشئ سنة ١٩٨٤ م وترأسه الأستاذ الدكتور ستيفن همفريز (القحطاني، ٢٠١٧، ٤٣٨)، وتعد جامعة الملك سعود من الجامعات الرائدة في هذا المجال وهي تضم بمفردها (١٠٠) كرسي بحثي وقد بلغ عدد الكراسي العلمية في السعودية عام ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣ (١٨٩) كرسيًا علميًا في الجامعات السعودية المحلية منها ٣٠ كرسيًا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و ٢٩ كرسيًا علميًا بجامعة الملك عبد العزيز و ٢٦ كرسيًا بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن و ٤٤ كرسيًا في مختلف أنحاء العالم في أمريكا وروسيا وبريطانيا (الدقي، ٢٠١٥، ٤٣-٤٤).

وبنظرة سريعة إلى التخصصات المختلفة لكراسي البحث في المنشآت العلمية السعودية يتضح أنها تندرج تحت أربع فئات هي أساسيات العلوم، والطب والإنسانيات، والهندسة، ولا يوجد تركيز في جامعة واحدة على تخصص بعينه بل هناك توزيع لكراسي البحث بين معظم التخصصات (العقيلي وهمفريز، ٢٠١٢، ٢١)

اسم الجامعة	برامج الكراسي البحثية			
	طبية	علوم طبيعية / هندسية	علوم إنسانية	إجمالي
جامعة الملك سعود	٤٢	٣١	١٩	٩٢
جامعة الملك عبد العزيز	٩	٤	٧	٢٠
جامعة الإمام محمد بن سعود	١	٠	١١	١٢
جامعة القصيم	٠	٠	٢	٢
جامعة أم القرى	١٥	٧	٣٢	٥٤
جامعة نجران	١	٠	٠	١
جامعة الملك فهد للبترول والتعدين	٠	٢٤	٦	٣٠
جامعة الملك فيصل	٢	١	١	٤
جامعة حائل	١	١	٤	٦
الجامعة الإسلامية	٠	٠	٣	٣
إجمالي	٧١	٦٨	٨٥	٢٢٤

(القحطاني، ٢٠١٧، ٤٤٥).

تمويل الكراسي البحثية

هناك طريقتان رئيسيتان لتمويل الكراسي البحثية؛ طريقة الوقف الدائم الذي يمكن أن يوفره شخص ثري أو مؤسسة أو رجل أعمال أو هيئة حكومية والأخرى الالتزام المالي طويل الأمد ببرنامج بحث معين له تاريخ انتهاء محدد ينبغي تجديده بعد ذلك التاريخ أو إغلاقه، والطريقة الأخيرة أكثر ملاءمة للحكومات ورجال الأعمال، حيث ينبغي عليهم التحلي بدرجة عالية من المرونة لمواجهة الظروف الاقتصادية المتغيرة والمتطلبات الاجتماعية، ويمكن للمرء أن يستفيد استفادة قصوى من التمويل الحالي الذي يوجهه بكامله لمساندة البحث بمعنى أن مليون دولار من التمويل السنوي تساوي مليون دولار من الأبحاث (العقيلي وهمفريز، ٢٠١٢، ١٦).

العوامل المؤثرة على الكراسي البحثية

على الرغم من أهمية الكراسي البحثية إلا أنه تحكمها العديد من العوامل التي توضحها جامعة الملك سعود (١٤٣٣هـ، ٢١-٢٢) على النحو التالي: توفير الدعم المالي، وارتباط موضوع الكرسي بحاجة المجتمع، والكفاءة الإدارية العالية وذلك لضمان سير عمل الكرسي، ووجود أهداف بناءة ومحددة يمكن قياسها وتطبيقها.

الأهداف الإستراتيجية لبرنامج الكراسي البحثية:

بالنظر إلى الكراسي البحثية فإنه من المأمول منها أن تقدم العديد من الفوائد للباحثين وللجهات الممولة والمجتمع بوجه عام، وعلى ذلك فإن هناك العديد من الأهداف الإستراتيجية لبرامج الكراسي البحثية والتي تشير إليها عمادة الدراسات العليا (١٤٣٢هـ، ١٢-١٣) على النحو التالي: تعزيز شراكة الجامعة مع قطاعات المجتمع أسوة بالجامعات العالمية المرموقة لتحقيق النمو الاقتصادي القائم على الشراكة بين الجامعة والمجتمع، وربط مخرجات الكراسي البحثية بحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وفق الأصول البحثية العلمية القائمة على الشراكة المجتمعية والعلمية، وتوفير الدعم المالي لتشجيع البحث العلمي بشكل يحقق له الاستمرارية والديمومة.

التحديات التي تواجه الكراسي البحثية

على الرغم من أهمية الكراسي البحثية إلا أنها قد لا تحقق الهدف المأمول منها كما توضح جامعة الملك سعود (١٤٣٣هـ، ٢٩-٣٠) على النحو التالي: عدم توفر الدعم المناسب للكرسي في الوقت المناسب، وانشغال مشرفي الكراسي بأعباء إدارية أو أكاديمية، وبيروقراطية الإجراءات الإدارية، وعدم استقطاب الكفاءات العلمية في مجال الكرسي.

ثانيًا: الأمن الفكري

يُعدُّ الأمن الفكري أحد مكونات الأمن بصفة عامة بل وهو أهمها وأساس وجودها واستمرارها والأمن هو النعمة التي لا يمكن أن تستقيم الحياة بغيره، ولذلك امتن الله بهذه النعمة على قريش، حيث قَالَ تَعَالَى: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ (قريش: ٤)، كما أن الأمن الفكري يتعلق بالمحافظة على الدين الذي يعد هو إحدى الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة الإسلامية بحمايتها والمحافظة عليها (مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، ٢٠١٦، ٣)، حيث يرى الخرجي (١٤٣١، ٣٦) أن الأمن الفكري هو سلامة الإدراك والفكر والتصورات والممارسات لأفراد المجتمع من الغلو والتطرف والانحلال والتغريب.

أهمية الأمن الفكري

إن تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة يُعدُّ من أقصر الطرق، وأفضل الوسائل لتحقيق المجتمع الآمن المستقر فكلما زاد الفرد وعيًا وفهمًا وإدراكًا، وكلما كان أكثر انتماءً للوطن وأكثر حرصًا على أمنه واستقراره، وإذا كانت الأمم تسعى إلى الإبداع والعبقرية والنبوغ، فإن الأمن الفكري هو أعظم مناخ للإبداع والنبوغ والعبقرية والرقي والحضارة فالحضارات الراقية على مر التاريخ ما قامت إلا على فكر حر وبيئة آمنة مطمئنة، كما أن الرخاء الاقتصادي لا يتحقق في مجتمع ما بدون وجود بيئة آمنة مستقرة (شلدان، ٢٠١٣، ٤٣).

دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري

يُعدُّ التعليم إحدى الوسائل المهمة التي يسعى إليها المجتمع لتحقيق الأمن الفكري، فلا يمكن لأي أمة أن تنهض فكرياً وحضارياً ما لم يكن لديها سياسة تعليمية واضحة مرنة مستمدة ومنسجمة مع ثقافة ومبادئ المجتمع قائمة على أسس عملية تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات وثقافة المجتمع، ويعتمد التعليم في المملكة العربية السعودية على مبادئ الشريعة الإسلامية السمحة التي تدعو لحفظ الإنسان في ضروراته الخمس مما يعزز أمن الإنسان واستقرار البشرية (مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة، ٢٠١٦، ٨).

كما تلعب الجامعة دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد في مرحلة الشباب، وهي المؤسسة التي تسهم في إعداد الشباب لأداء أدوارهم من خلال رفع مستوى وعيهم وإدراكهم التام بطبيعة أدوارهم الاجتماعية التي يجب أن يقوموا بها واكتسابهم المعايير التي تحدد أدوارهم في المجتمع، فالجامعة هي مؤسسة اجتماعية يقضي فيها الشباب معظم وقته وهي المسرح الذي يمارس فيه أغلب نشاطاته وأقربها إلى قلبه فتجربة دخول الفرد الجامعة تجربة هامة في حياته لما تنطوي عليه من اتساع في دائرة العلاقات الاجتماعية، وهي المحطة التي يتم فيها إعداد الشاب القادر على تحمل المسؤولية في المجتمع من خلال غرس أفكار وقيم واتجاهات اجتماعية إيجابية لدعم جهود المجتمع التنموية (باعباد، ٢٠١١، ٢٥٦٠).

منهج الدراسة

في ضوء الأهداف التي تسعى لتحقيقها الدراسة فإن المنهج الملائم لتحقيقها هو المنهج الوصفي التحليلي "ويختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ بل يتضمن أيضاً قدرًا من التفسير لهذه النتائج؛ لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة" (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢م، ص: ٨٧).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بثلاث جامعات سعودية والبالغ عددهم (١٨٨٠٤) أعضاء بواقع، (٧٤١٢) عضواً بجامعة الملك سعود، و(٤٠٠٩) أعضاء بجامعة الإمام محمد بن سعود، و(٧٣٨٣) عضواً بجامعة الملك عبد العزيز (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٩). وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تبلغ (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

أدوات الدراسة

قام الباحث بتصميم استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الثلاث المحددة للتحقق من أهداف الدراسة الحالية، بالإضافة إلى المقابلة المقننة مع بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصباً في الكراسي البحثية.

خصائص عينة الدراسة

١- توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	ذكر	33	55.0%
٢	أنثى	27	45.0%
	المجموع	60	100.0%

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (55.0%) من أفراد عينة الدراسة من الذكور، بينما نسبة (45.0%) من أفراد عينة الدراسة من الإناث.

٢- توزيع أفراد العينة وفقاً للوظيفة

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة وفقاً للوظيفة

م	الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
٣	أستاذ	10	16.7%
١	أستاذ مشارك	8	13.3%

م	الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
٢	أستاذ مساعد	42	%70.0
	المجموع	60	%100.0

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (70.0%) من أفراد عينة الدراسة يشغلون وظيفة أستاذ مساعد، بينما نسبة (16.7%) من أفراد عينة الدراسة يشغلون وظيفة أستاذ، بينما نسبة (13.3%)، من أفراد عينة الدراسة يشغلون وظيفة أستاذ مشارك.

٣- توزيع أفراد العينة وفقاً للخبرة

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للخبرة

م	الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من خمس سنوات.	23	%38.3
٢	من خمس سنوات لأقل من عشر سنوات	22	%36.7
٣	عشر سنوات فأكثر.	15	%25.0
	المجموع	60	%100.0

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (38.3%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، بينما نسبة (36.7%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة من خمس سنوات لأقل من عشر سنوات، بينما نسبة (25.0%) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة عشر سنوات فأكثر.

٤- توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص

م	التخصص	التكرار	النسبة المئوية
١	تخصصات علمية	28	%46.7
٢	تخصصات إنسانية	32	%53.3
	المجموع	60	%100.0

يتبين من الجدول السابق أن نسبة (53.3%) من أفراد عينة الدراسة ذوي تخصصات إنسانية، بينما نسبة (46.7%) من أفراد عينة الدراسة ذوي تخصصات علمية

أدوات الدراسة

أولاً: الإستبانة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والعديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الأمن الفكري والكراسي البحثية للاستفادة منها في وضع محاور وأبعاد الإستبانة، قام الباحث ببناء وتطوير إستبانة للحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ودعم البحث النظري بالجانب التطبيقي.

صدق أداة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد الإستبانة وبناء فقراتها، وعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرويه مناسباً، وبعد استعادة النسخ المحكمة من المحكمين في ضوء اقتراحات بعض المحكمين أعاد الباحث صياغة الإستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٠%) من المحكمين، وبذلك أصبحت الإستبانة في شكلها النهائي بعد التأكد من صدقها الظاهري مكونة من (٤٨) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور رئيسة.

١) صدق الاتساق الداخلي للإستبانة:

أ- صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية قوامها (٣٠) مفردة على عينة تنطبق عليهم خصائص مفردات الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في البيئات الجامعية بالملكة العربية السعودية، وتم إخضاع هذه العينة للتحليل الإحصائي، وذلك لهدف قياس مدى الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم قياس مدى الارتباط بين المحاور والعبارات المكوّنة لها. وقد تبين أن

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور أو البعد التي تنتمي إليه العبارة من محاور وأبعاد الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت جميعها قيم مرتفعة، حيث تراوحت بين (**.744-**.982).

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية لحساب ثبات أداة الدراسة، وقد تبين أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (978-987)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (984)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ثانياً المقابلة:

قام الباحث بتصميم مقابلة مع بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصباً في الكراسي البحثية مكونة من (٣) أسئلة رئيسة تقيس درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، وسبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، والمعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري.

الأساليب الإحصائية

بناءً على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية.

١ - التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقاً للبيانات الشخصية. وحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدرجات الكلية لمحاورها بناء على استجابات أفراد عينة البحث.

٢- معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ: لحساب الاتساق الداخلي. ولحساب الثبات لعبارات الاستبانة.

٣- اختبار (ت) (T.test) للتحقق من الفروق الإحصائية.

٤- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للتحقق من الفروق الإحصائية.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ما درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٣	١	تشمل الكراسي البحثية إستراتيجيات مبتكرة لتعزيز الأمن الفكري.	3.27	.607	متوسطة
٦	٢	تحت الكراسي البحثية أعضاء هيئة التدريس علي متابعة سلوك الطلاب لتحديد الأفكار المنحرفة وتقومها	3.17	.960	متوسطة
٤	٣	تناول الكراسي البحثية موضوعات تهدف بشكل مباشر إلي تحصيل عقول أعضاء هيئة التدريس ووقايتها من الانحرافات الفكرية	3.20	1.022	متوسطة
١	٤	تعرض الكراسي البحثية نماذج مختلفة لتيارات فكرية إيجابية	3.33	1.052	متوسطة
٢	٥	تتضمن الكراسي البحثية مبادئ الفكر الإسلامي المعتدل	3.32	.965	متوسطة
٩	٦	تحتوي مناهج الكراسي البحثية على مفهوم واضح للأمن الفكري وسبل تعزيزه	2.97	1.057	متوسطة
٧	٧	تحت الكراسي البحثية على تنمية المعرفة في قضايا الأمن الفكري	3.13	.947	متوسطة
٥	٨	تتبنى الكراسي البحثية سياسة مكثفة لمواجهة ما يتم بثه من انحرافات فكرية وعقائدية عبر وسائل الإعلام المختلفة	3.18	.948	متوسطة
١٠	٩	تعمل الكراسي البحثية علي إبراز نموذج القدوة الحسنة وأهمية الاقتداء بها	2.77	1.047	متوسطة
٨	١٠	تنبذ مناهج الكراسي البحثية التعصب الأعمى وتؤكد على الوسطية	3.03	1.073	متوسطة
--	--	المجموع	3.14	.335	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المحور الأول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.14) بانحراف معياري قدره (3.35)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لعبارات البعد بين (1.073 - 607). وهي قيم مرتفعة مما يدل على تباين أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٤) (تعرض الكراسي البحثية نماذج مختلفة لتيارات فكرية إيجابية) بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وانحراف معياري بلغ (1.052)، ودرجة استجابة متوسطة، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٥) (تتضمن الكراسي البحثية مبادئ الفكر الإسلامي المعتدل) بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وانحراف معياري بلغ (965). ودرجة استجابة متوسطة، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٩) (تعمل الكراسي البحثية على إبراز نموذج القدوة الحسنة وأهمية الاقتداء بها) بمتوسط حسابي (2.77)، وانحراف معياري (1.047) ودرجة استجابة متوسطة؛ وجاءت باقي عبارات المحور الأول الخاص بدرجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري بدرجة استجابة متوسطة.

ويمكن تفسير حصول المحور الأول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري على درجة استجابة متوسطة إلى أنه قيام الكراسي البحثية بتعزيز الأمن الفكري لم يأتِ على النحو المنشود، حيث لا يزال أمام الكراسي البحثية العديد من الوقت حتى تقوم بدورها في تعزيز الأمن الفكري حيث إن الكراسي البحثية لا تزال تخضع للتخصص الذي وضعت من أجله بالإضافة إلى بعض التدخلات من الجهة الممولة لها مما يجعلها تنصب في مسار محدود.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٤) (تعرض الكراسي البحثية نماذج مختلفة لتيارات فكرية إيجابية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة متوسطة، إلى أن عرض الكراسي البحثية للتيارات إيجابية لم يأتِ على النحو المأمول حيث تذخر المملكة العربية

السعودية بالعديد من التيارات الإيجابية التي تسير وفق سياسة المملكة الرشيدة القائمة على كتاب الله وسنة رسوله، والتي تستحق مزيداً من تسليط الضوء عليها.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٩) (تعمل الكراسي البحثية علي إبراز نموذج القدوة الحسنة وأهمية الاقتداء بها) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة متوسطة إلى أن المملكة العربية السعودية بها العديد من الشخصيات الناجحة، في شتى المجالات الدينية والاقتصادية والاجتماعية، والتي قد تعجز الكراسي البحثية بمنهجها المحدود إبراز تلك الشخصيات وجعلها قدوة إيجابية لأبناء المملكة العربية السعودية الشرفاء.

تفريغ المقابلة: السؤال الأول: ما دور الكراسي البحثية في تحقيق الأمن الفكري من وجهة نظركم؟

- ١ - تسهم الكراسي البحثية في توضيح منهج الاعتدال والوسطية الذي تسير عليه المملكة.
- ٢ - تواجه الكراسي البحثية الانحراف الفكري الذي يواجهه شبابنا اليوم.
- ٣ - تساعد الكراسي البحثية على مواجهة التيارات الهدامة التي يتعرض لها المجتمع.
- ٤ - تساعد الكراسي البحثية على تنقية أفكار أبنائنا من الأفكار الهدامة.
- ٥ - تسهم الكراسي البحثية في الاكتشاف المبكر للقضايا الفكرية السلبية التي تواجه المجتمع.
- ٦ - تعمل الكراسي البحثية على مواجهة الأفكار الدخيلة بالنظريات والإستراتيجيات الحديثة في ضوء كتاب الله وسنة رسوله.

ثانياً: الأسئلة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد المحور الثاني سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري

ترتيب البعد	م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٣	١	أساليب أكاديمية	3.58	.344	عالية
٢	٢	أساليب إدارية	3.66	.478	عالية

ترتيب البعد	م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
١	٣	أساليب نفسية	3.83	.328	عالية
--		المجموع	3.70	.222	عالية

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول أبعاد المحور الثاني سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.70) بانحراف معياري قدره (0.222).

وجاءت في الترتيب الأول البعد الثالث: أساليب نفسية بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري بلغ (0.328)، ودرجة استجابة عالية، يليها في الترتيب الثاني البعد الثاني: أساليب إدارية بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وانحراف معياري بلغ (0.478)، ودرجة استجابة عالية، بينما جاءت في الترتيب الأخير البعد الأول: أساليب أكاديمية بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.344)، ودرجة استجابة عالية.

ويمكن تناول أبعاد المحور بمزيد من التفصيل كل بعد على حدة على النحو التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عبارات البعد الأول أساليب أكاديمية

ترتيب العبرة	م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٣	١١	تضمن محتوى الكراسي البحثية علي الموضوعات التي تتناول الإرشاد الديني والأخلاقي	3.60	1.123	عالية
٢	١٢	إبراز الكراسي البحثية لسبلات الانحراف الفكري	3.67	.816	عالية
٤	١٣	توجيه الكراسي البحثية أعضاء هيئة التدريس نحو قراءة كتب متعلقة بفقہ الواقع	3.58	.869	عالية
٥	١٤	إبراز مناهج الكراسي البحثية لدور العقيدة في توجيه الفكر الصحيح	3.55	.790	عالية
٦	١٥	التدريب بواسطة الكراسي البحثية علي توظيف محتوى المقرر لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.	3.53	.833	عالية
٨	١٦	توضيح الكراسي البحثية لأهمية مناقشة النتائج السلبية	3.48	.911	عالية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
		للالنحراف الفكري للجماعات المتطرفة			
٧	١٧	دعم مناهج الكراسي البحثية مع البعد عن الحداثة وملاحقة مستجدات الأحداث المتسارعة	3.52	.930	عالية
١	١٨	تضمن محتوى الكراسي البحثية علي القضايا المعاصرة والمستجدة ذات العلاقة بالأمن الفكري للمجتمع	3.70	.671	عالية
--		المجموع	3.58	.344	عالية

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الأول أساليب أكاديمية جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.58) بانحراف معياري قدره (.344)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لعبارات البعد بين (.671-1.123)، وهي قيم عالية مما يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (١٨) (تضمن محتوى الكراسي البحثية علي القضايا المعاصرة والمستجدة ذات العلاقة بالأمن الفكري للمجتمع) بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وانحراف معياري بلغ (.671)، ودرجة استجابة عالية، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (١٢) (إبراز الكراسي البحثية لسلبات الانحراف الفكري) بمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري بلغ (.816)، ودرجة استجابة عالية، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٦) (توضيح الكراسي البحثية لأهمية مناقشة النتائج السلبية للانحراف الفكري للجماعات المتطرفة) بمتوسط حسابي (3.48)، وانحراف معياري (.911)، ودرجة استجابة عالية؛ وجاءت باقي عبارات البعد الأول أساليب أكاديمية بدرجة عالية.

ويمكن تفسير حصول البعد الأول أساليب أكاديمية على درجة استجابة عالية إلى أهمية الأساليب الأكاديمية في تعزيز الأمن الفكري حيث يرى عينة الدراسة أنه يمكن للكراسي أن تلعب دوراً فاعلاً في تعزيز الأمن الفكري عن طريق ربط منهاج الكراسي بقضايا العصر ومواجهة التيارات الدخيلة الهدامة التي تواجه مجتمعنا السعودي القويم،

بالإضافة إلى التشجيع على قراءة العديد من الكتب للعلماء المعروفين بسلامة علمهم لمواجهة التيارات الهدامة.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (١٨) (تضمنين محتوى الكراسي البحثية علي القضايا المعاصرة والمستجدة ذات العلاقة بالأمن الفكري للمجتمع) على الترتيب الأول بدرجة استجابة عالية إلى أهمية مواكبة الكراسي البحثية أحدث المستجدات العالمية المتعلقة بالأمن الفكري لتمكين الطلاب والدارسين من تعزيز الأمن الفكري ومعرفتهم بأحدث الطرق والأساليب لتعزيز الأمن الفكري في المجتمع في ضوء التحديات المعاصرة.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (١٦) (توضيح الكراسي البحثية لأهمية مناقشة النتائج السلبية للانحراف الفكري للجماعات المتطرفة) إلى أهمية إبراز سلبيات الانحراف الفكري وآثاره السلبية التي تصيب المجتمعات وتوقع تقدمها ورخائها، وآثارها السلبية التي تواجه الأفراد وتجعلهم عاجزين عن القيام بأدوارهم الاجتماعية في المجتمع السعودي، مما قد يؤدي إلى إيذاء الفرد وتأخر المجتمع.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (النودل، ٢٠١١م) من أهمية بناء سياسات تعزز ثقة المجتمع ببرامج الكراسي البحثية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: أساليب إدارية

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

حول عبارات البعد الثاني: أساليب إدارية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٥	١٩	تشجيع مناخ المناقشة والحوار الهادف والشفافية في الحديث عن المشكلات الشخصية	3.57	0.963	عالية
٢	٢٠	عقد الندوات واللقاءات الدورية للتداول في قضايا فكرية مختلفة	3.73	0.880	عالية
١	٢١	تشجيع الانفتاح الآمن علي الثقافات الأخرى	3.77	0.890	عالية
٣	٢٢	تنظيم زيارات ميدانية لمؤسسات ومنتديات فكرية نموذجية	3.65	0.936	عالية
٤	٢٣	وضع ملصقات تحمل صوراً وعبارات تؤكد علي أهمية نبذ	3.60	0.978	عالية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
		العنف والتطرف			
--		المجموع	3.66	.478	عالية

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الثاني: أساليب إدارية جاءت بدرجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.66) بانحراف معياري قدره (478)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لعبارات البعد بين (880-978)، وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٢١) (تشجيع الانفتاح الآمن علي الثقافات الأخرى) بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وانحراف معياري بلغ (890)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢٠) (عقد الندوات واللقاءات الدورية للتداول في قضايا فكرية مختلفة) بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وانحراف معياري بلغ (880)، ودرجة استجابة عالية، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٩) (تشجيع مناخ المناقشة والحوار الهادف والشفافية في الحديث عن المشكلات الشخصية) بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (963)؛ ودرجة استجابة عالية، وجاءت باقي عبارات البعد الثاني: أساليب إدارية بدرجة استجابة عالية.

ويمكن تفسير حصول البعد الثاني: أساليب إدارية على درجة استجابة عالية إلى أهمية دور القائمين على الكراسي البحثية في عقد العديد من الندوات التي تتناول تعزيز الأمن الفكري، واتخاذ أدوار إيجابية تعزز الأمن الفكري عن طريق طباعة كتيبات أو منشورات وملصقات تعمل على تعزيز الأمن الفكري وتشجع على مواجهة التيارات الهدامة التي تدعو إلى العنف والتطرف.

وتختلف تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (هوارى وعدون، ٢٠١١م) من أن هناك أنشطة لم يتم تنفيذها بالمستوى المأمول والتي تشمل تنظيم زيارات طلابية

دورية لولاية الأمر والعلماء للتواصل معهم وإقامة المعارض التربوية التي تؤكد على أهمية الأمن الفكري، واستضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٢١) (تشجيع الانفتاح الآمن على الثقافات الأخرى) على درجة استجابة عالية إلى أهمية توضيح الكراسي البحثية لكيفية الانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى وأخذ ما هو مفيد منها، وتجنب ما يخالف العقيدة الإسلامية وعادات المجتمع السعودي القويم.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (١٩) (تشجيع مناخ المناقشة والحوار الهادف والشفافية في الحديث عن المشكلات الشخصية) إلى أهمية توفير مناخ يشجع على طرح الآراء المختلفة ومناقشتها وفق مبدأ الشورى الإسلامي، مما يتيح للجميع من الاستفادة من خبراتهم الحياتية والعلمية المختلفة، والتوصل إلى أفضل الحلول التي يتفق عليها الجميع لحل المشكلات الاجتماعية والمشكلات الخاصة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالبعد الثالث أساليب نفسية

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات البعد الثالث أساليب نفسية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
١٠	٢٤	تنمية اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على تنشئة الطلاب على التربية الإسلامية الصحيحة	3.70	.944	عالية
٣	٢٥	نشر الوعي الشرعي والفكري الصحيح	3.90	.573	عالية
١	٢٦	تدريب أعضاء هيئة التدريس على متابعة الطلاب ومحاولة تصحيح الفكر الخاطئ لدي بعضهم	3.93	.578	عالية
٤	٢٧	ترسيخ المبادئ الأخلاقية الصحيحة	3.87	.769	عالية
٥	٢٨	التركيز على أفكار تساعد على إشاعة روح المحبة والإخاء والتعاون	3.82	.813	عالية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٦	٢٩	تدريب أعضاء هيئة التدريس على تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين الخطأ والصواب	3.82	.892	عالية
٨	٣٠	تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية إعداد الطلاب لمواجهة التأثيرات السلبية للتقنيات التكنولوجية الحديثة عند استخدامها	3.77	.831	عالية
٩	٣١	تدريب أعضاء هيئة التدريس على معالجة الضغوط النفسية والاجتماعية للطلاب باستخدام أنظمة وأساليب تربوية حديثة	3.75	.968	عالية
٢	٣٢	إدراك الطالب/ العضو لأهمية نبذ التعصب وصلتها المباشرة بالدين	3.92	.619	عالية
٧	٣٣	إنماء الروح الإيجابية لدى الطلاب نحو مجتمعهم وتربيتهم على التفاني من أجل بني الإنسان	3.78	.804	عالية
--		المجموع	3.83	.328	عالية

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الثالث أساليب نفسية جاءت بدرجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.83) بانحراف معياري قدره (0.328)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لعبارات البعد بين (0.573-0.968)، وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٢٦) (تدريب أعضاء هيئة التدريس علي متابعة الطلاب ومحاولة تصحيح الفكر الخاطئ لدي بعضهم) بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وانحراف معياري بلغ (0.578)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٣٢) (إدراك الطالب/ العضو لأهمية نبذ التعصب وصلتها المباشرة بالدين) بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري بلغ (0.619)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٢٤) (تنمية اتجاهات إيجابية لدي أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم علي تنشئة الطلاب علي التربية الإسلامية الصحيحة) بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.944)؛ وجاءت باقي عبارات حول البعد الثالث أساليب نفسية بدرجة استجابة عالية.

ويمكن تفسير حصول البعد الثالث أساليب نفسية على درجة استجابة عالية إلى أهمية توظيف أعضاء هيئة التدريس الأساليب التربوية والنفسية في تعزيز الأمن الفكري، ونشر الفكر السليم، ومساعدة طلابهم في التمييز بين الصواب والخطأ، ومواجهة التيارات الدخيلة التي تواجه مجتمعنا القويم.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٢٦) (تدريب أعضاء هيئة التدريس علي متابعة الطلاب ومحاولة تصحيح الفكر الخاطئ لدي بعضهم) على درجة استجابة عالية إلى أهمية أن يكون عضو هيئة التدريس معداً على نحو جيد لإدراك هذا الفكر الخاطئ لدى تلاميذه ويمتلك الأساليب المنطقية والشرعية التي تمكنه من مواجهة هذا الفكر الضال لدى التلاميذ.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٢٤) (تنمية اتجاهات إيجابية لدي أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم علي تنشئة الطلاب علي التربية الإسلامية الصحيحة) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة عالية إلى أهمية اهتمام عضو هيئة التدريس بتنمية الناحية الدينية لدى التلاميذ عن طريق غرس القيم الإسلامية فيهم، وتوضيح المنهج الرباني القويم للديانة الإسلامية القائمة على الوسطية والاعتدال والتي تسمو بالإنسان من كافة الجوانب وتؤدي إلى خير الدنيا والآخرة.

السؤال الثاني: ما سبل تفعيل الكراسي البحثية في تحقيق الأمن الفكري من وجهة نظركم؟

- ١- ربط الكراسي البحثية بالقضايا المعاصرة التي تهم المجتمع السعودي.
- ٢- توضيح الكراسي البحثية لخطورة المشكلات الفكرية التي في مجتمعنا القويم مثل الانحراف والغزو الفكري.
- ٣- تضمين مناهج الكراسي البحثية للعديد من المواد المتعلقة بتعزيز الأمن الفكري.
- ٤- شراكة الكراسي البحثية مع العديد من العلماء المعروفين بسلامة علمهم لتعزيز الأمن الفكري.
- ٥- وضع آليات وضوابط تنظم الانفتاح على الثقافات الغربية.

- ٦- تأهيل أعضاء هيئة التدريس تربوياً لتعزيز الأمن الفكري لدى طلابهم.
- ٧- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التكنولوجية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الثالث المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري؟

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
١٢	٣٤	زيادة الاهتمام بالجانب الأكاديمي على حساب الجوانب الأخرى	3.77	.593	عالية
١٣	٣٥	تكليف عضو هيئة التدريس بالعديد من الأعباء الإدارية مما لا يسمح له بتعزيز الأمن الفكري	3.70	.696	عالية
٨	٣٦	قلة الحافز الأكاديمي المقدم لعضو هيئة التدريس لتعزيز الأمن الفكري	3.83	.615	عالية
٧	٣٧	ارتباط الكرسي البحثي بمنهج معين	3.85	.633	عالية
١٥	٣٨	تدخل الجهة الممولة في نشاط الكرسي	3.55	1.111	عالية
١٠	٣٩	قصور توظيف عضو هيئة التدريس النظريات الحديثة في تنمية الأمن الفكري للطلاب	3.80	.798	عالية
٣	٤٠	قلة استخدام عضو هيئة التدريس إستراتيجيات حديثة في تنمية الأمن الفكري	3.97	.486	عالية
١	٤١	ضعف إمكانيات عضو هيئة التدريس.	4.05	.341	عالية
٢	٤٢	تدني إعداد أعضاء هيئة التدريس على تنمية الأمن الفكري.	4.00	.521	عالية
٤	٤٣	يتطلب التدريب على تعزيز الأمن الفكري وقتاً وتخطيطاً وإعداداً مسبقاً لعضو هيئة التدريس	3.90	.477	عالية
٦	٤٤	تدني دقة المعايير المحددة مسبقاً لتقييم اكتساب الطلاب لقيم الأمن الفكري	3.87	.676	عالية
٩	٤٥	ضعف الدافعية والحماس لدى عضو هيئة التدريس لتنمية الأمن الفكري	3.82	.651	عالية

ترتيب العبارة	٢	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٥	٤٦	قصور عضو هيئة التدريس في ربط النظرية بالواقع في تعزيز الأمن الفكري	3.88	.666	عالية
١١	٤٧	ضعف التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس والمجتمع المدني لتنمية الأمن الفكري	3.78	.739	عالية
١٤	٤٨	ضعف التنسيق بين الكرسي والكليات والجامعات في تحديد سبل تعزيز الأمن الفكري	3.63	.802	عالية
--		المجموع	3.83	.278	عالية

يتبين من الجدول السابق أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المحور الثالث المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.83) بانحراف معياري قدره (0.278)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية لعبارات المحور بين (1.111-3.41)، وهي قيم عالية مما يدل على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (٤١) (ضعف إمكانيات عضو هيئة التدريس) بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وانحراف معياري بلغ (3.41)، يليها في الترتيب الثاني العبارة رقم (٤٢) (تدني إعداد أعضاء هيئة التدريس على تنمية الأمن الفكري). بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وانحراف معياري بلغ (5.21)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (٣٨) (تدخل الجهة الممولة في نشاط الكرسي) بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (1.111)، وجاءت باقي عبارات المحور الثالث المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري بدرجة عالية.

ويمكن تفسير حصول المحور الثالث المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري على درجة استجابة عالية إلى أنه لا يزال أمام الكراسي البحثية الكثير من الوقت حتى تسهم في الأمن الفكري حيث أن الكراسي البحثية لا تزال يطغوا عليها الجانب الأكاديمي حيث تسير وفق منهج محدود؛ بالإضافة إلى ضعف

التنسيق بين الجهات المختلفة لتفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري، كما تعود بعض المعوقات إلى أعضاء هيئة التدريس أنفسهم من ضعف قدرتهم على تعزيز الأمن الفكري.

وهناك شبه اتفاق مع ما توصلت إليه تلك الدراسة ودراسة (العقيلي وهمفريز، ٢٠١٢م) التي توصلت إلى الكراسي البحثية تمثل نطاقات جديدة ومبدعة من المعرفة تفتقر لبنية تحتية متطورة.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٤١) (ضعف إمكانيات عضو هيئة التدريس) على الترتيب الأول إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس ينصب نحوهم المهني على الجانب الأكاديمي فحسب مما يفقده العديد من الكفايات التي يمكن أن تفيده في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابه.

وتختلف تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (المجهوج، ٢٠١١م) من أن إسهام الأستاذ الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير حصول العبارة رقم (٣٨) (تدخل الجهة الممولة في نشاط الكرسي) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة عالية إلى أن بعض الجهات التي تمول الكراسي البحثية تقوم بتمويل العديد من الأنشطة المرتبطة بطبيعة عملها من أجل عمل أبحاث في الجانب الذي يخدمها مما يجعل نشاط الكرسي يتركز على الجانب الذي يريده الممولون الأمر الذي يجعله يبتعد عن تحقيق الأمن الفكري.

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة (العقيلي وهمفريز، ٢٠١٢م) من إن أهداف الكراسي البحثية هي ضمان تركيز المصادر الكافية على مجالات ذات قيمة خاصة لكونها أساس مجال راسخ من الدراسة.

السؤال الثالث: ما معوقات قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري؟

- ١- ضعف ثقافة أعضاء هيئة التدريس.
- ٢- قصور الإعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز الأمن الفكري.

- ٣- كثرة العبء التدريسي والإداري لأعضاء هيئة التدريس.
 - ٤- ارتباط أعضاء هيئة التدريس بمنهج محدد مسبقاً.
 - ٥- ضعف الشراكة المجتمعية من مؤسسات المجتمع لمساعدة عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري.
 - ٦- عدم وجود معايير واضحة تحدد مدى اكتساب الطلاب للأمن الفكري.
- الإجابة عن السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة حول دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟
- أ- الفروق وفق متغير الجنس

جدول (١١) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت)، لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول أبعاد الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس

البعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	ذكر	33	3.14	.366	-.008	58	.994	غير دالة
	أنثى	27	3.14	.299				
سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	ذكر	33	3.67	.206	-1.307	58	.196	غير دالة
	أنثى	27	3.75	.238				
المعوقات التي تعوق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري	ذكر	33	3.82	.305	-.259	58	.796	غير دالة
	أنثى	27	3.84	.247				
الدرجة الكلية	ذكر	33	3.61	.172	-1.106	58	.273	غير دالة
	أنثى	27	3.65	.105				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري تُعزى لمتغير الجنس في جميع المحاور والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام المملكة العربية بتعليم البنات مما يجعلهم على نفس المستوى من الإعداد الأكاديمي والتربوي للبنين؛ حيث إن كلاً من أعضاء هيئة التدريس وعضوات هيئة التدريس قد لمسوا دور الكراسي البحثية في تحقيق الأمن الفكري من خلال خبراتهم العملية في التدريس بالجامعات السعودية، كما لمسوا بحكم خبرتهم العديد من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تحقيقه.

ب- الفروق وفق متغير الوظيفة

الجدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة طبقاً لاختلاف متغير الوظيفة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة
درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.155	2	.078	.685	.508	غير دالة
	داخل المجموعات	6.464	57	.113			
	المجموع	6.619	59				
سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.023	2	.011	.226	.798	غير دالة
	داخل المجموعات	2.891	57	.051			
	المجموع	2.914	59				
المعوقات التي تعيق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.358	2	.179	2.431	.097	غير دالة
	داخل المجموعات	4.203	57	.074			
	المجموع	4.562	59				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.079	2	.040	1.908	.158	غير دالة
	داخل المجموعات	1.185	57	.021			
	المجموع	1.265	59				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري تُعزى لمتغير الوظيفة في جميع المحاور والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس على مر مراحل تدرّجهم في السلم الوظيفي قد لمسوا دور الكراسي البحثية في تحقيق الأمن الفكري، حيث إن أي عضو هيئة تدريس مهما اختلفت وظيفته بحكم وجوده في الجامعة فإنه يشارك في العديد من الأنشطة والمؤتمرات والندوات والحلقات البحثية والمناقشات، ويصبح لديه دراية بواقع أدوار الجامعة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ج- الفروق وفق متغير الخبرة

الجدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الإستبانة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة
درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.098	2	.049	.427	.655	غير دالة
	داخل المجموعات	6.522	57	.114			
	المجموع	6.619	59				
سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.007	2	.003	.067	.935	غير دالة
	داخل المجموعات	2.907	57	.051			
	المجموع	2.914	59				
المعوقات التي تعيق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري	بين المجموعات	.247	2	.123	1.628	.205	غير دالة
	داخل المجموعات	4.315	57	.076			
	المجموع	4.562	59				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.057	2	.029	1.352	.267	غير دالة
	داخل المجموعات	1.207	57	.021			
	المجموع	1.265	59				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري لتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الكراسي البحثية وأدوارها في تعزيز الأمن الفكري لا تزال في طور الحداثة بالنسبة للمجتمع السعودي مما يجعل الخبرة لا تلعب دوراً مهماً في إيجاد فروق واختلافات بشأنها.

د- الفروق وفق متغير التخصص

جدول (١٤) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت)، لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة حول أبعاد الإستبانة وفقاً لمتغير التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	تخصصات علمية	28	3.18	.362	.983	58	.329	غير دالة
	تخصصات إنسانية	32	3.10	.310				
سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري	تخصصات علمية	28	3.68	.269	-.685	58	.496	غير دالة
	تخصصات إنسانية	32	3.72	.174				
المعوقات التي تعيق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري	تخصصات علمية	28	3.86	.267	.792	58	.432	غير دالة
	تخصصات إنسانية	32	3.80	.289				
الدرجة الكلية	تخصصات علمية	28	3.63	.167	.436	58	.664	غير دالة
	تخصصات إنسانية	32	3.62	.128				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري تُعزى لمتغير التخصص في جميع المحاور والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن كلاً من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية والإنسانية على حدٍ سواء لا يقتصر دورهم على التدريس فحسب ولكن يشمل البحث العلمي وخدمة المجتمع مما يجعل أعضاء هيئة التدريس على دراية بواجبهم في خدمة المجتمع مثل تحقيق الأمن الفكري للمجتمع مما يجعلهم يلاحظون مدى قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري.

ملخص النتائج والتوصيات ومقترحات الدراسة

أولاً: ملخص النتائج:

- ملخص النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟ يتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المحور الأول درجة إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.14) بانحراف معياري قدره (0.335).
- ملخص النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما سبل إسهام الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟ يتبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول أبعاد المحور الثاني سبل تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.70) بانحراف معياري قدره (0.222). كما جاءت أبعاد المحور الثاني على النحو التالي:

- جاء المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الأول أساليب أكاديمية بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.58) بانحراف معياري قدره (0.344).
- جاء المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الثاني: أساليب إدارية بدرجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.66) بانحراف معياري قدره (0.478).
- جاء المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول البعد الثالث أساليب نفسية بدرجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.83) بانحراف معياري قدره (0.328).
- ملخص النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: ما المعوقات التي تعيق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري؟ تبين أن المجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة حول المعوقات التي تعيق قيام الكراسي البحثية بدورها في تعزيز الأمن الفكري جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام له (3.83) بانحراف معياري قدره (0.278).
- ملخص النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة حول دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري؟ يتبين من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس - الوظيفة - الخبرة - التخصص) في جميع المحاور والدرجة الكلية.

ثانياً: توصيات الدراسة:

- تخفيف العبء التدريسي المكلف به عضو هيئة التدريس لتعزيز الأمن الفكري.
- عقد ندوات عن أهمية الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري.

- الشراكة المجتمعية مع العديد من الجهات لتعزيز دور الكراسي البحثية في تنمية الأمن الفكري.
- استقطاب العديد من الشخصيات الدينية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تعزيز الأمن الفكري.
- الاستفادة من التجارب العالمية في ربط الكراسي البحثية بمواضيع تهم المجتمع مثل الأمن الفكري.
- وضع معايير دقيقة للتعرف على مدى اكتساب طلاب الجامعة للأمن الفكري.
- إدخال مواد تتعلق بالأمن الفكري في مناهج الكراسي البحثية.
- التنسيق بين الكرسي وإدارة الجامعة ووزارة التعليم لتعزيز الأمن الفكري.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف النظريات الحديثة في تعزيز الأمن الفكري.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام إستراتيجيات حديثة تساهم في تعزيز الأمن الفكري.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

- عمل دراسات مستقبلية عن فاعلية الكراسي البحثية في تنمية الأمن الفكري.
- عمل دراسات مستقبلية عن علاقة الكراسي البحثية بقضايا المجتمع.
- عمل دراسات مستقبلية عن تفعيل دور الكراسي البحثية في تعزيز الأمن الفكري في ضوء رؤية المملكة العربية (٢٠٣٠م).

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم
- الأغبري، عبد الصمد قائد؛ المشرف، فريدة عبد الوهاب. (٢٠١٢م). واقع البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات بكلتي المعلمين بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ص. ٤٨٥-٥١١.
- باعبد، علي هود. (٢٠١١). دور الجامعات والمؤسسات التربوية والثقافية في تعزيز الوسطية بين الشباب العربي، مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في ٧ مارس بالمدينة المنورة: المملكة العربية السعودية.
- البراق، فطوم بنت محمد (٢٠٠٨). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- البقعاوي، صالح بن سليمان. (٢٠١٣). الإسهامات التربوية للكراسي العلمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بالجامعات السعودية والماليزية مع تصور مقترح (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.
- التويجري، فاطمة، السلامة، مشاعل، والعريني، منال. (٢٠١٥). تحسين إدارة الكراسي البحثية في المملكة العربية السعودية على ضوء بعض الخبرات العربية والعالمية. مجلة التربية المقارنة والدولية - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - مصر، ١(٢)، ٢١٧ - ٢٥٧.
- الثويني، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١٥م). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. السعودية: جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٢)، ص. ٩٥٧ - ١٠٥٠.
- جامعة القصيم (٢٠١٤). دليل الكراسي البحثية، المملكة العربية السعودية .
- جامعة الملك سعود. (١٤٣٣هـ). تقرير عن ورشة عمل عوامل نجاح الكراسي البحثية، المنعقدة في ٩ صفر بجامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- الجحني، علي بن فايز. (١٤٢٩هـ). الانحراف الفكري ومسئولية المجتمع. حولية كلية المعلمين في أبها، العدد الثاني عشر (عام ١٤٢٨ / ١٤٢٩هـ).

- الجهني، فواز بن عقيل؛ حسين، محمد فتحي عبد الفتاح (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ٢ (٢٥)، ٢٠٥-٢٤٣.
- حسنين، حسنين محمود (٢٠٠٧) المناعة الفكرية، مجلة الشريعة الدراسات الإسلامية (الكويت) ٢٢ (٦٨) ١١-١٢.
- حمدان، سناء سالم (٢٠٠٥). دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة
- الخرجي، عبد الواحد بن عبد العزيز. (١٤٣١هـ). فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- خريف، سعود بن محمد. (١٤٢٧هـ). دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.
- الدقي، نور الدين. (٢٠١٥). تمويل التعليم العالي في الوطن العربي الوثيقة الرئيسة، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد في الإسكندرية في الفترة من ٢٢ إلى ٢٦ ديسمبر: مصر .
- الرياشي، حمزة عبد الحكم؛ حسن، على الصغير عبد العال (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (١)، ١١٩-١٤١
- سعد، وقف والموسى، عبدالعزيز (١٤٣٥هـ). دراسات احتياجات العمل الخيري السعودي من الكراسي البحثية. الرياض: المركز الدولي للأبحاث والدراسات "مداد"
- شلدان، فايز. (٢٠١٣). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٣٣-٧٣.
- صابر، فاطمة عوض؛ وخفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢م). أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

- الصوينع، خلود بنت عثمان بن صالح (١٤٣٢هـ). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.
- العتيبي، غازي بن الحميدي بن عيسى. (٢٠١٣). دور مديري الأندية الصيفية في نشر الأمن الفكري من وجهة نظر المعلمين العاملين بها " مشرفو المجالات " بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس - السعودية ١ (٤٣)، ٥ - ٢٩
- العقيلي، ناصر بن محمد؛ همفرز، ستيفن (٢٠١٢). كراسي البحث: التجربة السعودية في ضوء الممارسات العالمية، المجلة السعودية للتعليم العالي، (٨)، ١١-٢٣.
- عمادة الدراسات العليا. (١٤٣٢هـ). دليل الكراسي البحثية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- العيسى، علي بن مسعود بن أحمد. (١٤٣٠هـ). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- الغرفة التجارية الصناعية بالرياض. (٢٠١٢). دوافع وتطلعات القطاع الخاص من كراسي البحث مسار مقترح لتعزيز الاستفادة بالمجتمع السعودي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية المنعقد في الفترة من ١٧ إلى ١٨ إبريل: المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، زينة بنت محمد بن فالح (٢٠١٧). تقييم تجربة الكراسي البحثية في الجامعات السعودية الناشئة على ضوء التجارب المحلية والعالمية، العلوم التربوية، ٣ (١)، ٤٣٥-٤٧١.
- القحطاني، ناصر هادي (١٤٣١هـ). دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض
- المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله بن أحمد. (٢٠٠٦م). نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب: دراسة وصفية لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الشرطية: الرياض.
- محمد، عبد الناصر راضي (٢٠١٣). دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها: دراسة ميدانية، المجلة التربوية- مصر، ٣٣، ٧٩-١٤٠.

- مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. (٢٠١٦). تحقيق الأمن الفكري، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.
- مصطفى، أميمة حلمي عبد الحميد. (٢٠١١). تحسين الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية باستخدام مدخل إدارة المعرفة. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر، ٤٤(١)، ٣٦٨ - ٤٣٨
- النودل، علي عبد الله (٢٠١٢). حوكمة أنشطة البحوث العلمية دراسة نقدية لممارسات برامج الكراسي البحثية في الجامعات السعودية كنموذج، مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنعقد في الفترة من ٢٨-٣٠ مارس بجامعة اليرموك، أربد.
- الهجهوج، سعد بن ذعار بن فالح (٢٠١١). دور الجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة أم القرى (دراسة ميدانية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: المملكة العربية السعودية.
- هوارى، معراج عبد القادر؛ عدون، ناصر دادي (٢٠١١). دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب دراسة ميدانية على جامعة الأغواط بالجزائر، مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في ٧ مارس بالمدينة المنورة: المملكة العربية السعودية.
- الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩). الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠١٨: التعليم العالي الحكومي حسب الجهة. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٣/٦/٢٠١٩. متاح على الرابط التالي: <https://www.stats.gov.sa/ar/1006>

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Ghamdi, A. S., Wadaan, M. A. M., El-Garhy, A. M., El-Shimy, M. E., Abou-Sawan, E. F. (2011). Quantitative Approach for Research Chairs Evaluation in King Saud University. Asian Journal of Business Management, 3(3), 228-234.

Al-Smadi, H. S. I. (2016). The effect of social networking sites in causing intellectual deviation from Qassim University' students perspective. International Journal of Asian Social Science. 6(11). 630-643.

- Cantu, F. J., Bustani, A., Molina, A.& Moreira, H. (2008). A Knowledge-based Development Model: the Research Chair Strategy. *Journal of Knowledge Management*, 12(6), 1- 29.
- Drakich, J.& Grant, K. R. (2011). When Women are Equal: The Canada Research Chair Experience. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(1), 61 – 73.
- Leskover, Darja,Mazi.(2010).Fiction for adults promoting intercultural and intercultural understanding. *Linguistics and Literature*,Vol.8,No.1,P.9-17
- Office of the Vice-President. (2014). Strategic Research Intensity Plan 2014-2020. Memorial University Of Newfoundland, St. John's, Canada.
- Oshurkov, V. A., Makashova, V. N., Tsuprik, L. S. &Lukjanova, E.V. (2015). Construction of the protection for students from cyber extremism in a cloud computing of educational services. *American-Eurasian Journal of scientific research*. 10(1). 41- 44.
- Rahamneh, K. F. A. (2016). A proposed educational vision for activating the role of the Jordanian universities students families in enhancing students intellectual security from the students perspectives. *European scientific journal*. 12(16). 105- 121.
- Research Chairs Guide. (2017). Research Chairs Program. Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Siler, K. S.& Mclaughlin, N. (2008). The Canada Research Chairs Program and Social Science Reward Structures. *CRSA/RCSA*, 45(1), 93- 119.

**معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة
في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة**

بندر بن عبدالعزيز الحصان

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة

**معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة
في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة
بندر بن عبدالعزيز الحصان**

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات التي تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيرات تخصص المعلمات، وسنوات خبرة المعلمات، ونوع برنامج الدمج، والتعرف كذلك على رؤية معلمات التربية الخاصة المستقبلية لمواجهة هذه المعوقات. تم بناء إستبيان يشتمل على ثلاثة أجزاء رئيسة بمجموع ٧٥ عنصراً لأهداف هذه الدراسة. اشتملت عينة الدراسة على جميع مدارس الدمج في محافظة المجمعة والبالغ عددها ١٩ برنامجاً لدمج الطالبات ذوات الإعاقة بمجموع ٥٢ معلمة تربية خاصة. تم تطبيق عدد من التحليلات الإحصائية التي توصلت إلى: وجود معوقات تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة وفقاً لمتغيرات التخصص، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج، وتم وضع مقترحات لمواجهة معوقات برامج الدمج للطالبات ذوات الإعاقة اشتملت على مقترحات خاصة بالبيئة المدرسية، والإدارة المدرسية، وإعداد المعلمات والمناهج الدراسية، والطالبات وأولياء الأمور والمجتمع. كلمات مفتاحية: معوقات، الدمج، الطالبات ذوات الإعاقة، ومعلمات التربية الخاصة

Inclusion Obstacles for Disabled Female Students Public Schools from Special Education Teachers' Perspectives

Bander Abd-ul Aziz Alhossan

Abstract:

The current study attempted to determine inclusion obstacles for female students with disability from the perspectives of special education teachers with respect to a number of variables: teachers' specialism, years of experience, and type of inclusion. The objective was to determine the vision of special education teachers to address inclusion obstacles. To determine these objectives, a survey was done including three main stages consisting of 75 items. The sample included all 19 inclusion schools at Majmaah region with a total of 52 female special education teachers. Different statistical analysis was conducted to indicate different obstacles that face inclusion programs for female students with disability, no significant differences for the inclusion obstacles based on teachers' specialism, years of experience, and type of inclusion, and all special education teachers' suggestions for future solutions to inclusion obstacles were discussed.

Key words: obstacles, inclusion, female students with disability, female special education teachers

المقدمة:

تُعتبر قضية دمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي شغلت بال كثير من الباحثين والمختصين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، وباحثي تربية ذوي الإعاقة بشكل خاص، بسبب الاهتمام المتزايد في السنوات الأخيرة بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الدمج والتعليم مع أقرانهم العاديين كحق من الحقوق التي نصت عليها الاتفاقيات والمعاهدات الدولية بشكل عام، والأنظمة والتشريعات في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، حيث يشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأهمية إعداد وتنفيذ البرامج والأنشطة الطلابية والعمل على دمج ذوي الإعاقة في الأنشطة الطلابية مع تلاميذ التعليم العام قدر الإمكان، "وإلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة" (وزارة التعليم، ٢٠١٦، ص: ٩٨؛ ٧). فمع هذا الاهتمام المتزايد نحو الممارسات والتطبيقات المدرسية لعملية الدمج، سعى المعلمون إلى وضع إستراتيجيات متعددة لضمان حصول الأفراد ذوي الإعاقة على احتياجاتهم من الدعم الأكاديمي والاجتماعي في فصول الدمج (Rossetti, 2012).

فالهدف من الدمج التعليمي هو تزويد جميع الطلاب ذوي الإعاقة بالخبرات المجتمعية والشعور بالانتماء إليه، وكذلك الحق في تعلم المنهج التعليمي للأفراد العاديين ممن هم في المرحلة العمرية ذاتها (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). فالدمج التعليمي هو تدريس الأفراد ذوي الإعاقة في صفوف الدراسة العادية مع أقرانهم العاديين، وتزويدهم بتعليم خاص، حيث يقوم مدرسو الصفوف العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية، والمحتوى العلمي المنهجي ليتمكن جميع الطلاب من الالتحاق ببرامج تربوية تعليمية عادية بما يتناسب وقدرات كل طالب (يحيى، ٢٠٠٦)، فالدمج التعليمي عبارة عن محاولة تعليم الأفراد ذوي الإعاقة من خلال دمجهم وتضمينهم بأقرانهم قدر ممكن للتدريس العادي في المدارس العادية؛ ولذلك فإن التضمين والدمج في البيئة المدرسية العادية يمكن الطلاب من المشاركة الكاملة النشطة والفعالة ليكونوا أعضاء فاعلين

ومتممين للمجتمع المدرسي (Farrell, 2000). ولهذا يجب أن تتضمن عملية الدمج العديد من التسهيلات لضمان نجاحها، فتشير ميتشيل (Mitchell, 2008) إلى ضرورة إجراء وإحداث تغييرات هيكلية لنجاح عملية الدمج، مثل: تكييف المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وتقنيات التقييم، والتيسير المادي للوصول الشامل، وإتاحة دعم المعلمين.

وفي ظل الحركة المتسارعة والمتطورة في تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة، أصبح يقاس تقدم المجتمعات والدول بما تقدمه للمعاقين من خدمات مساندة وبرامج تعليمية في أقل البيئات تقييداً؛ في سبيل تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص (عرفة، ٢٠١٦)، وقد اكتسب مفهوم الدمج أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة على الصعيد الدولي والمحلي؛ حيث يساعد هذا المصطلح بشكل متزايد على إصلاح التعليم، ويدعم التنوع ويرحب به بين جميع الطلاب، ويهدف إلى تحويل المدارس إلى مراكز لتلبية وتحقيق احتياجات الجميع، والقضاء على الاستبعاد الذي هو نتيجة المواقف والاتجاهات السلبية (UNESCO, 2009).

كما أن أسر الأفراد ذوي الإعاقة، ولأسباب عديدة، يفضلون انضمام أبنائهم وبناتهم ذوي الإعاقة في مدارس الدمج. فأحد أبرز الأسباب لذلك إتاحة الفرصة لأبنائهم أو بناتهم للتفاعل مع أقرانهم العاديين ممن هم في مرحلة النمو ذاتها (Koster, 2009; Nakken, Pijl, & van Houten, 2009)، كما يتوقع الآباء أن الهدف من دمج أبنائهم وبناتهم في المقام الأول لتقديم مزيد من الفرص للتفاعل والانخراط مع أقرانهم، كما يعتقدون أن الدمج الشامل هو الحل الأمثل والأكثر ملاءمة لأداء أطفالهم في المدارس، فهو الخيار المفضل لديهم طالما يحصلون على الدعم الكافي (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, 2013; Gebhardt, & Schwab, 2013).

مشكلة الدراسة

شهدت المملكة العربية السعودية انفتاحاً كبيراً ومبكراً في مجال الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة، وخصوصاً في إتاحة فرص تعليمهم في برامج الدمج، حيث زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الجوانب التي تقود إلى نجاح عملية الدمج التعليمي للأفراد ذوي الإعاقة في محاولة للتغلب على مشكلات وعوائق الدمج التعليمي (علي وعاشور، ٢٠١٤؛ Sigstad, 2017)، ومشكلات توافق الأفراد ذوي الإعاقة وتكيفهم مع الأفراد الذين يتفاعلون معهم باستمرار في المواقف والأوضاع البيئية المختلفة (Benowitz, 2010). ونتيجة لمطالبات أسر الأفراد ذوي الإعاقة والأفراد ذوي الإعاقة أنفسهم بمساواة إتاحة الفرص التعليمية في أقل البيئات تقييداً أسوة بأقرانهم العاديين (Koster et al., 2009)، وبالنتائج والمخرجات التعليمية الإيجابية للأفراد ذوي الإعاقة في مدارس الدمج (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004; Guralnick, 2001; Odom,) (Schwartz, & ECRII Investigators, 2002) أصبح تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في مدارس الدمج وتسهيل العقبات من الأمور المهمة. إلا أن الدمج التعليمي وضم الأفراد ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية قد يؤدي إلى فشلهم وانسحابهم من المدارس العادية إذا لم تقترن هذه العملية بتوفر المجالات والمعطيات اللازمة، والوقوف على تحديد المشكلات والتحديات التي تعوق من نجاحه (Moreno-Rodriguez, Lopez, Carnicero,) (Garrote, & Sanchez, 2017). لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على هذه المشكلة وذلك بتحديد معوقات وتحديات دمج الطالبات ذوات الإعاقة، والتي تشتمل على مختلف المشكلات التعليمية، والبيئة، والإدارية، وفقاً لعدد من المتغيرات. وللبحث عن قرب لمحاولة الكشف عن معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام، ووضع مقترحات لمواجهة هذه المشكلات والمعوقات التي تواجههن من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بمحافظه المجمعة، لذا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١ - ما المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة؟
- ٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في المعوقات التي تواجه برامج الدمج وفقاً لمتغيرات تخصص المعلمات، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج؟
- ٣ - ما الرؤية المقترحة لمواجهة معوقات برامج الدمج من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة

- هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم المعوقات والتحديات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس الدمج التربوي، ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة، ووضع مقترحات لمواجهة هذه المشكلات والمعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة، حلها وضمان نجاح عملية الدمج للطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام، وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:
- ١ - الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة.
 - ٢ - الكشف عن أهم المشكلات التعليمية، والبيئية، والإدارية، في ضوء عدد من المتغيرات: التخصص، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج.
 - ٣ - التعرف على الرؤية والحلول المقترحة لمواجهة المشكلات والتحديات التي تعوق عملية الدمج التربوي للطالبات ذوات الإعاقة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في تحديد أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة، مع وضع رؤية لمواجهة هذه التحديات، الأمر الذي جعل لهذه الدراسة أهمية خاصة تبرز بقوة تطبيقها على مدارس دمج الطالبات، مما يجعل للدراسة قيمة تطبيقية لدى صانعي القرار والقائمين على برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة من أجل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير وتحسين برامج الدمج في مدارس الطالبات.

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما قدمته من نتائج وبيانات تسهم في معرفة واقع التحديات والعوائق التي تواجه عملية الدمج التعليمي للطلّابات ذوات الإعاقة في المدارس العادية، والتي قد تؤثر بشكل كبير على طبيعة عمل وسير برامج الدمج التعليمي في جوانب متعددة، حيث تؤثر كذلك على نجاح المخرجات التعليمية للطلّابات ذوات الإعاقة مما يحدّ من نجاح عملية الدمج التعليمي في مدارس التعليم العادية، وما يترتب على ذلك من إجراءات وقرارات ينبغي اتخاذها لإيجاد المناخ والبيئة المناسبة التي تحتوي على جميع الجوانب الضرورية لنجاح برامج الدمج التعليمي للطلّابات ذوات الإعاقة. ومن جانب آخر سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الرؤية والحلول المقترحة لمواجهة المشكلات والتحديات التي تعيق من عملية الدمج التعليمي للطلّابات ذوات الإعاقة، ووضع التوصيات اللازمة لإرشاد أصحاب القرار وجميع المعنيين بعملية الدمج التعليمي للأفراد ذوي الإعاقة والتي تعزز من نجاح هذه العملية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن التطور والنمو الملحوظ على الصعيد المحلي والدولي، والرغبة في عملية دمج الأفراد ذوي الإعاقة أدى إلى زيادة الاهتمام بجودة إعداد المعلم. ولتوفير دمج تعليمي عالي الجودة لجميع التلاميذ يجب أن يكتسب المعلمون المعرفة والمهارات الضرورية اللازمة لعملية التخطيط والتنفيذ للممارسات النمائية الملائمة (Copples & Bredekamp, 2009)، وتلقي التدريب الذي يمكن أن يعزز من فعالية ممارسات وتطبيقات عملية الدمج (Chang, Early, & Winton, 2005)؛ فإن توفر الفرص التدريبية للمعرفة الأساسية للدمج تساعد المعلمين على تعلم طرق منهجية فعالة وتعديلات تعليمية مهمة للعمل في فصول الدمج (Hsien, Brown, & Bortoli, 2009). فكلما زاد تلقي المعلمين التدريب المتخصص في الدمج، زادت احتمالية إظهار المواقف والاتجاهات الإيجابية لعملية الدمج، وكلما كان المعلمون أكثر مهارة ومعرفة، زادت المعرفة لتعديل المناهج الدراسية وتكييف بيئة الدمج للأفراد ذوي الإعاقة (Hsien et al., 2009). كما أن المعلم يلعب دوراً مهماً وأساسياً في تسهيل التفاعل الاجتماعي بين

الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين، والذي يتطلب وجود وقرب الأفراد ذوي الإعاقة في البيئة العادية لنجاح الدمج الاجتماعي (Rossetti, 2012). فنجاح عملية الدمج يعتمد بشكل كبير على قدرة المعلمين وحافزهم للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، فمن دون التفاني والالتزام وتقبل الفكرة الأساسية للدمج قد يكون من الصعب تسهيل عملية الدمج التعليمي للأفراد ذوي الإعاقة (Michailakis & Reich, 2009).

والعمل على تهيئة المدارس العادية لاستقبال الطلاب ذوي الإعاقة يحتاج إلى عمليات من التهيئة والإعداد والتجهيز، والتي نجحت فيه دول وأخفقت فيه أخرى؛ لوجود المشكلات التي تواجه تطبيق برامج الدمج من تدريب وكفاءة المعلمين، وتهيئة البيئة المدرسية، وإزالة الحواجز (Moreno-Rodriguez et al., 2017). وتضيف كريستين (Kristyn, 2011) أن محاولات ضم الأفراد ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية لم يقترن بتحويلات هيكلية مثل تنظيم وتعديل المقررات، وإستراتيجيات التدريس والتعلم... إلخ، الأمر الذي قد يؤدي إلى استبعاد الأفراد ذوي الإعاقة وتسربهم من المدارس العادية. ومن خلال البحث في الأدب التربوي أظهرت بعض الدراسات العديد من المشكلات التي تواجه برامج دمج ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم كالمشكلات الأكاديمية والاجتماعية (علي وعاشور، ٢٠١٤)، والقيود التنظيمية وضعف الثقة بالنفس بين الأفراد ذوي الإعاقة (Sigstad, 2017)، وضعف إعداد وتأهيل معلمي التعليم العام لعملية الدمج (Moreno-Rodríguez et al., 2017). ولضمان نجاح عملية الدمج وممارساتها حددت ميتشل (Mitchell, 2008) عددًا من الشروط التي يجب الالتزام بها وهي: وجود رؤية مشتركة، وضع الطلاب في فصول دراسية مناسبة حسب العمر، وجود مناهج مهيأة، تقييم وتدريب موائم ومهيأ، تقبل الفكرة الأساسية للدمج، الوصول الشامل، والدعم والموارد المناسبة والكافية.

توجد عدة جوانب كلما اجتمعت زاد من نجاح عملية الدمج التعليمي؛ يتمثل الجانب الأول للدمج التعليمي الناجح بقدرة الفرد ذوي الإعاقة على تحقيق المخرجات أو الأهداف الموضوعة له في برنامجه التربوي الفردي. وقد أظهرت الدراسات أن الأفراد

ذوي الإعاقة يمكن أن يحققوا تقدماً ونموً في المخرجات المرجوة في برامج الدمج مثلما يفعلون في برامج غير الدمج (Guralnick, 2001; Odom et al., 2002). كما أن الدمج التعليمي الناجح لا يمكن أن يُعرف فقط فيما يتعلق بتحقيق الأهداف والنتائج في الخطوة التربوية الفردية، بل يجب على الأفراد ذوي الإعاقة تحقيق مكاسب في تطورهم ونموهم الفردي، و اكتساب المعارف والمهارات في مناهج التعليم العام، حيث يمكن إتاحة هذه المناهج في برامج الدمج التعليمي، ولا يمكن إتاحتها في برامج الفصول الملحقّة أو المراكز الخاصة (Cross et al., 2004). ويتمثل الجانب الثالث في نجاح الدمج التعليمي أن الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة بحاجة إلى إتاحة الفرصة للتفاعل مع أقرانهم العاديين لاكتساب أنماط التفاعل الاجتماعية النموذجية. فالمجموعات الصغيرة في الفصول الملحقّة في المدارس العادية أو المراكز الخاصة لا تتيح التنوع والتعدد اللازم للأفراد لتعلم مهارات التفاعل بين الأقران (Odom, 2000). ويتمثل الجانب الرابع في نجاح عملية الدمج في رضی أولياء الأمور عن التقدم الذي تم لأبنائهم أو بناتهم، فإذا كان الفرد ذو الإعاقة غير مقبول من قبل أقرانه أو لم يتلق الدعم المناسب من المعلمين، وأنهم لا يستجيبون للاهتمامات التي تعبر عنها الأسر، فلن تصبح عملية دمج الأفراد ذوي الإعاقة ناجحة. فلذلك، يعتبر دعم ومشاركة العائلة عاملاً مهماً ورئيساً عند تنفيذ الدمج التعليمي الشامل (Beckman, Hanson, & Horn, 2002). والجانب الأخير المهم في نجاح الدمج التعليمي الشامل يعتمد على وجود فريق متعدد التخصصات لتقديم كافة الخدمات اللازمة لنجاح عملية الدمج، فالبرامج يجب أن تكون جاهزة لعملية الدمج التعليمي الشامل، وليس الأفراد ذوو الإعاقة (Odom et al., 2002).

لقد تم مراجعة واستعراض الأدب السابق والمتعلق بالآثار المترتبة والمحتملة لعملية الدمج على التطور الأكاديمي، والوظيفي، والاجتماعي للأفراد ذوي الإعاقة. ففي دراسة على مستوى وزارات التعليم، قامت وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين (٢٠٠٨) بدراسة الصعوبات التي تواجه دمج الأفراد ذوي الإعاقة من وجهة نظر الموظفين في المدارس الابتدائية، وتحديد الفروق في تلك الصعوبات وفقاً لعدد من المتغيرات، كما

حددت أبرز الإعاقات التي تواجه صعوبة في عملية الدمج، بالإضافة للتعرف إلى مقترحات التغلب على الصعوبات التي تواجه الدمج، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود إستراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الأفراد ذوي الإعاقة، وعدم ملائمة الوسائل المستخدمة في تعليمهم، وقلة أدوات التقييم التربوي الرسمية والخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، ووجود قبول اجتماعي نحو دمجهم.

وقامت عبید وأبو حسونة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى: التعرف على المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية، التي تواجه الإدارة المدرسية في الصفوف التي بها دمج ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثم استقصاء الاختلاف في تقديرات هذه المشكلات تبعاً لمتغيرات الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة كمعلم، والخبرة كمدير، والمرحلة الدراسية، والجنس. وللتحقق من ذلك تم تطوير إستبيان لهذا الغرض، وتم تطبيقها على ٦٩ مديراً ونائب مدير من الجنسين في المدارس الحكومية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات اجتماعية، وفنية، وإدارية، تؤثر على دمج ذوي الإعاقة البصرية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشكلات الفنية تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث واجه نائب المدير مشكلات فنية أكثر من المدير، واتضح وجود فروقات دالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة كمدير في مجال المشكلات الفنية، حيث واجه المديرون ذوو الخبرة الأقل مشكلات أكثر، وكذلك وجدت فروقات ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال المشكلات الفنية، والإدارية، حيث واجه حملة المؤهلات الأعلى مشكلات فنية، وإدارية أكثر. وفيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية فهناك فروقات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمشكلات الفنية، حيث واجه المديرون في المرحلة الابتدائية مشكلات أكثر من الإداريين في المرحلة الثانوية، أما بالنسبة لمتغير الخبرة كمعلم والجنس؛ فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمتغيرين في تقديرات المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية، والدرجة الكلية.

ومن الدراسات التي تحققت من معوقات الدمج التعليمي: دراسة الحديدي (٢٠٠٣): هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر عند

تطبيق البرامج التربوية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وقد شارك في الدراسة عينة من معلمي ومعلمات غرف المصادر. وأشارت النتائج إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر تتعلق بأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة والتعامل معهم، في حين كانت المشكلات تتعلق بالمصادر والمواد التعليمية المرتبطة بالبرامج التربوية هي الأقل شيوعاً. ولتحديد معوقات دمج التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، قام الغزنوي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى: الوقوف على مشكلات الدمج في مدارس التعليم العام للأفراد ذوي اضطراب التوحد. وتوصلت الدراسة إلى تصدر المعوقات المرتبطة بالخدمات المدرسية، ومن ثم المعوقات التعليمية، وأخيراً المعوقات الاجتماعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة تبعاً لمتغير نوع برنامج الدمج، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات التالية: نوع العمل، والتخصص، وسنوات الخبرة، وعدد التلاميذ ذوي اضطراب التوحد في برنامج الدمج.

ولتحديد المشكلات كذلك، قامت سليمان (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى: تحديد المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وتغلق الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي، وتحديد الأدوار المستقبلية للإدارة المدرسية في ظل الدمج الشامل، والتوصل إلى مقترحات لتطوير الدورات التدريبية الخاصة بكل من المعلم والمدير. تم تطبيق الدراسة على ٨٠ معلماً ومديراً بمدارس التعليم الابتدائي، وتوصلت إلى أن هناك عدة مشكلات يمكن أن تواجه مدارس التعليم الابتدائي إذا ما طبقت الدمج الشامل منها: ضعف توافر عوامل الأمن بالمبنى المدرسي، ارتفاع كثافة الفصول العادية، ضعف معرفة المعلم والمدير بخصائص الأفراد ذوي الإعاقة، ضعف قدرة المعلم والمدير على حفظ النظام بالمدرسة المدججة، ضعف تقبل بعض المعلمين لفكرة الدمج، ضعف تقبل الطالب العادي للطالب ذوي الإعاقة، والعزل الاجتماعي للفرد ذوي الإعاقة داخل المدرسة. ومن الدراسات التي تناولت عرض مشكلات الدمج دراسة علي وعاشور (٢٠١٤)، حيث هدفت إلى: التعرف على مشكلات دمج الأفراد ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المرحلة

الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية. وتكونت العينة من ٥٤ من آباء الطلاب ذوي الإعاقة العقلية الملتحقين بمدارس الدمج. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في اتجاه آباء الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في مصر في المشكلات النفسية والاقتصادية والمجموع الكلي. بينما كانت قيمة "ت" في اتجاه آباء الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في السعودية في المشكلات الأكاديمية والاجتماعية، ولم تكن دالة إحصائية في المشكلات الطبية. كما أوضحت النتائج بالنسبة للمتغيرات وجود فروق دالة إحصائية في اتجاه الأمهات، وفي اتجاه الآباء ذوي التعليم أقل من المتوسط، وفي اتجاه الآباء الأقل سناً من المتوسط.

وللوقوف على الهياكل التنظيمية والإدارية في المدارس قام الدويش (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى: التعرف على واقع إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية الخاصة. وأظهرت الدراسة أن الهيكل التنظيمي الحالي للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا يتسم بالمرونة، ويفتقد إلى وظائف إدارية تتعلق ببرنامج التربية الخاصة، وعدم اختيار العاملين في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بناءً على معايير محددة، بالإضافة إلى عدم إعداد دورات تأهيلية للعاملين في المدرسة قبل البدء بالدمج، وأن المباني المدرسية الحالية للمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لا تتلاءم مع ظروف الأفراد ذوي الإعاقة، وضعف فرص التواصل والتفاعل بين الأفراد ذوي الإعاقة بأقرانهم العاديين، وعدم تمويل المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة بالأجهزة والوسائل الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة، وضعف تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية والتعليمية المماثلة في المنطقة، وضعف خبرة مديري ووكلاء المدارس في التعليم العام، وفي إمامهم بالطريقة المناسبة لإنجاح الدمج، وعدم اختيار الكفاءات المناسبة للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة، وعدم توفر المرونة والصلاحيات الممنوحة لإدارة المدرسة، وكثافة أعداد طلاب التعليم العام بالمدرسة العادية تقلل من كفاءة تطبيق الدمج. ومن الدراسات الميدانية كذلك، دراسة أبو العلا (٢٠٠٦): هدفت إلى رصد واقع تجربة دمج التلاميذ

ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم مع أقرانهم العاديين، والتعرف على مواطن الضعف التي تعوق تنفيذ التجربة، وتحديد المتطلبات التي يجب توافرها من أجل نجاح تجربة الدمج بالمدرسة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبيان الموجهة إلى المعلمين والقائمين بالتدريس في الفصول الخاصة بمدارس الدمج، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدة مشكلات تواجه دمج الفصول الملحقه داخل المدارس العادية منها: قلة الوعي المجتمعي بالنسبة للأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام والقابلين للتعلم منهم بشكل خاص، والنقص الواضح كمًا وكيفًا في الكوادر المتخصصة والمدرّبة على التعامل مع مشكلات الأفراد ذوي الإعاقة، وضعف الإمكانيات المادية والفنية المتخصصة لدمج التلاميذ الأفراد ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم مع العاديين.

من خلال استعراض الأدب السابق، وللأثر الكبير لعملية الدمج الشامل للأفراد ذوي الإعاقة، يتضح أن هنالك توجهًا لدراسة مشكلات ومعوقات الدمج، حيث إن جميع الدراسات السابقة بحثت معوقات ومشكلات تطبيق الدمج على فئات مختلفة من الأفراد ذوي الإعاقة: الأفراد ذوي الإعاقة العقلية (أبو العلا، ٢٠٠٦؛ علي وعاشور، ٢٠١٤)، الأفراد ذوي صعوبات التعلم (الحديدي، ٢٠٠٣)، الأفراد ذوي الإعاقة البصرية (عبيد وأبو حسونة، ٢٠١١)، الأفراد ذوي اضطراب التوحد (الغزنوي، ٢٠١٠). وتم تناول هذه المشكلات من منظورات مختلفة: أولياء الأمور (علي وعاشور، ٢٠١٤)، المشرفين والمعلمين والمديرين (أبو العلا، ٢٠٠٦؛ سليمان، ٢٠٠٩). وتم تناولها وفقًا لمتغيرات متعددة: التخصص، والمؤهل، وسنوات الخبرة، والجنس، ونوع البرنامج (عبيد وأبو حسونة، ٢٠١١؛ وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، ٢٠٠٨).

قد أشارت الدراسات السابقة للعديد من الظروف التي يجب الوفاء والالتزام بها لتحقيق فعالية الدمج للأفراد ذوي الإعاقة، ومع ذلك فإن تلك الدراسات لم تصف بشكل كافٍ وجهات نظر معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بالتحديات المختلفة التي ينطوي عليها ضمان جودة التعليم للأفراد ذوي الإعاقة ضمن إطار الدمج الشامل للتعليم. فتتضح أهمية هذه الدراسة كونها تتناول مشكلات وتحديات دمج الطالبات

ذوات الإعاقة من وجهة نظر المعلمات ومديرات البرامج، والتي تشتمل على مختلف المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والبيئية، والإدارية، وضعف إعداد المعلمات وفقاً لمتغير التخصص، وسنوات الخبرة، نوع البرنامج. وللوقوف عن قرب لمحاولة الكشف عن معوقات دمج الطالبات في مدارس التعليم العام، ووضع مقترحات لمواجهة هذه المشكلات، كانت مشكلة الدراسة الحالية.

المنهجية

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى إلى تشخيص وتحديد المشكلات والمعوقات التي تواجه معلمات التربية الخاصة في برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة مع الطالبات العاديات، ووصف الحلول لمواجهة هذه المشكلات والتحديات. تم استخدام هذا الأسلوب حصراً لجميع معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة التعليمية، والبيئية، والإدارية، التي يمكن أن تصفها معلمات التربية الخاصة من خلال قربهم وخبرتهم العملية في هذا المجال.

عينة الدراسة وإجراءاتها

لتحديد معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة تم تطبيق أداة الدراسة باستخدام الأسلوب المباشر الورقة والقلم بتوزيع الاستبيان على معلمات التربية الخاصة في جميع برامج الدمج للطالبات ذوات الإعاقة في محافظة المجمعة لجميع المراحل الدراسية والبالغ عددها ١٩ برنامجاً لدمج الطالبات ذوات الإعاقة بمجموع ٥٢ معلمة.

شملت عينة الدراسة على معلمات التربية الخاصة في جميع برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة في المدارس العادية في محافظة المجمعة، تم اختيار محافظة المجمعة وجنس الإناث لثلاثة أسباب رئيسة: أولاً، استطلعت هذه الدراسة وجهة نظر معلمات التربية الخاصة لجميع برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة بغض النظر عن نوع الإعاقة؛ لأن عدد هذه البرامج سيكون كبيراً جداً لو أُختر مناطق أخرى. ثانياً، جميع برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة في المملكة العربية السعودية تتبع لوزارة التعليم، فجميعها ينتهج

نفس السياسات ويتلقى نفس الخدمات، فما ينطبق على برامج دمج محافظة الجمعة ينطبق على غيره من المناطق. وأخيراً، تطبيق هذا الاستبيان في محافظة الجمعة كان منطقياً بسبب تواجد الباحث فيها، حيث فرصة الحصول على أكبر عدد من الاستجابات، وذلك من خلال متابعة استجابة المشاركات، والتأكيد على المشاركة من خلال تواصل زميلات قسم التربية الخاصة وطالبات التدريب الميداني، وتذكير المعلمات للحصول على أكبر قدر من المشاركة.

تم توزيع الإستبيان بعد الحصول على السماح الأخلاقي من جامعة الجمعة. نُشرت الإستبانات على جميع برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة في محافظة الجمعة، وتضمن تعريف مختصر عن الدراسة، والمدة المتوقعة لإكماله. ولضمان زيادة المشاركات تم إرسال رسائل تذكيرية لمديرات ومشرفات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة مرة كل أسبوع لمدة أسبوعين، وأخيراً تم إرسال آخر رسالة تذكيرية لهنّ بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الإستبيان. بلغ عدد المشاركات التي تم جمعها ٣٥ إستمارة، و تم استبعاد بعضها بسبب الإجابة عن أقل من ربع فقرات الإستبيان مع عدم تقديم أي بيانات في المعلومات العامة، حيث بلغ العدد النهائي ٣٠ مشاركة.

أداة الدراسة

لأغراض الدراسة تم بناء إستبيان الدراسة لجمع البيانات حول المشكلات والعوائق والتحديات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس الدمج التعليمي، ووضع مقترحات وحلول لمواجهة هذه المشكلات والمعوقات من وجهة نظر المعلمات، وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: تم الاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، إذ تمت مراجعة عدد من الدراسات ذات الصلة (على سبيل المثال الهابط ٢٠١٥، سليمان ٢٠٠٩، عبيد وأبو حسونة ٢٠١١، علي وعاشور ٢٠١٤، كاظم، الحارثي والمعمري ويوسف، ٢٠٠٦)، ومن ثم تم بناء وتصميم إستبيان للتعرف على واقع مشكلات الدمج

والرؤية المستقبلية للتغلب عليها، محل الدراسة، فالقسم الأول يتضمن معلومات شخصية عن المعلمات مثل التخصص، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج. والقسم الثاني يتضمن تقييم المعلمات للمشكلات والعوائق التي تواجه عملية دمج الطالبات ذوات الإعاقة بواقع ٣١ فقرة تتناول مختلف المعوقات التعليمية (على سبيل المثال، ضعف توفر الوسائل التعليمية المناسبة لظروف الإعاقات المختلفة، ضعف توفر مصادر تعلم بالمكتبة)، والاجتماعية والأسرية (على سبيل المثال، عدم تقبل الطالبات العاديات لقريناتهن ذوات الإعاقة، وجود عزل اجتماعي للتلميذات ذوات الإعاقة داخل المدرسة العادية، عدم تقبل أولياء أمور الطالبات العاديات دمج الطالبات ذوات الإعاقة مع بناتهم، يفضل أولياء أمور الطالبات ذوات الإعاقة مدارس التربية الخاصة المستقلة)، والبيئية (على سبيل المثال، البيئة المدرسية بشكلها الحالي لا تناسب تطبيق الدمج، زيادة عدد الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس الدمج)، والإدارية (على سبيل المثال، عدم وضوح الهدف من الدمج لدى الإدارة المدرسية، عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالدعم الفني لمعلمات التربية الخاصة، ضعف المتابعة لبرامج الدمج من قبل الإدارة المدرسية). وضعف تأهيل المعلمات (على سبيل المثال، قلة خبرة معلمات التربية الخاصة بالدمج، تدريب المعلمات أثناء الخدمة غير كاف) والمناهج الدراسية (على سبيل المثال، عدم مناسبة المناهج الحالية لبعض فئات الدمج). والقسم الأخير يتضمن رؤية المعلمات للمقترحات والحلول لمواجهة هذه المشكلات والمعوقات بواقع ٤٤ فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: بُعد البيئة المدرسية (على سبيل المثال، تعديل البيئة المدرسة هندسياً لتناسب دمج ذوات الإعاقة، تهيئة الفصول والمقاعد الدراسية)، بُعد الإدارة المدرسية (على سبيل المثال، عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة الفريق الإداري، تعديل بعض اتجاهات المديرات السلبية نحو الإعاقة)، بُعد إعداد المعلمات والمناهج الدراسية (على سبيل المثال، تفعيل التعاون بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات الصف العام لبحث مشكلات الدمج، تطوير المناهج لتناسب الإعاقات المختلفة)، بُعد المجتمع والأسرة (على سبيل المثال، تفعيل مشاركة الطالبات من ذوات الإعاقة في الأنشطة الصفية واللاصفية، توعية المجتمع بأهمية وأهداف وفلسفة

الدمج، تفعيل التواصل مع أولياء الأمور ومشاركتهم في اتخاذ القرار). فبذلك تم التوصل إلى إعداد كامل الإستبيان بأقسامه الثلاثة والمكون من ٧٥ فقرة شكلت الإستبيان بصورته الأولى.

ثانياً: تم عرض الإستبيان بصورته الأولى على عدد ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية الخاصة والعلوم التربوية، وقد تباينت آراء المحكمين ما بين تأييد لجميع الفقرات أو تعديلها.

ثالثاً: تم إجراء التعديلات الموصى بها من قِبل المحكمين، وأصبح الإستبيان بصورته النهائية مكوناً من ثلاثة أقسام بواقع بيانات أولية، تقييم واقع مشكلات الدمج ٣١ فقرة، رؤية المعلمات للتغلب على معوقات الدمج ٤٤ فقرة، ويقابل هذه العناصر سلم تقديري مكون من خمس درجات، تم إعطاء درجة لكل استجابة، حيث تم تحويل سلم الإجابة اللفظي الخماسي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء الإجابة موافق بشدة خمس درجات، موافق أربع درجات، موافق إلى حد ما ثلاث درجات، غير موافق درجتين، غير موافق بشدة درجة واحدة. ومن ثم تم استخراج درجة كلية لكل معلمة من خلال جمع درجات جميع فقرات القسم الثاني للإستبيان الخاص بمشكلات الدمج، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الإستبيان هي ١٥٥ درجة وتعكس مستوى تقييم مشكلات الدمج بصورته القصوى، وأدنى درجة هي ٣١ درجة، وتعكس مستوى تقييم مشكلات الدمج بصورته الدنيا. وتم استخراج درجة كلية لكل معلمة من خلال جمع درجات جميع فقرات القسم الثالث للإستبيان الخاص برؤية المعلمات المقترحة لمواجهة مشكلات برامج الدمج، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الاستبيان هي ٢٢٠ درجة وتعكس أعلى مستوى للحلول المقترحة لحل مشكلات برامج الدمج، وأقل درجة هي ٤٤ درجة، وتعكس أدنى مستوى للحلول المقترحة لحل مشكلات الدمج.

صدق وثبات أداة الدراسة

تمّ التحقق من صدق الإستبيان الذي تمّ بناؤه وتطويره عن طريق عرضه على عشرة من المحكمين والمختصين من أساتذة التربية الخاصة، والتربية، والمناهج وطرق التدريس للاستفادة من مقترحاتهم حول مناسبة فقرات الإستبيان، ومدى انتمائها للأبعاد التي تمّ تحديدها، وإضافة وحذف ما يروونه مناسباً في سبيل الوصول للإستبيان بصورته النهائية، وقد أسفرت عن بعض الملاحظات التي تمّ الأخذ بها لزيادة دقة الاستبيان في قياس أهداف الدراسة. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تمّ استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، من خلال معادلة كرونباخ-ألفا، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للإستبيان (٠,٩١) وهو معامل عال يعول عليه.

تحليل البيانات

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات، تمّ تصدير البيانات إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليلها. تمّ استخدام طرق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، أولاً: تمّ استخدام تحليل المعلومات الوصفية مثل: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، لمعرفة تقييم معلمات التربية الخاصة لمشكلات ومعوقات الدمج، ورؤيتهنّ لحل هذه التحديات. ثانياً: لتحليل التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة بسبب اختلاف متغيرات الدراسة: التخصص، وسنوات الخبرة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي على القسم الثاني من الإستبيان. ثالثاً: لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة بسبب اختلاف متغيرات الدراسة: نوع البرنامج، تمّ استخدام اختبار "ت".

النتائج

تتحقق الدراسة الحالية من واقع المشكلات والتحديات التي تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة، وتتعرف على الرؤية والحلول المقترحة لهذه العوائق من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. تم عرض النتائج وفقاً للترتيب التالي: (أ) البيانات العامة للمشاركات. (ب) واقع المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة. (ج) واقع المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة في ضوء عدد من المتغيرات. (د) الرؤية المقترحة لمواجهة المعوقات.

البيانات العامة للمشاركات

من مجموع معلمات التربية الخاصة اللائي أكملن الإستبيان، ٦٠% (ن = ١٨) حاصلات على مؤهل تربية خاصة في تخصص الإعاقة العقلية، بينما ما يقارب ٢٧% (ن = ٨) متخصصات صعوبات تعلم، في حين ما يقارب ١٣% (ن = ٤) متخصصات توحد. حوالي ٣٧% من المشاركات (ن = ١١) لديهن أقل من خمس سنوات خبرة تدريسية، و ٢٧% (ن = ٨) لديهن بين ١١-١٥ سنة خبرة تدريسية، و ٢٣% (ن = ٧) لديهن بين ١٦-١٠ سنوات خبرة تدريسية، وأخيراً ١٣% (ن = ٤) لديهن أكثر من ١٦ سنة خبرة تدريسية مع التلميذات ذوات الإعاقة. ثلاث وتسعون بالمئة من معلمات التربية الخاصة المشاركات في الدراسة (ن = ٢٨) يعملن في فصول الدمج الملحقة بالمدارس العادية، وحوالي ٧% (ن = ٢) منهن يعملن في برامج دمج كلي في مدارس التعليم العام. تفاصيل البيانات العامة للمشاركين مبين في الجدول ١.

جدول ١

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	إعاقة عقلية	١٨	٦٠
	صعوبات تعلم	٨	٢٦,٧
	توحد	٤	١٣,٣

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١١	٣٦,٧
	من ٦ - ١٠ سنوات	٧	٢٣,٣
	من ١١ - ١٥ سنوات	٨	٢٦,٧
	أكثر من ١٦ سنة	٤	١٣,٣
مكان العمل	فصول ملحقة	٢٨	٩٣,٣
	دمج كلي	٢	٦,٧

واقع المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة

تمت الإجابة عن السؤال الأول "ما المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة؟" بجمع البيانات حول تقييم معلمات التربية الخاصة للمشكلات والمعوقات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة وفقاً لعناصر القسم الثاني من استبيان الدراسة، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وأشارت البيانات إجمالاً إلى أن تقييم معلمات التربية الخاصة لواقع المشكلات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة يقع في موافق إلى حد ما بوجود هذه العوائق (س = ٩٦, ٢، ع = ١, ٠١). اشتمل الاستبيان على ٣١ معوقاً لبرامج الدمج على مختلف المجالات. ولمعرفة مدى تقييم معلمات التربية الخاصة لهذه العناصر، تم ترتيبها جميعاً من الأعلى إلى الأدنى تقييماً. حيث أظهرت النتائج وجود بعض العوائق والمشكلات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بمتوسطات تقع بين موافق بوجود هذه العوائق (س = ٧٣, ٣، ع = ٢٣, ١) غير موافق بوجود هذه العوائق (س = ١٣, ٢، ع = ٦٣, ٠). من بين العوائق والمشكلات، العناصر "ضعف توفر الوسائل التعليمية المناسبة لظروف الإعاقات المختلفة؛ التشريعات والقوانين تحتاج إلى تعديل لتناسب مع تطبيق الدمج، ضعف الخدمات المساندة المقدمة في مدارس الدمج" حصلوا على أعلى تقييم من قبل معلمات التربية الخاصة كمعوق لبرامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة (س = ٧٣, ٣، ع = ٢٣, ١؛ س = ٦٧, ٣، ع = ١, ٠٦؛ س = ٦٧, ٣، ع = ٩٦, ٠، على التوالي). واحتل العنصر "صعوبة ضبط سلوك بعض الطالبات ذوات الإعاقة" رابع التقييم

(س = ٥٣، ٣، ع = ١٧، ١)، والعنصر "عدم مناسبة المناهج الحالية لبعض فئات الدمج" خامس التقييم (س = ٥، ٣، ع = ١٧، ١)، وكان العنصر "ضعف برامج التدريب المقدمة للإدارة المدرسية" والعنصر "ضعف توافر أخصائية نفسية واجتماعية مدربة للتعامل مع مشكلات الطالبات ذوات الإعاقة" من المشكلات والعوائق الأعلى تقييماً حيث احتلا المركز السادس والسابع على التوالي (س = ٤٧، ٣، ع = ١٠، ١؛ س = ٢، ٣، ع = ٢٤، ١).

كما أظهرت النتائج أن أقل المشكلات والمعوقات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة تقييماً من قبل معلمات التربية الخاصة كان العنصر "قلة خبرة معلمات التربية الخاصة بالدمج" حيث احتل هذا العنصر المرتبة الحادية والثلاثين (س = ١٣، ٢، ع = ٦٣، ٠). كما أظهرت البيانات أن من المشكلات والمعوقات الأقل تقييماً العنصر "أولياء أمور الطالبات من ذوات الإعاقة يفضلون مدارس التربية الخاصة المستقلة" والعنصر "اتجاهات معلمات التربية الخاصة السلبية تعوق النجاح في تطبيق الدمج"، حيث احتلا المرتبتين التاسع والعشرين والتاسع والعشرين مكرر (س = ٣٧، ٢، ع = ١٨، ١؛ س = ٣٧، ٢، ع = ٨٩، ٠). انظر إلى الجدول ٢ لكافة التفاصيل حول تقييم معلمات التربية الخاصة لواقع المشكلات والمعوقات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة.

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمشكلات ومعوقات دمج التلميذات ذوات الإعاقة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	العناصر
١,٢٣	٣,٧٣٣	١	ضعف توفر الوسائل التعليمية المناسبة لظروف الإعاقات المختلفة
١,٠٦	٣,٦٦٦	٢	التشريعات والقوانين تحتاج إلى تعديل لتناسب مع تطبيق الدمج
٠,٩٦	٣,٦٦٦	٣	ضعف الخدمات المساندة المقدمة في مدارس الدمج
١,١٧	٣,٥٣٣	٤	صعوبة ضبط سلوك بعض الطالبات ذوات الإعاقة
١,١٧	٣,٥	٥	عدم مناسبة المناهج الحالية لبعض فئات الدمج
١,٠١	٣,٤٦٦	٦	ضعف برامج التدريب المقدمة للإدارة المدرسية
١,٢٤	٣,٢	٧	ضعف توافر أخصائية نفسية واجتماعية مدربة للتعامل مع مشكلات الطالبات ذوات الإعاقة

معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة ...

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	العناصر
١,١٥	٣,١٦٦	٨	البيئة المدرسية بشكلها الحالي لا تناسب تطبيق الدمج
٠,٩٥	٣,١٦٦	٩	الفروق الفردية بين الطالبة العادية وزميلتها من ذوات الإعاقة تعوق تطبيق الدمج
١,٠١	٣,٠٦٦	١٠	ضعف المتابعة لبرامج الدمج من قبل الإدارة المدرسية
١	٣,٠٣٣	١١	تدريب المعلمات أثناء الخدمة غير كافٍ.
٠,٩٦	٣,٠٣٣	١٢	تأهيل المديرات لبرامج الدمج غير كافٍ.
١,١٧	٣	١٣	ضعف توافر مصادر تعلم بالمكتبة
١,٠٣	٢,٩٦٦	١٤	عدم تقبل الطالبة العادية لقريناتها من ذوات الإعاقة
١,٠٣	٢,٩٦٦	١٥	تقليد بعض الطالبات العاديات للسلوكيات غير المرغوبة الصادرة من زميلاتهن ذوات الإعاقة
٠,٩٦	٢,٩٦٦	١٦	عدم إلمام الإدارة المدرسية بفوائد الدمج وأهدافه وأساليب تطبيقه
٠,٩٤	٢,٩٣٣	١٧	الدمج يزيد المشكلات على الإدارة المدرسية
١,١٤	٢,٩٣٣	١٨	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالدعم الفني لمعلمات التربية الخاصة
١,٠١	٢,٩٣٣	١٩	ضعف التنسيق بين الإدارة المدرسية وإدارة التعليم في الإشراف على برامج الدمج
٠,٩٥	٢,٨٣٣	٢٠	عدم معرفة مديرة المدرسة لاحتياجات الطالبات من ذوات الإعاقة
٠,٩٦	٢,٨	٢١	عدم تقبل أولياء أمور الطالبات العاديات دمج الطالبات ذوات الإعاقة مع بناتهن
٠,٨٨	٢,٧	٢٢	هناك عزل اجتماعي للتلميذات ذوات الإعاقة داخل المدرسة العادية
٠,٩٩	٢,٧	٢٣	عدم وضوح الهدف من الدمج لدى الإدارة المدرسية
١,٠٦	٢,٦٦٦	٢٤	زيادة عدد الطالبات داخل الفصل الدراسي الواحد
١,٠٣	٢,٦٦٦	٢٥	زيادة عدد الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس الدمج
١	٢,٦٦٦	٢٦	ضعف تواصل المعلمة مع المديرة ومع ولي أمر الطالبة ذات الإعاقة
١,٠١	٢,٥	٢٧	الدمج يؤدي إلى زيادة الأعباء على المعلمات
٠,٧٧	٢,٤٣٣	٢٨	هناك تداخل في الصلاحيات بين الإدارة المدرسية والمشرف التربوي الفني
١,١٩	٢,٣٦٦	٢٩	اتجاهات معلمات التربية الخاصة السلبية تعيق النجاح في تطبيق الدمج
٠,٨٩	٢,٣٦٦	٢٩	أولياء أمور الطالبات من ذوات الإعاقة يفضلون مدارس التربية الخاصة المستقلة
٠,٦٣	٢,١٣٣	٣١	قلة خبرة معلمات التربية الخاصة بالدمج
١,٠١	٢,٩٦		المجموع

واقع المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة في ضوء عدد من المتغيرات

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في المعوقات التي تواجه برامج الدمج وفقاً لعدد من المتغيرات؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة حسب متغيرات تخصص المعلمات، وسنوات خبرة المعلمات، ونوع برنامج الدمج، وفقاً للآتي:

تخصص المعلمات، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج. وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج -كما هو مبين في جدول ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha=0,05)$ لأثر متغير تخصص المعلمات ف $(26,3) = 1,66 = \alpha, 2 = 0$ على معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة. كما يبين جدول ٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha=0,05)$ لأثر متغير سنوات خبرة المعلمات ف $(26,3) = 0,75 = \alpha, 04 = 0$ على معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة. وباستخدام اختبار "ت"، أظهرت النتائج -كما هو موضح جدول ٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha=0,05)$ للمشكلات أو المعوقات التي تواجه الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس الدمج تُعزى لمتغير نوع برامج الفصول الملحق في المدارس العادية (س = ٢,٩٥، ع = ٠,٥٦) أو برامج الدمج الكلي (س = ٣,٠٨، ع = ٠,٧١)، ت $(28) = 1,3 = \alpha, 76 = 0$.

جدول ٣

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير تخصص المعلمات على معوقات برامج الدمج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١,٤٥٨	٣	٠,٤٨٦	١,٦٦١	٠,٢
داخل المجموعات	٧,٦٠٣	٢٦	٠,٢٩٢		
المجموع	٩,٠٦١	٢٩			

جدول ٤

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات خبرة المعلمات على معوقات برامج الدمج

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٥٣٥	٠,٧٤٥	٠,٢٣٩	٣	٠٧١٧	بين المجموعات
		٠,٣٢١	٢٦	٨,٣٤٣	داخل المجموعات
			٢٩	٩,٠٦١	المجموع

جدول ٥

اختبارات 'لأثر متغير نوع برنامج الدمج على معوقات برامج الدمج

الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	قيمة (ت)	دمج كلي (ن=٢)	فصول ملحقة (ن=٢٨)
			الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري
٠,٧٥٩	٢٨	٠,٣١-	٠,٧٠٧	٣,٠٨
				٠,٥٦٢
				٢,٩٥١

الرؤية المقترحة لمواجهة المعوقات

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث "ما الرؤية المقترحة لمواجهة معوقات برامج الدمج من وجهة نظر المعلمات؟" تم جمع بيانات رؤية معلمات التربية الخاصة المقترحة لمواجهة مشكلات ومعوقات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة وفقاً لعناصر القسم الثالث من إستبيان الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وأشارت البيانات إجمالاً إلى أن رؤية المعلمات لمواجهة معوقات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة يقع في موافق بشدة على هذه المقترحات (س=٤,٦، ع=٠,٦٦). اشتمل الإستبيان على ٤٤ مقترحاً لمواجهة مشكلات برامج الدمج موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: بُعد البيئة المدرسية، بُعد الإدارة المدرسية، بُعد إعداد المعلمات والمناهج الدراسية، وبُعد المجتمع والأسرة. ولمعرفة مدى تقييم معلمات التربية الخاصة لهذه المقترحات، تم ترتيب جميع الأبعاد والعناصر من الأعلى إلى الأدنى تقييماً. حيث احتل بُعد المجتمع والأسرة أعلى أبعاد رؤية معلمات التربية الخاصة لمواجهة مشكلات برامج الدمج تقييماً (س=٤,٧٢، ع=٠,٥٥)، وتلاه بُعد الإدارة المدرسية (س=٤,٦٤، ع=

٥٩، ٠)، ومن ثم بُعد إعداد المعلمات والمناهج الدراسية (س = ٥٥، ٤، ع = ٦٦، ٠)، وأخيراً بُعد البيئة المدرسية (س = ٥، ٤، ع = ٨٦، ٠). كما أظهرت النتائج أن أعلى أربعة مقترحات لمواجهة مشكلات برامج الدمج تقييماً من قِبَل المعلمات هي المقترح "تعديل اتجاهات الطالبات وأولياء الأمور السلبية تجاه الدمج" (س = ٨٧، ٤، ع = ٣٥، ٠)، والمقترح "توفير ميزانيات لدعم برامج الدمج" (س = ٨٧، ٤، ع = ٥٧، ٠)، والمقترح "توفير حوافز مناسبة لمديرات برامج الدمج الناجح" (س = ٨، ٤، ع = ٤٨، ٠)، والمقترح "وضع خطط لتعديل سلوك الطالبات من ذوات الإعاقة" (س = ٧٧، ٤، ع = ٥، ٠). وقد احتل خامس ترتيب مقترحات مواجهة مشكلات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة مكرر العناصر "تعيين أخصائيات نفسية واجتماعية في مدارس الدمج؛ تقديم الدعم المستمر والإشراف على التلميذات من ذوات الإعاقة أثناء الفسح والنشاط لمواجهة ما يحدث لهن من مشكلات؛ تهيئة طالبات التعليم العام للتعامل المثمر مع قريناتهن من الإعاقة" (س = ٧٣، ٤، ع = ٦٤، ٠؛ س = ٧٣، ٣، ع = ٥٢، ٠؛ س = ٧٣، ٣، ع = ٧٨، ٠).

كما أشارت النتائج إلى أن أدنى مقترحات مواجهة مشكلات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة ترتيباً كان "تعديل البيئة المدرسة هندسياً لتناسب دمج التلميذات ذوات الإعاقة"، والمقترح "تعديل طرق الاختبارات". حيث احتلتا المرتبتين الرابع والأربعين والثالث والأربعين على التوالي (س = ١٣، ٤، ع = ١، ٠؛ س = ٤٣، ٤، ع = ٧٧، ٠). كما أظهرت النتائج أن من مقترحات مواجهة مشكلات برامج الدمج الأقل ترتيباً المقترحات "تجهيز وتهيئة المدرسة بغرفة مصادر ومعامل، إعادة تأهيل المديرات لفهم أهداف الدمج وفلسفته، تطوير البرامج والخطط الفردية، تطوير طرق التقييم والتشخيص والإحالة" (س = ٤٧، ٤، ع = ٨٦، ٠؛ س = ٤٧، ٤، ع = ٥٧، ٠؛ س = ٤٧، ٤، ع = ٦٨، ٠؛ س = ٤٧، ٤، ع = ٩، ٠). حيث احتلت هذه العناصر المرتبة السادسة والثلاثين مكرر. انظر إلى جدول ٦ لكافة التفاصيل حول رؤية معلمات التربية الخاصة لمقترحات مواجهة مشكلات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمقترحات
مواجهة مشكلات دمج التلميذات ذوات الإعاقة

المرتبة	العناصر	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئة المدرسية	تعديل اتجاهات الطالبات وأولياء الأمور السلبية تجاه الدمج.	١	٤,٨٧	٠,٣٥
	وضع خطط لتعديل سلوك الطالبات ذوات الإعاقة.	٢	٤,٧٧	٠,٥
	تهيئة طالبات التعليم العام للتعامل المثمر مع قريناتهن ذوات الإعاقة.	٣	٤,٧٣	٠,٧٨
	تفعيل مشاركة الطالبات من ذوات الإعاقة في الأنشطة الصفية واللاصفية.	٤	٤,٧	٠,٥٣
	تفعيل التواصل مع أولياء الأمور ومشاركتهم في اتخاذ القرار.	٤	٤,٧	٠,٥٣
	توعية المجتمع بأهمية وأهداف وفلسفة الدمج.	٦	٤,٦٧	٠,٦١
	تفعيل دور وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي في إنجاح عملية الدمج.	٦	٤,٦٧	٠,٥٥
	تفعيل دور الجمعيات ومؤسسات المجتمع المدني في مواجهة مشكلات الدمج.	٦	٤,٦٧	٠,٥٥
	المجموع		٤,٧٢	٠,٥٥
الإدارة المدرسية	توفير ميزات لدعم برامج الدمج.	١	٤,٨٧	٠,٥٧
	توفير حوافز مناسبة لمديرات برامج الدمج الناجح.	٢	٤,٨	٠,٤٨
	تقديم الدعم المستمر والإشراف على التلميذات من ذوات الإعاقة أثناء الفسح والنشاط لمواجهة ما يحدث لهن من مشكلات.	٣	٤,٧٣	٠,٥٢
	تقديم الدعم الاستشاري والإداري لمديرات مدارس الدمج.	٤	٤,٦٧	٠,٥٥
	عقد لقاءات دورية لبحث مقترحات أسر الطالبات ذوات الإعاقة وحل المشكلات وذلك مع إدارة المدرسة.	٤	٤,٦٧	٠,٥٥
	عمل برامج متخصصة وورش عمل عن دور الإدارة في إنجاح برامج الدمج.	٤	٤,٦٧	٠,٦١
	تطوير أساليب الإدارة وأنماطها في مدارس الدمج.	٧	٤,٦٣	٠,٥٦
	تعديل بعض اتجاهات المديرات السلبية نحو الإعاقة.	٨	٤,٦	٠,٥٦
	اختيار مديرات ذات كفاية من ناحية التخصص، والخبرة.	٩	٤,٥٣	٠,٦٨
	عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة الفريق الإداري	١٠	٤,٥	٠,٨٦
	إعادة تأهيل المديرات لفهم أهداف الدمج وفلسفته.	١١	٤,٤٧	٠,٥٧
	المجموع		٤,٦٥	٠,٥٩

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	العناصر	البعد
٠,٦١	٤,٦٣	١	تطوير المناهج لتناسب الإعاقات المختلفة.	إعداد المعلمات والمناهج الدراسية
٠,٧٢	٤,٦٣	١	تفعيل التعاون بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات الطالبات العادية لبحث مشكلات الدمج.	
٠,٥٦	٤,٦٣	١	تنويع إستراتيجيات التدريس.	
٠,٤٥	٤,٦	٤	اختيار مشرفات ذات كفاءة للإشراف على برامج الدمج.	
٠,٦٢	٤,٦	٤	استخدام تقنيات التعلم في إنجاح الدمج.	
٠,٥٦	٤,٦	٤	تدريب المعلمات على طرق ضبط الصف الدراسي.	
٠,٦٢	٤,٦	٤	تدريب المعلمات على خصائص النمو واحتياجات الطالبات من ذوات الإعاقة.	
٠,٥٧	٤,٥٧	٨	تدريب المعلمات على كيفية عمل تقارير عن حالات الطالبات ومدى تقدمهن..	
٠,٧٣	٤,٥٧	٨	الحد من الأعباء الإدارية والمدرسية على معلمة الدمج.	
٠,٧٣	٤,٥٣	١٠	تطوير خطط إعداد المعلمات بالأقسام العلمية أثناء الدراسة.	
٠,٦٣	٤,٥٣	١٠	تطوير أساليب التدريب التي تتناسب مع الدمج.	
٠,٦٣	٤,٥٣	١٠	عرض التجارب الناجحة في الدمج من الدول المتقدمة.	
٠,٦٨	٤,٥٣	١٠	تدريب المعلمات على طرق تعديل السلوك.	
٠,٦٣	٤,٥	١٤	دعم الزيارات المتبادلة للتعرف على تجارب الدمج الناجحة.	
٠,٦٨	٤,٤٧	١٥	تطوير البرامج والخطط الفردية.	
٠,٩	٤,٤٧	١٥	تطوير طرق التقييم والتشخيص والإحالة.	
٠,٧٧	٤,٤٣	١٧	تعديل طرق الاختبارات.	
٠,٦٦	٤,٥٥		المجموع	
٠,٦٤	٤,٧٣	١	تعيين أخصائيات نفسية واجتماعية في مدارس الدمج.	المجتمع والأسرة
٠,٩٤	٤,٥٧	٢	توفير فريق متعدد التخصصات لتطبيق الدمج.	
٠,٧٧	٤,٥٧	٢	اختيار مدارس مناسبة لتطبيق البرامج من حيث الموقع والإمكانات.	
٠,٨٦	٤,٥٧	٢	توفير وسائل تعليمية وأجهزة مساعدة.	
٠,٨٦	٤,٥	٥	توفير خدمات مساندة مواصلات، وجبات، دعم مادي.	
٠,٨٦	٤,٥	٥	تهيئة الفصول والمقاعد الدراسية.	
٠,٨٦	٤,٤٧	٧	تجهيز وتهيئة المدرسة بغرفة مصادر ومعامل.	
١,٠١	٤,١٣	٨	تعديل البيئة المدرسية هندسياً لتناسب دمج التلميذات ذوات الإعاقة.	
٠,٨٦	٤,٥		المجموع	
٠,٦٦	٤,٦		المجموع الكلي	

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في ضوء متغيرات تخصص المعلمات، وسنوات خبرة المعلمات، ونوع برنامج الدمج، والتعرف كذلك على رؤية معلمات التربية الخاصة المستقبلية لمواجهة هذه المشكلات. وقد أظهرت بيانات الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول: "ما المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة بمدارس الدمج بمحافظة المجمعة؟" نتائج تدل على وجود عدد من المعوقات التي تواجه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة، حيث أشارت البيانات إجمالاً إلى أن تقييم معلمات التربية الخاصة للمعوقات التي تواجهه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة يقع في موافق إلى حد ما بوجود هذه العوائق (س = ٩٦، ٢، ع = ١، ٠). وتحديدًا قُيِّمت معلمات التربية الخاصة أكثر المعوقات التي تواجهه برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة كالتالي: "ضعف توفر الوسائل التعليمية المناسبة لظروف الإعاقات المختلفة، التشريعات والقوانين تحتاج إلى تعديل لتناسب مع تطبيق الدمج، وضعف الخدمات المساندة المقدمة في مدارس الدمج" حصلوا على أعلى تقييم (س = ٧٣، ٣، ع = ٢٣، ١؛ س = ٦٧، ٣، ع = ١٠٦، ١؛ س = ٦٧، ٣، ع = ٩٦، ٠، على التوالي). فهذه المعوقات تقلل من قدرة المدرسة على تهيئة البيئة المناسبة لانضمام الطالبات ذوات الإعاقة لإنجاح في برامج الدمج التربوي. وهذا يتفق مع دراسة كل من (الدويش ٢٠٠٦، الربيعاني والغافري ٢٠٠٩، العايد والشربيني وكمال وعقل ٢٠١١، وسليمان ٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن أهم معوقات برامج الدمج قلة التجهيزات المدرسية، وحاجة مدارس الدمج إلى الخدمات المساندة، والتعديلات في البيئة المدرسية لتلائم احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. كما احتل المعوق "صعوبة ضبط سلوك بعض الطالبات ذوات الإعاقة" رابع التقييم (س = ٥٣، ٣، ع = ١٧، ١)، والمعوق "عدم مناسبة المناهج الحالية لبعض فئات الدمج" خامس التقييم (س = ٥، ٣، ع = ١٧، ١). وكان المعوق "ضعف برامج التدريب المقدمة للإدارة المدرسية، والمعوق "ضعف توافر أخصائية نفسية واجتماعية مدربة

للتعامل مع مشكلات الطالبات ذوات الإعاقة من المشكلات والعوائق الأعلى تقييماً حيث احتل المركز السادس والسابع على التوالي (س = ٤٧, ٣, ع = ١٠, ١, س = ٣, ٢, ع = ١, ٢٤). كما يتضح من هذه النتائج أن عدم معرفة بعض العاملين بمدارس الدمج بخصائص ذوي الإعاقة قد يؤدي إلى صعوبات في ضبط السلوك، مما قد يؤثر على اتجاهاتهم نحو الدمج، ولكن مع توفر برامج التدريب للمعلمين والإداريين بالمدرسة، مع تزويد مدرسة الدمج بالأخصائي النفسي كل ذلك يزيد من عملية التعرف على احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة، ويزيد من فرص تقبلهم واندماجهم بالمدرسة، وهذا يتفق مع دراسة كل من (الحسين ٢٠٠٤، الدويش، ٢٠٠٦، ووزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين ٢٠٠٨).

وجاءت نتائج السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في المعوقات التي تواجه برامج الدمج وفقاً لمتغيرات تخصص المعلمات، وسنوات الخبرة، ونوع البرنامج؟" بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha = 0,05)$ لأثر متغير تخصص المعلمات $F(26,3) = 1,66$, $\alpha = 0,2$ على معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة، وتُعزى هذه النتيجة إلى وجود معوقات ومشكلات تواجه جميع الطالبات ذوات الإعاقة بغض النظر عن نوع إعاقتهن، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة (الغزنوي، ٢٠١٠). كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0,05)$ لأثر متغير سنوات خبرة المعلمات $F(26,3) = 0,75$, $\alpha = 0,54$ على معوقات برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة. حيث أشارت النتائج إلى تقييم عالٍ لمعوقات برامج الدمج للطالبات ذوات الإعاقة في مختلف سنوات الخبرة لدى معلمات التربية الخاصة، ويمكن أن يُعزى ذلك لبروز وظهور تلك المعوقات بدرجة تجعل من معلمات التربية الخاصة بغض النظر عن مدة خبرتهن التعليمية يلاحظنها ويشعرن بها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (الغزنوي ٢٠١٠، وهوساوي وابن راجح ٢٠١٥). وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0,05)$ للمشكلات أو المعوقات التي تواجه الطالبات ذوات الإعاقة

في مدارس الدمج تعزى لمتغير نوع برامج الفصول الملحققة في المدارس العادية (س = ٩٥، ٢، ع = ٥٦، ٠) أو برامج الدمج الكلي (س = ٠٨، ٣، ع = ٧١، ٠)، ت (٢٨) = - ١، ٣، ٠، ٧٦ = α ، حيث تشير هذه النتيجة إلى ضرورة النظر في المعوقات والمشكلات التي توجد على حد سواء في جميع برامج دمج الطالبات ذوات الإعاقة سواء الدمج الكلي أو الفصول الملحققة في المدارس العادية. وهذه النتيجة لا تتفق مع ما جاء في دراسة الغزنوي (٢٠١٠) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير نوع برنامج الدمج الكلي.

وأشارت بيانات السؤال الثالث إجمالاً: "ما الرؤية المقترحة لمواجهة معوقات برامج الدمج من وجهة نظر المعلمات؟" إلى أن رؤية المعلمات لمواجهة معوقات برامج دمج التلميذات ذوات الإعاقة يقع في موافق بشدة على هذه المقترحات (س = ٤، ٦، ع = ٦٦، ٠). حيث احتل بُعد المجتمع والأسرة أعلى أبعاد رؤية معلمات التربية الخاصة لمواجهة مشكلات برامج الدمج تقييماً (س = ٧٢، ٤، ع = ٥٥، ٠)، وتلاه بُعد الإدارة المدرسية (س = ٦٤، ٤، ع = ٥٩، ٠)، ومن ثم بُعد إعداد المعلمات والمناهج الدراسية (س = ٥٥، ٤، ع = ٦٦، ٠)، وأخيراً بُعد البيئة المدرسية (س = ٥، ٤، ع = ٨٦، ٠). وهذه النتائج تتفق مع ما جاء في دراسة (الحديدي، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩) حيث تصدرت المعوقات المرتبطة بالمدرسة، من حيث التجهيزات والبنية التحتية وإعداد الكوادر. ولكن الدراسة الحالية لا تتفق مع نتائج دراسة الغزنوي (٢٠١٠) بشأن المعوقات الاجتماعية والأسرية حيث جاءت في المعوقات الأقل تأثيراً على الدمج التربوي. كما أظهرت النتائج أن أعلى أربعة مقترحات لمواجهة مشكلات برامج الدمج تقييماً من قبل المعلمات هي المقترح "تعديل اتجاهات الطالبات وأولياء الأمور السلبية تجاه الدمج" (س = ٨٧، ٤، ع = ٣٥، ٠)، والمقترح "توفير ميزانيات لدعم برامج الدمج" (س = ٨٧، ٤، ع = ٥٧، ٠)، والمقترح "توفير حوافز مناسبة لمديرات برامج الدمج الناجح" (س = ٨، ٤، ع = ٤٨، ٠)، والمقترح "وضع خطط لتعديل سلوك الطالبات من ذوات الإعاقة" (س = ٧٧، ٤، ع = ٥، ٠). وقد احتل خامس ترتيب مقترحات مواجهة مشكلات برامج دمج التلميذات

ذوات الإعاقة مكرر العناصر "تعيين أخصائيات نفسية واجتماعية في مدارس الدمج، تقديم الدعم المستمر والإشراف على التلميذات من ذوات الإعاقة أثناء الفسح والنشاط لمواجهة ما يحدث لهن من مشكلات، تهيئة طالبات التعليم العام للتعامل المثمر مع قريناتهن ذوات الإعاقة" (س= ٧٣، ٤، ع= ٦٤، ٠؛ س= ٧٣، ٣، ع= ٥٢، ٠؛ س= ٧٣، ٣، ع= ٧٨، ٠). كما يتبين من المقترحات التي أظهرتها نتائج الدراسة الحالية واقعية وإيجابية تلك المقترحات والتي ركزت على تعديل الاتجاهات السلبية تجاه الدمج وتوفير الميزانيات اللازمة لإقامة برامج الدمج على أكمل وجه، وذلك بهدف تجويد البيئة المدرسية المادية والبشرية؛ لتحقيق الدمج التربوي المنشود، وأن تكون المدرسة شاملة للجميع.

التوصيات

هنالك العديد من التوصيات والمقترحات لمواجهة مشكلات برامج الدمج للتلميذات ذوات الإعاقة التي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة:

مقترحات خاصة بالبيئة المدرسية: أكدت الدراسة على ضرورة تعديل البيئة المدرسية هندسياً لتناسب دمج الطالبات ذوات الإعاقة، والتأكيد على تجهيز وتهيئة المدارس، وتوفير وسائل تعليمية تناسب مع نوع إعاقة الطالبة، وأكدت على توفير خدمات مساندة للطالبات من وسائل مواصلات، ووجبات، وغيرها من الخدمات، والحرص على اختيار مدارس مناسبة لتطبيق برنامج الدمج، مع توفير فريق متعدد التخصصات، وتعيين أخصائيات نفسية واجتماعية في مدارس الدمج.

مقترحات خاصة بالإدارة المدرسية: أكدت الدراسة على أهمية اختيار الإدارة المدرسية ذات الكفاءة من ناحية التخصص والخبرة، وضرورة عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة المديرات لتطوير أساليب الإدارة، والعمل مع فريق الدمج متعدد التخصصات، وأكدت الدراسة كذلك على توفير الحوافز المناسبة للمديرات مع تقديم الاستشارات اللازمة للنجاح في تطبيق برامج الدمج.

مقترحات خاصة بإعداد المعلمات والمناهج الدراسية: أكدت الدراسة بشدة على تطوير خطط إعداد المعلمات في أقسام التربية الخاصة، وتطوير أساليب التدريب، والعمل على تدريب المعلمات على أساليب تعديل سلوك الطالبات ذوات الإعاقة، وتعريف المعلمات باحتياجات الطالبات في برامج الدمج، وتدريب المعلمات على عمل التقارير عن حالات الطالبات ذوات الإعاقة، والحد من الأعباء الإدارية في مدارس الدمج.

مقترحات خاصة بالطالبات وأولياء الأمور والمجتمع: أكدت الدراسة على ضرورة توعية وتهيئة الطالبات العاديات للتعاون مع قريناتهن ذوات الإعاقة، وتعديل اتجاهات الطالبات وأولياء الأمور تجاه الإعاقة، وتفعيل مشاركة الطالبات ذوات الإعاقة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتفعيل التواصل مع أولياء الأمور في اتخاذ القرار، وتفعيل الجمعيات ومؤسسات المجتمع المدني في مواجهة مشكلات الدمج.

الدراسات المستقبلية: بعض استنتاجات هذه الدراسة تحتاج إلى مزيدٍ من التحقق والتفصيل في الدراسات المستقبلية. على سبيل المثال، بعض المشكلات والعوائق التي تواجه برامج الدمج ذات الصلة بالبيئة المدرسية والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية، بحاجة إلى مزيدٍ من الدراسات والبحوث للتحقق والتعرف على تفاصيلها والتعمق في أحداثها، وخصوصاً باستخدام المنهج النوعي. على الرغم أن هذه الدراسة قدمت تصوراً عن المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام، إلا أن هناك حاجة للتعرف على ما تمتلكه تلك البرامج والمدارس من إمكانيات مادية وبشرية للوقوف عليها وإبرازها والحديث عنها لما لها من تأثير واضح لتمكين ذوي الإعاقة ونجاح عملية الدمج. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة استطلعت المعوقات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، فإجراء دراسات أخرى تكشف معوقات الدمج من مصادر أخرى، كأولياء الأمور أو الأفراد المعاقين أنفسهم يزيد الثقة بهذه النتائج وخصوصاً عند الحديث عنها وإبرازها.

المراجع

- أبو العلا، سهير. (٢٠٠٦). دراسة تقييمية لتجربة دمج التلاميذ المعوقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم مع العاديين في التعليم الابتدائي بمحافظة أسوان. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٢٠، ٢١٣ - ٢٥٤.
- الحديدي، منى. (٢٠٠٣). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ٢، ١-٤٠.
- الحسين، حسين. (٢٠٠٤). مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين عقلياً في المدارس الابتدائية بالملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الدويش، عبد العزيز. (٢٠٠٦). تصور مقترح لتطوير إدارات المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الربيعاني، أحمد،. والغافري، محمد. (٢٠٠٩). صعوبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٣، ٢١٧ - ٢٥٠.
- العايد، واصف،. الشربيني، السيد،. كمال، سعيد،. وعقل، سمير. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدرسة العادية بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٦(١)، ٥٠١ - ٥٤٦.
- الغزنوي، محمد. (٢٠١٠). معوقات دمج تلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الهابط، عبير. (٢٠١٥). مشكلات دمج الطالبات - ذوات الإعاقة البصرية - في المرحلة الجامعية، وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦، ١٣٨ - ١٦٧.
- سليمان، حنان. (٢٠٠٩). أدوار ومشكلات إدارة مدارس التعليم الأساسي بمصر في تحقيق الدمج الشامل للمعاقين: دراسة مستقبلية. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٥، ١٥ - ٨٧.
- عبيد، ماجدة،. وأبو حسونة، نشأت. (٢٠١١). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية الملحق بها صفوف دمج المعوقين بصرياً بوزارة التربية والتعليم في الأردن. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٠٠، ١٩٣ - ٢٣٦.

- عرفة، عبد الباقي. (٢٠١٦). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (ط. ٢). الرياض: مكتبة الرشد.
- علي، أحمد، وعاشور، منال. (٢٠١٤). مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٠، ١١١-١٢٦.
- كاظم، علي، الحارثي، إبراهيم، المعمرى، خولة، ويوسف، يوسف. (٢٠٠٦). البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ٢٨، ٦٠-٨١.
- هوساوي، علي؛ وابن راجح، محمد. (٢٠١٥). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٧، ١١٥-١٥١.
- وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين. (٢٠٠٨). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. سلسلة دائرة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة، ٢٣، ١-٧٤.
- وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مأخوذ من <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>
- يحيى، خولة. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. International Journal of Inclusive Education, 10, 295-308.
- Beckman, P. J., Hanson, M. J., & Horn, E. (2002). Family perceptions of inclusion. In S. L. Odom (Ed.), Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs (pp. 98-108). New York: Teachers College Press.
- Benowitz, A. (2010). Social competence of students with learning disabilities using a risk-resilience model (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, USA.
- Chang, F., Early, D. M., & Winton, P. J. (2005). Early childhood teacher preparation in special education at 2- and 4- year institutions of higher education. Journal of Early Intervention, 27, 110-124.

- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169-183.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 663- 681.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3–35). Baltimore: Brookes.
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *The Australasian Journal of Special Education*, 33, 26–41.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140.
- Kristyn, C. (2011). Mainstreaming: The special child goes to school. Retrieved from <https://www.families.com/mainstreaming-the-special-needs-child-goes-to-school>
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER*, 3, 24-44.
- Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence– Based strategies. London, UK: Routledge.
- Moreno-Rodriguez, R., Lopez, J. L., Carnicero, J. D., Garrote, I., & Sanchez, S. (2017). Teachers' perception on the inclusion of students with disabilities in the regular education classroom in Ecuador. *Journal of Education and Training Studies*, 5, 45–53.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20–27.
- Odom, S. L., Schwartz, I. S., & ECRII Investigators. (2002). So what do we know from all this?: Synthesis points of research on preschool inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children*

- with disabilities in preschool programs (pp. 154–174). New York: Teachers College Press.
- Rossetti, Z. S. (2012). Helping or hindering: The role of secondary educators in facilitating friendship opportunities among students with and without autism or developmental disability. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1259–1272.
 - Sigstad, H. M. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities: Conditions and challenges within a mainstream school context. *International Journal of Special Education*, 32, 767–783.
 - UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO.

**فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج
بالواقع لخفض الضغوط النفسية
وأثره على الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة**

عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي

أستاذ علم النفس المشارك

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء - جامعة شقراء

**فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع
لخفض الضغوط النفسية وأثره على الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة
عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج قائم على العلاج بالواقع لتخفيف الضغوط النفسية وأثر ذلك في تحسين الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة، والتحقق من مدى استمرار فاعلية البرنامج بعد مرور شهرين من تطبيقه، لدى عينة من (٣٢) طالباً، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٤) سنة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وطُبق مقياسي الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي (قبلي/ وبعدي) على المجموعتين، أما البرنامج الإرشادي فطُبق على المجموعة التجريبية فقط. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياسي الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي لصالح القياس البعدي، وكذلك في مقياسي الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية بين القياس البعدي والتبعي.

الكلمات المفتاحية: العلاج بالواقع - الضغوط النفسية - الاتزان الانفعالي - الاضطرابات النفسية.

The effectiveness of a counseling program based on the techniques of reality therapy to reduce psychology stresses and its impact on emotional stability among university students.

Abdullah Abdul Aziz M. Almunahi

Abstract:

The current study aimed to design a program based on Reality Therapy To relieve psychological stress and its impact on improving Emotional Stability of University Students. This study also examined the extent and effectiveness of the program after two months of its application. (32) students participated in this study; their age ranged between (19-24) years. They were divided equally into two groups: experimental and control. The Standard psychology stresses and Emotional Stability scales were applied to the two groups (Pre and post), As for the program, it was applied to experimental group only. The study revealed that there were significant differences in the mean scores of the experimental group (pre and post) in the psychology stresses and Emotional Stability for the post measurement, as well as in psychology stresses and Emotional Stability between the experimental group and the control group in the post measurement for the experimental group. The study also revealed a lack of statistically significant differences in the mean scores of the experimental group in psychology stresses between the pre and post measurements

Key words: Reality Therapy, psychology stresses, Emotional Stability, Psychological disorders.

المقدمة:

تُعتبر الضغوط النفسية سمة بارزة في العصر الحديث، وأصبحت تشكل جزءاً من حياتنا ويعاني منها الكثير، وتلك الضغوط النفسية كما تختلف في مصادرها تتباين أيضاً في كيفية تعايش الأفراد معها، تبعاً لمرحلة نموهم الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، ومنهم الطلاب داخل المؤسسات التعليمية، على سبيل المثال طلاب الجامعة الذين يعيشون تحت وطأة التحديات والتجارب التي لم يخوضوها من قبل للتعامل مع متطلبات الحياة وتحقيق أهدافهم.

وكون الفرد يعيش تحت ضغط نفسي دائم يجعل حماسة يخبو وتقل دافعيته، وبالتالي يصبح غير قادر على إنجاز عمله، فيشعر بالعجز والإحباط والاكتئاب (Gold, 2001).

وهذا ما أشار إليه كل من (الفرماوي وعبد الله ٢٠٠٩، النوايسه ٢٠٠٩، حسن، ٢٠١٤): إن شدة الضغوط النفسية تعكس بآثارها السلبية العضوية والنفسية على الفرد كالإصابة بأمراض الجهاز الدوري والهضمي، والشعور بالقلق والاكتئاب والأرق، واللجوء إلى الإدمان والعدوان وغيره مما يؤثر على إنتاجيته.

وقد ربط تارانوم وكاتون (Tarannum & Khatoon 2009) بين انخفاض مستوى الاتزان الانفعالي وسوء التوافق النفسي وتكامل الشخصية. فالفرد المتزن قادر على تحمل الظروف المحبطة لأنه يؤجل إشباع رغباته، الأمر الذي يساعده على جودة التواصل الاجتماعي ووضع الخطط المستقبلية السليمة تبعاً لخبراته الحالية.

وهذا يعني أنه يمكن أن نرد بعض الاضطرابات النفسية إلى ضعف الشعور بالمسؤولية، وممارسة السلوكيات السلبية، وانخفاض القدرة على تأجيل إشباع الحاجات (Glasser, 2002).

كما يؤكد وجود صلة وثيقة بين تحمل الفرد للضغوط النفسية ومستوى الاتزان الانفعالي لديه، وبالتالي مدى سيطرته على وجدانه وانفعالاته والتي تُعد ركيزة أساسية في وضع الأهداف واتخاذ القرارات الحياتية المناسبة للوصول إليها.

وبما أن الشخصية السوية مطلب للأفراد والمؤسسات المجتمعية والتربوية، فإن دراسة تأثير خفض الضغوط النفسية على الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة قد يلعب دوراً في تنمية الصحة الجسدية والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال ممارسته للاستشارات النفسية والاجتماعية أنه من السائد أن يتعرض طلاب الجامعة إلى الضغوط النفسية والتي من الممكن أن تؤثر سلباً على مستواهم التحصيلي وعلى نمط علاقتهم مع الآخرين وكذلك صحتهم النفسية. مما يجعلها منشأ لمعظم المشكلات التي تواجههم في محيطهم، فقد تشجعهم على الانسحاب من الجامعة أو تأجيل الدراسة أو حتى العدوان الموجه نحو الزملاء والممتلكات العامة.

وهذا ما يؤيده شيلدرز (Shields, 2001) في أن الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة أشد وطأه في تأثيره السلبي على إنتاجهم الأكاديمي أو حتى العزوف عن الدراسة. فالطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الضغط النفسي هم أكثر عرضة للاكتئاب وغيره من الاضطرابات النفسية مما يؤثر على صحتهم الجسدية.

ويرى كامل (٢٠٠٤) أن السلوك الإنساني وردود الأفعال ترتبط بتصورات الفرد نحو الحياة وظروفها، وإلى الأمور التي تحيط به. وعليه فإن الأفراد يتفاوتون في كيفية تعاملهم مع تلك الضغوط بتفاوت الأساليب والخطط المتبعة في ضوء كيفية إدراكهم لماهية الضغوط؟. فالسوي نفسياً منهم هو من يمتلك القدرة على التحكم في انفعالاته، والتعامل المتروي أمام الضغوط الحياتية التي تواجهه، وبالتالي يتخذ القرارات المناسبة.

ويتفق معه ما أورده كل من (عبد الجواد، ٢٠١٠؛ الحمد، ٢٠١٤) في أن طلاب الجامعة أكثر عرضة لمواجهة الكثير من الضغوط النفسية، وبالتالي الاضطرابات النفسية والاجتماعية والتربوية جراء المواقف والخبرات الحياتية في بيئتهم والتي تتصارع مع رغبتهم في الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

كما أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على الطلبة الجامعيين في السعودية إلى أن هناك ارتباطاً موجباً بين التعرض للضغوط النفسية وكل من القلق والاكتئاب (الزيداني، ٢٠١١)، ووجود ارتباط سالب بينها وكل من الدافعية للإنجاز والتوافق الأكاديمي (الزهراني، ٢٠١٨).

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (Hori, 2007، أبو سليمان وبلعاوي، ٢٠١٤) أن الضغوط النفسية تشكل حجرة عثرة أمام الطالب الجامعي؛ لذا يلزم تدريبه على مهارات التوافق والتعامل معها إيجابياً لخفض درجتها لديه، فمثل هذه التدخلات الإرشادية لها فاعلية ودور ينعكس على مستواه التحصيلي وتوافقه النفسي والاجتماعي.

وقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة (عبد الرزاق ٢٠٠٩، Anderson et.al, 2013، الحمد ٢٠١٤؛ Ghorbani, 2016، Leon et.al, 2018) فاعلية العلاج بالواقع كأحد العلاجات النفسية الحديثة التي تُركز على إشباع الحاجات كالحب والعطاء والاحترام، في علاج الكثير من الاضطرابات النفسية والاجتماعية كخفض مستوى الشعور بالأمن النفسي، القلق، الاكتئاب ورفع جودة التواصل مع الآخرين.

لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما دور برنامج إرشادي نفسي قائم على فنيات العلاج بالواقع في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة، وأثر ذلك على الاتزان الانفعالي لديهم؟

أسئلة الدراسة:

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية؟
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية.
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي؟
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية؟
- ٦- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي؟
- ٧- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط النفسية (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تصميم برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لخفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٢- تحديد مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة من خلال مقياس مناسب للبيئة السعودية (من تصميم الباحث).
- ٣- الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع في خفض

- الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٤- فحص أثر خفض مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة على درجة الاتزان الانفعالي لديهم.
- ٥- استقصاء عن استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب بعد مرور شهرين من تطبيقه.

أهمية الدراسة: تكمن أهميتها في جانبين هما:

أ/ الأهمية النظرية:

- ١- تقديم خلفية نظرية للضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين في البيئة السعودية.
- ٢- تناول الدراسة الطلاب الجامعيين وهي من الشرائح المهمة في المجتمع بوصفهم أداة لإحداث التغيير والبناء والتقدم في المستقبل، ومعاناتهم من الضغوط يعوقهم عن المشاركة مما يحيد من التنمية.
- ٣- قلة الدراسات - على حد علم الباحث- التي تناولت فاعلية العلاج والإرشاد بالواقع في الوطن العربي بوجه عام والمجتمع المحلي بوجه خاص.
- ٤- لفت نظر العاملين في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية إلى أهمية العلاج بالواقع، وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٥ - توسيع المجال البحثي في الصحة النفسية والاجتماعية.

ب/ الأهمية التطبيقية:

- ١ - تقديم برنامج إرشادي قد يُفيد في علاج اضطرابات مشابهة داخل المؤسسات التربوية والمجتمعية.
- ٢- البرنامج المُعد في الدراسة الحالية يستند إلى تعليم وتدريب الطلاب المهارات الأساسية لمواجهة الضغوط النفسية، مما قد يرفع مستوى القدرة على مجابهة تلك الضغوط، وبالتالي الاستمرارية في فاعلية البرنامج إلى ما بعد فترة التدريب.
- ٣- إعداد مقياس يقيس مستوى الاتزان الانفعالي يلائم البيئة المحلية، قد يُطبق في دراسات لاحقة تتناول هذا المتغير.

٤- الاستناد إلى نتائج الدراسة في بناء البرامج الوقائية والإرشادية لتنمية مهارات مواجهة الضغوط النفسية.

٥- قد تفيد النتائج في التأكيد على أهمية خفض درجة الضغوط النفسية لتحقيق درجات مرتفعة من الاتزان الانفعالي، وبالتالي تنمية الصحة النفسية.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض الضغوط النفسية وأثره على درجة الاتزان الانفعالي، كما تتحدد الدراسة الحالية بالمقاييس النفسية والبرنامج الإرشادي المستخدمة فيها.

٢- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء.

٣- الحدود الزمنية: طبّق البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- العلاج بالواقع: Reality Therapy

يُعرفه علي (٢٠١١) بأنه: عملية علاجية تُمكن الفرد من اكتشاف حاجاته غير المشبعة، وتحديد ما ينتج عن ذلك من مشكلات شخصية واجتماعية، ثم مساعدته لتكوين مجموعة من الصور الذهنية الإيجابية لما يريده بطرق مشروعة وفق قدراته وإمكانات البيئة حوله، ومساندته ليضع خططاً قابلة للتنفيذ.

ويُعرف إجرائياً بأنه: الجلسات الإرشادية التي أعدها الباحث في الدراسة الحالية، والتي تقوم على الأساليب العلاجية النفسية المستمدة من فنيات العلاج بالواقع، وذلك للحدّ من الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- الضغوط النفسية: psychology stresses

تُعرف بأنها: تلك المواقف أو الأحداث أو الصعوبات التي تواجه وتربك الطالب، وتعرض تحقيق بعض من أهدافه والتي قد تؤثر سلباً على درجة توافقه النفسي والاجتماعي. وقد تكون هذه الضغوط أسرية، اقتصادية، دراسية أو نفسية (أبو حبيب، ٢٠١٠).

ويُعرف الباحث الضغوط النفسية إجرائياً بالدرجة الكلية المرتفعة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

٣- الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

يُعرفه حريش والعزب (٢٠١٥) بأنه: قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته ومشاعره المختلفة، وامتلاكه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات. ويُعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته على فقرات مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً العلاج بالواقع: Reality Therapy

من العلاجات الحديثة لوليام جلاسر Glasser William التي تُركز على فهم سلوكيات المسترشدين، وكيفية إدراكهم للأمور ومن ثم تغيير سلوكياتهم بأخرى مسئولة وهادفة، وبالتالي تغيير مشاعرهم، وتزودهم بمهارات تساعد على التعايش مع الآخرين ومواجهة الواقع، وذلك من خلال إعداد خطة عملية والالتزام بها وصولاً إلى التقارب بين العالم الواقعي والعالم المدرك تبعاً لقدراتهم الذاتية.

فالفرد يُقدر مصيره ويختار ما بين البدائل، فهو يدرك العالم المحيط تبعاً لوجهة نظره وتصورات المبنية على خبراته الذاتية. وقد يضطرب ويصاب بالإحباط لشعوره بالدونية أمام الآخرين، أو ليتحكم في علاقاته مع الذات أو الآخرين، أو لطلب العون غير المباشر، وربما يُعذر على عدم فعاليته (Glasser, 2005).

١ - مفهومه:

يُعرفه كوري (Corey, 1990) بأنه: طريقة إرشادية لمساعدة الفرد على التحكم في مجرى حياته، ولإشباع حاجاته الواقعية والنفسية.

كما يُعرفه الجميلي (٢٠٠٥) بأنه: أسلوب إرشادي مباشر يهدف إلى مساعدة المسترشد على تغيير سلوكهم، والتحكم بحياتهم من خلال فهم الواقع الذي يعيشون فيه، وتشبع عنده الحاجات ضمن مفاهيم المسؤولية والصواب والواقعية.

في حين عرفه جلاسر (Glasser, 2005) بأنه: مساعدة الفرد ليعي سلوكه، ويستطيع ضبطه والسيطرة عليه وتنميته للأحسن، والتواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين.

ويُعرفه الباحث بأنه: إستراتيجيات معرفية لزيادة التقارب بين خبرات الفرد وحياته الواقعية، لمساعدته على تحقيق أهدافه وتنمية سلوكياته الإيجابية وإشباع حاجاته.

٢ - المفاهيم الأساسية في العلاج بالواقع:

المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع يحددها جلاسر (Glasser, 2005) فيما يلي:

أ/ المسؤولية (Responsibility): القدرة الإيجابية للفرد على تحقيق الأهداف الخاصة والاجتماعية، والمسؤولية مفهوم أساسي يتضمن إشباع حاجات الفرد والسلوكيات المسؤولة ومواجهة الواقع حتى لا يضطرب السلوك.

ب/ الواقع (Reality): تقبُّل الواقع كلياً والاعتراف والاتصال به كما هو بعيداً عن الكمال أو التصورات الذهنية للفرد. فالتقبل حتى لو كان جزئياً يؤدي إلى اضطراب السلوك.

ج/ الحاجات الإنسانية الأساسية (Basic Humanitarian Needs): تعلم الفرد الطريقة الصحيحة لإشباع حاجاته، وتتضمن الحاجة للبقاء والحب والانتماء والقوة وإلى الاستمتاع. ويعزز التعلم الإيجابي وإشباع الحاجات إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

د/ الصواب والخطأ (Right & Wrong): قدرة الفرد على أداء السلوك الجيد لإشباع حاجاته، وتقييم سلوكه ومن ثم تحسينه، طبقاً لمعايير الفرد الدينية والقوانين والعادات المجتمعية، ويعزز ذلك التنشئة الاجتماعية والتي تُحسن من التوافق الاجتماعي للفرد بعيداً عن المثالية المرتفعة.

هـ/ السلوك الكلي (Total Behavior): يتم التركيز على السلوك أكثر من المشاعر، لأنه يمكن تغييره والتحكم به.

و/ عالم الجودة (Quality World): الكيفية التي يُدرك بها الحياة، وتختلف من فرد إلى آخر.

ز/ مكان المقارنة (The Comparing place): كلما كان هناك تقارب بين أهداف الفرد المستقبلية التي يسعى إلى تحقيقها، وأهدافه التي تحققت يشعر الفرد بالراحة ولا يكون محبطاً.

٣- الأهداف العلاجية للعلاج بالواقع: يمكن تلخيصها كما ذكرها (Glasser, 2002) فيما يلي:

١- تعليم وإكساب المسترشدين مهارة إعداد طرق واقعية صحيحة لإشباع حاجاتهم، تبدأ من التحكم بالأفكار والعواطف وصولاً للسلوك المطلوب.

٢- رفع مستوى الوعي بأنماط السلوك غير الفعال لدى المسترشدين ليكونوا أكثر استعداداً لاكتساب البدائل لسلوكيات أخرى، وبالتالي التحكم في حياتهم وفق المتاح.

٣- تعليم المسترشدين الطريقة الواقعية لتقييم رغباتهم، وكذلك مدى ملاءمة سلوكياتهم لتحقيقها.

٤- منح المسترشدين المسؤولية الذاتية ليحددوا سلوكياتهم وكيفية تعديلها.

٥- إشراك المسترشدين في إعداد الخطة العلاجية للأهداف لتكون أكثر واقعية عند التطبيق.

ثانياً: الضغوط النفسية: psychology stresses

باتت الضغوط النفسية جزءاً لا يتجزأ من حياتنا، قَالَ تَعَالَى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي

كَبَدٍ﴾ البلد: ٤. وتشير الإحصاءات إلى أنها تسبب ٨٠% من الأمراض الحديثة، وأن

٥٠% من مشكلات المراجعين للمستشفيات ناتجة عنها (الغريز وأبو أسعد، ٢٠٠٩).

١ - مفهومها:

عرفها لازاروس (Lazarus, 2006) بأنها: قوة خارجية تنشأ عندما لا يشبع الفرد رغباته، وتختلف في تأثيرها من فرد إلى آخر وفقاً لمدى تقديره للأحداث الضاغطة.

بينما تعرفها النوايسه (٢٠٠٩) بأنها: سلسلة من الأحداث التي يواجهها الفرد في تعامله مع المحيط، وتفرض عليه سرعة التوافق في مواجهتها، لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية والوصول إلى تحقيق التوافق.

أما حسن (٢٠١٤) فذكر أنها: أحداث خارجية عن السيطرة، تحدث اختلالاً في التوازن النفسي للفرد وتشكل له تهديداً، مما يستدعي اتخاذ بعض الأساليب للبقاء على التكيف.

في حين عرفها سيمينيرو Ciminero (2014) بأنها: جملة من ردود الأفعال الجسدية والنفسية تختلف في شدتها، يتعامل بها الفرد مع الضغط النفسي والذي يتزامن حدوثه مع حاجاته الضرورية المختلفة ما بين المواقف البسيطة غير المنطقية إلى المواقف الصادمة الحادة.

ويعرفها الباحث بأنها: مشكلات تواجه الفرد في حياته الأسرية والاجتماعية والتربوية والصحية والمهنية والتي تحد من تحقيق طموحه ونجاحه، وتؤثر على صحته النفسية وبالتالي توافقه مع ذاته ومجتمعه.

٢- مصادرها: يلخصها الباحث كما جاء في (الفرماوي وعبدالله ٢٠٠٩، أبو حبيب ٢٠١٠) فيما يلي:

أ/ الضغوط الأسرية والاجتماعية: كالعنف الأسري والطلاق، وضعف التواصل مع الآخرين وسوء العلاقات معهم، وظهور ثقافات جديدة داخل المجتمع.

ب/ الضغوط المادية: كالبطالة، ومحدودية الدخل.

ج/ الاضطرابات النفسية: كالإحباط والعزلة ونقص تقدير الذات.

- د/ الضغوط الأكاديمية: كعدم تفهم المعلمين لرغبات الطلاب والعقاب المتكرر وطبيعة العلاقة مع الزملاء والمعلمين، وكثرة الواجبات والامتحانات.
- هـ/ الضغوط المهنية: كعدم العدالة في بيئة العمل، وكثرة أعبائه.
- و/ الضغوط الصحية: كالإصابة بالأمراض المزمنة، أو الإعاقة الدائمة، بالإضافة إلى التغيرات الفسيولوجية للجسم.
- ز/ الضغوط السلوكية: كالجنوح وتعاطي المخدرات.

٣- أعراضها: يقسمها الباحث -كما ذكرت في (كامل، ٢٠٠٤؛ الغرير وأبو أسعد، ٢٠٠٩)- إلى ما يلي:

- أ/ أعراض صحية: كتساقط الشعر، والشعور بالإرهاق والصداع والاضطرابات الهضمية، والإصابة بالسكر والضغط.
- ب/ أعراض نفسية: كالقلق والاكتئاب واضطرابات النوم، انخفاض الدافعية، النسيان والغضب والانفعال.
- ج/ أعراض سلوكية: كاضطراب الشهية، التدخين، تعاطي المخدرات، وإيذاء الذات.
- د/ أعراض تربوية: كضعف التحصيل الدراسي، كثرة الغياب أو الانسحاب من الدراسة، والتشتت الذهني.
- هـ/ أعراض اجتماعية: كالعزلة، السلبية وتجنب المسؤولية، عدم المرونة في التعامل، والعزوف عن الزواج، كراهية البيت والأسرة، والطلاق.
- و/ أعراض معرفية: عدم القدرة على اتخاذ القرارات، وتجنب المواجهة والحوار.
- ٤- النظريات النفسية المفسرة للضغوط: يلخصها الباحث كما ذكرها (الشناوي، ١٩٩٤؛ زهران، ٢٠١٠) فيما يلي:

أ/ نظرية التحليل النفسي:

ترى أن الضغوط المسببة للاضطرابات النفسية تنشأ عن تصادم لاشعوري بين قوة وطاقة فطرية وسلوكيات متعارضة بين الفرد ومحيطه الاجتماعي بضغوطه الحياتية

المختلفة، أو من الصراع النفسي الداخلي (الأنا الأعلى) فتتولد آليات دفاعية. وبمرور الزمن تتشكل شخصية الفرد وسلوكه المتوقع الذي يمكن أن يتغير نتيجة لتلك الضغوط مما يستجوب التدخل العلاجي.

ب/ النظرية السلوكية:

ترى أن تنظيم المعلومات عن الأحداث الضاغطة (المثيرات) والتعامل معها يتم من خلال التعلم، وهذه الأحداث أثناء الضغوط ترتبط حياًدياً مع أحداث أخرى أو خبرات سابقة مثيرة للخوف والقلق.

ج/ النظرية المعرفية:

يلعب تفسير وإدراك وتفاعل الفرد للمثيرات من خلال ذاته وبيئته وعملياته المعرفية بما فيها من تنظيم وتقييم وتنبؤ وخبرات دوراً في استجابته لها، فإذا كانت سلبية تسبب الضغوط، وعليه تختلف ردود الأفعال تجاه الحدث الضاغطة نفسه من فرد إلى آخر أو للفرد ذاته.

د/ النظرية الإنسانية:

ترى أن تحمل الضغوط يعززه تنمية مفهوم الذات الواقعي، ويرتبط برغبات الفرد التي يمكن إشباعها فيشعر بالراحة، أو التي لم يستطع تحقيقها فيصاب بالاضطرابات النفسية المكبوتة في اللاشعور.

ثالثاً: الاتزان الانفعالي: Emotional Stability

يعتبر الاعتدال في الانفعالات والسيطرة عليها في لحظات المشاعر المتباينة ركناً أساسياً لصحة الفرد النفسية السوية، لأنه يولد التفكير السليم وبالتالي السلوكيات الإيجابية.

مفهومه:

يُعرفه ريان (٢٠٠٦) بأنه: حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة، والتي تجعل الفرد يشعر بالسعادة والهدوء والثقة بالنفس.

بينما عرفه حمدان (٢٠١٠) بأنه: قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة، ولديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجاباته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات.

أما عيسى (٢٠١٣) فيُعرفه بأنه: مرادف لمعنى الوسطية، وأن المرونة الشخصية من مظاهره والتي يُقصد بها الاعتدال في مجال الانفعالات، وفي إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، وفي تحقيق قيمته أي الجانب الروحي من الشخصية الذي أهمله الآخرون.

ويُعرفه الباحث بأنه: مهارة الفرد في قيادة انفعالاته ووجدانه تجاه المثيرات، مما يرفع درجة تمتعه بالمرونة في مواجهة المشكلات الحياتية إيجابياً والتكيف معها لصالحه.

على ضوء المفاهيم السابقة يرى الباحث أن مما يساعد على اكتساب سمات النضج الانفعالي ما يلي:

- ١- التواصل مع الآخرين ومشاركتهم ودعمهم. ٢- تحقيق الأمن النفسي أُسرياً واجتماعياً. ٣- تنمية مهارتي السلوك التوكيدي للفرد ومواجهة وحل المشكلات. ٤- الاستقلالية وتحمل المسؤولية. ٥- الوسطية في الاستجابة للمواقف الانفعالية، وضبط الذات للتعامل معها بشكل ملائم. ٦- النظرة الواقعية للمواقف الحياتية، والتكيف معها وفقاً لما هو متاح.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة فليليس Philips (2005) إلى: معرفة أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية، لدى عينة من (٧٠) عاطلاً عن العمل. وبيّنت النتائج الأثر الإيجابي للتدريب في خفض درجة الضغوط النفسية ورفع مستوى الدافعية في البحث عن العمل.

وأجرى الجميلي (٢٠٠٥) دراسة لمعرفة فعالية العلاج بالواقع والتدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الاتزان الانفعالي، لدى عينة من (٤٥) طالباً في المرحلة الإعدادية، قسمت إلى ثلاث مجموعات متساوية، عُرضت أحدها للعلاج بالواقع، والأخرى دُرِّبَت على المهارات الاجتماعية، أما الثالثة فكانت المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد المجموعات الثلاث في القياس البعدي للاتزان الانفعالي.

أما دراسة لويد Loyd (2005) فسعت لفحص أثر العلاج بالواقع على مدى إدراك المراهقين لإشباع الحاجات النفسية (الانتماء، القوة، الحرية، والمتعة)، لدى عينة من (٦٨) طالباً في المرحلة الثانوية. وكشفت الدراسة إلى تأثير هذا النوع من العلاج في إشباع الحاجات النفسية، والحد من السلوكيات السلبية.

أما دراسة هوري Hori (2007) فهدفت إلى معرفة فعالية برنامج لإدارة الضغوط في خفض مصادر الضغوط النفسية ورفع مستوى قدرتهم على حل المشكلات والضبط الذاتي، لدى عينة من (٢٧) طالباً جامعياً، وأظهرت الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في خفض درجة الضغوط ورفع مستوى حل المشكلات والتحكم بالذات.

وفي دراسة قام بها هونجلين وآخرون (Honglin, Yu-cheng.W, & Mao-Sheng, 2009) عن الضغوط النفسية، لدى عينة من (٣٤٢) طالباً جامعياً من الجنسين، وأسفرت النتائج عن

الارتباط السلبي بين الصحة النفسية السلبية والضغط النفسي، ووجدت أن الذكور أكثر عرضه للضغط النفسي، وأكدن على أهمية مواجهة الضغوط بالإستراتيجيات الإيجابية.

في حين هدفت دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٩) إلى اختبار فعالية برنامج قائم على العلاج بالواقع في رفع مستوى الأمن النفسي، لدى عينة من (٣٠) طالبة في المرحلة الإعدادية يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي، وقُسمت بالتساوي إلى مجموعتين. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في الأمن النفسي مما يدل على فعالية البرنامج.

وهدف دراسة عبد الجواد (٢٠١٠) إلى فحص فعالية العلاج بالواقع على تقدير الذات والوحدة النفسية، لدى عينة من (٨٠) طالباً جامعياً من الجنسين، قسموا بالتساوي إلى أربع مجموعات، وقسمت كل مجموعة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وكشفت النتائج عن أثر العلاج بالواقع في تنمية تقدير الذات، والحد من الشعور بالوحدة النفسية لدى المجموعات التجريبية، واستمرار هذا الأثر في القياس التبعي.

أما دراسة المنكوش (٢٠١١) ففحصت فاعلية برنامج إرشادي في خفض مستوى الأحداث الضاغطة، لدى عينة من (٢٠) طالباً جامعياً قسموا بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وكشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج في خفض الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة أندرسون وآخرين (Anderson, Price, Edwards & Calamaras, 2013) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على العلاج بالواقع في الحد من اضطراب القلق الاجتماعي والخوف، لدى عينة من (٩٧) فرداً، متوسط أعمارهم (٣٩) سنة، لديهم مستوى عال من القلق الاجتماعي والمخاوف. وتوصلت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج في التقليل من الشعور بهذين الاضطرابين.

بينما دراسة الحمد (٢٠١٤) سعت إلى: التعرف على أثر الإرشاد والعلاج بالواقع في خفض الشعور بالاكئاب، لدى عينة من (١٩) طالباً، أعمارهم ما بين (١٦-١٧) سنة

وبيّنت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للإرشاد والعلاج بالواقع في خفض الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية.

أما دراسة كل من أبو سليمان وبلعاوي (٢٠١٤) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على الضبط الذاتي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى عينة من (٣٠) طالباً جامعياً يعانون من الضغوط النفسية قسمت على مجموعتين بالتساوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج.

وهدف دراسة الجعافرة وآخرين (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وآثره في خفض الضغوط النفسية، لدى عينة من (٦٠) طالباً جامعياً، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تقليل حدة الضغوط النفسية، ووجود علاقة بين التفكير اللاعقلاني والضغوط النفسية.

أما دراسة قورباني (Ghorbani, 2016) إلى معرفة أثر العلاج بالواقع على تحسين الأداء والشعور بالأمن النفسي، لدى عينة من (٣٠) زوجة متعلمة، وبيّنت الدراسة أثر العلاج بالواقع في زيادة الدخل والتكيف الأسري وتنمية المشاعر ورفع قدرة أفراد الأسرة على حل المشكلات.

وقام كل من ليون وآخرين (Leon et.al, 2018) بدراسة هدفت إلى: التحقق من فاعلية التدريب على فنيات العلاج بالواقع في مساعدة المشاركين على تحسين علاقاتهم مع الآخرين وصحتهم النفسية، لدى عينة من (١٤٠) متدرباً تم تقدير علاقاتهم قبل التدريب وجودتها المدركة ومدى شعورهم بالسعادة والتقارب والرضا والاحتياجات قبل التدريب. وتوصلت النتائج إلى أن المتدربين تحسنت علاقاتهم بشكل أفضل وكذلك صحتهم النفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ١- اتسقت نتائج جميع الدراسات على فاعلية العلاج بالواقع في علاج وتخفيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، ففي دراسة (Loyd, 2005؛ Leon et.al, 2018) وضح تأثيره في اشباع الحاجات النفسية والحد من السلوكيات السلبية، أما دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٩) فقد أثبت فعاليته في رفع مستوى الأمن النفسي، بينما دراسة عبد الجواد (٢٠١٠) أظهرت تأثير العلاج الإيجابي في تنمية تقدير الذات والحد من الشعور بالوحدة النفسية، أما دراسة (Anderson et.al, 2013) فقد كشفت عن قدرته على الحد من اضطرابي القلق الاجتماعي والخوف، أما دراسة الحمد (٢٠١٤) فأكدت على فعاليته في خفض الاكتئاب، وأخيراً نجح العلاج في دراسة Ghorbani (2016) في زيادة التكيف الأسري وتنمية المشاعر والقدرة على حل المشكلات. ماعدا دراسة الجميلي (٢٠٠٥) التي لم يثبت العلاج فعاليته، ولعل ذلك يرجع إلى ظروف تطبيق البرنامج الإرشادي ومدى التزام أفراد المجموعة التجريبية بمحتوى جلسات البرنامج.
- ٢- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن فاعلية العلاج في التخفيف من أحد الاضطرابات النفسية لدى الطلاب، وتتميز في تناولها الاتزان الانفعالي في علاقته بالضغوط النفسية، ومدى تأثير العلاج بالواقع على هذين المتغيرين.

فروض الدراسة:

- في ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ومن خلال التصميم المستخدم في هذه الدراسة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:
- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية.
 - ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
- ٥- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية.
- ٦- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.
- ٧- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط النفسية (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي Quasi-experimental method بالتصميم ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة بقياس قبلي، بعدي وتتبعي، للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض الضغوط النفسية، وفحص أثره على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء.

ثانياً مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الطلاب الذكور في جميع أقسام كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة حريملاء، لعام ٢٠١٨، والبالغ عددهم (١٣٨٩) طالباً، وتكونت العينة كما يلي:

(أ) العينة الاستطلاعية (عينة التقنين):

طُبِقَ مقياسا الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي على عينة من (١٣٧) طالباً من كليات الحاسب الآلي والقانون وإدارة الأعمال والكيمياء، في المستوى (الثاني، الثالث، الخامس، والسادس والسابع) للكشف عن الطلاب الذين يعانون من ارتفاع في مستوى الضغوط النفسية وانخفاض في مستوى الاتزان الانفعالي، وتحديد مدى وضوح تعليمات المقياسين وفهم فقراتهما لإجراء التعديلات المناسبة، وحساب معاملي الثبات والصدق للمقياسين، وهذه العينة لن تكون ضمن العينة الأساسية للدراسة.

(ب) العينة الأساسية:

أُخْتِيرَت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال الدرجات المرتفعة للطلاب على مقياس الضغوط النفسية ودرجاتهم المنخفضة على مقياس الاتزان الانفعالي. وتم اختيار (٣٢) طالباً قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٤) سنة، بمتوسط عمري (٥, ٢١) وانحراف معياري (٠, ٦٩).

(ج) تجانس العينة:

تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيري الدراسة (الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي) وبعض المتغيرات الديموجرافية (العمر الزمني، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي). كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١): تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري الدراسة وبعض المتغيرات الديموجرافية.

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية	تجريبية	١٦	١٥,٨٧	٢٥٣,٥٠	١١٧,٥٠٠	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٦	١٧,١٦	٢٧٤,٥٠		
الاتزان الانفعالي	تجريبية	١٦	١٧,٠٦	٢٧٣,٠٠	١١٩,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٦	١٥,٩٤	٢٥٥,٠٠		
العمر الزمني	تجريبية	١٦	١٥,٩٧	٢٥٥,٥٠	١١٩,٥٠٠	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٦	١٧,٠٣	٢٧٢,٥٠		
المستوى	تجريبية	١٦	١٦,٥٠	٢٦٤,٠٠	١٢٨,٠٠٠	غير دالة إحصائياً

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
التعليمي	ضابطة	١٦	١٦,٥٠	٢٦٤,٠٠		
المستوى الاقتصادي	تجريبية	١٦	١٧,٣٤	٢٧٧,٥٠	١١٤,٥٠٠	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	١٦	١٥,٦٦	٢٥٠,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المجموعتين في المتغيرات غير دالة لأن قيمة اختبار مان-وتني غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (الضغوط النفسية، الاتزان الانفعالي، العمر الزمني، والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي).

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس الضغوط النفسية: إعداد (الخواجة، ٢٠١٦)

أ/ وصف المقياس:

يتكون من (٢٤) بنداً لكل منها خمس استجابات (كبيرة جداً = ٥ درجات، كبيرة = ٤ درجات، متوسطة = ٣ درجات، قليلة = درجتين، قليلة جداً = درجة واحدة) وعليه فإن أعلى درجة على المقياس (١٢٠) درجة، وأقلها (٢٤). والدرجة المرتفعة تدل على الضغوط النفسية المرتفعة والعكس صحيح، وللمقياس ثلاثة أبعاد هي:

١- البعد الفسيولوجي: يتكون من (٨) عبارات، تأخذ الأرقام التالية: (٣-٥-٧-٨-١٠-١٢-١٨-٢٢) ويتضمن الاضطرابات العضوية كالشعور بالصداع، الإرهاق، الإنهاك، تسارع نبضات القلب واضطراب النوم.

٢- البعد المعرفي: يتكون من (٨) عبارات، تأخذ الأرقام التالية: (٢-٤-٦-١١-١٥-١٦-٢٠-٢٤) ويتضمن أعراضاً كضعف الانتباه، ضعف التركيز وكثرة التردد.

٣- البعد النفسي: يتكون من (٨) عبارات، تأخذ الأرقام التالية: (١-٩-١٣-١٤-١٧-١٩-٢١-٢٣) ويتضمن الاضطرابات النفسية كالشعور بالقلق، الحساسية الزائدة، المخاوف والشعور بعدم الارتياح.

وقام الخواجة (٢٠١٦) بحساب الصدق بعرضه على (٧) من المحكمين، ومن خلال الصدق التمييزي، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بصدق عالٍ، وتم حساب ثباته بطريقة ألفا كرونباخ ووجد أن معامل الثبات (٠,٨٧)، وإعادة التطبيق حيث كان معامل الثبات (٠,٨٩) وهي قيم مرتفعة.

ب/ صدق المقياس في الدراسة الحالية:

١- صدق المحكمين: عُرض المقياس على (٨) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والإكلينيكي للتأكد من مناسبة عباراته للأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة الحالية، وعليه تم إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب مع البيئة المحلية.

٢- صدق البناء: تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الأفراد في العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٤٨) و (٠,٩٢١) وهو دال عند (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وتم حساب كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت المعاملات ما بين (٠,٦٩٨) إلى (٠,٨٧٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٣- الصدق التمييزي: أُجريت مقارنة طرفية بين مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية بحساب درجاتهم وترتيبهم تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٥%، وأدنى ٢٥%، وأُستخدم اختبار ستودنت للمقارنة بين مجموعة أعلى وأدنى ٢٥% من الأفراد وكان التحديد بناءً على الدرجة الكلية في كل عبارة من العبارات كمحك للحكم على قدرة العبارات للتمييز. ووجد أن هناك فروقاً دالة إحصائياً حيث أن (ت = ٦,٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الفئة العليا، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق التمييزي.

ج/ ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

لحساب ثبات المقياس أُستخدم طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمني بين التطبيقين مقداره أسبوعين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢): معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ (ن=١٣٧)	إعادة التطبيق (ن=٦٥)
الفسولوجي	٠,٩١	٠,٨٢٤
المعرفي	٠,٨٨	٠,٨١٧
النفسي	٠,٨٤	٠,٨٣٨
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٦	٠,٨٤٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٢- مقياس الاتزان الانفعالي (من إعداد الباحث):

أ/ خطوات بناء المقياس ووصفه:

١- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت الاتزان الانفعالي ومنها (الجميل، ٢٠٠٥؛ ريان، ٢٠٠٦؛ حمدان، ٢٠١٠؛ أبو مصطفى، ٢٠١٥؛ عوض، ٢٠١٦).

٢- في ضوء الخطوة السابقة تم تحديد عبارات المقياس في صورته الأولية المكونة من (٤١) عبارة.

٣- صيغت العبارات بشكل بسيط ومختصر، لتكون واضحة لأفراد العينة. وُوضع أمام كل عبارة مقياس خماسي تأخذ فيه العبارات الإيجابية دائماً (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً (٢) درجتين، وأبداً تأخذ (١) درجة واحدة، والعكس صحيح في حال كون العبارات سلبية.

ب/ صدق المقياس تم حسابه من خلال:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عُرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) محكمين متخصصين في علم النفس الإرشادي والإكلينيكي، لاستطلاع آرائهم حيال بنوده ومن ثم تعديلها تبعاً لملاحظاتهم، ولقد أُعتمد على نسبة اتفاق ٨٠٪ كحد أدنى لقبول العبارات. وبعد التحكيم تم استبعاد (٤) عبارات لعدم مناسبتها لطبيعة عينة الدراسة فلم تحصل على نسبة اتفاق (٨٠٪) من المحكمين.

٢- صدق التحليل العاملي: أُستخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وأُديرَت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمكس (Varimax) لكايذر (Kaiser). وقد أسفر التحليل العاملي عن تشبع (٣١) عبارة على عامل واحد، حيث استوعب (٨٧، ٦٥٪) من التباين الكلي في أداء الأفراد على المقياس. وتم استبعاد (٦) عبارات لم تصل تشبعاتها إلى محك التشبع (٣، ٠) لتصبح عدد عبارته (٣١) عبارة.

٣- صدق البناء: تم حساب معامل ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والذي تراوح ما بين (٠، ٢٤٨) و (٠، ٨٢١) وهو دال عند (٠، ٠١) و (٠، ٠٥). مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	***٠,٦٣٨	٩	***٠,٦٢٢	١٧	***٠,٣٢٣	٢٥	***٠,٦٣١
٢	***٠,٤٩٨	١٠	***٠,٣٤٩	١٨	***٠,٨٠٦	٢٦	***٠,٣١٦
٣	***٠,٦٦٧	١١	***٠,٧١٦	١٩	***٠,٤٨٧	٢٧	***٠,٦٦٤
٤	***٠,٨٢١	١٢	***٠,٤٩٨	٢٠	***٠,٧٣٣	٢٨	***٠,٧٢٩
٥	***٠,٤٤٧	١٣	***٠,٥٤٨	٢١	***٠,٥٨٧	٢٩	***٠,٢٤٨
٦	***٠,٢٥٦	١٤	***٠,٦٥١	٢٢	***٠,٧٣٢	٣٠	***٠,٥٦٧
٧	***٠,٥٦٨	١٥	***٠,٦٠٧	٢٣	***٠,٦٢٥	٣١	***٠,٦٠٨
٨	***٠,٧٠٨	١٦	***٠,٦١٦	٢٤	***٠,٦٤٥		

يشير * إلى أن قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً عند (٠، ٠١)، وتشير * إلى أن قيمة

معامل الارتباط دال إحصائياً عند (٠، ٠٥)

ج/ ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب معامل الثبات من خلال طريقتي معادلة ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت القيم دالة إحصائيًا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية وكل بُعد للمقياس

مقياس الاتزان الانفعالي	معامل ألفا كرونباخ (ن=١٣٧)	إعادة التطبيق (ن=٦٥)
الدرجة الكلية	٠,٩٦	٠,٧٩**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٣- البرنامج الإرشادي (من إعداد الباحث):

١/ الهدف العام للبرنامج: خفض مستوى الضغوط النفسية ورفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى مجموعة من طلاب الجامعة، من خلال استخدام فنيات العلاج بالواقع.

ب/ أهداف البرنامج تتمثل فيما يلي:

١- تدريبهم على مهارات اجتماعية واستراتيجيات العلاج بالواقع، لتعينهم على مواجهة الضغوط النفسية.

٢- إكساب الطلاب مهارات وفنيات معرفية وسلوكية واقعية لإشباع متطلباتهم الحياتية.

٣- تعليمهم الربط بين الاضطرابات النفسية والفشل في إشباع حاجاتهم.

٤- إحلال الحوارات الذاتية السلبية المسببة للاضطرابات بأخرى إيجابية.

ج/ الأسس والمبادئ التي أُسِّتد عليها البرنامج الإرشادي للعلاج بالواقع:

١- تقبل المسترشد، وبناء العلاقة الإرشادية معه.

٢- التركيز على السلوك عوضاً عن المشاعر، مع تجنب مناقشة أسبابه.

٣- تقديم الدعم للمسترشد، وتعزيز خبراته الصحيحة.

٤- التأكيد على مسؤولية المسترشد الكاملة عن سلوكه، وعدم تقبل الأعذار.

٥- تدريب المسترشد الحكم على السلوك وتقييمه، بتحديد التصورات الذهنية والرغبات المرتبطة بحاجاته، ومن ثم اختياره.

د/ أهمية البرنامج:

تتضح من خلال استناد البرنامج على نظرية العلاج بالواقع، الذي يُعتبر أسلوباً علاجياً معتمداً للكثير من الاضطرابات النفسية كضعف الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية والقلق والخوف الاجتماعي والاكتئاب، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات كدراسة (عبد الرزاق، ٢٠٠٩؛ عبد الجواد، ٢٠١٠؛ Anderson et.al, 2013؛ الحمد، ٢٠١٤).

هـ/ إعداد البرنامج الإرشادي:

تم تصميم جلسات البرنامج بعد الاطلاع على الأسس النظرية والدراسات السابقة التي طبقت برنامج العلاج بالواقع للتخفيف من الاضطرابات النفسية مثل:

١/ أثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي (الجميل، ٢٠٠٥).

٢/ فعالية برنامج إرشادي للعلاج الواقعي في تنمية الأمن النفسي (عبد الرزاق، ٢٠٠٩).

٣/ أثر العلاج الواقعي على تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية (عبد الجواد، ٢٠١٠).

٤/ أثر العلاج بالواقع في الحد من اضطرابي القلق الاجتماعي والخوف (Anderson et.al, 2013).

٥/ دور الإرشاد والعلاج بالواقع في خفض الشعور بالاكتئاب النفسي (الحمد، ٢٠١٤).

و/ تحكيم البرنامج الإرشادي:

بعد بناء جلسات البرنامج في صورته الأولية، تم عرضها على (٧) محكمًا متخصصًا في مجال علم النفس الإرشادي والإكلينيكي، لإبداء المقترحات حيال أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها وإجراءاتها وفنياتها. وقد حصلت على نسبة اتفاق ما بين (٨٠٪ إلى ١٠٠٪) حيث حدد الباحث نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر للإبقاء على الجلسة ضمن جلسات البرنامج، وتم التعديل على بعض الجلسات بناء على ملاحظات المحكمين.

ز/ الفئة المستهدفة من البرنامج:

طُبّق على عينة من (١٦) طالبًا، يعانون من ارتفاع في مستوى الضغوط النفسية، وانخفاض في مستوى الاتزان الانفعالي، كما أظهرتها درجاتهم على مقياسي الضغوط النفسية، والاتزان الانفعالي في هذه الدراسة.

ح/ عدد الجلسات: ١٧ جلسة (جلستين أسبوعياً).

ط/ زمن الجلسة: يتراوح ما بين (٥٠ - ٥٥) دقيقة.

ي/ الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

١- الاندماج. ٢- الإلقاء. ٣- المناقشة الجماعية والحوار. ٤- الحوار الذاتي. ٥- تقييم السلوك. ٦- مسؤولية السلوك الموجه. ٧- التعزيز والدعم. ٨- مواجهة وحل المشكلات. ٩- الواجبات المنزلية. ١٠- مواجهة السلوك الشائع. ١١- رفض الأعذار.

ك/ جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: أ/ أهدافها:

١- بناء علاقة إرشادية مع الطلاب قائمة على الاحترام والتقبل غير المشروط، والاندماج معهم. ٢- تعريف الطلاب بأهداف البرنامج وتوقعاتهم. ٣- الاتفاق على خطة العمل المتبعة، وسيرها في الجلسات.

ب/ إجراءات تطبيقها: وتشمل ما يلي:

١- التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية، وتعارف الأعضاء مع بعضهم البعض. ٢- إعطاء فكرة موجزة عن العلاج بالواقع، وأهدافه، وأهميته. ٣- توضيح واجبات أفراد المجموعة التجريبية وحقوقهم. ٤- مناقشة جلسات البرنامج من حيث عددها ومدتها ومكان انعقادها ومواعيدها. ٥- التوقيع على تعهد الالتزام بالحضور والرغبة في المشاركة.

الجلسة الثانية: أ/ أهدافها:

- ١- تعريف الطلاب بمفهوم الضغوط النفسية، ومصادرها، وآثارها السلبية، وكيفية التعامل معها.
 - ٢- تعريف الطلاب بمفهوم الاتزان الانفعالي، وكيفية تحقيقه، وأثره الإيجابي في التوافق النفسي والاجتماعي.
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- الترحيب بالمسترشدين وشكرهم على الالتزام بالحضور.
- ٢- إلقاء محاضرة عن ماهية الضغوط النفسية، ومصادرها، أثرها السلبي نفسياً وجسدياً، وكيفية مواجهتها.
- ٣- الربط بين الضغوط الحياتية والاضطرابات النفسية.
- ٤- توضيح مفهوم الاتزان الانفعالي، وكيفية تحقيقه، وأثره الإيجابي في التوافق النفسي والاجتماعي.
- ٥- مناقشة الطلاب عن مواقف يومية ضاغطة من اختيارهم.
- ٦- الواجب المنزلي: سجل موقفاً ضاغطاً تعرضت له، وصف مشاعرك فيه؟ وكيف تعاملت تجاهه؟

الجلسة الثالثة: أ/ أهدافها:

- ١- تعريف الطلاب بنظرية العلاج بالواقع، والمفاهيم الأساسية لها، وأهدافها.
 - ٢- التأكيد على دور العلاج بالواقع في خفض الضغوط النفسية وتحقيق الاتزان الانفعالي.
 - ٣- التأكيد على أهمية الاندماج الاجتماعي سواء مع أفراد الأسرة أو الزملاء.
 - ٤- التعرف على مهارة تقييم الذات، وتعزيزها.
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- الترحيب بالطلاب وتعزيزهم ومناقشة الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة.
- ٢- إلقاء محاضرة مبسطة عن العلاج بالواقع والمفاهيم الأساسية له وأهدافه.
- ٣- تدريب الطلاب على استراتيجيات الاندماج الملائمة لمواجهة الضغوط النفسية.
- ٤- تدريب الطلاب على تطبيق مهارة تقييم الذات وتعزيزها.
- ٥- مشاركة الطلاب في وضع الأهداف الإيجابية.
- ٦- الواجب المنزلي: سجل موقفين تعرضت لهما أحدهما سار والآخر مؤلم موضحاً كيف قيمت ذاتك؟ مع وصف مشاعرك؟

الجلستان الرابعة والخامسة: أ/ أهدافها:

- ١- التعرف على مفهوم المسؤولية، وأهميته في إشباع الحاجات لضبط السلوك.
 - ٢- تعريف الطلاب بمفهوم الواقع وعلاقته بالسلوك السوي. ٣- أن يعرف كل طالب في المجموعة عالمه المحيط به، وهو العالم الواقعي. ٤- تبصير الطلاب بالعلاقة بين مفهومي المسؤولية والواقع وإشباع الحاجات لضبط السلوك. ٥- تعريف الطلاب باختيار السلوك المحقق للأهداف الواقعية.
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- فتح مناقشة عن جميع ما طرح خلال الجلسات السابقة. ٢- توضيح مفهوم المسؤولية وأبعادها وأهميتها نفسياً واجتماعياً وتطبيقاتها في المحالات الحياتية. ٣- تدريب الطلاب على تحمل مسؤوليات تصرفاتهم والاستقلالية في حياتهم باستخدام فنيات متنوعة. ٤- توضيح أهمية الاعتراف بالواقع والصلة به حتى لا يضطرب السلوك. ٥- دراسة السلوك الحالي للطلاب ضمن الواقع. ٦- تدريب الطلاب على ضبط السلوك في عالمهم المحيط بهم (الواقعي). ٧- تدريب الطلاب على اختيار السلوك المحقق للأهداف الواقعية.

الجلستان السادسة والسابعة: أ/ أهدافها:

- ١- تعليم الطلاب حرية الاختيار في حياتهم، ومسؤوليتهم أمام اختيارهم للسلوكيات عند مواجهة مواقف الحياة المختلفة. ٢- التعريف بمفهوم رفض الأعذار. ٣- تعريف الطلاب بالعلاقة بين الاختيار السوي للأفعال والأقوال والصحة النفسية السوية. ٤- لفت نظر الطلاب إلى المراقبة الذاتية لمشاعرهم وسلوكياتهم. ٥- تعريف الطلاب بمفهوم الحيل الدفاعية. ٦- تعليم الطلاب طرق للتخلص من الحيل الدفاعية.
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- شكر الطلاب على حضورهم والتزامهم، وتقديم التعزيز المناسب لتفاعلهم.
- ٢- إلقاء محاضرة حول مسؤولية الفرد عن تصرفاته لتمتعه بالعقل والإدراك وحرية

الاختيار. ٣- توجيه الطلاب برفض الأعذار التي يقدمونها كتبرير للإخفاق أو الانسحاب من المواقف الحياتية المختلفة. ٤- توضيح مفهوم الحيل الدفاعية. ٥- تدريب الطلاب على طرق مختلفة للتخلص من الحيل الدفاعية.

الجلسة الثامنة: أ/ أهدافها:

١- تعريف الطلاب بالسلوك الحاضر (غير الواقعي، الخاطئ، غير المسؤول) الناتج عن الضغوط النفسية وضعف الاتزان الانفعالي. ٢- التركيز على السلوك الحاضر عوضاً عن الماضي أو الموقف الضاغط. ٣- تعريف الطلاب بطرق مواجهة المواقف الضاغطة في الحياة (مهارة توليد البدائل). ٤- تعليم الطلاب سلوكيات موجهة لبعض المواقف الضاغطة.

ب/ إجراءات تطبيقها:

١- الترحيب بالطلاب، ومناقشتهم عن الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز. ٢- فتح مناقشة عن سلوك الطلاب الحاضر (مع الأسرة/ الزملاء) ومدى مناسبته للمعايير. ٣- التدريب على التركيز على السلوك الحالي من خلال الفنيات المناسبة. ٤- التدريب على مهارة توليد البدائل. ٥- ذكر بعض القصص التي تتعلق بمواجهة الضغوط (قصة نبينا يوسف، وإبراهيم عليهما السلام).

الجلسة التاسعة: أ/ أهدافها:

١- تعليم الطلاب تقييم السلوك الحالي (واقعي/ مسؤول/ صواب)، ومدى إشباعه للمتطلبات. ٢- تعليم الطلاب طرق سلوكية واقعية لإشباع متطلباتهم في مواجهة المواقف الضاغطة. ٣- تعريف الطلاب بالحاجات الانسانية وضرورة إشباعها وكيفية ذلك. ٤- تعريف الطلاب العلاقة بين الضغوط النفسية وعدم إشباع الحاجات.

ب/ إجراءات تطبيقها:

١- الترحيب بالطلاب وتوضيح أهمية أن يكون كل منهم مسؤولاً عن سلوكه الحاضر. وأهمية ضبط السلوك، وعدم الاندفاع عند التعامل مع الآخرين. ٢- التدريب على

كيفية الحكم على السلوك في المواقف الضاغطة باستخدام فنيات متنوعة. ٣- إعطاء نبذة موجزة عن الحاجات من حيث أنواعها وأهميتها إشباعها وكيفية ذلك. ٤- الواجب المنزلي: أ/ سجل سلوكك حيال موقف ضاغط تعرضت له؟ ثم قيم هذا السلوك؟ وكيف يمكنك تحسين السلوك إذا كان دون المعايير؟

ب/ ما الحاجات التي لم يتم إشباعها في حياتك، وتسبب ذلك في معاناتك من الضغوط النفسية؟

الجلسة العاشرة: أ/ أهدافها:

١- تعليم الطلاب جمع المعلومات عن الحدث المسبب للضغوط والخلل في الاتزان الانفعالي، تم تحديد طرق مواجهته. ٢- تعريف الطلاب العلاقة بين الأفكار والمشاعر السلبية والخلل في السلوك. ٣- رصد الأفكار والمشاعر السلبية التي تزيد من الضغوط النفسية.

ب/ إجراءات تطبيقها:

١- الترحيب بالطلاب، ومناقشتهم عن الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب. ٢- تدريب الطلاب على جمع المعلومات عن الحدث المسبب للضغوط والخلل في الاتزان الانفعالي، تم تحديد طرق مواجهته. ٣- إعطاء الطلاب فكرة موجزة عن ارتباط اضطراب السلوك بالأفكار والمشاعر السلبية. ٤- مناقشة الطلاب عن الأفكار والمشاعر السلبية التي تزيد من الضغوط النفسية، مع التأكيد على أن الفرد قادر على السيطرة على أفكاره ومشاعره السلبية وبالتالي ضبط سلوكه. ٥- تدريب الطلاب على استبدال الأفكار السلبية في المواقف المحبطة بأخرى إيجابية وذلك باستخدام فنيات مناسبة. ٦- الواجب المنزلي: سجل تطبيقك لفنيات معرفية وسلوكية والتي اتخذتها لخفض الضغوط النفسية في موقف ما؟

الجلستان الحادية عشرة والثانية عشرة: أ/ أهدافها:

- ١- رصد السلوك الحاضر (غير الواقعي، الخاطيء، وغير المسؤول) للطلاب الناتج عن الضغوط النفسية وضعف الاتزان الانفعالي. ٢- التعرف على مفهوم ضبط السلوك، واختيار المناسب للواقع. ٣- التعرف على مفهوم اتخاذ القرار. ٤- تعريف الطلاب تحديد احتمالات السلوك المشبع للحاجات (واقعي / مسؤول / صواب).
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- الترحيب بالطلاب، ومناقشة الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب. ٢- مناقشة الطلاب للكشف عن السلوكيات السوية والسلوكيات غير السوية، ومعاييرهما، وأيهما يحقق الإشباع. ٣- تدريب الطلاب على مفهومي اتخاذ القرار وضبط السلوك باستخدام فنيات متنوعة. ٤- تدريب الطلاب على تحديد احتمالات السلوك المشبع للحاجات (واقعي / مسؤول / صواب).
- الجلسة الثالثة عشرة والرابعة عشرة: أ/ أهدافها:

- ١- تعليم الطلاب مهارة مواجهة وحل المشكلات. ٢- تعريف الطلاب بأهمية التخطيط الواقعي للأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، والالتزام به. ٣- تبصير الطلاب بأهمية التخطيط لتنفيذ السلوكيات الإيجابية. ٤- تعليم الطلاب كيفية إدارة اتجاهاتهم نحو المواقف المسببة للضغوط النفسية.
- ب/ إجراءات تطبيقها:

- ١- الترحيب بالطلاب، والثناء على حضورهم وتفاعلهم في تنفيذ ما يُطلب منهم.
- ٢- تدريب الطلاب على استراتيجيات مهارة مواجهة وحل المشكلات. ٣- تدريب الطلاب على وضع الخطط الواقعية ضمن إمكانياتهم المتاحة والالتزام بها. ٤- تدريب الطلاب على كيفية إدارة اتجاهاتهم نحو المواقف المسببة للضغوط النفسية بطريقة إيجابية، والتكيف مع الظروف المحيطة في البيئة التي يعيش فيها الطالب.

الجلستان الخامسة عشرة والسادسة عشرة: أ/ أهدافها:

١- متابعة الطلاب في الخطة التي أعدوها ومدى التزامهم بها. ٢- الكشف عن الأفكار السلبية للطلاب التي قد تعوق تنفيذ الخطة والالتزام بها. ٣- تبصير الطلاب بأهمية مواجهة المصاعب الحياتية وتجاوزها بطريقة سليمة. ٤- إكساب الطلاب سلوكيات إيجابية تزيد من فاعلية الذات. ٥- التعريف بأهمية العلاقات الاجتماعية السوية في مواجهة المواقف الحياتية، والتغلب عليها.

ب/ إجراءات تطبيقها:

١- مناقشة الطلاب عن الخطط المستقبلية المعدة لرصد صعوبات التنفيذ، وكيفية تجاوزها. ٢- تدريب الطلاب على مواجهة المواقف المسببة للضغوط النفسية، وكيفية التغلب عليها. ٣- توجيه سلوك الطلاب لبعض المواقف لتحسين المسؤولية وتناولهم لمشكلاتهم، باستخدام فنيات متنوعة. ٤- تعليم الطلاب أساليب لتحسين علاقاتهم الأسرية والاجتماعية، وأدائهم الأكاديمي والاقتصادي.

الجلسة السابعة عشر (الختامية): وتشمل:

١- مراجعة موجزة للمفاهيم والمهارات التي تم تعليمها والتدرب عليها في الجلسات السابقة. ٢- التأكيد على الاستفادة الفعلية من أنشطة وفنيات العلاج بالواقع في مواقف الحياة الضاغطة. ٣- تطبيق القياس البعدي لمقياس الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي، والاتفاق على موعد للقياس التبعي.

ل/ تقييم البرنامج الإرشادي: لفحص مدى تحقيق أهداف البرنامج وأثره الإيجابي من خلال:

١- معرفة استجابات أفراد المجموعة التجريبية في استمارات تقييم الجلسات. ٢- التقييم البعدي: بعد تطبيق البرنامج يُقاس مستوى الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. ٣- التقييم التبعي: بعد مرور شهرين من التقييم البعدي، تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على المجموعة التجريبية.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

- ١ - المتوسطات والانحرافات المعيارية: لوصف الخصائص العمرية لعينة الدراسة.
- ٢ - اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test: لفحص دلالة الفروق بين متوسطات رتب كل مجموعة في القياسين القبلي والبعدى، وكذلك في القياسين البعدى والتبعية للمجموعة التجريبية.
- ٣ - اختبار مان - وتني Mann-Whitney-U Test: لفحص دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدى.

نتائج الدراسة:

- ١ - الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الضغوط النفسية)).

أُستخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامترى المتمثل في اختبار ولكوكسن Test Wilcoxon للعينات المترابطة (غير المستقلة)، لدلالة الفروق في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الضغوط النفسية.

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الفسولوجي	قبلي / بعدى	السالبة	٨,٥٠	١٣٦	٣,٥٣٠-	***٠,٠٠٠	لصالح القياس البعدى
	ن = ١٦	الموجبة	٠,٠٠	٠			
المعرفي	قبلي / بعدى	السالبة	٨,٥٠	١٣٦	٣,٥٥٠-	***٠,٠٠٠	لصالح القياس البعدى
	ن = ١٦	الموجبة	٠,٠٠	٠			
النفسي	قبلي / بعدى	السالبة	٨,٥٠	١٣٦	٣,٥٢٠-	***٠,٠٠٠	لصالح القياس البعدى
	ن = ١٦	الموجبة	٠,٠٠	٠			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي / بعدى	السالبة	٨,٥٠	١٣٦	٣,٥٢٢-	***٠,٠٠٠	لصالح القياس البعدى
	ن = ١٦	الموجبة	٠,٠٠	٠			

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق أن جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) في اتجاه القياس البعدي، مما يُستدل منه على الاختلاف في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية، وهذه الفروق في القياسين القبلي والبعدي تشير إلى انخفاض في مستوى الضغوط النفسية.

وتم حساب حجم التأثير للبرنامج حيث كانت قيمة مربع إيتا بالنسبة لأبعاد الضغوط النفسية أكبر من القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥) حيث يري كوهين Cohen (1988) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يُعدُّ تأثيراً كبيراً، مما يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى الضغوط النفسية، لدى المجموعة التجريبية.

٢- الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي)).

أستخدم اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة، لدلالة الفروق في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

مقياس الاتزان الانفعالي	القياس	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي/بعدي ن = ١٦	السالبة	٠,٠٠	٠	-٣,٥١٧	***٠,٠٠٠	لصالح القياس البعدي
		الموجبة	٨,٥٠	١٣٦			

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في اتجاه القياس البعدي، مما يُستدل منه على الاختلاف في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتزان الانفعالي.

وأن قيمة مربع إيتا بالنسبة لمقياس الاتزان الانفعالي أكبر من القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (٠,١٥)، حيث يري كوهين Cohen (1988) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يُعدُّ تأثيراً كبيراً، مما يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في مقياس الاتزان الانفعالي، لدى المجموعة التي تلقت البرنامج.

كما تم استخدام معامل بلاك للكسب المعدل للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح لخفض مستوى الضغوط النفسية وزيادة مستوى الاتزان الانفعالي.

جدول (٧) دلالة الكسب المعدل في الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي

المقياس	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
الفسولوجي	١,٤	دالة لأنها $\leq ١,٢$
المعرفي	١,٣	دالة لأنها $\leq ١,٢$
النفسي	١,٣	دالة لأنها $\leq ١,٢$
الدرجة الكلية لأبعاد الضغوط النفسية	١,٣	دالة لأنها $\leq ١,٢$
الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي	١,٨٨	دالة لأنها $\leq ١,٢$

يتضح من جدول (٧) ما يلي: أن نسبة الكسب المعدل لبلاك عند أبعاد الضغوط النفسية ومستوى الاتزان الانفعالي أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية، وبذلك يمكن الحكم بفاعلية البرنامج الإرشادي في مستوى الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي.

٣- الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية)).

أُستخدم اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة لدلالة الفروق في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية.

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الفسولوجي	قبلي/بعدي ن = ١٦	السالبة	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠	-٠,٩٩٩	٠,٣١٨	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٧	٨,٥٠	٥٩,٥٠			
المعرفي	قبلي/بعدي ن = ١٦	السالبة	٩	٨,٥٠	٧٦,٥٠	-٠,٩٥٨	٠,٣٣٨	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٦	٧,٢٥	٤٣,٥٠			
النفسي	قبلي/بعدي ن = ١٦	السالبة	١٠	٧,٨٠	٧٨,٠٠	-٠,٥٢٢	٠,٦٠١	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٦	٩,٦٧	٥٨,٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي/بعدي ن = ١٦	السالبة	٩	٦,٣٣	٥٧,٠٠	-٠,٢٨٥	٠,٧٧٥	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٥	٩,٦٠	٤٨,٠٠			

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية.

٤- الفرض الرابع: ينص على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي)).

أُستخدم اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة، لدلالة الفروق في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

مقياس الاتزان الانفعالي	القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي/ بعدي	السالبة	٧	٩,١٤	٦٤	٠,٢٠٧-	٠,٨٣٦	لا توجد فروق دالة إحصائية
	ن = ١٦	الموجبة	٩	٨,٠٠	٧٢			

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

٥- الفرض الخامس: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية)).

أستخدم اختبار مان - وتني Mann-Whitney-U Test، للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (١٠): الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية.

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الفيسيولوجي	الضابطة	٢٤,٥٠	٣٩٢	٠,٠٠٠	٤,٨٣٠-	٠,٠٠٠	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	٨,٥٠	١٣٦				
المعرفي	الضابطة	٢٤,٥٠	٣٩٢	٠,٠٠٠	٤,٨٣٣-	٠,٠٠٠	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية	٨,٥٠	١٣٦				

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
النفسي	الضابطة ن = ١٦	٢٤,٥٠	٣٩٢	٠,٠٠٠	٤,٨٣٢-	٠,٠٠٠	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = ١٦	٨,٥٠	١٣٦				
الدرجة الكلية	الضابطة ن = ١٦	٢٤,٥٠	٣٩٢	٠,٠٠٠	٤,٨٢٨-	٠,٠٠٠	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = ١٦	٨,٥٠	١٣٦				

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه المجموعة التجريبية، بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية بكافة أبعاده، مما يُستدل منه على فاعلية البرنامج الإرشادي في التقليل والحد من الضغوط النفسية، لدى المجموعة التي تلقت البرنامج.

٦- الفرض السادس: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي)).

أُستخدم اختبار مان - وتني Mann-Whitney-U Test، للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (١١): الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتزان الانفعالي.

مقياس الاتزان الانفعالي	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الدرجة الكلية	الضابطة ن = ١٦	٨,٥٠	١٣٦	٠,٠٠٠	٤,٨٢٦-	٠,٠٠٠	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = ١٦	٢٤,٥٠	٣٩٢				

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه المجموعة التجريبية حيث كان مستوى الاتزان الانفعالي مرتفعاً لديهم، أي توجد فروق دالة إحصائية في درجات الاتزان الانفعالي بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج.

٧- الفرض السابع: ينص هذا الفرض على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس الضغوط النفسية (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج)).

أستخدم اختبار ولكوكسن Test Wilcoxon للعينات المترابطة، لدلالة الفروق في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتبقي على مقياس الضغوط النفسية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢): الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس الضغوط النفسية.

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الفسولوجي	بعدي/تبقي ن = ١٦	السالبة	٥	٦,٢٠	٣١	٠,٦٦٠-	٠,٥٠٩	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٧	٦,٧١	٤٧			
المعرفي	بعدي/تبقي ن = ١٦	السالبة	٨	٦,٧٥	٥٤	٠,٦٠٨-	٠,٥٤٣	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٥	٧,٤٠	٣٧			
النفسية	بعدي/تبقي ن = ١٦	السالبة	٨	٦,٠٠	٤٨	٠,١٧٨-	٠,٨٥٩	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٥	٨,٦٠	٤٣			

أبعاد الضغوط النفسية	القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الدرجة الكلية	بعدي/تبعي ن = ١٦	السالبة	٧	٧,٠٠	٤٩	-٢٤٦,٠	٠,٨٠٥	لا توجد فروق دالة إحصائية
		الموجبة	٦	٧,٠٠	٤٢			

يلاحظ من استعراض البيانات الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق داله إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس الضغوط النفسية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج واستمراريتها.

مناقشة وتفسير النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى فحص تأثير تطبيق برنامج إرشادي جمعي المستند على إستراتيجيات وأساليب العلاج بالواقع، في خفض الضغوط النفسية بكافة أبعادها، والأثر المنعكس لذلك على مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة. بناءً على التحقق من استجابات طلاب المجموعة التجريبية التي جاءت النتيجة لصالحهم، ممن تعرضوا للبرنامج العلاجي، مقارنة مع الطلاب في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأي من خدمات وأنشطة البرنامج التي قد تكون من شأنها إحداث أي تأثير إيجابي بالنسبة لهم، في تنمية السلوكيات الإيجابية ومعالجة العديد من الاضطرابات النفسية؛ إذ انخفض متوسط الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية وكذلك متوسط الاتزان الانفعالي، على مقياسي الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي للدراسة الحالية بعد شهرين تقريباً من تطبيق البرنامج واستمراره في فترة المتابعة، وكانت هذه النتيجة ذات دلالة إحصائية رغم صغر حجم العينة. مما يشير إلى فاعلية نظرية العلاج بالواقع بعد تطبيق البرنامج، وكذلك في القياس التبعي.

وهذه النتيجة للدراسة الحالية تتسق مع مجمل نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي دلت على الارتباط الإيجابي للعلاج بالواقع مع خفض الاضطرابات

النفسية كدراسة Ghorbani (2016) التي أشارت إلى تحسن الأداء والدخل والأمن النفسي والتكيف الأسري والمشاعر وحل المشكلات، ومع دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٩) التي بينت فعالية العلاج بالواقع في رفع مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة (Anderson et.al, 2013) التي أشارت إلى امتداد أثر البرنامج القائم على أسس ومبادئ نظرية العلاج بالواقع كأسلوب علاجي هدف إلى خفض مستوى القلق الاجتماعي والخوف بعد عام من الانتهاء من تطبيقه، وكذلك دراسة عبد الجواد (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فعالية البرنامج في رفع مستوى تقدير الذات وخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، واستمرار أثره في فترة المتابعة.

لذا يمكن إرجاع التحسن في مستوى الضغوط النفسية والالتزان الانفعالي لدى الطلاب في المجموعة التجريبية المتجانسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي، ففهم دور وتفسير الانفعالات وتأثيرها على البناء المعرفي للفرد وسلوكه، يساعد في تعزيز الثقة بالنفس وبالتالي السيطرة عليها إيجابياً. فقد ربط كل من تارانوم وكاتون (Tarannum & Khatoon, 2009) بين انخفاض مستوى الالتزان الانفعالي وسوء التوافق النفسي. فالفرد المتزن قادر على تحمل الظروف المحيطة لأنه يؤجل إشباع رغباته، الأمر الذي يساعده على تحسين التواصل الاجتماعي ووضع الخطط المستقبلية السليمة تبعاً لخبراته الحالية. وهذه النتيجة تختلف جزئياً مع دراسة الجميلي (٢٠٠٥) التي لم تظهر نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح العلاج بالواقع في خفض الالتزان الانفعالي لدى طلاب المجموعة التجريبية انخفاضاً ذا دلالة إحصائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في استناد البرنامج على إستراتيجيات العلاج بالواقع، واستخدام أساليب متنوعة كالمناقشة الجماعية والحوار الذاتي والنمذجة وإعادة التعلم والقصة والدعابة والتعزيز والواجبات المنزلية والتدريب على أسلوب المواجهة الواقعي للسلوك ومواجهة المشكلات وحلها لاكتساب فنيات معرفية وسلوكية واقعية تساعد المسترشدين على إشباع حاجاتهم، وبالتالي الشعور بقيمة ذواتهم وتقديرها. هذا بالإضافة إلى التعرف على أهم الضغوط النفسية لديهم والتي أدت إلى عدم إشباع

حاجاتهم، وهذا يتفق مع ما جاءت به نتيجة دراسة Philips (2005) في فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض الضغوط وزيادة الدافعية وتغيير القناعات لدى الأفراد.

فالحوار الذاتي عندما يتحدث الفرد مع نفسه بأسلوب واقعي مستخدماً عبارات تؤكد الذات وتقلل من هدمها ولومها تحد من مشاعر الاكتئاب والقلق لديه وغيرها من الأفكار والمشاعر السلبية، وهذا ما بيّنته دراسة الحمد (٢٠١٤) حول العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين، فقد أشارت نتائجها إلى أن العلاج والإرشاد بالواقع يزيد من تقدير الذات والمشاعر الإيجابية مما يخفض من مستوى الاكتئاب.

الأمر الذي يساعد على إمكانية إحداث التغيير الإيجابي للمثيرات (المواقف) الضاغطة في محيطه النفسي والمعرفي والفسولوجي وبالتالي الاجتماعي. وهذا ما أكدته نتائج دراستي (Hori, 2007، أبو سليمان وبلعاوي ٢٠١٤) التي أسفرت عن فعالية برنامج لإدارة الضغوط وبرنامج قائم على الضبط الذاتي في رفع التحكم بالذات وحل المشكلات، والقدرة على مواجهة الضغوط وخفضها لدى طلاب الجامعة.

ويُصبح الشعور والقدرة على التحكم في الأحداث ومواجهة الاحباطات والألم النفسي في ازدياد، فالأحداث البيئية من الصعب تغييرها والسيطرة على جميعها، إلا أن تعديل نظرة الفرد للواقع على أقل تقدير يخفف من مشاعر التوتر والضغط النفسي ومشاعر الرفض والانفعالات المرتبطة بمواقفه اليومية، وكذلك التخلص من السلوك الحاضر غير المسؤول بإعادة تقييمه وتعلم وتطوير سلوكيات مسؤولة واقعية والالتزام بذلك لتحقيق الأهداف وإشباع الحاجات، مما يؤثر أيضاً في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي.

وهذا ما يراه كامل (٢٠٠٤) في أن السلوك الإنساني وردود الأفعال ترتبط بتصورات الفرد نحو الحياة وظروفها، وإلى الأمور التي تحيط به، وتؤكدته نتيجة دراسة (Honglin et.al, 2009) والتي كشفت عن الارتباط العكسي بين الصحة النفسية الجيدة

والضغوط النفسية لدى الطلاب وفعالية الإستراتيجيات الإيجابية وأهميتها للتعامل معها، وبالتالي الحد من المشاكل النفسية المختلفة. وهذا ما أشار إليه كل من (الفرماوي وعبد الله ٢٠٠٩، النوايسه ٢٠٠٩، حسين، ٢٠١٣) في أن شدة الضغوط النفسية تعكس بآثارها السلبية العضوية والنفسية على الفرد مما يؤثر على إنتاجيته.

فالطلاب في المجموعة التجريبية تبنى فلسفة تُشعره بالرضا وتُحسن حالته المزاجية، وتزيد من درجة تحكمه في ردود أفعاله السلبية، وتُعينه على رفع مستوى الاتزان الانفعالي لديه ومواجهة أي من الضغوط حوله في ضوء التحديد الإجرائي للضغوط النفسية في الدراسة الحالية.

فتضمن البرنامج الإرشادي أساليب ومفاهيم وأفكاراً واقعية للتعامل مع الضغوط الحياتية كمفهوم الواقع والمسؤولية اللذين يؤكدان على ضرورة معاشه الواقع وتقبله والتكيف والتعامل معه كما هو، ومسؤولية الطالب الكاملة عن تصرفاته، وتعليمه كيفية المحاسبة لما يصدر عنه من سلوك دون تبريره بالخبرات الماضية أو العوامل الحالية أو بإلقاء اللوم على الآخرين وسلوكهم أو نسبتها إليهم. مع التركيز على السلوك الراهن للطلاب وملاحظته، كما أن وعيهم برغباتهم وسلوكياتهم والتحكم فيها واختيار الأكثر فعالية منها حسن مفهوم المسؤولية لديهم وساعدهم على التغيير الإيجابي ومواجهة واقعهم وحل مشكلاتهم، فأصبحوا أكثر توافقاً نفسياً مع ذواتهم ومع الآخرين وفقاً لما أورده Glasser (2002) في أنه يُمكن أن نرد بعض الاضطرابات النفسية إلى ضعف الشعور بالمسؤولية، وممارسة السلوكيات السلبية، وانخفاض القدرة على تأجيل إشباع الحاجات.

واستمرار تأثير البرنامج الإرشادي لدى المجموعة التجريبية، بما احتواه من مهارات وأساليب إرشادية انعكس ذلك إيجابياً على الطلاب، متمثلاً في تحسن درجة تفاعلاتهم الاجتماعية وشعورهم بالمسؤولية لما يصدر عنهم من سلوك والتعبير عن متطلباتهم الشخصية والوفاء بها، وحل مشكلاتهم ومواجهتها وفقاً لفهمهم للواقع الذين يعيشون فيه، وبغض النظر عن الظروف المحيطة وبما يتلاءم مع واقعهم.

ومما ساهم في ذلك تطوير قدرتهم على رؤية وتفسير وتحليل المواقف الضاغطة بطريقة إيجابية كان لها أبلغ الأثر في الحد من مشاعرهم وسلوكياتهم السلبية؛ مما أدى إلى انخفاض في مستوى أعراض الضغوط النفسية ورفع درجة الاتزان الانفعالي لديهم وقدرتهم على إشباع حاجاتهم. وهذا ما توصلت إليه دراسة Loyd (2005) في علاقة العلاج بالواقع وإدراك الطلاب لإشباع حاجاتهم النفسية مع انخفاض السلوك السلبي.

وبما أن لفنيات وإستراتيجيات البرنامج الإرشادي الجمعي أهمية ومعنى في الحياة اليومية لطلاب المجموعة التجريبية، هذا جعلهم يحرصون على الانتظام والاستفادة من جلسات البرنامج. فتأثيره مهم في علاجهم النفسي، فالطالب يستطيع أن يُعبر ويفصح بحرية عن ذاته ومشاعره وآرائه وكذلك أفكاره المسببة للضغوط فيقل توتره.

وهذا ما أيدته معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت البرامج الإرشادية الجمعية على سبيل المثال دراسة (الجعافرة وآخرين، ٢٠١٥) والتي بيّنت فعالية برنامج جمعي في تعديل الأفكار الخاطئة وأثر ذلك في خفض الضغوط لدى طلاب الجامعة.

كما تتسع نظرة الطالب للمواقف فتكون أكثر شمولية تتضمن جوانب متعددة، وذلك باتساع محيطه النفسي والحياتي ووعيه بذاته واكتسابه خبرات وممارسات ومهارات بالتبادل مع الآخرين، يوظفها ويعممها في تفاعلات اجتماعية أكبر، ويرافق ذلك مع تطوير قدرته على الحكم على المواقف وتقدير السلوك، مما يُعزز شعوره بالقوة والعزم، وقد أوضحت نتائج دراسة المنكوش (٢٠١١) فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى طلاب الجامعة.

ومع وجود الدعم والتدريب يُصبح الطالب أكثر نشاطاً ومصادقية، قادراً على اتخاذ القرارات ووضع الخطط الواقعية لتنفيذها ضمن إمكانياته، ومتحرراً من وجهة نظرة الوحيدة وخبراته الذاتية والماضية التي تقيده وتثبط همته نحو تحقيق أهدافه وتجعله يشعر بالاضطرابات النفسية كالقلق والتوتر. وهذا ما ذكره Gold (2001) في أن الفرد الذي يعيش تحت ضغط نفسي دائم يجعل حماسة يخبو وتقل دافعيته، وبالتالي يصبح غير قادر على إنجاز عمله، فيشعر بالعجز والإحباط والاكتئاب.

التوصيات:

- ١ - أهمية الاكتشاف المبكر للطلاب الذين يعانون من الضغوط النفسية من خلال استخدام المقاييس النفسية، وإخضاعهم لبرامج إرشادية وقائية أو علاجية للحد من هذه الاضطرابات.
- ٢ - التركيز على تطوير برامج إرشادية للطلاب الجامعيين، تهدف إلى تدريبهم على أساليب العلاج بالواقع لتحقيق الصحة النفسية.
- ٣ - توعية الأسر عن الآثار السلبية للضغوط النفسية على الأبناء.
- ٤ - تفعيل مراكز تقديم خدمة الرعاية والإرشاد النفسي والتربوي داخل الجامعات بشكل مناسب.
- ٥ - تفعيل الأنشطة الطلابية الرياضية والثقافية والاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية.

البحوث المقترحة:

- ١ - فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع في خفض الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة.
- ٢ - فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارتي حل المشكلات والسلوك التوكيدي في خفض الضغوط النفسية.
- ٣ - فاعلية العلاج بالواقع في خفض السلوك الإدماني على المخدرات لدى المراهقين.
- ٤ - التعرف على أهم مصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية من الجنسين.
- ٥ - فاعلية العلاج بالواقع في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حبيب، نبيلة أحمد (٢٠١٠): الضغوط النفسية وإستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو سليمان، بهجت وبلعاوي منذر (٢٠١٤): فاعلية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩ (٢)، ٢٦٩-٢٩٦.
- أبو مصطفى شادي محمد (٢٠١٥): الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى مرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الجعافرة، محمد والحوارنه، إياد والخرشة منذر (٢٠١٥): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٦٣)، ٨٥٧-٨٨٦.
- الجميلي، علي عليج (٢٠٠٥): أثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الحمد، نايف أحمد (٢٠١٤): دور الإرشاد والعلاج بالواقع في خفض الشعور بالاكئاب النفسي لدى المراهقين. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، ٢٠ (١)، ٩-٣٩.
- الخواجة، عبد الفتاح محمد (٢٠١٦): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى الاحتراق النفسي والضغط النفسي لدى عينة من معلمي الدبلوم بجامعة السلطان قابوس. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، ٢ (٣)، ١-٢٣.
- الزهراني، أحمد صالح (٢٠١٨): الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، ٣٤ (٩)، ٢٦٩-٣٣٣.
- الزيداني، أحمد محمد (٢٠١١): دور عوامل ما وراء المعرفة في العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة والاضطراب النفسي، دراسات نفسية، ٢١ (٤)، ٥١٩-٥٤٣.

- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- الغريب، أحمد وأبو أسعد، أحمد (٢٠٠٩): التعامل مع الضغوط النفسية. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفرماوي، حمدي وعبد الله رضا (٢٠٠٩). الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المنكوش، بلال محمد (٢٠١١): فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض حدة الأحداث المضاعفة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بعزة. كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين.
- النوايسه، فاطمة عبد الرحيم (٢٠٠٩): الضغوط النفسية لدى الطلبة المتميزين وأساليب مواجهتها. عمان، الأردن: مطبعة الأزهر للنشر والتوزيع.
- حريش، لطف و العزب عباس (٢٠١٥): الاتزان الانفعالي لدى موظفي هيئة مستشفى ذمار العام وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الدراسات الاجتماعية، اليمن، (٤٦)، ٥٣-١٠٢.
- حسن، أنعام هادي (٢٠١٤): الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- همدان، محمد كمال (٢٠١٠): الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ريان، محمود إسماعيل (٢٠٠٦): الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠١٠): التوجيه والإرشاد النفسي. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الجواد، احمد سيد (٢٠١٠): أثر العلاج الواقعي على تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.
- عبد الرزاق، خنساء عبد (٢٠٠٩): أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. جامعة ديالى، العراق، مجلة الفتح، (٣٨)، ٣٤٣-٣٦٨.
- علي، حسام محمود (٢٠١١): فعالية العلاج بالواقع لتنمية الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسياً بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المينا، مصر.

- عوض، اميله جبر (٢٠١٦): إدارة الذات وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى زوجات شهداء حرب ٢٠١٤ على غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عيسى، حسين عبد الحميد (٢٠١٣): الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة لدى أفراد شرطة المرور بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كامل، محمد علي (٢٠٠٤). الضغوط النفسية ومواجهتها. جدة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الساعي.

ثانياً/ المراجع الانجليزية:

- Anderson, P., Price, M., Edwards, S. & Calamaras, M.(2013). Virtual Reality Exposure Therapy for Social Anxiety Disorder: A Randomized Controlled Trial. Journal of Consulting and Clinical Psychology,81(5), p.751.
- Ciminero, A. (2014). Easy straggles to conquer stress. Miami, Florida: Smash words.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corey, G,(1990). Theory & practice of group counseling. 3rd edition California: Brooks Cole publishing company pacific grove.
- Ghorbani, A. & Honarparvaran, N. (2016). The effectiveness of a couple's reality therapy on increasing education of couples performance in the Isfahan. Indian Journal of Positive Psychology, 7(1),34.
- Glasser, W. (2002). Unhappy teenagers: Away for parents and teachers to reach them. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (2005). Reality therapy: A new approach to Psychiatry. New York: Harper Collins.
- Honglin, C., Yu-cheng.W, &Mao-Sheng, R. (2009). Stress among shanghai university. Journal of social work,V. (9), PP 323-345.
- Hori, Kihito A., (2007). Actress Management Program for University Student. The Japanese Journal of Psychology, V.(78), N.(3), PP 284-289.

- Lazarus, R. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74 (1), 9-46
- Leon, L., Danko, B., Marija, P., Tvrtko, M., Valentina, K, & Ankica, B.(2018). Reality therapy training efficiency in helping participants to better their relationships and improve their psychological wellbeing, *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 38, (1), 111-122.
- Loyd, B. D. (2005). The effects of choice theory/reality therapy principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. *Dissertation Abstracts international section a: humanities and social*, N(66), P 96.
- -Philips, W. (2005). The effectiveness of cognitive behavioral stress reduction program in counseling. *Doctoral Dissertation Unpublished*, University of New Orleans.
- -Shields, N. (2001) Stress, active coping and academic performance among persisting and no persisting college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 6 (2), 65–81.
- Tarannum, M & Khatoon, N. (2009). Self- Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students. *Journal of India Academy of Applied Psychology*, 35(2), 245-266.

**فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني
باستخدام الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض
مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة**

أحمد بن عبد المجيد بن علي أبو الحمائل

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية - جامعة جدة

**فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني
باستخدام الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض
مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة**

أحمد بن عبد المجيد بن علي أبو الحمائل

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، والمضافات الغذائية) لدى طلبة جامعة جدة، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالباً من طلاب السنة التحضيرية - المسار العلمي، وتم اختيارهم عشوائياً، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم المجموعة الواحدة (القياس قبل التجربة وبعدها)، وتمت المعالجة التدريسية (البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب)، لتنمية مفاهيم ثقافة الصحة الغذائية كما يقيسه (الاختبار التحصيلي للصحة الغذائية)، وتم إعداد قائمة بالمحاور المعرفية اللازمة لثقافة الصحة الغذائية، وتم التحقق من ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، من خلال إستبانة خاصة طبقت على عينة عشوائية من طلبة كليات الجامعة العلمية (عدا طلاب الكليات الطبية) والبالغ عددهم (٤٤٧) طالباً وطالبة، لمعرفة درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، وتم بناء البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب، واختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالصحة الغذائية، وأثبتت النتائج أن درجة تحقق ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة تحقق ثقافة الصحة الغذائية لديهم والتي تُعزى لاختلاف (العمر، الجنس)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للصحة الغذائية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي، كما دل حجم التأثير الكبير على الاختبار، فاعلية استخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي للصحة الغذائية، كما أوصى البحث بعدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: الثقافة الغذائية - الصحة الغذائية - تطبيق تعليمي إلكتروني - تطبيق الواتس آب

Effectiveness of an Electronic Educational Program using WhatsApp in Developing academic knowledge of Dietary Health Education for Students at Jeddah University

Ahmad Abdul Majeed Abu alhmayel

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of an electronic educational program using WhatsApp for developing the knowledge of some concepts of dietary health (nutrition and diseases, food therapy, elimination of obesity, traditional foods and foods commonly eaten in the city of Jeddah, food additives) among students of the University of Jeddah. The research sample consisted of (70) students of the preparatory year-scientific track, and was deliberately selected. The semi-experimental method based on one group design was used. The electronic educational program using WhatsApp was applied to developing the concepts of food health as measured by (achievement test for food health). A list of cognitive axes necessary for the culture of food health was prepared. A questionnaire was applied to a random sample of (447) male and female students of the scientific faculties of the University of Jeddah (except medical students) to check the dietary health education among students. This sample was only for the purpose of measuring the degree of achievement of dietary health education among the students. Then the educational electronic program using WhatsApp and the achievement Test were constructed. The results showed that the degree of food health education among the students of the University of Jeddah was (medium). There was an absence of statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average responses of the students on the degree of food health education, which is attributed to difference of age and/or sex. There are also statistically significant differences between the mean scores of students in the application of the pre- and post- achievement test of food health in its various dimensions in favor of the post-application. The research was concluded with a number of recommendations. The degree of vast effect of the test showed the effectiveness of the electronic educational program using WhatsApp in developing health education.

Key Words: Dietary Education- Dietary Health —WhatsApp- Educational Electronic App

المقدمة:

نعيش في عصر يموج بالتغيرات والتطورات السريعة المتلاحقة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتي كان لها انعكاس على الصحة، وظهور بعض المشكلات الصحية، حيث تُعدُّ القوى البشرية الثروة الأساسية لأي مجتمع، ولا سبيل إلى أي تنمية اقتصادية أو اجتماعية ما لم يسبقها أو يصاحبها تنمية بشرية قوامها الإنسان.

وتُعتبر التغذية من العناصر المهمة في نمو الفرد والحفاظ على أدائه في الحياة اليومية خاصة إذا كان الغذاء يحتوي على العناصر والمكونات الأساسية حتى يستفيد الفرد من هذه العناصر، ومعرفة الأفراد لغذائهم ومكوناته الصحيحة من الأمور المهمة جداً؛ فإمداد الجسم بالغذاء المفيد والجيد يجعل الفرد قادراً على التواصل وبذل الجهد في هذه الحياة.

ولهذا فإن الصحة الغذائية والاهتمام بالسلوك الصحي السليم للطلبة يعتبر هدفاً أساسياً من أهداف التدريس في جميع المقررات بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة ومحوراً أساسياً عند إعدادها، انطلاقاً من ركيزة رئيسة تقوم عليها عمليات تطوير التعليم والمتعلقة بالتنمية البشرية والتي تعتبر دالة للتنمية الشاملة في كافة المجالات وأمرًا حتمياً لبناء وأعداد جيل واعٍ صحياً وقادراً على اتخاذ القرارات الصحية المناسبة للمحافظة على حياته ووقايتها وخاصة المتعلقة بالتغذية.

وقد أثبتت الدراسات والبحوث العلمية أن الصحة والتغذية السليمة ليست مسئولة فقط عن تكوين وبناء الجسم ولكن يلعبان دوراً مهماً في توجيه السلوك الاجتماعي والأخلاقي والفكري للفرد، ودليل مباشر على نوعية الحياة، ودليل غير مباشر على مدى التطور الاجتماعي والاقتصادي وذلك لما للتغذية السليمة من أهمية في النمو الطبيعي والتطور العقلي الأمثل في صحة المريض والسليم والحفاظ على صحة جيدة خلال حياة الإنسان. (عبيد، ٢٠٠١: ٣)

ويرى كريكا (kerka, 2000, 438 – 455) أن من أهم المشكلات التي تعوق عملية التنمية الشاملة في المجتمعات النامية هي تلك المشكلات التي تتعلق بصحة الإنسان في بيئته الحيوية والمؤثرة حتمًا في الاقتصاد الوطني، بل يمكن القول إن العلاقة وثيقة بين الصحة والتنمية، فالأفراد الأصحاء هم الرصيد الإستراتيجي لأي شعب من الشعوب، ومسئولية الحفاظ على الصحة تقع على عاتق كل فرد في المجتمع، وتتطلب منه سلوكًا معينًا في ممارسة الحياة، وإن عدم اتباع الفرد للسلوك الصحي السليم سيؤدي به إلى المرض، وستعدي آثار الفرد نفسه لتعود بالضرر على المجتمع بأسره وعلى مجالات التنمية والإنتاج.

ويرى أبو قمر (٢٠٠٢:٢) أن الصحة من أهم الأهداف التي تسعى الدول لتحقيقها؛ لتوفير كافة أساليب الرعاية الصحية للأفراد من خلال برامج التوعية والتثقيف الصحي، وبالرغم من أن المسؤولية الأولى لصحة الفرد تقع على الأسرة إلا أن الأسرة لا تستطيع بمفردها أن تؤدي دورها بكفاءة بسبب تعقد المشاكل الصحية وجهل الكثير من الأفراد بالأسس الصحية السليمة.

وفي هذا الصدد يمكن القول إنه إذا كان أضلاع مثلث التقدم والرقى هي: الصحة، والتعليم، وارتفاع مستوى دخل الأفراد، فإن أضلاع مثلث التخلف هي: الوضع الصحي المتدهور، والامية، وانخفاض مستوى دخل الأفراد.

فالمشكلات الصحية التي يواجهها الأفراد ترجع في أساسها إلى عدم وعيهم بالسلوك الصحي السليم الذي يجنبه التعرض لها، ويضمن له الوقاية منها والمحافظة على صحته وسلامته. (الجندي، ٢٠٠٣: ١١).

ويقع العبء على كاهل المؤسسات التعليمية التي من المفترض أن تقدم تعليمًا متميزًا، حيث تتخذ الدول المتقدمة والنامية من التعليم وسيلة فعالة لتحقيق التنمية الشاملة على اعتبار أن التعليم هو نطاق إعداد القوى البشرية بفئاتها المختلفة ومستوياتها مهارية المتعددة.. بيد أنه من الملاحظ أن التطور النوعي للتعليم مازال قاصرًا في الدول

النامية بصفة عامة عن تحقيق الأهداف المنشودة؛ فهو مازال بحاجة إلى تحسين نوعيته، ورفع مستوى جودته، وزيادة فاعليته، وإدخال تعديلات جذرية في أهدافه ومحتواه ووسائله وأدواته فضلاً عن ربط التعليم بمطالب التنمية البشرية. (صالح، ٢٠٠٢: ٥١)

وبالرغم من التطور الاجتماعي والاقتصادي التي شهدته دول الخليج العربية، إلا أن الحالة الغذائية للأطفال والمراهقين مازالت تعاني من وجود مشاكل غذائية عديدة، فالإصابة بزيادة الوزن (السمنة) ازدادت بشكل ملفت للنظر، وفي نفس الوقت هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال في هذه الدول مصابة بالتقزم ونقص الوزن وكذلك النقص في بعض العناصر الغذائية الدقيقة مثل الحديد والكالسيوم وفيتامين (د). وترجع أغلب مشاكل التغذية عند الأطفال والمراهقين إلى السلوكيات والعادات الغذائية الخاطئة سواء كانت في المنزل أو خارج المنزل وتلعب الأسرة والمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام وغيرها دوراً مهماً في تشكيل هذه العادات. (مصيقر، ٢٠٠٦).

إن التثقيف الغذائي هو ذلك الجزء من الرعاية الصحية الذي يُعنى بتحسين السلوك الغذائي، والتثقيف الغذائي الناجح والفعال هو الذي يجعل المعلومات المعطاة سهلة الفهم والاستخدام في الحياة اليومية ويعمل على تغيير أو تعديل العادات الغذائية للشخص أو المجتمع نحو الأفضل، ويعتبر أحد البرامج المهمة في الخطط الوطنية للوقاية ومكافحة مشاكل التغذية. وتحتاج الدول العربية إلى برامج تثقيفية مدروسة لكي ترفع من مستوى الوعي الصحي والغذائي لأفراد مجتمعاتها. (مصيقر، ٢٠٠٧: ١)

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: هل نجحت برامج التوعية الصحية الغذائية في تحقيق أهدافها؟ أي بتغيير سلوكيات أو عادات المجتمع الغذائية نحو الأحسن.

فقد جاء بموقع الجمعية السعودية لطب الأسرة والمجتمع أن وزارة الصحة بالملكة العربية السعودية دشنت في ٢٩ / ٧ / ١٤٢٥ هـ الحملة الوطنية لمكافحة زيادة الوزن والبدانة بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية لارتفاع نسبة السمنة بالملكة حيث تصل إلى ٢٠% من المجتمع، حيث تشكل زيادة الوزن والبدانة أحد العوامل الأساسية المضرة

بالصحة. فهي ليست حالة بسيطة يقتصر ضررها وتأثيرها على المظهر الخارجي للجسم فقط بل هي مرض مزمن له عوارضه وتداعياته الصحية ومضاعفاته الخطيرة. إن نسبة الإصابة بهذا المرض عالية جدًا في كافة المجتمعات ومن ضمنها المجتمع السعودي إلا أن الأخطر من ذلك الزيادة المستمرة في نسبة المصابين حتى بين الأطفال والشباب.

(الحملة الوطنية لمكافحة زيادة الوزن والبدانة، ١٤٢٥)

أحدث التغير السريع في النظام الغذائي وقلة النشاط البدني ونمط المعيشة زيادة في عدد المصابين بالسمنة وزيادة الوزن في المملكة العربية السعودية، حيث تشير الإحصاءات من منظمة الصحة العالمية إلى أن معدلات انتشار السمنة في دول مجلس التعاون الخليجي تُعدُّ من الأعلى على مستوى العالم، حيث تبلغ نسبة السمنة في المملكة العربية السعودية ٢٨,٧%، وتبلغ نسبة زيادة الوزن ٣٠,٧% في الفئة العمرية من ١٥ فما فوق من الرجال والنساء حسب نتائج المسح الوطني للمعلومات الصحية عام ٢٠١٣م. كما تبلغ نسبة السمنة ٩,٣% لدى الأطفال في عمر المدرسة، و٦% لدى الأطفال في الفئة العمرية ما قبل عمر المدرسة، ونظرًا لارتفاع نسبة السمنة في المملكة العربية السعودية، ولارتباطها بالعديد من الأمراض غير السارية مثل: مرض السكري، القلب، الضغط، التهاب المفاصل، أمراض السرطان، والعديد من الأمراض الأخرى، قامت وزارة الصحة باستحداث برنامج مكافحة السمنة. (برنامج مكافحة السمنة، ٢٠١٣)

ويمكن الوقاية من كثير من الأمراض المرتبطة بالتغذية، وزيادة مستوى الوعي الغذائي إذا أدرك كل فرد أسباب هذه الأمراض واتبع سلوكيات غذائية صحيحة خاصة في فترة المراهقة التي تتميز بالنمو السريع وحيث إنها فترة نشاط وفيها تتغير العادات الغذائية بسهولة إذا قدمت برامج تعليمية مناسبة ومقصودة في ضوء هذه الخصائص والدوافع التي تمكن الفرد من اتخاذ قرارات سليمة وحكيمة أثناء اختياره للطعام المناسب. فقد أثبتت دراسة البلوني وشتيفي (٢٠٠٣)، أن الجهل بالمبادئ الأساسية في التغذية يعد سبباً رئيساً في حدوث الكثير من أمراض المرتبطة بالتغذية.

وهنا يأتي دور مقررات العلوم، حيث إن التثقيف الغذائي والوعي بالتربية الصحية من أهم اهتمامات وأهداف تدريس العلوم في مرحلة المراهقة - مرحلة بناء الجسم بصورة سليمة - مرحلة النضج العقلي لإدراك أهمية هذه المرحلة - خاصة الجانب الوقائي من الأمراض المرتبطة بالتغذية مثل هشاشة العظام والسمنة وزيادة مستوى الدهون وتأخر البلوغ الجنسي والأنيميا والهزم السريع.

فقد أورد صالح (٢٠٠٢: ٥٢) أن التربية الصحية فرضت نفسها على الساحة التربوية لتكون أحد المكونات الرئيسة للمنهج المدرسي في جميع المراحل التعليمية ولجميع الدول سواء أكانت متقدمة أم نامية للعديد من المبررات من أهمها:

- يمثل الطلاب في جميع المراحل التعليمية نسبة مرتفعة من مجموع السكان، ولذلك فإن الاهتمام بهم يعني ضمناً الاهتمام بالقاعدة العريضة من المجتمع.
- تزايد مظاهر السلوكيات التي تنم عن غياب الوعي الصحي لدى أفراد القاعدة العريضة من المجتمع، مما يعني أنهم بحاجة إلى خطط مناسبة مقصودة بغية تحقيق الوعي الصحي.

ونظراً لأهمية الشباب في المجتمع وكون الطلبة الجامعيين هم عماد المجتمع للتقدم والازدهار، كان من الضروري عند تخطيط برامج التنمية على المستوى الوطني بالنسبة لمختلف المجالات الصحية والتعليمية والإنتاجية والاجتماعية أن يعطى موضوع التغذية الأهمية اللازمة حتى تؤدي برامج التنمية ثمارها، فكل جهد أو نفقات تصرف على المستوى الغذائي يحقق ولا شك عائداً كبيراً عن طريق رفع المستوى الصحي وتقليل نفقات العلاج وزيادة الاستفادة من التعليم وزيادة الإنتاج، وبالتالي رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للدولة. لقد أصبح من الواجبات الوطنية للحكومات والهيئات النهوض بالحالة الغذائية للشعوب وتقدم الدول، فالإنتاجية المنخفضة وانخفاض مستوى المعيشة وزيادة الإنفاق على الصحة والعناية الطبية والعائد القليل من استثمارات التعليم هي بعض ما تتكلفه الدول التي لا تهتم بتحسين الحالة الغذائية (النادر، ٢٠١٩: ١٩)

ومن مستحدثات التكنولوجيا التي أثبتت وجودها خلال فترة قصيرة الهواتف النقالة التي حققت تغييراً جذرياً في النظرة إلى العملية التعليمية، وجعلها أكثر فائدة ومتعة وسهولة مما كانت عليه فيما سبق؛ لما توفره من خدمات وتطبيقات تجعل الطالب يحصل على ما يريد من معلومات حيثما كان، فضلاً عن ترسيخ مفهوم التعليم الفردي، حيث يتابع المتعلم تعلمه وفقاً لقدراته وسرعة تعلمه، وخبراته السابقة (يونس، ٢٠١٣: ٣-٤).

وقد انتشرت الهواتف النقالة بسرعة كبيرة، وبأعداد كبيرة حول العالم، وأصبحت أكثر تداولاً بين الشباب، وتؤدي دوراً مهماً في التواصل الاجتماعي، وتعتبر أسهل وأسرع وسيلة تواصل مما أدى إلى ظهور نموذج وأسلوب جديد في التعليم هو التعلم النقال الذي يعتمد على استخدام الهاتف النقال وتطبيقاته (الحسناوي وصالح، ٢٠١٣: ٩٦٣).

ومن تطبيقات الهاتف شائعة الاستخدام عبر شبكات التواصل الاجتماعي اليوم تطبيق "الواتس آب" الذي يعتبر من وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة الأكثر شهرة، والأسرع انتشاراً، كما أنه يتيح للمستخدمين التواصل من خلال تبادل الملفات، والصور، والمقاطع الصوتية، أو الفيديو، والنصوص المكتوبة، كما أنه مجاني ويمكن تحميله على أجهزة الهاتف النقال دون أي تكلفة (فتحي، ٢٠١٣: ٥). وقد شاع استخدام تطبيق "الواتس آب" في العملية التعليمية حديثاً، لأنه سهل الوصول للمواد التعليمية بسهولة، وأتاح تواجد المعلم في أي وقت وأي مكان، كما قضى على بعض المشكلات النفسية لدى بعض الطلاب الخجولين، وشجعهم على محادثة معلمهم، وأقرانهم، فضلاً عن أن سرعة الاتصال فيه؛ سرت استخدامه في المدارس والجامعات في متابعة العملية التعليمية عن بعد (الزامل والعطيوي، ٢٠١٧؛ Glad & Meerasa, 2016؛ Alshammari, Parkes & Adlington, 2017).

هذا وقد أكد عدد من المهتمين والتربويين أن التعليم عن طريق تطبيق "الواتس آب" قد يصبح لاحقاً من الأساليب التعليمية التي لا يمكن الاستغناء عنها سواء من قبل الطالب أو المعلم، وسوف يؤدي دوراً كبيراً في تغيير الطرق التعليمية المتعارف عليها في

الوقت الحاضر، وبخاصة في التعليم الجامعي (فتحي، ٢٠١٣؛ يونس، ٢٠١٣؛ الحيلة، ٢٠١٤؛ الشهري، ٢٠١٦).

وقد انتشر استخدام "الواتس آب" بشكل كبير في المملكة العربية السعودية، حتى لا يكاد يخلو جهاز هاتف من وجود هذا التطبيق إلى أن أصبح له تأثير واضح على منظومة التواصل الاجتماعي بالمملكة (السلطان، ٢٠١٤)، وأوصت دراسة (الزامل، والطيوي، ٢٠١٧: ١٧١) بضرورة الاستفادة من تقنيات الجيل الثاني من الويب، خاصة "الواتس آب" في العملية التعليمية، وأكدت نتائج دراسة (الشريدة، ٢٠١٦) أن الشباب السعودي أصبح لديه الخبرة الكبيرة بوسائل التواصل الاجتماعي واستخداماتها، بالشكل الذي يمكن استثماره بصورة إيجابية لدعم العملية التعليمية، وتفعيل رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من أهمية الصحة الغذائية التي تُعدُّ من الموضوعات التي تهدف إلى تحقيق تغيير كبير في السلوك والعادات الغذائية لتحسين الحالة الغذائية للفرد والمجتمع، وبالتالي فإن الاهتمام بمستوى التحصيل المعرفي للصحة الغذائية لطلبة الجامعات السعودية له دور مهم وفعال في تفعيل تلك العادات الغذائية الصحية السليمة وممارستها.

حيث تُعدُّ مشاكل التغذية بأنواعها المختلفة عند طلبة التعليم العام من أكبر المشكلات الصحية التي يواجهها هؤلاء الطلبة، مما يوجب على مناهجنا الدراسية تطوير تلك العادات الغذائية والاتجاهات الصحية السليمة وتضمينها في كيفية التعامل مع المشاكل الصحية الغذائية بأنواعها المتعددة، وتنمية المعارف والمعلومات والأساليب اللازمة وإيجاد الحل السليم لها، ومساعدة الطلبة على اكتساب الخبرات الوظيفية المرتبطة بحياتهم وسلوكياتهم اليومية في شتى مجالات الحياة. (النجدي وعبد الهادي وراشد، ٢٠٠٣: ٤٥-٤٩).

طلبة الجامعة هم امتداد لطلبة التعليم العام وهم من أهم شرائح المجتمع وأكثرها وعياً وثقافة بوصفهم وسيلة التغيير والبناء والتقدم، لذا فإن رعايتهم أمر لا بد منه شرط أن تشمل جميع جوانب حياتهم، منها الناحية الغذائية، وفي هذا البحث محاولة للتعرف على توافر ثقافة مفاهيم الصحة الغذائية لهذه الشريحة في معرفة وفهم المعلومات الخاصة بالغذاء والتغذية الصحيحة، والقدرة على تطبيق هذه المعلومات في الحياة اليومية.

فالصحة حق أساسي لكل إنسان، ولأن التثقيف الصحي الوسيلة الفعالة والأداة الرئيسة في تحسين مستوى صحة المجتمع، وتعتمد عملية التثقيف الصحي على أسس علمية وعملية لما لها من دور هام في رفع مستوى الصحة العامة لدى المجتمع عن طريق اكتساب الفرد لمعلومات تتناسب مع مستوى تفكيره، بحيث يصبح قادراً على تفهم وإدراك الظروف الصحية المفيدة له، وجعله متعاوناً مع ما يجري حوله من أمور صحية.

لذا تم الاهتمام بإجراء دراسة على عينة قوامها (٤٤٧) طالباً وطالبة، من طلبة كليات الجامعة العلمية (عدا طلاب الكليات الطبية) بجامعة جدة، في العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠، بهدف معرفة درجة توافر ثقافة مفاهيم الصحة الغذائية لديهم لما له من أهمية في هذه المرحلة التي يحتاجون فيها إلى المزيد من المعلومات والإرشادات الصحية والغذائية التي يجب ممارستها يومياً، وقد تم استخدام إستبيان معد لذلك، وجاءت نتيجة الدراسة بدرجة توافر (متوسطة)، فقد أوصت دراسة (خالد ويحيى، ٢٠٠٩) بضرورة نشر التوعية الغذائية.

ونظراً لأهمية استخدام تطبيق "الواتس آب" في العملية التعليمية؛ فقد أوصت دراسة (Gasaymeh, 2017) المحاضرين بضرورة استكمال تعليمهم خارج القاعات الدراسية بتطبيق "الواتس آب" كتقنية ناجحة للمناقشة الجماعية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، كما أثبت عدد من الدراسات فاعليته في العملية التعليمية، ومنها: (زاهد، ٢٠١٦، شمس الدين، ٢٠١٦، الزامل والعطوي ٢٠١٧، 2018 Eberechukwu Queendarline).

لذلك سعى البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما الجوانب المعرفية المرتبطة بمفاهيم الصحة الغذائية التي ينبغي تنميتها لدى طلبة جامعة جدة؟
- ٢- ما درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟
- ٣- ما التصور المقترح لبرنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟
- ٤- ما أثر البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟

أهداف البحث:

استهدف البحث دراسة فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب كأحد تطبيقات الهاتف النقال ووسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، وتطلب هذا الهدف تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- ١- إعداد قائمة بالمحاور المعرفية اللازمة لثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة.
- ٢- التعرف على درجة توافر مفاهيم ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة.
- ٣- بناء برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب لتنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة.
- ٤- قياس أثر البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من الاعتبارات التالية:

- ١ - الاسترشاد بقياس مستوى الثقافة الصحية الغذائية لدى طلاب جامعة جدة في هذا البحث قد يفيد المسؤولين عن برامج تطوير التعليم الجامعي.
- ٢ - يقدم هذا البحث برنامجاً تعليمياً إلكترونياً باستخدام تطبيق "الواتس آب" لتنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، يمكن تطويره من قبل المتخصصين لتنمية الوعي بمفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة الجامعات السعودية.
- ٣ - تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في إصلاح الأوضاع الصحية في الأسرة السعودية تماشياً مع رؤية (٢٠٣٠).
- ٤ - قد يفيد في توجيه نظر التربويين إلى أهمية خدمات وتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي والهاتف النقال عامة، وتطبيق "الواتس آب" خاصة في العملية التعليمية.
- ٥ - قد يتيح الفرصة أمام الاستاذ الجامعي استخدام تطبيق "الواتس آب" في التدريس.
- ٦ - يلقي الضوء على أحد أدوار الجامعة، وهو تنمية الوعي بالصحة الغذائية لدى طلابها.

حدود البحث

تم البحث الحالي في ضوء الحدود التالية:

- ١ - الحدود الموضوعية للبحث: البرنامج التعليمي في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية، ويحتوي على خمس وحدات؛ (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، المضافات الغذائية)، وتشتمل على مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تضمنت المعلومات والمعارف التغذوية وتقديم التغذية الراجعة التي تؤكد اكتساب الخبرات، وتنمية التحصيل المعرفي بها، ويتم تعليم عينة البحث باستخدام تطبيق "الواتس آب" كأحد التطبيقات الإلكترونية.

- ٢- الحدود الزمنية للبحث: تم إجراء هذا البحث خلال العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.
- ٣- الحدود البشرية للبحث: تم إجراء هذا البحث على عينة من طلبة جامعة جدة؛ وذلك للتعرف على درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، وتم إجراء التطبيق التجريبي للبحث على عينة من طلاب السنة التحضيرية (المسار العلمي) بجامعة جدة.
- ٤- الحدود المكانية للبحث: جامعة جدة.

مصطلحات البحث

الفاعلية: عرفت كوجك (٢٠٠٦: ٣٦٠) الفاعلية، وهي: "المقارنة بين الأهداف والنتائج"، وعرفت بأنها: القدرة على الأداء المتوقع لتحقيق الأهداف المرجوة، وتقاس من خلال ارتفاع أو انخفاض متوسط الدرجات (أبو حطب وصادق، ٢٠١٣: ٥٨٢)، وتعرف الفاعلية إجرائياً بأنها: مقدرة البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، وتقاس من خلال ارتفاع أو انخفاض متوسط الدرجات.

الثقافة الغذائية: عرفت شعبان (٢٠٠٢: ٧٤ - ٧٥) الثقافة الغذائية بأنها: ترجمة الحقائق الصحية في مجال التغذية إلى أنماط سلوكية سليمة على مستوى الفرد والمجتمع وذلك باستخدام الأساليب التربوية والدعائية وتعرف الثقافة الصحية إجرائياً بأنها: ذلك النسيج المتشابك من المعلومات والسلوكيات والاتجاهات الموجبة المرتبطة بالغذاء والتغذية السليمة والتي يترجمها طلبة جامعة جدة إلى أنماط سلوكية تدفعهم إلى التفكير فيما يأكلون واختيار طعام متكامل العناصر الغذائية والمناسب لاحتياجاتهم الجسمانية ليحموا أنفسهم من أمراض سوء التغذية وتغيير العادات الخاطئة، وتصحيح المفاهيم والعادات الغذائية المستحدثة.

التحصيل المعرفي: يعرف التحصيل بأنه: "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة" (الكسباني ٢٠١٠: ٧٦)، ويعرف التحصيل إجرائياً بأنه: مقدار ما اكتسبه الطالب من معلومات وحقائق مرتبطة

بالغذاء والتغذية السليمة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمفاهيم الثقافة الغذائية المعد لذلك.

البرنامج التعليمي: "مجموعة من المواد التعليمية قد تكون على شكل مناهج دراسية، أو مجموعة كتابات أو قراءات تحدد للمتعلمين، مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة، وتحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية محددة، وقد يدرس المتعلم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة، وبعضها الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة" (اللقاني والجميل، ٢٠١٣: ٧٦)، ويعرف البرنامج التعليمي إجرائياً بأنه: منظومة تعليمية تتضمن خمس وحدات تعليمية (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، والمضافات الغذائية)، معدة بأسلوب التعليم الفردي باستخدام تطبيق الواتس آب المدعم النصوص والصور ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية والرسائل القصيرة والرموز التعبيرية، وكل وحدة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تضمنت المعلومات والمعارف المرتبطة بمفاهيم الثقافة الغذائية التي تقدم لطلاب السنة التحضيرية- المسار العلمي- بجامعة جدة لدراساتها ذاتياً، بهدف إكسابهم تلك المعلومات والمعارف وترجمتها إلى ممارسات يومية صحيحة.

تطبيق "الواتس آب": تطبيق تراسل فوري محكر ومتعدد المنصات للهواتف الذكية، ويمكن بواسطته إرسال الرسائل المكتوبة والصوتية والصور ومقاطع الفيديو وغيرها، (ويكيبيديا)، ويعرف الواتس آب إجرائياً في هذا البحث بأنه: وسيلة مجانية من وسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيق من تطبيقات الهواتف النقالة، قائم على التواصل المستمر والنقاش والحوار وتبادل الآراء بين طلبة الجامعة من خلال المراسلة الفورية في استخدام عديد من الوسائط المتعددة، مثل: النصوص والصور ومقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية والرسائل القصيرة والرموز التعبيرية، كما وردت وطبقت في برنامج تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: - الإطار النظري

١. ثقافة الصحة الغذائية:

تختلف المجتمعات فيما بينها في الممارسات السلوكية التي تتعلق بالتعامل مع الأطعمة كعملية اختيارها، والحصول عليها، وكيفية تناولها، وطهيها، وتصنيعها، وتخزينها، والتصرف بالمتبقي منها.

وإن للتقدم العلمي والانفتاح الثقافي أثراً سلبية، إذ يتعرض أبناء الجيل المعاصر إلى كم هائل من المعلومات الجديدة المتعلقة بالثقافة الغذائية، وخاصة العادات الغذائية التي تقتحم أفكارهم، مما يؤثر على الوعي الغذائي لديهم (بدوي، ٢٠١١)

ولهذا عند تحديد الحالة الغذائية في منطقة ما، لا بد من نحصل على معلومات بشأن العادات الغذائية لسكانها، وما يتناولونه من أطعمة، مع تحديد الحالة الصحية المرتبطة بالتغذية ودرجة ظهور أمراض سوء التغذية فيهم، ومن المعلومات التي نحصل عليها يمكن التوصل إلى القدر الذي يحتاجونه من الثقافة الغذائية والطريق الذي يجب أن تتبعه لتحقيقها (صبيح، ٢٠٠٤)، وهذا ما يؤكده مزاهرة (٢٠١٠) في ضرورة تثقيف فئات المجتمع تثقيفاً غذائياً صحياً، وبضرورة زرع القيم والعادات الغذائية المتمثلة بتناول وجبات غذائية متوازنة بمواعيد واعداد منتظمة بعيداً عن الإفراط في الغذاء وبدون أي نقص في أنواع الغذاء، بحيث يسهم في تكوين مجتمع صحي سليم جسدياً خالٍ من الأمراض.

والثقافة الغذائية هي: "مجموعة المعلومات والسلوكيات والاتجاهات التي تدفع الفرد إلى التفكير فيما يأكل ويختار الأطعمة المتكاملة العناصر الغذائية والمناسبة لاحتياجات جسمه وتشكل سلوكه نحو اتباع السلوكيات الغذائية الصحية وتجنب السلوكيات الخاطئة أو تعديلها بما يحفظ سلامة الجسم" (بوقس، ٢٠٠٤: ٢٤)، وتعرفها الجرواني (٢٠٠٩: ٤٧٧) بأنها: "ترجمة الحقائق الصحية في مجال التغذية على أنماط سلوكية على مستوى الفرد والمجتمع وذلك باستخدام الأساليب التربوية والدعائية"

ويمكن تعريفها بأنها: مجموعة المعارف والمعلومات والسلوكيات والمهارات التي تلقاها الأفراد من المصادر المختلفة، والتي أثرت في سلوكهم وطريقة تعاملهم مع المواقف بطريقة صحية سليمة، وتنعكس في عاداتهم الغذائية والصحية اليومية.

ومن هنا يظهر الدور الوقائي للتربية عامة ولمناهج العلوم خاصة لمساعدة المتعلم على اكتساب الخبرات المرتبطة بحياته وسلوكياته اليومية، مما يدرئ عنه الضرر ويعود عليه بالصحة الجيدة (النجدي وعبد الهادي وراشد، ٢٠٠٣)

وُعدَّ التغذية من أهم الموضوعات التي تهتم المهتمين بالصحة واللياقة البدنية، فالتغذية الطبيعية والسليمة لا تعني تناول الأطعمة الطازجة كالفاكهة والخضروات، وإنما الكميات والعناصر الغذائية الكافية لاحتياجات الجسم، وهناك بعض النصائح للوصول إلى تخطيط غذائي مناسب للوضع الصحي والنفسي (عبد الله، ٢٠١٧: ١٣):

- ١- الحرص على تناول البروتين الجيد في الوجبات الرئيسة بنسبة لا تقل عن ٢٠% ولا تزيد عن ٧٠% من إجمالي السعرات الحرارية اليومية بشرط أن يكون البروتين من النوعية منزوعة الدسم.
- ٢- استبدال الكربوهيدرات البسيطة بالمعقدة والتي تحتاج وقت أطول في الهضم مما يشعر الفرد منا بالامتلاء وعدم الرغبة في تناول المزيد من الطعام.
- ٣- التقليل من تناول الدهون قدر المستطاع، فالجسم بطبيعة الحال يميل إلى تخزين الدهون أكثر من أي مادة أخرى لذلك ينصح ألا تتجاوز نسبة الدهون ٢٠% في سعرات الطعام اليومي كحد أقصى.
- ٤- تجنب تناول الأملاح الزائدة في الطعام كالمخللات والأطعمة المحفوظة والمعلبة والتي تعمل على زيادة نسبة الدهون في الجسم.
- ٥- الإكثار من تناول الماء على مدار اليوم لما له من فوائد في رفع معدل الأيض الغذائي، والتخلص من السموم.

ولذلك يجب على كل فرد أن يعرف المواد الغذائية، الأنواع والمكونات والكميات المطلوبة، وفوائد كل نوع وضرورته للصحة، وما يترتب على زيادته أو نقصه من مشاكل، وأين يوجد كل نوع؟، والطريقة المثلى للاستفادة منه وتفاعلاته وتداخلاته مع بقية العناصر الغذائية الأخرى، حتى يتعلم الفرد كيف يحقق الاستفادة القصوى من الغذاء، وأيضاً معرفة البدائل الغذائية حتى يمكن تخطيط نظام غذائي مناسب.

أهداف الثقافة الصحية الغذائية:

يهدف المجتمع السعودي متمثل في مؤسساته الصحية، والتعليمية إلى نشر الوعي وثقافة الصحة الغذائية نظراً لما لوحظ من تزايد معدلات السمنة بين أفرادها خاصة فئة الشباب، ولما لهذه الفئة من أهمية في بناء الوطن لأجيال قادمة ويجب الاهتمام بصحتها الجسدية من خلال زيادة الوعي الصحي والغذائي. وقد أجمعت عبد الله (٢٠١٧: ١١):

أهداف الثقافة الصحية فيما يلي:

- ١- توجيه الأشخاص لاكتساب المعلومات الصحية.
- ٢- حث الأشخاص على تغيير مفاهيم الصحة.
- ٣- رفع الثقافة الصحية لدى أفراد المجتمع مع التركيز على أنماط الحياة.
- ٤- تعزيز أهمية دور الفرد في الوقاية لنفسه من الأمراض.
- ٥- توجيه الأشخاص لا تباع السلوك السليم المرغوب، وما سبق ذكره من أنشطة يتبع كل منها الآخر.

أهمية ثقافة الصحة الغذائية

لم يكن في الماضي سند علمي لغالبية المعلومات المتعلقة بالغذاء، بل كانت مستمدة مما عرفه الناس بالعرف وتداولوه بالشيوع، غير أن العلماء حديثاً أرادوا أن يراجعوا تلك المعلومات في ضوء الأبحاث الجديدة، وابتاع الأسلوب العلمي، فاستنتجوا أن الغذاء الطبيعي الكامل المتوازن مهم للصحة والنمو ورفع سوية الفرد العقلية والنفسية، ورفع الإنتاجية في جميع مجالات الحياة؛ للطالب في صفه، والعالم في مختبره، والمعلم في مدرسته،

والرياضي في ميدان المنافسة، لهذا يرى المتخصصون في شؤون التغذية في مختلف الدول ضرورة الاهتمام بالثقافة الغذائية في المراحل الدراسية المختلفة (مزاهرة، ٢٠١٠)

وتُعدُّ الثقافة الغذائية أمراً ضرورياً للتعلم على جميع مستويات الطلبة، وينبغي أن يتعلموا مبادئ الثقافة الغذائية كي يصبح لديهم الحد الأدنى من المعرفة بالعديد من النواحي الغذائية التي تواجه مواقف الحياة اليومية (أبو حليمة، ٢٠٠٨)، لذلك أضحت الثقافة الغذائية ضرورة ملحة لجميع الطلبة، فهي تساعد المتعلم في أن يلم بقدر مناسب من المعرفة العلمية الأساسية في الغذاء والتغذية، والاتجاه نحو التغذية السليمة وحسن اختياره لغذائه، لمساعدته في حل مشكلاته اليومية المتعلقة بالغذاء، وبالتالي فإن الثقافة الغذائية أحد جوانب الثقافة المهمة، وتُعدُّ من أبرز الأهداف التربوية في الوقت الحاضر نتيجة تفاقم المشكلات الغذائية، وتفشي الكثير من الأمراض الناجمة عن سوء التغذية (محبوب، ٢٠٠٨)

ويُعدُّ الجهل بالمبادئ الأساسية للتغذية سبباً رئيساً في حدوث كثير من أمراض سوء التغذية، إذ إن سوء التغذية لا يرجع إلى النقص في الموارد الاقتصادية فقط، بل إلى فقر في الثقافة الغذائية (خالد، ويحيى، ٢٠٠٩)

إن نشر الوعي الصحي بين المواطنين يُعدُّ من أهم مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ المباشرة وغير المباشرة، فبناء فرد سليم معافى قادر على بناء مجتمعه وتنميته يُعدُّ هدفاً أساسياً من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وترى عبد الله (٢٠١٧: ١٢): أن من أهم الأسباب التي تؤثر على الصحة العادات السيئة التي يتبعها أغلب الناس خلال حياتهم اليومية، مثل إدمان التدخين، الاستيقاظ المتأخر، تناول الوجبات السريعة، مما أدى إلى انتشار مرض السمنة وما يرتبط به من أمراض مصاحبة مثل الضغط والسكر وأمراض القلب، وآلام المفاصل وبعض الأمراض المناعية.

ويرى شريم (٢٠١٢:٦): أن الصحة هدف نسعى للوصول إليه وليست شيئاً يتم فرضه، ويمكن الوصول إلى هذا الهدف من التزام كل من المواطنين والحكومة. وهو ما يستوجب نشر الثقافة الصحية لنشر المعلومة الصحيحة والالتزام بها، وذلك من خلال الوسائل الملائمة، وإلقاء نظرة متطورة على الثقافة الصحية. كما يرى أن الثقافة الصحية تتمحور في أنها جزء لا يتجزأ من التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولأن التمتع بالصحة الجيدة من شأنه أن يمكن الأفراد من تنمية قدراتهم البدنية والذهنية إلى أقصى حد، ويسمح لهم أن يعيشوا حياة منتجة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً في انسجام مع بيئتهم ومع أفكارهم ومع رغباتهم.

وتعتبر فترة المراهقة من الفترات الحرجة في عملية النمو والتطور، وتتميز هذه المرحلة بالزيادة السريعة في الطول والوزن، وتحدث فيها العديد من التغيرات في الناحية الفسيولوجية والاجتماعية، مثل انتشار نقص التغذية والسلوك الغذائي الخاطئ، وهذا يؤدي إلى انتشار الأمراض في المستقبل مثل هشاشة العظام والسمنة وزيادة مستوى الدهون وتأخر البلوغ الجنسي والطول النهائي عند البلوغ، بالإضافة لظهور خلل التغذية خلال هذه المرحلة، وأشارت الدراسات المسحية على التغذية لحدوث انتشار كبير لنقص التغذية في هذه المرحلة العمرية. (البلوني وشتيبي، ٢٠٠٣: ٣)

٦- تطبيق الواتس اب WhatsApp والعملية التعليمية:

ربطت مواقع التواصل الاجتماعي مثل Facebook & YouTube & Tweeter الأشخاص حول العالم بطرق لم يكن يتوقعها البشر، ومع البرامج والخدمات المقدمة على شبكة الإنترنت والتي تسمح للمستخدمين بالاجتماع بشكل افتراضي عبر الإنترنت للتواصل وتبادل الأفكار والمعلومات الجديدة ومناقشتها مع الآخرين من جميع أنحاء العالم نجد أن القرية العالمية قد تحققت بالفعل.

فقد بلغ عدد مستخدمي الإنترنت في عام ٢٠١٨م حوالي (٤,٠٢١) مليار مستخدم، بزيادة تبلغ (٧%) سنوياً، وذلك بحسب تقرير موقع "Hootsuite We Are"

"Social عن العالم الرقمي عام ٢٠١٨م، أي أن أكثر من نصف سكان العالم أصبحوا الآن متصلين بالإنترنت. ويأتي في طليعة مستخدمي الإنترنت الشباب المتراوح أعمارهم ما بين ١٥-٢٤ عاماً (ITU, 2017) K ويشهد العالم العربي حقبة جديدة عنوانها النمو في عدد مستخدمي شبكة الإنترنت، والذي يتوقع أن يبلغ نحو (٢٢٦) مليون مستخدم بحلول العام ٢٠١٨م وذلك وفقاً لتقرير اقتصاد المعرفة العربي ٢٠١٥-٢٠١٦م، والذي تم إعداده من قبل (Orient Planet Research)، وفي المملكة العربية السعودية بلغ عدد مستخدمي الإنترنت (٢٢, ٤) مليون K وذلك العدد من النشرة الإلكترونية الربعية لهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (CITC, 2016).

ومع تطور الهواتف الذكية، أصبحت تقنية وسائل التواصل الاجتماعي (Social Media) والتي تعمل على الهواتف الذكية، أكثر جاذبية في السنوات الأخيرة وخصوصاً بين الشباب، حيث لديهم إمكانية الوصول إلى مجموعة متنوعة من منصات وسائل التواصل الاجتماعي.

تلعب مواقع وسائل التواصل الاجتماعي دوراً بارزاً في حياتنا اليومية على كافة الأصعدة، خصوصاً أن الخطط التي اعتمدها شركات وسائل التواصل في التوسع، تكاد تشمل كل ظروف الحياة اليومية ومتغيراتها، وفي المجال التعليمي حيث يمكن دمج التقنية المعلوماتية مع التكنولوجيا التعليمية في عملية التعلم، استطاعت هذه المواقع جذب انتباه طلاب الجامعات، واعتمدت كأدوات تعليمية من قبل العديد من الجامعات في جميع أنحاء العالم (Brady, Holcomb, & Smith, 2010) وهي جزء من تطبيقات الإنترنت على شبكة الإنترنت والبرمجيات، والتي تساعد المتعلمين على التعلم والمشاركة وتبادل المعلومات الخاصة بهم، والتعاون مع الآخرين من خلال الاتصالات الرقمية. ونظراً لتمييز هذه المواقع بالتفاعلية وخصائصها متعددة الأبعاد، فإنها توفر للمستخدمين فرصة للتعبير وتبادل الآراء والأفكار بحرية وبسرعة مع الآخرين. لذا اكتسبت شعبية كبيرة في الوقت الحاضر، وحازت الكثير من الاهتمام من الناس من جميع أنحاء العالم، (Silius et, 2010)

ويُعد تطبيق WhatsApp من أكثر وسائل التواصل الاجتماعي انتشاراً بين جميع فئات المجتمع المختلفة، وهو وليد عصر التطور التقني وأجيال الهواتف الذكية والعصر الرقمي والذي يمكن الناس من تبادل المعلومات بإرسال رسائل خاصة لبعضهم البعض مباشرة بواسطة هواتفهم الذكية، ومن خلال هذا التطبيق، يمكن للمستخدمين الدردشة عبر الإنترنت ومشاركة الملفات والصور ومقاطع الفيديو وغيرها بشكل مجاني. ومنذ ظهور تطبيق الواتس آب في عام ٢٠٠٩، يسمح للمستخدمين تبادل الرسالة دون تكلفة خدمة كما هو الحال في خدمة الرسائل القصيرة (Short Message Service-SMS) لأنه يقوم باستخدام حزم بيانات الإنترنت للقيام بعدة وظائف منها استخدام البريد الإلكتروني وتصفح الإنترنت، وذلك وفقاً للمعلومات على الموقع الرسمي للواتس آب (الشهراني، ٢٠١٩: ١٨٩)

كما أحدث هذا التطبيق تحولات أساسية في مختلف مجالات الحياة، وأثر في التعليم الجامعي. ويؤكد ذلك العديد من الأدبيات التي قامت بتسليط الضوء على تأثير تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية. على سبيل المثال، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها (Bere, 2013)، والتي هدفت إلى دراسة تأثير تطبيق الواتس آب على أداء الطلاب في إحدى الجامعات في جنوب إفريقيا. وكشفت نتائج الدراسة، بوجه عام، أن لدى الطلاب تصورات ومواقف إيجابية تجاه استخدام الواتس آب في العملية التعليمية. وطبقاً لمعظم الطلاب المشاركين في الدراسة فالتعلم باستخدام الواتس آب تجربة تعاونية تزيد من تفاعلهم الاجتماعي وطريقة سهلة للتواصل مع أقرانهم ومعلميهم.

إن استعراض خصائص وأهمية تطبيق الواتس آب العصرية، التي أكدت على مناسبتها للعملية التعليمية، وقد يكون مناسباً لهذا البحث لما له من فاعلية وتكاملية في عرض الوسائط المتعددة، التي تلائم طبيعة وخصائص ومهام طلاب المرحلة الجامعية لاستخدامه كبرنامج تثقيفي لتنمية بعض مفاهيم الصحة الغذائية لطلاب جامعة جدة، حيث أكد كل من (خالد ويحيى، ٢٠٠٩: ١٥) أن البرامج متعددة الوسائط من الوسائل الفعالة التي تجمع بين خليط من الوسائل كالصور الثابتة والمتحركة، والنصوص المكتوبة،

والخطوط البيانية، والموسيقى، وتوظف جميعها لتقديم المحتوى الدراسي بصورة متكاملة ومتفاعلة.

ثانيًا: - الدراسات السابقة:

- المحور الأول: - دراسات اهتمت بتنمية مفاهيم الصحة الغذائية:

هدفت دراسة خالد ويحي (٢٠٠٩) إلى: الكشف عن فاعلية برنامج كمبيوتر في الثقافة الغذائية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي الغذائي والصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي، بهدف التعرف على الوعي الغذائي والصحي لديهم، وقد استخدموا إستمارة الحالة الصحية، واختبار بعض المعلومات الصحية والغذائية، وقد أثبتت نتائج الدراسة الاستطلاعية النقص الشديد في المعلومات والوعي الصحي والغذائي لدى التلاميذ الذكور عن التلميذات الإناث، وبناءً عليه تم بناء برنامج للوقاية من أمراض سوء التغذية وتنمية الوعي الغذائي والصحي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٠) تلميذًا، وتم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس الوعي الغذائي والصحي، وتم استخدام المنهج الشبه تجريبي القائم على التصميم المجموعة الواحدة، ونتج عن الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل المعرفي، وقد تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات، وهدفت دراسة القدومي وزايد (٢٠١٢) إلى: التعرف على مستوى الوعي الغذائي لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة السلطان قابوس، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الوعي الغذائي تبعاً إلى متغيرات الجامعة، والجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي لدى الطلبة، إضافة إلى تحديد أكثر الفقرات قدرة على التنبؤ بالمستوى الكلي للوعي، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٧) طلاب وطالبات بواقع (١٠٥) من جامعة النجاح الوطنية، و(١٠٢) من جامعة السلطان قابوس، وطبق عليها استبانة قياس الوعي الغذائي، والتي تكونت من (١٥) فقرة، وتم

استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الغذائي لدى أفراد العينة كان منخفضاً (٥٩%)، إضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الغذائي لدى الطلبة تبعاً إلى متغيرات الجامعة، والجنس، والمستوى الدراسي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً للمعدل التراكمي ولمصلحة المعدل الأعلى كما تم التوصل إلى أعلى خمس فقرات لديها قدرة على التنبؤ وتفسير ما نسبته (٧٧, ٤%) من الوعي الغذائي العام، وأوصى الباحثان بعدة توصيات من أهمها: إعادة النظر في المناهج الدراسية ذات العلاقة بالصحة، وضرورة عقد ورش عمل حول التغذية، وهدفت دراسة (Janet & Melvin, 2012) إلى: الكشف عن الوعي الغذائي من خلال البرامج التغذوية الفيدرالية، واستخدام بطاقة الحقائق التغذوية المرتبطة بتقليل خطورة السمنة، وزيادة تناول الفاكهة والخضروات، وتم استخدام مسوحات التقييم التغذوي والصحي، وبطاقة التغذية لدى المراهقين، وأسفرت النتائج عن أن معظم المراهقين (٩٢, ٤%) كانوا على وعي بالهرم الغذائي، وحوالي (٤٣, ٥%) كانوا على وعي بخطة أو برنامج الخمسة أيام، وحوالي (٢٩, ٣%) كانوا على وعي بمعايير البرامج الغذائية الأمريكية، وحوالي (٢٥%) من المراهقين قرروا أي الأطعمة سيتناولون. وتوصلت الدراسة إلى توصيات كان من أهمها جعل الوسائل والمداخل والبرامج التغذوية أكثر يسراً وسهولة للشباب الأمريكي، وعمل دراسات مستقبلية حول هذه البرامج وتأثيرها على الآخرين، وهدفت دراسة (Yusoff, Wan Daud & Ahmad, 2013) إلى: مقارنة التأثير بين التداخلات التعليمية التغذوية، وبين التداخلات الغير تعليمية على الوعي المرتبط بنقص الحديد بين الطلبة المراهقين في مقاطعة تناه ميرا الريفية في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة، (٥٧) طالباً، (٢٢٣) طالبة، بعمر ١٦ عاماً، حيث تم أخذ العينة بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، واعتمد معيار الاختيار على مستوى الهيموجلوبين في الدم، ومن ثم قسم المشاركين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم المنهج التجريبي، حيث تم تسليم المجموعة التجريبية الحقيبة التغذوية التعليمية، وكان من أهم النتائج أن المجموعة التجريبية التي استقبلت التعليم التغذوي أنجزت تحسن في الوعي بعد المداخلات التي

اعطها الحقيقية، بينما المجموعة الضابطة لا يوجد أي تحسن جوهري لها، كما أن برنامج التعليم التغذوي متعدد الوسائل والذي نفذ في موقع المدرسة، في الحقيقة كان عملياً وفعالاً في تحسين الوعي لدى المراهقين المشاركين المصابين بفقر الدم، وهدفت دراسة الإمامي (٢٠١٤) إلى: الكشف عن دور المناهج الدراسية على تنمية الوعي الغذائي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة معان، والتعرف على مدى وجود علاقة بين الوعي الغذائي لدى طلبة مرحلة الأساسي وبعض المتغيرات الديمغرافية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة معان بالأردن للصفوف (السادس، والسابع، والثامن، والتاسع الأساسي) من تلك المدارس التابعة، حيث بلغ تعدادهم الكلي (٩٣١٠) طلاب وطالبات، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية أي ما نسبته (١٠%) من مجتمع الدراسة، وبذلك يكون حجم العينة (٩٣١) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة وجمع بياناتها عن طريق استخدام أداة (إستبانة)، تكونت من (٢٨) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية وذات اتجاه طردي، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المناهج الدراسية والوعي الغذائي لدى طلبة مرحلة الأساس في محافظة معان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠,٠٥) بين الوعي الغذائي لدى الطلبة تعزى للنوع الاجتماعي (الجنس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الغذائي ومنطقة السكن (حضر، ريف، بادية) عند مستوى الدالة (٠,٠٥) ولصالح منطقة الريف، وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الغذائي لدى طلبة مرحلة الأساس والمستوى الصففي عند مستوى الدالة (٠,٠٥)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الغذائي لدى الطلبة والمستوى التعليمي للام عند مستوى الدالة (٠,٠٥) ولصالح التعليم الجامعي المرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوعي الغذائي لدى الطلبة ومستوى دخل الأسرة عند مستوى الدالة (٠,٠٥)، وفي ضوء النتائج توصل الباحث إلى عدة نتائج، وهدفت

دراسة العلوان (٢٠١٨) إلى: بناء معايير في التربية الغذائية وتطوير وحدة دراسية في ضوئها في العلوم الحياتية، واستقصاء أثره في الثقافة الغذائية (القيم والعادات الغذائية، والوعي الغذائي، والمهارات الغذائية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وتكون أفراد الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي، جرى اختيارهم قصدياً، وتوزيعهم عشوائياً على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين وشعبتين ضابطتين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة معايير التربية الغذائية، وتطوير وحدة دراسية من كتاب العلوم الحياتية في ضوئها، وبناء مقياس القيم والعادات الغذائية، ومقياس الوعي الغذائي، واختبار المهارات الغذائية، التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة تدني نسبة توافر معايير التربية الغذائية في الوحدة الدراسية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في كل من القيم والعادات الغذائية، والوعي الغذائي، والمهارات الغذائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الوحدة الدراسية والجنس على مقياس القيم والعادات الغذائية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الوحدة الدراسية والنوع الاجتماعي في الوعي الغذائي، واختبار المهارات الغذائية لصالح الإناث اللواتي درسن الوحدة المطورة.

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الأول، يتبين أن هناك اهتماماً واضحاً في مجال دراسة الوعي الغذائي بشكل مباشر أو غير مباشر، كدراسة خالد ويحي (٢٠٠٩)، ودراسة القدومي وزايد (٢٠١٢)، ودراسة (Janet & etal, 2012)، ودراسة (Hafzan yusoff, &..etal, 2014)، ودراسة (الإمامي، ٢٠١٤)، ودراسة (العلوان، ٢٠١٨)، حيث تنوعت أهدافها، فهدفت دراسة (خالد ويحي، ٢٠٠٩) إلى: الكشف عن فاعلية برنامج كمبيوتر في الثقافة الغذائية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي الغذائي والصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهدفت دراسة (القدومي وزايد، ٢٠١٢) إلى: التعرف على مستوى الوعي الغذائي لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة السلطان قابوس، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى الوعي الغذائي تبعاً إلى متغيرات الجامعة، والجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي لدى

الطلبة، إضافة إلى تحديد أكثر الفقرات قدرة على التنبؤ بالمستوى الكلي للوعي، وهدفت دراسة (Janet M & etal, 2012) إلى: الكشف عن الوعي الغذائي من خلال البرامج التغذوية الفيدرالية، وهدفت دراسة (Yusoff, Wan Daud & Ahmad, 2013) مقارنة التأثير بين التداخلات التعليمية التغذوية، وبين التداخلات الغير تعليمية على الوعي المرتبط بنقص الحديد بين الطلبة المراهقين، وهدفت دراسة الإمامي (٢٠١٤) إلى: الكشف عن دور المناهج الدراسية على تنمية الوعي الغذائي لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة معان، والتعرف على مدى وجود علاقة بين الوعي الغذائي لدى طلبة مرحلة الأساسي وبعض المتغيرات الديمغرافية، وهدفت دراسة العلوان (٢٠١٨) إلى: بناء معايير في التربية الغذائية وتطوير وحدة دراسية في ضوءها في العلوم الحياتية، واستقصاء أثره في الثقافة الغذائية (القيم والعادات الغذائية، والوعي الغذائي، والمهارات الغذائية).

وقد تم استخدام المنهج الشبة التجريبي، تطبيق الإستبانة، وتطبيق اختبار تحصيلي في دراسة (خالد ويحيى (٢٠٠٩)، ودراسة القدومي وزايد (٢٠١٢)، ودراسة الإمامي (٢٠١٤)، ودراسة العلوان (٢٠١٨)، وأكدت هذه الدراسات نقص المعلومات عن الصحة والغذاء، وبالتالي انخفاض مستوى الوعي الغذائي لدى طلاب جميع المراحل الدراسية التي شملتهم الدراسات السابقة بما فيهم طلبة المرحلة الجامعية مجتمع البحث الحالي.

كما أكدت دراسة القدومي وزايد (٢٠١٢) عدم وجود فروق في مستوى الوعي الغذائي تبعاً لمتغيرات الجامعة والجنس والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي.

- المحور الثاني: - دراسات اهتمت باستخدامات تطبيق الواتس آب في التعليم:

هدفت دراسة (Bere,2013) إلى: مقارنة التعلم واسع الانتشار أو المنتشر عبر الواتس آب الفورية ونظم إدارة التعلم المتوفرة والمدعومة عبر تطبيقات الهواتف الذكية والأبياد وتطبيقات الإنترنت، مستخدماً منهج دراسة الحالة، وقد ركزت الدراسة على خبرات الطلبة والفائدة العائدة عليهم من التقنيات الداعمة للتعلم في أي وقت وبأي مكان. وباستخدام منهج دراسة الحالة تم إجراء الدراسة على طلاب السنة الثالثة في

جامعة التكنولوجيا، قسم تكنولوجيا المعلومات، حيث طبق الباحث إستبانة الدراسة على (١٨٣) طالباً، وتم إعادة (٩٨) منها، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية. وأشارت النتائج إلى أن أغلب الطلاب يفضلون التعلم واسع الانتشار الذي يقدم بوساطة تطبيق الواتس آب؛ حيث أظهروا مستوى عالياً من الارتياح نحو التعلم عبر الواتس آب، ويعزو الباحث هذا الارتياح الكبير إلى التكلفة المنخفضة لاستخدام تطبيق الواتس آب في التواصل، بالإضافة إلى إمكانيات تطبيق الواتس آب التي تنبه الطالب إلى وجود أي مواد جديدة على الاطلاع بكل ما هو جديد، وأنه أيضاً يمكن الدخول إلى تلك النظم التعليمية عن طريق هواتف الطلبة الذكية كوسيلة تعلم. وأكدت الدراسة على أن تطبيق الواتس آب يقدم بيئة تعلم واسع الانتشار، ويناسب هذا النوع من التعلم طلبة مرحلة ما بعد الثانوية؛ لكونهم مطلعين على تكنولوجيا المعلومات ويفضلون التعامل معها.

وهدف دراسة كل من (Mehmood & Taswer, 2013) إلى: التعرف على الآثار التربوية لمواقع التواصل الاجتماعي على طلاب المرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ حيث قام الباحثان بتصنيف استخدام مواقع التواصل وتأثيرها على السلوكيات اللغوية والاجتماعية للمتعلمين الشباب، وربط ذلك الأثر الناتج بالتعليم الإلكتروني بين المتعلمين؛ كون تلك المواقع قد عملت على بناء مجتمع المعرفة الشبابية، وأهمية الاتصال بالإنترنت وربط ذلك بمسار التعلم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق استبانة الدراسة على عينة عشوائية من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة نزوى. وأظهرت النتائج أن شبكات التواصل الاجتماعي عامل مؤثر ومهم في الأداء الأكاديمي للطلاب، مع مراعاة ضبط وتنظيم استخدام تلك الشبكات؛ إذ إنها من الممكن أن تؤدي إلى الإلهاء عن العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن قطاعاً من الطلاب يستفيد من التفاعل البشري في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية لا سيما أن النتائج أظهرت أن استخدام الشبكات الاجتماعية في التواصل يؤثر إيجابياً في استخدام الطالب للتكنولوجيا في التعليم والتعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة البلوشي (٢٠١٤) إلى: التعرف على استخدامات الطلبة في الجامعات العمانية لتطبيق الواتس آب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، واعتمدت على منهج المسح بالعينة العشوائية من ثلاث جامعات عمانية، وطبقت الدراسة أداة الاستبانة وقد بلغ عدد مفردات العينة (٣٧١) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن أكثر من نصف أفراد الدراسة وبنسبة (٩٠,٥٦%) لا يستخدمون الواتس آب لأغراض الدراسة، وأن هناك تأثيراً سلبياً على الطلبة من جراء استخدامهم فهو يضعف الإبداع ومهارات التفكير ويقلل من الوقت المخصص للتعلم، وأن أغلب مشتركى أفراد العينة اشتركوا بمدة سنة إلى أقل من سنتين وبنسبة (٣,٥٦%)، والمكان المناسب هو المنزل والجامعة، وأن أهم استخدام للواتس آب هو ارسال واستقبال الفيديوهات المتنوعة للأصدقاء، وأن التأثير الإيجابي للواتس آب يكون بسهولة الحصول على معلومات بسيطة تتعلق بالمقررات الدراسية. كما بينت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط الوقت الذي يقضيه طلبة الجامعات العمانية على شبكة التواصل الاجتماعي الواتس آب أو طول مدة اشتراكهم فيه وبين متغير الجنس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس على ادراك طلبة الجامعات العمانية لإيجابيات وسلبيات الواتس آب المتعلقة بالتحصيل الدراسي، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات علمية متعمقة لاختبار مدى تأثير استخدام تطبيق الواتس آب، وتوعية الطلبة بمخاطر مثل هذه التطبيقات وتأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي، وتعزيز الإيجابي منها.

وهدفت دراسة العازمي والريمضي (٢٠١٧) إلى: التعرف على آراء مستخدمي الواتس آب WhatsApp من طلبة جامعة الكويت في كل من الجانب الاجتماعي والتعليمي والديني والسياسي، وعلاقته ببعض المتغيرات، متبعة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة تكونت من (٤٠) فقرة، موزعة على أربعة محاور، هي: الاجتماعي، الديني، التعليمي، والسياسي، وطبقت على عينة عشوائية (ن=٦٥٠) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهاً إيجابياً بين أفراد العينة حول

إسهام الواتس آب في كل من الجانب الاجتماعي والجانب الديني، ووجود اختلاف بين أفراد العينة حول اسهام الواتس آب في كل من الجانب التعليمي والجانب السياسي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس في مجال الجانب السياسي لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية في مجال الجانب الاجتماعي لصالح المتزوج. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص في مجال الجانب الديني لصالح التخصص الأدبي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير المحافظة في أي مجال من مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة الشهراني (٢٠١٩) إلى: استقصاء العوامل المؤثرة على نية طلاب جامعة الملك خالد تجاه استخدام تطبيق الواتس آب، كأحد تلك الوسائل، في دعم العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية. وركزت على دراسة تأثير العوامل الآتية: الأداء المتوقع، والجيد المتوقع، والتأثير الاجتماعي على النية السلوكية لاستخدام الواتس آب لطلاب جامعة الملك خالد باستخدام النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا واستخدامها (UTAUT) بلغت عينة الدراسة (٧٢١) طالباً وطالبة بجامعة الملك خالد. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداء المتوقع، والجيد المتوقع، والتأثير الاجتماعي كانت جميعها مؤشرات ذات دلالة إحصائية على النية السلوكية للطلاب لاستخدام تطبيق الواتس آب في العملية التعليمية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن أكبر عامل مؤثر على النية السلوكية لاستخدام الواتس آب هو الجيد المتوقع يليه الأداء المتوقع ثم التأثير الاجتماعي، وهدفت دراسة أبو زيد (٢٠١٩) إلى: استقصاء فاعلية برنامج مقترح في إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة قائم على تطبيق "الواتس آب" لتنمية الوعي الاقتصادي وبعض مهارات إدارة الوقت، وتم اختيار عينة البحث اختياراً قصدياً من طالبات جامعة القصيم غير المتخصصات في مجال الاقتصاد المنزلي، تم اختيارهن من كليتي (التربية والتأهيل الطبي) لتمثيل الخلفية الأدبية والعلمية للعينة، وقد بلغ حجم عينة البحث (٣٨) طالبة متزوجة، وتم اختيار مجموعة واحدة طبقت عليها أدوات قياس البحث قبلها وبعدياً، أما أدوات

القياس فكانت (مقياس الوعي الاقتصادي – مقياس إدارة الوقت)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي، كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بلغت (٠,٩٣) بين متوسط درجات الطالبات في مقياس الوعي الاقتصادي ومقياس إدارة الوقت.

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الثاني، يتبين أن هناك اهتماماً واضحاً في مجال تطبيق الواتس آب، حيث تنوعت أهدافها، فهدفت دراسة (Bere,2013) مقارنة التعلم المنتشر عبر الواتس آب ونظم إدارة التعلم المتوفرة والمدعومة عبر تطبيقات الهواتف الذكية والأبياد وتطبيقات الإنترنت، وهدفت دراسة كل من (Mehmood & Taswer,2013) إلى: بيان الآثار التربوية لمواقع التواصل الاجتماعي على طلاب المرحلة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهدفت دراسة الشرييني (٢٠١٣) إلى: التعرف على فعالية برنامج التدخل المهني لطريقة خدمة الفرد، باستخدام واحداً من المداخل العلمية الحديثة فيه وهو المدخل المعرفي السلوكي في التخفيف من حدة الآثار السلبية لبرنامج الواتس آب على العملية التعليمية، وهدفت دراسة البلوشي (٢٠١٤) إلى بيان استخدامات الطلبة في الجامعات العمانية لتطبيق الواتس آب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، وهدفت دراسة العازمي والريمضي (٢٠١٧) إلى: التعرف على آراء مستخدمي الواتس آب WhatsApp من طلبة جامعة الكويت في كل من الجانب الاجتماعي والتعليمي والديني والسياسي، وعلاقته ببعض المتغيرات، وهدفت دراسة الشهراني (٢٠١٩) إلى: استقصاء العوامل المؤثرة على نية طلاب جامعة الملك خالد تجاه استخدام تطبيق الواتس آب، كأحد تلك الوسائل، في دعم العملية التعليمية، وكذلك تنوع المنهج المستخدم، شبه التجريبي (تصميم المجموعتين قبلي بعدي، وتصميم المجموعة الواحدة قبلي بعدي)، إلى الوصفي التحليلي، إلى تحليل المحتوى، وتنوعت عينة الدراسة.

ويمكن تلخيص الفائدة من الدراسات السابقة كما يلي:

- ١ - طريقة اختيار عينة البحث والمنهجية المناسبة لها.
- ٢ - اختيار الأدوات المناسبة للبحث.
- ٣ - التعرف على الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البحث.
- ٤ - تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء ما توصلت إليها نتائج الدراسات السابقة.

فرضا البحث:

- ١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، والتي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، العمر)؟
- ٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي لثقافة الصحة الغذائية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام الواتس آب لصالح التطبيق البعدي.

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

- تألف مجتمع البحث من جميع طلاب جامعة جدة للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩، والبالغ عددهم (٢١٠٥٠) طالباً وطالبة
- تكونت عينة البحث من عيتين:
- ١ - عينة عشوائية من طلبة كليات الجامعة (عدا طلاب الكليات الطبية) بجامعة جدة والبالغ عددهم (٤٤٧) طالباً وطالبة، وهذه العينة لمعرفة درجة توافر مفاهيم ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، وكانت عينة البحث موزعة كما يلي:

جدول (١): التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
العمر	(٢٠ - ١٨)	٥٠	١١,٢ %
	(٢٣ - ٢١)	٢١٦	٤٨,٣ %
	(٢٦ - ٢٤)	١٠٧	٢٣,٩ %

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
	(٢٧ - ٢٩)	٤٩	١٠,٩%
	(أكبر من ٢٩)	٢٥	٥,٦%
	المجموع	٤٤٧	١٠٠%
الجنس	أنثى	٩٦	٢١,٥%
	ذكر	٣٥١	٧٨,٥%
	المجموع	٤٤٧	١٠٠%

٢- عينة عشوائية من طلاب السنة التحضيرية (المسار العلمي)، جامعة جدة، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م والبالغ، عددهم (٧٠) طالباً، وهذه المجموعة من الطلاب خضعت لتطبيق تجربة فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية بعض مفاهيم الصحة الغذائية.

مواد وأدوات البحث:

نتناول فيما يلي:

١- إعداد قائمة مفاهيم ثقافة الصحة الغذائية: لإعداد قائمة أولية بمفاهيم ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، تم الاطلاع على بعض الكتب والمراجع، ومسح الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الصحة الغذائية، كدراسة خالد ويحي (٢٠٠٩)، ودراسة القدومي وزايد (٢٠١٢)، ودراسة (Janet & etal, 2012)، ودراسة (Hafzan yusoff, &..etal, 2014)، ودراسة (الإمامي، ٢٠١٤)، ودراسة (العلوان، ٢٠١٨)،

٢- تم تحديد مفاهيم الصحة الغذائية بصورتها الأولية وعرضها على محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس العلوم، والمختصين في علم الأحياء، والتغذية، واستجاب (١٥) محكم، وكان الغرض معرفة مناسبتها لطلبة المرحلة الجامعية، وملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها، وأهميتها، وبعد إجراء التعديلات اعتمدت قائمة مفاهيم الصحة الغذائية في صورتها النهائية المكونة من ثمانية محاور كما يظهرها جدول (٢):

جدول (٢) عدد مفاهيم الصحة الغذائية ومحاورها

عدد المفاهيم	المحاور
١٧	أساسيات التغذية
٧	الأطعمة السريعة
٧	التغذية والأمراض
١٦	المضافات الغذائية
٢٢	العلاج بالغذاء
١٤	إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام
١٤	التخلص من البدانة
٣	الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول

واتبع لإعداد تلك القائمة الخطوات التالية:

- هدف القائمة: وهدفت القائمة إلى تحديد أهم مفاهيم ثقافة الصحة الغذائية المناسبة لطلاب الجامعة.
- مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد البحث الحالي في اشتقاق قائمة الموضوعات على عدة مصادر، منها: ما تناولته أدبيات البحث، والبحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، كما تم استطلاع رأي المحكمين لتلك القائمة.
- الصورة النهائية للقائمة: تم تحديد أهم مفاهيم الصحة الغذائية، وتم تصنيفها في ثمانية محاور، كما تم توزيعها على كل محور ترتيباً منطقياً، وقد اشتملت القائمة على (١٠٠) مفهوم.

وباعتماد قائمة مفاهيم الصحة الغذائية في صورتها النهائية نكون قد أجبنا على السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على "ما مفاهيم الصحة الغذائية التي ينبغي تنميتها لدى طلبة جامعة جدة؟"

١. إعداد إستبانة التحقق من مفاهيم الصحة الغذائية: في ضوء قائمة مفاهيم الصحة الغذائية تم تصميم الإستبانة في صورتها النهائية لمعرفة درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، بحيث تتكون من الأجزاء التالية:

- الجزء الأول: واشتمل على البيانات لأفراد عينة البحث: (الاسم) ويتم الإجابة عنه اختياريًا، الجنس، والعمر.
- الجزء الثاني: تكون من ثمانية محاور، كما وردت في جدول (٢)

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري:

بعد بناء الإستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وتم تعديلها وفقاً لتوجيهاتهم.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفهوم بالمحور الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للإستبانة، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) كما يلي:

أ- الاتساق بين المحاور والدرجة الكلية للإستبانة:

في الجدول (٣) يتضح قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للإستبانة.

جدول (٣) قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للإستبانة ومحاورها

م	المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للإستبان
١	أساسيات التغذية وموضوعاته	٠,٨٢٩
٢	الأطعمة السريعة وموضوعاته	٠,٨٦٤
٣	التغذية والأمراض وموضوعاته	٠,٨٧٥
٤	المضافات الغذائية وموضوعاته	٠,٨٨٠
٥	العلاج بالغذاء وموضوعاته	٠,٩٦١
٦	إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته	٠,٩٣٤
٧	التخلص من البدانة وموضوعاته	٠,٩٤١
٨	الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته	٠,٧٨٣

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط للمحاور التي تتكون منها الإستمارة والمجموع الكلي للإستمارة جاءت عالية حيث تراوحت بين (٠,٧٨٣ - ٠,٩٦١)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للإستمارة.

ب- ثبات الإستمارة:

تم التأكد من ثبات الإستمارة من خلال حساب الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيم معاملات الثبات لمحاور الإستمارة تراوحت بين (٠,٨٧٦ - ٠,٩٥٤)، وبلغت قيم معامل الثبات الكلي للإستمارة (٠,٩٧٩).

٢. إعداد البرنامج التعليمي الإلكتروني:

واتبع لإعداد البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق "الواتس آب" الخطوات التالية:

- (١) الأهداف التعليمية للبرنامج: تم صياغتها في صورة عبارات سلوكية.
- (٢) أسس بناء البرنامج: في ضوء الدراسة النظرية ودراسة الأدبيات المرتبطة، تم استخلاص عدد من الأسس لبناء البرنامج المقترح، هي:
 - حاجات وطبيعة المجتمع في الوقت الحالي.
 - متطلبات إعداد الطالب الجامعي.
 - الثقافة الغذائية.
 - التعلم باستخدام الواتس آب.
- (٣) تحديد محتوى البرنامج: من خلال استجابات الطلبة لمحاور الإستمارة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمحاور درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلاب جامعة جدة، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية لمفاهيم كل محور على حدة وانحرافات المعيارية، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية وذلك لتحديد درجة توافر مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلاب جامعة جدة، بهدف التعرف على أهم الموضوعات التي ستضمن في البرنامج، حيث تم اختيار الخمسة

محاور الأخيرة في القائمة التي رتبت حسب درجة التوافر من وجهة نظر الطلاب، وهي (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، والمضافات الغذائية).

٤) **تنظيم المحتوى وطريقة عرضه:** تم تنظيم المحتوى بناء على استجابات الطلاب على الإستبانة حيث تم اختيار المحاور التي درجة تحققها الأدنى، وتم اختيار خمس وحدات لتناسب مع الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج، هي:

- الوحدة الأولى: التغذية والأمراض.
- الوحدة الثانية: العلاج بالغذاء.
- الوحدة الثالثة: التخلص من البدانة.
- الوحدة الرابعة: الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول.
- الوحدة الخامسة: المضافات الغذائية.

تشتمل كل وحدة منهما على موضوعات، روعي في محتوى كل موضوع الترتيب التتابعي، والتسلسل المنطقي، وتحديد الأنشطة التعليمية والخبرات.

٥) **مرحلة التصميم:** وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

- تصميم وتنظيم المحتوى التعليمي: تم عرض المحتوى التعليمي من خلال تطبيق "الواتس آب".
- تحديد إستراتيجيات التعلم، وتمثلت في: التعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد (متزامن وغير متزامن).
- تحديد الوسائط المتعددة وتمثلت في: إمكانيات تطبيق الواتس آب المتوفرة وهي: النصوص، والصور، والصوت، والفيديوهات التعليمية، وملفات PDF، وتحميل كتب وأبحاث إلكترونية لإثراء موضوعات البرنامج.
- تحديد أساليب التقويم: تنوعت أساليب التقويم ما بين (قبلي-تكويني-نهائي) خلال كل موضوعات البرنامج.

- (٦) تصميم الأنشطة التعليمية: تم إعداد مجموعة من الأنشطة بكل محور، أنشطة باستخدام الواتس آب، المشاركة من خلال حلقات النقاش والتواصل على الواتس آب، وعرض ما تم إنتاجه من تكليفات عبر مجموعة الواتس آب الخاصة بالبرنامج لإبداء الرأي بها من قبل الآخرين.
- (٧) مرحلة التطوير والإنتاج: في هذه المرحلة تم ترجمة عملية التصميم إلى مواد تعليمية حقيقية، تتضمن إنتاج الوسائط والمواد التعليمية عبر تطبيق "الواتس آب".
- (٨) مرحلة التنفيذ واستخدام تطبيق "الواتس آب" في عرض محتوى البرنامج: تم عرضه من خلال أجهزة الهاتف المحمول، وأجهزة الحاسوب (واتس آب ويب)، وتضمنت هذه المرحلة ما يلي:
- الهدف من إنشاء مجموعة "الواتس آب": هدفت مجموعة "الواتس آب" إلى تعليم وتعلم وحدات البرنامج للطلاب عينة البحث.
 - العنوان: تم تحديد عنوان لمجموعة "الواتس آب" وأطلق عليه اسم (مفاهيم الصحة الغذائية).
 - المحتوى العلمي: تضمن موضوعات البرنامج التعليمي التي سبق الإشارة لها، وقد تم عرضه باستخدام تطبيق "الواتس آب".
- (٩) سيناريو البرنامج: تضمن الخطوات التنفيذية لبناء البرنامج وفقاً لتطبيق "الواتس آب"، واشتمل على ما يلي:
- أ- إعداد دليل المعلم الجامعي: تم إعداد الدليل وفقاً للخطوات التالية:
 - تحديد الهدف من الدليل: وقد استهدف الدليل توضيح الخطوات الإجرائية التي تم اتباعها في استخدام تطبيق "الواتس آب" في تعليم وتعلم موضوعات البرنامج.
 - تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
 - تحديد المواد والأنشطة التعليمية المستخدمة بالبرنامج، والمهام المختلفة التي تساهم في تحقيق الأهداف.

- التوزيع الزمني لأنشطة وموضوعات البرنامج، وقد تم توزيعها على عشرة أسابيع، وتضمن لقاء واحد متزامن أسبوعياً في مجموعة "الواتس آب".
- إجراءات التعليم المتبعة وفقاً لأهداف ومحتوي وتنوع الأنشطة بكل موضوع.
- أساليب التقويم: تنوعت أساليب التقويم ما بين (قبلي-تكويني-نهائي) لمتابعة مستوى نمو التحصيل المعرفي للصحة الغذائية لدى الطلاب عينة البحث.
- ب- إعداد كتيب الطلاب عينة البحث: تم إعداده وفقاً للخطوات التالية:
 - مقدمة تشجع الطلاب وتحفزهم على استخدام "الواتس آب" في تعليم وتعلم موضوعات البرنامج، كما تبرز أهمية موضوعات البرنامج.
 - تحديد الهدف من الكتيب: استهدف الكتيب تحديد الخطوات التي يتبعها الطالب في المشاركة في مجموعة "الواتس آب"، وكذلك كيفية تنفيذ بعض الأنشطة من خلال تطبيق "الواتس آب"، وممارسة التعلم الذاتي والإلكتروني من خلاله أيضاً.
 - التوزيع الزمني لأنشطة البرنامج: استغرق تطبيق البرنامج مدة عشرة أسابيع ابتداءً من ٢٧/٠١/٢٠١٩ حتى ٠٤/٠٤/٢٠١٩.
 - إرشادات للطلاب: ومنها:
 - التأكد من توافر أجهزة هاتف محمول مع كل طالب.
 - التأكد من اتصال الهواتف بالشبكة العنكبوتية.
 - الاتفاق على مواعيد اللقاءات التدريسية.
 - الالتزام بمواعيد اللقاءات الأسبوعية.
 - التفاعل مع مجموعة الواتس آب بإيجابية.
 - مراعاة خصوصية المجموعة.
 - الاستفادة والإفادة بالأنشطة الإثرائية.
- التقويم: تنوعت أساليب التقويم ما بين (قبلي-تكويني-نهائي).
- ج- ضبط البرنامج: تم عرض البرنامج متضمناً (دليل المعلم وكتيب الطالب على نخبة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجالات العلوم والتغذية، وذلك للتحقق

من مدى ملائمة البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها، وتلبيته لاحتياجات وخصائص الطلاب الجامعيين، وفي ضوء آراء المحكمين؛ أصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزا للتطبيق.

د- التجريب لاستطلاعي والمبدئي للبرنامج: تم تطبيق بعض موضوعات البرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً، للتعرف على مواطن الضعف والصعوبة في البرنامج إن وجدت، وكذلك التأكد من صلاحيته للتطبيق على العينة التجريبية للبحث.

هـ- مرحلة التقييم: في هذه المرحلة تم تجريب تطبيق "الواتس آب" للتعرف على استخداماته، وتحديد المشكلات التي قد تواجه الطلاب عينة البحث عند الاستخدام، واتضح بعد التجريب عدم وجود أي مشكلات، أو صعوبات في الاستخدام.

ومن خلال تصميم البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق "الواتس آب" في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي ينص على "ما التصور المقترح للبرنامج التعليمي باستخدام الواتس آب لتنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟"

٣. إعداد اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمفاهيم الصحة الغذائية (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، والمضافات الغذائية)، في المستويات المعرفية (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، والتركيب، والتقييم).

تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

- الهدف من الاختبار: تحديد مستوى التحصيل المعرفي لثقافة بعض مفاهيم الصحة الغذائية لطلاب جامعة جدة المتضمنة في البرنامج.

- اختيار محاور الصحة الغذائية التي يتناولها الاختبار: تم تحديد محاور الصحة الغذائية التي تم تناولها في الاختبار، حيث تم اختيار الخمسة محاور الأخيرة في القائمة التي

رتبت حسب درجة التوافر من وجهة نظر الطلاب، وهي (التغذية والأمراض، العلاج بالغذاء، التخلص من البدانة، الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول، والمضافات الغذائية).

- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية المتكونة من (٤٥) سؤالاً على مجموعة من الخبراء في مجال التربية العلمية والغذائية والقياس، واستجاب (٩) محكمين، لإبداء الرأي حول مدى سلامة وصحة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي، ومدى ارتباط العبارات بالموضوعات، وارتباطها بالمستوى الذي تقيسه وتم تعديل الاختبار في ضوء الآراء، وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات التي تم الأخذ بها في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** طبق الاختبار في صورته الأولية على (٤٥) طالباً من غير عينة البحث "لاحد الشعب بطريقة عشوائية بهدف:

■ حساب زمن الاختبار: تبين من خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

■ حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق الاختبار، وكانت قيمة الثبات تساوي (٠,٧٦) وهذا يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، ويصلح كأداة للقياس.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٤٥) مفردة، وجدول (٤) يوضح مواصفات اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمفاهيم الصحة الغذائية، كما تم تصحيح الاختبار بناء على مفتاح التصحيح الذي تم إعداده وتم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة، وبذلك تصبح الدرجة النهائية للاختبار (٤٥) درجة، والدرجة الصغرى صفر.

جدول (٤) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمفاهيم الصحة الغذائية

المحاور	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
التغذية والأمراض وموضوعاته	١-٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٣٣-٣٥-٣٨-٤٠	١٠	٢٢,٢٢%
العلاج بالغذاء وموضوعاته	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٣٢-٤٣	٧	١٥,٥٥%
التخلص من البدانة وموضوعاته	٢-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٧-٤١	٨	١٧,٧٧%
الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته	٥-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧	٦	١٣,٣٣%
المضافات الغذائية وموضوعاته	٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٢٨-٢٩-٣١-٣٤-٣٦ ٣٩-٤٢-٤٤-٤٥	١٤	٣١,١١%
المجموع	٤٥	٤٥	١٠٠%

التصميم التجريبي وإجراءات التجربة:

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق تصميم المجموعة الواحدة (القياس قبل التجربة وبعدها) وكانت الخطوات المتبعة كالتالي:

- أ- المعالجة التدريسية (البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب)
- ب- اختيار مجموعة البحث:

شملت مجموعة البحث طلاب السنة التحضيرية (المسار العلمي)، جامعة جدة، للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م وقد تم اختيار مجموعة البحث عشوائياً، والعدد الكلي لمجموعة البحث (٧٠) طالب.

ويرجع اختبار هذه المجموعة لعدة أسباب أهمها:

- هؤلاء الطلاب حديثو التخرج من الثانوية العامة-قسم العلوم الطبيعية-؛ حيث درسوا موضوعات مختلفة في علم الأحياء.
- هؤلاء الطلاب في بداية مرحلة الشباب والتي تحتاج إلى وعي غذائي سليم لتخرج جيلاً من الشباب بصحة جيدة يستطيع أن يشارك بفاعلية في بناء وطنه.
- التطبيق القبلي لأداة البحث: تم تطبيق أداة البحث (الاختبار التحصيلي لثقافة الصحة الغذائية) على مجموعة البحث قبل بدء تطبيق البرنامج في بداية الفصل

- الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، وقد تم تعريف الطلاب بأداة البحث، والهدف منها، والتأكد من وضوح التعليمات وصياغة العبارات.
- ج- **انطلاق البرنامج:** تم الالتقاء بطلاب مجموعة البحث التي تم اختبارها لتوضيح الغرض من البحث، وكيفية التعلم الذاتي في ضوء استخدام تطبيق الواتس آب، وبدأ تطبيق البرنامج التعليمي للمجموعة، بواقع عشرة أسابيع.
- د- **التطبيق البعدي لأداة البحث:** بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي الإلكتروني لمجموعة البحث، وأعيد تطبيق أداة البحث (اختبار التحصيل المعرفي لثقافة بعض مفاهيم الصحة الغذائية).

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

- للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من مدى صحة فرضاه، سوف نقدم ملخصاً عن أهم النتائج وتفسيراً لها.
- أولاً: نتائج تطبيق الإستبانة لمعرفة درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة:
١. السؤال الثاني: نص السؤال الثاني للدراسة على "ما درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟"
- للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لمحاوّر ثقافة الصحة الغذائية، وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية لعبارات كل محور على حدة وانحرافات المعيارية، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية وذلك لتحديد درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلاب جامعة جدة. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة توافر محاور ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
٦	إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته	٢.٣٨	٠.٣٣٥	١	كبيرة
١	أساسيات التغذية وموضوعاته	٢.٣٢٣٧	٠.٣٤١٧٣	٢	متوسطة
٢	الأطعمة السريعة وموضوعاته	٢.٣١	٠.٤٣٥	٣	متوسطة
٣	التغذية والأمراض وموضوعاته	٢.٢٧	٠.٤٤	٤	متوسطة
٥	العلاج بالغذاء وموضوعاته	٢.٢٧	٠.٣٤	٥	متوسطة
٧	التخلص من البدانة وموضوعاته	٢.٢٧	٠.٤٠٥	٦	متوسطة
٨	الأغذية التقليدية والأغذية شائعة تناول وموضوعاته	٢.٢٦٤	٠.٤٢٢٨٣	٧	متوسطة
٤	المضافات الغذائية وموضوعاته	٢.١٩	٠.٣٦٤	٨	متوسطة
	الإجمالي	٢,٢٨	٠,٣٣٩	----	متوسطة

يتبين من جدول (٥) أن درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى الطلبة بمحاور الإستبانة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة توافر (متوسطة)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي للاستبانة (٢, ٢٨)، بانحراف معياري قدره (٠, ٣٣٩)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية للمحاور التي تتكون منها الاستبانة بين (٠, ٤٣٥-٠, ٣٣٥)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح مما يدل على تجانس استجابات طلبة جامعة جدة.

كما يتبين من الجدول (٥) أن محور (إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته) كأحد محاور التثقيف الصحي الغذائي لدى الطلبة جاء في الترتيب الأول من وجهة نظرهم، حيث حصل هذا المحور على متوسط حسابي قدره (٢, ٣٨) بدرجة توافر كبيرة، ويليه في الترتيب الثاني محور (أساسيات التغذية وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢, ٣٢)، ويليه في الترتيب الثالث محور (الأطعمة السريعة وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢, ٣١)، ويليه في الترتيب الرابع محور (التغذية والأمراض وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢, ٢٧)، ويليه في الترتيب الخامس محور (العلاج بالغذاء وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢, ٢٧)، ويليه في الترتيب السادس محور (التخلص من البدانة

وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢٧, ٢)، ويليه في الترتيب السابع محور (الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته) بمتوسط حسابي (٢٦, ٢)، ويليه في الترتيب الثامن والأخير محور (المضافات الغذائية وموضوعاته) بمتوسط حسابي (١٩, ٢)، وجميعهم بدرجة توافر (متوسطة)؛ قد يفسر ذلك أن أغلب الطلبة درسوا معلومات عن مفاهيم الصحة الغذائية خلال مراحل تعليمهم المختلفة، وأن البعض منهم تمثل الثقافة الصحية جزءاً من دراستهم الحالية، وتتفق مع دراسة خالد ويحي (٢٠٠٩)، ودراسة القدومي وزايد (٢٠١٢)، ودراسة الإمامي (٢٠١٤)، ودراسة العلوان (٢٠١٨) في نقص المعلومات ومفاهيم الصحة الغذائية لدى الطلبة.

كما يعزو الباحث مجيء مجال إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته في المرتبة الأولى من محاور ثقافة مفاهيم الصحة الغذائية إلى أنه تضمن عناصر يتم استخدامها بشكل يومي، فتعد عادة من العادات اليومية للطلاب.

التحقق من صحة الفرض الأول: الذي ينص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، والتي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، العمر)؟"

للتأكد من صحة الفرض، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعيتين مستقلتين للكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق في استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، والتي تُعزى إلى متغير (الجنس)، كما تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لنفس الغرض مع متغير (العمر)، ويبين ذلك الجداول التالية:

١. الفروق بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة، والتي تُعزى إلى متغير (الجنس):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لعيتين مستقلتين للكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق في استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى الطلبة، والتي تُعزى إلى متغير (الجنس)

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أساسيات التغذية وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٣٨٥٤	٠.٣٤٨٩٨	٢.٠٠٣	٠.٠٤٦
	ذكر	٣٥١	٢.٣٠٦٩	٠.٣٣٨٢٦		
الأطعمة السريعة وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٣٧	٠.٤٣١	١.٦٩٢	٠.٠٩١
	ذكر	٣٥١	٢.٢٩	٠.٤٣٥		
التغذية والأمراض وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٣٥	٠.٤٠٧	٢.٢٢٠	٠.٠٢٧
	ذكر	٣٥١	٢.٢٤	٠.٤٤٦		
المضافات الغذائية وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٢٤	٠.٣٨٠	١.٥٣٢	٠.١٢٦
	ذكر	٣٥١	٢.١٧	٠.٣٥٩		
العلاج بالغذاء وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٣٣	٠.٣٢٥	٢.٢٠٣	٠.٠٢٨
	ذكر	٣٥١	٢.٢٥	٠.٣٤٢		
إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٤١	٠.٣٣٢	١.٠٨٤	٠.٢٧٩
	ذكر	٣٥١	٢.٣٧	٠.٣٣٦		
التخلص من البدانة وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٣٥	٠.٣٩١	٢.١٤٥	٠.٠٣٢
	ذكر	٣٥١	٢.٢٥	٠.٤٠٦		
الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته	انثى	٩٦	٢.٢٥٣٥	٠.٤١٥٣٣	٠.٢٧٥	٠.٧٨٤
	ذكر	٣٥١	٢.٢٦٦٩	٠.٤٢٥٤٠		
المجموع الكلي	انثى	٩٦	٢.٣٣٦٤	٠.٣٣٤٩٩	١.٧٧٣	٠.٠٧٧
	ذكر	٣٥١	٢.٢٦٧٢	٠.٣٣٩٦٩		

يتبين من جدول (٦) السابق النقاط التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى الطلبة إجمالاً والتي تُعزى إلى اختلاف الجنس، حيث جاءت قيمة (ت) للمجموع الكلي للإستبانة (١,٧٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم بالمحاور

(الأطعمة السريعة وموضوعاته - المضافات الغذائية وموضوعاته - إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته - الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته) والتي تُعزى إلى اختلاف الجنس، وهي غير دالة إحصائياً.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم بالمحاور (أساسيات التغذية وموضوعاته - التغذية والأمراض وموضوعاته - العلاج بالغذاء وموضوعاته - التخلص من البدانة وموضوعاته) والتي تُعزى إلى اختلاف الجنس، وهي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين استجابات الطلبة للإستبانة وللمحاور (الأطعمة السريعة وموضوعاته - المضافات الغذائية وموضوعاته - إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته - الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته) إلى أن أغلب هذه المحاور تتعلق بالسلوكيات والعادات والتي لا تختلف باختلاف الجنس، حيث أكدت دراسة القدومي وزايد (٢٠١٢) عدم وجود فروق في مستوى الوعي الغذائي تبعاً لمتغيرات الجامعة والجنس والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي.

٢. الفروق بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لدى طلاب جامعة جدة، والتي تعزى لاختلاف لعمر:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق في استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، والتي تعزى لاختلاف العمر، ويوضح نتائجه الجدول (٧):

جدول (٧) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للكشف عن دلالة ما قد يوجد من فروق في استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم والتي تُعزى لاختلاف العمر

المجالات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أساسيات التغذية وموضوعاته	بين المجموعات	٥٩٢	٤	١٤٨	١.٢٧٠	.٢٨١
	داخل المجموعات	٥١.٤٩٠	٤٤٢	١١٦		
	الكلية	٥٢.٠٨٢	٤٤٦			
الأطعمة السريعة وموضوعاته	بين المجموعات	٤٤٣	٤	١١١	.٥٨٤	.٦٧٤
	داخل المجموعات	٨٣.٨٦٢	٤٤٢	١٩٠		
	الكلية	٨٤.٣٠٥	٤٤٦			
التغذية والأمراض وموضوعاته	بين المجموعات	٦٧٦	٤	١٦٩	.٨٧٣	.٤٨٠
	داخل المجموعات	٨٥.٦٢٣	٤٤٢	١٩٤		
	الكلية	٨٦.٣٠٠	٤٤٦			
المضافات الغذائية وموضوعاته	بين المجموعات	٩٠٢	٤	٢٢٦	١.٧١٠	.١٤٧
	داخل المجموعات	٥٨.٢٩٨	٤٤٢	١٣٢		
	الكلية	٥٩.٢٠١	٤٤٦			
العلاج بالغذاء وموضوعاته	بين المجموعات	٢٤٢	٤	٠٦٠	.٥٢١	.٧٢٠
	داخل المجموعات	٥١.٣٠٤	٤٤٢	١١٦		
	الكلية	٥١.٥٤٦	٤٤٦			
إعداد الطعام وحفظه في أماكن تحضير الطعام وموضوعاته	بين المجموعات	٥٣٥	٤	١٣٤	١.١٩٤	.٣١٣
	داخل المجموعات	٤٩.٥٤٧	٤٤٢	١١٢		
	الكلية	٥٠.٠٨٢	٤٤٦			
التخلص من البدانة وموضوعاته	بين المجموعات	٥٩٨	٤	١٥٠	.٩١٤	.٤٥٦
	داخل المجموعات	٧٢.٣٨١	٤٤٢	١٦٤		
	الكلية	٧٢.٩٧٩	٤٤٦			
الأغذية التقليدية والأغذية شائعة تناول وموضوعاته	بين المجموعات	١.٤٥٨	٤	٣٦٥	٢.٠٥٩	.٠٨٥
	داخل المجموعات	٧٨.٢٨١	٤٤٢	١٧٧		
	الكلية	٧٩.٧٣٩	٤٤٦			
المجموع الكلية	بين المجموعات	٤١٨	٤	١٠٥	.٩٠٧	.٤٦٠
	داخل المجموعات	٥٠.٩٨٩	٤٤٢	١١٥		
	الكلية	٥١.٤٠٧	٤٤٦			

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٦) النقاط:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم والتي تُعزى لاختلاف العمر إجمالاً، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع الكلي للإستبانة (٠,٩٠٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة جدة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم والتي تُعزى لاختلاف العمر بجميع محاور الإستبانة، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند جميع المحاور.

ويؤكد البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة حول درجة توافر ثقافة الصحة الغذائية لديهم، والتي تُعزى لاختلاف العمر، حيث أكدت دراسة القدومي وزايد (٢٠١٢) عدم وجود فروق في مستوى الوعي الغذائي تبعاً لمتغيرات الجامعة والجنس والمستوى الدراسي والمعدل الأكاديمي.

أثبت البحث الحالي وجود قصورا في المعلومات المرتبطة بمفاهيم الصحة الغذائية السليمة لدى طلبة جامعة جدة (عينة البحث) من الجنسين (طلاب، طالبات)، على حد سواء. وهذا ما يتفق مع دراسة خالد ويحي (٢٠٠٩)، (Janet M & etal, 2012)، ودراسة القدومي وزايد (٢٠١٢)، ودراسة الإمامي (٢٠١٤)، ودراسة العلوان (٢٠١٨) ثانياً: نتائج تطبيق اختبار التحصيل المعرفي المرتبط ببعض مفاهيم الصحة الغذائية:

إجابة السؤال الرابع للبحث:

ينص السؤال الرابع على "ما أثر البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: "يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي لثقافة الصحة

الغذائية قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام الواتس آب لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لثقافة الصحة الغذائية، وحساب قيمة (ت) ودالاتها، كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) ودالاتها؛
لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لثقافة الصحة الغذائية
لطلاب لمجموعة البحث (ن=٧٠)

أبعاد الاختبار	الدرجة العظمى	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		حجم التأثير
		١م	١ع	٢م	٢ع	
التغذية والأمراض وموضوعاته	١٠	١,٢٩	٠,٨١	٧,٧٥	١,١٢	٢,٨** كبير
العلاج بالغذاء وموضوعاته	٧	١,٧٦	٠,٨٣	٦,٦٣	١,٠٩	٣,٤٢** كبير
التخلص من البدانة وموضوعاته	٨	١,٣٧	٠,٧٦	٧,٧١	٠,٩٤	٤,٦٧** كبير
الأغذية التقليدية والأغذية شائعة التناول وموضوعاته	٦	١,٨٨	٠,٨٥	٤,١٩	١,١٦	٢,٨٢** كبير
المضافات الغذائية وموضوعاته	١٤	٣,٥٠	١,٦٩	١٢,٢٨	٠,٩٨	٤,٣٣** كبير
الاختبار ككل	٤٥	٩,٨٠	٢,٩٢	٣٨,٥٦	٣,٧٦	٣,٥٠** كبير

*دالة عند مستوى ٠,٠١

**حجم التأثير كبير إذا كان أكبر من ٠,٨، ومتوسط إذا كان ٠,٨، وصغير إذا كان أقل من ٠,٢

يتضح من نتائج جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لثقافة الصحة الغذائية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني، ويدل على أن دراسة طلاب مجموعة البحث البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب ساهم في زيادة التحصيل المعرفي لثقافة بعض مفاهيم الصحة الغذائية.

وفي ضوء ما سبق يتم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، والإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص "ما أثر البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية لدى طلبة جامعة جدة؟"

فقد أوضحت نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني تنمية التحصيل المعرفي لثقافة الصحة الغذائية، ودل على ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لثقافة الصحة الغذائية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي، كما ثبت أن حجم التأثير الكبير على الاختبار، تأثير استخدام البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبو زيد، ٢٠١٩؛ Bere, 2013)

وتعقيباً على نتائج البحث

من خلال العرض السابق للبحث نستخلص بعض المؤشرات التالية:

- ١- فاعلية البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام تطبيق "الواتس آب" في تنمية بعض المفاهيم الصحية الغذائية لدى أفراد عينة البحث.
- ٢- قد يرجع أثر استخدام البرنامج القائم على تطبيق الواتس آب في تنمية التحصيل المعرفي لبعض مفاهيم الصحة الغذائية إلى:
 - ارتباط محتوى البرنامج بحياة الطلاب وبصحتهم قد شجعهم على الدراسة واكتساب الفهم الغذائي الصحيح، وتقدير العواقب المترتبة على الفهم الغذائي الغير صحيح.
 - تقديم المحتوى الإلكتروني بطريقة مبسطة وشيقة، متضمناً مواقف وقضايا تثير تفكيرهم في هذه المرحلة قد شجعهم على القراءة والبحث للوصول للفهم الصحيح لقضايا الغذاء المختلفة.
 - تنوع أسلوب عرض المعلومات المدعمة بالصوت والصورة والحركة والألوان.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث، يوصي البحث بما يلي:
- ١- ضرورة نشر ثقافة الصحة الغذائية بين الطلبة، وذلك لأنهم في أمس الحاجة إلى التثقيف الغذائي، وذلك عن طريق تدريس برنامج الثقافة الغذائية ضمن برنامج الإعداد الثقافي للطلاب الجامعي.
 - ٢- إعداد دورات تدريبية لتثقيف المعلمين في جميع المراحل، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تثقيفاً غذائياً، حتى يمكنهم العمل على نشر ثقافة الصحة الغذائية بين طلابهم.
 - ٣- عقد ورش عمل لتعزيز إيجابيات تطبيق "الواتس آب" ونشر الوعي من قبل القائمين على الجامعات واستخدامها لأغراض تعليمية وتثقيفية.

بحوث مقترحة:

- ١- إعداد برنامج في ثقافة الصحة الغذائية للمعلمين في جميع المراحل الدراسية، وأثر البرنامج في تنمية التحصيل المعرفي والوعي الغذائي لديهم.
- ٢- إجراء مزيد من الدراسات على فئات مماثلة للمجتمع الجامعي، واختبار مدى تأثير استخدام تطبيق "الواتس آب" في زيادة التحصيل الدراسي.
- ٣- تطوير وحدات دراسية في العلوم وفق معايير التربية الغذائية وقياس أثرها في القيم والعادات الغذائية.
- ٤- قياس مستوى الوعي الغذائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- ٥- أثر استراتيجية التعلم التعاوني قائم على تطبيق "الواتس آب" في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الثاني متوسط.

المراجع

أولاً: - المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (٢٠١٣)، علم النفس التربوي، ط ٧، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حليمة، جهاد. (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج بالوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقضة في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو زيد، لمياء شعبان أحمد (٢٠١٩)، فاعلية برنامج مقترح في إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة قائم على تطبيق " الواتس آب" لتنمية الوعي الاقتصادي وبعض مهارات إدارة الوقت لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة كلية التربية، كلية التربية-جامعة أسيوط. مج(٣٥). ع (٤). ابريل. ص ٣٠٤-٣٤٤.
- أبو قمر، باسم محمد (٢٠٠٢)، برنامج مقترح في التربية الصحية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات غزة/ فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الإمامي، بسام سعد (٢٠١٤)، دور المناهج الدراسية في تنمية الوعي الغذائي لدى طلبة مرحلة الأساس بالأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- بدوي، سناء شاكر (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، مصر.
- برنامج مكافحة السمّنة، وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية، تمت زيارة الموقع في ٢٠١٨/٢/٥ على الرابط التالي:
<https://www.moh.gov.sa/OCP/Pages/DirectorMessage.aspx>
- البلوشي، مدين بن سعود بن سليمان (٢٠١٤)، استخدامات طلبة الجامعات العمانية للواتس آب وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة اليرموك، الأردن.
- البلوني، إيمان وشتيقي، ميسون (٢٠٠٣): العادات الغذائية والوعي الغذائي عند طالبات المرحلة المتوسطة وعلاقتها بانتشار الأنيميا، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مجلد (١٣)، العدد (٣٤)، ص ١-١٦.

- بوقيس، نجاة عبد الله. (٢٠٠٤). مواضيع النقص في الثقافة الغذائية لدى طالبات كلية التربية للبنات بمدة وعلاقته بتخصصهن، مجلة التربية العلمية، مصر، ٧(٣)، ٥٢-٤٠.
- الجرواني، هالة إبراهيم. (٢٠٠٩). الثقافة الغذائية في ضوء المأكولات الشعبية، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، ١١(١): ٤٧٥ - ٤٨٦.
- الجمعية السعودية لطب الأسرة والمجتمع، http://ssfcm.org/ssfcm_ar/index.php, 9/4/2008
- الجندي، أمينة السيد (٢٠٠٣)، فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الوعي بالصحة الإنجابية وأبعادها لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات، دراسة منشورة في المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الحسناوي، موفق عبد العزيز وصالح، منى هادي (٢٠١٣)، أثر استخدام تقنية البلوتوث في الهاتف النقال في تحصيل الطلبة واستقبالهم للمعلومات، مجلة كلية التربية للبنات-المعهد التقني في الناصرية، ٢٤، (٤)، ٩.
- الحملة الوطنية لمكافحة زيادة الوزن والبدانة، قد تم زيارة الموقع في ٢٠١٨/٢/٥ على الرابط التالي: <https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/Campaigns/badana/Pages/default.aspx>
- الحيلة، محمد محمود (٢٠١٤)، مهارات التدريس الصفي. (ط٤)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خالد، زينب عاطف ويحي، سعيد حامد محمد (٢٠٠٩)، فعالية برنامج كمبيوتر في الثقافة الغذائية على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي الغذائي والصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مج (١٩)، ع (٧٨)، إبريل.
- الزامل، هالة بنت سليم والعطيوي، صالح بن محمد عبد الله (٢٠١٧)، واقع تطبيق طالبات الدراسات العليا في قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود للجيل الثاني للويب (Web 2.0) واتس اب-يوتيوب-تويتر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (٤)، ١٧١-١٨٧.
- زاهد، مال عبد الله (٢٠١٦)، فعالية استراتيجية التعليم المعكوس باستخدام نظام البلاك بورد وتطبيق الواتس اب على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو استخدام الانترنت في التعليم لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.
- السلطان، عبد الرحمن (٢٠١٤)، الواتس آب سعوديا. مقال منشور في جريدة الوطن. المملكة العربية السعودية، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٠١٧/٠٨/٠٢ على الرابط

<https://www.alwatan.com.sa/articles/detailspx>

- الشريدة، خالد عبد العزيز (٢٠١٦)، الاستخدام الايجابي للتواصل الاجتماعي، مؤقر نحو تجمع ايجابي وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠).
- شريم، محمد بشير (٢٠١٢) "الثقافة الصحية"، مطبعة السفير، المملكة الأردنية الهاشمية.
- شمس الدين، منى كامل البسيوني. (٢٠١٦). أثر استخدام بعض تطبيقات التعليم الجوال على تنمية التنور التقني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهن نحوها. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٤، ٣٥٣-٣٨٦.
- الشهراني، حامد علي مبارك (٢٠١٩)، العوامل المؤثرة على تقبل طلاب جامعة الملك خالد لاستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا UTAUT، المجلة التربوية، كلية التربية-جامعة سوهاج، ج(٦٤) أغسطس، ص ١٨٣-٢١٨.
- الشهري، محمد هادي علي (٢٠١٦)، تقويم تجربة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتنمية مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بشروره، جامعة نجران، ١٦-١٣١.
- صالح، محمد صالح (٢٠٠٢)، فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء، مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس العدد الرابع لشهر ديسمبر ٢٠٠٢.
- صبحي، عفاف حسن. (٢٠٠٤). التربية الغذائية والصحية، القاهرة، مجموعة النيل العربية.
- العازمي، نجلاء غشام والرميضي، خالد مجبل (٢٠١٧)، آراء طلبة جامعة الكويت من مستخدمي الواتس آب حول إسهاماته في الجوانب الاجتماعية والتعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، س ٤٣، ع ١٦٥، ٢٦٧-٣٠٧.
- عبد الله، زينب مهدي (٢٠١٧) "مقارنة مستوى الوعي الصحي الغذائي لدى لاعبي كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في بعض الألعاب الفرقية والفردية في محافظة القادسية"، كلية التربية الرياضية، جامعة القادسية.
- عبيد، آيات ابراهيم الدسوقي (٢٠٠١): تأثير برنامج غذائي تثقيفي على المعلومات والاتجاهات الغذائية لطالبات المدارس الثانوية بمحافظة المنوفية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

- العصيمي، سامية بنت منصور بن ناصر (٢٠٠٤) "مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات كلية العلوم التطبيقية في جامعة القرى وعلاقته باتجاهاتهن الصحية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- العلوان، جاسر رضوان (٢٠١٨)، أثر تدريس وحدة تعليمية مطورة في العلوم الحياتية في ضوء معايير التربية الغذائية في الثقافة الغذائية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مج (٤٥)، ص ٥٧٣-٦٠٣.
- فتحي، سراج حسين (٢٠١٣)، استخدام برامج التواصل تعليميا، تم زيارة الموقع بتاريخ ٢٠١٧/٠٨/٠٢ على الرابط <https://www.al-madina.com/article/227517>.
- القدومي، عبد الناصر وزايد، كاشف (٢٠١٢) الوعي الغذائي لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية وجامعة السلطان قابوس، المجلة العربية للغذاء والتغذية، ع(٢٨)، ص ٢٧-٤٣.
- الكسباني، محمد السيد (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠٦)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ٣، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد (٢٠١٣) معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط ٣، القاهرة: عالم الكتب.
- محبوب، علي كريم. (٢٠٠٨). التنور الغذائي لدى طلاب جامعة سوهاج وعلاقته ببعض المتغيرات، المؤتمر العلمي العربي الثالث - التعليم وقضايا المجتمع المعاصر ٢٠ - ٢١ نيسان، المجلد الثاني: ٥٧٦ - ٦٢٧.
- مزاهرة، أيمن سليمان. (٢٠١٠). أساسيات تغذية الإنسان، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- مصيقر، عبد الرحمن عبيد (٢٠٠٦) تغذية الأطفال والمراهقين في دول الخليج العربية، مركز البحرين للدراسات والبحوث، تم زيارة الموقع في ٢٠/٢/٢٠١٨ على الرابط التالي:
http://www.acnut.com/v/index.php?option=com_content&view=article&id=149%3AAnutrition-of-children-and-adolescents-in-the-arab-gulf-states&Itemid=89&lang=ar
- مصيقر، عبد الرحمن عبيد (٢٠٠٧)، التثقيف الغذائي أسس ومبادئ التوعية الصحية والغذائية، دار القلم، الطبعة الرابعة، دبي الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الرابعة.

- موقع وزارة الصحة، المملكة العربية السعودية، تمت زيارة الموقع بتاريخ ٢٠١٨/٣/١٨ على الرابط التالي:
<http://www.moh.gov.sa/vb/showthread.php?t=1675>
- النادر، هيثم محمد (٢٠١٩) الوعي الغذائي ومصادر الحصول على المعلومة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٦، العدد ١، ملحق ١.
- النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وراشد، على (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. ط (١). دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- يونس، هبة زياد إبراهيم (٢٠١٣)، درجة أهمية توافر متطلبات استخدام الأجهزة المحمولة في تدريس اللغة الانجليزية لطلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس عمان الخاصة-الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لقسم الادارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، الاردن.
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تمت زيارة الموقع بتاريخ ٢٠١٩/٠٤/٢٠ على الرابط التالي:
<https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D8%A7%D8%AA%D8%B3%D8%A7%D8%A8>

ثانياً: - المراجع الأجنبية

- Aifan, H. A. (2015). Saudi students' attitudes toward using social media to support learning. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No. 3713504)
- Alshammari, R., Parkes, M., & Adlington, R. (2017). Using WhatsApp in EFL Instruction with Saudi Arabian University Students. Arab World English Journal; 8 (4), 68-84.
- Bere, A. (2013). Using WhatsApp mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. British Journal of Educational Technology, 44(4), 544-561. Retrieved on April 4-2018 from <http://en.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>.
- Eberechukwu, A.S., & Queendarline, N.N. (2018). WhatsApp utilization and academic performance of computer in education trainee teachers in university of port- Harcourt. International Journal of Education, Learning and Development; 6(5), 15-25.
- Gasaymeh, A.M. (2017). University Students' use of WhatsApp and their Perceptions Regarding its Possible Integration into their Education.

- Global Journal of Computer Science and Technology: G Interdisciplinary; 17 (1), 1-10.
- Glad, M.G., & Meerasa S.S. (2016). Perceptions on M-Learning through WhatsApp application. Journal of Education Technology in Health Sciences; 3(2),57-60.
 - Janet M Wojcikcorresponding and Melvin B Heyman,2012,Corresponding, Adolescent nutritional awareness and use of food labels: Results from the national nutrition health and examination survey, University of California, Francisco, BMC Pediatr.p.p12-55doi:10. 1186/1471-2431.
 - Kerka, s.(2000):"Health and Adult Literacy; Practice Application. Brief No.7", ERIC, No. ED438 450
 - Mehmood, s.,Taswir,T. (2013). The effects of Social networking Site on the Academic Performance of Students in College of Applied Science, Nizwa Oman. International Journal of arts and commwerce.2,111-123.
 - Silius, K., Miilumäki, T., Huhtamäki, J., Tebest, T., Meriläinen, J., & Pohjolaine, S. (2010). Students' motivations for social media enhanced studying and learning. Knowledge Management & ELearning: An International Journal, 2(1), 70-80.
 - Yuosoff. H and Wan Daud WN, and Ahmad Z(2013), Effectiveness of Nutrition Education vs. Non- Nutrition Education Intervention in Improving Awareness Pertaining Iron Deficiency among Anemic Adolescents, Iranian Public Health Association & Tehran University of Medical Science,42(5): P.P,467-471.

كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة

خولة جميل محمد الأنصاري

أستاذ علم النفس المشارك

كلية التربية جامعة أم القرى

كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية
لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة
خولة جميل محمد الأنصاري

مستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، منها: (الحالة الاجتماعية - الحالة المهنية - العمر - المستوى التعليمي - المستوى الاقتصادي) من جهة، ومتغيرات خاصة بالعنف، منها: (شدة العنف - تكرار العنف - درجة العنف) من جهة أخرى، وتم تطبيق مقياس Wagnlid & Young 1993 والذي قنن للبيئة السعودية، وتمّ التطبيق على عينة من ٢١٦ معنفة للمقيّمات والمراجعات بدار الحماية الاجتماعية بمدينة جدة، وتم استخدام المنهج الوصفي (المسحي الفارقي)، وأظهرت النتائج تمتع المعنفات بدرجة متوسطة من كفاءة المواجهة بشكل عام، لكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير المتغيرات الديمغرافية عدا الحالة المهنية حيث سجلت الموظفات درجة أعلى من كفاءة المواجهة مقارنة بالطالبات غير الموظفات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات العنف بشكل عام.

وتوصي الباحثة بعمل أبحاث تجريبية أكثر على المعنفات بحيث يمكن بناء برامج تعمل على رفع مستوى كفاءة المواجهة لديهنّ.

الكلمات المفتاحية: كفاءة المواجهة - المعنفات.

The Efficiency of confrontation and some demographic variables among the abused women at the social protection unit in Jeddah

Khwlah Jamil Mohammed Alansari

ABSTRACT

The present study aimed to identify the efficiency level of confrontation among the abused women in the social protection unit in Jeddah and its relevance to some demographic variables including (social status– occupational status - age - educational level - economical level) on the one hand, and variables specific to violence (intensity of violence, repetition of violence and degree of violence) on the other. The scale applied is that of Wagnlid &Young 1993, which is codified for the Saudi environment. A sample of 216 violently abused women whose cases were evaluated and reviewed in the Social Protection House in Jeddah using Descriptive (Differential Survey) Approach. The results showed that the abused enjoyed a moderate degree of confrontation efficiency in general, but there were no statistically significant differences in the effect of demographic variables except for the occupational status, as the women who have occupations have recorded higher degrees in confrontation efficiency compared with students and women with no occupations. The results also showed no statistically significant differences on violence variables scale in general.

The researcher recommends more empirical research on abused women so that programs can be prepared to raise the efficiency level of confrontation of the abused women.

Keywords: Confrontation efficiency, violently abused women, violence, variables.

المقدمة:

إن العالم من حولنا عالم مليء بالتحديات، وعليه فإن الفرد بحاجة إلى التوجه العقلي الذي يساعده على مواجهة التوترات وتجاوزها وتطوير قدراته للسعي إلى ما هو أفضل وتجاهل ما حدث معه في السابق، ومن ثم وضع أهداف واقعية واضحة، وحل المشكلات، والتواصل بكفاءة مع الآخرين، والنظر إلى المستقبل بطريقة إيجابية، أي أن يطور الفرد قدرته على مواجهة الصعوبات والأزمات بإيجابية، حتى وإن كانت البيئة المحيطة غير مناسبة، وهذا ما يعرف بكفاءة المواجهة التي بدورها تصف قدرة الفرد على الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية بشكل إيجابي بالرغم من الصعوبات والأزمات التي قد يواجهها الفرد أثناء دورة حياته التي تنتج بدورها عن التفاعل بين الفرد وكل من الأسرة والمجتمع والثقافة السائدة والبيئة.

يعتبر مفهوم كفاءة المواجهة من المفاهيم الحديثة نسبياً التي ارتبطت بعلم النفس الإيجابي؛ والتي تؤكد قدرة الفرد على التوافق الدائم بعد التعرض لسلسلة من الأحداث المؤلمة، كما أنه ينظر إليها على أنها مجموعة من خصائص الشخصية التي تساعد الفرد على أن يرفع درجة التكيف الإيجابي تحت ضغوط أو أحداث مؤلمة، وقد ارتبط هذا المفهوم بالصحة النفسية والعقلية والرضى عن الحياة، والقدرة على المواجهة، وتقدير الذات، والثقة بالنفس، وضبط النفس، والشجاعة، والتفاؤل في وجه المحن، وعدم الاستسلام للأمراض، بينما يرتبط سلباً بالاكتئاب، والألم الجسدي والنفسي، والوحدة النفسية، وفقدان الأمل (أبو غزالة، ٢٠٠٩).

إن الفرد الذي يمتلك كفاءة المواجهة هو فرد قادر على تبني سلوكيات تكيفية خاصة في الجانب الاجتماعي والأخلاقي والصحي، وبالتالي التمتع بمشاعر إيجابية حتى في حالات التوتر (Tugade & Fredrickson, 2004).

ويؤكد (Richardson 2002) أن كفاءة المواجهة تستطيع أن تساعد الفرد على العلاج بمستوى أعمق وأكثر فعالية، وأن الأشخاص المتفائلين والمتعاونين والمشاركين

لديهم مستويات من المنة أفضل من الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم لا يستطيعون القيام بشيء والمستسلمين والمتشائمين والمكتئبين.

وقد اتخذت كفاءة المواجهة عدة مسميات منها: (المنة العقلية- الصحة العقلية- الكفاءة العقلية- الكفاءة العاطفية- كفاءة الصحة العقلية)، وهذا الاختلاف في المسميات لم يمنع اشتراكها جميعاً في هدف واحد وهو توسيع دائرة المفاهيم في أبحاث الصحة العقلية، وبالتالي أجمعت أغلب الدراسات على أن مفهوم كفاءة المواجهة هو مفهوم مرادف لخفض الاستسلام والضعف، مع القدرة على التكيف مع الشدائد أو مواجهتها Davydov DM, Ritchie K, Chaudieu I. (2010).

وتعرف موسوعة Wikipedia كفاءة المواجهة بأنها: "القدرة على التوافق مع الأزمات أو العودة إلى مرحلة ما قبل الأزمة بسرعة، وأن هذه العملية تحدث عندما يستخدم الفرد العمليات العقلية والسلوكية لحماية نفسه من الآثار السلبية التي قد تنتج عن أزمة ما".

ويرى (newman) أن كفاءة المواجهة هي: "عملية مستمرة من التكيف بشكل جيد في مواجهة المحن أو المآسي أو التهديدات أو أي مصدر آخر للضغط". (أبو غزالة، ٢٠٠٩) أما (Wagnlid & Young 1993) فقد عرفا مفهوم كفاءة المواجهة بأنها: "القدرة على الشفاء من الأزمات. والتي تعتبر خاصية إيجابية في الشخصية تساعد الفرد على التكيف ومواجهة الأثر السلبي للتوتر والضغوط المختلفة".

ويؤكد (Costa et al, 2004) ما قاله (Rutter, 2002) أن كفاءة المواجهة تنشأ وتتأثر بالعديد من عمليات التفاعل بما في ذلك العلاقات الشخصية، والدعم الاجتماعي الذي يتجاوز الخصائص الفردية، وفي مختلف الفئات العمرية والسيقات.

وأشارت الدراسات (Herreira TT, Labronici LM, Aparecida, 2014) إلى أن كفاءة المواجهة تتمثل في: قدرة الفرد على الشفاء، وتجاوز الأزمات، وبناء نفسه بشكل أقوى وأفضل بحيث يصبح أكثر قوة من الناحية العاطفية، وأن يخلق هدفاً جديداً ومعنى جديداً للحياة.

ويرى (Labronici. LM,2012) أن كفاءة المواجهة تتضمن بعدين رئيسيين: الأول: مقاومة الفرد للتدريب، والتي ترتبط بقدرة الفرد على حماية سلامته عند التعرض للضغط، والثاني: قدرة الفرد على بناء الحياة التي يستحق أن يعيشها على الرغم من الظروف المحيطة.

أما (Krismer,2005) فيرى أن كفاءة المواجهة: بناء متعدد الأبعاد، ويختلف باختلاف الجنس والعمر، والبيئة الأسرية، ونظم الدعم الاجتماعي، والثقافة السائدة فضلاً عن القدرات الفردية (Luthar et al,2000)، كما أكد ذلك كل من Lundman & (strand berg.et al,2007) الذين رأوا أن كفاءة المواجهة تزداد مع تقدم العمر.

بينما جاءت دراسات (Wagnlid & Young,1993) مخالفة لذلك حيث أكدت دراستهما على أن العلاقة بين كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية مثل العمر والتعلم والوضع الاقتصادي والجنس غير دالة إحصائياً، إلا أنها ترتبط بشكل كبير جداً بالصحة العقلية لدى الإناث بشكل خاص (Nygren et al,2005).

وقد أشار كل من Wagnlid&Young1993 إلى أن كفاءة المواجهة لها عدة أبعاد يمكن تحديدها بما يأتي:-

- ١- وجود معنى Meaning fullness: تتمثل بإدراك الفرد أن الحياة لها هدف.
- ٢- الاتزان Equanimity: تتمثل في قدرة الفرد على التوازن بين حياته وخبراته.
- ٣- الاعتماد الذاتي Self-reliance: تتمثل بإيمان الفرد بنفسه وقدراته.
- ٤- المثابرة Perseverance: تتمثل في قدرة الفرد على التصرف بشجاعة رغم الخوف أو الضعف.
- ٥- الانفراد والجدة Existential aloneness: تتمثل بإدراك الفرد أن كل شخص له طريق متفرد في الحياة ينبغي السير فيه.

وهدفت الدراسة التي قام بها (Losoi.H,et.al 2012) إلى: تعرف الخصائص السيكمترية لمقياس كفاءة المواجهة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية والصحة النفسية

المدرسة، وطبقت على عينة من ٢٤٣ فرداً (٧٥% إناث، متوسط العمر ٤١)، واستخدم مقياس كفاءة المواجهة (٢٥) ومقياس الصحة المدرسية، وأظهرت النتائج تمتع العينة بدرجة متوسطة من الكفاءة، ووجود أثر للجنس لصالح الإناث، كما كان هناك أثر للتعليم حيث ازدادت الكفاءة بزيادة مستوى التعليم.

وتؤكد الدراسات تأثير كفاءة المواجهة في كل من الفاعلية الذاتية والقدرة التنافسية، كدراسة (Kingston.k.f (2018 والتي هدفت إلى دراسة تأثير كفاءة المواجهة في العلاقة بين الفاعلية الذاتية والمنافسة لدى طلبة الجامعة في ماليزيا، وشملت العينة ١٣٦ فرداً من عدة جامعات في ماليزيا، وتم تطبيق مقياس كفاءة المواجهة ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الاتجاه نحو المنافسة، وتم استخدام المنهج التحليلي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة بين الفاعلية الذاتية والاتجاه نحو المنافسة.

ودراسة (Bingol.T&Batik.M(2019: والتي هدفت إلى: دراسة كفاءة المواجهة النفسية والإيجابية كنتنبؤات بالفاعلية الذاتية، شملت العينة ٨٤٤ طالباً جامعياً، وتم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس كفاءة المواجهة المختصر، وأظهرت النتائج أن الإناث لديهن فاعلية ذاتية أقل من الذكور، بينما أظهر ذوو الدخل الأعلى مستوى أعلى من الفاعلية الذاتية، ووجود علاقة بين كفاءة المواجهة والفاعلية الذاتية، بينما كان هناك علاقة إيجابية متدنية بين الفاعلية الذاتية والإيجابية، كما أظهرت النتائج أهمية كل من كفاءة المواجهة والإيجابية في رفع مستوى الفاعلية الذاتية.

وهدف دراسة القزويني (٢٠١٨) إلى: تعرف التفكير الجانبي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، وتعرف كفاءة المواجهة لدى طلبة معهد الفنون الجميلة ومن ثم تعرف العلاقة بين التفكير الجانبي وكفاءة المواجهة، وتألفت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من معهد الفنون الجميلة، وأظهرت النتائج ضعف القدرة على التفكير الجانبي، وتمتع الطلبة بدرجة من كفاءة المواجهة، ووجود ارتباط بين كلا المتغيرين.

مما أكد أهمية كفاءة التفكير وعلاقته بنوع التفكير الذي يتبناه الفرد.

تعتبر النساء المعنفات من أكثر فئات المجتمع اللواتي يعانون من غياب القدرة على مواجهة المحن والشدائد والضغوطات والتحديات في حياتهن اليومية، ومن ثم تجاوزها والنظر إلى المستقبل، بحيث لا يقتصر تأثير هذه الفترة في المواجهة لديهن كأفراد، إنما يتجاوزنها إلى الأبناء بشكل كبير جداً.

إن العنف ضد المرأة هو أحد المشاكل الاجتماعية التي تنتشر في المجتمعات العربية والغربية، ويؤكد (Connelly.et.al) أن النساء في أمريكا يتعرضن للعنف بشكل كبير، حيث تتعرض (٢-٤) مليون امرأة سنوياً للعنف، كما أكد صندوق الأمم المتحدة (٢٠١٧) أن النساء يواجهن انتهاكات خطيرة لحقوقهن الإنسانية كالتحرش الجنسي، والتمييز بالعمل، والانتهاك داخل منازلهن. (طقش، ٢٠٠٢)؛ ويعود ذلك إلى ثقافة المجتمعات وعاداتها وتقاليدها؛ وإلى طبيعة النسيج الاجتماعي السائد، والأنظمة والمعايير والقيم التي تحدد سلوك العنف، حيث تختلف درجة العنف من مجتمع إلى آخر (حماد، ٢٠١٣).

ويؤكد (درويش، ٢٠٠١) في دراسته عن المتغيرات الديمغرافية التي تؤثر في مستوى العنف في المملكة الأردنية الهاشمية أن مستوى العنف ينخفض بارتفاع المستوى التعليمي، كما وجد أن أكثر الممارسين للعنف هم بين (٣٠-٣٩) من العمر، كما أن أكثر الفئات العمرية التي تتعرض للعنف هي بين (٢٠-٢٩)، كما أكد أن معدل العنف يزداد بازدياد عدد أفراد الأسرة، وبانخفاض مستوى الدخل.

وفي المملكة العربية السعودية أشارت الإحصاءات إلى شيوع ظاهرة العنف ضد المرأة بما نسبته ٦٣% من النساء المعنفات يتعرضن لإصابات خطيرة، وأن واحدة من كل عشر نساء يتعرضن للعنف الأسري خاصة من قبل الزوج. وقام (العتيبي، ٢٠١٨) بدراسة ليتعرف على مهارات التعبير عن الذات وعلاقتها بالاضطرابات السيكوماتية لدى المعنفات في مدينة الرياض، فشملت العينة (٢٠٠) معنفة، تم تطبيق مقياس مهارات التعبير عن الذات ومقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، وقد أظهرت النتائج وجود

فروق في مهارات التعبير عن الذات لدى العينة باختلاف متغير العمر لصالح الفئة العمرية (أكبر من ٤٥)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية لأفراد عينة البحث باختلاف متغير نوع العنف لصالح العنف الجسدي، كما كان هناك تأثير للقوة التنبؤية لمهارات التعبير عن الذات للاضطرابات السيكوسوماتية لدى المعنفات.

إن العنف الأسري يتضمن مشاكل اجتماعية ونفسية تؤدي إلى نتائج وعواقب وخيمة للأفراد الذين يتعرضون للعنف أو الذين يستسلمون له، مما يؤدي إلى التأثير في العمليات النفسية، ومن ثم يؤدي إلى اضطرابات وجدانية واضطرابات بالشخصية، وقد يشمل ذلك بعض الأمراض النفسية مثل الاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة، وفي أسوأ الأحوال الانتحار بالإضافة إلى المشاكل الجسدية المختلفة (Tarzia L, Murray E, Humphreys C, 2016)، كما يشمل العنف النفسي عنفاً جسدياً، ويؤدي استمرار هذه الأشكال من العنف إلى الإصابة ليس بالأمراض النفسية فحسب، بل بمجموعة من الاضطرابات السلوكية أيضاً كالتدخين، والإدمان على الكحول أو المخدرات وغيره من النتائج السلبية على المستوى العقلي أو الجسدي (Sutherland. M.A, Fantasia.H.C, Hutchinson. M.K, 2016).

ويعرف العنف لغة بـ "قلة الرفق" أي: التعرض لغلظة في القول أو الفعل تؤدي في الغالب إلى إساءة معنوية، أو أذية الذات أو الآخرين (زيتون، ٢٠٠٣).

أما جمعية الصحة النفسية فتعرف العنف بأنه: "الاستعمال المتعمد للقوة المادية أو التهديد مما يؤدي إلى حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية (حماد، ٢٠١٣).

ويأخذ العنف عدة أشكال - كما أوضحت دراسات درويش ٢٠٠١، أبو حجلة (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى وجود أربعة أشكال أو أنواع للعنف تتمثل بما يأتي:
- العنف الجسدي: الاستعمال المتعمد للقوة المادية ضد شخص آخر، ويؤدي إلى حدوث إصابة أو موت (who, 2002).

- العنف النفسي: فعل يؤدي إلى أذى انفعالي أو عاطفي، ويُعدُّ من أشد أنواع العنف خطراً على الصحة النفسية.
- العنف الجنسي: محاولة الحصول على الرغبات الجنسية بالإكراه، أو التعليقات غير المرغوب فيها، أو الاتجار بالجنس لشخص آخر باستخدام القوة.
- الإهمال: الرفض أو الفشل في الوفاء في أي جزء من التزامات الشخص أو الواجبات تجاه الشخص الآخر (حماد، ٢٠١٣).

إن ظاهرة العنف ضد المرأة، خاصة في العائلة -بغض النظر عن شكل العنف أو درجته أو مدى تكراره- تؤثر بشكل كبير في المرأة، والتي بدورها تشكل مشكلة عامة، وتؤثر في الجانب الصحي بما لا يقل عن ثلث النساء بشكل عام.

ومن خلال الدراسات التي تناولت العنف ضد المرأة وتأثيره في جوانب الصحة الجسدية والنفسية العامة وقدرتها على المواجهة جاءت دراسة (Humphreys.J (2003) والتي هدفت إلى: دراسة كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات، وتم استخدام مقياس كفاءة المواجهة ومقياس قائمة ٩٠ لأعراض للعنف، وأظهرت النتائج أن كفاءة المواجهة تزداد مع العنف الجسدي أكثر من أشكال العنف الأخرى.

و هدفت دراسة (Andeson & Renner et.al (2012 إلى: التعرف على مدى كفاءة المواجهة والنمو لدى عينة من المتعرضات للعنف الأسري، وشملت عينة الدراسة (٣٧) امرأة تعرضن للعنف من قبل شريك العلاقة، طبق مقياس كفاءة المواجهة ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين كفاءة المواجهة ومدى الشفاء حيث تزايد الشفاء بارتفاع كفاءة المواجهة.

وجاءت دراسة كل من (Anderson KM, Renner LM, Danis,2012) لتؤكد أن ارتفاع كفاءة المواجهة لدى النساء اللواتي استطعن إنهاء علاقات مدمرة. كذلك وجدت بعض الدراسات أن قدرة المرأة على المواجهة أثناء التهديد الفعلي حين تعرضها أو

تعرض أولادها من قبل الشريك جيدة خاصة عند مواجهة خطر الموت (Labronici LM,2012).

أما دراسة (Tsirigotis. K& Luczak (2018): فهدفت إلى دراسة كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات داخل منازلهن، شملت العينة على ٥٢ امرأة بالفئة العمرية (٣٠-٦٥) واللاتي يرتدن مراكز إعادة التأهيل للمعنفات والأكثر معاناة للعنف النفسي والجسدي من قبل الزوج أو الشريك، وتم استخدام مقياس كفاءة المواجهة ERS، وقد أظهرت النتائج أن النساء الأكثر تعرضاً للعنف كان لديهن أقل درجات كفاءة المواجهة، كما اختلفت درجة كفاءة المواجهة حسب من يقوم بممارسة العنف حيث سجلت النساء اللواتي يتعرضن للعنف من قبل الحبيب درجة أقل كفاءة للمواجهة، كما أظهرت النتائج أن كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات كانت أقل من غير المعنفات بشكل عام بالمجتمع.

ومن هنا ترى الباحثة أن كفاءة المواجهة أحد المصادر النفسية المهمة، والتي تمكن الفرد الإنساني من مواجهة المواقف الضاغطة المختلفة والتوتر، ويعتبر العنف أحد أكثر المواقف الضاغطة التي تواجهها المرأة في العالم بشكل عام وفي السعودية بشكل خاص، ومن ثم لابد من تطوير قدرة المرأة على المواجهة؛ كي تستطيع التخطيط للمستقبل، ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، ووضع الأهداف المستقبلية.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات إلى تعرض (٢-٤) مليون امرأة سنوياً للعنف، وتشير إحصاءات المملكة العربية السعودية إلى شيوع العنف ضد المرأة حيث تتعرض ربع الحوامل للضرب أثناء الحمل؛ مما يؤدي إلى الولادة المبكرة أو الإجهاض، وفي المدينة المنورة تتعرض ٦٣% إلى إصابات خطيرة تستدعي التدخل الطبي، وأن ١١% من أفراد الأسرة يتعرضون للعنف خاصة النساء بما نسبته ١ من كل عشر نساء تقريباً يتعرضن للعنف خاصة من قبل الزوج (حماد ٢٠١٣).

ونظراً لما لهذا العنف من آثار سلبية سواء نفسية أم اجتماعية أم جسدية، والتي تؤدي إلى اضطرابات وجدانية واضطرابات بالشخصية أو أمراض نفسية عصبية عدا اضطرابات العلاقة مع الشريك، والتي قد تؤدي في أوجهها إلى الانتحار، بالإضافة إلى ما لمسته الباحثة بحكم تخصصها وعملها وتواصلها مع الأخصائيات النفسيات داخل مراكز حماية الأسرة، وملاحظتهنَّ يومياً لعدد النساء اللواتي يتعرضنَّ للعنف في شتى الأشكال والألوان، والوقوف بشكل مباشر على حاجاتهنَّ وتطلعاتهنَّ، والمساهمة في خفض معاناتهنَّ، والوقوف إلى جانبهنَّ بالدعم النفسي والاجتماعي، وتلمس متطلباتهنَّ، وسماع شكواهنَّ فيما يعانينه من انعدام الهدف، والرؤية المستقبلية، وعدم القدرة على التعبير عن انفعالاتهنَّ، والدفاع عن حقوقهنَّ، ومواجهة ما يتعرضنَّ له من عنف، وتأكيد ما يتطلعنَّ إليه من برامج نفسية وحاجات في حياتهنَّ.

بالإضافة لما يشاهدته من حالات تشمل الاضطرابات النفسية المختلفة بأنواعها، وحالات الاكتئاب، ومحاولات الانتحار من قبل المعنفات اللواتي لا يستطعنَّ مواجهة مصدر العنف أو واقعهنَّ بالطريقة المناسبة، أتت فكرة هذه الدراسة للوقوف على الخصائص الديمغرافية المختلفة التي تتميز بها المعنفات في المملكة العربية السعودية سواء أكانت هذه الخصائص تتعلق بالحالة الاجتماعية أم المهنية أم المستوى الأكاديمي أم المرحلة العمرية أم المستوى الاقتصادي، ومن ثم تعرف أشكال العنف الممارس ضدهن سواء أكان جسدياً أم نفسياً، وكذلك من حيث حدة العنف وشدته؛ وذلك بمحاولة جادة منها للوقوف على العوامل الديمغرافية المساهمة في تعرض المرأة للعنف، ومدى ارتباط ذلك بكفاءة المواجهة لديها، ومن ثم المساهمة في بناء برامج خاصة تساعد المرأة على تطوير ذاتها، وتقوية قدرتها على المواجهة، ومقاومة العنف الممارس ضدها، ومن ثم رسم أهداف جديدة لحياتها أكثر فعالية وقوة، وأن تمارس الحياة التي تستحقها.

ومن خلال هذا التواصل بين الباحثة والأخصائيات، وبحكم تخصصها وما وجدته أيضاً من خلال مراجعة الأدب السابق بالمجال، وقلة الدراسات - على مستوى الوطن العربي - وندرتها في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، والتي تناولت كفاءة

المواجهة لدى المعنفات، وعلى الرغم من أهمية هذا المتغير في تحديد قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحياة والتخطيط ووضع الأهداف المستقبلية، ارتأت الباحثة القيام بالدراسة الحالية لتتعرف على مدى كفاءة المواجهة لدى النساء باختلاف المتغيرات الديمغرافية، ومدى العنف ودرجته ونوعه الأكثر انتشاراً لتتبلور لدينا صورة أفضل لما تواجهه المعنفات، ومن ثم القدرة على تصميم برامج خاصة تعمل على رفع مستوى كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- ١- ما مستوى كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الرعاية الاجتماعية بمدينة جدة؟
- ٢- هل يختلف مستوى كفاءة المواجهة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (الحالة الاجتماعية والعمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية والمستوى الاقتصادي)؟ وما مدى التفاعل بينها لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة؟
- ٣- هل يختلف مستوى كفاءة المواجهة باختلاف (درجة العنف - تكرار العنف - شكل العنف)؟ وما مدى التفاعل بينها لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية في أنها تتناول موضوع كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات، وذلك لأهمية المرأة ودورها وتأثيرها في المجتمع، والتعرف على واقع النساء المعنفات، وأكثر أشكال العنف انتشاراً، وبيان الخصائص الديمغرافية الخاصة بهذه الفئة، ومن ثم الحد من هذه الظاهرة والحفاظ على التماسك الأسري، كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية كفاءة المواجهة وما تمثله من قدرة المرأة على حل مشكلاتها والنظر إلى المستقبل بإيجابية، ومن ثم التعرف على مستوى كفاءة المواجهة لدى المعنفات.

أما أهميتها التطبيقية فتأتي من خلال توفير مقياس مقنن للبيئة السعودية لقياس كفاءة المواجهة، وإمكانية بناء

برامج إرشادية لرفع مستوى كفاءة المواجهة لدى النساء المعنفات لمساعدتهن على التعرف على أساليب التصدي، بالإضافة إلى توجيه المسؤولين وأصحاب القرار إلى تبني برامج وورش عمل لرفع مستوى كفاءة المواجهة لديهن، والاستفادة من نتائج الدراسة في وضع حلول مناسبة لمساعدة المرأة على التطلع للمستقبل، ومواجهة العنف، ورفع ثقتهن بنفسها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على مستوى كفاءة المواجهة لدى المعنفات.
- ٢- التعرف على المتغيرات الديمغرافية: (الحالة الاجتماعية - الحالة المهنية - الحالة الاقتصادية - المستوى التعليمي - الفئة العمرية)، ومدى تأثيرها في كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الرعاية الاجتماعية بمدينة جدة.
- ٣- التعرف على متغيرات العنف: (درجة العنف - تكرار العنف - شكل العنف)، ومدى تأثيرها في كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الرعاية الاجتماعية بمدينة جدة.

محددات الدراسة:

- محددات زمانية: ٢٠١٩ شهر ٦-٧-٨
- محددات مكانية: المعنفات المقيمات والمراجعات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

كفاءة المواجهة اصطلاحاً: القدرة على الشفاء من الأزمات، والتي تعتبر خاصية إيجابية في الشخصية تساعد الفرد على التكيف، ومواجهة الأثر السلبي للتوتر، والضغط المختلفة.

كفاءة المواجهة إجرائياً: الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة عند تطبيق المقياس.

المعنفات اصطلاحاً: النساء اللواتي يتعرضن لاعتداء مبني على أساس الجنس، والذي يتسبب للمرأة بإحداث أذى أو ألم جسدي، أو جنسي أو نفسي، ويشمل أيضاً التهديد

بهذا الاعتداء أو الضغط أو الحرمان التعسفي للحريات، سواء حدث في إطار الحياة العامة أم الخاصة". (ويكيبيديا)

تصميم البحث

أولاً: المنهجية

تم استخدام المنهج الوصفي (مسحي فارق)، حيث وجدت الباحثة أنه المنهج الأنسب لدراسة هذه الشريحة من المجتمع وهي فئة المعنفات.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المعنفات في مدينة جدة، واللاتي يراجعن وحدة الرعاية الاجتماعية في مدينة جدة، واللاتي تزيد أعمارهن عن ١٨ عاماً، وتم اختيار (٢١٦) معنفة بالطريقة القصدية وفقاً للمتغيرات الديمغرافية في الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة

- تم استخدام المقياس الذي أعده كل من (Wagnild & Young 1993) ويشار له باختصار (RS) والذي تم تطوير بياناته من خلال التطبيق على عينة من ٢٤٠ فرداً باختلاف الأعمار والجنس، والذين تكيفوا بعد أحداث الحياة القاسية، وبناءً على النتائج تم تحديد خمسة أبعاد رئيسة تشكل كفاءة المواجهة، هي: (وجود معنى - الاتزان - الاعتماد الذاتي - المثابرة - الانفراد والجدة)، وعدد الفقرات خمس وعشرون فقرة موزعة بالترتيب على الأبعاد (٧- ٦- ٦- ٣- ٣)، وتتم الإجابة عن جميع البنود بدرجة تتراوح بين درجة واحدة (لا أوافق)، وسبعة درجات وتعني (أوافق بشدة)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٢٥ - ١٧٥، وتدل الدرجة المرتفعة على كفاءة مواجهة عالية، ويتم الحكم على الدرجة الكلية بناءً على دليل المقياس كما يلي:

(٢٥ - ١٠٠) منخفض جداً - (١٠١ - ١١٥) منخفض - (١١٦ - ١٣٠) نهاية المنخفض (١٣١ - ١٤٥) متوسط - (١٤٦ - ١٦٠) معتدل - (١٦١ - ١٧٥) عالٍ.

- كما يتمتع المقياس الأصل بثبات عالٍ بلغ ٨٩% ونسبة صدق بلغت ٩١%.
- تم ترجمة المقياس للغة العربية من قبل مختصين بالترجمة.
- تم عرض المقياس على المختصين وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص، وذلك للتأكد من مدى سلامة الفقرة ومناسبتها وقدرتها على قياس البعد الذي تنتمي إليه، ثم تم تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين.
- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ فتاة؛ وذلك للحصول على الخصائص السيكومترية كما هو مبين أدناه:

الخصائص السيكومترية لمقياس كفاءة المواجهة:

صدق المقياس:

استخرجت دلالات الصدق بعدة طرق، هي:

أ - صدق المحتوى

تم بناء هذا المقياس اعتماداً على خطوات إجرائية محددة، واستناداً إلى تحليل الأدب السابق والإطار النظري ومحتوى المقاييس المتوافرة والدالة على كفاءة المواجهة، وقد اعتبرت هذه الإجراءات دليلاً أولياً على صدق المحتوى.

ب- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على عشرة محكمين للحكم على مدى ملاءمة فقراته للطلبة، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، ومدى تمثيلها لكفاءة المواجهة التي وضعت لقياسها، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، ملحق (١) يوضح مقياس كفاءة المواجهة في صورته النهائية.

ج- الصدق التكويني:

تم إيجاد الصدق التكويني من خلال إيجاد الصدق الارتباطي في حال حذف الفقرات، وكانت النتائج كما يشير الجدول أدناه:

جدول (١) الصدق الارتباطي

الرقم	الفقرة	متوسط المقياس في حال حذف الفقرة	معامل الارتباط الكلي المصحح
1	أعتبر الحماس للعمل ضرورياً جداً.	138.67	.858
2	أتميز بالحماس المتجدد لما أقوم به من أعمال.	139.11	.857
3	نادراً ما أرغب في معرفة جدوى ما أقوم به.	141.58	.862
4	أتجاهل الأمور التي لا أستطيع مواجهتها أو التحكم بها.	141.00	.863
5	أتابع ما أخطط له من أعمال.	139.06	.857
6	أستطيع التعامل مع أكثر من موضوع في وقت واحد.	139.83	.858
7	أمتلك القدرة على رؤية الموضوع من عدة زوايا.	139.56	.854
8	أجبر نفسي على القيام بأعمال حتى وإن كنت لا أرغب بها.	140.33	.867
9	أستطيع التصرف بالمواقف المختلفة.	139.78	.852
10	أستطيع البقاء لوحدي إذا دعت الضرورة ذلك.	139.06	.855
11	يساعدني إيماني بقدراتي على مواجهة الصعاب.	138.97	.854
12	عادة ما أجد ما يدعوني إلى الابتسام.	139.61	.853
13	أمتلك الطاقة الكافية للقيام بما أريد.	139.44	.855
14	أفتخر بما حققته في حياتي.	139.06	.857
15	أتعامل مع مستجدات كل يوم على حدة.	139.69	.858
16	لدي العزيمة والإصرار على العمل.	138.86	.857
17	أستطيع تنظيم أموري بشكل دائم.	139.25	.853
18	لا أهتم بحب الآخرين لي.	140.97	.858
19	أستطيع التصرف في المواقف الصعبة.	139.72	.856
20	أقوم بالعمل خطوة بخطوة.	139.17	.856
21	أنا متصالح مع نفسي.	139.42	.853
22	أمتلك الخبرة الكافية لمواجهة مشكلاتي.	139.83	.847
23	أستطيع فهم طبيعتي أفضل من فهم الآخرين لي.	139.08	.849
24	يعتمد عليّ الآخرون في الحالات الطارئة.	139.36	.854
25	حياتي لها معنى.	138.92	.851

ويشير الجدول السابق إلى قيم معامل الارتباط في حال الحذف حيث تظهر القيم مدى مساهمة كل فقرة من الفقرات في الدرجة الكلية.

ثبات المقياس: -

تم التحقق من ثبات مقياس كفاءة المواجهة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته (٠,٨٦١)، وهي قيمة تدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة.

وكذلك تم إيجاد ارتباط البعد بالدرجة الكلية كما يشير الجدول أدناه.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية

الرقم	المجال	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
(١)	البعد الأول: معنى الحياة.	0.812
(٢)	البعد الثاني: الاتزان.	0.759
(٣)	البعد الثالث: الاعتماد على النفس.	0.838
(٤)	البعد الرابع: المثابرة.	0.726
(٥)	البعد الخامس: الانفراد والجدّة.	0.816
	الدرجة الكلية	1

يشير الجدول السابق إلى أن ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كانت مرتفعة لجميع الأبعاد، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الاتساق حيث تؤكد قيم الارتباط أحادية البعد للمقياس، وهي سمة كفاءة المواجهة من خلال الارتباط الإيجابي المرتفع بين أبعاده الخمسة وبين الدرجة الكلية للمقياس، والتي تراوحت ما بين (٠,٧٥٩ - ٠,٨٣٨).

- تم تطبيق النسخة النهائية كما هو موضح في الملحق (١) على عينة من ٢١٦ من المعنفات المقيمات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة، تراوحت أعمارهن بين (١٦ - فوق ٤٠) باختلاف الحالة الاجتماعية والحالة المهنية والحالة الاقتصادية والمستوى التعليمي.

النتائج:

السؤال الأول:

ما مستوى كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الرعاية الاجتماعية بمدينة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس كفاءة المواجهة، وعلى أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح في الجدول التالي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس كفاءة المواجهة وأبعاده والدرجة الكلية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
١	الحماس للعمل الذي أريده ضروري.	6.12	1.211	5
٢	أقوم بالعمل خطوة بخطوة.	5.80	1.426	10
٣	أنا متصالح مع نفسي.	5.82	1.498	9
٤	أتميز بالحماس المتجدد لما أقوم به من أعمال.	5.56	1.446	19
٥	عادة ما أجد ما يثير ابتسامتي.	5.71	1.506	13
٦	حياتي لها معنى.	6.07	1.498	7
٧	أمتلك الطاقة الكافية للقيام بما يجب.	5.79	1.483	11
٨	أفتخر بما حققته بحياتي حتى الآن.	6.11	1.318	6
٩	نادرًا ما أرغب بمعرفة جدوى ما أقوم به.	4.50	1.974	25
١٠	أتعامل مع مستجدات كل يوم على حدة.	5.65	1.469	17
١١	أتجاهل الأمور التي لا أستطيع مواجهتها أو التحكم بها.	4.80	1.985	23
١٢	أواجه المواقف الصعبة مهما كانت.	5.69	1.455	15
١٣	لا أهتم كثيرًا إن كان هناك من لا يحبني.	4.62	2.049	24
١٤	أتابع ما أخطط له من أعمال.	5.70	1.402	14
١٥	أستطيع التعامل مع أكثر من موضوع في وقت واحد.	5.40	1.665	20
١٦	لدي العزيمة والتصميم للعمل.	6.13	1.216	4
١٧	أنا منظم ذاتيًا.	5.71	1.372	12
١٨	يساعدني إيماني بقدراتي على مواجهة الصعاب.	6.34	1.098	2
١٩	يعتمد علي الآخرون في الحالات الطارئة.	5.04	1.672	22

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
٢٠	أمتلك الخبرة الكافية لمواجهة مشكلات الحاضر.	5.68	1.512	16
٢١	أمتلك القدرة على رؤية الموضوع من عدة زوايا.	5.88	1.305	8
٢٢	أجبر نفسي على القيام بأعمال لا أربح بها.	5.36	1.800	21
٢٣	أستطيع التصرف في المواقف المختلفة.	5.61	1.466	18
٢٤	أعامل نفسي أفضل من معاملة الآخرين لي.	6.23	1.272	3
٢٥	أستطيع البقاء وحدي إذا دعت الضرورة ذلك.	6.39	1.147	1
أبعاد المقياس				
1	البعد الأول: وجود معنى (الفقرات من ١ إلى ٧)	40.87	6.541	1
3	البعد الثاني: الاتزان (الفقرات من ٨ إلى ١٣)	31.39	5.640	3
2	البعد الثالث: الاعتماد الذاتي (الفقرات من ١٤ إلى ١٩)	34.33	5.173	2
5	البعد الرابع: المثابرة (الفقرات من ٢٠ إلى ٢٢)	16.93	3.076	5
4	البعد الخامس: الانفراد والجدّة (الفقرات من ٢٣ إلى ٢٥)	18.23	2.917	4
الدرجة الكلية				
	الدرجة الكلية	141.74	19.093	

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط استجابة أفراد العينة على المقياس بلغت (١٤١, ٧٤)، وهذه النتيجة تشير إلى مستوى متوسط من كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة.

أما فيما يتعلق بأبعاد المقياس والبالغ عددها خمسة أبعاد، هي:

١- وجود معنى ٢- الاتزان ٣- الاعتماد الذاتي ٤- المثابرة ٥- الانفراد والجدّة
فقد حصل البعد الأول: وجود معنى على أعلى استجابة بمتوسط حسابي وقدره (٨٧, ٤٠) وانحراف معياري قدره (٥٤١, ٦)، في حين تلاه البعد الثالث: الاعتماد الذاتي، وحصل على الدرجة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣٣, ٣٤)، وانحراف معياري قدره (١٧٣, ٥)، ثم تلاه البعد الثاني: الاتزان بمتوسط حسابي قدره (٣٩, ٣١)، وانحراف معياري قدره (٦٤, ٥)، وجاء في المرتبة الرابعة البعد الخامس: الاتزان بمتوسط حسابي قدره (٢٣, ١٨)، وانحراف معياري قدره (٩١٧, ٢)، أما البعد الرابع: المثابرة

فجاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (١٦, ٩٣)، وانحراف معياري قدره (٣, ٠٧٦) كما يظهر في الجدول.

أما فيما يتعلق باستجابة أفراد العينة لفقرات المقياس فقد حصلت الفقرة رقم (٢٥) والتي نصت على "أستطيع البقاء وحدي إذا دعت الضرورة ذلك." على أعلى استجابة بمتوسط حسابي قدره (٦, ٣٩)، وانحراف معياري بلغ (١, ١٤٧)، تلتها الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على "يساعدني إيماني بقدراتي على مواجهة الصعاب." بمتوسط حسابي بلغ (٦, ٣٤) وانحراف معياري (١, ٠٩٨) وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة رقم (١٣) والتي نصت "لا أهتم كثيراً إن كان هناك من لا يحبني." بمتوسط حسابي مقداره (٤, ٦٢) وانحراف معياري (٢, ٠٤٩)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٩) والتي نصت على "نادراً ما أرغب بمعرفة جدوى ما أقوم به." بمتوسط حسابي مقداره (٤, ٥)، وانحراف معياري بلغ (١, ٩٧٤).

السؤال الثاني:

هل يختلف مستوى كفاءة المواجهة باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية والعمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية والمستوى الاقتصادي)؟ وما مدى التفاعل بينها لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة؟
لإيجاد الفروق التي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية: (الحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، والحالة المهنية، والمستوى الاقتصادي)، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر:

١- الحالة الاجتماعية بمستوياتها الأربعة: (عازبة، متزوجة، مطلقة، وأرملة)

٢- العمر بمستوياته الستة:

١- (١٦ - ٢٠ سنة) ٢- (٢١ - ٢٥ سنة) ٣- (٢٦ - ٣٠ سنة)

٤- (٣١ - ٣٥ سنة) ٥- (٣٦ - ٤٠ سنة) ٦- (أكثر من ٤٠ سنة)

٣- المستوى التعليمي بمستوياته الأربعة: (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).

٤- الحالة المهنية بمستوياتها الثلاثة: (موظفة، غير موظفة، وطالبة).

٥ - المستوى الاقتصادي بمستوياته الثلاثة: (منخفض، متوسط، ومرتفع).
ويبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة المواجهة
تبعاً لفئات المتغيرات:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

الأبعاد	البعد (الفئة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحالة الاجتماعية	عازبة	42	1.91	٠,٥٦
	متزوجة	153		
	مطلقة	19		
	أرملة	2		
العمر	(١٦ - ٢٠ سنة)	9	4.61	1.53
	((٢١ - ٢٥ سنة	19		
	(٢٦ - ٣٠ سنة)	23		
	(٣١ - ٣٥ سنة)	37		
	(٣٦ - ٤٠ سنة)	36		
	(أكثر من ٤٠ سنة)	92		
المستوى التعليمي	ابتدائي	3	3.72	0.63
	متوسط	12		
	ثانوي	27		
	جامعي	174		
الحالة المهنية	موظفة	105	1.6	0.646
	غير موظفة	92		
	طالبة	19		
المستوى الاقتصادي	منخفض	54	2.26	0.835
	متوسط	51		
	مرتفع	111		

يشير الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً للمتغيرات الديموغرافية. وللكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية في كفاءة المواجهة تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥). نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)
لأثر المتغيرات الديموغرافية في كفاءة المواجهة

الدلالة الإحصائية	اختبار ف	متوسطات المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر
.288	1.268	333.630	3	1000.890	الحالة-الاجتماعية
.588	.749	197.003	5	985.016	العمر
.130	1.916	504.005	3	1512.016	المستوى-التعليمي
.013	4.522	1189.902	2	2379.805	الحالة-المهنية
.384	.963	253.460	2	506.919	الدخل
.988	.119	31.350	5	156.749	الحالة-الاجتماعية * العمر
.849	.037	9.633	1	9.633	الحالة-الاجتماعية * المستوى-التعليمي
.764	.385	101.202	3	303.607	الحالة-الاجتماعية * الحالة-المهنية
.269	1.311	345.049	4	1380.194	الحالة-الاجتماعية * الدخل
.713	.531	139.840	4	559.360	العمر * المستوى-التعليمي
.047	2.476	651.517	4	2606.066	العمر * الحالة-المهنية
.004	3.144	827.318	7	5791.223	العمر * الدخل
.351	.875	230.288	1	230.288	المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية
.396	1.028	270.384	4	1081.535	المستوى-التعليمي * الدخل
.002	5.221	1373.649	3	4120.948	الحالة-المهنية * الدخل
.	.	.	0	.000	الحالة-الاجتماعية * العمر * المستوى-التعليمي
.013	6.346	1669.592	1	1669.592	الحالة-الاجتماعية * العمر * الحالة-المهنية
.347	.893	234.844	1	234.844	الحالة-الاجتماعية * العمر * الدخل
.	.	.	0	.000	الحالة-الاجتماعية * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية
.	.	.	0	.000	الحالة-الاجتماعية * المستوى-التعليمي * الدخل
.	.	.	0	.000	الحالة-الاجتماعية * الحالة-المهنية * الدخل
.	.	.	0	.000	العمر * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية
.009	7.061	1857.793	1	1857.793	العمر * المستوى-التعليمي * الدخل
.248	1.409	370.675	2	741.350	العمر * الحالة-المهنية * الدخل
.	.	.	0	.000	المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية * الدخل
.	.	.	0	.000	الحالة-الاجتماعية * العمر * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
الحالة-الاجتماعية * العمر * المستوى-التعليمي * الدخل	.000	0	.	.	.
الحالة-الاجتماعية * العمر * الحالة-المهنية * الدخل	.000	0	.	.	.
الحالة-الاجتماعية * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية * الدخل	.000	0	.	.	.
العمر * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية * الدخل	.000	0	.	.	.
الحالة-الاجتماعية * العمر * المستوى-التعليمي * الحالة-المهنية * الدخل	.000	0	.	.	.
الدرجة الكلية المصححة	76144.625	215			.288

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الديموغرافية باستثناء متغير الحالة المهنية حيث كانت جميع قيم اختبارات (F) غير دالة، كما تشير مستويات الدلالة والتي كانت جميعها أعلى من (٠,٠٥) وهي تشير إلى عدم وجود دلالة تعزى للمتغيرات الديموغرافية، أما متغير الحالة المهنية فقد بلغت قيمة اختبار (F) ٤,٥٢٢ وهي قيمة دالة. ولمعرفة لصالح أي فئة كانت الدلالة التي تم اتباعها باختبار تحليل التباين الأحادي واختبار المقارنة البعدي باستخدام أسلوب شيفيه:

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر الحالة المهنية في كفاءة المواجهة

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول وجود معنى	بين المجموعات	672.293	2	336.147	8.430	.000
	داخل المجموعات	8055.151	202	39.877		
	الكلية	8727.444	204			
البعد الثاني الاتزان	بين المجموعات	268.586	2	134.293	4.361	.014
	داخل المجموعات	6219.970	202	30.792		
	الكلية	6488.556	204			
البعد الثالث الاعتماد الذاتي	بين المجموعات	402.490	2	201.245	8.039	.000
	داخل المجموعات	5056.954	202	25.034		
	الكلية	5459.444	204			

البعد	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
البعد الرابع الثابتة	بين المجموعات	28.347	2	14.173	1.506	.224
	داخل المجموعات	1901.556	202	9.414		
	الكلية	1929.902	204			
البعد الخامس الانفراد والجددة	بين المجموعات	80.312	2	40.156	4.899	.008
	داخل المجموعات	1655.912	202	8.198		
	الكلية	1736.224	204			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5462.983	2	2731.492	8.007	.000
	داخل المجموعات	68906.314	202	341.120		
	الكلية	74369.298	204			

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المقياس باستثناء البعد الرابع، وتُعزى لمتغير الحالة المهنية، وكذلك في الدرجة الكلية، ولمعرفة أي مجموعة كانت هذه الفروق لصالحها تم إجراء اختبار المقارنات البعدية بأسلوب شيفيه كما يشير الجدول أدناه.

جدول (٧): نتائج اختبار المقارنة البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر الحالة المهنية في كفاءة المواجهة:

الأبعاد	المقارنة	الدلالة الإحصائية	لصالح
البعد الأول: وجود معنى	موظفة	غير موظفة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	غير دال
البعد الثاني: الاتزان	موظفة	غير موظفة	غير دال
	غير موظفة	طالبة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	غير دال
البعد الثالث: الاعتماد الذاتي	موظفة	غير موظفة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	غير دال
البعد الرابع: المثابرة	موظفة	غير موظفة	غير دال
	غير موظفة	طالبة	غير دال
	غير موظفة	طالبة	غير دال
البعد الخامس: الانفراد والجددة	موظفة	غير موظفة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	غير دال
	غير موظفة	طالبة	غير دال

الأبعاد	المقارنة	الدلالة الإحصائية	لصالح
الدرجة الكلية	موظفة	غير موظفة	موظفة
	موظفة	طالبة	موظفة
	غير موظفة	طالبة	غير دال

تشير النتائج السابقة أن الموظفة لديها كفاءة مواجهة أعلى من غير الموظفة والطالبة في جميع الأبعاد ما عدا البعد الرابع وهو المثابرة حيث يتضح أن متغير الحالة المهنية لم يؤثر فيه تأثيراً ذا دلالة إحصائية.

أما فيما يتعلق بالتفاعلات بين المتغيرات الديموغرافية وأثرها في كفاءة المواجهة فالجدول التالي يبين التفاعلات الدالة والتي بلغ عددها خمس تفاعلات:

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

لأثر التفاعلات الدالة في كفاءة المواجهة

التفاعل	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
العمر * الحالة المهنية	2.476	0.047
العمر * الدخل	3.144	0.004
الحالة المهنية * الدخل	5.221	0.002
الحالة الاجتماعية * العمر * الحالة المهنية	6.346	0.013
العمر * المستوى التعليمي * الدخل	7.061	0.009

يشير الجدول السابق إلى أن التفاعلات بين (العمر والحالة المهنية)، و(العمر والدخل)، و(الحالة المهنية والدخل)، و(الحالة الاجتماعية والعمر والحالة المهنية)، و(العمر والمستوى التعليمي والدخل) جميعها تفاعلات تدل على كفاءة المواجهة في حين أن باقي التفاعلات لم تكن ذات دلالة إحصائية.

السؤال الثالث:

هل يختلف مستوى كفاءة المواجهة باختلاف (درجة العنف - تكرار العنف - شكل العنف)؟ وما مدى التفاعل بينها لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة؟

لإيجاد الاختلاف للمتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشكل العنف)، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل من خلال أثر:

- ١ - درجة العنف بمستوياته الثلاثة: (خفيف، متوسط، ومرتفع).
- ٢ - تكرار العنف بمستوياته الثلاثة: (متقطع، مستمر، ومرة واحدة).
- ٣ - شكل العنف بمستوياته الستة: (لفظي، جسدي، نفسي، إهمال، جنسي، وجميع أشكال العنف).

وبين الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة المواجهة تبعاً لفئات المتغيرات:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

الأبعاد	البعد (الفئة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة العنف	خفيف	70	3.94	1.553
	متوسط	82		
	مرتفع	64		
تكرار العنف	متقطع	132	1.97	0.789
	مستمر	68		
	مرة واحدة	15		
شكل العنف	لفظي	62	1.46	0.624
	جسدي	15		
	نفسى	57		
	إهمال	59		
	جنسي	2		
	جميع أشكال العنف	21		

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعاً للمتغيرات، وللكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية في كفاءة المواجهة تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر المتغيرات في كفاءة المواجهة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
شكل-العنف	2223.404	5	444.681	1.311	.261
درجة-العنف	1289.812	2	644.906	1.901	.152
تكرار-العنف	38.637	2	19.318	.057	.945

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الإحصائية
شكل-العنف * درجة-العنف	3886.087	7	555.155	1.636	.128
شكل-العنف * تكرار-العنف	695.293	6	115.882	.342	.914
درجة-العنف * تكرار-العنف	1011.002	3	337.001	.993	.397
شكل-العنف * درجة-العنف * تكرار-العنف	727.142	4	181.786	.536	.710
الدرجة الكلية المصححة	74396.949	214			

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشكل العنف)، حيث كانت جميع قيم اختبارات (F) غير دالة كما تشير مستويات الدلالة والتي كانت جميعها أعلى من (٠,٠٥) وهي تشير إلى عدم وجود دلالة تعزى للمتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشكل العنف).

أما فيما يتعلق بالتفاعلات بين المتغيرات: (شكل-العنف * درجة العنف)، (شكل العنف * تكرار العنف)، (درجة العنف * تكرار العنف)، (شكل العنف * تكرار العنف * درجة العنف)، فجميع القيم تشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية لهذه التفاعلات.

ومما سبق اتضح عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشكل العنف)، وكذلك التفاعلات فيما بينها على كفاءة المواجهة لدى المعتنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة.

مناقشة النتائج:

(١) أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من كفاءة المواجهة لدى المعتنفات أثناء وجود الحماية الاجتماعية بمدينة جدة بشكل عام، وقد حصل البعد الأول (وجود معنى) على أعلى استجابة تلاه الاعتماد الذاتي بينما سجل بعد المثابرة أدنى درجة، واتفقت النتائج مع دراسة (Losoi.H,et.al,2012)، و(دراسة العتيبي ٢٠١٨)، وحصلت الفقرة ٢٥ على أعلى استجابة بينما حصلت فقرة "نادراً ما أرغب بمعرفة جدوى ما أقوم به" على أدنى استجابة.

٢) أظهرت نتائج السؤال الخاص بكفاءة المواجهة والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية وهي: (الحالة الاجتماعية - الحالة المهنية - الحالة الاقتصادية - العمر - المستوى التعليمي) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الخاصة بالمتغيرات الديمغرافية، إلا أن تحليل التباين المتعدد لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية ما عدا متغير الحالة المهنية والتي كانت قيمته F ذات دلالة إحصائية ولصالح الموظفين واللاتي سجلن أعلى مستوى من الكفاءة المهنية مقارنة بالطالبات أو غير الموظفات، ويمكن أن يفسر ذلك بإحساس الموظفة بالاستقلالية المادية، والذي يعتبر أمراً هاماً بالنسبة لها، والذي يساعد بدوره على أن تكون المرأة بمركز قوة، مما يساعدها على المواجهة، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج (Bingol.T&Batik.M,2016) وتطبيق (Wagnlid &Young 1993) في دراسته الأصلية للمقياس، والتي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين أو العمر أو الحالة الاجتماعية بتأثيرها في كفاءة المواجهة، وقد أكدت النتائج وجود تفاعل بين المتغيرات وخاصة بين العمر والحالة المهنية والدخل - وبين الدخل والحالة المهنية - الدخل وهذا يتفق مع دراسة (درويش ٢٠٠١) والتي أكدت انخفاض كفاءة المواجهة بانخفاض مستوى الدخل، والحالة الاجتماعية - والعمر والحالة المهنية، إلا أن باقي العلاقات لم تكن دالة إحصائياً.

٣) أما النتائج الخاصة بكفاءة المواجهة والتي تعزى لمتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشدة العنف والتفاعل بينها)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية في المتوسطات بين المتغيرات على كفاءة المواجهة، إلا أن نتائج التحليل المتعدد أظهرت عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمتغيرات: (درجة العنف، وتكرار العنف، وشكل العنف) وكذلك التفاعلات فيما بينها على كفاءة المواجهة لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة، وهذه النتائج جاءت مناقضة لنتائج دراسة (Ilosoi.H.2003) والتي وجدت أن مستوى الكفاءة يزداد بازدياد العنف الجسدي.

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها بأن تأثير العنف بشكل عام باختلاف الشكل أو الشدة أو التكرار له تأثير نفسي في المعنفة مما يؤثر بدوره في قدرتها على

المواجهة، كما يمكن إرجاع ذلك إلى حساسية الموضوع لدى المعنفة، وما قد تشعر به من حرج في الإفصاح عما تتعرض له من تعنيف وشكله ودرجته، وبالتالي محاولة التكتّم والخوف من عواقب الإفصاح، وقد يرجع السبب إلى الاختلاف الثقافي بين عينة المقياس الأصلي والعينة الحالية، وبالتالي السلوكيات التي يقيسها قد لا تنطبق تمامًا على العينة الحالية، كما قد يعود ذلك إلى طبيعة الثقافة الاجتماعية للمعنفة، وعدم وجود الرغبة لديها في مواجهة ما تتعرض له من عنف، واعتباره جزءًا من حياتها الاجتماعية بافتراض عدم وجود فرصة أفضل لها بعيدًا عن الأسرة.

التوصيات:

- ١- الاهتمام بالدراسات التي تتناول المعنفات بالوطن العربي بشكل عام وبالمملكة العربية السعودية بشكل خاص.
- ٢- تناول المتغيرات التي تهتم بالمرأة المعنفة ومن يقوم بالتعنيف.
- ٣- بناء برامج خاصة تعمل على تقوية كفاءة المواجهة لدى المعنفات.
- ٤- أن تبني وحدة التنمية الاجتماعية برامج معدة خصيصًا لرفع مستوى الثقة والفاعلية لدى المعنفات.
- ٥- نشر الوعي الثقافي بشكل أكبر، وإعداد الندوات والدورات لجميع فئات المجتمع لرفع كفاءة المواجهة لديها.

المراجع:

- أبو حجلة، همسة (٢٠٠٤). "العلاقة بين الرضا عن الزواج والعنف ضد الزوجة في القصة الكرك" رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- أبو غزالة، سميرة (٢٠٠٩). "مقياس كفاءة المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية"، مج ١٧ (٢)، دار المنظومة، ص ٢٠٥-٢٦٠.
- حامد، هبة (٢٠١٣). "درجة الوعي بطرق لمواجهة العنف بأشكاله المتعددة لدى عينة من طالبات كلية عالية الجامعة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، ع (١)، ص ٥٠٣-٥٣٦.
- درويش، مها (٢٠٠١). "العنف الأسري في مدينة الزرقاء"، مركز التوعية والارشاد الأسري، الزرقاء، الأردن.
- زيتون، منذر (٢٠٠٣). "نحو إستراتيجية وطنية لحماية الأسرة"، منظمة الصحة العالمية، عمان الأردن. ١٧.
- صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة (يونيفيم) (٢٠٠٥). "دور المنظمات غير الحكومية العربية ومساهماتها، البرنامج الإقليمي لغرب آسيا، عمان الأردن.
- طقش، حنان (٢٠٠٢). "فاعلية برنامج إرشادي لإكساب استراتيجيات التعامل مع العنف الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العتيبي، موفقه (٢٠١٨). "مهارات التعبير عن الذات وعلاقتها بأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى المعنفات في مدينة الرياض". المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ج ٣ (١)، ص ص ١٦٦-٢٩٧.
- القزويني، عبير (٢٠١٨). "التفكير الجانبي وعلاقته بكفاءة المواجهة لدى طلبة معهد الفنون الجميلة"، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ج ٣ (٣١)، بحوث علوم التربية والاجتماع /http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical ISSN 1726-6807.
- المرواني، نايف بن محمد (٢٠١٠). "العنف الأسري: دراسة مسحية تحليلية في منطقة المدينة المنورة"، مجلة الدراسات الأمنية والتدريب، المجلد (١) ع (٢٦)، ص ص ٥١-٨٣.

- Anderson KM, Renner LM, Danis FS(2012). Recovery: resilience and growth in the aftermath of domestic violence. *Violence Against Women*. 18(11):1279–1299. doi: 10.1177/1077801212470543.
- Bingol.T;Batik.M(2019).Psychological Resilience and Positivity as predictors of –efficacy.Asian Journal of Education and Training,VOL5,NO1,63-69,ISS2519-5387,DOI:10.
- Costa et al(2004).Reply to Goldberg.in Mervielde,I. Deary&F. Ostendorf (Eds), *personality psychology in Europe*,vol(7),pp.29-31.
- Davydov DM, Stewart R, Ritchie K, Chaudieu I. (2010). Resilience and mental health,Tilburg University press, [PubMed30(5):479–495.
- Herreira TT, Labronici LM, Aparecida Barbosa Merighi M, Raimondo ML(2014) The process of resilience in women who are victims of domestic violence: a qualitative approach. *Cogitare Enfermagem*;19(3):395–401
- Humphreys J(2003). Resilience in sheltered battered women. *Issues Ment Health Nurs*. ;24:137–152. doi: 10.1080/01612840305293.
- Kingston.K;Moke&Calvin(2018).Effect ofResilience on The Relationship between self – efficacy and Competitiveness among university students, *International Journal of evaluation and Research in education(IJERE)*,VOL45.
- Krismer(2005)
- Labronici LM.(2012) Resilience in women victims of domestic violence: a phenomenological view. *Texto contexto-enfer*. ;21(3):625–632. doi: 10.1590/S0104-07072012000300018.
- Losoi.H;Turunen.S,et al(2012).Psychometric properties of the Finish version, *psychology, community&health.pch.psychopen.eu/2182-438X*.
- Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21, 229-237.
- Luthar SS, Cicchetti D, Becker B(2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Dev*. ;71:543–562. doi: 10.1111/1467-8624.00164.
- Nygren.B;Alex.L(2005).Resilience,sense of coherence,purpose in life and self transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old,*Aging&Mental health*,9(4),354-362.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321.

- Rutter,M(2006)Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals New York Academy of science,1094,1-12.
- Tarzia L, Murray E, Humphreys C, Glass N, Taft A, Valpied J, Hegarty K.I(2016)-DECIDE: an online intervention drawing on the psychosocial readiness model for women experiencing domestic violence. Womens Health Issues. ;26(2):208–216. doi: 10.1016/j. whi.2015.07.011.
- Tsirigotis.K&Tuczak.J(2018).Resilience in Women who Experience Domestic violence,Psychiatr Q,Publ Med,89(1):201-211.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L(2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 86, 320-333.
- Sutherland MA, Fantasia HC, Hutchinson MK (2016). Screening for intimate partner and sexual violence in college women: missed opportunities. Womens Health Issues. 2016;26(2):217–224. doi: 10.1016/j.whi.2015.07.008. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar].
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, 1, 165-178.
- Who(2002).World Report on Onviolence and Health, Edited by Etienne,G.Krug,lindal.Dahlberg,JamesA.mercy,Anthony.B.zwi and Rafael Lozano.Geneva.

ملحق (١)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، ،
تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعنفات بوحدة الحماية الاجتماعية بمدينة جدة" ولتحقيق أهداف الدراسة أرجو منكن الإجابة على فقرات المقياس بكل دقة ولكن جزيل الشكر والعرفان.
شاكراً لكن حسن تعاونكن، وحافطة معروفكن، سائلة المولى عز وجل لكم العون والسداد.

الباحثة: د. خولة الأنصاري

كفاءة المواجهة: مجموعة الخصائص الشخصية التي تخفف الآثار السلبية للضغط، وتزيد التكيف وتشمل خمسة خصائص هي وجود معنى للحياة، الاتزان، الاعتماد الذاتي، المثابرة، الانفراد والخبرة.

الرجاء وضع علامة (√) في المربع المناسب

الحالة الاجتماعية	عازبه	متزوجة	أرملة	مطلقة		
العمر	٢٠ - ١٦	٢٥ - ٢١	٣٠ - ٢٦	٣٥ - ٣١	٤٠ - ٣٦	٤٠ - فأكثر
الحالة المهنية	طالبة ()	موظفة ()	غير موظفة ()			
المستوى التعليمي	أمية ()	ابتدائي ()	متوسط ()	ثانوي ()	جامعي ()	
المستوى المادي	أقل من ٣٠٠٠ ()	متوسط ما بين ٣٠٠٠ - ٧٠٠٠ ()		أعلى من ٧٠٠٠		
أشكال العنف	جسدي ()	لفظي ()	جنسي ()	مادي ()	إهمال ()	نفسي ()
درجة العنف	خفيف ()	متوسط ()	مرتفع ()			
مدى تكرار العنف	مرة واحدة ()	متقطع ()	مستمر ()			

مقياس كفاءة المواجهة

الفقرة	أوافق بشدة	أوافق بشكل متوسط	أوافق بدرجة بسيطة	محايد	لا أوافق بدرجة بسيطة	لا أوافق بشكل متوسط	لا أوافق بشدة
أعتبر الحماس للعمل الذي أقوم به ضرورياً.							
أتميز بالحماس المتجدد لما أقوم به من اعمال							
نادراً ما أرغب بمعرفة جدوى ما أقوم به.							
أتجاهل الأمور التي لا أستطيع مواجهتها أو التحكم بها.							
أتابع ما أخطط له من أعمال.							
أستطيع التعامل مع أكثر من موضوع في وقت واحد.							
أمتلك القدرة على رؤية الموضوع من عدة زوايا.							
أجبر نفسي على القيام بأعمال حتى وإن كنت لا أرغب بها.							
أستطيع التصرف في المواقف المختلفة.							
أستطيع البقاء وحدي إذا دعت الضرورة ذلك.							
يساعدني إيماني بقدراتي على مواجهة الصعاب.							
عادة أجد ما يدعوني إلى الابتسام.							
أمتلك الطاقة الكافية للقيام بما علي القيام به.							
أفتخر بما حققته في حياتي حتى الآن.							
أتعامل مع مستجدات كل يوم على حدة.							
لدي العزيمة والإصرار على العمل.							
أستطيع تنظيم أموري بشكل دائم.							
لا أهتم كثيراً بحب الآخرين لي.							
أستطيع التصرف في المواقف الصعبة مهما كانت.							
أقوم بالعمل خطوة بخطوة.							

كفاءة المواجهة وبعض المتغيرات الديمغرافية ...

الفقرة	أوافق بشدة	أوافق بشكل متوسط	أوافق بدرجة بسيطة	محايد	لا أوافق بدرجة بسيطة	لا أوافق بشكل متوسط	لا أوافق بشدة
أنا متصالح مع نفسي.							
أمتلك الخبرة الكافية لمواجهة مشكلاتي الحالية.							
أستطيع فهم طبيعتي أفضل من فهم الآخرين لي.							
يعتمد علي الآخرون في الحالات الطارئة.							
حياتي لها معنى.							

**متطلبات القيادة التحويلية النسائية
بالمناصب القيادية في جامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير**

خلود بنت سعد بن عبدالعزيز اليوسف

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

كلية التربية - جامعة أم القرى

متطلبات القيادة التحولية النسائية بالمناصب القيادية في جامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير خلود بنت سعد بن عبدالعزيز اليوسف

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- ١- الكشف عن متطلبات القيادة التحولية النسائية في جامعة أم القرى.
- ٢- الكشف عن متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى.
- ٣- التوصل للمناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى.

واستخدمت الدراسة إستبانة مكونة من أربعة محاور، المحور الأول تضمن بيانات أولية عن عضوات هيئة التدريس، والتي تمثلت في (الدرجة الوظيفية، المنصب الإداري الحالي أو السابق، سنوات الخبرة، والتخصص) والمحور الثاني اشتمل على متطلبات القيادة التحولية النسائية في جامعة أم القرى، والمحور الثالث متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى، والمحور الرابع المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى، ووزعت على عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى عددهن (٣٢٦)، عاد مكملاً منها (١١٤) إستبانة.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- ١- جاء مستوى متطلبات القيادة التحولية النسائية في جامعة أم القرى مرتفع جداً.
- ٢- جاء مستوى متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى مرتفع جداً.
- ٣- جاءت المناصب القيادية التي يمكن للمرأة تقلدها في جامعة أم القرى مرتفع.

وقدمت الدراسة التوصيات التالية:

- بناءً على نتائج الدراسة الميدانية يمكن للدراسة اقتراح مجموعة من التوصيات التي تساعد على إحداث ثقافة التغيير في جامعة أم القرى من خلال القيادة التحولية، هي:
- توفير بيئة عمل تقوم على العمل كفرق عمل بشكل أساسي.
 - توفير الموارد المالية والمادية والبشرية الكاملة من أجل تحقيق التغيير المنشود في الجامعة.
 - تأهيل صف ثاني وثالث من القيادات الجامعية النسائية حتى تستمر مستويات الأداء بنفس الوتيرة المتميزة في حالة ترك المنصب الإداري - سواء للتقاعد أو انتهاء المدة لشغل المنصب أو لأي سبب آخر.
 - الاستفادة من مخرجات برنامج الابتعاث لخدام الحرمين الشريفين من المبتعثين لمختلف الجامعات العالمية لبث دماء جديدة في العمل الإداري بالجامعة.
 - عقد لقاءات لقيادات الجامعة مع مكتب رؤية ٢٠٣٠ بالجامعة لتحديد المطلوب من كل قطاع بالجامعة لتحقيق أهداف الرؤية.

Requirements of Women Transformational Leadership for Leading Positions at Umm Al-Qura University in the light of the Culture of Change

Kholood Bint Saad Bin Abdulaziz Alyousef

Abstract

The study aims to:

- 1- Reveal the requirements for women's transformational leadership at Umm Al Qura University.
- 2- Reveal the requirements of the culture of change at Umm Al Qura University.
- 3- Reach the leadership positions that women can take over at Umm Al Qura University.

The study used four-topic questionnaire: the first topic included preliminary data of faculty members (former or current managerial position, years of experience and specialization). The second included the requirements of female transformational leadership at Umm Al-Qura University. The third was the requirements of the culture of change at Umm Al-Qura University. The fourth topic was the leading positions that women can be appointed at the University of Umm Al-Qura. The questionnaire was distributed to a sample of faculty members of Umm Al-Qura University. A total of (326) questionnaire forms were distributed; only (114) complete questionnaires were filled in and returned.

The most important results of the study questions are the following:

- 1- The requirements level of women's transformational leadership at Umm Al Qura University is very high.

The requirements level of a culture of change at Umm Al Qura University is very high.

- 3- The leadership positions that women can occupy at Umm Al Qura University are high.

The study made the following recommendations that help to create a culture of change at the Umm Al Qura University through transformative leadership:

- Providing a work environment based on working primarily as work teams.
- Providing full financial, material and human resources to meet the hoped-for change at the university.
- Qualifying second and third grade female university leaders so that performance levels continue at the same outstanding achievement in case of leaving the administrative position whether for retirement, end of term or other.
- Benefiting from graduates of the scholarship program of "The Custodian of the Two Holy Mosques' Overseas Scholarship Program, who graduated from various international universities to infuse new blood in the administrative work at the university.
- Holding meetings between the University leadership "Vision Realization Office" of Vision 2030 of the Kingdom of Saudi Arabia to determine the requirements of each sector at the University to meet the vision's objectives.

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية تطورات متلاحقة في شتى القطاعات لتصل بها إلى مصاف الدول المتقدمة، ومن هذه التطورات تأكيد المملكة على أن المرأة السعودية هي نصف المجتمع وتعمل جنباً إلى جنب مع شقيقها الرجل لتنمية المجتمع والنهوض به في جميع جوانب الحياة، فأصبحت المرأة السعودية تتقلد المناصب الإدارية العليا في المجتمع، فهي عضو في مجلس الشورى، وهي سفيرة لبلادها في دول عظمى، وهي كذلك نائب وزير ومديرة جامعة ووكيلتها وعميدة كلية، لتلمس حاجات مجتمعها وتعمل مع الرجل على التنمية الشاملة في البلاد، ويرى عياصرة والفاضل في (الرقب، ٢٠١٠م: ٣) أن: "الجامعات تُعتبر أداة حيوية في المجتمعات الإنسانية فإن قيادات هذه الجامعات تُعتبر العنصر المحوري في تحقيق ما أنيطت به من أهداف وغايات تتعلق بالفاعلية والكفاءة المرغوبتين، وهذا يفرض على تلك القيادات توفير قدرات ومتطلبات خاصة حتى تكون قادرة على مواجهة التغيرات والتحولات المعاصرة والتعامل معها بكفاءة واقتدار"، وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة القيادة التحويلية، منها دراسة الغامدي (٢٠٠٠م) القيادة التحويلية في الجامعات السعودية، والتي هدفت إلى: التعرف على مدى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للقيادة التحويلية وفقاً للعناصر الأربعة التي حددها باس وأفوليو، والتعرف على مدى تمتع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية بخصائص القائد التحويلي التي حددها تكي وديفانا، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وأنهم يتمتعون بخصائص القائد التحويلي بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة الرقيب (٢٠١٠م) لتوضيح علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وهدفت الدراسة إلى: التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، والاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتوصلت

الدراسة إلى النتائج التالية: أن سلوكيات (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، والاعتبارات الفردية) متوفرة في الجامعات الفلسطينية، وأشارت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية بأبعادها: (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، والاعتبارات الفردية) وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، أما دراسة المعاني (٢٠١٣م) فتناولتها من جانب أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية، وهدفت الدراسة إلى: معرفة أثر القيادة التحويلية في الجامعة الأردنية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين فيها، وتوصلت إلى أن القيادات الإدارية في الجامعة الأردنية تتبنى نمط القيادة التحويلية على مستوى المواطنة التنظيمية الذي يشعر به المبحوثون. وتناولت دراسة جبريل (٢٠١٤م) القيادة التحويلية في ضوء الاتجاهات الحديثة وعلاقتها بالقدرات الإبداعية، وهدفت إلى: التعرف على مستوى توافر سمات القيادة التحويلية لمديري مدارس الثانوية الليبية من خلال السمات الآتية: (الجاذبية والتأثير، والتحفيز والإلهام، الاستثارة الفكرية، والاهتمام الفردي) من وجهة نظر المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن المستوى العام لتوافر سمات القيادة التحويلية مجتمعة كان متوسطاً، وأن مستوى توافر سماتي الجاذبية والتأثير والتحفيز والإلهام كانا مرتفعين، وأن سمة التحفيز والإلهام أعلى سمات القيادة التحويلية توافراً، وأن مستوى توافر سماتي الاستثارة الفكرية والاهتمام الفردي كانا متوسطين. أما دراسة (Sujchaphonga, Nguyenb, and. Melewarc (2015) فقد أوضحت نتائجها أن القيادة التحويلية على الرغم من قلة البحوث التي تمت حولها تظل هي العنصر المحوري للتنفيذ الناجح لمهام الإدارة، حيث توفر القيادة التحويلية مساحة للتحفيز الفكري والأفراد الموجودين في الجامعات، وتري دراسة (Cetina, 2015, Kinik& أن سلوكيات القيادة الأكاديمية محددة بشكل كبير في أسلوب تطوير العمل بالجامعة، وأحد النماذج النظرية التي تهيمن على أدبيات دراسات الإدارة هو القيادة التحويلية، واقترحت الدراسة دراسة سلوك القيادة الأكاديمية من منظور القيادة التحويلية، حيث استعرضت القيادة التحويلية كمفهوم بالتفصيل مع مكوناتها الأربعة: (القيادة الكاريزمية، أو التأثير المثالي، والدافع الملهم، والتحفيز الفكري، والنظر الفردي)،

واستهدفت الدراسة تحديد ما إذا كان هناك أي اختلاف بين تصورات الأكاديميين للقيادة التحويلية أم لا مع أبعادها الأربعة، حسب الجنس والعمر والملكية والمتغيرات التعليمية، وأوضحت نتائج الدراسة أن متغير التعليم فقط كعامل مهم يؤثر على تصورات الأكاديميين للقيادة التحويلية، أي أن مستوى موقف القيادة التحويلية بالنسبة لأولئك الحاصلين على درجة البكالوريوس أعلى من الآخرين، وفي أبعاد التأثير المثالي والدافع الملهم جاء مستوى تصورات الخريجين لدرجة الدكتوراه للقيادة التحويلية أعلى من مستوى خريجي ماجستير إدارة الأعمال، وفي أبعاد التحفيز الفكري والنظر الفردي تقاربت المستويات بين خريجي الماجستير والدكتوراه، بينما أظهرت نتائج دراسة (Arokiasamy, et al, 2016) أن ممارسة القيادة التحويلية من قبل مديري المدارس في مقاطعة بماليزيا كانت معتدلة والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية كان أقل من مرض، مع وجود علاقة كبيرة بين مستوى القيادة التحويلية والرضا الوظيفي. إن الآثار المترتبة على هذه الدراسة هي أن مديري المدارس يجب أن يضمنوا أن أداء قيادتهم دائماً ما يكون عالياً حتى يكون له علاقة كبيرة مع الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية، ودراسة (Soudabeh Vatankhah, et al, 2017) والتي استهدفت دراسة تأثير القيادة التحويلية على إنتاجية العاملين في المستشفيات التعليمية، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (٢٥٤) مشاركاً من المراكز التعليمية والطبية التابعة لجامعة إيران للعلوم الطبية، وأوضحت النتائج النهائية للبحث عن تأثير القيادة التحويلية على إنتاجية الموظفين، وأنه كلما كان أسلوب القيادة واتخاذ القرارات في المستشفيات يميل نحو وضع القيادة التحويلية، زادت النتائج الإيجابية التي يحققها بين الموظفين والمنظمة بسبب زيادة الإنتاجية، وأوصت الدراسة أنه من الضروري إيلاء اهتمام مركّز للبرامج التدريبية التعليمية في المنظمات لإنشاء وتشجيع سلوكيات القيادة التحويلية التي تؤدي إلى مزيد من الموظفين المنتجين، أما دراسة (Elrehaila, 2018, et al) فقد استهدفت دراسة تأثير أسلوبين للقيادة-القيادة التحويلية والأصيلة على عملية الابتكار في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وكيف تؤثر أساليب القيادة هذه استناداً إلى مدى تقاسم المعرفة السائد

في المؤسسة، وكشفت النتائج أن القيادة التحويلية وتبادل المعرفة لها تأثير إيجابي على الإبداع في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، ومن ناحية أخرى لا تظهر القيادة الأصيلة أي دعم للابتكار في قطاع التعليم العالي في بلد غير غربي مثل الأردن، بالإضافة إلى ذلك فإن قواعد تبادل المعرفة تؤثر بشكل كبير من تأثير القيادة التحويلية ولكن لم تظهر أي تأثير معتدل على تأثير القيادة الأصيلة.

وأوضحت دراسة (Rast III, Hogg, and de Moura (2018) أن القيادة هي عملية التأثير، وهي سمة موجودة في كل مكان في المجتمعات البشرية، وتركز بشكل مستمر على المصلحة العامة، وركز هذا البحث على العوامل الفردية والموقفية لتسهيل القيادة الفعالة وتحديد العقبات أمام القيادات، وإحدى العقبات الرئيسة التي يواجهها العديد من القادة هي وصمهم بصفته غير مناسبين للقيادة، وركز البحث على كيف ومتى يمكن للناس التغلب على هذه العقبات أمام القيادة، وناقش البحث هذه القضية والتحديات التي يواجهها هؤلاء القادة وتحدد الظروف التي يمكن لمثل هؤلاء القادة من خلالها ممارسة التأثير لتحقيق التغيير الاجتماعي، وكيف يمكن من خلال نشر ثقافة التغيير أن يتم تقبل هذه القيادات وكيف يمكن العمل على دعمها، بينما ركزت دراسة (Eliyana, Muzakki (2019 على دراسة القيادة التحويلية وتأثيرها على أداء عمل القيادات الواسطي في منظمة أندونيسية، وأوضحت النتائج أن القيادة التحويلية لها تأثير مباشر على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، واستهدفت دراسة (Yue et al, (2019 دراسة تأثير القيادة التحويلية والتواصل التنظيمي الشفاف على تنمية ثقة الموظف التنظيمية أثناء حدوث التغيير التنظيمي، والتفاعل بين القيادة التحويلية والتواصل الشفاف والثقة التنظيمية وتأثيرها على انفتاح الموظف على التغيير، وأشارت النتائج إلى أن القيادة التحويلية والشفافية ترتبط بشكل إيجابي مع الثقة التنظيمية للموظفين، والتي بدورها تؤثر بشكل إيجابي على انفتاح الموظف على التغيير.

ومن خلال استعراض هذه الدراسات نلاحظ أنها قد أجريت في بيئات مختلفة وفي مؤسسات مختلفة، بينما الدراسة الحالية تركز على القيادة التحويلية بجامعة أم القرى،

كذلك في علاقتها بثقافة التغيير، وكذلك فإن الدراسة الحالية مطبقة على قيادات نسائية على خلاف الدراسات السابقة التي أجريت إما على قيادات رجالية أو قيادات بمؤسسات مختلطة.

مشكلة الدراسة :

مع تعدد الأنماط القيادية في النظريات والأدبيات والدراسات السابقة، والتي توصلت إلى العديد من الخصائص التي تميز كل نمط قيادي عن غيره، وبعض هذه الأنماط قد تناسب مؤسسة معينة في زمان معين، وقد لا تناسبها في زمان آخر، فالظروف الداخلية والخارجية للمؤسسة هي التي تحدد نمط القيادة التي تناسبها، وفي ظل ثقافة التغيير بالمملكة العربية السعودية بصفة عامة وفي مؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة، وتقلد المرأة للمناصب العليا في الجامعات السعودية والتي لم تكن تتقلدها سابقاً كان لازماً علي مؤسسات التعليم العالي التعرف على النمط القيادي الذي يمكنها من ممارسة دورها في إحداث هذه التغييرات في الجامعات، ويرى السبيعي (١٤٢٩هـ، ص ٦) أن إدارة التربية والتعليم: "بحاجة إلى تغيير سلوكي يقودنا إلى نهضة إدارية تفي بمتطلبات العصر الحديث، وهذا لن يتحقق إلا من خلال فهم قياداتنا التربوية لإستراتيجيات ومتطلبات إدارة التغيير، وإتقانهم للأدوار المرتبطة بها بشكل يساعد على تهيئة نظامنا التربوي والتعليمي ليوأكب متطلبات القرن الجديد"، وحيث إن القيادة التحويلية هي من أهم الأنماط القيادية التي تعمل على إحداث تغييرات جذرية وشاملة للانتقال بالمؤسسة التعليمية من حال إلى حال أفضل كانت هي النمط القيادي الذي تبنته هذه الدراسة، والتي تناولت متطلبات القيادة التحويلية النسائية بالمناصب القيادية بجامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير.

أسئلة الدراسة :

تعمل هذه الدراسة على الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

"ما متطلبات القيادة التحويلية النسائية بالمناصب القيادية بجامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير؟" ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ١ - ما متطلبات القيادة التحويلية النسائية في جامعة أم القرى؟
- ٢ - ما متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى؟
- ٣ - ما المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة:

- ١ - الكشف عن متطلبات القيادة التحويلية النسائية في جامعة أم القرى.
- ٢ - الكشف عن متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى.
- ٣ - التوصل للمناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى.

أهمية الدراسة:

- قد يساعد البحث الإدارة العليا بجامعة أم القرى في الكشف عن متطلبات القيادة التحويلية للقيادات النسائية والتي تحتاجها الجامعة في عصر التحول الحالية.
- من الممكن أن يساعد البحث وكالة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال في وضع الخطط الإستراتيجية من خلال الكشف عن متطلبات القيادة التحويلية بالمناصب القيادية النسائية، ومتطلبات ثقافة التغيير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: - تقتصر هذه الدراسة إلى الكشف عن متطلبات القيادة التحويلية النسائية بالمناصب القيادية بجامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير، من خلال الكشف عن متطلبات كل من القيادة التحويلية النسائية ومتطلبات ثقافة التغيير، والتوصل للمناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى.

الحدود البشرية: - تم إجراء هذه الدراسة على عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

الحدود المكانية: - تم إجراء هذه الدراسة في جامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: - تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩ -

١٤٤٠هـ

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

القيادة التحويلية: تعرف الدراسة الحالية القيادة التحويلية بأنها: القيادة ذات الرؤية المستقبلية والتي تعمل على إحداث تطوير ونقل واضحة في المؤسسة لمواكبة التغيرات التي تحدث في المجتمع، من خلال الوصول إلى دوافع وحاجات المرؤوسين للعمل على إشباعها ومن ثم استثمار أقصى طاقاتهم لتحقيق الأهداف.

ثقافة التغيير: تعرف الدراسة الحالية ثقافة التغيير بأنها: التغير الذي يتم إحداثه في أفكار واتجاهات وسلوكيات الأفراد والتي تجعلهم يتقبلون حدوث التغيير في المؤسسة.

مفهوم القيادة التحويلية:

يذكر غنيم (٢٠٠٥م، ص ١٥) أن: "القيادة التحويلية هي التي تضع رؤية واضحة لمنظمتها وتعمل على إيجاد أنظمة تنظيمية جديدة كلياً تتوافق مع متطلبات المستقبل" ويرى الهلالي (٢٠٠١م، ص ١٧) أن: "القادة التحويليين يسعون إلى زيادة الوعي لدى التابعين، بالتركيز على مثل عليا وقيم أخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام وحب الخير والابتعاد عن نشر مشاعر الخوف والبخل والغيرة والكراهية، ويعملون على تنشيط الحاجات العليا لدى العاملين في ضوء التصنيف الهرمي لماسلو ليتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم وتحقيق الذات، فيركز القائد التحويلي على مساعدة الأفراد في كل أنحاء المنظمة على الانخراط في مستويات الحاجات ومراحل التنمية الأخلاقية، كما يتمثل الاختيار الحقيقي لوظيفة هذه القيادة في مدى إسهامها في إحداث التغيير الذي يتم قياسه في ضوء الهدف المشتق من الدوافع والقيم المجتمعية، بينما يعرفها المعاني (٢٠١٣م، ص ٢٣٠) بأنها: "مجموعة من السلوكيات الأخلاقية التي يقوم بها القائد لحفز مرؤوسيهـم على إنجاز أعمال عالية القيمة لم يكن من المتوقع منهم إنجازها وذلك من خلال إثارة التحديات لديهم وإقناعهم بأهمية وقيمة أعمالهم، ودفع هؤلاء المرؤوسين لتوظيفهم في خدمة مصلحة الجماعة والتسامي فوق مصالحهم الذاتية"، ويعرف (Burns, 2004) في المعاني (٢٠١٣، ص ٢٢٧) القيادة التحويلية بأنها: "نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله

إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار أقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود. وسوف تتبنى الباحثة هذا التعريف لأنه يعبر عن ما تستهدفه الدراسة الحالية.

أبعاد القيادة التحويلية:

١ - التأثير المثالي: وتعني عند الشمري (٢٠١٧م، ص ٧٢٥): أن القائد التحويلي يتمتع بالاحترام والثقة من قبل المرؤوسين، ويتمتع بثقة ذاتية عالية في أدائه للعمل، صاحب قيم وقناعات واضحة، يلتزم بالقيم المثلى في سلوكه ويظهر سلوكاً أخلاقياً رفيع، يهتم باحتياجات الآخرين أكثر من اهتمامه باحتياجاته الشخصية، ويوضح جبريل (٢٠١٤م، ص ٤١) أن سلوكيات القادة التحويليين تعني: "إيجاد القائد لرؤية واضحة واحساس بالرسالة العليا وغرس روح الفخر والاعتزاز في نفوس أتباعه وتحقيق الثقة والاحترام من جانبهم، كما أن هذا العنصر يظهر من خلال احترام الآخرين وبناء ثقتهم والثقة بالمدرسة ككل، فالقادة التحويليون يكونون أكثر قدرة على تطوير المرؤوسين وجمع قواهم والتأثير عليهم، حيث يفترض أن تتمتع القيادات النسائية بالجامعة بالاحترام والثقة من مرؤوسيهن وأن يكون لديهن ثقة عالية بأنفسهن ويلتزمْنَ بالقيم والمثل العليا ليكونوا قادرات على إحداث التحول المطلوب.

٢ - التحفيز الإلهامي: يرى نجم (٢٠١١م، ص ٤) أنه: "يعبر عن السلوكيات القيادية التي تزيد اهتمام المرؤوسين وتحسين إدراكهم للمشكلات والاستجابة لتلك الحاجات والرغبات حيث يؤدي ذلك إلى زيادة تأثير القائد في سلوكيات وأداء المرؤوسين من خلال إظهار الدعم الشخصي لهم"، كذلك تعني عند غنيم (٢٠٠٥م، ص ١٦): "قدرة القائد على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين واستخدام الرموز لتركيز الجهود، والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول"، وتكون القيادات النسائية قادرة على تحفيز مرؤوساتهن وزيادة الدافعية لديهن للإنجاز والإبداع كان عليهن التمتع بقدرة عالية من المعرفة

بشخصياتهن والاهتمام بهن وتلبية احتياجاتهن واستشارة طموحهن لزيادة الدافعية لديهن.

٣- **الاعتبارات الفردية:** يوضح الصمادي (٢٠١٢م، ص ٥٠٥) أنه: "وفقاً لهذه السمة يعطي القائد التحويلي اهتماماً خاصاً لحاجات كل فرد لتطويره والارتقاء بمستوى أدائه ونموه، فيعمل كمدرّب وناصح وصديق وموجه، ويهتم بالنواحي الشخصية لكل منهم، وخلق فرص جديدة لتعليمهم مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية فيما بينهم بالنسبة لحاجاتهم ورغباتهم، والنظر إليهم كأشخاص كاملين بدلاً من النظر إليهم كمروّسين، كما يجب على القائد أن يكون مستمعاً جيداً ويعطيهم الثقة والاطمئنان إذا ما أرادوا قول شيء، ويقوم القائد أيضاً بتفويض المهام كوسيلة لتنمية الإبداع"، وهذه الاعتبارات الفردية التي تهتم بها القيادة التحويلية تجعل المؤسسات أكثر قرباً من قياداتهنّ ويتكون مناخ تنظيمي صحي للعمل والإبداع والتميز.

٤- **الاستشارة الفكرية:** وتعني عند المعاني (٢٠١٣م، ص ٢٣١): "قدرة القائد على استشارة جهود العاملين الفكرية والتحليلية وذلك بزيادة وعيهم بحجم التحديات التي تواجه المنظمة وتشجيعهم على تبني حلول خلاقة للمشكلات التي تواجههم، وحث العاملين على تقديم أفكار جديدة تشجعهم على الإبداع وإعادة النظر في المسلمات التي يؤمنون بها ليكون المؤسسات في المؤسسة مشاركات بفعالية في حل المشكلات.

خصائص القيادة التحويلية:

تذكر سناء عيسى في (الشمري، ٢٠١٧م، ص ٧٢٣) خصائص القيادة التحويلية، وهي:

– القائد التحويلي يرفع مستوى التابعين في الإنجاز والتطوير الذاتي.

- القائد التحويلي قادر على صنع رؤية مستقبلية أو هدف مثالي لمنظمتهم التعليمية فهم قادرون على تطوير صورة مستقبل منظمتهم وقادرين على توصيل هذه الصورة للتابعين.
 - القادة التحويليين يشجعون النمو الذاتي للتابعين فهم الذين يشخصون حاجات كل عضو من التابعين ويتعرفون على قدراته، ثم ينصحون ويشجعون النمو والتقدم للتابعين.
 - يشرك القائد التحويلي التابعين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية مع إعطاء الاستقلالية في تنفيذها.
 - يستخدم القائد التحويلي إستراتيجية خلاقة ومبدعة مع مروئية لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، فهو يشجعهم على إعادة دراسة أهدافهم، وذلك بتقديم أهداف جديدة ووسائل جديدة ووجهات نظر وبدائل جديدة ورؤية جديدة.
- وأوضحت دراسة Carless, Wearing, Mann (2000) أن القيادة التحويلية تتضمن سبعة أبعاد، هي:
- ١- الرؤية: التواصل رؤية واضحة وإيجابية للمستقبل
 - ٢- تطوير الموظفين: يعامل الموظفين كأفراد، يدعم ويشجع تنميتهم
 - ٣- القيادة الداعمة: يعطي التشجيع والتقدير للموظفين
 - ٤- التمكين: يعزز الثقة والمشاركة والتعاون بين أعضاء الفريق
 - ٥- التفكير الابتكاري: يشجع التفكير في المشكلات بطرق وافتراضات أسئلة جديدة
 - ٦- مثال يحتذى به: واضح حول قيمه / ممارساته ويمارس ما يعظه
 - ٧- الكاريزما: يغرس الكبرياء والاحترام في الآخرين ويلهمني بكوني عالي الكفاءة.
- ويذكر درويش (٢٠٠٩، ص ١٠٨) أن من مكونات القيادة التحويلية ما يلي:
- ١- الرؤية: يتعين على القائد أن يكون قادراً على الإفصاح عن رؤية حول المستقبل ويحدد توقعات عالية ويخطط لسلوكيات تتلاءم مع تحقيق تلك التوقعات.

- ٢- أسلوب الاتصالات الفعال: قدرة القادة التحويليين على توليد الثقة والاحترام، فأسلوب القادة التحويليين يجب أن يحفز ويثير المرؤوسين ذهنيًا.
- ٣- التمكين: ينبغي أن يكون القادة التحويليين قادرين على أن يكتفوا الآخرين من خلال دعمهم والتعاطف معهم والتعبير عن الثقة بهم وبأن يعطيهم ذلك الإحساس بأنهم يعاملون كأشخاص متميزين.
- ٤- تنفيذ الرؤية: على القادة التحويليين أن يكونوا قادرين على تشييط التابعين وتركيز جهودهم على تحقيق الأهداف.

وهذه الخصائص والمكونات عند توفرها في القادة تمكنهم من مواجهة الكثير من الصعوبات والتعامل مع مختلف الشخصيات لتعمل على نقل المؤسسة من وضعها الحالي إلى وضع أفضل متوافق مع تطورات العصر والنظرة المستقبلية لها.

مفهوم ثقافة التغيير:

يوضح خيري (٢٠١٣م، ص ١٠١) أن: "تحقيق التغيير سمة أساسية للقيادة التحويلية، ففي أدبيات القيادة الحالية تحديد التغيير الذي يجلبه القائد التحويلي يرتكز على أسلوبين من التغيرات؛ فقد ركز Bass (1985) وبشكل أساسي على التغيير الذي يتم أحداثه في سلوكيات واتجاهات التابعين، بالإضافة إلى دور القائد التحويلي في تغيير الثقافة التنظيمية، وتقول نوف التميمي (٢٠١٢م، ص ٥٠٢): "للمدرسة دور أساسي في صنع المستقبل من خلال دورها القيادي في عملية التغيير الاجتماعي حدودًا وقبولًا، لذا تسابقت العديد من الحكومات في معظم دول العالم في بذل جهود حثيثة لاستحداث نماذج وصيغ جديدة لمدرسة المستقبل فأقيمت العديد من المؤتمرات والدراسات والمشروعات والبرامج التربوية إيمانًا منها بأن التربية لها الدور الأهم في بناء ثقافة التغيير التي تؤهل أبناء المجتمع لاحتواء الحاضر بكل أبعاده وتحدياته ومعطياته الجديدة، وتمكنه من التفاعل الواعي مع مستجدات العصر لصنع التغيير مع المحافظة على قيم المجتمع وهويته الحضارية" ويعرف خيري (٢٠١٤م، ص ١١٦) التغيير التنظيمي بأنه: "إحداث

تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في أي عنصر آخر من عناصر العمل التنظيمي بهدف ملاءمة أوضاع التنظيم وأساليب عمل الإدارة وأنشطتها مع التغيرات وأوضاع جديدة في المناخ المحيط به، أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم سبق على التنظيمات الأخرى"، وتعرف نوف التميمي (٢٠١٢م، ص ٥١١) الثقافة بأنها: "منهج الحياة الذي ارتضاه المجتمع لنفسه والذي يميزه عن بقية المجتمعات"

عناصر الثقافة:

- صنف رالف ليتون عند نوف التميمي (٢٠١٢م، ص ٥١١) الثقافة إلى التالي:
- **العموميات:** العناصر الثقافية العامة والمشاركة التي تتسم بالثبات وتشمل الدين واللغة والمعتقدات والقيم الاجتماعية الأساسية.
- **الخصوصية:** العناصر الثقافية التي تميز مجموعات معينة داخل المجتمع عن غيرهم كالعناصر الثقافية الخاصة بمهنة أو منطقة جغرافية أو فئة عمرية، وهذه العناصر أقل ثباتاً إذ يعتريها التغير بفعل عوامل التقدم العلمي والتقني.
- **البدائل والمتغيرات:** عناصر وافدة من خارج المجتمع إما أن يقبلها وتصبح جزءاً من ثقافته أو يرفضها ولا يسمح لها بالانتشار، وهي العناصر الثقافية الأكثر تغيراً.

طرق إنجاح عملية التغيير بالجامعات:

- يضع خيرى (٢٠١٤م، ص ١٣٨) مجموعة من التوصيات ضرورية لإنجاح عملية التغيير، هي:
- الاهتمام بشكل جدي بالتغيير الثقافي داخل المنظمة، كجانب أساسي في تحقيق أي تغيير أو تطوير بالمنظمة.
- ينبغي على المنظمات أن تعتمد على هياكل تنظيمية أكثر مرونة، والابتعاد عن الهياكل التقليدية، والهياكل السلطوية التي تركز مركزية السلطات.
- إشراك كافة العاملين في عملية التغيير التنظيمي وتنفيذه وجعلهم جزءاً لا يتجزأ منه.

- على القيادة العليا في المنظمة دعم ومساندة عملية التطوير التنظيمي وبشكل مستمر.
- زيادة اهتمام المسؤولين في المنظمة بتطوير العلاقات التنظيمية.

وحيث إن عملية التغيير في الجامعات تواجه الكثير من المقاومة والصعوبات التي قد تقف كحاجز بينها وبين التقدم والتطور لذا فإن حرص الجامعة على نشر ثقافة التغيير بين منسوبيها يساعدها كثيراً في إحداث التغييرات المطلوبة، كذلك تصميم هياكل الجامعة بحيث تكون أكثر مرونة ومشاركة لجميع العاملين، وتسمح بزيادة التفاعل الإيجابي بين جميع منسوبيها على اختلاف مستوياتهم.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن في جامعة أم القرى والبالغ عددهن (٢١٣١) حسب إحصائية موقع جامعة أم القرى.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على إستبانة من إعداد الباحثة بعنوان: "متطلبات القيادة التحويلية النسائية بالمناصب القيادية بجامعة أم القرى في ظل ثقافة التغيير"، حيث تم الرجوع في إعداد الإستبانة إلى عدد من الدراسات السابقة كدراسة الشمري (٢٠١٧م)، ودراسة جبريل (٢٠١٤م)، ودراسة نجم (٢٠١١م)، وغنيم (٢٠٠٥م)، والصمادي (٢٠١٢م)، وكذلك دراسة المعاني (٢٠١٣م)، واشتملت الإستبانة على أربعة محاور، المحور الأول: تضمن بيانات أولية عن عضوات هيئة التدريس، والتي تمثلت في (الدرجة الوظيفية، المنصب الإداري الحالي أو السابق، سنوات الخبرة، والتخصص) والمحور الثاني: اشتمل على متطلبات القيادة التحويلية النسائية في جامعة أم القرى بعدد فقرات (٢٣) فقرة للأبعاد التالية (التأثير المثالي، التحفيز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، والاستشارة الفكرية)، والمحور الثالث: متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى واشتمل على (١٤) فقرة للأبعاد التالية (التعاون، الابتكار، التماسك، والفاعلية)، والمحور الرابع: المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى واشتمل على (١٤) فقرة، وتم اختيار

العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة أم القرى، ووزعت الإستبانة على (٣٢٦) عضو هيئة تدريس عاد مكتمل منها (١١٤) إستبانة.

نتائج البحث الميدانية:

الصدق والثبات

تم اختبار ثبات الإستمارة باستخدام معامل قياس التجانس الداخلي للاستمارة (Consistency) من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين العبارات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الدراسة طريقة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (ألفاً) لأبعاد المقياس (٠,٨٩) وهذا يُعدُّ معامل ثبات مرتفعاً ومناسباً لأغراض البحث الحالية.

جدول رقم (١) يوضح نتائج اختبار الصدق البنائي وثبات الإستمارة

م	المؤشر	قيمة الارتباط	الحالة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	الحالة
١	المحور الأول	٠,٧٢	صادق	٠,٨٨	ثابت
٢	المحور الثاني	٠,٦٨	صادق	٠,٨٩	ثابت
٣	المحور الثالث	٠,٨١	صادق	٠,٨٧	ثابت
	الاجمالي للاستمارة			٠,٨٩	

أظهرت بيانات الجدول رقم (١) والذي يوضح نتائج الصدق الذاتي للمقياس، أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس السابق الإشارة إليه، ودرجة جميع أبعاد المقياس إجمالاً، تتراوح بين (٠,٦٨ و ٠,٨١) وبهذا يتضح الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس الحالي، مما يؤكد الصدق البنائي للمقياس ككل.

خصائص عينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن في جامعة أم القرى والبالغ عددهن (٢١٣١)، وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة منه بلغ عددهم (٣٢٦) عضو هيئة تدريس ومن في حكمهم وزعت الإستبانة عليهم وعاد منها مكتمل (١١٤) استبانة.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للوظيفة

الوظيفة	ك	%
أستاذ	١٣	١١,٤
أستاذ مشارك	٢٣	٢٠,٢
أستاذ مساعد	٦٣	٥٥,٣
محاضر	١٣	١١,٤
معيد	٢	١,٨
الإجمالي	١١٤	١٠٠

تبين من الجدول رقم (٢) والذي يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للوظيفة أن أعلى نسبة كانت لوظيفة أستاذ مساعد والتي بلغت (٣, ٥٥%)، أما وظيفة أستاذ مشارك فبلغت (٢, ٢٠%)، في حين بلغت نسبة أستاذ (٤, ١١%)، وحصلت وظيفة محاضر على نفس النسبة، أما نسبة وظيفة معيد فبلغت (٨, ١%).

جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة البحث طبقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	ك	%
أقل من ٥ سنوات	٣٩	٣٤,٢
من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢١,٩
من ١٠ سنوات - أقل من ١٥ سنة	١٦	١٤
من ١٥ سنة - أقل من ٢٠ سنة	١٢	١٠,٥
من ٢٠ سنة فأكثر	٢٢	١٩,٣
الإجمالي	١١٤	١٠٠

تبين من بيانات الجدول رقم (٣) والذي يوضح توزيع عينة البحث طبقاً لسنوات الخبرة، أن أعلى نسبة لمن لديهم مدة خبرة تقع في الفئة (أقل من ٥ سنوات) والتي بلغت (٢, ٣٤%)، أما من لديهم مدة خبرة تقع في الفئة (من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات) فبلغت (٩, ٢١%)، في حين بلغت نسبة من لديهم مدة خبرة تقع في الفئة (٢٠ سنة فأكثر) (٣, ١٩%)، بينما بلغت نسبة من لديهم مدة خبرة تقع في الفئة (من ١٠ سنوات - أقل من ١٥ سنة) (٤, ١٤%)، أما من لديهم مدة خبرة تقع في الفئة (من ١٥ سنة - أقل من ٢٠ سنة) فبلغت نسبتهم (٥, ١٠%).

جدول رقم (٤) يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للمنصب الإداري الحالي أو السابق

الاستجابة	ك	%
لم أشغل منصباً إدارياً مطلقاً	٣٨	٣٣,٣
وكيلة قسم	٢٦	٢٢,٨
وكيلة كلية	٢٥	٢١,٩
وكيلة عمادة	١٠	٨,٨
وكيلة مركز أو معهد	٨	٧
رئيسة قسم	٤	٣,٥
عميدة الدراسات الجامعية للطلابات	٣	٢,٦
الإجمالي	١١٤	١٠٠

باستقراء الجدول رقم (٤) الذي يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للمنصب الإداري الحالي أو السابق، حيث اتضح أن أعلى نسبة كانت لمن لم تتقلد منصباً إدارياً مطلقاً والتي بلغت (٣٣,٣%)، بينما من تولوا منصب وكيلة قسم فبلغت نسبتهن (٢٢,٨%)، في حين من تولوا منصب وكيلة كلية فبلغت نسبتهن (٢١,٩%)، أما من تولوا منصب وكيلة عمادة فبلغت نسبتهن (٨,٨%)، كذلك من تولوا منصب وكيلة مركز أو معهد فبلغت نسبتهن (٧%)، أما من تولوا منصب رئيسة قسم فبلغت نسبتهن (٣,٥%)، بينما بلغت نسبة من تولوا منصب عميدة الدراسات الجامعية للطلابات (٢,٦%).

جدول رقم (٥) يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للتخصص العلمي

الاستجابة	ك	%
العلوم النظرية والأدبية	٦٣	٥٥,٣
العلوم التطبيقية والصحية	٥١	٤٤,٧
الإجمالي	١١٤	١٠٠

تبين من بيانات الجدول رقم (٥) والذي يوضح توزيع عينة البحث طبقاً للتخصص العلمي أن أعلى نسبة للمبحوثات من تخصصات العلوم النظرية والأدبية والتي بلغت (٥٥,٣%)، بينما نسبة للمبحوثات من تخصصات العلوم التطبيقية والصحية بلغت (٤٤,٧%).

الإجابة عن تساؤلات الدراسة:
المحور الأول: متطلبات القيادة التحويلية النسائية في جامعة أم القرى، والذي يتضمن أربعة مؤشرات فرعية:

جدول رقم (٦) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الأول التأثير المثالي طبقاً للقوة النسبية

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١	القدرة على غرس القيم المشتركة في منسوبي الجامعة	٧٥	٦٥,٨	٢٦	٢١,٦	٢	١,٨	٠	٠	١	٠,٩	٥٦٦	١٠٥,٢	٩٢,٣	٦
٢	القدرة على التأثير في الآخرين	٨٠	٧٠,٢	٢١	٢٧,٢	٢	٢,٦	٠	٠	٠	٠	٥٣٣	١٠٦,٦	٩٣,٥	٣
٣	الثقة في قدرات من يعملون معها	٧٥	٦٥,٨	٣٥	٣٠,٧	٤	٣,٥	٠	٠	٠	٠	٥٢٧	١٠٥,٤	٩٢,٥	٥
٤	توفير بيئة عمل مريحة داخل الجامعة	٨٨	٧٧,٢	٢٥	٢١,٩	١	٠,٩	٠	٠	٠	٠	٥٤٣	١٠٨,٦	٩٥,٣	٢
٥	احترام الآخرين وتقديرهم.	٩٧	٨٥,١	١٧	١٤,٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥٥٣	١١٠,٦	٩٧,٠	١
٦	مراعاة الفروق الفردية في الآخرين	٧٩	٦٩,٣	٣٣	٢٨,٩	٢	١,٨	٠	٠	٠	٠	٥٣٣	١٠٦,٦	٩٣,٥	٣
	المجموع	٤٩٤	١٧٧	١٢	٠	١	٠,٩	٠	٠	٠	٠	٣٢١٥			
	المتوسط	٨٢,٣	٢٩,٥	٢,٠	٠,٠	٠,٢	٠,١	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠				
	النسبة	٧٢,٢	٢٥,٩	١,٨	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠				
	المتوسط المرجح للبعد	٥٣٥,٨													
	القوة النسبية للبعد	٩٤,٠													

تشير بيانات الجدول السابق رقم (٦) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الأول التأثير المثالي طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٨, ٥٣٥) والقوة النسبية (٩٤٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٧٢, ٢٪)، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت (٢٥, ٩٪) ونسبة (١, ٨٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق بلغت نسبتهن (٠, ٠٪)، أما من أجبن غير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠, ١٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "احترام الآخرين وتقديرهم" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦, ١١٠) وقوة نسبية (٩٧٪). وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "توفير بيئة عمل مريحة داخل الجامعة" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦, ١٠٨) وقوة نسبية (٩٥, ٣٪)، وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "القدرة على التأثير في الآخرين" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٦, ١٠٦) وقوة نسبية (٩٣, ٥٪). كما جاءت العبارة رقم (٦) والتي مفادها "مراعاة الفروق الفردية في الآخرين" في نفس الترتيب السابق، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "الثقة في قدرات من يعملون معها" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٤, ١٠٥) وقوة نسبية (٩٢, ٥٪).

وتشير هذه النتائج إلى أن من أهم جوانب القيادة التحويلية في بعد التأثير المثالي هو الحرص على احترام الآخرين وتقديرهم، حيث يشعر هذا الاحترام الآخرين بالتقدير من جانب القائد وبالتالي بأهميته في المؤسسة، وهو جانب تحرص عليه القيادات النسائية بجامعة أم القرى.

جدول رقم (٧) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الثاني التحفيز الإلهامي طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١	القدرة على تحفيز الموظفين للعمل كفريق عمل.	٨٨	٨٧,٢	٢٢	٢٠,٢	٢	٢,٢	٠	٠	٠	٠	٥٤١	١٠٨,٢	٩٤,٩	١
٢	وضع أهداف للعمل تتوافق مع أهداف منسوبي الجامعة	٧٠	٦١,٤	٢٩	٢٤,٢	٥	٤,٤	٠	٠	٠	٠	٥٢١	١٠٤,٢	٩١,٤	٤
٣	تشجيع الآخرين للعمل بطرق إبداعية	٧٨	٦٨,٤	٢١	٢٠,٧	١	١,٠	٠	٠	٠	٠	٥٣٣	١٠٦,٦	٩٣,٥	٢
٤	منح الفرصة للآخرين لمشاركتها في اتخاذ القرارات	٦٧	٥٨,٨	٤٣	٣٩,٥	٢	١,٧	٠	٠	٠	٠	٥٢١	١٠٤,٢	٩١,٤	٤
٥	امتلاك طاقة كبيرة لنشر الحماس والحيوية في الآخرين.	٧٠	٦١,٤	٤٣	٣٧,٧	١	١,٠	٠	٠	٠	٠	٥٢٥	١٠٥	٩٢,١	٢
المجموع		٣٧٣		١٨٥		١٢		٠		٠		٢٦٤١			
المتوسط		٧٤,٦		٣٧		٢,٤		٠		٠					
النسبة		٦٥,٤		٣٢,٥		٢,١		٠,٠		٠,٠					
المتوسط المرجح للبعد		٥٢٨,٢													
القوة النسبية للبعد		٩٢,٧													

تشير بيانات الجدول السابق رقم (٧) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الثاني التحفيز الإلهامي طبقاً للقوة النسبية، وفق استجابات المبحوثات حيث يتضح أن هذه الاستجابات

توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٢٨, ٢) والقوة النسبية (٩٢, ٧)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، وما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٦٥, ٤)٪ في حين أن نسبة من أجابوا موافق بلغت (٣٢, ٥)٪ ونسبة (٢, ١)٪ من أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق وكذلك غير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠, ٠)٪.

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "القدرة على تحفيز الموظفين للعمل كفريق عمل" في الترتيب الأول بوزن مرجح (١٠٨, ٢) وقوة نسبية (٩٤, ٩)٪، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "تشجيع الآخرين للعمل بطرق إبداعية" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (١٠٦, ٦) وقوة نسبية (٩٣, ٥)٪، وجاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "امتلاك طاقة كبيرة لنشر الحماس والحيوية في الآخرين" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (١٠٥) وقوة نسبية (٩٢, ١)٪. وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "وضع أهداف للعمل تتوافق مع أهداف منسوبي الجامعة" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (١٠٤, ٢) وقوة نسبية (٩١, ٤)٪. كما جاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "منح الفرصة للآخرين لمشاركتها في اتخاذ القرارات" في نفس الترتيب السابق.

وتشير نتائج هذا البعد إلى أن من أهم العوامل التي تؤثر في التحفيز الإلهامي هي القدرة على تحفيز الموظفين للعمل كفريق عمل، حيث تشير العديد من الدراسات إلى الأهمية الكبيرة للعمل كفريق عمل، وأن قدرة القيادة على تحفيز الموظفين على العمل في الفريق هي من القدرات المتميزة التي تساعد على تحقيق الأهداف وإنجاز معدلات عمل أكبر في المؤسسة ومنها بالطبع الجامعة.

متطلبات القيادة التحويلية النسائية ...

جدول رقم (٨) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الثالث الاعتبارات الفردية طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	الالتزام بالقيم والمبادئ والأخلاق العليا.	٩٠	٧٨,٩	٢٣	٢٠,٢	١	٠,٩	٠	٠	٥٤٥	١٠٩	٩٥,٦	١
٢	امتلاك رؤية وأهداف واضحة محددة.	٢٧	٧٣,٧	٣٠	٢٦,٢	٠	٠	٠	٠	٥٤٠	١٠٨	٩٤,٧	٢
٣	القدرة على استشراف المستقبل	٦٦	٥٧,٩	٤٦	٤٠,٤	٢	١,٧	٠	٠	٥٢٠	١٠٤	٩١,٢	٥
٤	القدرة على اتخاذ قرارات ذات درجة كبيرة من المخاطرة	٤٩	٤٣	٤٢	٣٦,٨	٢٣	٢٠,٠	٠	٠	٤٨٢	٩٦,٤	٨٤,٦	٧
٥	التعامل مع ضغوط العمل بحكمة وقدرة فائقة بالتعامل معها	٧٧	٦٧,٥	٣٦	٣١,٦	١	٠,٩	٠	٠	٥٣٢	١٠٦,٤	٩٣,٣	٤
٦	الاستفادة من التغذية الراجعة والأخطاء السابقة	٨٦	٧٥,٤	٢٤	٢١,١	٤	٣,٥	٠	٠	٥٣٨	١٠٧,٦	٩٤,٤	٣
٧	حل المشكلات بطرق وأساليب جديدة ومختلفة	٦٨	٥٩,٧	٣٩	٣٤,٢	٦	٥,٣	٠	١	٥١٥	١٠٣	٩٠,٤	٦
	المجموع	٥٢٠		٢٤٥		٣٧		١		٣٦٧٢			
	المتوسط	٧٤,٣		٣٤,٣		٥,٣		٠,١					
	النسبة	٦٥,٢		٣٠,١		٤,٦		٠,١					
	المتوسط المرجح للبعد	٥٢٤,٦											
	القوة النسبية للبعد	٩٢,٠											

تشير بيانات الجدول السابق رقم (٨) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الثالث الاعتبارات الفردية طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٢٤, ٦) والقوة النسبية (٩٢٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٦٥, ٢)٪، في حين أن نسبة من أجابوا موافق بلغت (٣٠, ١)٪ ونسبة (٤, ٦)٪ أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق بلغت نسبتهن (٠, ٠)٪، أما من أجابوا غير موافق بشدة فبلغت نسبتهن (١, ٠)٪.

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "الالتزام بالقيم والمبادئ والأخلاق العليا" في الترتيب الأول بوزن مرجح (١٠٩) وقوة نسبية (٩٥, ٦)٪. وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "امتلاك رؤية وأهداف واضحة محددة" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (١٠٨) وقوة نسبية (٩٤, ٧)٪. وجاءت العبارة رقم (٦) والتي مفادها "الاستفادة من التغذية الراجعة والأخطاء السابقة" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (١٠٧, ٦) وقوة نسبية (٩٤, ٤)٪. وجاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "التعامل مع ضغوط العمل بحكمة وقدرة فائقة بالتعامل معها" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (١٠٦, ٤) وقوة نسبية (٩٣, ٣)٪. وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "القدرة على استشراف المستقبل" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (١٠٤) وقوة نسبية (٩١, ٢)٪. وجاءت العبارة رقم (٧) والتي مفادها "حل المشكلات بطرق وأساليب جديدة ومختلفة" في الترتيب السادس بوزن مرجح (١٠٣) وقوة نسبية (٩٠, ٤)٪.

وتشير هذه النتائج إلى أن بعد الاعتبارات الفردية يتأثر بالدرجة الأولى وفقاً لرأي عينة البحث بالالتزام بالقيم والمبادئ والأخلاق العليا، حيث يُعدُّ هؤلاء الموظفين ملتزمين بالأخلاقيات والمبادئ من الكوادر الوظيفية المهمة خاصة في جامعة تتواجد في مدينة مكة المكرمة بما تحمله من التزام قوي بالمبادئ والأخلاقيات المستمدة من الدين الإسلامي والتي يكون لها انعكاس في العمل الوظيفي للموظفات.

جدول رقم (٩) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الرابع الاستشارة الفكرية طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١	تحفيز الآخرين على الابتكار والتميز.	٧٥	٦٥,٦	٦١	٦١,٦	٢	٢,٦	٠	٠	٠	٠	٥٢٨	١٠٥,٦	٩٢,٦	١
٢	استشارة الأفكار من خلال العصف الفكري.	٦٣	٥٥,٣	٣٣	٣٨,٦	٧	٦,١	٠	٠	٠	٠	٥١٢	١٠٢,٤	٨٩,٨	٤
٣	منح الآخرين التحفيز الكافي لعلاج المشكلات بطرق مبتكرة	٦٢	٤٦,٣٥	٤٣	٤٠,٣	٥	٤,٤	٠	٠	١	٠,٩	٥١٠	١٠٢	٨٩,٥	٥
٤	ترسيخ مفهوم المشاركة في الآخرين.	٦٨	٥٩,٧	٤٣	٣٧,٧	٢	١,٨	٠	٠	١	٠,٩	٥١٩	١٠٣,٨	٩١,١	٦
٥	إثراء العمل بأفكار جديدة مبتكرة	٦٨	٥٩,٧	٤٣	٣٩,٥	١	٠,٩	٠	٠	٠	٠	٥٢٣	١٠٤,٦	٩١,٨	٢
	المجموع	٣٣٦		٢١٨		١٨		٠		٢		٢٥٩٢			
	المتوسط	٦٧,٢		٤٢,٦		٣,٦		٠		٠,٤					
	النسبة	٥٨,٩		٣٧,٨		٣,٢		٠,٠		٠,٤					
	المتوسط المرجح للبعد	٥١٨,٤													
	القوة النسبية للبعد	٩٠,٩													

تشير بيانات الجدول السابق رقم (٩) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الرابع الاستشارة الفكرية طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥١٨,٤) والقوة النسبية (٩٠,٩٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة ممن أجابوا موافق بشدة بلغت

(٩, ٥٨٪)، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت نسبة (٥, ٣٧٪)، ونسبة (٢, ٣٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق بلغت نسبتهن (٠, ٠٪)، أما من أجابوا غير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٤, ٠٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "تحفيز الآخرين على الإبداع والابتكار والتميز" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦, ١٠٥) وقوة نسبية (٦, ٩٢٪). وجاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "إثراء العمل بأفكار جديدة مبتكرة" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦, ١٠٤) وقوة نسبية (٨, ٩١٪). وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "ترسيخ مفهوم المشاركة في الآخرين" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٨, ١٠٣) وقوة نسبية (١, ٩١٪). وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "استثارة الأفكار من خلال العصف الفكري" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٤, ١٠٢)، وقوة نسبية (٨, ٨٩٪). وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "منح الآخرين التحفيز الكافي لعلاج المشكلات بطرق مبتكرة" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٢, ١٠٢) وقوة نسبية (٥, ٨٩٪).

وتشير هذه النتائج إلى أن بعد الاستثارة الفكرية يرتبط بالقدرة على تحفيز الآخرين على الإبداع والابتكار والتميز، وهذا يعمل على أن تكون الجامعة دائماً في صورة متجددة وبها العديد من الأفكار الجديدة والمبتكرة والمبدعة.

جدول رقم (١٠) يوضح ترتيب مؤشرات محور متطلبات القيادة التحولية النسائية بجامعة أم القرى

م	المؤشرات	المتوسط المرجح	القوة النسبية	الترتيب
١	التأثير المثالي	٥٣٥,٨	٩٤	١
٢	التحفيز الإلهامي	٥٢٨,٢	٩٢,٧	٢
٣	الاعتبارات الفردية	٥٢٤,٦	٩٢	٣
٤	الاستثارة الفكرية	٥١٨,٤	٩٠,٩	٤
	الإجمالي	٥٢٦,٨	٩٢,٤	

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٠) إلى النتائج المرتبطة بالمحور الأول متطلبات القيادة التحولية النسائية بجامعة أم القرى طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات،

حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٢٦, ٨) والقوة النسبية (٩٢, ٤)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفع جداً، وأشارت النتائج المرتبط بالمؤشر الأول التأثير المثالي طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣٥, ٨) والقوة النسبية (٩٤)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الثاني التحفيز الإلهامي طبقاً للقوة النسبية، وفق استجابات المبحوثات حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٢٨, ٢) والقوة النسبية (٩٢, ٧)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الثالث الاعتبارات الفردية طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٢٤, ٦) والقوة النسبية (٩٢)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الرابع الاستثارة الفكرية طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥١٨, ٤) والقوة النسبية (٩٠, ٩)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً.

جدول رقم (١١) يوضح الفروق في مستوى استجابات المبحوثات حول متطلبات القيادة التحويلية النسائية بجامعة أم القرى طبقاً لاختلاف خصائص عينة البحث

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ملاحظات
الدرجة الوظيفية	بين المجموعات	١٠٩, ٣	٤	٢٧, ٣	٠, ٨	غير دال
	داخل المجموعات	٨٤٧٨, ٨	١٠٩	٧٧, ٨		
	الإجمالي	٨٥٨٨, ١	١١٣	٠		
المنصب الإداري	بين المجموعات	٥٤٦, ٢	٦	٩١	٠, ٣	غير دال
	داخل المجموعات	٨٤٠١, ٩	١٠٧	٧٥, ٢		
	الإجمالي	٨٥٨٨, ١	١١٣	٠		
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٢٦, ٨	٤	٥٦, ٧	٠, ٦	غير دال
	داخل المجموعات	٨٣٦١, ٣	١٠٩	٧٦, ٧		
	الإجمالي	٨٥٨٨, ١	١١٣	٠		

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ملاحظات
بين المجموعات	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٣	٠,٨	غير دال
داخل المجموعات	٨٥٨٨	١١٢	٧٦,٧			
الإجمالي	٨٥٨٨,١	١١٣	٠			

باستقراء الجدول السابق جدول رقم (١١) والذي يوضح نتائج اختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية للمبحوثات والذي يشمل (خمسة متغيرات)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور، (المؤشر الأول: التأثير المثالي، والذي يتضمن (٦) عبارة المؤشر الثاني: التحفيز الالهامي (٥) عبارة المؤشر الثالث: الاعتبارات الفردية والذي يتضمن (٧) عبارة المؤشر الرابع: الاستثارة الفكرية والذي يتضمن (٧) عبارة باعتباره متغير تابع، ومتغير الدرجة الوظيفية، واعتباره متغير مستقل، وبالتالي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية، حيث بلغت قيمة (ف) (٤, ٠).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف المنصب الإداري للمبحوثات والذي يشمل (٧) متغيرات، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير المنصب الإداري، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف المنصب الإداري، حيث بلغت قيمة (ف) (٢, ١).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف سنوات الخبرة للمبحوثات والذي يشمل (٥) متغيرات، حيث أنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور باعتباره متغير تابع، ومتغير سنوات الخبرة، واعتباره متغير مستقل حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (٧, ٠).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف التخصص العلمي للمبحوثات والذي يشمل (٢) متغيرات، حيث أنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير التخصص العلمي، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (٣, ٠).

المحور الثاني: متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى والذي يتضمن أربعة مؤشرات فرعية

جدول رقم (١٢) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الأول التعاون طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		بشدة	غير موافق	بشدة	مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%							
١	غرس الثقة بين منسوبيها وقياداتها	٨٥	٧٨,١	٢٤	٢١,١	١	٠,٩	٠	٠	٠	٠	٠	٥٤٤	١٠٨,٨	٩٥,٤	١
٢	تتيح الفرصة لمنسوبيها للمشاركة في اتخاذ القرارات	٧٩	٦٩,٦	٢٢	٢٨,١	٢	٢,٦	٠	٠	٠	٠	٠	٥٣٢	١٠٦,٤	٩٣,٣	٢
٣	تشجع منسوبيها للمشاركة الفعالة في مختلف فعاليتها وأنشطتها	٧٥	٦٥,٨	٢٤	٣٩,٨	٥	٤,٤	٠	٠	٠	٠	٠	٥٢٦	١٠٥,٢	٩٢,٣	٤
٤	تتيح إدارة الجامعة الفرص لمنسوبيها للتطوير الذاتي	٨١	٧١,١	٢١	٢٧,٢	٢	١,٨	٠	٠	٠	٠	٠	٥٣٥	١٠٧	٩٣,٩	٣
	المجموع	٢٢٤	١٢١	١١	٢٠,٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢١٣٧			
	المتوسط	٨١	٦٠,٣													

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق بشدة		الوزن المرجح النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
	النسبة	١٠٠	١٠٠	٢٣,٥	٢٣,٥	٣٠	٣٠	٢٠	٢٠		
	المتوسط المرجح للبعد									٥٣٤,٣	
	القوة النسبية للبعد									٩٣,٧	

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٢) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الأول التعاون طبقاً للقوة النسبية. وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣٤,٣) والقوة النسبية (٩٣,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (١, ٧١٪) في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت نسبة (٥, ٢٦٪) ونسبة (٤, ٢٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق وكذلك من أجابوا بغير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠, ٠٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "غرس الثقة بين منسوبيها وقياداتها" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٨, ١٠٨) وقوة نسبية (٤, ٩٥٪). وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "تتيح إدارة الجامعة الفرص لمنسوبيها للتطوير الذاتي" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٩, ١٠٧) وقوة نسبية (٩, ٩٣٪). وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "تتيح الفرصة لمنسوبيها للمشاركة في اتخاذ القرارات" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٤, ١٠٦) وقوة نسبية (٣, ٩٣٪). وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "تشجع منسوبيها للمشاركة الفعالة في مختلف فعاليتها وأنشطتها" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٢, ١٠٥) وقوة نسبية (٣, ٩٢٪).

وتشير نتائج هذا البعد أنه لتحقيق التغيير في المؤسسة يتطلب الأمر التعاون بشكل أساسي، ويعتمد التعاون بداية على غرس الثقة بين منسوبيها وقياداتها، فهذا يسمح ببناء علاقات تعاونية تتيح إحداث التغييرات المطلوبة في الجامعة وأساسها هو الثقة بين القيادات النسائية والموظفات في الجامعة.

جدول رقم (١٣) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الثاني الابتكار طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١	تحفيز إدارة الجامعة منسوبيها على الابتكار والتميز	٨١	٧١,١	٢٩	٢٥,٤	٣	٢,٥	٠	٠	٠	٠	٥٣٣	١٠٦,٦	٩٣,٥	١
٢	تحفيز إدارة الجامعة منسوبيها على المبادرة	٧٨	٦٨,٤	٣٤	٢٩,٨	٢	١,٨	٠	٠	٠	٠	٥٣٢	١٠٦,٤	٩٣,٣	٢
٣	تساند إدارة الجامعة منسوبيها عند مواجهة التحديات	٨٠	٧٠,٢	٣١	٢٧,٢	٢	٢,٦	٠	٠	٠	٠	٥٣٣	١٠٦,٦	٩٣,٥	٣
٤	تذلل إدارة الجامعة الصعوبات أمام منسوبيها لتحقيق التميز والإبداع	٧٦	٦٦,٧	٣٥	٣٠,٧	٣	٢,٦	٠	٠	٠	٠	٥٢٩	١٠٥,٨	٩٢,٨	٤
	المجموع	٣١٥	١٢٩	١٢				٠		٠		٢١٢٧			
	المتوسط	٧٨,٨	٣٢,٣	٢				٠		٠					
	النسبة	٦٩,١	٢٨,٣	٢,٦				٠,٠		٠,٠					
	المتوسط المرجح للبعد	٥٣١,٨													
	القوة النسبية للبعد	٩٣,٣													

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٣) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الثاني الابتكار طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣١, ٨) والقوة النسبية (٩٣, ٣)٪، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٦٩, ١)٪، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت نسبة (٢٨, ٣)٪، ونسبة (٢, ٦)٪ أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق وكذلك من أجابوا بغير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠, ٠)٪.

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:-

جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "تحفيز إدارة الجامعة منسوبها على الابتكار والتميز" في الترتيب الأول بوزن مرجح (١٠٦, ٦) وقوة نسبية (٩٣, ٥)٪، كما جاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "تساند إدارة الجامعة منسوبها عند مواجهة التحديات" في نفس الترتيب السابق وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "تحفيز إدارة الجامعة منسوبها على المبادرة" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (١٠٦, ٤) وقوة نسبية (٩٣, ٣)٪، وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "تذلل إدارة الجامعة الصعوبات أمام منسوبها لتحقيق التميز والإبداع" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (١٠٥, ٨) وقوة نسبية (٩٢, ٨)٪.

وتشير هذه النتائج إلى أنه لتحقيق التغيير المطلوب في الجامعة فإن هذا يرتبط بالابتكار، وترى عينة البحث أنه لتحقيق هذا البعد فإن أول عمل مطلوب القيام به هو تحفيز إدارة الجامعة منسوبها على الابتكار والتميز، حيث يعمل هذا التحفيز على تشجيع الموظفين على تقديم ما لديهم من أفكار ورؤى تساعد على إنجاز أهداف الجامعة في أقل وقت وبأقل تكلفة بما يساعد على تحقيق مجتمع المعرفة في الجامعة، ومن ثم تصيح الجامعة مركز إشعاع في المجتمع المحيط بها.

جدول رقم (١٤) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الثالث التماسك طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
١	تحدد المهام والمسؤوليات بدقة عالية	٨٧	٧٦,٢	٢٢	١٩,٣	٥	٤,٣	٠	٠	٥٣٨	١٠٧,٦	٩٤,٤	٢
٢	تعلن عن اللوائح والقوانين في موقعها	٨٥	٧٨,١	٢١	١٨,١	٣	٢,٥	٠	٠	١٣٥	١٠٨,٢	٩٤,٩	٢
٣	تحقق الاستقرار والأمان لمنسوبيها	٩١	٧٩,٨	٧١	٦٠,٨	٥	٤,٣	٠	٠	٥٤٥	١٠٨,٤	٩٥,١	١
	المجموع	٢٦٧	٢١	٢١	٢١	٣١	٤,٧	٠	٠	١٦٢١			
	المتوسط	٨٩	٢٠,٣					٠,٠	٠,٠				
	النسبة	٧٨,١	١٧,٨					٠,٠	٠,٠				
المتوسط المرجح للبعد												٥٤٠,٣	
القوة النسبية للبعد												٩٤,٨	

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٤) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الثالث التماسك طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٤٠,٣) والقوة النسبية (٩٤,٨)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (١٧,٨٪)، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت (١٧,٨٪)، ونسبة (١,٤٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق وكذلك من أجابوا بغير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠,٠٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي: - جاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "تحقق الاستقرار والأمان لمنسوبيها" في الترتيب الأول بوزن مرجح (١٠٨, ٤) وقوة نسبية (١, ٩٥٪). جاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "تعلن عن اللوائح والقوانين في موقعها" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (١٠٨, ٢) وقوة نسبية (٩, ٩٤٪). وجاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "تحدد المهام والمسؤوليات بدقة عالية" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (١٠٧, ٦) وقوة نسبية (٤, ٩٤٪).

وتشير هذه النتائج إلى أن تحقيق وإحداث التغيير في الجامعة يرتبط بتحقيق التماسك داخل المجتمع الإداري للجامعة، وترى عينة الدراسة أن هذا يتحقق من خلال تحقيق الاستقرار والأمان لمنسوبيها، وهذا يرتبط مع نظريات الإدارة الحديثة خاصة النموذج الياباني في الإدارة الذي يعمل على تحقيق الأمان الوظيفي للمنسوين للمنظمة، وبالتالي يتيح لهم الفرصة للعمل بشكل مستقر في المنظمة ويجعله يعطي المؤسسة بكل طاقاته ويشعر بالانتماء إلى هذا الكيان الإداري الذي حقق له الأمان.

جدول رقم (١٥) يوضح ترتيب عبارات المؤشر الرابع الفاعلية طبقاً للقوة النسبية

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	تتيح الفرص لمنسوبيها للعمل بفعالية	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢
٢	توفر الموارد المالية والمادية والبشرية لتحقيق الأهداف	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	١
٣	تهتم بالتزام منسوبيها بأداء المهام بمستويات جودة عالية	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٢٠	١٠٠	٣

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المجموع	٢٤١		٧٨		١٩		٠		٠		١٥٩٤			
	المتوسط	٨١,٧		٢٦,٠		٦,٢		٠,٠		٠,٠					
	النسبة	٨١,٦		٢٦,٨		٥,٦		٠,٠		٠,٠					
المتوسط المرجح للبعد												٥٣١,٣			
القوة النسبية للبعد												٩٣,٢			

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٥) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشر الرابع الفاعلية طبقاً للقوة النسبية. وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣١,٣) والقوة النسبية (٩٣,٢٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٦٠,٧١٪)، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت (٨,٢٢٪)، ونسبة (٦,٥٠٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق وكذلك من أجابوا بغير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٠,٠٠٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي: - جاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "توفر الموارد المالية والمادية والبشرية لتحقيق الأهداف" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦,١٠٦) وقوة نسبية (٥,٩٣٪). وجاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "تتيح الفرص لمُسوبيها للعمل بفعالية" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٤,١٠٦) وقوة نسبية (٣,٩٣٪)، وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "تتهدم بالتزام منسوبيها بأداء المهام بمستويات جودة عالية" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٨,١٠٥) وقوة نسبية (٨,٩٢٪).

وتشير هذه النتائج إلى أن إحداث التغيير في الجامعة يرتبط بالفاعلية وفي نفس الوقت فإن الفاعلية لكي تتحقق تتطلب بشكل أساسي - من وجهة نظر عينة الدراسة - توفر الموارد المالية والمادية والبشرية لتحقيق الأهداف؛ فالتغيير يتطلب موارد وإمكانات، وهذا يعني أهمية توفر هذه الموارد سواء المادية من خلال الأجهزة والمعدات وغيرها من المتطلبات، كذلك الموارد المالية من ميزانيات تتيح العمل على مكافأة المتميزين وتحفيزهم، كذلك الموارد البشرية لاستقطاب أفضل العناصر للعمل بالجامعة أو تدريب والارتقاء بالمهارات المطلوبة للموظفين الموجودين بالجامعة.

جدول رقم (١٦) يوضح ترتيب مؤشرات محور متطلبات ثقافة التغيير بجامعة أم القرى

م	المؤشرات	المتوسط المرجح	القوة النسبية	الترتيب
١	التعاون	٥٣٤,٣	٩٣,٧	٢
٢	الابتكار	٥٣١,٨	٩٣,٣	٣
٣	التماسك	٥٤٠,٣	٩٤,٨	١
٤	الفاعلية	٥٣١,٣	٩٣,٢	٤
	الاجمالي	٥٣٤,٤	٩٣,٨	

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٦) إلى النتائج المرتبطة بالمحور الثاني متطلبات ثقافة التغيير بجامعة أم القرى طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣٤,٤) والقوة النسبية (٩٣,٨٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الأول التعاون طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣٤,٣) والقوة النسبية (٩٣,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الثاني الابتكار طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٣١,٨) والقوة النسبية (٩٣,٣٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الثالث التماسك طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٥٤٠,٣) والقوة النسبية

(٨, ٩٤٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً، وأشارت النتائج المرتبطة بالمؤشر الرابع الفاعلية طبقاً للقوة النسبية. وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٣, ٥٣١) والقوة النسبية (٢, ٩٣٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً جداً.

جدول رقم (١٧) يوضح الفروق في مستوى استجابات المبحوثات حول متطلبات ثقافة التغيير بجامعة أم القرى طبقاً لاختلاف خصائص عينة البحث

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ملاحظات
الدرجة الوظيفية	بين المجموعات	١٢, ١	٣	٠, ١	١	غير دال
	داخل المجموعات	٤٥٠٢	١٠٩			
	الإجمالي	٤٥١٤, ٢	١١٣			
المنصب الإداري	بين المجموعات	٢٦٤, ٢	٦	١, ١	٠, ٤	غير دال
	داخل المجموعات	٤٢٥٠	١٠٧			
	الإجمالي	٤٥١٤, ٢	١١٣			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٨٣, ٧	٤	٠, ٥	٠, ٧	غير دال
	داخل المجموعات	٤٤٣٠, ٥	١٠٩			
	الإجمالي	٤٥١٤, ٢	١١٣			
التخصص العلمي	بين المجموعات	٥, ٨	١	٠, ١	٠, ٧	غير دال
	داخل المجموعات	٤٥٠٨, ٤	١١٢			
	الإجمالي	٤٥١٤, ٢	١١٣			

باستقراء الجدول السابق جدول رقم (١٧) والذي يوضح نتائج اختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية للمبحوثات والذي يشمل (٥) متغيرات، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور، (المؤشر الأول: التعاون، والذي يتضمن (٤) عبارات، المؤشر الثاني: الابتكار (٤) عبارات، المؤشر الثالث: التماسك والذي يتضمن (٣) عبارات المؤشر الرابع: الفاعلية والذي يتضمن (٣) عبارات، باعتباره متغير تابع، ومتغير الدرجة الوظيفية، واعتباره متغير مستقل. وبالتالي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية، حيث بلغت قيمة (ف) (١, ٠).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف المنصب الإداري للمبحوثات والذي يشمل (٧) متغيرات، حيث أنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير المنصب الإداري، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف المنصب الإداري، حيث بلغت قيمة (ف) (١, ١).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف سنوات الخبرة للمبحوثات والذي يشمل (٥) متغيرات، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور باعتباره متغير تابع، ومتغير سنوات الخبرة، واعتباره متغير مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (٥, ٠).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف التخصص العلمي للمبحوثات والذي يشمل (٢) متغيرات، حيث أنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل مؤشر من مؤشرات المحور -باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير التخصص العلمي، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (١, ٠).

جدول رقم (١٨) يوضح ترتيب المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى طبقاً للقوة النسبية

م	العبرة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		الوزن النسبي	الترتيب النسبي	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	مديرة جامعة	٥٥	٣٠	٣٠	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	٤٤	٨٨	١

متطلبات القيادة التحويلية النسائية ...

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	وكيلة الجامعة	٧٥	٦٥,٨	٢٥	٢١,٩	٧	٦,١	٢	٣,٥	٥٠٧	١٠١,٤	٨٨,٩	٣
٣	وكيلة الجامعة للشؤون التعليمية	٧٣	٦٤	٢٥	٢١,٩	٧	٦,١	٥	٣,٥	٤٩٩	٩٩,٨	٨٧,٥	٦
٤	وكيلة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي	٧٥	٦٥,٨	٢٥	٢١,٩	٣	٢,٦	٥	٥,٣	٥٠١	١٠٠,٢	٨٧,٩	٥
٥	وكيلة الجامعة للتطوير وريادة الأعمال	٧١	٦٢,٣	٢٤	٢١,١	٦	٥,٣	٦	٦,١	٤٨٩	٩٧,٨	٨٥,٨	١٠
٦	وكيلة الجامعة للفروع	٤٨	٤٢,١	٣١	٢٧,٢	١٩	١٦,٧	٦	٨,٨	٤٤٧	٨٩,٤	٧٨,٤	١٢
٧	مستشارة لمعالي مدير الجامعة	٧٨	٦٨,٤	١٨	١٥,٨	١٢	١٠,٥	٣	٢,٦	٥٠٧	١٠١,٤	٨٨,٩	٣
٨	مستشارة لوكيل الجامعة	٧٥	٦٥,٨	٢٦	٢٢,٨	٨	٧	٣	١,٨	٥١٠	١٠٢	٨٩,٥	١
٩	عميدة لمادة مساندة	٧٢	٦٣,٢	٢٥	٢١,٩	٥	٤,٤	٤	٣,٥	٤٩٥	٩٩	٨٦,٨	٨
١٠	عميدة كلية	٧٦	٦٦,٧	١٦	١٤	٧	٦,١	٥	٨,٨	٤٩٠	٩٨	٨٦,٠	٩
١١	عميدة معهد	٧٨	٦٨,٤	١٦	١٤	٩	٧,٩	٥	٥,٣	٤٩٨	٩٩,٦	٨٧,٤	٧
١٢	مشرفة عامة ادارة	٧٤	٦٤,٩	٢٧	٢٣,٧	٨	٧	٤	٣,٥	٥٠٨	١٠١,٦	٨٩,١	٢
١٣	أمانة لمجلس الجامعة / العلمي	٦٦	٥٧,٩	٢٦	٢٢,٨	١٠	٨,٨	٦	٥,٣	٤٨٢	٩٦,٤	٨٤,٦	١١
١٤	وكيلة كلية للشرطين	٤٩	٤٣	١٨	١٥,٨	١٥	١٣,٢	١٣	١٦,٧	٤١٣	٨٢,٦	٧٢,٥	١٤

م	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرحح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المجموع	٩٦٤		٣١٥		١٣٤		٩٤		٧٩		٦٧٨٩			
	المتوسط	٣٨,٩		٢٣,٢		٩,٦		٣,٧		٥,٢					
	النسبة	٣٠,٤		٢٠,٤		٨,٤		٥,٩		٤,٩					
٤٨٤,٩												المتوسط المرجح للبعد			
٨٥,١												القوة النسبية للبعد			

تشير بيانات الجدول السابق رقم (١٨) إلى النتائج المرتبطة بالمناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى طبقاً للقوة النسبية وفق استجابات المبحوثات، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعاً إحصائياً وفق المتوسط المرجح (٤٨٤,٩) والقوة النسبية (٨٥,١٪)، وبذلك يكون مستوى المؤشر مرتفعاً، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على المؤشر، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا موافق بشدة بلغت (٦٠,٤٪)، في حين نسبة من أجابوا موافق بلغت (٢٠,٤٪) ونسبة (٤,٨٪) أجابوا محايد، بينما من أجابوا غير موافق بلغت نسبتهن (٥,٩٪)، أما من أجابوا غير موافق بشدة بلغت نسبتهن (٤,٩٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المؤشر وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي: - جاءت الوظيفة القيادية الأولى التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "مستشارة لوكيل الجامعة" بوزن مرجح (١٠٢) وقوة نسبية (٨٩,٥٪). وجاءت الوظيفة القيادية الثانية التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "مشرقة عامة لإدارة" بوزن مرجح (١٠١,٦) وقوة نسبية (٨٩,١٪). وجاءت الوظيفة القيادية الثالثة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة" وكذلك وظيفة "مستشارة لمعالي مدير الجامعة" بوزن مرجح (١٠١,٤) وقوة نسبية

(٩, ٨٨٪). وجاءت الوظيفة القيادية الرابعة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي" بوزن مرجح (٢, ١٠٠) وقوة نسبية (٩, ٨٧٪). وجاءت الوظيفة القيادية الخامسة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة للشؤون التعليمية" بوزن مرجح (٨, ٩٩) وقوة نسبية (٥, ٨٧٪)، وجاءت الوظيفة القيادية السادسة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "عميدة معهد" بوزن مرجح (٦, ٩٩) وقوة نسبية (٤, ٨٧٪). وجاءت الوظيفة القيادية السابعة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "عميدة لعامة مساندة" بوزن مرجح (٩٩) وقوة نسبية (٨, ٨٦٪). وجاءت الوظيفة القيادية الثامنة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "عميدة كلية" بوزن مرجح (٩٨) وقوة نسبية (٨٦٪).

والملفت للنظر هنا هو أن وظيفة مديرة جامعة جاءت في الترتيب رقم (١٣) وهي قمة العمل القيادي الإداري في الجامعة، ويمكن تفسير هذا من عدة أوجه منها أن القيادات الجامعية النسائية ترى أنه من المهم أن يتم تولي المرأة القيادة في الجامعة بشكل تدريجي بعد أن تمر بالمناصب التي تسبق هذا المنصب، أو تفسير آخر هو أن المعتقدات الدينية التي ترى أن المرأة لا تتولي مناصب قيادية عليا تلعب دوراً مهماً في توجهات أعضاء هيئة التدريس من النساء بالجامعة.

جدول رقم (١٩) يوضح الفروق في مستوى استجابات المبحوثات حول المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى طبقاً لاختلاف خصائص عينة البحث

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ملاحظات
الدرجة الوظيفية	بين المجموعات	٢, ٢١٥	٤	٨, ٥٣	٠, ٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٩٩٠١	١٠٩	٦, ١٨٢		
	الإجمالي	٢, ٢٠١١٦	١١٣	٠		
المنصب الإداري	بين المجموعات	٨, ٧٢٤	٦	٨, ١٢٠	٠, ٧	غير دال
	داخل المجموعات	٤, ١٩٣٩١	١٠٧	٢, ١٨١		
	الإجمالي	٢, ٢٠١١٦	١١٣	٠		

ملاحظات	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير	
غير دال	٠,٨	٠,٤	٧٨,٤	٤	٣١٣,٥	بين المجموعات	سنوات الخبرة
			١٨١,٧	١٠٩	١٩٨٠٢,٧	داخل المجموعات	
			٠	١١٣	٢٠١١٦,٢	الإجمالي	
دال	٠,٠١	٦,٤	١٠٨٤,٣	١	١٠٨٤,٣	بين المجموعات	التخصص العلمي
			١٦٩,٩	١١٢	١٩٠٣١,٩	داخل المجموعات	
			٠	١١٣	٢٠١١٦,٢	الإجمالي	

باستقراء الجدول السابق جدول رقم (١٩) والذي يوضح نتائج اختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية للمبحوثات والذي يشمل (٥ متغيرات)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل عبارة من عبارات المحور، باعتباره متغير تابع، ومتغير الدرجة الوظيفية، واعتباره متغير مستقل، وبالتالي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى لاستجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف الدرجة الوظيفية، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٣).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى عبارات المحور، باختلاف المنصب الإداري للمبحوثات والذي يشمل (٧ متغيرات)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل عبارة من عبارات المحور-باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير المنصب الإداري، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى لاستجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف المنصب الإداري، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٧).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى عبارات المحور، باختلاف سنوات الخبرة للمبحوثات والذي يشمل (٥ متغيرات)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل عبارة من عبارات المحور-باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير سنوات الخبرة، واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى لاستجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٤).

أما فيما يتعلق باختبار الفروق في مستوى مؤشرات المحور، باختلاف التخصص العلمي للمبحوثات والذي يشمل (٢ متغيرات)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين الأحادي الاتجاه) لكل عبارة من عبارات المحور - باعتباره متغيراً تابعاً، ومتغير التخصص العلمي واعتباره متغيراً مستقلاً حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في مستوى لاستجابات المبحوثات على عبارات المحور، باختلاف التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (٤, ٦).

النتائج العامة للدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن مستوى المحور الأول متطلبات القيادة التحويلية النسائية في جامعة أم القرى جاء مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٢٦,٨) والقوة النسبية (٩٢,٤%)، ويؤكد هذه النتيجة أن مستوى توفر سمات القيادة التحويلية مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة في نتائج دراسة جبريل (٢٠١٤م)، كذلك جاءت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٠م) بأن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يمارسون القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، وأنهم يتمتعون بخصائص القائد التحويلي بدرجة متوسطة، ويؤكد ذلك أيضاً نتائج دراسة الرقيب (٢٠١٠م) التي توصلت إلى أن سلوكيات (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، والاعتبارات الفردية) متوفرة في الجامعات الفلسطينية، لذا كانت الحاجة لمعرفة متطلبات القيادة التحويلية النسائية في الجامعات السعودية مرتفعة كما تظهر الدراسة الحالية.

١- جاء مؤشر التأثير المثالي مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٣٥,٨) والقوة النسبية (٩٤%)، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة جبريل (٢٠١٤م) والتي جاءت فيها سمة الجاذبية والتأثير مرتفعة، وقد يرتبط ارتفاع هذا المؤشر إلى الطبيعة الخاصة لوجود الجامعة في مدينة مكة وارتباطها القوي بتعاليم الدين الإسلامي ومن ثم فقد انعكس هذا في قوة هذا البعد وزيادته عن غيره من الأبعاد.

- ٢- جاء مؤشر التحفيز الإلهامي مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٢٨, ٢) والقوة النسبية (٩٢, ٧)٪، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة جبريل (٢٠١٤م) والتي جاءت فيها سمة التحفيز الإلهامي مرتفعة وكانت أعلى سمات القيادة التحويلية توافراً.
- ٣- جاء مؤشر الاعتبار الفردية مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٢٤, ٦) والقوة النسبية (٩٢, ٧)٪، ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة جبريل (٢٠١٤م) والتي جاء فيها توافر سمة الاهتمام الفردي بدرجة متوسطة، مما يتطلب مزيداً من الحاجة لتوفير هذه السمة في متطلبات القيادة التحويلية كما أظهرت الدراسة الحالية.
- ٤- جاء مؤشر الاستشارة الفكرية مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥١٨, ٤) والقوة النسبية (٩٠, ٩)٪، ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة جبريل (٢٠١٤م) والتي جاء فيها توافر سمة الاستشارة الفكرية بدرجة متوسطة، مما يتطلب مزيداً من الحاجة لتوفير هذه السمة في متطلبات القيادة التحويلية كما أظهرت الدراسة الحالية، خاصة وأن النظام الجديد للجامعات السعودية سيجعل هناك تنافسية بين الجامعات السعودية وصولاً إلى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بوجود خمس جامعات سعودية في قائمة أعلي ٢٠٠ جامعة عالمية.
- إن مستوى المحور الثاني متطلبات ثقافة التغيير في جامعة أم القرى جاء مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٣٤, ٤) والقوة النسبية (٩٣, ٨)٪.
- ١- جاء مؤشر التعاون مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٣٤, ٣) والقوة النسبية (٩٣, ٧)٪ وهو يشير إلى توافر روح إيجابية بين منسوبات الجامعة في العمل سوياً لتحقيق الأهداف.
- ٢- جاء مؤشر الابتكار مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٣١, ٨) والقوة النسبية (٩٣, ٣)٪، وهذه النتيجة تساعد في اختيار القيادات في المناصب العليا بالجامعة.
- ٣- جاء مؤشر التماسك مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٤٠, ٣) والقوة النسبية (٩٤, ٨)٪، مما يساعد على العمل بروح الفريق الواحد والانسجام بين القائدات ومرؤوساتهن.

٤- جاء مؤشر الفاعلية مرتفعاً جداً بمتوسط مرجح (٥٣١, ٣) والقوة النسبية (٩٣, ٢)٪، حيث إن الفاعلية تساعد في احداث التغييرات المطلوبة في الجامعة.

- إن مستوى المحور الثالث المناصب القيادية التي يمكن للمرأة توليها في جامعة أم القرى جاء مرتفعاً بمتوسط مرجح (٤٨٤, ٩) والقوة النسبية (٨٥, ١)٪.

جاءت الوظيفة القيادية الأولى التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "مستشارة لوكيل الجامعة" بوزن مرجح (١٠٢) وقوة نسبية (٨٩, ٥)٪. وجاءت الوظيفة القيادية الثانية التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "مشرفة عامة لإدارة" بوزن مرجح (١٠١, ٦) وقوة نسبية (٨٩, ١)٪. وجاءت الوظيفة القيادية الثالثة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة"، وكذلك وظيفة "مستشارة لمعالي مدير الجامعة" بوزن مرجح (١٠١, ٤) وقوة نسبية (٨٨, ٩)٪. وجاءت الوظيفة القيادية الرابعة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي" بوزن مرجح (١٠٠, ٢) وقوة نسبية (٨٧, ٩)٪. وجاءت الوظيفة القيادية الخامسة التي يمكن أن تشغلها المرأة من وجهة نظر عينة الدراسة هي "وكيلة الجامعة للشؤون التعليمية" بوزن مرجح (٩٩, ٨) وقوة نسبية (٨٧, ٥)٪.

وتشير هذه النتائج إلى أن القيادات النسائية بجامعة أم القرى لا تتعجل الوصول إلى المناصب الإدارية في الجامعة بل ترى ضرورة التدرج في هذه المناصب واكتساب الخبرات اللازمة لتكون مؤهلة لهذه المناصب القيادية الجامعية لتقود التغيير في الجامعة وفي المجتمع السعودي كله والعمل من أجل تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ سواء فيما يتعلق بالمستهدف من الجامعات السعودية أو تأهيل الكوادر الوطنية السعودية من أجل تحقيق باقي أهداف الرؤية في ظل الدعم المتميز الذي تحظى به المرأة السعودية في كافة مجالات العمل من القيادة السياسية.

توصيات الدراسة:

- بناءً على نتائج الدراسة الميدانية يمكن للدراسة اقتراح مجموعة من التوصيات التي تساعد على إحداث ثقافة التغيير في الجامعة أم القرى من خلال القيادة التحويلية وهي:
- توفير بيئة عمل تقوم على العمل كفرق عمل بشكل أساسي.
- توفير الموارد المالية والمادية والبشرية الكاملة من أجل تحقيق التغيير المنشود في الجامعة.
- تأهيل صف ثان وثالث من القيادات الجامعية النسائية حتى تستمر مستويات الأداء بنفس الوتيرة المتميزة في حالة ترك المنصب الإداري - سواء للتقاعد أو انتهاء المدة لشغل المنصب أو لأي سبب آخر.
- الاستفادة من مخرجات برنامج الابتعاث لخادم الحرمين الشريفين من المبتعثين لمختلف الجامعات العالمية لبث دماء جديدة في العمل الإداري بالجامعة.
- عقد لقاءات لقيادات الجامعة مع مكتب رؤية ٢٠٣٠ بالجامعة لتحديد المطلوب من كل قطاع بالجامعة لتحقيق أهداف الرؤية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء العديد من الدراسات التي تتناول تحديد معايير لاختيار القيادات التحويلية في الجامعات السعودية.
- إجراء دراسات تتناول مقارنة بين المهارات القيادية للعنصر الرجالي وبين المهارات القيادية للعنصر النسائي في الجامعات السعودية.

المراجع:

- التميمي، نوف ناصر (٢٠١٢م): المؤسسات التربوية بين ثقافة التغيير وتغيير الثقافة: مدارس تطوير نموذج، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس - كلية التربية، العدد (٣٦) المجلد (٣): مصر.
- جبريل، وائل محمد (٢٠١٤م): القيادة التحويلية في ضوء الاتجاهات الحديثة وعلاقتها بالقدرات الإبداعية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الليبية، جامعة جرش، جرش للبحوث والنشر، العدد (٢) المجلد (١٥) من (ص٣٦ - ص٦٣): الأردن.
- خيري، أسامة (٢٠١٣م): الجديد في القيادة الإدارية، (ط: ١) دار الراية للنشر والتوزيع: الأردن.
- خيري، أسامة (٢٠١٤م): التميز التنظيمي، (ط: ١) دار الراية للنشر والتوزيع: الأردن.
- درويش، ماهر صبري (٢٠٠٩م): القيادة التحويلية ودورها في إدارة التغيير - دراسة تحليلية لآراء عينة من متخذي القرارات في بعض المصارف العراقية، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد (٧٨) من (ص١٠٠ - ص١٤١): العراق.
- الرقب، أحمد محمد (٢٠١٠م): علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر: غزة.
- السبيعي، عبيد عبدالله (١٤٢٩هـ): الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة دكتوراه من كلية التربية - جامعة أم القرى غير منشورة: مكة المكرمة.
- الشمري، أحمد حمود (٢٠١٧م): استخدام مدخل القيادة التحويلية في تطوير إدارة المدارس المتوسطة بدولة الكويت، مجلة التربية - جامعة الأزهر - كلية التربية، العدد (١٧٦) المجلد (١) من (ص٧١٢ - ص٧٤٩): جمهورية مصر العربية.
- الغامدي، سعيد محمد (٢٠٠٠م): القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية، رسالة دكتوراه من كلية التربية - جامعة أم القرى غير منشورة: مكة المكرمة.
- غنيم، جمال حسن (٢٠٠٥م): القيادة التحويلية: مفهوم جديد للقيادة، مجلة المدير الناجح - جمعية إدارة الأعمال العربية، العدد (١٠٩) من (ص١٤ - ص١٧).
- ١١- الصمادي، محمد أحمد (٢٠١٢م): اختبار تأثير أبعاد القيادة التحويلية على أداء المنظمة، مجلة البحوث المالية والتجارية - جامعة بور سعيد، العدد (٢): مصر.

- ١٢ - المعاني، أيمن عودة (٢٠١٣م): أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، العدد (٢) المجلد (٩) من (ص ٢٢٥ - ص ٢٥٨): الأردن.
- الهلالي، الهلالي الشريبي (٢٠٠١م): استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية: دراسة ميدانية، مستقبل التربية العربية - المركز العربية للتعليم والتنمية، العدد (٢١) المجلد (٧) من (ص ٩ - ص ٧٢).
- نجم، عبدالحكيم أحمد (٢٠١١م): العلاقة بين القيادة التحويلية والاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الدقهلية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، من (ص ١ - ص ٢٥) جامعة المنصورة، كلية التجارة: جمهورية مصر العربية.
- موقع جامعة أم القرى، إحصاءات جامعية: <https://uqu.edu.sa/main/1072>

المراجع الأجنبية:

- Anantha Raj A.Arokiasamy, Abdul Ghani KanasanAbdullah, Mohammad Zohir Ahmad, Shaari Aziah Ismail(2016): Transformational Leadership of School Principals and Organizational Health of Primary School Teachers in Malaysia, Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 229, 19 August, Pages 151-157
- Anis Eliyana, Syamsul Ma'arif, Muzakki (2019): Job satisfaction and organizational commitment effect in the transformational leadership towards employee performance, European Research on Management and Business Economics, 25
- Carless, Sally A., Wearing, Alexander J, and Mann, Leon (2000): A short Measure of Transformational Leadership, Journal of Business and Psychology, Vol. 14, No. 3, spring.
- Cen April Yue, Linjuan Rita Men, Mary Ann Ferguson (2019): Bridging transformational leadership, transparent communication, and employee openness to change: The mediating role of trust, public relations Review, 45.
- Hamzah Elrehaila, Okechukwu Lawrence Emeagwalib, Abdallah Alsaadc, Amro Alzghoul, (2018): The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. Telematics and Informatics.
- Munevver Olcum Cetina, F. Sehkar Fayda Kinik (2015): An analysis of academic leadership behavior from the perspective of transformational leadership, Procedia - Social and Behavioral Sciences 207 519 – 527

- Rast III, David E., Hogg, Michael A., and de Moura Georgina Randsley (2018): Leadership and Social Transformation: The Role of Marginalized Individuals and Groups, Journal of Social Issues, Vol. 74, No. 1.
- Sujchaphonga, Narissara, Nguyenb, Bang, and Melewarc, T.C. (2015): Internal branding in universities and the lessons learnt from the past: the significance of employee brand support and
- Transformational leadership, Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 25, No. 2
- Vatankhah, Soudabeh. et al, (2017) Role of transformational leadership on employee productivity of teaching hospitals: using structural Equation modeling, Electronic Physician, Vol: 9, Issue: 8, August.

مدى جودة الأعمال الفنيّة
المنفّذة بمدارس المرحلة المتوسطة وتأثيرها في
تنمية الصُّورة الفنيّة لدى الطُّلاب من وجهة نظر المختصّين

عبدالله بن مشرف محمد الشاعر

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

جامعة أم القرى

مدى جودة الأعمال الفنية المنفذة بمدارس المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية الصورة الفنية لدى الطلاب من وجهة نظر المختصين عبدالله بن مشرف محمد الشاعر

ملخص الدراسة:

إن حضارة الدول وثقافتها تعكسه مدنها بشوارعها وأبنيتها ومرافقها، والمدارس أحد أهم تلك المرافق، وفي هذه الدراسة قام الباحث بقياس جودة الأعمال الفنية المنفذة في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة حيث تكونت العينة من ثماني مدارس بنين تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد صمم الباحث إستبانة كأداة للبحث وقام بتوزيعها على متخصصين في مجال التربية الفنية بجمس جامعات سعودية أختيرت بشكل عشوائي، وأسفرت هذه الإستبانة عن عدة نتائج تم معالجتها إحصائياً، وتوصل الباحث إلى ما يلي:-

- ١- أن الأعمال الفنية المنفذة لا تحقق أهداف منهج التربية الفنية.
 - ٢- البيئة الدراسية ملوثة بصرياً بأعمال فنية لا تسهم في خدمة العملية التعليمية.
 - ٣- تخلو الأعمال الفنية المنفذة من العناصر البنائية والقيم الجمالية.
- وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها:-
- وجوب تضمين وحدة تهتم بالإعداد الثقافي والتوعوي للمحافظة على البيئة المدرسية.
 - ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية وواجهاتها الداخلية والخارجية حيث يتعلم منها الطلاب مفهوم البيئة الجمالية.

ومن المقترحات:-

- وضع برنامج فني ثقافي للمعلمين مخصص للعناية بالبيئة الجمالية للمدرسة.
 - وضع المختصين لمعايير فنية للأعمال المنفذة بالمدارس.
 - تشكيل لجان مختصة في مجالي اللغة العربية والتربية الفنية تشرف على كافة مشاريع المدرسة الفنية.
- الكلمات المفتاحية:** التلوث البصري- الصورة الفنية - البيئة المدرسية - اتجاه الطلاب - الأعمال الفنية- المنهج الخفي.

**The quality of the artistic works that carried out in the
intermediate schools and their effect on developing the artistic image
of students from the point of view of specialists**

Abdullah Mushref Al-Shaer

Abstract

The civilization of states is reflected in their cities, streets, buildings and facilities. In this study, the researcher measured the quality of the artistic works carried out in the schools of the intermediate stage in Makkah, where the sample consisted of eight male schools selected by a simple random method. The researcher designed a questionnaire as a research tool and distributed to specialists in the field of art education in five Saudi universities selected randomly. Results were statistically processed and the researcher reached the following:

- 1- The art works do not match the objectives of the curriculum of art education.
- 2- The study environment is contaminated visually by artistic works that do not contribute to the educational process.
- 3- The works of art carried out are void of structural elements and aesthetic values.

The researcher concluded a set of recommendations, the most important of which are:

- A unit concerned with cultural preparation and awareness should be included to preserve the school environment.
- The need to pay attention to the school environment and internal and external aesthetic facades where students learn the concept of aesthetic environment.

Suggestions include: -

- Developing a technical and cultural program for teachers dedicated to the care of the aesthetic environment of the school.
- Setting specialists to technical standards for the work carried out in schools.
- Forming specialized committees in the fields of Arabic language and art education to supervise all projects of the technical school.

Keywords: Visual contamination, artistic picture, school environment, student attitudes, artistic works, hidden curriculum.

المقدمة:

تُعتبر الصورة البصرية سمة مرتبطة بكل الجوانب المحيطة بنا في حياتنا العلمية والعملية، فمن خلالها تختصر المعارف وتبسط المفاهيم، فهي لغة عالمية لا تحتاج إلى ترجمة، ويذكر (عبد الوهاب، ٢٠١٢، ص ١٠٨): أن التعبير، والتسجيل، والفن التشكيلي أحد ضروب المعرفة الإنسانية المحسوسة التي تتعدد صورته. وهو علم يتضمن الاكتشاف والتأليف للأحداث، والتوثيق، وحفظ وصيانة التاريخ البشري، وأنظمة الحياة السائدة في فترة زمنية ومكانية واصطلاحية، وتاريخية محددة.

وقد انتشر الآن بكثير من مدارس التعليم العام -ومنها مدينة مكة المكرمة- ظاهرة تحسب على الفن التشكيلي، وهي ذهاب كثير من المعلمين إلى تزوين المدرسة من الداخل والخارج وتغطية كل المساحات بأعمال فنية جدارية، تنفذ مباشرة على الأسطح الخرسانية بهدف إظهار نشاط المعلم تارة وارضاء القيادة المدرسية تارة أخرى، دون التدقيق في المحتوى أو المضمون وطرق التنفيذ والإخراج أو مراعاة للعناصر البنائية والقيم الجمالية. تذكر (حسنين، ٢٠١١، ص ٤٩٤): في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة للتربية الفنية أصبح مفهومها يرتبط بالسلوك القيمي والوظيفة من خلال التربية عن طريق الفن، حيث تهتم بالبيئة السلوكية الإيجابية للأفراد من خلال دراسة ميادين التربية الفنية ومجالاتها، وأثناء ممارسة العمليات الإنتاجية للفن، وهذا يدعو للاهتمام بمراحل النمو التربوي والفني للطلاب للمساهمة في حل المشكلات المختلفة لهم من خلال إدراك المفاهيم المتنوعة من دراسة المجال الفني، وهذا ما قد أوضحه العديد من الدراسات والبحوث.

مشكلة الدراسة:

من خلال الزيارات الميدانية لطلاب التربية العملية بمدارس مكة المكرمة لاحظ الباحث أن كثيراً من المدارس باتت جدرانها الداخلية والخارجية تكتسي بمساحات لونية متداخلة لا يوجد بينها ترابط أو حضور للمعايير والقيم الفنية، وتتقارب كلها في الأسلوب والإخراج وتحسب على النشاط الفني للمعلم والمدرسة والحراك الفني

للمدينة، يذكر (عبد الوهاب، ٢٠١٢ ص ١١٦): أن لغة الفن التشكيلي لغة بصرية، يتعامل معها كل البشر بمختلف ميولهم، واتجاهاتهم العامة والخاصة، وتعرض مشاهد هذه اللغة أمام العين. وهناك يتم الاستعانة بالخيال، ويتم أعمال الفكر، وشدة الانتباه، عن طريق الأشكال والألوان والمضامين وغيرها، وأن أساليب وأنواع الصور التشكيلية متعددة منها: التمثيل من الواقع، الاستعانة بالخيال والأحلام، والرسوم التعبيرية.

لقد طال التلوث البصري مدارسنا بشكل يدعو إلى الوقوف على هذه الظاهرة السلبية ومعالجة آثارها، فهي لا تمثل حقيقة تدريس مادة التربية الفنية ولا تحقق أهدافها العامة والخاصة، وهذه الظاهرة هي نتيجة اجتهاد خاطئ من بعض المعلمين.

تذكر (أحمد، ٢٠١٥، ص ٢): ومن الأهداف العامة للتربية الفنية ربط الطالب ببيئته بغرس قيم ومفاهيم ومعتقدات المجتمع وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، وتتضمن التربية الفنية عددًا من المجالات الدراسية التي تزخر بالجوانب الوجدانية والقيم التي يمكن إكسابها للطلاب، والتي تحتاج في تعليمها ربط الطالب ببيئته في مراحل التعليم المختلفة، وذلك عن طريق برامج التربية البيئية التي تسهم في تنمية الوعي الفني البيئي من خلال ممارستهم للأعمال الفنية، فسلوك الطالب ليس ناتجًا عن التفاعل بينه وبين المثيرات البيئية فقط، وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته، بالإضافة إلى تربية الطالب وجدانيًا ضرورة للاستمتاع بقيم الأشياء التي تمر تحت بصره، وفي ذاته.

لذا وجب التنبيه على خطورة إغفال معالجة ظاهرة التلوث البصري بمدارسنا، ومتابعة المعلمين ذوي الاختصاص وتوجيههم إلى ضرورة الأخذ بالمعايير والقيم الفنية والجمالية في إخراج الأعمال وتحسين البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة تذكر (أحمد، ٢٠١٥ ص ٢): من هنا تبرز أهمية التوعية البيئية لممارسات خاطئة نتجت عن انعدام أو نقص الوعي البيئي لدى الطلاب من خلال الملصقات الإعلانية، ليدركوا مخاطر سلوكياتهم الخاطئة تجاه بيئتهم، ولتغيير نظرتهم واتجاهاتهم وإشراكهم في إيجاد حلول مناسبة لمشكلات البيئة، ولتعاملوا مع البيئة بمكوناتها بشكل صحيح.

أسئلة الدراسة :-

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:-

ما مدى جودة الأعمال الفنية المنفذة بمدارس المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية الصورة الفنية لدى الطلاب من وجهة نظر المختصين؟

وينبثق منه الأسئلة التالية:-

١- ما مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة من وجهة نظر المختصين؟

٢- ما مدى جودة الصورة الفنية للأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة من وجهة نظر المختصين؟

٣- ما مدى توافر القيم الفنية والجمالية في البناء والتركيب للأعمال المنفذة بالبيئة المدرسية من وجهة نظر المختصين؟

أهداف الدراسة :-

- ١- تحليل الواقع الفني بالمدارس.
- ٢- تقييم الجهود المبذولة من المعلمين واتجاهها نحو تعزيز أهداف التربية الفنية.
- ٣- الوقوف على السلبيات والملاحظات بالمدارس من الجانب الفني.
- ٤- قياس مدى تأثير البيئة الفنية الحالية على اتجاه الطلاب نحو التربية الفنية.
- ٥- وضع حلول مقترحة لمعالجة التلوث البصري في المدارس.

أهمية الدراسة :-

قد تسهم الدراسة في الوقوف على واقع المدارس في مكة المكرمة من الجانب الفني التشكيلي المرتبط بمادة التربية الفنية ومعلمها، وتجارب القيادة المدرسية في تسهيل مهمة المعلم لتحقيق بيئة فنية تنعكس على الطلاب والمجتمع بما يعود بالنفع ورفع الذائقة الفنية للمجتمع من خلال اظهار المدرسة بتصميم فني مميز وبيئة جاذبة ومرتبطة بتحقيق أهداف تعليم التربية الفنية، ومعالجة السلبيات التي وصلت إلى ظاهرة بمدارس البنين بمكة المكرمة، والتي تخلو من معايير الفن وقيمه وأهدافه، ووضع

أداة تقيس تأثير الاعمال الفنية في تنمية الصورة الفنية للطلاب نحو الفن لما له من دور إيجابي حال تحقق أهداف التربية الفنية الموضوعة من قِبَل المختصين حسب المراحل الدراسية المختلفة.

حدود الدراسة :-

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- ١ - الفصل الدراسي الأول للعام ٣٧-١٤٣٨ هـ.
- ٢ - مدارس البنين المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.
- ٣ - أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الفنية في الجامعات السعودية.
- ٤ - معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة.

التعريف بالمصطلحات :-

يتفق الباحث مع التعريفات التالية كتعريف إجرائي للمصطلحات:-

التلوث البصري: عرفها (دقماق، ٢٠٠٥، ص ٥٣٧) بأنه: نتاج تفاعل الفرد مع البيئة بمحتوياتها ومظاهر وأساليب المعيشة فيها، أي أن التلوث البصري ليس طابعاً فطرياً يتم عن فرد قليل الإحساس بالجمال لا يتمتع بذوق رفيع وإنما هو طابع مكتسب وليد الاحتكاك بالبيئة الطبيعية والإنسانية المحيطة.

الصورة الفنية:- عرفها (عبد الوهاب، ٢٠١٢، ص ١٠٧) بأنها: العمل الفني أو اللوحة التي أنتجها الفنان، وسكب فيها أفكاره، وروحه وعواطفه عن طريق وسائل وأدوات تلوين وأجهزة مختلفة. فهي تتكون من الشكل والمضمون والمادة، وتأتي كفعل إيجابي لتفاعلهم معاً. وتاريخياً لازمت الصورة الإنسان، منذ بداية عهده بالحياة، وشكل ذلك بعداً إنسانياً، في تطور نشاطه الفني، وفي تعدد معانيها ودلالاتها. كما إنها لم تعد مجرد نسخة أو محاكاة للعالم، بل يقصد بها الصورة المنظمة، أو المشكلة.

البيئة المدرسية:- عرفها (طه، ١٩٩٩، ص ١٩) بأنها: كل ما يبصره ويتعايش معه الطالب داخل سور المدرسة من إعداد البرامج والمفاهيم الدراسية للتربية الفنية والجمالية والنشاطات المختلفة ذات الآفاق الإبداعية والتجارب العلمية والثقافية،

وكذلك التكوينات المعمارية والتشكيلية لقاعات التدريس والمختبرات والحدائق والأستوديوهات والساحات وجميع المرافق الأخرى داخل المدرسة.

اتجاه الطلاب الفني: - عرفه (خضر، ١٩٩٨، ص ١٥٩) بأنه: درجة حب الطلاب للتربية الفنية وأنشطتها المختلفة أو كرهها، ودرجة إحساسهم بفائدتها، وتقديرهم لمعلميها، واحترامهم لهم، ويتم قياسها بواسطة مقياس الاتجاهات إذ يحتوي على مجموعة من المفردات نصفها إيجابي والنصف الآخر سلبي.

الأعمال الفنية: ويعرفها الباحث إجرائياً بكل المشاريع الفنية المنفذة لتزيين المدرسة من الداخل والخارج سواءً بأيدي معلمي التربية الفنية أو الطلاب أو جهات أخرى، والتي تتنوع ما بين جداريات ولوحات وملصقات ومجسمات منفذة بخامات مختلفة، تتضمن محتوى وفكرة معينة.

الإطار النظري: -

١ - **الواقع الفني للبيئة المدرسية:** يصعب قبول ما يحدث في مدارسنا والتسليم بكونه نتيجة طبيعية لمنهج التربية الفنية وتحقيق أهدافه العامة والخاصة، يذكر (بباوي، ٢٠٠٣، ص ١٣٩): إن ارتباط العناصر في البيئة بوظيفة معينة يجعل التلميذ غير قادر على رؤيتها كعنصر تشكيلي يحتوى على قيم فنية، ويستطيع التلميذ أن يدرك العناصر المادية المركبة في البيئة إذا ما حدد المعلم الهدف والإطار العام الذي يربط بين العناصر المتنوعة في تلك البيئة وتلك العوامل تقوم بدور الموجه لإدراك التلميذ البصري، من خلال مقارنة التفسيرات المختلفة التي يفسر بها كل تلميذ العناصر المختلفة في البيئة وتفسير العنصر الواحد من خلال زوايا متعددة، وبالطبع فإن الوعي الإدراكي للبيئة يمتد إلى أبعد من مجرد إدراك الخط والشكل واللون والعناصر التشكيلية المختلفة بل يشتمل على ربط العناصر (التشكيلية) بالإحساس والخبرات الماضية والحاضرة.

وقد قسم (دقماق، ٢٠٠٥، ص ٥٢٩) أنواع التلوث إلى أربعة أنواع رئيسية، هي: - التلوث السيكلوجي، الكيماوي، الطبيعي والتلوث الثقافي والاجتماعي، حيث

إن الناتج الطبيعي للتلوث الثقافي والاجتماعي هو مجموعة من الأمراض العضوية والاجتماعية والسلوكية المرفوضة وأنماط من التلوث البصري والسمعي والأخلاقي والحضاري والتي تحتاج إلى نوع من التقويم الجمالي. والتربية الفنية لها مكان الصدارة في تربية الفرد تربية جمالية وسلوكية تساهم في تنمية الوعي الجمالي للجماهير، ومن ثم تؤثر تأثيراً مباشراً في مواجهة أزمات البيئة وخاصة مظاهر التلوث البصري.

ومن خلال إشراف الباحث على طلاب التربية العملي والزيارات الميدانية لاحظ أن كثيراً من معلمي التربية الفنية عمدوا إلى تزيين المدارس داخلياً وخارجياً بجداريات مرسومة مباشرة على الأسطح الخرسانية إما بأنفسهم أو بأيدي عمالة تمارس الفن بدون تخصص تبعد عن كل القواعد والمعايير الفنية، ويرى الباحث أن هذا ينعكس بلا شك على أهداف تعليم الطلاب مادة التربية الفنية بطريقة سلبية.

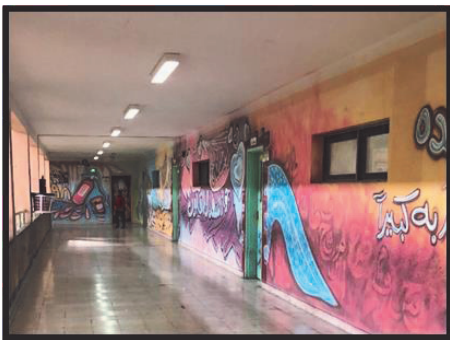
ونعرض فيما يلي بعض الصور من البيئة المدرسية ويظهر جلياً الحجم الكبير للتلوث البصري داخل وخارج المدرسة وانتشار هذا الأسلوب بشكل ملاحظ في كثير من المدارس.



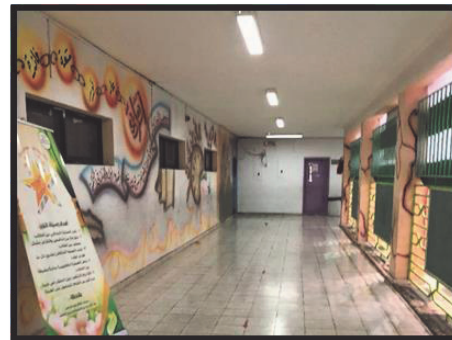
صورة (٢)



صورة (١)



صورة (٤)



صورة (٣)



صورة (٦)

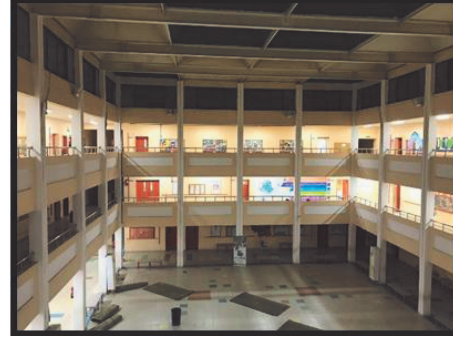


صورة (٥)

نماذج من واقع الأعمال الفنية بالمدارس المتوسطة من الداخل والخارج



صورة (٨)



صورة (٧)



صورة (١٠)



صورة (٩)

نماذج من واقع الأعمال الفنية بالمدارس المتوسطة من الداخل والخارج

٢- الأعمال الفنية بالمدارس:-

لابد أن يكون مجمل الأعمال الفنية المنفذة بالمدارس محققة لأهداف التربية الفنية بمستويات تدريسها المختلفة وفق المعايير الفنية والقيم الجمالية التي يسعى صانع المناهج لتحقيقها عند الطلاب، تحت إشراف مختصين تم إعدادهم وتأهيلهم في الجامعات. وقد حصر (دقماق، ٢٠٠٥، ص ٥٣١-٥٣٢): دور التربية الفنية في تنمية الأخلاق الجمالية في البيئة في عدة نقاط:-

- أ - تشكل القيم الإنسانية للطلاب بمختلف المراحل العمرية لتنمية العلاقات بينهم وبين البيئة من خلال تشكيل خبراتهم الأخلاقية والجمالية بما يتناسب مع المجتمع نموه وتطوره.
- ب- تكشف عن القيم الجمالية المتوفرة بالبيئة وتنمي قدرة طلابها على تذوقها وتخلق المواقف التعليمية التي تؤثر في سلوكياتهم نحو العلاقة الإيجابية بينهم وبين البيئة المحيطة من خلال الممارسة والتعبير.
- ت- تشكيل القواعد الأخلاقية في إطار جمالي من خلال تفاعله وتجاوبه مع مثيراتها الجمالية وتجاربه الشخصية.
- ث- القيم الجمالية والأخلاقية تجاه البيئة تنمو وتتطور مع نمو الفرد اجتماعياً وحضارياً.
- ج- هناك ارتباط بين البيئات العشوائية الفاقدة للمقومات الجمالية والمكتظة بالمؤثرات البصرية السلبية وبين ظاهرة العنف السلوكي.
- ٣- الصورة الفنية:-

الصورة الفنية هي نتاج تفاعل مشاعر الفنان مع أدواته، يخرجها بمهارته وحسه الفني وفق مدرسة تشكيلية ينتمي لها، ونستطيع أن نعيش مشاعر الفنان وإحساسه من خلال التذوق الفني للعمل والذي يفسره ويشرحه الناقد الفني، أو من الانطباع الذي يتركه العمل الفني لدى المتلقي أثناء تأمله، يذكر (مادي، ٢٠١٥، ص ٣٥٣): تلعب الصورة دوراً في جذب الانتباه للمتلقي من خلال مجموعة من النقاط المضئية في الصورة، ومن خلال أبعادها التعبيرية والتشكيلية والجمالية والدلالية، وكون الصورة تساوي ألف كلمة، والصورة يمكن أن تمتزج وتمتص وتكيف نفسها مع أي معنى نرغب بإسقاطه عليها، لأنها تدل على ذاتها وتحمل تفسيرات حول لو كانت متناقضة أو تسقط معاني رمزية أو ذهنية على سلسلة من الصور.

٤- المنهج الخفي في التربية الفنية:-

لا شك أن كثيراً من الدراسات تناولت أهمية المنهج الخفي في المناهج الدراسية، بينما هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بالمنهج الخفي في منهج التربية الفنية، وظاهرة التلوث البصري المنتشر في مدارس المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة هو أحد

مخرجات المنهج الخفي، والذي غفل عن توظيفه معدوا منهج التربية الفنية، وما تقوم به المدارس من محاولة لتحسين المظهر العام للمدرسة من الداخل والخارج انعكس بشكل غير مباشر على التلاميذ في تعبيراتهم الفنية واتجاهاتهم نحو المادة والمجتمع، فأصبح الأمر لا يعزز الأهداف والقيم الفنية وهذا إخفاق كبير وغياب تام للتغذية الراجعة والتقويم المستمر لأهداف مادة التربية الفنية.

٥- دور النشاط الفني في تنمية الاتجاه نحو التربية الفنية:-

لا شك أن اتجاهات الأفراد نحو الفنون والجمال تلعب دوراً حيوياً ومهماً، ويظهر ذلك جلياً في بيئتهم ومجتمعاتهم، وعند الحديث عن الطلاب بشكل خاص نجد أنهم يختلفون في ميولهم، وينعكس ذلك حين ممارسة النشاط الفني؛ فمنهم من يستمتع بذلك وآخرون يعزفون عن المشاركة في هذه الأنشطة، وفئة لا تحفى على معلمي التربية الفنية تشعر بالضيق وبجاجة إلى الإرشاد والتوجيه، فمهمة المعلم هنا اكتشاف الموهوبين ورعايتهم والعمل على جعل الأنشطة الفنية أكثر جذباً وتشويقاً أثناء الممارسة، تذكر (حسين، ٢٠١١، ص ٥١٨) "وتعد أهميتها في تحديد مدى إقبال أو عزوف الفرد لممارسة أي نشاط إنساني، وبخاصة النشاط الفني" وفي ظل ما يحدث في مدارسنا من حراك في أنشطة له أثر كبير على اتجاه الطلاب نحو مادة التربية الفنية، أو من خلال البيئة المدرسية التي تحتوي الطلاب وما تتضمنه من مثيرات بصرية وأعمال فنية، وقد قسمت (حسين، ٢٠١١، ص ٥١٨-٥١٩) الاتجاهات إلى ثلاثة أقسام:-

١- الاتجاه الإيجابي:-

ويمثله الطالب الذي يكتشف في نفسه الموهبة والميل إلى ممارسة الفن ووجد الدعم الخارجي اللازم من الأسرة أو المجتمع بمؤسساته المختلفة وعلى رأسها المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة بما دعم لديه الاتجاه نحو ممارسة الفن والتطور في التعبير واحترامه للفن وللفنانين، ولكن كأحد الهوايات الإضافية في حياته وكشاح من أنشطة وقت فراغه، ويمثل هذه الفئة نسبة من شرائح المجتمع الطلابي والتي تعد من الموهوبين.

٢- الاتجاه الحيادي:-

يمثله الطالب الذي لم يكن لديه الدافع لممارسة الفن وعدم اكتشاف موهبته وشكه في ضعف قدراته الفنية وضعف البيئة التي تدعم وتنمي هذه القدرات، والذي يمكنه الاشتراك في الأنشطة إذا وجد من يرشده ويعلمه، وقد يتجه إلى القراءة في الفن أو مشاهدة الأعمال الفنية إذا أتاحت له الظروف.

٣- الاتجاه السلبي:-

وهو يمثل فئة الراضين للفن وممارساته المختلفة، ويكون هذا نتيجة سببين:-
الأول: افتقاد الفرد فعلاً للقدرات الفنية وضعف مستواه وكذلك عدم ميله للفنون التشكيلية.
الثاني: دور البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها في تنمية هذا الاتجاه السلبي.

الدراسات السابقة: -

١ - دراسة الدليل، ١٩٨٤: قام الباحث بدراسة تحليلية للأبنية المدرسية ومرافقها وأبعادها التربوية حيث تكمن الأهمية للمباني المدرسية كعنصر أساسي وبارز في نجاح العملية التربوية والتعليمية لأبعادها المختلفة في أنها المكان الذي يقضي فيه الطالب جزءاً كبيراً من ساعات يقظته، وأن لها عاملاً حيوياً كبيراً له فعالته في النمو المتكامل للطالب. وعليه فقد أظهرت الدراسة بعض الاعتبارات يجب مراعاتها في المباني المدرسية مثل المنهج وطرق التدريس والتربية البيئية والمناخ والبيئة، كما أظهرت أن هناك قواعد أساسية في تصميم المباني يجب مراعاتها، حيث يدخل كل من مسافة المدرسة عن المنزل وتخصص الفصول وعدد طوابق المدرسة ومدخل المدرسة وعدد الحجرات ومساحتها في أهم العوامل التي يجب مراعاتها، كما أشارت الدراسة إلى دور المعلم في تخطيط حجرة الدرس، وأوصت الدراسة بدعم الجهاز المسؤول عن الأبنية المدرسية بصوره تجعله يؤدي دوره بشكل إيجابي من أجل رفع كفاءة هذا القطاع والاقتراب من مشكلاته بطريقه علمية وموضوعية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في ارتباطها بالبيئة المدرسية.

٢- دراسة الرباعي، ١٩٩٩: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي في معرفة تأثير البيئة المدرسية وأثرها في تنمية الثقافة الفنية والجمالية لدى الطالب، وتمثلت مشكلة الدراسة في أنها مسألة مشروطة بالبيئة التي تبدأ بمواصفات العائلة والمدرسة والمجتمع وكيفية توفر هذه الظروف وطرق الإفادة منها، وكان الهدف من هذه الدراسة بيان دور البيئة المدرسية كعامل مهم ومؤثر في تكوين ثقافة الطالب وتذوقه وتنمية قدرات الطالب الابتكارية من خلال منهجيه التربية الفنية وفعاليتها وتأثيرها على المدارك الحسية ودورها في تطوير قدرات الإبداع، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي الفني بين الطلاب في المدرسة عن طريق النشرات الجدارية والمعارض الفنية وإقامة الندوات، وأنه يتوجب عند بناء المدرسة أن تكون تصاميمها الخارجية والداخلية وسيلة لتدريب الحاسة الجمالية، وأن يكون هناك مناقشات طلابية تساعد على الإبداع. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية.

٣- دراسة الشعلة، ١٩٩٩: ناقشت الدراسة أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، حيث تظهر أهمية هذه الدراسة في اعتبار الدافع المعرفي ذا أهمية كبيرة في النمو المعرفي لدى الفرد، وتكوين البيئة المعرفية وتطويرها لديه والتي من خلالها يمكن للفرد مواجهة المشكلات، وكان هناك نوعان من الأهمية تم مناقشتها، هما: الأهمية العلمية والأهمية التطبيقية، حيث كان الهدف من هذه الدراسة كشف مدى تأثير الدافع المعرفي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ومدى تأثير الدافع المعرفي على الاتجاه نحو الدراسة لدى الطلاب، وكذلك تأثير البيئة المدرسية على التحصيل لدى الطالب، وقد نتج عن هذه الدراسة أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات الطلاب على اختباري الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي وكذلك هناك علاقه موجبه بين درجات الطلاب وعلى اختباري البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي وكذلك الدافع المعرفي، ووصى البحث بضرورة الاهتمام بتوفير وسائل الثقافة المختلفة ومصادر المعلومات التي تساعد الطلاب وتستثيرهم على البحث والاطلاع حتى يمكن

تنمية الدافع المعرفي وضرورة تقبل الأفكار الجديدة للطلاب وتنمية رغباتهم. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة في قياس الاتجاه وأثر البيئة.

٤ - دراسة توفيق، ١٩٩٩: قامت الباحثة بالإشارة في بحثها إلى مسئولية التربية الفنية في تأكيد فاعلية كبار السن تجاه المجتمع وتنمية البيئة حيث تعد الثروة البشرية أهم أنواع الثروات التي يمتلكها المجتمع والاهتمام بتنمية هذه الثروات هو أغلى استثمار على المدى البعيد، واتجهت الباحثة نحو الفئة العمرية الكبيرة وكيفية الانتفاع بخبراتهم وتعزيز دورهم. وإذا نظرنا على المستوى العالمي نجد أن هذه الفئة العمرية يتوافر لها اهتماما كبيرا من المنظمات الدولية والجمعيات الأهلية. وقد أوضحت الدراسة أن هناك قصورا في مفهوم طبيعة كبار السن ومتطلباتهم في ضوء مبدأ التعلم المستمر، وقد أوضحت الباحثة الفرق بين العمر الزمني والعمر الحيوي أو البيولوجي وليس بالضرورة تطابقهما. وهكذا نجد أن العلاقة بين العمر الزمني والعمر الحيوي ليست طردية؛ فقد أوصت الدراسة بتنمية الوعي بشريحة كبار السن ومخاطر عدم تفعيل دورهم من خلال برامج إعداد المعلم في كليات التربية بشكل عام والتربية النوعية بشكل خاص، ولفت النظر إلى ربط البيئة بالمجتمع من خلال تطوير الأداء في قسم التربية الفنية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية البيئة مع اختلاف العينة والفئة العمرية.

٥ - دراسة الحوري، ٢٠٠٠: مما لا شك فيه أن المدارس تتفاوت فيما بينها من حيث مستوى أدائها العام وقدرتها على تقديم تعليم جيد لطلابها، ومن المعروف أن الطلبة قد يتحسن أداؤهم وقدراتهم على التحصيل إذا ما انتقلوا من مدرسة إلى أخرى، وهذا يعني أن المدارس تتفاضل في مدى تأثيرها وتنظيمها وإعداد متطلبات العملية التعليمية. وقد قام الباحث بمعرفة الأسباب المسؤولة عن إحداث هذا التفاوت من خلال الإدارة الصفية، أي ما يقوم به المعلم داخل الغرف الصفية من أعمال لفظية، أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً ومناخاً ملائماً. وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود بيئة جيدة تجعل المدرسة في مستوى ملائم لإنتاج جيل متميز وتمثل البيئة في المقاعد الجيدة والوسائل التعليمية

المتقدمة وتدريب المعلم على استخدام الأساليب الحديثة، والاهتمام بالنظام، وليس معنى ذلك الصمت التام والخوف من المعلم، بل حرية التعبير للطلاب. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في ضرورة سلامة البيئة التعليمية وأثرها على التحصيل الدراسي.

٦- دراسة الشبراوي وآخرين، ٢٠٠٠: تتمثل مشكلة البحث في أن هناك قصوراً في منهج النشاط اللغوي لطفل ما قبل المدرسة في الوفاء بتأكيد انتماء الطفل، وتنمية اتجاهاته الموجبة نحو البيئة وحمايتها وتحسينها. وقد اتضح ذلك من خلال ما قام به الباحثان من إجراء مقابلات مع بعض الموجهات والمعلمات في مجال رياض الأطفال، وتجدر الإشارة أن البحث يفيد فئات مختلفة مثل أطفال الروضة والمعلمات والموجهات والباحثين وواضعي المناهج، حيث تم أخذ عينة من أطفال المستوى الثاني روضه ما بين عمر ٥-٦ سنوات. وأظهرت النتائج أنه لا توجد دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث وأن البرنامج يتصف بدرجة كبيرة من الفاعلية في تحقيق هدف تأكيد الانتماء وتنمية الاتجاه نحو البيئة، وقد أوصى البحث بضرورة ربط قضية الانتماء بمناهج التعليم والأنشطة الصفية واللاصفية، وأن تكون الشغل الشاغل لواضعي البرامج في مرحلة ما قبل المدرسة، وأن تكون البرامج المقدمة للأطفال مشبعة لحاجاتهم وتتضمن خبرات تعويضية للأطفال المحرومين والقلقين. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسة في ضرورة الانتماء إلى البيئة.

٧- دراسة الشيال، ٢٠٠١: تم اختيار المنهج السبي المقارن في هذا البحث وذلك لمقارنة الإدراك البصري لمجموعة من أطفال المرحلة الإعدادية تعيش في بيئة عمرانية يمكن تصنيفها أنها ذات عناصر بصرية جيدة بمجموعة أخرى تعيش في بيئة عمرانية يمكن تصنيفها أنها ذات عناصر بصرية سيئة، حيث كانت عينة البحث من القاهرة من مدرسة لغات بنين ومدرسة حكومية بنين لدراسة أثر التغير في المستوى الاقتصادي الثقافي، وكذلك دراسة تغير السن في المرحلتين ١١-١٢ ومرحلة ١٣-١٤ سنة، وكان حجم العينة ١٢٢ طفلاً، وقد أظهرت

الدراسة النتائج أن إدراك الطفل المصري يتأثر بالفراغ المحيط طردياً مع السن، وكذلك إدراكه يتأثر بالعامل الاقتصادي الثقافي، وأن هناك تأثيراً بعامل وسيلة الحركة وزمن الوصول أي وسيلة المواصلات التي يستخدمها، وكذلك التأثير العاطفي أي الرحلة المحبة لديه، وكذلك الخصائص التصميمية للبيئة العمرانية. وكانت التوصيات لهذه الدراسة متمثلة في محورين، هما: محور المفهوم التصميمي من حيث توصيات منظومة الطرق والاهتمام بعنصر النشاط كعنصر جذب للطفل والعلامات المميزة وعنصر الإمتاع والتشويق، ومحور الأهداف السياسية والتربوية الذي يعتمد على الخدمات الثقافية والصحية والاجتماعية والتعليمية والترفيهية والرياضية. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في الأثر الكبير لانعكاس البيئة من حول الطفل على نفسيته وانطباعه وميوله.

٨- دراسة محمود، ٢٠٠١: هدفت الدراسة إلى: تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية في التخلص من مشكلات التلوث البيئي وتنمية اتجاهاتهم الموجبة نحو الحفاظ عليها من التلوث باستخدام مدخل تكامل العلم والتكنولوجيا والمجتمع وكانت أهمية الدراسة متمثلة في اقتراح أداة تفيد في تقييم الاتجاهات البيئية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وكذلك أداة تفيد في تقييم قدرات التلاميذ في التفكير الإبداعي، وتفيد نتائج هذا البحث في التأكيد على استخدام مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، ويوصي الباحث بدعوة القائمين على تعليم المرحلة الإعدادية والمرحلة الابتدائية بعقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة حول تدريب المعلمين على استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا، وألا يقتصر تدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية على جانب التحصيل الدراسي فقط، بل يؤكد العلاقة الوطيدة التي تربط بين العلم والمجتمع وبين التقدم العلمي التكنولوجي. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية حول معالجة مشكلات التلوث وتم الاستفادة من الأداة (مقياس الاتجاه).

٩- دراسة بباوى، ٢٠٠٣: هدفت الدراسة من خلال القياس التجريبي إلى: تدعيم دور الأنشطة الفنية وتأثيرها الإيجابي على تلاميذ المرحلة الابتدائية في التذوق

الجمالي لمعالجة بعض المشكلات البيئية وذلك من خلال تدعيم وسائل تعليمية وعمل مقياس لها، وجاءت أهمية البحث هنا في ابتكار وإعداد مواد وأنشطة تعليمية أخرى لمواد ومجالات دراسية أخرى، وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج ومنها: إيجاد وحدة قياس أثر النشاط الفني على الطالب بشكل مباشر وغير مباشر، وتطوير وبلورة وتنمية الأفكار للتعبير عنها بالرموز البصرية وعليه فإن الدراسة أفادت بكيفية استخدام الفن كإطار وظيفي في التربية كوسيط مما يؤثر إيجابياً في الطالب في هذه المرحلة العمرية، ويظهرها أثرها بشكل واضح، ويمكن قياسه باستخدام عدة طرق. وتتفق الدراسة مع البحث الحالي في ضرورة الاهتمام بالأنشطة الفنية وقياس مخرجاتها.

١٠ - دراسة حسن، ٢٠٠٤: أصبحت قضية البيئة من أهم القضايا التي نالت اهتمام العديد من العلماء والمتخصصين خلال القرن الحادي والعشرين باعتبارها أحد الأركان التي تعتمد عليها التنمية المستدامة في كافة البلدان المتقدمة ومنها النامية على حد سواء، وترجع أهمية الدراسة هنا أنها بمثابة استجابة واضحة للنداءات المتواصلة من كافة المؤسسات والمنظمات للاهتمام بقضية البيئة والتعامل مع العوامل المساهمة في تلوثها والتي تؤثر على توازنها، وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها تعمل مع قطاع حيوي من قطاعات المجتمع وهو الشباب الجامعي، الذي تنعقد عليه الآمال. وقد هدفت هذه الدراسة إلى: الوقوف على طبيعة اتجاهات طالبات قسم رياض الأطفال ببعض كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث، كما أوصت الدراسة بزيادة المعلومات الخاصة بالطالبات عن البيئة المحيطة، وتزويد الطالبات بالخبرات في مجال البيئة والحفاظ عليها من التلوث، كما أن الوسائل والأدوات التي تستخدم لتحقيق التصور المقترح حيث المناقشة الجماعية والندوات والاجتماعات. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في قضية البيئة وأهمية حمايتها من جميع أنواع التلوث.

١١ - دراسة دقماق، ٢٠٠٥: تهدف الدراسة إلى: التأكيد على دور التربية الفنية في تنمية الوعي الجمالي للجماهير وأثره الإيجابي في مواجهة أزمات البيئة، حيث

شملت الدراسة محاور رئيسة وهي العلاقة التفاعلية بين الإنسان وبيئته، ومفهوم التلوث البصري وأثره السلبي على سلوكيات الشارع المصري، وضرورة تضمين التربية البيئية لمناهج التعليم المختلفة كحل جذري لمشكلات التلوث، واهتمت الدراسة بكل من التلوث السيكلوجي والكيميائي والطبيعي والثقافي والاجتماعي، وألقت الضوء على الأخير لما له من تأثير كبير على الفرد في مجال التربية الفنية حيث أوصت الدراسة أن حاجة الإنسان هي التي دفعته الى الابتكار والاكتشاف، حاجته للملبس دفعته لاكتشاف الغزل وحاجته للغذاء دفعته لاستخدام الأسلحة، فالإنسان الراشد اليوم هو نفسه طفل الأمس، لذا نقول إن رعاية البيئة تبدأ بتربية الطفل تربية سليمة تؤهله ليصبح مواطن صالح. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية بضرورة محاربة التلوث البصري.

١٢- دراسة الشلبي، ٢٠٠٩: سعت الدراسة التحليلية إلى: التعرف على منظومة البيئة المدرسية ومدى تأثيرها في تكوين القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على المفهوم الإجرائي لمنظومة البيئات المدرسية التي يمكن أن تؤثر في تنمية القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر، والتعرف على دور المدرسة في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الثانوية بمحافظه جدة. وترجع أهمية الدراسة أنها تساهم في إلقاء الضوء على مفهوم منظومة البيئة المدرسية وعناصرها وأثرها في تكوين القيم الإبداعية للفن التشكيلي لطالبات المرحلة الثانوية ووضع مقترحات حول تطوير ورفع مستوى عطاء وفاعلية مادة التربية الفنية في العملية التربوية من خلال تنشيط مهارات التفكير وتنمية قيم الإبداع لدى الطالبات وفتح المجال أمام القائمين على مادة التربية الفنية في إعادة النظر في استغلال العناصر البيئية المتاحة، ونتج عن الدراسة أن ميدان البحث يفتقر إلى البحوث والدراسات التي تتناول موضوعات مماثلة فكانت مقترحات البحث وتوصياته بضرورة توجيه طالبات الدراسات العليا في أقسام التربية الفنية والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية لإجراء المزيد من البحوث وتصميم برامج تدريبية متخصصة حول بعض الأنشطة التي يمكن أن تبرز

عناصر البيئة المدرسية ولإقامة مشروع تدريبي لمعلمات التربية الفنية يتضمن ورش عمل حول كيفية تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية. وتتفق الدراسة مع البحث الحالي في وضع تصور لمنظومة مفهوم البيئة المدرسية وعناصرها.

١٣ - دراسة ال مشاري، ٢٠٠٩: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بالكشف عن مدى تأثير عناصر بيئة منطقة عسير على تعبيرات الأطفال، وكانت الدراسة تهدف إلى: التعرف على عناصر بيئة منطقة عسير ومدى تأثيرها على تعبيرات الأطفال الفنية في مرحلة الطفولة المتأخرة وقد أظهرت الدراسة أن تأثير بيئة منطقة عسير على رسوم الأطفال في مرحلة متأخرة بنسبة ٣٠ % وهي نسبة ضئيلة كما أوضحت الدراسة أن بند المناخ وبند التضاريس ظهر بشكل كبير، بينما تقل بنود التراث الشعبي والحيوان في رسوم الأطفال. كما جاءت التوصيات لهذه الدراسة بأن رسوم الأطفال تعتبر مدخلا لمعرفة مجال تأثير البيئة على الطفل أي أداة قياس، وأنه على أولياء الأمور ومعلمي التربية الفنية تعزيز جانب الحفاظ على التراث المحلي لدى الطفل. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في ضرورة توظيف البيئات المحلية في تعليم التربية الفنية والتأكيد على المحافظة على البيئة.

١٤ - دراسة الجلالي، ٢٠١٠: اعتمد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب الذي يساعد على الكشف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات الأساسية موضوع البحث، حيث يناقش البحث مستوى التحصيل الدراسي وعلاقته باتجاهات الطلبة نحو البيئة المدرسية وذلك بأخذ عينة عشوائية من طلبة السنة الأولى في المرحلة الثانوية التخصصية (العلوم الاجتماعية) في شعبية بنغازي، وكذلك تحديد الأداة المستخدمة لقياس المتغيرات موضع الاهتمام وبمصادر المعلومات النظرية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، حيث هدفت الدراسة إلى: الكشف عن مستويات التحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة والعلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي، واتجاهات الطلبة نحو الإدارة المدرسية والمدرسين

والزملاء والأنشطة المدرسية، وأوضحت نتائج البحث أن مستويات التحصيل المدرسي للعينة يمثل تقديرًا جيدًا، كما أن اتجاهات الطلبة لهذه الشعبة تجاه الإدارة المدرسية والمعلمين والمواد الدراسية إيجابية، ومن ثم يتم التوصية بضرورة تعاون المدرس مع الطالب لما له من تأثير إيجابي واتباع طرق تدريسية مناسبة ومعالجة المشكلات بأسلوب علمي. واتفقت الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية البيئة وأثرها على التحصيل الدراسي.

١٥ - دراسة حسنين، ٢٠١١: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في حصر السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها لدى طلاب/ معلم الفصل واتجاهاتهم نحوها في دراستهم لمقرر التربية الفنية ضمن مقررات الإعداد الثقافي بكتليات التربية في البيئة الريفية، حيث كانت أهداف البحث في حصر السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها لدى طلاب/ معلم الفصل وكذلك تحديد أوجه القصور في المقرر الحالي للتربية الفنية لتنمية السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها كما أن البحث قدم تصور مقترح لمقرر التربية الفنية ضمن مقررات الإعداد الثقافي كما أنه ظهرت أهمية هذا البحث في أنه قد تسهم النتائج من هذا البحث في تنمية السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها لدى طلاب/ معلم الفصل كما أوصى البحث بضرورة رصد السلوكيات التشكيلية لطلاب/ معلم الفصل واتجاهاتهم نحوها في البيئة الريفية في ضوء التطورات الحادثة وضرورة تجريب التصور المقترح وكذلك توفير الاحتياجات المناسبة لتنفيذ هذا التصور. تتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في حصر السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها لدى طلاب التخصص.

١٦ - دراسة حلمي، ٢٠١٢: تقوم الدراسة على المنهج الوصفي ومنهج المسح الاجتماعي التحليلي والميداني بهدف التعرف على الواقع المتاح لظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، والتعرف على المتغيرات والأبعاد البيئية المؤثرة في إفراز السلوك العنيف لدى الطلاب وذلك للحد منها. وتتمثل أهمية الدراسة في أن النتائج تفيد في توجيه القائمين على العملية

التعليمية في الحد من الظاهرة، باستخدام كافة الأساليب حيث كان هدف هذه الدراسة: التعرف على أشكال العنف وعوامله لدى الطالب سواء بالمدرسة أو الأسرة، وقد أظهرت النتائج ضرورة اهتمام الأسرة بتوجيه أبنائها إلى قيم التسامح واحترام الآخر، ومعرفة الأسرة بأصدقاء الأبناء وزيادة عدد الاخصائيين الاجتماعيين بالمدارس وقامت الدراسة بمناقشة دور الإعلام وتأثيره. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في التأثير الكبير للبيئة المحيطة بالطالب على سلوكه واتجاهه نحو المجتمع.

١٧- دراسة عبد الحافظ، ٢٠١٣: أظهرت الدراسة أثر التلوث البصري التي باتت كثير من المدن والحوضر تشتكي منه وبخاصة القديمة منها والتي تتسم بالكثافة العالية وانتشار العشوائيات، فهو مؤذٍ للنظر ومزعج للنفوس ويخلق جواً من الكآبة والضيق، حيث نجد أن هناك تفاوتاً في إقامة المباني في ارتفاعاتها وعلاقتها بالفراغات والمناظر الطبيعية المحيطة وكذلك التباين غير المريح بصرياً وكذلك سوء الإضاءة مما يؤثر على الرؤية وانتشار الإعلانات بصورة تصل إلى حد الفوضى وسوء توزيع المرافق الخدمية. فينتج عن هذا الأرق المزمن وعدم القدرة على النوم العميق وغيرها من الأعراض المرضية التي يطلق عليها "أمراض المدينة"، بل يساعد التلوث البصري على نشر اللامبالاة واللاوعي وانتشار العديد من الأمراض النفسية. وتوصي الدراسة بضرورة مواجهة التلوث البصري والذي هو بالأساس صناعة بشرية، فالحقضاء عليها بأيديهم من صنعوها من خلال وضع تخطيط إستراتيجي يتسم بالقابلية للتطبيق على أرض الواقع والاهتمام بالتصميمات الهندسية، وكذلك العمل على التوعية والارتقاء بالذوق العام. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية على ضرورة القضاء على مظاهر التلوث البصري.

١٨- دراسة أحمد وآخرين، ٢٠١٥: نظراً لظهور العديد من المفاهيم والمظاهر السلوكية السلبية في بعض فئات المجتمع خاصة الشباب من المرحلة الثانوية وحتى الجامعية وما بعدها من إدمان وتدخين وإرهاب وتلوث وتضخم للسكان

وتصحّر؛ لذا كان لا بد من معالجة بعض السلوكيات وتعديل السلوك السلبي وتدعيم السلوك الإيجابي والإبقاء عليه، من خلال ملصقات إعلانية تنمي الوعي لذلك، وسعى الباحثان إلى إعداد برنامج قائم على تصميم الملصقات الإعلانية كأداة للتثقيف والتوعية لتنمية وعي الطلاب بالمعارف والقيم والسلوكيات، والمشكلات البيئية من حولهم والتعبير عنها ومعالجتها وإيجاد حلول للمشكلات البيئية، بالإضافة إلى تنمية بعض مهارات الملصق الإعلاني التي تظهر العمل بشكل جيد من خلال التعامل مع العناصر والقيم الفنية، وكانت أهمية البحث في إفادة المشتغلين في مجال التصميم بشكل عام والإعلان بشكل خاص وكذلك المهتمين بالتربية والسلوكيات الاجتماعية عموماً، فجاءت نتائج البحث وتوصياته بضرورة نشر الوعي البيئي بين المنظمات كروابط المعلمين والنوادي ورعاية الشباب والهيئات التي تعنى بصورة مباشرة بالأطفال والشباب، وتأكيد دور المعلمين في إنشاء بيئات تعليمية مناسبة للمواقف التعليمية التي يتعرض لها مع طلابه. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في ضرورة تنمية وعي الطلاب بالمعارف والقيم والسلوكيات والمشكلات البيئية.

١٩- دراسة الزيدي، ٢٠١٦: تعتبر البيئة من أهم العوامل المحيطة بالفرد، وقد هدفت الدراسة إلى فحص دور بعض المتغيرات الدافعية وهي (الفاعلية الذاتية، وتوجيهات أهداف الإنجاز، والاتجاه نحو الأحياء) لدى طالبات المرحلة الثانوية في التنبؤ بمدركاتهنّ لبيئة التعلم الصفية في الأحياء وتلخصت مشكلة الدراسة في أنه: هل يمكن التنبؤ بمستوى إدراك الطالبات لبيئة التعلم الصفية بأبعادها المختلفة (تلاحم الطالبة بزميلاتها، دعم المعلمات، التوجه للمهمة، التعاون، الاستقصاء، الاندماج، والعدالة) في مادة الأحياء، وقد نتج عن الدراسات السابقة أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مدركات الطالبات للخصائص النفسية الاجتماعية لبيئات تعلمهم الصفية وبعض المتغيرات الدافعية مثل الفاعلية الذاتية، وتوجيهات أهداف الإنجاز، والاتجاهات نحو المادة الدراسية، وقد هدفت الدراسة الى بيان مدى مساهمة بعض المتغيرات الدافعية في التنبؤ بمدركات الطالبات لبيئة التعلم الصفية بأبعادها المختلفة والمساهمة في إعداد

وتعريب وترجمة وتقنين مقاييس لمتغيرات الدراسة مما يمثل إضافة للمقاييس العربية في هذه المجالات. وتتفق الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية البيئة الصفية للطلاب وأثرها على التحصيل والاتجاه نحو المادة.

التعليق العام على الدراسات السابقة: ركزت مجمل الدراسات السابقة على دراسة أثر البيئة المحيطة بالطلاب، وقياس ذلك على التحصيل والاتجاه، ووضع مقاييس للاتجاه لمعرفة الدافعية وكانت في مجملها تهتم بالبيئة من الجانب العمراني أو التوزيع المساحي فقط، وقلّة من الدراسات ذهبت إلى التلوث بعمومه وجوانبه المختلفة، وركزت الدراسة الحالية على التلوث البصري خصوصاً حيث أصبح ظاهرة تستحق الدراسة لكثرة المشتتات البصرية من حولنا وتنوع واختلاف سبل الدعاية والتسويق في بعد عن قواعد الفن ودون إشراف أو متابعة من المتخصصين في المجال إلى أن وصل الأمر إلى مدارسنا التي من مهامها تعزيز القيم الفنية ورفع التذوق الفني من خلال مادة التربية الفنية. فكانت هذه الدراسة متعمقة في هذا الجانب لتبرز دور المنهج الخفي في تدريس التربية الفنية وأهميته.

إجراءات الدراسة: -

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني (التحليل البنائي) لملاءمته لأغراض الدراسة وبناء أدوات البحث، وجمع البيانات وتحليلها ثم تفسيرها باستخدام الملاحظة أو المقابلة أو الاختبارات أو الاستفتاءات لكل ظاهرة. وتم توثيق قطاعات المدارس في محل الدراسة للوقوف على الظاهرة محل الدراسة من خلال تصوير داخلي وخارجي للبيئة المدرسية، ومن ثم ترتيبها وتصنيفها لعرضها على المتخصصين، لتقييمها حسب الأداة التي أعدها الباحث لقياس الظاهرة وفق التساؤلات الخاصة بالدراسة.

مجتمع الدراسة:

أولاً: مجتمع المدارس: جميع مدارس البنين المتوسطة بمدينة مكة المكرمة حسب الامتداد الجغرافي للمدينة والذي بلغ وقت الدراسة ١٩٨ شاملاً التعليم الحكومي والأهلي والأجنبي، وعدد الفصول ١٧٥٨ بمجموع ٤٦١٦٥ طالباً و٤١٠٤ معلمين، وتوزع

حسب القطاعات التعليمية التالية شرق، غرب وشمال، جنوب ووسط مع المحافظات التابعة لها. ويأتي توزيع مدارس المرحلة المتوسطة حكومي حسب فئات ونوعية التعليم (بنين) للعام ١٤٣٨هـ كالتالي:-

- تحفيظ القرآن (بنون): ٢٣ مدرسة.
 - تعليم عام (بنون): ١٢٤ مدرسة.
 - ليلي (بنون): ١٤ مدرسة.
 - تربية خاصة (بنون): ١٦ مدرسة.
- وكان عدد المدارس المتوسطة الحكومي ١٩٨ (بنون) وقد بلغ عدد معلمي التربية الفنية ٢٣٩ معلماً للعام ١٤٣٨هـ حسب التوزيع الجغرافي:-
- مكتب تعليم بشمال مكة المكرمة ٢٤ مدرسة.
 - مكتب التعليم في الجموم ١٦ مدرسة.
 - مكتب التعليم بجنوب مكة ٢٢ مدرسة.
 - مكتب التعليم بشرق مكة المكرمة ٢٧ مدرسة.
 - مكتب التعليم بغرب مكة المكرمة ٢٩ مدرسة.
 - مكتب التعليم في بحرة ٨ مدارس.
 - مكتب التعليم بوسط مكة المكرمة ٦٤ مدرسة.
 - مكتب التعليم في الكامل ١١ مدرسة.
- ثانياً: مجتمع متخصصي التربية الفنية بالجامعات السعودية.

عينة الدراسة:

تم اختيار ثماني مدارس متوسطة (بنين) بالطريقة العشوائية البسيطة على أن تمثل قطاعات المدارس في محاورها الثمانية حسب التوزيع الجغرافي لإدارة التعليم كالتالي: أبي موسى الاشعري لتحفيظ القرآن (جنوب)، الليث بن سعد (شمال)، ابن رجب (وسط)، الإمام الواقدي (شرق)، العرباض بن سارية (غرب)، أبي حسن الندوي (الجموم)، شيبان بن عباد السلمي (الكامل)، عبدالله بن أم مكتوم (بحرة)،

وتكونت عينة متخصصي التربية الفنية بالجامعات السعودية من (٧٦) متخصصاً حيث تم اختيار خمس جامعات بشكل عشوائي وهي كالتالي:

جدول (١)

الجامعات المختارة عشوائياً

الجامعة	العدد
أم القرى	١٤
الملك سعود	١٣
طيبة	١٦
جازان	١٨
الملك فيصل	١٦
المجموع	٧٦

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة البحث وهي الإستبانة على النحو التالي:- بعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالتربية الفنية والنشاط الفني وكذلك حول البيئة الفنية، كدراسة عبد الحافظ، ٢٠١٣، ودراسة حلمي، ٢٠١٢، ودراسة حسنين، ٢٠١١، ودراسة الجلالى، ٢٠١٠، ودراسة الشلتي، ٢٠٠٩، ودراسة دقماق، ٢٠٠٥، دراسة حسن، ٢٠٠٤ وكذلك المقابلات الشخصية مع بعض الأكاديميين المتخصصين وبعض معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة.

الهدف من الإستبانة: قياس مدى جودة الأعمال الفنية المنفذة بمدارس المرحلة المتوسطة وتأثيرها في تنمية الصورة الفنية لدى الطلاب من وجهة نظر المختصين.

صياغة مفردات الاستبانة: تم صياغة مفردات الإستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وكذلك الوقوف على مقاييس مختلفة، وتم الوصول إلى ٥ محاور بواقع ٥٠ فقرة في محاولة للوقوف على الظاهرة بشكل كامل، وتغطية جميع المجالات ذات العلاقة بالظاهرة محل الدراسة.

صدق وثبات الإستبانة: للتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق وسلامة ووضوح العبارات، ومن ثم الأخذ بتوجيهات المحكمين التي كان من أبرزها تحويل المقياس الى رتبي ثلاثي بدل الخماسي مع حذف بعض الفقرات ودمج أخرى وتغير صياغة بعض العبارات.

ولحساب الثبات: تم تطبيق الإستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٨) أكاديميين في التخصص، وبحساب قيمة الفايرونباخ كان (٨٧.٠) ويعتبر الثبات عاليًا.

حساب الزمن: تم قياس الزمن ووجد أنه يتراوح بين (٢٥-٣٦) دقيقة، بالإضافة إلى قراءة التعليمات الخاصة بها.

الصورة النهائية للإستبانة: بلغ عدد محاور الإستبيان إلى (٣)، وعدد الفقرات في صورتها النهائية (٣٦) فقرة بعد الأخذ باقتراحات المحكمين وتوصياتهم، وقد استخدم مقياس ثلاثي للاستجابة على الفقرات حيث حددت اتجاه كل تقدير بقسمة المدى على عدد الفئات ٣/٢ كما يوضح جدول (٢).

جدول (٢)

تقدير درجة الحكم

الدرجة	الحكم	م
من ٣٤.٢ إلى ٣	نعم	١
من ٦٧.١ إلى ٣٣.٢	محايد	٢
من ١ إلى ٦٦.١	لا	٣

تطبيق أداة الدراسة: بعد أن تم إعداد الأداة بصورتها النهائية تم توزيعها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الفنية بالجامعات السعودية بعد تزويدهم بملف صور شامل للمدارس من الداخل والخارج محل الدراسة.

الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل الفايرونباخ - التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات - اختبار T test، تحليل التباين المصاحب، وتم استخدام هذه الأساليب من خلال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة وتفسيرها: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه: ما مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة، وتم ترتيب الإجابات تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة من وجهة نظر عينة الدراسة

ترتيب العبارة	رقم العبارة	العناصر الفنية في الأعمال الفنية بالمدرسة	المتوسط	الانحراف المعياري	الحكم
١	١٧	يتاح للطلاب الوقت لتأمل البيئة الفنية بالمدرسة.	2. 42	66 .	نعم
٢	١٥	يستطيع الطالب أن يصف مكونات البيئة المدرسية في موقف التعلم.	2. 40	62 .	نعم
٣	٢٠	المثيرات الشكلية والقيم الجمالية تعكس التجارب بين الأشكال ومن يراها.	2. 37	68 .	نعم
٤	١٠	توافر الخبرات المرتبطة بالإدراك البصري في الأشكال تدعم تعلم التربية الفنية.	2. 30	67 .	محايد
٥	١٣	يتوفر الانسجام في مواضيع الأعمال الفنية.	2. 30	66 .	محايد
٦	١٦	تؤدي الأعمال الفنية الغرض الذي نفذت من أجله.	2. 30	64 .	محايد
٧	٩	الأشكال البصرية فيها مخزون من المعلومات والمفاهيم يمر بها الطالب في مواقف تدريسية.	2. 21	65 .	محايد
٨	١٩	توافر عوامل الإدراك: من انتظام وتوزيع الأشكال.	2. 11	66 .	محايد
٩	٨	تحقق التكامل بين المفاهيم البصرية وبيئة المتعلم.	2. 10	64 .	محايد
١٠	١٤	يرتبط النشاط المعرفي بالبيئة المدرسية مع أهداف التربية الفنية.	1. 80	65 .	محايد
١١	٢	تجذب الأعمال الفنية قاعدة كبيرة من الطلاب.	1. 71	66 .	محايد
١٢	٧	بها مواقف تعليمية تعنى بتنمية الرؤية البصرية.	1. 65	66 .	لا
١٣	١	مدى إضافة الأعمال الفنية للمعرفة العلمية للطلاب.	1. 64	64 .	لا
١٤	١٨	التمييز بين الأنماط الإدراكية البصرية من المثيرات المرئية.	1. 64	66 .	محايد
١٥	٤	مخزون المعلومات المرئية تساعد المتعلم على تنمية المعرفة البصرية.	1. 60	65 .	لا
١٦	٦	نحج المدرس في عرض الأعمال الفنية بطريقة متكاملة وسليمة وواضحة.	1. 51	66 .	لا
١٧	٣	يتحقق نقل المعلومات الواردة في الأعمال الفنية للطلاب.	1. 50	64 .	لا
١٨	٥	المعرفة البصرية منظمة ومرتبطة بقدرة الطالب على تحليل مجال رؤيته.	1. 50	67 .	لا
١٩	١١	المثيرات المرئية التي يتم الاستدلال عليها من الرؤية للبيئة المدرسية تعزز دور التربية الفنية.	1. 02	66 .	لا
٢٠	١٢	تخلو الأعمال الفنية من الأخطاء.	1	66 .	لا
-	--	ككل	1. 85	67 .	محايد

يتضح من الجدول (٣) أن فقرات العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة كانت بدرجة محايد وبمتوسط (١. ٨٥)، وكانت أعلى العبارات

في هذا المحور العبارة (١٧) بدرجة (نعم) وبمتوسط (2. 42) وأقل العبارات في هذا المحور (١٢) بدرجة (لا) بمتوسط (١). ويعزو الباحث ذلك لكون الطلاب يمنحون الوقت لتأمل البيئة الفنية بالمدرسة للفترة التي يقضونها والتي تتجاوز السبع ساعات في اليوم، ولما للتغذية البصرية من دور كبير في تثقيف الطفل ونقل المعارف والمعلومات في شكل مصور يختزل كثير من المفاهيم والمعارف، وكان في عبارة تخلو الأعمال الفنية من الأخطاء اتفق جميع أفراد العينة على وجود أخطاء كثيرة في تنفيذ وإخراج الأعمال الفنية، وأنها تبعد عن الأهداف التي تسعى المادة إلى تحقيقها عند الطلاب، ويتفق هذا مع دراسة كل من الحوري، (٢٠٠٠)، والشيال، (٢٠٠١)، وبيباوي، (٢٠٠٤)، ودقماق، (٢٠٠٥)، والشلي، (٢٠٠٩)، ودراسة ال مشاري، (٢٠٠٩).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي نصه: ما مدى جودة الصورة الفنية للأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة، وتم ترتيب الإجابات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

ترتيب العبارة	رقم العبارة	الصورة الفنية	المتوسط	الانحراف المعياري	الحكم
١	٢٤	التصور البصري له علاقة بتنمية نشاط الذاكرة المعرفية.	2. 47	65 .	نعم
٢	٢١	الصورة المرئية تمثل مثيراً للتفكير المرن.	2. 10	68 .	محايد
٣	٢٣	ارتباط الصور المرئية بالأهداف التدريسية للتربية الفنية.	1. 80	64 .	محايد
٤	٢٥	تنشط القدرة العقلية على إيجاد العلاقات الرمزية المجردة بين الأشكال.	1. 80	67 .	محايد
٥	٢٢	الصورة البصرية محسوسة وتطابق الواقع.	1. 40	66 .	لا
٦	٢٧	الإيقاع الجمالي يحقق الارتباط بين العناصر الطبيعية.	1. 40	66 .	لا
٧	٢٦	البيئة الدراسية تحقق التناسبات الرياضية والعلاقات الجمالية المطلقة.	1. 35	66 .	لا
	--	ككل	1. 76	68 .	محايد

مدى جودة الصورة الفنية للأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية)
بالمدرسة من وجهة نظر عينة الدراسة

يتضح من الجدول (٤) أن فقرات الصورة الفنية كانت بدرجة محايد وبمتوسط (٧٦.١) وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة (٢٤) بدرجة (نعم) وبمتوسط (٢, ٤٧) وأقل العبارات في هذا المحور (٢٦) بدرجة (لا) بمتوسط (٣٥.١). ويعزو الباحث السبب في كون التصور البصري له علاقة بتنمية نشاط الذاكرة المعرفية لما له من أثر على الفرد، حيث إن البيئة المحيطة بالطلاب تسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية، حيث أثبتت كثير من الدراسات دور الصورة البصرية في تنمية الذاكرة المعرفية للطلاب، وكان لعبارة البيئة الدراسية تحقق التناسبات الرياضية والعلاقات الجمالية المطلقة، حيث إن الواقع الحالي بالمدارس المتوسطة اقرب ما يعبر عنه بالتلوث البصري الذي يعكس صورة سلبية لمادة التربية الفنية ومعلميها وهذا يتفق مع دراسة كل من الجلال، (٢٠١٠)، و دراسة حسنين، (٢٠١١)، ودراسة عبدالحافظ، (٢٠١٣).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

والذي نصه: ما مدى توافر القيم لفنية والجمالية في البناء والتركيب للأعمال المنفذة بالبيئة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر العناصر الفنية في الأعمال المنفذة (الداخلية والخارجية) بالمدرسة وتم ترتيب الإجابات تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي كما في الجدول (٥).

جدول (٥)

مدى توافر القيم لفنية والجمالية في البناء والتركيب للأعمال المنفذة بالبيئة المدرسية
من وجهة نظر عينة الدراسة

ترتيب العبارة	رقم العبارة	البناء والتركيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الحكم
١	٣٥	لكل عنصر شكلي دلالة في الأعمال الفنية المنفذة.	2.54	67 .	نعم
٢	٣٢	وجود عناصر شكلية عديدة في الأعمال الفنية المنفذة.	2.38	64 .	نعم
٣	٣٦	كل عنصر في المشهد المرئي له علاقة بالعناصر الأخرى.	2.26	66 .	محايد
٤	٣٣	لكل عنصر شكلي وظيفة في الأعمال الفنية المنفذة.	2.22	65 .	محايد
٥	٣٤	لكل عنصر شكلي وضع ومقدار في الأعمال الفنية المنفذة.	1.87	65 .	محايد

مدى جودة الأعمال الفنية ...

ترتيب العبارة	رقم العبارة	البناء والتركيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الحكم
٦	٢٨	العناصر والقيم الجمالية (الاتزان، التناسب، الايقاع، الوحدة، والسيادة) متوفرة.	1.56	65 .	لا
٧	٢٩	الخلل والانتظام والعشوائية (السكون، الثبات، والرتابة المملة) سمة موجودة.	1.50	67 .	لا
٨	٣١	ربط وسيلة التعبير الشكلي بوسيلة التعبير اللفظي (المفهوم).	1.50	66 .	لا
٩	٣٠	توافر العناصر البنائية والقيم الجمالية.	1.44	66 .	لا
	--	ككل	1.92	66 .	محايد

يتضح من الجدول (٥) أن فقرات البناء والتركيب كانت بدرجة محايد وبمتوسط (٩٢.١)، وكانت أعلى العبارات في هذا المحور العبارة (٣٥) بدرجة (نعم) وبمتوسط (٥٤, ٢) وأقل العبارات في هذا المحور (٣٠) بدرجة (لا) بمتوسط (٤٤.١). ويعزو الباحث السبب في كون لكل عنصر شكلي دلالة في الأعمال الفنية المنفذة ضرورة أن يكون لكل عمل فني مخرج ومنفذ بالمدرسة رسالة ومضمون ينقل معارف ومعلومات وثقافة فنية من خلال المشاهدة البصرية للطلاب، وفيما يخص توافر العناصر البنائية والقيم الجمالية في المدارس محل الدراسة لا تتوفر في مجمل الأعمال المنفذة وبذلك تكون خارجة عن مضمون العمل الفني، وهذا يتفق مع دراسة كل من الدليل، (١٩٨٤)، ودراسة الرباعي، (١٩٩٩)، ودراسة حسن، (٢٠٠٤).

التوصيات:

- ١- أن السلوكيات التشكيلية تمثل جزءاً حيوياً من السلوكيات العامة للفرد التي تؤثر في حياته اليومية، وتساعد على تشكيل بيئته بصورة افضل.
- ٢- مقرر التربية الفنية له دور هام في تنمية السلوكيات التشكيلية للطلاب واتجاهاتهم نحوها.
- ٣- وجوب تضمين وحدة تهتم بالإعداد الثقافي والتوعوي للمحافظة على البيئة المدرسية.
- ٤- مراجعة نماذج بناء المدارس لتكون مصممة داخلياً وخارجياً بطريقة مستوفية للمعايير الإبداعية في فن العمارة.
- ٥- ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية ووجهاتها الجمالية الداخلية والخارجية ليتعلم منها الطلاب مفهوم البيئة الجمالية.

المقترحات؛ -

- ١- وضع برنامج في ثقافي للمعلمين مخصص للعناية بالبيئة الجمالية للمدرسة.
- ٢- معالجة مظاهر التلوث البصري في جميع المدارس.
- ٣- ضرورة مراجعة تصميم المباني المدرسية وبيئتها الداخلية لتحسين المخرجات التعليمية ودعم جهود المعلمين في نقل المعرفة للطلاب.
- ٤- ترك فرصة للطلاب للمشاركة في أفكار ومشاريع تزيين البيئة المدرسية.
- ٥- وضع المختصين لمعايير فنية للأعمال المنفذة بالمدارس.
- ٦- التركيز على دراسات تهتم بالبيئة المدرسية وأثرها على الطلاب بمختلف المراحل الدراسية.
- ٧- تشكيل لجان مختصة في مجالي اللغة العربية والتربية الفنية تشرف على كافة مشاريع المدرسة الفنية.

المراجع :-

أولاً: المراجع العربية:-

- ١ - أبو العزائم عبد المنعم مصطفى. (ديسمبر، ١٩٨٨): ملخص دراسة بعنوان أثر استخدام برنامج تدريبي بصري متعدد الوسائط في تنمية بعض قدرات الإدراك البصري (المجلد بدون). مصر: التربية المعاصرة.
- ٢ - إحسان عرسان الرباعي. (يناير، ١٩٩٩): البيئة المدرسية وأثرها في تنمية الثقافة الفنية الجمالية (المجلد ١١). مصر: مجلة علوم وفنون.
- ٣ - الجميل محمد عبد السميع شعله. (ديسمبر، ١٩٩٩): أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية (المجلد بدون). مصر: مجلة علم النفس.
- ٤ - السيد أحمد محمود صقر. (٢٠١١): فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الاساسي (المجلد ٢١). مصر: مجلة كلية التربية بالإسكندرية.
- ٥ - أمل بنت محمد على عبد الله الشلتي. (٢٠٠٨): أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات (المجلد بدون). السعودية: رسالة ماجستير.
- ٦ - أميرة ابراهيم محمد توفيق. (ديسمبر، ١٩٩٩): مسئولية التربية الفنية في تأكيد فاعلية كبار السن تجاه المجتمع وتنمية البيئة (المجلد ٥). مصر: دراسات تربوية واجتماعية.
- ٧ - أميرة عبد الحميد حسن الجباري. (٢٠٠٥): العلاقة بين كثافة العناصر في الرسومات التوضيحية وخلفياتها ونمو الادراك البصري للمفاهيم البيئية لدى اطفال ما قبل المدرسة (المجلد بدون). مصر: بدون.
- ٨ - تهاني خيل راشد الزيدي. (٢٠١٦): إدراك بيئة التعلم الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية (المجلد بدون). السعودية: جامعة القصيم.
- ٩ - حسن الياس. (٢٠٠٧): انتهاك حقوق الأرض عوالة التلوث البيئي في المنطورتين الجغرافيتين والإسلامي (المجلد بدون). السودان: مجلة أفكار جديدة.
- ١٠ - حسني عبد المعزه عبده عبدالحافظ. (٢٠١٣): التلوث البصري آفة حضارية (المجلد ٣٣). السعودية: الأمن والحياه.
- ١١ - حسين بن مسفر صالح آل مشاري. (٢٠٠٩): تأثير البيئة على الموجز الشكلي في التعبير الفني لأطفال منطقة عسير (المجلد بدون). السعودية: دار المنظومة.

- ١٢- حنان حسين دقماق. (٢٠٠٥): دور التربية الفنية في تنمية الوعي الجمالي للجماهير وأثره في مواجهة أزمات البيئة (المجلد ١). مصر: المؤتمر الثانوي العاشر (إدارة الازمات والكوارث البيئية في ظل المتغيرات والمستجدات العالمية المعاصرة).
- ١٣- سهير حسين البيلي. (٢٠١٦): تصوير مقترح لتطوير البيئة المدرسية في التعليم الثانوي العام في مصر (المجلد ٣). مصر: المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية جامعة عين شمس.
- ١٤- طارق عابدين ابراهيم عبد الوهاب. (٢٠١٢): قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة والايحاء (المجلد ١٢). السودان: مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية.
- ١٥- عالية حبيب حلمي. (٢٠١٢): البيئة المدرسية والأسرية وعلاقتها بسلوك العنف المدرسي لدى الطلاب واساليب المواجهة دراسة بيئية في العنف والعنف المضاد (المجلد بدون). مصر: آفاق جديدة في تعليم الكبار.
- ١٦- عبد الرحمن بن سليمان الدايل. (١٩٨٤): الأبنية المدرسية دراسة تحليلية لمرافقها وأبعادها التربوية (المجلد بدون). مجلة التوثيق التربوي - السعودية.
- ١٧- عير بنت مسلم بن سفر الصاعدي. (٢٠١٣): دور التربية الفنية في تعزيز الهوية الثقافية للطفل من خلال التراث الفني رؤية المنهج وتصميم بيئة التعلم (المجلد ١٩). مصر: دراسات تربوية واجتماعية.
- ١٨- عذاري جمال محمد الطراوة. (٢٠١٥): دور الأسرة والمدرسة على مستوى الابداع الفني في التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت (المجلد بدون). مصر: مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون.
- ١٩- علاء محمد حسونة حسنين. (٢٠١١): مقرر مقترح في التربية الفنية لتنمية السلوكيات التشكيلية الواجب توافرها لدى طلاب / معلم الفصل واتجاهاتهم نحوها في البيئة اليبية (المجلد بدون). مصر: مجلة كلية التربية ببورسعيد.
- ٢٠- علاء محمد حسونه حسنين. (٢٠٠٩): برنامج مقترح لرعاية التلاميذ بطيء التعلم في التربية الفنية بمراحل التعليم الأساسي في البيئة اليبية (المجلد بدون). مصر: مجلة عالم التربية.
- ٢١- غصاب نهار الحوري. (٢٠٠٠): تنظيم البيئة الصفية (المجلد ٤٠). الأردن: رسالة المعلم.
- ٢٢- فاطمة الزهراء كمال أحمد. (٢٠١٥): فعالية برنامج مقترح في تصميم لتنمية بعض مهارات الملصق الإعلاني والوعي البيئي لدى طلاب التربية الفنية (المجلد بدون). مصر: مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون.
- ٢٣- فيوليت فؤاد ابراهيم. (٢٠١٦): الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات الإدراك البصري للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مصر: مجلة الارشاد النفسي.

- ٢٤- لمعان مصطفى محمود الجلالى. (٢٠١٠): مستوى التحصيل المدرسي وعلاقته باتجاهات الطلبة نحو البيئة المدرسية (المجلد ٢٣). ليبيا: مجلة قاريونس العلمية.
- ٢٥- محمد بن حسين بن عبد الله الضويحي. (٢٠٠٣): التربية الفنية المبنية على المجتمع ومنزلتها بين النظريات الأخرى في هذا المجال (المجلد بدون). السعودية: رسالة التربية وعلم النفس.
- ٢٦- محمد حسني عمر فؤاد الأشقر. (يناير، ١٩٩٩): أثر استخدام أنشطة التجريب بالخامات كمدخل وظيفي في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب / المعلم تخصص التربية الفنية بكلية التربية جامعه السلطان قابوس (المجلد ٥). مصر: دراسات تربوية واجتماعية.
- ٢٧- محمد خيرى محمود. (٢٠٠١٤): أثر استخدام مدخل كامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس وحدة مقترحة على تنمية الاتجاهات نحو البيئة والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (المجلد بدون). مصر: مجلة القراءة والمعرفة.
- ٢٨- محمد كمال لطفي. (٢٠٠٢): تعليم الفنون الكتابية في بيئة مدرسية (المجلد ٣٢). مصر: مجلة مستقبلات.
- ٢٩- مراد حكيم بباوى. (٢٠٠٣): أنشطة إثرائية لا صفية في التربية الفنية لتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو التذوق الجمالي لمعالجة بعض المشكلات البيئية (المجلد العدد السابع والعشرون). مصر: مجلة القراءة والمعرفة.
- ٣٠- مروان عمران عبد المجيد. (٢٠١٣): أثر الممارسة الفنية في تنمية القدرات الذهنية للأطفال (المجلد بدون). سلطنة عمان: مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية.
- ٣١- مصطفى محمد عبد العزيز حسن. (يوليو، ١٩٩٤): موضوعات الرسم التي يستجيب لها الأطفال الذكور من (٧-٩ سنوات) وخصائصها في كل من مصر والسعودية دراسة ميدانية (المجلد ٦). مصر: مجلة علوم وفنون.
- ٣٢- مها صلاح الدين محمد حسن. (٢٠٠٤): اتجاهات طالبات كليات التربية النوعية نحو حماية البيئة من التلوث (المجلد ١٠). مستقبل التربية العربية.
- ٣٣- هدى عبد الرحمن الشيال. (٢٠٠١): الطفل والإدراك البصري في الفراغات العمرانية دراسة ميدانية بالقاهرة لأطفال المرحلة الإعدادية (المجلد ١). مصر: مجلة الطفولة والتنمية.

ثانياً: المراجع الأجنبية: -

- 1- Joseph, Kossuth,(1991): Art after Philosophy and after. The MII Press, Cambridge, Massachusetts, London, England,.
- 2- Bohart, Arthur and Jstipek, Deborah, (2001):Constructive and Destructive Behavior. American Psychological Association, Washington.
- 3- Robinson, Ken,(1989): The Arts in School, Principles, Practice and provision Calouste Gulbenkian Fundation, landon.

- 4- David M, (2002):Innovative Designs for School Classrooms of the Future. Department for Education And Skills– Creating Opportunity Releasing Potential Achieving Excellence–DFES-Ministerial Design Champion-UK.

ثالثاً: مواقع الانترنت:-

- ١ - الدليل الاحصائي لمدارس مدينة مكة المكرمة للعام ١٤٣٨هـ من موقع إدارة تعليم مكة المكرمة
Medu. gov. sa/dalil/ # /36

**مستوى توافر الفصول الدراسية
الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة
وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام***

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض

* تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية - عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود

مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام

عبدالرحمن بن عبدالله أبا عود

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية. والكشف عن أثر متغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن هنالك انخفاضًا ملحوظًا في توافر الفصول الدراسية الملائمة في مستوى تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، ومواءمة المهام المطلوبة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية للتلاميذ؛ وذلك لصالح معلمي الصفوف الأولية، إضافة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي، وذلك لصالح العدد (٣٥-٢٦) تلميذًا).

الكلمات المفتاحية: تنظيم البيئة الصفية، إدارة الصف الدراسي، مواءمة المهام المطلوبة.

Level of Availability of Classrooms Appropriate for Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in General Education Schools

Abdulrahman Abdullah Abaoud, Ph.D.

Abstract:

The present research aims to identify the level of availability of classrooms appropriate for students with attention deficit/hyperactivity disorder in public education schools at the elementary level, and the effect of the variable on the number of years of service in the field of education, the school stage of students, and the number of students in the classroom. The study sample consisted of (355) elementary school teachers in public schools, which included programs of hyperactivity disorder and attention deficit in Riyadh city. The study followed the descriptive approach and found that there was a significant decrease in the availability of appropriate classrooms at the level of organization of the classroom environment, classroom management, and matching the required tasks. The results showed that there were statistically significant differences at the level of availability of the appropriate classrooms due to the variable of the school stage of students; to the advantage of teachers of primary grades. In addition, there were differences of statistical significance due to the variable number of students in the classroom, in favor of the number (26 - 35 students).

Keywords: Classroom environment, Classroom management, Required tasks

المقدمة:

التلاميذ المشخصون باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم بعض المشكلات السلوكية في الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، تتركز غالباً في كونهم لا يمتثلون للأوامر، ويمارسون التخريب، ولديهم اندفاع وإهمال أكاديمي (Alkahtani, 2013; DuPaul & Weyandt, 2006). ويمتد ذلك في سلوكياتهم داخل فصولهم الدراسية، ويلحظ عليهم أنهم لا يجلسون في مقاعدهم، ويتجولون في الصف الدراسي، ويتحدثون دون حاجة، ولا يخطرطون في الأنشطة الصفية، ولا يؤدون المهام المطلوبة منهم، إضافة إلى مقاطعة معلمهم (David, 2013; Guerra & Brown, 2012)؛ وهذه السلوكيات تستدعي الحاجة إلى زيادة وقت تعليمهم، وبذل جهد إضافي يقوم به معلموهم (Alkahtani, 2013; David, 2013).

هذه الفئة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم ضعف في التحصيل الدراسي، ينتج عنه انخفاض في درجات الاختبارات التحصيلية الأكاديمية (David, 2013; DuPaul, Weyandt, & Janusis, 2011). والصعوبات الأكاديمية التي يواجهها هؤلاء التلاميذ إنما هي نتيجة المشكلات السلوكية المرتبطة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Corkum, McGonnell, & Schachar, 2010; Raggi & Chronis, 2006).

والتوجهات التربوية الحديثة على المستوى المحلي والدولي تُولي هذه الفئة من التلاميذ عناية خاصة، وتعمل على توفير الوسائل التي يتغلبون بواسطتها على هذه المشكلات التي تظهر عليهم، وتبذل المملكة العربية السعودية جهوداً مستمرة لخدمة التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من تلقي الخدمات التربوية الخاصة بهم في بيئاتهم المدرسية، وقد نص قرار وزارة التعليم رقم (٣٥١٧٢٢٤٩٣) الصادر في العاشر من شهر رمضان لعام ١٤٣٥هـ، على اعتماد فتح برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الابتدائية، والتوسع في تفعيل تلك البرامج بشكل تدريجي في

كافة المدن والمحافظات، بدءاً من الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٥ هـ (وزارة التعليم، ١٤٣٩ هـ).

هذا التوجه يستلزم أن يكون معلمو التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على استعداد لتعليمهم وفق احتياجاتهم، والتعامل مع المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر عليهم بطريقة إيجابية (Guerra & Brown, 2012)؛ لأنهم العنصر الأساسي في تعليم هؤلاء التلاميذ، والقائمون على تنفيذ الخطط والبرامج المقدمة لهم في فصولهم الدراسية (Guerra & Brown, 2012; Üstüner, Demirtas, & Cömert, 2009).

من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة، وقف الباحث على عدد من الدراسات المرتبطة بالفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ومن تلك الدراسات دراسة أريكا وفرانك وسانشيز-لاكاي وفرنانديز (Arcia, Frank, Sanchez-LaCay, & Fernández, 2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة المعلمين بالتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واستراتيجيات الإدارة الصفية، عن طريق مقابلة (٢١) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم انخفاض في مستوى معرفتهم بالمشكلات السلوكية التي تظهر على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وكيفية تطبيق إستراتيجيات الإدارة الصفية في فصولهم الدراسية.

وأجرى مايرز وهولند (Myers & Holland, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة رأي المعلمين في التقييم السلوك الوظيفي؛ واعتباره جزءاً من التدخلات السلوكية الصفية للتلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية في صفوفهم الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) من المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية المعلمين لا يعدون تقييم السلوك الوظيفي مهماً في التدخلات السلوكية الصفية، إضافة إلى أن الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص لم تظهر اختلافاً إلى حد كبير.

وهدفت دراسة موليجان (Mulligan, 2001) إلى تقييم مستوى فعالية الإستراتيجيات التعليمية التي يطبقها المعلمون مع تلاميذهم الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يميلون إلى أن إستراتيجية فرض وبناء روتين محدد هي أكثر فعالية، بينما جاءت إستراتيجية الأبعاد لبعض الوقت أقل التوقعات للإستراتيجيات الفاعلية مع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وهدف لوبيز ومونتير ووسيل ورذرفورد وكوين (Lopes, Monteiro, Sil, 2004) في دراستهم إلى تقييم آراء المعلمين نحو تعليم التلاميذ الذين لديهم مشكلات تعليمية وسلوكية في فصولهم الدراسية. واستخدم الباحثون الاستبانة أداة للدراسة، وبعد توزيعها استكملها (٤٣٠) معلمًا. وبينت نتائج الدراسة أن آراء المشاركين في عينة الدراسة تكون أقل إيجابية كلما ازداد عمر التلاميذ، وأنهم لا يرفضون تعليم هؤلاء التلاميذ في فصولهم الدراسية؛ على الرغم من أنهم لا يقومون بتعليمهم بالطريقة المأمولة.

وقام كورتيس وبسيسكو وهاملتون ومور (Curtis, Pisecco, Hamilton & Moore, 2006) بمقارنة وجهة نظر المعلمين في التدخلات الصفية للتلاميذ الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في أمريكا ونيوزيلندا. وشملت عينة الدراسة (٤٢٠) معلمًا، أظهروا في نتائج مشاركتهم أن المعلمين بأمريكا كانوا أكثر إيجابية نحو فعالية التدخلات السلوكية والطبية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بالمعلمين النيوزيلنديين.

وسعت دراسة روساس وويست (Rosas & West, 2009) إلى معرفة وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة وأثناءها، في ثقتهم بإدارة الصف الدراسي. واستعمل الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبعد توزيعها استكملها (٥٣٠٦) من معلمات ما قبل الخدمة، و(١١٥٩) معلمة أثناء الخدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كل المعلمات (ما قبل الخدمة وأثناءها)

لديهم ثقة في إدارة الصفوف الدراسية، وأظهرت أن هناك اختلافاً في وجهات نظرهم تجاه ضرورة تركيز برامج إعداد المعلمات على الإستراتيجيات الفاعلة لإدارة الصفوف الدراسية، ليتمكن من التعامل مع التلاميذ المعرضين لخطر السلوك التخريبي.

وأجرى تيليري وفارجس ومايرز وكولينز (Meyers, Varjas, Tillery, & Collins, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي رياض الأطفال ومعلمي الصف الأول الابتدائي حول إستراتيجيات التدخل الأكاديمي وإدارة سلوك تلاميذهم، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي عن طريق إجراء مقابلات مع (٥٠) معلماً لكلا المرحلتين، وغالبية المشاركين من المعلمات. توصلت نتائج المقابلات إلى أن المعلمين يدركون الإستراتيجيات المناسبة لإدارة سلوكيات التلاميذ الفردية أفضل من إدراكهم الإستراتيجيات المناسبة لإدارة السلوك بشكل جماعي. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً وجود نقص في مستوى معرفتهم بأسلوب الاستجابة للتدخل ودعم السلوك الإيجابي، ويرون أهمية دورهم في تطوير سلوكيات التلاميذ.

وهدف دراسة أخرى قام بها ايفنز ووايس وكولينان (Evans, Weiss, & Cullinan, 2012) إلى قياس المشكلات السلوكية المرتبطة بخصائص التلاميذ الذين لديهم اضطرابات انفعالية في ثلاث بيئات مدرسية مختلفة، إضافة إلى إستراتيجيات التدخل السلوكية المطبقة في تعليمهم، وقد تركزت في جوانب إدارة السلوك، والإستراتيجيات الأكاديمية للتدخل التي يستخدمها المعلمون. شارك في إكمال المقياس (٩٤) معلماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون اختلافاً في المشاكل السلوكية للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات انفعالية في البيئات المدرسية المختلفة. وأظهرت أيضاً أن هناك اختلافاً في مستوى تطبيق إدارة السلوك وإستراتيجيات التدخل الأكاديمي، التي يستخدمها المعلمون مع تلاميذهم الذين لديهم مشكلات انفعالية.

وقام أبو عود (Abaoud, 2016) بدراسة هدفت إلى تطبيق المعلمين إستراتيجية تعليم الأقران في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه،

وقياس أثر بعض المتغيرات المرتبطة بها. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٨) معلماً، استجابوا جميعاً لإستبانة مكونة من أربعة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يدركون أهمية تلك الإستراتيجية في تعليم التلاميذ، لكنها لا تطبق بالطريقة المأمولة في الفصول الدراسية، نظراً لوجود معوقات تواجههم في تطبيقها. وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً بين متغيرات جنس المشاركين، ووظيفتهم في المدرسة، وخبرتهم السابقة في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وقارن لي ووتراك (Lee & Witruk, 2016) في دراستهما بين رأي المعلمين الكوريين والألمان في تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٨) معلماً، استجاب الجميع للإستبانة، واعتمدت على نظريتي السلوك المنطقي والسلوك المخطط. وأوضحت نتائج الدراسة إيجابية آراء المشاركين في الدراسة وموقفهم من إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي، ويرون أن لديهم القدرة على إدارة فصولهم الدراسية من خلال إستراتيجيات إدارة الصف الدراسي.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات السابقة إلى أن أكثر الأطفال الذين لديهم تحديات سلوكية كبيرة في مدارس التعليم العام هم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وبسبب ذلك تظهر عليهم صعوبات أكاديمية، وسلوكية، واجتماعية، تؤثر في مستوى تحصيلهم الدراسي. ويقضي معظم هؤلاء التلاميذ وقتهم في فصولهم الدراسية؛ التي تمثل واحدة من أصعب الأماكن التي يواجهونها في البيئات المدرسية (DuPaul & Weyandt, 2006; Guerra & Brown, 2012; Kos, Richdale, & Hay, 2006; Zentall & Javorsky, 2007)؛ لذا جاءت الفصول الدراسية الموائمة لتبلي احتياجات هؤلاء التلاميذ داخل فصولهم الدراسية، عن طريق تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، ومواءمة المهام المطلوبة منهم؛ لتناسب مع احتياجاتهم التربوية الخاصة، وتساهم في نجاحهم الدراسي (Mulligan, 2001).

الفصول الدراسية الموائمة تشكل جزءاً رئيساً من التدخلات التربوية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتوفرها يساعد معلمي التعليم العام في إدارة السلوكيات التي تظهر عليهم داخل فصولهم الدراسية. ويعتمد نجاح التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، على توافر تلك الفصول الدراسية الموائمة، والتطبيق الفاعل لها؛ ومتى تحقق ذلك فإنه يقود إلى نتائج إيجابية في التقدم الدراسي للتلاميذ (Lee & Witruk, 2016)؛ لذا سعت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

- ١- ما مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، المرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي)؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية.
- ٢- التعرف على الفروق بين المشاركين في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي).

أهمية الدراسة

- تبرز أهمية الدراسة في الآتي:
- ١- تُعدُّ هذا الدراسة من أوائل الدراسات العلمية في المملكة العربية السعودية -حسب علم الباحث- التي تناولت موضوعات الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وستسهم في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا الاتجاه.
 - ٢- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم لتطوير الخدمات المقدمة والبرامج القائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.
 - ٣- ستقدم الدراسة توصيات عملية تساعد على زيادة الدعم وتوافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

حدود الدراسة

طبقت الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية، الذين يعملون في مدارس البنين الحكومية الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعددها (15) برنامجاً، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وجرى تنفيذها في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/38 هـ.

مصطلحات الدراسة

الفصول الدراسية الموائمة: يقصد بها الفصول الدراسية المنظمة، والمعدة، لتناسب مع الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ، وتشمل تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي، وموائمة المهام المطلوبة منهم.

التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: هم فئة من التلاميذ يظهر عليهم أعراض تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة، والاندفاع؛ مما يؤثر في تحصيلهم الدراسي داخل فصولهم الدراسية.

مدارس التعليم العام: المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم، التي تقدّم الخدمات التعليمية المجانية لكافة التلاميذ في جميع مستويات التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية.

منهج الدراسة

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لكونه مناسباً لأهداف دراسته التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والحصول على نتائج كمية تساعد على تفسير نتائج الدراسة بأسلوب تحليلي (Park & Park, 2016).

مجتمع الدراسة وعينة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية للبنين، في المرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، التابعة لوزارة التعليم. وقد بلغ عدد تلك البرامج (15) برنامجاً، وفق إحصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي (1439/38هـ). وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد توزيع الاستبانة عليهم، استجاب منهم (355) معلماً. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على متغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم	٥ سنوات فأقل	٨٢	٢٤,٥
	٦ إلى ١٠ سنوات	١٠٩	٣٢,٥
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤٤	٤٣,٠
المرحلة الدراسية للتلاميذ	معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث)	١٦٤	٤٩,٠
	معلم صفوف العليا (من الصف الرابع إلى السادس)	١٧١	٥١,٠
عدد التلاميذ في الصف الدراسي	١٥ إلى ٢٥ تلميذاً	٦٦	١٩,٧
	٢٦ إلى ٣٥ تلميذاً	١٦٩	٥٠,٤
	أكثر من ٣٥ تلميذاً	١٠٠	٢٩,٩
المجموع		٣٥٥	١٠٠

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة دراسته بعد مراجعته الأدبيات العلمية السابقة المرتبطة بأهداف الدراسة. وتكونت الأداة من قسمين: القسم الأول: خصص لجمع البيانات العامة من المشاركين، وتضمن: عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي. أما القسم الثاني للأداة فجاء مكوناً من (٣٠) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول: تنظيم البيئة الصفية، وتضمنت (١٢ عبارة). أما المحور الثاني: إدارة الصف الدراسي، فتكون من (٩ عبارات). وجاء المحور الثالث لقياس مواءمة المهام المطلوبة، وتضمن (٩ عبارات). ولتحديد مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية استخدام الباحث مقياس ليكرت الخماسي للتعرف على مستوى استجابات المشاركين في الدراسة. والمتدرج من واحد إلى خمس استجابات (٥ = عال جداً، ١ = منخفض جداً)، وطول فئته (٨٠، ٠) للحكم على درجة الأداء، التي تراوحت من ٨٠، ١ وأقل لفئة منخفض جداً، ومن ٨١، ١ إلى ٦٠، ٢ لفئة منخفض، ومن ٦١، ٢ إلى ٤٠، ٣ لفئة متوسط، ومن ٤١، ٣ إلى ٢٠، ٤ لفئة عالٍ، ومن ٢١، ٤ وأكثر لفئة عالٍ جداً.

صدق أداة الدراسة

١ - صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على خمسة محكمين من المختصين، ومن لديهم اهتمام بموضوع الدراسة، في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ لقياس صدقها، والتأكد من وضوح عباراتها ودقتها، وسلامتها من الأخطاء اللغوية، والتأكد من ملائمة أبعادها لموضوع الدراسة. وبعد تحكيمها جاء الاتفاق بين المحكمين بنسبة (٩٠ %)؛ وبناءً على الملاحظات والمقترحات التي أوصى بها المحكمون، أجرى الباحث التعديلات اللازمة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد الرئيسة للمقياس، التي تنتمي إليها تلك الفقرات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس توافر الفصول الدراسية وأبعاده الرئيسة

تنظيم البيئة الصفية		إدارة الصف الدراسي		مواءمة المهام المطلوبة	
الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة مع البعد
١	**٠,٧٤٤	١	**٠,٨٠٦	١	**٠,٨٠٥
٢	**٠,٧٨٩	٢	**٠,٨٤٨	٢	**٠,٨٢٦
٣	**٠,٨٠٦	٣	**٠,٨٥٠	٣	**٠,٨٣١
٤	**٠,٧٨٩	٤	**٠,٧٩٢	٤	**٠,٧٧٠
٥	**٠,٨٠٣	٥	**٠,٨٢٣	٥	**٠,٨٣١
٦	**٠,٧٦٥	٦	**٠,٨٢٦	٦	**٠,٧٩٢
٧	**٠,٦٥١	٧	**٠,٨٥٨	٧	**٠,٨١١
٨	**٠,٧٤٨	٨	**٠,٨٠٨	٨	**٠,٨٣١
٩	**٠,٥٨١	٩	**٠,٨٠٤	٩	**٠,٧٦٩
١٠	**٠,٦٦٩				
١١	**٠,٧٠٩				
١٢	**٠,٧٣٠				

دالة عند مستوى (٠,٠١) **

يتضح من الجدول (٢) أن جميع الفقرات متسقة، ومرتبطة مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، ومستوى صلاحيتها، ونسبة موثوقيتها، قام الباحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha). والجدول (٣) يوضح

نتائج معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة، التي تؤكد في نتائجها على أن الأداة تتمتع بمؤشرات ثبات عالٍ.

جدول (٣)

معاملات ثبات محاور أداة الدراسة.

محاور الإستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
تنظيم البيئة الصفية	١٢	.٩٢٢
إدارة الصف الدراسي	٩	.٩٤١
مواءمة المهام المطلوبة	٩	.٩٣٣

نتائج الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول: ما مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجموع كل محور، ولكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة لأداة الدراسة، إضافة إلى الرتبة. والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة، لعبارات المحاور الأول "تنظيم البيئة الصفية"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة
١	١,٢١٢	٢,٨٠	توجد إضاءة ملائمة وكافية في الصف الدراسي تناسب التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	١١
٢	١,٢٦١	٢,٧٥	تكون السبورة قريبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأمامهم مباشرة.	٣
٣	١,٢٦٣	٢,٧٢	يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالقرب من معلمهم، ويقفون على اتصال بصري مباشر معهم.	٤
٤	١,٢٢٢	٢,٦٦	يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المقاعد الأمامية في الصف الدراسي.	١

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
٥	١,١٩٤	٢,٦٣	دائمًا ما يكون التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بعيدين عن النوافذ وعن الأبواب.	٥
٦	١,٢٢٦	٢,٥١	يخلو الصف الدراسي من الضوضاء الخارجية المشتتة انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	١٢
٧	١,٣١٣	٢,٤٦	يُهيأ للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن يكونوا بجانب زملائهم المجتهدين.	٢
٨	١,١٢١	٢,٤٣	الوسائل التعليمية الموجودة بالصف الدراسي لا تشتت انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٩
٩	١,٢٣١	٢,٤٢	هناك مسافة مناسبة بين مقاعد جلوس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف الدراسي.	٦
١٠	١,٢٧٧	٢,٢٦	توجد لوحة تعزيز داخل الصف الدراسي لتعزيز من يكمل مهامه المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٨
١١	١,١٦٣	٢,٠٨	يوجد داخل الصف الدراسي صناديق وأدراج لحفظ الأدوات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	١٠
١٢	١,٠٧٦	٢,٠٥	يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كتب مدرسية إضافية ليحفظوا بها في منازلهم	٧
	١,٢١	٢,٤٨	المتوسط العام	

يظهر من نتائج الجدول (٤) أن أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من تنظيم البيئة الصفية؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٠ إلى ٢,٠٥)، وبانحراف معياري (١,٢١٢-١,٠٧٦)، وبمتوسط عام (٢,٤٨)، وبانحراف معياري عام (١,٢١). وتوضح نتائج الجدول أعلاه أيضاً حصول العبارة "توجد إضاءة ملائمة وكافية في الصف الدراسي تناسب التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وبانحراف معياري قدره (٢,٢١٢). وجاءت عبارة "تكون السبورة قريبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأمامهم مباشرة" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وبانحراف معياري (١,٢٦١)، وبعد ذلك جاءت عبارة "يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالقرب من معلمهم، ويقفون على اتصال بصري مباشر معهم" في المرتبة

الثالثة، بمتوسط حسابي (٢, ٧٢)، وبانحراف معياري (١, ٢٦٣)، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "يجلس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المقاعد الأمامية في الصف الدراسي"، بمتوسط حسابي (٢, ٦٦)، وبانحراف معياري (١, ٢٢٢)، أما المرتبة الخامسة فجاءت فيها عبارة "دائمًا ما يكون التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بعيدين عن النوافذ وعن الأبواب"، بمتوسط حسابي (٢, ٦٣)، وبانحراف معياري (١, ١٩٤)، بعد ذلك جاءت العبارة الآتية "يخلو الصف الدراسي من الضوضاء الخارجية المشتتة انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢, ٥١)، وبانحراف معياري (١, ٢٢٦)، ثم جاءت العبارة "يُهيأ للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن يكونوا بجانب زملائهم المجتهدين" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢, ٤٦)، وبانحراف معياري (١, ٣١٣)، وفي المرتبة التي تليها جاءت العبارة "الوسائل التعليمية الموجودة بالصف الدراسي لا تشتت انتباه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه"، بمتوسط حسابي (٢, ٤٣)، وبانحراف معياري (١, ١٢١). وفي المرتبة التاسعة جاءت العبارة "هناك مسافة مناسبة بين مقاعد جلوس التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الصف الدراسي"، بمتوسط حسابي (٢, ٤٢)، وبانحراف معياري (١, ٢٣١)، ثم جاءت العبارة "توجد لوحة تعزيز داخل الصف الدراسي لتعزيز من يكمل مهامه المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي (٢, ٢٦)، وبانحراف معياري (١, ٢٧٧)، وفي المرتبة الحادية عشر جاءت العبارة "يوجد داخل الصف الدراسي صناديق وأدراج لحفظ الأدوات التي يحتاجها التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه"، بمتوسط حسابي (٢, ٠٨)، وبانحراف معياري (١, ١٦٣)، وأخيرًا جاءت العبارة "يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كتب مدرسية إضافية ليحتفظوا بها في منازلهم" في المرتبة الثانية عشر، بمتوسط حسابي (٢, ٠٥) وبانحراف معياري (١, ٠٧٦).

أما جدول رقم (٥) فتضمن توضيحاً لنتائج المحور الثاني "إدارة الصف الدراسي" التي تُظهر أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض في إدارة الصف الدراسي؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٦ - ٢,٣٩)، وبانحراف معياري (١,١٩٠ - ١,٢٢٤)، وبمتوسط عام (٢,٥٨)، وانحراف معياري (١,٢٢).

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور إدارة الصف الدراسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة
١	١,١٩٠	٢,٧٦	يطلب من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التعلم مع أقرانهم في الأنشطة المتاحة لزيادة فرص ما تعلموه في الصف الدراسي.	١
٢	١,٢٥١	٢,٦٨	يتم تعزيز التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مباشرة عند أداء السلوك الاجتماعي المناسب.	٨
٣	١,٢١١	٢,٦١	يشجع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأقرانهم على أداء المهمة التعليمية مع بعضهم.	٣
٤	١,٢١٠	٢,٥٩	يتاح للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فرصة التعلم عن طريق اللعب.	٥
٥	١,٢٣٣	٢,٥٨	يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد.	٢
٦	١,٢٠٤	٢,٥٧	يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بتغذية راجعة عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرةً.	٧
٧	١,٢٢٩	٢,٥٦	يعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعليمات واضحة وموجزة حول ما يجب أن يقوموا به قبل عرض الدرس التعليمي.	٦
٨	١,٢٤٧	٢,٥٢	يشرك المعلمون تلاميذهم الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عرض الدرس التعليمي.	٤
٩	١,٢٢٤	٢,٣٩	تُعد تقارير أسبوعية عن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٩
	١,٢٢	٢,٥٨	المتوسط العام	

من نتائج الجدول (٥) يظهر حصول العبارة "يطلب من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه التعلم مع أقرانهم في الأنشطة المتاحة لزيادة فرص ما تعلموه في الصف الدراسي" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢, ٧٦)، وبانحراف معياري (١, ١٩٠)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة "يتم تعزيز التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مباشرة عند أداء السلوك الاجتماعي المناسب" بمتوسط حسابي (٢, ٦٨)، وبانحراف معياري (١, ٢٥١). وجاءت العبارة "يشجع التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأقرانهم على أداء المهمة التعليمية مع بعضهم" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢, ٦١)، وبانحراف معياري (١, ٢١١)، بعد ذلك جاءت العبارة "يتاح للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فرصة التعلم عن طريق اللعب" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٩)، وبانحراف معياري (١, ٢١٠)، تلتها العبارة "يقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٨)، وبانحراف معياري (١, ٢٣٣)، وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة "يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بتغذية راجعة عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه مباشرة"، بمتوسط حسابي (٢, ٥٧)، وبانحراف معياري (١, ٢٠٤)، وجاءت العبارة "يُعطى التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تعليمات واضحة وموجزة حول ما يجب أن يقوموا به قبل عرض الدرس التعليمي" في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٦)، وبانحراف معياري (١, ٢٢٩)، وفي المرتبة التي تليها جاءت العبارة "يشرك المعلمون تلاميذهم الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عرض الدرس التعليمي"، بمتوسط حسابي (٢, ٥٢)، وبانحراف معياري (١, ٢٤٧)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "تُعد تقارير أسبوعية عن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه"، بمتوسط حسابي (٢, ٣٩)، وبانحراف معياري (١, ٢٢٤).

ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج المحور الثالث "مواءمة المهام المطلوبة"، وقد ظهر أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض في مواءمة المهام المطلوبة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٠ إلى ٢,٢٦)، وبانحراف معياري (١,٢٧٤—١,١٦٢) وبمتوسط عام (٢,٥٤)، وبانحراف معياري (١,٢٤).

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مواءمة المهام المطلوبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات.

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم العبارة
١	١,١٦٢	٢,٧٠	يُتأكد من فهم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قبل البدء بالمهمة المطلوبة منهم.	١
٢	١,٢٧٩	٢,٦٩	يُقدم للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصف مكتوب بالمهام والواجبات اليومية.	٢
٣	١,٢١٥	٢,٥٩	يُعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقت إضافي لإكمال المهام المطلوبة منهم.	٥
٣	١,٣٧٢	٢,٥٩	يُعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه دفتر واجبات تساعدهم على تنظيم المهام المطلوبة منهم.	٨
٤	١,٢٣٣	٢,٥٧	يُقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد.	٦
٥	١,٢٧١	٢,٥٣	المهام الكتابية المطولة تكون أقل للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنة بأقرانهم الآخرين.	٣
٦	١,٢٣٥	٢,٥٠	يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بجدول مكتوب بالروتين اليومي للمهام الصفية.	٧
٧	١,٠٨٨	٢,٤١	عدد الواجبات المنزلية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أقل من أقرانهم الآخرين.	٤
٨	١,٢٧٤	٢,٢٦	يُستخدم مؤقتٌ لبدء وإنهاء المهمة المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	٩
	١,٢٤	٢,٥٤	المتوسط العام	

يتبين من الجدول (٦) حصول العبارة يُتأكد من فهم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قبل البدء بالمهمة المطلوبة منهم على المرتبة الأولى،

بمتوسط حسابي (٢, ٧٠)، وبانحراف معياري (١, ١٦٢)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة "يقدم للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وصف مكتوب بالمهام والواجبات اليومية"، بمتوسط حسابي (٢, ٦٩)، وبانحراف معياري (١, ٢٧٩). وجاءت العبارة "يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وقت إضافي لإكمال المهام المطلوبة منهم" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٩)، وبانحراف معياري (١, ٢١٥)، وفي المرتبة نفسها جاءت العبارة "يعطى للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه دفتر واجبات تساعدهم على تنظيم المهام المطلوبة منهم"، بمتوسط حسابي (٢, ٥٩)، وبانحراف معياري (١, ٣٧٢)، وفي المرتبة الرابعة جاءت العبارة "يقسم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة؛ ليتعاونوا في تحقيق هدف محدد"، بمتوسط حسابي (٢, ٥٧)، وبانحراف معياري (١, ٢٢٣)، ثم جاءت العبارة "المهام الكتابية المطولة تكون أقل للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنةً بأقرانهم الآخرين" في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٣)، وبانحراف معياري (١, ٢٧١). وجاءت العبارة "يزود التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بجدول مكتوب بالروتين اليومي للمهام الصفية" في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢, ٥٠)، وبانحراف معياري (١, ٢٣٥)، وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة "عدد الواجبات المنزلية للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أقل من أقرانهم الآخرين"، بمتوسط حسابي (٢, ٤١)، وبانحراف معياري (١, ٠٨٨)، وأخيراً جاءت العبارة "يستخدم مؤقَّتٌ لبدء وإنهاء المهمة المطلوبة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢, ٢٦)، وبانحراف معياري (١, ٢٧٤).

يتضح من العرض السابق لنتائج المحاور الثلاثة السابقة المتعلقة بمستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أن هناك انخفاضاً ملموساً في مستوى تنظيم البيئة الصفية، وإدارة الصف الدراسي،

ومواءمة المهام المطلوبة في الفصول الدراسية في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه الحالية تفتقد إلى آلية عمل واضحة تُسهم بفعالية في تهيئة الفصول الدراسية الموائمة في مدارس التعليم العام، وكذلك مساعدة المعلمين في كيفية مواءمة فصولهم الدراسية لتناسب مع تلاميذهم. وهذه النتائج تبرز أهمية القيام بتطوير دليل إجرائي لبرامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، يساعد في مواءمة الفصول الدراسية في مدارس التعليم العام، إضافة إلى تبني دورات تدريبية متخصصة للمعلمين مرتبطة بأهمية تهيئة الفصول الدراسية المناسبة، ورفع مستوى معرفتهم بكيفية تهيئة فصولهم الدراسية للتلاميذ الذين يظهر عليهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات، كدراسة أريكا وآخرون (Arcia et al., 2000)، ودراسة ايفنز وآخرين (Evans et al., 2012). لكنها لا تتفق مع ما توصلت إليه دراستا لي ووتراك (Lee & Witruk, 2016)، وروساس وويست (Rosas & West, 2009).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام تُعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم، والمرحلة الدراسية للتلميذ، وعدد التلاميذ في الصف الدراسي)؟

١. عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم:

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، ويتضح ذلك كالاتي:

جدول رقم (٧)

الوصف الإحصائي لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم

عدد سنوات الخدمة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥ سنوات فأقل	٨٢	٢٩,٩٠	١٠,١٢٥
٦ - ١٠ سنوات	١٠٩	٢٩,٥٢	١٠,٩٩٠
أكثر من ١٠ سنوات	١٤٤	٢٩,٩٠	١٠,٥٢٨
المجموع	٣٣٥	٢٩,٧٨	١٠,٥٥٥
٥ سنوات فأقل	٨٢	٢٣,٧٧	٨,٦٩٦
٦ - ١٠ سنوات	١٠٩	٢٢,٩٨	٩,٢٤٨
أكثر من ١٠ سنوات	١٤٤	٢٣,١٧	٩,١١٧
المجموع	٣٣٥	٢٣,٢٥	٩,٠٦٣
٥ سنوات فأقل	٨٢	٢٣,٦١	٩,٢٥٥
٦ - ١٠ سنوات	١٠٩	٢١,٨٥	٨,٨٩٠
أكثر من ١٠ سنوات	١٤٤	٢٣,١٣	٨,٩٠٠
المجموع	٣٣٥	٢٢,٨٣	٨,٩٨٥

في الجدول السابق يُظهر الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الاستجابات حول توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم؛ وبلغ أعلى متوسط (٢٩,٩٠)، وكان للفئة العمرية (٥ سنوات فأقل) بمحور تنظيم البيئة الصفية، وبلغ أقل متوسط (٢١,٨٥)، وكان للفئة العمرية (من ٦ إلى ١٠ سنوات) بمحور مواءمة المهام المطلوبة.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠,٣٥٩	٢	٥,١٨٠		
داخل المجموعات	٣٧١٩٧,٨٥٠	٣٣٢	١١٢,٠٤٢	٠,٠٤٦	٠,٩٥٥
المجموع	٣٧٢٠٨,٢٠٩	٣٣٤			

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
إدارة الصف الدراسي	بين المجموعات	٢	١٥,٤٣٦	٠,١٨٧	٠,٨٣٠
	داخل المجموعات	٣٣٢	٨٢,٥٣٨		
	المجموع	٣٣٤			
مواءمة المهام المطلوبة	بين المجموعات	٣	٨٣,٤٩١	١,٠٣٤	٠,٣٥٧
	داخل المجموعات	٣٣٢	٨٠,٧٢٢		
	المجموع	٣٣٤			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في المحاور الثلاثة لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة للمعلم في مجال التعليم (٥ سنوات فأقل، ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؛ حيث كانت النتائج لمحور تنظيم البيئة الصفية (F = 0.046, p = 0.955, (2:232))، وكانت النتائج لمحور إدارة الصف الدراسي (F = 0.187, p = 0.830, (2:232))، فيما كانت النتائج لمحور مواءمة المهام المطلوبة (F = 1.034, p = 0.357, (2:232))، وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن المعلم حديث الخبرة ربما كان يمتلك مهارات واستراتيجيات تربوية حديثة يعمل على تطبيقها في إدارة صفه اكتسبها خلال دراسته الجامعية، فيحقق النتائج نفسها التي يحققها من هو أكثر خبرة؛ وأن التلاميذ لديهم قابلية لتقبل التعليمات والانضباط متى ما وجد من يحسن إدارتهم حتى وإن لم يكن لديه خبرة طويلة.

٢. المرحلة الدراسية للتلاميذ:

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية للتلاميذ، تم استخدام اختبار (ت) "t-test" لعينتين مستقلتين للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لهذا المتغير، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار (ت) لعيتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات
أفراد عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية للتلاميذ

المرحلة الدراسية للتلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ الانحراف المعياري	قيمة T-test	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تنظيم البيئة الصفية	١٦٤	٣٠,٤٢	١٠,٥٨	٠,٨٢٧	١,٠٩٥	٣٣٣	٠,٢٧٤
	١٧١	٢٩,١٦	١٠,٥٢٠	٠,٨٠٤			
إدارة الصف الدراسي	١٦٤	٢٤,٣٧	٩,٢٠٦	٠,٧١٩	٢,٢١٢	٣٣٣	٠,٠٢٨
	١٧١	٢٢,١٩	٨,٨١٩	٠,٦٧٤			
مواءمة المهام المطلوبة	١٦٤	٢٤,١٦	٩,٠٦٩	٠,٧٠٨	٢,٢٦٩	٣٣٣	٠,٠٠٨
	١٧١	٢١,٥٦	٨,٧٤٣	٠,٦٦٩			

* دالة عن مستوى (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يُظهر الجدول السابق أن هناك فروقاً لدى أفراد العينة، في بعض المحاور المتعلقة بمتغير المرحلة الدراسية للتلاميذ (معلم صفوف أولية من الصف الأول إلى الثالث، معلم صفوف عليا من الصف الرابع إلى السادس)؛ وأظهرت النتائج أن محور تنظيم البيئة الصفية بلغت قيمته ($t=1.95, df=333, p=0.274$)، وهي غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أكبر من (٠,٠٥)، أما محور إدارة الصف الدراسي فبلغت قيمته ($t=2.212, df=333, p=0.028$)، وهي دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة

أقل من (٠,٠٥)، لصالح معلم الصفوف الأولية (من الصف الأول إلى الثالث)، بمتوسط (٢٤,٣٧)، في حين بلغت قيمة محور مواءمة المهام المطلوبة ($t=2.669$ ، $p=0.008$ ، $df=333$)، وهي دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥)، لصالح معلم صفوف أولية (من الصف الأول إلى الثالث)، بمتوسط (٢٤,١٦). هذه النتيجة يعزوها الباحث لأحد احتمالين، أحدهما: أن معلمي الصفوف الأولية في مدارس التعليم العام، يتم اختيارهم بعناية في مدارسهم، بما يتناسب مع مهامهم ليكونوا أكثر تميزاً، ولديهم مقدرة على تأسيس تلاميذهم ومهارات لإدارة صفوفهم، خاصة في توفير بيئة تعليمية ملائمة لهم في فصولهم الدراسية، وإذا كانت هذا الاحتمال صحيحاً فإنه يعكس توجه قطاع التعليم للعناية بهذه الفئة العمرية؛ لأن تأسيسهم يعني تلبية احتياجاتهم في مراحل مبكرة، وتقليل الاحتياج في المراحل اللاحقة. أما الاحتمال الآخر: فهو أن التلاميذ عموماً من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أو غيرهم يكونون أسهل في الضبط وإدارة الصف ممن هم في الصفوف الدراسية العليا، ويكونون أكثر حرصاً على أدى التكاليف والمهام المطلوبة منهم.

٣. عدد التلاميذ في الصف الدراسي:

للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي، استخدام الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One way Anova) لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠)

الوصف الإحصائي لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي

عدد التلاميذ في الصف الدراسي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥ - ٢٥ تلميذاً	٦٦	٢٨,٩٨	٨,٤٣٠
٢٦ - ٣٥ تلميذاً	١٦٩	٣١,٠٨	١٠,٧٠٣
أكثر من ٣٥ تلميذاً	١٠٠	٢٨,٠٩	١١,٣٣٩
المجموع	٣٣٥	٢٩,٧٨	١٠,٥٥٥

عدد التلاميذ في الصف الدراسي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥ - ٢٥ تلميذًا	٦٦	٢٣,٠٢	٧,٢٥٧
٢٦ - ٣٥ تلميذًا	١٦٨	٢٤,٣٧	٩,٣٨٣
أكثر من ٣٥ تلميذًا	١٠٠	٢١,٥٧	٩,٣٧٩
المجموع	٣٣٥	٢٣,٢٥	٩,٠٦٣
١٥ - ٢٥ تلميذًا	٦٦	٢٢,٧٠	٧,٤٣٠
٢٦ - ٣٥ تلميذًا	١٦٩	٢٣,٩٣	٨,٩٩٦
أكثر من ٣٥ تلميذًا	١٠٠	٢١,٠٧	٩,٦٧٥
المجموع	٣٣٥	٢٢,٨٣	٨,٩٨٥

الجدول السابق يبين الإحصاءات الوصفية لمتوسطات الاستجابات المتعلقة بمحور توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقًا لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي؛ حيث بلغ أعلى متوسط (٣١,٠٨)، للعدد (٢٦ - ٣٥ تلميذًا) بمحور تنظيم البيئة الصفية، وبلغ أقل متوسط (٢١,٠٧) للعدد (أكثر من ٣٥ تلميذًا) بمحور مواءمة المهام المطلوبة.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الفرق بين المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦١٤,١٩٤	٢	٣٠٧,٠٩٧	٢,٧٨٦	٠,٠٦٣
داخل المجموعات	٣٦٥٩٤,٠١٥	٣٣٢	١١٠,٢٢٣		
المجموع	٣٧٢٠٨,٢٠٩	٣٣٤			
بين المجموعات	٥١٠,٢٨٤	٢	٢٥٥,١٤٢	٣,١٤٦	٠,٠٤٤
داخل المجموعات	٢٦٩٢٣,١٤٩	٣٣٢	٨١,٠٩٤		
المجموع	٢٧٤٣٣,٤٣٣	٣٣٤			
بين المجموعات	٥١٥,٠٤١	٢	٢٥٧,٥٢١	٣,٢٣٢	٠,٠٤١
داخل المجموعات	٢٦٤٥١,٥٩٧	٣٣٢	٧٩,٦٧٣		
المجموع	٢٦٩٦٦,٦٣٩	٣٣٤			

* دالة عن مستوى (٠,٠٥)

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في محور تنظيم البيئة الصفية لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي (١٥-٢٥ تلميذاً، ٢٦-٣٥ تلميذاً، أكثر من ٣٥ تلميذاً)، حيث كانت النتائج (F (2:232)=2.786, p=0.063)، وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أكبر من (٠,٠٥)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية في محور إدارة الصف الدراسي (F (2:232)=3.146, p=0.044)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥)، وتبين كذلك أن هناك فروقاً دالة إحصائية في محور مواءمة المهام المطلوبة (F (2:232)=3.232, p=0.041)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة "sig" المقترنة أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف على التجانس بين المحاور الثلاثة للأداة ككل قام الباحث باستخراج قيمة ليفين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)
قيمة ليفين للمحاور الثلاثة

المحاور	قيمة ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة
تنظيم البيئة الصفية	٣,٧١٣	٢	٣٣٢	٠,٠٢٥
إدارة الصف الدراسي	٤,٠٧٦	٢	٣٣٢	٠,٠١٨
مواءمة المهام المطلوبة	٣,٨٧٩	٢	٣٣٢	٠,٠٢٢

يتضح من الجدول السابق الخاص فيما يخص تجانس مجموعات العينة وفقاً لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي للأداة ككل والمحاور الفرعية لها أن قيمة ليفين دالة، ولا يوجد تجانس في المحاور كلها؛ ولذلك قام الباحث بإجراء الاختبار البعدي لثمهان، للتعرف على اتجاه الفروق بين مستويات متغير عدد التلاميذ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار تمهان، للمقارنات المتعددة وفق متغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي

المحاور	عدد التلاميذ في الصف الدراسي	١٥ - ٢٥ تلميذاً	٢٦ - ٣٥ تلميذاً	أكثر من ٣٥ تلميذاً
تنظيم البيئة الصفية	١٥ - ٢٥ تلميذاً م = ٢٨,٩٨	—	٢,٠٩٨-	٠,٨٩٥
	٢٦ - ٣٥ تلميذاً م = ٣١,٠٨	٢,٠٩٨	—	٢,٩٩٣
	أكثر من ٣٥ تلميذاً م = ٢٨,٠٩	٠,٨٩٥-	٢,٩٩٣-	—
إدارة الصف الدراسي	١٥ - ٢٥ تلميذاً م = ٢٣,٠٢	—	١,٣٥٢-	١,٤٨٥
	٢٦ - ٣٥ تلميذاً م = ٢٤,٣٧	١,٣٥٢	—	٢,٨٣٧
	أكثر من ٣٥ تلميذاً م = ٢١,٥٣	١,٤٨٥-	٢,٨٣٧-	—
مواءمة المهام المطلوبة	١٥ - ٢٥ تلميذاً م = ٢٢,٧٠	—	١,٢٣٢-	١,٦٢٧
	٢٦ - ٣٥ تلميذاً م = ٢٣,٩٣	١,٢٣٢	—	٢,٨٥٩
	أكثر من ٣٥ تلميذاً م = ٢١,٠٧	١,٦٢٧-	٢,٨٥٩-	—

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية في محور إدارة الصف الدراسي، ومحور مواءمة المهام المطلوبة، وفقاً لمتغير عدد التلاميذ في الصف الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، وذلك بين عدد التلاميذ من (٢٦ - ٣٥ تلميذاً) و(أكثر من ٣٥ تلميذاً) لصالح العدد (٢٦ - ٣٥ تلميذاً) حيث بلغت المتوسطات الحسابية له (٢٤,٣٧، ٢٣,٩٣)، وهي أعلى من المتوسطات الحسابية لعدد التلاميذ (أكثر من ٣٥ تلميذاً)، والذي بلغ مقدارها (٢١,٥٣، ٢١,٠٧). وهذه النتيجة يعزوها الباحث لأحد احتمالين: أحدهما: أن أغلب المستجيبين لهذه الدراسة هم من المعلمين الذين يدرسون في فصول يتراوح عدد التلاميذ فيها بين (٢٦ - ٣٥)، والاحتمال الآخر: أن معلمي هذه الفصول يمتلكون مهارات تمكّنهم من التغلب على زيادة أعداد التلاميذ، ولديهم القدرة على إدارة صفوفهم بنجاح، إضافة إلى أن هذه الصفوف قد تكون من الأول الابتدائي إلى الثالث الابتدائي، وسبق بيان أن هذه الصفوف كان معلموها أكثر ضبطاً، والتلاميذ أكثر أداء للمهام المطلوبة، وإذا كان هذا الاحتمال صحيحاً فهذا يعني أن هناك مهارات يجب أن يكتسبها المعلمون أو يوضع لهم برنامج لتنميتها وتطويرها، أو يعقد لهم ورش لتبادل الخبرات.

توصيات الدراسة

- ١- ضرورة إعداد وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل متخصصة لزيادة وعي المعلمين بأهمية توافر الفصول الدراسية الموائمة في تعليم التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. ويوصي الباحث بعقد مثل هذه الدورات والورش قبل بداية العام الدراسي بأسبوع عمل أو مع بداية العام؛ بحيث ينعكس أثرها مباشرة على التلاميذ والبيئات الصفية.
- ٢- على معلمي برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه مساعدة معلمي التعليم العام في تهيئة وتوفير الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٣- التركيز على خفض أعداد التلاميذ في فصولهم الدراسية؛ لضمان نجاح تهيئة الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٤- أهمية العمل على دليل إجرائي يوضح كيفية تهيئة الفصول الدراسية الموائمة وتطبيقها للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ٥- إجراء مزيد من الدراسات تتناول معوقات توافر الفصول الدراسية الموائمة للتلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام.

المراجع

- وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). الإدارة العامة للتربية الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and misconceptions of attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology*, 4(12), 963-969.
- Abaoud, A. A. (2016). Implementation of peer tutoring strategies in teaching students with ADHD: Teachers' attitudes in Saudi education. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 52-59.
- Arcia, E., Frank, R., Sanchez-LaCay, A., & Fernández, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders*, 4(2), 91-101.
- Corkum, P., McGonnell, M., & Schachar, R. (2010). Factors affecting academic achievement in children with ADHD. *Journal of Applied Research on Learning*, 3(9), 1-14.
- Curtis, D. F., Pisecco, S., Hamilton, R. J., & Moore, D. W. (2006). Teacher perceptions of classroom interventions for children with ADHD: A cross-cultural comparison of teachers in the United States and New Zealand. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 171-196.
- David, N. (2013). ADHD in Indian elementary classrooms: Understanding teacher perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(2), 4-16.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory Into Practice*, 50(1), 35-42.
- Evans, C., Weiss, S. L., & Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 82-90.
- Guerra Jr, F. R., & Brown, M. S. (2012). Teacher knowledge of attention deficit hyperactivity disorder among middle school students in South Texas. *RMLE Online*, 36(3), 1-7.
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.

- Lee, Y., & Witruk, E. (2016). Teachers' intended classroom management strategies for students with ADHD: A cross-cultural study between South Korea and Germany. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(2), 106-117.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Mulligan, S. (2001). Classroom strategies used by teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(4), 25-44.
- Myers, C. L., & Holland, K. L. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior?. *Psychology in the Schools*, 37(3), 271-280.
- Park, J., & Park, M. (2016). Qualitative versus quantitative research methods: Discovery or justification? *Journal of Marketing Thought*, 3(1), 1-7. doi:10.15577/jmt.2016.03.01.1
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Zentall, S. S., & Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.
- Üstüner, M., Demirtas, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The case of Inonu University, Faculty of Education). *Egitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.

مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام
في كتب لغتي للصفوف الأولية
بالمملكة العربية السعودية

صالح بن رجاء الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود

مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية صالح بن رجاء الحربي

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة من كتب لغتي (كتاب الطالب) للصفوف الأولية الثلاثة بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي تحليل المحتوى في الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قدم الباحث قائمة بمفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى أداة للدراسة. وأسفرت الدراسة عن (١٦) مفهوماً للتربية على السلام ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية. كما أسفرت النتائج أن نسبة تضمين مفاهيم التربية على السلام ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصف الأول الابتدائي بلغت (٣٢, ٨٧) %، وبلغت نسبة تضمين مفاهيم التربية على السلام ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي بلغت (٤٢, ٦) %، بينما بلغت نسبة التضمين في الصف الثالث الابتدائي (٤٥, ٧) %، وجاءت نسبة التضمين في كافة كتب لغتي الصفوف الأولية (٥١) %، وأن من أكثر المفاهيم تضميناً هي (الحب، والتعاون مع الآخرين) كما أسفرت الدراسة عن وجود مفاهيم لم يتم تضمينها وهي (عدم الكراهية، وتقبل الرأي).

The level of inclusion of concepts of peace education in the books of my language for the primary grades in Saudi Arabia

Saleh Rajaa Alharbi

Abstract:

The study aimed to identify the level of inclusion of the concepts of education on peace in the books of my language for the primary grades in Saudi Arabia, and the society of the study of the books of my language (student book) for the first three grades in the primary stage, the researcher used the descriptive method to analyze the content in answer to the questions of the study, Study Questions The researcher presented a list of concepts of peace education that should be included in my language books for the primary grades in Saudi Arabia. The study resulted in (16) concepts of peace education that should be included in my language books for primary grades in Saudi Arabia. The results also showed that the inclusion of the concepts of peace education should be included in the textbooks for the first grade (32.87%). The inclusion of concepts of peace education should be included in the books of my second grade language (42.6% (45.7%). The inclusion rate in all the books of the first grade language was 51% and the most common concepts were love and cooperation with others. The study also found concepts that were not included, Not hate, and accept opinion.

مقدمة الدراسة :

السلام مطلب تسعى إليه جميع الكائنات، وتبذل ما تستطيعه حفاظاً عليه، ولا تنزع إلى ضده إلا مكرهةً وبغية تحقيقه ولو بالقوة، ولذا تعد الجماعات والدول الغالي والنفيس من أجل تحقيق السلام والأمن لها وللأجيال القادمة داخل منظومتها وخارجها. والسلام مفهومٌ راقٍ، وهدف سامٍ، وغاية نبيلة، حُقَّ على كلِّ مسؤول عن رعية استرعاه الله إياها - أن يسعى إلى تحقيقها والوصول إليها والاستقرار فيها، من أجل تعزيزها وترسيخها، ولذا سعى التربويون إلى تحقيق مفهوم التربية من أجل السلام، بعد أن قُضت مضاجعهم مشاهد العنف والقسوة التي يتعرض لها الإنسان في كثير من بقاع العالم؛ نتيجةً للكرهية والاستبداد وحب السيطرة وبسط النفوذ والجهل (الويران، ١٤٣٢هـ).

سعت الشرائع السماوية والثقافات البشرية إلى الدعوة للسلام، ونشره وتعزيز قيمه ومفاهيمه بين أفرادها صغاراً وكباراً، تقديرًا منها لأهميته والحاجة إليه في كل وقت، وبدأت في ذلك بالسلام مع النفس أولاً، ثم السلام مع كل من حوله من مكونات البيئة. والسلام في التربية الإسلامية له معان عديدة يجمعها رابط إرادة الخير، والطاعة لله والعدل، والحق، والصلح، والصفح، والطهارة، والنقاء، والمحبة، والسلام اسم من أسماء الله الحسنى، وأما مفهوم ثقافة السلام عند الأمم المتحدة فيأخذ دلالات متعددة كصنع السلام، وحفظ السلام، وبناء السلام، ومنع الحرب والعنف والنزاع والصراع، والسلام الفردي، والأسري، والاجتماعي، والسياسي الدبلوماسي، والاقتصادي، والبيئي (المواجهة، والمواظبة، والرشادة، ٢٠١٤م، ص ٨٤).

ونظراً لأنه من أولويات المؤسسات التربوية تحقيق الاندماج والتعايش بمحبة وسلام بين أفراد المجتمع؛ لذا تحرص في مستهدفاتها على إيجاد نسيج اجتماعي قائم على الاحترام والتكريم بين أفرادها، يؤكد فيها على الجسد الواحد، واللحمة المجتمعية

الواحدة، وعليه تعلن قيمها، وتدعو إليه، وتعزز ممارستها داخلها حرصاً منها على تربية من بداخلها على الاندماج والتعاطف والتراحم والعيش بسلام.

والتربية عملية هدفها تكيف الفرد مع البيئة المحيطة الطبيعية والاجتماعية عن طريق تنمية استعداداته وترقية عقله وتعويده الأخلاق والفضيلة، بما يضمن له العيش بسعادة، فالسلام والتربية يلتقيان في الغاية وهي السعادة وفي الوسيلة والتي هي تنمية العقل والاستعدادات، وسواءً كان السلام قيمة أو مبدأ أو ضرورة أو خلقاً، فهو في كل أحواله يبني بناءً ويصنع صناعة، وهو بحاجة إلى التربية المتدرجة والمنظمة والمدروسة، فالسلام يبدأ بالإنسان الفرد، فلا سلام بدون مشاركة الإنسان، فلا بد من العمل على بناء الإنسان المتمتع بالسلام الداخلي القادر على نشر السلام والعدل بين الناس، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التربية، فينبغي أن يربي الفرد على مبادئ معينة حتى يستطيع أن يكون مسالماً مع نفسه ومع الآخرين، وهذا يحتاج إلى تربية الفرد على أسس هي مرتكزات وعناصر للوصول للسلام، كالتربية على التسامح والديمقراطية والحرية المسؤولة والوعي بالمشكلات المحيطة وكيفية حلها ودياً، والتدرب على ذلك في مواقف عملية يوضع فيها المتعلم. (ياسين، ٢٠١٠م ص ٦٣).

ولكون التنشئة المبكرة على مبادئ السلام والاحترام والمحبة داخل المؤسسات التربوية، والمؤسسات الداعمة لها تؤدي ثمارها بشكل جيد، وتصبح ممارسة عملية ينشأ عليها الفرد، ويتشربها، ويمارسها في كل المواقف التي يعيشها، ويصبح في المستقبل داعياً وداعماً ومدافعاً عنها.

وحيث إن غرس قيم ثقافة السلام يتم في مراحل التنشئة الاجتماعية المختلفة، ولما كانت تلك التنشئة تقوم بها عدة مؤسسات اجتماعية مختلفة من بينها المدرسة، فقد تكون الفرصة سانحة لتحقيق ذلك من خلال المنهج المدرسي بعناصره المختلفة، وأهم الكتاب وما يحويه من معارف ومفاهيم ومواقف حقيقة ومصطنعة، كما أن لجماعات النشاط دوراً في غرسها، حيث تركز هذه الجماعات على ثلاثة أبعاد رئيسة ترتبط مع بعضها

بعلاقة معقدة هي المعرفة والمهارات والقيم. فتطوير المهارات يعتمد على قاعدة معارف ملائمة، والاثنان يعتمدان على قاعدة أساسية من القيم، وهذا يعني أنه عندما تقوم جماعات النشاط المدرسي ببلورة القيم المرتبطة بثقافة السلام الاجتماعي وشرحها للأعضاء والجماعات وتدريبهم على المهارات المرتبطة بتطبيقها وممارستها من خلال الأنشطة المختلفة قد يؤدي ذلك لتنمية السلام الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، التي ينظر إليها على كونها من أهم مراحل التشبث الاجتماعية لأنها تتميز بالنمو السريع المتواصل الذي يترتب عليه إحداث تغييرات كثيرة في شخصية الطلاب (غباري، ٢٠٠٤م، ص ١٠٢).

ويؤكد سامبير Sampere (٢٠١١م) أنه يجب أن يكون التعليم اجتماعياً، ففي الوقت الذي نكتسب فيه المعرفة الجديدة لابد من السماح بتدريس مهارات العلاقة والتعايش؛ لذا يستلزم تنفيذ أنشطة تعليمية تساعد التلاميذ لفهم ثقافة السلام وكيفية بنائها، من خلال المنهج المدرسي في حين يستلزم تزويدهم بالقدرات والدراية والموقف الذي يحتاجونها لتحقيق ذلك (ص ٣٨).

ولذا يعول المجتمع على مؤسساته تنمية أفراد مجتمعه في مجال راعية ودعم السلام وقيمه من أجل الحفاظ على حيوية المجتمع وأمنه وسلامته من أي مهددات قد تطرأ عليه مستقبلاً، وتؤكد مبروك (٢٠١٣م) أنه يجب على مؤسسات المجتمع المختلفة نشر وتنمية ثقافة السلام، والتي تهدف لتأسيس تغيير بعيد المدى في السلوك الإنساني ومن أهم هذه المؤسسات، المؤسسات التعليمية حيث تستخدم أدواتها المختلفة التي من بينها جماعات النشاط المدرسي في تثقيف الطلاب وإكسابهم المفاهيم المرتبطة بثقافة السلام الاجتماعي مثل التسامح والحوار الإيجابي وقبول الآخر والمسؤولية الاجتماعية والعدالة وغيرها من القيم التي توجه سلوك الطلاب حتى تصبح هذه القيم سلوكاً يلتزم بها الطلاب في تعاملاتهم في الحياة العامة بدلاً من كونها مجرد مفاهيم نظرية، فثقافة السلام هي ثقافة تعارض العنف وتحل المشكلات من خلال الحوار والتفاوض وتضمن ممارسة كافة الحقوق والمشاركة الكاملة في تطوير المجتمع الإنساني (ص ٥).

ومنذ أن نادت الأمم المتحدة ومؤسساتها إلى ضرورة الاهتمام بالسلام، والترويج له، وعقد المؤتمرات واللقاءات لتفعيله من قبل الدول، فقد استجابت عدد من دول العالم وعقدت المؤتمرات العالمية، وأجرت الدراسات من أجل تفعيل ثقافة السلام، ومن ذلك ما أشارت إليه مبروك، (٢٠١٣م) أن بلدان الاتحاد الأوروبي أطلقت مشروع الثلاث سنوات ٢٠٠٦م - ٢٠٠٧م تحت عنوان "باتجاه ثقافة السلام" والذي يهدف لوضع إستراتيجيات تعليمية قائمة على الظروف الدولية والإقليمية وتحقق توازنًا في تطور بلدان الاتحاد الأوروبي بالتعاون مع اليونسكو، لذا خلال عام ٢٠٠٧م أجريت دراسات حالة لاستكشاف وتشجيع أفضل الممارسات، وتقديم إطار تصوري لظروف حجرة الدراسة والمناخ التعليمي والاجتماعي تجاه ثقافة السلام، وتم تغطية الموضوع من خلال أربعة مستويات من دوائر التركيز، هي:

- ١ - فصول تتمتع بالسلام.
 - ٢ - مناخ مدرسي يسوده السلام.
 - ٣ - مجتمع محلي ينعم بالسلام.
 - ٤ - دولة تتمتع بالسلام ومازالت الجهود مستمرة في إطار نشر وتنمية ثقافة السلام.
- (ص ٣٢)

مشكلة الدراسة:

تسعى التربية إلى إكساب جملة من القيم التي ينشدها المجتمع وفي مقدمتها القيم التي ترتبط بالأمن والسلام واحترام الآخرين والتعايش والتسامح كونها قيم لا يمكن أن ينعم المجتمع بدونها، ولذا يأتي التأكيد عليها في كل مراحل التربية سواء للنشء أو للقائمين على تربيته.

وفي ذات السياق تؤكد حسونة (٢٠١٢م) أن التربية على السلام ترتبط بالقيم، والمواقف، وطبيعة السلوك الإنساني التي تركز على عناصر عدم العنف وتحترم الحقوق الأساسية للإنسان وحريات الآخرين، وذلك بالتفاهم والتسامح والتماسك. ويرتبط نشر

ثقافة السلام بالتنشئة بقيمها ومفاهيمها. وهي علمية يجب أن تبدأ منذ الطفولة ويتضمنها نظام القيم التي تحتويها برامج التنشئة الاجتماعية والتربوية، بما في ذلك المعلومات والقيم والمهارات الحياتية، وأساليب التفاهم والتسامح والتماسك، وبناء العقل، ولقد كانت هذه القضية في مقدمة اهتمامات العديد من المؤسسات الدولية والإقليمية والمحلية منذ مدة. (ص ١٠٤).

ولذا يلزم أن يكون المنهج المدرسي وما يحتويه من مقررات ومواقف وبيئات وأنشطة ومشاريع داخل المدرسة وخارجها أن تكون راعية وداعمة للتربية على السلام، كي ينشأ التلميذ في بيئة غنية بممارسات السلام قولاً وفعلًا، فيتربى عليها، وينشأ في كنفها فيتخرج منها وهو محب للسلام ومسالمتي ومتعايش مع من حوله بكل محبة واحترام، مكتسب للمعارف والمفاهيم والمهارات المحققة لها.

وترى جزار (٢٠٠٨م) أنه يجب تحقيق التوازن بين التعليم المعرفي والتعليم الاجتماعي والوجداني، كوسيلة لتوعية الأطفال والشباب بالموضوعات الأساسية التي تؤدي إلى التربية على السلام، كما أن الجهود والأنشطة التربوية يجب أن تؤدي إلى تغيير فردي وجماعي في تصرفات وسلوك الطلبة، وتعهد بالعمل من أجل حقوق الإنسان والسلام والتفاهم والتنمية (ص ٥٩).

المراجع للأدب التربوي العربي يلحظ أن الدراسات التي أجريت في مجال التربية على السلام لاتزال قليلة خصوصاً في اللغة العربية، وتؤكد (فاطمة نذر، ٢٠١٠م، ص ٥٠) ندرة الدراسات العلمية التي تصدت لهذا الموضوع الحيوي - موضوع السلام. ومع تنامي الاهتمام بموضوع السلام في السنوات الأخيرة أصبح قضية بارزة تجرى حولها الدراسات وتعد من أجملها المؤتمرات والندوات التربوية، إلا أن المتابع لما يجري في هذا المجال يلاحظ النقص الواضح وقلة الاهتمام على مستوى العالم العربي والإسلامي بصفة عامة ودول الخليج على وجه الخصوص قياساً بالمجتمعات الغربية التي أفاضت في البحث والدراسات لموضوع السلام من جوانب شتى.

الكتب المدرسية بما تحتويها من مفاهيم ومعارف وقيم وحقائق لابد أن تكون محققة لأهداف وغايات المجتمع واحتياجاته، و في مقدمتها التربية على السلام وما يتضمنها من مفاهيم وقيم ومهارات؛ لذا لابد أن يكون المحتوى متوافقاً مع متطلبات الأمن والسلام والتعايش التي ينشدها المجتمع المحلي والعالمي، داعماً لها وداعياً إليه بنصوصه وحواراته وصوره، نابذاً للعنف والتعصب والحرب وما يدعو لها.

وتعتبر المفاهيم اللبنة الأولى في تسهيل إكساب المعرفة والعلم، ومنها تبدأ عمليات التفكير، واستيعاب المعاني وعليها تبنى عمليات التطبيق، والتعلم الذاتي والتقويم، وعمليات التحسين البعدية التي يحتاج إليه المعلم والتلميذ، ولذا جاء الاهتمام في إكسابها وتنميتها.

ويورد السيد (٢٠٠١م) عدة فوائد للمفاهيم، هي:

- تساعد الطلاب على التعامل بفعالية مع المشكلات الاجتماعية.
- تشجع على طرح الأسئلة ذات العلاقة بمعلومات أو بيانات معينة.
- تعمل المفاهيم على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى.
- تساعد على تنظيم الخبرة العقلية التي يتم تشكيلها حول مفاهيم محددة. (ص ١٠٠-١٠١)

وتعتبر كتب لغتي في الصفوف الأولية من المقررات الأساسية في هذه المرحلة بالذات، ويقضي معها التلميذ ساعات طويلة قارئاً لنصوصها ومستمعاً لحواراتها، ومتفاعلاً مع ما تتضمنها من أحداث وقصص وصور، مطبقاً لما تنادي من قيم. وهذا يتطلب أن يكسب مقرر لغتي التلميذ جملة من المفاهيم والقيم والمعارف التي يحتاجها كي ينطلق في التفاعل مع من حوله في الصف والمدرسة ومن ثم المجتمع؛ كي ينطلق في حياة تملؤها الثقة والاعتزاز، مستمتعاً بكل ما في الحياة من جماليات، ويأتي في مقدمتها مفاهيم التربية على السلام التي نادت به الشرائع السماوية والثقافات والمؤسسات العالمية

بأجمعها. ولذا يتبادر سؤال مهم ما مستوى تضمين هذه المفاهيم في مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية؟

وهذا السؤال يتطلب إجراء دراسة علمية للكشف عن مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، خصوصاً أن الباحث لم يقف على دراسة علمية تناولت هذه المشكلة - حسب علم الباحث - كما أن الباحث يلحظ تنامي بعض السلوكيات المنافية للسلام والمفاهيم المرتبطة به. لذا عزم الباحث على إجراء دراسة تهدف للكشف عن مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية، ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:
- ١ - ما مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية؟
 - ٢ - ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
 - ٣ - ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
 - ٤ - ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
 - ٥ - ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١- مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- التعرف على مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراسة على نتائجها التي ستساعد مصممي ومطوري مناهج الصفوف الأولية، ومعلميها في التعرف على مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تعليمها لتلاميذ الصفوف الأولية، وتزودهم بتغذية راجعة عن واقع مقرر لغتي للصفوف الأولية، كما ستسهم مستقبلاً في تعزيز ثقافة السلام لدى تلاميذ الصفوف الأولية بصفة خاصة والمتعلمين بصفة عامة، كما سيتوقع أن تحفز الدراسة الباحثين إلى دراسات علمية تقويمية، تجريبية أخرى.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

- ١- مفاهيم التربية على السلام المحددة في هذه الدراسة .
 - ٢- كتب لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وتشمل كتاب الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني لجميع صفوف مرحلة الصفوف الأولية.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طبعة كتب لغتي للعام الدراسي (١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ).

مصطلحات الدراسة.

المفاهيم:

عرفها اللقاني (١٩٩٠م) بأنها: عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة وتقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها، وتصاغ في صورة لفظية (ص ١٤٧-١٤٨).
وأورد علي (٢٠١١م) أن المفهوم هو: مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة، والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين. وتُصنف المفاهيم في نوعين رئيسيين هما: المفاهيم المادية، والمفاهيم المجردة أو المعنوية (ص ٣٥).

السلام:

يعرفه مذكور (١٩٧٩م) بأنه: الصلح والمسالمة وهو رسالة الشرائع السماوية، وهو في نفس الوقت تثبيت لحق الإنسان الطبيعي في البقاء وسمو الإنسانية من مستوى الوحشية، ووسيلة لتوجيه الجهود الإنسانية نحو سعادة البشر ورفاهيتهم، بما يكفل لهم الأمن الاقتصادي والسياسي والاجتماعي. وهو اتجاه يرمي إلى قطع دابر الحروب في كل الشعوب ورفع المجتمع الإنساني إلى مستوى مثالي من السلامة والإخاء والمحبة (ص ٥١٩).

التربية على السلام:

يعرف الخزايلة (٢٠١٧م، ص ١٥) مفاهيم التربية على السلام بأنها: هي التي تسهم في تنشئة الأجيال بصورة إيجابية، وتعمل على صقل شخصيتهم ليصبحوا مواطنين صالحين فاعلين في مجتمعهم، وهي مفاهيم التسامح، والتعايش والتكافل، واحترام حقوق الإنسان، ونشر ثقافة الحوار، واحترام الآخر والعفو، والإحسان، ونبذ التطرف والإرهاب، وحل الصراعات، واتخاذ القرارات بين أفراد المجتمع حتى تتحول إلى سلوكيات وممارسات.

ويعرف الباحث مفاهيم التربية على السلام في هذه الدراسة بأنها: تصور عقلي أو ذهني لقيم مشتركة تتعلق بالسلام، وتشمل المفاهيم التي تم التواصل إليها نتيجة مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتربية على السلام والتفاهم والتسامح وآراء التربويين في ذلك. الصفوف الأولية: المرحلة الدراسية النظامية الأولى من المرحلة الابتدائية في التعليم العام، ومدتها ثلاث سنوات.

الإطار النظري:

أهمية تعلم المفاهيم:

تأتي المفاهيم في مقدمات العملية التعليمية التي يستهدف بها التلميذ، وعليها يعتمد في إكساب المعارف والمهارات، كما تعتبر أساساً لبناء المنظومة التعليمية للتلاميذ، وأساساً للتكامل وبناء العلاقات بين المعارف والعلوم، كما أن تعلمها يسهل عملية التعلم والتعليم، ويجعل استذكارها وفهمها سهلاً وبناء عمليات التفكير العليا عليها أمراً يسيراً.

وتبرز أهمية تعلم المفاهيم بأنها أساس العملية التعليمية، ولا تنفك عن أي عمليات تأتي بعدها؛ ولذا يؤكد برونر أن تعلم المفاهيم تساعد على فهم وتفسير كثير من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة المحيطة بهم والتي يمكن أن يتعلموها، وأنها تقلل من تعقد البيئة حيث إنها تصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف. وتقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي مواقف جديدة، كذلك تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، بالإضافة إلى أنها تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأحداث والأشياء (بطرس، ٢٠١١م، ص ٦٨).

وفي ذات السياق يحدد سعادة، ويوسف (١٩٨٨م) أهمية المفاهيم وتعلمها فيما يلي:
١ - فهم أساسيات العلم أو المفاهيم الرئيسية يجعل المادة الدراسية أكثر سهولة لتعلمها واستيعابها.

- ٢- ما لم تنظم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مفاهيمي فإنها سوف تُنسى بسرعة.
 - ٣- فهم المفاهيم والمبادئ هو الأسلوب الوحيد لزيادة فعالية التعلم وانتقال أثره للمواقف والظروف الجديدة.
 - ٤- الاهتمام بأساسيات العلم أو المفاهيم الكبرى وفهمها يجعل أمر تضيق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة اللاحقة ممكنًا (ص ٩١-٩٢).
- وتضيف (فاطمة حميدة، ١٩٩٧م، ص ٢٠٥) إلى ما سبق:
- ١- ينظم المعلومات وتزود المتعلم ببناء معرفي منظم يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة؛ وبذلك تُزيل الهوة الواسعة التي تكمن بين مستويات المعرفة العليا والبسيط؛ مما يجعل المادة الدراسية أكثر فهمًا وإدراكًا.
 - ٢- يسهم في انتقال أثر التعلم، فإذا كان الانتقال يعنى القدرة على إدراك العناصر المشتركة في مواقف متنوعة، وتحت ظروف مختلفة وربطها ببعضها البعض ربطًا له معنى؛ فإن تعلم المفاهيم يساعد المتعلم في تمييز أمثلة جديدة وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بالمفهوم المعلم.
 - ٣- يساعد المتعلم على اختزال الحاجة إلى التعلم الجديد؛ وذلك لأنه حينما يتعلم المفهوم يطبقه في كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد.
 - ٤- كما لا تقتصر فائدة تعلم المفاهيم على المتعلم فحسب بل تتعداه إلى المعلمين وخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية المختلفة وذلك لأنها:
 - أ. تُسهل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي وتطويره.
 - ب. تعد وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة.
 - ج. مرنة بشكل يسمح بإضافة واستيعاب حقائق جديدة، دون أن يختل التنظيم المعرفي.
- ويهدف تدريس المفاهيم إلى جعل التعلم أكثر متعة وارتقاء وجعله تعلمًا ذا معنى، ويهدف إلى تطبيق المفهوم في سياقات متعددة، ويؤكد أبو شريك (٢٠٠٨م) أن لتدريس المفاهيم مقاصد تربوية وفوائد متعددة، منها:

- ١ - الارتقاء بمستوى التفكير؛ فعندما يبدأ الإنسان تعلمه للأشياء فإنه يبدأ بالمحسوسات التي يدركها، وكلما صعد المتعلم في النمو الجسدي فإن قدراته الإدراكية للأشياء المحيطة به تبدو إليه مألوقة وحاجته إلى اختصارها بمفاهيم تصبح ضرورة ملحة، وكلما صعد في النمو كلما مال إلى التجريد أكثر، وبذلك يرتقي المتعلم بمستوى تفكيره نحو الأعلى.
- ٢ - الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف جديدة؛ فمن خلال تعلم المتعلم لمفهوم المثابرة الذي كان يؤدي به دوماً إلى الفوز والنجاح في مواقف سابقة، وأصبح من المؤكد له أن الاستمرار في المثابرة سيؤدي به إلى نتيجة مرضية في مواقف جديدة.
- ٣ - انتقال أثر التعلم؛ حيث يفيد تعلم المفاهيم وتخزينها في ذهن المتعلم إلى انتقالها معه حين نقله إلى الصفوف الأعلى أو المرحلة الدراسية التالية، وبذلك يسهل عليه الاندماج في صفوفه العليا.
- ٤ - تشكل مفاهيم جديدة ، فالعيش المستمر في عام يحتاج إلى استيعاب لكل الألفاظ والحقائق التي تظهر وتستجد فيه مما يؤدي إلى تشكل مفاهيم تبنى عليها مفاهيم أخرى مشتقة منها أو متممة لها.
- ٥ - تهيئة فرص التعلم الذاتي، فالمفاهيم التي يتعلمها المتعلم في كل موقف تربوي تحفزه إلى البحث عن مضامينها ودلالاتها من خلال بحثه في مصادر المعرفة المتنوعة حوله، وبذلك أسهمت المفاهيم بتهيئة فرص التعلم الذاتي.
- ٦ - بناء منهاج تربوي تراكمي منفرد؛ حيث يستطيع كل متعلم أن يشكل منهاج خاص به وذلك من خلال تراكم المفاهيم ودلالاتها في ذهنه وقدرته على ربط هذه المفاهيم بعلاقات ارتباطية تشكل في خلاصتها مواضيع فكرية متنوعة واتجاهات تربوية مختلفة.
- ٧ - تنمية القدرة العقلية على التحليل والتركيب، فعمليات التحليل والتركيب من العمليات العقلية العليا التي تسهم في بناء قدرات المتعلم العقلية، وهذا يتم من

خلال ربط الأجزاء لتشكيل الكل، وتجزئة الكل إلى أجزاء، وهذه العملية التعليمية التي تتشكل المفاهيم من خلالها. (ص ص ٢٣٧-٢٣٨).

مما سبق يتضح أهمية هدف تدريس المفاهيم في العملية التعليمية، وضرورة الحرص عليها، والسعي إلى التأكيد على إعطائها ما تستحقه من العناية والوقت والجهد، واختيار الطرق والإستراتيجيات المناسبة لتنميتها، وتدريب المعلمين على طرق إكسابها وتنميتها.

مفهوم السلام:

جاءت مفاهيم كثيرة مرتبطة بالتربية على السلام، منها ثقافة السلام، والتسامح، والقيم العالمية، والتعايش وغيرها، وهذه المفاهيم بجملتها تدخل في دائرة تحقيق السلام والتعايش سواء على المستوى المجتمعي أو العالمي، كما أنها مجتمعة تهدف إلى التربية على السلام؛ لذا عرفت نفيسة السعيد (٢٠١٠م ص ٢٠) ثقافة السلام بأنها: "مجموعة من القيم والمواقف وأنماط السلوك وطرق الحياة التي ترفض العنف وتمنع نشوب المنازعات عن طريق معالجة أسبابها الجذرية لحل المشاكل عن طريق الحوار والتفاوض بين الأفراد والجماعات والأمم"

وعرف سامبير Sampere (٢٠١١م) ثقافة السلام بأنها: "مجموعة من القيم، والمواقف والسلوكيات التي تعكس احترام حياة البشر وكرامتهم، ورفض العنف في كل أشكاله والالتزام بمبادئ الحرية والعدالة والتضامن والتسامح، وكذلك التفاهم بين الشعوب والجماعات والأفراد" (ص ٢٩)

وأما الشناوي (٢٠١٥م) فقد عرفت مفاهيم السلام بأنها: "مجموعة من الأفعال المرتبطة بالسلام، وما يتصل به من معارف وقيم واتجاهات متعلقة بمساعدة الآخرين، الإنصات، والتسامح، الانتماء للتفاوض، والنظام، الحوار، ورفض العنف، ويتم تعليمها للأطفال بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة التي تشبع حاجاتهم" (ص ٢٤٤).

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن الباحثين تناولوا السلام بقيمه ومعارفه والسلوك الناتج عنها، وأن التربية عليه تستلزم أن يتعرف التلميذ على جملة من المفاهيم، ويكتسب عددًا من القيم، ويُتوجها بممارسات سلوكية داعمة لهذه المعارف وقيم السلام، قائمة على مبدأ التشارك فيها مع الآخرين. كما ركزت التعريفات السابقة على بعض المهارات الداعمة للسلام كنبد العنف والتفاهم والتفاوض وحل المشكلات.

وأشار مركز هردو لدعم التعبير الرقمي في القاهرة (٢٠١٧م) إلى أن مفهوم السلام مرّ بست مراحل على الأغلب من الصياغات والتطور حسب ما قدمته البحوث الأكاديمية:

المرحلة الأولى: فهم السلام باعتباره ممارسة لا يتحقق إلا في ظل غياب الحرب والنزاعات والصراعات العنيفة سواءً كانت تلك الصراعات داخلية أو دولية، وتظل تلك الفكرة هي الفكرة الشائعة للسلام في أذهان الكثير من العامة والخاصة أيضًا.

المرحلة الثانية: ركزت على السلام كتوازن للقوى في إطار النظام الدولي، هذا التوازن غالبًا ما يكون راجع إلى قوى عسكرية ذات ثقل بين معسكرين أو راجع للقدرات والعلاقات الاقتصادية ما بين تكتلين دوليين.

المرحلة الثالثة: المرحلة التي تبنت مفهوم السلم السليبي الذي يتبنى نبذ الحروب والنزاعات، والسلم الإيجابي الذي يعتمد على بناء وترسيخ السلم في ثقافة المجتمعات.

المرحلة الرابعة: المرحلة الأكثر تطورًا والتي تبنت مفهوم السلم في العلاقات الاجتماعية الرئيسة، فركزت على قضية العنف ضد المرأة كمهدد رئيس للسلم، وتبنت فكرة أن لا فائدة للتفرقة بين وجود الحرب من عدمها في حالة ممارسة العنف ضد المرأة.

المرحلة الخامسة: المرحلة التي تم الربط فيها بين السلم وبين علاقة الإنسان بالبيئة، وما يمكن أن تجلبه الممارسات الرأسمالية الوحشية ضد البيئة من دمار وتهديد للبشرية.

المرحلة السادسة: تناولت تلك المرحلة علاقة السلام الداخلي للإنسان بتحقيق السلام العام والشامل، وتطور هذا المفهوم ليشمل أهمية التركيز على دعم حقوق الإنسان ونبذ العنف الموجه ضد فئات مختلفة كالأطفال والنساء وأصحاب الرأي والممارسات التمييزية والعنصرية على اختلاف أسسها. (ص ٦)

وهذه المراحل التي تطور فيها مفهوم السلام حتى وصل إلى المفهوم العام والشامل يؤكد ضرورة السلام وأنها حاجة ملحة للجميع؛ ولذا حرصت مؤسسات المجتمع على ضبطه ليكون مفهوماً عالمياً محققاً للعدالة والسلام مراعيًا لكافة حقوق الإنسان.

المبادئ الأساسية للتربية على السلام:

قامت التربية على السلام على عدة مبادئ حددت فيها الممارسات والمهارات المقبولة للتعايش مع الآخرين بسلام. ويذكر العبد (٢٠٠٢م) أن بيان الأمم المتحدة للسلام سنة ٢٠٠٠ ترجم المبادئ الأساسية لثقافة السلام من لغة الدبلوماسية الدولية واهتمامها، إلى لغة سلوكيات الحياة اليومية على النحو التالي:

- ١- احترام الحياة بكل أنواعها: أي احترام حياة وكرامة كل كائن بشري بلا تمييز ولا تحيز.
- ٢- نبذ العنف: أن أمارس اللاعنف الإيجابي رافضاً العنف بكل أشكاله.
- ٣- التشاطر والعطاء: أن أشاطر الوقت والمال وأمارس الكرم والسخاء لوضح حد للاستعباد والظلم والطغيان السياسي والاقتصادي.
- ٤- الإصغاء سبل التفاهم: أن أدافع عن حرية التعبير والتنوع الثقافي مؤثراً الإصغاء والحوار دائماً ولا أنساق أبداً إلى التعصب والتشهير ونبذ العنف.
- ٥- صون كوكبنا: أن أدعو إلى سلوك استهلاكي مسئول وإلى نمط إنمائي يراعي أهمية الحياة بكل أنواعها ويصونان توازن الموارد الطبيعية للكوكب.
- ٦- تضامن متجدد: أن أسهم في تنمية المجتمع بمشاركة كل فئاته في ظل احترام المبادئ الديمقراطية لكي نبكر معاً أشكالاً جديدة للتضامن (ص ٣٤).

ويتضح من المبادئ أعلاه أنها تدعو إلى عدة قيم اجتماعية أصيلة حثت عليها الشرائع والثقافات، وحقوق تشاركية ضرورية للتعايش مع الآخرين، وتأكيد على المسؤولية الفردية والمجتمعية تجاه البيئة التي نعيش فيها، وتجاه كل فئات المجتمع.

أهداف التربية على السلام:

- لخص جاهين (٢٠٠٧م) غايات وأهداف التربية على السلام في إحدى عشرة غاية، هي:
- ١- تنمية روح التمسك بالقيم العالمية وأنماط السلوك التي تقوم عليها ثقافة السلام، وخصوصاً القيم التي تلقى القبول على الصعيد العالمي.
 - ٢- تنمية القدرة على تقدير الحرية وتعزيز المهارات اللازمة لتحدياتها وتحمل المسؤولية وتقدير قيمة الالتزام المدني والمشاركة مع الآخرين في حل المشكلات والسعي في بناء مجتمع عادل ومسال� وديمقراطي.
 - ٣- تنمية القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين.
 - ٤- تعزيز الهوية الشخصية.
 - ٥- تنمية القدرة على حل النزاعات بوسائل لا عنفية.
 - ٦- تعزيز الاطمئنان الداخلي في نفوس المتعلمين بحيث تترسخ عندهم صفات التسامح والرحمة والعطاء والرفق.
 - ٧- تنمية القدرة لدى الإنسان على الاختيار المستند إلى تحليل الأوضاع الراهنة و إلى رؤية مستقبلية منشودة.
 - ٨- تعليم المواطنين احترام التراث الثقافي وحماية البيئة.
 - ٩- تعليم الأفراد التوفيق والجمع والانسجام بين القيم الفردية والجماعية.
 - ١٠- توفير التعليم الأساسي للجميع من أجل محو الأمية تماماً لأن الجهل من أهم أسباب الحروب.
 - ١١- تعزيز حقوق النساء، وبيان دورهن في تعزيز ثقافة السلام. (ص، ٦٦-٧١).

ويلاحظ أن هذه الغايات انطلقت قيم جاءت بها الشرائع السماوية، وحرصت عليها كل الفطر السوية والسليمة، قيم تسهم في قبول الآخرين، والتعايش معهم، وأن

يكون المرء إيجابياً يألف ويؤلف مراعيًا لحقوق والواجبات لكل من يعيش معه أو حوله على هذه الأرض.

بينما حددت اليونيسيف أهداف ثقافة السلام وفق الآتي:

- ١- إكساب الأطفال المهارات اللازمة لحل الخلافات اليومية مثل مهارات التواصل.
- ٢- إتاحة الفرصة للأطفال لكي يعيشوا تجارب إيجابية غنية تعزز إحساسهم باحترام الذات والثقة بالنفس.
- ٣- تمكين الأطفال من فهم الشعوب والثقافات الأخرى فهمًا أفضل من أجل التخفيف من المواقف التقليدية السلبية وتعزيز التنوع والقيم العالمية (العبد، ٢٠٠٢م، ص ٣٧).

ويؤكد مبروك، (٢٠١٤م) أنه يمكن النظر إلى أن أحد أهم أهداف ثقافة السلام الاجتماعي محاولة تأسيس بيئة اجتماعية تضم المجتمع الإنساني العالمي على التسامح والاحترام المتبادل والتقدير والاستفادة من التعددية الثقافية، والتنوع بين الأفراد والجماعات والأمم المختلفة للارتقاء بالحياة الإنسانية، وتحقيق تعايش إيجابي وسلمي بين أفراد المجتمع، وزيادة الانتماء للجماعات التي يعيش بها الإنسان واعتزازه بها (ص ٣٧).

وفي ذات السياق ترى الشناوي (٢٠١٥م) أهمية مفهوم السلام وضرورته لحماية الإنسان؛ فالسلام الدائم شرط لممارسة الإنسان لكل حقوقه وواجباته، وتؤكد على دور التعليم في بناء مفهوم السلام واللاعنف، وذلك عن طريق تعليم الأطفال ممارسة السلام واللاعنف، كما يجب أن تغرس في الأطفال لكي يتعلموا من خلال هذه المفاهيم كيف يعيشون معا في وئام وسلام، الأمر الذي يسهم في تعزيز السلام والأمن الدوليين. (ص ٣٠٤)

ويؤكد الخزاعلة (٢٠١٧م) أن التربية السلام تقوم على مجموعة من القيم التي تسعى البشرية لتحقيقها، وإن هذه القيم تعد الأساس في نشر مفهوم السلام والتعريف بمبادئه، وهي:

- ١ - الحرية: تعتبر من أهم حقوق الإنسان التي يجب السعي لتعزيزها، وغرسها لدى الأفراد، فهي تمثل قدرة الإنسان على الاختيار في جميع مناحي الحياة المختلفة، وتشمل الحرية الفكرية والثقافية والدينية وغيرها. ويجب أن تكون هذه الحريات ضمن حدود فلا تتجاوز الحق العام وحق الآخرين.
- ٢ - الديمقراطية: تعطي الأفراد الحق في المشاركة بالعملية السياسية، فهي تسعى لإرساء الطمأنينة في نفوس الأفراد؛ حيث إنهم شاركوا بصقل حكوماتهم.
- ٣ - العدالة: ينصب مفهوم العدالة في الجانب القانوني، حيث إنه يعني بالحرص على عدم التمييز والانهياز لأي أمر عند محاكمة الأفراد، فيجب إخضاع كافة المواطنين لقوانين وأنظمة الدولة دون انحياز، الأمر الذي يعزز ثقة الأشخاص ببلادهم وينمي الأمن والاستقرار.
- ٤ - التسامح: أهم المفاهيم الأخلاقية التي يجب أن يتسلح بها الأفراد، فهي تدعو إلى تلمس الأعذار للآخرين وتقبل أفكارهم وثقافتهم، فهي تنشر التعاطف بين الأشخاص؛ لتكوين مجتمع يسوده الوئام.
- ٥ - الوسطية ونبد التطرف: تحت الوسطية على الاعتدال في كافة المجالات وعدم المغالاة في الأفكار والسلوكيات، فهي عكس التطرف الذي يهدف التقدم والاستقرار في المجتمع وينفر الآخرين مما يولد التباعد والعداوة.
- ٦ - الشورى: وهي واحدة من المبادئ التي تحترم أفكار الآخرين وترفض استبداد السلطة بالحكم وتهميش آراء العامة، فهي تُعدُّ شكلاً من أشكال الديمقراطية، وتعود آثارها إيجاباً على المجتمع والأفراد.
- ٧ - الأمانة: تُعدُّ من مكارم الأخلاق، فالإنسان الأمين يصون ما يخص غيره، وتعتبر الأمانة عن حفظ حقوق الآخرين، فكل ذي سلطة مؤتمن على رعيته، وبهذا يضمن الجميع حقوقهم.

٨- الحوار: للحوار أهمية وضرورة عظمى، تتمثل بالحاجة لفهم الآخرين، ومعرفة معتقداتهم وأفكارهم، فهو يُعدُّ الوسيلة السلمية الأفضل لحل النزاعات وتعزيز التفاهم بين الأفراد.

٩- التكافل والتعايش: لتحقيق الأمن والسلام المجتمعي والدولي يجب الإيمان بمبدأ التكافل وتقبل الآخر والعمل يدا بيد، والتعاون في كافة مجالات الحياة، حيث إن بناء العلاقات الإيجابية والاعتراف بالآخرين من أهم أشكال التعايش التي يجب تدعيمها ونشرها للحد من العنف.

١٠- نبذ العنصرية: تهدف العنصرية إلى التقليل من شأن الآخرين، وتعظيم معتقدات، وأفكار معينة وهذا له أثر سلبي جليل في زرع التفرقة والعداوة بين الأفراد والدول، ومن هذا المنطلق كان لابد من وضع حد لهذه الظاهرة وزيادة الوعي بها بتشجيع الأفراد على رفضها ونبذها. (ص ٢٠-٢١).

ومن خلال ما سبق يتضح أن التربية على السلام تنطلق من قيم ينبغي أن نستهدفها في البرامج التربوية التي نطرحها للناشئة، وأن تكسب من خلال مواقف تربوية حقيقية ومصطنعة من أجل تعميق أبعادها القيمية في نفوس الناشئة.

تاريخ التربية السلام:

الدعوة للسلام بدأت منذ أن بدايات البشرية، كونها حاجة ضرورية كي يعيشوا على هذه البسيطة، وأشارت مبروك (٢٠١٣م، ص ٢٩) إلى أن فكرة السلم فكرة قديمة اتجه إليها حكماء العصور الغابرة وحمل لواءها الفلاسفة منذ القرن الثالث قبل الميلاد، حين أهابوا بالإنسانية أن تحرر نفسها مما يفرق بين الإنسان وأخيه الإنسان، من فروق في اللغات، والأوطان، ونظروا إلى الناس جميعاً كأنهم أسرة واحدة، أما ثقافة السلام كمفهوم فقد ظهر الاهتمام به في نهاية الحرب الباردة، حيث أصبح الهدف الذي من أجله شاركت الأمم المتحدة في عدد من الأنشطة الهادفة إلى تعزيز ثقافة السلام.

وقد لخصت جزار (٢٠٠٨م، ص ٥٤) والخزاعلة، (٢٠١٧م، ص ١٦-١٨) تاريخ الدعوة إلى التربية على السلام وفق الآتي:

الحدث	تاريخه ومكانه	القرار أو التوصيات
دعوة عصبة الأمم المتحدة إلى التربية على السلام	١٩٢٠م	ساهمت برامج عصبة الأمم المتحدة في تطوير تربية السلام، وذلك بدعوة الدول إلى التوافق، وفض العداوة فيما بينها، وإسهام السلام في العملية التربوية
أصدرت اليونسكو ميثاقاً دولياً للتعليم من أجل السلام	١٩٧٤م	عززت به مبادئ السلام ومقوماته وأهمية الربط بين مفاهيمه، ولتحقيق نتائج إيجابية يجب التركيز على مفهوم التعليم لأجل السلام، لأنه يعد عمود الأساس لبناء السلام وامتداده بين الأجيال، وأن هذه التربية لا تقتصر على أفراد الجماعات الواحدة، بل أنها تشمل التعاون الدولي وتقليص الهوة بين الدول التي يسود علاقاتها التوتر نتيجة لمخلفات الحروب بكافة أشكالها.
مؤتمر اليونسكو العالمي بشأن التربية من أجل نزع السلاح	١٩٨٠م باريس	أصدر هذا المؤتمر عددًا من المبادئ المتعلقة بالتربية من أجل نزع السلاح، بوصفها مكوناً أساسياً من مكونات التربية من أجل التفاهم الدولي والسلام العالمي. وقد أوصى المؤتمر أن التعليم في مجال نزع السلاح، والذي يشكل عنصراً أساسياً من عناصر التربية من أجل السلام يتضمن التعليم حول أهداف وآلية نزع السلاح.
مؤتمر السلام الذي عقد بمقر المنظمة	١٩٧٩م	واقترحت حينذاك فكرة جائزة تقدمها اليونسكو من أجل السلام. وتستهدف جائزة اليونسكو للتربية من أجل السلام، تعزيز كل الأنشطة الرامية إلى بناء حصون السلام في عقول البشر، والتي ترمي إلى توعية الرأي العام وتعبئة المشاعر من أجل السلام، مستوحية روح الميثاق التأسيسي لمنظمة الأمم المتحدة
عقدت مشاورات دولية بشأن التربية من أجل السلام	١٩٨٢م	وجاءت التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم، والتعاون، والسلام على الصعيد الدولي، والتربية في مجال حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية، تلك التوصية التي أصدرها المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة، وذلك لوضع إستراتيجية لتطوير مشروع تعليمي للتربية، من أجل التفاهم الدولي والسلام الدولي.

الحدث	تاريخه ومكانه	القرار أو التوصيات
المؤتمر الدولي الحكومي بشأن التربية من أجل التفاهم، والتعاون والسلام.	١٩٨٣م	حيث دعا إلى بذل الجهود في التربية من أجل السلام من خلال التركيز على دور وأهمية تبادل القيم الثقافية من أجل السلام. وكذلك العناية بتكثيف البرامج الإنمائية، والدور الفعال للتربية السياسية لشعوب العالم من أجل السلام.
مؤتمر السلام في عقول البشر	١٩٨٩م	أوصى بضرورة قيام اليونسكو بتقديم العون والمساعدة في بناء رؤية جديدة حول السلام، من خلال تطوير ثقافة السلام القائمة على قيم عالمية.
أصدت جمعية الأمم المتحدة قراراً لجعل سنة ٢٠٠٠ هي السنة الدولية لثقافة السلام	١٩٩٧م	وفي نهاية القرن العشرين زاد الوعي بتطوير السلام ثقافة وسلوكاً، فتجلى ذلك بالعديد من الجهات التي حثت على تعزيز ودعم مفهوم تربية السلام وتطويره. وقد عدت عام ١٩٩٨ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بمثابة العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم.
إنشاء مؤسسة ثقافة السلام	٢٠٠٠م	بهدف دعم السلام بالدراسات والأبحاث والاستعانة بالعملية التعليمية لتحقيق الهدف المنشود (مؤسسة ثقافة السلام، ٢٠٠٦).
صدر تقرير مؤسسة ثقافة السلام	٢٠٠٤م	قدمته إلى قدمته إلى الأمين العام للأمم المتحدة، وتضمن هذا التقرير معلومات أعدتها ٧٠٠ منظمة من جميع أنحاء العالم دعت إلى تعزيز السلام، وشجب العنف، والصراعات بين دول العالم (مؤسسة ثقافة السلام، ٢٠٠٦م).

ما سبق يؤكد حاجة الدول والمجتمعات للسلام لها ولمن حولها؛ لأنه لا يمكن أن ينعم بالسلام جزءاً، بل لابد أن يكون السلام سائداً في كل مكان حتى ينعم الجميع به.

دور المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو في التربية على السلام:

جاء إنشاء منظمة اليونسكو عام ١٩٤٥م كأحد الحلول التي سعت إليه الأمم المتحدة للتربية على السلام لتهيئة الظروف الملائمة للتربية والسلام واحترام القيم المشتركة، وحقوق الإنسان والاحترام المتبادل. أوردت جرار (٢٠٠٨م، ص ٥٦) فمنذ أن

تأسست المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة وغياتها هي إقرار السلام على كوكب الأرض، وإقامة عالم ليعيش فيه البشر وهم ينعمون بالأمن، والعدالة، والرخاء. وقد ورد في ديباجة الميثاق التأسيسي لليونسكو "أنه كان السلم المبني على مجرد الاتفاقات السياسية والاقتصادية بين الحكومات لا يقوي على دفع شعوب العالم إلى الالتزام به التزاماً اجتماعياً ثابتاً مختصاً فالسلم الحقيقي يجب أن يقوم على أساس من التضامن الفكري والمعنوي بين البشر.

وحددت الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠٠٨م، ص ٤) في العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، ٢٠٠١م-٢٠١٠م الذي أعدته اليونسكو ويقدم التقرير لمحة عامة عن الأنشطة التي اضطلعت بها اليونسكو وسائر كيانات الأمم المتحدة للترويج لبرنامج العمل المتعلق بثقافة السلام وتنفيذه، وشمل ذلك الإجراءات المتخذة لتعزيز ثقافة السلام من خلال التعليم وهي:

١- تعمل اليونسكو لتعزيز التعليم الجيد النوعية باعتباره وسيلة أساسية لتحضير ونشر المهارات والمواقف اللازمة لنزع فتيل النزاعات المحتملة نشوبها والكشف عنها، وللدعوة بفعالية إلى إحلال ثقافة السلام واللاعنف بما يتماشى وآفاق حقوق الإنسان المضمّنة. وفي هذا الصدد، تقدّم اليونسكو الدعم للدول الأعضاء في تنقيح مضمون الكتب المدرسية والمواد التعليمية والمناهج الدراسية لديها، مع مراعاة التعليم الرسمي وغير الرسمي، وفي تدريب المدرّسين. وتقدّم أيضاً المساعدة الفنية للبلدان في تطبيق صكوك معيّنة مثل إعلان عام ١٩٩٥م وإطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية. وتقدّم المساعدة للبلدان في وضع وتحسين الأطر القانونية الوطنية التي تشجع التعليم الجيد النوعية، ومواءمة الإجراءات وتنسيقها على الصعيد القطري في إطار إستراتيجية اليونسكو لدعم التعليم على المستوى الوطني، وخطة العمل الشاملة، ومن خلال عمليات البرمجة المشتركة في منظومة الأمم المتحدة. وتُنقّذ أنشطة تُستخدم فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة لتوسيع نطاق إمكانية التحصيل العلمي الجيد النوعية وخصوصاً

بالنسبة للفتيات والنساء والمنبوذين والفقراء والمهمشين وأصحاب الاحتياجات الخاصة، وذلك في إطار عملية تعلّم على مدى الحياة. ويجري أيضاً الاضطلاع بمشاريع بحثية بالتعاون مع كراسي اليونسكو الجامعية والجامعات ومعاهد البحوث بشأن مسائل ذات صلة بالحصول على التعليم الجيد وتحقيق النجاح فيه. وتُكافأ أيضاً أمثلة بارزة من أنشطة نفذت لتشجيع التعليم من أجل السلام، ويجري من خلال شبكة المدارس المتحدة التابعة لليونسكو تعميم أفضل الممارسات بشأن التعليم من أجل السلام والتثقيف في مجال حقوق الإنسان والمواطنة الديمقراطية والتعليم المتعدد الثقافات والشامل وكذلك التثقيف في مجال التراث.

٢- توفر المنظمة منبراً للمبادلات الفكرية الهادفة إلى تشجيع الحوار والبحث ووضع القواعد والمعايير. ويجري دعم تبادل المعلومات من خلال عقد اجتماعات خبراء تضم أصحاب المصلحة الرئيسيين للنظر في المسائل ذات الصلة بالعنف المدرسي في المدارس، والعقوبات البدنية. وتواصل اليونسكو، بالتعاون الوثيق مع شركاء مثل المرصد الدولي المعني بالعنف المدرسي، وفريق الأمم المتحدة المشترك بين الوكالات المعني بالعنف ضد الأطفال، والرصد الدقيق لكيفية تنفيذ التوصيات الواردة في دراسة الأمين العام للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، كما يجري تنفيذ برامج لتغيير السلوك تستهدف المدارس في المجتمعات التي تنزع إلى استخدام العنف وتستخدم في سياقها الأعمال الدرامية والوسائل السمعية البصرية المتعددة لتعزيز ثقافة السلام وإحداث تغيير إيجابي في السلوك لدى الشباب.

٣- نظمت اليونسكو في ٢٠٠٨م اجتماعاً مهماً ذا صلة بالشباب الذين اعتُبروا فئة ذات أولوية في الاستراتيجية المتوسطة الأجل للمنظمة. ونُظم هذا الاجتماع وهو من الفئة الثامنة من الاجتماعات التي نظمت في المنامة بدولة البحرين وركّز على موضوع "الشباب على مفترق طرق: مستقبل خال من التطرف العنيف"، وتناول أحد أهم التحديات الرئيسة في يومنا هذا. وضمّ أكثر من (١٠٠) ممثل عن المجموعات الشبابية ووسائل الإعلام والأوساط الأكاديمية وصانعي القرار من المناطق كافة، إضافة إلى

- مراقبين من حوالي (٥٠) حكومة شاركوا في تبادل للخبرات والمعارف بطريقة لم يسبق لها مثيل. وعُرضت أيضاً في هذا الاجتماع نُهج مستندة إلى أفضل الممارسات لمعالجة العنف ومنع الشباب من الوقوع في التطرف. وخلص المؤتمر الذي دام يومين إلى "استنتاجات النامية" التي حددت، في عدة مجالات رئيسة في طليعتها التعليم والعمل، سلسلة من الدروس والنُهج العملية التي يمكن تكرارها في العديد من البلدان والتي تستفيد من نفوذ وسائل الإعلام. وحث المجتمعون اليونسكو على مواصلة تقديم الدعم لهذه المبادلات وتعميم المعلومات بشأن مختلف المبادرات والمشاريع الناجحة. وتتوافر الآن على موقع إلكتروني مخصص قاعدة بيانات لجميع المشاريع التي اختيرت لمؤتمر البحرين: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-url>.
- ٤- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس لتعزيز التعليم من أجل السلام بشأن مسائل ذات صلة باللاعنف والتسامح والتفاهم. فاليونسكو، على سبيل المثال، تستخدم وسائل الإعلام في مجالي تسوية الخلافات وإدارة الشؤون العامة في المجتمعات المحلية للوصول إلى المدن الداخلية والأرياف وسائر المجتمعات المحلية المهمشة. وتقدم مجموعة من حلقات العمل المبتكرة المتعددة الوسائط للراغبين في تعزيز مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم تطوير مهاراتهم الشخصية ومهارات مجتمعاتهم المحلية، ويعرض في الوقت نفسه بديلاً لحياة تسودها الجريمة. ويجري تدريب مُراسلات الإذاعات للمساعدة في منع الجريمة وإقامة حملات توعية يتم في سياقها توفير المشورة القانونية وتشجيع ضحايا العنف المنزلي على الإبلاغ عما يتعرضون له من عنف.
- ٥- أطلقت اليونسكو في عام ٢٠٠٧، مبادرة عالمية بعنوان "الاستعداد للمدرسة: نهج من الطفل وإلى الطفل"، تستهدف تنفيذ أنشطة متناسبة الكلفة والمردود لمساعدة الأطفال في البلدان النامية على الاستعداد لدخول المدرسة. ومن خلال النهج المذكور يشجع أطفال المدارس (غالبا عبر تزويدهم بمجموعات خاصة من اللوازم المدرسية) على حفز إخوتهم وأخواتهم الأصغر سناً في المنزل، وبالتالي تطوير

قدراتهم على التعلم المبكر وتعزيز استعدادهم للالتحاق بالمدرسة في السن المناسبة. ويجري تجريب هذا النهج في إثيوبيا وبنغلاديش وجمهورية الكونغو الديمقراطية والصين وطاجيكستان واليمن.

٦- منظمة اليونيسيف هي الوكالة الرائدة لمبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات وأمانتها، وقد صُممت هذه المبادرة لتضييق الفجوة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي وكفالة تمكين جميع الأطفال، بحلول عام ٢٠١٥م، من إنجاز المرحلة الابتدائية وتوفير فرص متساوية للبنات والصبيان للحصول العلمي بجميع مستوياته. ولدى ٣٧ بلداً من أصل ١٤١ بلداً شراكة في المبادرة الأنفة الذكر معترف بها رسمياً. وتقدم الشراكات الإقليمية الفاعلة لهذه المبادرة الدعم للأنشطة القطرية، وهي في طليعة الجهات التي تقوم بإنتاج وتعميم المعارف والدروس المستخلصة.

٧- باشرت اليونيسيف، من خلال مبادرة إلغاء الرسوم المدرسية جهوداً لإلغاء الرسوم المدرسية في (٢٣) بلداً تقع غالبيتها في إفريقيا الواقعة جنوب الصحراء الكبرى، وفي بابوا غينيا الجديدة، وبنغلاديش، وسريلانكا، وهايتي، واليمن ودعم الجهود المبذولة في هذا المجال. وأنجز ذلك في مؤتمر مهم نظمته اليونيسيف في حزيران/يونيه ٢٠٠٧م في باماكو بالتعاون مع البنك الدولي ورابطة تطوير التعليم في أفريقيا. وقدمت البلدان الـ (٢٣) المشاركة في المبادرة مقترحات للمضي قدماً في تنفيذها اشتملت على تدابير فنية ومالية، وحددت الاحتياجات في مجالي بناء القدرات والبحث. ونجح المؤتمر في تعميق وتعزيز الحوار الدائر حول العوائق المالية التي تحول دون الحصول على التعليم، وتعزيز المطالبة بإلغاء الرسوم المدرسية في إطار حركة "توفير التعليم للجميع" والشراكة المتعلقة بـ "تسريع توفير التعليم للجميع"، وذلك كإستراتيجية أساسية للتعجيل في توفير التعليم والوصول إلى المنبذين والمهمشين.

٨- وفي أفغانستان ونظراً لعمليات الاعتداء على المدارس التي لا تنفك تتزايد، وضعت إستراتيجية مبتكرة لمعالجة هذه المسألة من خلال مبادرة "المدارس المجتمعية" التي ركزت فيها اليونيسيف جهودها على بناء الثقة في مسؤولية المجتمع المحلي عن المدارس.

وكان من بين النتائج التي ترتبت على مبادرة "العودة إلى المدرسة" في شمال أوغندا التمكن من الوصول إلى الأطفال ممن هم فوق سن الالتحاق بالمدرسة ودونها، والتشديد على احتياجات الأطفال، وخصوصاً البنات غير القادرين على الالتحاق بالمدارس الثانوية. وفي جنوب السودان سجل الالتحاق بالمدارس الابتدائية زيادة حادة بفضل "حركة تعليم البنات" ومبادرة "العودة إلى المدرسة". وأدى برنامج لتدريب المدرسين بشكل عاجل، نُقِذ تحت إشراف اليونسكو والحكومة، إلى تحسين نوعية البيئة التعليمية وتوفير التعليم عن طريق تدريب المدرسين أفضل تدريبا، بما في ذلك في إقليم دارفور في السودان.

٩- تعمل منظمة الصحة العالمية مع البلدان لتعزيز قدراتها الوطنية على منع العنف، من خلال السياسات والبرامج التي تعالج الأسباب وعوامل الخطر الكامنة للعنف، وتخفف بالتالي وتيرة وقوع أعمال عنف جديدة. وبدأت منظمة الصحة العالمية، في آب/ أغسطس ٢٠٠٧م بتنفيذ برنامج توجيهي عالمي جديد لمنع العنف والوقاية من الإصابات الناجمة عنه، المسمى VIP-MENTOR، صُمم من أجل "توأمة" الممارس المبتدئ في مجال منع الإصابات الناجمة عن العنف مع خبير أكثر دراية في هذا المجال، بحيث ينمي المبتدئ مهارات خاصة من خلال التعاون المنظم فيما بينهما.

١٠- تنمية القدرات في مجال منع العنف الاستمرار في نشر وتطبيق المنهج الدراسي النموذجي الخاص بمنع العنف والوقاية من الإصابات الناجمة عنه المسمى VIP-TEACH الذي تضطلع به منظمة الصحة العالمية، الذي وضعته المنظمة بالاشتراك مع شبكة خبراء عالميين في مجال منع العنف والوقاية من الإصابات الناجمة عنه. وقد طلب هذه المواد مدربون من أكثر من (٧٠) بلداً من جميع المناطق التي تعمل فيها منظمة الصحة العالمية، ومنذ منتصف عام ٢٠٠٧م أضيف إلى هذه المواد التدريبية مجال جديد هو الإعاقة وإعادة التأهيل. وقد نجح عدد من البلدان في جهودها الرامية إلى إدراج هذه المواد رسمياً في المنهاج الدراسي للصحة العامة. كما ترجمت هذه المواد إلى اللغات الرسمية للأمم المتحدة، واستخدمت في دورات التدريب الإقليمية.

وأصدرت منظمة الصحة العالمية أداة جديدة في أيار / مايو ٢٠٠٨ م لمساعدة البلدان على حساب التكاليف المترتبة على العنف، وهي توفر مجموعة موحدة من التوصيات بشأن تقدير التكاليف الاقتصادية المباشرة وغير المباشرة المتصلة بالعنف بين الأفراد والعنف الذاتي.

١١- تعمل وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) على توعية العاملين التابعين لها من المدرسين والمدرسين الأوائل وسائر الأفراد العاملين في شتى الميادين للترويج لـ "مدارس آمنة ومحفزة" ولـ "مدارس مراعية لاحتياجات الطفل"، ولإلغاء العقوبة البدنية في المدارس. وشارك العاملون في مجال التعليم التابعون للأونروا في الجمهورية العربية السورية في نشاط بشأن مشاركة الأطفال في صنع القرار، في حين نظم المدرسون الأوائل العاملون في غزة مؤتمراً بشأن إلغاء العقوبة البدنية وتعزيز اللا عنف في المدارس. ونظمت معسكرات صيفية لـ (٢٥٠٠٠) طفل من غزة، جرى خلالها التشديد على التواصل بين الأفراد، والعمل الجماعي، ونهج حل المنازعات دون اللجوء إلى العنف، ومفاهيم التسامح وحل المنازعات بالطرق السلمية. وقدمت للأطفال عروض مسرحية عن التسامح والسلام في المدارس التابعة للأونروا في الأردن وغزة والضفة الغربية، وشُكلت مجموعات في الأردن ولبنان والجمهورية العربية السورية للترويج للقيم الجمالية لدى الأطفال وتعزيز روح المودة والتعاون. واحتفلت مدارس الأونروا كافة بـ "يوم السلام العالمي" بتنظيم أنشطة يَسَّرت نشر ثقافة السلام وسبل التواصل غير القائمة على العنف.

١٢- للسنة الرابعة على التوالي نشط مركز الأمم المتحدة الإقليمي للسلام ونزع السلاح والتنمية في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي ومجموعة من شركاء المجتمع المدني بقيادة مؤسسة ترانسبا رينسيا في تنظيم مبادرة "باساكاليس"، التي يجتمع في إطارها الأطفال واليافعون من جميع أنحاء بيرو لتعزيز "ثقافة السلام" والقيم المدنية خلال فعاليات اليوم الوطني لبيرو، الذي احتفل به في ٢٨ تموز/ يوليه ٢٠٠٧ م. وقد

شارك في هذا المشروع ذي النطاق القومي كل من سلطات البلديات وممثلو وتلاميذ المناطق التعليمية. كما شملت أنشطة المركز الإقليمي الرامية إلى تعزيز التوعية بالسلام الاشتراك مع اليونسكو ومركز الأمم المتحدة للإعلام في بيرو في رعاية حلقة العمل الدولية الثانية بشأن التثقيف بالسلام والتنمية، التي نظمها معهد بيرو للارتقاء بجودة التعليم في تشرين الأول / أكتوبر ٢٠٠٧م، وشارك فيها مسؤولون من المجتمعات المحلية ومعلمون من جميع أنحاء المنطقة، وكان من شأنها أن أسهمت في تدعيم شبكة يربو عدد أعضائها على ١٢٠٠ مشاركاً لوضع واستخدام أدلة عملية للتثقيف في مجال السلام والتنمية، وغير ذلك من مواد المناهج الدراسية للأطفال.

الإجراءات التي اتخذتها اليونسكو سواء في تحقيق التعليم الجيد والحوار وإشراك الشباب وتفعيل التكنولوجيا لتحقيق السلام، والحرص على مجانية التعليم لجميع الأطفال، وتعليم المرأة ما ينسبها، وأن يكون للمدرسة دور في معالجة قضايا محيطها، والسعي إلى نزع العنف، وجعل المدارس بيئة آمنة.. كل هذه الإجراءات كفيلة إذا ما طبقت بشكل جيد أن توجد مجتمعاً يسوده السلام جيل بعد جيل.

دور المدارس في التربية على السلام:

يسعى الأفراد وكافة المؤسسات التربوية لتربية أفرادها على السلام، وتعليمهم المفاهيم المرتبطة بها، ويسعون لجعلها ممارسة عملياً كي يحققوا الأمن والسلام لهم، ويجنبوا المجتمع ويلات العنف، ولذا تشير جزار (٢٠٠٨م) إلى أن أهم أهداف السياسية لمنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة تعزيز التعاون الدولي والسلام من خلال التربية المدرسية، وقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن التعليم يجب أن يدعم التفاهم والتسامح، والصداقة، بين جميع الشعوب والأجناس والأديان؛ فإن تمتعنا بمستقبل مناسب يعتمد بشكل متزايد على جدية كل مواطني العالم، وشعورهم بالمسؤولية، إذ إن حسهم بما هو لائق وعادل، وتحليلهم بروح التسامح، وإراداتهم في العيش بسلام في نهاية

المطاف أملنا الوحيد في تحقيق مجتمع عادل، يسوده النظام، والإبداع والتربية في أوسع معانيها هي السبيل إلى مثل هذا المجتمع. (ص ٥٧)

وأشارت مبروك (٢٠١٣م) إلى قيام جامعات بطرح عدة برامج للتربية على السلام ومنها: -

١- في سنة ١٩٤٨م أطلقت كلية مانشيستر في انديانا برنامجاً لدراسات السلام، ثم تبعتها جامعة ميتشجن بعد ذلك بثمانية أعوام، وساهمت هذه البرامج في نشر دراسات السلام.

٢- خلال عام ١٩٥٣م قامت اليونسكو بالترويج لمشروعات المدارس المشتركة التي تركز على دراسة قضايا العالم في المدارس.

٣- كما تزايدت جهود ثقافة السلام استجابة للحرب العالمية الأولى والثانية، ففي الأربعينيات بدأ الباحثون بتحويل التركيز إلى طبيعة السلام وإنشاء تخصص أكاديمي هو دراسات السلام، وخلال عام ١٩٧٤م أصدرت اليونسكو توصية تدعو إلى توظيف التعليم من أجل نشر مفاهيم التسامح والتعاون.

٤- في ديسمبر ١٩٨٠ تم إنشاء جامعة السلام لكي توفر للبشرية مؤسسة دولية للتعليم العالي لأغراض السلام، وتعزز روح التفاهم والتسامح والتعايش السلمي بين البشر، فكان اصطلاح ثقافة السلام ملهما لمبادرة التعليم ١٩٨٦ في بيرو والتي قام بها علماء من مختلف أرجاء العالم.

٥- تطورت ثقافة السلام بالمدارس الابتدائية والثانوية نتيجة تنامي العنف المدرسي، ولذلك صدر الإصدار الأول من كتاب ديانا ليفن "تعليم الأطفال في عصر العنف: بناء حجرات دراسية تنعم بالسلام" عام ١٩٩٤م، وفي ١٩٩٥م.

كما سبق يتضح حرص الجامعات على إنشاء تخصصات أكاديمية تعنى بالسلام والتربية عليه، من خلال تأهيل متخصصين، كما أن المدارس سعت إلى توظيف ذلك في مناهجها التربوية، كل ذلك من أجل نزع فتيل العنف، وإيجاد بيئة آمنة للجميع.

ويلاحظ أن إستراتيجيات التغير التربوي نحو ثقافة السلام تجد مكانها الطبيعي في المدارس والجامعات، وتأتي أهمية ذلك للتربية من أجل السلام في أن طرق التدريس والسياسات التعليمية المستخدمة في المدارس يلزم أن تجعل أسس السلام شغلها الشاغل، وأن تكون الممارسات اليومية في المدارس قائمة على قاعدة من تلك الأسس، بحيث يسهل تعلمها من قبل الطلاب، وبالنسبة لطرق التدريس فإنه يلزم دعم وتعميم استخدام استراتيجيات العمل الجماعي وطريقة المشروعات، والحوار والنقاش الذي يتناول القضايا الخلقية، والتعليم القائم على العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم، أما بالنسبة للسياسات التعليمية فيلزم أن تبني أنماطاً حديثة في الإدارة المدرسية تقوم على توسيع قاعدة المشاركة في إدارة المدرسة بحيث تشمل المعلمين والتلاميذ والآباء والمجتمع المحلي ككل (جاهين، ٢٠٠٧م، ص ٦٧).

وتشير حسونة (٢٠١٢م، ص ١٠٦) إلى أهمية إكساب الأطفال ثقافة السلام وما يرتبط بها من مفاهيم، وهي:

- ١- أهمية مفاهيم ثقافة السلام وأهمية إكسابها للأطفال في العمر المبكر كحلول وقائية تحميهم من الصراعات المستقبلية، وتكسبهم مهارات التعايش الإيجابي في المجتمع.
- ٢- حاجة المجتمع إلى تنمية المفاهيم الإيجابية التي تعمل على استقراره، وترتبط بقيمه ومعاييرها، وتناسب خصائص أطفاله وأعمارهم، وتحقق طموحات مجتمعهم بعيداً عن الطرق المستوردة لتنمية هذه المفاهيم بكل ما تحمل من دعاوى للتغيير المفاجئ الذي قد يؤدي إلى عشوائية التغير، وطمس للبناء القيمي الخاص به.
- ٣- تسهم ثقافة السلام وما يرتبط بها من مفاهيم التسامح في وضع حل مستقبلي لتجنب الأطفال العنف والعدوان.

أوصت دراسة فاطمة نذر (٢٠١٠م) بعدة توصيات ركزت في مجملها على أن تدريس السلام للأطفال ينبغي أن تركز على النواحي الجسدية والعاطفية والفكرية والروحية عند الطفل، ومما جاء فيها:

- ١- تدريب وتعليم الأطفال مبادئ السلام ومفاهيمه من خلال المناهج والبرامج التربوية التي يجب أن تكون بشكل مواقف عملية يتعايش فيها الأطفال لغرس هذه المفاهيم؛ لذا فإنه من الضروري دمج قيم السلام في المناهج التعليمية، وأن تدريب الأطفال على مبادئ السلام وقيمه يجب أن يدخل ك نشاط يومي في تعلم الطفل، ويمكن أن يتم ذلك بتوظيف محتوى المنهج في تعريف الأطفال على أوجه التشابه والاختلاف مع الثقافات الأخرى في بعض الأعراف والتقاليد والأخلاق والملابس والمأكول والفنون وغيرها، من الآداب وجميع أساليب الحياة. بالإضافة إلى استخدام الأنشطة الأخرى مثل الرسم والموسيقى لتهيئة الأطفال على فهم ثقافة الآخر.
- ٢- ضرورة تدريس التسامح في كل المراحل التعليمية وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فالأطفال يتعلمون من خلال تجاربهم واندماجهم فعلياً في التعامل مع الأشخاص والأشياء من حولهم، ويتطلب مشاركتهم الفعلية جسدياً وعقلياً، وذلك في إطار الأنشطة المدرسية والثقافية، كتمثيل مسرحيات تدور مواضيعها حول السلام والتسامح والتمييز بين الجيد والسيء والصواب والخطأ، وإدراج هذا النوع من الأنشطة ضمن الدروس اليومية.
- ٣- إيجاد بيئة تربوية تنعم بالسلام، إضافة إلى بناء منهج دراسي غني ومتنوع. ويميل الأطفال صغار السن في معظم الأحيان لاكتساب المعلومات الخاصة بالسلام بشكل أكثر فاعلية من تلقيها عن طريق التعليم. ويعمل هذا التوجه ليس فقط على ترسيخ معنى السلام بل أيضاً إلى تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة تعليمية مسالمة، يشعر فيها الأطفال بالأمان ويجدون الدعم في حل الصراعات بشكل متناغم ومتناسق. (ص، ٦٥-٦٧).

إستراتيجيات وطرق التربية على السلام:

تشير فاطمة نذر (٢٠١٠م) إلى أن من نافلة القول أن نشير هنا إلى أن إستراتيجيات التغير التربوية التي تأخذ بالتربية من أجل السلام يكون مكانها الطبيعي في المدارس والحجرات الدراسية باستخدام طرق التدريس والسياسات التعليمية التي تجعل مبادئ

السلام شغلها الشاغل، وتكون الممارسات اليومية في المدارس قائمة على قاعدة من تلك المبادئ بحيث يسهل تعلمها من قبل الطلاب. وفي نفس السياق، وحتى يؤدي هذا النمط من التربية من أجل السلام، برزت نداءات دولية عديدة تدعو إلى إدماج قيم العدل والسلام في المناهج التربوية لإكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من التعايش السلمي في بيئتهم، مثل مهارات الحوار والتواصل، والقدرة على التفاوض في حل النزاعات، وإيجاد الحلول للخلافات بالطرق السلمية وليس بالعنف (ص، ٥٣).

وبما أن التربية على السلام مهمة بفضل ما ستحققه من أمن وأمان واحترام وتعايش لأفراد المجتمع لذا فلا غرابة أن تكون في مقدمة مستهدفات التعليم، وأن التربية عليها تتطلب الدمج بين تنمية مفاهيم إكساب وقيم ومهارات وممارسات اجتماعية تعزز التربية على السلام، لذا فعلى المعلمين أن يختاروا من الإستراتيجيات التي تتناسب مع التلاميذ خصوصاً في الصفوف الأولية، وتشير جرار (٢٠٠٨م) إلى بعض الأنشطة المفيدة والمعتبرة في المدارس العالمية لنشر السلام كالتراسل بين التلاميذ في بلاد مختلفة، وهو نشاط يفيد المشروعات الرامية إلى تحسين معرفة الطلاب ببلاد غير بلدهم وتقديرهم لها. ومسابقات الرسم والإنشاء التي تشجع التلاميذ على تعميق تفكيرهم في موضوعات محددة. والمساهمة في الألعاب وتمارين المحاكاة في مجال الإدراك الحسي في دعم الأسس النفسية والفكرية للتفاهم الدولي. بالإضافة إلى تنفيذ عروض المواد السمعية والبصرية (ص ٥٩).

في السياق ذاته أورد العبد (٢٠١٢م) عدداً من طرق العمل لتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، وعلى صعيد التعليم الرسمي، ومنها الأساليب التربوية الآتية:

١- تدريب موظفي وزارة التعليم ومدربي معلميها ومديري المدارس والمعلمين والمنظمات غير الحكومية وقادة الشباب على المضامين وطرق التدريس والمهارات اللازمة لتعزيز ثقافة السلام واللاعنف، على أن يتيح هذا التدريب للكبار إيجاد البيئة التي لا تعلم السلام فحسب، بل أيضاً تجعلها نموذجاً في السياسات والممارسات المعتمدة داخل صفوف الدراسة والمدارس وغيرها من أوساط التعليم.

- ٢- تنقيح مواد المناهج الدراسية، لاسيما كتب التاريخ، وذلك من أجل تعزيز التفاهم المتبادل، وتقوية الوئام الاجتماعي، ومحو الأفكار المسبقة أو الأفكار النمطية ضد بعض الفئات.
- ٣- وضع مواد جديدة في المناهج الدراسية تتناول السلام واللاعنف وحقوق الإنسان، حيثما كان ذلك مناسباً للثقافة وبيئة التعلم.
- ٤- إنتاج ونشر المواد التعليمية والكتب المدرسية عن ثقافة السلام وحقوق الإنسان بهدف إيجاد مبادئ توجيهية للمدرسين والعاملين في مجال التعليم.
- ٥- إتاحة الفرصة لجميع أفراد الأوساط المدرسية أو غيرها من أوساط التعلم (الأطفال، الآباء، المدرسين، المديرين) للمشاركة في العمليات الديمقراطية لاتخاذ القرار وتسيير شؤون الحكم بحسب ما يكون مناسباً.
- ٦- تعزيز التعدد اللغوي وتشجيع التعددية اللغوية بما في ذلك محو الأمية، والتعليم باللغة الأم واللغات المحلية للأقليات كأحد الحقوق الأساسية من حقوق الإنسان.
- ٧- إنشاء شبكة تربط المؤسسات الوطنية والمنظمات غير الحكومية والمتخصصين في تعلم التربية الوطنية وذلك بغية إدماج مختلف الجهود المستخدمة في التعليم بثقافة السلام داخل إطار نظري مشترك.
- ٨- تعزيز المشاريع الرائدة كإحدى سبل التنسيق وتشجيع الأنشطة التجريبية التي تعزز التثقيف من أجل التفاهم والتعاون الدوليين.
- ٩- تشجيع تقييم المشاريع المتعلقة بثقافة السلام لتقييم أثرها الفعلي على المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والتصرفات لدى المستفيدين منها.
- ١٠- وضع طرق التسوية السلمية للمنازعات والعنف في السياقات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، فضلاً عن المجتمع ككل، بحيث تشمل النهج التقليدية لحل المنازعات والطرق التي تأخذ في الاعتبار المناخ السياسي الحالي وتقنيات المعلومات الجديدة حيثما كان ذلك مناسباً.

- ١١ - تعزيز الدور الفعال للأسرة والمجتمع المحلي في إطار تعاوني لتحديد معنى ثقافة السلام وكيفية تعزيزها في السياق المحلي.
- ١٢ - انتاج برامج تعليمية خاصة للأطفال ضحايا الصراعات العنيفة مثل اليتامى ولللاجئين والمشردين وحتى الأطفال المجندين، فضلاً عن برامج خاصة للأطفال ضحايا التهميش والتشرد والذين يعانون من مرض نقص المناعة المكتسب (الإيدز) في أرجاء عديدة من العالم، وحتى في البلدان المتقدمة.
- ١٣ - الاعتراف بأن مناهج تعزيز ثقافة السلام واللاعنف قد تختلف في مجتمعات لا تمر بصراعات مسلحة، ومجتمعات ينتشر فيها التعصب أو الاضطراب المدني على نطاق واسع، وفي سياقات الصراعات المسلحة، وفي مجتمعات ما بعد انتهاء الصراع (ص ٢٥-٢٧).

وتضيف مروة الشناوي (٢٠١٥م) أنه يمكن استخدام بعض إستراتيجيات التعلم لتبسيط مفاهيم السلام للأطفال منها إستراتيجية لعب الأدوار، التعلم باللعب، استخدام إستراتيجية المشروع، الأسلوب القصص، الأناشيد، التعلم التعاوني وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاكتساب مفاهيم مثل التفاوض، والتعاون، والعمل في مجموعات، وممارسة إستراتيجية حل النزاع بين الأطفال (Bretherton et al, 2002, Obidike, 2015) (ص ٣١٠).

الدراسات السابقة:

قامت كوك (cook,2008) بدراسة في الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا هدفت إلى: الكشف عن موقع تربية السلام في الكتب المقررة المقدمة للطلبة في المرحلة الثانوية من خلال مراجعة الكتب المقررة المقدمة للطلبة في هذه المرحلة. وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الوطنية للمرحلة الثانوية المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وكندا، إضافة إلى الدراسات والأبحاث المنشورة في المجالات العلمية المحكمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام تحليل المحتوى حيث كشفت نتائج الدراسة أن

مستوى تضمن مفاهيم تربية السلام في الكتب المقررة يتناقص مع مرور الوقت، و حدوث تغير واضح في مستوى التعامل مع التربية العالمية وتربية السلام في الكتب المقررة المقدمة في المرحلة الثانوية للطلبة في الدول الثلاث المشاركة في الدراسة الحالية. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى تضمين تربية السلام في كتب التربية العالمية بما يؤدي إلى نتائج سلبية على مفاهيم التربية العالمية وتربية السلام في الدول الثلاث.

سعت دراسة أبو الشيخ (٢٠٠٩) إلى: الكشف عن مدى تضمين مفاهيم ثقافة السلام والقيم الإنسانية (العالمية) المشتركة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن، وتألفت العينة من كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأول، والثاني، الثالث، والرابع الأساسي. واستخدمت الإستبيان كأداة للقياس. وأظهرت النتائج وجود تباين واسع بين توزيع تلك المفاهيم بين الكتب الأربعة معاً وبين كل مفردة منها، وتبين أن تلك المفاهيم والقيم لم يكن منظماً ومخططاً له، بل جاءت تلك المفاهيم والقيم مبعثرة وعشوائية حيث ضمنت دون خطة تربوية محددة مسبقاً. وتضمنت كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن مفاهيم ثقافة السلام والقيم الإنسانية العالمية المشتركة الآتية: كاحترام إنسانية الإنسان، واحترام حرية الرأي والتعبير، واحترام حرية العقيدة والديانة، والاعتراف بحقوق الآخرين واحترامها، والالتزام بالواجبات والقيام بها، والانفتاح على الثقافات العالمية، والتكافل والتعاون ومساعدة الآخرين، والحوار واحترام الرأي الآخر والرغبة والحرص على العيش المشترك بسلام ورفض الظلم والاستبداد، ومناهضة التمييز والتعصب بكافة أشكاله، والنظرة للآخرين باحترام. وأكدت النتائج أن مدى تضمين مفاهيم ثقافة السلام والقيم الإنسانية العالمية المشتركة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن لا تختلف باختلاف مستوى صفوفها الأول والثاني والثالث والرابع.

وأجرت فاطمة بنت عباس نذر (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى: الكشف عن مبادئ السلام لدى الأطفال في دولة الكويت بغرض الوقوف على مدى معرفتهم واستيعابهم لبعض المفاهيم الأساسية عن السلام بأبعاده الأربعة: التسامح، التعاون، الحرية،

والمساواة. كما تسعى الدراسة للكشف عن الفروق في مدى معرفة الأطفال لهذه المفاهيم وفق متغيرات الدراسة: النوع والمحافظة، والفصل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة صممت الباحثة إستبانه مكونة من (٣٠) بنداً تقيس مبادئ السلام. وقد أسفرت النتائج هناك إلى وجود فروق دالة إحصائية في مبادئ السلام الأربعة لصالح الإناث؛ حيث تبين أن الإناث أكثر تسامحاً وإيماناً بالحرية، وأكثر وعياً بثقافة السلام من الذكور، كما تشير النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مبادئ السلام وفقاً للصف الدراسي الذي ينتمون إليه، كما أسفرت الدراسة عن فروق دالة إحصائية بين المحافظات في مبادئ السلام الأربعة لصالح أطفال محافظة الأحمدية حيث كانوا أكثر تسامحاً وأكثر إيماناً بالمساواة وبالحرية وثقافة السلام عن باقي المحافظات.

وهدفت دراسة نفيسة السعيد (٢٠١٠م) إلى: التعرف على مضمون ما يقدم للأطفال عن السلام في قصص الأطفال ممثلة في سلسلة ثقافة السلام التي تصدرها الهيئة العامة للاستعلامات من خلال تحليل مضمون هذه القصص، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل المحتوى، ومثل مجتمع الدراسة وعينته في سلسلة "الثقافة لغة السلام" التي أصدرتها الهيئة العامة للاستعلامات عام ٢٠٠٦م وتتكون من (١١) كتيباً يحتوي كل كتيب على قصة واحدة أو أكثر ويبلغ عدد تلك القصص (٤١) قصة. وتم تصميم إستمارة لتحليل المضمون وتطبيقها على جميع القصص محل الدراسة، وأسفرت الدراسة عن أن القصص موضوع الدراسة احتوت على تسعة مفاهيم تشكل في مجملها مفهوم ثقافة السلام، وتلك المفاهيم هي: الحوار سبيل التفاهم، ويضم أربعة مفاهيم فرعية: الحوار بين الآباء والأبناء، بين الأخوة، بين الأب والأم، بين أفراد المجتمع. ومفهوم التسامح، وله مفهومان فرعيان: التسامح بمعنى قبول الآخر، وبمعنى العفو ومفهوم التعايش، وله أربعة مفاهيم فرعية: التعايش بين المسلمين والمسيحيين في مصر، وبين أطفال مصر والسودان، وبين أطفال الوطن العربي، وبين أطفال العالم، ومفهوم تمجيد السلام ونبد العنف وله مفهومان فرعيان: وهما السلام بناء، والحرب دمار، والمعتدي يؤذي نفسه باعتدائه، ومفهوم الحفاظ على البيئة وله مفهومان فرعيان: نظافة البيئة،

واحترام حياة الكائنات، ومفهوم مقومات بناء السلام وله ثلاثة مفاهيم فرعية الرغبة في السلام، لا سلام بدون قوة، لا سلام بدون عدل، ومفهوم التضامن وله مفهومان فرعيان: التكافل الاجتماعي، التضامن من أجل تحقيق هدف مجتمعي، ومفهوم حقوق الإنسان واختيار مفهوم الديمقراطية.

قامت السعيد (١٤٣٤هـ) بدراسة هدفت إلى: التعرف على فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام، وعلى مفاهيم السلام التي يجب إكسابها لأطفال الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٦) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال في العاصمة المقدسة بالفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، والتي تمثلت في (٢٣) طفلاً للمجموعة التجريبية، و(٢٣) طفلاً للمجموعة الضابطة، وقد أعدت الباحثة برنامجاً يومياً عن تربية السلام (وحدة سلام)، وأنشطة إثرائية عن مفاهيم السلام التي تدرس في الوحدة، وأعدت أيضاً اختبار مفاهيم السلام المصور. وقد تم تطبيق الاختبار قبلًا وبعدياً بعد التأكد من صدقه وثباته، فيما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر، الفهم التطبيق بعد لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات؛ من أبرزها دمج تربية السلام في المناهج التعليمية، والاستفادة من الأنشطة الإثرائية في رياض الأطفال لما لها من أثر في زيادة دافعية التعلم لدى الأطفال.

وقام المواجدة والمواضبة والرشيدة (٢٠١٤م) بدراسة هدفت إلى: التعرف على ثقافة السلام ومفاهيمها المختلفة، وأنواعها المتعددة، ومعيقاتها، وتحديد مفهوم الإرهاب وسماته ودوافعه ومخاطره وأنواعه، ووسائل الوقاية منه، وجهة نظر التربية الإسلامية والأمم المتحدة. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي في تحليل مفاهيم السلام وثقافته. وتوصي الدراسة بضرورة الانفتاح على ثقافة الآخرين امتثالاً لأمر الله عز وجل، في ضرورة التعارف والتعاون بين الشعوب والأمم، والتفريق بين الإرهاب والمقاومة، وتوحيد جهود الأمم المتحدة في فرض السلام، والحد من ظاهرة الإرهاب بحيث تتحقق

العدالة، من خلال ممارسة ثقافة عالمية تقوم على نشر ثقافة السلام، والتسامح، وتقبل الآخر دون تمييز أو عنصرية.

وفي دراسة أجراها باهما وأحمد (٢٠١٦م) هدفت إلى: التعرف على مدى كفاية منهج التربية الوطنية في المرحلة الابتدائية في تجسيد مفاهيم ثقافة السلام في التعليم الابتدائي، واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، وخلصت الدراسة إلى أن جل مفاهيم ثقافة السلام في منهج التربية الوطنية في التعليم الابتدائي متوافرة بدرجة ما بين المتوسطة والمنخفضة في مجال الأهداف والمحتوى والأنشطة.

وهدف دراسة الخزاعلة (٢٠١٧م) إلى: بناء نموذج لمفاهيم تربية السلام لكتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي تحليل المحتوى، ولتحقيق هذا الهدف جرى إعداد قائمة بمفاهيم تربية السلام، وتم تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا، وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة توافر لمفاهيم تربية السلام كان في كتاب التربية الوطنية والمدنية للمصف العاشر الأساسي، وأدناها توافراً في كتب التربية الوطنية والمدنية للمصف الثامن الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى نموذج لمفاهيم تربية السلام اشتمل على مصفوفة المدى والتتابع والنتائج التعليمية ومصادر التعلم، وطرائق التدريس الحديثة، وإستراتيجيات التقويم البديل.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها: دعم مشكلة دراسته البحثية، وكتابة الإطار النظري، والتعرف على الدراسات السابقة، والاطلاع على نتائجها فيما يخص التعرف على مفاهيم التربية على السلام، كما استفاد من أدواتها في بناء أدوات الدراسة الحالية، ومن ثم في تفسير نتائجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة.

- أ- المنهج الوصفي المسحي: اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، لخصر مفاهيم التربية على السلام وتحكيمها من قبل الخبراء والمختصين.
- ب- المنهج الوصفي (تحليل المحتوى): استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحليل محتوى كتب لغتي للصفوف الأولية؛ لأنه يحقق أهداف الدراسة، حيث يساعد على وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتحليلها، وذلك للوصول إلى استنتاجات واستدلالات ترتبط بمستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية.

مجتمع الدراسة وعيته.

يتكون مجتمع الدراسة من لغتي للصفوف الأولية. (كتاب الطالب)، طبعة (١٤٣٩-١٤٤٠هـ) قام الباحث بتحليل جميع كتب لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، وعددها (٦) كتب بواقع كتابين لكل سنة دراسية، للحكم على مدى اشتمالها على مفاهيم التربية على السلام، وبالتالي فإن الدراسة شملت جميع المجتمع بمعدل كتابين لكل صف دراسي.

أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها.

قام الباحث بالإجراءات التالية:

أولاً: قائمة مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية. قام الباحث بإعداد قائمة بمفاهيم التربية على السلام التي ينبغي إكسابها لطلبة الصفوف الأولية، وتم تحديد الهدف من القائمة بالرجوع إلى المراجع والدراسات التربوية في بناء القائمة. وقام الباحث بإعداد الصورة الأولية بمفاهيم التربية على السلام.

وقام الباحث بعرض قائمة مفاهيم التربية على السلام بصورتها الأولية على (١٥) محكمًا من الخبراء والمختصين بالمناهج وطرق التدريس وتعليم الصفوف الأولية، وذلك بهدف تحكيمها من حيث الانتماء، والصياغة والبناء، ومناسبتها للصفوف الأولية. وقد تم تعديل القائمة في ضوء ملحوظات المحكمين، وبذلك أصبحت القائمة بصورتها النهائية (١٦) مفهومًا.

ثانيًا: بطاقة التحليل: صمم الباحث بطاقة تحليل، واتبع الباحث الإجراءات التالية لبناء بطاقة التحليل (أداة الدراسة) بالرجوع إلى الدراسات السابقة، ومراجعة أدواتها لتحديد ما تحتاجه الدراسة في بطاقة التحليل. وأعد الباحث بطاقة التحليل.

وحدة التحليل:

اعتمدت هذه الدراسة على الكلمة كوحدة لتحليل محتوى كتب لغتي وذلك لمناسبتها لهدف الدراسة الحالية، وفئة التحليل هي الفقرة.

إجراءات التحليل:

تمت عمليات التحليل وفق الآتي:

- ١ - قراءة جميع محتوى كتب لغتي للصفوف الأولية قراءة أولية فاحصة.
- ٢ - الوقوف على كل مفهوم صريح أو ضمني يتضمن على التربية على السلام.
- ٣ - حصر عدد مرات تكرار المفهوم الصريح أو الضمني.

الثبت:

للتأكد من ثبات أداة التحليل في الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية تمثلت (١٠٪) من مجتمع الدراسة لقياس ثبات التحليل من خلال إعادة التحليل مع باحث آخر حيث التقى الباحثان قبل الشروع في التحليل للاتفاق على أسس التحليل، وإجراءاته، ثم ينفرد كل منهما بتحليل المحتوى المطلوب، ثم يلتقيان للوقوف على النتائج التي توصل إليها كل منهما. وقد استخدم الباحث معادلة هولستي (Holsti) لقياس ثبات تحليل

المحتوى، وهي تعني (معامل الاتفاق بين نتائج التحليل مرتين) وحيث جاءت نتائج التحليلين مساوياً للقيمة (٧٤٪) وهي قيمة جيدة يمكن الوثوق بالأداة عند التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة.

استخدم الباحث في معالجة البيانات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق والتحقق من ثبات التحليل.
- ٢ - أساليب الإحصاء الوصفي البسيط، وهي التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية بالملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة، وآراء المحكمين والمختصين وذلك لإعداد قائمة مفاهيم التربية على السلام التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي للصفوف الأولية، وخلص الباحث إلى (١٦) مفهوماً للتربية على السلام وهي: (السلام، التفاهم، التسامح، الاحترام، النظام، العدل، الأمن، الحب، عدم الكراهية، التعاون مع الآخرين، الحوار، رفض العنف، احترام حقوق الآخرين، حل النزاعات، تقبل الرأي، ونبد التعصب).

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصف الأول الابتدائي بالملكة العربية السعودية؟

قام الباحث بتحليل محتوى الكتاب بجزئه، وتم احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل مفهوم، وقد جاءت نتائج التحليل على النحو الآتي:

جدول رقم (١) مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصف الأول الابتدائي

م	المفهوم	الفصل الدراسي الأول عدد الفقرات (١٠١)		الفصل الدراسي الثاني عدد الفقرات (١١٥)		الكتاب مجزئته عدد الفقرات (٢١٦)	
		ك	%	ك	%	ك	%
١.	السلام	٠	٠	٢	١,٧٤%	٢	١,٧٤%
٢.	التفاهم	٠	٠	١	٠,٨٩%	١	٠,٨٩%
٣.	التسامح	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤.	الاحترام	٥	٤,٩%	٩	٧,٨%	١٤	٦,٥%
٥.	النظام	٠	٠	٧	٦,١%	٧	٦,١%
٦.	العدل	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٧.	الأمن	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٨.	الحب	٨	٧,٩%	١٠	٨,٦%	١٨	٨,٣%
٩.	عدم الكراهية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠.	التعاون مع الآخرين	٧	٦,٩%	١٢	١٠,٤%	١٩	٨,٨%
١١.	الحوار	٣	٢,٩%	٥	٤,٣%	٨	٣,٧%
١٢.	رفض العنف	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٣.	احترام حقوق الآخرين	١	١%	١	٠,٨٩%	٢	٠,٩%
١٤.	حل النزاعات	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٥.	تقبل الرأي	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦.	نبذ التعصب	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	٢٤	٢٣,٧٦%	٤٧	٤٠,٨%	٧١	٣٢,٨٧%

يتضح من الجدول أعلاه الآتي:

- ١- أن عدد الفقرات في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي بلغت (٢١٦).
- ٢- كما يتضح من الجدول أن مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام جاءت بنسبة (٣٢,٨٧%) في فقرات في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي.

٣- يتضح أن هناك سبعة مفاهيم لم يتم تضمينها لا بشكل صريح ولا بشكل ضمني وهي: (العدل، الأمن، عدم الكراهية، رفض العنف، حل النزاعات، تقبل الرأي، ونبذ التعصب).

٤- جاء مفهوم التعاون مع الآخرين أكثر المفاهيم تضميناً بشكل صريح وضمني بنسبة (٨,٨٪)، ثم الحب بنسبة (٣,٨٪)، ثم الاحترام بنسبة (٥,٦٪).

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالملكة العربية السعودية؟

قام الباحث بتحليل محتوى الكتاب مجزئته، وتم احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل مفهوم، وقد جاءت نتائج التحليل على النحو الآتي:

جدول رقم (٢) مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي

م	المفهوم	الفصل الدراسي الأول عدد الفقرات (١٣٤)		الفصل الدراسي الثاني عدد الفقرات (١٦٤)		الكتاب مجزئته عدد الفقرات (٢٩٨)	
		ك	%	ك	%	ك	%
١.	السلام	١	٠,٧٪	٤	٢,٤٪	٥	١,٧٪
٢.	التفاهم	٢	١,٤٪	٢	١,٢٪	٤	١,٣٪
٣.	التسامح	٣	٢,٢٪	٧	٤,٢٪	١٠	٣,٤٪
٤.	الاحترام	١٠	٧,٥٪	٧	٤,٢٪	١٧	٥,٧٪
٥.	النظام	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦.	العدل	١	٠,٧٪	٠	٠	١	٠,٣٪
٧.	الأمن	٠	٠	١	٠,٦٪	١	٠,٣٪
٨.	الحب	٢٤	١٨٪	٩	٥,٤٪	٣٣	١١٪
٩.	عدم الكراهية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠.	التعاون مع الآخرين	٨	٦٪	١٠	٦٪	١٨	٦٪

م	المفهوم	الفصل الدراسي الأول عدد الفقرات (١٣٤)		الفصل الدراسي الثاني عدد الفقرات (١٦٤)		الكتاب بجزئيه عدد الفقرات (٢٩٨)	
		ك	%	ك	%	ك	%
١١.	الحوار	٩	٧٪	١٤	٨,٥٪	٢٣	٧,٧٪
١٢.	رفض العنف	٣	٢,٢٪	٤	٢,٤٪	٧	٢,٣٪
١٣.	احترام حقوق الآخرين	٤	١٠٪	٣	١,٨٪	٧	٢,٣٪
١٤.	حل النزاعات	٠	٠	١	٠,٦٪	١	٠,٣٪
١٥.	تقبل الرأي	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦.	نبذ التعصب	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع	٦٥	٤٨,٥٪	٦٢	٣٧,٨٪	١٢٧	٤٢,٦٪

يتضح من الجدول أعلاه الآتي:

- ١- أن عدد الفقرات في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بلغت (٢٩٨).
- ٢- مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام جاءت بنسبة (٤٢,٦٪) في فقرات في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.
- ٣- يتضح أن هناك أربعة مفاهيم لم يتم تضمينها لا بشكل صريح ولا بشكل ضمني وهي: (النظام، عدم الكراهية، تقبل الرأي، نبذ التعصب).
- ٤- جاء مفهوم الحب أكثر المفاهيم تضميناً بشكل صريح وضمني بنسبة (١١٪)، ثم الحوار بنسبة (٧,٧٪)، ثم التعاون مع الآخرين بنسبة (٦٪).

إجابة السؤال الرابع: ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصف الثالث الابتدائي بالملكة العربية السعودية؟

قام الباحث بتحليل محتوى كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي بجزئيه، وتم احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل مفهوم، وقد جاءت نتائج التحليل على النحو الآتي:

جدول رقم (٣) مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام
في كتب لغتي للصف الثالث الابتدائي

م	المفهوم	الفصل الدراسي الأول عدد الفقرات (١٦٥)		الفصل الدراسي الثاني عدد الفقرات (١٨٥)		الكتاب بجزيئه عدد الفقرات (٣٥٠)	
		ك	%	ك	%	ك	%
١.	السلام	٢	١,٢%	٥	٢,٧%	٧	٢%
٢.	التفاهم	١	٠,٦%	٠	٠	١	٠,٢%
٣.	التسامح	٥	٣%	٣	١,٦%	٨	٢,٣%
٤.	الاحترام	٧	٤,٢%	١٦	٨,٦%	٢٣	٦,٧%
٥.	النظام	٦	٣,٦%	١	٠,٥%	٧	٢%
٦.	العدل	١	٠,٦%	٢	١,١%	٣	٩%
٧.	الأمن	٨	٤,٨%	٤	٢,٢%	١٢	٣,٤%
٨.	الحب	١٦	١٠%	١٢	٦,٥%	٢٨	٨%
٩.	عدم الكراهية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠.	التعاون مع الآخرين	٢٧	١٦%	١٥	٨%	٤٢	١٢%
١١.	الحوار	١١	٦,٦%	٥	٢,٧%	١٦	٤,٦%
١٢.	رفض العنف	٢	١,٢%	٠	٠	٢	٠,٦%
١٣.	احترام حقوق الآخرين	٥	٣%	٥	٢,٧%	١٠	٣%
١٤.	حل النزاعات	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٥.	تقبل الرأي	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦.	نبذ التعصب	٠	٠	١	٠,٥%	١	٠,٣%
	المجموع	٩١	٥٥%	٦٩	٣٧%	١٦٠	٤٥,٧%

يتضح من الجدول أعلاه الآتي:

١ - أن عدد الفقرات في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي بلغت (٣٥٠).

- ٢- مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام جاءت بنسبة (٧.٤٥٪) في فقرات في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي.
- ٣- يتضح أن هناك مفهومي لم يتم تضمينها لا بشكل صريح ولا بشكل ضمني وهي: (عدم الكراهية، تقبل الرأي).
- ٤- جاء مفهوم التعاون مع الآخرين أكثر المفاهيم تضميناً بشكل صريح وضمني بنسبة (١٢٪)، ثم الحب بنسبة (٨٪)، ثم الاحترام بنسبة (٦,٧٪).

إجابة السؤال الخامس: ما مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية بالملكة العربية السعودية؟

قام الباحث بحساب تحليل محتوى كتب لغتي للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية وعددها (٦) كتب، وتم احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل مفهوم، وقد جاءت نتائج التحليل على النحو الآتي:

جدول رقم (٤) مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية

م	المفهوم	كتب الصف الأول الابتدائي (١٦٥)	كتب الصف الثاني الابتدائي (١٨٥)	كتب الصف الثالث الابتدائي (٣٥٠)	مجموع الفقرات في الكتب الستة (٧٠٠)
		ك	ك	ك	ك
١.	السلام	٢	٥	٧	١٤
٢.	التفاهم	١	٤	١	٦
٣.	التسامح	٠	١٠	٨	١٨
٤.	الاحترام	١٤	١٧	٢٣	٥٤
٥.	النظام	٧	٠	٧	١٤
٦.	العدل	٠	١	٣	٤
٧.	الأمن	٠	١	١٢	١٣
٨.	الحب	١٨	٣٣	٢٨	٧٩
٩.	عدم الكراهية	٠	٠	٠	٠

م	المفهوم	كتب الصف الأول الابتدائي (١٦٥)	كتب الصف الثاني الابتدائي (١٨٥)	كتب الصف الثالث الابتدائي (٣٥٠)	مجموع الفقرات في الكتب الستة (٧٠٠)
		ك	ك	ك	%
١٠.	التعاون مع الآخرين	١٩	١٨	٤٢	٧٩، ١١، ٢٨%
١١.	الحوار	٨	٢٣	١٦	٤٧، ٦، ٧%
١٢.	رفض العنف	٠	٧	٢	٩، ١، ٢٨%
١٣.	احترام حقوق الآخرين	٢	٧	١٠	١٩، ٢، ٧١%
١٤.	حل النزاعات	٠	١	٠	١، ٠، ١٤%
١٥.	تقبل الرأي	٠	٠	٠	٠، ٠، ١٤%
١٦.	نبذ التعصب	٠	٠	١	١، ٠، ١٤%
	المجموع	٧١	١٢٧	١٦٠	٣٥٨، ٥١%

يلحظ من الجدول أعلاه أن مستوى تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي للصفوف الأولية جاءت بنسبة (٥١٪) في فقرات في كتب لغتي للصفوف الأولية. ويتضح من الجدول أعلاه أن أكثر المفاهيم تضميناً هي (الحب، والتعاون مع الآخرين) كما يتضح من الجدول وجود مفاهيم لم يتم تضمينها وهي (عدم الكراهية، وتقبل الرأي).

التوصيات والمقترحات:

- ١- الاستفادة من قائمة مفاهيم التربية على السلام التي خرجت بها الدراسة. وتوجيه المعلمين بالاستفادة القائمة في الأنشطة الإثرائية للكتب.
- ٢- مراجعة تضمين مفاهيم التربية على السلام في كتب لغتي، وتضمينها بما يتناسب مع أهمية المفهوم والحاجة إليه.
- ٣- تطوير كتب لغتي للصفوف الأولية بما يتناسب مع التربية على السلام.
- ٤- إجراء دراسات مماثلة لكتب لغتي في الصفوف العليا، وكذا بقية الكتب، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية.
- ٥- إجراء دراسات تطويرية لتطوير المقررات في ضوء مفاهيم التربية على السلام.

المراجع:

- إبراهيم مذكور (١٩٧٩م): معجم العلوم الاجتماعية. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- جاهين، جمال بن حامد (٢٠٠٥م): تربية السلام اهدافها وإستراتيجيات تحقيقها. مجلة المعرفة. ١٢٢. ص ص ٦٦-٧١.
- جرار، أماني غزي (٢٠٠٨م): التربية السياسية السلام، الديمقراطية، حقوق الإنسان. دار وائل للنشر. الأردن.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠٠٨م): العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم، ٢٠٠١-٢٠١٠م الدورة الثالثة والستون.
- حسونة، أمل بنت محمد (٢٠١٢م): الأطفال وتنمية التسامح. مجلة الطفولة العربية. ٤٨ ص ١٠٤.
- السعيد، نفيسة بنت صلاح الدين (٢٠١٠م): دراسة تحليلية لمكونات ثقافة السلام في قصص الأطفال التي تصدرها الهيئة العامة للاستعلامات، المقدمة للطفل المصري. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- الشناوي، مروة محمود، (٢٠١٥م): دور معلمة الروضة في تعزيز مفاهيم السلام لدى أطفال الروضة، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، س٣٢-٩٩ع. ص٢٤٤-٢٩٥.
- العبد، عاطف عدلي: العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف لأطفال العالم ٢٠٠١م-٢٠١٠م من واقع وثائق وتقارير الأمم المتحدة ومنظماتها. مجلة الطفولة والتنمية المجلس العربي للطفولة والتنمية. ٢. ٨.
- محمد سلامة غباري (٢٠٠٤م): أدوار الاختصاصي الاجتماعي في المجال المدرسي. دار المعرفة الجامعية. الأزريطة.
- محمد عزت عبد الموجود (٢٠٠١م): التعليم وثقافة السلام (ثقافة السلام والقضايا العربية) مكتبة الإسكندرية، مركز زايد للتنسيق والمتابعة، أبو ظبي.
- مركز هردو لدعم التعبير الرقمي (٢٠١٧م): دعوة إلى السلام عن ثقافة السلام واللاعنف والتسامح ومفاهيم أخرى، القاهرة <http://hrdoegypt.org/wp-9%81.pdf>.
- نذر، فاطمة عباس (٢٠١٠م): مبادئ السلام لدى طلاب وطالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي بدولة الكويت. مجلة العلوم الإنسانية. ٤٩، ٣٣-٧٠.
- الويران، ماجد بن محمد (١٤٣٢هـ): التربية من أجل السلام. موقع شبكة الألوكة. <https://www.alukah.net/social/0/35302/>

- المواجهة، بكر والمواظبة، رضا والرشايدة، محمد (٢٠١٤م): ثقافة السلام والوقاية من الإرهاب من منظور التربية الإسلامية والأمم المتحدة. جامعة عمار ثلجي. ص ص ٨٤-١٠٨.
- السعيد، رواد بن سعد (١٤٣٤هـ): فاعلية أنشطة إثرائية في إكساب طفل الروضة مفاهيم السلام. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة.
- الخزاعلة، أحمد (٢٠١٧م): نموذج مقترح لمفاهيم تربية السلام لكتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.
- أبو شريح، شاهر (٢٠٠٨م). إ: استراتيجيات التدريس، عمان: المعتر للنشر والتوزيع.
- فاطمة إبراهيم حميدة، (١٩٩٧م): المواد الاجتماعية: أهدافها، محتوياتها، استراتيجيات تدريسها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، عبدالله (١٩٩٠م): مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت: دار العلم.
- بطرس، حافظ بطرس (٢٠١١م): تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٠م): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: مكتبة الثقافة.
- علي، محمد السيد (٢٠١١م): موسوعة المصطلحات التربوية، عمان: دار المسيرة.
- علي، محمد السيد (٢٠١١م): موسوعة المصطلحات التربوية، عمان: دار المسيرة.
- Cook, A. (2008). Give peace a chance: The diminution of peace in global education in the United States, United Kingdom, and Canada Canadian Journal of Education, 31.4.889-914.
- Sampere, Marina Caireta (2011) Peace and Coexistence Education in School Settings: A Teacher Training Perspective, First Evens Prize for Peace Education Wed: <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/informe.pdf>